

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Joelma Andreão de Cerqueira

**AS INFÂNCIAS EM ALEGRE (ES): a circulação e o brincar de crianças em uma
cidade pequena**

Belo Horizonte
2024

Joelma Andreão de Cerqueira

AS INFÂNCIAS EM ALEGRE (ES): a circulação e o brincar de crianças em uma cidade pequena

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

Orientador: Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho.

Belo Horizonte
2024

C416i
T Cerqueira, Joelma Andreão de, 1979-
As infâncias em Alegre (ES) [manuscrito] : a circulação e o brincar de crianças em uma cidade pequena / Joelma Andreão de Cerqueira. -- Belo Horizonte, 2024.
224 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Levindo Diniz Carvalho.
Bibliografia: f. 200-214.
Apêndices: f. 215-224.

1. Educação -- Teses. 2. Infância -- Aspectos sociais -- Teses. 3. Crianças -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Crianças -- Recreação -- Teses. 5. Antropologia urbana -- Teses. 6. Sociologia urbana -- Teses. 7. Vida urbana -- Aspectos sociais -- Teses.
I. Título. II. Carvalho, Levindo Diniz, 1978-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 305.231

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

JOELMA ANDREÃO DE CERQUEIRA

Realizou-se, no dia 25 de março de 2024, às 09:30 horas, em formato virtual, a 968ª defesa de tese, intitulada *As infâncias em Alegre (ES): A circulação e o brincar de crianças em uma cidade pequena*, apresentada por JOELMA ANDREÃO DE CERQUEIRA, número de registro 2020651488, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Levindo Diniz Carvalho - Orientador (UFMG), Prof. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF), Prof(a). Fernanda Muller (UNIRIO), Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa (UFMG), Prof(a). Lea Velocina Vargas Tiriba (UNIRIO).

A comissão considerou a tese: aprovada, destacando a qualidade do trabalho empírico e as contribuições para o campo de estudos infância, cidade e território, bem como para a construção políticas públicas e processos de educação de crianças.

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

Belo Horizonte, 25 de março de 2024.

Prof(a). Levindo Diniz Carvalho - Orientador (Doutor)

Prof(a). Jader Janer Moreira Lopes (Doutor)

Prof(a). Fernanda Muller (Doutora)

Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa (Doutora)

Prof(a). Lea Velocina Vargas Tiriba (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina Soares de Gouvêa, Usuária Externa**, em 26/03/2024, às 13:17, 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 **Jader Janer Moreira Lopes, Usuário Externo**, em 26/03/2024, às 16:23, 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 26/03/2024, às 19:43, 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 **Fernanda Müller, Usuária Externa**, em 28/03/2024, às 14:08, 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 **Lea Velocina Vargas Tiriba, Usuário Externo**, em 18/04/2024, às 15:08, 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 **3141093** e o código CRC **EFDA96A9**.

Às crianças *do* Alegre, em especial as do
Querosene e da Vila Alta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me sustentar nesta caminhada, permitindo-me compreender que a cada criança que chega ao mundo me é possibilitado renovar a fé na humanidade, mesmo diante da barbárie que vivemos nos últimos anos.

Agradeço ao João e ao Paulo, meus amores, por serem acolhida, companheirismo, afeto e presença em minha vida, mesmo que, em muitos momentos, eu tenha precisado ser ausência na deles.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, Joel e Teresa, por acreditarem na importância da educação e me incentivarem a chegar a este lugar tão distante que a vista deles, uma no sertão da Bahia, no Angico, e outra no interior do Espírito Santo, Venda Nova do Imigrante, não alcançava, devido às desigualdades que fazem parte da história do nosso país.

À minha tia Helena, que me permite testemunhar desde menina a importância de nós, mulheres, apoiarmo-nos e lutarmos juntas por um mundo de justiça e paz, onde todas e todos tenham vida.

A todos os amigos, amigas e familiares que foram rede de apoio durante esses anos, em especial com o João, foram muitos e agradeço imensamente a todos vocês.

À minha amiga Dulciane, pela revisão generosa e atenciosa do texto de qualificação.

Ao meu primo Bruno, pelo empréstimo da GoPro e testes do equipamento.

À Casa da Cultura de Alegre, por me possibilitar utilizar o espaço para a realização das oficinas e a disponibilidade das informações sobre os grupos de cultura popular da cidade, em especial, Dona Zahir, Claudia, Audrei e Zimá,

O doutorado já é um processo um tanto solitário e, durante o isolamento social, isso se tornou ainda maior. Mas a presença de muitas pessoas nesta caminhada, muitas vezes de forma virtual, deu uma baita ajuda! Agradeço imensamente à Eugênia, Celio, Sueli, Lu, Fabio, Maressa, Celiane, Rubia e demais colegas pelas partilhas de estudo, leituras, desabafos e risos. Vocês foram presença, mesmo quando o contexto forçosamente tentava que fôssemos ausência.

Às professoras e professores do programa, em especial da linha Infância e Educação Infantil, que muito me ensinaram nas disciplinas e na pesquisa Infância e Pandemia.

Agradeço à professora Maria Cristina Gouvêa, por me acolher em seu grupo de orientação no primeiro ano do doutorado e aceitar o convite para fazer parte da banca de qualificação e, posteriormente, de defesa. Aos demais integrantes da banca, Fernanda Müller, Luciana Bizzotto e Jader Lopes, pelas preciosas contribuições na qualificação e, juntamente

com as professoras Lea Tiriba e Isabel Silva, aceitarem estar na defesa. Obrigada pela disponibilidade de vocês.

Ao meu orientador Levindo Carvalho, por sua generosidade, leitura cuidadosa, orientações e acolhida nos meus momentos de insegurança. Obrigada por me desafiar a enveredar por novos caminhos. Seus apontamentos foram fundamentais para o enriquecimento do meu trabalho e para minha formação enquanto pesquisadora da área da infância.

Agradeço às famílias das crianças que me permitiram estar com elas durante a realização da pesquisa. A essas s crianças tenho muito a agradecer, pela confiança, parceria e por tantas descobertas, muito além do que cabe em uma tese. Com elas (re)vivi experiências incríveis e desafiadoras na cidade.

Por fim, agradeço à CAPES, pela bolsa de estudos concedida, permitindo que eu pudesse me dedicar integralmente a esta pesquisa.

A cidade ideal (*Enriquez, Bardotti, Chico Buarque*)

Àquela altura da estrada já éramos quatro amigos.

Queríamos fazer um conjunto, bem.

Queríamos ir juntos à cidade, muito bem.

Só que, à medida que a gente ia caminhando,

Quando começamos a falar dessa cidade, fui percebendo

Que os meus amigos tinham umas ideias bem esquisitas

Sobre o que é uma cidade. Umas ideias atrapalhadas,

Cada ilusão.

AS INFÂNCIAS EM ALEGRE (ES): a circulação e o brincar de crianças em uma cidade pequena

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como as crianças moradoras de uma cidade pequena, Alegre (ES), circulam e se apropriam dos espaços públicos. Os objetivos específicos são: (i) analisar os percursos e os motivos de circulação cotidiana pelas crianças, identificando suas percepções sobre a cidade; (ii) identificar e analisar situações de interação das crianças nos e com os espaços da cidade; (iii) registrar e interpretar os usos dos espaços públicos pelas crianças na cidade e; (iv) compreender como os marcadores sociais da diferença interferem nas diferentes formas de explorar e de se relacionar com a cidade e como as distintas infâncias se relacionam com os espaços públicos de uma cidade pequena. Pretende-se, ao compreender as infâncias e suas experiências urbanas, cotejar elementos dos campos dos estudos urbanos e dos estudos da infância, em especial os debates teóricos que relacionam infâncias, crianças e cidades, com ênfase na circulação e apropriação dos espaços públicos pelas crianças. Quanto à metodologia, constitui-se de uma abordagem qualitativa, de orientação etnográfica, utilizando métodos participativos e visuais, com uso de técnicas e instrumentos de modo combinado. O estudo contou com a participação de 29 crianças, 13 meninos e 16 meninas, tendo sido realizado um acompanhamento sistemático de oito crianças, moradoras de um bairro periférico que circulavam de forma autônoma na cidade. O trabalho de campo se constituiu em quatro momentos: (i) mapeamento dos espaços públicos que contavam com a presença das crianças para definição dos possíveis participantes; (ii) aproximação com as crianças e suas famílias; (iii) acompanhamento das crianças em seus momentos de circulação cotidiana nos espaços públicos da cidade, como lazer, eventos, festas e trajeto casa-escola e (iv) realização de oficinas de escuta. Aspectos referentes à circulação das crianças, sua presença e ação social na cidade, em especial através do brincar, da relação com a natureza, com grupos culturais e com os espaços públicos, emergiram durante a realização deste trabalho. Os dados apontam que os marcadores sociais da diferença atravessam as experiências cotidianas das crianças na cidade. A compreensão pelas crianças que vivem em cidades pequenas das formas do que emerge pela circulação no espaço urbano inspira este trabalho, compondo uma análise em dupla escala, a perspectiva infantil e a escala urbana em cidades pequenas.

Palavras-chave: infância; crianças; cidade; circulação.

Childhood in Alegre (ES): children's circulation and play in a small city

ABSTRACT

This research aims to analyse the ways children relate with public spaces in a small city in Espírito Santo, Alegre, from their everyday circulation. The specific goals are: (i) to analyse the routes and the reasons of everyday children's circulation, identifying their perceptions of the city; (ii) to identify and analyse children's interaction in and with city spaces; (iii) to register and interpret the use of public spaces from children in the city; (iv) to understand how social markers of difference interfere in different ways of exploring and relating with the city and how distinct childhoods interact with public spaces in a small city. The goal is, by understanding the childhoods and their urban experiences, to collate aspects between the fields of urban studies and childhood studies, especially academic discussions that relate childhood, children and cities, with an emphasis in circulation and appropriation of public spaces from children. The methodology is based in a qualitative approach of ethnographic inspiration, employing participatory and visual approaches. The study was carried out with 29 children, being 13 boys and 16 girls. However, a systematic monitoring was conducted with 08 children from a vulnerable area that circulate with autonomy in the city. The field work was organized in 4 moments: (i) mapping of public spaces where children were present to define possible participants; (ii) an approximation with children and their families; (iii) following of children in their moments of daily circulation in the public spaces of the city, such as leisure, events, parties and way to school, and;(iv) holding workshops. Aspects relating to children's circulation and their presence in the city, especially through play, relationship with nature, heritage of cultural groups and public spaces have emerged in this research. The data pointed that social markers of difference interfere in children's ways of exploring public spaces. The understanding of the ways of children living in the cities to participate in the urban space inspire this work. It can be seen in a double scale analysis, the children's perspective and urban scale in small cities.

Keywords: childhood; children; city; circulation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 – Localização geográfica de Alegre	22
Figura 2 – Vista da área urbana de Alegre	22
Figura 3–Imagem de satélite com a localização dos bairros periféricos mencionados	23
Figura 4–Loteamento Boa Fé/Casinhas	24
Figura 5–Vila Alta	24
Figura 6–Querosene.....	24
Figura 7–Os olhos da rua em Alegre	28
Figura 8–Crianças no parquinho da Praça da Prefeitura interagindo com uma criança moradora do prédio em frente.....	29
Figura 9–Praça da Prefeitura	30
Figura 10–Brincando de casinha com as crianças	53
Figura 11–Karlo caminhando na água parada	54
Figura 12 –Desenho com giz.....	55
Figura 13 - –Preenchimento do TALE	58
Figura 14–TALE preenchido por uma menina.....	58
Figura 15–Possíveis espaços utilizados pelas crianças de Alegre com o centro da cidade em destaque	61
Figura 16–Praça 6 de Janeiro, centro de Alegre.....	63
Figura 17–Estrada de acesso ao bairro Boa Fé.....	63
Figura 18–Quadra no final da Vila do Sul.....	64
Figura 19–Subida para o Querosene.....	64
Figura 20–Parquinho da Praça da Prefeitura	65
Figura 21 –Trajetos casa-escola realizados com as crianças.....	69
Figura 22–Eva com a câmera acoplada ao seu tronco.....	71
Figura 23–Imagem captada com o uso da câmera acoplada à cabeça da criança	72
Figura 24–Crianças realizando gravações com as câmeras.....	73
Figura 25–Câmara acoplada à cabeça da criança	74
Figura 26–Imagens do rio captadas pela criança com o uso da câmera acoplada à cabeça	74
Figura 27–Diferentes formas escolhidas pelas crianças para desenhar.....	77
Figura 28–Desenho realizado na oficina de escuta	78
Figura 29–As crianças, os materiais disponibilizados e suas elaborações	81
Figura 30–Processo de elaboração da praça da prefeitura com objetos tridimensionais.....	82

Figura 31 –Desenho “a melhor cidade do mundo”.....	86
Figura 32 –Trajetos realizados com as crianças	89
Figura 33–Mapa das interações das crianças no trajeto escola-casa	90
Figura 34–Lugares acessados por Laércio para comercialização de alimentos	93
Figura 35–Fotografia apresentada durante a oficina de escuta.....	94
Figura 36–Vitor brincando com crianças mais velhas no Querosene	98
Figura 37–Representação do trânsito por meninas e meninos	102
Figura 38–Casa de Wagner, Vitor, Valentina e Caique destruída pelo temporal.....	107
Figura 39–Obstáculos no trajeto escola-casa das crianças do Querosene	109
Figura 40–Rua no Querosene no trajeto escola-casa.....	109
Figura 41 –Rua no centro no trajeto casa-escola da criança da escola privada.....	109
Figura 42 –Brinquedos infláveis	112
Figura 43–Parque de diversões.....	116
Figura 44–Manchete do acidente.....	116
Figura 45–Local em que se iniciava “o chão é lava”	118
Figura 46–Desenho do escadão	129
Figura 47–Se eu fosse prefeita.....	130
Figura 48–Crianças realizando intervenções na <i>Escalera de la Quinta Calle</i>	131
Figura 49–Circular brincando no escadão	132
Figura 50–Banda de música no escadão.....	133
Figura 51 –Circular brincando no trajeto escola-casa	134
Figura 52 –Localização das praças	136
Figura 53–Cartaz no parquinho	138
Figura 54–Júlia Vitória balançando.....	138
Figura 55 –Crianças brincando na Praça Nosso Sonho.....	140
Figura 56–Praça Nosso Sonho sem manutenção	141
Figura 57–Tirolesa captada com a câmera de ação	144
Figura 58–Área verde no entorno do Querosene apresentada por Nicácio e Marcos	147
Figura 59–Área verde no entorno do Querosene apresentada por Anselmo	147
Figura 60–Esmeralda colhendo folhas para chá	150
Figura 61 –Colheita da azedinha	151
Figura 62 –Crianças catando acerola no trajeto escola-casa	152
Figura 63–Mangueira no entorno do Querosene	153
Figura 64–Nelio ensinando a subir na árvore	154

Figura 65–Representação da cidade com a presença dos animais.....	155
Figura 66–Espaço para adoção de cães em Alegre.....	156
Figura 67–Fotografia apresentada às crianças na oficina de escuta	156
Figura 68–Nelio interagindo com a galinha e os pintinhos	157
Figura 69–Pedrinho pelo olhar de Anselmo	158
Figura 70–Crianças procurando a tartaruga.....	159
Figura 71 –Mato próximo ao escadão	160
Figura 72 –Desenho do fogo no mato	161
Figura 73–Rua da escola inundada.....	162
Figura 74–Brincando na mina d’água	164
Figura 75–Construindo bonecos com terra.....	165
Figura 76–Enterro do passarinho.....	165
Figura 77–Brincando com barro.....	166
Figura 78–Brincadeira no barranco do David	166
Figura 79–Brincadeira no barranco distante das casas	167
Figura 80–Bate-Flecha Velho Puri	173
Figura 81–Folia de Reis de Santa Rita de Cássia no Querosene.....	174
Figura 82–Júlia Vitória com sua indumentária da Folia de Reis Santa Rita De Cássia.....	176
Figura 83–Júlia Vitória e o Bate-Flecha Velho Puri	177
Figura 84–Júlia Vitória e- esmeralda na II COINPIR	181
Figura 85–Dinâmica das jornadas no Encontro de Bate-Flecha 2021.....	185
Figura 86–Duplas batendo as flechas	187
Figura 87–Moradora observando a jornada de sua.....	187
Figura 88–Criança tocando instrumento de sopro na jornada visitante.....	188
Figura 89–Interação das crianças na rua.....	189
Figura 90–Crianças brincando no intervalo das jornadas.....	189
Figura 91–Crianças observando e interagindo com a folia	190
Figura 92–Menina na motoca observando a folia	190
Figura 93–Júlia Vitória e esmeralda no alto do escadão	199

Quadros

Quadro 1 - Perfil das crianças acompanhadas de forma sistemática.....	48
Quadro 2 - Perfil das demais crianças participantes da pesquisa	49
Quadro 3 - Cronograma da realização do trabalho de campo	60
Quadro 4 - Motivação e frequência para circular	88
Quadro 5 - Brincadeiras identificadas ao longo da pesquisa.....	121
Quadro 6 - Diferentes perspectivas do escadão.....	126
Quadro 7 - Circular brincando no trajeto escola-casa no centro	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Publicações identificadas relacionadas ao campo da pesquisa	40
Tabela 2 - Publicações internacionais sobre o campo da pesquisa.....	40
Tabela 3 - Quantitativo de espaços de lazer, esporte, cultura e educação disponíveis na cidade	62

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Ser criança <i>do</i> Alegre.....	18
1.2	A cidade de Alegre e suas infâncias: questões para uma investigação.....	21
1.3	O debate sobre cidade pequena no contexto dessa pesquisa.....	31
1.4	A produção acadêmica sobre crianças e cidades	34
2	METODOLOGIA	44
2.1	Os sujeitos da pesquisa	47
2.2	Pesquisa com crianças	50
2.3	Questões éticas em uma pesquisa com crianças em espaços públicos	54
2.4	Dinâmica do trabalho de campo	59
2.4.1	Aproximações do campo e definição do grupo	60
2.4.2	Acompanhamento de atividades culturais e de lazer	66
2.4.3	Acompanhamento do trajeto casa escola	68
2.4.4	A realização das filmagens pelas crianças	70
2.4.5	Oficinas de escuta	75
3	CIRCULANDO COM AS CRIANÇAS	84
3.1	Motivações para circular.....	86
3.2	Limites e possibilidades da circulação.....	97
3.3	Os marcadores sociais da diferença e a circulação de crianças no espaço público ..	106
4	CIRCULAR BRINCANDO	117
4.1	Formas de ressignificação e apropriação dos espaços	125
4.2	As praças como espaço de brincar e de disputar a cidade	136
4.3	O brincar com a natureza	146
5	CIRCULAR COM E NA CULTURA	169
5.1	O Bate-Flecha e a Folia de Reis.....	172
5.2	Relações étnico-raciais e a participação de Júlia Vitória.....	175
5.3	A circulação e as interações inter e intrageracionais	183
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
	REFERÊNCIAS	200
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	215
	APÊNDICE B –TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	218
	APÊNDICE C –FOTOS UTILIZADAS NAS OFICINAS DE ESCUTA	219

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge a partir de minhas experiências pessoais, trajetória profissional e acadêmica. Vivi durante 30 anos na região metropolitana da capital do Espírito Santo, Vitória. Na infância e adolescência, morava em um balneário, a praia era a extensão do quintal e da rua para as crianças da minha vizinhança. Nossa rua não tinha asfalto e por muitos anos também não contou com iluminação pública. Assim, algo que, para muitos adultos, seria um problema, para nós, era motivação para brincadeiras coletivas. Apesar de remeterem a uma perspectiva de infância livre e feliz, os perigos também eram parte do nosso cotidiano. Por ter muitos terrenos baldios ao redor, a presença de animais peçonhentos era constante, mas não o mais temerário. Para as meninas, o maior risco eram os “tarados”, como assim eram chamados os estupradores, sendo constantes os casos de violência sexual.

O medo sempre estava presente e, por vezes, limitava nossa circulação pelos espaços do bairro, o que eu não percebia em relação aos meninos. Meu irmão tinha um acesso mais ampliado aos espaços do bairro do que eu, que necessitava de sua companhia para acessá-los. Essa experiência é confirmada por Rodriguez e Pérez (2022), ao apontar que às meninas está reservado o espaço doméstico; o acesso aos espaços públicos é atrelado ao perigo e à legitimação por parte de seus cuidadores.

Com o passar dos anos, a urbanização e o saneamento básico chegaram ao bairro, o que também acarretou o aumento da população e, conseqüentemente, do trânsito de veículos. Por conta desses fatores, as formas de nos relacionar com os espaços públicos também se modificaram, as brincadeiras tiveram que se deslocar da rua e dos terrenos baldios para as calçadas e quintais, permanecendo a praia como nosso principal espaço de lazer, visto a ausência de praças e parquinhos. Entretanto, os medos e os perigos de antes foram acrescidos de outras formas de violência comuns às grandes cidades, como atropelamentos, assaltos, sequestro relâmpago e tráfico de drogas.

Um outro aspecto que vale ser destacado na minha relação com a cidade é a mobilidade. No meu bairro, eu me deslocava a pé e de bicicleta, mas, quando necessitava ir a outros bairros ou à cidade, como denominávamos o Centro de Vitória, utilizávamos o ônibus.

Em busca de proporcionar o acesso a uma escola avaliada como melhor, minha família me transferiu de escola aos dez anos, tendo passado a utilizar o transporte público diariamente para me deslocar para o centro da capital. A viagem durava em torno de uma hora e as condições do ônibus, como em grande parte das cidades brasileiras, eram precárias: por vezes ele quebrava, estava sempre lotado, além da exposição a assaltos e importunações sexuais. Nas idas

e vindas que persistiram até concluir a universidade, fui compreendendo o sentido do termo transporte coletivo. No ônibus, a diversidade se fazia presente cotidianamente. Idosos, grávidas, crianças, bebês, jovens, trabalhadores e trabalhadoras, negros, brancos, população LGBT, pessoas com deficiência, corpos diversos compartilhavam não apenas os problemas mencionados, tempo e espaço, mas rotinas, conversas, sorrisos, insatisfações, compartilhávamos a vida.

Ao me formar em Pedagogia, comecei a atuar como professora em uma escola pública no mesmo bairro em que residia e passei, então, a observar as formas como as crianças se relacionavam com os espaços da minha infância. A rua já não era mais o espaço para brincadeiras, a ausência de espaços de lazer estruturados permanecia, mas a praia ainda era o principal espaço de lazer, com a diferença que, ao contrário de mim, não a acessavam entre pares, necessitavam sempre da companhia de um adulto, assim como nos deslocamentos para escola. Durante os quatro anos em que trabalhei nessa escola, juntamente a outras colegas, realizávamos inúmeras atividades e projetos com as crianças na praia e no bairro.

Com o passar dos anos, atuei em diferentes escolas e redes de ensino, mas meu olhar para o que estava fora dos muros da escola se mantinha. Como moradora, sempre me atraiu a ideia de caminhar pelas ruas a partir de uma perspectiva de se perder para poder descobrir e interpretar o território. Esse mover-se em busca por experiências na cidade, muitas vezes através do que comumente é ignorado pelos transeuntes, denominado como deriva por Guy Debord (1958), tem sido utilizado no campo da geografia, mas também em pesquisas sobre crianças e cidades (Silva, 2020).

Ao me mudar para uma cidade no interior do estado, Alegre, tive contato com uma nova experiência urbana, visto que nessa cidade não havia transporte público, existia apenas um semáforo e o trânsito fluía num ritmo calmo, sem atropelos. Ao retomar meu trabalho como professora e pedagoga, o primeiro elemento que me chamou atenção foi uma certa similaridade dos usos dos espaços públicos pelas crianças com aqueles da minha infância, ao contrário do que vinha observando nas grandes cidades. As crianças circulavam pelos espaços públicos muitas vezes sem a companhia dos adultos. Iam e voltavam da escola em grupos de diferentes idades, em algumas ocasiões, sob a guarda de um adulto, em outras, somente entre elas mesmas ou sozinhas, situação rara nas grandes cidades, ainda que presente em contextos específicos.

Ao me tornar mãe, passei a ser instigada pelo meu filho a explorar as cidades por outro ponto de vista. Questões como acessibilidade, oferta de espaços de lazer e cultura, segurança e proteção tomaram uma outra dimensão como cuidadora, o que me faz refletir sobre como essas circunstâncias seriam distintas, caso residíssemos em uma grande cidade.

Mesmo tendo vivido por quatro anos na Irlanda¹, essas questões eram constantes. Mobilidade acessível, segurança, proteção, acesso a lazer e cultura, especialmente em áreas verdes e espaços públicos, era algo muito presente em nosso cotidiano. Por outro lado, a presença permanente dos adultos como acompanhantes das crianças, mesmo com as maiores e justificada como proteção e cuidado, demonstrava a percepção de que os espaços públicos talvez não fossem vistos como seguros pelos adultos em relação às crianças, limitando sua autonomia na circulação cotidiana.

Ao retornar para Alegre, passei a observar as dinâmicas das crianças na cidade com um outro olhar. A autonomia que elas têm na circulação cotidiana, inclusive o meu filho, não é a mesma que percebo enquanto adulta em contextos de cidades grandes. Dessa forma, questiono: Quais as formas de as crianças de uma cidade pequena se relacionarem cotidianamente com os espaços públicos e como isso conforma as suas diferentes infâncias?

É a partir dessas inquietações iniciais que este trabalho é proposto, de modo a contribuir para o campo dos estudos que envolvem “as crianças e as cidades”.

1.1 Ser criança *do* Alegre

Como exercício de descrever as múltiplas infâncias com as quais convivemos e observamos na cidade, durante a realização do curso “A criança e a cidade: Participação infantil na construção de políticas públicas”², escrevi uma crônica a partir da minha experiência com as crianças e adultos de Alegre. Esse exercício, aliado às observações durante a pesquisa de campo e inspirada pelo livro “Infância Crônica” (Ribes; Venas, 2019)³, motivou-me a experimentar outros formatos de escrita que serão encontrados em algumas seções desta tese.

Apresento, então, alguns elementos peculiares que colaboram para a introdução da discussão sobre a cidade de Alegre e suas infâncias:

¹ Durante esse período no país, realizei meu mestrado em *Children and Youth Studies*, cuja dissertação tratava sobre a representação de infância nos documentos oficiais do Ministério da Educação e produções acadêmicas brasileiras nos primeiros 15 anos do século XXI (Cerqueira, 2016). Além disso, também atuei como professora de Educação Infantil e como coordenadora de um projeto de ensino de português como língua de herança – POLH com as crianças da comunidade brasileira.

² Curso promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPEI e Territórios Educação Integral e Cidadania - TEIA – UFMG: <https://criancacidade.com.br/>

³ O livro é uma coletânea de 35 crônicas produzidas pelo Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Sobre ser criança do Alegre

Você não é *do Alegre* não, né? É a pergunta que ouço desde que cheguei na cidade há mais de uma década. Meu filho foi gerado *no Alegre*, mas também não sei se é *do Alegre*, já que teve seu direito de nascer aqui negado por falta de médico no único hospital da cidade. Direito negado, direitos negados... tão comum às crianças *do Alegre*.

Sigo em busca do que afinal significa ser *do Alegre*. Me volto para as crianças, pois o diálogo com elas sempre foi mais fácil do que com os adultos daqui.

Criança *do Alegre* é o menino ou a menina da fulana, não tem nome próprio. *Quem é esse? É o menino da Joelma.*

É quem faz mandado⁴ pros adultos. *Ô menina, ô menino, vai lá na venda e busca meio quilo de tomate, fala que depois eu acerto.* A criança para a brincadeira e sai correndo descalça, acompanhada por quem estava na brincadeira. Ser criança *do Alegre* é brincar descalça perto de casa, seja porque gosta de andar assim ou porque esqueceu o chinelo no canto da rua e alguém pegou.

Criança *do Alegre* toma leite de égua pra não aguar⁵. Se for menino, de égua que pariu pordinho⁶, se menina, de porda⁷. *A valença⁸ é que sempre consegue o leite!*

Criança *do Alegre* brinca de chiar⁹ no barranco ou no chiador¹⁰, não joga a bola pro outro, ela tampa¹¹.

Criança *do Alegre* que mora na sede do município é da rua e as que moram na área rural são da roça.

Até alguns anos atrás, ser criança *do Alegre* era dar descarga e sair correndo pra conseguir ver o seu “produto” cair no rio que passa atrás das casas de grande parte da cidade. Agora não dá mais, a falta da rede de esgoto permanece, mas muraram as casas e elevaram outras, para não ter tanto prejuízo na época dos alagamentos.

Ser criança *do Alegre* é conviver com o rio de esgoto que ziguezagueia a parte baixa da cidade, que, quando chega a época das chuvas, transborda e alaga escolas, ruas, casas,

⁴Ordem dada às crianças para realizar alguma tarefa fora de casa, como levar um recado, comprar algo, levar ou buscar alguma coisa.

⁵Adoecimento por não ter tido algum desejo atendido ou por alguma tristeza profunda.

⁶Filhote macho da égua, potro.

⁷Filhote fêmea da égua, potra.

⁸Sorte, livramento.

⁹Escorregar.

¹⁰Escorregador.

¹¹Joga, arremessa.

posto de saúde, comércio, creche... *é bom que a gente não vai ter aula, Joelma!* (diz um menino *do Alegre* enquanto observa o nível da água subir de cima da ponte).

Ser criança *do Alegre* é morar nos morros, que nessa mesma época da chuva acompanha a parte baixa ser alagada, enquanto sua família fica apreensiva com as encostas cedendo. *Ih, desceu foi barro! Aqui em cima não alaga, aqui é alto!*

Quando passa a época da chuva, o tormento é outro: os períodos de estiagem deixam os pastos que cercam toda cidade secos, esturricados, sobe uma poeira danada e o povo taca fogo. Ser criança *do Alegre* é ver o mesmo fogo que quase queima sua casa espantar os mosquitos e as cobras que tanto as infernizam. *O fogo é bom porque espanta os bicho!* (diz a menina sorridente). *O fogo queimou a horta da minha mãe* (compartilha comigo a menina com semblante entristecido).

Ser criança *do Alegre* é conviver com os bichos fora dos espaços privados, é brincar com os vira-latas que moram nas ruas e praças, é chamá-los pelo nome e sobrenome: *Ah lá o Paulinho Trovão!* É ter medo de cobra - me disseram ter medo delas quando vão brincar nos matos ao redor de casa - é brincar com as galinhas, bodes (que também têm nome, Pedrinho), pintinhos, cavalo, boi, passarinhos...

Ser criança *do Alegre* é aprender a subir em árvore desde pequeno, seja nas da Praça da Prefeitura ou nas do caminho para a escola, independentemente de sua condição social, pertencimento étnico-racial e gênero.

Ser criança *do Alegre* é denominar as praças de maneira própria. A praça da pipoca, a praça da prefeitura, a praça do Tio Ronaldo, a praça do churrasquinho..., mas usufruir mesmo da praça da prefeitura, local de encontro da diversidade das infâncias e a única que tem um parquinho e não tem que consumir algo para fazer parte. Ou será que tem? Afinal, na praça da prefeitura, ninguém vai descalço, descabelado e desarrumado. *Vão falar, essa menina não tem mãe não?!*

As crianças me dão pistas cotidianamente, mas confesso que ainda não consegui definir claramente o que é ser criança *do Alegre*, talvez porque não exista A CRIANÇA, mas sim AS CRIANÇAS DO ALEGRE! Na pluralidade do ser e viver a infância nessa cidade aparentemente simples, mas com relações singulares que se constroem nos usos cotidianos dos seus espaços.

1.2 A cidade de Alegre e suas infâncias: questões para uma investigação

Alegre é uma cidade localizada na Região do Caparaó capixaba, próxima da divisa de Minas Gerais e Rio de Janeiro¹², popularmente chamada de cidade-jardim¹³, por conta das inúmeras praças espalhadas pelo centro da cidade. Com uma população de 29.177 habitantes, conta com cerca de 70% de residentes na área urbana e 30% na área rural do município, distribuídos nos sete distritos da cidade. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2022), a população estimada de zero a 14 anos de idade corresponde a aproximadamente 17% da população da cidade, sendo 3.414 de zero a nove anos de idade. Ela é considerada uma cidade universitária¹⁴ por abrigar um campus da Universidade Federal do Espírito Santo, um Instituto Federal do Espírito Santo e uma faculdade privada (autarquia municipal). A economia da cidade se baseia no setor de serviços e comércio, especialmente para atender ao público relacionado às universidades, seguido da agropecuária, com destaque para a pecuária e o café.

¹²Até o início do século passado, Alegre tinha lugar de destaque no cenário estadual, sendo uma das oito maiores cidades do sul do Espírito Santo. O café era o grande responsável pelo destaque da cidade, contando, inclusive, com uma linha férrea para escoar a produção que vinha de Minas Gerais e da região para o porto de Vitória e Rio de Janeiro. A ferrovia foi desativada na década de 1960, restando hoje apenas alguns túneis e a estação ferroviária que atualmente abriga o Instituto Histórico e Geográfico de Alegre – IHGA e a Casa da Cultura.

¹³Provavelmente essa denominação não se deu por conta da experiência da cidade de Letchworth, na Inglaterra, no início do século XX, considerada a primeira cidade-jardim. Ebenezer Howard, o idealizador desse conceito que influenciou vários contextos urbanos no mundo, propunha uma cidade com avenidas largas e arborizadas, prédios integrados a áreas verdes, com um cinturão verde ao seu redor, sendo a união entre a cidade e o campo num único espaço. Essas características ligadas ao conceito de cidade-jardim não são claramente percebidas na organização espacial de Alegre.

¹⁴Os estudantes oriundos de outras cidades, apesar de residirem durante o curso em Alegre, não são contabilizados na contagem do censo do IBGE, mesmo utilizando os serviços da cidade, inclusive as creches para seus filhos, especialmente pela falta de oferta desse atendimento na própria universidade.

Figura 1 - Localização geográfica de Alegre



Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu (2006).

Figura 2 - Vista da área urbana de Alegre



Fonte: Jornal Aqui Notícias (2020).

A cultura da cidade é marcada pela influência dos povos que a colonizaram, especialmente os libaneses, muito presente na culinária, e africanos escravizados,¹⁵ com destaque para os grupos culturais de matriz africana. Cabe destacar o Caxambu do Horizonte¹⁶,

¹⁵No final do século XIX, a população de negros escravizados na cidade era maior que a dos demais povos que ali viviam (Ferraz, 1986).

¹⁶Para mais informações, consultar Mardgan (2017).

grupos de Bate-Flecha, Boi Pintadinho, Folia de Reis, capoeira, que contam com a participação de diversas gerações, inclusive as crianças, conforme será abordado posteriormente.

Acompanhando as transformações das cidades brasileiras na segunda metade do século XX, que, dentre outros fatores, contou com o crescimento da população urbana, fruto principalmente do êxodo rural devido às condições sociais e econômicas da população do campo, surgiram, em Alegre, a partir da década de 1960, alguns bairros periféricos. Esses bairros se localizam próximos ao centro, em áreas de ocupação irregular, e apresentam precário acesso aos serviços públicos, como saneamento, unidade de saúde, áreas de lazer, condições de moradia, escolas, entre outros. Com exceção do Loteamento Boa Fé, popularmente conhecido como “Casinhas”, trata-se de um conjunto habitacional com 50 casas populares localizado na divisa com uma área de proteção ambiental sendo o mais afastado do centro da cidade¹⁷.

Figura 3 -Imagem de satélite com a localização dos bairros periféricos mencionados



Fonte: Elaboração própria a partir do Google Earth (2023).

¹⁷Foi criado no intuito de atender à população que, ao se deslocar do campo para a cidade, residia em áreas de encostas e alagamentos e com maior vulnerabilidade social.

Figura 4 - Loteamento Boa Fé/Casinhas



Fonte: Bernardo De Castro Francischetto (2014).

Figura 5 - Vila Alta



Fonte: Alessandro Amaral (2020).

Figura 6 –Querosene



Fonte: TV Gazeta (2016).

Nenhum desses bairros conta com equipamentos públicos de saúde, assistência social ou escolas que atendam a crianças com idade de matrícula obrigatória, tampouco espaços de lazer como praças ou parques. Somente o Querosene e a Vila Alta possuem, cada um, uma quadra de esportes, sendo que esse último é o único que dispõe ainda de uma creche pública que atende a crianças de zero a três anos de idade com atendimento em tempo integral. As crianças acima de três anos necessitam se deslocar diariamente para outros bairros para acessar suas escolas e, com uma certa frequência, para atendimentos de saúde, utilização da biblioteca pública, das praças, escolas de música e do Centro de Referência de Assistência Social¹⁸ que se localizam na região central da cidade. Essa oferta de serviços concentrada em uma região da cidade e distante dos bairros periféricos promove uma maior

¹⁸Localizado em uma região residencial de classe média próxima ao centro da cidade.

circulação das crianças, seja acompanhada por adultos, sozinhas ou entre pares, trajeto feito quase sempre a pé.

Com a expansão do campus da Universidade Federal do Espírito Santo e do Instituto Federal no fim da primeira década deste século, a cidade passou a receber mais pessoas, tanto para trabalhar quanto para estudar. Isso fez ampliar a demanda no setor de serviços e de moradias, iniciando um crescimento desordenado e especulação imobiliária. Entretanto, a oferta de serviços públicos e de urbanização não acompanhou esse crescimento, agravando os problemas já existentes em relação à mobilidade urbana, saneamento básico, déficit habitacional, desigualdades territoriais, acesso à saúde, educação, lazer e cultura, dentre outros.

Algumas dessas características de Alegre se assemelham com a análise de Lefebvre (2001) de que, em Atenas, a urbanização se efetivou sem a industrialização, mas com uma grande aglomeração aliada à especulação dos imóveis e terrenos; a tensão cidade-campo, as ilhas de ruralidade¹⁹. Assim, compreende-se que, mesmo num contexto histórico e geográfico distinto, certos aspectos se assemelham.

No que se refere ao aspecto da vulnerabilidade social, segundo os dados disponíveis para consulta no site do Ministério da Cidadania referente ao CadÚnico²⁰, a cidade possuía 6.761 famílias cadastradas em dezembro de 2023, sendo 3.406 famílias vivendo em situação de pobreza. De acordo com o Ministério da Cidadania, em dezembro de 2023, 2.719 crianças e adolescentes entre zero e 15 anos foram beneficiadas pelo Programa Bolsa Família.²¹ Esses dados sugerem que em torno de 50% das crianças e adolescentes de até 15 anos de idade se encontram em vulnerabilidade social no município de Alegre. Apesar do número considerável de pessoas em vulnerabilidade social, um aspecto que merece destaque é que não se identifica em Alegre o que se denomina nas grandes cidades de “crianças em situação de rua”²², caracterizadas como aquelas que residem nas ruas da cidade ou que nelas garantem seu sustento muitas vezes.

¹⁹ Conceitos que serão melhor trabalhados na análise dos dados.

²⁰ O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) visa identificar e caracterizar as famílias de baixa renda por meio de parceria entre governo federal, estadual e municipal, sendo o principal instrumento para inserção das famílias em programas de benefício social.

²¹ Informações detalhadas em <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/ri/pbfcad/painel.html>

²² Os estudos apontam que desde o Brasil Colônia já se percebia a existência de crianças e adolescentes em situação de rua (Leite, 2001), mas a visibilidade desse grupo fica evidente a partir do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR que surge na década de 1970 a partir de um processo da organização da sociedade civil a favor dos direitos humanos. O MNMMR teve intensa participação política através da criação do Fórum de Defesa da Criança e Adolescente – Fórum DCA (1987), da luta na Constituinte com as campanhas “Criança Constituinte” e “Criança Prioridade Nacional” (1988), aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente (1990), e a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (1992).

Podemos apontar a hipótese de que, no contexto de uma cidade pequena, os marcadores sociais de classe e raça, que poderiam afastar as diferentes crianças e limitar suas possibilidades de interação, estão, em alguma medida, difusos. Se, nas grandes metrópoles, as crianças pobres, em geral, têm acesso a espaços muito distintos aos das crianças de classe média; em Alegre, aparentemente, existe um compartilhamento desses espaços.

Sarmiento (2018) indica que tais aspectos podem restringir a cidadania das crianças ao oferecer oportunidade de experiências na cidade de forma desigual em detrimento das suas condições socioeconômicas, afetando todos os grupos, mesmo de maneira desigual. Cabe, então, questionar: de que forma a condição social, de raça e de gênero influencia na circulação das crianças em uma cidade pequena?

Para as crianças, a cidade pode ser um espaço de restrição, exclusão, medos e interdições, assim como um espaço de lazer e autonomia. Dessa forma, neste trabalho, pretende-se explorar cada um desses elementos a partir das experiências concretas das crianças que emergem na sua circulação cotidiana na cidade e, em especial, a partir de seus pontos de vista, analisando as singularidades da relação das diferentes crianças com os espaços públicos de Alegre.

No que se refere à questão da mobilidade, da mesma forma que ocorre nas grandes cidades, o número de veículos automotivos é bastante expressivo, o equivalente a um veículo para cada 2,5 habitantes, enquanto, em Vitória, capital do estado, há um veículo para cada 2,2 habitantes (IBGE, 2018). Mesmo com esse elevado número de veículos, os moradores das periferias da cidade se locomovem prioritariamente a pé. Importante destacar que a cidade conta apenas com um micro-ônibus como transporte coletivo de passageiros, operando em uma linha circular com quatro horários por dia e não atendendo a todos os bairros.

As crianças utilizam uma grande variedade de formas para se locomover até suas escolas: a pé, de carro, bicicleta, moto, transporte escolar privado, transporte escolar público que atende aos bairros periféricos e à zona rural²³, variando geralmente pela classe social e local de moradia. Esse deslocamento muitas vezes ocorre de forma coletiva entre elas ou acompanhadas por algum adulto, a partir de combinados entre as famílias da vizinhança. Cabe considerar, por exemplo, que aquilo que costuma ser realizado, em outras cidades, a partir de

²³Com o fechamento de muitas escolas do campo nos últimos anos, as matrículas das crianças da zona rural foram transferidas para escolas da área urbana, fazendo com que algumas famílias migrassem para a cidade. As crianças que permaneceram no campo são transportadas diariamente para a escola mais próxima, o que, no período das chuvas, ocasiona muitas interrupções devido às más condições das estradas.

debates sobre mobilidade urbana²⁴, em Alegre, emerge das famílias sem um planejamento estruturado. Essas características da mobilidade das crianças nos levam a questionar: Quais aspectos da cidade recebem maior atenção delas pelo caminho?

Quando se deslocam a pé ou de bicicleta até a escola, algumas vezes fazem isso de forma autônoma, assim como para o lazer nas praças, quadras e campos de futebol, para frequentar as aulas de música, para compras nos pequenos mercados e para o que chamam de “mandados”, observado com recorrência para atender a uma ordem do adulto, como levar um recado, comprar algo ou buscar e levar algo para alguém. As crianças parecem conhecer e se apropriar da cidade, por exemplo, ao circular e interagir com as pessoas e/em diferentes espaços públicos sem a companhia de um adulto responsável por elas, criando regras de convívio e de utilização dos espaços. Assim, cabe indagar: Quais dinâmicas e interações ocorrem durante esses trajetos? De que forma a circulação das crianças influencia na percepção e usos dos espaços públicos?

A partir das observações, foi possível perceber que as crianças se relacionam de diferentes formas com a cidade: alguns grupos brincam nas ruas, nas calçadas em frente de suas casas e nas praças, circulam de bicicleta e a pé, sendo muitas vezes identificadas pelo lugar onde residem. Apesar de utilizarem os mesmos espaços públicos e equipamentos de lazer e cultura, isso se dá em dias e horários distintos. Interrogamos, portanto, os significados dessa diferença e como os distintos grupos de crianças se apropriam desses espaços.

Em relação à arquitetura da cidade, é possível perceber que, mesmo com seu crescimento e algumas mudanças, muitos imóveis conservam uma característica peculiar: as janelas que se abrem diretamente para as ruas. Ao caminharmos pelas calçadas, é possível enxergar o que há dentro das casas, assim como os moradores avistam o que ocorre do lado de fora. De certa forma, isso transmite uma certa sensação de segurança, o que se assemelha ao que Jacobs (2011) denomina como “olhos da rua”, pessoas que se fazem presentes na cena urbana e que, mesmo de forma involuntária, “vigiam” as ruas e contribuem para a segurança da cidade.

Em Alegre, os “olhos da rua” também podem ser percebidos por meio da proximidade entre os moradores da cidade, pautada numa relação de pessoalidade. Se, nas grandes cidades, são as câmeras de vigilância que buscam garantir uma sensação de segurança à população, nesse contexto estudado, são os comerciantes, os vizinhos, os vendedores ambulantes, os idosos que

²⁴Iniciativas como “Carona a pé” e o projeto *Cien Pies* que, dentre outras ações, estabelece rotas com um ponto de partida onde os pais deixam seus filhos para fazerem o trajeto a pé até a escola acompanhados por adultos voluntários que, além de acompanharem as crianças durante o trajeto, também estimulam o contato delas com outros cidadãos e com as vias públicas.

passam boa parte do dia nas praças e esquinas conversando, que, em certa medida, formam uma rede de vigilância.

Figura 7 - Os olhos da rua em Alegre



Fonte: Acervo próprio (2022).

Um exemplo dessa sensação de segurança em detrimento dos “olhos da rua” é o principal espaço de convivência das crianças da cidade, o “Parque Getúlio Vargas”²⁵, ou “Jardim Velho”, assim chamado pelos moradores mais antigos, ou ainda a “Praça da Prefeitura”²⁶, como as crianças se referem a ele, localizado no centro da cidade, abrigando a sede do governo municipal e o único parquinho com brinquedos para crianças pequenas. Seu entorno conta com comércio, bancos e residências, sendo a maioria casas ou pequenos edifícios. Em frente ao parque, localiza-se o maior edifício da cidade, que destoa dos demais e desperta a curiosidade de algumas crianças, como ocorreu em alguns episódios durante o estudo de campo.

²⁵ O espaço passou por transformações significativas na última década, recebendo novo paisagismo, mas mantendo as árvores centenárias. O parquinho recebeu brinquedos de ferro e de madeira e uma espécie de carpete verde, remetendo à grama sintética. O lago foi azulejado, foram instaladas grades de proteção no entorno do parquinho e também de toda a praça, limitando sua entrada por dois portões em horários preestabelecidos.

²⁶ Por uma questão ética, ao longo deste trabalho, adotarei a denominação dada pelas crianças.

Um grupo de crianças do Querosene estava nos balanços e se sentou de frente para o prédio. Elas comentavam como ele era alto e bonito, quando uma das crianças percebeu a presença de um menino em uma das varandas. Tentaram interagir acenando, mas logo em seguida se dirigiram a mim com uma certa indignação: *Oh, Joelma, aquele menino mostrou dedo pra nós! Daí a Charlotte mostrou de volta.* Assim, pode-se perceber que a praça promove interações para além do seu espaço e das pessoas que o utilizam. Se, por um lado, o parquinho pode ser lido como uma ilha por conta das cercas que o separam do restante do espaço, por outro, as crianças buscam formas de construir pontes para interagirem com o que constitui a vizinhança.

Figura 8 - Crianças no parquinho da Praça da Prefeitura interagindo com uma criança moradora do prédio em frente



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Essa organização remete ao estudo de Rodriguez e Pérez (2023) realizado em duas praças de Madrid. Em uma delas, o entorno possui edifícios residenciais mais baixos, o que possibilita uma inter-relação entre os espaços públicos e privados e, assim, um certo controle dos espaços da praça. Essa organização possibilita que as crianças sejam iniciadas a exercer sua autonomia no espaço público, visto ser a praça um espaço privilegiado para tal por estarem

visíveis à sua comunidade que forma uma rede de vigilância do espaço (Rodriguez; Pérez, 2023, p. 10).

Essa experiência de autonomia e rede de vigilância também é percebida no uso da praça pelas famílias da zona rural. Quando necessitam ir até o centro da cidade, fazem dela um ponto de parada para descanso, para aguardar o transporte que as levará de volta aos seus distritos e até mesmo permitem que as crianças fiquem brincando desacompanhadas, enquanto os adultos fazem compras ou resolvem outras questões.

É possível perceber a presença de diferentes grupos de crianças: as acompanhadas por babás ou familiares, moradoras de diferentes bairros da sede; as que residem na área rural ou distritos e aquelas que circulam pelas ruas de forma autônoma, sem a presença de um adulto e constantemente param por alguns instantes. Em todos esses grupos se observou uma diversidade de gênero, classe social, raça e idade. Entretanto, isso não significa que toda essa diversidade usufrui dos mesmos espaços e horários conjuntamente. É muito comum que, ao passarem pela praça ao sair da escola, as crianças e as famílias parem por um tempo nela, mas, como os horários das escolas públicas e privadas não coincidem, esses encontros são limitados durante a semana. Alguns grupos de famílias, geralmente de instituições privadas, organizam-se para se encontrar nesse espaço nos fins de semana.

Figura 9 – Praça da Prefeitura



Fonte: www.alegre.es.gov.br (2022)

Supõe-se que, em Alegre, tal como Lansky (2012) aponta em sua pesquisa realizada em uma praça de Belo Horizonte, é possível que as crianças percebam as diferenças presentes nas

variadas formas de morar, de se locomover, de consumir e de utilizar os espaços públicos. Entretanto, essa provável percepção da desigualdade pode não ser um impedimento para a utilização dos mesmos espaços pelas crianças de realidades sociais distintas, o que não significa que usufruam deles da mesma forma e ao mesmo tempo. No contexto específico de Alegre, por se tratar de uma cidade pequena, convém indagar: como as diferentes infâncias se relacionam com e nos mesmos espaços públicos?

Alguns estudos apontam que as crianças de áreas urbanas experienciam menos os espaços públicos, o que acaba por limitar seu conhecimento sobre a cidade como alguém que vive, participa e intervém na vida comum (Castro, 2004; Müller, 2007; Sarmento, 2018). Porém, é importante destacar que, diante das características peculiares da cidade de Alegre, em que as crianças se fazem presentes nos espaços da cidade, questionamos: Quais os usos atribuídos pelas crianças aos espaços públicos existentes na cidade?

Outro aspecto que merece ser analisado são as diferentes relações inter e intrageracionais proporcionadas pelos usos dos espaços, promovendo o que Tonucci (2005) chama de sentimento de concidadão, gerado a partir da convivência comunitária das crianças, que, ao se relacionarem com os adultos, fazem com que estes se sintam responsáveis por elas. Então, como as crianças de diferentes idades circulam pela cidade? O que emerge dessa convivência entre pares e com os adultos nos espaços da cidade? Assim como os adultos, elas transitam e interagem com e nesses espaços, tendo muito a dizer sobre eles.

Diante de todos esses elementos apresentados, pretende-se ampliar o debate acerca da relação das crianças com as cidades ao se voltar o olhar para as diferentes infâncias que habitam e circulam em uma cidade pequena, uma categoria ainda pouco estudada.

1.3 A O debate sobre cidade pequena no contexto dessa pesquisa

No debate acadêmico, a definição de um determinado evento social envolve diversas questões e caminhos e classificar e definir uma cidade como pequena também passa por isso. Ao considerar Alegre como uma cidade pequena, faz-se necessária uma análise sobre esse termo. Cidade pequena em relação a quê? Afinal, o que caracteriza uma cidade para que ela seja classificada como uma cidade pequena? O próprio campo da geografia não apresenta uma definição hermética acerca do conceito de cidade pequena, com variações entre países, do ponto de vista político e de concepções.

Neste item buscaremos trazer alguns aspectos que colaboram para a compreensão da caracterização das cidades pequenas no contexto brasileiro. Considerando os dados do IBGE que indicam que as grandes cidades brasileiras abrigam 67% da população do país, é de se compreender o interesse em pesquisas nas grandes metrópoles. Entretanto, é importante salientar que 90% dos municípios brasileiros possuem até 50.000 habitantes²⁷, e que, apesar de concentrarem 33% da população brasileira, a relação das suas crianças com esse grupo específico de cidades apresenta muitas particularidades de acordo com as formas como elas vivem e participam da cena social. Esse estudo pretende, portanto, analisar como as crianças se relacionam com os espaços públicos de uma cidade pequena no Brasil a partir de sua circulação cotidiana.

Para definir o tamanho das cidades, o IBGE utiliza os critérios populacionais, sendo consideradas cidades pequenas aquelas que possuem até 100.000 habitantes. É importante destacar que esse critério é meramente estatístico, o que o torna questionável, pois também poder-se-iam levar em consideração outros aspectos, como a oferta de serviços, a presença na rede urbana nacional e mundial, a densidade demográfica, dentre outros utilizados por diferentes estudiosos da Geografia. Assim, é relevante que se considere que o que chamamos cidades pequenas é parte de um emaranhado constituído por cidades com diferentes características.

Melo (2008, *apud* Soares; Melo, 2010) aponta para a necessidade de o campo dos estudos urbanos ampliar seu olhar para as particularidades das cidades pequenas, ao afirmar que

os processos e as formas espaciais urbanas, estudados nas grandes e médias cidades, não encontram correspondentes iguais nas pequenas cidades. [...] São, geralmente, ao mesmo tempo, espaços de residências, de lazer (frequentemente, em torno da praça principal), do comércio e do serviço existentes, lócus dos órgãos da administração pública, da igreja e da escola principais, das agências bancárias e dos hospitais (quando existentes). Por outro lado, todas as pequenas cidades em estudo apresentam, também, em seus espaços, a presença de conjuntos habitacionais, em geral localizados um pouco distantes do que pode ser chamado de “centro” (Melo, 2018, p.19, *apud* Soares; Melo, 2010, p. 238).

Dessa forma, essa organização urbana da cidade pequena não encontra correspondência com o cotidiano das grandes cidades.

Gatti e Zandonade (2017) destacam ainda outros elementos que colaboram para a compreensão da configuração dos espaços desse grupo de cidades: a existência de aspectos da vida rural, em especial a relação com elementos naturais como animais, cursos d'água e com áreas não habitadas; a presença marcante de idosos e crianças nos espaços públicos; os

²⁷Conforme será abordado posteriormente neste texto, esse quantitativo populacional colabora para a classificação desse contexto como de cidade pequena.

deslocamentos a pé e de bicicleta como parte importante das ações cotidianas; o uso compartilhado das ruas, calçadas e praças para o lazer, encontros, contemplação, manifestações culturais e permanência.

Se as cidades pequenas apresentam características específicas, é de se esperar que as crianças que fazem parte delas também usufruam de infâncias distintas. As relações que elas estabelecem cotidianamente com e em seus espaços, arquitetura, pessoas e demais elementos que compõem a cidade em que vivem acabam por configurar seus modos de ser criança nesse contexto.

Portanto, tendo como base a conceituação do IBGE, a produção acadêmica endereçada às cidades pequenas (Endlich, 2011; Gatti; Zandonade, 2017; Soares; Melo, 2010), aliada às características da cidade, tomaremos, neste trabalho, Alegre, como uma cidade pequena.

Apesar das características próprias existentes nas cidades pequenas, é possível identificar em Alegre algumas similaridades com as grandes cidades brasileiras. Assim como nas metrópoles latino-americanas, os bairros de Alegre são organizados de forma que diferentes classes sociais estejam próximas umas das outras. Entretanto, estudos de Endlich (2011) destacam que, “em cidades pequenas, a estigmatização pelo local de moradia não é impessoal, já que todos se conhecem” (Endlich, 2011, p.11), tornando-se uma questão social e identitária complexa a ser analisada.

Nas cidades grandes, mesmo com uma grande concentração de pessoas em espaços geográficos menores, como bairros e condomínios, os moradores em geral são desconhecidos; enquanto, nas pequenas cidades, não apenas em locais de concentração popular, mas também nas ruas, as relações se dão de forma pessoal e mais próximas. É importante destacar, no entanto, que essas relações nem sempre ocorrem de forma harmônica e solidária, mas também se pautam em conflitos (Gatti; Zandonade, 2017; Jacobs, 2011). Assim, percebe-se que as cidades pequenas não podem ser lidas com a mesma lente utilizada na leitura das grandes cidades.

Essa junção e hibridismo entre características da vida rural e urbana presentes em muitas cidades brasileiras, em que se percebe que a extensão da cidade absorve os espaços rurais do seu entorno, é compreendida por Freyre (1982) como rurano. Tomando como exemplo Alegre, observa-se que currais e plantações agrícolas próximas ao centro aos poucos vão cedendo espaço para novos elementos da vida urbana, afetando, assim, a paisagem, as atividades produtivas e o estilo de vida de seus habitantes (Escobar; González; Quintero, 2018). Para além da questão territorial, Souza (2009) destaca que, “entre os espaços rurais e urbanos observa-se

que as fronteiras esmaecem, seus contornos, outrora nítidos, borram-se, tornam-se imprecisos; dilatam-se e esfacelam-se em inúmeras situações intermediárias” (Souza, 2009, p.190).

Por fim, cabe considerar que os estudos sobre cidades pequenas são desafiadores tanto nos estudos urbanos quanto na relação infância e cidade. Conforme será abordado posteriormente, o conjunto de publicações levantadas para compor o estado da arte deste estudo, com destaque para o Brasil, aponta uma lacuna no campo devido à escassez de pesquisas relacionadas às crianças nos contextos de cidades pequenas. Diante disso, busquei identificar, em outros trabalhos, aspectos que se relacionam com a temática que proponho pesquisar.

1.4 A produção acadêmica sobre crianças e cidades

A relação entre criança e cidade tem sido um dos temas recentes mais relevantes nos estudos sociais da infância, podendo ser constatado por meio do crescimento de pesquisas, publicações e eventos na área. De acordo com Sarmiento (2019), o aumento do interesse nessa discussão se justifica pelo fato de a maioria da população mundial viver na cidade e pelo fato de as cidades sintetizarem grande parte dos problemas e tensões da sociedade contemporânea. Como as crianças fazem parte da população urbana, é importante que se busque analisar as relações entre políticas públicas urbanas, as instituições destinadas às crianças e as práticas dos seus cotidianos que envolvam mobilidade, segurança e acesso a serviços como educação, saúde, cultura, habitação e lazer, dentre outros (Sarmiento, 2019).

Ao propor pesquisar sobre a relação das crianças com os espaços públicos de uma cidade pequena a partir da sua circulação, foi preciso compreender como esse assunto se insere dentro do campo. Para isso, fez-se necessário partir de trabalhos cujo objeto de estudo seja a relação criança e cidade, especialmente pela dificuldade em identificar publicações que tratam especificamente dessa temática no contexto das cidades pequenas, como será abordado posteriormente.

Dessa forma, este item aborda três aspectos: (i) apresentação pontual de alguns trabalhos precursores sobre a temática; (ii) apresentação de dossiês temáticos que se relacionam com a pesquisa, tendo como foco as principais discussões presentes neles; (iii) publicações encontradas no levantamento sistemático realizado nas principais bases de dados acadêmicas.

I

Um trabalho precursor, datado de 1920, é o de Muchow (2012). A partir da pedagogia e da psicologia, ela desenvolve estudos com crianças de um bairro de classe operária na cidade

de Hamburgo, na Alemanha. A autora questiona a superficialidade e universalidade dos trabalhos que tratavam da vida das crianças na cidade, em especial o que ela considera como “espaço de vida da criança urbana” (Muchow, 2012, *apud* Lopes; Fichtner, 2017), ignorando as particularidades existentes nessa relação. Assim, é possível perceber o mesmo na atualidade, diante do limitado número de pesquisas que tratam da vida das crianças nas cidades pequenas.

A despeito de ter sido desenvolvida num contexto histórico e social distinto, a obra contribui para os estudos contemporâneos que tratam “sobre o protagonismo e a participação das crianças, suas lógicas e formas próprias de ser e estar no espaço” (Lopes; Fichtner, 2017). Além disso, Muchow (2012) acrescenta ao campo, ao destacar que esse espaço na vida das crianças não é único, mas se constitui em três: aquele no qual ela vive, seus lugares concretos; o que ela vivencia, suas ações e comportamentos; e o que ela vive, apresentando suas formas de personalização e apropriação dos espaços urbanos.

Cabe ressaltar alguns aspectos identificados no trabalho de Muchow (2012) que colaboram com a pesquisa desenvolvida com as crianças em Alegre: a ressignificação e apropriação dos espaços pelas crianças, como as experiências na cidade são influenciadas por categorias como idade e gênero, a rua como espaço privilegiado para o brincar e estar entre pares, e a circulação das crianças por diferentes espaços da cidade.

No Brasil, “As Trocinhas do Bom Retiro”, de Florestan Fernandes (1979), é considerado um dos estudos pioneiros relativos ao debate sobre criança e cidade. A pesquisa realizada na década de 1940 retrata as dinâmicas e as interações de grupos infantis formados a partir do desejo de brincar nas ruas do bairro do Bom Retiro em São Paulo.

Nele, Fernandes (1979) aborda aspectos relativos à cultura infantil, identificando questões que envolvem a participação das crianças no espaço da rua, aspecto que ainda se faz necessário de ser pesquisado, visto as constantes transformações das cidades e as diferentes infâncias que nelas habitam. Cabe destacar alguns elementos presentes no trabalho do autor que contribuem para esta pesquisa: a rua como local privilegiado para as brincadeiras do grupo, a apropriação desse espaço pelas crianças e como questões de gênero, étnico-raciais e sociais permeiam a organização, o funcionamento e o uso das ruas pelas crianças.

Outro trabalho que inaugura essa discussão temática no Brasil no final da década de 1960 é o de Mayumi Lima, ao voltar seu olhar de arquiteta para a relação das crianças com os espaços. Em que pese o fato de ter se dedicado mais aos prédios escolares, Lima não dissociava as crianças da vida da cidade. Fazendo uma análise da rua como espaço tanto dos adultos como das crianças, ela apontava que, naquele período, a rua já era vista como um lugar de insegurança para as crianças, passando a limitar sua função apenas para circulação, especialmente para as

crianças de maior poder aquisitivo. Entretanto, a autora destaca as estratégias das crianças das periferias para ampliar sua participação nas ruas da cidade.

Essas diferentes percepções da autora colaboram para a análise do contexto de cidades pequenas em que a rua talvez não seja apenas para circulação, visto a maior autonomia das crianças nos deslocamentos e usos dos espaços, cabendo, assim, identificar e analisar quais estratégias utilizadas por elas para circulação, participação e interação na cidade.

Daí a importância de realizar pesquisas *com* as crianças objetivando captar seus pontos de vista. Isso porque os espaços da cidade estão associados a questões que constituem suas experiências infantis, visto que, para elas, “existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (Lima, 1989, p. 30).

Ao analisarmos as diversas características que compõem os estudos iniciais desse campo, é possível levantar algumas indagações sobre a vida das crianças nas cidades na atualidade: de que maneiras as crianças de hoje se relacionam com os espaços das cidades a partir dos seus usos e circulações cotidianas? Quais os espaços privilegiados das crianças de uma cidade pequena? Como as experiências urbanas vividas pelas crianças das cidades pequenas são atravessadas pelos marcadores sociais da diferença?

II

Nos últimos anos, a publicação de dossiês que tratam da temática criança e cidade vem ampliando o debate nesse campo de estudos (Araújo; Aquino, 2018; Araújo; Moreira; Fernandes, 2019; Carvalho; Seixas; Seixas, 2023; Fernandes; Lopes, 2018; Gobbi; Anjos, 2020; Müller; Nunes, 2014). Tendo como foco principal os modos de vida das crianças na cidade, as publicações apontam para a necessidade do diálogo entre diferentes campos. Assim, pesquisadores da Educação, Sociologia, Geografia, Antropologia, Arquitetura, Urbanismo e Psicologia, com experiências tanto brasileiras quanto internacionais, têm se debruçado nessa temática como objeto de seus estudos.

O dossiê elaborado por Araújo e Aquino (2018) busca dar luz ao protagonismo das crianças a partir dos seus modos de habitar e viver a cidade juntamente aos seus pares e adultos. Partindo dos sentidos da cidade e de seus espaços, são debatidos aspectos relacionados à mobilidade, periferia, exclusão social e territorialidades. Essas temáticas também são percebidas no contexto desta pesquisa e, portanto, as discussões apresentadas no dossiê podem contribuir para a reflexão acerca da presença das crianças nos espaços de uma cidade pequena.

Os artigos presentes em Araújo, Moreira e Fernandes (2019) apontam a relevância da cidade nos estudos da infância. Isso se deve ao fato de ela ser compreendida como lugar político,

de decisões coletivas e estruturada a partir de uma organização, valores e contradições partilhados entre os que nela habitam e convivem. Dessa forma, ao considerar as experiências das crianças na cidade, possibilitando que expressem suas percepções e apontamentos, viabilizam-se novas possibilidades para a construção da cidade.

Considerando a multiplicidade de infâncias, suas territorialidades e espacialidades, Fernandes e Lopes (2018) reúnem um conjunto de produções que tratam das crianças nas suas formas de ser e estar em suas diversidades históricas e geográficas, considerando, assim, sua agência, formas de participação e protagonismo.

Gobbi e Anjos (2020) trazem informações do contexto de negação de direitos e desigualdades que as crianças brasileiras têm vivido nos últimos anos. Além das contribuições relacionadas às discussões teóricas e conceituais usualmente encontradas no debate sobre infância e cidade, os autores contribuem para uma reflexão sobre a condição vulnerável a que as crianças são expostas nas cidades brasileiras em função da violência e negligência do Estado e da elite. Como os próprios autores apontam, são catástrofes instaladas na vida delas e ampliadas com a pandemia da covid-19.

Nesse período marcado por incertezas e transformações na vida social das pessoas, as crianças foram impedidas de circular pela cidade como antes, de acessar a escola fisicamente e frequentar os locais públicos habituais. Esses aspectos relacionados à pandemia foram notados em Alegre, pois as crianças foram o primeiro grupo a ser colocado em isolamento devido à suspensão das aulas, ao fechamento de todas as áreas de lazer²⁸ e da biblioteca municipal. Contudo, as crianças das periferias permaneceram circulando pela cidade, sendo notada sua presença especialmente nos momentos de brincadeiras nas ruas e se deslocando até as escolas para receber kits de merenda e atividades para realizarem em casa.

Em Müller e Nunes (2014), diferentes campos apresentam intersecções na relação entre a criança e a cidade, explorando os “modos de vida das crianças na cidade, articulando as dimensões do tempo e do espaço com a lógica social da vida urbana” (Müller; Nunes, 2014, p. 654). Cabe destacar nesse dossiê o reconhecimento da importância de escutar as crianças sobre os desafios que elas vivenciam nas cidades cotidianamente.

O debate sobre participação foi a discussão mais recorrente nos dossiês, estando atrelado a outros, como as experiências nos espaços públicos, cidadania, direito e políticas públicas. Algumas dessas discussões sobre participação das crianças na cidade apresentam um viés

²⁸A Praça da Prefeitura foi o último espaço a ser reaberto na cidade.

político e ativista, demonstrando a capacidade de engajamento e transformação, buscando romper com o lugar destinado a elas pelos adultos.

Outros estudos apontam que a participação das crianças na vida urbana ocorre dentro do movimento de inclusão e exclusão presente no cotidiano da cidade, “analisando tanto as oportunidades que oferece quanto os constrangimentos que opõe à cidadania da infância” (Sarmiento, 2018, p. 234). Essas oportunidades são tratadas por alguns autores a partir de algumas iniciativas mencionadas anteriormente neste trabalho, como Cidades Amigas das Crianças, Cidades Educadoras, Cidade da Criança (*Citá dei Bambini*) e *Child in the City* (Carvalho; Gouvea, 2019; Gobbi, 2020; Sarmiento, 2019). Cabe aqui questionar como a participação das crianças ocorre nas cidades que não contam com essas políticas, no caso específico, como ocorre em Alegre.

Outro aspecto se refere ao brincar como forma de se relacionar e de se apropriar dos espaços públicos da cidade, sendo assim considerado como um aspecto importante das políticas urbanas. Tonucci (2020) destaca que, na brincadeira, a criança tem a oportunidade de vivenciar e refletir sobre a complexidade do mundo, “E brincar significa esculpir um pedaço deste mundo o tempo todo: uma peça que incluirá um amigo, objetos, regras, um espaço para ocupar, um tempo a ser administrado, riscos a tomar e com total liberdade, porque o que você não pode fazer, você pode inventar” (Tonucci, 2020, p. 241). Contudo, para usufruir dessas experiências brincantes, é necessário que a criança tenha tempo, espaço e autonomia, aspectos cada vez mais raros na rotina das grandes cidades, mas que talvez ainda possam ser encontrados no contexto das pequenas cidades.

Praças e parques têm sido espaços privilegiados em pesquisas com crianças em diferentes contextos urbanos (Gülgönen; Corona, 2019; Seixas; Tomás; Giacchetta, 2020). Elementos como segregação espacial, mobilidade, percepção dos espaços e autonomia também se fazem presentes nos estudos endereçados a esses espaços. Importante indagar como esses aspectos se configuram em contextos de cidades pequenas, em que se apresentam ou são percebidos em outra escala.

Ao considerar a presença das crianças nas praças e parques e nos demais espaços da cidade, sejam eles privados ou públicos, leva-se em consideração o que as circunda e, principalmente, as formas de acessá-los. Afinal, as crianças necessitam se deslocar cotidianamente na cidade e os estudos apontam que em muitos contextos das grandes cidades, especialmente na América Latina, esses deslocamentos não são feitos de forma autônoma, mas requerem a presença do adulto. Pesquisas relacionadas à mobilidade das crianças nos espaços públicos da cidade (Müller, 2018; Salgado; Bicknel; González; Patiño, 2014) apontam que: i)

apesar de o principal motivo de deslocamento cotidiano ser a escola, também o fazem por outras questões, como passeios, acesso a equipamentos públicos e outros espaços institucionalizados; ii) os tempos e as formas variam de acordo com o modal que utilizam e questões socioeconômicas e territoriais; iii) as estratégias utilizadas tanto para se deslocarem como para proteção são influenciadas pelo gênero e pela idade.

Como percebido, a despeito de a temática central dos dossiês ser a relação criança e cidade, cada um apresenta um conjunto de temas relacionado ao objetivo proposto pelos organizadores, ampliando o campo e lançando diferentes olhares para ele. Assim, esses trabalhos, juntamente com outros apresentados, contribuiram para a realização desta pesquisa como aporte teórico ao longo de todas as etapas.

III

Ao realizar uma pesquisa nas principais bases de dados acadêmicas do Brasil²⁹ com os descritores “criança”, “infância” e “cidade pequena”, não foi encontrada nenhuma publicação disponível. Ao substituir a última expressão por “cidade”, foram apresentadas 298 publicações, sendo a maior parte relacionada à educação. Foi possível observar que as publicações retratam, em sua maioria, as crianças nas grandes cidades, mesmo que algumas não deem ênfase a essa característica. Na procura por trabalhos que se aproximassem da temática proposta, realizei uma nova busca inserindo apenas os descritores “cidade pequena”, sendo localizados 179 trabalhos, grande parte no campo da geografia, com apenas quatro com uma relação direta com a área da educação.

Para ter acesso a publicações que tratam da temática, fez-se necessário o cruzamento de diferentes áreas. Outra questão foi a necessidade de acessar as pesquisas e realizar uma leitura preliminar no intuito de identificar se a cidade pesquisada se caracterizava como pequena, pois muitas vezes essa informação não estava explícita. Após esse primeiro levantamento, foi preciso filtrar manualmente, acessando as publicações para verificar se correspondiam diretamente ao objeto do estudo, gerando a tabela 1.

²⁹Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES), Portal de Periódicos da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)e Portal de Periódicos da CAPES.

Tabela 1 –Publicações identificadas relacionadas ao campo da pesquisa

Descritores	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes		Portal de Periódicos da Scielo	ANPED	Portal Periódicos CAPES
	Dissertações	Teses			
Infância – Cidade	07	02	105	00	00
Criança – Cidade	06	-	124	00	00
Infância - Cidade pequena	-	-	-	00	00
Criança - Cidade pequena	-	-	-	00	00
Cidade pequena	55	19	73	00	31
Cidade ³⁰	-	-	-	48	-
Total	68	21	302	48	31

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere a publicações internacionais, foi realizada uma pesquisa no *Education Resources Information Center* (ERIC), utilizando os mesmos descritores da pesquisa sistemática das bases de dados brasileiras, como é possível observar na tabela 2. Como o resultado geral (*general*) apresentou um número muito elevado de referências nos descritores *small town* e *Children - city*, foram utilizados os filtros *Reports Research*, *Urban áreas*, *Urban education*, *Inner city*, sendo definidos a partir do que é disponibilizado pela plataforma e que apresentavam uma relação mais próxima com a temática da pesquisa.

Tabela 2 - Publicações internacionais sobre o campo da pesquisa

Descritores	<i>General</i>	<i>Reports Research</i>	<i>Urban áreas</i>	<i>Urban education</i>	<i>Inner city</i>
<i>Childhood - city</i>	10	-	-	-	-
<i>Children - city</i>	9.312	180	61	71	118
<i>Childhood - small town</i>	0	-	-	-	-
<i>Children - small town</i>	11	-	-	-	-
<i>Small town</i>	1.360	74	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Assim como na pesquisa realizada nas bases de dados acadêmicas brasileiras, encontrou-se um número reduzido de trabalhos cujo título relaciona infância ou criança e cidade pequena, sendo na maioria das vezes relacionado ao contexto rural. Vale destacar que é preciso cautela para não correr o risco de afirmar a existência de desinteresse na temática,

³⁰O descritor “cidade” foi utilizado apenas no portal da ANPED por se tratar de um portal com publicações relacionadas à área da educação e não ter sido localizada nenhuma publicação com os demais descritores.

especialmente por se tratar de um contexto em que a definição de cidade pequena pode se valer de critérios diferentes dos que são adotados no Brasil.

A partir desses dois levantamentos, foram selecionados os trabalhos que possuem relação direta com este estudo e que serviram de base teórica durante todo o processo da pesquisa, juntamente com outras referências citadas anteriormente e encontradas em outras fontes.

Um primeiro trabalho referência é o de Pires (2007a) que, embora não estabeleça as relações infância e cidade como o foco de sua pesquisa, mas sim a religiosidade, oferece-nos elementos para compreender os modos de ser criança em uma cidade pequena, onde o mundo dos adultos é separado do mundo das crianças. À criança cabe ficar restrita ao seu mundo, sem a possibilidade de participar das conversas dos adultos, visto como algo desrespeitoso, destacando ainda que,

em Catingueira, a criança não deve ficar na casa dos outros ou na rua por muito tempo por estar sujeita a aprender o que não deve. Uma mãe, cujo filho fica muito tempo nas casas alheias ou na rua, pode ser taxada de displicente e culpada caso essa criança incorra em erro (Pires, 2007b, p. 235).

Esses apontamentos ajudam a compreender as dinâmicas familiares e culturais relacionadas ao educar e ao que significa ser criança nesse contexto específico de cidade pequena.

Santos e Silva (2015), a partir da análise de uma série de pesquisas realizadas em uma cidade pequena, discutem as formas que as crianças se fazem presentes nos diferentes espaços da cidade, identificando seus problemas, demonstrando capacidade de apontar soluções e dar novos significados ao que é imposto a elas. Assim como no contexto analisado pelos autores, em Alegre, também não existe nenhuma política pública que incentive a participação das crianças, como mencionado anteriormente. Possivelmente essa participação ocorre nas transgressões, não normatizadas, ao desafiarem as normas impostas pelos adultos nos espaços públicos. Propõe-se, neste trabalho, analisar a participação das crianças a partir de suas experiências sociais concretas, a qual Liebel (2012) denomina de *participation from below*.

No que se refere aos estudos que analisam a cidade e o espaço público, destaca-se o trabalho de Gemino (2018) que teve como objetivo investigar as formas de educação não-escolar em uma pequena cidade. Tendo a praça como local privilegiado dessa investigação, foi possível perceber que, apesar de ser um espaço público, não significa que seja democrático, pois sua utilização é influenciada pelas relações sociais, de raça, de classe e de gênero. O referido estudo possibilita compreender como os mesmos espaços sociais são utilizados e

significados por diferentes infâncias a partir de características presentes em uma cidade pequena, podendo se constituir como um contexto educativo, o que possibilita novas aprendizagens àqueles que os utilizam.

Quanto às publicações internacionais, vale destacar dois trabalhos que apresentam elementos que dialogam com essa pesquisa, especialmente por abordarem aspectos relativos à circulação das crianças em cidades pequenas.

Kyttä (1997), a partir de um estudo comparativo sobre a mobilidade independente de crianças oriundas de uma grande cidade, uma cidade pequena e uma vila rural na Finlândia, aponta que as crianças da área rural usufruem mais da autonomia na circulação, seguidas pelas das pequenas cidades. Em comparação com as crianças da cidade grande, os dados demonstram que as crianças da cidade pequena andam de bicicleta nas ruas e podem sair de casa após anoitecer com mais frequência. As famílias também informaram que as crianças da área rural e da cidade pequena têm permissão para sair sozinhas mais novas do que as da grande cidade. Um outro aspecto destacado é que, ao analisar o conjunto dos três contextos, os meninos usufruem de mais liberdade para se deslocar do que as meninas.

Christensen (2010), ao realizar alguns estudos etnográficos com crianças de cidades pequenas no norte da Inglaterra, aponta alguns aspectos, quais sejam: (i) usufruto, a partir dos sete e oito anos, de uma maior autonomia para circular sozinhas e em grupos, sendo comum realizar o trajeto para escola a pé, algo que se contrapunha ao que era percebido em grandes cidades; (ii) relação das crianças com os elementos da natureza existente na cidade; (iii) conhecimento detalhado da cidade, seus espaços e pessoas; (iv) senso de lugar se funde com a formação da identidade delas.

Diante do levantamento apresentado, é possível concluir que o debate sobre crianças e cidades pequenas é uma questão lacunar, justificando em grande medida a necessidade e a urgência de pesquisas que tratam dessa temática. Para isso, percebe-se a necessidade de, em um primeiro momento, debruçar-se sobre estudos de diferentes campos para a compreensão do que constitui o debate sobre criança e cidade. Apoiando-se nisso, será possível a busca para se inserirem novos elementos nas discussões, especialmente de um contexto distinto ainda pouco investigado no cenário brasileiro, o das crianças que vivem suas infâncias em contextos urbanos de cidades pequenas.

Frente ao exposto, esta tese tem como objetivo geral analisar como as crianças moradoras de uma cidade pequena, Alegre (ES), circulam e se apropriam dos espaços públicos. Para alcançá-lo, foram delineados outros específicos, a saber:

- analisar os percursos e os motivos de deslocamento cotidiano pelas crianças, identificando suas percepções sobre a cidade;
- identificar e analisar situações de interação das crianças nos e com os espaços da cidade;
- registrar e interpretar os usos dos espaços públicos pelas crianças na cidade;
- compreender como os marcadores sociais da diferença interferem nas diferentes formas de explorar e se relacionar com a cidade e como as distintas infâncias se relacionam com os espaços públicos de uma cidade pequena.

2 METODOLOGIA

Nesta primeira parte, apresento os elementos teóricos que sustentaram as escolhas metodológicas deste estudo. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, de orientação etnográfica, utilizou métodos visuais, com técnicas e instrumentos de modo combinado, tendo como foco os espaços e as experiências cotidianas das crianças na cidade de Alegre.

A abordagem qualitativa se mostrou a mais adequada, uma vez que se trata de um estudo com variáveis descritivas e sem um número preestabelecido de participantes, em uma realidade que não pode ser quantificável, mas sim descrita a partir dos significados dos processos, fenômenos, ações e relações constituídas no cotidiano (Minayo, 2003).

Valendo-me de diversos aspectos da etnografia, em especial a preocupação com o conceito de relativismo cultural (Schnekenberg; Oliveira; Junior, 2021), buscando uma descrição densa dos fenômenos observados e acompanhando o grupo por um longo período, desenvolvi uma observação circunscrita a determinadas situações de circulação das crianças pelos espaços públicos.

Posto isso, utilizarei o termo orientação etnográfica em educação para me referir à metodologia utilizada na realização desta pesquisa. Inspirada em Malinowski (1978), a pesquisa de campo contou com registros detalhados sobre as primeiras impressões no momento de mapeamento dos possíveis locais e grupos de crianças a integrarem o estudo; num segundo momento, observações detalhadas das experiências das crianças em seus diferentes momentos de circulação pela cidade durante aproximadamente oito meses e, por fim, os registros das percepções e análises das crianças a partir das oficinas de escuta e gravações de vídeos, como será detalhado a seguir.

Considerando que “a descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo” (Mattos, 2011, p. 54), esta pesquisa buscou, nessas diferentes etapas, apreender a singularidade das experiências infantis.

A etnografia pressupõe uma descrição densa sobre o que aquele determinado grupo que o pesquisador se propõe pesquisar faz e tão importante quanto isso, quais significados eles atribuem àquilo. Buscou-se, então, compreender os significados que um grupo de crianças atribuem à cidade por meio da análise da sua experiência de circulação cotidiana nos espaços públicos.

Ao se propor uma metodologia de orientação etnográfica em uma pesquisa sobre a criança e sua relação com a cidade, é importante destacar que

o trabalho etnográfico envolve uma abordagem de pesquisa que não pode ser completamente planejada a priori, mas que constitui a base para a configuração (design) da pesquisa que se delinea a partir de decisões tomadas nos diferentes tempos e ventos. (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 48).

Assim, a ida a campo não previu hipóteses e questões pré-determinadas, mas partiu de uma contextualização e impressões iniciais sobre a cidade. Os espaços investigados foram definidos conjuntamente por mim e pelas crianças no decorrer do trabalho, sendo elas a me guiar e apresentar a cidade a partir de suas experiências cotidianas de circulação. À medida que nos deslocávamos, tanto fisicamente quanto no processo da pesquisa, fez-se necessário refletir sobre as escolhas metodológicas assumidas e algumas vezes foi preciso reajustar a rota. Isso ocorreu porque tinha consciência que na pesquisa etnográfica essa construção do percurso é construída enquanto se caminha (Campos, 2022).

Dessa forma, busquei lançar mão de uma *etnografia em movimento* e de uma *observação flutuante* como princípios que puderam favorecer a captura dos movimentos das crianças. Considerando que o foco da minha investigação está na circulação das crianças na cidade, a etnografia em movimento proporcionou o dinamismo requerido enquanto “se desloca, pensa, sente, percebe junto com seus sujeitos de pesquisa, e toma como interesse aquilo que lhes motiva ao longo do trajeto” (Müller; Sousa, 2023, p. 03). Esses princípios não contribuem apenas para acompanhar as crianças durante sua circulação, mas também na análise do que emerge nesse ato de se mover.

Movimentar-se não só no sentido motor, mas de se posicionar de forma a facilitar o acesso às informações e às experiências que emergem ao longo do percurso, tanto no que se refere ao trajeto geográfico, como o da própria pesquisa. Nesse ponto, a observação flutuante (Pétonnet, 2008) foi de grande valia, ao me permitir descrever não só os trajetos, as paradas e as interações, mas “os afetos, as memórias, as percepções e as relações que as crianças constroem *com, na e pela* cidade durante suas travessias” (Müller; Sousa, 2023, p. 05). O convite e as orientações partiam das crianças. Assim, procurei me colocar disponível para aprender, receber comandos e participar das brincadeiras e interações, evitando usufruir da minha posição de adulta detentora da autoridade e buscando usufruir e perceber as relações que se estabeleciam durante nossos movimentos.

De acordo com Delgado e Müller (2005, p. 10), “em etnografia realizamos um trabalho de construção e tessitura que se relaciona com nossas experiências sociais e culturais em confronto com as experiências das crianças, estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós

adultos”. Foi nessa trama que o campo foi se constituindo, buscando compreender as experiências das crianças nos espaços públicos que utilizam cotidianamente a partir da sua circulação na cidade.

Nesta pesquisa, a orientação etnográfica se mostrou também importante para a compreensão das culturas da infância, definida como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares” (Corsaro, 1997, p. 95). Dessa forma, para além de interagirem entre si, as crianças, ao se relacionarem com os adultos, apropriam-se de instrumentos que permitem a elaboração de sua própria cultura através do que Corsaro (1997) denomina reprodução interpretativa. Nesse caso, reprodução não significa uma mera imitação, mas, ao brincar, elas lançam mão do que acessaram por meio dos outros, atribuindo novos significados a partir das suas perspectivas e experiências enquanto crianças.

Nesse sentido, a orientação etnográfica permitiu o estudo de um grupo social distinto (as crianças), em tempos e locais específicos (a cidade de Alegre, uma cidade pequena), por meio de suas práticas culturais estabelecidas na vida cotidiana (a circulação e presença nos espaços públicos), o que permitia a todos, pesquisadora e crianças, a leitura, a interpretação e a construção de significados.

Valendo-se do entendimento da criança como sujeito e importante interlocutor para a compreensão da cultura, optou-se pela utilização de métodos participativos como os mais apropriados para a realização desta pesquisa. Tal decisão também encontra fundamento legal na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) que destaca que as crianças devem fazer parte das decisões e atividades que as afetam, o que é enfatizado especialmente em quatro artigos: consideração do melhor interesse da criança (Art. 3), orientação aos pais em relação às capacidades das crianças (Art. 5), opinião da criança (Art. 12) e liberdade de expressão (Art. 13). Dessa forma, este estudo se propôs a pensar em instrumentos que legitimem o direito à participação das crianças, como fotografias, vídeos e oficinas de escuta.

Ao se propor trabalhar com métodos participativos, não se esperam respostas para perguntas pré-elaboradas, mas se proporcionam mecanismos adequados de escuta e participação, cabendo ao pesquisador, segundo Santana e Fernandes (2011, p. 10), “construir dinâmicas que permitam aos sujeitos participantes na investigação poderem trazer para as mesmas o que é significativo, que faz sentido para eles e que, afinal, atribui significado às suas vivências”.

A perspectiva de ouvir o que as crianças têm a falar significa ir além da oralidade, mas se valer de todas as formas que elas utilizam para se comunicar. Nesse ponto, assim como em

outras pesquisas (Farias, 2015; Gobbi, 2022; Neiman, 2020; Tangen; Olsen; Sandseter, 2022), a utilização de métodos visuais, como fotografia, desenho, escultura e filmagem, ofereceram possibilidades de participação para crianças de diferentes idades. Sarmento (2014, p. 202) afirma que “é o diálogo entre linguagens verbal e iconográfica o que constitui o cerne das metodologias visuais: falar por imagens o que as palavras não chegam a conseguir dizer”. Assim, o registro imprime o ponto de vista de quem o faz, por meio de variadas formas de expressão, respeitando o processo de criação e fruição de cada criança.

A proposta do percurso metodológico deste estudo se baseia na abordagem Quebra-cabeça (Murray, 2013), que destaca a importância de múltiplos métodos para preservar diferentes perspectivas. Assim, foi possível acessar as percepções individuais e coletivas elaboradas pelas crianças a partir da sua presença nos espaços públicos da cidade de Alegre. Isso porque

o mais importante aqui é o fato de que, além de oferecer às crianças várias atividades artísticas dentro de uma mesma pesquisa, elas se unem para apoiar uma melhor compreensão, ou seja, o quebra-cabeças é construído a partir do trabalho da criança, da voz da criança, de sua experiência (Salgado; Muller, 2015, p. 115).

Dessa forma, durante o processo de cada atividade, foi importante um olhar sensível, de modo que, ao final, o quebra-cabeça representasse o objetivo do estudo, como será possível perceber a seguir.

Na sequência, são apresentados outros aspectos relacionados à metodologia desta pesquisa, iniciando pela apresentação das crianças que fizeram parte deste estudo; a seguir, abordam-se aspectos relativos à realização de uma pesquisa com crianças; seguidos da discussão sobre as questões éticas que envolvem uma pesquisa com crianças e, por fim, a dinâmica do trabalho de campo.

2.1 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo contou com a participação de 29 crianças (13 meninos e 16 meninas). Entretanto, participaram de maneira mais frequente e efetiva oito crianças (Quadro 1), que estiveram nos diferentes momentos da pesquisa. Todas elas são moradoras do Querosene, frequentam escola pública, sendo quatro meninos e quatro meninas, que podem, na minha perspectiva, ser considerados pretos ou pardos.⁴⁴

⁴⁴ Embora não tenha havido uma pergunta dirigida às crianças sobre autodeclaração racial, em distintos momentos do campo, elas fizeram referência ao seu fenótipo e à textura de seus cabelos. Cabe destacar que duas dessas

No que se refere ao perfil socioeconômico, as crianças se dividem em dois grupos, as moradoras do Querosene, em condições de vulnerabilidade social, e as dos outros bairros (Centro e Conceição), pertencentes à classe média alta.

É importante considerar que

a concepção de vulnerabilidade denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos (Carmo; Guizardi, 2018, p. 02).

É possível compreender que as crianças do Querosene vivem em condições de vulnerabilidade social por, dentre outras questões, tratar-se de um bairro que não possui nenhum equipamento público em seu território, tendo o acesso a bens e serviços públicos dificultado. Ademais, a maior parte das famílias é chefiada por mulheres, tanto mães quanto avós. Todas as famílias são beneficiárias de algum programa de complementação de renda devido ao desemprego ou por exercerem trabalho informal, como faxina, coleta de material reciclável, produção e venda de sabão e alimentos. As casas de todas as crianças são de alvenaria, dispendo de poucos cômodos, porém, algumas não possuem laje ou forro.

Quadro 1 - Perfil das crianças acompanhadas de forma sistemática

	Nome⁴⁵	Idade	Gênero
1	Anselmo	6 anos	Masculino
2	Scheila	7 anos	Feminino
3	Marcos	4 – 5 anos	Masculino
4	Nelio	3 – 4 anos	Masculino
5	Charlotte	10 anos	Feminino
6	Julia Vitória	10 -11 anos	Feminino
7	Esmeralda	7 – 8 anos	Feminino
8	Karlo	11 anos	Masculino

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

As demais crianças participaram de momentos pontuais da pesquisa, como é possível observar no quadro 2.

crianças participaram da II Conferência Intermunicipal de Promoção da Igualdade Racial (COINPIR) e uma delas se manifestou declarando sua identidade étnico-racial.

⁴⁵Visando preservar a identidade das crianças, todos os nomes são fictícios, tendo sido escolhidos de forma aleatória. Apenas Julia Vitória foi sugerido pela própria criança.

Quadro2 -Perfil das demais crianças participantes da pesquisa

	Nome⁴⁶	Idade	Gênero	Local de moradia	Tipo de Escola	Participação na pesquisa
1	Abel	11 – 12	Masculino	Querosene	Pública	Deslocamentos casa escola/ Oficinas de escuta
2	Celia	7	Feminino	Centro	Pública	Oficinas de escuta
3	Caique	8	Masculino	Querosene/Morro do Hilton	Pública	Presença nos espaços públicos
4	Eva	7	Feminino	Querosene	Pública	Presença nos espaços públicos /Oficinas de escuta
5	Felício	6	Masculino	Conceição	Pública	Oficinas de escuta
6	Jeane	10	Feminino	Querosene	Pública	Deslocamentos casa escola/Oficinas de escuta
7	José	8	Masculino	Centro	Privada	Deslocamentos casa escola
8	Laércio	11 – 12	Masculino	Querosene	Pública	Presença nos espaços públicos /Oficinas de escuta
9	Laila	8 – 9	Feminino	Querosene	Pública	Presença nos espaços públicos /Oficinas de escuta
10	Lavinia	8	Feminino	Conceição	Pública	Oficinas de escuta
11	Luciana	8	Feminino	Conceição	Pública	Oficinas de escuta
12	Marina	5	Feminino	Conceição	Privada	Oficinas de escuta
13	Mel	4	Feminino	Centro	Privada	Oficinas de escuta
14	Nicacio	9	Masculino	Querosene	Pública	Presença nos espaços públicos /Oficinas de escuta
15	Olga	7	Feminino	Querosene	Pública	Presença nos espaços públicos /Oficinas de escuta
16	Paola	10 -11	Feminino	Centro	Privada	Deslocamentos casa escola
17	Théo	8	Masculino	Centro	Pública	Oficinas de escuta
18	Sol	8	Feminino	Querosene	Pública	Presença nos espaços públicos
19	Wagner	6	Masculino	Querosene/ Morro do Hilton	Pública	Presença nos espaços públicos
20	Valentina	4	Feminino	Querosene/ Morro do Hilton	Pública	Presença nos espaços públicos
21	Vitor	1 ano e 8 meses	Masculino	Querosene/ Morro do Hilton	Pública	Presença nos espaços públicos

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Importante destacar que todas as crianças do Centro e Conceição estudam ou já estudaram em escolas privadas da cidade. A mudança de algumas para escola pública não se pautou em questões econômicas da família, sendo todas filhas e filhas de professores universitários, o que, além da questão econômica, também contribui para uma maior possibilidade de acesso a bens culturais. Outra característica desse grupo é que todas as famílias possuem carro e o utilizam com frequência para se deslocar com as crianças, ao contrário das famílias do Querosene em que nenhuma possui automóvel, deslocando-se a pé pela cidade.

O perfil desses dois grupos distintos das crianças participantes da pesquisa sugere uma desigualdade socioterritorial. Aliadas a isso, questões que reforçam essa percepção emergiram

⁴⁶Visando preservar a identidade das crianças, todos os nomes são fictícios.

em diversos momentos durante o campo, por meio das minhas observações, mas especialmente trazidas pelas próprias crianças, como será possível perceber ao longo deste trabalho.

2.2 Pesquisa com crianças

Ao me encontrar com um grupo de crianças no Escadão, se inicia o seguinte diálogo com uma delas:

Karlo: *Joelma, vão brincar?*

Joelma: *Vão!*

Karlo: *Você trouxe giz?*

Joelma: *Ih, hoje não.*

Karlo: *Então vão brincar de quê?*

Joelma: *Não sei. Do que vocês brincam quando eu não estou aqui?*

Karlo: *De nada!*

Joelma: *Ué, então vão ficar aqui sem fazer nada.*

Karlo: *Tá. Vamos pra quadra?*

(Notas de campo, janeiro de 2022)

O diálogo com o Karlo (11 anos) ilustra como, mesmo em situações de pesquisa, a criança pode esperar que o adulto conduza o que fazer. Nesse caso, para sua surpresa, dispus-me a inverter os papéis, o que, inicialmente, parece ter-lhe causado um estranhamento e desconforto.

Esse episódio foi um dentre outros que evidenciaram minha escolha por realizar essa pesquisa *com* as crianças (Carvalho; Müller, 2010; Corsaro, 2005). Ao considerar que a criança “é activa na observação, na descrição, na explicação, na interpretação, assumindo-se como um sujeito activo, cuja voz e acção social são relevantes e fundamentais para o processo de investigação” (Santana; Fernandes, 2011, p. 03), ela assume uma participação ativa no processo de construção, de geração dos dados e na tomada de decisões, sendo essas premissas da pesquisa participativa. Porém, para garantia de sua participação, é necessário compreender as especificidades das crianças pesquisadas e adotar procedimentos e parâmetros condizentes com elas, para que suas contribuições sejam reconhecidas, tanto social quanto cientificamente (Leal; Lacerda; De Souza, 2021).

Kramer (2002) destaca o esforço empreendido na consolidação de uma concepção de criança capaz, ativa, produtora de cultura e como sujeito histórico e de direitos. Dessa forma, busca-se romper com a invisibilidade das crianças nas pesquisas, tendo em vista o universo de conhecimentos e suas variadas formas de expressão que necessitam ser conhecidas pelas pessoas adultas. Se, por um lado, as pesquisas *sobre* as crianças representaram um avanço no

meio acadêmico, faz-se urgente consolidarmos as pesquisas *com* elas, em um exercício de romper com um silenciamento histórico das crianças na produção do conhecimento.

Para realizar esta pesquisa *com* as crianças, foi necessário, primeiramente, pesquisar *sobre* elas, seus deslocamentos, interações, espaços utilizados, observá-las, registrar, como será detalhado na dinâmica do trabalho de campo. Isso demonstra que, apesar da inegável importância da perspectiva da criança como participante ativa no processo, isso não deve deslegitimar outras formas de pesquisar crianças, pois, no caso desta em específico, o *sobre* permitiu uma compreensão prévia para que pudesse se estabelecer uma pesquisa *com* elas.

Um exemplo de pesquisar *com* as crianças se deu em uma ocasião no início do campo. Em um determinado momento, não encontrei nenhuma criança no local que estava mapeando e aproveitei para fazer algumas anotações no caderno de campo. Enquanto eu anotava, um menino que eu não havia visto ainda surgiu por trás de mim, com a cabeça por cima de um muro, questionando o que eu estava fazendo lá. Conversamos rapidamente e ele foi embora. Dias depois, em outro espaço da cidade, nós nos reencontramos:

Joelma: *Ei, você conversou comigo lá no Querosene esses dias.*

Laércio: *Foi.*

Joelma: *De onde você apareceu aquele dia que eu não tinha te visto antes?*

Laércio: *Tava em cima do muro te olhando.* (Notas de campo, outubro de 2021)

As crianças revelam o que eu não consegui captar, mesmo considerando estar atenta ao que me rodeia, uma relação dialógica do olhar: eu os observo enquanto sou observada e, assim, o que era estranhamento inicial dá lugar à curiosidade a ponto de gerar uma aproximação. Se considero que as crianças estabelecem relações com o que se encontra nos espaços que circulam, também faço parte desses espaços e assim me relaciono com elas, como destaca Kramer (2019, p. 244), ao afirmar que as “estratégias metodológicas das pesquisas com as crianças estão assentadas fundamentalmente sobre o ato de olhar e de escutar”. Isso não diz respeito a atos mecânicos, mas envolve estar atenta e com a sensibilidade aguçada, de corpo inteiro, no olhar, nas palavras, gestos, atitudes, sorrisos, silêncios e contestações.

Realizar pesquisas com crianças é uma constante busca em tê-las como parceiras no campo, resguardando as particularidades de cada participante, repactuando o compromisso assumido a cada encontro, em um constante exercício, cabendo ao adulto buscar a horizontalidade dessa relação, conforme enfatizam Delgado e Müller (2005):

Assim, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes, e é preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências (Delgado; Müller, 2005, p. 352).

A relação deve ser construída nesta perspectiva de se perceber como aquele que depende do outro para aprender e conhecer o que ainda não lhe foi revelado, numa constante troca de saberes e perspectivas.

No campo, aquelas crianças que tentavam estabelecer uma relação mais horizontal, tirando-me do status de adulta, causavam estranheza entre os pares. Em uma ocasião, uma delas pediu o número do meu telefone para gravar em seu celular que funcionava de forma imaginária:

Noeli: *Salvei! Joelma, amiga.*

Bel: *Amiga não, né?! Tia!*⁴⁷

Noeli: *Tá! (mexe novamente no celular) Joelma, espaço, amiga, espaço, tia.*

(Nota de campo, outubro de 2021)

O diálogo das crianças demonstra que, mesmo buscando estabelecer essa horizontalidade na relação, o meu lugar de adulta permanecia visível, sendo impossível modificar isso, ou seja, a forma de me ver não era homogênea. Sem renunciar ao meu lugar específico de pesquisadora, busquei me distanciar do adulto com quem elas comumente se relacionam e me aproximar do “adulto atípico” (Corsaro, 2009), o adulto diferente, que tem permissão de fazer parte das atividades cotidianas, compartilhando e vivenciando experiências com as crianças, “destituído de poder regulatório e sensível às múltiplas linguagens das crianças” (Campos, 2022, p. 10).

Essa busca era cotidiana, acessando lugares que elas iam sem os adultos, ouvindo confidências, guardando segredos e aceitando os convites para fazer parte das brincadeiras, como é possível perceber no relato abaixo:

Dirijo-me à quadra acompanhada por Esmeralda e Júlia Vitória. Nelio, que estava junto com outras crianças, vem ao nosso encontro:

Nelio: *Vamos fazer uma casinha?*

Joelma: *Vamos! Como? Posso te ajudar?*

Nelio: *Com aquilo ali ó.*

(Responde apontando para umas placas de aglomerado de madeira)

Joelma: *E como a gente faz?*

Nelio: *Assim ó.*

(Ele diz apoiando uma placa no banco e na mesa, embaixo da mesa tem um acolchoado)

Joelma: *Ah, tá*

(Começo a fazer o mesmo com as outras placas, as outras crianças se juntam a nós, algumas são pesadas e Esmeralda me pede ajuda para levantar uma delas).

Joelma: *Onde vai ser a porta?*

(Damos a volta e em um dos cantos)

Esmeralda: *Aqui vai ser a porta!*

(Nelio entra na casinha e senta no acolchoado.)

Nelio: *Vem, entra também.*

Joelma: *Oba! Ih, será que me cabe, tô meio gordinha.*

Esmeralda: *Tá nada. Cabe sim, vai!*

⁴⁷ Poucas me chamavam de tia, geralmente apenas aquelas com quem tive um contato mais esporádico. A maior parte sempre me chamava pelo nome.

(As meninas me observam tentar entrar.)

Joelma: *Eu preciso tirar a sandália pra entrar?*

Nelio: *Tira sim.*

(Tiro e deixo ao lado da porta, entro bem apertada e me sento ao lado dele. As meninas animadas entram também). (Notas de campo, janeiro de 2022).

Figura 10 - Brincando de casinha com as crianças



Fonte: Dados do campo. Créditos: Esmeralda, 7 anos (2022).

O convite e as orientações partem das crianças e eu me coloco disponível para aprender, receber comandos e participar da brincadeira. Foi nessa interação que comecei a entender a importância de se estabelecer uma relação de alteridade com elas.

Toda essa dinâmica das crianças não seria possível de ser acompanhada, se eu não me colocasse em movimento com elas também. Durante esses deslocamentos cotidianos, foram necessários ouvidos e olhos atentos na busca por captar e compreender o que emergia ao longo da caminhada. Cardoso de Oliveira (1989) aponta uma diferenciação entre o ver e o olhar e o ouvir e escutar durante a pesquisa do antropólogo, contribuindo também para o que foi proposto neste estudo. O ver e ouvir é compreendido como o inusitado, aspecto tão presente nos momentos de circulação pela cidade, devendo o pesquisador estar atento ao inesperado que lhe salta aos olhos. Mas deve estar aliado ao olhar e ao escutar, aquilo que deve ser analisado a partir do que nos desperta interesse e é produzido de forma intencional.

Outro elemento a ser considerado é o fato de que, no espaço público, as crianças tenham mais instrumentos que lhes permitam se aproximar ou distanciar do adulto, o que exige uma construção cotidiana com o grupo de crianças participantes. Uma questão que emerge a partir

dessa reflexão é: como a pesquisadora deve se movimentar com as crianças? Como se dá esse jogo de alteridade entre pesquisadora e crianças no espaço público?

2.3 Questões éticas em uma pesquisa com crianças em espaços públicos

A dimensão ética foi considerada durante todo trabalho, em especial em aspectos relacionados a preservar a identidade e a segurança das crianças, suscitando questões do tipo: como nominá-las sem identificá-las e preservar sua condição de sujeitos? Como elas deveriam aparecer nos registros das imagens? Como dar os devidos créditos aos registros produzidos por elas? Como preservar suas identidades e não as colocar em situações de constrangimento?

Desde o início, o trabalho de campo foi pautado no diálogo, prezando sempre pela garantia do bem-estar das crianças. O combinado com elas era que só haveria intervenções, se algo colocasse a integridade física e emocional delas em risco. Isso também incluía ter que contar algo aos seus cuidadores, se fosse necessário, o que nunca ocorreu. Entretanto, ciente disso, as crianças algumas vezes confrontavam essa minha decisão.

Figura 11 - Karlo caminhando na água parada



Karlo entra dentro de uma poça de água de chuva e caminha na água parada. Dois adultos passam por ele e o repreendem dizendo que vai pegar uma doença. Ele permanece.

Karlo: *Sou saudável, nunca fico doente!*

Júlia Vitória: *Conta pra mãe dele, Joelma!*

Joelma: *Eu disse que só conto o que coloca a vida de vocês em risco.*

(Karlo me olha e sorri)

Júlia Vitória: *Mas isso coloca a vida dele em risco, ele pode ficar doente.* (Notas de campo, fevereiro de 2022).

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

O menino que, em outros momentos da pesquisa, já tinha colocado o meu papel de controle à prova, apresenta-me um argumento e sorri diante da minha demonstração de que não iríamos quebrar nosso combinado. Do outro, a menina, confronta esse meu lugar e meu próprio

argumento, talvez pela presença e fala dos outros adultos naquele momento. Mas ela também não me coloca na mesma posição dos demais adultos ao sugerir que eu contasse para a mãe do menino e não exigindo que eu o repreendesse naquele momento. Assim, oferecem-me um “entre lugar”, posicionando-me entre o ser criança e ser adulta típica. Diante disso, optei por estar nesse lugar, o que, a meu ver, é o lugar de quem realiza pesquisa *com* crianças, prevalecendo, assim, o processo de diálogo e escuta, fortalecendo a relação de confiança, da qual muito me beneficiei para conseguir acessar espaços e informações que talvez em outras circunstâncias não conseguiria.

Karlo foi a criança que talvez mais tenha colocado a nossa relação de alteridade à prova, testando-me em várias oportunidades, desde o início do campo, como ocorreu no episódio abaixo:

Figura 12 - Desenho com giz



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Atendendo ao pedido das crianças, levei giz para desenharmos na quadra. Um grupo de meninos maiores estava sentado na arquibancada. Inicialmente, Karlo (11 anos) pegou um giz e desenhou um pênis. Os outros riram e olharam para mim, pareciam estar querendo ver qual seria a minha reação.

Karlo: *Olha a árvore que eu fiz, Joelma* (apontando para o desenho).

Joelma: *Árvore?*

Karlo: *É!* (sorrindo) *Aqui é a raiz, o tronco...*

Joelma: *É, parece mesmo uma árvore. Foi isso que você quis desenhar?*

Karlo: *É, foi.*

(Karlo voltou para próximo dos meninos e ficou desenhando na arquibancada. Desenhou outro pênis “disfarçado de elefante”, me chamou novamente, sorrimos um para o outro).

Joelma: *É, parece um elefante também.*

Karlo: *Ah, o que foi, Joelma. É um elefante!*

Joelma: *Ué, eu disse que sim, parece um elefante, olha aqui a tromba, as orelhas. Tá legal.* (Notas de campo, janeiro de 2022).

Esse diálogo aponta para um comportamento supostamente desafiador do menino comigo. Mas a minha reação talvez não tenha legitimado a percepção que tinha a meu respeito enquanto adulta. Afinal, espera-se que adultos repreendam esse tipo de situação, que zelem pelo cumprimento de um suposto estatuto da criança definido pelos demais adultos daquele lugar (Pires, 2007). Esse episódio remete a um outro, presente na pesquisa de Carvalho (2013), em que um menino, ao ser delatado pelo colega ao monitor da oficina de artes plásticas, modifica seu desenho de uma arma para um polvo. O autor aponta que as crianças compreendem que

existe uma ordem estabelecida pelos adultos, mas, ao mesmo tempo, buscam instituir sua própria ordem infantil, vivenciada a partir de ordens sociais e culturais (Carvalho, 2013).

Nossas trocas de sorrisos, expressando algo do tipo “eu sei o que você quis dizer e está tudo bem pra mim”, dos dois lados, foi, aos poucos, dando-me abertura para essa aproximação. Assim como, por estarmos sendo observados pelos demais meninos maiores e eu não saber se haviam dialogado sobre isso sem a minha presença, tanto antes como depois do ocorrido, possibilitou que estes também tirassem suas conclusões sobre minha presença no meio deles. Fato é que, após esse episódio, todos eles ficaram mais próximos de mim, conversando, querendo me contar sobre suas experiências ali, perguntando sobre a pesquisa, dando-me sugestões. Mas, talvez por essa relação estabelecida com Karlo, ele foi um dos principais participantes na pesquisa.

Outro elemento que merece atenção é o fato de que os adultos também se fizeram presentes em alguns momentos da pesquisa, inclusive para questionar a minha presença.

Na aproximação com as crianças do Boa Fé, um grupo de meninas começou a citar os espaços que costumavam frequentar no bairro e me fizeram um convite:

Bel: *Tia, você quer que eu te leve no Campinho pra conhecer?*

Joelma: *Você pode me levar?*

Bel: *Posso sim! Vão?* (se dirigindo as outras meninas)

Lara: *Tenho que pedir pra minha avó.*

Bel: *Ela vai deixar, a tia é adulto. Fala lá.*

Lara: *Vó, a gente pode levar a moça que veio fazer pesquisa lá no Campinho?*

Silvia: *Que mulher é essa? Não conheço! Não vai em lugar nenhum, é assim que roubam crianças, hein. Chega e vai levando! Manda ela vim aqui pra eu ver quem é, mas não vai não!* (responde a avó gritando).

Então, me dirigi até a avó, me apresentei e me desculpei pelo ocorrido. Tentando não criar mais algum desconforto às crianças, disse que, se fosse com meu filho, agiria da mesma forma. Percebi que me colocar como mãe para aquela senhora contribuiu para sua mudança de postura, o tom da voz se tornou mais calmo, demonstrou interesse sobre a pesquisa, me deu sugestões, conversou por um longo tempo comigo, me convidou para retornar outro dia. Mesmo assim, manteve sua decisão de não permitir que elas me acompanhassem, justificando que era por conta da mãe que tinha muito ciúmes delas. Entendi o sentido, remeteu à proteção e cuidado, algo que toda criança deveria experimentar por parte de seus cuidadores. (Notas de campo, outubro de 2021).

A fala da avó demonstra a preocupação em relação à segurança das crianças, afinal, eu era uma desconhecida que iria acompanhá-las fora do campo de cuidado dela, mesmo não tendo partido de mim a ideia de ir ao outro espaço do bairro. Mas eu era a adulta, cabia a mim a decisão final com o convite delas. Os demais adultos também demarcavam seu lugar de autoridade e de cuidador, rompendo com a ideia equivocada e preconceituosa de que, pelo fato de estar em um território vulnerável, as crianças estão desprotegidas.

A ética na pesquisa com crianças passa também pelo respeito às decisões e posicionamentos dos outros, a perceber as singularidades de cada indivíduo e a cautela ao se realizar pesquisas em territórios vulneráveis para não estigmatizar as crianças e seus cuidadores.

Ao assumir essa postura, o pesquisador busca garantir que o direito à proteção das crianças não assuma um contorno diferente por conta da sua condição social.

Com minha presença constante no Querosene, a relação com as crianças e com as mulheres cuidadoras se tornou mais próxima⁴⁸. Por vezes, era abordada para saber o que fazia ali junto às crianças. Aproveitava essa abordagem para explicar sobre a pesquisa e, quando se tratava das cuidadoras das crianças que já estavam com uma interação mais intensa comigo, apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Foi possível perceber, pelas suas falas, que havia uma expectativa de atendimento assistencial às crianças. Ao me verem com os papéis do TCLE, abordavam-me perguntando se estava realizando cadastro para distribuição de cestas básicas ou outro tipo de doação. Diante da minha negativa e explicação da pesquisa, indicavam que eu poderia realizar atividades pedagógicas direcionadas às crianças, principalmente relacionadas a reforço escolar, chegando até mesmo a me oferecer espaços em suas casas para isso.

Percebi a necessidade de utilizar uma linguagem mais próxima da realidade delas para explicar sobre a pesquisa. Explicava, deixava o formulário do TCLE para que pudessem ler com calma e combinava de retornar em outra ocasião para esclarecer as dúvidas. Em geral, elas não liam, eu tornava a explicar, tentando dar exemplos práticos de como seria realizada a pesquisa, os motivos para estar realizando e meus objetivos, sempre no formato de um bate-papo, levantando questões do cotidiano das famílias com suas crianças, rememorando a infância dos adultos. Nesse formato, percebi que, além de conseguir o consentimento, elas também se sentiam motivadas a falar, davam-me dicas, explicavam sobre suas vivências e das crianças, aproximando-me mais da comunidade. Cada vez que retornava, percebia menos olhares de estranhamento.

Em relação ao TCLE, a maioria das mães apontou uma única preocupação, a divulgação da imagem das crianças. Elas disseram que não gostariam que eu compartilhasse fotos das crianças em redes sociais. Enfatizaram que não gostavam que tirassem fotos dos seus filhos sujos e malvestidos e postassem em redes sociais, como já havia ocorrido com um projeto existente na comunidade ligado a uma igreja evangélica.⁴⁹ Expliquei como as fotos seriam utilizadas, mostrando que estava escrito no próprio termo que ficaria com elas, bem como os

⁴⁸ Estabeleci contato apenas com dois homens que compartilhavam a liderança do Bate-Flecha e da Folia de Reis com uma mulher. A presença dos homens nos espaços públicos era menos frequente que das mulheres. Por ser mulher e ter percebido alguns olhares, inclusive sendo indagada pelas crianças, preferi manter um certo distanciamento deles e, quando se dirigiam a mim, respondia com formalidade, o que acredito ter facilitado minha relação com as mulheres da comunidade.

⁴⁹ Segundo elas, as imagens eram utilizadas para pedir doações nas redes sociais sem a autorização das famílias que suspeitavam de desvio dos doativos recebidos.

telefones de contatos existentes para denúncia ao comitê de ética. Também me prontifiquei a mostrar as fotos quando me solicitassem, o que nunca ocorreu.

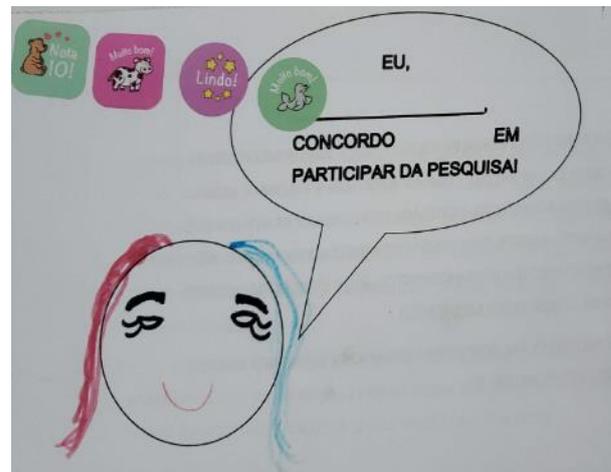
Quanto ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE, a sua formalização se deu por meio de um livreto explicativo em que havia um espaço para as crianças desenharem ou assinarem, caso concordassem em participar da pesquisa, conforme figura 14. Algumas preencheram comigo em um momento coletivo na Praça da Prefeitura, um piquenique sugerido por elas, e outras em suas casas.

Figura 13 -Preenchimento do TALE



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Figura 14 - TALE preenchido por uma menina



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Conforme Albres e Sousa (2019), é indiscutível a importância do assentimento das crianças para participação em pesquisas. Contudo, ainda se mostra como um desafio o instrumento de formalização endereçado a crianças menores ou não alfabetizadas, como foi possível perceber na reação das crianças. Apesar de terem preenchido o TALE, foi percebido que o registro no papel fez pouco sentido para elas. O que ficou claro foi que o assentimento se deu a partir da relação que foi se estabelecendo ao longo do campo.

Fernandes (2016) enfatiza que se faz necessária

uma constante reflexividade, considerando sempre que os protocolos, tal como os procedimentos, não são fixos, mas sim permanentemente ativos e renegociados, devem considerar as características das crianças e dos adultos envolvidos, bem como as características que enformam os seus mundos de vida (Fernandes, 2016, p. 766).

Mesmo com a formalização, tanto dos adultos quanto das crianças, o consentimento e o assentimento foram renegociados cotidianamente ao longo da pesquisa, às vezes de formas muito sutis. Nos momentos de deslocamento entre a escola e a casa, sempre começávamos com um grupo grande, visto que saíam juntas da escola, mas, à medida que começávamos a caminhar

e a interagir, algumas se afastavam, o que para mim significava que não assentiam com minha companhia naquele momento, o que sempre era respeitado.

Foram nas festas as ocasiões em que o assentimento mais se fez notar. Estavam entre pares, algumas vezes nem as famílias sabiam que estavam ali e me ignoravam, no máximo me cumprimentavam ou se aproximavam para pedir que eu comprasse algo para elas ou que não as fotografasse. Nessas ocasiões, eu ficava pelas beiradas, tentando participar da festa como forma de justificar minha presença ali, enquanto as observava a uma certa distância sem forçar aproximação. Mas minha presença era notada por elas, pois, ao nos reencontrarmos em outro dia, comentavam sobre a festa e nossas presenças, demonstrando que minha estratégia não lhes havia causado incômodo, repactuando, assim, o assentimento.

Diante do exposto e tomando por base o que Shaw, Brady e Davey (2011) destacam, é importante ter clareza que, ao realizar pesquisa com crianças, o que se entende em tê-las como participantes ativas do processo, planejando, executando, fazendo análises e divulgando, não se deve perder de vista que a responsabilidade ética é atribuição do pesquisador. Dessa forma, compreende-se que ele deve possuir habilidades e formação adequada para a tomada de decisões para garantia do bem-estar das crianças que estão sob sua responsabilidade.

2.4 Dinâmica do trabalho de campo

O trabalho de campo, realizado entre outubro de 2021 e julho de 2022, constituiu-se de quatro momentos: (i) identificação dos espaços públicos que contavam com a presença das crianças; (ii) realização de contatos iniciais com as crianças e suas famílias; (iii) acompanhamento das crianças em seus momentos de circulação cotidiana na cidade (nos espaços públicos, no lazer, nos eventos, nas festas e no trajeto para escola) e; (iv) realização de oficinas de escuta.

Quadro 3– Cronograma da realização do trabalho de campo

Etapas	Out 2021	Nov 2021	Dez 2021	Jan 2022	Fev 2022	Mar 2022	Abr 2022	Mai 2022	Jun 2022	Jul 2022
Identificação dos espaços públicos e a presença das crianças neles										
Contatos com as crianças e suas famílias										
Acompanhamento nos momentos de lazer										
Observação nas Festas ⁵⁰										
Acompanhamento dos deslocamentos casa-escola										
Observação nos eventos										
Oficinas de Escuta										

Fonte: Elaboração própria.

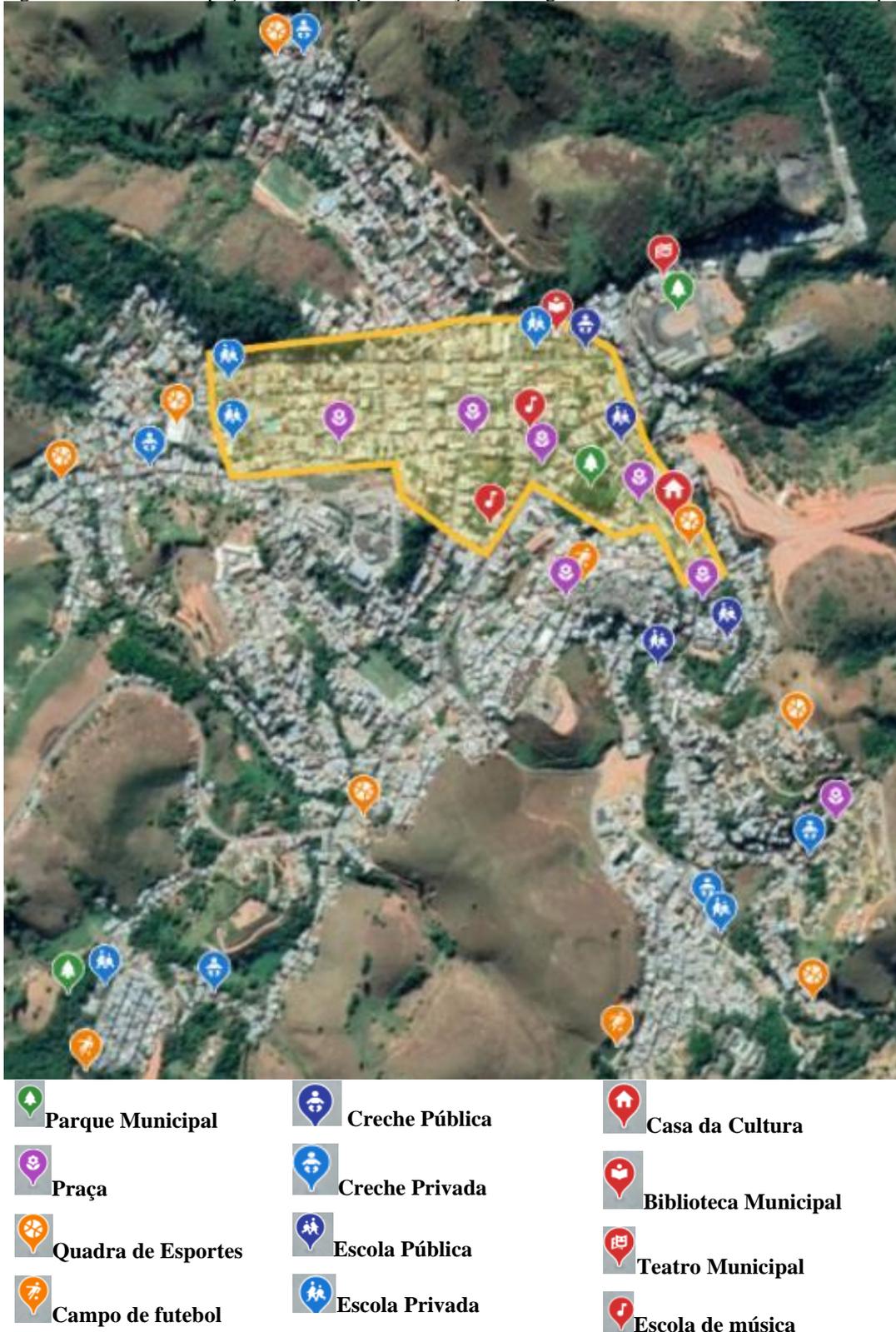
O quadro acima apresenta os períodos da realização de cada uma das etapas da pesquisa de campo que serão descritas a seguir de modo mais detalhado.

2.4.1 Aproximações do campo e definição do grupo

Antes de entrar em campo, realizei um mapeamento a partir do *Google Maps* e do meu conhecimento prévio de todos os espaços públicos relacionados ao lazer, esporte e cultura existentes na sede do município, bem como das escolas públicas e privadas. A maior parte dos espaços não estavam identificados no serviço de pesquisa e visualização de mapas, tendo que ser feito manualmente a partir do meu conhecimento sobre os espaços e suas localizações, tendo sido gerada a figura 15.

⁵⁰Posteriormente serão descritas todas as festas que foram acompanhadas durante a realização da pesquisa.

Figura 15 -Possíveis espaços utilizados pelas crianças de Alegre com o centro da cidade em destaque



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no *Google Maps* e deslocamentos na cidade.

No total, foram identificados 39 espaços, conforme tabela 3, sendo a maioria escolas e espaços esportivos. Em seguida, aparecem as praças, porém, essas se concentram

majoritariamente no centro da cidade, havendo apenas uma na periferia que não existe oficialmente, é um espaço que a própria comunidade organizou para que as crianças pudessem usufruir. Para facilitar a compreensão do mapa, foi elaborada a tabela 3, que me permitiu perceber essa desigualdade na oferta dos equipamentos e espaços que poderiam ser utilizados por todas as crianças da cidade, o que contribuiu para minha inserção no campo.

Tabela 3 - Quantitativo de espaços de lazer, esporte, cultura e educação disponíveis na cidade

Espaços/Equipamentos	Centro	Periferia	Total
Biblioteca ⁵¹	01	-	01
Teatro ⁵²	-	01	01
Escolas de música ⁵³	02	-	02
Casa da cultura	01	-	01
Campo de futebol/quadra esportiva	01	09	10
Parque	01	02	03
Praça	06	01	07
Escolas públicas	03	07	10
Escolas privadas	03	01	04
	18	21	39

Fonte: Elaboração própria.

Importante destacar que, no caso de Alegre, tratando-se de uma cidade pequena, como dito anteriormente, em geral, é possível encontrar diferentes classes sociais no mesmo bairro. Porém, no centro, predominam as famílias de classe média e alta, enquanto, na periferia, há maior predominância de famílias em vulnerabilidade social.

Os dados da tabela 3 apontam que a distribuição de equipamentos na cidade é heterogênea. No centro se localiza a maioria das praças, dos espaços culturais e o parque que possui o parquinho em melhor estado de conservação, enquanto, na periferia, predominam os campos de futebol e quadras esportivas.

Em relação aos equipamentos esportivos, vale ressaltar que esses espaços comumente são utilizados por homens adultos, conforme verificado durante o período de observação. A presença das crianças só era permitida em escolinhas de futebol, ficando os campos trancados

⁵¹A biblioteca municipal “Therezinha Henrique Campos” não possui sede própria, o que acarreta mudança de endereço com uma certa frequência. O seu quadro de funcionários não possui ninguém com formação em biblioteconomia e seu acervo é atualizado principalmente através de doações.

⁵²O Teatro Municipal Virgínia Santos se localiza às margens da Rodovia ES 482, contando com poucas residências no seu entorno. O prédio está interditado pela Defesa Civil desde 2017 devido a problemas estruturais.

⁵³A cidade conta com duas escolas de música, instituições sem fins lucrativos, a Lyra Carlos Gomes, fundada em 1938, e a Escola de Música Saint Clair Pinheiro (EMUSP), fundada em 1993. Ambas ofertam aulas de coral e de instrumentos musicais para as crianças de forma gratuita, mantendo-se por meio de doações e de repasses do governo estadual e municipal através de editais das secretarias de cultura e do Fundo da Infância e Adolescência (FIA).

e sendo abertos apenas para os grupos previamente agendados⁵⁴. Assim, essa dinâmica da utilização desses espaços aponta uma tentativa de exclusão delas não apenas de um espaço público, mas também da política esportiva ofertada pela gestão municipal, similarmente ao que foi destacado por Silva (2013, p. 124) em uma cidade pequena, onde o campo de futebol também era um espaço exclusivo dos adultos.

A partir do levantamento dos espaços, foram definidos como foco as quadras esportivas, as praças e os parques. Assim, desloquei-me até eles para observar e registrar tanto as características físicas quanto para identificar quais grupos de crianças utilizavam o local e as dinâmicas existentes ali.

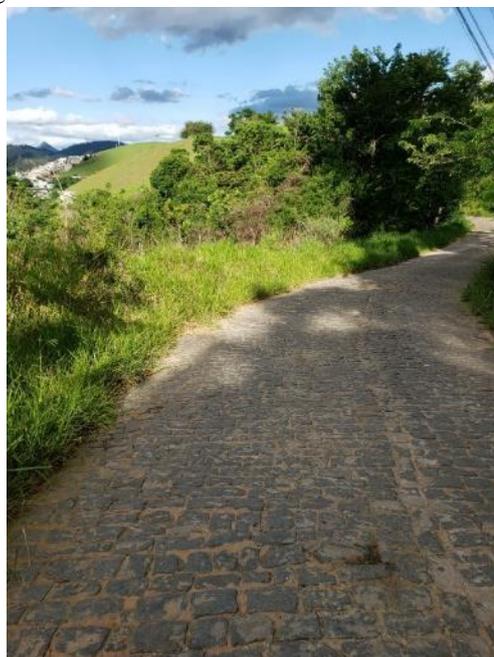
Todos meus deslocamentos foram realizados a pé ou de bicicleta, principais formas de deslocamento da população. Por se tratar de uma cidade pequena, as distâncias são curtas, a maior foi até o Bairro Boa Fé, aproximadamente 3km do centro da cidade. Priorizei os espaços que, a partir da minha experiência na cidade, já sabia existir a presença das crianças. Em seguida, ampliei para os que fui informada por moradoras de outros bairros com quem tinha algum contato, facilitando definir dias e horários que seriam mais susceptíveis para o encontro com crianças.

Figura 16 - Praça 6 de janeiro, centro de Alegre



Fonte: Acervo da pesquisa (2021).

Figura 17 - Estrada de acesso ao bairro Boa Fé



Fonte: Acervo da pesquisa (2021).

⁵⁴ Durante uma sessão na Câmara de Vereadores, as crianças foram acusadas de estarem destruindo um campo recém-inaugurado, por estarem utilizando nos momentos em que não havia homens jogando futebol, sendo sugerido que ficasse trancado para evitar a presença delas, o que foi atendido pela pasta de esportes posteriormente.

Figura 18 -Quadra no final da Vila do Sul



Figura 19 -Subida para o Querosene



Fonte: Acervo da pesquisa (2021).

Apesar de o bairro Boa Fé⁵⁵ não possuir nenhum equipamento e se localizar mais afastado do centro, fiz-lhe uma visita devido ter a informação da presença de crianças em suas ruas. Realmente não havia nenhum equipamento de esporte e lazer estruturado, mas havia um terreno baldio que as crianças denominam como “Campinho”.

Foi identificada a presença intensa de crianças na Praça da Prefeitura⁵⁶, no Bairro Boa Fé e no Querosene, em especial, brincando, interagindo com o espaço, entre pares e com adultos. Nos demais espaços, foi possível perceber diferentes situações: não havia crianças, elas estavam apenas de passagem, acesso em dias e horários distintos acompanhadas das famílias que faziam uso de bares e lanchonetes e a presença menos intensa.

⁵⁵O Loteamento Boa Fé, popularmente conhecido como “Casinhas”, trata-se de um conjunto habitacional com 50 casas populares, criado no intuito de atender à população que, ao se deslocar do campo para a cidade, residia em áreas de encostas e alagamentos e com maior vulnerabilidade social.

⁵⁶ Adotarei esse nome por ser assim denominada pelas crianças.

Figura 20 - Parquinho da Praça da Prefeitura



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

No primeiro momento se optou pela Praça da Prefeitura e pelo Querosene como os espaços privilegiados para realização desta pesquisa. Isso se deve ao fato de se aproximarem dos objetivos propostos, em especial a autonomia das crianças para circular nesses e em outros espaços da cidade de Alegre. A exclusão do Bairro Boa Fé se deu principalmente por estar mais isolado da cidade, o que limita a circulação com autonomia das crianças em espaços fora dele. Mesmo para acessar os equipamentos de educação e assistência social, são utilizados transporte das secretarias. Identificados os locais da pesquisa, iniciei uma aproximação com as crianças, respeitando o tempo, os espaços e os limites que estabeleciam com a minha presença junto a elas.

Na Praça da Prefeitura, foi possível perceber que a motivação do acesso ao espaço não é apenas para o lazer, mas geralmente os objetivos são definidos pelos adultos que as acompanham. Durante os períodos de observação, constatou-se que muitas crianças aproveitavam o momento de passagem dos adultos pela praça ou seu entorno⁵⁷ para acessar o parquinho, permanecendo nele por um curto tempo. Assim, o contato com as crianças não se estabelecia cotidianamente como no Querosene, no qual em todas as idas havia um grupo recorrente de crianças brincando na quadra e seus arredores.

A aproximação com as crianças no Querosene se deu aos poucos. A primeira tentativa foi durante uma manhã inteira na quadra onde elas brincavam. Algumas, logo de início,

⁵⁷A praça se localiza na região onde estão concentrados os comércios, Correios, bancos e a rodoviária.

interagir comigo, outras se mantiveram mais distantes apenas me observando ou me ignorando.

2.4.2 Acompanhamento de atividades culturais e de lazer

A segunda tentativa de aproximação com as crianças do Querosene se deu no Encontro de Bate-Flecha⁵⁸ que ocorre anualmente no final do mês de novembro, organizado pela Casa de Oração⁵⁹ localizada no bairro. Como já conhecia as lideranças da festa, pedi autorização para poder observar as crianças durante a festividade, visto que uma parte ocorria nas ruas do Querosene, o que foi permitido.

Muitas crianças que eu já havia conhecido na quadra participaram do encontro. As maiores tocavam instrumentos, as menores batiam flecha, outras ficaram de longe observando o que ocorria. Fiquei próxima a elas, mas poucas vezes interagiram comigo, sendo ignorada a maior parte do tempo, inclusive por aquelas que já haviam conversado comigo em outras ocasiões. Confesso que fiquei receosa que isso se repetisse outras vezes, parecia estar conseguindo uma boa aproximação com elas anteriormente. Recordei-me de um episódio relatado por Sousa (2014), da dificuldade em se aproximar de uma das crianças de sua pesquisa, sendo ignorada e rejeitada por ela, mas que foi superado a partir da iniciativa da pesquisadora em se dispor a fazer parte do universo dela, destacando que,

no caso de pesquisa com crianças, a entrada em campo é sempre mediada, porque autorizada, pelos pais e adultos em geral da comunidade. Mas a aceitação da pesquisa pelos adultos não significa o ser aceito pelas crianças. E sem a aceitação de sujeitos não há pesquisa (Sousa, 2014, p. 43).

Assim, conforme já discutido anteriormente ao tratar sobre os pressupostos éticos desta pesquisa, percebi a necessidade de respeitar seus tempos e espaços, mas me colocar disponível e à procura de brechas para aproximação a partir de suas experiências cotidianas.

Como em dezembro ocorria a Feira de Natal⁶⁰ na Praça da Prefeitura e nas ruas do seu entorno, optei por concentrar minhas idas nela, especialmente nas programações destinadas às crianças. Identifiquei a presença das crianças do Querosene na “Tarde da Criançada”, em que foram disponibilizados diversos brinquedos infláveis para que pudessem brincar gratuitamente, bem como a distribuição de algodão doce e pipoca. Reconheci várias delas, tanto da quadra

⁵⁸ Nesse ano, em 2021, o encontro contou com a presença de mais de 20 grupos de diferentes cidades da região, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. A participação das crianças no Bate-Flecha será abordada no quinto capítulo.

⁵⁹ Apesar de ser um Centro de Umbanda, percebi que os integrantes, incluindo as crianças, evitam se autodenominar umbandistas, referindo-se ao espaço principalmente como Centro, Casa de Oração, Centro da Dona Elvira, Centro da Vó Elvira (as crianças que são netas de Dona Elvira).

⁶⁰A participação das crianças neste evento será tratada na seção 3.3.

quanto do Bate-Flecha, mas apenas uma menina interagiu comigo, reconhecendo a necessidade de uma aproximação mais constante, não de forma pontual como vinha acontecendo.

Nesse período do ano é época de chuvas intensas, o que dificultou minha ida a campo por várias vezes. Aliada a questão do distanciamento das crianças, a diminuição dos meus encontros com elas poderia agravar minha dificuldade de aproximação.

Aproveitando que era janeiro, mês das férias escolares, passei a ir tanto ao Querosene quanto à Praça da Prefeitura com mais frequência, na tentativa de definir as crianças que participariam da pesquisa e mapear o que realizavam nos espaços públicos durante o tempo que estavam sem ir à escola.

Na primeira semana de janeiro, o mesmo grupo que integra o Bate-Flecha sai às ruas e casas com a Folia de Reis. Ao chegar ao Querosene para acompanhá-los, as crianças vieram ao meu encontro, lembrando da minha presença no Bate-Flecha. Elas explicaram que percorreriam apenas as casas e ruas do bairro, visto que, devido à pandemia, não poderiam fazer o trajeto de costume, que se estende por outros bairros da cidade. Assim, acompanhei-as nas ruas e em algumas casas em que fui convidada a entrar.

A estratégia para acompanhar as crianças nos momentos de lazer no Querosene se dava a partir da frente da Casa de Oração, localizada na subida do morro. Nela também se localiza a casa da Dona Elvira, avó e cuidadora de algumas das crianças. Sempre era possível encontrar pelo menos uma delas ali que em seguida me acompanhava até a quadra, localizada na parte mais alta.

Foi possível perceber que a rotina nas férias era organizada de forma que as crianças permaneciam em suas casas até o horário do almoço e depois saíam para brincar nas ruas, escadão, quadra, pracinha, terrenos baldios, até a noite ou quando os adultos retornavam do trabalho no fim do dia. No caso dos adolescentes, eles saíam para vender salgados no centro da cidade no período da tarde e, ao retornar no fim do dia, juntavam-se às crianças para brincar na quadra ou entre si para jogar futebol, sendo as crianças excluídas desse jogo. Assim, minhas idas ocorreram sempre no período da tarde, permanecendo lá até a noite.

As minhas idas ao Querosene ocorreram ao mesmo tempo que ia à Praça da Prefeitura. Por não ter conseguido estabelecer um grupo específico nesse último espaço devido à rotatividade das crianças, fiz tentativas em horários diferentes, finais de semana, sempre tentando localizar grupos que permaneciam ali com mais frequência. Mesmo assim, a rotatividade se manteve, sendo possível perceber que, no período letivo, a presença de grupos frequentes é maior do que nas férias. As famílias com condições econômicas mais favoráveis

se deslocam para o litoral no período de férias, talvez fosse esse o motivo da ausência desse grupo de crianças nesse espaço no mês de janeiro.

O período de observação das férias no Querosene e na Praça da Prefeitura se encerraram na segunda semana de fevereiro, quando a maioria das escolas retornaram às aulas. Como já havia conseguido estabelecer um contato próximo com as crianças do Querosene e identificado que circulavam com autonomia por muitos espaços da cidade, decidi que seriam elas os sujeitos da pesquisa a serem acompanhados de forma sistemática em outros momentos, como será possível observar ao longo do trabalho.

2.4.3 Acompanhamento do trajeto casa escola

Iniciado o período letivo, comecei a acompanhar o trajeto escola-casa e casa-escola realizado pelas crianças cotidianamente. A maioria das crianças do Querosene estudava no turno matutino, apenas uma menina estudava em uma escola diferente dos demais, na mesma em que a avó, sua cuidadora, trabalhava. Assim, priorizei a escola e o turno em que a maioria estudava, visto que, além de me possibilitar acompanhar um maior número de crianças, raramente havia a presença de um adulto as acompanhando, ao contrário da outra escola. Mesmo assim, acompanhei a menina algumas vezes também, mas esporadicamente.

O trajeto casa-escola se iniciava na quadra do Querosene. Por volta das 6h30min da manhã, eu aguardava quatro crianças que eram irmãs e residiam nesse entorno e, junto com elas, descíamos até a escola, sendo acompanhadas por outras que residiam ao longo do caminho e se juntavam a nós, sendo, ao final, em torno de oito crianças. No trajeto escola-casa, eu aguardava as crianças no portão da escola às 11h40min⁶¹. Como saíam todas praticamente juntas, iniciávamos a caminhada com 10 crianças, mas, ao longo do caminho, algumas se adiantavam ou se atrasavam, dividindo-se em pequenos grupos. Não havia critério preestabelecido para definir qual grupo eu iria acompanhar, mas três crianças do grupo de irmãos sempre estavam comigo e agregavam outras, chegando ao destino normalmente com seis.

No intuito de correlacionar as experiências nesse deslocamento para a escola, também houve o acompanhamento de duas crianças de escolas privadas, de classe média alta e moradoras da região central, Paola, de 10 anos, e José, de 8 anos. Ambas estudavam na mesma escola e realizavam atividades após o horário das aulas na escola e nas proximidades.

⁶¹ Posteriormente esses horários se modificaram devido à alteração do horário de entrada e saída da escola, sendo antecipados em 20 minutos.

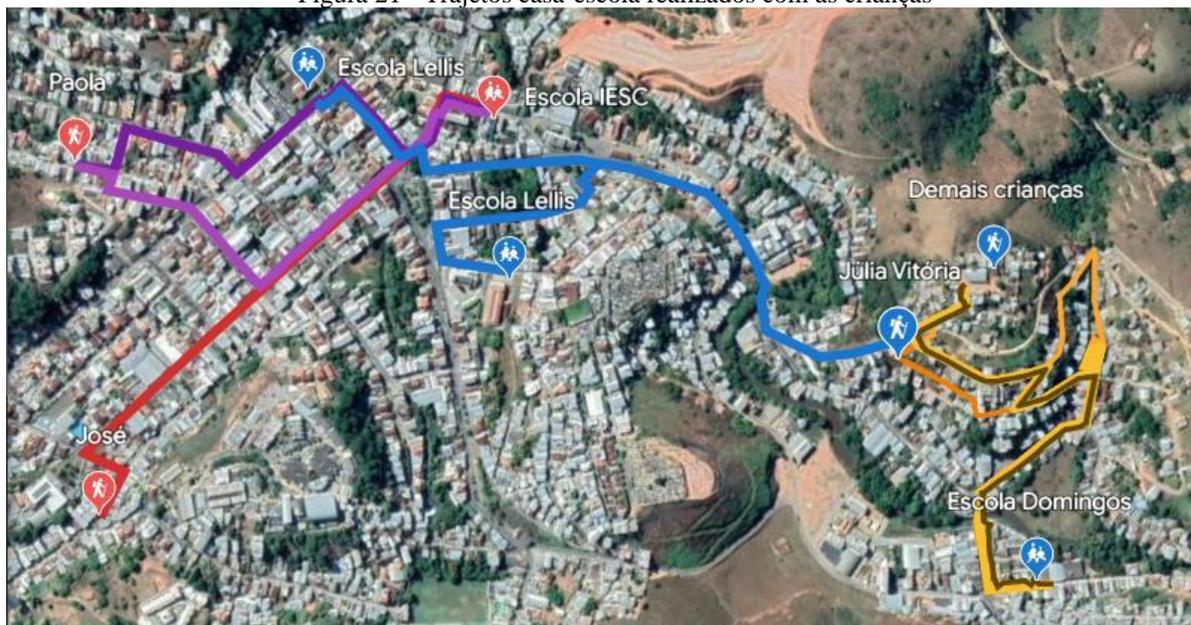
Paola ia e voltava sozinha ou acompanhada de alguns colegas. Em acordo com a família dela, ficou estabelecido que eu poderia acompanhá-la na ida e às quartas-feiras na volta, pois era o dia em que não realizava atividades além do horário escolar e ia direto para casa. José fazia o trajeto de ida de carro com a mãe e o de volta a pé com a babá. Foi acordado que eu o acompanhasse apenas na volta, também às quartas-feiras. Assim, precisei escalonar o acompanhamento, pois não realizavam o mesmo trajeto e não saíam juntos por serem de turmas diferentes.

Eu aguardava Paola na portaria do seu prédio e a acompanhava até o portão da escola. É um trajeto totalmente plano. Na volta para casa, eu a aguardava no portão da escola e a acompanhava até a portaria do prédio.

Já José, a babá pediu que eu aguardasse que ela o buscasse no portão da escola e o trouxesse até a mim, devendo esperar a alguns metros da escola. Ela justificava explicando que ele era muito reservado e não costumava conversar com pessoas estranhas. Em todos os encontros, foi possível perceber que, enquanto se dirigiam a mim, ela o informava da minha presença, o que parecia sugerir um cuidado e respeito dela por ele, como também uma certa desconfiança com a minha presença.

No primeiro dia, ele não ia para casa, iria cortar o cabelo no barbeiro que ficava próximo à escola. Achei que seria uma boa oportunidade para um primeiro contato por ser um trajeto menor e assim me aproximar aos poucos e poder explicar sobre a pesquisa.

Figura 21 - Trajetos casa-escola realizados com as crianças



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do campo.

Distâncias percorridas:	
■ Paola(ida): 831,7 m	■ Demais crianças (1): 1.324,32 m
■ Paola(volta): 822,75 m	■ Demais crianças (2): 973,25 m
■ José: 978m	■ Demais crianças (3): 1.023,22 m
■ Júlia Vitória (1): 1.247,6 m	■ Demais crianças (4): 1.184,37 m
■ Júlia Vitória (2): 1.059,9 m	

Dessa forma, ao longo de cinco meses, acompanhei o deslocamento de crianças para três escolas distintas, sendo uma privada (no período da tarde) e duas públicas (no período da manhã), conforme é possível observar na Figura 21, sendo cada trajeto representado por uma cor distinta. O trabalho de Christensen *et al.* (2014) serviu como referência ao empregar recursos tecnológicos para o registro das informações das crianças durante seus deslocamentos, visando à compreensão da sua mobilidade cotidiana. Os registros dos deslocamentos nesta pesquisa foram realizados tanto por mim quanto pelas crianças através de fotos, do aplicativo Strava⁶², gravações de áudios, de vídeos gravados com celular e com a câmera de ação⁶³, como será apresentado a seguir.

2.4.4 A realização das filmagens pelas crianças

Em alguns momentos, conforme previsto no projeto, foi proposto que as crianças me apresentassem os locais que costumavam acessar e consideravam mais significativos para elas. Assim, guiando-me a partir das suas percepções e interpretações dos espaços públicos tive acesso a informações privilegiadas, como será possível perceber mais adiante.

Os registros desse momento foram realizados primordialmente através de vídeo. O instrumento da filmagem pelas crianças se baseou na proposta “*First person câmeras (1st PC)*” (Lee *et al.*, 2017, p. 63), que compreende em câmeras acopladas ao participante para que se capture o ponto de vista individual, sem a interferência direta do pesquisador.

Alguns autores destacam a utilização da câmera de ação acoplada tanto ao peito como à cabeça da criança como um importante recurso metodológico em pesquisas realizadas em

⁶² Aplicativo de celular que faz o monitoramento em tempo real de atividades físicas fornecendo informações estatísticas do desempenho do usuário.

⁶³ Popularmente conhecida como GoPro.

áreas livres no intuito de captar suas perspectivas, pontos de vista e por deslocar o papel de condutor do adulto para as próprias crianças (Hov; Neegaard, 2020; Tangen; Sandseter, 2022).

Desse modo, torna-se possível acompanhar trajetos, pontos de parada, tempos, ritmos, ângulos captados, o que ganha mais atenção, interações, sem que a imagem da criança fique gravada, apenas o que é captado por ela. Todas essas características contribuíram para a análise dos registros que tratam sobre a circulação delas na cidade.

A primeira criança a utilizar a câmera foi Paola, uma menina de 11 anos, moradora do centro e estudante de escola privada. Inicialmente se mostrou resistente ao convite, alegando que ficaria com vergonha de sair com a câmera acoplada ao seu corpo e acompanhada por mim, mesmo tendo feito o trajeto para escola comigo algumas vezes. No entanto, ela colocou algumas condições que foram aceitas e realizou a filmagem: a câmera deveria ficar acoplada à alça da sua lancheira por considerar que ficaria mais discreto, que fizesse o trajeto de ida para a escola e que fosse acompanhada apenas da colega de sala que é sua vizinha com quem costumam ir junto à escola.

Eu não possuía familiaridade com a câmera e, mesmo tendo testado antes, imprevistos ocorreram. Numa segunda tentativa de registro, dirigi-me ao Querosene, no intuito de realizar pelo menos uma gravação com uma das crianças. Depois de alguns minutos de conversa acerca do que brincavam, perguntaram-me o que iria fazer ali naquele dia. Aproveitei para apresentar a câmera e fazer a proposta. A câmera ficaria acoplada na alça de uma bolsinha que se posicionava atravessada ao tronco da criança, conseguindo, assim, ficar na altura do peito e deixando as mãos livres. Elas se revezaram entre a câmera acoplada ao peito e a do aparelho celular nas mãos.

Figura 22 - Eva com a câmera acoplada ao seu tronco



Fonte: Dados do campo. Créditos: Nicácio, 9 anos (2022).

Figura 23 - Imagem captada com o uso da câmera acoplada à cabeça da criança



Fonte: Dados do campo. Créditos: Anselmo, 6 anos (2022).

Ao final, descobri que a câmera não havia gravado nada. Tentando recuperar forças, lembrei-me da frase repetida pelos colegas e professoras, “tudo é campo!” Voltei ao meu caderno de notas e comecei a escrever tentando rememorar o que havia vivido com as crianças. Lembrei que elas haviam gravado também com o celular, a pedido delas. Ao olhar para os registros, percebi a riqueza que havia sido aquela manhã, os lugares a que me levaram pela primeira vez, as confidências e as experiências trocadas.

Figura 24 - Crianças realizando gravações com as câmeras



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Compreendi que, ao querer fazer uso de alguma técnica que não domine, primeiramente, o pesquisador deve se apropriar dela, testar incansavelmente, pensar nas variantes e possibilidades de erro. Mesmo assim pode dar errado, e deu. Não obtive o material desejado a partir da técnica que havia definido, contudo, obtive outro, também importante.

Após essa experiência, reorganizei-me para o uso da câmera. Percebi que o posicionamento deveria ser revisto, além da garantia que estava gravando. Acoplei a câmera a um capacete de bicicleta que poderia ser ajustado a diferentes tamanhos de cabeça e ficaria próximo aos olhos, deixando todo o corpo da criança livre.

Figura 25 - Câmera acoplada à cabeça da criança



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Figura 26 - Imagens do rio captadas pela criança com o uso da câmera acoplada à cabeça



Marcos: *Também eles podia tirar essa água aí, que tá suja.*

Joelma: *Ah, limpar a água?*

Nicacio: *Mas a água já é limpa.*

Joelma: *Será que é limpa?*

Nicacio: *É tia...*

Marcos: *Sei não.*

Nicacio: *Se você pegar no balde, é limpa. Deve ser por causa do sol.*

Joelma: *Quando a gente dá descarga nas nossas casas aqui na cidade, pra onde vai o que tava dentro do vaso?*

Marcos: *Ah, vai pro esgoto.*

Joelma: *E o esgoto vai pra onde?*

Marcos: *Pro rio.*

Nicacio: *Nesse rio não, né?*

Joelma: *Será?*

Marcos: *Não! Esgoto, rio! Então esse rio tá com água do esgoto!*

(Notas de campo, julho de 2022)

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Não é o objetivo nesta seção analisar este episódio em termos do conteúdo da experiência e da interpretação que as crianças estão fazendo, visto que isso será explorado ao longo do trabalho. Mas cabe aqui mostrar o uso desse recurso metodológico, em que se faz a relação entre o que é captado pela câmera a partir do ponto de vista da criança e o que ela relata.

Depois de algumas tentativas, optou-se pelo uso do capacete, visto que aparentou agradar mais as crianças, demonstrando menos preocupação com o instrumento. No total foram realizadas cinco gravações, sendo que três foram de forma coletiva, ou seja, com mais de uma criança durante o percurso, e apenas duas gravações com a pesquisadora e a criança.

Como planejado, o uso de recursos visuais, registros fotográficos, vídeos e áudios foram sendo produzidos ao longo do campo, alguns realizados pela pesquisadora, outros pelas crianças. Esses materiais foram descritos, transcritos, agrupados a partir das categorias que emergiram. Entretanto, como todos eles foram realizados em ambientes abertos, contando sempre com a imprevisibilidade existente nos espaços públicos da cidade, algumas vezes as conversas com as crianças eram interrompidas, não sendo possível aprofundar algumas questões levantadas por elas.

2.4.5 Oficinas de escuta

Numa outra etapa já prevista, buscou-se criar momentos mais direcionados à escuta das crianças. Assim, foram realizadas “oficinas de escuta” com grupos que contavam com seis crianças, em um espaço com menos possibilidade de interferências externas e seguindo a proposta do uso da metodologia visual.

As oficinas de escuta tinham como objetivos identificar: (i) os espaços da cidade que as crianças conhecem; (ii) o que elas gostariam de transformar na cidade e; (iii) as percepções que as crianças possuem da cidade. Para isso, foram utilizadas diferentes técnicas: apreciação de fotografias e diálogo com as crianças sobre a percepção das imagens; produção de desenhos acerca dos desejos delas em relação a mudanças na cidade; contação de história e produção de representações tridimensionais dos espaços da cidade significativos para elas.

As oficinas ocorreram no Espaço Cultural Elias Simão, localizado na antiga estação ferroviária, um prédio tombado como patrimônio histórico do município, atual sede da Casa da

Cultura de Alegre⁶⁴ e do Instituto Histórico e Geográfico de Alegre. A escolha desse local se deu por ser um espaço público da cidade, pela localização, já que fica próximo à Praça da Prefeitura, no centro da cidade, e ser de fácil acesso para todas as crianças.

Foi realizado contato com as famílias para o convite às crianças e organização dos grupos. O critério para agrupamento era a disponibilidade de dias e horários de cada família. As duplas de irmãos permaneceram no mesmo grupo, a pedido das famílias, para facilitar o seu deslocamento. Considerando a disponibilidade das famílias, foram organizados quatro grupos para a primeira oficina e três grupos para a segunda oficina, com previsão de uma hora de duração cada uma. As crianças foram em dois dias distintos, pois se considerou que ficaria muito cansativo realizar as duas oficinas seguidas.

Do total de 25 crianças interessadas, houve a participação de 23 crianças, sendo 15 do Querosene (todas estudantes de escola pública durante todos os anos de vida escolar), sete de outros bairros da cidade (todas de classe média alta e que estudam ou já estudaram em escolas privadas do município) e um de outro município⁶⁵. A faixa etária foi de quatro a 11 anos de idade, não sendo a idade um critério para os agrupamentos. Todos os grupos tiveram diversidade de idade e de gênero, sendo que um deles contou com crianças moradoras de diferentes bairros da cidade.

O espaço foi organizado de modo que nos sentássemos em um tapete na direção da porta para privilegiar a vista para a rua. Foi organizado um varal com fotos da cidade produzidas pelas crianças e por mim ao longo da pesquisa, bem como as pertencentes à exposição virtual “A cidade se faz pelo caminho”⁶⁶, retratando diferentes aspectos (cultura, arquitetura, política, relações humanas, espaços públicos, cotidiano, dentre outros).

No primeiro momento, foram apresentadas as imagens da cidade para apreciação e identificação dos espaços que conheciam. A brincadeira era “conheço e não conheço”, uma variação de morto ou vivo, em que as crianças que conheciam a foto apresentada levantavam os braços e falavam “conheço”, as que permaneciam com os braços abaixados diziam “não conheço”. As que conheciam o que estava retratado compartilhavam com as demais suas experiências e percepções. Elas complementavam as falas umas das outras, esclarecendo algo

⁶⁴A Casa da Cultura de Alegre é uma entidade sem fins lucrativos, tendo sido a primeira a ser fundada no Estado do Espírito Santo, em 20/10/1979. Desde então, vem realizando diversas atividades endereçadas aos mais variados públicos por meio de voluntariado e convênios com órgãos públicos.

⁶⁵Essa criança, que é prima de várias outras crianças da pesquisa, reside em Cachoeiro de Itapemirim, a cidade mais populosa na região geográfica imediata, podendo ser classificada como uma cidade grande e costuma passar férias em Alegre. Ela já havia participado do piquenique para assinatura do TALE. Como foram as crianças que a levaram, eu não sabia que iria, mas permiti sua participação.

⁶⁶A exposição está disponível em <https://acidadesefaznocaminho.com/>

para as que não conheciam. Busquei permanecer no papel de mediadora, evitando ao máximo interrompê-las ou fazer alguma observação, mas confesso que, em alguns momentos, eu me senti tão parte daquela roda com elas que entrava no debate também, muito mais para aprofundar alguma observação que fizeram do que para explicar sobre a imagem. A proposta de uma roda de conversa para contemplação e reflexão sobre a cidade proporcionou falas muito instigantes que serão apresentadas no decorrer deste trabalho.

Uma das imagens apresentadas era a do prédio da prefeitura, que foi identificado em todos os grupos. Falas como “O prédio do governo”, “É onde fica o prefeito”, “Onde o Nirrô⁶⁷ trabalha”, “Ele fica com um monte de papel lá”, “Ele fica de lá olhando o parquinho”, “Ele fica mandando consertar as coisas da cidade”, surgiam ao reconhecer o prédio. A partir disso, eu propunha: “Vamos imaginar que hoje vocês são o prefeito ou a prefeita da cidade. Vocês é que vão organizar tudo, dizer como tem que ser, o que pode mudar, ficar melhor, tirar ou colocar. Como ficaria a nossa cidade se as crianças mandassem nela?” A primeira reação era sempre de risos e troca de olhares entre elas. Então, eu dizia que poderiam desenhar o que imaginaram, pois partia do princípio de que o desenho “é considerado mediador entre mundos e tempos” (Gobbi, 2022, p.139).

Figura 27 - Diferentes formas escolhidas pelas crianças para desenhar



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

⁶⁷ Prefeito da cidade.

Durante o desenho, havia uma interação intensa entre elas, seja compartilhando o material ou conversando sobre o que pretendiam fazer ou estavam desenhando. Foi possível perceber como isso influenciava na produção. Algumas alteravam, apagavam, incluindo novos elementos, a partir da fala de outra criança sobre o seu próprio desenho ou por algum comentário feito entre elas. Foi importante no processo do desenho considerar que as relações das crianças interferem em suas produções, como foi possível observar no episódio abaixo:

Figura 28 - Desenho realizado na oficina de escuta



Fonte: Acervo da pesquisa. Créditos: Anselmo, 7 anos (2022).

Anselmo: *Eu tô desenhando a trombeta do anjo e o anjo. O anjo tá tocando trombeta...Aqui é a arca da aliança.*

A menina ao lado, sua irmã de 8 anos, fala:

Esmeralda: *A vice-prefeita da cidade.*

Joelma: *E o que a vice-prefeita vai fazer na cidade?*

Esmeralda: *Só coisa colorida!... Vou fazer o sol, a chuva. Vou desenhando a chuva pra ficar mais fresco.*

Me mostra o papel com um arco-íris desenhado.

O menino começa a desenhando um arco-íris, seguido de uns pingos de chuva.

Um tempo depois surge um assunto sobre dinheiro, ter as coisas de graça na cidade... e surgem cifrões caindo das nuvens do menino.

Anselmo: *Na cidade vai chover dinheiro pras pessoas, pros pobre poder comprar as coisas pra eles.*

Ele finaliza o desenho e me fala:

Anselmo: *O chão vai ser de chocolate. Vai ter uma casa de chocolate.*

(Notas de campo, 2022)

Esse episódio dialoga com o que se observou na pesquisa de Monteiro (2013) sobre desenho infantil, apontando que, para a criança, o desenho também expressa a dinâmica das interações que ocorrem durante sua produção, não apenas a reprodução do que está em sua memória, revelando-nos que o olhar, a reflexão e a percepção se constituem a partir das experiências pessoais e do diálogo com o outro. Nessa perspectiva, o desenho se revela para além do registro, mostra-se atrelado à experiência, tanto do presente quanto anteriores, proporcionando, assim, acessar o ponto de vista de quem o produziu (Gobbi, 2022). Isso porque,

à medida que desenham realçam gestos, movimentos, cores, cheiros, multivocalidades expressas em multicamadas que fazem ecoar suas vozes e trazem o caráter ontológico relacional para as cenas, ressaltando as diferenças impressas nos seus cotidianos e experiências vividas (Rosa; Ferreira, 2022, p. 122).

Enquanto as crianças desenhavam, eu permanecia ao redor, tentando captar o processo. Tirava algumas fotos, escrevia algumas notas, participava de algumas conversas, esporadicamente fazia alguma pergunta ou comentário, mas evitando ser protocolar. Mesmo tentando evitar que o espaço e a proposta se aproximassem do ambiente escolar, percebi que, principalmente para as crianças maiores, isso não se efetivou. Como nosso contato sempre foi nos espaços públicos que elas utilizavam, quando não queriam estar comigo, sentiam-se confortáveis para se afastar, mesmo porque eu prezava por não forçar minha presença, sendo a relação construída dessa forma desde o início do campo.

Nesse momento da oficina de escuta, estávamos em um ambiente fechado, com materiais similares aos que utilizavam no ambiente escolar e organizado por mim, uma mulher adulta que a maioria sabia que também era professora. Tanto no momento do convite, realizado em seus territórios quanto durante a oficina, tentava deixar claro que a participação não era obrigatória, que o convite poderia ser aceito ou negado, repactuando o assentimento delas.

Mesmo assim, alguns conflitos emergiram: recusa em desenhar, transgressões para o uso do espaço e dos materiais, principalmente os tecnológicos, descontentamento comigo⁶⁸,

⁶⁸ Esse descontentamento ficou claro ao ouvir as gravações posteriormente, principalmente de eles se queixando entre si de eu estar dando mais atenção às crianças menores, o que de fato ocorreu por elas me demandarem mais e também terem aceitado participar, ao contrário das maiores que inicialmente resistiram. O fato de haver um tempo de duração das oficinas me fazia direcionar minha atenção às que manifestaram interesse em participar. As que verbalizavam que não queriam participar, mesmo após eu tentar incentivá-las, explicava que poderiam ficar à vontade e, caso mudassem de ideia, seriam bem-vindas.

uma preocupação em estar bonito, em ter uma resposta esperada, como é possível observar nas falas abaixo:

Júlia Vitória: *Ah, eu ia falar com Joelma que não ia ser trem de desenho, porque eu não sei desenhar.*

Nicácio: *Ô tia, não vai dá pra desenhar não. Você quer que nós desenha tudo graaanndddiii* (referindo-se ao tamanho do papel). (Notas de campo, 2022)

O diálogo entre Júlia Vitória e Nicácio aponta que a ideia de que toda criança gosta de desenhar se mostra equivocada. De modo geral, as crianças mais novas demonstraram maior interesse em desenhar, fazendo uso das suas percepções sobre os espaços que utilizam e do faz de conta. Já as maiores participaram mais ativamente da roda de conversa sobre as fotos, demonstrando um grande conhecimento dos espaços da cidade e seus usos, citaram nome de políticos, diferenciaram a câmara de vereadores da prefeitura. Foi possível perceber que essa compreensão dos espaços está ligada às suas experiências de circulação, visto que, ao longo da pesquisa, notou-se a autonomia para acessar uma vasta variedade de lugares.

Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar as diferentes dinâmicas de participação das crianças, respeitando seus interesses e necessidades. Cada uma apresentou elementos que contribuíram para uma compreensão das suas percepções e formas de interagir com e na cidade através de suas pluralidades de ideias e modos de estar nos espaços públicos cotidianamente.

A análise dos dados gerados pelos desenhos se deu através do que foi evidenciado nas falas das crianças e dos aspectos retratados graficamente. A partir dos 20 desenhos produzidos, descrevi todos os elementos existentes em cada um na busca do que era recorrente, buscando agrupá-los por categorias. Ao final, foi possível perceber que elementos da natureza foram os mais retratados por elas.

Inspirada no estudo de Blaut *et al.* (2003) em que se indica a capacidade das crianças, a partir de três anos de idade, de compreender mapas e produzir *map-like model*, a intenção foi que, através do uso de materiais tridimensionais, elas montassem uma representação das características da cidade a partir de suas percepções sobre Alegre.

A escolha pelo *map-like model* como instrumento para essa oficina se deveu pelo fato de esse conceito compreender a “criança como agente social, capaz de interpretar e representar seu contexto, pois mais que um simples mapa, interessa-se em capturar as percepções, visões e lógicas das crianças a respeito do espaço em que vivem” (Farias, 2015, p. 56). Dessa forma, foi possibilitado que as crianças expressassem suas percepções sobre Alegre por meio de variados materiais.

Iniciamos sentados no tapete com uma contação de história do livro “Emiliano” (Buitrago; Yockteng, 2013), que retrata a percepção de um menino sobre uma cidade grande a

partir das suas experiências cotidianas com os espaços e as pessoas. Todas as crianças demonstraram muito interesse na história, participando ativamente, fazendo observações, comentários e muitas vezes comparando com as suas experiências individuais.

Após a história, as crianças eram convidadas a apresentar Alegre para uma criança que morava em uma cidade parecida com a do livro. Algumas relataram conhecer cidades grandes, como Rio de Janeiro, Vitória e Cachoeiro de Itapemirim, contavam sobre suas experiências nessas cidades, as diferenças com Alegre. Sugerir que, assim como Emiliano havia nos apresentado sua cidade, nesse momento, seriam elas a apresentar a delas para o personagem, o que pareceu despertar mais interesse.

Disponibilizei os materiais tridimensionais ao redor do tapete: peças de madeira, pedras, flores, galhos secos e de ervas medicinais, Legos, miniaturas de carrinhos, de animais, de pessoas (adultos e crianças negras e brancas) e de placas de trânsito. A escolha desses elementos se deu a partir da facilidade de manipulação para construção em diferentes perspectivas e pelas experiências anteriores com as crianças nos momentos de circulação pela cidade.

Figura 29 - As crianças, os materiais disponibilizados e suas elaborações



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Algumas crianças se dirigiam ao varal e escolhiam alguma foto para compor sua representação. Muitas utilizaram como um recurso de apoio, tentando fazer algo semelhante, enquanto outras inseriam a imagem dentro da representação, sendo mais um elemento utilizado.

Ao contrário dos desenhos em que foi possível recolhê-los, as produções tridimensionais não permitiam o mesmo, pois eram desmontadas e recriadas diversas vezes. Assim, buscou-se fotografá-las em diferentes ângulos e momentos, no intuito de preservar as produções para analisá-las posteriormente, juntamente com as falas gravadas e registradas no caderno de campo.

Figura 30 - Processo de elaboração da Praça da Prefeitura com objetos tridimensionais



Fonte: Acervo do campo (2022).

O que ficou mais evidente nas elaborações das crianças foram elementos da própria cidade, especialmente dos lugares que costumavam frequentar, como o Escadão, praças, escola, a vizinhança, parquinho. Mas a dinâmica da cidade também se fez presente, especialmente o

trânsito ao redor das praças, o comércio e a presença dos animais. A Praça da Prefeitura foi o espaço da cidade mais representado e que gerava muitas interações entre as crianças, planejando, sugerindo, construindo. Ao decidirem que estava concluída, Charlotte informou que iria para a praça, levantou-se e se colocou dentro do que haviam produzido, arrancando risadas das demais. Assim, a menina demonstra que a presença nos espaços da cidade também existe no imaginário, no campo dos desejos, a ponto de necessitar que seu corpo seja um dos elementos que compusesse a paisagem, sendo preciso viver corporalmente os espaços da cidade.

Os registros dos dados que emergiram durante o campo: desenhos, fotografias, gravações de vídeo e áudio, notas de campo e representação tridimensional foram analisados e agrupados por similaridade de categorias que emergiram e que se relacionavam com os objetivos desta pesquisa, compondo, assim, os próximos capítulos deste trabalho tratando: (i) da circulação das crianças, o que envolve as motivações, os limites e as possibilidades para circularem, bem como os marcadores sociais da diferença; (ii) do circular brincando, que aborda as formas de ressignificação e apropriação dos espaços, as disputas que se estabeleceram nas praças da cidade e o brincar com a natureza e; (iii) da participação das crianças nos grupos de Bate-Flecha e da Folia de Reis.

Foi nesse movimento constante com as crianças que o trabalho de campo foi se constituindo. Por vezes, o caderno de anotações só era acessado ao me despedir. Não havia espaço para ele nos deslocamentos, era necessário todo corpo presente, dando as mãos, afagos e consolos, subindo e descendo ladeiras e degraus, escalando barrancos, entrando no meio do mato, brincando, dançando, cantando, colhendo e comendo frutas, cheirando ervas, tomando carreira de bichos, mas, principalmente, (re)descobrimos a cidade. As crianças limpavam minhas lentes e me possibilitaram acessar a cidade através de uma outra perspectiva nesse período de tanta cumplicidade e generosidade, ao permitirem minha presença junto a elas, dando-me pistas de como é ser criança *no Alegre*.

3. CIRCULANDO COM AS CRIANÇAS

Os termos circulação, mobilidade e deslocamento são frequentemente utilizados na produção acadêmica nomeando a ideia de movimento das crianças nos espaços fora do ambiente doméstico, contudo, eles podem designar fenômenos distintos.

O termo deslocamento é utilizado no trabalho de Camacho (2022) para caracterizar o fenômeno “desplazamiento” que obriga as crianças colombianas a acompanharem suas famílias, deslocando-se forçadamente de seus territórios em função do conflito armado. Já o trabalho de Colares (2019) faz uso do mesmo termo para analisar as condições das crianças albergadas na fronteira do México e Estados Unidos que se deslocam em situação de migração forçada de países da América Central e México.

Os trabalhos de Arévalo; Grande (2021), Müller (2018) e Murray; Cortés-Morales (2019) utilizam o conceito de mobilidade para analisar a circulação das crianças na cidade a partir de diferentes modais (como carro, transporte escolar e ônibus) e, em linhas gerais, problematizam a ausência da mobilidade independente⁶⁹.

Campos (2019) parte do termo excursões, comumente utilizado pelas crianças e professoras da sua pesquisa, para compreender as vivências infantis nos espaços da cidade por meio de uma política pública da cidade de Belo Horizonte, que oferece excursões para as crianças de diferentes escolas, utilizando como meio de locomoção um ônibus. Também utilizando o mesmo transporte, Muniz (2018) emprega o termo passeio para compreender a participação e o senso de pertencimento de um grupo de crianças moradoras de uma favela a partir das suas experiências de passear na cidade do Rio de Janeiro.

Os trabalhos de Alvim e Reis (2021) e de Silva (2020) operam com o conceito de deriva na construção da metodologia de suas pesquisas contribuindo para analisar como as crianças, ao caminharem pela cidade sem um roteiro pré-definido, experienciam os espaços de maneira subjetiva e lúdica, produzindo novas imagens e percepções da cidade.

Quanto ao termo caminhabilidade, comumente utilizado pelos urbanistas, é utilizado nos estudos de Barros (2021) e Gerson (2021) como forma de compreender os aspectos que favorecem e desafiam o deslocamento a pé das crianças nas cidades, destacando-se principalmente no trajeto realizado entre casa-escola.

⁶⁹ Entendida como a capacidade da criança para explorar e interagir com o espaço urbano a partir de oportunidades, experiências e do desenvolvimento da sua autonomia para se movimentar.

Em outra perspectiva, os trabalhos de Bizzoto (2022), em uma ocupação urbana, e de Lansky (2012), em espaços fronteiriços entre uma favela e um bairro de classe média, optam pela ideia de circulação, por tratarem do fenômeno das crianças que circulam a pé em seus territórios. Haja vista a escala de Alegre e por perceber o fenômeno da circulação a pé pelas crianças dessa cidade, optamos aqui pela ideia de circulação, compreendendo ser esta mais pertinente no contexto deste estudo.

Na perspectiva da “etnografia em movimento” (Müller; Sousa, 2023), o aspecto que permeou todo o campo foi a circulação das crianças pelos espaços públicos, ou seja, eu “pesquisei circulando” com as crianças. Pelo fato de Alegre ser uma cidade pequena, fui capaz de observar as crianças em diferentes espaços. Por meio de distintas motivações e necessidades, elas circulam em grande parte da cidade.

Ademais, foi possível compreender que, para além da ideia de movimento ordenado, circular com crianças é experienciar a cidade aguçando todos os sentidos do corpo. Conforme afirmam Müller e Sousa (2023, p. 02),

podemos e devemos assumir a potência de uma experiência cognitiva e sensória radical a partir de uma etnografia dinâmica, 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.

Inicialmente, coube questionar por onde circulam as crianças na cidade. Foi importante ter clareza de que as crianças estão na cidade a partir da morfologia urbana, dos horários, das rotinas, da sensação de segurança, do clima e de outros aspectos. Então, aí estava a pista por onde começar minha busca, mapeando a cidade a partir de seu desenho e da oferta de serviços e equipamentos, do lazer ofertado, das festas promovidas e das manifestações culturais existentes, como foi exposto no capítulo que trata da metodologia.

Rodriguez e Pérez (2023), ao realizarem um estudo comparativo entre duas praças em Madrid, apontam que as crianças são pouco presentes nos espaços públicos das cidades ocidentais em virtude, principalmente, do medo dos pais em relação ao tráfego de veículos e do desconhecido. As autoras destacam, porém, que o grupo de crianças com perfil socioeconômico menos favorecido apresentava uma maior ocupação dos espaços públicos, como também destacado por Parga (2004) ao afirmar que, no contexto latino-americano, as crianças das classes sociais menos favorecidas sempre ocuparam as ruas. No caso de Alegre, em que o trânsito não é tão intenso como nas grandes cidades, a percepção das famílias em relação às dinâmicas de circulação das crianças se configura de maneira singular.

Uma possibilidade para ampliar o olhar sobre as crianças na cidade talvez esteja justamente na análise da sua circulação. Pensar no que ocorre nos momentos de circulação,

como, por exemplo, motivações, interações, conflitos, transgressões, limites e estratégias que se mostraram elementos férteis a serem explorados e interpretados.

Por exemplo, Lavínia, uma menina de 8 anos, em seu desenho, retrata que a melhor cidade do mundo é aquela em que as crianças podem circular a pé ou de carro, sozinhas ou acompanhadas, onde os elementos da natureza têm mais destaque na paisagem do que os carros, mas que também conta com escola e loja.

Figura 31 - Desenho "A melhor cidade do mundo"



Fonte: Lavínia, 8 anos.

Nessa circulação pela cidade, coube analisar as situações de interação das crianças nos e com os espaços, bem como os percursos e os motivos de deslocamento cotidiano.

3.1 Motivações para circular

Ao se observar a circulação das crianças na cidade, dos bebês nos colos, nos carrinhos ou em *slings*, das crianças maiores a pé, em carros particulares, pedalando, nos transportes públicos e escolares, pode-se perceber que estão todos em movimento compondo a cena urbana. No caso das crianças desta pesquisa, cuja maior parte circula a pé, os motivos que as levam a se deslocar na cidade são bem variados. Assim como em outras pesquisas que analisam a circulação das crianças na cidade, o principal motivo de deslocamento das crianças é o acesso à escola (Godoy, 2022), visto que sua frequência é obrigatória e, no caso do Brasil, deve ocorrer em torno de 200 dias por ano.

Dentro dos limites do morro do Querosene, os motivos de circulação são principalmente: as brincadeiras; a participação nas atividades do projeto social de uma igreja

evangélica⁷⁰; a obediência mandados dos adultos (como levar ou trazer recados e objetos); o recebimento de doação de pão aos domingos pela manhã⁷¹ e a participação da roda de capoeira que ocorre alguns dias à noite, nas festividades e eventos promovidos pela própria população, como Dia das Crianças, Natal, Páscoa, Encontro de Bate-Flecha, Quadrilha, Bloco de Carnaval, Folia de Reis, bazar e doações de roupas e calçados.

Para além dos limites do Querosene, as crianças apontaram outros motivos que as levam a circular pela cidade: fazer “mandados” (como os que fazem no bairro e comprar algum item nos mercados); comprar guloseimas; levar e buscar crianças nas creches; visitar parentes; passar fins de semana e férias com o pai, no caso daquelas cuja guarda é da mãe; para o lazer na Praça da Prefeitura ou na Praça Nosso Sonho; ir aos cultos ou eventos promovidos pelas igrejas evangélicas; jogar bola nos campos de futebol existentes em outros bairros; ir à feira, supermercado e Centro Kardecista para buscar doações de alimentos; participar das jornadas com o grupo de Bate-Flecha⁷²; participar de festas e eventos e para o comércio de alimentos.

Assim, foi possível perceber que os motivos e a frequência da circulação das crianças do Querosene eram bem variados, como se pode constatar no quadro abaixo:

⁷⁰ O projeto conta com recursos do Fundo da Infância e Adolescência – FIA e doações para oferta de oficinas de dança, música e de reforço escolar. Às quintas-feiras é servida uma refeição para as crianças à qual se referem como jantinha. A relação de algumas famílias das crianças pesquisadas com a coordenação do projeto nem sempre se dava de forma harmoniosa, tendo ocorrido denúncias junto à prefeitura e vereadores quanto à lisura na aplicação do dinheiro e doações recebidas. Reclamações na comunidade eram recorrentes quanto a falas discriminatórias com as que tinham ligação com o Centro de Umbanda, mas, principalmente, quanto à exposição das imagens das crianças em situações de vulnerabilidade social nas redes sociais com mensagens de pedidos de doações, sem autorização das famílias.

⁷¹ Um grupo de mulheres, algumas mães das crianças participantes da pesquisa, busca promover ações de assistência às famílias, como doação de cestas básicas, roupas, calçados, botijão de gás. Em parceria com um supermercado da cidade, elas recebem doação dos itens da padaria no final do expediente do sábado, que são doados para as crianças nos domingos pela manhã por uma das mulheres na sua casa.

⁷²No quinto capítulo será abordada a participação das crianças no Bate-Flecha.

Quadro 4 – Motivação e frequência para circular

	MOTIVAÇÃO	FREQUÊNCIA
01	Acessar a escola	diária
02	Brincar ⁷³	diária
03	Levar e buscar crianças mais novas na creche e escola	diária
04	Comprar guloseimas	indefinida
05	Cumprir mandados dos adultos	indefinida
06	Participar de festas	indefinida
07	Trabalhar	indefinida
08	Participar da roda de capoeira	semanal
09	Participar de atividades religiosas	semanal
10	Receber doação de pão	semanal
11	Receber doação de sopa	semanal
12	Receber doações dos feirantes	semanal
13	Participar no projeto social	três vezes na semana

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

O percurso em que mais acompanhei as crianças foi entre a casa e a escola, cujo trajeto tem em torno de 1km de extensão, mas o tempo que as crianças utilizavam era diferenciado na ida e na volta, como é possível constatar nas imagens da figura 32. Durante esses percursos, a escola foi tematizada inúmeras vezes. Questões como indisciplina, alimentação escolar, acolhimento, conflitos entre as crianças e com os profissionais, uso da máscara no período em que era obrigatória durante a pandemia, tarefa de casa, transporte escolar foram abordadas pelas crianças. No trajeto casa-escola, o que mais chamou a atenção foi a preocupação que elas tinham em não chegar atrasadas, talvez fosse esse o motivo da diferença do tempo da ida para a volta.

As crianças acordaram atrasadas porque a mãe não estava em casa nesta manhã, havia me enviado uma mensagem informando que estava trabalhando. Se arrumaram juntas e eu acompanhava da frente da casa, onde era possível perceber que Esmeralda tentava ajudar os irmãos mais novos. Saíram faltando 10 minutos para o horário da entrada na escola e ao longo do caminho me perguntaram as horas várias vezes.

Esmeralda: *Vem, gente, vem, gente, vem, geeeentttee. Quando eu gritar muito alto, vocês têm que ir correndo, vai. (...)Vem, gente, porque se nós fica andando assim, nós nunca vai chegar na escola na hora.*

(As crianças começam a caminhar mais rápido, quase correndo)

...

Esmeralda: *Se a gente chegar lá e o portão tiver fechado, vou ficar sentada na frente da escola até a hora da saída. Se minha mãe souber que perdi a hora, ela me mata.*

Foi o trajeto mais rápido, sem muitas paradas como costuma acontecer. Chegaram a tempo (Notas de campo, março de 2022).

⁷³ As práticas de brincadeiras serão analisadas no capítulo seguinte.

O trabalho de Godoy (2022), realizado no distrito Bela Vista na cidade de São Paulo, destaca que, apesar de a maior parte das crianças pesquisadas realizar o trajeto casa-escola a pé, o que não é recorrente no contexto de uma grande cidade, os momentos de “paradas” para observação ou para realização de brincadeiras foram escassos, confirmando o que Lima (1989) já apontava na década de 1980 sobre a mesma cidade, em que a rua tinha apenas a função de circulação.

Porém, no caso das crianças de Alegre, especialmente as moradoras do Querosene, a realidade é distinta. A duração do trajeto casa-escola girou em torno de 30 minutos, com poucos pontos de parada, possivelmente por uma preocupação com o horário do fechamento do portão da escola. Mesmo com esse certo controle do tempo, havia muita interação entre elas, conversavam sobre questões que atravessavam suas rotinas, como brincadeiras, festas ou algo que despertasse a atenção no caminho, como os animais, as plantas e as pessoas que encontravam. Já o trajeto escola-casa tinha uma duração maior, possivelmente devido à menor preocupação com o horário de chegar em casa, especialmente porque grande parte de seus cuidadores estavam trabalhando, não havendo quem controlasse o tempo.

Figura 32 – Trajetos realizados com as crianças



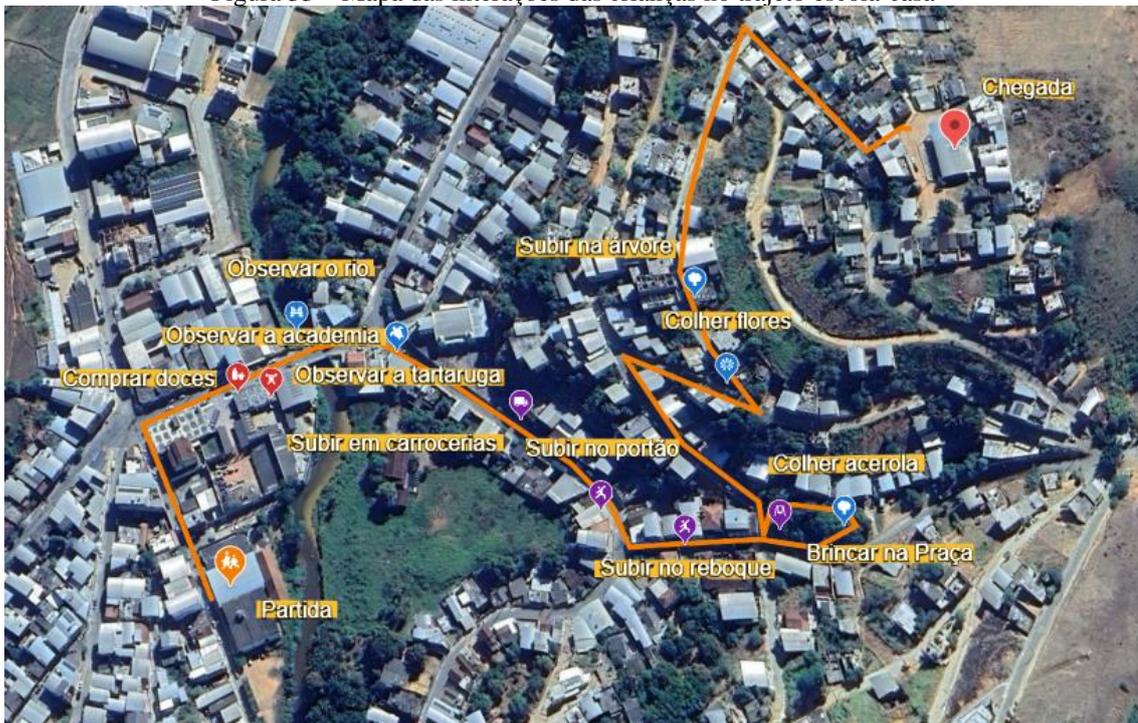
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo STRAVA.

Essa diferença de tempo nos deslocamentos se assemelha ao que foi observado no estudo de Souza (2017) com um grupo de crianças na região da Vila Rubim em Vitória. Dentre vários espaços pesquisados, a autora, assim como nesta pesquisa, também acompanhou a

entrada e a saída das crianças na escola, tendo sido percebido um tempo menor no trajeto casa-escola em relação ao trajeto escola-casa.

A figura abaixo apresenta um percurso do retorno da escola com destaque para os locais de parada e interações realizadas pelas crianças em um dos dias de acompanhamento nesse trajeto, contando com uma distância de 1.198,63 metros percorridos.

Figura 33 – Mapa das interações das crianças no trajeto escola-casa



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Assim, é possível observar as inúmeras paradas durante o percurso, cabendo destacar que foi destinado um tempo maior na Praça Nosso Sonho. As crianças interagiam entre si, comigo e com o que compunha a cena urbana, por meio de brincadeiras e comentários sobre o que observavam, como é possível perceber no registro abaixo:

No trajeto escola-casa, as crianças: compraram doces na padaria e dividiram entre si; assistiram aos frequentadores de uma academia se exercitando, manifestando o desejo de utilizar aquele espaço um dia e me sugerindo que o utilizasse por estar “com roupa de ginástica”, me informando inclusive o valor da mensalidade; observaram o rio e comentaram como estava cheio devido às chuvas e que isso poderia causar alagamentos e assim terem suas aulas suspensas; me apresentaram uma tartaruga que reside no jardim de uma casa; subiram em carrocerias de veículos estacionados e árvores, em que os que já possuíam habilidade para tal auxiliavam os que ainda não tinham; brincaram de “chão é lava”⁷⁴ no trecho que a arquitetura das casas permitia que ficassem mais altos que o nível da rua ou calçada; usufruíram da Praça Nosso Sonho e comentaram da falta de manutenção da mesma; colheram frutas para comer ali mesmo e guardaram o excedente para fazer suco em casa; me presentearam com flores colhidas pelo caminho. (Notas de campo, fevereiro de 2022).

⁷⁴ Essa brincadeira será melhor analisada no capítulo a seguir.

Essas experiências das crianças demonstram que o ato das crianças de circular na cidade requer muito mais que a habilidade motora. Envolve conhecer trajetos, características arquitetônicas e da organização da cidade, a oferta de serviços, o consumo, as relações intrageracionais, a possibilidade de descobertas e de aprendizagens.

A interação das crianças com outras pessoas, para além de seus pares, é primordial para formação de seu senso de comunidade (Morrow, 2003; Lee; Abbott, 2009) e 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.

Vale salientar que as paradas realizadas nos percursos não eram sempre as mesmas, variando pelo grupo acompanhado no dia, gênero predominante, idade, fenômenos climáticos, rotinas familiares, brincadeiras propostas e episódios do cotidiano da cidade.

Para além do motivo de acessar a escola, as crianças do Querosene, assim como as do trabalho de Bizzotto (2022), também usam a rua como extensão da casa para circular, sendo essa uma forma de sociabilidade. Ao compreender os motivos que levam as crianças do Querosene a circular em seu território, percebe-se que nos usos e apropriações dos espaços de fora do ambiente privado das casas, nas relações que se constroem nele e através dele, elas também se constituem como sujeitos.

Se, para algumas famílias, a rua é lugar de passagem, devendo ser evitada pelas crianças, no Querosene, desde muito novas, elas são incentivadas a usufruir dela, como uma mãe me revelou no início do campo, quando as escolas ainda não haviam voltado a receber as crianças devido à pandemia. Ao questioná-la se costumavam deixar as crianças brincarem fora das casas, ela assim se manifestou:

Mãe: Ninguém aguenta essas crianças dentro de casa não, Joelma, é quente, apertado, a gente manda eles pra rua mesmo pra ter sossego. (Notas de campo, setembro de 2021).

Além dos motivos apontados, um outro aspecto identificado foi o circular para o trabalho. O diálogo com Laércio, um menino de 11 anos, na Praça da Prefeitura, ilustra elementos sobre a relação entre a comercialização de produtos e sua circulação:

Estava sentada no parquinho da Praça da Prefeitura no intuito de identificar a presença das crianças durante o mapeamento dos espaços, não havia ninguém nesse momento. Laércio, um menino que havia conhecido dias antes no Querosene se aproxima com uma caixa de isopor:

Laércio: *Moça, quer comprar um salgado pra me ajudar?*

Joelma: *Ih, eu não tenho nenhum dinheiro* (realmente não tinha).

Laércio: *Poxa, compra um salgado, é só 3 reais.*

(...)

Abriu o isopor e me mostrou os pastéis que estava vendendo.

Laércio: *Foi o moço ali do trailer que me deu pra vender. Me deu 12 pra vender. Eu já fui lá na rodoviária nova, perto da Exposição e até aqui vendendo. Vendi quase tudo, só falta 3.*

[...]

Laércio: *Hoje é o primeiro dia que vendo salgado, eu vendia bolo no pote da Virgínia.*

Joelma: *A Virgínia mora lá no Querosene?*

Laércio: *Ela mora mais embaixo. Ela me dava R\$5,00.*

Joelma: *Pra cada bolo que você vendia ela te dava R\$5,00?*

Laércio: *Não, por dia.*

Joelma: *E você faz o que com esse dinheiro que ganha?*

Laércio: *Tô juntando dinheiro pra comprar um telefone. Meu padrasto disse que vai me dar R\$20,00 todo mês porque eu vou pegar comida pros pintinho dele lá no mercadinho Pirovani.*

Joelma: *E quanto o moço do salgado vai te dar?*

Laércio: *Não sei.*

Joelma: *Quanto custa o celular?*

Laércio: *Não sei.*

Joelma: *Você quer comprar um novo ou usado?*

Laércio: *Novo!*

Joelma: *Você já foi na loja ver?*

Laércio: *Ainda não.*

Enquanto conversávamos, chegou uma mulher acompanhada de 2 meninos, aparentavam ter 5 e 3 anos. Foram para os balanços.

Laércio os observou, olhou para o isopor que estava no banco, em seguida pra mim e falou:

Laércio: *Eu queria balançar.*

Joelma: *Vai lá. Eu vigio o isopor pra você.*

Sorriu, colocou o dinheiro no bolso e correu para o balanço vazio ao lado deles. Em seguida, puxou conversa com os meninos e com a mulher. Uma conversa descontraída entre eles, eu os observava de longe enquanto “vigiava” o isopor.

Começou a chegar mais crianças acompanhadas de adultos. Laércio saltou do balanço, se aproximou, pegou o isopor e pendurou nos ombros.

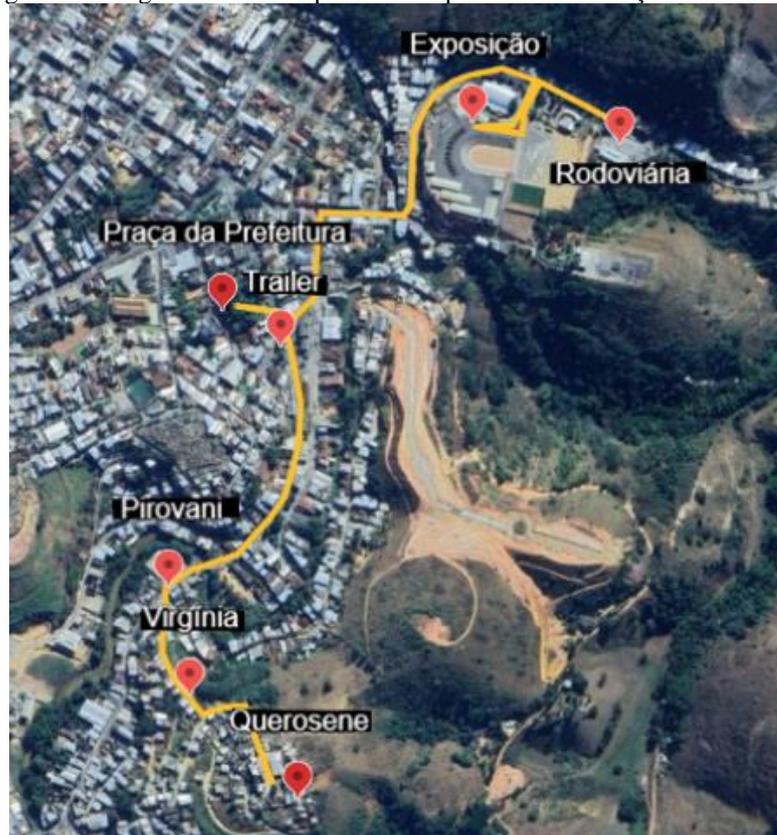
Laércio: *Eu já vou. Obrigada. Tchau!*

Joelma: *Por nada. Tchau! Acho que a gente ainda vai se encontrar por aí.*

Sorriu e saiu do parquinho. (Notas de campo, outubro de 2021).

Considerando a casa de Laércio como ponto de partida e chegada, todo trajeto descrito por ele tem cerca de 3,5km de extensão. A figura 34 apresenta o mapa da cidade com os lugares mencionados na nota acima, sendo possível identificar as paradas e quão distante de sua casa ele foi.

Figura 34 - Lugares acessados por Laércio para comercialização de alimentos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do campo

O que se observa é que o menino circula para além do Querosene motivado pelas vendas que lhe proporcionam uma renda, mesmo não tendo noção de quanto será e se conseguirá comprar o objeto desejado. A circulação dele também possibilita diversas interações com pessoas e espaços ao longo do trajeto, não apenas voltadas para seu trabalho.

A pausa de Laércio para brincar no parquinho durante sua atividade laboral remete ao trabalho de Santos e Moraes (2020) que trata dos meninos engraxates de São Paulo, que, ao longo da história, utilizam os espaços públicos da cidade para trabalhar, como também para se divertir e brincar. Dessa forma, a experiência lúdica das crianças não deixa de existir ao longo da circulação pelo trabalho. Ainda que em realidades distintas, inúmeros trabalhos que tratam das crianças em trajetória de rua mostram que, ao mesmo tempo em que ela é um espaço de trabalho, também é um espaço de sociabilidade. Isso não ameniza a experiência, mas demonstra que o brincar é a capacidade de resistência das crianças nesse contexto.

Laércio não está em situação de rua, ele está na rua circulando motivado pelo trabalho. Rosenberg (1994) enfatiza que o fato de a criança estar circulando pela cidade em função do trabalho não necessariamente a caracteriza como em situação de rua. O que também colabora para a compreensão da situação de Laércio é que o que historicamente se denominou como

criança “de rua”, aquela que se encontra desterritorializada física e simbolicamente de uma casa, também vista como uma ameaça à ordem, um perigo à sociedade (Marchi, 2021), não se aplica a ele.

Um outro aspecto percebido no episódio com o menino foi a ênfase de que a minha compra do salgado seria para ajudá-lo. Talvez fosse uma forma de despertar algum sentimento de solidariedade ou compaixão, como uma estratégia que já tenha percebido que funciona. Essa mesma estratégia também é utilizada por Jeane, uma menina de 10 anos, que eu conhecia anteriormente à pesquisa, vendendo empadinhas pelas ruas de Alegre, abordando-me com:

Jeane: A senhora quer comprar uma empadinha que minha mãe faz, pra me ajudar?

Apenas quando comecei a acompanhar as crianças para a escola é que descobri que Jeane morava no Querosene, pois ela se juntava a nós pelo caminho. Nunca a havia visto circulando pelo bairro e brincando com as outras crianças.

A menina se desloca por diversos bairros da cidade, indo muito além de onde Laércio circula em suas vendas, algumas vezes acompanhada pela irmã adolescente, raramente pela mãe e em outras sozinha. Quando não está na escola, é comum encontrá-la pela cidade, batendo nas portas das casas, na feira, nos comércios, consultórios, em meio aos estudantes na universidade. Durante as oficinas de escuta, Jeane foi a única criança que soube nominar todos os espaços representados nas fotografias. Para além disso, tecia comentários sobre eles, contava experiências vividas, proporcionadas a partir da circulação por conta da venda das empadinhas.

Figura 35- Fotografia apresentada durante a oficina de escuta



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Durante a realização de uma das oficinas de escuta, ao apresentar a foto de uma praça em que o campus da universidade se localiza ao fundo, Celia e Lavínia (moradoras do centro e filhas de professores da universidade) e Jeane (moradora do Querosene), comentam:

Celia: Eu conheço esse lugar! É onde minha mãe e meu pai trabalham.

Lavinia: O meu pai e minha mãe também.

Jeane: Eu também conheço. Eu vou lá pra vender empadinhas com a minha irmã. (Notas de campo, julho de 2022).

O diálogo entre as meninas demonstra que as três conhecem um mesmo espaço da cidade por meio de experiências distintas. Enquanto, para Celia e Lavinia, meninas brancas, de classe média alta, moradoras do centro, o campus é o local do trabalho de seus pais, para Jeane, uma menina negra, pobre e moradora do Querosene, o campus é o seu lugar de trabalho que gera renda para sua família. Dessa forma, a desigualdade revelada pelas falas das meninas aponta como marcadores de classe social, raça e local de moradia operam conjuntamente configurando suas infâncias e vivências numa mesma cidade.

Uma outra experiência de circular pelo trabalho foi identificada no período inicial da pesquisa, enquanto mapeava os espaços das cidades, em um diálogo com um grupo de meninos:

Estou sentada no banco ao lado da quadra da Vila do Sul. Marlon, Luan e Pedro saem da quadra e se aproximam de mim. Marlon se senta no banco onde minha bicicleta está encostada, Pedro fica na minha frente em pé e Luan fica na beirada da rua em pé. Marlon começa a observar minha bicicleta.

Marlon: *Uh, bicicleta maneira! Tem até marcha! Quanto que você deu nela? Assim, por alto.*

Joelma: *Ah, não lembro, faz tempo, tem uns 10 anos que comprei.*

Pedro: *Eu queria juntar dinheiro pra comprar uma bicicleta.*

Joelma: *E como você faz pra juntar dinheiro?*

Pedro: *Eu vendo latinha, mas não consigo juntar, eu gasto tudo.*

Joelma: *Gasta com quê?*

Pedro: *Eu dou um tanto pra minha mãe e o que sobra eu gasto.*

Marlon: *Ele compra bala, chiclete, essas coisas.*

Joelma: *E onde você arruma latinha?*

Pedro: *Eu pego ali (aponta para um local com placa de bebidas, mas fechado)*

Marlon: *Eu também arrumo umas pra ele.*

Joelma: *E você vende onde?*

Pedro: *Tem 3 lugares, mas o da Rua 13 minha mãe não deixa eu ir lá não porque é muito longe.*

Marlon: *Os outros são aqui na Vila mesmo.*

Pedro: *O homem tava me roubando!*

Joelma: *Roubando como?*

Pedro: *Eu fui lá um dia e deu 10 reais. Daí eu fui de novo, pesou o mesmo tanto, eu contei as latinhas, tava igual e ele me deu 5 reais.*

Joelma: *E você não falou nada?*

Pedro: *Não! É que não posso brigar com adulto.*

Joelma: *Por quê?*

Pedro: *Meu pai me pega!* (Notas de campo, novembro de 2021).

Pedro e Laércio, ao contrário de Jeane, demonstram que, para eles, o trabalho⁷⁵ é uma forma não apenas de contribuir para a renda da família, mas um meio de conseguir dinheiro para tentar suprir seus desejos de consumo. Talvez a relação de consumo dos meninos nesse contexto da pesquisa não seja da mesma forma que Santos (2019) aponta, de que as infâncias contemporâneas têm menos possibilidades de exploração dos espaços públicos e de

⁷⁵Importante salientar os riscos da exploração do trabalho infantil impactando o desenvolvimento físico e emocional das crianças.

brincadeiras, acarretando uma maior exposição às mídias e, conseqüentemente, mais expostas ao assédio para o consumo exacerbado. Porém, as falas deles destacam que,

se a sociedade contemporânea tem a marca do consumo, que aprisiona pela ilusão de finalmente acalantar o desejo imaginável, na infância ela ocupa duplo espaço. De um lado captura as crianças tanto no sonho da realização do desejo como também como objeto que gera o pertencimento entre pares (criança-criança), mas também é transgeracional (adulto-criança), desempenhando funções de inserção social e construção de identidade. (Santos, 2012, p. 35).

Um outro aspecto observado na fala de Pedro é a percepção de uma possível “desonestidade” do adulto a quem ele vende as latinhas. Porém, mesmo se sentindo injustiçado não o contesta, justificando que se deve ao fato de ele ser um adulto e que por isso seria repreendido pelo pai. Essa relação hierarquizada entre adultos e crianças nas atividades cotidianas também foi identificada na pesquisa de Colonna (2018) com um grupo de crianças em Maputo. A autora destaca que, mesmo com as restrições ocasionadas por essa relação, as crianças negociam sua autonomia a partir de estratégias geradas “pelo seu elevado nível de mobilidade dentro da comunidade e pelo seu uso extensivo do tempo e do espaço fora da vigilância direta dos adultos” (Colonna, 2018, p. 200).

Foi possível perceber que o circular para o trabalho era uma prática mais comum aos meninos do que às meninas, mesmo quando se tornam adolescentes. As meninas realizam mais trabalhos domésticos que os meninos, corroborando pesquisas que apontam serem elas as que executam mais as tarefas domésticas dentro de casa (Lamarão, 2008; Somalo, 2017), enquanto aos meninos é permitido trabalhar fora de casa. No caso de Jeane, uma possível explicação para que ela e sua irmã trabalhem circulando pela cidade seja o fato de sua família ser composta apenas por mulheres, não restando à sua mãe a alternativa de colocar um menino nessa posição, como o de outras famílias do Querosene.

Outro motivo para circulação apontado pelas crianças diz respeito à complementação da alimentação familiar através do recebimento de doações. Dentro do Querosene, a circulação ocorre em duas ocasiões: às quintas, no fim do dia, para o recebimento do que elas denominam como “jantinha”, quando o projeto social distribui marmiteix para as crianças e aos domingos, pela manhã, quando uma das mães distribui pães doados por um supermercado da cidade.

Para além do território do Querosene, a circulação para recebimento de alimentação ocorre nos sábados à tarde um Centro Espírita Kardecista a que se referem como “Paulo Abreu”, localizado no centro da cidade, que distribui sopa. As crianças se deslocam até lá em grupo, algumas vezes acompanhadas por algumas adolescentes. Acompanhei o deslocamento de Júlia Vitória em uma dessas ocasiões. Segundo me relatou, além de tomar a sopa, podem levar o

excedente para casa nos potes que levam consigo para esse propósito, isso após realizar orações e ouvir alguma palestra ou contação de histórias. O que me chamou a atenção foi o fato de que, nesse dia, além de a menina não levar seu pote, durante o trajeto, parar em uma padaria para comprar um pacote de biscoito recheado e consumi-lo enquanto caminhávamos. Tal atitude demonstrou que talvez a sopa não nutrisse apenas sua necessidade alimentar, mas também servia como subterfúgio para poder circular por outros espaços da cidade com o aval de sua “cuidadora”.

Conforme apresentado, os motivos que levam as crianças a circular tanto dentro do seu território, como para outras partes da cidade são variados e gerados tanto pelo interesse próprio, como pelo dos adultos. Cada trajeto acompanhado, mesmo passando pelos mesmos lugares, nunca foi igual. Qualquer modificação no agrupamento, na paisagem, na rotina ou na cena urbana gerou novas experiências e interações. Isso demonstra que crianças e cidades estão em constante relação e movimento.

3.2 Limites e possibilidades da circulação

Neste item pretendo discutir como a autonomia das crianças para circular em Alegre favorece seu acesso aos espaços da cidade. Ao mesmo tempo, será discutido como um maior controle da circulação das crianças reduz os usos dos espaços e, por consequência, estabelece diferentes formas de interação e apropriação da cidade.

Em todo o processo de acompanhamento das crianças, foi possível notar que raramente elas circulavam sozinhas. Na maioria das vezes, estavam entre pares e raramente acompanhadas por adultos do convívio familiar ou de outros contextos. Isso demonstra que a circulação das crianças também ocorria por meio da relação com o outro. As relações também se estabeleciam por meio das interações sociais ao longo do trajeto, com os comerciantes, os vizinhos, os moradores que residem em casas ao longo do caminho, os trabalhadores que fazem os mesmos trajetos ou estão ao longo dele.

Os estudos de Carver, Timperio, Crawford (2012) e Christensen (2010) realizados, respectivamente, na Austrália, Dinamarca e Inglaterra, apontam que as crianças de cidades pequenas e vilas apresentam maior independência na sua mobilidade do que aquelas residentes em grandes cidades. Durante o campo observou-se que, em Alegre, isso também se confirma. As crianças demonstravam autonomia para circular por todo o Querosene. A presença de crianças desacompanhadas de adultos nas ruas, na quadra e no Escadão, era constante, tanto

que em nenhuma das minhas idas precisei procurá-las em suas casas, sempre encontrava algum grupo ao chegar e logo outras se juntavam a nós.

Foi possível perceber que, no Querosene, para algumas crianças, essa autonomia começa a ser construída desde muito cedo, especialmente com o apoio dos irmãos mais velhos, acompanhando-os durante sua circulação. Seja para brincar, ir à casa de alguém na vizinhança ou para acessar a creche, desde bebês, as crianças usufruem da autonomia do irmão mais velho. Exemplo disso foi notado nos primeiros dias, chamando-me a atenção a presença de Vitor, um bebê de 1 ano e 8 meses, levado pelo irmão mais velho, Caique, de 8 anos, para participar das brincadeiras pelo Querosene.

Enquanto eu, Esmeralda e Júlia Vitória pulávamos amarelinha próximo à casa de Dona Elvira, Caique se aproxima trazendo Vitor no colo. Eu pergunto se querem se juntar a nós, Caique entra na brincadeira enquanto Vitor corre ao nosso redor. [...] Mais tarde, eu e as meninas estávamos próximas à quadra e os encontramos novamente. Elas começam a brincar de pular de um banco para o outro enquanto cantam. Vitor vai de colo em colo entre as crianças para garantir a participação de Caique na brincadeira e as vezes também era incorporado ao que estavam fazendo. Ele ri, demonstrando gostar de fazer parte. (Notas de campo, janeiro de 2022)

Figura 36 – Vitor brincando com crianças mais velhas no Querosene



Fonte: Dados do campo, janeiro de 2022.

Às vezes, as crianças, desacompanhadas de adultos, estão acompanhadas de seus irmãos menores, concebendo, inclusive, a rua como extensão do espaço doméstico, como abordado

anteriormente, pois é nele que essa relação de cuidado entre o mais velho e o mais novo se constitui.

Tebet (2018) colabora para a compreensão do episódio apresentado ao apontar que os lugares ocupados por bebês possibilitam experiências distintas e que eles “não são apenas elementos do espaço, mas, sobretudo, estão sempre a produzir lugares e definir seus lugares no espaço e na sociedade” (Tebet, 2018, p.1027). Vitor, ao fazer parte das brincadeiras com as crianças maiores em diferentes espaços do Querosene, vivencia e produz novas experiências tanto para ele, como para as demais.

Assim como no estudo de Wales, Mårtensson e Jansson (2021) com um grupo de crianças moradoras de um subúrbio na Suécia, em que se identificou que a mobilidade independente delas aumentava a partir do brincar e da socialização que ocorriam nas suas experiências no ambiente local, envolvendo a relação entre pessoas, lugares e práticas, o mesmo se percebeu no Querosene. Vitor talvez fosse a criança mais nova que circulava entre as demais sem a presença de um adulto cuidador, porém, em diferentes momentos da pesquisa, foi possível identificar outras crianças pequenas usufruindo das brincadeiras e da companhia das demais enquanto circulavam pelo bairro.

O fato de as crianças circularem com autonomia pelo Querosene tem relação com a sensação de segurança que suas famílias possuem, especialmente por saberem que “os olhos da rua” (Jacobs, 2011) se fazem presentes na vizinhança. Isso foi percebido em várias ocasiões quando, de dentro das casas, ouvia-se alguma repreensão a alguma “traquinagem” que ocorria na rua ou no Escadão ou quando algum adulto de passagem fazia alguma observação ao que as crianças estavam realizando. Como,

Ao nos deslocarmos para escola, Nelio, de 4 anos, chorava se recusando a ir para escola e fazendo menção de retornar para casa sozinho. Duas mulheres, moradoras que trabalham na limpeza pública e estavam varrendo a rua, ficaram observando e se juntaram a nós na tentativa de convencê-lo a nos acompanhar. Nelio decidiu voltar para casa sozinho. Eu fiquei preocupada e seu irmão Karlo, de 11 anos, me tranquilizou dizendo “Ih, Joelma, Nelio anda esse morro todo, preocupa não”, o que foi confirmado pelas mulheres também. (Notas de campo, fevereiro de 2022).

Nelio, aos quatro anos de idade, é reconhecido como um sujeito capaz de ter autonomia de circular pelo seu território tanto por seu irmão de 11 anos quanto pelas mulheres adultas. Essa autonomia não tem data marcada para se iniciar, mas se constrói cotidianamente a partir das relações que se estabelecem entre a criança desde bebê e o meio em que está inserida. Se, por um lado, pesquisas em contextos de grandes centros urbanos apontam para uma diminuição dessa circulação independente (Kyttä, 2004; Sabbag; Kuhnen; Vieira, 2015), o que se observou,

nesse contexto de uma cidade pequena, foi que as crianças usufruem de uma certa autonomia para circularem.

Porém, essa autonomia na circulação das crianças pequenas se limitava ao Querosene. Para acessar outras partes da cidade, inclusive a escola, dependiam da companhia de outras crianças ou adultos. Durante as oficinas de escuta, elas apontaram que a preocupação em circular sozinha por outros espaços da cidade tem relação com o risco de atropelamentos. Foram comuns falas como:

Charlotte: Porque ele é criança e ainda não sabe atravessar as ruas. Eu e ela veio de mão dada (apontando para Eva). Ela que tem um pouquinho de medo também. De ser atropelada.

Sol: É muito perigoso, tia, faz a curva. De um carro passar rapidão, aí você não vê, aí tuf. (Notas de campo, julho de 2022).

Dessa forma, mesmo com o fato de Alegre contar com um trânsito pouco intenso, ao circular fora do seu território, para esse grupo de crianças, as ruas são tidas como inseguras. Talvez por haver poucas ruas no Querosene e as existentes serem de paralelepípedos ou não contarem com calçamento, aliado ao terreno íngreme e ao fato de a maioria não possuir carro, faz com que o trânsito de veículos seja bem limitado e com baixa velocidade no bairro. Todas essas características apontam que, ao contrário do centro da cidade, por exemplo, não existe uma disputa de espaço entre as pessoas e os carros. Isso faz com que as crianças, desde cedo, entendam que, no Querosene, a rua é um espaço compartilhado.

Essa sensação de insegurança também se confirmou na fala das crianças de outros bairros da cidade, que diferentemente daquelas do Querosene, não circulam sem a companhia de algum adulto por nenhum território da cidade.

Durante uma das oficinas de escuta, enquanto montavam sua cidade com objetos tridimensionais, Mel, de 4 anos, e Marina, de 5 anos, iniciaram uma brincadeira de mãe e filha. Em um determinado momento Mel se dirige à Marina:

Mel: Mãe, eu vou sair, tá? Aí eu vou sozinha. Eu vou sair, tá mamãe? Aí você diz "Toma cuidado, tem que olhar pros dois lados antes de atravessar". (Notas de campo, julho de 2022).

A fala de Mel traz dois elementos importantes, o desejo de circular desacompanhada e a recomendação de como atravessar a rua em segurança, possivelmente uma reprodução do que seus adultos cuidadores fazem ao circularem com ela pela cidade.

Celia, uma menina de 7 anos, também aponta as recomendações recebidas para circular em segurança.

Durante a contação de história na oficina de escuta, surge um debate sobre a possibilidade de as crianças andarem sozinhas na cidade, ao contrário do personagem do livro que sempre sai acompanhado por um adulto.

Celia: Eu não vou sozinha em nenhum lugar, minha mãe não deixa. Mas minha escola é pertinho! Ela só não deixa, ó, só tem uma entrada, depois de lá tem que ficar bem

perto do portão, tem uma rua, aí tem que atravessar, por isso que minha mãe não deixa. Ela deixa só andar na calçada. Se você chegar bem pertinho do portão ela não vai deixar, porque tem que atravessar a rua. Ela tem medo que o carro me tromba. (Notas de campo, julho de 2022).

A menina demonstra conhecer todo trajeto que realiza da sua casa à escola e o motivo que leva a mãe a não permitir que o realize de forma autônoma são os riscos em função do tráfego de veículos, o mesmo apontado por estudos que tratam de crianças em espaços públicos em diferentes contextos.

O estudo de Björklid (1994) realizado na Suécia buscou compreender como crianças e adultos experienciavam e interpretavam o trânsito e seus riscos para as crianças. Os resultados apontaram medo e ansiedade não apenas em relação ao risco físico, mas também do barulho, restrições da liberdade para se locomover, isolamento de outras crianças e adultos, necessidade do controle e supervisão de seus cuidadores, diminuição de atividades ao ar livre, poluição, ampliando, assim, a ideia de risco, o que a autora denomina como “estresse ambiental do trânsito” (Björklid, 1994, p. 399).

Nessa mesma perspectiva, o trabalho de Rodriguez e Pérez (2023), conforme citado anteriormente, também sinaliza o medo dos pais em relação ao tráfego elevado de veículos quanto ao risco de acidentes e dos impactos ambientais às crianças. Já Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015), ao realizarem uma revisão bibliográfica de estudos realizados em diversos países sobre mobilidade independente de crianças, identificaram que a liberdade de locomoção das crianças apresentou um decréscimo a partir de 1970, tendo como justificativa o receio dos pais quanto ao tráfego de veículos, afetando o desenvolvimento infantil por conta do sentimento de medo, diminuição da autonomia e do uso de espaços livres como a rua para interações sociais.

Dessa forma, assim como nas grandes cidades, o medo das famílias, em especial quanto ao trânsito de veículos, também existe em Alegre, nos diferentes bairros. Porém, o fato de as crianças do Querosene circularem dentro do bairro desde pequenas faz com que desenvolvam gradativamente sua autonomia, para, à medida que crescem, conseguirem circular em segurança para além do seu território.

Um aspecto importante de ser destacado é que o receio do trânsito foi apontado apenas pelas meninas, não tendo sido mencionado pelos meninos ao longo da pesquisa. O trânsito foi abordado pelos meninos apenas na oficina da representação da cidade com objetos tridimensionais, o que também ocorreu com as meninas, mas não como perigo e, sim, como parte da cena urbana, em especial ao redor das praças, de forma organizada. Uma possível hipótese para essa questão do gênero em relação ao trânsito pode estar relacionada ao fato de que, desde novos, os meninos são incentivados a atuar no papel de quem opera, nas mais

variadas funções, os veículos, afastando a ideia do medo e perigo. Já em relação às meninas, esse papel não é comumente incentivado, mas, sim, o da passageira ou pedestre que, no trânsito, é um lugar de maior vulnerabilidade.

Figura 37 – Representação do trânsito por meninas e meninos



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Esse dado aponta para o importante aspecto de que as experiências e as percepções das crianças sobre os espaços públicos são configuradas também a partir do marcador de gênero. Foi percebida uma atenção diferenciada das mães em relação às meninas nos espaços públicos, como se pode constatar no relato abaixo:

A mãe de Esmeralda chega do trabalho e começamos a conversar próximo à quadra. As crianças, juntamente com alguns adolescentes, começam a se organizar para jogar pique bandeira. A mãe manda a menina ir em casa colocar um short para poder brincar, ela

estava de vestido. Esmeralda vai até sua casa que fica em frente à quadra, coloca uma calça, volta rapidamente e entra no jogo. (Notas de campo, março de 2022).

Cabe destacar que Esmeralda estava brincando de vestido antes de sua mãe chegar e não percebi nenhum incômodo por parte dela e de nenhuma outra criança. O fato de a menina não questionar o comando da mãe talvez aponte que isso tenha ocorrido outras vezes ou que a interação com os adolescentes necessite de cuidados específicos. Outro episódio que ilustra essa percepção ocorreu logo no início do campo,

Ao explicar sobre a pesquisa para a mãe de uma menina do Boa Fé, dizendo que gostaria de acompanhar as crianças que brincam pelo bairro, ela me disse que a filha dela não poderia fazer parte, justificando:

Mãe: *Minha filha brincava lá pra baixo, mas está ficando grandinha. Sabe como é, menina, dá falatório, agora só deixo brincar aqui na frente.* (Notas de campo, outubro de 2021).

A fala da mãe aponta que a restrição do uso do espaço público para o brincar da menina está também relacionada à faixa etária da criança. O que aparenta é que até uma certa idade ela tinha permissão de acessar uma distância maior, mas, quando seu corpo começa a se modificar em decorrência do seu desenvolvimento biológico, aproximando-se da puberdade, sua circulação passa a ser limitada ao campo de visão da sua cuidadora, possivelmente como uma forma de proteção.

Essa diferença da distância permitida para o brincar entre meninos e meninas é algo que também se percebe no trabalho de Fernandes (1979), precursor do campo crianças e cidades no contexto brasileiro. O autor identificou que, apesar de a vizinhança ser o fator para o agrupamento das crianças, formando, assim, as “trocinhas”, os meninos usufruíam do espaço da rua para seus folguedos, enquanto as meninas brincavam nos quintais umas das outras. Outro aspecto similar diz respeito ao que a mãe aponta como “falatório”, expressão igualmente utilizada por Fernandes ao se referir às meninas mais velhas que tentam integrar o grupo dos meninos, visto tanto pelas crianças como pelos adultos como algo malicioso. Essa separação radical não foi observada no grupo pesquisado. Porém, identificou-se que a circulação das crianças é possibilitada ou limitada em função do seu gênero.

Estava na frente da casa de Dona Elvira conversando com ela sobre a pesquisa. Ao dizer que iria para a quadra encontrar as crianças, ela sugeriu que Júlia Vitória me acompanhasse.

Joelma: *Vamos por onde, pelo Escadão ou pela rua?*

Júlia Vitória: *Você que sabe.*

Joelma: *Escolhe você. Onde você prefere passar?*

Júlia Vitória: *Eu prefiro pelo Escadão, é mais rápido.*

Joelma: *Eu também acho que aqui é mais rápido, parece que cansa menos.*

Júlia Vitória: *Também acho. Mas minha vó não gosta que eu passo por aqui.*

Joelma: *Por quê?*

Júlia Vitória: *Ela tem medo. Se acontecer alguma coisa ninguém vê, do outro lado sempre tem gente.* (Notas de campo, janeiro de 2022).

Júlia Vitória revela que seu trajeto preferido é reconhecido como inseguro pela sua avó, pois é margeado por uma área verde, denominada como mato pelas crianças da pesquisa. Nesse caso, a avó, prezando pela segurança da menina, orienta que tome um caminho mais longo, mas que conta com os “olhos da rua” para protegê-la. Dessa forma, desde novas, as meninas percebem a necessidade de se criarem estratégias para garantir sua segurança nos espaços de circulação da cidade.

Páramo e Arroyo (2011) destacam que tão importante quanto analisar como os fatores culturais condicionam a relação das mulheres com os espaços públicos é compreender as razões que diferenciam seus comportamentos em relação aos homens.

Estava sentada na rua em frente à casa de Dona Elvira conversando com Esmeralda e Júlia Vitória.

Joelma: *Nossa, que vista linda! Onde vocês costumam ir lá embaixo?*

Esmeralda: *Ué, na escola.*

Joelma: *Sem ser na escola... vocês costumam ir na praça, no parquinho?*

Júlia Vitória: *Só as vezes.*

Esmeralda: *Às vezes vou pra casa da minha avó.*

Joelma: *Os meninos costumam andar lá embaixo, já encontrei com eles algumas vezes por lá.*

Júlia Vitória: *É, eles andam tudo.*

Joelma: *E vocês não podem ir?*

Júlia Vitória: *Não.*

Joelma: *Por quê?*

Júlia Vitória: *Sei lá.* (Notas de campo, janeiro de 2022).

As meninas demonstram perceber que não acessam os mesmos espaços que os meninos, o que se confirma na fala de Karlo ao dialogarmos sobre uma brincadeira da qual, segundo ele, as meninas não participam.

No trajeto escola-casa. Karlo conversa comigo sobre as brincadeiras preferidas dele. Ao mencionar polícia e ladrão, me diz:

Karlo: *Vale o morro todo. A gente vai parar lá perto daquele Escadão da Vila do Sul. Quando eles encontram senta a porrada, quem não aguenta não pode brincar.* (Notas de campo, fevereiro de 2022).

Na sua fala, Karlo dá algumas pistas da não participação das meninas na brincadeira. Um primeiro aspecto mencionado é a distância percorrida pelos meninos, indo além do território do Querosene, acessando espaços da cidade que as meninas já haviam mencionado serem proibidas de acessar. O outro fator é em relação à regra de que, ao ser pego, pode ser violentado pelo pegador e que talvez, na visão deles, como de grande parte da sociedade, pessoas do gênero feminino não dispõem de força e resistência, são frágeis e sensíveis,

necessitando da proteção masculina, estereótipo de gênero socialmente construído (D'Amorim, 1997).

Apesar dessas percepções de limitação da circulação pelas próprias crianças, as meninas também buscavam estratégias que possibilitassem acessar os espaços de seus interesses, mesmo sem o aval dos adultos.

Estava na Praça da Prefeitura com Júlia Vitória após a aula quando Esmeralda chega. Demonstro surpresa, por estudar em outra escola, este não é o caminho dela. As meninas me dizem que haviam combinado o encontro por saberem que eu estaria na praça com Júlia Vitória. Confidenciam que às vezes fazem isso, se encontram ali depois da aula. Pergunto quais lugares que os meninos costumam ir e que elas não têm permissão para ir.

Júlia Vitória: *Ah, a Exposição, a Praça 6... Eu já fui escondida na Praça 6, mas minha avó descobriu e brigou comigo.*

Questiono se elas acham perigoso andar pela cidade. Esmeralda me explica sua estratégia para andar sozinha na rua com segurança:

Esmeralda: *Eu ando atrás de uma mulher. Se um homem chega perto, eu passo pra frente dela. Se o homem tentar me pegar, eu chamo ela de mãe, ô mãe! Eu que criei isso!* (Notas de campo, maio de 2022).

Diante da revelação das meninas de que circulam por vários espaços da cidade, mesmo não tendo permissão para isso e, quando descobertas, terem sido chamadas a atenção pela cuidadora, elas assinalam que essas intervenções não são suficientes para impedir sua circulação. Um outro aspecto que merece destaque é a estratégia criada por Esmeralda para garantir sua segurança nos trajetos que realiza: passar-se como filha de alguma mulher que esteja próxima a ela. Para a menina, a proximidade com uma figura masculina na rua é um sinal de perigo, enquanto com uma figura feminina é vista como proteção.

Se, no passado, os espaços públicos eram ocupados pelos homens, enquanto às mulheres eram endereçados os espaços privados (Falcão, 2019), mesmo que se note uma mudança desse cenário em função da entrada das mulheres no mercado de trabalho, ainda se observa que os espaços públicos das cidades são pensados mais em função do atendimento às necessidades e interesses das pessoas do gênero masculino do que das de gênero feminino, como destacado por Tonucci (2020, p. 239) ao afirmar que “a cidade e seus administradores escolheram como cidadão protótipo, um cidadão do sexo masculino, adulto, trabalhador e motorista”. Dessa forma, se reconhecemos que o espaço da cidade é resultado de uma construção social, temos que considerar que ele reproduz os valores da sociedade, as classes sociais, as concepções de família e os papéis de gênero construídos socialmente (Páramo; Arroyo, 2011).

Para além de pensar nas questões de gênero e infância nos espaços escolares, como tem se dedicado várias pesquisadoras brasileiras (Faria, 2006; Finco, 2022), é preciso também compreender como os papéis atribuídos às meninas e aos meninos são também reforçados nas

relações que eles estabelecem com espaços da cidade. Na próxima seção, buscarei tratar da questão de gênero articulada à questão do pertencimento étnico-racial, pertencimento social e etário, compreendendo tais elementos como marcadores sociais da diferença que incidem sobre as experiências das crianças nos espaços públicos.

3.3 Os marcadores sociais da diferença e a circulação de crianças no espaço público

Ao longo de todo o trabalho de campo, percebeu-se que a exploração da cidade pelas crianças é atravessada por aspectos de pertencimento social, de gênero, étnico-racial, religioso e também etário. Dessa forma, este trabalho também buscou compreender como tais marcadores sociais da diferença interferiram nas distintas maneiras pelas quais elas exploraram e se relacionaram com os espaços públicos da cidade.

Os marcadores sociais da diferença, como raça, classe, gênero, pertencimento etário, são construídos socialmente num determinado contexto de tempo e espaço, articulados com as experiências individuais e com as relações de poder (Zamboni,2014).

Abramowicz e Oliveira (2012, p.49) destacam que a sociologia da infância brasileira deve ser pautada nos “aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe social, pois a exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social exige estes recortes, sem a qual ficaremos em pressupostos genéricos, universais e colonialistas”. Assim como apontando por Mead (1977), as crianças necessitam ser compreendidas a partir do contexto em que vivem, não cabendo aplicar a mesma compreensão sobre elas de forma universal a partir de uma única cultura, sem levar em conta o que as constituem enquanto crianças em um lugar específico.

No caso do contexto desta pesquisa, é possível perceber que classe social, idade, raça, religião, local de moradia e gênero se relacionam e se entrecruzam moldando as experiências das crianças nos espaços públicos de Alegre e constituindo suas infâncias⁷⁶. Tais marcadores, que caracterizam e conformam a experiência social das crianças, devem ser analisados de forma relacional, ou seja, uma menina negra, com 11 anos, moradora do Querosene, integrante do Bate-Flecha, estabelece uma relação com os espaços públicos de Alegre de uma maneira distinta da de um menino negro de cinco anos do Querosene ou de uma menina branca de 11 anos moradora do centro da cidade. Assim, gênero, classe social, local de moradia, raça, idade,

⁷⁶Importante esclarecer que esses elementos serão retomados em outros momentos desta tese.

religião se interseccionam, conformando as experiências das crianças nos espaços públicos de Alegre. No bojo deste debate, a interseccionalidade é compreendida a partir de uma perspectiva que “mobiliza a noção de marcadores como um auxiliar da análise, que contribui para a compreensão da sobreposição de exclusões” (Hirano; Acuña; Machado, 2019).

Compreende-se que os marcadores denominam as diferenças socialmente construídas e que a realidade que os constitui pode gerar novas formações sociais quanto à desigualdade (Schwarcz, 2019). Ademais, entende-se que os marcadores e suas consequências também incidem sobre o imaginário das crianças e sobre as formas pelas quais elas leem a cidade, uma vez que elas são capazes de operar com tais categorias a partir de uma lógica própria. Exemplo disso pode ser percebido no seguinte episódio:

Ao retornar ao Querosene após um período de chuvas intensas que ocasionou o desalojamento da família dos irmãos Caique, Vitor, Valentina e Wagner, encontrei com um grupo de crianças na quadra. Perguntei por Caique para seu irmão Wagner, disse que estava em casa. Esmeralda e Júlia Vitória me mostraram onde era, em frente à quadra, no andar de cima. Reparei que Caique estava na janela nos observando.

Esmeralda: *Olha lá o Caique, só porque está na casa nova tá se achando. A casa dele caiu.*

Ele olha para mim lá de cima, aceno com a mão e ele retribui. (Notas de campo, janeiro de 2022).

Figura 38 - Casa de Wagner, Vitor, Valentina e Caique destruída pelo temporal



Fonte: Redes sociais da Associação 7 Montes (2022).

Ao ter sua casa destruída, a família mudou para uma habitação a poucos metros da anterior, com melhores condições estruturais, devido à ajuda dos Vicentinos⁷⁷. A fala de

⁷⁷ Grupo de voluntários da Igreja Católica que realiza um trabalho caritativo e, desde o início da formação do Querosene, tem atuado junto à comunidade.

Esmeralda demonstra que, mesmo reconhecendo a situação de desalojamento de seus pares, a mudança de local e de tipo de moradia pôde ser vista como um certo “status”.

Percepção semelhante se identificou na fala de Júlia Vitória durante a gravação com a câmera de ação no trajeto até o Centro Espírita no dia de distribuição da sopa, quando conversávamos sobre a arquitetura das residências que víamos ao longo do trajeto, comparando com as do Querosene.

Júlia Vitória: *Lá não tem prédio não. E, se tivesse, não ia dar muito certo.*

Joelma: *Por quê?*

Júlia Vitória: *Ué, o morro inclinado. Aí começa a chover, o trem começa a cair lá, aí desce lama, não sei o quê. Também, se tivesse, todo mundo ia querer morar.*

Joelma: *É? Por quê?*

Júlia Vitória: *Ué, ia ser o prédio mais bonito.*

Joelma: *Prédio é mais bonito que casa?*

Júlia Vitória: *É.*

Joelma: *Você acha?*

Júlia Vitória: *Ah, eu prefiro morar em prédio do que uma casa.*

Joelma: *Mesmo se fosse uma casa que nem aquelas lá de cima? Você já viu aquelas casas lá de cima?*

Júlia Vitória: *Ah, aí eu vou querer aquela lá (rindo).*

Joelma: *Não, você falou que prédio é melhor do que casa (rindo).*

Júlia Vitória: *Não (rindo).*

Joelma: *Você já foi lá, naquelas casas lá em cima?*

Júlia Vitória: *Já.*

Joelma: *E o que você foi fazer lá?*

Júlia Vitória: *Nada. Eu fui andar.*

Joelma: *E o que você achou lá de cima? É um morrão também, hein?! Eu acho que é um morrão mais alto que o do Querosene.*

Júlia Vitória: *Muito mais.* (Notas de campo, julho de 2022).

Talvez pelo fato de não existirem prédios no Querosene, apenas casas, sendo aquele tipo de construção mais recorrente no centro da cidade, Júlia Vitória estabelece um juízo de valor tanto pelo tipo de moradia, como pelo local, ao afirmar que a topografia do seu bairro não é favorável àquele tipo de construção. Porém, quando a indago sobre as casas próximas ao local em que estávamos, que também se localizam num morro, mas são de alto padrão, a menina demonstra perceber que, mesmo com a similaridade da topografia, existe uma questão socioeconômica e territorial estabelecida. Dessa forma, entende-se que o fato de morar em um morro em Alegre não necessariamente indica uma classe social específica.

Assim como em metrópoles brasileiras, Alegre enfrenta situações de desabamento de encostas, alagamentos e isso afeta as famílias mais pobres e as famílias negras da cidade⁷⁸.

⁷⁸ No caso deste episódio, as crianças tiveram suas vidas impactadas pelos efeitos climáticos e ambientais. Conforme os dados apresentados pelo relatório do UNICEF (2022), o Brasil é classificado como de alto risco no índice que avalia a exposição e impactos aos riscos climáticos e ambientais a partir da perspectiva das crianças e adolescentes.

Nesta tese, procurarei explorar como a condição social e racial afeta as experiências das crianças e como elas vivenciam essa precariedade material. Por outro lado, as crianças significam essas experiências de forma singular e dentro de um contexto específico.

Essa desigualdade socioterritorial existente na cidade também é percebida no trajeto que as crianças percorrem diariamente para acessar a escola. Enquanto as crianças do Querosene não dispõem de calçadas apropriadas, calçamento em alguns trechos e falta de arborização para amenizar o calor, como se pode observar nas figuras 39 e 40, as crianças das escolas privadas, moradoras do centro, usufruem de calçadas, ruas com calçamento, sinalização e arborização, como é possível perceber na figura 41, num registro realizado por Paola.

Figura 39 - Obstáculos no trajeto escola-casa das crianças do Querosene



Fonte: Dados do campo (2022).

Figura 40 - Rua no Querosene no trajeto escola-casa



Fonte: Dados do campo (2022).

Figura 41 - Rua no centro no trajeto casa-escola da criança da escola privada



Fonte: Dados do campo. Créditos: Paola, 10 anos (2022).

Dessa forma, uma criança moradora do Querosene que frequenta uma escola pública não usufrui, por exemplo, das mesmas condições de caminhabilidade do que uma criança do centro matriculada em uma escola privada⁷⁹.

Um outro aspecto observado no acompanhamento das crianças no trajeto para a escola foi a presença de uma criança que desempenhava o papel de “cuidadora” das crianças mais novas. No grupo acompanhado, havia três crianças com 11 anos, dois meninos, Karlo e Abel, que acompanhavam seus irmãos mais novos, e uma menina, Júlia Vitória. Apenas Abel exercia esse papel de cuidador do seu irmão mais novo a maior parte do tempo. Mesmo quando Marcos ficava mais próximo de mim, afastando-se de Abel, ele o esperava, chamava sua atenção para apressar o passo e sempre chegavam juntos em casa e na escola. O mesmo não ocorria com Karlo em relação aos seus irmãos mais novos, Esmeralda, Anselmo e Nelio. Cabia à Esmeralda essa função na maior parte do trajeto.

Anselmo: *Você mora com quem?*

Joelma: *Eu moro com meu filho e com meu marido. Meu filho deve tá indo pra escola agora.*

Esmeralda: *Ele vai sozinho?*

Joelma: *Vai. Igual vocês. Vocês não vão sozinhos, quando eu não tou aqui?*

Anselmo: *Haham (acenando positivamente).*

Anselmo: *O Karlo vai na frente e eu tomo conta dos meus irmãos.*

Joelma: *Todo dia ele vai na frente?*

Anselmo: *É.*

Joelma: *E você vai tomando conta deles?*

Anselmo: *É.*

Joelma: *Ou ninguém toma conta de ninguém? Cada um toma conta de si?*

Anselmo: *Não, eu cuido. Tem vez... (Notas de campo, março de 2023).*

Esmeralda demonstra compreender que acompanhar uma criança para a escola envolve cuidar. Mesmo sendo uma menina de sete anos, ela se sente responsável pelos irmãos de seis e quatro anos, o que não é percebido em relação ao seu irmão Karlo, apesar de ser mais velho que ela. Nesse contexto, percebeu-se que a tarefa do cuidador é primordialmente feminina, apontando que o marcador de gênero possui um destaque maior até mesmo do que a questão etária. Tradicionalmente cabe às pessoas do gênero feminino o encargo do cuidado na sociedade, especialmente em contextos sociais, econômicos, culturais e políticos distintos, atravessados por desigualdades de classe, de raça e de sexo (Hirata; Guimarães, 2012).

⁷⁹ Apesar da Convenção dos Direitos da Criança, do Estatuto da Criança e do Adolescente e do surgimento de agências especializadas e organizações destinadas a promover ações para a garantia dos direitos das crianças (*United Nations International Children's Emergency Fund* - UNICEF, Organização Internacional do Trabalho - OIT, Organização Mundial da Saúde - OMS, *Joining Forces*), não se promoveram condições de vida de forma igualitária para todas elas, sinalizando que o campo teórico avança, assim como os marcos legais, mas não necessariamente de forma simultânea e com relação intrínseca.

Ao longo do trabalho de campo se observou a participação das crianças em diferentes festividades da cidade, como nas festas promovidas pelos grupos de cultura popular, em especial o Bate-Flecha e a Folia de Reis, que serão abordadas no quinto capítulo⁸⁰, e em um conjunto de festas natalinas que serão abordadas nesta seção.

A partir da observação das crianças nas festividades natalinas, foi possível interpretar como o pertencimento de classe social influenciava nas experiências das crianças nos espaços públicos. Os eventos que faziam parte da programação de Natal promovida pela gestão municipal se concentravam na Praça da Prefeitura e nas ruas próximas a ela. Foi percebida uma mobilização das famílias para a participação das crianças, em especial na “Caravana da Coca-Cola”, na Vila de Natal, com a presença do Papai Noel, e em um show com diversos personagens natalinos e super-heróis. Quem ocupava os espaços dos festejos eram primordialmente as crianças de classe média, em sua maioria brancas, bem arrumadas e acompanhadas por adultos, que muitas vezes compravam algo para elas comerem e para se divertirem.

De forma geral, percebeu-se que os eventos natalinos estavam atrelados a uma lógica de consumo, o que excluía as crianças da cidade que não pertenciam a um grupo social que possuía poder aquisitivo para acessá-los. A única festividade em que as crianças de diferentes classes sociais da cidade se encontraram foi na “Tarde da criançada”. Nesse evento da programação de Natal, a prefeitura contratou uma empresa que disponibilizou vários brinquedos infláveis na principal avenida da cidade e que poderiam ser utilizados gratuitamente. Esses mesmos brinquedos costumam estar nas praças e nos eventos que ocorrem na cidade, sendo cobrado ingresso para sua utilização, o que impede que as crianças cujas famílias não dispõem de dinheiro para pagar usufruam deles.

⁸⁰ O quinto capítulo tratará especificamente de questões étnico-raciais e religiosas nas experiências das crianças nos grupos culturais.

Figura 42– Brinquedos infláveis



Fonte: Acervo da pesquisa

Havia muitas crianças no evento, algumas acompanhadas por adultos, outras em grupos, de diferentes idades e classes sociais, era possível perceber uma participação expressiva das crianças do Querosene. Notei uma mudança no estilo das roupas, estavam arrumadas, com roupas novas, talvez o que se chama de “roupa de sair”.

Havia fila para poder brincar, era permitido o acesso de duas crianças por vez. À medida que saíam de um brinquedo, se dirigiam a outro, sempre em pequenos grupos, conversando animadamente. Combinavam uma organização na fila de forma que pudessem brincar entre pares ou mesmo sozinhas. Os adultos acompanhavam a uma certa distância, apenas supervisionando e intervindo quando percebiam algum conflito. Bem em frente ficava uma loja de brinquedos, a mais cara da cidade. Algumas crianças do Querosene entravam na loja, admiravam os brinquedos, mas logo saíam, não sendo abordadas por nenhuma vendedora. (Notas de campo, dezembro de 2021).

Algumas crianças estavam acompanhadas por adultos, outras em pequenos e grandes grupos, não tendo sido observada nenhuma criança sozinha. Um outro aspecto observado foi a presença tanto daquelas crianças que costumavam pagar para brincar quanto das que aguardavam oportunidades gratuitas como essa. Nesse evento, ao contrário dos demais da programação natalina, foi possível notar a presença de crianças do Querosene.

Talvez tenha sido a ocasião em que foi possível perceber a diversidade das infâncias de Alegre usufruindo de forma semelhante do mesmo espaço. No caso desse evento, não foram observadas situações de conflitos ou tensões entre as crianças ou entre elas e os adultos⁸¹, contudo, notou-se um certo “desconforto” em alguns adultos que acompanhavam as crianças que já estavam acostumadas a pagar pelo uso dos brinquedos disponíveis.

Essa relação de consumo pode ser entendida pelas famílias como uma forma de privilégio, em que ao pagar, neste caso, ao consumir, entra-se para um grupo diferenciado, seletivo. Veblen (1988) contribui para este debate ao destacar que o consumo não está atrelado

⁸¹ A questão dos conflitos será abordada na seção 4.2 As praças como espaço de brincar e de disputar a cidade.

apenas à satisfação das necessidades das pessoas, mas também como uma forma de indicar o status social, contribuindo para uma diferenciação social. Assim, as famílias que pagam para suas crianças usufruírem do brinquedo inflável se distanciam socialmente daquelas que não têm condições de pagar.

Um outro aspecto percebido foi a existência de um certo movimento de adequação para participar do evento. Se, por um lado, as crianças que estavam acostumadas a utilizar esses brinquedos precisaram compartilhar da companhia de outras crianças com perfil distinto ao seu, as crianças que geralmente eram excluídas dessas ocasiões alteraram suas vestimentas como forma de talvez não serem notadas como diferentes naquele espaço, o que, de certa forma, foi confirmado por duas meninas semanas depois:

Estava sentada com Júlia Vitória e Esmeralda na beirada da rua em frente à casa de Dona Elvira. Júlia Vitória comentou que havia me encontrado na tarde da criançada.
 Joelma: *Você também foi, Esmeralda? Não vi você e os meninos.* (me referindo aos seus três irmãos)
 Esmeralda: *Não. A gente não pôde ir.*
 Júlia Vitória: *É que ela não tinha roupa.*
 Joelma: *Como assim?*
 Esmeralda: *Não tinha roupa, minha mãe não tinha como comprar.*
 Joelma: *Mas você não está de roupa? Eu estava assim lá.* (mostrando para minha camiseta, bermuda e chinelo) *Eu não estou de roupa, igual a você?* (elas riem)
 Júlia Vitória: *Não, Joelma, não tinha roupa nova, roupa de sair.* (Notas de campo, janeiro de 2022).

Mesmo que não fosse necessário o pagamento para a utilização dos brinquedos, as crianças e suas famílias compreendiam que, por ser uma festa, era necessária uma vestimenta especial ou, como disseram, roupa de sair. Para elas, não seria aceitável estar com a roupa do dia a dia, roupa de ficar em casa, sob o risco de serem excluídas do evento.

O que se percebe, portanto, é que o acesso à cidade e aos eventos que nela ocorrem tem direta relação com os marcadores sociais da diferença, tensionando o direito das crianças à cidade. Se, para Lefebvre (1969), a cidade surge na história como centro social e político, como o lugar das trocas, o lócus da festa, o local do encontro e da partilha, cabe questionar como as diferentes infâncias de Alegre usufruem dessa cidade.

O direito à cidade não é algo pessoal, mas um direito coletivo, afinal a cidade se constitui nas relações, sejam elas excludentes ou inclusivas. Gobbi *et al.* (2022) destacam que, para Lefebvre e Harvey, o direito à cidade “envolve assim processos coletivos de apropriação e reclamação dos espaços da cidade, agregando em si vários direitos, associados a lutas pela habitação, cidadania, participação, direito à natureza urbana, direito à cultura, entre outras” (Gobbi *et al.*, 2022, p.18). Dessa forma, pensar o direito à cidade envolve a articulação entre as

peças que habitam a cidade, dos bebês aos idosos, e atravessa suas variadas formas de se fazerem presentes na cidade.

Pensar no direito à cidade a partir da coletividade é também considerar que este deve se dar especialmente nos espaços públicos, por se entender que sejam aqueles aos quais todas as crianças têm o acesso permitido. Porém, o que se observa é que os marcadores sociais da diferença condicionam esse acesso a determinados espaços, tanto para sua permanência e uso quanto pela forma de acessá-los. Assim, o direito à cidade deve ser pautado na equidade e na igualdade de acesso às condições dignas de habitar, viver, conviver e festejar na cidade.

O direito à cidade não é apenas uma demanda de acesso a bens e serviços, nem mesmo uma proposta de reforma urbana, mas sim a possibilidade de transformação das práticas e relações cotidianas, uma revolução urbana. Pensar sobre a presença das crianças e o lugar dado a elas no espaço público pode nos ensinar sobre o ato de desejar outra cidade, pois, como afirma Harvey (2012), o tipo de cidade que desejamos é inseparável do tipo de pessoas que queremos nos tornar.

Dessa forma, para além de pensar o que é ser criança em Alegre, faz-se necessário refletir como elas constituem e são constituídas em suas infâncias enquanto crianças de Alegre. De maneira geral, o que se argumenta é a existência de uma infância plural em detrimento do conceito universal. Segundo Qvortrup (*apud* James; James, 2004), nem todas as pessoas experimentam os mesmos aspectos da infância da mesma maneira. A partir das leis, discursos, práticas sociais em determinados contextos sociais e históricos, a infância de determinada cidade vai sendo constituída.

Nesse sentido, a aproximação dos estudos da infância com os estudos urbanos favorece a compreensão da “cidade como o espaço público de convivência da diferença (Fernandez; Martorell, 2009) e sobre o direito ao espaço público como um direito de cidadania, ou seja, o direito de todos os que vivem e querem viver na cidade” (Carvalho; Seixas; Seixas, 2023, p. 02). Assim, a compreensão da constituição do campo que relaciona criança e cidade, de forma multifacetada, possibilita uma análise da perspectiva do direito à cidade pelas crianças considerando suas múltiplas infâncias.

Encerro esta seção com uma crônica de um episódio que ocorreu em uma festa da cidade que denuncia como a desigualdade, não apenas material, pautada nos marcadores sociais da diferença, é parte da vida das crianças de Alegre.

Hoje tem espetáculo? Tem sim, senhor! Mas, para quem?

AlegreFest, uma festa privada realizada em uma área pública, o Parque de Exposições da cidade. Devido à reclamação de parte da população que não pode usufruir do evento, no domingo, a entrada era franca.

A grande atração para as crianças era o parque de diversões que, mesmo estando em condições precárias, não impedia que fosse utilizado. O preço do ingresso para brincar era R\$8,00 por rodada.

Era cedo, ainda havia poucas crianças, em geral acompanhadas por adultos, todas com “roupa de sair”, sendo possível notar diferentes perfis, tinha as da roça, as da rua, as do morro. Algumas ganhavam várias fichas, brincando várias vezes, outras tinham direito apenas a uma rodada.

Não encontrei nenhuma das crianças da pesquisa durante o tempo em que permaneci lá. Encontrei uma das mães, estava trabalhando na limpeza do espaço. Visivelmente cansada, relatou que estava recebendo R\$70,00 por noite de trabalho, que havia trabalhado quase 12 horas na noite anterior. Uma mulher preta, com cinco filhos. O que ela ganhou mal daria 2 rodadas para cada criança. Disse que só um dos meninos havia ido à festa na noite anterior e gastado suas economias no parque, talvez retornasse em poucas horas com o irmão e suspirou alto dizendo: “Já vi que vou morrer na grana”.

No dia seguinte, os jornais noticiaram que uma das sombrinhas do Twister se soltou com duas crianças, de 9 e 10 anos, foram arremessadas lá de cima, tendo uma delas ficado em estado grave. Houve grande repercussão das redes sociais da cidade. De um lado, os que acusavam a prefeitura pelo ocorrido, visto que se tratava de um espaço público, se outro, os que a defendiam, por se tratar de um evento privado.

Na sessão da câmara de vereadores que ocorreu no dia seguinte, apenas um vereador se manifestou sobre o caso. Os demais que se manifestaram parabenizaram o filho de um dos vereadores que foi o responsável pela organização do evento, sem sequer mencionar o episódio.

A prefeitura não emitiu nenhuma nota, omitiu-se. O prefeito, ao ser procurado por jornalistas, deu a seguinte declaração: "Eu cheguei ao parque, fui com as minhas filhas e a minha esposa e nós verificamos que era uma estrutura bem antiga, bem precária. Nós decidimos não colocarmos as nossas filhas naquele ambiente". Pai zeloso, mas não demonstrou cuidado com as crianças da cidade que foi eleito para administrar. Talvez o

cuidar não se estenda para as crianças dos outros, as desconhecidas. Talvez o cuidar não seja entendido como parte de governar.

Figura 43 – Parque de diversões



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 44 – Manchete do acidente



Fonte: TV Gazeta

4. CIRCULAR BRINCANDO

O presente capítulo visa discutir como o circular e o brincar se estabeleceram no contexto investigado, pois muitas ações que as crianças realizavam nos espaços públicos era o brincar. As crianças brincavam não apenas quando saíam de casa para essa ação, mas também quando estavam circulando por diferentes motivos. Mesmo em situações promovidas pelos adultos, no trajeto para a escola, as crianças criavam espaços e interstícios para brincadeiras. Embora o brincar não seja sempre a motivação para circular, ao circular, as crianças brincam.

Inspirada nos trabalhos de Bizzotto (2022), com as crianças da ocupação Rosa Leão em Belo Horizonte e no trabalho de Silva (2011), com meninos Xakriabá, em que o caminhar e o brincar se constituem como fio condutor da narrativa das experiências vividas junto às crianças, proponho analisar essa prática de circular brincando na cidade de Alegre. Propõe-se aqui um duplo movimento, explorar a circulação como método de escuta das crianças e também como uma categoria analítica que informa formas de apreensão do mundo por elas.

Nesta seção serão abordadas especialmente questões referentes às formas de ressignificação e apropriação dos espaços por meio do brincar, os conflitos que emergiram durante as brincadeiras nas duas praças acessadas pelas crianças e o brincar na interação com a natureza existente em diferentes espaços da cidade.

Um exemplo recorrente do “circular brincando” foi identificado no trajeto para escola. Tanto na ida quanto na volta da escola, o brincar era frequente, como pode ser observado no relato a seguir:

Figura 45 - Local em que se iniciava "O chão é lava"



Fonte: Dados do campo. Registro com a câmera de ação feito por Anselmo, 6 anos (2022).

Durante o trajeto para escola, já na Vila do Sul, ouço o comando:

Nelio: *O chão é lava!*

Nelio e Esmeralda sobem num degrau.

Esmeralda: *Todo mundo tá se queimando.*

Joelma: *Por que todo mundo tá se queimando?*

Esmeralda: *Porque o chão é lava.*

Joelma: *E por que aqui o chão é lava e lá em cima não é?*

Esmeralda: *Porque ele alembrou agora.*

Joelma: *Ah, tá. Mas pode ser lava em qualquer lugar?*

Esmeralda: *É.*

Nelio: *Ali na Joelma o chão é lava.*

Joelma: *É lava? Ih!*

Nelio: *É.*

Joelma: *Vai queimar meu pé! (subo num degrau)*

Nelio: *Não é mais lava.*

Joelma: *Não é mais lava? Ufa!*

Continuamos a caminhar em direção à escola e novamente o comando:

Nelio: *O chão é lava!*

Subimos no degrau de uma garagem, segurando no portão. Eu logo me solto e coloco o pé no chão.

Anselmo: *A Joelma não consegue.*

Joelma: *Eu tenho medo, sabe por quê? Eu não tô com força nesse braço. E eu sou pesada também. Vai que quebro o portão daquela mulher ali, ela vai ficar brava, né? Você acha que ela não vai ficar brava, não?*

Esmeralda: *Não. Já quebrou 10 mil vezes.*

Joelma: *É? E ela não ficou brava? Quebrou com vocês pendurando?*

Esmeralda: *Várias vezes, várias vezes.*

Joelma: *Ah, é?!*

Esmeralda: *Hahan.*

Joelma: *E ela não ficou brava não?*

Esmeralda: *Não.* (Notas de campo, março de 2020).

A brincadeira de “o chão é lava” foi a mais recorrente no percurso para escola. Ela consiste em: quando uma criança gritar “O chão é lava”, as demais imaginam que estão em um rio de lava e devem sair do chão, subindo em algo para se proteger. Não tendo um único líder para anunciar seu início, ao primeiro comando, as crianças já procuravam um lugar elevado, sinalizando que estavam aceitando fazer parte da brincadeira. Mas um aspecto chamou a atenção, o comando só era iniciado ao sairmos do Querosene e alcançarmos as ruas da Vila do Sul, em especial, a frente de uma casa com portão gradeado, degraus na calçada e onde um reboque costumava ficar estacionado na rua, que também era utilizado na brincadeira. Desse ponto em diante, a qualquer momento, podia-se ouvir um “o chão é lava” vindo de qualquer

uma das crianças e prosseguindo até chegarmos à rua principal, já próximos da escola. A brincadeira se encerrava quando ninguém correspondia ao chamado, na maioria das vezes, sem verbalizar que tinha terminado.

Algumas características da brincadeira observada chamaram a atenção: (i) que ela era coletiva e por isso necessitava também do desejo do outro de participar; (ii) que o conhecimento das características do espaço e dos elementos que compõem a cena da cidade eram levados em conta; (iii) que a minha participação era permitida e incentivada, mesmo não conseguindo corresponder ao que esperavam de mim; (iv) que a experiência de quebrar o portão da moradora não ocasionou nenhum conflito ou impedimento para dar continuidade à brincadeira em outras ocasiões.

Assim, no contexto desta pesquisa, compreende-se o brincar como uma prática central de apreensão do mundo pela criança e ocorre nas situações em que elas estão circulando. Um outro exemplo foi identificado no episódio abaixo, ocorrido no Querosene:

Algumas crianças se juntam na quadra, principalmente as maiores, e começam a combinar de brincar de pique-bandeira. Um adolescente chega.

Maurício: *Vai rolar futebol agora! Hoje é quinta-feira. Vaza!*

As crianças olham para mim com cara de que não gostaram do comentário de Maurício. Ele repete que vão jogar futebol, as crianças vão para o canto da quadra.

Júlia Vitória: *É, acho que não vai dar pra jogar pique-bandeira, né.*

Joelma: *Eles sempre jogam bola na quinta-feira aqui?*

Júlia Vitória: *É. Os grandes jogam.*

Maurício não consegue montar os times para o futebol e as crianças, juntamente com ele, organizam o pique-bandeira. Formam dois times com aproximadamente 10 de cada lado, contando com meninos e meninas de variadas idades e alguns adolescentes. As crianças mais novas ficam atentas ao sinal das mais velhas, principalmente dos adolescentes, para que possam soltar quem foi pego. Marcos e Nelio, os mais novos, fazem isso com muita habilidade. Esmeralda fica mais dispersa, sendo chamada a atenção diversas vezes pelos maiores. Cada time venceu uma partida. (Notas de campo, fevereiro de 2022).

Na situação acima, é possível perceber que, por meio das interações durante o jogo, as crianças (maiores e menores) e adolescentes aprendem as regras e criam estratégias que favorecem que elas lidem com diferentes capacidades de cada participante da brincadeira. Se, por um lado, as crianças reconhecem os adolescentes como aqueles que dão os comandos, desde a divisão das equipes, às atribuições de cada um no jogo, os mais velhos, por sua vez, são capazes de identificar as habilidades das crianças mais novas de modo a trazer benefício para a equipe. Por talvez serem vistas como mais fracas pelas demais, as crianças menores não são tidas como ameaçadoras pelos adversários e assim não necessitam de tanta vigilância, o que facilita suas investidas contra o outro time. Mesmo que os adolescentes sejam percebidos pelas crianças como mais habilidosos ou competentes em algumas situações, todos se envolvem na brincadeira, sendo compreendido o papel de cada um para o desenvolvimento do jogo. Dessa

forma, é possível identificar que um jogo realizado em um espaço público proporciona relações entre crianças e adolescentes de diferentes idades com o mesmo propósito, o brincar.

Outra situação de brincadeira no espaço público pode exemplificar as relações entre o brincar e a cultura:

Era véspera de carnaval. Ao acompanhar as crianças para a escola, elas me disseram que poderiam ir fantasiadas naquele dia. Enquanto caminhávamos, Esmeralda fez um chapéu com uma folha de papel e pegou um pedaço de madeira do chão dizendo que era sua guitarra enquanto tocava o instrumento. Ao longo do caminho, outras meninas se juntaram a nós e ao perceberem a fantasia de Esmeralda começaram a rir. Em seguida começaram a me apresentar suas fantasias carnavalescas:

“Estamos de dupla!” Apontaram 2 meninas que estavam de calça preta. *“Ela tá de flor!”* disseram sobre uma que estava com uma blusa estampada com flores. *“Ela tá de paz!”* Apontando para outra de roupa branca que respondeu: *“Eu sou uma pomba!”*

Esmeralda, que havia desfeito sua fantasia após os risos das demais, diz:

Esmeralda: *Só quem tem imaginação sabe do que eu tô fantasiada.* (Notas de campo, fevereiro de 2022).

Na brincadeira, a criança atribui significados próprios ao que está ao seu redor, muitas vezes rompendo com as lógicas previamente instituídas. É no imaginário coletivo que as crianças lidam com o que está posto na sua realidade social (Sarmiento, 2002).

Ao notarem que não dispunham de fantasias para o evento que aconteceria na escola, as crianças lançaram mão dos recursos que estavam ao seu alcance, aliados à sua capacidade inventiva: a estampa da roupa, as similaridades das cores, os artefatos encontrados pelo caminho. Assim, cada uma criou sua fantasia real a partir do imaginário próprio ou coletivo, buscando cumprir com o que havia sido proposto pela escola, pois encontrariam com crianças que possivelmente estariam com fantasias prontas. Afinal, “brincar significa esculpir um pedaço deste mundo o tempo todo: uma peça que incluirá um amigo, objetos, regras, um espaço para ocupar, um tempo a ser administrado, riscos a tomar e com total liberdade, porque o que você não pode fazer, você pode inventar” (Tonucci, 2020, p. 241). Esmeralda, ao se sentir excluída da brincadeira retirando a fantasia que havia criado, desafia as demais meninas, alegando que, para compreender sua fantasia, seria necessário ter imaginação, ou seja, ser como ela, uma menina imaginativa.

No contexto desta pesquisa, a prática cultural do brincar constituiu um grande repertório. Coube atentar não apenas ao repertório e quanto aos artefatos utilizados por elas nos momentos das brincadeiras, mas também à capacidade inventiva para compreender, apreender e ressignificar suas experiências enquanto circulavam pelos diferentes lugares da cidade. O quadro 5 apresenta o repertório de brincadeiras observadas durante a realização da pesquisa.

Quadro 5 - Brincadeiras identificadas ao longo da pesquisa (continua)

Brincadeiras	Bairro	Espaço	Idade	Gênero
Amarelinha	Querosene	Pracinha	Bebê 3 a 6 anos 7 a 9 anos	Meninos Meninas
Areia	Querosene	Ao redor da quadra	3 a 6 anos	Meninas Meninos
Balanço	Centro	Praça da Prefeitura	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninas Meninos
Banda de músicas do tiktok	Querosene	Escadão Ao lado da quadra	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninas Meninos
Barquinho	Vila do Sul	Praça Nosso Sonho	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninas Meninos
Bicicleta	Centro	Praça 6 de janeiro Praça da Prefeitura	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninas Meninos
	Vila do Sul	Ruas	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninas Meninos
Boneca	Centro	Praça da Prefeitura	3 a 6 anos	Meninas
Brinquedos de escalada	Vila do Sul	Praça Nosso Sonho	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninas Meninos
Capoeira	Querosene	Quadra	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninas Meninos
Carretão da alegria	Vila do Sul	Quadra	7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninos
	Boa Fé	Campinho	3 a 6 anos 7 a 9 anos	Meninas

Casinha	Querosene	Ao lado da quadra	3 a 6 anos 7 a 9 anos	Meninos Meninas
Chiador	Querosene	Meio fio	3 a 6 anos 7 a 9 anos	Meninas Meninos
Desenho no chão com giz	Querosene	Quadra	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninas Meninos
Esconde-esconde	Querosene	Escadão Terrenos baldios	3 a 6 anos 7 a 9 anos	Meninas Meninos
	Centro	Praça 6 de janeiro	Pré-adolescentes	Meninos Meninas
Futebol	Querosene	Quadra	Pré-adolescentes	Meninos
Gang	Centro	Praça da Prefeitura	3 a 6 anos 7 a 9 anos	Meninos
Gangorra	Centro	Praça da Prefeitura	3 a 6 anos 7 a 9 anos	Meninas Meninos
Guerra de bolinha de papel	Querosene	Escadão	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninos Meninas
Jogo de tabuleiro	Querosene	Quintal (privado) Escadão	3 a 6 anos 7 a 9 anos	Meninos Meninas
Jogo de trilha	Centro	Calçadas e ruas no trajeto escola-casa.	7 a 9 anos	Menino
Lama	Querosene	Em frente ao Centro Espírita Barrancos	3 a 6 anos 7 a 9 anos	Meninas Meninos
Metadinha	Querosene	Todos os espaços	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninas Meninos
O chão é lava	Vila do Sul Querosene	Calçadas e ruas no trajeto para escola	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninas Meninos

Quadro 5 - Brincadeiras identificadas ao longo da pesquisa (conclusão)

Patinete	Centro	Praça 6 de janeiro	3 a 6 anos	Meninas
Pique alto	Centro	Praça da Prefeitura, Praça 6 de janeiro	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninos Meninas
	Querosene	Escadão	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninos Meninas
Pique bandeira	Querosene	Quadra	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninos Meninas
Polícia e ladrão	Querosene e Vila do Sul	Todos os espaços públicos	Pré-adolescentes	Meninos
Pular do barranco	Querosene	Barrando do David	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninos Meninas
Subir em árvores	Querosene	Todos os espaços públicos	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninos Meninas
Super herói	Querosene	Quadra	3 a 6 anos	Meninos Pequenos
Tirolesa	Vila do Sul	Praça Nosso Sonho	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninas Meninos
Vaca amarela	Querosene	Todos os espaços	3 a 6 anos 7 a 9 anos Pré-adolescentes	Meninas Meninos

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do campo

Os dados do quadro acima serão explorados ao longo deste capítulo e em outras seções da tese. Cabe aqui ressaltar dois aspectos: o repertório da cultura infantil e os espaços em que as brincadeiras ocorrem.

As brincadeiras que compõem o repertório apresentado pertencem à cultura infantil no contexto pesquisado. Vale destacar, entretanto, que algumas brincadeiras fazem parte de um

patrimônio que atravessa gerações, ou seja, que fizeram parte da infância de outros períodos históricos, como a casinha, a amarelinha, os variados piques, a brincadeira de polícia e ladrão, dentre outras.

Esse repertório revela como as brincadeiras que fazem parte da cultura tradicional da infância no Brasil talvez estejam mais preservadas em contextos de cidades pequenas, pois existe uma transmissão oral mais presente do que em grandes cidades. Ao mesmo tempo, parte dessas brincadeiras são aprendidas por meio das informações transmitidas pelas mídias, como: chão é lava, super-heróis e banda de música do *TikTok*. Dessa forma, é possível observar que as crianças, mesmo em um cenário de uma cidade pequena, não estão isoladas do que ocorre em um universo mais amplo.

Percebe-se também que algumas brincadeiras são específicas desse contexto, como o jogo de trilha pelas calçadas da cidade, o carretão da alegria e, principalmente, os que envolvem os elementos da natureza do território das crianças. Nesse sentido, Carvalho (2007, p.73) ressalta que “um repertório de brincadeiras e brinquedos também caracteriza uma cultura local, com traços específicos do contexto em que é praticado, o que fundamenta a ideia de que existe ao mesmo tempo a universalidade e a diversidade da brincadeira como prática cultural”.

Outro aspecto observado é em relação aos espaços onde as brincadeiras ocorriam, contribuindo para o próprio brincar. Nesse sentido, pular do barranco, chiar no meio fio, brincar de pique-esconde nos arbustos, árvores e degraus, jogar trilha nas calçadas e ruas, ocorrem em função dos espaços utilizados pelas crianças e das características arquitetônicas, topográficas e ambientais.

Rasmussen (2004) utiliza os termos “espaços para crianças” e “espaços das crianças” para diferenciar os espaços que são planejados pelos adultos para a utilização das crianças e os espaços apropriados por elas que não necessariamente foram criados com o propósito para o brincar. No contexto pesquisado se percebeu que, embora o uso de “espaços para crianças”, como parquinho e praças, também tenha sido observado, foram nos “espaços das crianças” em que as brincadeiras mais ocorreram.

Os dados apontam ainda que as crianças utilizaram diferentes artefatos para a atividade do brincar. Seja com brinquedos industrializados ou tradicionais, com elementos da natureza, com objetos estruturados e não estruturados, novos ou descartados, a capacidade inventiva e lúdica das crianças se fez presente, tanto de forma individual quanto coletiva.

Os brinquedos, enquanto produto para o consumo, ocuparam um espaço menor nas brincadeiras das crianças. Isso não ocorreu pelo fato de não os desejarem, pois algumas falas apontavam o oposto, como pode ser percebido no diálogo abaixo logo no início do campo:

Estava próxima ao Escadão com duas mães e suas duas filhas. Luiza, uma das meninas, avistou um grupo de meninas que vinham caminhando pela rua, uma delas com um brinquedo colorido na mão. Olhou para a mãe que estava sentada ao meu lado e falou:

Luiza: *Olha, Clara ganhou um pop it!*

Alessandra (uma das mães): *É.*

Luiza: *Minha mãe falou que vai me dar um, né, mãe?*

Heloiza: *Huum. (A mãe ri)*

Alessandra: *Ah, ela vai sim.*

Luiza: *Você vai comprar hoje? Vai lá comprar? Você disse que ia me dar um pop it e uma Lol.*

Heloiza: *Ah, tá!*

Alessandra: *Quanto tá uma Lol? É cara.*

Heloiza: *Uns 100 reais, uma bonequinha desse tamanho (aponta com os dedos).*

Alessandra: *Credo! (Notas de campo, setembro de 2021).*

O diálogo estabelecido entre a menina e as mães revela que o acesso a brinquedos industrializados endereçados ao consumo é conformado pelo perfil econômico das famílias. Os dados do quadro 5 colaboram para essa compreensão, ao se perceber que as crianças que brincavam com patinete, boneca e bicicleta, ou seja, brinquedos com o custo mais elevado, eram as que primordialmente os utilizavam nas praças, espaço utilizado por crianças de variados bairros e classes sociais.

Diante do exposto, se, por um lado, as crianças lançam mão da imaginação, selecionando, construindo e combinando materiais para criar artefatos brincantes, como barquinhos, instrumentos musicais, bolinhas de papel, dentre outros, por outro, são colocadas na condição de consumidores pelos adultos que produzem brinquedos visando estimular uma relação de consumo por parte delas (Filho, 2009).

A seguir, serão apresentados outros aspectos e outras análises que envolvem o brincar das crianças nos espaços em que elas circulam na cidade de Alegre.

4.1 Formas de ressignificação e apropriação dos espaços

O brincar foi percebido como uma atividade comum a todas as crianças participantes da pesquisa. Os diferentes espaços da cidade por onde elas circulam influenciaram, limitaram e ampliaram as suas possibilidades e práticas de brincadeiras. Lopes (2008, p. 78) afirma que “para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas”. Tal perspectiva é importante para a compreensão de quais os espaços vividos pelas diferentes infâncias de Alegre e como as crianças se apropriam desses espaços dando novos significados.

Um exemplo que corrobora essa análise foi uma ocasião em que propus a um grupo que fotografassem os lugares de que mais gostavam. Marcos, um menino de 5 anos, disse que gostaria de fotografar o “Escadão”, justificando:

Marcos: *Porque é bom pra brincar.*

Joelma: *E vocês brincam de que lá?*

Marcos: *Pique pega, pique-alto, esconde-esconde, é o que mais gosto.*

Joelma: *Qual o lugar que você mais gosta de brincar aqui no morro?*

Marcos: *O Escadão, né?!*

Joelma: *Por quê?*

Marcos: *Porque tem muito lugar pra esconder.* (Notas de campo, maio de 2022).

Fiquei intrigada com a justificativa do menino, visto que, no Escadão, só existem degraus intercalados com rampas e casas cercadas ao longo dele. Apenas um terreno, localizado bem no meio da subida, não está murado, nos fundos, há uma casa e, na frente, escombros de outra, com mato ao redor. Numa leitura preliminar, o espaço do Escadão que, a princípio parecia inadequado, foi apresentado por eles como privilegiado para o brincar.

Para que eu pudesse compreender melhor, pedi, então, que tirassem fotos dos lugares em que costumam se esconder. Marcos (5 anos) e Anselmo (6 anos) fizeram vários registros e me explicaram sobre os espaços e estratégias que usam no esconde-esconde. No quadro a seguir, correlaciono a visão das crianças e a minha. As imagens ilustram o que foi apresentado por elas e que inicialmente não consegui alcançar com a minha lente, pois aquele espaço não aparentava ser relevante para mim, mesmo tento transitado por ele inúmeras vezes.

Quadro 6 - Diferentes perspectivas do Escadão

Registros dos meninos		Registros feitos por mim
	<p>Anselmo: <i>Aqui é uma casa abandonada, a gente entra ali ó.</i></p>	



Marcos: *Eu gosto de me esconder ali, no quintal dessa casa. Eles não liga.*



Anselmo: *Ali é o buraco. Sempre me escondo aqui.*

(Não consegui realizar esse registro devido à minha altura e falta de habilidade para acessar o espaço como ele.)



Anselmo: *Eu fico abaixado aqui no mato.*



Ao acompanhar as crianças nesse percurso, foi possível perceber que elas alcançaram lugares a partir da sua estatura e da sua habilidade motora, sensibilidade, experiências pessoais e percepção das características dos espaços que eu não conseguia acessar. Assim, é possível perceber que a metodologia visual utilizada durante a circulação com as crianças pressupõe as variadas formas de se enxergar o mundo a partir das experiências em contextos socioculturais únicos, possibilitando uma gama de visualidades que emanam de um sentido individual e coletivo de lugar (Wee *et al.*, 2013).

Ao se apropriarem do Escadão por meio do brincar, os meninos ressignificam o espaço ampliando as possibilidades de sua utilização. Eles me apresentaram o que estava invisível ao meu olhar e percepção, levando a questionar o que estava posto por mim, ou seja, que aquele era apenas um espaço de ligação entre duas partes do território, como lugar de passagem. Tratava-se, portanto, de um outro uso do Escadão, provocando percepções que eu não conseguia alcançar fisicamente ou por meio da imaginação.

Para além das possibilidades de uso do Escadão, as crianças demonstram conhecimento sobre o próprio território do Querosene. Anselmo, ao mencionar em qual quintal podem se esconder, pois o morador da casa “não liga”, aponta quais territórios são acessíveis, não sendo vetados para as brincadeiras, possuindo, assim, o consentimento de serem acessados. Aspecto semelhante foi identificado no trabalho de Bizzotto (2022) que relata que as brincadeiras e a sociabilidade das crianças, em certos momentos, extrapolavam o espaço público, adentrando ao espaço privado de alguns moradores. Essa extensão dos espaços para o brincar das crianças, de certa forma, inverte a lógica de que o espaço público é a extensão do quintal, fazendo questionar se o quintal seria, nesse caso, a extensão do Escadão.

Quintais e espaços vazios são comumente ressignificados pelas crianças. São vazios para os adultos, mas, para elas, são fundamentais para sua sociabilidade, especialmente por meio do brincar. Exemplo disso é percebido por Romeu e Peret (2019), ao percorrerem as cinco regiões brasileiras em busca do que as crianças brincam em seus quintais, entendidos por elas não apenas como os fundos das casas, mas também praças, florestas e ruas de pequenas cidades. Para além de um repertório de brinquedos e brincadeiras, o trabalho demonstra a capacidade de as crianças fazerem uso dos espaços e dos elementos que os compõem para usufruírem das brincadeiras do território, tanto as que atravessam gerações, como as criadas por elas mesmas.

Esses usos dos quintais e espaços vazios na infância também foi destacado por Freire (2012, p. 33), ao mencionar que, “em certo momento, a amorosidade pelo nosso quintal se estende ao bairro onde se acha a casa, vai se ampliando a outros bairros e termina por se alojar numa área maior a que nos filiamos e em que deitamos raízes, a nossa cidade”. Assim como

ocorre com as crianças do Querosene, o autor nos aponta que o quintal não é um espaço isolado, ele faz parte de toda uma rede de possibilidades brincantes para as crianças dentro da cidade.

Durante a realização das oficinas de escuta, o “Escadão” também foi retratado por outras crianças, manifestando outras questões que envolvem suas percepções sobre ele, como é possível observar nos desenhos das figuras 46 e 47.

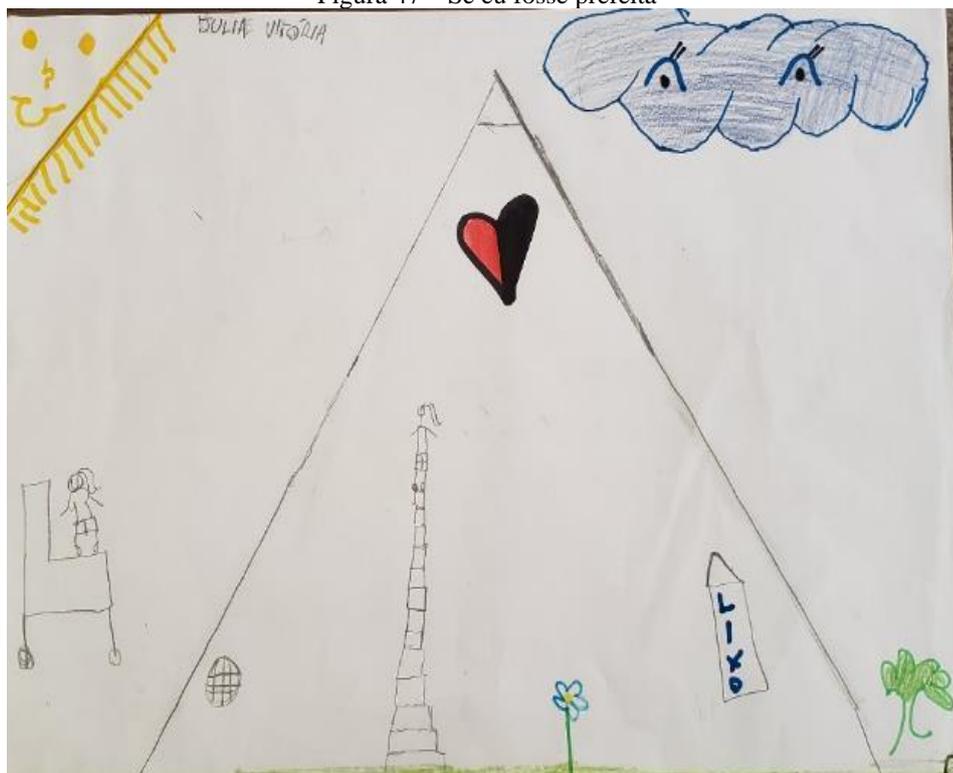
Júlia Vitória e Nicácio, à medida que desenham simultaneamente, estabelecem um diálogo a respeito do contexto em que vivem. Ao fazer um desenho sobre o que fariam na cidade caso fossem o prefeito, Nicácio escolheu retratar o Escadão com cores variadas em seus degraus e rampas e o terreno com mato que fica ao seu lado, apontado pelos meninos anteriormente como um dos seus esconderijos no esconde-esconde. Já Júlia Vitória desenhou o Escadão interligado à quadra, que contava com uma bola, flor, árvore e uma lata de lixo. Ao lado, ela se retratou em cima de uma cadeira.

Figura 46 - Desenho do Escadão



Fonte: Acervo da pesquisa. Créditos: Nicácio, 9 anos.

Figura 47 – Se eu fosse prefeita



Fonte: Acervo da pesquisa. Créditos: Júlia Vitória, 11 anos.

Júlia Vitória e Nicácio foram os últimos desse grupo a iniciar o desenho. Conversaram e resolveram que iriam desenhar o Escadão. Ela decide incluir a quadra no mesmo desenho.

Júlia Vitória: *Agora eu vou desenhar uma cadeira... Ô, Joelma, eu não tenho como sentar na cadeira não, vou ter que ficar em pé na cadeira. Eu tô gritando: arruma, arruma, arruma a quadra!* (dirigindo-se a uma pessoa imaginária)

Nicácio: *Ô, Júlia Vitória, se não arrumar, faz o sacrifício.*

Júlia Vitória: *É, vai mandar sair. Vai trabaiá, negão!*

Nicácio: *Arrumar telhado, quintal, chiqueiro.*

...

Nicácio: *Ô, tia, aqui é a parte do Escadão.*

Joelma: *Ele já foi colorido assim?*

Nicácio: *Não, ele é colorido.*

Joelma: *E esse que você tá fazendo é mais colorido? Você acha que tinha que ser mais colorido?*

Nicácio: *É.*

Joelma: *E a Júlia Vitória vai ficar lá de cima da cadeira dela.*

(Risos)

Júlia Vitória: *Colore o escadão!!!!*(Notas de campo, julho de 2022).

Questões como arrumar a quadra e de que o Escadão seja mais colorido fazem parte dos desejos deles, demonstrando que são capazes de opinar sobre os problemas que afetam os usos daqueles espaços pelos moradores do Querosene. Essa mesma perspectiva é apontada no trabalho de Tomás e Trevisan (2023) com um grupo de crianças portuguesas, em que demonstraram o conhecimento do espaço do bairro, apontando seus problemas e possíveis

soluções. As autoras destacam a importância do envolvimento das crianças desde pequenas no planejamento das cidades e na requalificação dos espaços que elas utilizam.

Ademais, as crianças estabelecem um pacto de entendimento de que uma terceira pessoa, imaginária, deveria arrumar a quadra. Ao se dirigirem a essa terceira pessoa, utilizam expressões que possivelmente fazem parte de seu contexto sociocultural, como: (i) *faz o sacrifício*, comumente utilizado em alguns rituais religiosos; (ii) *Vai trabaiá, negão*, historicamente o termo “negão” era atribuído aos filhos de escravizados, a expressão é utilizada como forma de determinar que um trabalho seja realizado por uma pessoa subalterna, de maneira racista; (iii) *Arrumar telhado, quintal, chiqueiro*, direcionada às pessoas que estão desempregadas, costuma-se indicar esses serviços para garantir uma ocupação e renda, sendo, na maior parte das vezes, um trabalho precarizado.

Assim, valendo-se dessas expressões, juntamente com o fato de estar em cima da cadeira gritando, Júlia Vitória demonstra perceber que está em uma posição de poder e de autoridade e que, dessa forma, pode determinar que a quadra seja reformada, atendendo, assim, ao seu desejo.

Embora no Querosene essa escadaria não tenha uma intervenção como a *Escalera de la quinta calledelbarrio de Marín*⁸², na Venezuela, em que se promoveu a participação das crianças para o planejamento e transformações no espaço público, no diálogo acima, as crianças apontam as possíveis alterações para melhoria dos espaços que utilizam em seu território.

Figura 48 - Crianças realizando intervenções na Escalera de la quinta calle



Fonte: Colectivo Surgente

⁸²Para maiores informações, consultar <https://ludantia.wixsite.com/bienal-internacional/la-escalera-de-la-quinta-calle>

Nicácio, em seu desenho, apresenta um Escadão colorido, assim como das crianças venezuelanas. Anos atrás, os degraus do Escadão foram pintados pela comunidade, com a participação das crianças, mas, no período da pesquisa, as cores já estavam desbotadas.

O Escadão como espaço privilegiado para o brincar também foi observado em outros momentos do campo. As crianças circulavam por todo Querosene, mas as brincadeiras eram constantes no Escadão e na quadra de esportes localizada no final dele, no topo do morro. Contudo, os relatos e os registros das crianças apontam ser o Escadão o local preferido para brincar.

Crianças de diferentes idades circulavam pelos degraus e rampas, transformando a arquitetura e restos de objetos dispostos pelo território em possibilidades para explorar e criar diferentes brincadeiras. Situação semelhante se identifica em pesquisas realizadas com crianças em contextos de favelas brasileiras, em que as crianças circulam entre pares fora de suas casas, ocupando o território por meio do brincar com o que dispõe pelas ruas, becos e escadarias (Coelho, 2004; Pérez; Jardim, 2015; Uglione, 2021).

Figura 49 - Circular brincando no escadão



Vi que algumas crianças se dirigiram para o escadão carregando pedaços do que restou de um brinquedo plástico de parquinho, sentavam-se neles e desciam os degraus gritando. (Notas de campo, janeiro de 2022).

Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 50 – Banda de música no escadão



Um outro grupo reuniu pedaços do brinquedo e começou uma batucada. Charlotte liderava a cantoria dizendo qual música iriam cantar. Perguntei se poderia gravá-los, concordaram e cantaram, tocaram e dançaram animadamente. Perguntei se tinham inventado a música, “*Não, é do Tik Tok*”. (Notas de campo, janeiro de 2022)

Fonte: Acervo da pesquisa.

Diante dos dados apresentados, é possível perceber que as crianças, ao se apropriarem do Escadão, ressignificam-no como um espaço: (i) potente para o brincar; (ii) do encontro e interação com o outro; (iii) das interações mediadas também pelos objetos ali dispostos; (iv) do uso da topografia existente para o brincar; (v) de exploração de diferentes brincadeiras por meio da estatura das crianças.

Se, no Querosene, o Escadão se constitui como espaço privilegiado para circular brincando, também se percebeu o mesmo em outros espaços da cidade identificados a partir dos momentos de circulação com as crianças. Por exemplo,

No trajeto escola-casa, um grupo de meninos caminhou mais à frente, se distanciando de mim, Charlotte, Esmeralda, Nelio, Eva e Sol. Charlotte me convidou para irmos por um caminho diferente do que costumávamos percorrer, pois queria me mostrar algo que disse ser legal. Ao nos aproximarmos de uma esquina, as crianças correram alvoroçadas e se sentaram enfileiradas no meio fio. Ao grito de “*JÁ*”, deram impulso, levantaram as pernas e escorregaram gargalhando. Subiram correndo pelo canto da rua e desceram novamente, repetindo isso algumas vezes. (Notas de campo, abril de 2022).

Figura 51 - Circular brincando no trajeto escola-casa



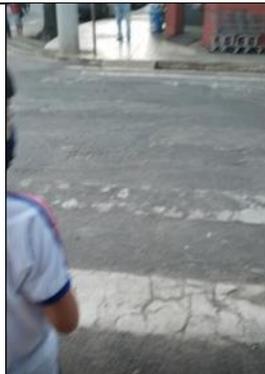
Fonte: Acervo da pesquisa.

As crianças haviam percebido que um dos moradores havia colocado granito no meio fio de sua calçada que ficava em um terreno íngreme, o que o tornava escorregadio. Assim, elas ressignificaram esse meio fio transformando-o em algo que não possuem no seu território e desejam ter, um escorregador, ou, no linguajar delas, “um chiador”. As crianças demonstram sua capacidade criativa de ressignificar objetos, arquitetura e espaços a partir da apropriação dos espaços em que circulam cotidianamente. Isso porque,

na experiência da brincadeira, portanto, as crianças partilham os significados que marcam sua existência social e ressignificam situações, espaços e objetos, atribuindo novos entendimentos e formas de lidar com os objetos e situações ou criando situações que são do seu imaginário. (Carvalho, 2005, p. 121).

Um outro exemplo disso foi identificado com José, um menino de 8 anos, morador do centro, que acompanhei junto com sua babá no trajeto entre sua escola (privada) e sua casa. O menino me apresentou o jogo que criou utilizando os elementos presentes ao longo do percurso compondo um tabuleiro interativo:

Quadro 7- Circular brincando no trajeto escola-casa no centro

			
<p>José: <i>Aqui só pode pisar nos quadrados verdes. Qualquer tom de verde.</i></p> <p><i>Se pisar em outra cor, fica 5 segundos parado.</i></p>	<p>José: <i>Tem que pisar nas faixas brancas.</i></p>	<p>José: <i>Tem que pisar nas faixas. Aqui não pode pisar nas faixas (quando o espaçamento entre elas era maior e a perna não alcançava)</i></p>	<p>José: <i>Só pode pisar dentro do quadrado. Tem que pisar no quadrado correndo.</i></p>
			
<p>José: <i>Aqui é igual amarelinha.</i></p>	<p>José: <i>Aqui não pode pisar na água. Na corrida inteira não pode pisar na água.</i></p> <p><i>As pessoas são obstáculos.</i></p>	<p>Joelma: <i>Ih, e ali onde não tem branco, a gente faz o quê?</i></p> <p>José: <i>Tem que... tem que pular no mais escuro.</i></p>	<p>José: <i>Aqui não pode pisar no laranja.</i></p>

Fonte: Dados do campo, março de 2022.

O trajeto realizado sem a companhia de outras crianças não foi impedimento para que o menino se apropriasse e ressignificasse uma série de características que compõem a cena urbana de Alegre, tornando seu deslocamento mais lúdico. Para as crianças,

as brincadeiras possibilitam uma multiplicidade de usos da arquitetura e equipamentos urbanos, ele destitui a imutabilidade do concreto e se transforma no suporte de histórias, que sempre estão em construção, em virtude disto o espaço sempre está em constante inauguração (Souza, 2017, p. 104).

Ainda que José, um menino de classe média alta, circule com menos autonomia do que as crianças do Querosene, quando pode, desloca-se pela cidade de forma lúdica, modificando o

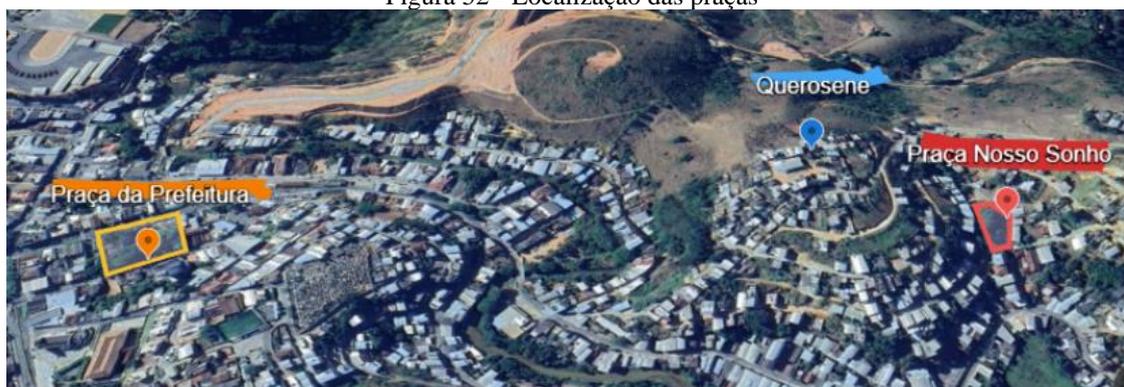
trajeto a partir da sua imaginação, atribuindo novos significados ao que faz parte do cenário da cidade.

Foi possível perceber que, seja no Querosene ou no centro da cidade, as crianças, em seus contextos distintos, apropriam-se dos espaços da cidade, dando-lhes novos significados por meio da brincadeira.

4.2 As praças como espaço de brincar e de disputar a cidade

Se, por um lado, o uso dos espaços públicos possibilita interações e aprendizagens para as crianças, por outro, eles também podem ser palco de disputas. Ao longo da pesquisa, foram as praças os espaços em que isso se mostrou mais evidente, tanto na Praça da Prefeitura, como na Praça Nosso Sonho, como será abordado nesta seção.

Figura 52 - Localização das praças



Fonte: Elaboração própria.

Na Praça da Prefeitura, espaço frequentado por crianças de diferentes perfis sociais da cidade, foi possível perceber que a presença das crianças do Querosene provocava uma certa hostilidade nos demais visitantes, como percebido durante a realização de um piquenique com as crianças na Praça da Prefeitura.

Encontrei com as crianças no Querosene e nos dirigimos à praça caminhando e conversando. Elas estavam eufóricas, riam, contavam casos, me mostravam o que viam pelo caminho. Ao chegarmos na Praça da Prefeitura, notei que havia algumas poucas famílias no parquinho e elas logo se retiraram, me despertando certa desconfiança.

[...]

Permanecemos na praça por quase três horas, a maior parte do tempo no parquinho. As crianças brincaram nos brinquedos, tiraram fotos, fizeram vídeos e brincaram de pique alto, não tendo nenhuma intercorrência. Durante todo o tempo que ficamos lá, não apareceu nenhuma outra criança dentro do parquinho.

[...]

Após deixar as crianças no Querosene, passei pela praça novamente. Reparei que o parquinho estava cheio, como se estivessem esperando nossa saída para utilizá-lo,

mesmo havendo espaço e brinquedos suficientes para todos, fiquei intrigada se teria sido apenas uma coincidência. (Notas de campo, fevereiro de 2022).

Nas ocasiões de observação nessa praça, foi possível perceber que a frequência de sua utilização estava relacionada aos horários de saída das escolas. No final da tarde, era acessada quase que exclusivamente pelas crianças das escolas privadas, como abordado no primeiro capítulo. O relato acima demonstra que, apesar de boa parte das crianças da cidade utilizarem o mesmo espaço para o lazer, aparentando, portanto, que ele seja de uso democrático, este não é um lugar de encontros e interações entre as diversas infâncias de Alegre, evidenciando que marcadores de raça e classe social influenciam o acesso e a permanência de quem utiliza a Praça da Prefeitura. Gemino (2018), em seu estudo com crianças em uma praça de uma cidade pequena, também aponta que

o espaço social da praça não é democrático, não é para todos. Pois as relações sociais não são as mesmas para todos. Não há uma relação única, assim como não há uma relação que seja circular. Existem diversas contradições, pois há um entrecruzamento nas relações sociais, de classe, de raça e de gênero. Dessa forma, é preciso compreender que um lugar público, é diferente de um espaço acessível e aberto ao público. O lugar é público, mas suas restrições não. Os conflitos estão presentes nas relações das pessoas e nos grupos sociais (Gemino, 2018, p. 98).

Nessa mesma perspectiva, Lansky (2014), em seu trabalho realizado em um parque de Belo Horizonte, localizado num espaço de fronteira entre uma favela e um bairro de classe média alta, observou que a presença das crianças dos dois territórios ocorria de maneira distinta, apesar de disporem da organização do tempo de maneira similar. Enquanto aquelas de classe média alta frequentavam o parque apenas acompanhadas por adultos e em horários e espaços distintos, as crianças da favela acessavam o espaço também entre pares e circulavam com desenvoltura. O autor destaca que, mesmo sendo de um mesmo grupo geracional, as crianças não faziam parte de um único grupo social e por isso vivenciavam experiências de segregação.

Um outro elemento que caracteriza uma disputa envolvendo essa praça se deve à limitação do uso do parquinho para crianças de até 10 anos de idade. Há alguns anos foi colocado um cartaz que fixa a idade máxima em 10 anos, mas não existe uma normativa oficial para isso. Em diversas ocasiões, ouvi adultos cuidadores apoiando tal norma sob a alegação de que crianças maiores podem machucar as menores, mas também presenciei crianças acima dessa idade questionando o impedimento de utilizarem os brinquedos. Os efeitos dessa norma para as crianças maiores puderam ser percebidos no episódio a seguir.

Figura 53- Cartaz no parquinho



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Figura 54- Júlia Vitória balançando



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Fazendo o trajeto escola-casa com Júlia Vitória no dia do seu aniversário, paramos no parquinho da Praça da Prefeitura e ela me diz que está muito preocupada. Questiono o motivo.

Júlia Vitória: *Porque hoje é meu aniversário, Joelma, eu tô fazendo 11 anos, 11 anos! E só pode balançar até 10 anos! Como é que eu vou fazer?*

(...)

E agora também tem outra, porque agora, no parquinho, no parquinho, agora, a proibição de criança pra baixo só de 10 anos.

Joelma: *Isso é problema pra você?*

Júlia Vitória: *É, porque eu vou fazer 11, Joelma.*

Joelma: *E o que você acha que vai acontecer agora?*

Júlia Vitória: *É... em qualquer minuto! Eu não vou poder vim no parquinho. Poder vim no parquinho eu vou poder, só não vou poder balançar.*

Joelma: *Isso tá de deixando triste?*

Júlia Vitória: *Tá. Mas eu vou fingir que eu tenho 9 anos.*

Joelma: *Não, mas até 10 pode, quem tem 10 pode.*

Júlia Vitória: *Não, mas eu vou fingir que é 9 porque vai que no outro ano tem parquinho e eu vou querer vim?!*

Joelma: *Você vai ficar com 9 pra sempre?*

Júlia Vitória: *É!*

(...)

Júlia Vitória: *Lá! Mas tem um homem olhando e ele vai falar.*

Joelma: *Você acha que ele vai fazer o quê?*

Júlia Vitória: *Ele vai falar, você tem 10 anos? Aí nós vai ter que falar alguma coisa. Mas...*

Joelma: *Hum.*

Júlia Vitória: *Pegar mentira. Se a gente tiver maior e pegar mentira, ele já vai saber. Olha a nossa idade... é mas tem gente de idade bem pequena e ... de tamanho grande.*

Joelma: *E o que você acha que eles podiam fazer pra resolver esse problema?*

Júlia Vitória: *Tirar.*

Joelma: *Tirar a placa?*

Júlia Vitória: *É.*

Joelma: *E por que você acha que eles colocaram essa placa?*

Júlia Vitória: *É agora eu não sei. Porque eles acha que maiores de 10 anos são pesados, que eles acha isso.*

Joelma: *E aí pode acontecer o quê?*

Júlia Vitória: *Eu acho que capaz deles até tirar e falar pra sair.*

(Notas de campo, abril de 2022)

Júlia Vitória, em sua fala, demonstra um certo descontentamento pela possibilidade de ser impedida de continuar a brincar no parquinho por estar completando a idade que limita a permissão do uso de um espaço que ela aprecia. Por outro lado, ela questiona a regra e entende que há hierarquias de poder que determinam o que as crianças podem ou não fazer. Assim, a menina busca estratégias para permanecer brincando, iniciando uma disputa com um aviso

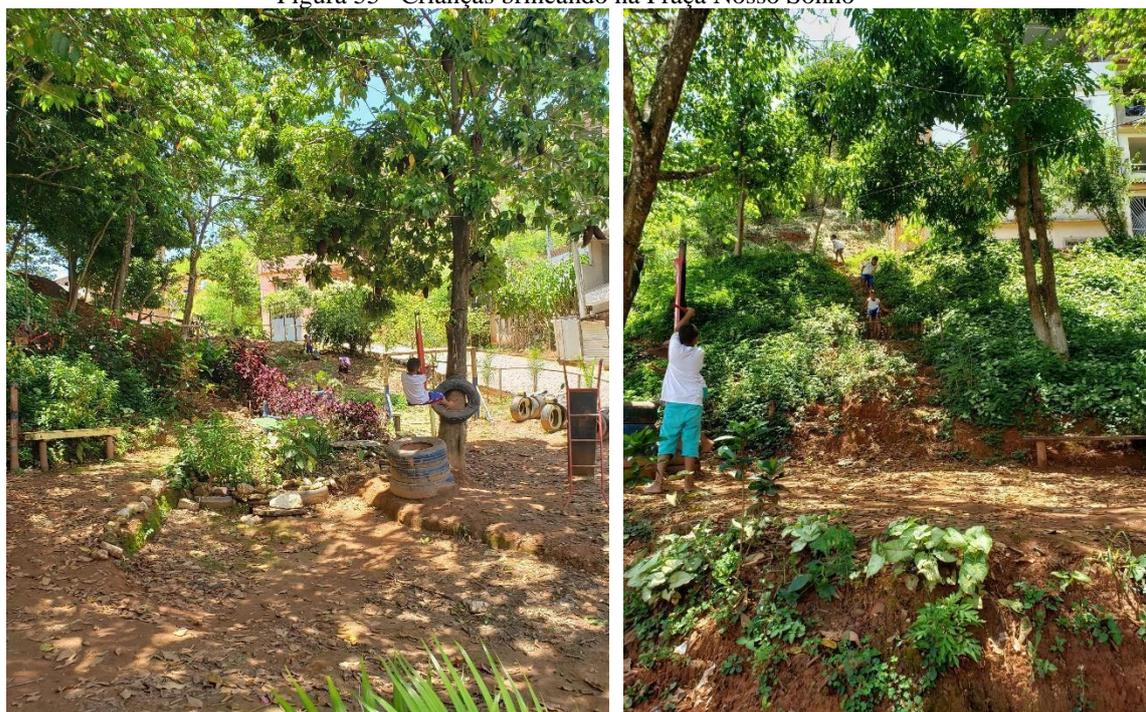
impresso em uma folha de papel que estabelece uma norma que ninguém sabe quem criou e por qual motivo.

O cartaz remete à ideia de que o brincar possui um prazo estabelecido pela idade. Júlia Vitória, porém, compreende que essa norma está relacionada à conservação do brinquedo, pois não foi fabricado para utilização de pessoas mais pesadas, independentemente da idade. Uma das soluções apontadas pela menina seria a retirada do cartaz. Já que não houve um espaço de diálogo para implementação dessa norma, a ausência do anúncio faria com que os brinquedos pudessem ser usufruídos por quem desejasse brincar.

Ainda que a norma estabelecida se baseie na questão da segurança das crianças que frequentam o parquinho, uma discussão presente na área da saúde (Harada; Pedreira; Andreotti, 2003; Sibert *et al.*, 1999), faz-se necessário um planejamento adequado dos equipamentos disponíveis para além da garantia da segurança, a inclusão de pessoas de variadas idades como usuárias desse espaço. Uma possível medida para esse planejamento seria a participação efetiva das crianças para pensar políticas e projetos voltados para a cidade, como ocorre em Rosário, na Argentina, acarretando a criação de espaços pautados na imaginação e no jogo (Carvalho; Gouvea, 2019).

O outro espaço em que se perceberam situações de disputa foi a Praça Nosso Sonho. Ela se localiza num bairro vizinho, próxima à creche que atende ao Querosene. As crianças passam por essa praça no trajeto entre suas casas e a escola. Esse espaço não é reconhecido oficialmente como praça, tendo sido criada e nomeada pelos moradores do seu entorno para preservação de uma nascente existente nela. Isso ocorreu como forma de garantir acesso à água após um período prolongado de desabastecimento na cidade durante a pandemia, devido ao rompimento da adutora por conta de fortes chuvas.

Figura 55– Crianças brincando na Praça Nosso Sonho



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Em forma de mutirão, os moradores do bairro em que ela se localiza fizeram jardins, cercas decorativas e construíram brinquedos para o lazer das crianças. Esse movimento da população de se reunir para promover intervenções em um espaço ocioso da cidade tem sido observado em variados contextos urbanos. Os estudos de Vasconcelos (2017), no contexto brasileiro, e de Braga e Passos (2017), no contexto brasileiro e português, destacam a capacidade de transformação coletiva dos espaços em desuso na cidade por meio de práticas colaborativas que fortalecem o senso de comunidade dos moradores da área reconfigurada. Entretanto, as famílias do entorno da praça também enxergavam as crianças do Querosene com hostilidade, assim como na Praça da Prefeitura, demonstrando que esse espaço foi planejado para a utilização de um determinado grupo de crianças, o que acabou por gerar uma série de disputas.

Após algum tempo, com a falta de manutenção, muitos brinquedos se deterioraram e o espaço passou a apresentar aspecto de abandonado, com lixo acumulado, mosquitos e muito mato. Apesar disso, as crianças participantes da pesquisa permaneceram utilizando o espaço para brincar.

Figura 56 – Praça Nosso Sonho sem manutenção



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

A autoconstrução da praça aponta uma preocupação das famílias com o lazer das crianças do bairro, superando uma visão de que as classes populares seriam mais negligentes com seus filhos e filhas. Apesar de esse espaço não ser incorporado pelo poder público, ele permanece sendo reconhecido como um lugar para o brincar por essas famílias. Ao contrário da Praça da Prefeitura, que é frequentada por moradores de diversos locais da cidade, a Praça Nosso Sonho conta com a presença dos moradores do seu entorno e das crianças do Querosene.

Para além de um espaço de encontro, lazer e convívio entre as pessoas, essa praça também é um lugar de conflitos intergeracionais e estigmatização das crianças do Querosene, como percebido em um diálogo com uma mãe sobre a Praça Nosso Sonho. Ela explicou que a relação das crianças com os moradores do entorno da praça, os que haviam participado da construção, não se constituía de forma harmoniosa, afirmando que

eles acham que são elite. Não gostam que as crianças brinquem lá, chamam a polícia, conselho tutelar... Sabe como são as crianças daqui, botam o terror, né? (Notas de campo, setembro de 2021).

A mãe reconhece que, por serem moradoras do Querosene, as crianças são tratadas de forma discriminatória por seus vizinhos de bairro. Mesmo frequentando a mesma creche, escola, unidade de saúde e demais equipamentos públicos, eles não se reconhecem enquanto

pertencentes de um mesmo grupo social e buscam distanciar as crianças do Querosene do espaço que construíram para suas crianças.

Situação similar foi observada por Carvalho (2014) em uma pesquisa que buscou compreender como as crianças representavam os bairros em que viviam, no caso específico, realojamentos em Portugal. Circunstâncias de discriminação e estigmatização dentro do próprio território foram apontadas pelas crianças de diferentes etnias, mas com condições socioeconômicas parecidas. A autora destaca que

a organização social das zonas segregadas, que devia mediar os efeitos da desvantagem ecológica na socialização das crianças, pode constituir, de modo inverso, um elemento catalisador de desvantagens sociais que se vão sedimentando num aprofundamento das diferenças e desigualdades sociais. (Carvalho, 2014, p. 744).

Apesar das tentativas de distanciamento por parte dos adultos, as crianças do Querosene não deixavam de frequentar a Praça Nosso Sonho. No primeiro dia de aula, ao as acompanhar no trajeto escola-casa, elas ficaram um bom tempo brincando na tirolesa, o brinquedo mais disputado. Porém, passados alguns dias,

retornando com as crianças da escola, se dirigem à praça, tentam brincar na tirolesa que está com uma corrente e cadeado. Acompanho as crianças menores na parte mais alta em alguns brinquedos de escalada. Karlo, que havia permanecido próximo à tirolesa, pega um pedaço de ferro que era parte da gangorra e bate no cadeado tentando quebrá-lo. Surge um idoso, chega brigando com Karlo e tentando pegá-lo, ele corre em volta da árvore onde a tirolesa está presa, acompanhado pelo senhor que não consegue alcançá-lo. O menino larga a barra de ferro, o senhor a pega e vai na direção dele. Eu e as crianças assistimos de longe, fico preocupada, o chamo, ele continua correndo e rindo do senhor que não o alcança. Depois de um tempo, os dois param e começam a conversar.

Me aproximo, as crianças vão brincar mais distante e o senhor se dirige a mim, se queixando do comportamento de Karlo. Pergunto o motivo de terem trancado o brinquedo. Ele me diz que é para evitar acidentes, pois as crianças estavam brincando sem a companhia dos pais e poderiam se machucar, então seu filho resolveu colocar o cadeado. Início uma conversa tentando mostrar que não fazia sentido ter um brinquedo que as crianças não poderiam acessar. O senhor alega que se preocupa com a segurança das crianças. (Notas de campo, fevereiro de 2022).

A atitude radical dos adultos de trancar um brinquedo de um espaço público, impedindo a utilização pelas crianças do Querosene, ou seja, os moradores lidam com um espaço que é público a partir de uma lógica privada. Tal atitude gera uma reação em Karlo, que busca uma solução para o problema, quebrar o cadeado. Ao perceber a atitude do menino, o morador se sente confrontado e realiza uma tentativa de violência física contra ele, que aparenta não se intimidar diante das ameaças.

Baseada na possível concepção de proteção, o senhor justifica o impedimento da utilização do brinquedo pelas crianças como forma de zelar pela sua segurança, visto que brincavam sem a companhia de um adulto. Todavia, para as famílias do Querosene, a ausência

de um adulto nos momentos de brincadeira não é percebida como um desamparo às suas crianças, visto que, desde muito novas, circulam brincando em seu território. É importante esclarecer que as crianças de outros bairros e de classe social mais favorecida também circulavam sem a companhia de adultos, porém, em menor quantidade, apenas quando ficavam mais velhas e acessando menos espaços do que as crianças do Querosene.

Importante destacar que não está sendo feito um juízo de valor de qual grupo estabelece uma maior relação de cuidado com suas crianças. Busca-se refletir que não existe uma única forma de cuidado, que, a depender da organização e relação familiar e comunitária, os cuidados com as crianças vão sendo estabelecidos de maneiras distintas. Gomes (2019) destaca que as relações de cuidado devem ser analisadas de forma contextualizada, considerando os marcadores sociais e as relações entre diferentes sujeitos que configuram o contexto pesquisado. Assim, nesse contexto específico, a forma como cada grupo se organiza no cuidado de suas crianças para o brincar tornou-se uma questão conflituosa na Praça Nosso Sonho.

Mesmo com minha tentativa de diálogo com o senhor mencionado no episódio, buscando que a tirolesa voltasse a estar disponível para todas as crianças, não houve alteração na decisão dos adultos. Sempre que parávamos nessa praça, as crianças se dirigiam à tirolesa e, ao constatarem que permanecia trancada, reclamavam que não podiam utilizá-la. Em outras ocasiões, durante as conversas, o assunto da tirolesa era retomado.

Eu e Júlia Vitória estávamos no parquinho da Praça da Prefeitura conversando sobre a cidade.

Joelma: *O que que você acha que podia ter, se você tivesse um poder, uma varinha de condão, por exemplo, uma mágica pra esse parquinho...*

Júlia Vitória: *Ah, eu sei! Pera aí, deixa lembrar o nome... uma tirolesa!*

...

Joelma: *Onde você viu uma tirolesa?*

Júlia Vitória: *Lá naquele antigo parquinho que você vai. Então, lá tem uma tirolesa.*

Joelma: *Sei, você costumava brincar nela?*

Júlia Vitória: *Só que agora eles fecharam.*

Joelma: *É, botaram um cadeado, né?*

Júlia Vitória: *É.*

Joelma: *O que você achou disso?*

Júlia Vitória: *Eu achei uma injustiça!*

...

Joelma: *Então por que que eles então deixam a tirolesa lá se fica trancada?*

Júlia Vitória: *É isso que eu queria saber. Então era melhor eles nem fazer a tirolesa, porque se, se fosse pra fazer a tirolesa e deixar fechado, não ia ser bom. (Notas de campo, abril de 2022).*

O desejo por brincar na tirolesa é expresso por Júlia Vitória, mesmo tendo a possibilidade de escolher qualquer outra coisa. Isso demonstra a importância que o brinquedo tinha para as crianças e possivelmente por isso expressam seu inconformismo e descontentamento pelo impedimento de utilizá-lo.

A insatisfação gerada pelo impedimento do uso da tirolesa também foi relatada por outras crianças. Utilizando a câmera de ação, propus a Nicacio e Marcos que me apresentassem os lugares que gostavam de frequentar ou que costumavam acessar. Um dos lugares escolhidos foi a Praça Nosso Sonho.

Figura 57- Tirolesa captada com a câmera de ação



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022. Créditos: Marcos, 5 anos.

Nicacio: *Deixa eu falar? Meu brinquedo favorito é esse e a tirolesa!*
 Marcos: *É!!! A tirolesa! Eu gosto muito, é bem legal.*
 Nicacio: *Só que eles fecharam.*
 (...)
 Joelma: *E quem fechou?*
 Marcos: *O dono do parquinho.*
 Joelma: *Quem é o dono do parquinho? O parquinho tem dono?*
 Marcos: *Tem.*
 Joelma: *Mas esse espaço aqui é da prefeitura ou é de alguém?*
 Nicacio: *Da prefeitura*
 Marcos: *Ah porque eles deixaram crescer o mato aí tudo.*
 Nicacio: *Porque antes era tudo floresta*
 Joelma: *Ah, era tudo floresta?*
 Nicacio: *Aí eles mandaram construir o parquinho.*
 Joelma: *E aí quem é o dono?*
 Nicacio: *O prefeito.*
 Joelma: *É o prefeito?*
 Nicacio: *É. Ele cuida do parquinho.*
 (...)
 Nicacio: *Antes deixava tudo aberto, depois fecharam, deixou um pouquinho aberto e fechou de novo*
 Joelma: *Eu lembro no início do ano que ficava aberto, eu lembro de vocês brincando ali.*
 Marcos: *Era legal, mas só que agora eles fechou.*
 Joelma: *Não tem jeito de vocês brincarem?*
 Marcos: *Não, só arrombando.*
 Nicacio: *Ou só quebrar o cadeado.*
 Joelma: *Tudo bem, será, quebrar o cadeado?*

Marcos: *Porque senão pegar o machado e quebrar.*
 Joelma: *Mas o moço que trancou vai ficar como se a gente quebrar?*
 Nicacio: *E se o moço trazer a chave de lá?*
 Marcos: *Só pegar e abrir, pronto.*
 (...)
 Nicacio: *Ah, tia, nós gostava da tirolesa.*
 Marcos: *Muito bom!* (Notas de campo, julho de 2022).

No diálogo com os meninos, eles revelam diversos elementos relacionados ao uso da Praça Nosso Sonho: (i) a tirolesa como o brinquedo preferido por eles; (ii) a insatisfação pelo impedimento do uso da tirolesa; (iii) possíveis soluções para que possam retomar o uso; (iv) o reconhecimento que aquele é um espaço da prefeitura, tendo o prefeito como seu dono; (v) o processo de transformação do espaço.

Cada vez que o assunto da tirolesa surgia, as crianças acrescentavam mais elementos na história de serem impedidos de utilizá-la, mas um fator era comum, todas elas demonstravam insatisfação com o ocorrido. Nos relatos apresentados ao longo deste item, foi possível perceber que o brinquedo foi objeto de disputa e conflitos entre as próprias crianças e com os adultos do entorno da praça. Entre elas a disputa se dava pelo uso do brinquedo, enquanto ele ainda estava disponível. Já com os adultos os conflitos ocorriam pelo desejo de brincar e o impedimento ocasionado pelo trancamento, o que, segundo as falas, era em função da segurança das próprias crianças e como forma de coibir os conflitos entre elas.

Para além do conflito em si, é interessante a percepção das crianças quanto ao papel do prefeito em relação ao espaço. Ele é apontado como dono e responsável pelo cuidado do parquinho, possivelmente por entenderem que este é um espaço da prefeitura, sendo o prefeito quem “manda consertar as coisas da cidade”, conforme apresentado anteriormente no item que trata das oficinas de escuta.

Um outro aspecto apontado pelos meninos é a compreensão do processo de transformação do espaço ao longo do tempo. Eles relatam que, antes das intervenções, havia uma floresta, depois houve a criação da praça e, no momento do diálogo, era o mato que se destacava na paisagem. Isso demonstra que as crianças não estão alheias ao que ocorre na paisagem dos espaços que costumam acessar.

Logo que foi construída, a Praça Nosso Sonho era frequentada por muitas famílias do seu entorno. À medida que os brinquedos começaram a se deteriorar, ela foi se esvaziando, passando a ser utilizada majoritariamente pelas crianças do Querosene, em especial as que acompanhei na pesquisa. Era comum as crianças irem brincar nessa praça, para além da parada no trajeto escola-casa. Mesmo não estando em plenas condições, as crianças continuavam

reconhecendo aquele espaço como uma opção para suas brincadeiras, tendo sido observado isso até o final do campo.

Outro elemento que merece destaque na Praça Nosso Sonho são as brincadeiras com os elementos da natureza presentes nesse espaço, como parte das experiências das crianças na cidade de Alegre. A seguir, será realizada a discussão sobre essa temática juntamente com dados de outros espaços da cidade.

Como foi possível observar, a Praça da Prefeitura e a Praça Nosso Sonho são espaços privilegiados para o brincar das crianças. A primeira, organizada e mantida pelo poder público, abriga o único parquinho em condições de uso na cidade. A segunda, organizada pelos próprios moradores, não vem sendo mantida por ninguém, mas segue sendo frequentada pelas crianças do Querosene. O que ambas as praças têm em comum, para além do brincar, são as disputas que emergem por meio do acesso, presença e permanência das crianças de contextos distintos.

4.3 O brincar com a natureza

Como mencionado anteriormente, a proximidade do rural e urbano é uma característica marcante de Alegre. A cidade não é verticalizada, as moradias em geral são constituídas por casas, muitas com quintais. Oficialmente existem apenas dois espaços verdes públicos disponíveis para o lazer, o Horto Municipal (esse mais afastado do centro e pouco frequentado) e a Praça da Prefeitura. É possível, no entanto, identificar diversas áreas verdes bem próximas das casas, principalmente nas áreas mais elevadas e nas bordas da área urbana, na sua maioria formadas por pastos para criação de animais. Essa relação próxima ao ambiente rural traz distintas possibilidades de vivências para as crianças contribuindo para uma maior aproximação delas com a natureza. Nas figuras 58 e 59 é possível identificar alguns desses espaços:

Figura 58 – Área verde no entorno do Querosene apresentada por Nicácio e Marcos



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Figura 59 – Área verde no entorno do Querosene apresentada por Anselmo



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Essas áreas eram acessadas com frequência pelas crianças, em especial nos momentos de brincadeiras e de deslocamento para a escola. No quadro de brincadeiras apresentado no início deste capítulo, é possível identificar vários elementos da natureza que as crianças utilizavam para o brincar. Esta seção abordará mais detalhadamente as brincadeiras realizadas na relação com a natureza.

Um conceito que colabora para as análises dos dados neste item é o de biofilia, compreendido como uma tendência inata que os seres humanos possuem de se conectar à

natureza (Wilson, 1984). Tiriba e Profice (2018) apontam que a condição biofílica das crianças é afirmada quando elas se articulam à natureza reconhecendo-se como parte dela. Contudo,

o contexto sócio-histórico e a cultura podem promover ou inibir a biofilia: comunidades que vivem em interação direta e cotidiana com seres vivos e processos da natureza têm mais oportunidades de promoção da biofilia do que aquelas que se situam em contextos urbanos, onde os ambientes naturais são mais raros e distantes. (Tiriba; Profice, 2019, p.8).

Ao considerar que a condição biofílica favorece o desenvolvimento e o bem-estar das pessoas desde o seu nascimento, faz-se necessário refletir como vem ocorrendo o contato das crianças com a natureza, levando em consideração: (i) as cidades que residem, bem como os espaços que frequentam, inclusive os institucionais, quanto à disponibilidade de áreas verdes, arborização, presença de animais de diferentes espécies; (ii) suas formas de circulação, ou seja, crianças que circulam primordialmente a pé possuem mais oportunidades de contato com os elementos naturais presentes ao longo do trajeto que realizam; (iii) as concepções dos adultos com que convivem, se associam o brincar com a natureza como possibilidade de risco e sujeira ou de prazer e descobertas.

Cabe, assim, questionar em que medida a condição biofílica de uma cidade pequena como Alegre pode ser facilitada ou dificultada em função da proximidade entre o rural e o urbano. Dessa forma, será possível perceber como se estabelece a condição biofílica das crianças ao analisar as suas interações com os elementos da natureza existentes nos espaços em que circulam em Alegre.

Por exemplo, as crianças demonstraram amplo conhecimento sobre vegetais, fazendo referência a uma diversidade de espécies, tais como: almeirão, azedinha, moranga, taioba, babosa, erva-cidreira, jambo, mandioca, dentre outras. A relação dessas crianças com as plantas se opõe ao conceito de “cegueira botânica” proposto por Wandersee e Schussler (1999), definido como a incapacidade de reconhecer as plantas no cotidiano, seus aspectos biológicos e estéticos próprios e uma visão de que elas são inferiores aos animais e, portanto, menos merecedoras de atenção dos seres humanos. A cegueira botânica se faz presente em contextos de grandes cidades, em que o contato com os vegetais se estabelece na gôndola do supermercado, voltado para o consumo (Salantino; Buckeridge, 2016), ou apenas como objetos de adorno na cena urbana (Neves; Bündchen; Lisboa, 2019).

Um outro elemento que exemplifica os saberes das crianças sobre os vegetais foram os relatos detalhados sobre o cultivo de plantas em suas casas. Os quintais foram descritos pelas crianças como espaços para o cultivo de hortas, demonstrando que, além da participação delas

no cuidado das plantas junto aos seus familiares, também possuíam um conhecimento dos tipos de vegetais e de seus usos na alimentação, como é possível perceber no diálogo abaixo:

Acompanhando quatro crianças no trajeto escola-casa, elas se sentaram no muro de uma casa começaram a falar que ela era muito bonita porque tinha grama na frente. Pergunto o que tem de bonito nas casas delas.

Sol: *Na minha casa? Na minha casa tem plantas que eu cuido.*

Charlotte: *E lá perto de casa tem uma horta, que eu vou lá sempre. Agora vou tentar aguar.*

Joelma: *Que legal, você tem uma horta. Eu amo horta! O que tem na sua horta?*

Charlotte: *Pé de banana, girassol...*

Jeane: *Minha fruta preferida.*

Charlotte: *Batata, salsinha, cebolinha.*

Joelma: *E o que vocês vão fazer com a produção da horta?*

Charlotte: *Quando crescer, eu vou pegar e fazer uma salada.*

Joelma: *Hum, que delícia! Vou querer um pouco dessa salada, Charlotte.*

Esmeralda: *Lá em casa também tem pranta. Que eu, minha mãe cuida.*

Jeane: *Lá em casa tem uma horta. Tem, a horta da minha mãe. Lá tem cebolinha, couve-flor, oface, salsinha, pé de banana, pé de acerola, mais o que, taioba.*

Joelma: *Que horta maravilhosa.*

Sol: *Lá em casa tem cebolinha e almeirão.*

Joelma: *Adoro almeirão.*

Esmeralda: *Lá em casa tem uma bacia desse tamanho (mostra com as mãos).*

Sol: *Ontem eu tava comendo tomate com sal, que eu gosto de comer, e eu pus uma cebolinha no meio. (Notas de campo, abril de 2022).*

O episódio aponta que as crianças enxergavam a beleza de suas casas a partir das plantas existentes nelas, que são cultivadas principalmente para a alimentação da família. Embora nas grandes cidades tenha se tornado crescente a prática da agricultura urbana, seja para o consumo próprio, venda ou ativismo ambiental (Coutinho; Costa, 2011; Caldas; Jayo, 2019), não se identifica em Alegre esse movimento de cultivo coletivo.

Para além dos quintais, as crianças também demonstram seus conhecimentos sobre os usos das plantas nos momentos de circulação no território. Nos terrenos vagos próximos à Casa de Oração de Dona Elvira, ao redor do bairro, na frente das casas e nas calçadas, era comum o cultivo de algumas flores e ervas.

Figura 60 - Esmeralda colhendo folhas para chá



Durante o trajeto para casa, Esmeralda parou para colher folhas de uma planta. Ao questionar o motivo daquilo ela me respondeu:

Esmeralda: *Pra fazer chá. Júlia Vitória (a prima de 10 anos) disse que é bom pra fazer chá.*

Joelma: *E o que é?*

Esmeralda: *Sei lá!*

Em seguida ela macerou a folha, cheirou, me deu para cheirar. (Notas de campo, março de 2022).

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Esmeralda demonstra que, a despeito de não lembrar o nome da planta, sabe como pode ser utilizada, que, para sentir o cheiro, é preciso macerá-la, tendo aprendido seu uso dela no convívio com uma outra criança. Júlia Vitória, a prima mencionada, morava com a avó, Dona Elvira, que cultivava, ao redor da Casa de Oração, ervas que também eram utilizadas nos rituais. Barbosa (2023, p. 312), em sua pesquisa sobre quintais urbanos, destaca que, “nessa experiência, os sentidos são fundamentais na maneira como constroem as relações com as plantas. Desde o cheiro, a textura, o sabor, a cor, até a evocação de experiências compartilhadas por aquelas plantas”. Assim, a relação dessas meninas com as plantas se constrói por meio dos seus sentidos físicos, como também pelos sentidos afetivos e identitários.

Esses saberes sobre as plantas são transmitidos pelas interações, sem necessariamente uma hierarquia etária, ou seja, quem conhece algo ensina para quem ainda não sabe, como no episódio subsequente:

Figura 61 - Colheita da azedinha



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

No trajeto escola-casa, Jeane sugeriu que fôssemos catar jambo, desviando do trajeto que costumavam realizar. Não havia nenhum no pé, mas achou a “azedinha”, um trevo que, segundo ela, era azedo, mas gostoso. Ressaltou que só o caule que era muito azedo e não deveria ser comido. Me ofereceu, experimentei. As outras crianças também experimentaram, algumas arriscaram comer o caule e, pelas caretas, percebi que Jeane tinha razão. (Notas de campo, abril de 2022).

Dessa forma, a menina, para além de nomear a planta, demonstra ter um conhecimento que envolvia o sabor, quais partes poderiam ou não ser ingeridas, os efeitos no paladar. Tanto as demais crianças como eu não conhecíamos a azedinha e tivemos a experiência e a aprendizagem intermediada por Jeane.

Em algumas ocasiões, o trajeto da volta da escola foi alterado em função da colheita de frutas. As crianças mais velhas sabiam quais árvores frutíferas existiam nos arredores e quando era época de cada uma. Assim, tivemos a época de catar⁸³ jambo, acerola, manga. As crianças menores sempre acompanhavam. Mesmo não alcançando as frutas no pé, tentavam subir na árvore, pegavam galhos para ajudar na colheita ou mesmo colhiam o que alcançavam, apesar de ainda verde, sendo às vezes repreendidas pelas maiores. Elas colhiam as frutas, comparavam os tamanhos, dividiam entre si, saciavam o desejo ao redor da árvore e algumas vezes colocavam o excedente nos bolsos ou nas mochilas para comer mais tarde ou fazer suco.

⁸³Assim como em outras seções, utilizo os mesmos termos usados pelas crianças.

Figura 62 - Crianças catando acerola no trajeto escola-casa



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Foi possível perceber que o interesse na coleta de frutas não se restringia apenas às crianças do Querosene, talvez pela cidade dispor de árvores frutíferas com acesso facilitado, essa seja uma prática recorrente. Na minha ida ao bairro Boa Fé, logo no início do campo, as crianças me deram pistas disso:

Noeli: *Olha, tia, lá é a Samarco*⁸⁴. (apontando para um morro mais distante)

Joelma: *Ah, é.*

Noeli: *Tia, vamos na Samarco um dia?*

Beatriz: *É, vamos! Lá é muito legal.*

Noeli: *Nossa, lá é muito bonito!*

Beatriz: *Mas quando você for, leva uma sacola, é cheio de fruta. Você vai voltar carregada de lá!* (Notas de campo, novembro de 2021).

As meninas, ao me convidarem para conhecer um espaço nos arredores do bairro, justificam dizendo quão bonito e legal ele é, mas uma delas demonstra saber que é um local com muitas frutas disponíveis para coletarmos e levarmos para casa. Essa atitude de Beatriz demonstra o conhecimento que ela tem desse território, a leitura que ela faz dele, gerada,

⁸⁴ As crianças se referiam à estação de válvulas da empresa Samarco que fica localizada numa área fora do perímetro urbano. A questão da mineração não apareceu nas falas das crianças, possivelmente pelo fato de a empresa utilizar a cidade apenas como passagem do seu mineroduto, fora da área urbana, o que talvez pudesse ser tematizado por crianças que vivem em propriedades em que ele atravessa.

possivelmente, pelas suas experiências por meio de uma infância vivida em uma cidade pequena, em que o rural e o urbano se relacionam intrinsecamente.

As árvores, ao mesmo tempo que nutriam, não eram vistas pelas crianças apenas como uma fornecedora de frutas, a relação com esse elemento da natureza não era apenas de utilidade, mas também de afeto e diversão. O trabalho de Cruz (2019), realizado com um grupo de crianças portuguesas no contexto de uma floresta como espaço educativo, também identificou que a relação das crianças com as árvores, dentre outros elementos, dava-se por meio da cumplicidade e do afeto.

Figura 63 - Mangueira no entorno do Querosene



Ao propor que fotografassem o que achavam bonito ou legal no território, Anselmo sugeriu que fôssemos para um espaço que ainda não tinha ido com eles, disse que tinha uma mangueira que ele gostava e queria “*tirar foto dela*”. Ficava numa área sem casas, nos fundos do bairro, onde se inicia uma área verde do entorno da cidade. Passamos um longo tempo ali fotografando, usufruindo da sombra da mangueira, conversando sobre aquele espaço, entrando no mato e saindo. (Notas de campo, maio de 2022).

Fonte: Dados do campo. Créditos: Registro realizado por Valentina, 4 anos (2022).

Diante da minha proposta que - vale salientar - não foi direcionada a algum aspecto do ambiente natural, o menino aponta que a beleza do seu território está associada à mangueira existente ali. Não havia mangas, mas isso sequer foi mencionado por ele. Para Anselmo, a existência da mangueira nos acolhendo naquele momento foi suficiente para um momento de apreciação. Isso indica como as crianças desafiam a visão antropocêntrica de que as árvores, assim como os demais elementos naturais, possuem apenas a função de fornecimento de algo para os seres humanos.

Nos momentos de circulação, especialmente as crianças menores costumavam subir nas árvores para brincar, demonstrando muita habilidade, às vezes, até maior do que as crianças mais velhas.

Andando pelo Querosene, Nelio disse que ia me ensinar como subir na árvore preferida dele. Ficamos um tempo por ali nessa brincadeira. Ele me mostrava as estratégias para subir com mais facilidade, onde colocar o pé, a mão. Onde era difícil de subir, como escapar das formigas que andavam nos galhos, quão alto ele conseguia chegar. (Notas de campo, maio de 2022).

Figura 64 – Nelio ensinando a subir na árvore



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Nelio, um menino de 4 anos, demonstra uma gama de saberes que envolve o ato de subir em uma árvore, ultrapassando a ideia de que, para isso, seria necessária apenas a habilidade motora. É preciso conhecer a árvore em que se sobe, seus galhos, quais lugares onde se apoiar ou impulsionar o corpo, que outros seres a habitam e como conviver com eles. Enquanto ia me explicando, os desafios eram descobertos, a formiga cuja picada gerava desconforto, o galho escorregadio que o levava de volta ao chão, a percepção das suas próprias habilidades e reconhecimento dos limites e possibilidade do seu corpo. Nada disso foi impedimento para que o menino alcançasse o galho mais alto que considerava ser seu ponto de chegada naquela ocasião. Em outro momento, acompanhando Nelio e seus irmãos, foi possível identificar como o subir em árvores transbordava para outras questões da compreensão das crianças sobre a natureza.

No trajeto escola-casa os irmãos Anselmo e Nelio subiram nas árvores ao longo do caminho. Esmeralda, sua irmã mais velha, tentava subir, mas tinha dificuldade.

Anselmo: *Esmeralda não nasceu macaco, eu nasci.*

Os três irmãos ficaram um bom tempo nessa brincadeira. (Notas de campo, março de 2022).

Anselmo, ao observar a falta de habilidade da irmã, identifica-se como o macaco, animal conhecido pela sua habilidade para subir em árvores. Para o menino, não basta apenas mostrar sua habilidade enquanto uma criança, é preciso se distanciar da sua condição de animal humano

e se aproximar do animal não-humano, pois é este o ser que reconhece como mais habilidoso nessa função na natureza.

Além das plantas, o contato com os animais nos espaços públicos também fez parte do cotidiano das crianças. A presença de cachorros nas ruas é algo comum na cidade, sendo considerado um problema social, ambiental e de saúde pública. As crianças os chamam pelo nome, brincam, informam as características da personalidade de cada, alertando-me sobre como deveria me comportar, como no episódio abaixo:

Caminhando pelo Querosene, chegando ao pé do Escadão, um cachorro se aproximou latindo.
 Esmeralda: *Cuidado que ele morde se você correr, hein!*
 Joelma: *E eu faço o que se ele vier me morder?*
 Esmeralda: *Faz nada, deixa morder, se correr é pior!*
 Joelma: *Ai!*
 Esmeralda: *E, se você bater nele, o maior te morde* (mostrando um outro cachorro que estava mais acima no Escadão). (Notas de campo, janeiro de 2022).

Dessa forma, a menina já possui uma compreensão tanto do comportamento do animal, quanto das estratégias que devem ser utilizadas ao cruzar com ele pelo território como forma de autoproteção. A presença dos animais nos espaços públicos é reconhecida pelas crianças como parte das suas experiências urbanas.

Oliveira e Henning (2023), ao realizarem uma pesquisa com crianças da Educação Infantil, identificaram que a relação delas com a natureza e com os “animais não-humanos”, ao contrário da estabelecida por boa parte dos adultos, rompe com a visão colonial de que o humano ocupa um lugar mais elevado entre os seres do planeta. As crianças demonstraram preocupação com o bem-estar das outras espécies, apontando formas de cuidado para garantia do conforto e de uma vida mais tranquila.

Figura 65 – Representação da cidade com a presença dos animais



Durante a realização da oficina de escuta, Mel (4 anos) e Marina (5 anos) montavam sua cidade com objetos tridimensionais:

Mel: *A nossa casa vai ficar perfeita e a nossa cidade linda... olha, Marina, a nossa casa, não tá perfeita? E o nosso boizinho Snoop. E o nosso totó Snoop. Totó Snoop...* Marina, *se isso fosse de verdade...*

(Notas de campo, julho de 2022).

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

No imaginário de Mel, uma menina de quatro anos, moradora do centro da cidade, com um perfil distinto ao das crianças do Querosene, uma casa perfeita e uma cidade linda contaria com a presença de animais, inclusive um boi, que, para muitos, não é reconhecido como um animal de companhia ou de estimação. Dessa forma, percebe-se que as crianças operam com atribuição de valores diferentes dos adultos.

A presença dos animais abandonados nas ruas também foi identificada nas falas das crianças, demonstrando que elas, além de estarem atentas ao que compõe a cena urbana de Alegre, são capazes de apresentar soluções para os problemas que afetam a cidade.

Figura 66 - Espaço para adoção de cães em alegre



Fonte: Acervo da pesquisa. Créditos: Luciana, 8 anos (2022)

Figura 67 - Fotografia apresentada às crianças na oficina de escuta



Fonte: Acervo pessoal

Enquanto desenhavam em uma das oficinas de escuta, Théó observa o desenho de Luciana que possuía a palavra “canil”.

Théo: *Canis! Mais canis?! Você quer que os cachorros fiquem presos?*

Luciana: *É adoção, meu filho.*

Joelma: *Você não gosta de canil, Théó?*

Théo: *Não.*

Joelma: *Você acha melhor os cachorros ficarem nas ruas?*

Théo: *Sim.*

Luciana: *Eu gostaria de um lugar melhor, tipo uma casa de uma pessoa. Eu prefiro morar numa gaiola do que na rua.*

Théo: *Sério?!*

Luciana: *Eu prefiro!*

Théo: *E se, na gaiola, também ninguém ligar, hein?!*

Luciana: *Vou sair e morder a cara deles.*

Théo: *Mas você vai tá presa. Você não pode sair.*

(Luciana apaga a palavra “canil”)

Luciana:(dirigindo-se a mim) *Adoção é com cidilha?*

Joelma: *Sim* (ela termina de escrever “adoção” onde havia apagado “canil” e desenha um coração). (Notas de campo, julho de 2022).

Para Théo, a solução inicial apontada pela menina não era a mais adequada, pois o entendimento dele de canil aparenta ser de um lugar que não necessariamente está atrelado ao cuidado, podendo, inclusive, privar da liberdade de circular pela cidade. Diante dos argumentos apresentados pelo menino, Luciana apresenta uma outra proposta para solução do abandono dos cachorros. Isso porque

as vidas dos animais são atravessadas por múltiplas desigualdades que também ditam as dos humanos, como as que atravessam o território, ou as desigualdades económicas. Humanos e animais (sobre)vivem com a ajuda uns dos outros, nas franjas de um sistema em que a afluência não chega a todos, nem a todo o momento (Policarpo; Tereno, 2022, p. 356).

Assim, as crianças apontam que sua participação nos debates dos problemas da cidade não precisa se limitar apenas às temáticas que os adultos compreendem que fazem parte do universo infantil, sendo elas também capazes de debater e apresentar soluções para problemas complexos que afetam a vida de todos que usufruem dos espaços públicos.

Nas ruas e áreas verdes do Querosene, foi possível notar a presença de animais chamados pelos moradores como “criação”, aqueles criados para alimentação das pessoas, como galinha, pintinhos e porco. As crianças, ao avistarem alguns deles pelo Querosene, fotografavam, brincavam, pegavam no colo, corriam atrás, em algumas ocasiões até os incomodando a ponto de os adultos intervirem.

Figura 68- Nelio interagindo com a galinha e os pintinhos



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Enquanto caminhávamos pelo bairro, as crianças avistaram uma galinha com pintinhos e resolveram brincar com eles. Ela bicou Nelio que choramingou. Júlia

Vitória pegou um dos pintinhos. As crianças faziam muita algazarra e riam enquanto eu filmava o que estava acontecendo. Uma vizinha apareceu na janela e chamou a atenção deles, mandando parar e dizendo a quem pertencia os animais. Eles pararam e saíram de perto dos animais. (Notas de campo, maio de 2022).

Uma interpretação possível para essa observação é que, à primeira vista, os animais que circulavam pelo Querosene pareciam pertencer ao coletivo, o que aparentava ser este o motivo pelo qual as crianças interagiam com eles. Porém, ao serem informadas a quem pertencia os pintinhos e a galinha, a brincadeira cessou.

Um outro animal que se destacou durante o campo foi um bode, Pedrinho, que ficava na área em frente à Casa de Oração de Dona Elvira⁸⁵. As crianças demonstravam uma relação diferente com Pedrinho da tida com os demais animais. Elas mantinham uma certa distância, aparentando não querer perturbá-lo, demonstrando até mesmo um certo respeito quando interagiam com ele.

Figura 69 - Pedrinho pelo olhar de Anselmo



Anselmo: *Pedrinho é da vovó, mas quem cuida dele, só quem cuida dele é Tio Pedro. Ele é mansinho.* (Nota de campo, maio de 2022).

Fonte: Dados do campo. Créditos: Anselmo, 6 anos (2022).

Apesar de afirmarem que o bode era manso, as crianças não costumavam brincar com ele, apenas o observavam e buscavam alguma interação, mantendo uma certa distância. Talvez pelo fato de saberem que ele pertencia à avó de Anselmo e estava sob os cuidados do tio, os quais, em algumas ocasiões, as crianças demonstravam reconhecê-los como autoridades no contexto familiar e religioso.

⁸⁵Conforme mencionado por uma frequentadora da Casa de Oração, o bode participava dos rituais.

Mesmo quando os animais estavam nos espaços privados, elas tentavam estabelecer alguma interação com eles. Foi assim com cachorros, passarinhos e uma tartaruga. Essa última residia no jardim de uma casa que ficava no trajeto para escola, sendo nomeada como “a casa da tartaruga”. Paravam para observá-la pelas grades do muro, espremiam-se, empurrando um ao outro para poder observá-la melhor, tentavam tocá-la, contavam-me sobre suas características e aparentaram conhecê-la há muito tempo.

Figura 70 – Crianças procurando a tartaruga



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Na volta da escola, sempre paravam na casa da tartaruga, até que um dia ela não estava lá. Foi logo após um período de muita chuva e cheia do rio que fica bem ao lado da tal casa. Depois de muito esforço olhando pelas grades tentando encontrá-la no meio da grama que estava alta, sem sucesso, Anselmo falou:

Anselmo: *Ela foi pro mar, no mato pinica!*

Joelma: *Como ela foi pro mar? O mar é perto daqui?*

Anselmo: *Ela foi ali, desceu e foi* (apontando um trajeto da casa até o rio, uma opção bem mais longa do que poderia ser).

Nelio: *É, ela entrou no rio e foi embora...*

Joelma: *O rio chega no mar?*

Anselmo: *É.* (Notas de campo, fevereiro de 2022).

Ao circular brincando, as crianças demonstram familiaridade com os espaços por meio do brincar e das interações com os elementos que fazem parte dos lugares que acessam. Assim, o mato é parte das experiências de circular brincando. Ao mesmo tempo que é utilizado como esconderijo no pique-esconde, o mato também é lugar que pode gerar incômodo, receio e não ser confortável para permanecer, como apontado em outras ocasiões relatadas ao longo do trabalho.

Durante a pesquisa de campo, a relação com os animais e o mato foi atravessada tanto pelo cuidado e brincadeiras, como também pelo medo e noção do perigo, principalmente pelas crianças que residiam próximas a terrenos baldios e pastos. A presença de animais silvestres,

como o lagarto, gambá, aranha, ouriço-cacheiro e principalmente cobras, foi mencionada em diversas ocasiões, inclusive para justificar a não utilização dessas áreas para brincar, estabelecendo uma fronteira entre os espaços aos quais se sentiam seguras e inseguras para acessar.

Figura 71 – Mato próximo ao Escadão



Fonte: Acervo da pesquisa. Créditos: Esmeralda, 2022.

Esmeralda pede o celular para gravar um vídeo no terreno em que costumam se esconder ao lado do Escadão. Com uma certa dificuldade, desce por degraus improvisados em um barranco e começa a gravar.

Esmeralda: *Aqui sou eu, a Esmeralda. Então vou ficar daqui pra te mostrar. É mato. Aqui tem um perigo, porque, se vim uma cobra descer e a gente tiver brincando, pode, ainda mais que tem veneno, pode picar a gente.* (Notas de campo, junho de 2022).

Esmeralda aponta que, ao brincarem próximas ao mato, precisam estar atentas à presença de cobras, pois estas são venenosas e as crianças correm o risco de serem picadas. O mato, para ela, é sinal de alerta de perigo por conta do animal venenoso que o utiliza como moradia, sendo essa análise realizada por meio das experiências das pessoas de seu território. Talvez, para outras pessoas, a relação do mato com perigo pode estar vinculada à violência, especialmente em cidades maiores, mas, nesse contexto de uma cidade pequena, para a menina, o perigo é de ser atacada por um animal. Porém, para um grupo de meninas do Boa Fé, as duas situações foram levantadas ao relatarem suas idas ao Horto que fica ao lado do bairro, cujo caminho mais curto para acessá-lo as obriga a passar por uma trilha no meio da mata:

Loara: *É, minha tia falou que um dia desses tinha um lagarto assim ó (abrindo os braços).*

Joelma: *Vocês têm medo do lagarto?*

Beatriz/Loara/ Ana: *Sim!*

Beatriz: *Às vezes a gente vai no horto, jogar bola, fazer piquenique. Mas tem que ir com adulto, é perigoso alguém roubar a gente, tem bicho, tem lagarto.* (Notas de campo, outubro de 2021).

Para esse grupo de meninas, além do medo dos animais como Esmeralda, o perigo também envolvia pessoas, estabelecendo, assim, uma relação de igualdade entre humanos e não humanos enquanto risco para elas ao circularem próximas ao mato. Ao mesmo tempo que reconhecem o perigo associando mato e animais, as crianças também apontam maneiras de

proteção e defesa, como relatado por Sheila, uma menina de sete anos do Querosene, na oficina de escuta:

Figura 72 – Desenho do fogo no mato



Fonte: Acervo da pesquisa. Créditos: Sheila (2022).

Sheila: Aqui é fumaça. Do fogo que botaram no mato. É bom pra espantar os bicho, mosquito, cobra... Lá em casa aparece bicho. Um dia apareceu um lagarto dentro do vaso, não podia fazer o número dois e nem o número um. Teve que jogar água quente nele. (Notas de campo, julho de 2022).

Sheila, em seu desenho, apresenta o mecanismo utilizado em seu território para coibir a presença dos animais indesejáveis no mato próximo as casas, o fogo. No período de estiagem, é uma prática comum as pessoas colocarem fogo nos pastos e terrenos vazios de Alegre. A menina demonstra um certo incômodo com a presença desses animais, pois, segundo relata, altera-se a dinâmica da família.

Um outro elemento da natureza com o qual as crianças se relacionavam durante a circulação era a água. No caminho para a escola, elas costumavam parar em cima da ponte para observar o rio, tecendo comentários sobre o volume d'água, a presença de lixo e a correnteza, fazendo um monitoramento praticamente diário. Os maiores me explicaram que, quando chove, o rio sobe muito, transborda e inunda a escola (Figura 73), fazendo com que as aulas sejam suspensas, o que, para eles, era motivo de comemoração.

Figura 73- Rua da escola inundada



Fonte: Redes sociais (2022)

A relação que as crianças estabelecem entre alagamento e impacto na vida escolar foi objeto de estudo de Marchezini, Muñoz e Trajber (2018). Ao realizarem um diagnóstico sobre a vulnerabilidade das escolas devido a desastres socioambientais no Brasil, as autoras e o autor identificaram que os impactos se relacionam com cinco aspectos: a integridade física das crianças e adultos, os equipamentos e materiais escolares, a estrutura física dos prédios escolares, a alteração da rotina escolar e o processo educativo.

Poucos dias após as crianças abordarem a questão da cheia do rio como possibilidade de alagamento, aconteceu o que elas previram. Após uma chuva intensa, grande parte área mais baixa da cidade e do centro foi tomada pela água e por lama de deslizamento de encostas. Muitas famílias ficaram desabrigadas, construções foram interditadas, as aulas foram suspensas por dois dias e foi decretada situação de emergência pela prefeitura. O Querosene não foi tão afetado quanto outras áreas da cidade, por estar localizado no alto, tendo desabado um muro e paredes de algumas casas. As crianças me relataram que ficaram lá de cima observando a cidade ser alagada.

Em um dos retornos da escola, paramos para observar as encostas caídas em outros pontos da cidade, aproveitando a visão privilegiada do alto do morro:

Karlo: *Olha o tanto de terra que desceu, o morro não alaga, é alto!*

...

Karlo: *Eu e Abel fomos lá nadar no rio da Vila do Sul, tinha muita água e pedra.*

Pergunto se as mães sabem, diz que não, sorrindo. (Notas de campo, fevereiro de 2022).

As duas falas demonstram a percepção que o menino tem dos impactos causados pelas chuvas na cidade e em sua vida em particular. Ao mesmo tempo que se sente aliviado em morar no morro, no alto, e assim não sofrer com o problema de alagamento como as pessoas que residem nas partes mais baixas da cidade, inclusive as de maior poder aquisitivo, também usufrui da cheia do rio para brincar, explorando e desafiando a correnteza e as pedras junto com o amigo, mesmo consciente de que isso representa uma transgressão às normas estabelecidas pelas mães. Assim, para o menino, o fenômeno da enchente é visto como algo que provoca tanto a destruição quanto a possibilidade de usufruir do rio para nadar.

Em que pese a aparente noção de espaço seguro quanto ao risco de alagamento, a circulação das crianças foi afetada ocasionando a falta de acesso à escola por conta do transbordamento do rio⁸⁶.

Devido ao fato de Alegre ter se desenvolvido em um vale, quando ocorrem as chuvas intensas, o que é recorrente em determinadas épocas do ano, a parte baixa, que é recortada por córregos e rios, fica alagada e ocorrem deslizamentos nas partes altas. Mesmo que isso afete a vida de todos os moradores, não se pode afirmar que esses impactos sucedem da mesma maneira para todos. Daí a relevância do entendimento de injustiça ambiental, que impõe, de forma desproporcional, populações com menos poder político, financeiro e de informação aos riscos ambientais (Acsegrad; Mello; Bezerra, 2009).

Estudos apontam que os mais afetados pelos desastres naturais, cada vez mais frequentes em decorrência das mudanças climáticas, são as crianças, em especial aquelas em situação de maior vulnerabilidade, com destaque para as negras, indígenas, meninas, com deficiência, migrantes e refugiadas (UNICEF, 2022). No caso de Alegre, ao longo da pesquisa, foi percebido que a vida das crianças foi impactada pelos desastres ambientais nos seguintes aspectos: moradia, acesso à água potável, segurança, mobilidade, acesso à educação e saúde.

Contudo, o elemento água, que pode gerar um impacto negativo na vida das crianças, também pode provocar novas interações e brincadeiras. Além do rio, as crianças também brincavam em uma mina⁸⁷ que fica no trajeto da escola, percebida como mais um elemento utilizado nas brincadeiras cotidianas.

Na volta da escola, as crianças pararam na Praça Nosso Sonho. Enquanto brincavam, Sol ficou um bom tempo ao redor da água represada em pneus, observando, tocando e brincando com ela. Me convidou para conhecer de onde a água brotava, um pouco

⁸⁶Cabe assim considerar não só que escolas e creches deveriam ser construídas em áreas não susceptíveis a inundações e deslizamentos, mas também levar em conta as formas de acesso das crianças a esses espaços educacionais. Neste caso, é pensar medidas tanto para as crianças que residem em áreas de vulnerabilidade ambiental quanto para aquelas que, mesmo não residindo, estudam nesses locais.

⁸⁷ Os moradores de Alegre, incluindo as crianças, ao se referirem à nascente, chamam-na de mina.

mais acima. Relatou as brincadeiras que havia feito ali anteriormente com as outras crianças, quando estava limpo e organizado. Mesmo reconhecendo que o lugar não estava bem cuidado, cheio de mato, lixo e mosquitos, o interesse em estar ali permanecia. Outras crianças se juntaram a nós, fizemos barquinhos com as folhas das árvores caídas e apostamos corrida com eles. Charlotte tirou folhas do caderno e fez barquinhos de papel para soltarmos na pequena correnteza. (Notas de campo, abril de 2022).

Figura 74 – Brincando na mina d'água



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Como relatado anteriormente, foi por meio da preservação dessa mina que a praça foi construída, como forma de garantir acesso dos moradores à água. Porém, para as crianças, a presença da mina propiciou novas brincadeiras no trajeto casa-escola. Enquanto brincavam, elas também exploravam o espaço, conhecendo o curso d'água e identificando as mudanças ocorridas ao longo do tempo, em especial a falta de preservação e manutenção, revelando que todos esses aspectos não ocorrem separadamente.

O que, para muitos, poderia ser visto como ausência de artefatos para o brincar, a riqueza dos elementos da natureza identificados pelas crianças na circulação, aliada ao seu corpo, era o que promovia a potência e criatividade nas brincadeiras. Na Praça Nosso Sonho, a mina d'água se transformava em lago, rio com correnteza para disputa de barquinhos de papel das folhas das árvores e das folhas do caderno na volta da escola. Um punhado de terra em frente à casa de Júlia Vitória se juntava com as flores e gravetos dando forma a bonecos. A areia que era usada na obra de uma casa se tornava um elemento importante para o enterro de um passarinho encontrado sem vida no nosso caminho.

Figura 75– Construindo bonecos com terra



Fonte: Acervo da Pesquisa (2022).

Figura 76- Enterro do passarinho



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Ao circular pelo Querosene, Esmeralda encontrou um passarinho morto num terreno baldio, Júlia Vitória não deu muita importância.

Esmeralda: Minha mãe falou que, quando ela e sua mãe eram crianças, elas enterravam os bichinhos assim. (Silêncio de Júlia Vitória)

Joelma: *Eu também fazia enterro assim quando era criança.*

Esmeralda: *Vamos enterrar?*

Joelma: *Vamos.*

(Júlia Vitória não manifestou interesse)

Esmeralda encontrou um monte de areia, começou a pegar com as mãos e colocar em cima do pássaro. Eu a acompanho enquanto somos observadas por Júlia Vitória. (Notas de campo, janeiro de 2022).

O convite de Esmeralda demonstra que “as brincadeiras nos conectam, assim como as crianças, com a história do lugar, às histórias dos seus pais e avós, às pessoas anônimas que deixaram para as gerações futuras este patrimônio” (Carvalho; Silva, 2018, p. 204). Mesmo com a negativa em forma de silêncio pela prima, ela não desiste do seu desejo de reproduzir o que a mãe e a tia realizavam quando crianças e me convida a se juntar na brincadeira, possivelmente por eu ter manifestado que também brincava assim na infância, ou seja, conhecia os papéis que deveriam ser desempenhados.

A terra vermelha próxima à quadra, molhada pela chuva, juntava-se aos materiais que as crianças encontravam pelo bairro ou traziam de suas casas e, no decorrer da brincadeira, transformava-se em um grande banquete ou em uma festa de aniversário, com direito a bolo decorado, vela e parabéns.

Figura 77– Brincando com barro



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

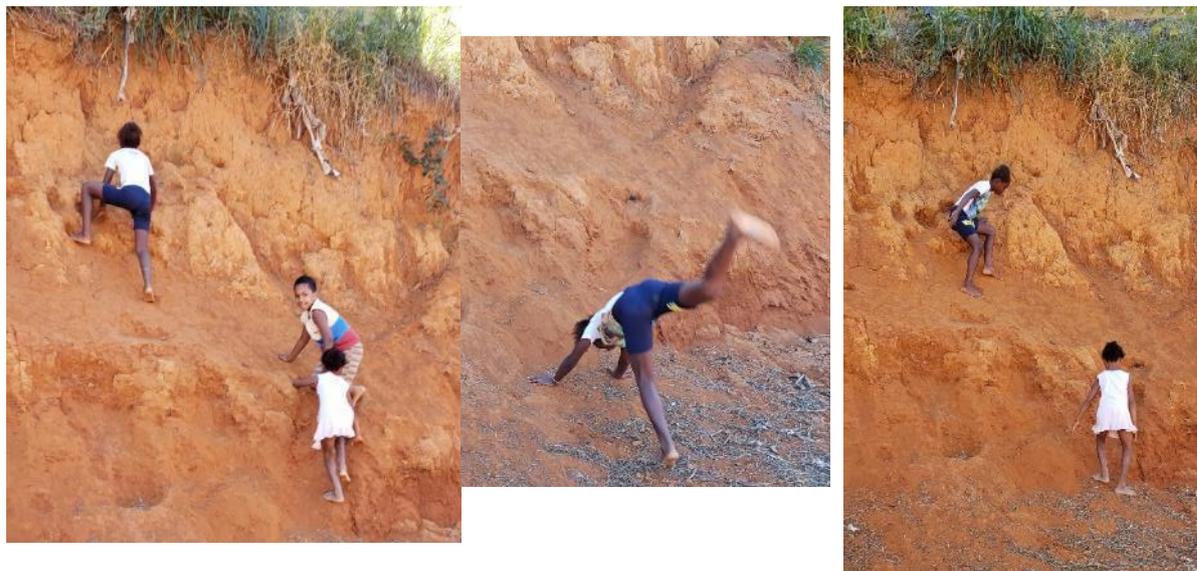
Os barrancos existentes no bairro também eram um recurso para as brincadeiras. Durante um dos momentos de circulação, foi possível compreender que os barrancos utilizados por elas se restringiam aos do Querosene, elas não brincavam naqueles existentes em outros bairros no trajeto para a escola, mas identifiquei a presença de outras crianças neles. No Querosene, foram apontados dois barrancos para as brincadeiras envolvendo crianças de diferentes idades: um denominado por elas como “barranco do David”, mais próximo às casas em que a brincadeira era escalar, pular fazendo acrobacias, sozinhos, em duplas ou em grupo e cair em cima da terra solta e o segundo, um pouco mais afastado, em que elas escalavam, viravam de ponta-cabeça e escorregavam para descer

Figura 78 – Brincadeira no barranco do David



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Figura 79 – Brincadeira no barranco distante das casas



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

As brincadeiras nos barrancos demonstravam uma experiência corporal e sensorial das crianças. Terra, poeira, suor e corpo infantil se misturavam, não havia preocupação com segurança e limpeza, mas o prazer em estar imerso naquele ambiente por meio do brincar. Ao se lançarem do e no barranco, as crianças reafirmavam sua condição biofílica.

Assim como presente na pesquisa de Bizzotto (2022), as crianças atribuem sentidos aos elementos existentes na paisagem no seu território por meio do brincar no barranco, sendo esse movimento compartilhado por diferentes faixas etárias, produzindo novas aprendizagem entre elas, seja na forma de escalar, nas performances, nas estratégias utilizadas, nos gestos, nos sons emitidos, na força e impulso necessários para um melhor desempenho.

As crianças do Querosene nos apontam que sua relação com a natureza, de certa forma, não faz jus à ideia ocidental de que ser humano e natureza são coisas distintas (Tiriba; Profice, 2023). Natureza e criança nesta pesquisa podem ser compreendidas por meio de uma profunda conexão, em que corpos, sentidos, emoções se conectam com animais, plantas e demais elementos naturais que fazem parte do território que as crianças usufruem por meio do ato de circular brincando. Alegre, sendo uma cidade pequena, proporciona que as crianças vivenciem a sua natureza, a natureza da infância por meio desse brincar espontâneo.

O trabalho de Nimrichter e Ostetto (2023) buscou compreender as experiências e as percepções que um grupo de crianças tinha sobre os ambientes naturais da instituição de Educação Infantil que elas frequentavam. As autoras constataram que, para as crianças, a natureza pode ser encontrada em qualquer lugar. No caso específico desta pesquisa realizada

em Alegre, apesar de não ter direcionado o olhar das crianças para a natureza, elas também me apontaram suas interações, percepções e relações com os elementos naturais que fazem parte dos espaços por onde circulam na cidade. O ponto em comum entre esta pesquisa e a das autoras mencionadas é que as crianças, ao brincarem na natureza, colocam seu corpo como parte dela. Isso porque “o corpo está ali, atento, operante, pulsante de vida. O corpo da criança na natureza é território livre” (Nimrichter; Ostetto, 2023, p. 137).

A literatura que trata da temática criança e natureza no Brasil defende que se possa “desemparedar” as crianças, partindo do princípio de que as crianças são seres da natureza, sendo necessário, para isso, sejam propiciados tempos, espaços e rotinas para que elas usufruam do ambiente natural (Tiriba, 2010). O que se percebeu com esse grupo de crianças foi que elas usufruem da ausência do emparedamento enquanto circulam brincando pela cidade, cabendo aos espaços institucionalizados que elas frequentam se valer dessas experiências para repensar suas práticas.

5. CIRCULAR COM E NA CULTURA

“Sem as crianças eu não ando”

Disse-me Dona Elvira, a mestra do Bate-Flecha Velho Puri e integrante da Folia de Reis Santa Rita de Cássia, uma senhora negra, em seus idos sessenta e alguns anos, 13 filhos e um punhado de netos que a acompanham nessa missão.

Com Dona Elvira e os grupos da casa de oração, as crianças não só andam, mas batem-flecha, jogam capoeira, tocam tambor, berimbau, bumbo, pulam, rodam, requebram, correm, implicam, brigam, comem, celebram, sobem e descem.

No decorrer das jornadas, circulando pelas festas de Alegre, sentem-se orgulhosos ao ouvir: “Esse é caxambuzeiro!”. E, à medida que crescem, tornam-se palhaço, tocador, puxador de ponto e da corrente do cortejo, capoeirista e o que mais as interações em seus grupos proporcionam.

Viva o Bate-Flecha Velho Puri!

Viva a Folia de Reis Santa Rita de Cássia!

Viva o Caxambu do Horizonte⁸⁸!

Viva a Dança da Fita do Horizonte⁸⁹!

Viva a Capoeira Reza Forte!

Viva o Boi Pintadinho⁹⁰!

Viva as manifestações culturais *do* Alegre que existem e resistem!

Viva as crianças que circulam com os grupos pela cidade!

A relação com Dona Elvira surge da minha experiência como pedagoga em uma escola periférica, de tempo integral, em que ela trabalhava na limpeza e depois passou a atuar como

⁸⁸ As crianças desta pesquisa não integravam o Caxambu do Horizonte, mas mantinham contato por participarem de encontros entre grupos de culturais promovidos pela Casa da Cultura de Alegre. Para mais informações sobre essa manifestação cultural, consultar Mardgan (2016); <https://mapa.cultura.es.gov.br/projeto/573/>; <https://inventarioafetivocaxambu.46graus.com/>

⁸⁹ A manifestação tem salvaguarda na mesma família do Caxambu do Horizonte.

⁹⁰ Durante a realização da pesquisa de campo, não houve apresentação de grupos de Boi Pintadinho. Após passar alguns anos sem sair às ruas, recentemente eles têm retomado suas atividades. Para mais informações a respeito do Boi Pintadinho, consultar Capai (2009), Pacheco (1978) e <https://acervoguilhermesantosneves.com.br/audio/c43/#conteudo-detalhado>

cozinheira. Nessa mesma escola, em 2015, por meio de um projeto da Casa da Cultura de Alegre contemplado em um edital da Secretaria Estadual da Cultura, ela mediu uma oficina do Bate-Flecha para as crianças, que tinha como objetivo o reconhecimento e a valorização das manifestações culturais de Alegre no espaço escolar⁹¹.

Essa senhora foi uma pessoa-chave para a realização do trabalho de campo, pois ela facilitou a minha aproximação com as famílias das crianças do Querosene. Ela foi a primeira a assinar o TCLE, autorizando a participação de sua neta Júlia Vitória na pesquisa, de quem era a responsável naquela ocasião. Em seguida, ela passou a incentivar as demais mulheres a também autorizarem a participação de suas crianças, alegando que *“Tia Joelma é gente humilde, simples que nem nós.”*. Ela repetia essa frase inclusive na minha ausência, conforme relatado pelas crianças em algumas ocasiões. Eu reconhecia essa frase como uma carta de recomendação às famílias e crianças, como alguém em que podiam confiar, o que me deixava lisonjeada, pois reconheço a importância dessa mulher para o Querosene e para a cultura de Alegre.

Se Dona Elvira facilitou minha entrada no campo, sua neta, Júlia Vitória, foi central na realização desta pesquisa. No decorrer desta tese, é possível identificar sua participação em diversos momentos, contribuindo para acessar variadas informações sobre a relação dela e de seus pares com os espaços da cidade. Júlia Vitória se sobressai nos grupos de Bate-Flecha e da Folia de Reis, ela é uma participante ativa, como será possível perceber ao longo deste capítulo.

Júlia Vitória e seus irmãos moram com Dona Elvira e era na frente da casa delas, localizada no meio da subida do morro, o lugar em que eu, ao chegar ao Querosene, costumava encontrar a menina e sua prima Esmeralda brincando. Mesmo quando não havia ninguém na rua, a porta estava sempre aberta e da sala alguém me avistava passar e saía para dar início a uma conversa que logo agregava mais pessoas, tanto crianças quanto adultos.

Dona Elvira também é a liderança da Casa de Oração Santa Catarina e São Sebastião, que abriga o grupo Bate-Flecha Velho Puri e promove o “Encontro de Bate-Flecha”. Esse encontro, que será abordado posteriormente, é motivo de muito orgulho para ela e é também um espaço no qual ela confirma o seu prestígio. Por várias vezes, ela se queixou comigo da falta de apoio por parte da prefeitura e da ausência de figuras públicas da cidade no evento, o que ela atribuía como desvalorização da sua cultura e uma forma de discriminação. Por outro lado, ela enfatizou a presença dos vários grupos de outras localidades, representantes de

⁹¹ Desde 2009, a Casa da Cultura de Alegre vem trabalhando com os grupos culturais no intuito do fortalecimento das manifestações que constituem o patrimônio e a identidade cultural do município. Por meio do edital mencionado, foram ofertadas oficinas com mestres e mestras em escolas públicas da cidade.

associações e movimentos culturais estaduais, da imprensa regional, ressaltando que era mais valorizada por pessoas de fora da cidade.

Foi em um desses encontros, que ocorreu em novembro de 2021, que tive o primeiro contato com as crianças do Querosene que participam do Bate-Flecha. O evento acontece no espaço privado da casa de oração e se estende pelas ruas do seu entorno. Considerando que a proposta da pesquisa foi a de acompanhar as crianças que circulam nos espaços públicos da cidade, compreendi que a participação delas no Bate-Flecha seria um elemento importante a ser observado⁹².

Foi possível identificar a participação das crianças do Querosene nos grupos do Bate-Flecha Velho Puri, a Folia de Reis Santa Rita de Cássia⁹³. Tais manifestações culturais fazem uso dos espaços públicos. A partir da convivência com as crianças da família de Dona Elvira e a participação delas nos grupos do Bate-Flecha e da Folia de Reis, foi possível perceber que esses grupos se caracterizam como espaços de: (i) construção de identidade, pertencimento étnico-racial e participação política; (ii) circulação e interação inter e intrageracional em diferentes espaços. Dessa forma, este capítulo visa discutir esses dois aspectos, especialmente por meio das experiências de Júlia Vitória e de sua avó Dona Elvira.

Inicialmente, serão apresentados os dois grupos: o Bate-Flecha Velho Puri e a Folia de Reis Santa Rita de Cássia⁹⁴. Em seguida, serão abordados elementos que colaboram para a compreensão da circulação das crianças em cada um desses grupos.

⁹² A relação e as práticas das crianças em religiões de matriz afro-brasileira é um tema emergente na antropologia da criança no Brasil. Dados os limites e os objetivos desta tese, tais temas serão trabalhados neste capítulo de maneira exploratória. Alguns trabalhos de referência nesse campo no Brasil são: Bergo (2011), Monteiro; Campelo (2017); Falcão (2010); Oliveira; Almirante (2017).

⁹³ As crianças também fazem parte do grupo de capoeira Reza Forte, mas não houve nenhum encontro dele durante o trabalho de campo.

⁹⁴ No caso do acompanhamento desses grupos, não foi realizada uma observação sistemática, uma vez que tais manifestações ocorrem de maneira pontual em determinado período do ano.

5.1 Bate-Flecha e Folia de Reis⁹⁵

O Bate-Flecha é um rito religioso, frequentemente praticado em centros de umbanda localizados na região entre os rios Itapemirim e Itabapoana, na tríplice fronteira dos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os encontros dos grupos de Bate-Flecha têm como propósito conectar as jornadas⁹⁶ das casas de oração⁹⁷ (Goltara, 2014c).

O Bate-Flecha Velho Puri é uma manifestação praticada na Casa de Oração Santa Catarina e São Sebastião, fundada em 1989 pelo esposo de Dona Elvira, que, após ficar viúva, herdou a missão de dar continuidade ao seu legado.

Anualmente, ocorre uma grande festa promovida pela casa de oração em homenagem à Santa Catarina, que tem seu dia celebrado em 25 de novembro, sendo o encontro realizado no último final de semana do referido mês. A festa, denominada como “Encontro de Bate-Flecha”, chega a reunir mais de 40 grupos de Bate-Flecha de vários municípios da região, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, atraindo em torno de 1.000 pessoas.

A festa se constitui por meio da reunião das jornadas vindas de outras casas de oração, definidas como “deslocamentos das irmandades espíritas que levam, dos seus centros de origem para o que está ofertando ao santo, partes do conjunto de sua hierofania” (Goltara, 2014b, p. 1). Cada jornada possui sua bandeira, que, ao ser fincada no altar da casa de oração visitada, sela um compromisso entre elas. Quanto maior o número de jornadas recebida, maior a extensão e o prestígio daquele centro. Cabe também destacar a grande influência das jornadas nas vidas dos moradores de comunidades negras, tanto no contexto rural quanto no contexto urbano (Goltara, 2014b).

O grupo possui uma extensa agenda de participação nas jornadas das casas de oração da região e dos estados mencionados anteriormente. Além disso, realizam apresentações em eventos promovidos por secretarias de cultura, grupos culturais e pela Casa da Cultura de Alegre, com destaque para o “Encontro de Mestres e Mestras da Cultura Popular de Alegre”⁹⁸.

⁹⁵ As informações contidas nesta seção foram obtidas também por meio da Casa da Cultura de Alegre e de vídeos disponíveis no *Youtube*. Para mais informações: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=bate+felcha+velho+puri#fpstate=ive&ip=1&vld=cid:27fdd14a,vid:pZX0KM--psU,st:0> ; <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=bate+felcha+velho+puri#fpstate=ive&ip=1&vld=cid:cf3c9fd0,vid:J35JNIdjU7M,st:0> ; <https://www.youtube.com/watch?v=YZBF11QKgvs&list=PLE1fnZHODXwzUwbXSQ-kMkDUHIQZOmgN3&index=7>

⁹⁶ Jornada é como são denominados os grupos de Bate-Flecha.

⁹⁷ A tese de doutorado de Goltara (2014c) apresenta maiores informações a respeito do Bate-Flecha e das jornadas.

⁹⁸ Devido à pandemia da covid-19, durante a realização da pesquisa de campo, o evento não ocorreu.

Dona Elvira conta com a participação dos filhos, filhas, netos e netas na manutenção do Bate-Flecha, seja na organização dos espaços, na realização da festa, no contato com outros grupos, nas apresentações, dentre outras demandas. Assim como ela herdou essa missão, também tem consciência da importância de preparar alguém para substituí-la no futuro. Por isso, em diversos momentos, sinalizou que seu filho Igor e sua neta Júlia Vitória serão os futuros mestre e mestra do Bate-Flecha Velho Puri, dando continuidade ao seu legado, o que foi percebido como motivo de orgulho por ambos em várias ocasiões, em especial pela neta, conforme será abordado posteriormente.

Figura 80 – Bate-Flecha Velho Puri



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Igor, além de apoiar a mãe no Bate-Flecha, também é o mestre da Folia de Reis de Santa Rita de Cássia, missão herdada, ainda criança, da mestra Dona Elza, hoje já falecida. As crianças que participam do Bate-Flecha Velho Puri também participam da Folia de Reis de Santa Rita de Cássia. Assim como os inúmeros grupos de Foliás de Reis localizadas no sul do Espírito Santo, essa folia está ligada diretamente ao contexto umbandista (Goltara, 2014c), nesse caso específico, com a casa de oração de Dona Elvira.

Tradicionalmente, as Foliás de Reis na região se iniciam em 24 de dezembro, véspera de Natal, e se encerram no dia 20 de janeiro, dia de São Sebastião, tendo seu ápice no dia 06 de janeiro, Dia de Reis. A dinâmica da Folia de Reis de Santa Rita de Cássia consiste em percorrer as casas do Querosene e de outros bairros de Alegre levando sua bandeira e anunciando sua presença com cantos entoados por seus integrantes, acompanhado por instrumentos musicais. Porém, no período em que foi realizado o trabalho de campo, em função da pandemia, o número

de integrantes foi reduzido e optou-se por saírem com a Folia de Reis apenas nos dias 06 e 20 de janeiro⁹⁹, limitando-se apenas às casas do Querosene.

Figura 81 – Folia de Reis de Santa Rita de Cássia no Querosene



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Conversando com Igor no dia da saída da folia, ele me explicou que as crianças aprendem o Bate-Flecha e a Folia de Reis na prática, no convívio dentro do grupo desde pequenas, não havendo um momento separado para isso. Ourofino (2009), em seu estudo sobre os festejos da Folia de Reis em uma pequena localidade de perfil rural em Minas Gerais, aponta que as crianças, desde novas, acompanham as folias com seus familiares e, à medida que crescem, começam a aprender a tocar os instrumentos e os cantos, justificando que “nunca se sabe a necessidade da hora e é uma característica da Folia, o menino deve aprender um pouco de tudo para poder atender a qualquer necessidade do Capitão” (Ourofino, 2009, p.53). Essa aprendizagem ocorre como forma de preservar a manifestação cultural e também para substituir os adultos em caso de alguma necessidade, o que talvez justifique a participação ativa dos adolescentes e das crianças nesses grupos existentes no Querosene.

Os adultos que hoje buscam manter seus grupos culturais por meio das crianças, como Dona Elvira e Igor, foram as crianças que, no passado, aprenderam com outros adultos. Assim, a participação das crianças é muitas vezes reconhecida e valorizada por eles, pois entendem que

⁹⁹ Os dados apresentados sobre a Folia de Reis de Santa Rita de Cássia se referem às observações realizadas no dia 06/01, pois não foi possível acompanhar o grupo em outras ocasiões.

nessa relação intergeracional está a possibilidade de preservação do grupo. Saura (2013, p. 30) destaca que

as manifestações imprimem um ritmo circular a uma vida que retorna sempre ao mesmo ponto - mais velhos, cansados, felizes ou tristes, mas um eterno retorno ao mesmo ponto demarcado pelas festas, bem ao contrário da linearidade objetiva que nos conduz, ano após ano, a um fim.

Essa circularidade colabora para compreender que fazer parte de um grupo como o Bate-Flecha requer estar num movimento constante junto aos demais integrantes, ou seja, não se trata de algo pontual, um ensaio, uma parada na rotina para aprender algo. Desde bebês, as crianças, levadas pelos adultos, vão aprendendo na prática como aquele grupo se constitui, o papel de cada um, as músicas entoadas, os passos, quais instrumentos musicais, indumentárias e artefatos compõem o acervo, quais espaços ocupam e como podem circular neles. Importante destacar que não foi o objetivo deste trabalho analisar tais questões, mas, ao identificar que os grupos aos quais as crianças pertenciam propiciavam interações, deslocamentos e usos dos espaços da cidade, percebeu-se a necessidade de analisar os dados referentes a esses aspectos.

5.2 Relações étnico-raciais e a participação de Júlia Vitória

Durante as observações, percebeu-se que os marcadores sociais de pertencimento étnico-racial e religioso atravessavam as experiências infantis nos dois grupos observados. Tal afirmação emerge do fato de as crianças participantes serem negras e pertencerem à casa de oração, ou seja, serem praticantes da umbanda. Esses aspectos têm relação direta com a formação da identidade do pertencimento étnico-racial dessas crianças.

Júlia Vitória, por exemplo, apontou, em diversas ocasiões, como esses marcadores são presentes em sua vida. Participante ativa dos dois grupos e conhecedora dos saberes transmitidos por seu tio e pela sua avó, a menina demonstrava orgulho e desenvoltura ao executar os papéis que lhe eram atribuídos por eles.

Ao voltarmos para frente da casa de Dona Elvira, Júlia Vitória entra para se arrumar e eu fico na rua com Esmeralda. Quando Júlia Vitória sai da casa com a indumentária da Folia de Reis Santa Rita de Cássia, saia e blusa azul e um chapéu vermelho, me pede para tirar várias fotos. Foi a primeira vez que ela me pediu para ser fotografada durante a pesquisa. Ao mostrar os registros para ela, sorri satisfeita dizendo que gostou.

...

Júlia Vitória aparentava estar confortável na sua função, exercendo o que lhe foi designado com destreza e concentração. Mesmo com as tentativas de interação das outras crianças que acompanhavam a Folia de Reis pelas ruas, ela não saía da sua função. (Notas de campo, janeiro de 2022).

Figura 82 – Júlia Vitória com sua indumentária da Folia de Reis Santa Rita de Cássia



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Perguntei à Júlia Vitória o que ela achava de fazer parte do Bate-Flecha e da Folia, disse achar legal e que sabe da responsabilidade, “*tem que ter compromisso*”. (Notas de campo, janeiro de 2022).

Júlia Vitória demonstrou também relação de compromisso e responsabilidade com o Bate-Flecha, termos comumente utilizados por sua avó ao se referir ao grupo. A ligação da menina com o Bate-Flecha Velho Puri era intrínseca. Por outro lado, ela também reconhecia o valor e as dificuldades que envolviam ser uma criança negra, praticante da umbanda, reconhecendo que esses fatores possam ser motivo de racismo religioso¹⁰⁰ em outros espaços, conforme relatado por ela:

¹⁰⁰ Segundo Rocha (2023), no Brasil, o racismo religioso é caracterizado por atos de violência e/ou preconceito direcionado a adeptos de religiões de matrizes africanas.

Figura 83 – Júlia Vitória e o Bate-Flecha Velho Puri



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Enquanto as crianças desenhavam no chão da quadra com o giz, Júlia Vitória escreveu “Bate-Flecha Velho Puri”, os nomes das lideranças do grupo, de uma representante da Casa da Cultura que possui estreita relação com o grupo e que havia realizado uma entrevista com eles dias antes, que eu pude acompanhar, e o meu nome abaixo do dela.

Joelma: *Você gosta de participar do Bate-Flecha?*

Júlia Vitória: *Sim.*

Joelma: *Alguém já implicou com você por conta disso?*

Júlia Vitória: *Já me chamaram de macumbeira, na escola. Eu disse, não sou macumbeira, sou espírita!*

Joelma: *E como você se sentiu?*

Júlia Vitória: *Fiquei chateada. Mas respondi, qual o problema de ser macumbeira?*

Joelma: *Mas só os colegas falaram isso? E os adultos?*

Júlia Vitória: *Ah, a pastora (do projeto) já falou. Uma vez eu tava explicando do Bate-Flecha pra Esmeralda, porque ela não pode ir né, porque a mãe dela é crente, daí ela disse que Bate-Flecha era chato e a pastora gritou “GLÓRIA A DEUS!”*

(Notas de campo, janeiro de 2022)

Júlia Vitória, mesmo procurando formas de defesa contra o preconceito, não está alheia aos sentimentos negativos despertados pelas falas dos outros. Andrade e Dias (2024), em seu trabalho sobre três crianças negras que têm uma grande repercussão nas mídias sociais por conta de seus vídeos que abordam questões referentes ao enfrentamento ao racismo e pertencimento racial, aponta que as narrativas delas

educam e (re)educam ao ensinar outras crianças a questionar e indagar o mundo ao seu redor, buscando compreender o racismo, o preconceito e a discriminação racial das quais são vítimas e elaboram suas respostas, suas estratégias de resistência de modo singular, em consonância com sua etapa geracional na qual estão: a infância. (Andrade; Dias, 2024, p. 280).

Júlia Vitória também indica formas próprias de resistência, por exemplo, ao usar o termo espírita como eufemismo para umbandista e ao confrontar a fala preconceituosa do colega, indicando que, para ela, ser macumbeira não é um problema. Ao mesmo tempo, ela busca apresentar para a prima aspectos do Bate-Flecha e demonstra reconhecer sua beleza ao vestir a roupa da folia e pedir para que fosse fotografada, algo que não aconteceu com frequência em outras situações durante a pesquisa.

A pesquisa de Bergo (2010), em um terreiro de umbanda, aponta uma certa proteção dos adultos em relação às crianças em rituais que podem ocorrer fora do terreiro, enfatizando que “não se trata propriamente de uma proibição de natureza doutrinária ou litúrgica da umbanda, mas está relacionada a questões de ordem social que ‘não vê com bons olhos’ o fato de crianças ‘mexerem com este tipo de coisa’” (Bergo, 2010, p. 176). Entende-se assim que, ao evitarem a participação das crianças, os adultos visam protegê-las de situações de preconceito e discriminação. No caso do Bate-Flecha, por circular por espaços públicos, é inevitável a exposição das crianças para as pessoas da cidade, inclusive para os colegas da escola, o que, de certa forma, provoca a criação de estratégias pelas crianças, conforme apontado por Júlia Vitória.

Damião, Dias e Reis (2020), ao considerarem a importância de se compreender a multiplicidade das formas de se viver a infância negra, ressaltam “que o marcador étnico-racial – são bebês e crianças negras - marca de modo preponderante e negativo a existência deste grupo, em virtude do racismo que elas estão sujeitas a sofrerem em função do pertencimento étnico-racial” (Damião; Dias; Reis, 2020, p. 08). Esse apontamento das autoras colabora para o entendimento da identidade e do pertencimento étnico-racial pelas crianças participantes dos grupos de Bate-Flecha e de Folia.

Um outro aspecto abordado por Júlia Vitória em sua fala é que ela busca apresentar a dinâmica do Bate-Flecha à sua prima, tentando talvez integrá-la à cultura do grupo familiar do qual elas fazem parte. Porém, a pastora, ao aprovar a rejeição de Esmeralda ao Bate-Flecha, por meio de uma expressão comumente utilizada por evangélicos, fez com que Júlia Vitória percebesse que estava sendo inferiorizada¹⁰¹.

Mafra (2011) salienta que, ao contrário de praticantes das religiões católica e afro-brasileiras, que, em certa medida, unem o religioso ao cultural como forma de reconhecimento e legitimidade social no contexto brasileiro, os evangélicos historicamente buscam se distanciar das políticas culturais que não fazem parte de sua denominação religiosa, em especial aquelas promovidas pelo Estado. Nesse contexto, colaborando para a compreensão do episódio entre a pastora e Júlia Vitória, vale destacar que,

nestas disjunções, ao invés de relações pacificadas dos evangélicos com o seu passado ou com o passado dos outros segmentos sociais que compõem a nação, temos relações tensas, disputadas, retoricamente marcadas pela negação. Esta tendência talvez os vincule a uma história messiânica, mais comprometida com o futuro do que com o presente. Mas, talvez, mais que religiosos messiânicos, os evangélicos sejam

¹⁰¹ Cabe considerar que tal manifestação da líder religiosa ocorre em um espaço de atendimento institucional, que, em tese, não deveria ocorrer pois é mantido principalmente com recurso público.

adequadamente descritos por seu comprometimento com uma “cultura parcial”. (Mafra, 2011, p. 619)

A presença e a influência de membros das igrejas neopentecostais no Querosene foram notadas principalmente no projeto social frequentado pelas crianças, mas muitas famílias também frequentavam algumas denominações cristãs fora do morro. É mister salientar que, entre as crianças do Querosene, não foi observada nenhuma fala ou comportamento de intolerância¹⁰² ou racismo religioso.

Conforme mencionado anteriormente, Esmeralda, neta de Dona Elvira, é proibida de participar dos grupos do Bate-Flecha e da Folia em detrimento da doutrina evangélica de sua mãe, Patrícia. Tal proibição não é bem acolhida pelo restante da família. Igor e Dona Elvira demonstravam descontentamento com a decisão da mãe das crianças. Em uma ocasião, entretanto, a mestra disse: *“Ela saiu, mas eu sei que um dia ela volta. Ah, ela volta”*, nutrindo, assim, a esperança de ver novamente sua filha e os netos reunidos novamente aos demais membros da família na casa de oração.

Além de Esmeralda, Patrícia também é mãe três meninos. O mais velho, Karlo, e o mais novo, Nélio, ao longo do campo, nunca mencionaram nada a respeito dessa proibição. Já Esmeralda, talvez por ser muito próxima à prima Júlia Vitória e estar na casa da avó com frequência, quando algo do Bate-Flecha e da Folia era mencionado, logo reforçava que não podia fazer parte devido à igreja da mãe. Porém, no dia da folia, ela estava na casa da sua avó e, em respeito à decisão de sua mãe, não acompanhou o grupo quando ele saiu pelas ruas, o que foi respeitado pelos demais membros da família.

Esmeralda permaneceu em frente à casa da avó, observando nossa circulação e acenando para mim quando saíamos de alguma casa. Em alguns momentos eu me distanciava do grupo e me juntava a ela. Enquanto observávamos a folia circular nas ruas, a menina narrava para mim o que estava sendo feito pelos integrantes (Notas de campo, janeiro de 2022).

Mesmo não estando dentro do grupo, Esmeralda demonstrou interesse em acompanhar a circulação dele pelas ruas. Apesar da distância, observava da porta da casa da avó e tentava interagir acenando para os participantes. Nos momentos em que fiquei junto dela, afastada da folia, ela me explicava o que estava acontecendo, demonstrando compreender a dinâmica do funcionamento do grupo.

¹⁰² “Intolerância religiosa marca uma situação em que uma pessoa não aceita a religião ou a crença de outro indivíduo”. (Rocha, 2023, p. 175).

Anselmo, embora fosse o único dentre os quatro irmãos que demonstrava saber da determinação da mãe de se manter afastado, nem por isso escondia seu desejo e apreço pelo Bate-Flecha, rememorando as danças e os pontos a cada oportunidade surgida.

Enquanto caminhávamos voltando da escola, Anselmo começou a conversar sobre a casa de oração e o Bate-Flecha. Disse que gostava de lá, apesar da mãe proibir sua participação. Perguntei por que gostava.

Anselmo: *Porque é animado.*

Cantou alguns pontos para mim e disse que ia me ensinar a bater flecha. (Notas de campo, março de 2022).

Mesmo sendo impedido de participar do Bate-Flecha, o menino mantinha seu vínculo com o grupo ao rememorar os pontos que um dia aprendera com seus familiares e pelo apreço que tinha pela animação, o que pode ser confirmado pelas características da manifestação. Ao dizer que iria me ensinar a bater flecha, Anselmo demonstra seu sentimento de pertencimento, pois, para ensinar, é preciso conhecer, fazer parte, assim como os mais antigos do grupo fazem com os novatos que chegam.

Outro elemento que merece ser destacado é o fato de as crianças, ao integrarem os grupos do Bate-Flecha e da Folia de Reis, experienciarem também uma participação política. Afinal, afirmar o pertencimento étnico-racial e religioso enquanto pessoa negra e umbandista é um ato político no Brasil.

Como mencionado anteriormente, os grupos não são convidados a participar apenas de festividades religiosas, mas também de outros eventos, em especial na área da cultura. Durante a realização desta pesquisa, Alegre sediou a Conferência Intermunicipal de Promoção da Igualdade Racial – COINPIR e Dona Elvira foi convidada a participar como mestra do Bate-Flecha e membra do Conselho Municipal de Cultura de Alegre, no qual exerce a função como representante da sociedade civil. Fazendo jus à sua fala no início deste capítulo, que sem as crianças ela não anda, Dona Elvira levou consigo Júlia Vitória e Esmeralda¹⁰³.

¹⁰³ A conferência contou com a participação do Subsecretário Estadual de Direitos Humanos, de representantes do Conselho Estadual da Igualdade Racial, professores e estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo, de representantes de 10 municípios, em sua maioria servidores públicos vinculados às secretarias de assistência social, que aparentaram não atuar com a temática do evento. Também se fizeram presentes, em número menor, representantes da comunidade quilombola Córrego do Sossego (localizada na cidade de Guaçuí) e do grupo Caxambu do Horizonte.

Figura 84 - Júlia Vitória e Esmeralda na II COINPIR



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Júlia Vitória e Esmeralda acompanharam a avó na COINPIR, tendo como tema “Enfrentamento ao racismo e às outras formas correlatas de discriminação étnico-racial e de intolerância religiosa: Política de Estado e responsabilidade de todos nós”. O evento foi realizado no CRAS e contou com a participação de representantes de municípios da região.

Não havia nenhuma atividade direcionada às crianças e os debates eram centrados nos adultos. Durante as palestras, as duas meninas tiravam fotos e faziam vídeos com o celular da avó, também assistiam a vídeos no *Youtube*.

Ao convidarem Dona Elvira para uma fala ao microfone, a senhora ficou envergonhada, sinalizou que não gostaria de falar. Júlia Vitória se ofereceu para falar em seu lugar, o que foi aceito pela avó. A menina se levantou e foi até a frente de todos, apenas adultos, maioria mulheres brancas:

Júlia Vitória: E também eu quero falar que a gente sou muito discriminado, nossa cultura. Porque eu sou neta da Dona Elvira do Bate-Flecha e eu me sinto muito feliz no Bate-Flecha. Porque, assim, eu tô crescendo e tô virando uma moça e espero que depois da minha avó eu vou virar uma mestre do Bate-Flecha. (Notas de campo, março de 2022)

Júlia Vitória, ao participar de uma conferência que tinha um formato adultocêntrico de participação, corresponde a essa lógica ao se pronunciar no microfone, estar na plenária junto à avó e sua prima sem fazer barulho. Porém, junto com sua prima, ela também busca formas de ser criança nesse espaço, assistindo a vídeos infantis no *Youtube* e tentando se movimentar, ao se levantar diversas vezes para lanchar, ir ao banheiro, explorar o ambiente.

Se, por um lado, Júlia Vitória reconhece sua posição hierárquica em relação à avó, também vislumbra o lugar que ocupará no futuro, demonstrando orgulho disso. Entretanto, desde criança, já percebe a discriminação sofrida por seu grupo, denunciada por meio de sua fala em um evento em que havia poucas pessoas como referência de sua identidade étnico-racial, religiosa e etária.

Em diversas ocasiões, Dona Elvira mencionou se sentir discriminada por pertencer ao Bate-Flecha, alegando o preconceito das pessoas da cidade quanto à sua Casa de Oração. O que se percebia como uma estratégia adotada por ela era a tentativa de evidenciar o Bate-Flecha Velho Puri para as pessoas de fora da casa de oração como uma manifestação cultural, tentando, assim, desvinculá-lo do cunho religioso para os não umbandistas¹⁰⁴.

Um outro aspecto que merece destaque é o fato de Júlia Vitória mobilizar a ideia de cultura em sua fala. Ao ressaltar que o Bate-Flecha é cultura, ela tensiona a ideia de religião

¹⁰⁴ Percebeu-se que o próprio grupo evitava se autodenominar como umbanda, alguns se autodeclaravam espíritas.

como cultura. Em determinadas situações, os integrantes se referiam ao Bate-Flecha como um rito da religião e, em outros, como cultura. Por exemplo, “levar a jornada” era uma expressão utilizada pelas crianças ao mencionar que foram visitar uma outra casa de oração com o grupo do Bate-Flecha. Já para a participação em eventos culturais, as crianças diziam que iriam se “apresentar”. Assim, demonstrando sua habilidade política, Júlia Vitória, nessa ocasião de um evento não religioso, associa o Bate-Flecha à cultura, como também o faz em outro evento, no Situa Negro:

Júlia Vitória: O Bate-Flecha existe há 30 anos e aqui agora eu venho falar um pouco sobre o Bate-Flecha. Gente, o Bate-Flecha é uma cultura, não é nada de (palmas das pessoas), de macumbeira, essas coisas não, é uma cultura. Como a capoeira, dança da fita. Então gente, vamo valorizar a cultura, porque o prefeito não faz nada pra ajudar a cultura (risos das pessoas). (Fala de Júlia Vitória no Situa Negro em novembro de 2022. Fonte: Redes Sociais).

É preciso contextualizar a fala de Júlia Vitória para melhor entendimento. O Situa Negro é um evento anual, em alusão ao Dia da Consciência Negra, realizado na Casa da Cultura e organizado pela Associação Cultural Caxambu do Horizonte, grupo de matriz africana, formado por pessoas negras, mas sem relação com denominação religiosa. Todos os grupos culturais de matriz africana da cidade são convidados a fazer parte da programação, que também conta com palestras, exposições e rodas de conversa. Apesar de gratuito e aberto a toda população de Alegre, os participantes, em geral, são os próprios integrantes dos grupos culturais e algumas pessoas ligadas à área cultural da cidade.

No Situa Negro, ao contrário da COINPIR, Júlia Vitória estava entre os seus, não só com os integrantes dos grupos de cultura que ela integrava, mas com outros grupos compostos por pessoas negras, periféricas, com crianças e alguns de religiões afro-brasileira. Embora reconheça situações de intolerância religiosa, a menina as enfrenta por meio do repertório político aprendido na convivência com a avó e com outras pessoas e, assim, educa-se nesse contato com os grupos culturais com os quais se relaciona.

A menina percebe que, para romper com o preconceito das pessoas em relação ao Bate-Flecha, é necessário falar sobre ele, posicionando-se nos espaços coletivos, fazendo-se ouvir. Esses elementos confirmam a participação política de Júlia Vitória e sua agência, indicando que reconhecê-la como ator social pode ser encarado “como forma de superação do lugar de vítima para o lugar de sujeito que luta coletivamente por seus direitos” (Gouvêa; Carvalho; Silva, 2021, p. 1). Dessa forma, Júlia Vitória, uma menina de 10 anos, exerceu, nas ocasiões apresentadas anteriormente, o papel de sujeito que denuncia o que reconhece como tentativa de apagamento da cultura e identidade de sua família e grupo cultural/religioso.

5.3 A circulação e as interações inter e intrageracionais

Ao contrário de outras experiências apresentadas nos capítulos anteriores em que as crianças circulam pelos espaços públicos de Alegre, sem a companhia de adultos, observou-se que, nos grupos de Bate-Flecha e da Folia de Reis, elas circulam, quase sempre, a partir da determinação e dos consentimentos dos adultos. Pelas características apresentadas previamente, é possível perceber que a circulação é a prática desses grupos. Eles circulam para se apresentar, para se encontrar com outros grupos e para visitar as casas.

Para as crianças, as ocasiões de “levar a jornada” e de se “apresentar” eram motivo de entusiasmo, pois isso gerava um deslocamento do Querosene para outros lugares, sendo a oportunidade de um passeio, de conhecer novos espaços, rever ou conhecer outras pessoas, festejar, comer algo diferente.

Contudo, nessas situações de circulação dos grupos, nem sempre era permitida a presença das crianças, o que gerava um certo descontentamento entre elas. Conversando com Dona Elvira, ela me explicou que, quando era para algum lugar distante, não levavam as crianças, pois consideravam que seria muito cansativo para elas. Júlia Vitória, em uma ocasião, relatou a sua não participação em uma dessas viagens:

Ao exibirem um vídeo do Bate-Flecha durante a abertura da Conferência Intermunicipal de Promoção da Igualdade Racial – COIMPIR, questionei se Júlia Vitória e Esmeralda participaram do encontro que estava sendo mostrado.
Júlia Vitória: *Foi lá no Rio de Janeiro. A gente não foi. Só os meninos que tocam que foi.* (Notas de campo, março de 2022)

A hipótese da participação dos meninos mencionados por Júlia Vitória, que, inclusive, são seus irmãos e primos, era permitida por conta da função que tinham no grupo. Os instrumentos são essenciais para as apresentações e nem todos os integrantes sabem tocá-los. Já as danças, como são executadas por todos os integrantes, os adultos do grupo conseguem apresentar, mesmo sem as crianças. Assim, à medida que crescem, as crianças vislumbram a possibilidade de circular por casas de oração mais distantes.

A partir da observação do Encontro de Bate-Flecha, em especial da participação das crianças, foi possível compreender a dinâmica dos grupos. Elas se dividiam entre as funções de sua jornada no Bate-Flecha Velho Puri e no acompanhamento das jornadas visitantes. A figura 85 representa a dinâmica do Encontro de Bate-Flecha, que pode ser descrita assim: (1) inicia-se a jornada em uma das ruas próximas à Casa de Oração, para onde as crianças se dirigem para “buscar a jornada” do grupo visitante; (2) descem um trecho de rua sem calçamento; (3) entram no Barracão denominado Campo de São Sebastião; (4) batem flecha dançando e

cantando pontos em roda, passam pela “Senzala dos Cativos”; (5) retornam para a rua; (6) entram em outra parte da casa de oração; (7) alguns adultos incorporam alguns guias, retornam para a rua e concluem no terraço da casa de Dona Elvira; (8) é servido o almoço. A cada nova jornada que chegava, repete-se o mesmo ritual, sempre cantando pontos e batendo flecha em duplas e em roda, representadas por dois pedaços de madeira, que marcam o ritmo juntamente com a batida dos pés.

Figura 85 – Dinâmica das jornadas no encontro de Bate-Flecha 2021



Fonte: Acervo da pesquisa

Enquanto aguardam a chegada de uma nova jornada, as crianças circulam pelos espaços da casa de oração e pelas ruas do entorno para brincar, para comprar picolé e refrigerante, para cumprir “mandados” e para interagir com outras crianças e adultos.

Assim como no Bate-Flecha, a Folia de Reis também promove a circulação das crianças pelo Querosene, principalmente pelo fato de a dinâmica do grupo pressupor a caminhada pelas ruas, visitando as casas da vizinhança.

Ao chegar ao Querosene, encontrei as crianças animadas por conta da Folia de Reis, e Igor na frente de casa carregando uma mesa para o centro junto com um dos irmãos adolescentes de Júlia Vitória. As crianças avisaram que logo mais a folia iria sair. Igor se despediu para terminar de organizar a folia. Enquanto esperávamos a folia sair, eu, Júlia Vitória e Esmeralda fomos andar pelo Querosene. Depois de um tempo circulando, Júlia Vitória nos chamou para ir embora porque iria começar a folia. Aos poucos, os demais integrantes saíram da casa de Dona Elvira. O grupo era formado por algumas crianças, homens (poucos) e mulheres, sendo uma delas a que levava a bandeira da Folia de Reis Santa Rita de Cássia. Mas a maioria eram adolescentes, cabia a eles tocar os instrumentos e uma das funções principais da folia, o palhaço. Iniciaram a caminhada pelas ruas do morro com a cantoria, tendo Júlia Vitória no pandeiro, puxando as toadas. (Notas de campo, janeiro de 2022).

Assim como o Bate-Flecha, a saída da Folia de Reis foi percebida como motivo de empolgação e senso de responsabilidade pelas crianças. Júlia Vitória demonstrou ter um compromisso com o grupo, estava alerta ao horário que deveria retornar e se juntar ao grupo, pois cabia a ela a função de tocar o pandeiro e puxar as toadas enquanto caminhavam pelas ruas.

Como mencionado anteriormente, devido à pandemia, nesse ano, a circulação do grupo da Folia de Reis Santa Rita de Cássia se concentrou apenas no Querosene, o que significou uma certa limitação para as crianças. Em anos anteriores, sair com a Folia de Reis pela cidade possibilitava acessar as ruas e as casas com as quais não estavam habituadas, ampliando, assim, a sua circulação em Alegre.

Diante do que foi observado, foi possível identificar três tipos de participação das crianças na circulação dos grupos de Bate-Flecha e de Folia de Reis pelas ruas do Querosene: como integrante, como observadora, mantendo distância, e como participante do movimento gerado por eles.

Ao longo do trabalho de campo, pôde-se observar que a participação das crianças nos dois grupos, o Bate-Flecha Velho Puri e Folia de Reis Santa Rita de Cássia, motivou diferentes interações: entre pares, com adultos, com jovens e com idosos, inclusive com visitantes do encontro e demais moradores.

No Encontro de Bate-Flecha, a própria dinâmica da manifestação pressupõe a interação entre os participantes que estabelecem relações durante as danças e os cantos, denominados como pontos, e formam pares, rodas e coreografias. No caso das crianças, elas formam duplas com qualquer outro membro do grupo, não havendo distinção para formação de duplas constituídas apenas por crianças ou apenas por adultos. Portanto, elas “batiam flecha” tanto entre si, como com pessoas mais velhas com as quais aprendem o canto e a dança por meio da observação e da prática. Tal aspecto, como nas interações inter e intrageracionais no Bate-Flecha, confirma “a ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas” (Lave, 2015, p. 40).

Figura 86 – Duplas batendo as flechas



Figura 87 – Moradora observando a jornada de sua casa



Fonte: Acervo da pesquisa (2021).

Também se observou que algumas crianças tocam os instrumentos junto com outros integrantes mais velhos. No Bate-Flecha Velho Puri não foi possível notar a presença de meninas como membros da banda, apenas meninos mais velhos, mas, principalmente, adolescentes. Porém, em outros grupos de Bate-Flecha se identificou a presença de crianças mais novas.

Figura 88 – Criança tocando instrumento de sopro na jornada visitante



Fonte: Acervo da pesquisa (2021).

Essas interações, entretanto, não se davam apenas durante o cortejo. Observou-se que, nos intervalos, as crianças brincavam, interagiam entre si, com os participantes da festa e com os vizinhos que observavam de longe. Ainda que, à primeira vista, elas pudessem dar a impressão de estarem alheias ao festejo, ao comando de uma delas, rapidamente, pegavam suas flechas e se posicionavam para acompanhar a próxima jornada que se aproximava.

Uma das crianças chama as demais avisando que devem “*buscar uma jornada*”. Elas cessam a brincadeira e rapidamente se posicionam embaixo da tenda. As meninas e os meninos menores em pares com suas flechas e os meninos maiores junto com adultos tocam instrumentos de sopro e percussão. A jornada parte da outra tenda e se junta a que estou acompanhando trazendo bandeiras, flâmulas e estandartes, pessoas de diferentes idades, bebês no colo até idosos, dançam e batem flecha em coreografia. Reparo que algumas crianças não se juntam ao cortejo, permanecendo na calçada e nas ruas ao redor, algumas dançando, outras apenas observando. (Notas de campo, novembro de 2021).

Assim, percebe-se que, nesse encontro, as interações podem também ocorrer mediadas pelos rituais, sendo difícil diferenciar crianças e adultos na maior parte das funções, existindo uma similaridade entre os integrantes nas coreografias e cantorias. É nos momentos de intervalo entre a chegada de uma nova jornada, sem a interferência direta dos adultos, que as crianças mais brincam com o que tinham disponível. Isso não significa que, para elas, enquanto pulavam, dançavam, batiam as flechas, não estivessem também brincando, mas compreendiam que também deveriam seguir o ritual estabelecido. Como destacam Schueler, Delgado, Müller

(2007, p. 129), “a produção da festividade também está associada à composição de momentos do brincar com a experiência ritual da memória coletiva, da vivência com o passado e com o presente, com a cerimônia e com as brincadeiras”.

Figura 89 – Interação das crianças na rua



Fonte: Acervo da pesquisa (2021).

Figura 90 – Crianças brincando no intervalo das jornadas



Fonte: Acervo da pesquisa (2021).

No grupo da Folia de Reis Santa Rita de Cássia, foi possível identificar que as interações das crianças ocorrem de forma similar às da participação no Bate-Flecha. Observou-se que as interações ocorriam tanto entre os integrantes do próprio grupo e com os moradores das casas visitadas, como com as pessoas que se encontravam circulando pelas ruas, fora da folia, em especial entre as crianças. Nos registros abaixo se observa a presença de um grupo de crianças que brincava na rua enquanto a Folia de Reis Santa Rita de Cássia circula pelo Querosene.

Figura 91 – Crianças observando e interagindo com a Folia



Figura 92 – Menina na motoca observando a Folia



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Importante destacar que as crianças que acompanhavam o grupo pelas ruas, como espectadoras, paravam ou continuavam suas brincadeiras, aproximavam-se e se distanciavam quando consideravam pertinente. Nos momentos de interação com o grupo da Folia de Reis Santa Rita de Cássia, privilegiavam as crianças que eram suas parceiras de brincadeiras em outras ocasiões, mas, em especial, o “palhaço”, personagem que atrai a atenção das crianças nesse tipo de manifestação cultural, pois cabe a ele divertir, animar, assustar, correr atrás das crianças, fazer piadas e peraltices (Ourofino, 2009)¹⁰⁵.

Já as outras crianças que faziam parte da Folia de Reis não respondiam ao chamado das crianças que estavam fora do grupo, em especial Júlia Vitória, que seguia à frente

¹⁰⁵ A pesquisa de Goltara (2010a), que trata da folia de reis na região sul do Espírito Santo, possui um capítulo específico sobre o palhaço, descrevendo detalhadamente sua função dentro da folia.

acompanhando o mestre da Folia de Reis Santa Rita de Cássia, seu tio Igor. Elas aparentavam reconhecer que, naquela ocasião, tinham que se ater aos rituais, talvez por saberem que estavam sob o olhar atento de Dona Elvira e do Mestre Igor, que a qualquer movimento fora do previsto as repreendiam.

Foi acompanhando a Folia de Reis Santa Rita de Cássia com as crianças, entrando nas casas dos moradores com elas, me sentando no meio fio junto delas, tentando aprender as músicas, deixando meu corpo acompanhar o ritmo das batidas, que tive as primeiras interações com menos estranhamento. Elas me explicavam a dinâmica do cortejo, como se dava a apresentação, me diziam como eu deveria me portar, inclusive chamando minha atenção por insistir em permanecer mais junto deles do que dos demais adultos. As crianças demonstraram uma compreensão daquela manifestação cultural ligada à casa de oração, mesmo aquelas que eram impedidas de participar por conta da imposição religiosa do adulto. (Notas de campo, novembro de 2021).

Dessa forma, foi possível perceber que as crianças, ao participarem do Bate-Flecha e da Folia de Reis Santa Rita de Cássia, interagem de diferentes maneiras com as pessoas ao seu redor, seja cumprindo os rituais estabelecidos ou por meio do brincar entre pares, inclusive com as crianças que não integram os grupos, mas que as observam enquanto circulam pelas ruas do Querosene. Assim, elas “usam esses espaços para a interatividade que faz parte da estruturação das culturas da infância, onde elas partilham os ritos, as brincadeiras, jogos e as vivências ao lado dos adultos” (Marques *et al.*, 2022, p. 99).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A cidade se faz no caminho”

Aqui por essas bandas do sul do Espírito Santo atribuem essa frase a Rubem Braga, o renomado sabiá da crônica, nascido em Cachoeiro de Itapemirim, cidade próxima a Alegre.

No caso desta pesquisa que aqui finalizo, caberia dizer que, se a cidade se faz no caminho, esta pesquisa se fez caminhando, brincando, correndo, circulando, subindo, descendo, provando, cheirando, suando, experienciando e tantos outros gerúndios que não caberiam nesta seção.

Alguns doutorandos talvez diriam que é preciso muitas gotas de lágrimas para compor uma tese. No meu caso, foram baldes de suor. Fazer pesquisa em uma cidade que chega facilmente aos 40°C e com o aquecimento global tem batido recordes de temperatura, aliado à falta de arborização nas ruas por onde precisava passar e quão íngreme é a subida do Querosene, exigiu um condicionamento físico que eu nunca tive. Por muitas vezes, as crianças riam das minhas bochechas vermelhas e da minha respiração ofegante. Parecendo entender minhas limitações e falta de habilidade de alguém que passou a maior parte da vida na beira-mar, davam-me dicas para me adaptar (ou seria sobreviver?).

“Sobe o morro em zig-zag, Joelma, cansa menos”; “Abaixa a máscara do nariz, ajuda a respirar melhor pra subir”. Quando eu achava que estava dominando as técnicas ensinadas, eu me tornava, outra vez, motivo de risos e de repreensão por não ter compreendido direito: *“Pra descer também tem que ser zig-zag, senão você escorrega igual agora e cai”.*

“Nossa, olha como Joelma está vermelha! Ela vai ter um treco. Vamos parar pra beber água.” Parar onde? Estávamos caminhando de volta da escola, não havia nenhum comércio, só casas. Mostraram-me as duas possibilidades de obter água, pedindo para alguma moradora de uma das casas ao longo do caminho, que logo perguntava, *“Você é menino de quem?”*, ou abrindo a torneira do hidrômetro que fica na frente de uma casa.

Em cada passo junto às crianças, eu ia entendendo que não estava sozinha no olhar para o outro. Com muita sensibilidade, elas também percebiam minhas fragilidades e meu “não saber” de tantas coisas que configuram suas infâncias, mas se mostraram sempre disponíveis para me dar as mãos e criarmos novos ritmos e rumos na caminhada.

E foi assim, caminhando por Alegre com um grupo de crianças, que compreendi, dentre tantas coisas, que, às vezes, a ausência de controle pode ser a chave de grandes

descobertas e aventuras, que pude (re)fazer essa cidade pelo meu caminho pessoal, profissional e acadêmico.

Para chegar ao final, é importante retomar do começo, o tema desta pesquisa. Ao iniciar o doutorado, fui “fisgada” pelo tema criança e cidade. O interesse aumentou ainda mais quando defini Alegre, uma cidade pequena, como o lócus da pesquisa. Ainda tateando, tentando entender o que envolvia esse campo de estudo, via-me cada vez mais próxima ao tema. Pereira (2021, p. 05) ajuda a compreender essa dinâmica ao afirmar que, “se é o tema que instaura a interlocução, há que prestar-lhe atenção, não para dominá-lo ou colonizá-lo, mas no sentido de sensibilizar-se a ele no modo como se apresenta na vida.” E foi essa perspectiva que estabeleci com o tema ao longo de todo o processo. Como dito na introdução, a minha relação com os espaços da cidade sempre foi muito próxima desde a infância e, durante o campo, rememorei e ressignifiquei muitas experiências vividas na cidade. O tema desta pesquisa é, portanto, constitutivo da minha identidade, da menina que fui, da mulher, da professora e da mãe que sou.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar como as crianças moradoras de uma cidade pequena, Alegre (ES), circulam e se apropriam dos espaços públicos. Um dos primeiros desafios encontrados foi a imprecisão da definição de cidade pequena. Assim, optou-se por apresentar as características peculiares de Alegre que colaboram para classificá-la como uma cidade pequena, tais como: a proximidade entre o rural e o urbano; a relação de pessoalidade entre as pessoas; o uso compartilhado dos espaços pelos moradores; a circulação a pé, dentre outros. Um outro aspecto relacionado ao tema foi a escassez de publicações sobre crianças e esse grupo de cidades tão representativo no contexto brasileiro, o que indicou a necessidade de novas pesquisas que tratem dessa temática.

Este estudo pretendeu compreender as crianças e suas experiências urbanas, cotejando elementos entre os campos dos estudos urbanos e dos estudos da infância, em especial os debates teóricos que relacionam infâncias, crianças e cidades. A definição dos participantes da pesquisa não foi uma escolha aleatória. Embora existam outras infâncias na cidade, algumas que também compõem esta pesquisa, foram as crianças do Querosene que mais me permitiram tratar do tema proposto. Foi esse grupo de crianças, que circula com autonomia por espaços variados, por diferentes motivações e com suas vidas atravessadas pelos marcadores sociais da diferença, que me possibilitou alcançar cada um dos objetivos específicos definidos.

Ao propor a realização de uma etnografia multiespacializada e em movimento, foi necessário me colocar junto às crianças em suas diversas experiências nos espaços da cidade, fui guiada e movimentada por elas. Por isso, um dos maiores desafios dessa escolha metodológica foi a imprevisibilidade do que ocorreu em cada um dos espaços públicos da cidade.

A dinâmica de circulação ao longo do trabalho de campo foi definida todo tempo pelas crianças. Elas que definiam se estariam comigo, se iriam fazer parte da brincadeira e quando iriam sair de perto do grupo que eu estava acompanhando. Mas essa dinâmica também propiciava que as crianças interrompessem alguma ação que eu considerava promissora a ser observada, a dissolução dos grupos ao longo dos trajetos por diferentes motivos. A cidade e as crianças não paravam, não faziam pose para que eu realizasse meus registros, pois estavam em contínuo movimento. Por muitas vezes, isso gerou frustração, pois conversas, brincadeiras, experiências e interações eram interrompidas abruptamente. Tais elementos incidiram sobre a interpretação dos dados.

Ainda com relação ao processo metodológico, vale destacar como a utilização de métodos visuais permitiu dar visibilidade a variadas formas de expressões das crianças. A combinação de diferentes técnicas, como fotografia, desenho, escultura e filmagem, com destaque para a utilização da câmera de ação, captou as perspectivas das crianças e seus pontos de vista. No processo de tratamento e interpretação dos dados, foi possível triangular dados de diferentes naturezas, o que envolveu aqueles que emergiram das falas das crianças nas oficinas de escuta, e os demais gerados na observação dos momentos de circulação.

Os capítulos de análise dos dados foram elaborados buscando circular pelos diferentes aspectos que emergiram durante o campo. Dadas as características de Alegre, enquanto uma cidade pequena, associado ao fato de as crianças circularem a pé, optou-se, assim, pelo termo circulação ao longo de todo trabalho.

As crianças possuíam uma variedade de motivos para circularem pela cidade, mas foram o brincar e os deslocamentos até a escola os mais frequentes e por isso os mais observados. Outros motivos também mereceram destaque, como o circular para o trabalho e para a participação nas festas.

A autonomia das crianças para circular também foi um aspecto analisado. Desde pequenas, as crianças do Querosene começam a circular dentro do próprio bairro sem a companhia do adulto, mas acompanhadas por outras crianças mais velhas. Essa possibilidade de circular com autonomia pode ter relação com a sensação de segurança existente entre os

moradores. Contraditoriamente, as crianças, tanto do Querosene quanto de outros bairros, apontaram o trânsito como um fator de insegurança e limitação para a circulação pela cidade.

Os dados demonstraram ainda que as experiências das crianças nos espaços públicos são conformadas pelos marcadores sociais da diferença, compreendidos de maneira relacional neste estudo. Assim, classe social, religião, idade, gênero, classe social e raça/etnia atravessaram todos os capítulos de análise. Pode-se destacar como a participação das crianças em festividades foi conformada pelos marcadores de raça, classe social e religião, como o local de moradia pôde ser lido por meio da classe social e raça e como a autonomia da circulação se relaciona com a idade e gênero da criança. Percebeu-se também que, conquanto as meninas não tivessem permissão para circular pelos mesmos espaços e das mesmas formas que os meninos, cabia principalmente a elas o cuidado com as crianças mais novas no trajeto para a escola.

Ao longo da pesquisa, o brincar foi observado como uma prática central nos momentos de circulação das crianças. As brincadeiras observadas em diferentes espaços da cidade constituíram um repertório da cultura infantil de Alegre, sendo possível identificar tanto as brincadeiras que faziam parte da cultura tradicional da infância brasileira, como as que pertenciam à cultura desse contexto específico.

Um outro aspecto observado foram as maneiras que as crianças ressignificam e se apropriam dos espaços ao circular brincando, ampliando as possibilidades de utilização. Espaços que, a meu ver, não eram propícios para o brincar foram apontados pelas crianças como privilegiados para várias interações e brincadeiras, demonstrando, assim, que as crianças, utilizando seu corpo e imaginação, alcançam lugares e experiências inacessíveis aos adultos.

Cabe salientar que os espaços públicos utilizados pelas crianças, em especial as praças, também foram percebidos como espaços de disputas, atravessadas pelos marcadores de classe, raça, idade e local de moradia. Foi possível testemunhar o desconforto e a hostilidade dos adultos quando as crianças, moradoras do Querosene, dirigiam-se às duas praças que costumavam frequentar. Isso revelou que, mesmo em uma cidade pequena, em que os moradores de diferentes perfis compartilham os mesmos espaços, a segregação também é uma experiência vivida pelas crianças pobres e negras, inclusive nos espaços de lazer destinados a elas.

As fronteiras difusas entre o rural e o urbano, denominado como rurbarano, configuram os espaços da cidade, contribuindo para uma proximidade com a natureza. As crianças, ao circularem a pé, têm acesso aos elementos da paisagem natural de forma privilegiada. Nesse contexto, a natureza contribui para as experiências das crianças, em especial nas brincadeiras.

Vale também destacar os saberes das crianças em relação às plantas, não apenas nominando, mas reconhecendo características, formas de utilização, períodos de colheita, dentre outros aspectos. Os problemas ambientais também foram apontados pelas crianças, revelando como suas vidas são impactadas por eles e influenciam a garantia de seus direitos.

Por fim, buscou-se compreender a participação das crianças nos grupos de Bate-Flecha Velho Puri e da Folia de Reis Santa Rita de Cássia que são parte da casa de oração no Querosene. Identificou-se que os grupos proporcionam uma série de interações, circulações das crianças e um senso de pertencimento étnico-racial e religioso. Porém, por se tratar de grupos ligados à umbanda, a experiência da intolerância religiosa também era sentida pelas crianças e, mesmo gerando desconforto, promovia reflexões e encorajava uma participação política.

Um outro aspecto que cabe destacar nesta seção final é que esta pesquisa ocorreu durante o período da pandemia da covid-19. Em Alegre, as primeiras pessoas a serem colocadas em isolamento foram as crianças com a suspensão das aulas e com o fechamento das áreas de lazer. O afastamento do ambiente escolar, além de afetar a aprendizagem, envolveu também o convívio com outras crianças e com adultos, limitando a circulação e as experiências que emergiam durante o trajeto a pé para a escola.

Nesse período marcado por incertezas e transformações na vida social das pessoas, as crianças foram impedidas de circular pela cidade como antes, de acessar a escola fisicamente e de frequentar os locais públicos habituais. Entretanto, as crianças das periferias permaneceram circulando pela cidade, sendo notada sua presença especialmente nos momentos de brincadeiras nas ruas e se deslocando até as escolas para receber kits de merenda e atividades para realizarem em casa.

No início do campo, as aulas ainda não haviam retornado ao normal. As creches permaneciam fechadas e as crianças das turmas de pré-escola e do ensino fundamental das escolas públicas estudavam de forma escalonada. Somente em fevereiro de 2022 todas as crianças da cidade reiniciaram suas atividades escolares diariamente.

Como destacado no quinto capítulo, a participação das crianças nos eventos com os grupos de Bate-Flecha e da Folia de Reis também foi alterada, tanto pela suspensão, como pelo cumprimento dos protocolos sanitários.

O fechamento da Praça da Prefeitura impediu que as crianças usufríssem do único parquinho da cidade. Ao ser reaberto após quase dois anos, a prefeitura estipulou alguns

protocolos de segurança e limitou a utilização em cinco crianças no espaço. Ao contrário da feira dos produtores rurais, em que havia uma fiscalização rigorosa para o cumprimento dos protocolos, no parquinho cabia a cada família garantir que as normas fossem obedecidas. Em alguns períodos, a aglomeração foi tanta que o parquinho foi novamente fechado.

Como fora mencionado, nem todas as crianças vivenciaram esse período da mesma forma. As crianças do Querosene permaneceram circulando pela cidade, seja pela falta de espaço em suas casas, utilizando a rua para brincar e trabalhar, acompanhando as mães que precisaram continuar trabalhando e não tinham a creche ou escola para ficar ou buscando os kits de merenda escolar e as atividades escolares deles e dos irmãos mais novos para realizarem em casa. Foram muitas dessas situações que permitiram a realização desta pesquisa nos primeiros meses¹⁰⁶.

A pandemia trouxe uma nova configuração na relação das crianças com os espaços públicos da cidade de Alegre. Mesmo impedidas de acessar a escola, os espaços de lazer e participar das festividades, algumas não deixaram de circular na cidade, motivadas tanto pelas necessidades dos adultos quanto pelos seus interesses.

Ao mesmo tempo em que esta tese apresenta elementos que contribuem para as discussões sobre crianças e cidades, ela também abre espaço para questões que podem ser abordadas em trabalhos futuros.

Pensando no contexto das cidades pequenas, em que a proximidade entre as pessoas pode colocar as desigualdades em evidência e de forma pessoal, e não apenas como um dado estatístico, um caminho de continuidade deste estudo seria um aprofundamento nas discussões sobre os marcadores sociais da diferença. De maneira interseccional, os marcadores poderiam ser analisados em relação à participação das crianças em grupos de manifestações culturais, tão presentes em cidades com uma população rural expressiva. Ao mesmo tempo, o aspecto da religiosidade das crianças, em especial aquelas praticantes de religiões afro-diaspóricas, também seria um tema pertinente nesse debate.

Uma outra indicação seria se debruçar sobre os indicadores quantitativos acerca de políticas para a infância, aprofundando o diálogo com indicadores sociais e o sistema de garantia de direitos das crianças, em especial o Conselho Tutelar, que tem o papel de atuar diretamente nos casos de violação de direitos. O que se sugere, é a possibilidade de

¹⁰⁶ Ressalto que cumpri os protocolos sanitários estabelecidos pelas autoridades, em especial o uso da máscara.

compreender como a desigualdade que se percebeu nesta pesquisa pode ser interpretada na relação com o sistema de garantia de direitos das crianças. Cabe alertar, pela experiência em Alegre, que talvez seja a mesma de outras cidades do mesmo porte, a existência de uma invisibilidade estatística em relação a dados específicos de cada bairro/distrito da cidade. Assim, seria preciso autorização de algumas secretarias para acessar parte das informações.

Outro aspecto que merece ser estudado são as relações da escola com o território. Em se tratando de uma cidade pequena, a escola geograficamente está próxima da comunidade, grande parte dos funcionários e das professoras são vizinhas das crianças, compartilham dos mesmos espaços na cidade. Porém, o que se percebe é um distanciamento das práticas pedagógicas com os espaços da cidade e com o que é vivido pelas crianças. Nesse sentido, faz-se urgente compreender que a cidade é um currículo vivo, conforme apontado pelas crianças em seus saberes e experiências nos espaços públicos de uma cidade pequena. Alegre, uma cidade em que as crianças possuem estreita relação com a natureza, e que suas escolas, tanto públicas quanto privadas, privilegiam espaços fechados e o concreto em suas áreas livres, merece ser provocada para o desemparedamento de suas infâncias.

Esta pesquisa me mostrou que estava em um processo coletivo, agregando as pessoas que faziam uso dos espaços públicos da cidade, não só as crianças. O contato com as crianças me fez perceber que, ao estar com elas e com meus materiais de registro, levava comigo tudo que me constituía. Mesmo considerando que naquele lugar eu estava como a “Joelma Pesquisadora”, as demais “Joelmas” me acompanhavam a todo momento.

A “Joelma Moradora” conhecia os espaços, as pessoas e os horários que contribuíram para a pesquisa, mesmo que, em certos momentos, necessitasse me policiar para não gerar pré-julgamentos. A “Joelma Mãe” foi demandada ao cruzar com as crianças que faziam parte do convívio social do meu filho e me abordavam questionando a ausência dele comigo. A “Joelma Professora” surgia ao encontrar ex-colegas de trabalho, ex-alunos e suas famílias, mas também ao mediar as oficinas de escuta em um espaço fechado, que facilitava o controle e com recursos que costumava utilizar em sala de aula.

Porém, a “Joelma Pesquisadora” precisou estar atenta ao rigor metodológico e ao compromisso ético na pesquisa. Essas diferentes “Joelmas” foram minhas aliadas durante o campo, não era uma total desconhecida na maioria dos espaços que circulei, mas precisava estar atenta para que, nesse processo, a pesquisadora ocupasse seu lugar. Afinal, era para isso que estava no campo, as demais já faziam parte da vida dessa cidade há anos. Foi preciso me

constituir como a “Joelma Pesquisadora”, tendo as crianças colaborado cotidianamente na construção dessa nova “Joelma”.

Cabe agora reunir todas essas “Joelmas” e encerrar esta pesquisa, na certeza de que nenhuma delas é a mesma de anos atrás. A “Joelma moradora” hoje possui um conhecimento muito maior *do* Alegre, nos seus aspectos culturais, ambientais, relacionais, espaciais e desiguais. A “Joelma professora” precisa ressignificar sua prática levando em consideração o currículo existente nos espaços da cidade e os marcadores sociais da diferença que atravessam a vida das crianças. A “Joelma mãe” necessita continuar a orientar o João que devemos estar atentos às desigualdades e compreender nosso papel para uma cidade mais solidária e justa socialmente, mas sem perder o encantamento pelas miudezas cotidianas.

Também acredito que saio do campo, mas o campo não sairá de mim, pois fazer pesquisa em uma cidade pequena envolve reencontrar com as crianças frequentemente pela cidade. Afinal, não paramos de circular porque a pesquisa se encerrou, é preciso continuar a fazer essa cidade em nossas caminhadas da vida.

Com um fim do dia, acompanhada das crianças no alto do Escadão do Querosene, apreciando o sol se pôr em Alegre, despeço-me das minhas companhias de caminhada ao longo desse tempo de pesquisa, na esperança de que toda essa beleza que pude acessar por meio delas e que nesta tese busquei apresentar chegue além do horizonte.

Figura 93 – Júlia Vitória e Esmeralda no alto do Escadão



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. (org) **Estudos da infância no Brasil**: encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCAR, 2015.
- ABRAMOWIZ, Anete.; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In. BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- ACSELRAD, Henri; Mello, Cecília C.A.; BEZERRA, Gustavo N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond. 2009.
- AITKEN, Stuart. Do apagamento à revolução: O direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.
- ALBRES, Neiva Aquino; SOUSA, Danielle Vanessa Costa. Termo de assentimento livre e esclarecido: uso de história em quadrinhos em pesquisas com crianças. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019.
- ALVIM, Mônica Botelho; REIS, Alice Vignoli. Da cidade fragmentada à cidade como espaço de brincar: a invenção de uma metodologia lúdica de pesquisa. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 51-68, ago. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822021000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2023;
- ANDRADE, Andrea Barbosa de; DIAS, Lucimar Rosa. “Agora vou contar o meu conto para vocês”: meninas negras, Youtube e resistências. In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais**: possibilidades e desafios nos 20 anos da lei 10.639/2003. Petrolina: Editora IFSertãoPE, 2024. p. 263 – 281.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de; MOREIRA, Jader Janer; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. Crianças e suas infâncias na cidade. **Cadernos de Pesquisa em Educação -PPGE/UFES** Vitória, ES. a. 16, v. 21, n. 49, Apresentação, jan./jun 2019.
- ARAÚJO; Vania Carvalho de; AQUINO, Lígia Maria Leão de. Dossiê Infância e cidade: diálogos com a educação. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018.
- ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais** (Coleção Ciências Sociais da Educação). Petrópolis: Vozes, 2016.
- ARÉVALO, Carla; GRANDE, Pablo D. Infancias y autonomías: condicionantes de la movilidad independiente en el área metropolitana de Buenos Aires. **Desidades**, n. 30, p. 104-123, 2021.
- BARBOSA, Andrea. Quintais produzindo a vida na cidade. **Revista Iluminuras**, v. 24, p. 1-30, 2023.
- BARROS, Ryane Moreira. **A infância e o pedestrianismo**: um estudo exploratório da percepção de crianças sobre indicadores de caminhabilidade. 2021. Dissertação (Mestrado em Geotecnia e Transportes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BERGO, Renata Silva. **Quando o santo chama**: O terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática. Tese de Doutorado. 249 p. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

BIZZOTTO, Luciana Maciel. **Territorialidades infantis na ocupação Rosa Leão**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

BJÖRKLID, Pia. Children, traffic, environment. **Architecture and Behaviour**, v. 10, n. 4, p. 399-406, 1994.

BLAUT, James Morris *et al.* Mapping as a cultural and cognitive universal. **Annals of the Association of American Geographers**, Oxford, v. 93, n. 1, p. 165-185, mar. 2003. Disponível em: <<http://tinyurl.com/ne8eram>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

BRAGA, José Otávio Santos de Almeida.; PASSOS, Vanessa dos Santos. Parcerias entre Sociedade Civil e Poder Público na Revitalização de Vazios Urbanos. IV Conferência de Planejamento Regional e Urbano. **Anais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2017.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927. **Consolida as leis de assistência e proteção a menores**. Brasília, 12 out. 1927.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 4.513, de 1º de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília, 04 dez. 1964.

BUENO, Samira; BOHNENBERGER, Marina; SOBRAL, Isabela. A violência contra meninas e mulheres no ano pandêmico. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, p.93-100, 2021.

BUITRAGO, Jairo; YOCKTENG, Rafael. **Emiliano**. Tradução de Dolores Prades. São Paulo: Livros da Matriz, 2013.

CALDAS, Eduardo de Lima; JAYO, Martin. Agriculturas urbanas em São Paulo: histórico e tipologia. **Confins-Revista Franco-brasileira de Geografia**, n. 39, 2019.

CAMACHO, Diana “**Recordar... para mi es lo mejor del mundo, para ellos es lo peor.**” Memórias de ninos y niñas víctimas del desplazamiento em Colombia y sujetos con derecho a la memoria. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. “Você é a aluna nova”: O adulto atípico na pesquisa etnográfica com crianças pequenas. **RECC, Canoas**, v. 27 n. 1, 01-11, mar. 2022.

CAMPOS, Túlio. **A escola e a cidade**: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil. 2019. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CAPAI, Humberto. **Atlas do Folclore Capixaba**. SEBRAE/SECULT. Usina de Imagem: Vitória, 2009.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cad. Saúde Pública**, v. 34, n. 3, 2018.

CARVALHO, Alexandre Filordi; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (org.) **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

- CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em Tempo) Integral na Infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- CARVALHO, Levindo Diniz. Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola. **Cadernos de Pesquisa em Educação** PPGE-UFES, v. 1, p. 45, 2015.
- CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da Infância**: brinquedo, brincadeira e cultura. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- CARVALHO, Levindo Diniz; GOUVEA, Maria Cristina Soares. Infância Urbana, Políticas e Poéticas: Diálogos sobre a Experiência da Cidade de Rosário/ Argentina. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, v. 21, n. 49, p. 151-170, jan./jun. 2019.
- CARVALHO, Levindo Diniz; SEIXAS, Eunice Castro; SEIXAS, Paulo Castro. Dossiê: A infância urbana nas ciências sociais: Problemáticas e desafios metodológicos. **Civitas**, v. 23, p. 1-8, jan.-dez. 2023.
- 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, abr. 2018.
- CARVALHO, Maria João Leote de. Segregação residencial e discriminação na área metropolitana de Lisboa: o olhar das crianças. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 741-760, jul. 2014.
- CARVER, Alison; TIMPERIO, Ana F.; CRAWFORD, David A. Young and free? A study of independent mobility among urban and rural dwelling Australian children. **Journal of science and medicine in sport**, n. 15, p. 505-510, 2012.
- CASTRO, Lucia Rabello de. **A Aventura Urbana**: crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.
- CATENACCI, Vivian. Cultura popular: entre a tradição e a transformação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 2, p. 28-35, abr. 2001.
- CERQUEIRA, Joelma Andreão de. **A discourse analysis of representation of childhood in Brazil from publications of Ministry of Education and Academic Papers in the last 15 years**. 2016. Dissertação de Mestrado – University College Dublin, Dublin, 2016.
- CHRISTENSEN, Pia. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: MULLER, Fernanda (org.) **Infância em perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 143-164.
- CHRISTENSEN, Pia; MIKKELSEN, Miguel Romero; NIELSEN, Thomas Alexander Sick; HARDER, Henrik. Mobilidades cotidianas das crianças: combinando etnografia, GPS e tecnologias de telefone móvel em pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set. 2014
- COELHO, Glaucei de do Nascimento. **Espaço vivido favela**: brincadeiras infantis nos espaços livres da Rocinha. 2004. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

- COLARES, Elisa Sardão **Entre ir, (não) chegar e (não) voltar**: as dinâmicas dos deslocamentos forçados de crianças centro-americanas e mexicanas para os Estados Unidos. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- COLONNA, Elena. “O meu trabalho do dia a dia”: o cotidiano das crianças na periferia de Maputo. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 189–201, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.2.30543. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30543>. Acesso em: 18 set. 2023.
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte et al. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. **Aletheia**, Canoas, n. 26, p. 122-136, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 19 out. 2023
- CORDEIRO, Adriana T.; AITKEN, Stuart C.; MELLO, Sergio C. Benício de. Young People and Brazil's Statute on the Right-to-the-City. In: IMOH, Afua Twum-Danso; BOURDILLON, Michael; MEICHSNER, Sylvia (eds.). **Global Childhoods beyond the North-South Divide**. Palgrave Macmillan, 2019. p. 81-98.
- CORSARO, William. **The sociology of childhood**. 2. ed. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 2005
- CORSARO, William. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J.: Ablex, 1985.
- CORSARO, William. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.
- COUTINHO, Maura Neves; COSTA, Heloisa Soares de Moura. Agricultura urbana: prática espontânea, política pública e transformação de saberes rurais na cidade. **Geografias**. Belo Horizonte, v. 07, n.2, p. 81-97, jul.-dez. 2011.
- CRUZ, Rafael Branco. **Floresta- Escola**: práticas educativas na/para/com e pela Natureza. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) – Faculdade de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa, 2019.
- DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional**: Antropologia, n. 27, p.1-12, maio de 1978.
- DAMIÃO, Flávia de Jesus; DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Existências de crianças e infâncias negras: movimentos de um educar e pesquisar antirracista. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 33, p. 4-10, jun. – ago, 2020.
- D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 121-134, dez. 1997.
- DAUSTER, Tania. Entre a Antropologia e a Educação – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. **Ilha – Revista de Antropologia**. Florianópolis, SC, v. 6, n. 1 e n. 2, p. 197-207, julho de 2004.
- DEBORD, Guy. Teoria da Deriva. **Revista Internacional Situacionista**, n.2, 1958. Disponível em: <https://bibliotecaanarquista.org/library/guy-debord-teoria-da-deriva>. Acesso em: 10 nov 2022.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. Reunião Anual da ANPED 28. **Anais**, p.1-17, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 21 out. 2022.

DEVINE, Dympna. Children's Citizenship and the Structuring of Adult-child Relations in the Primary School. **Childhood**, v. 9, n. 3, p. 303-320, 2002.

DOS SANTOS, S. E.; DOS ANJOS, C. I.; GOULART DE FARIA, A. L. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa?. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 158-175, 2017. DOI: 10.22481/praxis.v13i25.958. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/958>. Acesso em: 29 set. 2022.

ENDLICH, Ângela Maria. O estudo das pequenas cidades e os desafios conceituais: áreas de comparabilidade e complexidade mínima. **Revista Huellas**, n. 15, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/v15a1lendich.pdf>. Acesso em: 10 jul 2020.

ESCOBAR, Edison Castro; GONZÁLEZ, Marisol González; QUINTERO, Claudia Múnevar. Paradigmas y tendencias en la organización del espacio rururbano: una revisión teórica. **Ciudad y Territorio: Estudios Territoriales**, v. L, n. 196, p. 187-200, 2018.

FALCÃO, Christiane Rocha. “Ele já nasceu feito”: o lugar da criança no Candomblé, 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – PPGA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FALCÃO, Paula. Mulheres e espaço público: invisibilidade social feminina e a luta pelo direito ao voto no Brasil. **Mosaico**, v. 10, n. 17, 2019.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. **Infâncias em Brasília**: o mapa da cidade, o mapa da mina. 2015. 123 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERNANDES, Florestan. As ‘trocinhas’ do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1979. p. 153-258.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 661-676 set. / dez. 2018.

FERNANDES, Natalia. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, 2016.

FILHO, Alexandre Silva dos Santos. **A dimensão estética do brinquedo**: contributos críticos à educação estética das crianças. 2009. 107f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2019.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

FREYRE, Gilberto. **Rurbanização**: Que é? Recife: Massangana, 1982.

GATTI, Simone; ZANDONADE, Patrícia. **Espaços públicos**: Leitura urbana e metodologia de Projeto [dos pequenos territórios às cidades médias]. Coordenação do Programa Soluções para Cidades, São Paulo, ABCP, 2017.

- GEMINO, Ludymila Aguiar. **Relatos interiores, experiências cotidianas: A educação não-escolar em uma cidade pequena**. 2018 Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2018.
- GERSON, Giselle Cerise. **Território educativo, infância e caminhabilidade: Vivências das crianças nos percursos entre casa e escola**. 2021. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- GOBBI, M. Desenhos entre mundos: Elementos para pesquisar e tentar compreender as crianças a partir de seus pontos de vista. **Política & Trabalho**. Revista de Ciências Sociais, n. 57, p. 135-152, jun./dez. 2022.
- 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. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/393>
- GOBBI, Marcia. Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina. **O direito à cidade pelas crianças: perspectivas desde o Brasil e 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 de Universidade de São Paulo, 2022.
- GOLTARA, Diogo Bonadiman. **“Dá um S na corrente”**: A rede esotérico-umbandista às margens do Rio Itapemirim. Tese de doutorado. 277 p. Universidade de Brasília, Brasília, 2014c.
- GOLTARA, Diogo Bonadiman. Aspectos da produção de valor e da circulação de objetos sagrados e entidades espirituais no contexto umbandista no sul do ES. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 2014, Natal/RN. **Anais**. Diálogos antropológicos: expandindo fronteiras, 2014b.
- GOLTARA, Diogo Bonadiman. **Santos Guerreiros: relatos de uma experiência vivida nas jornadas das Folias de Reis do Sul do Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado. Brasília Depto. de Antropologia/Universidade de Brasília, 2010a.
- GOMES, Aline Regina. **Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral**. 2019. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.
- GOUVÊA, Maria Cristina S. de; CARVALHO, Levindo D.; SILVA, Isabel de O. e. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 01-18, 2021.
- GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. e ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 42, dezembro. 2005.
- GÜLGÖNEN, Tuline; CORONA, Yolanda. ¿Jugar en la ciudad? La percepción de niñas y niños de la Ciudad de México sobre su entorno urbano. **Cadernos de Pesquisa em Educação -PPGE/UFES** Vitória, ES. a. 16, v. 21, n. 49, p. 60 - 80, jan./jun. 2019.
- HAHN, Fábio André; BOVO, Marcos Clair.; RÉ, Tatiane Monteiro. A praça como objeto de estudo de uma pequena cidade. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 431 – 456, jan. / jun. 2016.

HARADA, Maria de Jesus C. S.; PEDREIRA, Mavilde da L. G.; ANDREOTTI, Janaína Trevisan. Segurança com brinquedos de parques infantis: uma introdução ao problema. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 11, n. 3, p. 383–386, maio 2003.

HARVEY, David. **Rebel cities**. Londres: Verso, 2012.

HIRANO, Luis Felipe Kojima. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUÑA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca. **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019.

HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya (Orgs.). **Cuidado e Cuidadoras: as várias faces do trabalho do care**. São Paulo: Atlas, 2012.

HORTON, John; CHRISTENSEN, Pia; KRAFTL, Peter; HADFIELD-HILL, Sophie. ‘Walking ... just walking’: how children and young people's everyday pedestrian practices matter. **Social & Cultural Geography**, v. 15, n. 1, p. 94-115, 2014.

HOV, Asbjørn Magnar; NEEGAARD, Henrik. The potential of chest mounted action cameras in early childhood education research. **Nord. Stud. Sci. Educ.** 2020, v.16, p. 4–17, 2020.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**. Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. tradução Carlos S. Mendes Rosa. 3 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

JAMES, Allison.; JAMES, Adrian. L. **Constructing childhood: Theory, policy and social practice**. UK: Macmillan Education, 2004.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. (eds). **Constructing and Reconstructing Childhood; Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. Norfolk: RoutledgeFalmer, 2008.

JÚNIOR, Wenceslao Machado Oliveira. A infância da cidade: o que podem imagens feitas por crianças pequenas para pensar a cidade?. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES** Vitória, ES. a. 16, v. 21, n. 49, p. 04 - 21, jan./jun. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sônia. Des/acertos, silêncios e conflitos éticos: O que você faz com os resultados da sua pesquisa. In: KRAMER, Sônia.; PENA, Alexandra.; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de.; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. (org) **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: SP: Papirus, 2019.

KYTTÄ, Marketta. Children’s independent mobility in urban, small town, and rural environments. In: CAMSTRA (org.). **Growing up in a changing urban landscape**. Assen: Van Gorcum, 1997. p. 41-52.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. A cidade pequena, a escola e o cotidiano interrompido. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 721-739, jul./set. 2013.

- LAMARÃO, Maria Luiza Nobre. **A constituição das relações sociais de poder no trabalho infante-juvenil doméstico**: estudo sobre estigma e subalternidade. Dissertação (Mestrado) - Belém, 2008.
- LANSKY, Samy; GOUVÊA, Maria Cristina S. de; GOMES, Ana Maria R. Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 717–740, jul. 2014.
- LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças**: uma etno-grafia espacializada. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: Apontamentos, conceitos e tipologias. *In*: TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.) Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas. Maringá: **Eduem**, 2011. p. 121-172. Disponível em: http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=system/files/Liv-Cezar_1a.pdf
- LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 37–47, jul. 2015.
- LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; NASCIMENTO, Maria Livia do. Infância e cidade: Inventar espaços e modos de viver. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 257-265, 2016. <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5133>.
- LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; LACERDA, Wanessa Maciel Ferreira; DE SOUZA, Rayffi Gumerindo Pereira de. O lugar das crianças como copesquisadoras: reflexões e provocações. *In*: Dossiê Questões ético-metodológicas na pesquisa com crianças. **Áltera**, João Pessoa, v. 2, n.13, p. 267-290, jul./dez. 2021.
- LEE, Jessica; ABBOTT, Rebecca. Physical Activity and Rural Young People's Sense of Place. **Children's Geographies**, v. 7, n. 2, p. 191–208, 2009.
- LEE, R.; SKINNER, A.; BORNSTEIN, M. H.; RADFORD, A.; CAMPBELL, A.; GRAHAM, K.; PEARSON, R. Through babies' eyes: Practical and theoretical considerations of using wearable technology to measure parent–infant behaviour from the mothers' and infants' viewpoints. **Infant Behavior and Development**, v. 47, p. 62-71, 2017.
- LEFEBVRE, Henri. **Du rural à l'urbain**. Paris: Anthropos, 1970a.
- LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. 4 a ed. Paris: Anthropos, 2000. [1974].
- LEFEBVRE, Henri. **La révolution urbaine**. Paris: Gallimard, 1970b.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de T. C. Netto. São Paulo: Documentos, 1969
- LIEBEL, Manfred. **Children's Rights from Below: Cross-Cultural Perspectives**. New York: PalgraveMacmillan, 2012.
- LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança**. Coleção Cidade Aberta. São Paulo: Nobel, 1989.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008.
- LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno; BARBOSA, Maria Andreza Costa. Crianças cidadeiras: vivências nos espaços tempos brasilienses. **Cadernos de**

Pesquisa em Educação -PPGE/UFES Vitória, ES. a. 16, v. 21, n. 49, p. 38 - 59, jan./jun. 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira; FICHTNER, Bernd. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **Revista Educação Pública**, v. 26, n. 63, p. 755-774, set.-dez, 2017.

MAFRA, Clara. A "arma da cultura" e os "universalismos parciais". **Mana**, v. 17, n. 3, p. 607–624, dez. 2011.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCHEZINI, Victor; MUÑOZ, Viviana Aguilar; TRAJBER, Rachel. Vulnerabilidade escolar frente a desastres no Brasil. **Territorium**, v. 25 (ii), p. 161-177, 2018.

MARCHI, Rita de Cássia. Crianças “de Rua”. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria J. L.; FERNANDES, Natália. (Org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. 1ed.Braga, Portugal: UMinho Editora, 2021, v. 1, p. 133-139.

MARDGAN, Jacyara Conceição Rosa. **Caxambu do Horizonte a Andorinha**: Memória e pertencimento da cultura negra. 235f. Dissertação de Mestrado em Artes.Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MARDGAN, Jacyara Conceição Rosa. Novos horizontes: análise do grupo “Caxambu do Horizonte”, na perspectiva da memória e pertencimento do patrimônio imaterial brasileiro. **Revista Confluências Culturais**, v. 5, n. 2, p. 79-94, 2016.

MARQUES, Heloysse; SILVA, Angela Suely; CASTRO, Maria Inês; DUTRA, Rosyane. Romeiros da alegria: as brincadeiras infantis em espaços religiosos na cidade de São José de Ribamar — MA. In: MELO, José Carlos de; GUTERRES, Ione da S.; OLIVEIRA, Josélia de J. A. B. de. **Integrando Saberes & Fazeres na Educação Básica**. Guarujá: Editora Científica Digital. v. 1, 2022. p. 84-101.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MEAD, Margaret. Children, culture, and Edith Cobb. In: **Children, Nature, and the Urban Environment**: Proceedings of a Symposium-Fair; Gen. Tech. Rep. NE-30. Upper Darby, PA: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Northeastern Forest Experiment Station. 18-24, 1977.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MONTANDON, C; LONGCHAMP, P. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 105-126, 2007

MONTEIRO, Adriana T. M. **Desenho infantil na escola**: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

- MONTEIRO, Alef; CAMPELO, Marilu Marcia. “Mediunidade e Iniciação: notas sobre iniciação de crianças na Umbanda”. **Nufen: Phenom. Interd.**, Belém, v. 9, n. 1, p. 108-126, jan./ago. 2017.
- MORGADE SALGADO, Marta; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículos em Fronteiras**, 2015.
- MORROW, Virginia. “Improving the Neighbourhood for Children: Possibilities and Limitations of ‘Social Capital’ Discourses.” In **Children in the City**, edited by Pia Christensen and Margaret O’Brien, 180–201. London: Routledge, 2003.
- MUCHOW, Martha; MUCHOW, Hans Heinrich. **Der Lebensraum des Großstadtkindes**. BeltzJuventa. Doutschland. 2012. 212p. 13.
- MÜLLER, Fernanda. Mobilidade urbana de crianças: agenda de pesquisa e possibilidades de análise. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 177-188, mai./ago., 2018.
- MÜLLER, Fernanda. **Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre**. 2007. 218f. Tese Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MÜLLER, Fernanda. SOUSA, Emilene Leite de. Etnografias em movimento: deslocar-se com as crianças pela cidade. In: A infância urbana nas ciências sociais - problemáticas e desafios metodológicos. **Revista Civitas: Revista em Ciências Sociais**. (PUC-RS), 2023.
- MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Dossiê: Infância e Cidade: perspectivas analíticas para as áreas de educação e sociologia. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, 2014.
- MURRAY, Jane. A ‘jigsaw’ methodology for early childhood research: a flexible and reflexive approach. **British Early Education Research Association (BECERA)**. Birmingham, 2013.
Disponível em <<http://nectar.northampton.ac.uk/5783/2/Murray20135783.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2019.
- MURRAY, Lesley. Making the journey to school: The gendered and generational aspects of risk in constructing everyday mobility. **Health, Risk & Society**, v. 11, n. 5, p. 471–486, 2009.
- MURRAY, Lesley; CORTÉS-MORALES, Susana. **Children’s mobilities: interdependent, imagined, relational**. Londres: Springer, 2019.
- NEIMAN, Lilith. Criação de desenhos e fotografias por crianças em contextos de pesquisa na cidade: uma experiência na região central de São Paulo. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 28, 2020.
- NEVES, **Amanda**; BÜNDCHEN, **Márcia**; LISBOA, **Cassiano Pamplona**. Cegueira botânica: é possível superá-la a partir da Educação? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 745–762, jul. 2019.
- NIMRICHTER, Ana Clara; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Crianças e natureza: Afinar silêncios, fiar imaginações. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 9, p. 119–138, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/79940>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Rev. Eletrônica de Educação**, v. 17, n. 3, p. 271-280, set./dez., 2013.
- OLIVEIRA, Amurabi; ALMIR, Kleverton Arthur. Criança, terreiro e aprendizagem: um olhar sobre a infância no candomblé. **Estudos de Religião**, v. 31, n. 3, p. 273-297, set./dez. 2017

- OLIVEIRA, Paola Silveira de; HENNING, Paula Corrêa. Infância, natureza e animais não humanos: uma aposta na filosofia com crianças na escola. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 175-200, jan./mar. 2023.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. São Paulo: Unesp. 1998. p. 17-35.
- OUROFINO, João Venâncio Machado de. **A Folia de Reis em São Bráz de Minas: A migração, as transformações locais e o imaginário.** Dissertação de Mestrado. Brasília, Instituto de Ciências Humanas/Universidade de Brasília, 2009.
- PACHECO, Renato. **O Boi Pintadinho.** Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1978.
- PÁRAMO, **Pablo Paramo**; ARROYO, **Andrea Milena Burbano.** Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano. **Universitas Psychologica**, v. 10, n. 1, p. 61-70, jan/abr, 2011.
- PARGA, José Sánchez. **Orfandades infantiles y adolescentes: Introducción a una sociología de la infancia.** Editorial Abya Yala, 2004.
- PEREIRA, Rita Ribes. A metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.46, n. 1, 2021.
- 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, set. 2015.
- PIRES, Flávia. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e infância no semi-árido nordestino. Tese de doutorado, Museu Nacional, UFRJ, 2007a.
- PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007b.
- POLICARPO, Verónica; TERENO, Henrique. Precisar, sonhar, “inesperar”: animais de companhia e comunidades pessoais multiespécies. **Análise Social**, lvii (2.º), n. 243, p. 340-366, 2022.
- PRADO, Patrícia Dias. **Quer brincar comigo?:** pesquisa, brincadeira e educação infantil. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. São Paulo, QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 02, p. 631-643, ago. 2010.
- RASMUSSEN, Kim. Places for children - Children's places. **Childhood**, v. 11, supl. 2, p. 155-173, 2004.
- RIBES, Rita; VENAS, Raíza. **Infância Crônica.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019.
- RNPI, Rede Nacional Primeira Infância. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030 /;** ANDI Comunicação e Direitos. - 2ª ed. - Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.
- ROCHA, Carolina. Racismo religioso. In: REIS, Livia *et al.* **Dicionário para entender o campo religioso.** Rio de Janeiro: RJ, Instituto de Estudos da Religião, 2023.
- ROCHA, **Edmar José da**; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.
- RODRÍGUEZ, **Alba Crusellas**; PÉREZ, **Marta Domínguez.** Un lugar donde poder jugar”: espacio público e infancia. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, v. 23, n. 1, 2023. Disponível

em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/42483>. Acesso em: 22 set. 2023.

ROMEY, Gabriela; PERET, Marlene. **Lá no meu quintal**: o brincar de meninas e meninos de Norte a Sul. São Paulo: Peirópolis, 2019.

ROSA; Ivana Martins da; FERREIRA, Manuela. Linhas que falam: Rotas (re)desenhadas no percurso de uma etnografia com crianças. **Política & Trabalho**. Revista de Ciências Sociais, nº 57, P. 117-134, jun,dez. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben G.; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo M. (Org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 296-334.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estimativa de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 91, p. 30-45, nov. 1994.

SABBAG, Gabriela M.; KUHNEN, Ariane; VIEIRA, Mauro L. A mobilidade independente da criança em centros urbanos. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n. 2, p. 433-440, 2015.

SALANTINO, Antonio; BUCKERIDGE, Marcos. Mas de que te serve saber botânica? **Estudos Avançados**, v. 30, p. 177-196, 2016.

SALGADO, Marta M.; BICKNEL, David P.; GONZÁLEZPATIÑO, Javier. Del hogar a la ciudad como camino de ida y vuelta en el desarrollo de la identidad: el caso de las rutinas de la infancia urbana de clase media/alta en Madrid. **Educación & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 761-780, jul./set. 2014.

SALGADO, Marta Morgade; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

SANTANA Juliana Prates; FERNANDES, Natália. Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: possibilidades e limites. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: diversidades e (des) igualdades. 2011 ago 7-10. **Anais...** Salvador, Brasil.

SANTOS, André Augusto de Oliveira; MORAES, José Geraldo Vinci de. O cotidiano lúdico dos engraxates paulistanos. In: GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos. 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.

SANTOS, Andreia Mendes dos. Quer brincar? Reflexões sobre as infâncias na sociedade de consumo. In ARAÚJO, Vania Carvalho de; MOREIRA, Jader Jane; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. Dossiê: Crianças e suas infâncias na cidade. **Cadernos de Pesquisa em Educação** -PPGE/UFES Vitória, ES. a. 16, v. 21, n. 49, Apresentação, jan./jun. 2019.

SANTOS, Patrícia Oliveira S. dos; SILVA, Antonio Luiz da. A cidade dos adultos ocupada pelas crianças: a ressignificação infantil dos espaços urbanos a partir de Catingueira – Paraíba. **Política & Trabalho** - Revista de Ciências Sociais, n. 43, p. 167-184. jul./dez. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Apresentação. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, v. 21, n. 49, p. 01-05, jan./jun 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e Cultura da Infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, p.01-18. 2002.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação. In: TORRES, Leonor; PALHARES, José Augusto. (orgs.). **Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais**. Braga: Húmus (col. Ciências Sociais da Educação), 2014.
- SAURA, Soraia Chung. Manifestações populares e práticas educativas, dentro e fora da escola. **Revista brasileira de educação física e esporte**. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em:
<http://pt.slideshare.net/RBEFE/suplemento-v27n72013>. Acesso em: 05 fev. 2024.
- SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; JUNIOR Eduardo Brandão Lima. A prática etnográfica na pesquisa educacional: Apontamentos primordiais da relação entre educação e antropologia. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p.16-35, 2021.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nas festividades brasileiras. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p. 122 – 148, maio/ago., 2007.
- SEIXAS, Eunice Castro. Urban (Digital) Play and Right to the City: A Critical Perspective. **Front. Psychol.** v. 12, Article 636111, mar. 2021.
- SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina; GIACCHETTA, Niccolò. Os jardins/parques urbanos de Lisboa pelo olhar de adultos e pela ação das crianças. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 134-163, jul./set. 2020.
- SHAW, Catherine; BRADY, Louca-Mai Brady; DAVEY, Ciara. **Guidelines for research with children and young people**. London: National Children’s Bureau (NCB) Research Centre, 2011.
- SIBERT, J. R.; MOTT, Alison; ROLFE, Kim; JAMES, Rosie; EVANS, Rupert; KEMP, Alison; DUNSTAN, Frank D.J. Preventing injuries in public playgrounds through partnership between health services and local authority: community intervention study. **BMJ**. v. 12; n. 318, (7198):1595. jun.1999.
- SILVA, Antônio Luiz da. **Pelas Beiradas: Duas décadas do ECA em Catingueira**. Dissertação não publicada, Programa de pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Brasil, 2013.
- SILVA, Marina Coelho Rosa e. **O caminhar como forma de produzir cartografias: outras imagens do centro de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, p. 154, 2020.
- SILVA, Rogério Correia da. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103–122, 2016. DOI:

10.5216/ia.v41i1.36055. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 21 out. 2022.

SOARES, Beatriz Ribeiro; MELO, Nágela Aparecida de. Cidades médias e pequenas: Reflexões sobre os desafios no estudo dessas realidades socioespaciais. In: LOPES, Diva Maria Ferlin; HENRIQUE, Wendel (orgs.). **Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso**. Salvador: SEI, 2010.

SOMALO, Carolina Incerti. **Tarefas para não dormir a sesta: trabalho infantil doméstico na periferia de Montevidéu**. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2017.

SOUZA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Santa Catarina, p. 422, 2014.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. In: Dossiê: repensando a infância. **Cadernos Pagu**, n.26, p. 169-199, jan.-jun. 2006.

SOUZA, Erika Milena de. **Entre subidas e descidas: As culturas da infância pelas ladeiras da região da Vila Rubim**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

SOUZA, Gisela Barcellos de. Paisagens rurbanas: a tensão entre práticas rurais e valores urbanos na morfogênese dos espaços públicos de sedes de Municípios rurais. Um estudo de caso. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v.21, n. 2, p. 181-192, ago. 2009.

TANGEN, Steffen.; OLSEN, Alexander; SANDSETER, Ellen Beate Hansen. A GoPro Look on How Children Aged 17–25 Months Assess and Manage Risk during Free Exploration in a Varied Natural Environment. **Educ. Sci.** v,12, p. 01-14, 2022.

TAVOLARI, Bianca. Direito à cidade: Uma trajetória conceitual. **Novos Estudos**, CEBRAP, v.35, n.1, p. 92-109, mar 2016.

TEBET, Gabriela G. de C. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 1007-1030, set./dez. 2018.

TEÓFILO, Maria da Penha. **Crianças no espaço público: Nas trilhas das culturas da infância**. Tese de doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Infância, Cultura e Sociedade. Universidade do Minho, Minho, 2021.

TIRIBA, Lea. Crianças da natureza. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**. Belo Horizonte, MG: Perspectivas Atuais, nov. de 2010.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças tupinambá: Rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, p. 28–47, 2018.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. Desemparedar infâncias: contracolonialidades para reencontrar a vida. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 56, p. 89-112, mai/ago, 2023.

TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela. A (c)idade importa! Conceções, experiências e deambulações de crianças pequenas. **Civitas: revista de Ciências Sociais, [S. l.]**, v. 23, n. 1, p. e41964, 2023. DOI: 10.15448/1984-7289.2023.1.41964. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/41964>. Acesso em: 15 dez. 2023.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020.

TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

UGLIONE, Paula. A rua como caminho religações no campo da infância. Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. In: CASTRO, L. R. de. (Org.). **Infâncias do Sul Global**: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 149-170.

UNICEF. **Crianças, adolescentes e mudanças climáticas no Brasil**. 2022. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/media/21346/file/criancas-adolescentes-e-mudancas-climaticas-brasil-2022.pdf>>. Acesso em 19/9/2023.

UNICEF. **Shaping urbanization for children**: A handbook on child-responsive urban planning. USA: 2018.

VASCONCELOS, Alana Aragão. *et al.* Recriação colaborativa do espaço público sem participação estatal: o caso da Praça Alvorada em Fortaleza-CE, Brasil. IV Conferência de Planejamento Regional e Urbano. **Anais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2017.

WALES, Mark; MÅRTENSSON, Fredrika; JANSSEN, Märit. 'You can be outside a lot': independent mobility and agency among children in a suburban community in Sweden, **Children's Geographies**, v. 19, n.2, p.184-196, 2021.

WANDERSEE, James H.; SCHUSSLER, Elisabeth E. Preventing plant blindness. **The American Biology Teacher**, Oakland, v. 61, n. 2, p. 284-286, 1999.

WEE, Bryan; DEPIERRE, Amy; ANTHAMATTEN, Peter; BARBOUR, Jon. Visual methodology as a pedagogical research tool in geography education. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 37, n. 2, p. 164–173, 2013.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais da Diferença. **Sociologia**: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 14 - 18, 01 ago. 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

A criança pela qual o Senhor ou a Senhora é responsável está sendo convidada a participar da pesquisa: “Infância e cidade pequena: O espaço público na perspectiva das crianças”, que tem como objetivo investigar como as crianças moradoras da Cidade de Alegre (ES) circulam, interagem e se apropriam dos espaços públicos.

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.

O motivo que nos leva a pesquisar essas questões é, principalmente, o fato de que há poucos estudos que analisam a experiência das crianças nos espaços públicos das cidades pequenas, como é o caso de Alegre. Como benefício, esta pesquisa pretende (I) estabelecer, juntamente com as crianças um espaço de reflexão e análise dos espaços públicos existentes na cidade; (II) possibilitar que pesquisadores, profissionais e gestores públicos reflitam sobre essa temática muitas vezes invisibilizada, porém importante.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: acompanhamento da criança durante seus momentos de deslocamento cotidiano na cidade; observação da criança nos espaços públicos durante o tempo que optarem por permanecer nos mesmos; registro das observações com anotações em um caderno de campo, fotografias e filmagens realizadas tanto pela pesquisadora quanto pelas crianças e; realização de rodas de conversa e oficinas com as crianças com duração prevista de uma hora, ressaltamos que a criança estará sempre acompanhada pela pesquisadora, seja nos momentos individuais ou coletivos. A assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autoriza a realização desses procedimentos.

Os dias, horários de início e término, e locais de encontros e entrega das crianças serão definidos em comum acordo entre o Senhor ou a Senhora, as crianças e os pesquisadores, de modo a não conflitar com os horários escolares ou outras atividades já realizadas pelas crianças, prezar pela sua segurança, bem como não alterar sua rotina e trajetos diários, visto que o objetivo é acompanhar os deslocamentos e usos dos espaços públicos cotidianos delas. A sua presença junto à criança nos espaços públicos 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 e/ou acompanhada por outras crianças, seria importante manter essa condição durante os nossos acompanhamentos, que será em torno de 20 ocasiões, além de 04 momentos para rodas de conversa e oficinas que serão realizadas em algum espaço público da cidade a ser definido posteriormente e informado ao Senhor ou Senhora previamente. Esclarecemos que a pesquisadora adotará todos os

protocolos sanitários estabelecidos pelas autoridades durante o contato com as crianças enquanto perdurar a Pandemia do COVID-19.

Todo o material produzido na pesquisa (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 da pesquisadora e doutoranda Joelma Andreão de Cerqueira pelo período de dez anos. Após esse período, todo o material coletado será destruído.

A pesquisadora 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 anonimato 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, o mesmo risco existente em atividades cotidianas. No entanto, pode ocorrer algum risco de constrangimento ou desconforto em função da presença da pesquisadora. A fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora 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 da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

A autorização será fornecida através de sua assinatura do 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 a pesquisadora. Informamos a você que em caso de qualquer dúvida ética, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP – 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

JOELMA ANDREÃO DE CERQUEIRA

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.:31270-901TELEFONE: (28) 988119710.

Email: joelma02@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 “Infância e cidade pequena: O espaço público na perspectiva das crianças” 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 da pesquisadora: _____

Alegre, _____, de _____ de _____.

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 “Infância e cidade pequena: O espaço público na perspectiva das crianças”. 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 da pesquisadora: _____

Alegre, _____, de _____ de _____.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

OLÁ, MEU NOME É JOELMA E EU SOU UMA PESQUISADORA!

EU GOSTARIA DE CONVERSAR COM VOCÊ SOBRE A CIDADE DE ALEGRE PARA SABER QUAIS LUGARES VOCÊ GOSTA DE IR, O QUE FAZ NELES, PORQUE VAI NESSES LUGARES, COMO CHEGA ATÉ LÁ, COM QUEM VOCÊ ANDA PELA CIDADE, SE TEM ALGUM LUGAR QUE PODERIA SER DIFERENTE.

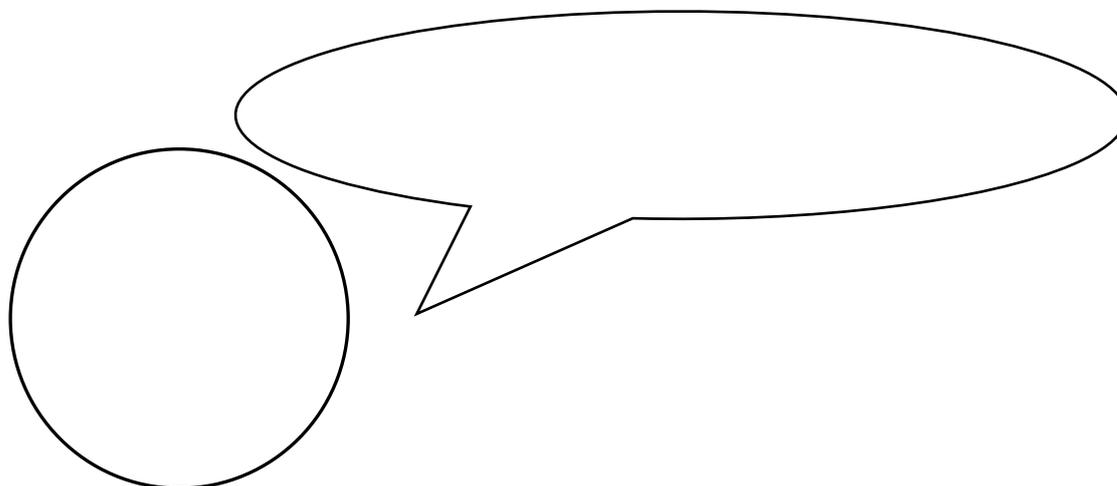
PARA AJUDAR NA NOSSA CONVERSA, VAMOS FAZER ALGUNS DESENHOS, FOTOS, BRINCADEIRAS. VOCÊ NÃO SERÁ IDENTIFICADO. MAS SÓ VAMOS FAZER ISSO SE VOCÊ QUISER!

VAMOS COMBINAR OS DIAS, HORÁRIOS E LOCAIS DE ENCONTROS COM VOCÊ E SUA FAMÍLIA PARA NÃO ATRAPALHAR SEUS HORÁRIOS ESCOLARES OU DE OUTRAS ATIVIDADES.

AS COISAS QUE VOCÊ ME CONTAR VÃO AJUDAR OS ADULTOS A SABEREM O QUE AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE A CIDADE DE ALEGRE E COMO É IMPORTANTE ESCUTAR O QUE VOCÊS TÊM PRA DIZER.

OS RISCOS EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA É VOCÊ SENTIR MEDO, FICAR COM VERGONHA OU NERVOSO COM AS ATIVIDADES E COM A MINHA PRESENÇA. SE ISSO ACONTECER, PODEMOS CONVERSAR PARA QUE VOCÊ SE SINTA BEM NOVAMENTE, POIS SEUS SENTIMENTOS E IDEIAS DEVERÃO SER RESPEITADOS EM TODOS OS MOMENTOS. AH, E VOCÊ PODE DESISTIR DE PARTICIPAR A QUALQUER MOMENTO!

SE VOCÊ CONCORDAR EM CONVERSAR COMIGO, DESENHE SEU ROSTO E ESCREVA SEU NOME NO BALÃO:



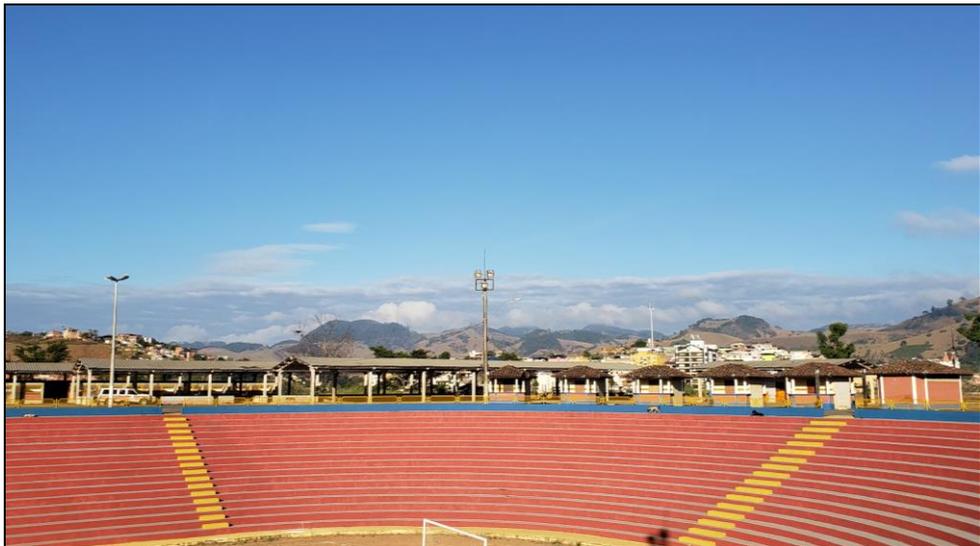
APÊNDICE C – FOTOS UTILIZADAS NAS OFICINAS DE ESCUTA

Ricardo Muniz





Maria da Penha Pinheiro

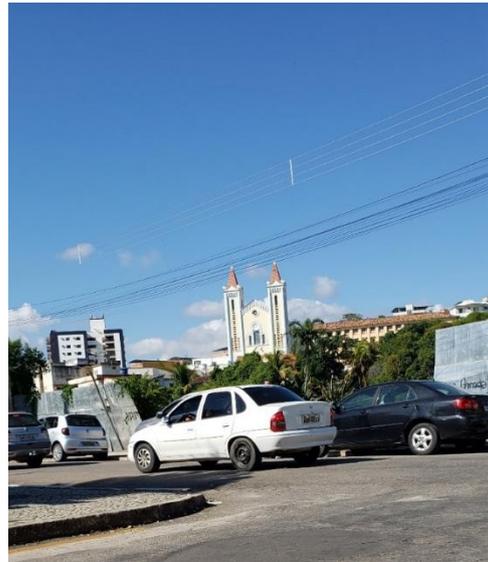








Créditos: Paloma Muller





Créditos: Taynara Barreto



Créditos: Claudia Sampaio

