

**PERCURSOS INFANTIS NO SOL NASCENTE/DF:
NARRATIVAS SOBRE O TERRITÓRIO**

NAYLA NOBRE PAIM



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAYLA NOBRE PAIM

**PERCURSOS INFANTIS NO SOL NASCENTE (DF): NARRATIVAS SOBRE O
TERRITÓRIO**

Brasília, Distrito Federal

2019

NAYLA NOBRE PAIM

**PERCURSOS INFANTIS NO SOL NASCENTE (DF): NARRATIVAS SOBRE O
TERRITÓRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lidia Bueno Fernandes.

Brasília, Distrito Federal

2019

Ficha catalográfica

NP143p Nobre Paim, Nayla
Percurso infantil no Sol Nascente (DF): narrativas sobre o território / Nayla Nobre Paim; orientador Maria Lídia Bueno Fernandes. -- Brasília, 2019.
133 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Infância. 2. Geografia da Infância. 3. Pobreza material na infância. 4. Ceilândia (DF). I. Bueno Fernandes, Maria Lídia, orient. II. Título.

NAYLA NOBRE PAIM

**PERCURSOS INFANTIS NO SOL NASCENTE (DF): NARRATIVAS SOBRE O
TERRITÓRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Defendida e aprovada em 18 de junho de 2019.

Banca Examinadora formada por:

Profa. Dra. Maria Lidia Bueno Fernandes (FE-UnB)
Presidente

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF)
Examinador externo

Profa. Dra. Fernanda Müller (FE - UnB)
Examinadora

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (FE-UnB)
Suplente

Às crianças do Sol Nascente (DF).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Cristo pelo amor incondicional e pelas oportunidades concedidas em minha vida.

À professora doutora Maria Lidia Bueno Fernandes pelo carinho, orientação e dedicação ao longo do curso.

À Universidade de Brasília e à Faculdade de Educação pela organização e oferta do mestrado acadêmico.

Às Obras Sociais O Consolador por terem oportunizado a realização da pesquisa na instituição.

Às crianças que de forma tão intensa e espontânea participaram deste trabalho.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal pelo período de afastamento concedido.

Às grandes amigas travadas durante o curso com os amigos Helma, Cristian e Andreza. Gratidão pelas discussões e horas de estudos juntos.

Ao amigo Jorge, um anjo em minha vida.

À minha família querida: meus pais Alba Rosa, Paulo Roberto e meus irmãos Noéli e Marconi. Obrigada por serem minha referência de vida.

E aos meus grandes amores Mateus, Ester e Melissa. Obrigada pela compreensão, força e por serem meu sustentáculo e meu sorriso.

RESUMO

A presente dissertação aborda a infância, suas espacialidades e suas geografias, no Setor Habitacional do Sol Nascente, Distrito Federal. Por meio das vozes, olhares, saberes e percursos de seis crianças, com idades entre 8 e 11 anos, procuramos apreender como elas vivenciam o território da sua comunidade, por onde andam/circulam, como é a relação delas com a comunidade. A pesquisa foi fundamentada nos campos da Geografia da Infância e Sociologia da Infância e na abordagem Histórico-Cultural vigotskiana, no que diz respeito aos conceitos de vivência (*pereživanie*) e meio (*sredá*). Como metodologia qualitativa utilizamos: métodos móveis, narrativas, métodos visuais e elaboração de mapas vivenciais. O estudo possibilitou verificar que as crianças reconstroem lugares por meio de suas brincadeiras, que (re)significam e ocupam espaços antes não pensados para elas, tornando-os espaços-territórios nos quais materializam suas infâncias; Os territórios de infância construídos no Sol Nascente são: os córregos, a chácara, os campos de futebol e as ruas, nos quais as crianças brincam e desenvolvem suas culturas de pares; As vozes dessas crianças de periferia apontam que elas forjam seus espaços de brincar, não sendo necessariamente na rua; Há proximidade com o mundo adulto, trazendo indícios de que as concepções de infância dessa comunidade estão distantes do angelical, vulnerável e incapaz; As crianças estabelecem com a comunidade relações afetivas e funcionais, que contribuem para a construção de suas identidades em contínua relação com os espaços geográficos e que influenciam nos seus modos de ser, de saber e de estar no mundo.

Palavras-chave: Infância, Geografia da Infância, Pobreza material na infância, Ceilândia (DF).

ABSTRACT

The present dissertation discusses the childhood, its spatialities and its geographies, in the housing sector of Sol Nascente, Distrito Federal, Brazil. Through the voices, views, knowledge and pathways of six children, aged between 8 and 11 years old, we seek to apprehend how they experience the territory of their community, where they walk/circulate, how they relate to the community. The research was based on the fields of geography of childhood, Sociology of childhood and the Vigotskian historical-Cultural approach, with regard to the concepts of experience (*perejivanie*) and medium (*sredá*). As a qualitative methodology we used: mobile methods, narratives, visual methods and the development of experiential maps. The study made it possible to verify that children rebuild places through their plays, which (re)signify and occupy spaces previously not thought to them, making them spaces-territories in which they materialize their childhoods; The childhood territories built in the Sol Nascente are: the streams, the farm, the football fields and the streets, in which children play and develop their peer cultures; The voices of these inner city children point out that they forge their playplaces, not necessarily on the street; There is proximity to the adult world, bringing evidence that the childhood conceptions of this community are distant from the angelic, vulnerable and incapable; The children establish affective and functional relationships with the community, which contribute to the construction of their identities in the continuing relationship with the geographic spaces and influencing their ways of being, knowing and being in the world.

Keywords: Childhood, Geography of childhood, material childhood poverty, Ceilândia (DF).

RESUMEN

El presente trabajo final de máster discute la niñez, sus espacialidades y sus geografías, en el Sector Residencial Sol Nascente, Distrito Federal, Brasil. A través de las voces, miradas, conocimiento y recorridos de seis niños, de entre 8 y 11 años, buscamos aprehender cómo experimentan el territorio de su comunidad, donde caminan/circulan, cómo se relacionan con la comunidad. La investigación se basó en los campos de la geografía de la infancia y la sociología de la infancia y en el enfoque histórico-cultural Vigotskiano, con respecto a los conceptos de experiencia (*perejivanie*) y medio (*sredá*). Como metodología cualitativa usamos: métodos móviles, narrativas, métodos visuales y desarrollo de mapas experienciales. El estudio hizo posible verificar que los niños reconstruyen lugares a través de sus juegos, que (re)significan y ocupan espacios que antes no se les pensaban, haciéndolos espacios-territorios en los que materializan sus infancias; Los territorios infantiles construidos en el Sol Nascente son: los arroyos, la granja, los campos de fútbol y las calles, en los que los niños juegan y desarrollan sus culturas pares; Las voces de estos niños periféricos señalan que forjan sus lugares de juego, no necesariamente en la calle; Hay proximidad al mundo de los adultos, trayendo evidencia de que las concepciones infantiles de esta comunidad están alejadas de los angelicales, vulnerables e incapaces; Los niños establecen relaciones afectivas y funcionales con la comunidad, que contribuyen a la construcción de sus identidades en la continua relación con los espacios geográficos y que influyen en sus formas de ser, conocer y estar en el mundo.

Palabras clave: infancia, geografía de la infancia, pobreza material infantil, Ceilândia (DF).

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Nuvem de palavras.....	78
Figura: 02 – Mapa vivencial de Carlos Henrique.....	81
Figura: 03 – Carlos Henrique caminhando pelas ruas próximas à sua casa.....	82
Figura: 04 – Mapa vivencial de Maria Antonieta.....	83
Figura: 05 – Mapa vivencial de César.....	84
Figura: 06 – Percurso de Cris.....	86
Figura: 07 – Meggie mostrando o caminho que faz até sua casa.....	90
Figura: 08 – Córrego, percurso narrado de Cris.....	91
Figura: 09 – Percurso narrado à chácara.....	93
Figura: 10 – César, o gol na rua onde jogam futebol/ Mapa vivencial de César.....	96
Figura: 11 – Percurso de César.....	97
Figura: 12 – Mapa vivencial de Carlos Henrique.....	98
Figura: 13 – Flor coroa-de-cristo, percurso narrado de Cris.....	101
Figura: 14 – Campo em frente à Escola Classe Córrego das Corujas.....	102
Figura: 15 – Escola Classe Córrego das Corujas.....	103
Figura: 16 – Mapa vivencial de Maria Antonieta.....	106
Figura: 17 – Percurso à chácara. César.....	107
Figura: 18 – Representação gráfica do percurso narrado de Meggie.....	108
Figura: 20 – Percurso narrado de Cris.....	109
Figura: 21 – Representação gráfica do percurso narrado de Natália.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro: 01 – Dissertações encontradas com os descritores “geografia da infância”, “infância na cidade” e “infância e geografia”.....	22
Quadro: 02 – Teses encontradas com os descritores “geografia da infância”, “infância na cidade” e “infância e geografia”.....	23
Quadro: 03 – Teses e dissertações categorizadas por áreas de estudo.....	24
Quadro: 04 – Trabalhos encontrados com o descritor “Sol Nascente (DF)”.....	26
Quadro: 05 – Sujeitos da pesquisa.....	62
Quadro: 06 – Etapas da pesquisa de campo.....	74
Quadro: 07 – Palavras que aparecem com maior frequência no Nvivo.....	76

LISTA DE MAPAS

Mapa: 01 – Ocupação urbana do Distrito Federal em 1970.....	53
Mapa: 02 – Áreas de proteção em um raio de 10 km do Sol Nascente.....	57
Mapa: 03 – Evolução Urbana do Sol Nascente entre 2003 e 2016.....	57
Mapa: 04 – Mapa do Setor Habitacional Sol Nascente.....	58
Mapa: 05 – Mapa do Trecho 03 do Setor Habitacional Sol Nascente.....	59
Mapa: 06 – Escolas públicas de Ceilândia.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico: 01 – Gráfico com as palavras mais relevantes.....	76
--	----

LISTA DE SIGLAS

ARIS – Área de Regularização de Interesse Social

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe ou Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

DF – Distrito Federal

FMI – Fundo Monetário Internacional

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra Domiciliar

PROGEA - Engenharia e estudos ambientais

SHSN – Setor Habitacional Sol Nascente

TERRACAP – Companhia Imobiliária de Brasília

UNB – Universidade de Brasília

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

MEMORIAL	8
1. INTRODUÇÃO	10
2. ESTADO DO CONHECIMENTO	14
3. DIÁLOGOS SOBRE A INFÂNCIA	20
3.1 Historicizando a infância	20
3.2 Infância enquanto grupo social	22
3.3 Geografia da Infância.....	25
3.4 Infância e cidade	30
5. INFÂNCIA E POBREZA	36
5.1 Pobreza urbana.....	36
5.2 Pobreza infantil	41
6. O CAMPO DE PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO	44
6.1 O local de pesquisa: Setor Habitacional Sol Nascente	44
6.2 O local de seleção e os sujeitos da pesquisa	51
6.3 O percurso metodológico	55
6.4 A atividade de mapa vivencial	59
6.5 A atividade de percurso narrado	62
7. NARRATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE O TERRITÓRIO.....	67
7.1 A vida no território e o território na vida	70
7.2 Narrativas sobre brinquedos e brincadeiras	85
7.3 Descrição relacional do lugar pelas crianças	96
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÊNDICE A - Parecer do Comitê de Ética.....	118
Apêndice B – Termo para uso de imagem e som	122
Apêndice C – Aceite Institucional	123
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	124

MEMORIAL

Falar sobre nós mesmos não é tarefa fácil, requer o conhecimento próprio, o que afirmou Sócrates ser a maior necessidade do homem. De toda maneira, inicio essa trajetória voltando no tempo, em meados dos anos 1980, em uma vila militar do Distrito Federal, na qual começo minha história, em uma família amorosa composta por meus pais e dois irmãos mais velhos.

A vida da minha infância na vila militar e após no Cruzeiro Novo era tranquila, lúdica e feliz. O brincar era ao ar livre, a descoberta e o desenvolvimento eram realizados por meio da brincadeira com meus irmãos e com as crianças da vizinhança. A brincadeira era diária, espontânea e criadora. O brincar na rua e “embaixo do bloco” fazia parte da minha vida e trazia sensação de liberdade e de apropriação da cidade.

Os fins de semana eram sempre dias de ir ao Clube do Exército (meu pai era médico do Exército Brasileiro); à Praça Duque de Caxias, que carinhosamente chamávamos de “praça da baleia” pela forma de umas de suas esculturas; ao zoológico; ao Parque Ana Lúcia, conhecido como “parquinho do foguete”, aos pontos turísticos de Brasília (Memorial JK, Catedral, Praça dos Três Poderes, Esplanada dos Ministérios, Palácio do Planalto etc). Conhecer, percorrer e observar a cidade faziam parte da nossa vida cotidiana. Talvez por meus pais não serem daqui, como a maioria dos pais de minha época, era hábito em nossa família passear pelos eixos arborizados da bela Brasília.

A vida escolar passou também de forma tranquila. A escola era o local de aprendizagens, descobertas e amizades duradouras. Daí que entrei na Universidade de Brasília, para Letras-Espanhol, e um mundo novo se abriu à minha frente. Novas formas de pensar, de ver o mundo, novas possibilidades. E esse mundo novo me levou a fazer intercâmbio na Argentina. Conhecer novas cidades, outras culturas, novos amigos, um idioma novo. Foi sensacional vivenciar essa experiência tão enriquecedora para minha formação pessoal e profissional. Após o intercâmbio e em outras viagens aleatórias, conheci parte da América Latina, estive em Cuba, Honduras, Bolívia, Peru, Chile, Colômbia, Uruguai e Paraguai. Pude perceber que somos povos diferentes, mas com dificuldades econômicas e sociais parecidas, e que todos somos produtos da lógica capitalista.

A vida profissional começou com os estágios, fui tradutora da Organização Internacional de Polícia Criminal (Interpol), do Senado Federal e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Vale dizer que também me graduei em letras português e me especializei em tradução português-espanhol. No Conselho Federal da OAB trabalhei durante oito anos,

tendo sido analista internacional, assessora internacional e representante da direção em gestão da qualidade. Foram anos de intenso trabalho e grande aprendizado. Não posso esquecer de citar que estive a trabalho em Luanda/Angola, organizando um congresso de advogados de língua portuguesa, quando mais uma vez as desigualdades sociais e a pobreza chamaram minha atenção. Ademais, estive em Havana/Cuba participando de reuniões no Partido Comunista e na União Nacional dos Juristas de Cuba, onde pude comparar os benefícios e as dificuldades de nossos sistemas político-econômicos.

Um mundo novo se descortinou em minha vida quando passei no concurso para professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A primeira cidade em que exerci a profissão docente foi Brazlândia, distante 80km de minha casa. Percorrer o trajeto até a escola era motivo de contemplação, ia observando a estrada, a vegetação, os animais que eventualmente cruzavam o céu e o nosso caminho. Lá trabalhei em uma escola de ensino médio por quatro meses e durante um ano me dediquei ao Centro de Línguas de Brazlândia. Depois, participei da criação do Centro Interescolar de Línguas de Samambaia, local que trabalhei por três anos na coordenação pedagógica.

Não posso deixar de mencionar que a veia social é uma constante em minha vida. Desde pequena, motivada por meu pai, realizo trabalhos sociais em periferias do DF. E, nos últimos dez anos, trabalho, como voluntária, em uma obra social no Sol Nascente¹, considerada uma das maiores ocupações irregulares da América Latina. Lá estamos construindo uma creche/escola, que será gratuita e atenderá crianças carentes da comunidade.

Foram diversas as vezes que saí do Sol Nascente com o coração apertado e os olhos em prantos. A vida naquela comunidade nos faz rever todos os nossos conceitos e pré-conceitos. A vida lá é dura. E tudo isso me inquietou, era preciso fazer algo mais por aquelas crianças, era preciso mudar aquela paisagem. Ainda que sabendo ser um grão de areia na imensidão, foi assim que iniciei meus estudos acadêmicos no mestrado com a pesquisa voltada para a infância no Sol Nascente, com intuito de conhecer aquelas crianças, conhecer suas vidas, saber sobre seus sonhos, saber por onde circulam, saber o que pensam e o que querem, além de aprofundar os conhecimentos e dar visibilidade àquela comunidade que sofre com questões sociais produzidas por nossa sociedade excludente e contraditória.

¹ Optamos por manter o nome real da localidade em questão com objetivo de dar visibilidade ao Sol Nascente e também por não acarretar riscos para as crianças participantes.

1. INTRODUÇÃO

O aumento da população mundial contribui para que ocorra uma maior urbanização da sociedade, levando a maioria das crianças a viver nas cidades (UNICEF, 2004). Essa situação implica em problemas que muitas cidades carregam consigo como: moradias irregulares, ausência de equipamentos públicos, infraestrutura precária, violência e segregação socioespacial entre outros.

Apesar desse aumento populacional e do surgimento de novas cidades e bairros, não são proporcionados para todos os mesmos direitos e condições de vida, especialmente para a camada mais pobre e para as crianças. No atual momento do sistema capitalista, de caráter global e neoliberal, o mercado define as regras das forças produtivas, apresentando como face mais visível, nos países periféricos, a acumulação de riqueza pela minoria e a de miséria pela maioria. Essa lógica expressa algumas dualidades como o trabalho excessivo para um grupo e consumo predatório para o outro. Dessas disparidades concretizam-se as várias formas de violência, exclusão, desigualdades sociais, aparecendo também a pobreza infantil.

Em decorrência disso, o direito à cidade (LEFEBVRE, 2001) aparece como uma das principais formas de violação dos direitos da sociedade e também das crianças². Não obstante, na lógica de produção do espaço urbano há uma relação dialética entre as desigualdades sociais vividas e as potencialidades decorrentes das relações entre pares e adultos e da relação com o espaço vivido.

Essa característica de potencialidade das crianças vem sendo estudada com os Estudos da Infância, nos quais a criança é compreendida como ator social e de direitos. Apesar de a criança não ter a liberdade que o adulto tem na cidade, ela modifica e ressignifica o espaço e é modificada por ele. A criança vivencia e protagoniza seu mundo a partir das lógicas infantis. Ou seja, os diferentes espaços e culturas presentes na cidade contribuem para sua interação e convivência, não sendo apenas um local de passagem, mas um lugar de brincadeiras, de trocas e de construção de conhecimento.

Decorrente das inquietações relacionadas às condições sociais da infância, tais dicotomias entre pobreza e riqueza podem interferir na concepção dos grupos sociais, bem como na vivência das crianças. Cabe ressaltar que a infância se dá em todos os espaços e classes sociais. A infância é plural, não havendo uma infância que deve servir como base para infâncias de outras realidades sociais, especialmente as de vulnerabilidade social. As infâncias

² Estamos enfatizando os direitos sociais das crianças, pois estas constantemente são esquecidas nos planejamentos urbanísticos e na produção de leis e direitos.

acontecem de acordo com a organização social dos diversos grupos, o meio e a cultura, e não como idealizada nos ambientes acadêmicos e políticos ou na mídia, entre outros.

Não obstante, nos questionamos quais seriam as implicações da dicotomia riqueza/pobreza que interferem na vivência da infância. Como é a infância em uma localidade específica como o Setor Habitacional Sol Nascente (DF)? Como é a construção da infância naquele espaço? Levamos em consideração que o Sol Nascente é uma das maiores ocupações irregulares da América Latina (PDAD 2015), expressão viva das desigualdades sociais e da divisão de classes sociais, que no Brasil assume um nível extremamente elevado, materializando-se na falta dos serviços básicos, além do alto índice de desemprego e de violência.

Nesse ambiente, a pesquisa tem como objetivo geral **investigar a infância no Sol Nascente, suas espacialidades e suas geografias, por meio das vozes e ações das crianças.**

A partir dessa premissa, as questões que norteiam essa pesquisa são: Quais as apreensões das crianças, como sujeitos que são, na construção do Sol Nascente? Como as crianças vivenciam o território da comunidade? O que as crianças nos dizem sobre aquela localidade? Por onde andam/circulam? Considerando o meio como fator preponderante na configuração do sujeito, como se dá essa relação em uma perspectiva dialética da criança com a comunidade?

Sendo assim, são **objetivos específicos** desta pesquisa:

1. Contextualizar o Setor Habitacional Sol Nascente em relação ao Distrito Federal;
2. Mapear os territórios de infância do Sol Nascente (identificar os locais onde essa infância se constrói e acontece);
3. Conhecer os trajetos percorridos pelas crianças e suas relações com a vizinhança;
4. Conhecer o olhar das crianças para a comunidade.

A pesquisa justifica-se pelo fato de que os estudos acadêmicos sobre o Sol Nascente (DF) são ainda incipientes, não havendo material nas bases de dados acadêmicos específico sobre infância e a comunidade em questão, o que atesta a relevância do estudo e apresenta como necessária à investigação na comunidade, na qual os sujeitos são invisibilizados e sofrem com a desigualdade social e com a ausência de acesso à cidadania. Buscamos ainda aprofundar o conhecimento sobre a infância em contextos culturais e sociais específicos. E ainda lançar um olhar sobre contextos socioculturais na perspectiva de encontrar a potência e

as motivações, saindo do lugar comum em que apenas se busca a falta, a ausência, a fragilidade.

Como abordagem teórica, consideramos diversos autores que discutem a infância, a criança em sua espacialidade, aporte fundante da pesquisa, bem como a teoria histórico-cultural com base nas obras de Lev S. Vigotski (1984, 2006, 2010). Nesta pesquisa focalizamos alguns desses aspectos da teoria de Vigotski e seus colaboradores, os quais apresentam significativas contribuições para pensarmos o desenvolvimento das crianças e a carga atribuída ao *meio*. Abordamos o conceito de vivência (*pereživanie*) que representa a unidade sujeito-meio, de forma a olhar com maior acuidade para as crianças em seu contexto espacial.

Aitken (2014), Holloway (2000), Valentine (2000), Lopes (2006, 2016, 2018), e Fernandes (2017) nos auxiliam a pensar a Geografia da Infância e a relacioná-la com nosso campo de pesquisa, bem como contribuir para a identificação dos territórios de infância e dos trajetos percorridos pelas crianças. Procuramos tecer os conceitos da Geografia da Infância e utilizamos como ferramenta de pesquisa mapas vivenciais.

Sarmiento (2004, 2008), Corsaro (2011), Qvortrup (2010, 2011), Sarmiento & Marchi (2008), Heywood (2004), Ariès (1981), Müller (2007, 2012, 2014) e Vasconcelos (2006) nos orientam a pensar de forma crítica a criança e suas infâncias, a fazer uma linha cronológica da história da infância e a sistematizar os principais conceitos dos Estudos Sociais da Infância.

Para discorrer sobre o universo da desigualdade social e da esfera sociológica, apoiamo-nos em Santos (2002, 2004), Llobet (2011) e Souza (2009), que também nos ajudam a compreender as implicações dos pares dialéticos riqueza-pobreza, opulência-escassez, abundância-carência na vivência da infância.

Paviani (2001), Lúcio (2015) e dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) nos auxiliam com informações sobre a história e o surgimento de Brasília e do Setor Habitacional Sol Nascente, com o objetivo de contextualizar e compreender nosso local de pesquisa.

Nessa direção, buscamos explorar outras formas de conhecer as crianças e mapear seus territórios de infância no espaço urbano. A pesquisa com crianças demanda o uso de técnicas mais especializadas. Por isso, optamos por utilizar a pesquisa qualitativa com *métodos móveis, narrativas, mapas vivenciais e métodos visuais*. Dessa forma, trabalhamos com desenhos, narrativas sobre os desenhos e percursos narrados, quando procuramos focar na escuta sensível da criança e apreender sua relação com o Sol Nascente.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. Como primeiro capítulo, apresentamos o *Estado do Conhecimento* com os estudos acadêmicos dos últimos cinco anos relacionados à temática apresentada. Tal conhecimento subsidia nossa pesquisa de campo, trazendo compreensão do que vem sendo pesquisado sobre a temática, da metodologia utilizada e das lacunas e aspectos ainda não discutidos nos trabalhos encontrados.

Nos capítulos intitulados *Diálogos sobre a Infância e Infância e Pobreza*, dialogamos com as ciências da Sociologia e da Geografia da Infância, trazendo aportes sobre a modernidade, sobre a criança na cidade e sobre a pobreza infantil para estruturar e sustentar os dados adquiridos/coletados no campo.

No capítulo *O campo de pesquisa e o percurso metodológico*, trazemos, na seção *O local de pesquisa: Setor Habitacional Sol Nascente* considerações sobre Brasília e sobre o Sol Nascente, para entendermos a complexidade do nosso campo de estudo. Na seção *O local de seleção e sujeitos de pesquisa*, explicamos a escolha e o funcionamento do local onde foram selecionadas as crianças, bem como fazemos breve retrato social das seis crianças participantes da nossa pesquisa: Maria Antonieta, Cris, Meggie, Carlos Henrique, Natália e César. Na seção *O percurso metodológico*, apresentamos e explicamos a metodologia e as ferramentas de pesquisa utilizadas. Nas seções *A atividade de Mapa Vivencial* e *A atividade de percurso narrado*, trazemos o trabalho de campo com a explicação e realização dessas duas ferramentas metodológicas. Nelas utilizamos a teoria histórico-cultural e seus conceitos de vivência (*pereživanie*) e meio (*sredá*) para poder, a partir do trabalho de campo, compreender a criança e seu desenvolvimento na cidade.

Finalmente no capítulo *Narrativas das crianças sobre o território*, nos debruçamos sobre os dados produzidos no trabalho de campo pelas crianças participantes. Este capítulo foi dividido em três seções: *A vida no território e o território na vida*, *Narrativas sobre brinquedos e brincadeiras* e *Descrição relacional do lugar pelas crianças*. Essas seções trazem fotos, trechos das narrativas, mapas vivenciais e a imagem do percurso realizado na comunidade. Tais dados foram cuidadosamente selecionados com o objetivo de não só responder às premissas que orientam nosso estudo, mas também em um esforço de escutar essas crianças e visibilizar seus olhares, suas vozes e seus saberes sobre o Sol Nascente.

Como fechamento de nosso trabalho, temos as considerações finais, nas quais trazemos as descobertas da pesquisa sobre as geografias e as espacialidades da infância no Sol Nascente.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao iniciar uma pesquisa é preciso conhecer os estudos produzidos sobre o assunto determinado, quando podemos identificar as lacunas e aspectos que ainda não foram discutidos e que poderão ser abordados em nosso trabalho. Nesse sentido, o Estado do Conhecimento promove visão ampla e atual dos trabalhos relativos ao objeto da pesquisa pretendida e, assim, é possível abordar a temática com mais propriedade, objetivando contribuir para a produção acadêmica.

Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 154) o estado de conhecimento é “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Assim, para o aprofundamento do tema, o corpus de análise adotado foi o Catálogo de teses e dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório Institucional da Universidade de Brasília. Tais bases de dados foram escolhidas por terem relevância nacional e sediarem e compartilharem teses e dissertações produzidas nas principais universidades do Brasil.

Definido onde pesquisar, é preciso realizar o recorte metodológico e definir as palavras e/ou expressões que serão pesquisadas nas ferramentas de busca. Assim, entendendo que nossa investigação está focada em “pesquisar a infância no Sol Nascente, suas espacialidades e suas geografias”, determinamos como descritores: “geografia da infância”, “infância na cidade” “infância e geografia”, “sol nascente/DF”. Como recorte temporal, consideramos o período de 2013 a julho de 2018, em razão do Sol Nascente ter começado a ser ocupado de forma mais intensificada a partir dos anos 2000.

Após a pesquisa, foram selecionadas teses e dissertações com os títulos e resumos que tivessem relação com nosso objeto de investigação. Dessa forma, seguem abaixo, divididos em duas tabelas, os trabalhos encontrados de acordo com nosso recorte temporal e metodológico:

Quadro: 01 – Dissertações encontradas com os descritores “geografia da infância”, “infância na cidade” e “infância e geografia”.

DISSERTAÇÕES		
Ano	Autor/Título	Instituição
1	2013	DUTRA, Cristian. Andando na cadeirinha: reflexões sobre as infâncias automobilizadas da grande Florianópolis.
2	2013	MURILLO, Marcia. Educação das infâncias: as crianças narram
		UFSCS

		sua cidade.	
3	2014	SILVA, Elisa. Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá segundo crianças.	UFMT
4	2014	SIMIANO, Maristella. Cidade Amiga da Criança: Um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão.	UFSC
5	2015	FARIAS, Rhaisa. Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina.	UNB
6	2016	ASSAD, Katia. Concepções de crianças acerca do exercício de sua cidadania na cidade do Recife.	UFPE
7	2016	PACHECO, Solange. Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos: uma análise a partir do bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba.	UFPR
8	2016	SANTOS, Jeane. Saúde da mulher: motivos de atendimento no serviço de urgência obstétrica às gestantes residentes nas áreas de atuação das ESF no Setor Habitacional do Sol Nascente, Ceilândia – DF, 2014-2015.	UNB
9	2017	CANABRAVA, Daniel. Avaliação do desempenho ambiental da favela Sol Nascente em Brasília-DF e os objetivos de desenvolvimento sustentável.	UFRJ
10	2017	MAIA, Alexsandro. A Associação de Moradores de Sol Nascente (DF): e a luta pelo direito à moradia.	UNISINOS
11	2018	BARBOSA, Maria. Imagens da cidade, da escola e da vida: sobre arte, espaços e tempos na Escola Parque-DF.	UNB
12	2018	LIMA, Alice. Ocupação urbana em áreas de fragilidade ambiental: estudo de áreas de risco socioambiental no Setor Sol Nascente – DF.	UNB
13	2018	FIGLIARESE, Sabrina. Infância e cidade: uma análise das redes de interdependência de crianças nos espaços institucionais e do bairro Tatuquara na cidade de Curitiba.	UFPR
14	2018	SANTOS, Marcia. Curitiba em preto e branco: infância, espaço e relações étnicoraciais na cidade modelo.	UFPR

Quadro: 02 – Teses encontradas com os descritores “geografia da infância”, “infância na cidade” e “infância e geografia”.

TESES			
Ano		Autor/Título	Instituições
1	2014	SARAIVA, Mariana. Espacialidades das crianças: etnografias das redes de relações de crianças ricas da cidade de Fortaleza/CE.	USP
2	2015	KUSHANO, Elizabete. Turismo, infância e cotidiano: percepções e sentimentos de crianças residentes em Matinhos (Paraná – Brasil).	UFPR
3	2015	GOMES, Altair. A escrita oralizada dos anúncios populares em Ceilândia: uma perspectiva ecolinguística.	UNB
4	2016	BARBOSA, Luiza. Desenvolvimento de tecnologias sociais na área da saúde da mulher: intervenções em nível comunitário com gestantes.	UNB
5	2017	NUNES, Carla. Geografia da infância e bairro-vivência das crianças moradoras do bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na aurora do século XXI.	USP
6	2017	SOUZA, Erika. Entre subidas e descidas: as culturas da infância	UFES

	pelas ladeiras da região da Vila Rubim.	
--	---	--

Foram encontradas quatorze dissertações e seis teses sobre nossa temática, nos últimos cinco anos. Apesar de não se ter um número expressivo de trabalhos dentro do recorte metodológico proposto, percebemos com a amostra encontrada que nossa temática de estudo vem sendo pesquisada e trabalhada por meio de diversas áreas do conhecimento como a Geografia, a Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância, a Sociologia Urbana, o Turismo, a Arquitetura, a Linguística e as Ciências da Saúde.

Quanto à divisão geográfica das pesquisas em nosso país, cabe ressaltar que as investigações elencadas se concentram nas regiões Sul (8 trabalhos), Centro-Oeste (7 trabalhos), Sudeste (4 trabalhos) e Nordeste (1 trabalho). Não foram encontradas pesquisas relacionadas à nossa temática na região Norte do país, nos últimos cinco anos.

Considerando os trabalhos relacionados aos temas “geografia da infância”, “infância na cidade” “infância e geografia”, decidimos por categorizá-los em áreas de estudos, conforme quadro abaixo:

Quadro: 03 – Teses e dissertações categorizadas por áreas de estudo.

Área de estudo	Autor	Considerações
<i>Mobilidade urbana Infantil</i>	Dutra (2013)	Indica não somente a ausência das crianças nas ruas e calçadas, mas uma organização cotidiana e reprodução familiar que demanda tanto a utilização do automóvel como e para consumo e a matrícula em atividades em locais distantes, que contribuem com as dificuldades de mobilidade existentes e a perpetuação de uma lógica subjetiva da necessidade do automóvel nas novas gerações em determinadas classes e frações sociais.
	Murillo (2013)	Destacou como as crianças aprendem na cidade e não o que aprendem sobre a cidade.
<i>Vivências urbanas infantis</i>	Saraiva (2015)	A perspectiva analítica da tese discorda das leituras que sujeitam as crianças a não experiência na/da cidade e privilegia a relação com o urbano via modalidades diversas de enfrentamento com a metrópole.
	Farias (2015)	Os resultados demonstram que as visões das crianças sobre o meio urbano não são restritas. Por isso, ao construírem seus map-like models, as crianças propuseram diferentes arranjos espaciais para sua cidade e subverteram o uso de determinados espaços, o que demonstrou suas capacidades de produzir sentidos e discutir temas a elas relevantes.
	Pacheco (2016)	Evidencia que as crianças fazem grande uso do comércio e o pouco uso dos espaços culturais como museus e teatros.
	Assad (2016)	Conclui que as crianças percebem o espaço urbano do Recife hostil à sua movimentação e permanência; que questões relacionadas com os vínculos sociais no âmbito da cidade, como discriminação social e racial, preconceito em relação às

		diferenças religiosas, ausência de solidariedade entre seus habitantes, fazem-se presentes nas concepções infantis; que assumir responsabilidades próprias da cidadania é uma fragilidade comum aos grupos participantes deste estudo.
	Souza (2017)	Os resultados da investigação apontam que as crianças se apropriam, compartilham e narram criativamente o espaço em que vivem; elas estabelecem formas de sociabilidade que permite o intercâmbio sociocultural entre os diferentes grupos geracionais. Por meio dessas trocas, elas se inserem e (re) constroem as tradições e as memórias culturais presentes nos morros e nas baixadas da região.
	Fiorese (2018)	Mostrou que o acesso a uma diversidade maior de atividades e passeios pelos espaços do bairro proporcionam que a criança tenha mais lugares para atuar e se posicionar frente às questões sociais. Todas as crianças da pesquisa agem, burlam e alteram os espaços institucionais, do bairro e da cidade, demonstrando redes de interdependência únicas e criativas.
	Barbosa (2018)	Ressalta que a Escola Parque se constitui como um importante espaço para a cidade, para a educação e para as crianças, na medida em que nesse lugar é possível a reflexão sobre o meio ao vivenciar a arte.
<i>Infância, turismo e cidade</i>	Kushano (2015)	Conclui que a partir do olhar das crianças pesquisadas, uma complexa relação social é estabelecida em face dos turistas e visitantes, estruturando a tese que consiste na afirmação de que tais crianças têm percepções, sentimentos e opiniões consistentes quanto ao turismo e à cidade, especialmente em se tratando de alterações em seu cotidiano com o advento do fluxo turístico de massa
<i>Direito infantil à cidade</i>	Simiano (2014)	Identificou que as crianças sabem o que é um espaço público de brincadeiras, mas, muitas vezes, esses são percebidos por elas como inadequados e perigosos. As crianças expressaram o desejo de encontrar mais espaços de brincadeira em sua cidade e suas principais reivindicações são limpeza, segurança e gratuidade a esses locais.
	Silva (2014)	Revelou que criança e cidade se constroem e reconstróem em uma constante relação de reciprocidade, esta que se revela em vivências urbanas e ainda demonstra a importância da cidade como uma grande sala de aula para a construção da condição cidadã.
	Nunes (2017)	Mostraram que suas definições de bairro não se alinhavam aos limites político-administrativos do poder público e aos ditames das iniciativas privadas e levaram à busca de uma teoria que pudesse dialogar com o que elas revelaram.
<i>Segregação espacial infantil</i>	Santos (2018)	Evidencia que existe uma segregação espacial das crianças, que mantém a população mais pobre e negra na região sul da cidade, onde há falta de equipamentos públicos e poucos espaços destinados às crianças, enquanto na região norte existe uma variedade de oferta de espaços públicos e privados, com diversos parques, equipamentos culturais e de segurança.

As pesquisas encontradas sobre nossa temática possuem enfoques diferentes. Contudo, o trabalho de Farias (2015) é o que mais se assemelha à nossa proposta, pois pesquisou as

vivências urbanas de quatro crianças em Brasília, utilizando *map-like model* e a fotolicitação. Outro trabalho importante para nosso estado do conhecimento é o de Barbosa (2018), que trabalhou com Mapas Vivenciais, a mesma ferramenta de pesquisa que utilizamos neste trabalho.

Quanto aos trabalhos relativos especificamente à unidade censitária do Sol Nascente (DF), foram encontrados seis trabalhos (quatro dissertações e duas teses). Todas as pesquisas contemplam outras temáticas e não a infância no Sol Nascente. Nenhum dos trabalhos encontrados teve como sujeitos de pesquisa as crianças. As temáticas abordadas foram categorizadas da seguinte forma:

Quadro 04: Trabalhos encontrados com o descritor “Sol Nascente (DF)”

Área de estudo	Autor	Considerações
<i>Meio ambiente</i>	Canabrava (2017)	Avaliou o desempenho ambiental do Sol Nascente, através dos indicadores relacionados às metas de sustentabilidade urbana dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Os resultados evidenciam um desempenho urbano insatisfatório, a existência de grandes desafios para a completa readequação urbana e ambiental e a necessidade de serem desenvolvidos projetos de urbanização mais sustentáveis e que promovam a melhoria de vida de seus moradores.
	Lima (2018)	Tratou dos aspectos do meio ambiente necessários para conceber projetos de regularização fundiária, possibilitando diminuir riscos socioambientais e melhorar a qualidade de vida da população residente. Concluiu que existem dificuldades de ordem técnica na conciliação dos aspectos urbanísticos e ambientais, porém, as normas e metodologias existentes oferecem base para mitigar a maioria dos riscos socioambientais. Ou seja, a dificuldade está na gestão pública vigente no Brasil
<i>Saúde das gestantes</i>	Barbosa (2016)	Realizou pesquisa-ação emancipatória com o objetivo geral de elaborar, aplicar e avaliar uma tecnologia social específica na área da saúde materna, com mulheres residentes no Setor Habitacional Sol Nascente. A análise dos dois grupos focais identificou o cumprimento parcial de direitos da gestante em todas as etapas da linha de cuidados maternos e infantis, sobretudo em relação ao direito de acesso a informações e orientações. Mais relatos de situação de empoderamento foram evidenciados em mulheres egressas das oficinas educativas.
		Trata-se de um estudo descritivo retrospectivo. Para obtenção das informações utilizou-se o banco de dados de 207 gestantes que frequentaram estes serviços no período de outubro de 2014 a fevereiro de 2015 pelo prontuário eletrônico e a aplicação um formulário semiestruturado. O

	Santos (2016)	estudo permitiu o uso do georreferenciamento para elaboração do mapa, elaborado com a base cartográfica de endereços da Secretaria de Estado de Gestão do Território e Habitação do Distrito Federal (SEDHAB/DF). Principais resultados: a infecção do trato urinário na primeira consulta, 11,1% de gestantes do CS08 e 17,3% da UBS, em relação à última consulta, que representou no CS08 6,3% de gestantes e 14,3% da UBS.
<i>Linguística</i>	Gomes (2015)	Examinou a relação entre língua, povo e território ao investigar os diversos fenômenos fonético-fonológicos encontrados nos dados e que podem ser observados nas formas vernaculares encontradas no Português Brasileiro. O corpus é constituído pelas variedades dialetais situadas no Contínuo de urbanização e foi avaliado de acordo com os traços gradual ou descontínuo, a depender de como esse vocábulo é constituído e onde se localiza na fala rural, urbana ou rurbana.
<i>Direito à moradia</i>	Maia (2017)	Analisou as formas de atuação e reivindicações da Associação de Moradores em sua luta pelo direito à moradia no Sol Nascente/DF. Destacou o reconhecimento dos moradores como cidadãos e pessoas com dignidade.

Assim, o panorama apresentado evidencia que sobre nosso tema “pesquisar a infância no Sol Nascente (DF), suas espacialidades e suas geografias” não há ainda trabalhos acadêmicos. Portanto, torna-se importante investigar as espacialidades e as geografias, por meio da ação e das vozes das crianças dessa localidade, conhecer seus sonhos, suas culturas, os caminhos que percorrem, seus territórios de infância.

3. DIÁLOGOS SOBRE A INFÂNCIA

Neste capítulo trazemos algumas transformações da infância nas sociedades modernas ocidentais, focando nosso estudo na geografia da infância e na infância. Pensar a infância na modernidade nos ajuda a apreender as infâncias no Sol Nascente (DF).

3.1 Historicizando a infância

Sabemos hoje que a infância é uma construção social e histórica e que as crianças são consideradas sujeitos sociais, históricos e de direitos. Elas são capazes, competentes e têm agência no seu cotidiano (MORROW, 1996). Antes, porém, concepções tradicionais colocavam a criança e a infância como seres passivos da socialização imposta pelos adultos, eram tidas como irracionais e passivas por eles. A concepção da infância é uma concepção moderna, dado que anteriormente as crianças de acordo com Sarmiento (2004, p. 3) eram “remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial”.

Na obra *História social da criança e da infância*, Ariès cita (1981, p. 213) que “o sentimento da família era desconhecido na Idade Média e nasceu nos séculos XV e XVI”. Não podemos deixar de mencionar a crítica feita à obra de Ariès, pois retrata uma infância específica, não falando de todas, mas sim da infância retratada nas obras de arte e promovendo generalizações em suas conclusões. Ou seja, o autor abordou genericamente uma infância específica, não obstante é relevante afirmar que seus estudos promoveram novas e importantes discussões a respeito da infância em diversas áreas. A grande contribuição do autor foi introduzir a infância como objeto de estudo na História, e, conseqüentemente, nas Ciências Sociais, colocando a criança como integrante da sociedade. Juntamente a tais conclusões, inicia-se um pensamento que julga apropriado pensar a construção social da infância apoiando-se na ideia de que as crianças interagem com o mundo, criando, negociando e compartilhando suas culturas.

A partir da modernidade surgiram novas formas de organização social pautadas na propagação do desenvolvimento econômico e na racionalidade humana. Apesar de seu intuito de renovação e de liberdade, a modernidade traz sentimentos de luta e de contradição. Aliado a isso, o crescimento econômico faz com que o dinheiro e, por consequência o poder, sejam

mediadores das relações humanas, promovendo a exploração do outro, tendo como alvo o progresso e o desenvolvimento. Ou seja, o modelo adotado de visão de mercado que visa ao lucro e esconde a miséria ocasiona problemas sociais e econômicos, que incentivam o culto ao consumo e à individualidade e que aumentam as desigualdades sociais, promovendo a acumulação de riquezas pela minoria e a pobreza da maioria. O pensamento racional da Idade Moderna levou ao crescimento do sistema liberal pelo qual o capitalismo se expandiu.

Em outras palavras Touraine (1994, p. 8) explica que a ideia de modernidade

substituiu Deus no centro da sociedade pela ciência, deixando as crenças religiosas para a vida privada. Assim, a sua ideia está estreitamente associada à da racionalização. Portanto, em seus tempos iniciais, esteve vinculada a um movimento jubiloso de libertação dos indivíduos, que não mais se contentam em escapar aos controles políticos e culturais refugiando-se na vida privada, que proclamam o direito de satisfazer suas necessidades, de criticar príncipes e padres, de defender suas ideias e preferências. As sociedades industriais avançadas estão hoje em dia bem distantes dessa libertação primeira e se sentem mais prisioneiras de seus produtos do que das privações institucionais.

Com os modelos resultantes das modificações na organização social advindas da modernidade, novas formas de pensar a criança e suas infâncias foram se estabelecendo. Destaca-se aqui o surgimento da escola como a institucionalização da criança (QVORTRUP, 2011).

Assim, a sociedade moderna passa a delegar à escola um papel de destaque na educação das crianças relacionado ao processo de instrução e socialização, para atender a demanda de mão-de-obra para o mercado de trabalho e por conseguinte alimentando o capital e o lucro. Airès (1981, p. 232) aponta: “o clima sentimental era agora diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou menos que o hábito geral de educar as crianças na escola”. A escola assumiu um papel importante na escolarização da infância, em especial por prolongar o tempo de estada das crianças na mesma, não permitindo sua inclusão precoce no mundo dos adultos.

Tais mudanças redimensionaram tanto as percepções de infância quanto a visão da própria criança, que por muito tempo ficou oculta, sem fala, sem direitos e atenção. Em decorrência do contexto histórico moderno, a criança passa a ser vista como um ser importante e diferente, tornando-se alvo de aportes afetivos e educacionais.

Quanto à escola, vivencia-se, de acordo com Ibarra e Vergara (2017, p. 31), uma “hiperescolarização da infância”, com o aumento das jornadas escolares e dos deveres de casa, o que provoca uma “crescente privatização da vida cotidiana, reduzindo o tempo de lazer e transformando substancialmente os espaços de sociabilidade e de jogo, especialmente nas grandes cidades”.

Com respeito às famílias, nota-se um aumento significativo nas tensões e nos conflitos na relação trabalho-família, motivados por extensas jornadas laborais, baixos salários e pouco tempo disponível para a família e o lazer. Esses conflitos são produto da lógica capitalista, que impõe uma relação de trabalho extenuante, na qual o trabalhador deve produzir cada vez mais, sendo submetido a condições trabalhistas deploráveis e não sendo respeitada, muitas das vezes, sua própria condição de ser humano. E toda essa situação de “muito trabalho, pouco dinheiro, muitas contas, pouco tempo disponível” gera um sentimento de responsabilidade e culpa nos pais, que são os principais responsáveis pelos cuidados morais e educacionais de seus filhos (IBARRA; VERGARA, 2017).

As autoras (2017, p. 176) prosseguem afirmando que no contexto neoliberal, no qual a “criação” dos filhos depende fundamentalmente da gestão dos pais, “é comum a imagem de pais extenuados pelo trabalho de produzir um suporte para que a infância, tal como construída na modernidade, tenha lugar e seja ‘habitável’”. Não obstante, é preciso salientar que a “culpa” deve ser imputada ao Estado, que por sua política neoliberal é ausente e mínima, sem programas sociais e educacionais que atendam e deem apoio à infância em sua integralidade. E continuam (p. 176): “é compreensível a carga de culpabilidade ou inquietação das crianças ante a imagem dos pais ‘acabados’ ou esgotados por essa tarefa individual e ‘sacrificial’”.

Ibarra e Vergara (2017) afirmam que a atual concepção de infância está estritamente vinculada à racionalidade e às formas de vida modernas e, especialmente, à escola e à família modernas, para as quais assegurar a sobrevivência, a formação e o controle físico e moral das crianças se transformou em um de seus principais propósitos.

Embora os indícios históricos apontem para uma rigidez na percepção da infância marcada por uma trajetória de invisibilidade, o processo de construção e constituição social, que está em constante modificação, caminha por diversas trilhas que vêm sendo construídas na historicidade humana. Damos destaque às vozes que têm ecoado em diversos campos do conhecimento, entre eles a geografia da infância e a sociologia, na tentativa de, a partir da escuta sensível, compreender as vozes das crianças e pensar as multiplicidades das infâncias.

3.2 Infância enquanto grupo social

Comprendemos que a infância não é a mesma em todas as sociedades e em todos os tempos. Ela é o resultado das vivências e é construída de acordo com a cultura e o espaço-tempo em que está inserida. Heywood (2004, p. 21) afirma que “a infância é um ‘constructo

social' que se transforma com o passar do tempo e varia entre os grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”.

Qvortrup (2010) - preocupado mais com aspectos macrosociológicos do que com a pluralidade das infâncias - entende a infância enquanto categoria na estrutura social, que surge de uma demanda de conceder às crianças visibilidade e escuta. Em outras palavras, lidar com as crianças por elas mesmas, sem fazer referência ao seu futuro, compreendê-las como agentes sociais, que são e que podem. É comum os adultos verem as crianças na forma do “vir a ser”, o que serão quando adultos, o que estudarão, com o que trabalharão. Dificilmente as crianças são vistas de maneira ativa, que contemplem o que já são: atores sociais com necessidades e desejos e que vivem experiências com pontos de vista próprios sobre o mundo.

Lembramos o que foi afirmado por Prout e James (1997): não se trata de negar os aspectos diferenciais de maturidade e independência existentes entre adultos e crianças, mas sim de evidenciar as diversas formas em que se compreendeu e que se significou esta condição de dependência e imaturidade, assim como as práticas produzidas por elas são construções sociais, o que quer dizer que podem ser desconstruídas, redefinidas e modificadas. As crianças desenvolvem competências diferentes em contextos distintos, havendo uma estreita relação entre as experiências, demandas e possibilidades que o meio prove e o desenvolvimento de tais competências (PROUT; JAMES, 1997).

Ainda orientados pelos estudos de Qvortrup (2010, p. 635), entendemos que “a infância, em termos estruturais, não tem começo e fim e não pode ser compreendida de maneira periódica, mas sim como categoria permanente de qualquer estrutura geracional”. Ou seja, a infância existe nas sociedades, faz parte da vida de qualquer ser humano, e, ainda que os períodos individuais da infância acabem, ela continua existindo como categoria estrutural. O autor (p. 637) continua dizendo que “o desenvolvimento histórico da infância não acaba com sua categoria. E a variabilidade cultural da infância contemporânea testemunha a favor da sua presença universal”. Dessa forma, entendemos que a infância, ao mesmo tempo que tem alterações, tem continuidade, pois se modifica ao longo da história, mas conserva-se enquanto categoria, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela (QVORTRUP, 2011).

Podemos falar também de sua característica “persistente”, utilizada aqui no sentido de que a infância não poderá ser outra coisa que não infância. Ela nunca poderá ser considerada como fase adulta ou como velhice, por exemplo, não obstante a infância sofra alterações de uma época para outra, de acordo com questões econômicas, políticas, sociais, geográficas,

entre outras. Sendo assim, a infância é parte integrante da sociedade, pois sem ela não seria possível imaginar nossa própria existência (QVORTRUP, 2011).

A infância não deve ser pensada somente com relação às crianças, mas também na relação entre a vida adulta e com os adultos. Ditas relações são históricas e acontecem de modo simultâneo e interdependente, além de estarem marcadas pela desigualdade de poder. Para Ibarra e Vergara (2017, p. 43, tradução nossa),

elas se desenvolvem não somente nos espaços micros sociais de interação entre adultos e crianças, habitados, reproduzidos e transformados pelos sujeitos, mas também nos espaços macrosociais, nas disciplinas científicas, na imprensa, nas políticas públicas, nas leis, entre outros.

Sobre a temática, Corsaro (2011, p. 36) frisa que “elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares”.

Considerando o que foi dito, desde meados de 1970-1980, as velhas ideias sobre a infância não eram mais adequadas, havendo assim uma modificação no caráter da infância, que fez emergir os estudos da Sociologia da Infância, propondo um resgate na autonomia relativa das crianças, por meio da apropriação de seus discursos.

A Sociologia da Infância, para Sarmiento (2005, p. 263),

propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e icologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

Analisando os estudos de Prout (2010), teria sido possível uma *Nova Sociologia da Infância*, por meio de algumas influências teóricas e metodológicas, ademais de alterações na maneira com que as crianças eram percebidas socialmente. Tais influências foram baseadas teoricamente:

primeiro [...] na Sociologia interacionista desenvolvida principalmente nos Estados Unidos nos anos 1960. Esta problematizou o conceito de socialização, que torna as crianças muito passivas. Segundo, nos anos 1990, sobretudo na Europa, houve um ressurgimento (um tanto quanto surpreendente) da sociologia estrutural, que vê a infância como um dado permanente da estrutura social. Finalmente, nos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância, lançando-lhe um olhar relativista. Este enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso. (p. 731)

Para Ibarra e Vergara (2017, p. 47) os Novos Estudos Sociais da Infância “enfatazaram, também, a importância de conhecer as perspectivas das crianças, como atores sociais e intérpretes sutis do seu meio, a respeito dos diversos temas que as afetam”. Esse ponto de vista é aporte para nossa pesquisa, que coloca as crianças como centrais, como sujeitos capazes que são, que não só vivem e interpretam seu meio e que nos mostraram a partir de suas vozes e seus olhares o Sol Nascente que as “constrói” e por elas é construído, elaborado, reelaborado em uma relação dialética.

Para Sarmiento (2018, informação oral)³, nos novos estudos a infância também é concebida como interseção de natureza e cultura, que utiliza abordagem metodológica com recurso da tecnologia, tendo como temas a criança na cidade e a relação das crianças com o espaço, aporte para nossa pesquisa.

3.3 Geografia da Infância

Pela forma inusitada de sempre caminhar em busca de algo novo, seja para descobrir ou ressignificar no velho o novo, a criança apropria-se do espaço.
(Debortoli et al., 2008, p. 21)

Neste subitem apresentamos discussões sobre os caminhos, os encontros e os significados realizados pelas crianças, que dão vida ao espaço. Para tanto, recorreremos aos postulados da Geografia, por ser um campo de conhecimento que investe seus esforços na construção de reflexões para entender a complexidade dessa estruturação, mas também para entender que essa complexidade é vivida por todas as pessoas, sujeitos dessa estrutura (MORAIS; CAVALCANTI, 2011).

Nesse sentido, partimos da ideia de que o *cotidiano é permeado por práticas espaciais*. Para Moraes e Cavalcanti (2011, p. 16) “essa espacialidade é concebida, para além da concepção de um espaço geométrico formal, como materialização dos movimentos e realizações diárias que os sujeitos levam a cabo para produzir a vida”. Daí entendemos que as relações sociais, econômicas, políticas e culturais estão materializadas na cidade e a configuram em uma perspectiva dialética, em que a vida cotidiana das pessoas que produzem

³ Conferência de abertura no 6º Grupecí – Seminário de Grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias, realizado em Belém/PA, em 23-27 de novembro de 2018

e reproduzem uma determinada espacialidade é domínio de análise geográfica (LINDON, 2006).

Dessa forma, podemos reconhecer a Geografia como campo de investigação da espacialidade de pessoas, de estruturas sociais e ressaltar a relevância dessas espacialidades para a compreensão da vida social na cidade. Portanto, inicialmente se fazem necessárias algumas considerações sobre paisagem, espaço, lugar e território, conceitos utilizados no decorrer do texto e que dialogam com a infância na cidade.

Para Santos (2002, p. 103) “*paisagem* é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza”. E continua (2002, p. 103): “a paisagem se dá como um conjunto de objetos reais-concretos, é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal”. Já o *espaço*, costumeiramente confundido com paisagem, de acordo com Santos (2002, p. 103) são “as formas mais a vida que as anima, é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única, é um sistema de valores que se transforma permanentemente”. *Território* para Haesbaert (2009, p.168) “é espaço sobre o qual se exerce um domínio político e, como tal, um controle do acesso”. De acordo com Santos (2002, p.10) *território* não deve ser compreendido apenas como um “conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas”, mas como “território usado”, o que ele compreende como sendo o “chão mais a identidade”.

Tendo como base para nossa pesquisa as conceituações da Geografia acima descritas, lançamos nosso olhar para uma parte específica desse campo do conhecimento, a Geografia da Infância. Notamos que o interesse dos estudos geográficos pela diversidade e pela diferença deve-se, principalmente, ao surgimento, nos anos 1980, das novas geografias culturais. Os aspectos teóricos e metodológicos, como também a ênfase na interdisciplinaridade e o compromisso político, permitiram a aproximação à sociedade, ao espaço e ao lugar de novos enfoques e diversos olhares. Tais perspectivas favoreceram a visibilização de certos grupos que permaneciam “invisibilizados” na geografia humana, como é o caso das crianças, emergindo, dessa forma, a Geografia da Infância (GUITART, 2007).

Segundo Lopes (2013, p.17) a Geografia da Infância “busca compreender as crianças, suas infâncias através do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram, tais como a paisagem, o território, o lugar, mas é também o desejo de compreender as geografias das crianças”. Dessa forma, o local onde nasce e cresce uma criança influencia na sua constituição como ser humano. No espaço formam-se relações de alteridade e reconhecimento do mundo, bem como nele se reforçam e podem ser reforçadas as

experiências de diferenças (FERNANDES; LOPES, 2018). O espaço geográfico é uma das variáveis que constituirá essa criança, direcionando a concepção e a construção da infância e formando uma relação dialética com a agência da criança, que também a constrói - um *pertencimento* tanto das crianças em relação ao espaço, como do espaço a elas.

Portanto, parece um esforço incompleto falar de infâncias e das crianças desconsiderando suas relações com o espaço, dada a relação de influência mútua entre os sujeitos e elementos envolvidos. Contudo, é necessário frisar que o espaço não determina, mas coloca determinantes nas relações. Nesse sentido, Debortolli et al. (2008, p. 39) afirmam que “pensar o espaço como prática social significa pensar a sua apropriação, e esta não se reduz à representação do espaço”.

Com base no que afirmamos, entendemos que cada criança é um sujeito ativo, que explora e concebe o meio de formas distintas, de acordo com suas vivências e experiências. Um lugar não é o mesmo para todos. O mesmo espaço geográfico é sentido, observado e ainda vivido de uma maneira pelas crianças e de outra forma pelos adultos, o que permite distinguir o mundo dos adultos do mundo das crianças. A criança consegue transformar seus próprios espaços de vida a partir da criatividade e da imaginação, construindo e ocupando seu mundo, com suas lógicas próprias e com o ato de brincar.

Defendemos, ancorados na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1998), que é por meio da brincadeira que a criança se apropria dos espaços que habita. Ao brincar e imaginar, a criança pode se utilizar de qualquer objeto e “transformá-lo” em vários outros papéis. Para Vigotski (1998) é no ato de brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Isso corrobora o que iniciamos dizendo e com os autores estudados, que a infância é marcada pela heterogeneidade e pela diversidade de condições de existência, o que possibilita múltiplas infâncias, infâncias diferentes.

De acordo com Vigotski (2010), a vivência (*perejivanie*) é a unidade de análise em permanente transformação. A vivência é uma situação qualquer, o elemento interpretado pela vivência da criança pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. Ou seja, cada criança vivencia, percebe, experimenta o meio (*sredá*) de uma forma particular, o que acarretará uma influência diferente em seu desenvolvimento. Há sempre a relação entre as particularidades da personalidade e da situação vivenciada. Fatores como compreensão e entendimento das situações também influenciam no desenvolvimento da criança. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio se modifica a cada mudança de idade.

O desenvolvimento da criança está também relacionado com o ambiente, a geografia em que ocorre a infância e o histórico social contextualizado. Pensar o cuidado em sua espacialidade, a partir da vivência, implica a identificação dos saberes que constituem o conhecimento valorizado pela comunidade. O cuidar e o educar envolvem a relação com a família e vão muito além da alimentação, dos cuidados com a higiene e da escolarização (FARIA, 2019).

O termo Geografia da Infância, para Lopes e Vasconcellos (2006, p. 103), justifica-se uma vez que as crianças, ao compartilharem a realidade com as demais, vão “estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica de organização social do grupo”.

A Geografia da Infância e da Juventude não deve ser definida apenas como aquela que estuda a vida das pessoas de uma certa idade, já que a infância e a juventude não são categorias fixas e estáticas, mas sim processos flexíveis e ambíguos. Tais processos ocorrem e se desenvolvem com as vivências das crianças, ou seja, com a agência delas e o meio em que as crianças estão inseridas. Portanto, deve-se focar nos espaços cotidianos, por meio dos quais as identidades das crianças e suas vidas são feitas e refeitas como uma forma de pensar nas espacialidades infantis (VALENTINE, 2003; HOLLOWAY, VALENTINE 2000).

Há grande influência do território na produção da infância. Para Fernandes (2017, p. 11), “abordar as vivências infantis atreladas aos contextos culturais lança luz ao protagonismo da criança na produção do espaço”. E, conforme nos orientam Lopes e Vasconcellos (2006, p. 111), “o sentido da infância é atravessado pelas dimensões do espaço e do tempo, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança”.

Os espaços geográficos, os territórios e os lugares vivenciados desde a infância não constituem e direcionam nossa vida? Não estamos ancorados e emoldurados pelos locais que ocupamos e ressignificamos? Lopes (2018, p. 47) pergunta se, além da filogênese (a história de uma espécie animal), da ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) e da sociogênese (a cultura de um grupo), também não poderíamos falar da topogênese? “Se a história humana produz o espaço geográfico, as paisagens, os territórios e os lugares, são esses que possibilitam os próprios processos humanos” (p. 50).

Nesse sentido, a afetividade e o sentimento de apego ao lugar foram chamados por Tuan (1983) de Topofilia. Para o autor as pessoas do mesmo lugar, que ocupam a mesma cidade podem ter percepções completamente diferentes umas das outras, o que varia de

acordo com suas experiências com o lugar, da forma como as pessoas se relacionam entre si e com os espaços geográficos – que não são os mesmos para todas as pessoas. A permanência nos espaços, a forma de ocupá-los e os sentidos atribuídos ao longo do tempo estão no processo de transformação dos espaços, que modificados pelo afeto ganham nova configuração que transcende o aspecto material (VASCONCELLOS, 2006).

Em seu recente livro, Lopes (2018) destaca que a infância ocorre nos espaços de produção de suas culturas, nas territorialidades infantis, que são as geografias construídas pelas crianças. O autor continua (p. 24) “toda criança é criança de um local, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência”.

Sobre criança e espaço, cabe destacar os estudos pioneiros da professora alemã Marta Muchow, que afirma que embora o espaço de vida das crianças não envolva toda a cidade, cerca de seis por cento da área total é intensamente experimentada, sendo desenvolvidos graus distintos de familiaridade com o espaço geográfico. Segundo ela, “[...] a proximidade, do ponto de vista de uma criança, não necessariamente significa uma proximidade física” (MUCHOW 2012 apud LOPES 2017, p. 765). As crianças utilizam as construções com outras perspectivas e funções, elas ressignificam os espaços, revivem-nos, apropriam-se de maneira única e lúdica dos espaços urbanos. Os espaços são pontos de encontro nos quais é possível conhecer sobre si, sobre os outros e sobre a cidade em que se vive.

A experiência humana transforma um espaço em lugar, existindo complexidades na apropriação espacial que não são possíveis de serem analisadas distante de uma psicologia do espaço que entenda como as pessoas são afetadas e afetam os lugares a partir de uma ordem individual e coletiva. Os signos são símbolos que são construídos utilizando a experiência individual e coletiva a partir de um momento de reflexão (KHARLAMOV, 2013).

Portanto, como já dissemos, é decisivo afirmar que existe uma pluralidade de culturas infantis, sendo o produto da infância vivida no lugar, que é permeado pelo espaço e pelo tempo. Tais atributos identificam-se a partir do sentimento de pertencimento das crianças com o espaço e se reificam com o protagonismo e agencialidade das mesmas de forma que a relação de conhecimento e reconhecimento geográfico transformam-se em competências diversas sobre o mesmo.

3.4 Infância e cidade

Na pesquisa, a cidade é o texto e a criança o leitor. E o texto lido pelo leitor engendra outras formas de escrever a cidade.
(BORGES, PÉREZ, 2018, p. 260)

A epígrafe acima nos traz que a agência da criança transforma a cidade em um lugar. Cada criança lê e vive a cidade de uma forma, havendo várias possibilidades de narrar o que leu. A cidade tem uma perspectiva educativa, apesar de ser um espaço não formal de educação. A cidade proporciona aprendizagem, quando os indivíduos percorrem suas ruas e avenidas, quando as praças e parques servem de encontro, quando as casas e prédios dão abrigo às famílias, quando as estruturas urbanas dão suporte ao acontecimento da vida. É evidente que esse aspecto educador também serve para as crianças, que se apropriam, exploram e ressignificam o espaço da urbe. Segundo Müller (2012, p. 296), “o reconhecimento da necessidade de estudos da relação das crianças com a cidade é decorrente da ruptura da associação da infância como uma etapa passiva, de incompletude e de total dependência”.

Diante disso, a cidade, ambiente complexo, é um grande espaço feito de uma imbricada rede de relações humanas, portanto também feito de sentimentos, de emoções, de desejos, de sonhos, que têm papel importante na vida e constituição das crianças. A relação com a cidade não é apenas conhecer seus espaços, mas também as diversas possibilidades de interações sociais e afetivas que ocorrem entre os indivíduos nesses espaços. No mesmo sentido, Prout (2003, p. 15) afirma que “para milhões de crianças os contornos de suas vidas cotidianas e experiências são, em parte, moldados pelos ambientes da cidade”.

Como vimos, o desenvolvimento das crianças está ancorado em todos esses aspectos. No entanto, percebemos que os espaços para as crianças ou os territórios infantis (LOPES; VASCONCELLOS, 2005) estão sendo reduzidos, limitados pelo medo da violência, pelo discurso de proteção das crianças e dos jovens ou mesmo pela falta de tempo dos pais. Nesse ambiente, verificamos o que afirma Harvey (2008): a cidade é o reflexo da vida em sociedade, a cidade se adapta, se molda, se constrói para, de certa forma, atender às necessidades da sociedade que “representa”. Assim, para o autor (2005), com o crescimento das cidades, resultado do ajuste espacial típico do capitalismo contemporâneo, é engendrada a reestruturação e a desvalorização de espaços públicos e até sua destruição. Em decorrência disso, os espaços ocupados livremente pelas crianças, como as ruas, se reduzem, de certa forma, a parques e shoppings.

Müller (2014, p. 669) considera que

discutir a relação entre infância e cidade pressupõe conceber o espaço urbano como elemento formador da individualidade das pessoas simultaneamente à construção de sua autonomia. [...] O essencial é agregar à análise a proximidade que a cidade impõe e os seus impactos nessa dupla tarefa de individualização e socialização que é qualitativamente diferente no meio urbano. É nas cidades que o jogo classificatório entre indivíduos e grupos, que cria os *status* sociais, se manifesta claramente; é nesse jogo entre proximidade física e distância social que os efeitos da coabitação no espaço da cidade se apresentam com mais evidência, apontando assim para a variável física da aglomeração que passa a intervir nos processos interacionais.

Os estudos de Holloway e Valentine (2000) sobre crianças e cidade elencam quatro *locus* cotidianos principais das crianças: a *casa*, a *escola*, a *rua* e os *espaços destinados ao lazer e atividades não escolares*.

Quanto à *escola*, a obrigatoriedade escolar para os pobres surge com a revolução industrial, como forma de instrução e também questão urbana, colocando “ordem” na cidade, retirando as crianças das ruas (NARODOWSKI, 1999). Na atualidade, cada vez mais as crianças passam mais tempo nas escolas, em razão das amplas jornadas laborais de seus pais. Passar mais tempo na escola, conseqüentemente, é passar menos tempo na rua.

Para Damatta (1997, p. 16) a *casa* seria o espaço privado brasileiro. Assim, a casa é tida como local seguro e de privacidade, no qual as crianças têm, geralmente, atenção de seus pais ou responsáveis. A casa não é necessariamente um contexto físico, mas é tida enquanto espaço de atenção, estada, privacidade e proteção para crianças. Para Tonucci (2009, p. 150) atualmente “a casa não é mais uma parte importante, mas insuficiente da realidade mais ampla da cidade, mas resume a própria cidade. Não faz mais parte de um ecossistema complexo, mas tende à autossuficiência, outra característica importante e perturbadora da cidade moderna”.

Os *espaços destinados ao lazer*, como os *playgrounds*, foram criados visando “abrigar”, de forma “segura”, as crianças em um espaço com a supervisão de adultos, evitando assim que as crianças utilizassem as ruas para jogos e brincadeiras. Além dos parquinhos, emergiram os *shoppings*, com brinquedotecas e espaços de recreação privados, lojas de brinquedos e restaurantes infantis, nos quais as crianças estariam “seguras” dos “perigos da rua”. Há ainda os locais para atividades esportivas, de música e artes etc., que geralmente atendem pessoas com condições de pagar por tais serviços.

Já a *rua* compreende parques, praças, avenidas, alamedas etc. e também é tratada como espaço público. Para Müller e Nunes (2014, p. 671) “o espaço público da cidade se apresenta como um dos fatores responsáveis pela redução das distâncias sociais, pois favorece o encontro de diferentes grupos, viabilizado pela proximidade física entre eles”. De acordo

com Gomes e Gouvea (2008, p. 55), “para a criança, a rua constitui poderoso atrativo. É na rua que se exerce, com maior força, a sociabilidade infantil, que tem na atividade do brincar sua expressão, no interior do grupo de pares”.

Não obstante tais afirmações, a rua vem sendo socialmente construída como um espaço perigoso e não adequado para crianças. Desse modo, na rua as crianças estariam vulneráveis aos diversos tipos de violência e distantes da supervisão de adultos. Valentine (1997) afirma que o espaço público se transforma, cada vez mais, “naturalmente” e “normalmente” em um espaço de adultos, de forma que os pais e especialmente as mães estão conscientes dos riscos e possíveis perigos da rua, por isso restringem o uso a seus filhos. A autora continua ressaltando que esse medo que os pais sentem pelo uso dos espaços públicos são em grande medida provocados pelos meios de comunicação e pela comunidade onde vivem. Tais “medos” acabam por afastar cada vez mais as crianças das ruas, deixando-as como um espaço “próprio” para adultos. Os pais também são influenciados negativamente sobre a rua ser um espaço no qual há uso de drogas e de álcool e acreditam que seus filhos, ao utilizarem livremente tais espaços, podem vir a consumi-los.

Ferré, Guitart e Ferret (2006) avaliam que tais atitudes extremamente protetoras dos pais em relação ao uso das ruas pelas crianças, favorecendo cada vez mais atividades privatizadas (em casa, em locais de atividades extraescolares, etc.), organizadas e supervisionadas por adultos, têm repercussões no desenvolvimento da autoestima, da responsabilidade e da independência das crianças.

Outras questões relativas ao não uso da rua pelas crianças é que elas agora praticamente não ficam sozinhas, sempre estão na presença de algum adulto para cuidar, proteger e responder. Desse modo, a criança não se surpreende, nem explora ou descobre por si mesma. Havendo assim a impossibilidade de experimentar o novo, a aventura, os obstáculos, as dificuldades. Além disso, não há mais as experiências de risco, de se arriscar para conseguir algo, para alcançar e conhecer algum lugar (TONUCCI, 2009).

Não obstante, Müller e Dutra (2018, p. 808), em pesquisa sobre mobilidade e experiências urbanas de crianças, afirmam que “as crianças criam escapes”. Os autores relatam que as crianças que percorreram a cidade acompanhadas de seus pais mostraram formas específicas de experimentação urbana, pois catalisaram diversas “sensações como a criatividade e a liberdade (ainda que sempre relativa) proporcionada pela caminhada”.

Assim, concluímos a importância benéfica do acesso à rua pelas crianças, que assume significado de iniciação na vida social, sendo a autonomia relativa e o brincar e viver a cidade necessários para o desenvolvimento da criança. Para Gomes e Gouvea (2008, p. 56):

a rua afirma-se como espaço de transição entre a esfera privada doméstica, expressa na casa, e a cidade mais ampla, esfera pública por excelência. Ao ultrapassar os limites do espaço doméstico, em que a autoridade do adulto se faz onipresente, a criança também transgride relações hierárquicas, pois na rua se experimenta uma homogeneização geracional e uma diluição do poder do adulto, ausentes no espaço doméstico.

Apesar da importância dessa interação entre a criança e cidade, cada vez mais a maioria das crianças e dos jovens têm passado mais tempo em locais privados especializados (escolas, creches, academias etc.), o que as priva de acessar a rua, local de criação e de desenvolvimento de jogos e brincadeiras coletivas ao ar livre. Assim, Tonucci (2009, p. 147) nos revela as consequências dessa situação:

As crianças, ao perderem as cidades, perderam a possibilidade de viver experiências necessárias para elas, para o seu correto desenvolvimento, como o jogo, a exploração, a aventura. As cidades, perdendo filhos, perderam a segurança, a solidariedade, o controle social. As crianças precisam da cidade; a cidade precisa das crianças.

A retirada das crianças da cidade deu espaço a um lugar “vazio” e que por vezes é ocupado pela violência e pela marginalidade. As crianças que antes passavam longos períodos explorando, se aventurando e aprendendo com a cidade, agora estão restritas ao ambiente doméstico ou privado e sem tempo livre, perdendo a oportunidade de (vi)ver toda a possibilidade de aprendizados que advêm da cidade. Com a “retomada” da cidade pelas crianças, elas seriam uma preocupação de todos, resultando em solidariedade e segurança (TONUCCI, 2009).

Como bem afirma Jacobs (2009, p. 35) “uma rua movimentada consegue garantir a segurança; uma rua deserta, não”. O ir e vir de pessoas durante o dia e a noite, ainda que estejam de passagem, contribui para uma rua ‘vigiada’.

Dessa maneira, entendemos ser importante garantir às crianças autonomia relativa e espaços nos quais elas possam brincar da maneira que quiserem. De acordo com Farias e Müller (2016, p. 275), “nesses espaços, as crianças têm a oportunidade de desempenhar um papel ativo e central na tomada de decisão e condução de suas ações, na administração, manutenção e permanência das e nas atividades”. Aitken (2014, p. 676) afirma que “os espaços da cidade são transformativos, na medida em que abrem o político para crianças e jovens”. Concordamos com o autor: os espaços são eventos e os eventos possibilitam mudanças, fazendo com que sejam criados e recriados espaços e pessoas.

Quando excluimos as crianças dos projetos sociais, políticos, econômicos e urbanísticos da cidade, não as estamos considerando de maneira ativa e enquanto produtoras de cultura, não as estamos reconhecendo como sujeitos partícipes na cidade, estamos

relegando-as a uma experiência social apartada dos demais grupos e categorias sociais. Nesse sentido, Sarmiento (2004, p. 24) conclui que “[...] seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas da interação com o mundo dos adultos”.

Essa temática nos faz refletir sobre a necessidade de a “cidade ser para todos”, que possa atender a todos os grupos e ter espaços para todos de forma igual. Christensen e O’Brien (2002, p. 20) afirmam que “uma cidade para todos deve ser sensível às crianças, tanto como grupo social, com todas as suas complexidades, quanto às crianças como indivíduos”.

Pensamos com Alberoque (2003): não é uma questão de desenhar novamente as cidades, mas de realizar ações tendentes a melhorar a relação entre as crianças e a cidade. A autora (p. 173) afirma:

A cidade é uma construção social contraditória e multidimensional, pois não se trata de expulsar os adultos da cidade, mas de reconquistar ou atribuir o lugar de crianças e jovens para imprimir suas vitalidades nas ruas. As condições específicas das crianças são diversas, por isso, ao planejar ações que favoreçam as ricas experiências urbanas para todas as infâncias, é importante que a cidade se torne um local regular de práticas sociais fora dos espaços fechados e dos espaços especializados (escolas, creches, institutos, etc.).

As crianças não se possuem dos locais designados pelos adultos para suas vivências da forma como foi planejado por estes. Elas o reconfiguram e criam suas próprias territorialidades. Na sempre busca pelo novo, as crianças também se apropriam dos territórios que não foram destinados a elas.

Possivelmente é nas experiências de encontro com pares que as crianças expressam e vivenciam de forma mais intensa as relações infantis. Por meio do brincar, elas descobrem e desenvolvem o próprio corpo, experimentam relações de dominação, de autoridade, de contradição, de transgressão. As crianças podem se utilizar do espaço público para criar e recriar um mundo fantasioso, no qual a atividade lúdica e as relações entre pares são primordiais. Tudo isso faz parte das vivências infantis na rua, na cidade, um espaço para exploração e domínio do próprio corpo e emoções. Tavares, Laranjeira e Veríssimo (2014, p. 7) ressaltam que “explorar os diversos signos da cidade e fazer um exercício de explorar a cidade, de realizar o seu (re)conhecimento, trata-se de valorizar a própria cultura”.

Talvez seria pelos motivos acima que estamos “perdendo” as cidades. A cidade das nossas memórias e das memórias de nossos pais já não está mais “disponível”, agora uma nova urbe se faz presente, mais fria, com mais distâncias, com mais lugares de desencontros que encontros, com muitos espaços de passagem e de movimento.

Assim, não podemos pensar na interação da criança e a cidade sem pensar na cidade como um espaço de direitos, de compartilhamentos e de ressignificações. É preciso pensar a criança como sujeito político e de direitos. Como principal direito, conforme defendido por Lefebvre (2001), o direito à cidade, mas a uma cidade que a leve em consideração, que busque atender suas necessidades, que pense a cidade de acordo com as culturas infantis, que pense a cidade como territórios infantis.

5. INFÂNCIA E POBREZA

Neste subitem abordamos as implicações da pobreza na infância, utilizando-nos dos conhecimentos sobre pobreza urbana e pobreza infantil. Levando em consideração que Sarmiento (2003) afirma que há várias infâncias dentro da infância global e que a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea, procuramos apreender as características da pobreza na vida das crianças de uma comunidade que vive nas franjas do Distrito Federal, o Setor Habitacional Sol Nascente. Certamente há vários tipos de pobreza e neste trabalho nos atentaremos à pobreza material.

5.1 Pobreza urbana

*Nos tempos de hoje, a cidade grande é o espaço onde os fracos podem subsistir.
(Milton Santos, 2002, p. 322)*

Não se pode falar em pobreza infantil sem antes falar da pobreza urbana, existente nos espaços geográficos dos países subdesenvolvidos, sendo sua definição relativa a uma sociedade determinada. Para Santos (2009, p. 18), “a medida da pobreza é dada, antes de mais nada, pelos objetivos que a sociedade determinou para si própria”. Ou seja, os fatores econômicos e sociais de cada país influenciarão o “nível” de pobreza de sua sociedade. Uma pessoa não é mais ou menos pobre por consumir mais ou menos que outro indivíduo. Para o autor (2009) a definição de pobreza deve situar o ser humano na sociedade global à qual pertence, já que a pobreza não é apenas uma categoria econômica, mas principalmente política, é um problema social que as sociedades enfrentam.

Mike Davis (2016, p. 33, tradução nossa), em sua obra seminal *Planet of Slms*, afirma que o Banco Mundial advertiu, a partir de estudos realizados na década de 1990, que a pobreza urbana seria “o problema mais significativo e politicamente explosivo do próximo século”. Assim, diversas cidades vêm sofrendo com superpopulação, habitação irregular, falta de acesso ao saneamento básico e à água potável, fome e insegurança. Ademais, as diferenças mais extremas de saúde não estão entre a cidade e o campo, e sim entre as burguesias urbanas e os pobres urbanos. O autor (p. 189, tradução nossa) ressalta que os habitantes de áreas urbanas hiperdegradadas suportam uma dupla carga de doenças: “de um lado sofrem com as doenças infecciosas e a má-nutrição e de outro padecem com o leque completo de doenças sociais crônicas”. Na verdade, as áreas urbanas são fonte de incubação de novas doenças que

podem se propagar por todo o mundo com grande rapidez. Davis conclui (p. 193, tradução nossa) que “uma globalização econômica que não esteja acompanhada por infraestrutura sanitária global é realmente uma fórmula ideal para se produzir uma catástrofe”.

No entanto, medir a pobreza não é algo simples, nem os mesmos parâmetros podem ser adotados à risca para sociedades distintas. Sobre o assunto, Born (2014, p. 1, tradução nossa) nos esclarece que:

A medição da pobreza depende de definições e decisões que têm um fundo político indubitável, tanto em um sentido amplo, isto é, o que é considerado "pobreza" em um determinado espaço e tempo social, e em certo sentido ligado à conjuntura, é para dizer, à vontade das autoridades políticas de gerar (ou dar a conhecer) uma certa medida. No entanto, uma vez que os aspectos políticos são "resolvidos", a discussão é eminentemente técnica ou, mais precisamente, metodológica.

Ou seja, a pobreza depende também de questões políticas, do espaço e do tempo em que está inserida. Por exemplo, ser pobre no Brasil, não é o mesmo que ser pobre na Noruega – país com um dos maiores Índices de Desenvolvimento Humano. Igualmente pode-se verificar que a pobreza está ligada também às políticas de governo, ao acesso aos serviços públicos, ao exercício da cidadania.

Diogo (2010, p. 3) traz uma crítica sobre a conceituação de pobreza que “é optar por um conceito que fecha a questão das desigualdades e da estratificação social no indivíduo, esquecendo que ambas são resultado de um processo em que a pessoa em situação de pobreza é apenas uma parte”. Ou seja, quando falamos sobre pobreza, nos referimos aos indivíduos que estão nessa situação e que para resolvê-la “bastaria” o empenho individual desses sujeitos, desconsiderando toda a lógica de um sistema excludente, meritocrático e patrimonialista.

Assim, para compreendermos a pobreza é preciso compreender o capitalismo, seus caminhos e sua lógica. Como nos alerta Marx (2014), o capitalismo baseia-se na busca incessante da mais-valia, dessa forma, para produzir mais-valia, é preciso produzir excedentes de produção, para obtenção de lucro, nesse sentido, a exploração da força de trabalho e a precarização dessas relações andam lado a lado. A cidade é um *locus* em que essa desigualdade se expressa e materializa, já que o capitalismo produz de forma intensa os excedentes de produção que são exigidos pela urbanização. E da mesma maneira o capitalismo precisa da urbanização para absorver o excedente de produção que nunca deixa de produzir, surgindo uma ligação íntima entre o desenvolvimento do capitalismo e a urbanização (HARVEY, 2014).

Tal relação tem resultado na exacerbação da proletarização do trabalho, na precarização das relações trabalhistas e na superexploração dos recursos naturais, gerando

excedentes populacionais, alijados de direitos básicos e do acesso ao mercado de trabalho. Além disso, para o sistema capitalista o lucro, o consumismo e o individualismo são imperativos, perdendo-se nessa lógica o tecido social que poderia conduzir a outro paradigma social. Para Sassen (2011, p. 13) a lógica desse sistema quase sempre serviu para “desmembrar o social por meio de uma desigualdade extrema, para destruir boa parte da vida prometida pela democracia liberal à classe média, para expulsar pessoas pobres e vulneráveis de terras, empregos e casas e para expulsar pedaços da biosfera de seu espaço vital”.

Acreditamos que essa lógica compromete as liberdades dos indivíduos, como a liberdade de troca, a liberdade econômica, a liberdade social, a liberdade política, a liberdade de moradia, a liberdade de se alimentar, a liberdade de deslocamento. Entendemos liberdade, conforme definido por Sen (2000, p. 31), “como as oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais, econômicas e sociais”.

Santos (2000, p. 29) afirma que “ser pobre não é apenas ganhar menos do que uma soma arbitrariamente fixada; ser pobre é participar de uma situação estrutural, com uma posição relativa inferior dentro da sociedade como um todo”. Essa lógica excludente e de ausência de proteção para respaldar as classes mais vulneráveis, acaba por produzir na cidade áreas de extrema pobreza que convivem com áreas de opulência, sobre essa contradição Haesbaert (2009, p. 166, grifos nossos) pondera

por um lado, produz redes que conectam os capitalistas com as bolsas mais importantes do mundo e aceleram a circulação da elite planetária, *por outro gera uma massa de despossuídos sem as menores condições de acesso a essas redes e sem a menor autonomia para definir seus ‘circuitos de vida’*. Essa massa estrutural de miseráveis, fruto em parte do novo padrão tecnológico imposto pelo capitalismo, *fica totalmente marginalizada do processo de produção, formando assim verdadeiros amontoados humanos* – daí sugerimos o termo ‘aglomerados’ de exclusão para os espaços ocupados por esses grupos.

Com a globalização, o capitalismo foi disseminado em escala mundial. De acordo com Sassen (2011, p. 11), “a globalização do capital e o aumento brusco das capacidades técnicas produziram enormes efeitos em escala”. A autora continua: “nossas economias políticas avançadas criaram um mundo em que a complexidade tende a produzir brutalidades elementares com demasiada frequência” (p. 10). Logo, a globalização, que é o processo de internacionalização do mundo capitalista (SANTOS, 2000), mascara a propriedade privada do capital, que ocasiona as desigualdades sociais e econômicas.

A globalização tem se apresentado como uma “fábrica de perversidades” (SANTOS, 2000), na qual a falta de emprego é crônica, a violência atinge números assustadores, a qualidade de vida da população e os salários são cada vez menores. A falta de moradia, a

fome e as doenças se alastram. A educação de qualidade e o acesso à cultura estão cada vez mais distantes das classes subalternizadas. Doenças mentais, como a depressão, e o suicídio se aprofundam em todas as classes sociais. Tais mazelas são decorrentes, direta ou indiretamente, do atual processo de globalização, iniciado pelo capitalismo.

O fenômeno da globalização, de acordo com Santos (2000), também é entendido como *fábula (o mundo tal como nos fazem crer)*, no qual há um mercado global avassalador, que teria a capacidade articular por meio das tecnologias de comunicação, circulação e produção, mas que na verdade acaba por aumentar as diferenças nas localidades, por distanciar os indivíduos entre si, por diminuir os direitos. Essa *globalização como fábula* se apresenta com a narrativa da diminuição das distâncias, do fim das fronteiras entre os países, a lógica do acesso a bens de consumo produzidos nas diferentes localidades do planeta, entre outros, entretanto, o que tem gerado é exclusão de massas de trabalhadores dos postos de trabalho, a marginalização de grupos inteiros, a perda de laços de solidariedade entre os trabalhadores, a massificação de um modo de vida ligado ao consumismo e à competitividade que descola o tecido social e os princípios de coletividade. Santos (2000, p. 23) assim define essa relação “a competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação”.

No termo “pobreza” está imbricado um estado de privação material e um estilo de vida, além de um conjunto complexo de “relações e instituições sociais, econômicas, culturais e políticas criadas para encontrar segurança dentro de uma situação insegura” (SANTOS, 2009, p. 19).

Santos (2000, p. 29) classifica a pobreza em três formas de dívidas sociais, que conheceram os países subdesenvolvidos nas últimas décadas: pobreza incluída, pobreza marginalizada e pobreza estrutural. A primeira forma, a *pobreza incluída* é “a pobreza acidental, às vezes residual ou sazonal, produzida em certos momentos do ano, uma pobreza intersticial e, sobretudo, sem vasos comunicantes” (p. 34). Em seguida, temos a *pobreza marginalizada*, entendida como uma doença da civilização, “produzida pelo processo econômico da divisão do trabalho, internacional ou interna. Admitia-se que poderia ser corrigida, o que era buscado pelas mãos dos governos (p. 34)”. E a terceira, a *pobreza estrutural*, não é mais localizada, é globalizada, está presente em todas as partes do mundo, em especial nos países pobres. “Mas é também uma produção científica, portanto voluntária da dívida social, para a qual, na maior parte do planeta, não se buscam remédios” (p. 34).

Essa produção maciça da pobreza vem acometendo o Brasil, em que 26,5% da população ou cerca de 55 milhões de brasileiros vivem abaixo da linha de pobreza,

concentrados no Nordeste, com 44,8% dos indivíduos abaixo da linha de pobreza, segundo dados do IBGE (2018). Já a pobreza extrema atinge cerca de 15,3 milhões de habitantes.

Considerando nosso local de pesquisa, no Sol Nascente vivem cerca de 80 mil habitantes, segundo dados da Codeplan⁴ (2018). Não obstante, segundo o prefeito comunitário do Sol Nascente, Sr. Valmir, o número se aproxima a 120 mil habitantes, ou seja, são imprecisos os dados, o que demonstra a fragilidade sobre o tema e dificulta a realização de pesquisas e políticas públicas na região.

Quanto à distribuição do rendimento domiciliar: 17% recebe até 1 salário mínimo e 32,9% recebem de 1 a 2 salários mínimos. Tais dados evidenciam que o Distrito Federal registra desigualdade maior do que o resto do país. O Índice Gini – medida de desigualdade que varia de 0 a 1 (quanto mais próximo de um, maior a desigualdade) – foi 0,602 em 2017 no DF. No país o índice foi 0,549 e na região Centro-Oeste, 0,536.

Outras questões também presentes no Sol Nascente dizem respeito à utilização de hospital público/Unidade de Pronto Atendimento. Na região, 94,92% da população declarou que faz uso desse serviço. Por outro lado, 98,50% da localidade não têm rede de água pluvial e mais de 94% não têm rua asfaltada e meio-fio. A iluminação pública atende a 88,50% dos domicílios. (CODEPLAN, 2015)

Além disso, as comunidades carentes ao redor do mundo constantemente estão localizadas em regiões com riscos naturais, com erosões, instabilidades em encostas e sísmicas, solos contaminados por resíduos de mineradoras entre outros. O Sol Nascente está localizado em região com diversas nascentes e, por ser uma região irregularidade fundiária e não possuir saneamento básico e asfalto, é comum esgoto e resquílios de nascentes “correrem” no meio de ruas, provocando alagamentos e erosões, facilitando a propagação de doenças, como dengue, chicungunha, hepatite, diarreia etc.

⁴ A Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) apresenta os resultados gerais da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal (PDAD/DF). A pesquisa é realizada nas regiões administrativas do DF e trata das características socioeconômicas de sua população, tendo sido realizada nos anos de 2018, 2015, 2013, 2011 e 2004. Os dados das PDADs foram escolhidos para realizar a caracterização socioeconômica e de infraestrutura urbana do Sol Nascente. As informações apresentadas são referentes tanto ao Sol Nascente quanto ao Pôr do Sol, região conurbada, formando uma das maiores favelas da América Latina.

5.2 Pobreza infantil

Adentramos agora em uma face ainda mais cruel da pobreza, a pobreza infantil, que está afetando a vida de milhões de crianças no Brasil e no mundo. Diversos estudos mostram que crianças sem educação, desnutridas e pobres se transformam quase que inevitavelmente em adultos sem educação, desnutridos e pobres. Ou seja, para evitar a pobreza futura, é preciso combater a pobreza infantil. Segundo a Unicef (2017), a pobreza na infância é a causa da pobreza na vida adulta, pois crianças pobres se transformam em pais empobrecidos que criarão seus filhos na pobreza, ou seja, como há poucas políticas públicas para transformar esta situação, sendo provável que as crianças que são pobres permaneçam nessa situação na fase adulta.

Iniciamos pelas políticas de governo, sobre as quais Qvortrup (2011) destaca que as medidas econômicas são projetadas sem levar em consideração a infância, sem verificar seus efeitos nas vidas das crianças. Dessa forma, os ajustes do Fundo Monetário Internacional (FMI) e as políticas governamentais têm dificultado a sobrevivência da criança e liberdade da infância. As crianças e os adolescentes constituem um dos grupos sociais mais vulneráveis afetados por essa situação, a maioria deles vive em condições de pobreza.

Já para Llobet (2011), a pobreza vivenciada na América Latina não é somente um problema de distribuição de renda, mas está vinculada também à discriminação social, racial, de gênero, entre outras. Para Llobet (2001, p. 275, tradução nossa)

A situação da infância pobre na região precisa de explicações que deem conta da ação combinada de fatores econômicos, que não se restringem à renda, e de fatores discriminatórios, que operam gerando menor acesso a oportunidades de desenvolvimento (saúde e nutrição, educação e inserção no mercado de trabalho). Tratam-se de fatores de desigualdades que atuam em conjunto, aprofundando a pobreza e sua reprodução. [...] a pobreza é multidimensional e a pobreza infantil deve ser analisada e medida de forma específica.

Em nosso campo de pesquisa, o Setor Habitacional Sol Nascente, a população de (0 a 14 anos) corresponde a 23.466 crianças. Em relação à escolarização, 92% do total de crianças de 0 a 3 anos estão fora da escola. Entre 4 e 5 anos 70,9% estão matriculados em escolas. Na faixa entre 6 e 14 anos 97,2% frequentam escolas. Cerca de 90% dos alunos entre 4 e 24 anos estudam em escolas de Ceilândia, destes 35,9% vão para a escola a pé e 33,4% vão de ônibus. (PDAD, 2018).

Quanto à etnia, 54,6% da população se declarou parda, 30,2% branca e 13,9% preta. Em relação à estrutura familiar, 3.493 (15,1%) das famílias são compostas por casais com 3 filhos ou mais e 2.728 (11,8%) são famílias monoparental (feminino). O percentual de

população nascida no DF é de 54,9%, sendo o Maranhão (18,7%) e o Piauí (18,4%) os Estados Federativos com maior representatividade na origem dos moradores. No total, 68,40% dos habitantes do Sol Nascente vieram da região Nordeste. A composição familiar é a maior do Distrito Federal, com 3,72 pessoas por domicílio particular. E 78% dos domicílios encontram-se em terrenos não regularizados. (PDAD 2015, 2018)

A referida pesquisa (2015)⁵ confirma a situação de pobreza vivenciada pelas crianças da comunidade em foco. Além dos dados descritos, 50,38% da população com mais de 10 anos de idade tem atividade remunerada, sendo 29,57% autônomos. Esse número revela que muitas crianças estão “trabalhando” nas ruas (venda de doces), comércios ou mesmo em casas de família.

Toda criança nasce com o mesmo inalienável direito a um começo de vida saudável, a educação e a uma infância segura e protegida, ressalta o relatório “Situação mundial da Infância 2016”, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Não obstante, ao redor do mundo, milhões de crianças têm seus direitos negados e são privadas daquilo que precisam para crescer saudáveis e fortes, devido a seu lugar de nascimento, a sua origem familiar, a sua raça, a sua etnia, a seu gênero ou por terem alguma deficiência. O relatório continua afirmando que desvantagens e discriminação contra suas comunidades e famílias ajudam a determinar se vivem ou se morrem, se terão a chance de estudar e, mais tarde, alcançar uma vida digna.

Em uma visão localizada, Diogo (2010) afirma que a pobreza infantil “constrói-se, em boa parte, na relação de dependência das crianças face aos adultos. Se estes negligenciam os seus deveres ou se não têm recursos suficientes para os desempenhar, então, a criança encontra-se numa forma de pobreza”. Já os adultos dependem do trabalho e das relações que têm para evitar a pobreza. Assim, as crianças são dependentes de sua família para sua manutenção e sobrevivência à situação de pobreza. Isso reafirma que a situação de pobreza vivida pelas crianças é muito mais grave e coloca as mesmas em situação de vulnerabilidade social.

A pobreza pode ser entendida como insuficiência de recursos para ter acesso aos bens e serviços ou como a privação direta dos mesmos, é um fenômeno econômico e social capaz de reproduzir a si mesmo. O relatório Panorama Social 2017 da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) mostra que a incidência da pobreza e da extrema pobreza é

⁵ Utilizamos também os dados da PDAD de 2015 pois algumas informações relevantes para nosso estudo não constam na pesquisa de 2018, como por exemplo a idade de referência para atividade remunerada na de 2015 foi de 10 anos e na de 2018 foi de 14 anos.

mais elevada entre crianças, adolescentes, mulheres e a população que mora em áreas rurais. Em 2016, a pobreza afetava 46,7% das crianças e adolescentes entre 0 e 14 anos e a extrema pobreza, 17%. No caso dos jovens de 15 a 29 anos esses números eram de 31,1% e 9,5%, respectivamente. Ainda segundo o instituto, o Brasil é um dos países com o maior número absoluto de adolescentes assassinados no mundo. Em 2015, 11.403 crianças e adolescentes de 10 a 19 anos foram vítimas de homicídios. Desses, 10.480 eram meninos.

O conceito de pobreza infantil e sua medição com base no princípio de acesso a direitos econômicos e sociais, de acordo com a Unicef (2017, p. 18), é definido como:

As crianças que vivem na pobreza são as que sofrem privação de recursos materiais, espirituais e emocionais necessários para sobreviver, desenvolver-se e prosperar, o que as impede de desfrutar de seus direitos, alcançar seu pleno potencial ou participar como membros plenos e em pé de igualdade na sociedade.

Minujin (2006) frisa que a pobreza infantil também está relacionada com a privação material, como a falta de acesso aos serviços básicos, e com outras questões relacionadas à discriminação e à exclusão que afetam a autoestima e o desenvolvimento psicossocial.

Para o rompimento do ciclo de pobreza, de forma que as crianças pobres não se transformem em adultos pobres, segundo Mijunin (2006), é essencial que seja oferecida alimentação balanceada, habitação digna, saúde, educação, serviços públicos básicos e escuta na comunidade. Para o autor (2006), tais serviços básicos assegurarão o bem-estar das crianças e proporcionarão ferramentas para escapar da pobreza e romper com o seu ciclo geracional.

Conforme já afirmamos anteriormente e ante os dados de pesquisas realizadas ao redor do mundo e especialmente no Sol Nascente, podemos dizer este grupo sofre profundamente com essa realidade, não obstante, estão posicionados no mundo e com suas lógicas infantis procuram forjar as condições adversas impostas a eles, (re)significando o seu redor com seus saberes, suas brincadeiras e culturas de pares.

Assim, considerando a relevância da construção de uma vida digna, é imprescindível que se olhe para essas localidades na busca da superação das mazelas sociais de forma articulada, é preciso assegurar o acesso aos serviços públicos, é preciso respeitar os direitos não somente das crianças como da sociedade como um todo.

6. O CAMPO DE PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO

Decidimos estudar a infância na periferia, apreender suas lógicas e conhecer seus territórios. Escolhemos o Setor Habitacional Sol Nascente, no Distrito Federal, por ser uma das maiores ocupações irregulares do Brasil (PDAD, 2015). Neste capítulo, apresentamos nosso local de pesquisa, a abordagem metodológica escolhida, os instrumentos de pesquisa e o roteiro de nossa pesquisa de campo. Ademais, trazemos as contribuições da ética na pesquisa com crianças.

O Distrito Federal é composto por diversas Regiões Administrativas (RA), que são subdivisões territoriais, sendo Ceilândia a RA IX. A Ceilândia, por sua vez, está dividida em setores, como P Norte, P Sul, Setor O etc. Em razão desta configuração, o Sol Nascente, unidade censitária de Ceilândia, é tratado neste trabalho como *comunidade*.

6.1 O local de pesquisa: Setor Habitacional Sol Nascente

Apresentamos o Setor Habitacional Sol Nascente (DF), que, se considerarmos a definição de Paviani (2009, p. 6), enquadra-se como um estilo de “moradia precária, com desalinho do arruamento, com falta de esgoto, de encanamento hidráulico, de escolas, de hospitais, ou seja, com a falta de serviços do Estado”.

A proposta de transferência da capital para o interior promoveria o avanço econômico do país, até então agrário, em direção à modernidade. Brasília impulsionaria a colonização e a conquista do território nacional, promovendo a integração nacional e a irradiação de desenvolvimento regional, além de ser ponto de comunicação entre as regiões do país. De acordo com Paviani (2001, p. 65), “o mercado pressionava para a incorporação de novos territórios, tanto para ter acesso a matérias primas como para interiorizar o consumo de bens, como o da indústria automobilística implantada nos anos 50”.

A cidade idealizada por dois séculos foi inaugurada em 21 de abril de 1960 por Juscelino Kubitschek. Foi sonhada e planejada para ser uma *civita*, ou seja, a referência simbólica que produz um sentimento de pertencimento a uma nação. Não obstante, Magda Lúcio (2015, p. 195) afirma que Brasília foi “construída para romper a lógica segregatória das cidades brasileiras, mas que na prática fundou um espaço urbano em que centro e periferia se constituíam separados, tanto em nível material como simbólico”.

A proposta arquitetônica teve como princípio “delinear um novo modo de vida em que as linhas retas teriam a propriedade não só de orientar seus moradores, mas todo o país, ao delinear uma noção de progresso em que sua essência seria linear, sem percalços ou retrocessos” (LÚCIO, 2015, p. 195).

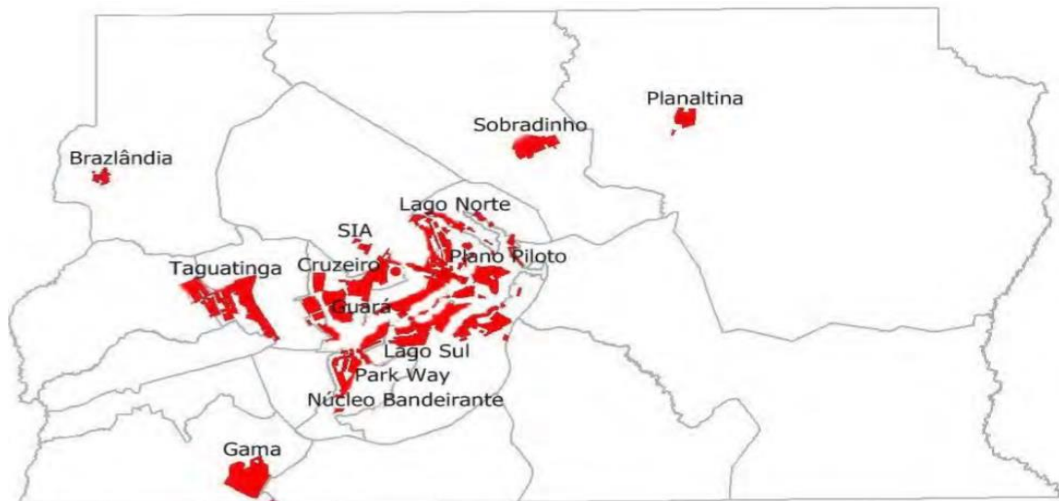
O plano urbanístico de Lúcio Costa previa, a cada quatro quadras, uma área de vizinhança e lazer com comércios, clube, igreja, escolas etc., permitindo a eficiência, a intimidade e o acolhimento. O morador do Plano Piloto teria condições de suprir facilmente suas necessidades rotineiras, ter acesso aos serviços básicos, abastecimento de água e energia, acesso às vias de transporte, tudo isso em uma cidade planejada para cerca de 500 mil pessoas. Dessa forma, quando fosse atingido o limite populacional, o plano previa a construção de pequenas cidades-satélites para evitar a suburbanização.

No entanto, a cidade planejada para ser ideal se tornou inacessível para a grande maioria dos que a construíram e que chegavam à capital atraídos pelas oportunidades econômicas. A eles não foi facultado o direito de habitar o mesmo espaço urbano que os servidores públicos, comerciantes e empreendedores. Para eles, as cidades distantes do Plano Piloto foram a única possibilidade de permanecer no Distrito Federal (PAVIANI, 1998).

O arquiteto Jan Ghel (2017, p. 1) denomina essa dicotomia de “Síndrome de Brasília” e afirma:

[...] o movimento moderno disse adeus à preocupação com as pessoas. [...] O movimento moderno também disse adeus à escala humana, porque de repente, em vez de criar espaços, decidimos criar edifícios individuais e os edifícios ficaram cada vez maiores. No começo, projetávamos espaços, agora criamos os espaços que sobram entre os edifícios e a noção mais próxima de escala humana desapareceu totalmente. Na realidade, diria que os arquitetos e planejadores do movimento moderno estavam completamente enganados sobre o que era uma boa escala.

Mapa: 01 - Ocupação urbana do Distrito Federal em 1970.



Segundo Paviani (2001, p. 64), “o fracasso do planejamento urbano se materializou nas dezenas de núcleos esparsos no território, denotando apartação e exclusão sócio espacial”. E dessa forma as tensões sociais geram urbanização em constante crise e conflito. O mapa 01 demonstra a realidade descrita, com a ocupação urbana do DF em 1970, 10 anos após a inauguração de Brasília. O autor (p. 64) prossegue:

Não se trata o espaço em um contexto de totalidade, compreensivamente. Ao contrário, a gestão incrementalista, ao atender uma dada clientela, paternalisticamente, exclui e desatende outros grupos, gerando contradições e controvérsias não esperadas para uma cidade que nasceu como modelo do urbanismo racionalista, depositária das esperanças do planejamento urbano.

Sobre a temática, trazemos as contribuições de Massey (2012, p. 2): “a geografia de uma sociedade faz diferença na organização da mesma. O desenvolvimento desigual dentro de um país faz diferença na forma como funciona essa sociedade”. Por exemplo, crianças e adolescentes sem acesso à escola, à cultura, à arte terão dificuldade de frequentar museus, bibliotecas, galerias de arte. E dificuldade agrava a exclusão e ocasiona conflitos. A geógrafa (p.2) continua: “a organização do espaço tem efeitos sobre a posição social das pessoas. O espaço é um produto social e por sua vez tem efeitos sobre o social. Porque o espaço está repleto de poder”.

Orientados pelos conceitos acima, ao mesmo tempo em que Brasília foi planejada por ideais igualitários e inovadores, para ser uma cidade moderna e modelo, para abrigar o habitante universal, fica evidente a presença da lógica capitalista, que segrega e exclui, que contribui para o surgimento da periferia e o aumento das desigualdades sociais. Diferentemente do planejado, as classes sociais ocuparam o espaço urbano de acordo com suas condições sociais, econômicas e profissionais, ocasionando as desigualdades que ora observamos, já que houve uma ocupação do espaço urbano que priorizou um determinado grupo social em detrimento de outro.

Magnani (2002) auxilia-nos a pensar que a ocupação abordada neste estudo é fruto de um sistema com elevado grau de impacto para a classe menos favorecida, essa lógica provoca o caos urbano, problemas com a mobilidade, moradia, saneamento básico, acesso à água tratada, desigualdade na distribuição dos equipamentos públicos, violência, entre outros.

Os habitantes do Plano Piloto têm acesso a escolas de qualidade, equipamentos de saúde, ruas asfaltadas, áreas públicas bem cuidadas, policiamento, entre outros. Do outro lado, nas franjas do DF, estão os que tiveram negados o direito e as condições mínimas de habitar com dignidade. Essa dicotomia revela uma Brasília que acabou por não levar em

consideração os sujeitos, não permitindo que os cidadãos tenham direito à cidade. Para Harvey (2016, p. 28), o direito à cidade é um dos mais violados aos cidadãos e afirma:

o direito à cidade é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos. [...] é um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização.

A questão da moradia está imbricada no direito à cidade. É um direito de usufruto pleno da vida urbana. As cidades antigas e as medievais tinham muros para proteger seus habitantes e residências. Na atualidade, os muros são menos visíveis e muitas vezes internos, que delimitam o espaço público do espaço privado. essas delimitações contribuem também para a exclusão urbana. Desse modo, a organização territorial entre centro e periferias promove novas formas de exclusão (SZANIECKI, 2019).

Considerando o que dissemos sobre a urbanização de Brasília segregar os indivíduos, trazemos as ideias de Sassen (2011): esses sujeitos foram “expulsos” das ordens sociais e econômicas centrais, nas quais a desigualdade crescente é uma das patologias do capitalismo global atual. Os indivíduos foram deslocados para as ocupações irregulares, nas quais é alto o nível de desemprego e pobreza.

Considerando a situação vivida em Brasília e com o crescimento populacional por migrações e crescimento vegetativo, os novos habitantes do Distrito Federal procuraram onde morar e trabalhar e, dessa forma, surge, a partir de 1990, o Setor Habitacional Sol Nascente, em Ceilândia, sendo ocupado de forma intensificada a partir dos anos 2000. Nasce do parcelamento das chácaras, cedidas pela Fundação Zoobotânica do Distrito Federal para produção hortifrutigranjeira. Cavalcanti (2008) afirma que os processos de produção do espaço ocorrem no dia a dia pela apropriação individual e coletiva, fomentando a segregação socioespacial daqueles que não podem escolher seu local de moradia.

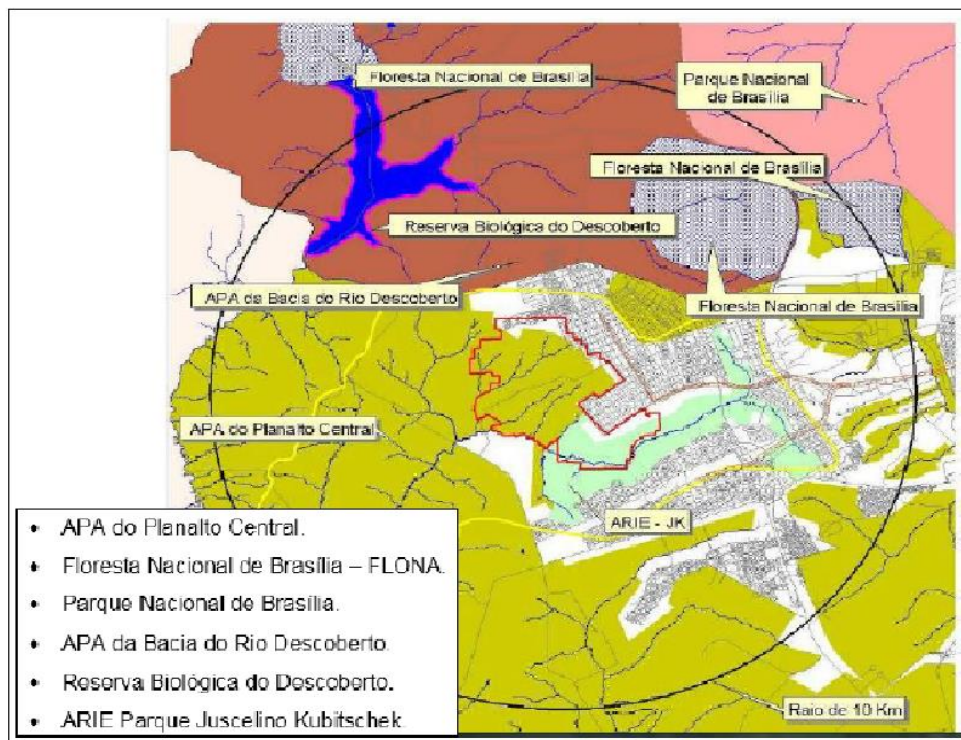
O Sol Nascente resulta das fazendas antigas existentes antes da fundação de Brasília, que foram desapropriadas e posteriormente divididas em partes menores e repassadas por contrato de concessão para os agricultores. Não obstante, devido às dificuldades que esses agricultores enfrentaram e o grande assédio dos grileiros, o direito de posse começou a ser repassado para terceiros. Esses parcelamentos encontraram mercado na demanda das classes mais pobres, que viram na compra do lote e na autoconstrução a oportunidade de livrar-se do aluguel ou mesmo da falta de acesso à moradia.

Localizado a 25 quilômetros de Brasília, entre as coordenadas -15.812992,-48.155415 no limite oeste do Plano Piloto, no Distrito Federal, o Sol Nascente situa-se na parte sul de Ceilândia e confronta ao norte as quadras QNR, QNQ e QNP. Localiza-se ainda entre as

rodovias BR-070, DF-180 e DF-085. Trata-se de uma região de encostas do vale do rio Melchior, com risco de desmoronamento de terras e de alagamento em decorrência da falta de drenagem, pois não suporta o escoamento natural das águas pluviais de Ceilândia, situada em área mais alta (BRASIL, SEDUMA, 2009).

Conforme ilustrado pelo Mapa 02, a ocupação se estabeleceu numa área considerada de fragilidade ambiental. Na região, há áreas de preservação permanente (APP), rupturas de relevo e solos hidromórficos. Há ainda zona urbana de dinamização e zona rural de uso diversificado, conforme a Lei 17 de 1997 (Codeplan, 2013). Perto do Sol Nascente encontram-se ainda áreas de proteção de mananciais (APMs) e parques ecológicos e de uso múltiplo como o Parque da Lagoinha, o Gatumé, o Três Meninas, o Lago do Cortado e o Corujas (TERRACAP – PROGEA, 2009).

Mapa: 02 - Áreas de proteção em um raio de 10 km do Sol Nascente.



Fonte: TERRACAP – PROGEA, 2009

O Sol Nascente acabou por abrigar a população que não foi atendida por Brasília e continua dependendo das cidades mais próximas, especialmente Ceilândia, devido à falta de estrutura urbana na cidade, como escolas, hospitais e postos de trabalho. No Mapa 03 vemos o crescimento populacional da localidade em questão, entre os anos 2013 e 2016.

Mapa: 03 - Evolução urbana do Sol Nascente entre 2003 e 2016.



Fonte: CODHAB, 2017.

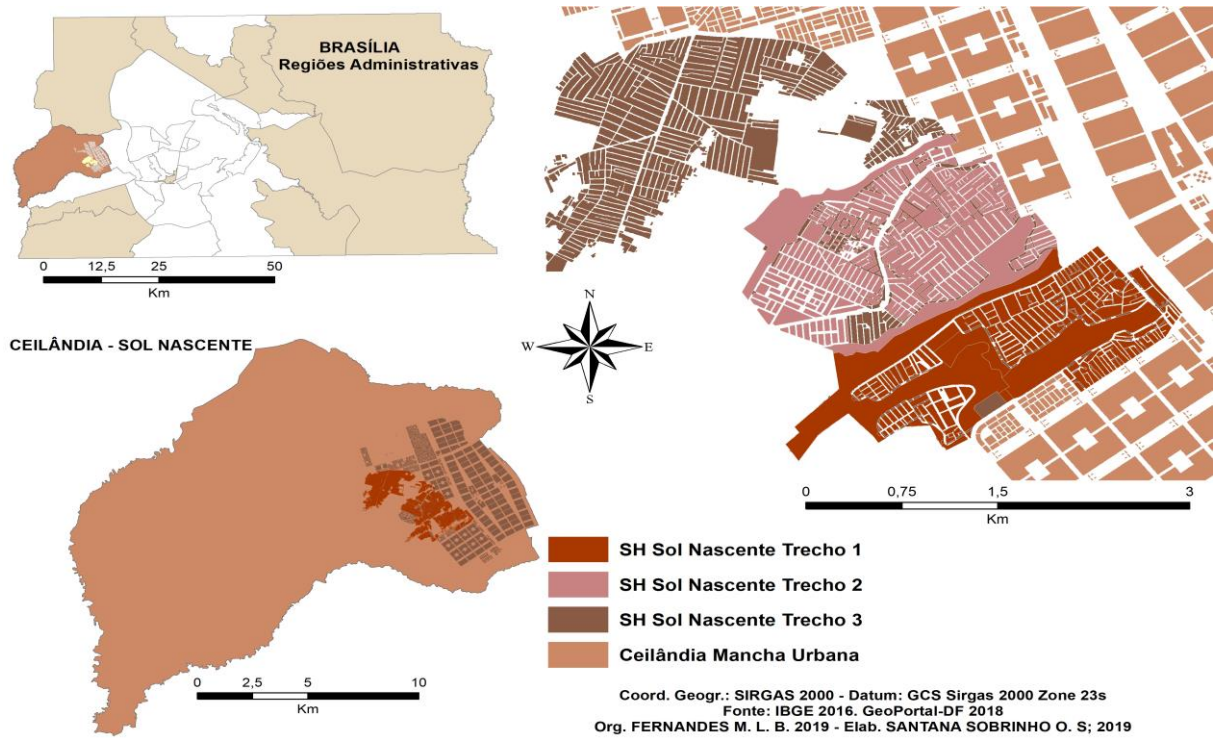
Em 2008, por meio da Lei Complementar do Distrito Federal 785, de 14 de novembro, são criados o Setor Habitacional Sol Nascente (SHSN) e a Área de Regularização de Interesse Social – ARIS Pôr do Sol. O SHSN é constituído pela ARIS Sol Nascente e pela área de preservação permanente. Na época de elaboração deste trabalho, estava em tramitação na Câmara Legislativa do Distrito Federal um projeto de lei para transformar o Sol Nascente em uma região administrativa própria e regularizar algumas partes da localidade.

Em razão da grande extensão territorial (5.779,997 km²) e dos primeiros projetos de regularização do local em 2009, o Sol Nascente foi dividido em três trechos. O trecho I é uma Zona Urbana de Expansão e Qualificação. Sua área corresponde a 23,89% de todo o espaço da ARIS. Já o trecho II representa 31,88% de toda a área da ARIS e seu espaço está completamente inserido no patrimônio da Agência de Desenvolvimento do Distrito Federal (TERRACAP). O trecho III compreende o maior espaço, com 40,34% da totalidade e tem a estrutura mais precária dos três. Nossa pesquisa se concentra no Trecho III, onde se localiza a entidade “Obras Sociais O Consolador”⁶ e onde residem as crianças participantes da pesquisa.

No Mapa 04 demonstramos o Sol Nascente em relação ao Distrito Federal, à Ceilândia e aos demais Trechos da localidade, nele podemos ter noção da distância do Plano Piloto, bem como de sua localização nas franjas do DF. No Mapa 05 apresentamos recorte somente do Trecho III com os aparatos públicos que estão previstos em seu plano urbanístico.

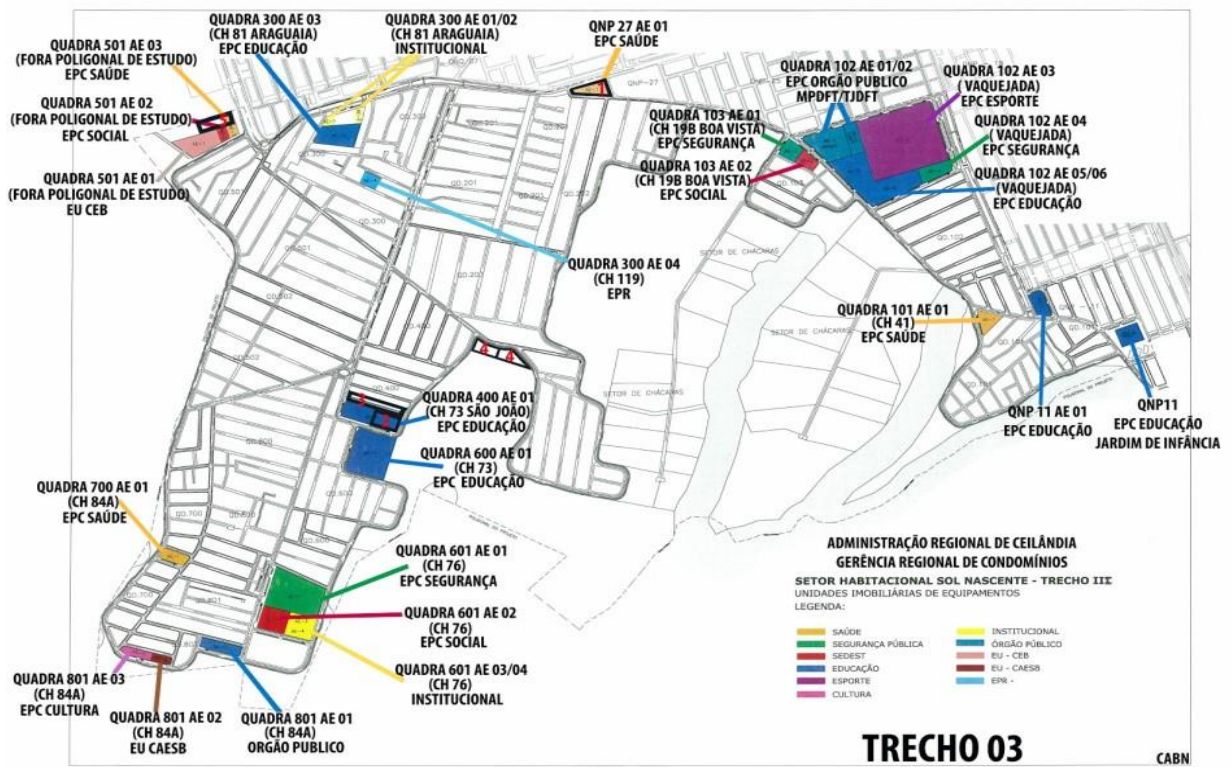
⁶ Optamos por manter o nome real da Instituição com objetivo de dar visibilidade à comunidade do Sol Nascente e por não acarretar riscos para as crianças participantes.

Mapa: 04 - Mapa do Setor Habitacional Sol Nascente.



Fonte: Orimar Souza, 2019.

Mapa: 05 - Mapa do Trecho 03 do Setor Habitacional Sol Nascente



Fonte: Administração Regional de Ceilândia, 2015.

Tal panorama é necessário para compreender a situação dos moradores do Sol Nascente, que representa a outra face do alargamento do espaço metropolitano, do espaço de Brasília. Além das dificuldades que comumente assolam comunidades carentes, o Sol Nascente enfrenta grilagem de terras e sérios problemas ambientais. Projetos de readequação urbana mais sustentáveis tornam-se urgentes. Quanto à grilagem de terras, vale informar que no início de 2019 foram presos preventivamente diversos policiais militares e servidores e ex-servidores da Codhab envolvidos com invasões e vendas irregulares de terras, ameaças e homicídios no Sol Nascente.⁷

6.2 O local de seleção e os sujeitos da pesquisa

O recorte temporal desta pesquisa vai de fevereiro de 2018 a fevereiro de 2019 e tem as crianças como sujeitos detentores de saberes e reflexões. São crianças específicas de uma comunidade específica. Crianças que nos revelaram, por meio de suas vozes e ações, suas vivências diárias, suas experiências cotidianas, seus conhecimentos e suas emoções.

O convite para que as crianças participassem da pesquisa foi realizado na instituição “Obras Sociais O Consolador”, localizada na comunidade do Sol Nascente. Escolhemos tal instituição por ser onde realizamos trabalho voluntário desde 2008. Poder olhar para essa localidade e para essas crianças com outro olhar, de outro ângulo, nos fez refletir sobre o problema estrutural causado pela lógica capitalista, que domina e exclui as camadas mais pobres. Ali a cidadania é entrincheirada e silenciada pela violência e pelas injustiças.

Participaram da pesquisa seis crianças de oito a onze anos de idade (quatro meninas e dois meninos) moradoras da comunidade e matriculadas em diferentes escolas públicas. Quanto aos responsáveis, as mães em sua totalidade estão em condição de desemprego e, em quase todos os casos, os pais não residiam com essas crianças. Com objetivo de melhor compreender as crianças e suas realidades vividas, fazemos breve descrição social das mesmas:

Cris e Maria Antonieta têm oito anos de idade e são irmãs gêmeas. São magras, de cor parda, com cabelos longos e encaracolados. As duas sempre se apresentam com os cabelos penteados e dispostas a realizar todas as atividades. Moram na casa própria de sua avó materna, com a mãe e os outros quatro irmãos – duas meninas de 6 e 4 anos e um casal de

⁷ Matéria divulgada no dia 27/05/2019, disponível no site <https://www.metropoles.com/distrito-federal/ex-servidor-da-codhab-e-investigado-por-grilagem-de-terras-no-df>

gêmeos de 1 ano. A casa está localizada em rua sem asfalto, tem as paredes revestidas⁸ e pintadas e possui dois quartos, um banheiro, uma sala, cozinha, área de serviço e garagem. Também mora na casa um primo de 12 anos de idade.

A mãe e a avó não trabalham. A mãe recebe Bolsa Família. As gêmeas estudam em uma escola de tempo integral, a Escola Classe Córrego das Corujas, localizada na zona rural de Ceilândia. Vão e voltam no ônibus da Secretaria de Educação. O pai das meninas está preso em uma cidade de Minas Gerais e o contato com ele se dá basicamente por meio de mensagens com as tias paternas. O percurso narrado com as gêmeas foi realizado em um feriado.

Carlos Henrique (irmão de César), de nove anos de idade, é um menino magro, de cor parda, com cabelos curtos e castanhos. Mora com os pais e dois irmãos de 11 e 16 anos. Ele também tem outras duas irmãs mais velhas que são casadas e moram perto. A casa de Carlos é alugada. No terreno, há duas casas. A moradia está localizada em uma rua sem asfalto, tem as paredes revestidas e possui dois quartos, um banheiro, uma sala, cozinha e área de serviço. A mãe está desempregada e recebe recurso do Bolsa Família. O pai realiza trabalhos esporádicos como pedreiro. O menino estuda na escola CAIC Anísio Teixeira. Vai e volta de ônibus de linha para a escola. O irmão de 16 anos já foi apreendido por tráfico de drogas. O percurso narrado com Carlos Henrique foi realizado em dia de semana.

Meggie tem nove anos de idade, é uma menina magra, de cor parda, com cabelos médios e crespos. Mora com a mãe e quatro irmãos – três meninas de 13 anos, 4 anos e 1 ano e um menino de 6 anos. Com exceção da menina de um ano, todos estão estudando em escolas públicas. A casa é própria e possui dois quartos, um banheiro, uma sala, cozinha e quintal. Está localizada em rua sem asfalto, de frente para grande área de vegetação (espécie de brejo – acreditamos ser a ‘extinta’ Lagoa do Japonês). Meggie relata que várias vezes entraram cobras em sua casa pelos buracos nas paredes de tijolos não revestidos. A menina estuda em uma escola de tempo integral, a Escola Classe Córrego das Corujas, localizada na zona rural de Ceilândia. Vai e volta no ônibus da Secretaria de Educação. A mãe está desempregada e recebe valor do Bolsa Família, mas também realiza esporadicamente trabalhos informais com panfletagem. O pai está detido. O percurso narrado com Meggie foi realizado em dia de semana.

Natália tem 11 anos de idade, é uma menina magra, de cor parda, com cabelos longos e lisos. Mora com os pais e uma irmã de dois anos de idade. A casa é alugada e está localizada

⁸ Na PDAD 2018: 80,2% dos domicílios são de alvenaria e possuem revestimento.

em rua sem asfalto, tem paredes revestidas e pintadas, possui um quarto, um banheiro, uma sala, cozinha, área de serviço e quintal. A menina estuda na escola Caic Anísio Teixeira. Vai e volta de ônibus de linha para a escola. A mãe está desempregada e recebe recurso do Bolsa Família. O pai trabalha como pedreiro. O percurso narrado com Natália foi realizado em dia de semana.

César tem 11 anos de idade, é um menino magro, de cor parda, com cabelos curtos e pretos. Mora com os pais e dois irmãos de 9 e 16 anos de idade. A casa é alugada e no mesmo terreno há duas casas. A moradia está localizada em rua sem asfalto, tem as paredes revestidas e possui dois quartos, um banheiro, uma sala, cozinha e área de serviço. A mãe está desempregada e recebe recurso do Bolsa Família. O pai realiza trabalhos esporádicos como pedreiro. O menino estuda na escola Caic Anísio Teixeira e vai e volta de ônibus de linha para a escola. O percurso narrado com César foi realizado em dia de semana.

Quadro 05: Sujeitos da pesquisa

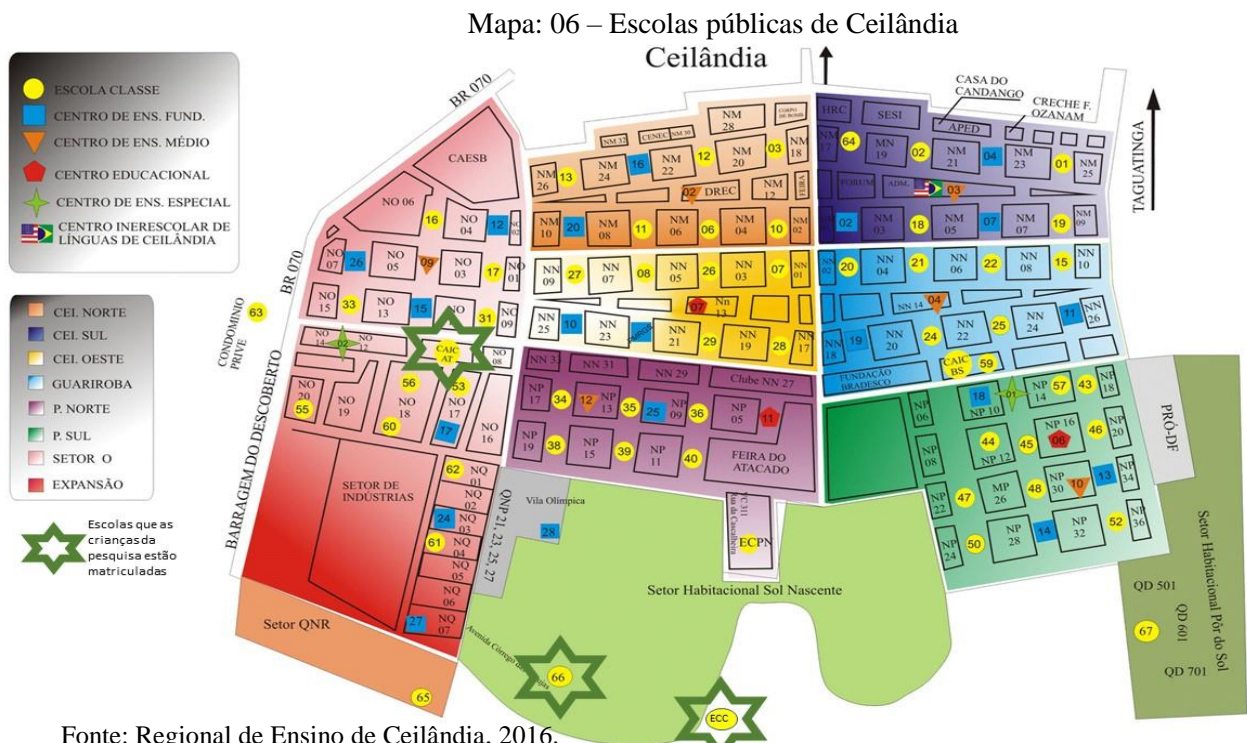
Pseudônimo	Idade	Sexo	Qt. de irmãos	Profissão dos pais
Cris (gêmea da Maria Antonieta)	8 anos	F	5	Mãe: desempregada Pai: está preso
Maria Antonieta	8 anos	F	5	Mãe: desempregada Pai: está preso
Carlos Henrique (irmão do César)	9 anos	M	5	Mãe: desempregada Pai: ajudante de pedreiro
Meggie	9 anos	F	4	Mãe: desempregada Pai: está preso
Natália	11 anos	F	1	Mãe: desempregada Pai: ajudante de pedreiro
César	11 anos	M	5	Mãe: desempregada Pai: ajudante de pedreiro

O Consolador foi criado em setembro de 2005 com a seguinte finalidade: praticar a caridade moral e material, prestar serviços gratuitos e permanentes aos usuários da assistência social, difundir a instrução e combater os vícios humanos. Para tanto, poderá manter ambulatório e dispensário para assistência aos necessitados, como também albergue noturno, creche, casa para crianças abandonadas, asilo para idosos, escolas de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio e ainda cursos profissionalizantes, cursos superiores e sanatórios.

Na instituição, são atendidos crianças, jovens e adultos. Eles recebem amparo emocional e material. O atendimento é feito aos sábados pela manhã, quando são oferecidos café da manhã, sopa, cestas de verduras, cestas básicas, enxoval para as gestantes, remédios, cursos de artesanatos, cursos de violão e acompanhamento familiar, entre outros.

Frequentam a instituição cerca de oitenta crianças, que residem nas proximidades d’O Consolador. São crianças de famílias numerosas, criadas principalmente pelas mães sem a presença dos pais. Sustentam-se com benefícios recebidos de programas sociais, como Bolsa Família e com a prestação de serviços domésticos. A maioria das mães não possui trabalho fixo, pois, segundo afirmam, não têm local seguro e acessível para deixar os filhos enquanto trabalham.

É importante frisar que estamos construindo uma creche n’O Consolador para atender a demanda das famílias, visto que não há creches públicas ou gratuitas no Sol Nascente – Trecho III. A única escola pública na região é a Escola Classe 66, que atende do 1º ao 5º ano durante o dia e oferece educação de jovens e adultos à noite. Nenhuma das crianças que se voluntariam à pesquisa estuda na 66. Elas estudam em escolas localizadas em Ceilândia, como o CAIC Anísio Teixeira e a Escola Classe Córrego das Corujas, e precisam de condução escolar para frequentar as aulas. O Mapa 06 traz as escolas públicas da Região Administrativa de Ceilândia, nele é possível notar a distância que as crianças têm que percorrer para estudar nas escolas CAIC Anísio Teixeira e Córrego das Corujas.



Fonte: Regional de Ensino de Ceilândia, 2016.

N'O Consolador, os sábados começam às 8 horas para os trabalhadores voluntários e às 9h30 para a comunidade. As crianças são recebidas com música e café da manhã. Em seguida, participam da contação de histórias, sempre com aprendizado moral. Depois, fazem alguma atividade relacionada ao ensinamento da história e vão para o intervalo, quando brincam (de pique-pega, escorregador, bola etc.) no terreno da instituição. Na volta do intervalo, participam da laborterapia e produzem objetos com EVA, flores de meia de seda, origami etc. Após as atividades, tomam sopa e levam para casa verduras, pães e alimentos não perecíveis.

6.3 O percurso metodológico

Após a contextualização de nosso espaço-tempo de investigação, iniciamos a parte metodológica. Foi escolhida a pesquisa qualitativa, por ser um tipo de investigação de caráter social, ampla e profunda e por requerer análise e interpretação de dados, mas sem dispensar dados quantitativos. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador se insere estudo, trazendo sua bagagem intelectual e experiência de vida.

Segundo Richardson (1999), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e das características situacionais apresentadas pelos entrevistados, no lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. A análise qualitativa contribui para encontrarmos a dinâmica da infância, suas relações e particularidades.

Com a mudança da concepção de criança na sociedade, que passou a ser considerada como sujeito de direitos e cidadã, as pesquisas passaram a se preocupar com o que elas tinham a dizer sobre si mesmas e sobre suas experiências, não mais levando em consideração apenas o que os adultos dizem sobre elas. Como afirma Corsaro (1997, p. 95), “crianças estão merecendo estudos como crianças”. Logo, no caso desta pesquisa, é preciso ouvir as crianças do Sol Nascente (DF), mapear suas ações, dialogar com elas e desenhar no papel o que elas têm a dizer sobre suas vidas, sobre sua cidade, sobre seus sonhos.

Para Holloway e Valentine (2000) a compreensão das crianças como atores sociais competentes levou ao desenvolvimento de metodologias centradas nas crianças, que permitem que as crianças possam construir relatos de suas vidas em seus próprios termos.

Nas palavras de Llobet (2011, p. 14, tradução nossa), é preciso “recuperar a ideia de que a voz se constrói em contextos institucionais, relacionais e interacionais, que como tais,

são inerentemente conflituosos”. Ou seja, evidenciar o modo como as palavras das crianças, entendidas como produções sociais e não como uma simples representação de suas intenções ou percepções sobre o mundo social, constituem um mundo de ação, situado histórica e socialmente em uma relação dialética com outros aspectos do social (LLOBET, 2011). A autora (p. 14, tradução nossa) continua:

[...] o conceito de “voz” tende a ser interpretado de forma bastante rasa como uma propriedade mental, verbal e racional de um indivíduo. Por outro lado, é necessário avançar na autodesconstrução da noção de voz na investigação social, entendendo-a como uma construção social multidimensional. As vozes manifestam os discursos, as práticas e os contextos em que acontecem. Como afirma Bakhtin, as “vozes” são sempre sociais e construídas dialogicamente.

Para maior aproximação com as crianças, as observamos durante as atividades que realizam na instituição. Optamos pelo grupo com faixa etária de 6 a 12 anos, por ser o maior grupo e em razão das metodologias utilizadas, que demandam crianças maiores, o que será esclarecido mais a frente. A observação é o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador por basear-se na descrição e no uso dos cinco sentidos. Salamunes (2004) menciona que a observação é muito importante no processo de pesquisa, pois está presente na escolha e na formulação do problema, na organização e na análise dos dados. Nessa etapa, procuramos seguir as orientações de Corsaro (2005), observar procurando adquirir o maior número de informações possíveis sobre cada criança, como nomes, forma de se relacionar com as outras crianças, brincadeiras, preferências etc.

Após diversas manhãs de observação das atividades, convidamos o grupo de cerca de 20 crianças, para participar de nossa pesquisa. Explicamos brevemente sobre o mestrado, os objetivos da pesquisa, as atividades que seriam realizadas e o que eles “teriam” de fazer. Como primeira atividade, propomos a realização dos mapas vivenciais em um domingo pela manhã, na instituição O Consolador, pela comodidade de reunir todas as crianças que queriam participar.

Tendo como base as orientações éticas nas pesquisas com crianças, destacamos que as crianças convidadas, que assumimos terem autonomia relativa na perspectiva de exercer seu protagonismo, foram indagadas sobre seu interesse em participar da pesquisa, sendo respeitada sua decisão pelo sim ou pelo não. Além disso, seus responsáveis foram contatados para autorizar a participação dos filhos na investigação, assinando termo de consentimento (modelo no Apêndice C). As famílias também foram previamente informadas de nosso estudo, dos métodos utilizados e dos objetivos que esperávamos alcançar. Ademais, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília, via Plataforma Brasil, sendo aprovada por meio do Parecer nº 3.070.904 (Apêndice A).

Na pesquisa ética com crianças, Fernandes (2016, p. 5) revela ser fundamental, para viabilizar a riqueza que advêm de suas contribuições e de suas visões e perspectivas heterogêneas, levar em consideração a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, valorizando suas perspectivas, a sua autoria social.

Quando se pesquisa com crianças é preciso escutar com atenção, respeitando e compreendendo suas particularidades e concepções. Dessa forma, não se pode direcionar a pesquisa com o que se quer ouvir nem analisar os dados baseados em pré-conceitos. Carvalho e Müller (2010, p. 75) destacam que “o exercício da escuta convida cada pesquisador a agir de modo ético no campo de sua atuação, ou seja, aprendendo a acolher a singularidade e a diferença da criança como sujeito protagonista de suas ações”.

Fernandes (2016, p. 763) nos esclarece que se devem “considerar novas possibilidades de aceder metodologicamente às crianças, como informantes, o que implica mobilizar novos posicionamentos metodológicos e éticos respeitadores das especificidades de que se reveste a investigação com esse grupo”.

Norteados pelos estudos de Kramer (2002), o uso de iniciais ou outras formas de denominação dadas às crianças pode contribuir para sua negação de sujeito, desconsiderando-as identitariamente. Assim, com o objetivo de preservar sua identidade e preocupados em atribuir-lhes a agência e a visibilidade desejadas, pedimos que cada criança sugerisse um pseudônimo para ser usado na investigação. Optamos por não alterar os nomes do Sol Nascente e das instituições (Escolas e Consolador) com o objetivo de dar visibilidade à localidade em questão. Entendemos que a alteração de tais nomes não implica em riscos para as crianças envolvidas na pesquisa.

Realizamos, também, análise documental sobre a história do Sol Nascente, analisamos as pesquisas distritais por amostra de domicílio, que nos auxiliaram a entender a dinâmica do Sol Nascente a partir de outros ângulos.

Lançamos igualmente mão das ferramentas narrativas, pois o jeito de contar o que se viveu constitui formas de estruturação da experiência (BRUNER, 1991). Para o autor (1991), tais narrativas organizam e promovem o contexto adequado para o relato de vivências pessoais, no qual serão determinados os aspectos da vida que serão expressos. Trabalhos diversos evidenciam que crianças aprendem a falar sobre suas memórias de eventos passados ou de pretensões futuras de maneira organizada, o que contribui para a construção do autoconhecimento.

Medina (2018, p. 4) ressalta que “as crianças como sujeitos situados constroem ativamente a partir da narração de si mesmos frente aos outros, expressam sua história e seus horizontes de futuro em termos de ações e de movimentos”.

Segundo Fernandes e Lopes (2018, p. 138), a narrativa

permite-nos a descrição tanto do contexto como dessas vidas em seu cotidiano, ou seja, possibilita o relato das histórias vividas e recolhidas na experiência do contato estabelecido, da vida compartilhada e da experiência acumulada no processo. Ela é argumento da vida e para vida. Tem, na palavra criada, a potência da visibilidade dos eventos do mundo. Une e urge o tecido social e cultural. Tece encontros e permite a constituição das diversidades e diferenças que marcam a condição humana.

Por isso, tais narrativas tiveram abordagem dialógica adaptada para crianças, para nos aproximar ainda mais dos sujeitos, de suas vivências, de suas formas de agir e pensar, para, assim, entender as relações que estabelecem com a cidade, as implicações da cidade na sua vida. Ditas conversas, realizadas durante os percursos, tiveram como base questões sobre a vida escolar e cotidiana, as brincadeiras, as relações com a vizinhança etc. O objetivo foi permitir que o diálogo fluísse e se desenvolvesse de forma natural entre a pesquisadora e a criança, respeitando suas singularidades e deixando-a livre para falar o que quisesse da forma como preferisse. Sarmiento (2003) afirma que crianças podem achar algumas perguntas difíceis e que raramente respondem a perguntas muito diretas.

Com essas narrativas pretendemos entender, também, o uso diário da cidade e captar suas leituras sobre o espaço. Assim, nos valem das reflexões de Lopes e Fernandes (2018, p. 386):

olhar as narrativas infantis com teorias predeterminadas, fixas e imutáveis é, muitas vezes, negar a sua atitude criadora frente ao mundo, é negar a contribuição das crianças em outras formas de ler e entender os eventos que fazem parte da existência humana.

Com a utilização conjunta de mapas vivenciais (produção visual e narrativa) e de percurso narrado (percursos, narrativa e representação gráfica do trajeto), é possível encontrar tópicos da realidade vivida pelas crianças, bem como suas emoções e sentimentos. Uma ferramenta complementa a outra na medida em que o desenho traz a representação de seu mundo, e os percursos e as narrativas materializam a construção da vivência na cidade. É possível acessar o mundo infantil, ainda que de forma parcial, apreender as vivências das crianças, a relação entre sujeito e meio, de que forma ela toma consciência e concebe, como ela se relaciona com o meio em que está inserida. Ademais, as narrativas nos ajudam a esclarecer as inferências que os desenhos possam gerar no pesquisador.

Vigotski (2010, p. 691) ensina que “o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico”. Ou seja, o meio, a relação com os espaços vivenciados, de alguma forma influencia a criança e contribui para uma relação dialética. A relação com a cidade não é inerte, ocorre diariamente e progride com o próprio desenvolvimento da criança. Para Fernandes e Lopes (2018, p. 135), “o espaço geográfico é uma das dimensões centrais da infância das crianças” e continuam “se falarmos das diferenças que constituem as diversas infâncias nas sociedades atuais, assumimos que o espaço é uma dessas marcas”.

Müller e Ferreira (2014, p. 669) corroboram a ideia afirmando que “discutir a relação entre infância e cidade pressupõe o espaço urbano como elemento formador da individualidade das pessoas simultaneamente à construção de sua autonomia”.

Tendo isso em mente, o presente trabalho fez uso de duas atividades eminentemente narrativas, a ver: as atividades de mapas vivenciais e os percursos narrados - descritas na sequência.

6.4 A atividade de mapa vivencial

Entendemos ser necessária a utilização de instrumentos metodológicos especiais para os estudos com crianças, visto que ontologicamente crianças e adultos são diferentes. Não estamos dizendo que as técnicas usadas em estudos com adultos não são possíveis de serem utilizadas com crianças, mas sim que crianças e adultos se portam e respondem de forma diferente durante as pesquisas. Por isso, decidimos trabalhar com mapas vivenciais, narrativas e métodos visuais, pois são ferramentas que conseguem apreender o protagonismo infantil e permitem a dialogicidade com as crianças.

Assim sendo e tendo em mente que podemos conhecer mais sobre as crianças a partir de seus desenhos e com o objetivo de que elas reflitam sobre sua cidade, seu espaço e sua cultura, empregamos a ferramenta de pesquisa mapa vivencial, que é uma produção constituída de elementos vividos e de novas elaborações da realidade presente. Lopes (2016, p. 248) afirma que “o trabalho com mapas vivenciais não tem a mera condição figurativa, mas rompe com a planificação cartográfica ao assumir uma condição humana, que não se esgota e não se encerra em discursos únicos e universais”.

Mapa vivencial é uma ferramenta da Geografia da Infância que tem como objetivo uma produção visual e narrativa oral da cidade, podendo acionar um processo de reelaboração criadora (*tvortcheskaia pererabotka*) de Vigotski (2010), que se refere ao potencial criativo/criador para a (re)elaboração da cultura e do mundo.

Para Barbosa (2018, p. 108), mapa vivencial “parte do princípio de que a criação e a interpretação estão vinculadas às experiências com o meio, como unidade dialética (indivíduo-meio), isto é, a produção individual está relacionada ao contexto e a cultura que foi historicamente produzida pela humanidade”.

Os mapas vivencias são baseados nas vivências e nos contextos das crianças, assim a produção é feita a partir dos registros históricos das experiências delas. Tal atividade proporciona reflexão, para o pesquisador, sobre o vínculo, a afetividade e o enraizamento dos sujeitos com a cidade e sua cultura.

Como parte constitutiva dessa ferramenta utilizam-se mapas sobre a localidade em questão como dispositivo de incentivo ao processo de produção de mapas que buscam referência na vivência. Desse modo, como início da atividade, apresentamos mapas de Brasília, de Ceilândia e do Sol Nascente.

Assim, foi solicitado às crianças convidadas que produzissem mapa vivencial de acordo com o enunciado: *Desenhe o Sol Nascente*. Sabemos que as crianças interpretam os textos e as falas dos adultos e acabam produzindo seu próprio desenho. A produção visual e narrativa durou cerca de duas horas e meia, contando o tempo do lanche oferecido no início. Para o desenho temático, foi disponibilizado o seguinte material: folha A4, lápis de cor e giz de cera. Durante a atividade, algumas crianças pediram régua, lápis de escrever e borracha, o que também foi concedido. Seis crianças se propuseram a participar da elaboração dos mapas vivenciais. Outras crianças disseram que não poderiam estar presentes, pois participavam em outra instituição no domingo pela manhã.

Quanto à essa atividade, notamos que as crianças tenderam a olhar e talvez se inspirar no que o colega estava desenhando. Nossa orientação foi de que cada um poderia desenhar o que quisesse do que viam no Sol Nascente. Apesar de nossa pesquisa não ter como sujeitos os adultos, uma das mães esteve presente nessa atividade, acompanhando a sobrinha, que também se interessou em produzir e narrar seu mapa vivencial. Chamou-nos a atenção que uma das crianças, C. de 6 anos, não conseguiu desenhar. Ela desenhava e apagava, pedia outra folha e repetia o mesmo. Nessa situação, questionamos se realmente o “desenhar” e o acesso a materiais escolares fazem parte da sua rotina em casa ou mesmo na escola. Ela não quis fazer a narrativa de sua produção, o que foi obviamente respeitado por nós.

Pillar (2012, p. 46) afirma que “a linguagem gráfico-plástica é o resultado da percepção da criança. A criança desenha o que vê nos objetos, seu desenho é uma invenção de configurações para representar os objetos a partir de suas características estruturais globais”.

Valemo-nos dos ensinamentos de Gobbi (2015, p. 2), que aponta que o “desenho pode ser visto como uma pesquisa pessoal das crianças desde pequenas e, como tal, representa conquistas, ensaios em que mundos são imaginados e criados sobre diferentes suportes e não apenas o papel”. A autora (2015, p. 2) continua afirmando que “os desenhos são formas de conhecê-las de modo profundo em suas condições sociais, culturais, históricas”. As crianças apresentam suas marcas ao longo da criação dos desenhos e não somente no resultado final. Assim, o desenho traz outros elementos importantes que muitas das vezes as crianças não “querem” expressar.

Nos inspiramos também em Pires (2007, p. 236), que afirma que “o desenho é um material de pesquisa interessante para captar justamente aquilo que primeiro vem à cabeça, aquilo que é óbvio para a criança”. De acordo com a autora, na produção dos mapas vivenciais, possivelmente foram retratados o Sol Nascente que elas têm em mente, que elas vivenciam diariamente.

Após a produção visual, as crianças também narraram seus mapas vivencias, não sendo adequado inferir apenas pelos desenhos, visto que não temos estudos aprofundados em psicologia. Assim, entendemos que é preciso perguntar a elas o significado, a representação de seus desenhos. Vê-las narrar suas próprias produções. O desenho orienta seu pensamento, e sobre o papel são criados e imaginados seus mundos, suas vivências e suas emoções.

Gobbi (2015, p. 3) relata sobre o desenho:

São os registros gráficos e visuais que resultam de escutas e que, ao invadir as paredes, podem impregnar espaços, personalizá-los e deixar como herança as marcas históricas de cada um, evidenciam trajetórias de sonhos, desejos, experiências partilhadas com o coletivo infantil, com os adultos ou individualmente. Com isso, não há fases, mas histórias de crianças. Temos que olhar, guardar, considerá-las em sua “inteireza”.

Considerando os ensinamentos de Gobbi sobre o desenho evidenciar trajetórias de sonhos, desejos e experiência, procuramos com a atividade de mapa vivencial entender os significados produzidos pelas crianças, as lógicas representadas em seus desenhos e narrativas para assim apreender como elas vivenciam aquele lugar, quais emoções estão envolvidas ali.

6.5 A atividade de percurso narrado

Neste trabalho optou-se pelo uso de metodologias qualitativas móveis. Tal intencionalidade se deu por considerar as experiências contemporâneas influenciadas em grande medida pela mobilidade cotidiana e pela organização da vida em torno desse expediente (VANNINI, 2006). Para tanto, organizou-se um trabalho investigativo de forma não-estática, ou seja, investigação em que as crianças estão em movimento, percorrendo os espaços geográficos da sua localidade, protagonizando a mobilidade do seu dia a dia.

Possivelmente o automóvel seria o meio de locomoção mais lembrando em se tratando da perspectiva móvel. No entanto, ao se tratar de crianças da periferia, o meio mais usual de locomoção é a caminhada e o transporte público para ir para à escola. As crianças são agentes ativos na construção das rotas e do espaço de convivência. Seu conhecimento espacial e sua circulação pelas ruas, comércios e territórios infantis evidenciam o pertencimento à localidade. A capacidade de mover-se fisicamente pelos lugares é uma forma de poder e de liberdade das crianças, que a cada passo, a cada esquina, a cada planta, descortinam um mundo novo diante de seus olhos. Conexões múltiplas e novas possibilidades de aprendizagem surgem ao percorrer a comunidade.

Considerando o que dissemos, Guitart (2007, p. 205) afirma que:

Reconhecer que as experiências cotidianas das crianças não são homogêneas e que existe uma multiplicidade de infâncias, significa reconhecer a necessidade de se aproximar das crianças com distintos ângulos e com distintas técnicas. Razão porque a Geografia da Infância vem utilizando métodos visuais com o objetivo de motivar e estimular a participação das crianças e criar um ambiente relaxado e divertidos para a investigação.

Assim, gostaríamos de trazer reflexões sobre mobilidade que alicerçam nosso trabalho. Elas envolvem a concepção de que o movimento engendrado nas cidades aponta para modos de vida em termos econômicos, sociais e políticos, conforme nos indica Buscher e Urry (2009, p. 100, tradução nossa):

para este amplo projeto de estabelecer uma ciência social "movidada pelo movimento" na qual movimento, movimento potencial e movimento bloqueado, bem como imobilismo voluntário / temporário, práticas de moradia e criação de lugar "nômade" são todas conceitualizadas como constitutivas da economia, das relações sociais e das políticas.

A partir das pesquisas pioneiras de John Urry e Mimi Sheller no começo deste século (2001, 2014), desenvolveu-se uma tradição empírica em que se procurou adaptar métodos tradicionais qualitativos para primeiramente investigar situações móveis e, posteriormente,

fazer uso de pesquisas móveis para áreas que não os estudos de mobilidade – o caso do presente trabalho. Desta forma, pesquisas em diferentes áreas passaram a fazer uso de métodos de pesquisas móveis para procurar elucidar diferentes realidades ligadas a distintas áreas do conhecimento. Deu-se preponderância ao uso de diários de viagem como forma de pesquisa qualitativa, com etnografias e vídeo-etnografias em movimento, uso de meios digitais e virtuais para coleta de dados de movimento e adaptações qualitativas às pesquisas de origem e destino (VANNINI, 2010).

Para tanto, utilizamos na presente pesquisa do *percurso narrado*. Fazendo uso da junção da narrativa sobre a área em que reside com a caminhada e o registro digital em GPS e audiovisual da mesma, optou-se por um método de pesquisa que conjugou descrição do ambiente, registro em vídeo pelos sujeitos de pesquisa e dados de GPS pormenorizados sobre o caminho percorrido, em uma prática investigativa guiada por crianças.

A ferramenta metodológica de percurso narrado foi utilizada no relevante trabalho “Narrativas de percursos e percursos narrados na superquadra modelo e na Vila do Boa: utopias e distopias em Brasília”, dos autores Marques *et al* (2017), que realizaram pesquisa utilizando percursos narrados no Distrito Federal, em duas localidades com distopias: uma quadra modelo do Plano Piloto e a Vila do Boa, localizada na Região Administrativa de São Sebastião e serviu como fonte de inspiração para a apreensão da realidade pelas crianças do Sol Nascente.

Esta pesquisa parte do Mapa vivencial e vincula a ferramenta de percurso narrado, sendo restrita a uma localidade, o Sol Nascente, objetivando conhecer as espacialidades e geografias das crianças, os vínculos e relações desenvolvidos nas vivências delas com a/na comunidade.

No âmbito desta pesquisa, solicitamos aos nossos sujeitos da pesquisa que nos mostrassem por onde eles/elas circulam no Sol Nascente, quais trajetos percorrem, quais espaços frequentam, onde brincam etc. Para essa atividade, seis crianças das nove que se dispuseram a realizar os mapas vivenciais, participaram da atividade dos percursos narrados.

As crianças têm muito o que contar sobre sua cidade e para ouvi-las utilizamos a ferramenta de pesquisa *métodos visuais*. Kullman (2012) afirma que os métodos visuais auxiliam no potencial criativo, promovendo, por meio da participação das crianças, conexão entre a mídia visual e o cotidiano das mesmas. Para o registro do percurso, cada criança utilizou uma câmera portátil sendo carregada com um bastão, que filmou as imagens e gravou o som. Além disso, utilizamos aplicativos no celular (*Nike Run Club* e *Strava*) para medir a distância, o tempo e a representação gráfica do trajeto.

Os percursos narrados partiram da casa das crianças e a ela retornaram. Foi explicada a atividade que seria realizada e apresentada a câmera (*GoPro* com bastão) que foi carregada por elas, com o objetivo de que fosse mostrada a visão da criança. As mães foram convidadas a participar do trajeto, mas nenhuma aceitou. Pedimos às crianças que nos mostrassem o Sol Nascente, onde elas brincavam, por onde elas andavam, o que/quem elas conheciam. Assim, os trajetos foram realizados por livre escolha das crianças e esboçados graficamente pelo software do GPS e gravado pela câmera.

No caminho as crianças apresentavam a vizinhança, sua relação com as crianças que ali moravam. Mostravam o ambiente, as árvores frutíferas e as plantas medicinais, as casas conhecidas. Colhiam frutas e contavam histórias relativas a algum morador ou acontecimento. Além disso, comentavam do que gostavam e do que não gostavam no Sol Nascente, contavam sobre suas brincadeiras preferidas, falavam sobre a escola, relatavam os trajetos até a escola. Os percursos foram acompanhados por esta pesquisadora e por um pesquisador convidado. As conversas foram conduzidas com objetivo de deixar a criança livre para falar e mostrar o que quisesse. Optamos também pelo uso do bastão ao invés do colete com câmera, para justamente a criança ter a mobilidade e liberdade de mostrar o que quisesse.

Cabe relatar que nos foi mostrado um outro Sol Nascente. Nesses dez anos, não havíamos “percebido” tantos espaços de beleza singular e com tanta história. Entendemos esses espaços como espaços concebidos, percebidos e vividos, sendo sempre socialmente produzidos (LEFBVRE, 2001). Onde víamos apenas violência e injustiças, encontramos um lugar vivo, alegre, pois as crianças nos mostraram suas percepções e emoções. Elas veem o mundo com lógica diferente das dos adultos. Elas sentem e vivem o mundo sem tantos preconceitos, sem tantas preocupações. É um olhar mais aberto ao novo, ao diferente.

As crianças ficaram bastante entusiasmadas com a câmera – um equipamento incomum em suas vidas – e com a atividade em si. Brincaram que eram *youtubers* e sempre perguntavam qual trajeto a outra criança havia feito. Os percursos foram agradáveis e descontraídos, realizados individualmente para que pudessemos verificar relação de cada um com o Sol Nascente e sua compreensão do local. Vale dizer que os trajetos foram realizados durante o período de chuvas, o que dificultou nossa mobilidade pelas ruas enlameadas e com pedras. As gêmeas, após o percurso e enquanto eram resolvidas outras questões, fizeram vídeo espontâneo mostrando sua casa, o que fazem em cada cômodo e as atividades realizadas por cada ente familiar presente. A gravação só foi descoberta durante a edição dos vídeos. Pires (2007, p. 251) diz que “às vezes, a câmara inibe, às vezes, pode ser veículo de comunicação mais efetiva”.

Johnson et al (2012) afirmam que métodos visuais foram propostos como alternativas complementares aos métodos antropológicos tradicionais, a fim de permitir que os participantes, as crianças, descrevessem suas vidas por meio de abordagens mais congruentes com a sua maneira de ver e se relacionar com o mundo.

Pfister, Vindrola-Padros e Johnson (2014, p. 27) nos esclarecem que métodos visuais “complementam as trocas tradicionais baseadas em linguagem, já que os métodos que usam dados gerados pelos participantes oferecem diferentes modos de comunicação e formatos alternativos para descrever suas experiências”. Métodos visuais podem permitir a consideração cuidadosa de fontes de dados em mídias que não são baseadas em linguagem escrita ou desenhada.

A atividade visou colher dados sobre o entrelaçamento e o pertencimento das crianças ao lugar onde moram, sua compreensão do território conhecido e percorrido por elas, sua mobilidade naquele espaço. As crianças evidenciaram conhecer geograficamente a região, demonstraram ter ótima noção espacial, pois diziam que havia outros caminhos para chegar onde estavam nos levando, bem como sabiam onde havia torneira para tomar água, banco para descansar, córregos para tomar banho, frutas para comer etc. Lopes e Fernandes (2018, p. 375) afirmam que “as crianças [e todos nós] possuem uma linguagem espacial e que essa linguagem está na composição de uma ‘memória espacial’, sistematizada em nossa vivência”. Além disso, as crianças se concentraram em perceber os elementos naturais da paisagem, as árvores, os animais, os córregos. Elas nos mostraram não só um mapeamento cartográfico *stricto sensu* do Sol Nascente, mas um mapeamento emocional, afetivo (AITKEN, 2018) repleto de conexões com o espaço e com os moradores. Assim, inspiramo-nos em Aitken (2018, p. 93) que afirma que interpreta “os trabalhos de geografia com crianças como um desenvolvimento emocional e não necessariamente racional ou sequenciado”.

Para Lopes (2016, p. 241) “as crianças se apropriam dos elementos culturais do mundo e os reinterpretem a partir dos novos significados que estabelecem”.

O corpo das crianças, nas palavras de Buscher e Urry (2009, p. 103), “sente e dá sentido ao mundo enquanto se move corporalmente dentro e através dele”. Seus corpos, ainda em desenvolvimento, trazem vida, sentimentos, emoções e sonhos. O corpo da criança ao se movimentar sente a cidade, capta as sensações do lugar e manifesta por meio do seu comportamento as impressões adquiridas naquele espaço. O autor (2009, p. 103, tradução nossa) continua:

Tais corpos encontram outros corpos, objetos e o mundo físico de forma multi-sensorial. [...] Os corpos não são empiricamente rígidos e prontos, mas envolvem desempenhos para noções de movimento, natureza, gosto e desejo, dentro e através

do corpo. [...] O corpo sente enquanto se move, através da habilidade cinestésica, fundindo a experiência sensorial que informa o que o corpo está fazendo no espaço através das sensações de movimento registrado em articulações, músculos, tendões e assim por diante com intenção e memória corporal (Merleau-Ponty, 1962; Dant, 2004). Ele combina com o toque (de os pés na calçada ou no caminho da montanha, as mãos em uma rocha ou o volante), visão, audição, olfato e outras impressões sensoriais para o movimento do corpo, bem como emoções intensas, incluindo o prazer (Sheller; 2004), passividade (Bissell; 2007) ou irritação (Lupton, 1999).

Por fim, o quadro abaixo demonstra a dinâmica da pesquisa e os materiais necessários:

Quadro: 06- Etapas da pesquisa de campo

Etapa	Atividade	Procedimentos/ Ferramentas	Material necessário
1ª etapa:	Observação das crianças durante as atividades na instituição O Consolador, quando foram convidadas a participarem da pesquisa, sendo respeitada sua decisão pelo sim ou pelo não.	Observação	Gravador de áudio; Caderno para anotação; Câmera fotográfica
2ª etapa:	Produção dos mapas vivenciais, que consiste no contato com mapas da localidade para posterior representação, por meio de desenhos, da cidade que habitam. Representação do seu mundo, da sua cidade de acordo com suas lógicas infantis. Por fim, narração desses mapas;	Observação Mapas vivenciais;	Folhas A3 Lápis de cor, giz de cera Mapas de Brasília, Ceilândia e Sol Nascente; Gravador de vídeo e áudio; Câmera fotográfica
3ª etapa:	Realização dos percursos narrados para compreender o pertencimento e a utilização dos equipamentos urbanos pelas crianças. Definição dos territórios de infância no Sol Nascente/DF.	Métodos móveis; Métodos Visuais; Narrativa	Gravador de áudio; Caderno para anotação; Câmera versátil; Mapa do Sol Nascente Aplicativo que mede a distância percorrida e o tempo

7. NARRATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE O TERRITÓRIO

Segundo Bardin (2001), a análise de conteúdo é uma importante ferramenta para pesquisas qualitativas e sua função primordial é o desvendar crítico. Seu objeto de estudo é o registro em si, presente em um texto, um documento, uma fala ou um vídeo.

A referida autora (1979) define três etapas na fase de planejamento de uma análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados. Para a primeira etapa, foi organizado e selecionado o material que será analisado neste trabalho, além de retomadas as questões de pesquisa.

Para a segunda etapa, a exploração do material, quando se devem codificar os dados e reuni-los em unidades/categorias, utilizamos o software Nvivo 12 Plus. O Nvivo é um programa para análise de dados utilizado em pesquisas qualitativas, que facilita a organização de entrevistas, imagens, áudios e vídeos.

Alves et al. (2015, p. 122) afirmam que “o Nvivo organiza e categoriza informações textuais, além disso, ajuda a descobrir tendências e a sistematizar análises, facilitando uma rápida reexaminação dos dados”. Tais programas de análise de dados são bastante úteis quando se trabalha com pesquisa que tem um grande número de dados ou quando se precisa confrontar informações. É evidente que esses softwares não substituem a responsabilidade do pesquisador na interpretação dos resultados.

Ao analisar no Nvivo os dados obtidos, verificamos a frequência das palavras proferidas pelas crianças, tanto nos percursos narrados quanto no relato dos mapas vivenciais. Também foi feita a transcrição dessas duas atividades no software. Cabe ressaltar que algumas palavras aparecem com mais frequência, mas são conjunções, pronomes e preposições, o que não é relevante para nossa análise (exemplos: que, você, onde etc).

Assim, escolhemos algumas palavras que entendemos serem relevantes para nossa pesquisa, visto que nosso objetivo principal é investigar a infância no Sol Nascente, suas espacialidades e suas geografias, por meio das vozes e ações das crianças. Sendo: fontes (quantidade de crianças) e referências (quantas vezes apareceu em toda amostra). O resultado encontrado nas transcrições dos percursos narrados e das narrativas do mapa vivencial foi:

Quadro 07 – Palavras que aparecem com maior frequência no Nvivo.

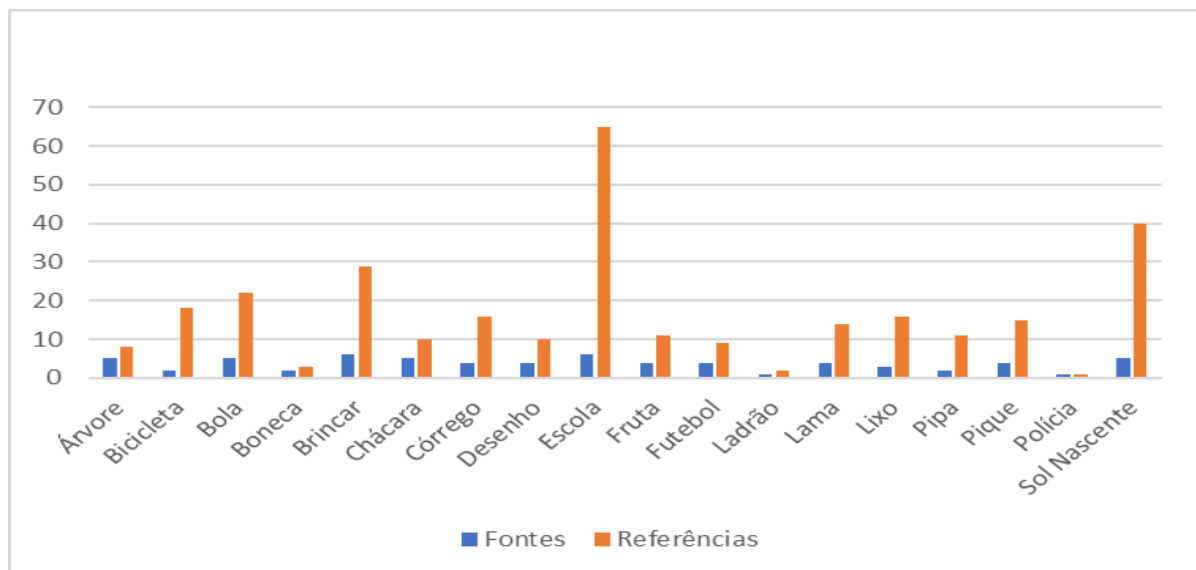
Palavra	Fontes	Referências
Árvore	5	8
Bicicleta	2	18

Bola	5	22
Boneca	2	3
Brincar	6	29
Chácara	5	10
Córrego	4	16
Desenho	4	10
Escola	6	65
Fruta	4	11
Futebol	4	9
Ladrão	1	2
Lama	4	14
Lixo	3	16
Pipa	2	11
Pique	4	15
Polícia	1	1
Sol Nascente	5	40

Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 01 apresenta de outra maneira a frequência das palavras selecionadas para a busca, facilitando a visualização das palavras mais frequentes (escola, Sol Nascente e brincar) e das menos frequentes (polícia e ladrão).

Gráfico: 01 – Gráfico com as palavras mais relevantes.



Fonte: Elaboração própria.

O software também cria nuvens de palavras (figura 01) com objetivo de ilustrar a distribuição das mesmas, facilitando a visualização dos dados.

Figura: 01 - Nuvem de palavras



Fonte: Elaboração própria.

As cinco palavras que mais apareceram nas narrativas foram: *escola* (65 vezes), *Sol Nascente* (40 vezes), *brincar* (29 vezes), *bola* (22 vezes), *bicicleta* (18). A *escola* apareceu muito na narrativa por ser um espaço de sua vivência cotidiana. *Sol Nascente*, como a localidade onde moram, não havendo criança desterritorializada, sendo o lugar onde as relações se estabelecem tanto entre pares, como entre os adultos. *Brincar*, *bola* e *bicicleta* referem-se às brincadeiras que elas desenvolvem, *bola* e *bicicleta* são brinquedos estruturados, mas permitem as trocas entre os pares e também estão relacionadas ao espaço, já que o empregam para utilizar tais brinquedos.

Já *polícia*⁹ (1 vez) e *ladrão* (2 vezes) são as palavras que menos aparecem nas narrativas das crianças. Apesar disso, as crianças leem a questão da violência e se preocupam com a segurança na comunidade.

Por fim, a terceira etapa consiste no tratamento dos dados - inferência e interpretação – quando é feita a discussão com os resultados encontrados e com a respectiva teoria. Para esta etapa, os dados serão analisados a partir das seguintes categorias: a vida no território e o território na vida; Narrativas sobre brinquedos e brincadeiras; Descrição relacional do lugar pelas crianças.

⁹ Na PDAD 2018: 32,8% dos entrevistados afirmou haver policiamento regular na região.

7.1 A vida no território e o território na vida

Esta pesquisa foi realizada em uma periferia do Distrito Federal. Periferia não somente no sentido geográfico de ser distante do centro, no caso o Plano Piloto, mas também longe do poder público, dos serviços públicos e da dinâmica da vida em uma cidade planejada e organizada. Apreender, a partir dos dados coletados, a articulação da vida da criança com o território que habita, bem como a presença do território em suas vidas, é objetivo desse subitem.

As pesquisas com as crianças nas cidades envolvem não somente pensar as crianças, mas também as relações estabelecidas com os espaços e com os adultos. As narrativas que surgiram durante os percursos indicam as fragilidades e as potencialidades que a comunidade tem aos olhos e perspectivas de cada criança.

Pensando nisso e para apreender a relação da vida da criança com o território, precisamos dialogar com alguns conceitos. Sabemos que território é um conceito em disputa. Costa (2017, p. 9) afirma que “território é um conceito múltiplo, interdisciplinar e em movimento”. Ou seja, são diversos os entendimentos sobre território e eles se desenvolvem com o passar do tempo.

Para Saquet (2007, p.58) território é um conceito que não somente é apropriado dentro e na construção social, mas é também condicional de um processo de territorialização e deve ser entendido dentro de um campo de poder, “de relações socioespaciais, nas quais a natureza exterior ao homem está presente de diferentes maneiras”.

Milton Santos (1994) traz o conceito de “território usado”. Refletindo sobre as atribuições sociais e materiais do território, o geógrafo brasileiro acrescenta a importância de entendê-lo de forma dialética, em que o território ocupado é fruto constitutivo do uso do território (território-forma) e seu uso, apropriação e ordenamento por atores sociais (organizações, empresas, instituições, Estado e indivíduos), com tais agentes produzindo a dialética do território (QUEIROZ, 2014).

Já Rogério Haesbaert (2000, p. 37) identifica três definições para território: a) território como substrato físico, simples base material e fixa de produção e reprodução da sociedade; b) território em sua dimensão política, como domínio ou apropriação de um espaço socialmente partilhado; e c) território como espaço simbólico, com ênfase em sua dimensão cultural identitária e cotidiana.

Neste trabalho entendemos território como a segunda e a terceira opção definida por Haesbaert, como sendo um espaço animado pela vida, por seus sentimentos e significados, em que os indivíduos se apropriam do espaço e identificam suas fragilidades e suas belezas, se assumem como parte integrante e vivenciam seu cotidiano.

Tais conceitos estão presentes nas narrativas das crianças participantes desta pesquisa. A atividade de percurso narrado teve como objetivo possibilitar movimento à livre escolha das crianças, para que se sentissem à vontade para mostrar seus sentimentos e conhecimentos sobre o território. Cartografar movimentos de certas crianças em determinando tempo e espaço acaba por deixar de fora outras contribuições. No entanto, sabemos que a pesquisa científica tem dessas particularidades. Assim, percorrer livremente a comunidade e não estar encerrado no ambiente escolar ou doméstico contribuiu para que as crianças fizessem uma descrição pessoal do território vivenciado por elas.

CH: Nossa isso aqui é o pior lugar que eu tô achando desse Sol Nascente.

P: É, por quê?

CH: Olha o estado, como era o Sol Nascente pra isso daqui.

CH: Olha a feiura que tá.

P: O que você acha feio?

CH: Os lixos jogados no chão, sendo que tem papalixo

P: Por que é ruim jogar lixo na rua?

CH: Porque estraga o meio ambiente.

Carlos Henrique, 9 anos de idade, mora em uma rua sem asfalto e sem calçadas, com os pais e três dos seus irmãos. Durante o percurso narrado, ele mostra os locais onde brinca e conta de quais brincadeiras gosta. O menino aponta o descampado onde joga futebol, brinca de pique-pega e solta pipa, o campinho de futebol, a rua em que brinca com os amigos e ainda o córrego onde toma banho e a chácara onde brinca e come frutas.

Lista ainda as dificuldades enfrentadas por sua comunidade evidenciando o abandono do poder público e a falta de cuidados dos próprios moradores ao jogarem lixo na rua¹⁰. O menino demonstra descontentamento com a quantidade de lixo jogada no chão, inclusive, ao lado dos papa-lixos¹¹.

¹⁰ Segundo a PDAD 2018, 42,9% dos domicílios jogam o lixo em lugar impróprio e 18,6% o queimam ou o enterram. Quanto ao esgotamento sanitário dos domicílios: 34,6% é a céu aberto e 48% possui fossa séptica.

¹¹ Projeto de lixeiras comunitárias implantado em diversos locais do DF – notadamente em regiões mais pobres – para incentivar os habitantes a depositar os resíduos em tais locais e não em ruas e terrenos baldios. O Papa Lixo é um contêiner semienterrado, com capacidade de 5 metros cúbicos (equivalente a uma caçamba), permitindo o armazenamento dos resíduos de forma segura e limpa, minimizando os riscos de proliferação de vetores de

Figura: 02 – Mapa vivencial de Carlos Henrique, 9 anos



Fonte: Arquivo Nayla Nobre, nov/2018

Carlos Henrique elabora e narra seu mapa vivencial: “Aqui é onde a gente passou pela pista. Aqui é onde a gente passou que tinha muito esgoto e lixo. E aqui é onde a gente passou que tinha pedra e muita lama. Aqui é a chácara e o campo de futebol que eu tinha falado”. Ao mesmo tempo em que representa os territórios de infância para ele (campo de futebol e a chácara), desenha o que lhe incomoda: o lixo, o esgoto, a lama e as pedras.

Figura: 03 – Carlos Henrique caminhando pelas ruas próximas à sua casa.



doenças na região. Esse equipamento foi idealizado para atender a demanda da população que reside em locais de difícil acesso dos caminhões de coleta. (DF, 2018)

Fonte: Arquivo Nayla Nobre, dez/2018

O menino reconhece ainda que a falta de asfalto, de calçadas e de saneamento básico é ruim para a comunidade. Apesar disso, ele e as demais crianças participantes da pesquisa conseguem caminhar com habilidade pelas ruas enlameadas, com pedras, lixos e entulhos, demonstrando sua ligação com o território, (re)conhecendo o espaço geográfico que habitam. Para Sarmiento (2016, p. 5), “[...] as crianças vivem a cidade à sua maneira e debaixo das condições que lhe são proporcionadas pelas políticas urbanas e pelos constrangimentos e possibilidades oferecidas pela organização da cidade e dos seus equipamentos e serviço”.

Figura: 04 – Mapa vivencial, Maria Antonieta, 8 anos



Fonte: Arquivo Nayla Nobre, nov/2018

Maria Antonieta, 8 anos, mora na casa da avó, com a mãe e cinco irmãos. Em seu mapa vivencial, desenha a si mesma e a irmã gêmea, Cris, chegando da escola à noite debaixo de chuva. Elas estudam em uma escola pública de tempo integral para onde vão e de onde voltam no ônibus escolar que passa na avenida principal, distante cerca de dois quilômetros de

sua casa. Vale mencionar que na escola, apesar de ser de tempo integral, não há refeitório, local para descanso, parquinho ou quadra de esportes – as aulas de educação física acontecem em um terreno baldio na frente da escola. Durante o percurso narrado, as meninas afirmam que para ir à escola saem “*cedo, a gente sai de madrugada*” - possivelmente se referem ao período de horário de verão¹², quando as crianças saem de casa com o céu ainda escuro. A sensação que as meninas têm é de que passam o dia na escola, porque saem no escuro e voltam para casa novamente no escuro. Para Ibarra e Vergara (2017, p. 31), muitas sociedades estão passando por uma “hiperescolarização” da infância, com aumento do tempo nas escolas, o que diminui o tempo de lazer e em casa.

A questão do lixo também é representada por Maria Antonieta em seu mapa vivencial, em que ela narra que “*aqui é a correnteza levando todos os lixos*”. Assim, o lixo apresenta-se como um problema sanitário na região, visto que no desenho a correnteza e o lixo impedem a livre circulação e estão localizados entre a casa e o automóvel.

Figura: 05 – Mapa vivencial, César, 11 anos.



Fonte: Arquivo Nayla Nobre/dez 2018

¹² No Distrito Federal o horário de verão, novembro/18 a fevereiro/19, coincide com o período chuvoso, quando foram realizados os percursos narrados com as crianças.

No desenho de César, 11 anos, está representada a escola onde estuda e o local onde joga bola diariamente, demonstrando o território vivenciado pela brincadeira e a ocupação das ruas pelas crianças. A escola próxima do lugar de brincadeira cotidiana pode representar um elemento importante na vida de César, tratando-se de dois locais de relação com pares e de relevância para a socialização comunitária. Barbosa e Silva (2013, p. 1) nos ensinam “que pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos, e nos impregnamos dele ao realizar nosso modo de existir, o que permite afirmar que há uma forte relação entre cidadania e território”.

C: Aí vai ser uma padaria aí. Bem aqui que a gente joga bola.
P2: Aqui? Dá um gol bem certinho.
P2: Aí fica um goleiro?
C: Fica. Ali é a área do goleiro.
P: E o outro gol é ali?
C: Não, é só de um gol mesmo. Não é de time de dois.

O lugar onde César joga futebol fica perto de sua casa. Lá ele costuma reunir um grupo de amigos e organizar um campo para a prática do jogo. O único gol fica junto ao um muro. A disputa fica concentrada na rua de terra – como a maioria das daquela comunidade. Não raro, depois de momentos de chuva, a mobilidade de pedestres e automóveis fica prejudicada.

P: Me conta, César, o que você mais gosta no Sol Nascente?
C: Quase nada.
P: E o que você acha que falta aqui?
C: Asfalto, quadra pra brincar, porque aqui só tem campo. Mais policiamento. E acho que escola.
C: Só se nós formos naquele campinho que tem lá, que nós jogamos bola lá. Mas lá os homens são muito maloqueiros, devem tá fumando e aí não vai dá bom.

Nesse outro trecho da narrativa de César, há a afirmação de que não há “quase nada” no Sol Nascente. Igualmente, há o reconhecimento da violência presente na comunidade, bem como da escassez de escolas, de equipamentos públicos, da infraestrutura problemática (lembrando que só há uma escola classe - 1º ao 5º ano - no Trecho III).

P: E o que você menos gosta aqui?
M: Eu, o que eu menos gosto... não sei, porque aqui tudinho é legal. Humm, deixa eu ver, quando o povo tá fumando e vem aquela fumaça velha fedida.
P: Fumando o quê?
M: Deixa eu ver, como se diz, o nome da coisa certa é maconha.
P: E tem muita gente que fuma maconha aqui?

quilômetros em uma hora e dez minutos, com 58 minutos de intensa movimentação, quando solicitada para nos mostrar o Sol Nascente. Partimos da sua casa, Cris mora com a mãe e os cinco irmãos na casa da avó. Apesar da pouca idade, ela demonstra conhecer bem a comunidade e realiza o percurso com entusiasmo e disposição. A cada rua, mostra quem conhece, nomina as árvores frutíferas, aponta os comércios. Conta histórias sobre moradores, colhe frutas, mostra caminhos diferentes para chegar à casa da tia. Durante todo o trajeto, Cris conversa, brinca e pula.

A geografia da infância nos ajuda a pensar a criança e sua relação com os espaços, que são vivenciados juntamente com seus pares e com os adultos. A criança, por meio das experiências vividas, modifica e cria o mundo que a rodeia. Com as experiências motoras - andar, pular, subir em árvore - conhece seu corpo e o desenvolve, condições necessárias à construção do próprio “eu”.

Sobre a importância da criança se movimentar e vivenciar o espaço que a rodeia, Neto e Malho (2004, p. 2) afirmam que:

É pelo movimento que se faz a passagem da ação, à representação, através de sucessivos e permanentes ajustamentos / correções / adaptações do seu tempo-interior / subjetivo ao tempo-social / objetivo. O corpo é uma condição humana de inserção no mundo. Para que o corpo se afirme e se reconheça como tal, precisa de espaço (espaço de vida) e de tempo (tempo de ação), precisa de desenvolver comportamentos que terão maior significado inteligível pois quanto mais for sendo feita e permitida a “evolução do conhecimento corporal” (situação / ação) mais facilmente a criança poderá através dele descobrir o mundo / os, os outros, autodescobrindo-se.

Estudos defendem a mobilidade como fator importante no desenvolvimento da criança (NETO, 1999). Assim, para o autor, um dos indicadores para verificar a mobilidade é a distância que a criança percorre até a escola, se vai acompanhada ou não, qual meio de transporte utiliza, quais percursos realiza sozinha, entre outros. Cris e as demais crianças pesquisadas vão desacompanhadas de adultos para a escola. Da mesma forma, tomam o ônibus escolar, frequentam os comércios da redondeza, vão aos córregos, chácaras e campinhos de futebol.

Neto e Malho (2004, p. 3) concluem que: “para que a criança adquira independência de mobilidade / autonomia, ela precisa de viver e ver a cidade, precisa de habitar os espaços públicos com segurança e autonomia, precisa de participar na vida da cidade”.

P: Então vamos lá. Você conhece seus vizinhos aqui?

Cris: Sim, eu conheço aqui, aí eu conheço ali, ó. E eu conheço aquela casa ali, que lá é minha amiga. E eu também participo de uma igrejazinha nesse portão azul.

P: Como é a igrejazinha aí?

Cris: Legal. Aí aqui é uma casa que minha vó é amiga dessa moça. Aí aqui tem outra casa que tá construindo.

Cris: Aqui também tem outra casa.
P2: Você conhece os vizinhos que moram aqui?
Cris: Sim, é uma mulher do salão que mora aqui. O salão dela é bem ali naquele portãozinho cinza.
Tem muitas pedras, né, tia. Ui.

C: E aqui é a casa do meu tio Rafael.
P: Aí também mora a Adriana, né?
Cris: É, e também a Karlinha, o Adrian. Ai aqui tem essas casas, tem lama. Tem uma lojinha virando ali que foi morto um homem lá.
P: Foi? Por quê?
Cris: De tiro, porque..., acho que foi o Orlando que levou um tiro.

A descrição de Cris passa por uma identificação das redondezas não somente por características físicas e espaciais mas, trata a comunidade também pelas relações sociais que tece com os demais habitantes da localidade. Seja pela identificação a partir das relações sociais tecidas, seja por acontecimentos (como o caso de Orlando) ou pelo trabalho das pessoas, Cris demonstra não somente um reconhecimento territorial, mas uma possibilidade de deslocamento social e relacional.

Considerando o trajeto e as narrativas de Cris, Fernandes (2018, p. 141) nos ensina que

a vivência no território, o livre circular, a autonomia construída nas atividades cotidianas permitem-nos afirmar que essa vivência constrói um sentido de pertencimento e de possibilidade de narrar sobre plantas, caminhos, grotões, morros, animais, remédios, tessituras múltiplas que configuram essa vida em unidade com o meio.

O percurso de Cris é permeado por sons de carros, motos e cachorros e ainda pelos diversos sons emitidos das casas da vizinhança. Cris estuda em uma escola pública de tempo integral e faz questão de nos mostrar o trajeto que faz com sua irmã gêmea até a parada de ônibus. A mãe ou a avó as levam até parte do caminho e de lá as duas seguem sozinhas até a avenida principal para esperar a condução escolar. Ao fim das aulas, as duas voltam sozinhas até a casa ou acompanhadas pelo primo de 11 anos.

Depreendemos de tais narrativas que Cris se mostra, além de moradora, uma conhecedora do Sol Nascente, quando percorre, mapeia e demonstra seus saberes e sentimentos sobre aquele território. O Sol Nascente é território afetivo para Cris, pela forma diversificada e intensa com que ela o conhece e o vivencia, conforme explicado por Santos (2000): o território em si não é um conceito, mas se torna a partir de seu uso social. Para o autor, o território se constitui em conceito quando os atores o utilizam e fazem uso da sua experiência concreta de ser e estar no mundo.

Cris percorre várias ruas e alcança um pedaço considerável do Trecho III, o que reafirma a influência do território na constituição e no desenvolvimento das crianças

P2: Tem algum lugar aqui que você tem medo de ir?

C: Não.

P: Você é destemido, vai em qualquer lugar?

C: É.

P: Você vai naquela chácara que tem lá na frente?

C: Vou. Eu pego manga, subo na árvore.

P: Tá na época de manga, você tem ido muito lá?

C: Quase sempre.

Fica evidente a relação e a apropriação do território pelas crianças na voz de César. Apesar de ser considerado pela polícia e mídias sociais um local violento, César diz não ter medo de andar pelo Sol Nascente, o que pode ser compreendido como o estabelecimento de relação de intimidade e pertencimento à comunidade.

A utilização dos espaços urbanos envolve questões complexas e de poder, são locais de disputas de interesses sociais, políticos e econômicos, que acabam por re(produzir) desigualdades. De acordo com Santos (2007, p. 151), “há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar”.

Isso se evidencia no Sol Nascente, local em que as desigualdades territoriais se expressam na ausência de infraestrutura, de escolas, de áreas pública, de áreas de lazer, de coleta de lixo, entre outros.

P: Onde que o ônibus te pega para escola, é naquele caminhão?

M: Não, é no Trem Bom. Eu vou te mostrar. Já na descida eu fiz todas as paradas que o ônibus passa aqui. Por causa que minha mãe morava lá pra cima, depois nós foi pra parada aqui depois, depois nós foi pra essa aqui.

M: Eu pego ali, ó. Lá onde que tá escrito Mondial.

P: Você vem nesses comércios? O que que você compra aqui?

M: Venho, às vezes eu compro bala, às vezes eu compro pão, e assim vai. Aí tem vez que eu compro picolé. Aqui vende DVD, capinha de celular.

M: Aqui é a padaria que eu compro as coisas. Aí, ó, aqui também dá pra eu vir. Às vezes eu venho por aqui, quando a van da Geovana me pega.

M: Aqui que minha mãe traz o celular pra conserto. Aí tá o celular da Ane, depois ela vai botar o meu e o outro celular da Ane de novo, porque na mão da Ane o celular não dá.

Nas palavras de Meggie vemos relação com os distintos espaços sociais e a utilização da comunidade, dos comércios e também das paradas de ônibus. Vai e volta sozinha da escola. O trajeto que a menina faz até a parada passa por um matagal, que segundo relatos já foi uma lagoa que foi “destruída” pelo loteamento e pelo lixo. A princípio ficamos com medo da travessia, mas a menina nos encorajou, afirmando que passa todos os dias por aquele local. No meio do matagal há uma espécie de brejo, algumas casas e muito lixo. Meggie disse conhecer os vizinhos daquelas casas.

A menina mostra também os locais onde faz compras no dia a dia, demonstrando a relação estabelecida com os comércios locais. Ela sabe onde se vendem pão, bala e picolé e também onde se vende DVD e se conserta celular. Marques et al (2017), em sua pesquisa com narrativas de percursos infantis no DF, aponta a relação funcional que as crianças podem ter com a vizinhança, como no caso de Meggie, que relata não pelo nome, mas pela função que cada comércio representa em sua vida.

Figura: 07 – Meggie mostrando o caminho que faz até sua casa.



Fonte: Arquivo Nayla Nobre, dez/2018

É impressionante a coragem, a maturidade e a desenvoltura dela ao caminhar pelas ruas e narrar sua vida cotidiana. Quando chega da escola, a menina arruma a cozinha e ajuda a

cuidar dos irmãos mais novos. Na rua, sozinha, ainda pega o ônibus, faz compras, frequenta instituição social, visita amigos e parentes. As histórias e geografias de Meggie são edificadas por meio da relação de pertencimento e construção de seus territórios de infância. Segundo afirma Santos (2002, p. 10), “o território não é apenas conjunto dos sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais identidade”.

Para Gomes e Gouvea (2008, p. 57), “a criança habitante da favela mostra-se possuidora de competências corporais e simbólicas que subvertem o lugar social desqualificado assumido em outros espaços”. Meggie demonstra possuir diversas habilidades e competências conquistadas em virtude também da relação com sua comunidade, com a ocupação e a circulação pelas ruas e comércios, pela “liberdade” que o Sol Nascente, de certa forma, oferta às suas crianças. Tal “liberdade” pode ser notada também na narrativa de Carlos Henrique, que, ao ser questionado se brinca muito na rua, responde: “*Nós passamos meia-noite aqui na rua. Brincando, depois nós vamos pra dentro*”.

P: Onde você aprendeu a nadar? Aqui?

C: Foi.

P: Você nada aonde aqui?

C: Lá em cima no córrego. Aqui não tem lugar da gente nadar bom.

Linch (1980, p. 11) afirma que “todo o cidadão possui numerosas relações com algumas partes de sua cidade e a sua imagem está impregnada de memórias e significados”. Segundo César foram os córregos do Sol Nascente que o ensinaram a nadar. Logo, parece existir uma relação afetiva com os elementos naturais da localidade. Nadar no córrego, subir em árvores, andar pela vegetação e brincar na rua fazem parte da vida desse menino.

Figura: 08 – Córrego, percurso narrado de Cris.



Fonte: Arquivo Nayla Nobre, nov/2018

Os córregos, os campinhos de futebol e a chácara têm um valor significativo para essas crianças. São considerados territórios de infância no Sol Nascente.

Todas as crianças participantes comentaram que brincam nesses espaços (cabe lembrar que não existem parquinhos infantis fora da escola classe da localidade). Há diversos córregos, nascentes e pequenos açudes na região que servem de diversão, frescor e opção de mergulho. Na chácara as crianças encontram diversas árvores frutíferas, como mangueira, cajueiro, bananeira, goiabeira etc. Além disso, há um campinho de futebol “construído” pelas crianças, onde passam longas tardes jogando bola. Na chácara também está localizado o córrego das corujas, de difícil acesso, onde as crianças geralmente vão acompanhadas de suas mães.

Lopes (2007, p. 8) traz que “os territórios têm, assim, em sua materialidade um caráter semiótico na medida em que se estabelecem como símbolos, e devem ser analisados como uma teia de significados que ao ser construída por um determinado grupo social, também o constrói”. Assim, os córregos, os campinhos de futebol e a chácara são territórios “construídos” simbolicamente pelas crianças, que a sua vez também contribuem na construção desses sujeitos, compreendidos como sujeitos ativos na construção e na

reelaboração das perspectivas territoriais. O que está explicitado pelo referido autor na ideia de que as crianças ao agirem no espaço praticam a reconfiguração do mesmo enquanto lugares e territórios.

A chácara é uma região de vegetação conservada no Trecho III. Para as crianças é território que representa brincadeira, alegria e diversão. Já para os adultos é lugar perigoso, de “desova” de corpos e carros roubados por bandidos, de uso de drogas e de relações sexuais. Como dito anteriormente, as crianças percebem, experimentam e vivenciam o mundo com lógica diferente dos adultos. Se para os adultos a chácara é vista como um possível problema, para as crianças é um espaço de emoções. O que corrobora a pesquisa de Martha Muchow (Muchow, 1935, apud, Lopes, 2017) desenvolvida em Hamburgo: as crianças pesquisadas viam os lotes vazios de sua cidade como um espaço de jogos e brincadeiras, onde podiam brincar livremente, expressando seus próprios modos de vida. Para os adultos, tais lotes eram considerados problemas urbanos (LOPES, 2017).

Figura: 09 – Percurso narrado à chácara.



Fonte: Arquivo Nayla Nobre, fev/2019

No mesmo sentido, Farias e Müller (2017, p. 275) afirmam que “as crianças se relacionam não só com lugares oficiais determinados pelos adultos, mas também com lugares

informais, muitas vezes despercebidos”. Devido à importância da chácara na vida e nas narrativas infantis estudadas, lançamos nosso olhar sobre esse espaço e fizemos um percurso narrado até lá com as seis crianças. Não nos demoraremos em descrever essa atividade, que será analisada mais profundamente em outro trabalho. Iniciamos com lanche para as crianças e logo nos dirigimos para a tão falada chácara, que fica próxima à casa de algumas das crianças. O percurso pareceu ser divertido para as crianças, elas mostraram várias plantas, flores e frutas que conheciam, além de contar histórias sobre visitas anteriores ao local. Como o chão estava molhado e escorregadio, algumas crianças e o pesquisador convidado caíram, o que foi motivo de riso e representação por meio de desenho na areia no chão.

Essas crianças que brincam na rua, que percorrem suas comunidades livremente, que vão e voltam da escola sozinhas, que pegam o ônibus sem acompanhamento de um adulto, que muitas das vezes cuidam da casa e dos irmãos menores, fazendo com que a vivência com seus pares seja diária e intensa, têm muito a dizer, a imaginar, a construir. São crianças que viram e viveram muito, são crianças que protagonizam a própria vida, talvez porque tenha sido imposto, visto que estamos falando de um país marcado pela lógica neoliberal, que entende que as crianças em seu protagonismo deverão dar conta de sobreviver às mazelas sociais.

Sobre protagonismo Medina (2018, p. 23, tradução nossa) nos traz que:

Meninas e meninos como sujeitos situados constroem ativamente a partir da narração de si mesmos frente aos outros, crianças, famílias, professores e comunidades expressam sua história e horizontes futuros em termos de ações, movimentos que constituem buscas e expectativas sobre o trabalho, a forma de organização social, sobre saúde e educação

Para essas crianças, a relação com o Sol Nascente é de intimidade, o território lhes é familiar. Reconhecem as plantas, colhem frutas, tocam nas folhas, cheiram as flores, conhecem os caminhos, conversam com os vizinhos, estabelecem amizades com outras crianças, acariciam os animais que encontram na rua. Apoiamo-nos em Haesbaert (2007) para afirmar que as crianças do Sol Nascente constroem seus territórios e são construídas por eles. Para o autor (p. 42) “os homens, ao tomarem consciência do espaço em que se inserem (visão mais subjetiva) e ao se apropriarem ou, em outras palavras, cercarem este espaço (visão mais objetiva), constroem e, de alguma forma, passam a ser construídos pelo território”.

7.2 Narrativas sobre brinquedos e brincadeiras

Como dito anteriormente, não há, na vida real, a infância idealizada amplamente difundida na imprensa, nos romances, nas entrelinhas dos discursos políticos. As crianças vivem a infância da forma que é possível, de acordo com as condições que lhes são impostas, por exemplo, em nosso *locus* de estudo, com segregação territorial e socioeconômica. Não obstante, para que a criança possa se desenvolver plenamente ela deve brincar. Assim, outro ponto de relevância encontrado nos dados das crianças estudadas é o brincar, o que será analisado neste subitem.

Para Brougère (2012, p. 19), “o brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o princípio de modelo do prazer oposto ao princípio da realidade”. As crianças, ao brincar, entram em um mundo fantasioso que tem nuances de realidade, imaginam e criam brincadeiras e regras próprias.

Kishimoto (1999, p.11) evidencia a necessidade do lúdico para a educação e o desenvolvimento da criança: “o jogo e a criança caminham juntos desde o momento que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração”.

Nos ensinamentos de Vigotski (1991), temos que a brincadeira é fonte de desenvolvimento e fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Nas brincadeiras, as crianças ressignificam o que vivem e o que sentem.

Foram constantes os relatos das crianças a respeito de atividades realizadas fora de casa. Notamos que muitas vezes que sair de casa só acontece a partir da autorização da família – notadamente das mães. Existem distintos *loci* de brincadeiras espalhados pela cidade que são identificados pelas crianças de passagem por eles, ou locais rememorados por elas durante suas falas. Várias das brincadeiras mencionadas (futebol, pula-carniça, polícia e ladrão, caça ao tesouro, todas as formas de pique etc.) são atividades coletivas em espaços abertos (rua, campinhos, chácara e córrego).

P: O que você mais gosta no Sol Nascente?

Cris: Eu gosto de estudar aqui, eu gosto de brincar também, de passear, de sair.

Cris também traz o brincar como sendo aquilo de que mais gosta no Sol Nascente. A infância na localidade acontece como em qualquer outra cidade, não do mesmo jeito, pois não há padrões, mas é uma infância marcada pelo estudo, pela brincadeira e pelas tarefas domésticas que muitas das vezes precisam ser feitas em casa.

P: De manhã você ajuda a lavar louça e depois desenha, né. E de noite, quando você chega da escola, o que você faz?

N: Quando minha mãe precisa de alguma coisa eu ajudo ela, e depois se ela deixa brincar, eu brinco.

P: Você brinca em casa ou na rua?

N: Na rua com meus amigos. Ai se ela não deixa eu brincar eu vou pra casa da minha tia.

Natália ajuda nas tarefas domésticas e a cuidar da irmã de dois anos. Para ela a diversão está na rua com os amigos, se permitido pela mãe. Segundo Gomes e Gouvêa (2008), a relação da criança com a rua constitui parte dos processos de socialização.

A experiência de Natália demonstra proximidade com o mundo adulto, especialmente comum em periferias, que tem responsabilidades com trabalhos domésticos e com cuidados com a irmã mais nova. Essa mesma proximidade também é percebida nas narrativas de Meggie, quando ela diz “*chego em casa e primeiramente lavo as louças*”, “*Sei cozinhar arroz, ovo, fritar carne, um monte de coisa. A única coisa que não sei cozinhar é o frango na panela de pressão, e não sei fazer o macarrão e o feijão*” e quando afirma que ela e os irmãos cuidam da irmã mais nova quando a mãe não está em casa. As meninas demonstram ter autonomia relativa que foi construída pela necessidade das famílias.

P: Ahhh, e do que que vocês gostam de brincar?

MA: Eu gosto de brincar de pular carniça, de bicicleta...

P: Como que é pular carniça?

MA: Uma pessoa tem que ficar assim com duas mãos no chão e a outra bota as mãos nas costas e pula por cima dela. Ai depois, a pessoa que estava agachada no chão, vai pulando a outra e vai indo até chegar no ponto que ganha. Ai, se a pessoa que foi a última e que chegou primeiro no lugar de ganhar, ela é o vencedor.

P: Que bacana, e de que mais vocês brincam?

MA: Eu brinco de bicicleta, a gente brinca de polícia e ladrão, a gente brinca de um monte de coisa

Maria Antonieta descreve algumas das brincadeiras de que mais gosta, como pular carniça. A maioria das brincadeiras infantis são em grupo, o que promove e intensifica a relação entre as crianças, além de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos envolvidos. Vigotski (2008, p. 35) explica:

a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das

necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento.

Figura: 10 – César, o gol na rua onde jogam futebol/ Mapa vivencial de César.



Fonte: Arquivo Nayla Nobre

Figura: 11 – Percurso de César, 11 anos.



Fonte: Arquivo Nayla Nobre

César inicia o percurso narrado com timidez. O percurso tem cerca de 500 metros e dura 12 minutos e 25 segundos. César nos mostra os locais onde joga bola e solta pipa, a padaria e a escola onde já estudou. O menino menciona conhecer diversos locais em sua comunidade, como quadra para jogar basquete, campinhos de futebol, córregos, a chácara etc. Apesar do percurso curto e linear, é possível notar pela narrativa que César tem grande familiaridade com o Sol Nascente.

Não podemos deixar de frisar que um dos poucos lugares escolhidos para ser mostrado foi exatamente o local onde o garoto joga bola, sendo o futebol um momento lúdico da vida de César. No local, apenas um gol. Para César, não é preciso muita coisa para jogar futebol. Bastam uma bola de meia, um terreno baldio ou mesmo o meio da rua, o gol marcado com tinta ou pedras e os jogadores (SEABRA, 2008).

Odette Seabra (2008) nos traz resumo da história do futebol no Brasil, que inicialmente era considerado como ópio do povo por comunistas e anarquistas, mas que depois foi visto pela Igreja como possibilidade de prosseguir suas atividades e alcançar maior número de alunos. O futebol contribui para a socialização das crianças.

Figura: 12 – Mapa vivencial de Carlos Henrique.



Fonte: Arquivo Nayla Nobre, dez/2018

P: Aqui é o que nesse muro?

CH: Ali pra dentro é um campo de futebol, nós já jogamos aí dentro.

Carlos Henrique representa em seu mapa vivencial a si mesmo e ao campo de futebol onde joga com os amigos. Em seu percurso narrado, mapeia alguns dos campos de futebol que conhece, diversos campinhos onde as crianças jogam nas redondezas de suas casas. Para Farias e Fontes (2008, p. 149), “o futebol irrompe a cidade com diferentes usos e significados, recortando o cotidiano dos jovens, ele se multiplica, se desdobra e participa da permanente produção da cidade”.

P: Você gosta de brincar muito na rua?

N: Não, porque aqui o povo é muito calado. Eu brinco mais é com meus tios ali e os colegas deles, de futebol, ali na frente da vendinha.

Natália afirma que gosta de jogar futebol com seus tios e colegas. O futebol é uma prática cultural que atende principalmente meninos. Faria e Fontes (2008, p. 155) afirmam “as práticas juvenis de futebol alteram a dinâmica da cidade. É na periferia (em oposição aos bairros mais centrais), contudo, que o futebol está inserido de maneira mais intensa, “garantindo” uma rede básica de sociabilidade”. Para as autoras o futebol é de grande importância na construção da identidade das crianças e jovens, ultrapassando a ideia de aprender/adquirir habilidades específicas, fragmentadas. A aprendizagem e o desenvolvimento estão presentes em todos os tipos de atividades, e não somente nos momentos de ensino.

Além disso, as crianças aprendem o jogo como um processo de alfabetização do corpo, compartilhando o significado da prática social (FARIA E FONTES, 2008). É um jogo de emoções, tanto para quem joga como para quem assiste. No futebol também há regras, hierarquias, exclusões e brigas, que fazem parte e contribuem para os processos de socialização das crianças. O futebol promove usos e ocupações diferenciados para ruas, terrenos baldios e gramados. Ele dá “vitalidade” para a cidade, quando vemos crianças e jovens se divertindo e se desenvolvendo nos mais variados espaços urbanos. As autoras (p. 165) concluem que “a participação/engajamento dos jovens nas práticas de futebol na cidade permite outros usos/apropriações do contexto urbano (nele imprime outras lógicas)”.

Para além das virtudes da prática do esporte, cumpre notar a incidência do desenho de campinhos e dos relatos a respeito dos mesmos em diversas narrativas obtidas em nossa pesquisa. Tal prática é descrita como relevante para crianças dos dois sexos e é rememorada

nas falas das mesmas de maneira significativa e importante de proximidade com amigos e parentes.

C: [...] Às vezes nós jogava bola aí, a diretora deixava.

Para César a escola passa a ter outro significado quando a diretora permite, aos fins de semana, que os meninos da redondeza joguem bola na quadra da escola. Para ele, a escola não é somente o local de aprendizagem durante a semana, mas também referência do brincar nos fins de semana.

P: E de manhã, você acorda...
 CH: Tomo café e vou assistir televisão.
 P: Aí você fica vendo desenho a manhã toda?
 CH: Uhum.
 P: Até a hora de ir pra escola?
 CH: E jornal, né!

Carlos Henrique afirma que passa as manhãs dos dias letivos em casa assistindo desenho na televisão. Alguns dos percursos foram realizados em dia útil e outros durante feriado e fins de semana. Assim, notamos que durante a semana é comum as crianças ficarem em casa, realizando atividades domésticas, assistindo televisão¹³ ou fazendo tarefas, pois quase não presenciamos crianças brincando na rua. Sobre o consumo televisivo das crianças, Ibarra e Vergara (2014, p. 183, tradução nossa) afirmam que:

No caso das mães dos filhos do baixo estrato socioeconômico, observa-se uma associação do consumo televisivo de seus filhos com a possibilidade de entretenimento, distração e, em muitos casos, de companhia, quando eles estão sozinhos em casa. Em nenhuma das casas há explicações sobre o controle de visualização, como proibição de programas ou horários.

P2: Você brinca mais em casa ou mais na rua?
 C: Mais na rua.
 P2: Em casa você brinca?
 C:... (negativa com a cabeça)
 P: Em casa você gosta de ver desenho?
 C: Não. (risos) Também não vejo não.
 P: Vê vídeo no celular?
 C: Vejo vídeo no Youtube.

¹³ Na PDAD 2018: 71,6% dos domicílios pesquisados responderam ter televisão de tela plana e 38,6% televisor de tubo

Nesse outro trecho da narrativa de César fica evidente sua preferência por brincar na rua. Quando está em casa, prefere ver vídeos no YouTube. A internet e os equipamentos eletrônicos não são as únicas mudanças da infância contemporânea.

Apesar disso, quando perguntamos do que as crianças gostavam de brincar, nenhuma das respostas foi “assistir vídeos/desenhos, jogos eletrônicos” etc. Dessa maneira, podemos inferir que as crianças pesquisadas preferem os jogos e brincadeiras em grupo e em espaços abertos. Por outro lado, nenhuma das crianças tinha seu próprio celular ou computador em casa até o momento da pesquisa. A conectividade se dá pelos aparelhos móveis das mães, quando estes têm acesso à internet.

P: E o que você gosta aqui no Sol Nascente?

M: Gosto das brincadeira que tem.

P: Quais?

M: Pique-esconde, pique-pega, tipo, nós brinca de escolinha.

Do que mais Meggie gosta no Sol Nascente é das brincadeiras. A menina aproveita os momentos livres para brincar com as amigas e primas de escolinha, sendo uma a professora e as outras as alunas. O lúdico e a imaginação estão presentes nos jogos infantis de Meggie. Sobre ludicidade Seabra (2008, p. 133) nos esclarece que:

enquanto esse ócio existe, o lúdico tem possibilidade de acontecer nesse tempo possível, porque o lúdico é um atributo humano. O ócio não é lúdico. O lúdico é uma gratuidade, é um dom, é o sentido de dar e de receber, é o estar disponível, é a disposição, o estar à disposição, isso é o lúdico. Por isso é criativo.

Figura: 13 – Flor coroa-de-cristo, percurso narrado de Cris.



Fonte: Arquivo Nayla Nobre, nov/2018

Cris: Aí também quando tinha aquelas plantinhas, eu e Maria Antonieta, a gente gostava de pegar a boneca e ir lá pro nosso quarto, pegava essas florezinhas e pegava o leite, coloca num potinho, pegava água e... Aí pegava água e colocava. Aí a gente pegava a florzinha e amassava pra tirar o leite e colocava na água e fingia que era papinha de boneca. Aí colocava umas folhinhas. Fingia que era cobertura de limão, de chocolate, de chocolate branco.

Cris descreve uma de suas brincadeiras de faz-de-conta com coroa-de-cristo (flor da foto), que ao ser arrancada solta um líquido leitoso. A garota e sua irmã brincam de boneca e usam o leite da planta para ser a papinha das bonecas. Imaginam também que as folhas são cobertura de chocolate e de limão. A imaginação é uma característica da brincadeira e um elemento das culturas infantis. As crianças fazem conexões com elementos que estão no dia a dia ou ainda que vão além de sua realidade.

Para Leslie (1988) a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade em que a criança usa um objeto ou ação para representar um outro objeto ou ação com distorção deliberada, da maneira como a situação é compreendida. As meninas utilizam elementos da realidade concreta e criam uma realidade paralela, imaginária.

Na brincadeira de faz-de-conta se estabelece uma forma de comunicação que pressupõe um aprendizado, com consequência sobre outros aprendizados, pois ele permite desenvolver um melhor domínio sobre a comunicação, abrindo possibilidades para a criança entrar num mundo de comunicações complexas, distinguindo realidade, invenção, imaginação etc (BROUGÈRE, 1999).

As crianças baseiam-se em situações vivenciadas no cotidiano e reelaboram criativamente a brincadeira. Nas palavras de Vigotski (2018, p. 18, grifo nosso) temos que:

as brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.

O autor continua (p. 22): “a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste em que toda obra de imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”. Ou seja, a planta usada na papinha da boneca já estava presente nas vivências das meninas e, de forma criativa, teve outro uso para “alimentar” suas bonecas.

Figura: 14 – Campo em frente à Escola Classe Córrego das Corujas.



Fonte: Arquivo Nayla Nobre, out/2018

P: Tem quadra lá na sua escola?

MA: Tem.

P: Aquela lá do lado de fora, um campinho. Vocês vão todo dia nesse campinho?

MA: De vez em quando eu brinco de caça ao tesouro nele.

P: Que legal, e o que é o tesouro que vocês procuram?

MA: Lá tem diamantes de verdade, aí a gente brinca que é o nosso tesouro, aí a gente caça por tudo na escola. Aí a gente bota dentro da nossa blusa assim, pra não cair, aí a gente leva pra escola de volta, lava, depois bota dentro da mochila pra levar pra casa.

Durante seu percurso narrado Maria Antonieta, oito anos, descreve outra brincadeira, caça ao tesouro, realizada em sua escola, que não tem parquinho ou quadra de esportes, mas um campinho de terra batida na frente do estabelecimento. O meio em que as crianças passam

boa parte do dia e os recursos escassos ofertados pela escola contribuíram para que fossem inventadas brincadeiras novas, como caça ao tesouro.

As crianças apropriam-se do espaço escolar e dos elementos da natureza para criar outras brincadeiras, conforme explicado por Vigotski (2018, p. 45, grifos nossos):

A imaginação depende da experiência e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua peculiaridade em comparação à do adulto. A relação com o meio, que, por sua complexidade ou simplicidade, por suas tradições ou influências, pode estimular e orientar o processo de criação, é completamente outra na criança.

Figura: 15 – Escola Classe Córrego das Corujas.



Fonte: Arquivo Nayla Nobre out/2018

P: E de que vocês brincam lá?

MA: A gente brinca de pular carniça, a gente brinca de futebol, de queimada, a gente brinca de pular corda.

P: Sabe com o que eu brincava, de elástico.

MA: É, de elástico também, de relógio, amarelinha.

P: Que mais vocês brincam?

MA: A gente brinca de bobinho, uma pessoa fica aqui, uma no meio e a outra lá, não pode deixar a bola ficar com o do meio, porque o que deixou, vai pro meio ser o bobinho. Ai a gente faz piquenique.

P: Olha só, o que vocês colocam no piquenique?

MA: A gente bota bolo, salgadinho, salgado, refri, suco, biscoito.

Nesse outro trecho do percurso narrado, Maria Antonieta descreve outras atividades brincantes que realiza em sua escola. A escuta da criança nos permite uma análise que vai além da paisagem congelada na fotografia que tiramos, as brincadeiras nomeadas pela criança como pular carniça, corda, elástico, relóginho, amarelinha, queimada, futebol, bobinho, pique, entre outras, apontam para o protagonismo infantil vivenciado na (re)elaboração espacial de um pequeno pátio que parece tornar-se um lugar de encontro e trocas culturais.

A cultura de pares formada na escola contribui para que as crianças construam seus sistemas coletivos e repetitivos de brincadeiras e possam formar sua própria cultura de pares. As brincadeiras mais utilizadas envolvem explorações e desafios corporais, já que as crianças brincam com o que percebem da realidade. Para Arenhart (p. 147) “a natureza da atividade do brincar já é um espaço privilegiado de produção cultural da infância, pela possibilidade que as crianças têm de, por ela, experimentar, reproduzir e recriar a realidade e suas regras”.

P: O que você mais gosta aqui no Sol Nascente?

MA: Eu gosto de brincar na rua com meus amigos e com a minha de bicicleta, mas de vez em quando minha mãe não deixa.

P: Por quê?

MA: Porque tem muita lama, e aí tem umas pessoas que ficam de frente de casa que não prestam, aí ela não deixa. Aí também eu gosto de ir no Parque da Cidade, no Nicolândia, viajar, ir no cinema.

Maria Antonieta também diz que o que mais gosta no Sol Nascente é brincar na rua com seus amigos. A menina também se refere à questão da violência presente, que às vezes a impede de brincar na rua. Mostra também que conhece outros locais no Distrito Federal, como o Parque da Cidade e o parque de diversões Nicolândia, e diz que já foi ao cinema.

P: E de que você gosta de brincar?

M: De pique-esconde, de pique-pegas, de boneca.

P: Você fica o dia inteiro na escola, né?! E quando você chega em casa à noite, o que você gosta de fazer?

M: Chego em casa e primeiramente lavo as louças e depois vou pro meu quarto desenhar.

P: Você gosta de desenhar? Tem lápis de cor?

M: Tenho, mas meu sonho mesmo é ser artista.

P: Que legal, de quê, de desenho, de dança, de música, de quê?

M: De desenho.

P: Você sempre anda por aqui, você anda nessa rua pra ir pra onde?

M: Eu ando quando tem alguma brincadeira ali no momento, quando eu vou pra escola por aqui.

Vou por aqui reto e viro, aí é a parada.

Pelas narrativas de Meggie fica claro que a brincadeira faz parte do seu cotidiano. As brincadeiras de que mais gosta são as que acontecem em espaços abertos e que movimentam o corpo, os famosos “piques”, que são brincadeiras tradicionais e em grupo.

No entanto, é importante ressaltar que, tanto nos percursos que foram realizados durante a semana como nos que foram realizados em fins de semana e feriados, não foi frequente ver crianças brincando nas ruas. Vale dizer que, nesses dez anos que frequentamos a comunidade, não é comum ver crianças brincando nas ruas. Essa temática nos lembra o poema *A Rua*, de Paulo Freire (1991), sobre a necessidade de devolver as ruas às crianças e as crianças às ruas:

Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
 Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
 É perigosa, dizem: violência, drogas...
 E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
 De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos?
 Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua às crianças
 ou devolver as crianças às ruas; ficariam ambas, muito alegres.

David Harvey (2005) coloca que, na medida em que o neoliberalismo avança para regiões não exploradas por ele, produzem-se modificações espaciais de forma a deslocar tais espaços de suas funções originais. Pensamos que, na medida que chega a locais antes apropriados pelas crianças, a tendência é que tais locais sejam deslocados do uso original realizado pelos pequenos. Apesar das dificuldades já abordadas encontradas na região estudada, pode-se inferir que as crianças, de certa forma, resistem ao processo de urbanização engendrado pela lógica capitalista. Elas criam campinhos de futebol, nadam nos córregos, sobem nas árvores, brincam na chácara, constroem brincadeiras, recriam, apropriam-se de espaços e vivenciam tais lugares até onde lhes seja permitido.

7.3 Descrição relacional do lugar pelas crianças

Durante os percursos narrados, as crianças descrevem a comunidade, as ruas, os moradores, as plantas, as frutas e as memórias de cada local. Neste subitem, abordaremos a descrição qualitativa do local a partir das vozes e ações das crianças.

Linch (1980) resalta que a imagem de uma dada realidade pode variar significativamente entre diferentes observadores. O autor (1980, p. 16) continua dizendo que:

as imagens do meio ambiente são o resultado de um processo bilateral entre o observador e o meio. O meio ambiente sugere distinções e relações, e o observador com grande adaptação e à luz dos seus objetivos próprios – seleciona, organiza e dota de sentido aquilo que vê.

O conceito de vivência em Vigotski (2010) sintetiza que o humano conduz seu desenvolvimento com elementos do meio, que é dialeticamente construído social e historicamente. Ou seja, é ao vivenciar as situações no cotidiano e inseridos no meio que os sujeitos atribuem sentido à realidade. Segundo o autor (p. 686):

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

Segundo Fernandes (2016, p. 29), os espaços vivenciados pelas crianças “têm sua própria trajetória, suas próprias histórias específicas, sua multiplicidade de trajetórias e, por isso, esses espaços traçam seus caminhos para o futuro marcados pela sociedade que lhes confere especificidade”.

Figura: 16 – Mapa vivencial de Maria Antonieta.



MA: Aqui é uma árvore de caju. Aqui é o carro da minha mãe que tá na garagem. Aqui é a correnteza levando todos os lixos. Aqui são as pedras. Aqui é minha casa, aqui é eu e a Cris chegando da escola. E aqui tá chovendo muito e tá apagando a chaminé.

P: Essa árvore de caju, é onde?

MA: Lá perto da casa da minha tia.

Fonte: Arquivo Nayla Nobre, nov/2018

Em seu mapa vivencial, Maria Antonieta desenha um pé de caju. Contrapondo-se a imagens e desenhos de árvores frutíferas muitas vezes verificados em livros e desenhos infantis, a menina, que demonstra (re)conhecer a vegetação presente em sua comunidade, desenha um cajueiro, uma árvore do cerrado, e o localiza no mapa “lá perto da casa da minha tia”. Maria Antonieta demonstra que sua identidade é arraigada em seu lugar, que não reproduz imagens pasteurizadas disseminadas pela mídia, instituições, adultos, entre outros.

Isso demonstra certa resistência, de não somente reproduzir o que é difundido, mas também de produzir algo autoral e relacionado com seu meio.

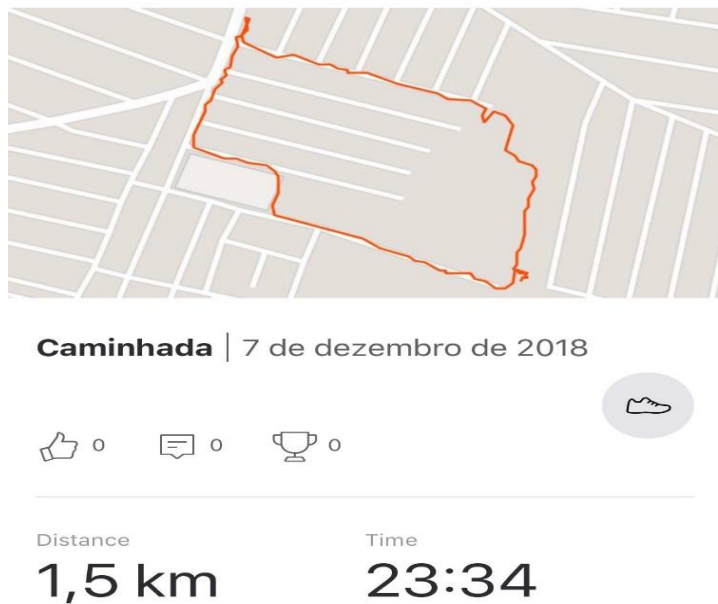
Figura: 17 – Percurso à chácara. César.



Fonte: Arquivo Nayla Nobre, nov/2018

O cajueiro também é reconhecido por César no percurso à chácara. O garoto diz que vem à chácara “pegar caju” sempre que é época da fruta. César também nos mostra as árvores frutíferas presentes na chácara, como mangueira, bananeira, goiabeira etc.

Figura: 18 – Representação gráfica do percurso narrado de Meggie.



P: Onde que o ônibus te pega pra escola, é naquele caminhão?

M: Não, é no Trem Bom. Eu vou te mostrar. Já na descida eu fiz todas as paradas que o ônibus passa aqui. Por causa que minha mãe morava lá pra cima, depois nós fomos pra parada aqui depois, depois nós fomos pra essa aqui. Eu pego ali, ó. Lá onde que tá escrito Mondial.

P: Você vem nesses comércios? O que que você compra aqui?

M: Venho, às vezes eu compro bala, às vezes eu compro pão, e assim vai. Aí tem vez que eu compro picolé. Aqui vende dvd, capinha de celular. Aqui é a padaria que eu compro as coisas.

É importante apresentar novamente o trecho da narrativa de Meggie com objetivo de trazer outra discussão. Meggie percorre 1,5 quilômetro, com duração de 23 minutos. A menina nos mostra o caminho que faz até a parada de ônibus, onde espera a condução escolar. Mapeia também as demais paradas em que já esperou o transporte quando morava em outras casas. Além disso, Meggie nos mostra os comércios que frequenta e o que compra em cada estabelecimento. Percebemos que a menina tem certa independência, percorre sozinha e livremente as ruas do Sol Nascente, compra produtos nos comércios, vai e volta para a parada de ônibus sozinha.

Figura: 20 – Percurso narrado de Cris.



Fonte: Arquivo Nayla Nobre, nov/2018

Cris também demonstra conhecer muito bem a vegetação e sua comunidade. A cada rua, ela sinaliza as árvores, as frutas, as flores e, inclusive, algumas plantas medicinais, sabendo para que servem. Em um trecho do percurso, a menina avista uma planta e se abaixa para sentir o cheiro e afirmar que é uma planta medicinal. *“Acho que isso aqui é um pé de chá. É chá, é pra fazer melado, pra garganta”*.

“Elas constroem suas linguagens espaciais a partir de suas vivências no território” (FARIA, 2019, p. 31). A menina também sabe localizar geograficamente os locais de descanso e onde pode lavar os pés, já que não há asfalto, mas muita lama ou poeira. *“Lá tem uma torneirinha, onde a gente lava o pé, perto do Consolador. Lá também tem um banquinho e, quando a gente fica muito cansada, a gente senta, molha o rosto e bebe água”*.

Cris tem o olhar acurado e sempre focaliza sua atenção na vegetação presente nas ruas e quintais das casas da vizinhança. No trajeto identifica mangueiras, goiabeiras, parreiras, bananeiras, pés de acerola, romã, ata, abacate, amora, chuchu e milho, entre outras frutas e legumes. Colhe e come acerolas, romãs e uvas. E as flores não ficam de fora: Cris nos mostra

todas as flores que há no trajeto: “Olha, tia, que flor linda. Aí aqui tem umas rosas, ó. Aqui tem essas florezinhas. Aí aqui tem umas florezinhas com espinho, ela tem”. É tocante ver o carinho com que ela fala da natureza na sua comunidade.

Essas crianças são formadas pelas geografias presentes no Sol Nascente. Nessa perspectiva, Prestes (2013, p. 303) afirma que, “desde o seu nascimento, a criança está mergulhada na cultura, o meio social é constitutivo da pessoa”.

Figura: 21 - Representação gráfica do percurso narrado de Natália



Fonte: Arquivo Nayla Nobre, nov/2018

Natália não se distancia muito de sua residência durante o percurso narrado. O trajeto dura 12 minutos e percorre 0,6 quilômetro. A menina nos mostra onde joga bola com seus primos, a vendinha, a escola e a casa da avó e da tia. Afirma frequentar os outros “lados” da comunidade quando precisa comprar algo. Natália localiza geograficamente os locais onde o macarrão instantâneo está mais barato e, inclusive, diz o preço em cada estabelecimento.

As relações das crianças com a cidade também têm a questão monetária envolvida. É comum elas saberem o preço de guloseimas, do pão, de refrigerantes, entre outros. Novamente a relação funcional com a comunidade fica evidenciada nessa situação de compra/consumo da criança e precificação do produto.

Por fim, compreendemos que o meio que vivenciam é parte constituinte das crianças. Ademais, elas percebem e conseguem descrever o local onde vivem com riqueza de detalhes, como cores, sons, cheiros e gostos, mas especialmente através do aspecto relacional proporcionado pelas vivências tecidas por elas com aquelas pessoas e aquele espaço. Tais narrativas são sempre implicadas pelas experiências prévias que formam tanto as crianças como a descrição e a vivência deste espaço para elas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou investigar a infância, suas espacialidades e suas geografias, na comunidade do Sol Nascente (DF). As vozes, os olhares e os percursos das crianças nos auxiliaram a apreender as relações delas estabelecidas com a comunidade, bem como modificaram nossa visão sobre a região, que foi ampliada. Pudemos perceber as particularidades antes não vistas.

No decorrer da pesquisa a Geografia da Infância nos auxiliou a pensar como a criança concebe seu espaço, materializando com/nele suas práticas cotidianas e culturais. A criança do Sol Nascente recebe influência ao mesmo tempo em que influencia o espaço que habita, criando territorialidades que contribuem na sua constituição como ser humano. O espaço geográfico configura uma relação dialética na formação da criança, criando uma relação de pertencimento a ele e do espaço com a criança. Assim, não podemos deixar de reafirmar que há uma pluralidade de infâncias que são constituídas pelo/no lugar e influenciadas pelo espaço-tempo.

Não obstante essas mútuas influências espaço/criança serem reverberadas nas cidades, muitas vezes no planejamento ou ocupações destas, pouco se tem pensado nas crianças que ali vivem. Apesar de a cidade ser um espaço não formal de aprendizagem, cada vez mais as crianças frequentam menos o espaço público, deixando de brincar e se beneficiar das potencialidades propiciadas pelo convívio com outras crianças e adultos nas ruas da cidade.

Considerando que nosso espaço de pesquisa é uma das maiores ocupações irregulares da América Latina, pudemos visualizar os reflexos da pobreza vivenciada na infância. Para Valeria Llobet (2011, p. 275), vivenciar a pobreza na primeira infância tem efeitos que “se estendem no tempo e, como consequência, se inscrevem no corpo”. Ou seja, a pobreza infantil possui um conjunto de adversidades que impactam a vida da criança, por vezes afrontando seus sonhos, seus desejos, suas possibilidades e suas escolhas.

Pensando nisso, trazemos algumas considerações encontradas por meio deste trabalho, que procurou lançar luz sobre os *olhares*, as *voces* e os *percursos* de *Maria Antonieta*, *Cris*, *Meggie*, *Carlos Henrique*, *Natália* e *César* em relação ao Sol Nascente, e que utilizou como metodologia e ferramentas de pesquisa métodos móveis, narrativas, mapas vivenciais e métodos visuais.

O estudo possibilitou verificar que as crianças reconstróem lugares por meio de suas brincadeiras, (re)significam e ocupam espaços antes não pensados para elas, tornando-os

espaços-territórios nos quais materializam suas infâncias. Por exemplo, as crianças mostraram os territórios de infância construídos no Sol Nascente: os córregos, a chácara, os campos de futebol e as ruas onde brincam e desenvolvem suas culturas de pares. O brincar se apresenta como uma das ferramentas usadas pelas crianças na construção do sentimento e da forma de pertencimento aos espaços vivenciais, ao mesmo tempo que se configura como instrumento de modificação e transformação das paisagens.

Foram frequentes nas narrativas das crianças as brincadeiras em pares desenvolvidas nos espaços públicos da comunidade, como jogar bola, soltar pipa, andar de bicicleta, nadar nos córregos, brincar na chácara etc. No entanto, é importante mencionar que, tanto durante os percursos quanto no decorrer desses dez anos que frequentamos a comunidade, não foi comum ver crianças brincando na rua. As vozes dessas crianças de periferia apontam que elas forjam seus espaços de brincar, não sendo necessariamente na rua. Fatores que elas sinalizam para tal situação são a violência e a ausência de infraestrutura na comunidade, como asfalto e saneamento básico, o que em contrapartida não impossibilita a ação brincante nos espaços criados e/ou transformados por elas.

As tarefas domésticas como limpar a casa, cozinhar e cuidar dos irmãos mais novos demonstram a proximidade com o mundo adulto, trazendo indícios de que as concepções de infância dessa comunidade estão distantes do angelical, vulnerável e incapaz. As crianças informaram que participam e contribuem com a vida cotidiana do lar, com responsabilidades e deveres. Tais atribuições colaboram para a autonomia relativa delas, decorrente da própria necessidade das famílias.

Além disso, elas estabelecem com a comunidade relações afetivas e funcionais, que contribuem para a construção de suas identidades em contínua relação com os espaços geográficos e que influenciam nos seus modos de ser, de saber e de estar no mundo.

Com os percursos e narrativas também foi evidenciado que as brincadeiras das crianças de periferia envolvem explorações e desafios corporais e têm caráter dinâmico e autoral do brincar, como as diversas brincadeiras citadas por elas: nadar no córrego, ir à chácara, pique-pega, polícia e ladrão, pular carniça, caça ao tesouro, jogar bola etc. Não foi mencionado o uso de videogames ou aparelhos eletrônicos para a ação brincante. As crianças brincam com elementos imaginativos que envolvem lugares, plantas, pedras, ações etc. Como atores sociais que são, elas misturam as referências da vida real com a fantasia e produzem suas próprias brincadeiras, regras, personagens, objetos etc.

Foi possível constatar que há integração das crianças com o ambiente e com a vegetação presente. Elas localizam e nomeiam as árvores frutíferas e também as plantas

medicinais. Os apelos comerciais de brinquedos estruturados e eletrônicos parecem ter efeitos diferentes nas diversas infâncias. Não queremos afirmar aqui que as propagandas não atraem seus interesses, mas sinalizar que esses apelos não sequestram suas imaginações, uma vez que enfrentam os convites mercadológicos com recursos simbólicos próprios. A criança cria um mundo único e consegue brincar com seu próprio corpo e com objetos e materiais que estão à sua disposição, como pedras, galhos, flores etc. Quanto à imaginação da criança, Vigotski (2018) nos esclarece que as vivências e experiências delas contribuem de maneira significativa e produtiva para sua imaginação.

O pertencimento ao território é percebido pela forma ágil com que as crianças se locomovem pelas ruas, ultrapassando obstáculos, como lamas, lixos e entulhos, bem como pelo reconhecimento espacial da comunidade, localizando casas de vizinhos e parentes e identificando comércios, árvores frutíferas, locais de descanso, campos de futebol etc.

Os desenhos e as narrativas evidenciaram as crianças como sujeitos complexos. São resultado e também agentes do espaço que ocupam, visto que os lugares identitários indicados por elas apresentam características das suas territorialidades. As crianças também são atores sociais na construção da cidade.

Elas têm apreensões fragmentadas da comunidade que habitam, não percebem a cidade em sua totalidade. Durante os percursos, nenhuma das crianças nos levou até o outro lado da avenida principal da comunidade, onde há outras quadras residenciais. Essa constatação corrobora a ideia dos espaços-territórios como construtores das crianças.

Aos achados da pesquisa, agrega-se o histórico socioeconômico narrado pelas seis crianças, provenientes de quatro famílias, participantes da pesquisa. Nenhuma das mães estava trabalhando durante a pesquisa. Dois dos pais estavam em restrição de liberdade. Outros dois pais não estavam com trabalho fixo. As famílias recebem recurso do Bolsa Família e alimentos, remédios e roupas na instituição O Consolador. Além disso, vivem em uma ocupação periférica sem equipamentos básicos e infraestrutura. A pobreza infantil precisa ser vista. Ela existe e não pode ser invisibilizada ou mesmo romantizada. As crianças vivenciam essa situação, falam sobre ela e a enfrentam com suas lógicas infantis, ao mesmo tempo em que apontam as interferências que essa pobreza tem sobre seu cotidiano. Não podemos detectar, falar e discutir a pobreza com preconceito ou com vitimização dos indivíduos, mas como um ato político que deve reverberar a partir das necessidades apontadas por essas crianças. É preciso promover mudanças a partir de políticas públicas voltadas para as múltiplas infâncias, com garantias dos direitos legais para elas. Temos aqui outro motivo para ouvir, de forma sensível, a criança e entender qual é a percepção que ela tem de mundo e

como essa percepção interfere no cotidiano dela, sem esquecer que há uma multiplicidade de infâncias, inclusive na pobreza. São várias as infâncias.

Em razão do reduzido tempo de pesquisa, entendemos ser oportuno dar continuidade ao estudo das espacialidades da infância no Sol Nascente, tendo como objetivo apreender o que está engendrado nas produções brincantes das crianças da comunidade e as relações que elas estabelecem territorialmente entre crianças e adultos, entre outros temas.

Percorrer as ruas e as avenidas, adentrar na chácara, encontrar os córregos, colher frutas, contar histórias sobre os moradores, situar os comércios, mostrar os caminhos até a escola, localizar os campinhos de futebol, ouvir suas sobre suas vidas e compreensões de mundo, interpretar seus desenhos, tudo isso auxiliou na apreensão de suas geografias no Setor Habitacional Sol Nascente, bem como no mapeamento dos territórios de infância que as crianças utilizam para vivenciar e protagonizar suas culturas infantis. A pesquisa demonstrou ainda a necessidade da escuta sensível das crianças e da importância de seus direitos e de suas particularidades serem levados em consideração na construção da cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBEROQUE, Silvia. La ciudad: un territorio que educa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 38, 2003.

ALVES, Ana Claudia da Silva; DIAS, Maria das Graças Bompastor Borges; SOBRAL, Avany Bernardino Corrêa. A relação entre a brincadeira de faz-de conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma teoria da mente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 325-334, ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2019.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Técnicas de investigación social**. 24. ed. Buenos Aires: Lumen, 1995

ARAUJO, Vania Carvalho. Pensar a cidade, as crianças e sua educação. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 207-222, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644429034>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petropolis, RJ: Vozes, 2016.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSAD, Katia Fernanda Faria. **Concepções de crianças acerca do exercício de sua cidadania na cidade do Recife**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17783>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza. As favelas como território de reinvenção da cidade. **Cadernos de Desenvolvimento Fluminense**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 115-126, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/9062/6940>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BARBOSA, Luiza de Marilac Meireles. **Desenvolvimento de tecnologias sociais na área da saúde da mulher: intervenções em nível comunitário com gestantes**. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_c83643f9cd92e26b69af754b3bb37e39. Acesso em: 20 fev. 2019.

BORN, Diego. Medición de la pobreza: ¿debate técnico o político? **Infonews**. 11 mayo 2014. Disponível em: <http://www.infonews.com/nota/143397/medicion-de-la-pobreza-debate-tecnico>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, University of Chicago, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BÜSCHER, Monika; URRY, John. Mobile Methods and the Empirical. **European Journal of Social Theory**. Londres: Sage. 2009

CANABRAVA, Daniel Saraiva. **Avaliação do desempenho ambiental da favela Sol Nascente em Brasília-DF e os objetivos de desenvolvimento sustentável**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola Politécnica, Rio de Janeiro, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a cidade**: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CODHAB. Desenvolvimento Habitacional do Distrito Federal. **Apresentação CONPLAN. Sol Nascente Trecho 02 Etapa II**. Brasília, DF. 2017. 36f. Não publicado.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAVIS, Mike. **Planeta de Ciudades Miseria**. Akal Pensamiento crítico. Madrid: Ediciones Akal, 2016

DEBORTOLI, José Alfredo; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (org.) **Infâncias na Metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2006.

DIOGO, Fernando. Da Pobreza Infantil aos perfis de pobreza infantil, um caminho a trilhar *In*: SARMENTO, Manuel; VEIGA, Fátima (org.), **Pobreza Infantil**: Realidades, desafios, Propostas. Porto: Húmus, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente. Companhia Imobiliária de Brasília. **Estudo de Impacto Ambiental – EIA**: Avaliação das ocupações irregulares nas bordas da cidade de Ceilândia. Brasília, DF: Terracap, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) - 2015 e 2018**. Brasília: Codeplan, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Serviço de Limpeza Urbana do Distrito Federal (SLU). **Papa lixo**. 2018. Disponível em: <http://www.slu.df.gov.br/papa-lixo/>. Acesso em: 06 nov. 2018.

DUTRA, Cristian Pedro Rubini. **‘Andando’ na cadeirinha**: reflexões sobre as infâncias automobilizadas da grande Florianópolis. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2013. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=471614. Acesso em: 20 fev. 2019.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. **Infâncias em Brasília**: o mapa da cidade, o mapa da mina. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/2015.03.D.18357>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. A cidade como espaço da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654542>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FERNANDES, Maria Lidia. Protagonismo infantil e cultura em território quilombola. *In*: BIENAL IBEROAMERICANA DE INFANCIA E JUVENTUDE, 2., 2017, Manizales, Colômbia. ALVARADO, Sara Victoria Alvarado; VOMMARO, Pablo A. **Infancias y Juventudes Iberoamericanas**: transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz. Manizales: Centro Editorial CINDE - Centro de Estudios Avanzados en Niñez. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2017. v. 2. p. 28-35.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FARIA, Eliete Verbena *et al.* Territorio y cultura: geografía del cuidar y educar en las comunidades quilombolas Colônia do Paiol y Vão de Almas *in* **Geografías de las infancias y movimientos sociales**: dialogar con niños para descolonizar el presente. México: Horizontes Educativos. 2019

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira. Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 133-146, jan./abr. 2018

FERRÉ, Mireia Baylina; GUITART, Ana; GUITART, María Prats Ferret. Geografía de la infancia: espacios de juego en ciudades medias de cataluña. **Geographicalia**, n. 50, p. 5-26, 2006.

FERREIRA, Solange Pacheco. **Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos**: uma análise a partir do bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba. 2016. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3585544. Acesso em: 20 mar. 2019.

FIGLIARELLI, Sabrina. **Infância e cidade**: uma análise das redes de interdependência de crianças nos espaços institucionais e do bairro Tatuquara na cidade de Curitiba. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.prrpg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42633&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1322>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GAITÁN, Lourdes. Protagonismo en la infancia, o la participación de los niños en los procesos de intervención social. **Servicios Sociales y Política Social**, v. 32, n. 107, p. 25-39, abr. 2015.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GHEL, Jan. Do chão, onde vivem as pessoas, Brasília é uma merda. **Arch daily**, 5 jul. 2017. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/875009/jan-gehl-do-chao-onde-vivem-as-pessoas-brasilia-e-uma-merda>. Acesso em: 23 jan. 2019.

GOBBI, Marcia. Os desenhos são formas de conhecer as crianças em suas condições sociais, culturais e históricas. [Entrevista cedida a] Ana Luiza Basílio. **Centro de Referências em Educação Integral – EI**, 07 maio 2015. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/os-desenhos-sao-formas-de-conhecer-criancas-em-suas-condicoes-sociais-culturais-historicas/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

GOBBI, Marcia. **Olhar sobre a cidade: meninos e meninas pequenas e seus modos de fotografar e desenhar**. São Paulo, Brasil. 2014.

GOMES, Altair Martins. **A escrita oralizada dos anúncios populares em Ceilândia: uma perspectiva ecolinguística**. 2015. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_73e3f8d60bbf4aad3c8c14a73cb4e79e. Acesso em: 21 jan. 2019.

GOMES, Ana Maria Rabelo; GOUVEA, Maria Cristina Soares. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTOLI, José Alfredo; MARTINS, M. Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio. (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, v. , p. 47-69.

GUITART, Anna Ortiz. Geografías de la infancia: descubriendo nuevas formas de ver y entender el mundo. **Doc. Anal. Geog.**, v. 49, p. 197-216, 2007. Disponível em: 02 maio 2019.

HAESBAERT, Rogério, Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná (org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

HARTMANN, Luciana. “Eles brincam de guerra mundial”: Protagonismo infantil em narrativas de crianças imigrantes. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 923-942, set./dez. 2018.

HOLLOWAY, Sarah L. Children's geographies and the new studies of childhood. In: HOLLOWAY, Sarah L.; VALENTINE, Gill. **Children's geographies: playing, living, learning**. Londres/nova York: Routledge, 2000.

HOLLOWAY, Sarah L.; VALENTINE, Gill (org.). **Children's geographies: playing, living, learning**. 2. ed. Milton Park, Nova York: Routledgefalmer, 2000.

IBARRA, Paulina Chávez; VERGARA, Ana Del Solar. **Ser niño y niño en el Chile de hoy: la perspectiva de sus protagonistas acerca de la infância, la adultez y las relacionaes entre padres e hijos**. Santiago: Ceibo, 2017.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estranheiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KULLMAN, Kim. Experiments with moving children and digital cameras. **Children's Geographies**, v. 10, n. 1, p. 1–16, feb. 2012.

KUSHANO, Elizabete Sayuri. **Turismo, infância e cotidiano**: percepções e sentimentos de crianças residentes em Matinhos (Paraná – Brasil). 2015. 201 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2367345. Acesso em: 21 mar. 2019.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LESLIE, Alan. Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. *In*: ASTINGTON, J.; HARRIS, P.; OLSON, D. **Developing theories of mind**. Cambridge: University. 1988.

LIMA, Alice Cunha. **Ocupação urbana em áreas de fragilidade ambiental**: estudo de áreas de risco socioambiental no Setor Sol Nascente – DF. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32901>. Acesso em: 13 mar. 2019.

LLOBET, Valeria. Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. **Kairos: Revista de Temas Sociales**, n. 15, p. 1-20. 2011.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: Territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 104, jun. 2006a.

LOPES, Jader Janer Moreira. As crianças na paisagem brasileira: estudos de Geografia da Infância. *In*: NUMPEC. **Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância**: por onde andam nossas crianças. Rio de Janeiro: NUMPEC, LEGEO, UFF, 2006b.

LOPES, Jader Janer Moreira. Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais [...]** Caxambu, MG: Anped, 2006. GT Educação de crianças de 0 a 6 anos. Tema: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil**: Espaços e Tempos Desacostumados. Rio de Janeiro: Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; AMORIM, Cassiano Caon. Mapas Vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p. 237-256, jan./jun. 2016.

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**: Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 755-774, set./dez. 2017.

LÚCIO, Magda de Lima. Candangos Brasilienses: 50 anos construindo a capital federal. *In:* COSTA, Cléria Botelho; BARROSO, Eloísa Pereira. **Brasília: diferentes olhares sobre a cidade.** Brasília: Editora UnB, 2015

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49: 11-29. 2002

MAIA, Alexsandro Dantas. **A Associação de Moradores de Sol Nascente (DF): e a luta pelo direito à moradia.** 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_de3a577c6749cfe0a0f4ea8090d3ad14. Acesso em: 20 mar. 2019.

MARCHI, Marcio. A política habitacional brasileira e a produção do espaço urbano: reflexões sobre o programa minha casa minha vida na área conurbada de Florianópolis. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 18., 2016, São Luís, MA. **Anais [...]** São Luís, MA, 2016. Tema: A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. Disponível em: http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468289884_ARQUIVO_Artigo-MarcioMarchi.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

MARQUES, Rafaela Nunes *et al.* Narrativas de percursos e percursos narrados na superquadra modelo e na Vila do Boa: utopias e distopias em Brasília. **Revista Ponto Urbe**, n 21: 1-29. 2017

MASSEY, Doreen Barbara. Superando a visão romântica sobre o lugar. [Entrevista cedida a] Jonas. **Revista I-hu online**, 03 nov. 2012. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/515130-superando-a-visao-romantica-sobre-o-lugar-entrevista-com-a-geografa-doreen-barbara-massey>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MATTOSO, R. Tecnologia x sedentarismo. **Salada Textual**. 4 abr. 2010.

MEAD, Margaret. An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, v. 62, p. 173-190, jan./jun. 1932.

MEDINA MELGAREJO, Patrícia. La escuela da Manuela. Infancia y Memoria. Zonas de experiencia y conotopos en contextos de movilización social. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 677-704, set./dez. 2018.

MORROW, Virginia. Rethinking childhood dependency: children's contributions to the domestic economy. **The Sociological Review**, Keele, v. 44, n 1, p 58-77, 1996.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre.** 2007. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.

- MÜLLER, Fernanda; DUTRA, Cristian. Percursos Urbanos. (Im)possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis. **Educação & Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 799-818, set/dez. 2018
- MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.
- MURILLO, Marcia Vilma. **Educação das infâncias**: as crianças narram sua cidade. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=107046. Acesso em: 20 mar. 2019.
- NARODOWSKI, Mariano. **Después de classe**: desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas, 1999.
- NARODOWSKI, Mariano. Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. **Actualidades Pedagógicas**, n. 62, p. 15-36, jul./dec. 2013.
- NETO, Carlos; MALHO, Maria João. **Espaço urbano e a independência de mobilidade na infância** - Boletim do IAC, disponível em https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Neto7/publication/267388665_Espaco_urbano_e_a_independencia_de_mobilidade_na_infancia/links/54e3761a0cf2b2314f5d2ec6.pdf. 2004
- NUNES, Carla Cristine. **Geografia da Infância e Bairro-Vivência das Crianças Moradoras do Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na Aurora do Século XXI**. 2017. 273 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5989908. Acesso em: 20 mar. 2019.
- OLIVEIRA, Almir Almeida. Observação e Entrevista em Pesquisa Qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, p. 22-27, jan./jul. 2010.
- PATERSON, Barbara L.; BOTTORFF, Joan L.; HEWAT, Roberta. Blending Observational Methods: Possibilities, Strategies, and Challenges. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 1, p. 29-28, 2003.
- PAVIANI, Aldo. **Brasília: moradia e exclusão**. Brasília: UnB, 2001
- PFISTER, Anne E., VINDROLA-PADROS, Cecilia & JOHNSON, Ginger A. Together, We Can Show You: Using Participant-Generated Visual Data in Collaborative Research. **Collaborative Anthropologies**, n.1: 26-49. 2014.
- PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ra/v50n1/a06v50n1.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>. Acesso em: 14 nov. 2018.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. (ed.). **Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood**. Londres: Routledge, 1997. p. 7-33.

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. **Para Onde?!**, Porto Alegre, v. 2, n. 8, p. 154-161, ago. 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry; WAINWRI, David. A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. cap. 6.

SALAMUNES, Nara Luz Chierighini. Observação na pesquisa e na intervenção educacional: a busca da coerência operacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]** Bauru: EDUSC, 2004

SANTOS, Jeane Kelly Silva. Saúde da mulher: motivos de atendimento no serviço de urgência obstétrica às gestantes residentes nas áreas de atuação das ESF no Setor Habitacional do Sol Nascente, Ceilândia – DF, 2014-2015. 2016. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia em Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21527>. Acesso em: 14 nov. 2018.

SANTOS, Marcia Cristina dos. **Curitiba em preto e branco: infância, espaço e relações étnicoraciais na cidade modelo**. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6326481. Acesso em: 20 mar. 2019.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia Aparecida; SILVEIRA, María Laura. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2004

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2007.

SAQUET, Marcos Aurélio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 43, n. 22, p. 55-76, jan. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação**. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.) **Crianças e miúdos: Perspectivas sociais pedagógicas da infância e da educação**. Porto, Portugal: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. *In*: VASCONCELOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Introdução. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **Criança, cidade e cidadania: Atas do Colóquio Internacional**. Guimarães/Portugal: ADCL, dez. 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. **As causas da Pobreza**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2004.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SHELLER, Mimi; URRY, John. The New Mobilities Paradigm. **Environment and Planning A: Economy and Space**, Londres, v. 38, n. 2, p. 207-226, fev. 2006.

SILVA, Elisa Moura Pereira. **Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá segundo crianças**. 2014. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1320089. Acesso em: 20 mar. 2019.

SIMIANO, Maristella Pandini. **Cidade amiga da criança: um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão**. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1549812. Acesso em: 20 mar. 2019.

SOUZA, Maria Adélia. Cidade e sociedade urbana. *In*: JACINTO, Rui (org.). **Transversalidades: fotografia sem fronteiras. Territórios, sociedades e culturas em tempos de mudança**. São Paulo: Marques e Pereira, 2014.

STAKE, Robert E. Case study. *In*: NISBET, J.; MEGARRY, J.; NISBET, S. (ed.). **World Yearbook of Education: Research, policy and education**. London: Kogan Page, 1985. p. 277-285.

SZANIECKI, Barbara. **Para redesenhar nossas cidades**. [Entrevista cedida a] IHU. **Outras Mídias**, Cidades em transe, 03 abr. 2019. Disponível em:

<https://outraspalavras.net/outrasmidias/para-redesenhar-nossas-cidades/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; LARANGEIRA, Cintia; VERISSIMO, Julyana. A infância e o direito à cidade: investigando componentes territoriais que possibilitam e /ou constroem o acesso dos recém-chegados à educação infantil em São Gonçalo. **Revista Aleph**. 2014

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Tradução Elia Ferreira Edel. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

TUAN, Yi-Fu **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983

UNICEF. **Building friendly child cities**. Florence: Unicef/Innocenti Research Centre, 2004.

UNICEF. **Estado Mundial de la Infancia**. Nueva York: UNICEF. 2005.

UNICEF. **Medición multidimensional de la pobreza infantil**: Una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos. Santiago: Cepal; Unicef. Acesso em 19 de junho de 2018, disponível em: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/41214-medicion-multidimensional-la-pobreza-infantil-revision-sus-principales>. 2017

URRY, John. Mobile Sociology. **British Journal of Sociology**, Londres, v. 1, n. 61, p. 185-203, Jan. 2000.

URRY, John; SELLER, Mimi. The city and the car. **International Journal of Urban and Regional Research**, Oxford, v. 4, n. 24, p. 737-757, Jun. 2008.

VALENTINE, Gill. Boundary crossings: transitions from childhood to adulthood. **Children's Geographies**, v. 1, n. 1, p. 37-52, 2003.

VALENTINE, Gill. Oh yes, I can, oh no you can't: children and parents' understanding of kids competence to negotiate public space safely. **Antipode**, v. 29, n. 1, p. 65-89, jan. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00035>. Acesso em: 20 maio 2019.

VASCONCELLOS, Tania de. Criança do lugar e lugar de criança. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais [...]** Caxambu, MG: Anped, 2006. GT Educação de crianças de 0 a 6 anos. Tema: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev. **Obras Escogidas IV: Psicologia Infantil**. 2. ed. Madrid: Visor, 2006.

VIGOTSKI, Lev. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia**, USP, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich ; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial).

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - Parecer do Comitê de Ética

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Vivências da Infância no Sol Nascente/DF

Pesquisador: NAYLA NOBRE PAIM

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 01924418.5.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.070.904

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de mestrado em educação intitulado "As Vivências da Infância no Sol Nascente/DF", de autoria da pesquisadora NAYLA NOBRE PAIM, da Faculdade de Educação (FE), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lídia Bueno Fernandes, com financiamento próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Considerando a hipótese segundo a qual "cabe-nos questionar quais seriam as implicações da dicotomia riqueza/pobreza que interferem na vivência da infância", a pesquisadora aponta alguns questionamentos, a saber: Como é a infância em uma localidade específica como o Sol Nascente? Como é a construção da infância naquele território? Levando em consideração que o Sol Nascente foi considerado uma das maiores ocupações irregulares da América Latina (PDAD 2015), expressão viva das desigualdades sociais e da divisão de classes sociais, que no Brasil assume um nível extremamente elevado, materializando-se na falta dos serviços, a pesquisadora aponta os seguintes objetivos:

Objetivo Primário:

investigar a infância no Sol Nascente, suas espacialidades e suas geografias, por meio das vozes e ações das crianças.

Objetivos Secundários:

1.Contextualizar o Condomínio Habitacional Sol Nascente e suas implicações para o Distrito Federal;

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)

Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900

UF: DF **Município:** BRASÍLIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.070.904

2. Trabalhar com os conceitos de infância, pobreza, território, espaço;
3. Mapear os territórios de infância do Sol Nascente (definir os locais onde essa infância se constrói e acontece);
4. Identificar os trajetos percorridos pelas crianças e suas relações com a vizinhança;
5. Compreender a infância, sua espacialidade e sua geografia no Sol Nascente. O intuito é conhecer a percepção de cidade que as crianças carregam e quais trajetos as levam a construir essa percepção.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora entende que não há riscos significativos envolvidos na pesquisa; mas benefícios, quais sejam:

A pesquisa justifica-se pelo fato de os estudos acadêmicos sobre o Sol Nascente serem ainda incipientes, não sendo encontrado nenhum material na internet específico sobre infância e a comunidade em questão, o que atesta a relevância do estudo e apresenta como necessária a investigação na comunidade, na qual os sujeitos são invisibilizados, e que sofrem com a desigualdade social e com a ausência de acesso aos benefícios da cidadania. Busca-se, ainda, contribuir para o estudo das culturas infantis na localidade em questão, bem como aprofundar o conhecimento sobre a infância em contextos culturais, sociais, específicos. E também lançar um olhar sobre contextos socioculturais na perspectiva de encontrar a potência e as motivações, saindo do lugar comum em que apenas se busca a falta, a ausência, a fragilidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo investigar a infância, suas espacialidades e suas geografias, na comunidade do Sol Nascente/DF. A opção metodológica será pela pesquisa qualitativa, por ser um tipo de investigação de caráter social, por ser ampla, profunda e requerer análise e interpretação de dados, sem dispensar dados quantitativos. Inicialmente, a pesquisadora fez a previsão de 20 crianças. A abordagem será feita em cinco turmas do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, do projeto "Obras Sociais, O Consolador", do Sol Nascente. A atividade proposta consistirá na representação, por meio de desenhos e escritos, da cidade que eles moram, no caso, o Sol Nascente. Essa produção dos alunos será analisada levando em consideração os trabalhos que conseguiram expressar da melhor forma a realidade vivida, percebida, experimentada e idealizada. Em seguida, serão selecionados dois alunos de cada turma, com idades entre 7 e 11 anos, perfazendo um total de dez crianças, no sentido de compreender como as crianças do Sol Nascente, que são sujeitos geográficos, entendem, percebem, vivenciam seus espaços na cidade em que moram. Para tanto, serão utilizados os Mapas Vivenciais.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.070.904

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na presente versão, a pesquisadora complementou a documentação pendente e explicou que a técnica de coleta de dados a ser usada serão os chamados mapas vivenciais e que pretende filmar as crianças. Por essa razão, anexou um termo de autorização de uso da imagem. Embora o cronograma não tenha sido postado isoladamente, com as etapas da pesquisa a ser realizada, a pesquisadora postou uma carta de encaminhamento onde se compromete a iniciar a coleta dos dados em janeiro de 2019 e após a aprovação do projeto junto ao CEP/CHS.

Recomendações:

Manter o cronograma atualizado. Lembramos que não analisamos projetos com coleta de dados já iniciada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1217819.pdf	06/12/2018 11:11:14		Aceito
Outros	ferramentas_de_coletadedados.docx	06/12/2018 11:10:05	NAYLA NOBRE PAIM	Aceito
Outros	termo_deusode_imagem_esom.doc	06/12/2018 11:09:29	NAYLA NOBRE PAIM	Aceito
Outros	cartade_encaminhamento.pdf	06/12/2018 11:08:47	NAYLA NOBRE PAIM	Aceito
Outros	Carta_apresentacao_instituicao.docx	22/10/2018 16:31:38	NAYLA NOBRE PAIM	Aceito
Outros	termo_de_responsabilidade.pdf	22/10/2018 16:30:22	NAYLA NOBRE PAIM	Aceito
Outros	Autorizacao_crianças.doc	22/10/2018 15:55:01	NAYLA NOBRE PAIM	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_PB.pdf	10/09/2018 15:22:34	NAYLA NOBRE PAIM	Aceito
Outros	carta_de_revisao_etica.pdf	10/09/2018 15:21:05	NAYLA NOBRE PAIM	Aceito
Outros	Termo_de_aceite_institucional.pdf	10/09/2018 15:19:32	NAYLA NOBRE PAIM	Aceito
Outros	Lattes_nayla.pdf	10/09/2018 15:16:26	NAYLA NOBRE PAIM	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.070.904

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/09/2018 15:16:08	NAYLA NOBRE PAIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_MestradoemEducacao_NaylaNobre_Plataformabrasil.pdf	10/09/2018 15:12:16	NAYLA NOBRE PAIM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 10 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Apêndice B – Termo para uso de imagem e som

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado Percursos infantis no Sol Nascente (DF): narrativas sobre o território, sob responsabilidade de **Nayla Nobre Paim** vinculado/a ao/à *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília*].

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, utilização em trabalhos acadêmicos como artigos, dissertação, anais de eventos*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice C – Aceite Institucional

ACEITE INSTITUCIONAL

O Sr. Marco Aurélio de Macedo, *vice-presidente das Obras Sociais O Consolador*, está de acordo com a realização da pesquisa “Percurso infantil no Sol Nascente (DF): narrativas sobre o território”, de responsabilidade da pesquisadora Nayla Nobre Paim, estudante de *mestrado* na Faculdade de Educação, PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Maria Lídia Bueno Fernandes, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de observação participante, proposta de produção de desenhos e fotografia das crianças que forem antecipadamente autorizado pelos pais. A coleta de dados terá a duração de quatro semanas, com previsão de início em outubro de 2018 e término da pesquisa, ocorrerá no primeiro semestre de 2019 quando os resultados serão apresentados aos participantes.

Eu, Marco Aurélio de Macedo, *vice-presidente das Obras Sociais O Consolador*, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 10 de setembro de 2018.

Marco Aurélio de Macedo

Nome do/da responsável pela instituição

Assinatura do/da responsável pela
instituição

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você _____ e seu filho _____ estão sendo convidados(as) a participar da pesquisa intitulada “Percurso infantil no Sol Nascente (DF): narrativas sobre o território”, a ser realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. O objetivo da pesquisa é analisar a infância no Sol Nascente. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer deste procedimento e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Informamos que vocês podem se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. A participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília (UnB) e demais instituições parceiras, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados ficarão sobre a guarda da pesquisadora responsável. Se tiverem qualquer dúvida em relação a esta pesquisa, por favor entrar em contato com o PPGE/UnB em horário comercial, no período de 8h às 12h e de 14h às 18h, ou ainda com a Profa. Dra. Maria Lídia Bueno Fernandes, na Universidade de Brasília – na Faculdade de Educação, pelo telefone (61) 3107-6157

Responsável

Nayla Nobre Paim
pesquisadora

Criança participante

Brasília, ____ de _____ de _____