

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

ROSENY BERNARDI

**CRIANÇAS NA CIDADE:
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E SIGNIFICAÇÕES DA APRENDIZAGEM NO
TERRITÓRIO**

CHAPECÓ

2021

ROSENY BERNARDI

**CRIANÇAS NA CIDADE:
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E SIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO
TERRITÓRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Maurício Matiello

**CHAPECÓ
2021**

ROSENY BERNARDI

**CRIANÇAS NA CIDADE
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E SIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO
TERRITÓRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),
como requisito para obtenção do título de
Licenciatura em Ciências Sociais

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 24/05/2021

BANCA EXAMINADORA

Alexandre M. Matiello

Prof. Dr. Alexandre Maurício Matiello – UFFS
Orientador

CLAUDECIR DOS SANTOS

Prof. Dr. Claudécir dos Santos – UFFS
Avaliador

[Assinatura]

Prof. Dr. Élsio J. Corá – UFFS
Avaliador

A minha mãe Ivonete Bernardi. Aos meus avós
Jorgina e Luiz Bernardi. E as Três Marias:
Angélica, Ana Letícia e Caterine Sofia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Cristo pelo seu sacrifício e por me permitir viver anos incríveis ao seu lado. A minha mãe Ivonete e meus avós Luiz e Jorgina por tudo que me ensinaram ao longo desses anos. A minha irmã Angélica que incentivou o gosto pela leitura e hoje é minha maior referência acadêmica. A minha igreja local que sempre esteve orando em meu favor. A todos meus amigos e familiares que sempre me apoiaram. Ao Governo Lula e Dilma que me oportunizaram estudar em uma universidade pública gratuita e de qualidade. Ao meu orientador Alexandre Matiello que me proporcionou inúmeras oportunidades no meio acadêmico. Obrigada pela paciência e auxílio ao longo dessa caminhada. E as crianças da escola Cyro Sosnosky, que motivaram esse trabalho. Que Deus abençoe imensamente a cada um que direta ou indiretamente oportunizaram essa conquista.

Que o cordeiro que foi imolado
receba a recompensa do seu
Sacrifício através de nós.
(Moravianos)

RESUMO

O presente trabalho consiste em identificar, conceituar e analisar cinco diferentes categorias de territórios pela ótica dos sentidos e dos significados que foram atribuídos pelas crianças. Foi baseado sobretudo no Projeto Crianças Arquitetando no território feito com crianças do 5º ano integral da escola Cyro Sosnosky, do bairro Efapi. As oficinas do projeto aconteceram em três momentos principais: Mapear, Construir e Decidir, e levaram as crianças a fazer uma leitura dos territórios existentes do bairro e da cidade. A parte empírica do trabalho se serviu das transcrições de áudio, vídeos, dos desenhos e de um Atlas subjetivo, que foram produzidos pelas crianças durante as oficinas. Uma vez sistematizados, estes conteúdos, associados às fontes teóricas permitiram a delimitação de cinco categorias de territórios: *Território do brincar*; *Território do não*; *Território do consumo*; *Território do aprender* e *Território da sociabilidade*. Usamos tanto autores da sociologia como da arquitetura para fazer essa ponte entre a aprendizagem e os sentidos e significados atribuído no território. As crianças ao longo do projeto evidenciaram uma aprendizagem que vai além dos muros da escola, que se configura numa significação contínua dos múltiplos espaços do bairro e da cidade, vivenciados em seus cotidianos. Chegamos então a conclusão que é pela transitoriedade e experimentação dos territórios que as crianças significam e ressignificam os espaços do bairro e da cidade. Não apenas uma aprendizagem escolar tradicional, as crianças vão além tornando suas complexas percepções sobre a cidade em ações interventivas, seja pela fala, ocupação dos espaços interditados, dos espaços destinados aos adultos, e aos poucos vão retomando o direito a cidade.

Palavras-chave: Território. Sentidos. Significados. Infância. Cidade.

ABSTRACT

The present work consists of identifying, conceptualizing and analyzing five different categories of territories from the perspective of the senses and meanings that were attributed by the children. It was mainly based on the Children Architecting Project in the territory made with children from the 5th grade of the Cyro Sosnosky school, in the Efapi neighborhood. The project's workshops took place in three main moments: Map, Build and Decide, and took the children to read the existing territories of the neighborhood and the city. The empirical part of the work used audio transcriptions, videos, drawings and a subjective Atlas, which were produced by the children during the workshops. Once systematized, these contents, associated with theoretical sources, allowed the delimitation of five categories of territories: Territory of playing; Territory of no; Consumer territory; Territory of learning and Territory of sociability. We use both authors of sociology and architecture to bridge this gap between learning and the senses and meanings attributed in the territory. The children throughout the project evidenced a learning that goes beyond the walls of the school, which is configured in a continuous meaning of the multiple spaces of the neighborhood and the city experienced in their daily lives. We then came to the conclusion that it is through the transience and experimentation of the territories that children mean and resignify the spaces of the neighborhood and the city. Not only a traditional school learning, children go beyond making their complex perceptions about the city into interventional actions, whether by speech, occupation of interdicted spaces, spaces destined for adults, and little by little they retake the right to the city.

Keywords: Territory. Senses. Meanings. Childhood. City.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<u>Figura 1: Visita a autoescola.....</u>	<u>50</u>
<u>Figura 2: Crianças em visita ao Centro de convivência.....</u>	<u>51</u>
<u>Figura 3: Visita ao Museu de Colonização.....</u>	<u>52</u>
<u>Figura 4: Atlas.....</u>	<u>60</u>
<u>Figura 5: Saída a campo.....</u>	<u>63</u>

LISTA DE TABELAS

<u>Tabela 1: instrumentos e dispositivos usados no decorrer do projeto</u>	<u>27</u>
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AS	Oficina <i>Walkthrough</i> pelo bairro com agente de saúde
MP	Oficina Mapeamento dos territórios educativos
CC	Oficina <i>Walkthrough</i> por instituições (em grupo)- Centro de convivência
RAS	Oficina Painel cognitivo referente ao <i>Walkthrough</i> com agentes de saúde
CEU	Centro de artes e esportes unificado
CE	Oficina <i>Walkthrough</i> por instituições(em grupo)- Centro de artes e esportes unificado
US	Oficina <i>Walkthrough</i> por instituições(em grupo)- Unidade básica de Saúde
UBS	Unidade básica de Saúde
1AS	1ª Assembleia
MQ	Elaboração dos desenhos e maquete
DP	Depoimentos das atividades no centro
EO	Entrevista no Ônibus até o centro
MA	Oficina <i>Walkthrough</i> por instituições(em turma)- Museu de história e Arte
ACS	Oficina <i>Walkthrough</i> por instituições(em turma)-Associação de Catadores
MZ	Oficina <i>Walkthrough</i> por instituições(em turma)- Museu Zoobotânico
PS	Oficina <i>Walkthrough</i> por instituições(em turma)-Memorial Paulo de Siqueira
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

<u>1. INTRODUÇÃO.....</u>	<u>14</u>
<u>2. METODOLOGIA.....</u>	<u>24</u>
<u>3. DESENVOLVIMENTO.....</u>	<u>32</u>
<u>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>68</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>72</u>

INTRODUÇÃO

Meu interesse quanto à temática dos territórios educativos foi sendo construída de forma gradual após o semestre de 2018.1. Assim, a ideia de infância e território, que, de primeiro momento me pareciam um tanto quanto distantes da minha área de formação, foram sendo amadurecidas e ganhando novos sentidos em minha trajetória acadêmica. Pouco sabia sobre autores ou bibliografias que tratavam do tema, trilha que foi oportunizada pelo componente curricular (CCR) optativo intitulado “Territórios educativos”, o qual teve como objetivo desenvolver a reflexão sobre as possibilidades de incorporação de novos territórios educativos na formação integral. Aquele CCR foi ofertado no curso de pedagogia no segundo semestre de 2017, ministrado pelo professor Alexandre Maurício Matiello.

Já na primeira aula vi que o tema era algo totalmente diferente do que eu já tinha estudado até o momento, porém, me parecia ser algo mais relacionado à área de Pedagogia do que de Ciências Sociais, o que se mostrou uma ideia limitada, uma vez que eliminaria a possibilidade da construção de um currículo interdisciplinar. Portanto, a partir das leituras e das interações que foram ocorrendo ao longo do CCR, possibilitadas pelo perfil heterogêneo da turma, foi possível confrontar e somar diferentes ideias e formas de pensar a licenciatura. Desta maneira, fui mudando meus preconceitos quanto à aplicabilidade da temática na minha área de formação, e começando a moldar uma nova forma de ver a Licenciatura em Ciências Sociais pelas lentes da pluralidade e interdisciplinaridade acadêmica.

Outro fator importante a ser destacado foi o papel que o trabalho de doutoramento em Arquitetura do professor Alexandre assumiu nesse processo. Foi através das leituras e vivências adquiridas, por meio do seu grupo de pesquisa e por esse processo de doutoramento que ele estava envolvido, que se desenvolveram as principais atividades e leituras do CCR. O professor se propôs a fazer uma ponte dos conhecimentos desde a Arquitetura até a Educação, os quais se teciam a partir das ideias de territórios educativos até as formulações de uma educação para urbanidade. E foi nessa tecitura entre Educação e Arquitetura que os projetos, publicações¹, CCR e Trabalhos de conclusão de curso² de outros orientandos seus, em que atuei como colaboradora no levantamento de campo, foram constituindo a trama que me subsidiou no meu próprio trabalho.

¹ Em coautoria com o professor Alexandre e outras orientandas suas, publicamos os seguintes trabalhos que influenciaram minha trajetória neste TCC: MATIELLO, A. M.; JADOSKI, A.; DUARTE, M. D.; BERNARDI, R. (2018a) com o título: Territórios educativos da cultura: o direito à cidade em uma educação para a cidadania (artigo completo) e MATIELLO, A. M.; JADOSKI, A.; DUARTE, M. D.; BERNARDI, R. (2018b). Territórios educativos da cultura: o direito à cidade a partir e para além dos muros da escola (resumo expandido).

No decorrer do 4º semestre do curso, e já instigada pelo CCR optativo de Territórios, fiz um trabalho para o CCR de Direito e Cidadania, que em linhas gerais, buscou problematizar a visão adultocêntrica que se tem sobre a ideia de ser criança. E foi através desse trabalho, que a professora de Direito e Cidadania, vendo meu interesse pelo assunto me falou sobre o CCR optativo – que por coincidência, eu já estava inscrita – e o projeto coordenado pelo professor Alexandre Matiello.

O projeto de Bolsa Cultura, intitulado *Territórios educativos da cultura: o direito à cidade a partir e para além dos muros da escola*, vinha sendo desenvolvido pelo professor Alexandre e sua equipe com as crianças do turno integral do 1º ao 5º ano da escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky, no bairro Efapi Chapecó-SC³. O projeto tinha por objetivo desenvolver nas crianças, por meio da incorporação de novos territórios educativos, a percepção e o exercício do direito à cidade. Para isso foram desenvolvidas várias oficinas com as crianças com intuito de possibilitar a sua formação integral, pois ainda que estivessem em turno integral, o direito à cidade como dimensão pedagógica não aparece no currículo das escolas com jornada ampliada.

Como resultado do projeto, destaca-se que as crianças têm uma visão mais abrangente dos diferentes aspectos sociais e culturais que estão à sua volta, mostrando uma complexidade de relações para além do nosso olhar academicista. Também se pode destacar que as crianças não têm uma apropriação do espaço tão elástica quanto se imaginava – por exemplo, espaços do próprio bairro eram desconhecidos. Por outro lado, os espaços que eles frequentam nem sempre são espaços que elas conhecem por sua função primeira.

O projeto de Bolsa Cultura derivou no estudo-piloto do doutoramento em Arquitetura do professor Alexandre e também serviu de base para o TCC de Alecsandra Jadoski (2018) a qual era bolsista do projeto e também aluna da matéria optativa. Depois de conhecer mais sobre o projeto do Bolsa Cultura e por estar interessada na temática, fui convidada para participar como voluntária nas oficinas desenvolvidas. Foi um desafio muito grande pois, como dito antes, eu não dominava o assunto, nem tão pouco tinha experiência com crianças, e ao mesmo tempo, foi uma oportunidade incrível de estar mais próxima de tudo o que eu estava estudando em sala de aula.

² Ajudei na aplicação dos dispositivos metodológicos nos seguintes TCCs: Direito à cidade: Apropriação do bairro Efapi na perspectiva das crianças do ensino em tempo integral (JADOSKI, 2018), O direito da criança à Cidade: A diferenciação na formação de apropriação dos espaços públicos por crianças de realidades socioeconômicas distintas (NUNES, 2018) e O conselho da cidade das crianças: um instrumento para o diagnóstico de novos territórios educativos (DUARTE, 2018).

³ O projeto *Territórios educativos da cultura: o direito à cidade a partir e para além dos muros da escola*, do bolsa cultura Edital 551/GR/UFFS/2017. Foi desenvolvido com crianças do 1a ao 5a ano da escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky, durante os semestres de 2017. O projeto buscou através da ludicidade levar as crianças a apropriação dos espaços públicos como ferramenta educativa para o exercício do direito à cidade. O projeto evidenciou como a violência e a restrição dos adultos à circulação das crianças têm as afastadas cada dia mais dos lugares públicos e das ruas. Assim, o projeto trouxe as crianças a esse lugar de reflexão sobre a ocupação e apropriação desses espaços, principalmente no que tange às proximidades da escola.

Foi fascinante ver como a teoria estudada nas aulas era tão bem vivenciada nas oficinas com as crianças. Elas não tinham tópicos selecionados ou temáticas bem formuladas – tal como víamos na universidade – para falar. Mas, a devolutiva delas era reflexo de suas realidades e vivências, e era justamente essa espontaneidade nas suas ações que foi me fascinando. O que se somava às problematizações realizadas na universidade com os demais colegas do CCR, seja ouvindo suas contribuições em sala sobre as leituras programadas ou sobre suas experiências relacionadas com a temática.

Contudo, o que realmente me fazia vibrar, era a associação entre os relatos das crianças com as leituras programadas. Eu as via nas linhas dos textos, nos tracejados dos mapas aéreos, nas fotos de lugares do bairro. Era como se os artigos e textos se materializasse em minha frente, e foi por essa complexa e espontânea relação que me apaixonei pelos territórios.

Se o que elas “produziam” e relatavam fazia sentido, o que estava oculto, também era instigante, como por exemplo, sentia falta de referências das crianças em fotos de lugares da cidade, nos espaços de esporte, lazer e cultura. Por fazerem parte de uma realidade social vulnerável, eram muitas vezes limitadas às fronteiras do bairro, indicando que raramente saíam desse limite, e foi só a partir do projeto, que tiveram mais contato com outros espaços tanto do bairro quanto da cidade. Foi essa dualidade de, ora ausências, ora ressignificações dos espaços, que mais me chamou atenção nesse trajeto todo.

Outro fator de suma importância foi que nesse mesmo CCR, além das leituras, também fomos apresentados a diferentes dispositivos metodológicos, que simultaneamente, no decorrer do projeto e do CCR, foram sendo aplicados, e que vieram a se constituir também como ferramentas para este TCC. Como por exemplo: o *Walkthrough*; poema dos desejos; mapeamento visual e seleção visual, amplamente utilizados na Arquitetura no âmbito da avaliação do ambiente construído e que vem recentemente sendo ressignificados no âmbito das pesquisas com territórios educativos⁴. Os mesmos serão detalhados melhor no capítulo metodológico deste trabalho. Além de serem dispositivos novos e diferentes dos que já tínhamos trabalhado, foi um momento importante no processo da pesquisa, pois foi somente na prática, que percebemos quais instrumentos eram mais efetivos e/ou viáveis para se trabalhar com esse grupo de crianças, em específico.

4 De acordo com RHEINGANTZ *et al.* (2009): *Walkthrough*: espécie de entrevista – percurso, utilizada para rápida compreensão dos aspectos positivos e negativos do ambiente em análise. *Poema dos desejos*: usada como uma ferramenta adequada quando a intenção é “valorizar um caráter mais global e exploratório da observação” aplicado em forma de maquetes e desenhos. *Mapeamento visual*: permite avaliar a percepção quanto à apropriação e demarcação dos territórios, tem o caráter de leitura da realidade. *Seleção visual*: é indicada para apreender os valores e significados dos participantes a respeito do ambiente, demonstrando por meio da simbologia e do imaginário as representações sociais.

Mas quem eram essas crianças? Eram estudantes do 1º ao 5º ano do ensino integral da Escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky, localizada no bairro Efapi, Chapecó, Santa Catarina. As mesmas foram escolhidas para participar do projeto do Bolsa Cultura, do projeto-piloto e também acabaram participando de oficinas ligadas às atividades de Trabalho de conclusão de curso (TCC) de membros do projeto.

E por que a Efapi? A escolha do bairro Efapi, e mais especificamente o loteamento Vila Páscoa no qual se localiza a escola, está intimamente ligada com o estado de vulnerabilidade social ao qual se encontra. Por meio dos estudos anteriores (JADOSKI, 2018; NUNES, 2018; DUARTE, 20018) se pode destacar algumas características do bairro, como por exemplo, a preocupação com a insegurança, seja ela ligada ao tráfico e consumo de drogas ou a violência doméstica, bem como a exposição das crianças a estas situações. Sendo assim, o bairro segue um histórico de fragilidades e inseguranças na qual se transfere para a educação e comportamento dessas crianças, levando a uma separação das crianças das ruas, o que é uma ideia de falsa segurança. O fato da escola acolher o sistema de tempo integral tem relação com a realidade do bairro, refletindo também esta postura protetora de afastar as crianças da violência e mazelas do bairro por um período mais longo.

Segundo Matiello (2018 c), o bairro se configura pela sua heterogeneidade econômica, apresentando um mosaico composto tanto por grandes conjuntos habitacionais recentemente advindos do Programa Minha Casa Minha Vida, abarcando também assentamentos irregulares e casas de padrões da classe média. Sendo originalmente constituída pela grande massa trabalhadora das principais agroindústrias ali localizadas, como BRF e Aurora Alimentos, marcada também por uma classe trabalhadora ligada à prestação de serviços.

E por que a Cyro Sosnosky? A escolha da escola se deu porque trabalha a perspectiva da formação integral, ponto crucial na execução do projeto. Desta forma, a escolha das turmas decorre de que eram as únicas turmas do ensino integral da escola⁵. Em relação à ampliação da jornada escolar e incorporação das ideias de novos territórios educativos, é válido citar o programa Mais educação (2007), o qual buscava através de experiências pedagógicas a promoção de uma educação integral que fosse capaz de articular o aparato público e os atores sociais na construção de uma agenda integral e inovadora. Embora a escola estudada não seja fruto deste programa, ele foi também um dos responsáveis pela difusão da ideia de territórios educativos na educação integral.

Depois desse primeiro contato com o CCR e o projeto Bolsa Cultura, que ocorreram simultaneamente, eu já havia “pegado gosto” pela temática e conseguia ver a mesma inserida na minha formação, coisa que antes eu via separada e quase que exclusiva da área da Pedagogia, como

⁵ Há 5 turmas do chamado turno integral, do 1º ao 5º ano.

citado anteriormente. Portanto, desde 2017 foi se criando por estes vínculos um grupo de estudantes de Ciências Sociais envolvidos em diferentes abordagens dos territórios educativos, o que evoluiu junto com o trabalho de doutoramento do professor Alexandre, e para a aplicação definitiva dos dispositivos na forma de um outro Programa: Crianças arquitetando no território, que foi desenvolvido na mesma escola⁶, mas agora, apenas com os estudantes do 5º ano integral e eventualmente, com participação de uma turma do 5º ano parcial. As atividades foram realizadas durante o segundo semestre de 2018, tendo a participação também de outros voluntários, sobretudo os estudantes Matheus Cardoso e Lauren P. Canan, também do curso de Ciências Sociais. Essa atividade de pesquisa constituiu-se no campo do doutoramento do professor Alexandre. Esta foi então a oportunidade para que a dimensão empírica deste TCC pudesse ser por mim experimentada mais intensamente.

E por fim, um dos motivos pelo qual me interessei pela temática, foi que, mesmo sendo uma temática pouco trabalhada nas Ciências Sociais, ela não deixa de ter sua importância científica, a qual é vista nos trabalhos que estão sendo desenvolvido nessa área. Analisando os últimos acontecimentos no cenário da educação brasileira, vemos quão importante e necessário tem sido estudar e defender as práticas educacionais e as suas temáticas, que ainda mantêm o caráter humano como fundamental nos processos de ensino e aprendizagem. Sabemos que grandes têm sido os ataques ao ensino presencial e de qualidade, e muito tem se discutido na formação apenas para o mercado de trabalho, esquecendo-se, portanto, que para além do aluno, existe o ser social dotado de consciência e direitos. Logo, este trabalho busca contribuir, mesmo que de forma singela, na compreensão sobre o assunto, se somando aos demais trabalhos que já vêm sendo desenvolvidos na UFFS.

Desenvolver esse trabalho foi uma ação desafiadora, pois tive o privilégio de experienciar diferentes momentos, desde cursar o CCR optativo até assistir as bancas de TCCs dos demais voluntários do projeto, que abordaram também a temática dos territórios. Transitar por esses diversos momentos é estar constantemente na linha tênue entre desenvolver as análises e estar nas análises. Ao mesmo tempo que, é de suma relevância me debruçar sobre os resultados já encontrados, tomei o cuidado para que os mesmos não venham enviesar a busca dos meus próprios resultados. Os conflitos pessoais e a exaustão também tiveram grande participação, pois foi a partir deles que tive os piores bloqueios criativos e conseqüentemente os melhores *insights* deste presente trabalho.

⁶ A escola tem cinco turmas em turno integral, uma de cada ano da primeira parte do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Em um período, as crianças têm os conteúdos tradicionais, como matemática e português, e no contra turno, desenvolvem oficinas como horta, jardinagem, dança e aulas de reforço.

Para a formulação do meu recorte, fiz uma retomada desde o Bolsa cultura até o projeto Crianças Arquetando no Território. E em ambos foi recorrente a fala das crianças sobre como vivenciavam o bairro, mas muito pouco a cidade. Percebemos então que elas são limitadas às fronteiras simbólicas sobre os espaços do bairro e cidade, configurando-se numa dinâmica de separação e significação desses espaços. Um dos exemplos mais explícitos em que as crianças nos relataram a atuação destas fronteiras simbólicas, foi sobre o sentido atribuído à sinaleira, que serve, na visão das crianças, realmente como uma fronteira, a qual separa o bairro Efapi do Centro. Foi visível que a delimitação não ficava apenas nos tracejados simbólicos e sim, se materializa no cotidiano das crianças.

Podemos lembrar também que uma das conclusões do Bolsa cultura foi justamente sobre essa complexidade envolta nas percepções das crianças. Muito do que era vivenciado no bairro em relação a uma educação integral, não era contemplado na formação dentro da escola. Com isso, o projeto, através das oficinas, possibilitou a construção de novos aprendizados sobre o território, para além dos muros da escola.

No Projeto Crianças Arquetando no Território, mais uma vez foi possível ver que é nessa transitoriedade e ocupação do bairro que as crianças vão construindo e ressignificando os sentidos e significados, seja de territórios que já conhecem, ou de territórios que foram conhecendo. O ponto que mais me chamou atenção é que as mesmas ressignificam esses espaços do bairro e cidade quase que espontaneamente, seja no brincar nos terrenos baldios, no explorar das ruas e vielas com suas bicicletas, nas idas e vindas dentro do próprio bairro, ao se mudarem de uma casa a outra. E são essas ações, presentes no cotidiano das crianças, que emergem na identificação dos territórios educativos e que possuem sentidos e significados que me instigaram a desenvolver o presente trabalho.

A partir desse panorama então, lança-se o problema ao qual me proponho analisar e responder, “Como as crianças constroem os sentidos de território em sua aprendizagem?”.

Como objetivos, destacamos: objetivo geral: Compreender de que maneira as crianças expressam os sentidos de território na aprendizagem; objetivos específicos: i) Revisar as principais concepção de territórios educativos na formação integral da infância; ii) Analisar, a partir dos registros das falas das crianças, as categorias de sentido atribuídas em sua aprendizagem do território; iii) Articular as construções de sentido acerca da aprendizagem no território por parte das crianças a partir das percepções do pesquisador.

Para a análise, usa-se dos resultados obtidos nos três principais momentos do Projeto Crianças Arquetando no Território: o Mapear, Construir e Decidir. No momento Mapear, usou-se de dispositivos ligados a uma leitura da realidade, tais como: Mapeamento visual, Walkthrough,

Seleção visual, focando principalmente nas culturas infantis e territórios que as mesmas estão inseridas. Esses dispositivos são eficazes, pois instigam as crianças de tal maneira que suas percepções sobre a realidade são espontaneamente expostas.

No momento Construir, o projeto se deteve a um único dispositivo, o poema dos desejos. Por meio deste, as crianças desenvolveram maquetes de reforma e/ou novos lugares para o bairro e cidade, essas advindas dos espaços selecionados no momento Mapear e das escolhas feita no momento Decidir⁷.

E por fim, o momento Decidir com a realização de duas assembleias⁸, inspiradas no projeto do Conselho das crianças de Francesco Tonucci (2005), o qual evidencia a importância de se dar voz e autonomia às crianças. O resultado desses três momentos foi avaliado em cinco categorias de análise, ressaltando as construções de sentidos sobre os diferentes territórios educativos, que mais foram recorrentes nas falas das crianças.

Usou-se da abordagem multimétodos para a coleta de dados, a qual se caracteriza pela dinâmica de combinação entre os diferentes dispositivos utilizados, tornando-se uma abordagem mais abrangente, seguindo a lógica de que os dispositivos separados têm um efeito, mas combinados, se tornam mais eficazes na compreensão da totalidade da realidade. No processo metodológico, além da parte da pesquisa ação, teve um momento de sistematização do material coletado, das falas vindas das entrevistas e das atividades com as crianças, separados em categorias de análise, e já associando alguns autores e problemáticas que poderiam ser trabalhadas com cada categoria.

A construção das categorias de análise se deram a partir da compreensão do sentido atribuído pelas crianças a cada território. Assim, partimos dessa visão subjetiva das crianças para uma análise comparativa com as principais ideias dos autores selecionados. Assim, as noções de território, infância, sentidos e significados, foram abordados duplamente, primeiro pela fala espontânea das crianças e em seguida pela abordagem dos autores.

A sociologia da infância que foi inaugurada pelo sociólogo Jens Qvortrup, entende a infância como uma categoria geracional, para então ser posta em oposição as demais categorias sociais como raça e classe social. Essa noção de categoria fixa, segundo o autor é importante pois abarca toda a totalidade do ser criança enquanto classe distinta.

⁷ O projeto foi pensado em três momentos principais, como dito anteriormente, no momento *Mapear*, as crianças conheceram lugares do bairro e da cidade, no momento *Decidir* elas deliberaram quais os espaços anteriormente visitados, poderiam ser modificados ou quais novos espaços poderiam ser criados dentro da lógica do bairro e da cidade. Assim, no momento *Construir*, as maquetes foram feitas como um instrumento prospectivo final dessa jornada pelo bairro e cidade, aguçando sobretudo a criatividade, tomada de decisão, espacialidade e territorialidade.

⁸ O momento *Decidir* foi dividido em duas etapas, a primeira depois do momento *Mapear*, para deliberar sobre os espaços que seriam modificados. Na segunda etapa, as maquetes que foram apresentadas e se decidiu por votações quais projetos seriam prioritários para a serem realizados.

Qvoltrup (*apud* Breda e Gomes 2012) disserta sobre a relação ser adulto e ser criança na convivência em sociedade, se antes tinha a noção de criança como um ajudador ou trabalhador manual, agora se tem a criança como protegida e afastada das ruas, porém nas duas situações sempre tem a relação de oposição entre as categorias adulto e criança. “As crianças são os membros da categoria infância, as quais têm condições de vida diferente dos adultos, e tem a idade adulta como grupo dominante em oposição às crianças”(QVOLTRUP APUD BREDA E GOMES. 2012, p 505)

Azevedo(2019), concorda com a noção de infância como uma categoria geracional, esta a ser pensada para além da invisibilidade posta historicamente. Agora, a infância está sendo discutida para além da noção reducionista de criança como um ‘miniadulto’ ou como mão de obra barata, como se tinha na era industrial. “A modernidade reconhece suas especificidades enquanto categoria geracional e circunscreve as crianças ao domínio familiar e ao domínio educativo”(AZEVEDO, 2019, p. 25), restringindo a infância a tutela de terceiros, o que reducionista se levar em conta a totalidade da experiência da infância.

Logo trazer as crianças de volta as ruas não é apenas uma retomada da infância em sua essência, Giselle Azevedo (2019), diz que essa retoma as ruas é também dar a oportunidade das crianças de criar e recriar novas visões de mundo e de oportunizar as crianças o direito a cidade, este de modo integral e em sua plenitude.

Além da categoria geracional, alguns autores da sociologia da infância como Plaisance(2004), Corsaro (1997) e James e Prout (1997), trabalham a infância como categoria dotada de agência, assim as crianças são vistas como atores sociais capazes de influenciar e modificar o espaço que perambulam. A socialização torna também um ponto importante ao se trabalhar a infância. É no perambular das ruas e vielas da cidade que as crianças vão descobrindo e significando novos territórios.

“Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista” (DELGADO E MULLER, 2015. p 353)

Pereira (2001) traz em sua dissertação⁹ sobre jovens no mercado de trabalho, justamente a ideia de dupla narrativa da subjetividade do entrevistado e dos significados atribuídos pelos autores, e foi essa ‘dupla narrativa’ que me inspirou a também a fazer este presente trabalho.

Outro autor que trabalha essas relações mais subjetivas dos sentidos é o sociólogo e urbanista Jean Paul Thibaud que trabalha a questão das ambiências no meio urbano. Para ele estamos vivendo constantes mudanças no meio urbano, assim explorar novos meios de perceber o social através de sons, sentidos, cores, artes, se torna cada dia mais possível. “Ele— meio urbano — se estabelece como um formidável laboratório que permite revelar novas formas de sentir, de testar estruturas de pensamento originais e de experimentar dispositivos de investigação inéditos” (THIBAUD, 2020. p, 174).

Logo, a ideia de território é discutida como um processo dinâmico, no presente trabalho vamos abordar a agência das crianças em espaços específicos e a construção subjetiva no percorrer pelos territórios, demonstrando que as relações de poder e construção dos espaços estão também ligadas com a transitoriedade e/ou não transitoriedade das crianças pelo bairro e cidade.

Além desta introdução, o presente trabalho também conta com o capítulo metodológico no qual se aborda, sobretudo, os momentos *Mapear, Construir e Decidir*, e seus respectivos dispositivos. Um capítulo de análise, trabalharei com a sistematização das falas registradas por meio de transcrição de áudios e vídeos, organizando-as e avaliando-as nas cinco categorias de análise: i) Sentido de território do brincar; ii) Sentido de territórios do “não” iii) Sentido de território do consumo; e iv) Sentido de território do aprender e v) Sentido de território da sociabilidade. E por último um capítulo contendo as considerações finais.

⁹ Dissertação de mestrado em Psicologia Social: *O olho do dono engorda o boi: a construção de sentido nas relações de trabalho por adolescentes no mercado profissional*. PUC-SP(2001).

1. METODOLOGIA

Nosso trajeto metodológico, tal como a escrita do mesmo, se desenvolveu em dois momentos. O primeiro, focado na pesquisa intervenção (SINGER, 2013), para identificação dos territórios educativos, e o segundo momento voltado para as cinco categorias de análises sobre os sentidos e significados de território (PEREIRA 2001). Para tal, se usou dos dispositivos descritos por Rheingantz *et al.* (2009) e o modelo participativo proposto por Tonucci(2005)

Segundo Vasconcelos (2011), ao se trabalhar com a abordagem da pesquisa intervenção tanto o pesquisador quanto o pesquisador se tornam coautores, sendo eles também pesquisadores de sua própria história. Deste modo, a participação das crianças nesse processo é dual, pois ao mesmo tempo que é a realidade delas sendo expostas e pesquisadas, elas são subsidiadas, por meio dos dispositivos, a pesquisar a sua própria realidade. Essa relação fica ainda mais clara quando identificamos as cinco categorias, que nada mais são do que suas percepções sobre suas vivências cotidianas.

O método exposto por Rheingantz *et al.* (2009), coloca que o conhecimento é fruto da construção dialética, a qual resulta na transformação da realidade. Seguindo essa ideia, a nossa pesquisa intervenção partiu dos pressupostos de que a educação é então esse meio para a transformação. Logo, os dispositivos foram estrategicamente utilizados a fim de que os agentes dessa pesquisa fossem dotados de autonomia e sobretudo capacitados para um entendimento da realidade, e conseqüentemente a uma nova releitura da mesma.

E é justamente essa associação das múltiplas visões sobre o mesmo território, que foi me instigando, pois a cada fala das crianças, era possível perceber os diferentes sentidos construídos, e que a cada oficina os mesmos eram ressignificados. Como eu tenho tanta certeza disso? Pois bem, até o amadurecimento dessas percepções, tivemos que passar por um longo processo para nos sentirmos integrados e sermos aceitos pelas crianças. Foi o momento de interação dia a dia com as crianças que possibilitou a aceitação, sem a qual não teríamos tal êxito, acredito que ser aceita por elas, de forma espontânea foi um dos elementos essenciais para o desenvolvimento do presente trabalho.

O projeto Crianças Arquitetando no Território foi desenvolvido entre os meses de outubro a dezembro, vinculado com a pesquisa de doutorado do professor Alexandre Maurício Matiello. O mesmo foi executado na Escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky, localizada no bairro Efapi,

Chapecó-SC. Apenas uma turma do 5ª ano integral foi escolhida para participar do projeto. Como explicado anteriormente, essa turma de 5ª ano era a única turma em tempo integral na escola, contudo, na realização do Conselho das crianças (Assembleia), foi incorporada a participação de uma turma do 5ª ano parcial. O projeto foi separado em três momentos principais, sendo o *Mapear*, *Construir e Decidir*, mais o *Aproximar* (como pioneiro dos momentos subsequentes, mas focaremos apenas três momentos).

Alvarez & Passos (2010) vão falar de um primeiro momento na pesquisa intervenção que pode ser tanto um dispositivo como uma ação metodológica. Assim, esse primeiro contato com os agentes da pesquisa e o pesquisador é chamado de *Aproximar*. Esse momento, para uma melhor explicação, pode ser visto aqui com a mesma finalidade que teve o projeto-piloto, no qual o pesquisador “sonda” seu campo de pesquisa, procura maneiras de ser aceito pelo grupo, seja por intervenção direta ou indireta. É, literalmente, o momento de se aproximar e ser convidado a ser parte do grupo. Por se tratar de um bairro com uma realidade socioeconômica diferente da nossa, tivemos que “conquistar” as crianças, para depois ser aceitos pelas mesmas, assim como sugerido por Demartini (2011), onde o pesquisador buscar ganhar o respeito das crianças, para que essas contribuam de forma mais verdadeira e espontânea na pesquisa. Para isso, usamos de pretextos como camisetas; chaveiros; lanches e guloseimas em geral, mesmo que oficialmente não tivemos esse momento como o *Aproximar*, seguimos a mesma proposta descrita por Azevedo(2019), de usar esses pretextos como forma de se aproximar e ganhar a confiança das crianças, que consequentemente levaram as crianças a um sentimento de pertencimento ao projeto. Tanto é que a odiada camiseta verde marca texto, acabou se tornando elemento de diferenciação dos demais alunos da escola. Então o que levou as crianças a esse sentimento de pertencimento não foi o pretexto em si, mas a relação que foi sendo construída de forma contínua e gradual durante todo o projeto.

Rheingantz *et al.* (2009) apresentam diferentes instrumentos para análise de espaços construídos, mas que aqui serão utilizados com as crianças tanto em sala de aula quanto em campo, ressignificados como dispositivos, a partir do que já vem sendo desenvolvido pelo GAE – Grupo Ambiente educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por meio da intermediação entre o professor Alexandre e o processo de orientação deste TCC, fui me familiarizando com estes instrumentos e suas ressignificações em dispositivos, bem como o agrupamento destes em momentos.

O segundo momento foi o *Mapear*, que assim como o nome sugere, foi um momento de mapeamento dos lugares do bairro e cidade em que as crianças eram reconhecidas como sendo um

território educativo. Nesse momento buscou-se usar dispositivos ligados a uma leitura da realidade, que permitiram às crianças um contato com os diferentes territórios e formas múltiplas de registros.

O terceiro momento foi o *Construir*, que se constituiu sobretudo em um momento prospectivo, foi trabalhado em um único dispositivo, a oficina de maquetes. Esse momento foi ainda mais eficaz, pois foi combinado com dois outros momentos, o *Mapear*, onde as crianças conheceram os lugares do bairro, e um quarto momento, o *Decidir*, no qual elas deliberaram melhorias sobre esses espaços mediante a apresentação de um Atlas, resultado do momento Mapear. pelo qual, depois de se visitar e conhecer diversos T.E, as crianças puderam criar sua própria leitura da realidade. Ao apresentar sua leitura para crianças da turma do 5º ano parcial, e ouvir destas as contribuições, surgiram propostas, que foram materializadas em maquetes. Portanto, o momento Construir foi uma construção coletiva fruto das suas percepções vindas do decorrer de outros momentos.

Por fim, houve o momento *Decidir*, o qual foi separado em dois outros momentos. Inspirado no Conselho das Crianças de Tonucci(1991), este momento estimulou as crianças a participar na tomada de decisões e construção de consenso através do diálogo e debate coletivo. Houve duas assembleias, uma antes do *Construir* e outra depois do momento *Construir*. Se na primeira houve a apresentação do Atlas, e a acolhida das contribuições e propostas, na segunda assembleia houve a apresentação dos projetos na forma de maquetes, sendo votadas por prioridade três delas, com ideias para o bairro e cidade. Esse momento se mostrou bastante enriquecedor para as crianças, gerando sobretudo, novas experiências para as crianças em relação a ter voz e ser ouvido nas tomadas de decisões, construção coletiva de croquis e maquetes, organização, apresentação e comportamento em assembleia.

No quadro abaixo é possível ver esse trajeto feito pelas crianças, vale lembrar que teve outras atividades e oficinas entre uma saída e outra. Mas para entendimento de como surgiu as propostas da maquete esse quadro mostra de forma sucinta esse percurso.

A seguir temos a Tabela 1, que mostra de forma objetiva a relação entre os instrumentos originalmente utilizados pela arquitetura e os dispositivos utilizados na pesquisa com as crianças, detalhando o que foi feito nas distintas oficinas.

Tabela 1: instrumentos e dispositivos usados no decorrer do projeto

INSTRUMENTO	DISPOSITIVO	O QUE FOI FEITO
<p>WALKTHROUGH: Método de análise que combina simultaneamente uma observação com uma entrevista. Possibilita a identificação descritiva dos aspectos negativos e positivos dos ambientes analisados (RHEINGANTZ <i>et. al</i>, p 23. 2009).</p>	<p>VISITAS PELO BAIRRO E CIDADE: Saída em turma com as agentes de saúde pelas áreas irregulares próximas à escola.</p> <p>SAÍDA EM GRUPOS MENORES DE 2 A 4 ALUNOS POR INSTITUIÇÕES: Centro de esportes e artes unificados, Unidade básica de saúde e Centro de Convivência Arte Jovem.</p> <p>SAÍDA EM TURMA: Museu de História e Arte, Associação de catadores, museu Zoobotânico e Memorial Paulo de Siqueira.</p>	<p>Percorrer lugares selecionados do bairro e da cidade para levar as crianças a uma releitura do espaço, pensando em intervenções para os lugares e/ou levar as crianças a uma análise crítica sobre os espaços. Já nas saídas em turma, as crianças identificaram os museus e espaços voltados à arte e à ciência</p>
<p>MATRIZ DE DESCOBERTAS:</p>	<p>PAINEL COGNITIVO: sistematização em formato de painel/cartazes das percepções adquiridas na saída com as agentes de saúde.</p> <p>ATLAS: compilação das atividades feitas ao longo do projeto, e memorial descritivo dos aprendizados das crianças.</p> <p>FOLDERS: espécie de cartão convite que descrevia os T.E visitados, com objetivo de informar e apresentar esses T.E as outras crianças que não visitaram os espaços.</p>	<p>Em grupos menores as crianças elencaram algumas recorrências vistas nas áreas irregulares do bairro e organizaram painéis <i>com post it</i>, palavras chaves (lixo, governo, prefeito, água) e fotos mostrando de forma esquematizada essas percepções. O pretexto usado nessa saída foi identificar problemas de saneamento básico e saúde do bairro.</p> <p>FOLDER E ATLAS: Para as duas atividades as crianças se organizaram em grupos menores e usaram a imaginação e criatividade para transpor os T.E</p>

		visitados em um material informativo.
<p>POEMA DOS DESEJOS: Para Rheingantz <i>et. al</i>, 2009, o poema dos desejos é uma ferramenta em que o pesquisado projeta através de desenhos, escrita ou fala algo que gostaria de mudar ou aprimorar num determinado espaço.</p>	<p>CONSTRUÇÃO DE MAQUETES: As crianças foram subsidiadas a projetar as plantas e croquis dos projetos e depois construir maquetes voltadas aos territórios educativos, tendo a opção de construir algo novo ou reformar algo que já existe no bairro ou na cidade.</p>	<p>As crianças foram organizadas em duplas e subsidiadas a construir maquetes de lugares do bairro e da cidade, com a proposta de construir algo novo ou reformar algo já existente. Durante a 1ª assembleia as crianças deliberaram, votaram nos lugares e propostas e posteriormente foram feitas as maquetes que foram apresentadas na 2ª assembleia.</p>
<p>CONSELHO DAS CRIANÇAS: Projeto desenvolvido por Tonucci (1991). Para esse autor a participação das crianças em espaço de deliberação participativa é fundamental para o desenvolvimento cidadão e democrático das cidades, pois assim como os adultos as crianças precisam ser ouvidas e incluídas nesses processos.</p>	<p>1ª E 2ª ASSEMBLEIA: Na qual foram deliberadas propostas, votadas e apresentado ao público as maquetes que eles construíram no momento anterior.</p>	<p>1ª ASSEMBLEIA: Apresentação do Atlas com o resultado do Mapear para o 5º ano parcial e para demais convidados. Debate em grupo sobre os aprendizados desses territórios. Deliberação, proposição e escolha de 9 propostas: 3 para reforma no bairro, 3 para construção de algo novo no bairro e 3 propostas para a cidade.</p> <p>2ª ASSEMBLEIA: Apresentação e defesa das 9 maquetes, debate e votação de 3 propostas prioritárias, que poderiam ser construídas em um plano utópico.</p>
<p>MAPEAMENTO VISUAL: É um instrumento que permite avaliar a percepção quanto à apropriação e</p>	<p>JOGO DA MEMÓRIA: Análise de foto aérea do bairro para identificação de T.E e/ou pontos específicos como casas das crianças,</p>	<p>Os alunos foram distribuídos em trios e/ou duplas e com uma foto aérea do bairro, tiveram que identificar territórios educativos e</p>

demarcação dos territórios, fazendo assim uma releitura da realidade. (Rheingantz <i>et al.</i> 2009)	posto de saúde, mercados e estabelecimentos próximo a escola.	alguns pontos específicos, como suas casas, como escola; Unidade básica de saúde; Centro de esportes e artes unificado. Essa atividade foi também para saber se os alunos conseguiam se localizar com fotos aéreas do bairro.
---	---	---

2.1 SENTIDOS E TERRITÓRIO

Já na segunda parte deste capítulo metodológico, nos detemos a trabalhar, partindo da noção de “sentido de território” até a análise dos cinco tipos ou categorias de territórios: *Território do brincar*; *Território do “não”*; *Território do consumo*, *Território do aprender* e *Território da sociabilidade*, os quais foram construídas a partir das experiências e vivências das crianças sobretudo a partir das gravações de áudio e vídeo durante o projeto Crianças Arquitetando no território e com base em uma análise sistemática destes materiais que resultaram em mais de 90 páginas de transcrições, que foram compiladas por mim e pelo professor em novas subcategorias temáticas.

Para a análise das cinco categorias e seus diferentes sentidos de território me sinto antes obrigada a explicar como essas categorias foram surgindo ao decorrer da análise primeira das compilações e resultados dos projetos.

Isto leva em conta que o conceito de território é resultado de múltiplas lógicas, e o mesmo vem sendo trabalhado em diferentes áreas do conhecimento. Aqui vamos nos deter ao processo dialético que contém primeiro o significado/conceito de território levantado por autores da área da educação entre outras, que é nossa área de estudo, e segundo com autores que trabalharam a concepção de “sentido de território”, com elementos mais subjetivos e culturais. As falas das crianças entraram na parte dos sentidos – como elas, através das atividades desenvolvidas foram construindo/apresentando-nos os sentidos desses espaços.

Como mencionado anteriormente, o projeto não aconteceu de forma dissoluta, mas foi resultado antes de um trabalho piloto, e de outros momentos em contato com a escola. Com isso, minhas categorias de análise também não surgiram por acaso, mas foram sendo construída

gradualmente ao passo que me aproximava das crianças. Uma das atividades que foram importante para essa construção, era as oficinas de interpretação, que ocorriam depois da aplicação das oficinas com as crianças. Assim, tanto o professor quanto os voluntários relavaram suas percepções decorrentes da aplicação dos dispositivos, o que tornava um momento rico em análise, pois além das entrevistas gravadas, era um processo de capturar as subjetividades e percepções das crianças que não estavam nos áudios ou nas atividades prospectivas. Outro momento que contribuiu para a formulação das categorias foram os momentos de compilação de todo o material em áudio que foi produzido, foram transcritas mais de 90 páginas de áudios e vídeos. Depois dessa transcrição bruta, partimos para uma compilação, agrupando por oficinas, temáticas e separando nos três momentos principais. Disso, eram feitas também pequenas anotações com pontos importantes que poderiam ser trabalhados com aquelas falas em específico. Essa parte do trabalho foi bem minuciosa, sendo retomada por mim e pelo professor sempre que necessário, até o ponto de ter um material compilado completo, sem a necessidade de consultar a transcrição bruta. E por fim, tem todo o processo de análise das imagens, gravações, atividades escritas, conversas em *off*, falas que não foram gravadas, histórias que foram sendo contadas pelos corredores, elementos que em sua maioria ficaram no campo subjetivo, mas que na minha visão foram essenciais na criação das categorias, pois combinado com o material teórico produziram um efeito holístico sobre o bairro e as crianças.

Para a arquiteta e educadora Beatriz Goulart. “O território é assunto, é conteúdo do currículo, é o lugar onde se dão ações educativas e também é um agente, como se fosse sujeito também. E não dizemos que ele é pedagógico, e sim educativo, porque estamos considerando a educação formal, a não formal e a informal”(BEATRIZ GOULART, 2018). Aqui, Goulart levanta a ideia de território educativo assim como pensamos e trabalhamos no projeto. Uma educação para além dos muros da escola e que se constrói em conjunto com os demais agentes.

Deleuze e Guattari (2010) também trabalham o território como algo para além do espaço geográfico, levando o território a uma noção política e passível de ser transformada e de gerar transformações. Para eles o território é espaço de reinvenção, de agência. E é nessa ideia que pensamos as categorias de território, pois não é apenas um lugar frequentado pelas crianças e sim um lugar para ser vivido e experienciado pela ação e interferência das mesmas.

Ao se viver os espaços, as crianças não são apenas agentes nos espaços frequentados, mas são agentes dotados de agência. Se de um lado a criminalidade e o tráfico os afasta do “matinho¹⁰”, por outro lado, sua presença faz com que surjam mutirões para limpar o parquinho do bairro (relato

10 Matinho era o nome dado pelas crianças para a área verde que tem no bairro e que fica localizado próximo a escola. Esse lugar era marcado por disputadas internas, muitas vezes eles eram impedidos por seus pais de frequentar o Matinho por conta dos usuários de drogas que frequentam esse espaço.

de um dos alunos, sobre a limpeza de um dos parques do bairro). Revela assim que sua presença no bairro é também fruto de uma relação de poder entre os demais agentes que coexistem nesses espaços.

Lopes e Vasconcellos (2006), vão então afirmar que existe “uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida” (LOPES E VASCONCELLOS, 2006, p. 112). Seguindo essa linha de pensamento, o acesso ao bairro e à cidade tem influenciado sobre como as crianças estão vivenciando suas experiências infantis. Se o local tem influência sobre as vivências, logo o estar em tempo integral na escola, por exemplo, acaba sendo algo positivo pela ótica dos pais, pois as afasta da criminalidade, mas para as crianças é algo negativo, pois as afasta das inúmeras experiências pelas ruas do bairro e da cidade, legitimando ainda mais o discurso de isolamento diante da violência urbana.

Já entrando nessa parte mais subjetiva do território, temos Pereira (2001) que trouxe a noção de construção de sentido ao analisar jovens e suas primeiras experiências no mercado de trabalho. A sua dissertação de mestrado em psicologia social faz um movimento de analisar as relações de trabalho e as construções de sentidos atribuídas pelos jovens dentro desse universo. “O que motiva o homem a agir não é o objeto, uma finalidade em si, mas o que ele representa, o sentido que se atribui a ação. Assim, o sentido que o indivíduo atribui a uma vivência é sempre intencional, interativo e importante emocionalmente” (PEREIRA, 2001, p. 283).

Foi a partir da leitura desta autora que a organização das categorias foi sendo melhor delimitada. Assim, cada agrupamento de falas e temáticas se transportaram para uma categoria específica, sendo que das mais de 90 páginas de transcrição nasceram 5 categorias centrais, cada uma contendo as construções subjetivas dadas pelas crianças em seus entornos.

Vygotsky (1991) fala sobre ir além da simples fala, partir para uma interpretação das entrelinhas, ir para o não dito. E o projeto Crianças Arquitetando no território foi um “prato cheio”, desde o projeto-piloto até as últimas oficinas, pois foi sendo trilhado um caminho de coparticipação e confiança entre nós e as crianças, possibilitando então ir para além do não dito.

Para Jean-Paul Thibaud (2012), o ambiente vai muito além dos espaços físicos, vai sendo construído e pode ser analisado por sons, emoções, subjetividades que levam uma ambiência dos locais. E nessa perspectiva que as categorias permitem a análise. Por exemplo, não é apenas uma área verde, mas é um espaço com regras próprias, pessoas, sons e cores que levam as crianças a produzir sentidos e significados específicos.

O Território do Brincar foi um dos territórios que primeiro me chamou a atenção, pois para as crianças, o brincar estava diretamente ligado ao lúdico, não precisava ser um lugar com equipamentos específicos para o brincar, a exemplo o “matinho”, que foi apontado como um território do brincar, mas evidenciado pelos espaços de ar livre, de árvores, um lugar pra soltar a imaginação e para o brincar livre. Diferente do nosso olhar adultocêntrico, que quando pensa um território do brincar, associa logo a parques e salas de jogos, diversão ligada a equipamentos projetados.

Vygotsky (1991) defende a noção do brincar como ação refletora, não é apenas uma brincadeira de faz de conta, é uma representação das suas vivências. E isso pode ser visto nas falas das crianças, que usam da imaginação e dos equipamentos já existentes como forma de gerar diversão. É também, nesses territórios para o brincar, que as mesmas aproveitam para conhecer novos lugares do bairro, fazer novas amizades e trocar experiências com outras crianças e até mesmos adolescentes que permeiam becos e vielas do bairro.

O Território do “Não” é um território ligado aos impedimentos que as crianças enfrentam, seja pela interferência dos pais, seja pelas regras impostas socialmente. São territórios que as crianças acabam sendo barradas e que isso faz com que elas não tenham uma apropriação completa dos espaços do bairro e da cidade, e isso acaba impedindo de, por exemplo, criar laços, construir relações com os demais agentes.

Tonucci (2005) é um dos principais autores que vai trazer esse cerceamento como algo que impede que as crianças tenham seu pleno desenvolvimento enquanto sujeito social. Para ele, as crianças estão ficando cada vez mais restritas aos muros dos condomínios. Mesmo que as crianças do projeto não sejam propriamente crianças de condomínio, elas estão enclausuradas, nos muros da escola, dos conjuntos habitacionais, que cumprem a mesma função de afastar as mesmas das ruas.

O Território do Consumo é o território identificado pelas crianças não necessariamente pelo consumo delas em si, mas como um espaço que elas frequentam com os pais ou responsáveis e nesses locais tem a prática do consumo. Como por exemplo, o centro da cidade, é um local apontado pelas crianças como um local que é frequentado quando os pais precisam pagar as contas, comprar roupas e calçados, mas isso não quer dizer que eles frequentem esses locais regularmente com a finalidade apenas de consumir.

Freire (2003) pode ser usado para analisar a relação dos grupos oprimidos e os grupos opressores que se desenrolam nas teias da convivência social. Mesmo que as crianças não entendam as relações de exploração ou relações de classe social por exemplo, elas já conseguem distinguir

situações e locais em que elas não se encaixam. Na 1ª Assembleia, uma criança fala justamente, que o centro não precisaria de um equipamento novo, já que as crianças de lá, tinham mais acesso e condições em relação ao bairro Efapi. Por isso essa categoria se faz necessária, pois já é possível ver nas falas das crianças uma releitura da realidade, elas por si só, baseadas em suas experiências já compreendem as diferenciações socioespaciais, mesmo que não conheçam os termos e conceitos apropriados.

O Território do Aprender foi elencado aqui como um território que gera aprendizados, que pode ter a presença da escola, mas também outros espaços fora da escola como mercados do bairro, o CEU, espaços esses separados entre formais e não formais, que foram recorrente na fala das crianças.

Tângari *et al.* (2015) defendem que o território da cidade é potencialmente educativo, e que o mesmo está ligado com as demais manifestações sociais que ocorrem no desenrolar das relações sociais. Assim, a pracinha, o “matinho”, todos esses lugares são potencialmente educativos, pois podem produzir novos aprendizados, os quais não construídos necessariamente dentro da sala de aula.

Para De Bernardi (2012), “no contexto da Educação Integral, a expressão ‘território educativo’ traduz possibilidades de uso educativo de espaços da própria escola, de forma diversa: do entorno e da cidade” (DE BERNARDI. 2012, p.122). Assim, não é apenas um aprendizado fora da sala de aula, mas um aprendizado que consegue conversar com a escola, com a circunvizinhança do bairro e com a cidade. Gerando uma nova releitura do que é o projeto de cidadania e aprendizado que é experienciado pelas crianças até então.

E por fim, temos o *Território da Sociabilidade*, que vai trabalhar as relações de convivência e de relações sociais que vão sendo traçadas ao se transitar pelo bairro. É sabido que as crianças mesmo com grandes índices de criminalidade e tráfico ainda perambulam e conhecem muitos espaços do bairro, seja acompanhado ou não dos pais. E nessa transitoriedade entre um lugar e outro do bairro, relações de sociabilidade vão sendo construídas, assim, são esses espaços que nos interessa analisar pela ótica das crianças, pois.

Fontes (2018), retoma o conceito de sociabilidade descrito por de Simmel (1991), “são trocas simbólicas, expressadas a partir de um campo linguístico, ou corporal. Falas, expressões faciais, gestos, olhares, toda uma série de possibilidades que permitem que os indivíduos interajam entre si” (FONTES, 2018, p. 167). Com isso se entende a sociabilidade como trocas que ocorrem entre os indivíduos, com os indivíduos e com o meio que eles estão, nas relações múltiplas ou individuais dos sujeitos

em sociedade, esta marcada pelas relações complexas da modernidade tardia, que colocam então a infância e o território da infância no enfoque sociológico.

3. DESENVOLVIMENTO

O processo de percepção das categorias não se deu exatamente nesta fase de análise, mas creio que se deu de forma gradual, no decorrer de todo o processo de acompanhamento em campo. Porém, se for pra colocar um momento específico, então, seria o momento no qual foi feita a sistematização de todo material empírico produzido durante o projeto Crianças Arquitetando no Território. Neste momento, foi feita a compilação das transcrições de áudio e das oficinas analíticas, anotando em “balões” as percepções, e agrupando as mesmas por temáticas, lembrando que todo esse processo está descrito detalhadamente no Capítulo 2 deste mesmo trabalho.

É válido salientar que a análise se deu de forma macro, ao olharmos para todas as oficinas e atividades desenvolvidas. Isso porque, nessa primeira fase, foi em colaboração à pesquisa de doutoramento do professor Alexandre. O que difere do meu trabalho, então, é que tive o privilégio de trabalhar a partir de uma seleção, diante de tudo que foi produzido, e usar apenas o “material” que se combinava às categorias que vinham por mim sendo pensadas, sem a obrigação de abarcar todos os dispositivos, restringindo-me a partir das falas ao que me pareceu ser mais significativo.

Portanto, as cinco categorias não se deram em uma definição a priori, mas foram sendo concebidas na conversa com o material empírico e a fundamentação teórica: *Território do brincar*, *Território do não*, *Território do consumo*, *Território do aprender* e *Território da sociabilidade*, que contemplam temáticas que foram recorrentes nas falas das crianças e representam as principais construções de sentido percebidas por mim, particularmente amparada em Pereira (2001), para analisar como as crianças significam e ressignificam os diferentes territórios do bairro e da cidade.

As categorias não conseguiram abordar todas as temáticas apresentadas pelas crianças, mas fiz o esforço de reunir em cinco categorias principais alguns temas mais relevantes relacionados tanto às Ciências Sociais como aos Territórios Educativos.

As cinco categorias que seguem não apresentam nenhuma ordem hierárquica, sendo descritas uma em sequência de outra. Apresentaremos cada categoria de maneira a 1. Justificar o porquê são significativas para compreensão do sentido do território para as crianças, 2. Conceituar a categoria, dialogando com o material empírico e 3. Analisar a partir das falas das crianças, sua relevância para a construção dos sentidos do território.

Por ser tratar de categorias que dizem respeito aos TEs, é possível que uma mesma fala transite em mais de uma categoria. Assim, um território X pode ser tanto um território do brincar, como um território interdito, ou até mesmo, um território da sociabilidade, De Bernardi (2012), chama essa dinamicidade territorial de Multiterritorialidade: “São territórios dentro do território, espaços dentro do espaço, mapas pessoais e coletivos. Lugares simbólicos, guardadores de afetos e lembranças (DE BERNARDI. 2012, p. 126).

3.1. SENTIDO DE TERRITÓRIO LIGADO AO TERRITÓRIO DO BRINCAR

Esta categoria nasceu pela necessidade de se trabalhar a noção do brincar como algo para além do ato lúdico realizado predominantemente por crianças, mas, também, o brincar como um aspecto sociocultural: brincar como desenvolvimento e como construção. Através do brincar, a criança tem a possibilidade de desenvolver sua imaginação, autonomia, aspectos cognitivos e psicossociais, bem como de construir novos sentidos e novas leituras sobre seu contexto social, indo contra a ideia de que brincar tem um fim em si mesmo (CORDAZZO E VIEIRA, 2007).

Trabalhar o *Território do brincar*, este incorporado tanto aos espaços formais quanto aos não formais, é relevante, pois, através da ocupação das crianças sobre esses espaços, ocorre um movimento de troca e de produção de significados. E, a partir disso, é possível perceber como as crianças se relacionam com os territórios e os demais agentes do território.

Mas o que seria então esse *Território do Brincar*? Para entender melhor, primeiro temos que ter em mente, o que se entende por brincar. Ao se fazer uma busca rápida, podemos ver diferentes autores e suas diferentes definições. Em sua maioria, concordam com a dinamicidade do termo, e defendem a ideia de uma linha quase que tênue entre os termos *brincar*, *jogos* e *brincadeira*, sendo então um tema que nos permite fazer várias leituras, sob óticas diferentes.

Começemos por uma das definições mais gerais e acordadas, encontrada nos Dicionários da língua portuguesa, aqui o Michaelis,

Brincar: brin·car **vti** e **vint** 1 Divertir-se com jogos infantis; entreter-se com objetos ou atividades lúdicas; simular situações da vida real; distrair-se, folgar, recrear-se [...] **vti** 4 Divertir-se, fingindo exercer uma atividade (MICHAELIS, 2015)

De uma forma geral, as definições encontradas tanto no Michaelis, quanto nos dicionários da UNESP, Aulete e Priberam¹¹ acordam para o brincar como algo lúdico; que pode ou não envolver a imaginação; recreativo; ligado a jogos/brincadeiras com regras, e também ligado ao mundo infantil, citando as crianças como detentoras quase que exclusivas desta ação.

Nos deparamos também com uma definição do Dicionário InFormal da língua portuguesa, a qual, embora seja uma concepção mais popular, traz uma visão mais ampla do brincar, que vai além do ato lúdico, o brincar como algo cultural e pontuando o mesmo nas várias fases do desenvolvimento humano.

Brincar: Ação que se desenvolve no ato de jogar. Aprendizado cultural que se expressa de diversas formas. A brincadeira é um estado existencial das pessoas em diversas situações das suas vidas. Manifesta-se nos jogos, brinquedos em forma de objetos, cultura popular, reuniões de amigos, montagem ou confecção de brinquedos entre outros” (INFORMAL, 2006).

Nota-se que o brincar é acordado pelas crianças, como um ato lúdico, fácil e como imitação da realidade. Porém, para autores como Baptista da Silva (2003), as definições em português para o termo brincar são limitadas em comparação a outras línguas. Assim, mesmo que cada idioma tenha suas particularidades, a língua portuguesa ainda encontra dificuldades quanto a uma concepção mais abrangente do termo.

Cordazzo e Vieira (2007) ao citar Biscoli (2005) sobre o problema da confusão semântica que ocorre entre os termos, defende a ideia de diferenciar os termos *brincar e jogar*, pelo uso ou não de regras, assim o termo *brincar* ficaria como uma atividade lúdica infantil sem regras, e o termo *jogar*, a todas atividades que possuem regras. Assim, Baptista da Silva (2003), para melhor compreender o emprego correto dos entre os termos *brincar e jogar*, conclui que se deve atentar então ao contexto histórico-cultural ao qual se encontra o locutor.

Em relação ao presente trabalho, entendemos o brincar como melhor forma de expressão, isso porque, tanto as atividades realizadas no Crianças Arquitetando no Território, como os relatos das crianças, denotam essa ludicidade do brincar que mergulha no material e imaterial do território.

Entendido então o termo *brincar*, pela ótica terminológica, voltemo-nos a uma segunda leitura, agora pela ótica da teoria histórico-cultural, usando como base Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Não buscamos aqui fazer nenhuma análise muito profunda das teorias do

¹¹Dicionário UNESP do português contemporâneo / organizador Francisco S. Borba e colaboradores. São Paulo: UNESP, 2004. Dicionário Aulete digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/brincar>. Acessado em 03 abr de 2020. Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/brincar>. Acessado em 03 abr de 2020

desenvolvimento humano, mas, trazer a ideia de Vygotsky como uma das lentes que se pode ter para a leitura dessa categoria.

Vygotsky (1991), em sua teoria histórico-cultural, afirma que a construção do conhecimento se dá pela interação do indivíduo com o meio externo. Logo, a criança não pode ser estudada fora do seu contexto histórico e sociocultural pois este está diretamente ligado a sua construção psicossocial. Desta maneira, o território do brincar só é significativo para as crianças (do projeto), porque está diretamente ligada ao seu meio externo.

Segundo Vygotsky (1991, *apud* OLIVEIRA, 1997) é na relação de convivência que se constroem os “sistemas de representação da realidade”, pelos quais é possível então fazer releituras sobre o meio, a partir da criação de signos. Por esta perspectiva, o Projeto se apresentou às crianças como um mediador nessa construção de signos. E as mesmas, a partir dessas trocas com/no bairro, subsidiaram novas leituras sobre os territórios já conhecidos.

Lopes e Vasconcellos (2006) vão trabalhar justamente a noção de territorialidades infantis, que são subsidiadas pelo meio, como base nas culturas infantis. Logo,

As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, estabelecerão 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 não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo (LOPES E VASCONCELLOS, 2006, p. 111).

Segundo esses autores, a infância e o meio interagem entre si, construindo um lugar para o ser criança. Desta maneira, as crianças, em contato com seus iguais, criam signos e representações da realidade que são diferentes dos adultos, indicando uma singularidade quanto às suas representações dos diversos territórios aqui apresentados.

Vygotsky (1991) trabalha então a noção do brincar como ação refletora: não é apenas uma brincadeira de faz de conta, mas uma representação de uma vivência da criança. Essa ideia ficou bem explícita quando, ainda no Projeto Bolsa Cultura, ouvimos de uma das crianças uma narrativa detalhada de uma das brincadeiras, que consistia em embalar algum tipo de pó como se fosse droga. Mesmo sendo uma brincadeira, um faz de conta, nos chamou a atenção a riqueza de detalhes e sua precisão aos fatos, o que denota um reflexo da realidade que aquela criança estava inserida¹².

Um outro ponto que ficou explícito ainda no projeto Bolsa Cultura, e cabe aqui apenas como comentário, foram os espaços que vão sendo apresentados às crianças, primeiro, por acaso, por meio do explorar, conhecendo os espaços que podem ou não brincar dentro do bairro. E segundo, os

12 Esta narrativa se encontra detalhada em Jadoski (2018)

espaços que são apresentados por terceiros, como irmãos mais velhos, primos ou amigos que já vivenciam uma maior elasticidade dentro do bairro. Jadoski (2018) vai trabalhar com essa noção de elasticidade e apropriação dos espaços, com mais autoridade, sobretudo quando se fala dos *walkthroughs* realizados em seu trabalho de campo.

Assim, se pode concluir que mesmo nesses processos de releitura e ocupação dos espaços do bairro, em que as crianças vão construindo novas vivências em coletivo e compartilhando entre si as suas representações, ainda assim se apresentam, ora distintas, ora coincidentes, sobre um mesmo espaço. Assim, o território do brincar se funde tanto nas representações individuais e coletivas das crianças, podendo ser um espaço específico, como um espaço em potencial, para a brincadeira.

Na fala das crianças¹³, percebe-se que os territórios do brincar pode ser um espaço não formal, onde se percebe a agência delas sobre o ambiente, interagindo, e ao mesmo tempo, percebendo transformações, bem como acionando lembranças sobre o brincar quando passam por determinados ambientes:

*MENINO: Aqui a gente (...) acho que faz uns 2 anos, que eu e o Wilson “veio aqui”, e não era assim aqui né, era bem baixinho o mato né, daí ali no mato, no mato ali era seco (...) daí ali só tinha água, um monte de água ali, ali tinha a sanguinha. MENINO 2: “Nóis” brincava (...) até eu e meu pai “queria” fazer uma casinha ali na árvore. MENINO: Quando eu tinha uns 8 anos eu ia lá brincar e não era verde o mato assim(banhado). MENINO: Aqui a gente brincava de esconde-esconde [AS]*¹⁴.

Nota-se que os espaços do bairro vão sendo transformados, seja pela ação da natureza, ou pela ação humana. E eles vão acompanhando essas mudanças, o que é percebido pelo amadurecimento da percepção quanto aos espaços.

Se antes o parquinho de um loteamento era limpo, bem cuidado e frequentado por eles para o brincar, agora, já não é mais um espaço apropriado para o brincar e sim um espaço interdito¹⁵.

MENINO: Oh professora, eu queria falar porque né falaram que o parquinho tava abandonado, mas “todo os mês” tipo ali no parquinho eles vinham “cortá” os mato e não era abandonado né... eles cortavam os matos e tudo né, só que tipo uma vez né uma menina foi bem lá no meio do mato né e uma cobra picou ela e tipo agora todo mundo tem medo as mãe não deixa as crianças ir lá.[RAS]

13 Para as falas a seguir, não se fez distinção por nome, apenas por sexo das crianças, também se preservou a fala original e coloquial das crianças, separando a fala das crianças em itálico e a fala do adulto em letra normal a do texto, e em cada final de frase tem a identificação por colchetes de qual oficina foi retirada a fala.

14 Ver na página 12 a lista de siglas e abreviaturas que foram usadas para descrever cada uma das oficinas e atividades aqui descritas

15 Embora os territórios do “não” sejam uma categoria, precisamos “antecipá-la” de certa forma aqui em comparação com a categoria do brincar, pois como comentamos, as categorias se entrelaçam.

MENINO: Aqui tinha uma menina, agora me esqueci o nome dela (...) ela tava brincando no parquinho e daí uma cobra ela mordeu a menina daí PROFESSOR: E vocês tão desenhando o que? MENINO: Uns “lixo” que a gente viu lá no parquinho, e o esgoto a céu aberto (...) Vou escrever o que elas falaram do lixo, daí e o que a gente viu. [US].

Pela perspectiva histórico-cultural pode se entender o território do brincar como sendo: ruas, praças, áreas verdes, entre outros, ou seja, é baseado na relação que a criança tem com o bairro: é preciso uma experimentação. Fato esse que vem sendo quase que escasso, pois as crianças possuem poucos espaços destinados ao lazer, e as poucas praças e áreas verdes estão em péssimas condições/ou não tem a manutenção adequada.

MENINO 1: Eu passo bastante por esse trecho aqui ó (terreno baldio perto do posto de saúde). MENINO 2: Eu também... a gente vem brincar aqui. MENINO 1: É, a gente vem andar de bike aqui... às vezes [RAS].

MENINO: Quando eu morava no meu antigo bairro, sempre tinha crianças brincando nos “terreno baldio” [EO].

Nas falas acima, se evidencia dois elementos importantes: o primeiro, reafirma a ideia já defendida antes, na qual é justamente na relação de troca das crianças com os espaços do bairro que as mesmas criam sentidos novos a espaços já existentes, como por exemplo, o terreno baldio, por si só, não denota nenhum fim para o brincar, mas, para as crianças esse espaço possui sim um potencial para o brincar. E essa construção foi possível então pela inter-relação entre ambos.

Outro elemento importante é visto na última fala, na qual a criança compara com seu bairro anterior, no qual era possível brincar nos terrenos baldios, já nesse bairro novo, ela não via essa possibilidade, logo, ela conseguiu distinguir um terreno baldio usado para a brincadeira de outro que não é usado para esse mesmo fim, a partir de sua própria vivência. Assim, a criança, subsidiada por suas experiências e trocas com o meio, é capaz de fazer sua própria leitura acerca do que é ou não um território do brincar.

Os espaços institucionalizados aqui exemplificados como campo de futebol, CEU, pracinhas e a área verde do bairro (mais conhecida pelas crianças como Matinho) podem ser percebidos pelas crianças como espaços de apropriação dual (usarei aqui a noção de dualidade, pois acredito que esta representa melhor a ideia de categoria aqui construída). Mesmo sendo espaços formais de esporte e lazer, nem sempre são vistos pelas crianças por seu uso primário.

As falas que seguem mostram justamente que um *Território do brincar* necessariamente não precisa ter equipamentos ou estruturas definidas, sendo o campo de futebol, por exemplo, um espaço ideal para exercitar a criatividade e imaginação. O futebol, além de um ícone da nossa

cultura, também é lembrado pelas crianças como espaço de aprendizados, citando: respeito, relacionamentos e sociabilidade.

MENINO: Lá no campo de futebol (...) é muito legal, porque a gente aprende a jogar bola, a gente aprende a fazer um monte de exercício, brincadeira também lá, que eles fazem pra gente lá. MENINO: Tem um campo de futebol que é o Genoma Colorado que eles ensinavam bastante coisas, no primeiro dia que eu fui lá eles já tavam ensinando a respeitar, o jeito que a gente tem que ser com os outros e tipo respeitar [...] e daí o primeiro dia que eu cheguei tinha uns piá lá que falaram “ih, esse daí tchau já”, porque tipo era meu primeiro dia né, daí o professor foi lá e daí começou a conversa com eles que não podia ser daquele jeito (...) É, ensinaram bastante coisas lá. MENINO: a gente aprende a respeitar os outros e aprende a seguir as regras, se não leva cartão vermelho e para de jogar (...) E se a gente não respeitar os outros, a gente acaba brigando e acaba saindo do time [MP]

No bloco a seguir, uma fala justifica a ausência das crianças nos espaços ao ar livre, e de antemão defende a ideia de que, um espaço com mais equipamentos e em bom estado, levaria a uma maior frequência das mesmas. Já outra fala, defende que o “legal” do matinho é justamente o espaço como potencial, nem mencionando os equipamentos.

MENINA: Adaptar o matinho para as crianças (...) a gente teve a ideia porque os brinquedos estão quebrados lá, e a gente queria reformar os brinquedos para as crianças irem mais lá. MENINO: O bom seria se o governo criasse parquinhos aqui pra gente “brincá... ai ia ter crianças aqui né? [1ºAS]

MENINA 2: No matinho a gente aprende quando (...) pode se soltar a imaginação com os amigos pra brincar [MP].

Lynch e Carr (1968 *apud* FLORA; ALAIN LENNART e MARCELO 2017) levantam a importância dos espaços públicos destinados para o brincar como sendo parte importante no desenvolvimento da criança. Para eles, é nesses espaços de convívio que as crianças vão experimentar diferentes tipos de visões, ideias, que são totalmente diferentes dos aprendidos em casa.

Logo, a infância e o meio estão em constante conversa, assim como apontam Lopes e Vasconcellos (2006), para quem as crianças se projetam conforme o meio proporciona as condições.

Existe, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição (LOPES E VASCONCELLOS, 2006, p. 111).

Podemos então acordar que, além de inseridas nesses espaços formais e informais do brincar, as crianças podem e devem desenvolver suas capacidades, dando um salto da passividade para um *ser agente no território*. Nessa ideia de agência temos a criança como fabricante do espaço

da brincadeira. A exemplo disso, temos o relato – sem ter sido transcrito¹⁶ – de uma das crianças, que junto com seus amigos construíram carrinhos de rolimã para brincar. Podendo até ser um pouco saudosista, pode-se considerar a rua como um território do brincar que anseia pela interferência das crianças. Logo, o ato de criar suas brincadeiras e brinquedos tem potencial de transformação do espaço urbano.

Nas falas em que elencam possíveis espaços para brincar dentro do bairro, revelada por meio de dispositivos da pesquisa de caráter mais prospectivo, foi recorrente a menção aos espaços que de uma forma ou de outra seguem uma linha institucionalizada, e que apresentam um paradigma social o qual as mesmas não têm acesso no dia a dia. A presença de grades, que para elas representa proteção, e para evitar que o que está dentro seja roubado, também foi citada.

MENINA: Tinha que ter também uma piscina pública. MENINO: Quadra de areia de vôlei no CEU (...) escola de patinação (...) parque de diversão. MENINO: Há ... a gente quer num lugar que todas as crianças possam ir [1°AS].

MENINO: É... a gente queria um campo de futebol... pista de bicicleta... uma coisa de escalada [DP].

MENINO: Oh professor, “má” daí ela podia fazer uma entrada pra daí de noite ninguém entrar né. PROFESSOR: Por que? Vocês acham que não pode entrar de noite na praça? MENINA: Não pode... porque se não eles iam roubar a comida MENINA 2: Pra eles não entrarem. MENINA: Eles vão roubar as comidas (...). MENINO 2: Eu acho que, a comida é importante, mas acho que se deixar aberto eles poderiam quebrar as coisas também né [MQ]¹⁷.

As falas acima referem-se, sobretudo, às propostas apresentadas no momento decidir, no qual se propõe a construção de equipamentos para o bairro, remetendo à ideia de que não se sentem contemplados nos equipamentos existentes do bairro. As crianças projetam espaços que elas conhecem, mas que não tem livre acesso, imaginando que se o equipamento for instalado no bairro eles teriam então o acesso. Tonucci (2009) traz essa ideia dos ambientes particulares, que acabam sendo vistos como a melhor solução diante das inseguranças do bairro e cidade. Assim, cada vez mais essa ideia do privado, do cercamento, vem sendo internalizadas pelas crianças, refletindo uma idealização de espaço desejado. Assim, não se busca mais segurança nas ruas e praças, e sim, propõem um espaço “fechado e seguro” para brincar.

As crianças também idealizam que alguns desses espaços para o brincar poderiam ser criados pelo poder público, seguindo a lógica da gratuidade e do acesso universal. A fala do menino 2 evidencia que pela idade de 10 e 11 anos, que a maioria das crianças estão agora, eles já não

16 Este comentário foi feito não durante uma oficina, mas nos contatos com as crianças em outros momentos, por isso não foi gravada ou transcrita.

17A fala faz menção a construção de uma pracinha com área de alimentação para o bairro

brincam mais com os equipamentos como escorregador ou balanço, agora eles estão numa fase de explorar e se aventurar ressignificando os espaços e os próprios equipamentos, formando um outro sentido para o brincar nesses espaços.

MENINA: Tinha que ter também uma piscina pública (...) devia ser um lugar fechado e deveria ser só para crianças, aí só podia ir com autorização dos pais. MENINO: Hã... a gente quer um lugar que todas as crianças possam ir. MENINO 2: Para o bairro, coisas de aventuras, aí a gente colocou no matinho porque lá tem grama e tem bastante espaço né[IAS]

MENINO3: O bom seria se o governo criasse parquinhos aqui pra gente “brincá”... aí ia ter crianças aqui né? MENINO3: É... a gente queria um campo de futebol... pista de bicicleta... uma coisa de escalada [DP].

Para concluir essa categoria, gostaria de levantar o debate sobre a escola como espaço do brincar, ou mais precisamente, como a escola não foi apontada pelas crianças como um espaço para o brincar. É curioso pensar, que mesmo estudando em tempo integral, intercalando com as oficinas e a famosa hora do soninho, as crianças não conseguem associar o espaço da escola com um espaço para a ludicidade, restringindo o espaço-tempo da brincadeira para os momentos de recreio.

No momento prospectivo, até surgiu a ideia de uma sala de jogo para escola, com o intuito de então ter um espaço específico para o brincar. O brincar nesse caso está intimamente ligado a jogos e brinquedos que remetem ao lazer oneroso, levantando mais uma vez a separação entre utilização e acesso dos espaços, pois denota um desejo das crianças por esses espaços, que não existem no bairro. Assim, na visão delas, esses espaços, ao “migrar” para o bairro – e para dentro da escola – seriam assim utilizados pelas mesmas. E isso fica mais evidente quando ligam esses espaços que não tem no bairro à gratuidade.

MENINA: Aqui a gente faz uma sala de jogos que vai ser colocada no Cyro (...) Aqui é uma máquina de brinquedo pra pegar bichinhos; aqui desse lado tem uma TV e um jogo para as crianças MENINA 2: A gente fez a cama elástica (...) desse lado tem o laser [de raio laser] e o gira-gira; desse lado tem o lugar pra desenhar, tem a sala de jogos de mesa também, que elas podem soltar a imaginação (...) fizemos um armário pra colocar as coisas depois de usar. MENINA: Tem essa casinha e essas árvores pra brincar de esconde-esconde e esses carrinhos elas podem brincar também [MQ].

3.2 SENTIDO DE TERRITÓRIO LIGADO AO TERRITÓRIO DO “NÃO”

A construção dessa categoria, assim como as demais, foi sendo percebida a partir das falas das crianças e das conseqüentes temáticas que foram surgindo, e tomando forma com base nos autores escolhidos. Esta categoria, acredito eu, é a mais difícil de ser trabalhada, por ser bastante subjetiva, mas é rica justamente por essa subjetividade. Muitas das falas ligadas ao território foram

se encaixando de forma quase que espontaneamente em outras categorias, o que mostra que esse *Território do “Não”* está mais presente do que imaginamos.

Voltemo-nos aos espaços do bairro e da cidade que são frequentados pelas crianças, mas agora com uma nova lente, uma que revela os limites e fronteiras simbólicas, que vão sendo construídas pela dinâmica social no território. Logo, esse termo “território do não” está ligado à ideia de espaço controlado, um espaço interditado, seja pela agência humana – aqui pode ser um adulto – e/ou por construções sociais que foram sendo construídas ao longo do tempo.

Chauí (1984 *apud* Bevenide, 1994) vai trazer a ideia de “cidadania ativa”, na qual o agente vai além da passividade ao transitar pelos espaços do bairro e da cidade. É justamente essa ideia de ser ativo que é apresentada pelas crianças, ao passear pelo bairro, nas saídas a campo, todos os espaços por elas frequentados eram afetados pela agência das mesmas. Faria, Ferreira e Muniz (2017) vão dizer que a aprendizagem das crianças é “significada através das experiências” (FARIA, FERREIRA E MUNIZ. 2017, p. 14261)

Chauí (1984 *apud* Bevenide, 1994), o Mito da não violência, no qual o brasileiro afirma que não existe violência e que também não é um povo violento é um grande problema socialmente, pois não tem como combater um problema, se ele não é considerado como tal. Essa naturalização das mazelas sociais acaba levando a uma ignorância cidadã. Assim, nas falas que se seguem, se pode notar como essa violência é manejada pelos pais e demais agentes do bairro, como se o simples afastamento das crianças da rua fosse capaz de livrar as mesmas da violência do bairro.

Dietzsch (2006) também concilia com as ideias de Chauí, ao falar que quanto mais ignoramos o fato que as desigualdades sociais precisam ser enfrentadas, mais as divisões entre o eu e o outro acabam sendo naturalizadas “legitimam-se mazelas como desemprego, fome, falta de moradia, analfabetismo, discriminação racial, destruição do meio ambiente” (DIETZSCH, p.732. 2006).

O *Território do “Não”* vai muito além do que uma simples interdição geográfica, mas sim um território que está em constante disputa de poder, e as crianças, já estão se adaptando e interpretando os acontecimentos ao seu redor de forma crítica à realidade mesmo que de forma a reproduzir as falas dos adultos. Assim, é possível ver nas falas das crianças que a interdição vai além de regras sociais impostas pelos adultos, é vista também nas limitações de acesso a outros lugares como shoppings, praças, espaços de consumo e até mesmo o próprio centro da cidade.

Deste modo, o “Não” pode ser relativo ao território em que as crianças são interditadas, a exemplo disso, temos o Matinho e CEU, em que os pais barram o acesso das crianças a esses

espaços como justificativa de mantê-las longe dos usuários de drogas (que usualmente frequentam esses espaços) e de suas práticas, alimentando uma falsa ideia de segurança.

MENINA: Nossos pais dizem que é pra gente ficar longe das pessoas do mal que tem lá. PROFESSOR: E vocês sabem identificar? Como que vocês identificam essas pessoas? MENINA: Não sei. MENINO: É, dá pra (...) não é falar né (...) Mas dá pra perceber pelo jeito deles andar ou a roupa que eles usam (...) dá pra notar. MENINO: Eles são costumados a usar (...) tipo tudo calção colorido, essas coisas (...) Bob Marley, Oceano [MP].

Há territórios que revelam um impedimento pela ação direta dos agentes. Aqui a criança conta que não tem acesso aos serviços ofertados pelo CEU, por motivos de segurança. Assim, a família, no caso a irmã, prefere suprir essas ofertas, como melhor forma de afastar a criança do contato com os “maconheiros” que frequentam esse mesmo espaço.

MENINA: Sim (...) a minha irmã que trabalha lá na Uno, ela comprou um livro pra mim um dia. PROFESSOR: Mas vocês não precisam só comprar, podem vir aqui [no CEU] e emprestar. MENINA: Mas minha mãe não deixa eu “vim” aqui por causa dos maconheiros [CEU].

O Território do “Não” também pode ser um espaço que possui um tipo de limite, como, por exemplo, não poder tocar nas obras de arte nos museus visitados. Isto se revelou bastante incômodo pelas crianças, pois a ideia de experimentação estava ligada ao toque, mas que eles não deixaram de fazer, significando seu aprendizado ao tato, o contato com as texturas, formas, moldes e expressões dos lugares visitados ignorando as convenções e avisos dos monitores durante as visitas.

Caracterizam-se também por territórios que possuem algum grau de controle ou que levam as crianças a um estado de vigilância. Quando em passeios em turma, como por exemplo, na visita a rádio, as crianças não podiam fazer barulho, já que se tratava de uma entrevista ao vivo, e também foram impedidas de tocar nos equipamentos e numa exposição de canetas colecionadas pela equipe da rádio. Esse impedimento veio como “regras” do local, que também pôde ser vista quando visitamos a Auto Escola, onde as crianças queriam experimentar o simulador de trânsito e não foi possível.

Tonucci (2009) faz uma crítica a esse modelo de cidade, que tem a criança sempre como enclausurada e afastada das ruas e da cidade. Essa ideia de proteção coloca as crianças sempre presas, seja na escola em tempo integral ou em casa dentro dos limites dos muros e grades, em praças e *playgrounds* projetados dentro de grandes shoppings.

Es difícil para el niño salir de casa solo, buscarse compañeros e ir a un sitio adecuado para jugar con ellos. Las dificultades ambientales, reales o presuntas, han convencido a los padres de que esta ciudad no permite a un niño de seis, diez años, salir solo, y, por lo tanto, el que era su tiempo libre se ha transformado en un tiempo organizado y dedicado a diferentes actividades, en casa o fuera de ella, estrictamente programadas y habitualmente de pago (TONUCCI, 2009. p. 151).

Seguindo essa ideia de um impedimento direto, temos a questão da insegurança dentro do próprio bairro, assim as crianças sabem quais locais são seguros e quais não podem frequentar, revelando que há interdições e liberações também conforme o horário, o tempo, e não só o espaço em si.

PROFESSOR: E esse atalho aqui, todos vocês usam? ALGUNS: Sim... PROFESSOR: Vocês vêm aqui pra brincar? ALGUNS: Sim... mas aqui de noite é perigoso. MENINO: Aqui de noite tem ladrão aqui... PROFESSOR: Mas só de noite? MENINO: aham [EO].

Já o impedimento por normas já impostas, por exemplo, regras do condomínio e regras para utilização de espaços compartilhados como campos e quadras de esportes. Esses locais seguem as demandas de um tipo ideal, assim como colocado por Tonucci(2009) “Porque la ciudad, su administración, ha elegido como ciudadano prototipo a un ciudadano varón, adulto y trabajador”(TONUCCI. 2009, pg, 150). Assim, se entende a cidade como projetada para ao adulto, logo, essa proposta de ocupação das crianças nos espaços da cidade torna-se uma relação de oposição ao adulto que ocupa e dita as regras nesses espaços.

Seguindo a lógica, esses espaços são pensados aos adultos, assim as crianças se quiserem utilizar desses espaços são submetidas às regras e normas impostas pelos adultos. A exemplo nas falas, sempre vai ter um impedimento vindo de uma convenção social (logo, criada pelas pessoas adultas), como na visita ao museu, as crianças não podiam tocar em nenhuma obra exposta, mas o adulto sim; no campinho de futebol, quem ditava as regras era o professor; no matinho eram os usuários de drogas, assim os espaços de não acesso, tem a intervenção direta dos adultos.

PROFESSOR: (...) me diz o que você acha, que se desse pra visitar lá (...) O que se aprenderia? MENINA: Tipo, que lá não pode jogar as coisas no rio, não pode, senão leva multa, daí não pode mais entrar lá. E se lá não cuidar do meio ambiente vai pra fora do condomínio [MP].

MENINO: Do campo (de futebol) a gente colocou que, a gente aprende a respeitar os outros e aprende a seguir as regras, se não leva cartão vermelho e para de jogar (...) E se a gente não respeitar os outros, a gente acaba brigando e acaba saindo do time

PROFESSOR: Só que não tem juiz nos jogos de vocês né? Pra dar cartão né? MENINO: Só o professor pra brigar(risos)[MP].

O impedimento ligado às desigualdades sociais, é um “não oculto” visualmente, mas já percebido pelas crianças. Ocorre pela própria dinâmica social, é evidenciada pela realidade em que estão inseridos. Na fala, a criança mesmo tendo acesso às aulas gratuitas de balé, não poderia fazê-las, pois não tinha condições de comprar a roupa adequada. Já a outra criança sabia até que ponto do bairro ela conseguia ter acesso. O impedimento pode acontecer, portanto, pela ação externa, bem

como pela estratificação social, algo que não pode ser alterado tão facilmente, mas, mas já é percebido e problematizado pelas crianças.

MENINA: Uma vez eu ia fazer balé, mas não tinha dinheiro pra comprar a roupa [CEU].

PROFESSOR: Você gostaria de ir mais ao centro? Você fica mais no bairro então?

MENINA: Sim... eu fico mais da sinaleira para trás [EO]

Essa última fala da criança, foi uma das mais marcantes do projeto, pois ela mostra uma relação de delimitação simbólica, assim a primeira vista, parece ser uma fala normal, mas pelo contexto de todo esse trabalho, é possível perceber como as crianças estão impedidas tanto socialmente quanto estruturalmente de ocupar outros espaços da cidade. Esse impedimento se torna estrutural ao ponto que as crianças não tem perspectiva de ultrapassar esses limites, aqui a sinaleira delimita até que ponto as crianças podem chegar. Por isso se faz tão emergente esse trabalho de levar as crianças ao exercício da cidade, pois devolve não apenas o direito a cidade como oportuniza novas perspectivas quanto a infância e sua totalidade integral e integradora.

A escola é vista também como espaço de impedimento de autonomia e participação pelas crianças, na fala pode-se notar uma crítica a uma visão adultocêntrica sobre as tomadas de decisões e a participação das crianças dentro das atividades e acontecimentos dentro da escola. Para as crianças, essa experiência de Assembleia, no Crianças Arquitetando no Território, deu a elas a oportunidade de participar de todos os processos, desde a escolha das pautas até a votação final dos projetos, dando uma autonomia e relevância a sua participação.

PROFESSOR: E em questão das votações e participação das crianças ontem, o que você achou? *MENINO: Eu achei muito legal, eles participaram bastante, eles tinham bastante opiniões legais.* PROFESSOR: E vocês já tinham feito algo parecido? *MENINO: Não... pra falar a verdade, os adultos querem ter tudo né, tipo e pra gente é só os restos do que eles tem.* PROFESSOR: E como seria a escola se tivesse mais participação das crianças? *MENINO: Melhor e mais divertido, e assim as crianças iam aprendê mais [IAS]*

Tonucci (2009), ao desenvolver seu projeto sobre o Conselho das Crianças, visou sobretudo uma maior participação das mesmas no aparelho público. A ideia de fazer assembleias com as crianças foi justamente inspirada nessa ação. Aqui as crianças experimentaram desde as propostas em construção, quanto uma votação e defesa dos projetos. No relato final se pode perceber o quanto essa experiência foi algo diferente e importante para cada uma. Fazer parte de algo como uma votação, ou até mesmo defender uma proposta, foi na linguagem delas um momento de visibilidade e crédito dado pelos adultos a eles.

PROFESSOR: E essa coisa de votar, decidir, vocês estão acostumados a fazer?
MENINA: Não, a maioria das vezes eu acho que os adultos não acreditam na gente P: E você acha que as crianças têm ou não espaço para decidir? *MENINA: Não, na maioria eu acho que não [IAS].*

Os espaços de insegurança transitam desde o espaço doméstico até a circunvizinhança. Na fala é possível perceber que além da insegurança do tráfico e da violência ocorrida no bairro, as

crianças ainda precisam conviver com a insegurança dentro de suas próprias casas. A insegurança que ronda suas noites é suavizada pela presença dos pais, que tentam de suas maneiras afastar os mesmos dessa realidade.

MENINO: (...) daí de noite tem um monte de reunião de pia que leva lá não sei o que pra fumar (...) daí teve até um dia que eles “queria” entra lá em casa, daí o pai tem que dormi com o facão do lado daí né MENINA: A gente deveria tr também um lugar pra gente relaxar, tipo nossas casas não deviam ter gente assaltando né, tipo nossos pais eles sofrem pra conseguir o que a gente tem, tipo segunda assaltaram minha casa levaram a televisão, a caixa de ferramentas do meu pai e a caixa de som dele (...) Agora a gente tá com uma televisão pequena e minha mãe tá procurando os ladrão para pegar nossas coisas de volta. MENINA: (...) a minha mãe só tem folga um dia, daí na folga dela ela ajuda o meu pai, nossa casa era bem pequena, daí meu pai derrubou uma parede, e construiu lá, pra guarda os carro, porque os carro ficava lá na rua, daí eles roubaram direto lá em casa (...) minha mãe tem medo de ter gente lá em casa, daí quando ela sabe quem tem gente ela tranca nois no quarto dela, eu e meus irmão [AS]

É possível notar, que essa insegurança faz com que eles se adaptem a essa realidade. Em conversas em sala durante uma oficina, uma das crianças contou que seus pais estavam em processo de mudar de casa, indo para um lado mais afastado dessa violência urbana, já outro colega, que não tinha a mesma condição contou como seu pai fazia a segurança da casa contra invasões.

Até mesmo, no momento da construção das maquetes, algo apenas no campo prospectivo, se pensou muito na questão de segurança, citando roubos e estragos que podem sofrer se não tiver grades/cadeados para proteção. Mas aqui vale ressaltar que essa ideia de proteção pelos muros e grades não deixa de ser também uma reprodução que vem dos adultos ao seu redor.

MENINO: O professor, má daí ela podia fazer uma entrada pra daí de noite ninguém entrar né? PROFESSOR: Por que? Vocês acham que não pode entrar de noite na praça? MENINA: Não pode (...) porque se não eles iam roubar a comida MENINA 2: É, mas aí de noite a comida ficaria trancada né. PROFESSOR: Então você pensou nele trancado? Por que? MENINA: Pra eles não entrarem. PROFESSOR: Mas qual o problema de entrar? MENINA 2: Eles vão roubar as comidas. MENINO: Eu acho que, a comida é importante, mas acho que se deixar aberto eles poderiam quebrar as coisas também né? [MQ]

E por fim temos os espaços que as crianças visitaram ao longo do projeto, mas que não puderam tocar em alguns dos objetos expostos, o que não foi bem recebido pelas crianças, já que ela querem experienciar esses espaços pelo tato, e pelas regras já definidas pelos adultos, as mesmas não foram permitidas, revelando assim um território restritivo para as mesmas.

MENINA: A gente viu animais empalhados, e eu achei que era de verdade, que as tartarugas eram idosas e não podia fazer barulho(...) Depois não podíamos encostar nos animais, porque era tóxicos [MZ].

Essa interdição ao toque pelos adultos é até “comprada” pelas crianças, como evidenciada pela parte b da fala da menina, que afirma que eram ‘tóxicos’, o que justificaria porque eles não

poderiam tocar. Mas no museu de Colonização, por exemplo, a restrição ao toque estava ligada à questão de serem relíquias históricas.

Para Matiello(2018 c) apoiando-se em Freire, a frustração das crianças causadas pelo impedimento da experiência sensorial nos locais visitados, evidencia uma falta de pedagogicidade do território, que levam as crianças a aprender apenas pelos moldes tradicionais, assim o projeto afastando de uma educação dos sentidos.

Nas imagens a seguir temos alguns lugares visitados e que as crianças experienciaram a aprendizagem através do tato. O primeiro é a Autoescola localizada no bairro Efapi, nela as crianças conheceram como funcionava a Autoescola, dentre tantas coisas, o que mais chamou a atenção delas foi o simulador de trânsito, que por sua vez não pode ser manuseado pelas crianças, deixando a experiência apenas no contato visual.



Figura 1: Visita a autoescola

Já na segunda imagem, as crianças estão no Centro de Convivência, antigo Arte Jovem, nesse espaço as crianças puderam tocar, manusear e brincar com alguns dos objetos que são produzidos no local. O que foi uma experiência bem diferente das outras visitas, pois aqui elas tiveram a oportunidade de brincar e aprendendo simultaneamente.



Figura 2: Crianças em visita ao Centro de convivência

Na última foto temos uma das salas do Museu de colonização, que também fica no Bairro Efapi, nesta pode-se notar uma placa alertando que não se pode tocar nos objetos. Esses são apenas alguns exemplos dos lugares que foram visitados, que mostram que poucos os lugares que foi permitido a experimentação das crianças pelo toque, sendo os demais controlados pela agência de um adulto.



Figura 3: Visita ao Museu de Colonização

De Bernardi (2012) vai trazer o conceito de corporeidade, uma aprendizagem ligada ao corpo, ao movimento do sujeito em relação a outros sujeitos e ao ambiente que está inserido. Uma aprendizagem para além de conceitos e métodos escolares que ignoram as performances corporais das crianças. Segundo Gonçalves (2008 *apud* De Bernardi 2012)

“A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual vive e pensa com seu corpo.”(GONÇALVES *APUD* DE BERNARDI 2012, p.128)

Percebe-se então que para as crianças, o ato de tocar, sentir as texturas, os cheiros, os sons e formas é a forma de significar seus aprendizados dos lugares visitados. Assim, defendemos a utopia de uma escola que possibilita a aprendizagem das crianças explorando todas essas possibilidades, indo para além de um ensino conteudista e que ignora as corporeidades das crianças.

3.3 SENTIDO DE TERRITÓRIO LIGADO AO TERRITÓRIO DO CONSUMO

Nesse tópico será agrupado todos os espaços que são recorrentes nas falas das crianças quando se trabalha as noções de consumo e/ou aquisição de bens de consumo. Uma das justificativas para essa categoria veio da observação que em um mesmo grupo de crianças é possível ter crianças que frequentam o shopping e salas de jogos, como também, crianças que nunca foram ao cinema ou que raramente vão ao centro da cidade. O que prova que um Território do consumo pode ter diferentes interpretações dependendo da condição socioeconômica de criança, não sendo necessariamente um espaço que as crianças consumam deliberadamente.

Como por exemplo quando se fala do Centro da cidade, para algumas crianças, a primeira coisa que vem na cabeça é o consumo ligado às necessidades básicas como alimentação, vestuário, já para outras está ligada aos espaços de lazer. Assim, cada criança encara o consumo de acordo com suas experiências.

Outro ponto é que esse consumo está sempre ligado à aquisição de bens e serviços, dificilmente elas citam, por exemplo, o consumo de bens culturais como a visita aos espaços de lazer e cultura. O que foi evidenciado quando visitamos espaços, como museus, cinema, igreja e galerias, sendo que algumas crianças nem sequer sabiam que existia uma galeria de arte debaixo da

Praça. Assim, o consumo cultural¹⁸ não é enquadrado aqui como algo cotidiano ou que é exercido pelas mesmas.

Antes porém de continuar, se faz necessário distinguir os termos Consumo e Consumismo. Verbicaro (2017), diferencia o consumo como a aquisição de bens cotidianos como alimentação, vestuário, energia elétrica e afins. E o Consumismo a algo ligado ao consumo exagerado de bens supérfluos vendidos pelo estilo de vida Capitalista.

O consumismo exagerado, naturalizado pelos moldes Capitalistas, é um dos problemas que além de interferir em diferentes esferas da sociedade, também tem preocupado educandos e organizações que defendem pautas ligadas às crianças e adolescentes. Para Almeida (2018), “o fomento ao consumismo é uma forma de violência contra a criança, pois não considera sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (ALMEIDA. 2018, p. 11).

Essa preocupação se estendeu até a criação de Leis e decretos que defendem a integridade das crianças diante desse consumismo desenfreado, a exemplo temos a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância:

“Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (BRASIL, 2016).

Entende-se então que, as crianças e adolescentes devem ser protegidos da pressão consumista e mercadológica. Assim, quando substitui o brincar nas praças e ruas por longas horas em frente a televisão, as crianças estão internalizando um estilo de vida consumista e sedentário, que é romantizado pelas propagandas e programas de cunho infantil, que depois é reproduzido de forma inconsciente pelas mesmas. Uma pesquisa revelou que “As crianças brasileiras influenciam 80% das decisões de compra de uma família” ([TNS/InterScience, outubro de 2003](#)).

A Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, em seu artigo 37, parágrafo 2º do Código de Defesa do Consumidor, também coloca a criança como indefesa frente ao desenfreado mercado infantil.

§ 2º É abusiva, dentre outras a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeita valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança. (BRASIL, 1990)

18 Mas esse não é necessariamente oneroso, já que a galeria de arte que visitamos é de franco acesso. Assim, o consumir de livros, galerias, espetáculos e cinema, não estão ligados a condição socioeconômica, mas sim a uma cultura do não consumo desse tipo de produção cultural.

As crianças que não vão com uma certa frequência a esses lugares de consumo, positivam essa ação, levantando frases como: “tipo, não vamos no centro porque lá tudo é caro”, “não temos condições de ir no shopping”, associando sempre o centro da cidade a apenas um território do consumo, ignorando outras faces do mesmo espaço, naturalizando também as relações de desigualdades, que as colocam como não pertencentes a esses locais de consumo.

Quando as crianças vão ao centro, por exemplo, elas têm um objetivo definido de antemão pelos pais. Dificilmente vão para lazer ou para o consumo em si. Quase sempre é um consumo muito restrito às necessidades básicas, nada de consumo frequente ou por prazer.

MENINO: É muito de vez quanto que vamos e quando vamos, vamos pra comprar roupas, e come só, mas não é muito, não PROFESSOR: E você acha que vai uma vez por mês, ou menos? MENINO: hum... menos. MENINO: Eu vou às vezes... mas quando eu vou, eu vou pra fazer compras com minha mãe... comprar umas coisas, às vezes ela vai na Havan, mas é bem pouco... essas coisas lá do centro

MENINA: As vezes eu vou no centro comprar umas roupas, uns calçados às vezes uns brinquedos... e às vezes nós vamos buscar meu pai do trabalho. MENINO: De vez em quando a gente vai tomar sorvete, a mãe vai pagar as contas, vamos na Havan... essas coisas lá MENINO: tem milk-shake, tem a pracinha com o parquinho... mas não tem muita coisa pra gente lá brincar né [EO]

Uma pequena parcela das crianças frequenta o shopping para consumo e lazer, o que revela uma relação diferente sobre os espaços. Alguns até já demonstram ter uma noção de preços e acesso, mesmo que em algumas falas fique evidente a reprodução de ideias vinda dos pais. Vygotsky (1991), descreve essa reprodução como sendo algo natural do desenvolvimento das crianças, assim, se a criança tem contato com ambientes de consumo ela vai reproduzir ideias consumistas, se ela escuta cotidianamente que o shopping (como sendo um território do consumo) é um lugar inacessível para ela, é natural também que ela reproduza essa ideia com as demais crianças à sua volta.

MENINO: Aí quando eu vou, eu vou mais no cinema, ou às vezes eu vou com minha dinda. PROFESSOR: Entendi... e você vai muito no cinema? MENINO: Na verdade não... só quando a mãe se interessa muito por algum filme, aí ela me leva. PROFESSOR: É caro ou barato ir ao cinema na tua opinião? MENINO: É caro, tipo a entrada e a pipoca, porque a entrada já é cara e daí tem a pipoca que é quase o mesmo preço da entrada daí tem a coca que já é bem carinha... daí a mãe quer comprar essas coisas né? [EO].

MARTA: Às vezes compramos um calçado que precisa ou um presente (...) E quando vamos ao shopping, tomamos sorvete e às vezes vamos ao shopping, aí a gente aproveita os dias que o cinema é mais barato e vai. PROFESSOR: E você acha que no centro tem

coisas que você curtiria ir visitar mais? MARTA: *O que eu acho mais divertido é a pracinha que tem na frente da igreja, que tem o parquinho que a gente pode brincar lá* ANTÔNIO: *Ah eu gosto de lan-house, parques... essas coisas assim.* PROFESSOR: Me dê um exemplo de parque que você vai. ANTÔNIO: *Tem aquele do shopping, ela me deixa eu lá, ela paga uma hora pra mim, enquanto ela fica fazendo as coisas dela e eu fico lá brincando [EO].*

As falas que seguem, mostram desde a noção emergente de gratuidade que é levantada pelas crianças, para elas mesmo sendo o centro um lugar de consumo, a pracinha que é gratuita é apontada como um lugar que eles gostam de frequentar. Assim, vão colocando como um lugar que tem mais possibilidades, seja para brincar, para consumir, mantendo uma visão romantizada das condições de acesso que se tem ao viver no centro da cidade.

PROFESSOR: Tem alguma outra coisa do centro que você curte? MENINO: *É eu gosto quando as vezes o pai leva “nois” na pracinha para brincar* PROFESSOR: E o que tem no centro que não tem no bairro? MENINO: *Tem uma pracinha... lojas maiores que nem a Havan... que não tem aqui.* MENINO: *Sim, tipo assim, agora que tá chegando o natal, eles vão colocar um Papai Noel pras crianças tirar foto... tem a pracinha e o parquinho que é de graça pras crianças do centro [EO].*

MENINA: *Ah, eu quando vou costume comer né... assim comer sorvete ou comprar roupas.* PROFESSOR: E tem coisas que vocês crianças curtem no centro? E o que? MENINA: *Tem os brinquedos, que as mãe não podem comprar porque é caro* PROFESSOR: Você sabe me dizer onde ficam esses brinquedos? MENINA: *Ah, tem em todas as lojas, menos nas lojas de roupas... tipo a Havan tem esses brinquedos [EO].*

Voltando mais uma vez a ideia de consumo cultural, temos nas falas das crianças uma fala sobre a gratuidade dos espaços de cultura, o que deixa a entender que não é uma questão de ser ou não gratuito, e sim, uma relação de ter ou não no bairro deles, para eles o fato de ter o equipamento já basta para que eles o utilizem. As falas são oriundas da 1ª assembleia, durante a defesa das propostas de criação de equipamentos novos ou de reforma para o bairro e a cidade (sendo 1 novo para o bairro, 1 novo para o centro e 1 reforma para o bairro).

MENINO: *Espectáculos e teatro, esse a gente colocou no centro porque só tem aqui né tipo essas coisas de teatro e espetáculos né... e que seja grátis por causa, que no centro lá a maioria das coisas que tem no centro a gente tem que pagar, ai esses espetáculos seriam de graça.* MENINA: *Para o bairro, uma cidade da criança com trânsito, esporte, acesso ao público e com segurança[IAS]*

O fato de ser gratuito diversas das propostas, às crianças sempre acabavam caindo na ideia de assistencialismo, na qual os equipamentos seriam de suporte para muitos que querem participar

das atividades e não tem condições. Criando uma falsa ideia de que eles não fazem determinados cursos ou participam de determinado clube, pelo simples fato de não ter no bairro, como se o ter no bairro fosse suficiente para elas acessarem. O que é controverso, já que elas mesmas afirmam que não vão ao CEU, mesmo ofertando cursos e atividades gratuitas, pois o estigma social criado em relação ao CEU acaba mantendo as afastadas.

MENINA: Eu tive uma ideia... não deveria ter só aqui no CEU os cursos gratuitos, deveria ter também em outros lugares, cursos gratuitos, tipo minha mãe, ela não tem dinheiro pra fazer cursos aí devia ter mais cursos gratuitos igual do ceu MENINA: Brechó gratuito para as crianças... porque tem muitas crianças que não tem muitas roupas pra vestir daí esse brechó daria as roupas de graças pra elas P: então não é pra vender? Vai ser tudo gratuito... muito bom então[IAS]

Após a análise das falas, é possível perceber que o ato de consumir está mais ligado ao significado da ação do que a própria ação. Assim, quando elas vão ao centro (que pelas falas parece ser o lugar ápice do consumo) pagar as contas ou comprar algum item necessário, para ela isso já é um momento de consumo. Muitas também já reproduzem as falas dos pais sobre os preços e valores que são empregados nas atividades exercidas no centro da cidade, trazendo sempre um sentimento de que não têm condições de consumir no centro da cidade. Esse é um processo cruel e que já está bastante enraizado na cultura do bairro, que defende a estabilidade de “castas”, limitando as possibilidades de escolha das crianças.

3.4 SENTIDO DE TERRITÓRIO LIGADO AO TERRITÓRIO DO APRENDER

Para essa categoria, gostaríamos de fugir do óbvio, mesmo que o nome seja o próprio conceito de Territórios educativos. Aqui reuniremos as falas recorrentes das crianças sobre alguns espaços com que as mesmas aprendem ou que remetem à aprendizagem. O pulo do gato está em levantar espaços que vão além da nossa visão adultocêntrica, como escola ou bibliotecas, mas sim, outros espaços que têm esse mesmo potencial educativo, que foram apontados pelas crianças, como mercados e praças.

Pretende-se analisar também os sentidos que foram sendo construídos pelas crianças ao longo do projeto, como a relação delas com a aprendizagem dentro e fora da escola, a relação com algumas matérias ofertadas pela escola, e também a relação com alguns sentidos e significados construídos sobre o bairro que já estavam ali antes do projeto e que foram alvo de debates por elas.

Vamos dividir esse *Território do aprender* em dois grandes grupos, o território de educação formal e a não formal. O CEU, por exemplo, pode ser considerado como um espaço de educação formal, isso porque em questão de cursos e atividades educativas, o CEU é o principal, se não o único espaço de qualificação existente no bairro. Já o Matinho e o campo de futebol, podem ser enquadrados como sendo um território de educação não formal, espaços esses que são ressignificados pelas crianças como sendo um espaço para aprendizagem.

Para fins de entendimento sobre a diferença entre os termos educação formal, educação não formal e educação informal, usaremos Gohn (2006), que descreve de forma clara a diferença de cada termo:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN. 2006, p,28)

Para Bruno (2014), o espaço formal é então metódico e gradual, “O resultado esperado é a aprendizagem efetiva, certificação e atribuição de diplomas que capacitam os indivíduos a seguir para níveis e graus mais avançados” (BRUNO, 2014 p, 13). Já a educação não formal, a interação e o território são fundamentais na troca de saberes “Nesta modalidade importa destacar a intencionalidade da ação educativa, da participação, de aprender, de transmitir ou trocar saberes” (BRUNO, 2014 p, 13).

De Bernardi (2012) descreve o conceito de território educativo, como sendo um espaço de cooperação entre os espaços de educação formal como a escola e espaços não formais como os entornos do bairro. Como citado nos capítulos anteriores, o projeto Criança Arquitetando no território teve justamente esse objetivo, de ir para além de um aprendizado entre as quatro paredes da escola, mas possibilitar às crianças uma nova compreensão sobre os aprendizados da escola e da cidade.

“A expressão ‘território educativo’ traduz possibilidades de uso educativo de espaços da própria escola, de forma diversa: do entorno e da cidade [...] Assim, ao mobilizar redes de cooperação na cidade, as escolas ampliam a compreensão do que seja um ‘território educativo’, fazendo implodir concepções restritas da formação cultural dos estudantes como também impele a cidade, ao deslocamento em face da sua função educadora e inclusiva” (DE BERNARDI, p. 122, 2012).

As crianças que participaram do projeto tinham como referência desses espaços de educação formal o CEU, que mesmo sendo um território interditado para muitos, ainda assim era o mais citado quando se falava sobre cursos e atividades extraclasse.

PROFESSOR: E o que vocês aprendem no CEU? Dá um exemplo pra nós. *MENINO: Hã (...) Deixa eu ver (...) Aprender a mexer no computador porque lá tem aula, aprende a se defender no Taekwon-Do [MP]*

Já dentre os espaços de aprendizagem não formal, foram citados espaços de cultura, como o Centro de tradição e herança Gaucha(CTG), evidenciando os aprendizados que vêm de grupos constituídos, e a autoescola, evidenciando uma aprendizagem mais cidadã e voltada não somente à educação no trânsito.

MENINA: Lá no nosso mapa a gente colocou a Tertúlia. PROFESSOR: Aí é verdade. E o que é essa Tertúlia, que eu fiquei muito curioso. MENINA: É, a Tertúlia, quando todos os gaúchos se reúnem lá, para conversar, toma mate, dançar, cantar, declamar poesias PROFESSOR: Você participa de CTG? MENINA: Sim [MP]

MENINA: Na autoescola a gente podia aprender outras coisas não só dirigir quanto como a não pode beber quando tá dirigindo, fumar quando tá dirigindo, não pode falar no celular e também que não pode jogar lixo pra fora do veículo que é muito importante também [IAS].

Espaços como museus e galerias, que foram sendo visitados durante o projeto, espaços esses que não são comumente frequentados pelas crianças, também se revelaram como territórios de descobertas e de aprendizados.

MENINO: Eu aprendi que lá no museu zoobotânico, eu não sabia que os animais eram taxi... PROFESSOR: Taxidermizados. MENINO: Isso, eu não sabia que eles faziam isso com os animais, eu achava que eles eram empalhados tipos matavam os bichos e colocavam uns matos e eles tavam empalhados daí né(...) só que a moça falou que eles já achavam os bicho morto, daí eles colocavam gesso por dentro, daí ia fazendo. MENINA: Os animais, eu nunca tinha visto, e era meu sonho de ver... eu vi um puma, eu vi um pavão, eu vi um bugio, porque era meu sonho ver um bugio, porque eu achava que ele era um bicho normal igual um esquilo, daí eu vi que ele não é, que ele é quase que nem um macaco... PROFESSOR: Legal, onde você tinha ouvido falar do bugio? MENINA: Olha, é que minha família toda é gaúcha, daí tem uma música lá que meu pai canta, que fala sobre o bugio... e eu sempre quis saber como que era esse bugio, e eu também vi na TV que o mosquito da dengue tá matando os bugios, essas coisas [IAS]

Na última fala da menina é possível notar que ela por si só conseguiu fazer ligações de um aprendizado obtido durante o passeio com outra informação que ela já possuía. É importante ressaltar isso, porque me lembra a fala de um menino que considerava os passeios a campo uma oportunidade para fugir da sala de aula.

MENINO: Tipo aqui na sala a gente aprende matemática, continha (...) já fora da escola além da gente aprender ciência, geografia a gente aprende mais coisas, tipo coisas que a gente não sabia e que aprendemos fora da escola [IAS].

MONITOR: Vocês sabem o que é isso aqui? MENINO: Sim... isso é um negócio de medir, eles usavam para medir as terras MONITOR: isso mesmo... isso é um teodolito.

MENINO: É tipo assim se o Emílio quer comprar uns 40 metros de terra eu pego esse negócio e marco o pedaço que ele quer [MA].

Ao longo do projeto as crianças mudaram suas visões sobre os aprendizados fora da sala de aula, e começaram a entender que se pode aprender fora da sala de aula, e isso não anula os aprendizados de dentro da sala de aula, pelo contrário, se pode conectar um aprendizado a outro, como teodolito visto no museu e foi reconhecido pela criança pela função primeira do objeto, conseguindo ligar a um aprendizado de dentro da sala de aula ao objeto visto durante o passeio. E foi nítido como essa troca de aprendizados entre o campo e a sala de aula deu às crianças uma nova visão sobre o bairro, que pode ser vista no momento prospectivo, quando da criação das maquetes no momento *Construir*, surgiram propostas ligadas ao esporte e cultura para o bairro.

E por fim, não tem como falar do *Território do aprender* sem citar o Atlas, que foi um dos dispositivos usados no projeto, como também serviu de síntese, agrupando os materiais produzidos pelas crianças, fotos, depoimentos, prospecções e aprendizados. O Atlas também foi importante pois foi a partir dele que se introduziu o momento *Decidir*, e a experiência da Assembleia inspirada em Tonucci (2009).

MENINA: Eu acho que devia ter um lugar pra ficar mais próximo do prefeito, pra gente falar as necessidades que há no bairro. MENINA: Eu aprendi... assim a ter mais experiência com os trabalhos que a gente fez assim, tipo ter mais criatividade, tipo o que eu mais gostei mesmo foi de apresentar o atlas que daí eu falei bastante MENINO: Eu aprendi várias coisas né, eu aprendi que as crianças também podem votar, votar nos direitos delas [IAS].

O Atlas como dispositivo final, foi um trabalho que reuniu tanto as atividades produzidas quanto levou as crianças a uma materialização dos seus aprendizados, assim quando na 1ª assembleia elas tiveram que apresentar o Atlas, foi um momento de autonomia e de dar voz, elas mapearam os T.E do bairro e cidade, decidiram sobre demandas para o bairro e cidade e depois construíram suas propostas de intervenções. Sendo visível nas falas das crianças como esse dispositivo foi fundamental para acionar nelas o estado de autonomia, confiança e criatividade para criar e apresentar de forma autônoma aos adultos que estão de forma estrutural em oposição a elas.



3.5 SENTIDO DE TERRITÓRIO LIGADO A SOCIABILIDADE

Nesta categoria, gostaria de trabalhar os elementos que dizem respeito às relações sociais que envolvem a convivência em sociedade, mais especificamente no bairro. Quando estávamos em campo, as crianças relataram muitas histórias ligadas a este território, lembrando de experiências, reconhecendo pessoas nas ruas, apontando casa de conhecidos e parentes, evidenciando sempre um espírito de unidade e senso de coletividade, que é gestado nas ruas do bairro.

Para Fontes (2013), a sociabilidade acontece na troca entre sujeitos, seja em sua individualidade ou em coletividade, tendo complexas relações no bojo da sociedade. Simmel (1990, *apud* Fontes 2013), defende então que “a ideia de sociabilidade expressa os padrões universais existentes nos processos interativos da vida cotidiana” (p. 168): “A expressão ‘sociabilidades’ remete a práticas interativas que acontecem entre indivíduos, na reprodução do cotidiano. São trocas simbólicas, expressadas a partir de um campo linguístico, ou corporal” (FONTES, 2013, p, 167).

Em várias falas das crianças elas mostraram como os aspectos sociais e de caráter comum estão em seus repertórios de discussão. A fala das crianças mostra que as relações sociais e cotidianas no bairro são bem mais complexas e estruturadas que nossas percepções sobre o bairro.

Logo, numa primeira passada de olho não havia achado elementos para uma categoria, mas depois de uma releitura das transcrições, fui sensibilizada para algumas falas, até me convencer que elas merecem ganhar uma categoria à parte.

Um das recorrências nas falas era sobre um sentimento de pertencimento que vou chamar de ‘leis da comunidade’, por exemplo, muitos dos moradores do bairro possuem gato de luz e água e mesmo assim não são denunciados; é sabido também que se têm consumo e venda de drogas em pontos específicos do bairro e mesmo não sendo aprovado por muitos isso não é denunciado; tem ajuda mútua entre os moradores para manter o local seguro, limpo e suprido em outras necessidades que deveriam ser sanada pelos órgãos público. Esses aprendizados porém que são incorporados desde cedo pelas crianças, provavelmente entram em conflito com os aprendizados na escola sobre o certo e o errado, da mesma maneira que elas são impedidas de frequentados o matinho como forma de afastar as crianças dos grupos que já frequentam esse espaço.

Elias e Scotson (2000), ao escrever os Estabelecidos e Outsiders, traz também a ideia que um lugar só é vivido plenamente pela relação das pessoas no local, voltando a idade de que a criança é criança de um local específico, o bairro só segue essa dinâmica de unidade porque tem esses moradores em específico. É uma relação entre sujeitos do meio, o território é sociável porque os sujeitos o tornam acionados pelo mesmo.

Perguntamos o que as crianças entendiam sobre consciência ambiental e tivemos variadas respostas, e que foram sendo amadurecidas ao decorrer do *walkthrough* com as agentes de saúde. O que mostra que em relação a um conceito fechado de sala de aula, eles tinham dificuldades ou vergonha de expor a sua ideia, mas na saída de campo conseguiam fazer colocações e ligações externas, sobre problemas que são vistos e vivenciados no dia a dia delas.

No momento que estávamos a campo, foi possível ver diferentes opiniões e colocações sobre as condições de vida das pessoas que vivem nas áreas irregulares. O que deixou evidente, que mesmo estudando na mesma sala há uma pluralidade de realidades vivenciadas pelas crianças, e que é refletida na leitura do bairro.

MENINO: O professor, porque as casas são tão juntinhas assim? MENINO: Porque eles fizeram assim né... porque as pessoas não tem muito dinheiro pra fazer as casas daí eles vão morar ali (...) e tipo é muita gente que mora ali né, e é o único jeito né, e eles não tem como pagar água e luz (...) E tem gente que não tem dinheiro pra comprar outra casa melhor aí eles moram ali[AS]

As falas a seguir revelam que existe um pré julgamento nas falas, mas que não vem da criança em si, mas se parece com uma reprodução do que eles ouvem dentro do seu convívio. Algo mais de reprodução estrutural, do que exposição de suas próprias percepções.

MENINO: Pra falar a verdade eles não arrumam canos pra eles né, mas olha lá tudo Sky, Sky, Claro, Claro, parabólica boa né (risos) (...) Em vez de comprar cano pra arrumá a casa compram parabólica né. MENINO 2: Eu quero dizer uma coisa(...) eu só acho errado que essas pessoas fizeram assim né, porque eles não tem dinheiro pra pagar água nem energia né, mas porque elas compraram uma parabólica boa né (...) porque eles nem comparam a parabólica e comparam outras coisas né (...) e tipo as parabólicas que a gente viu ali era tudo: Oi, Sky, Vivo. MENINA: O Antônio falou das parabólicas... mas olha aqui eles também tem algumas caixas de água.... Olha ali né 1, 2,3,4... 5[MP].

As falas anteriores mostram uma dimensão mais crítica e mais afastada da realidade de muitos dos alunos do Projeto. Já esse segundo grupo de falas evidencia um caráter novo, de uma empatia à realidade, voltada àquele senso de coletividade citado anteriormente. Isso é percebido também na sala de aula, que é heterogênea socialmente, e que tem desde crianças que moram nos assentamentos irregulares, até crianças que vem de uma condição mais confortável.

MENINO: Mas eu acho né que mesmo tendo 1,2,3,4 caixas de água né, não tem pra todo mundo (...) igual os professores falou antes né que eles se dividem né (...) tipo tudo as casas assim se dividem a água né, tipo eles devem ser bem amigos né e vão dividindo a água (...) tipo economizando[MP].

CF: A minha tia mora lá perto, e tipo ela reclama que quando ela vai tomar banho não enche tudo a caixa e só vem um pouquinho de água [AS].

Na fala anterior, as crianças estavam se referindo ao assentamento de casas irregulares que tem próxima a escola, as visitas a esse território, onde foi realizado um *walkthrough* com as agentes de saúde no momento *Mapear*. Além do *walkthrough* as crianças materializaram em cartazes alguns aprendizados e problemáticas ao longo dessa visita ao bairro.



Figura 5: Saída a campo

A fala de algumas crianças que moram no local e vivem as problemáticas discutidas pelos demais evidenciam outras visões sobre esse mesmo espaço. De um lado uma visão estigmatizada apresentada anteriormente, e de outro a visão de quem vive nesse espaço

MENINA: Sim (...) Aqui lá naquela luz [poste] vem a luz de quase todo mundo daqui (...) É que assim né, é que quando os adultos chegam do trabalho e daí eles vão tomar banho, e se um toma banho e outro também acaba a luz já, e daí tudo mundo fica sem né, e daí né ninguém vai lá ligar e daí ela demora pra ela liga novo, e as vezes fica ligando e desligando a luz né [AS].

As crianças acabam convivendo com as diferentes “tribos” e são expostas às suas culturas e costumes. Assim, essas pluralidades, acabam diretamente influenciando na construção do eu individual. Giddens (2002), acaba descrevendo esse fenômeno como uma das consequências da “modernidade tardia”, assim, a formação da identidade das crianças está sendo moldada e mudada conforme elas têm acesso a esses grupos.

MENINA: É (...) A gente aprende lá (...) nossos pais dizem que é pra gente ficar longe das pessoas do mal que tem lá. PROFESSOR: E vocês sabem identificar? Como vocês identificam essas pessoas? MENINO: É, dá pra (...) não é falar né, mas dá pra perceber pelo jeito deles andar ou a roupa que eles usam, dá pra notar (...) Eles são costumados a usar, tipo tudo calção colorido, essas coisas (...) Bob Marley, Oceano [MP]

É nítido perceber o reconhecimento dos diferentes grupos, pelas crianças, apenas por alguns pontos de identificação. Logo, eles conseguem associar algumas marcas a um grupo específico, assim, seus gostos e preferências estão inconscientemente acionados por esses grupos.

Relatos da Alice e do Gustavo¹⁹ sobre seus cotidianos e as dificuldades enfrentadas ao se morar nesses assentamentos, evidenciam mais uma vez o senso de coletividade descrito anteriormente. Na fala a crianças cita-se uma das “soluções” encontradas pelos moradores para alguns problemas que eles enfrentam diariamente.

PROFESSOR: Ei, me diz uma coisa, você mora ali faz muito tempo, Alice? ALICE: *Hã (...) Acho que desde o ano passado, eu acho.* PROFESSOR: É, e o que você acha que tem de melhor ali, de morar ali? ALICE: *De melhor? Acho que não sei.* PROFESSOR: Não sabe, ok. E de ruim, o que você acha? ALICE: *De ruim é quando acaba a luz, e daí também tem aquele cheiro do poço né lá da frente (...) O meu tio, o meu tio Guigo, ele fez um poço lá em frente da nossa casa, e daí às vezes vem aquele cheiro lá (...) Aí a minha tia né, quando das vezes ela lava a roupa, vem tudo aquela água lá pra nós, daí a minha mãe quer mudar de lá né* MENINO: *O único problema que tem ali é o (...) o lixo que tem ali na frente e a falta de água, porque daí a gente tem que tomar a água do poço (...) E ainda quando a gente alugou aquela casa tinha um monte de lixo lá na frente e o pai teve que juntar tudo, daí ele chamou o amigo dele pra tirar pra fora [AS].*

Aparece também nas falas aspectos de negação da identidade, temos uma fala na qual a criança faz um esforço para explicar que é moradora do bairro, mas que não está ligada a parte vulnerável do bairro, que estava sendo visitada. Mas que tem amigos ou parentes que moram ali e que sofrem essas dificuldades.

PROFESSOR: Mais alguém conhece alguém que mora ali nessa região? MENINO: *Eu, mas é um pouquinho mais pra cima (...) minha tia mora lá (...) sim, na casa dela tem uma pra entrar assim, tem um portão caindo os pedaços e daí também quando que chove muito lá sempre entra água na casa dela (...) Sim, daí tem uma parte lá atrás, lá né tem uma parte da casa dela que fica cheio de água lá* MENINO: *Professor, um dia eu passei ali perto, daí tava chovendo, daí no outro dia tava tudo no sol pra secar, tipo o sofá e a cama, tudo lá fora* MENINO: *Daí eu tenho um amigo ali, bem pequenininho daí ele mora ali, e quando chove entra tudo água na casa dele, daí eles tem que, eles saem da casa porque alaga tudo né, daí eles saem da casa deles e vão nas outras né [AS].*

Ao longo das oficinas, foram recorrentes as falas sobre como os moradores do bairro tinham que realizar tarefas que em tese seriam dos setores públicos. Deixando-os mutuamente encarregados de manter os espaços do bairro organizado. O que segundo as crianças, o seu bairro fora negligenciado pelos governantes. As crianças já conseguem apontar muitos dos problemas sociais

19 No processo de transcrição das entrevistas foi feita uma troca de todos os nomes das crianças, professores, tutores e demais agentes entrevistados. Assim, se buscou fazer um esforço de manter como Menino e Menina as falas, porém em momentos excepcionais trouxemos fala com os nomes fictícios.

do bairro de maneira crítica, às vezes até colocando como função dos governantes levar melhoria até o bairro, mostrando também noções básicas sobre política e direitos e deveres.

MENINA: A mãe ia arruma lá na frente, mas agora ela não quer, ela quer se muda de lá
MENINO: Não sei, eu acho que (...) o pai disse que vai mudar, lá na frente, vai limpa tudo, vai convida uns amigos e vai limpa tudo [AS] PROFESSOR: por que você colocou o governo ali perto da falta de água? [no cartaz]. *MENINA: Porque tinha que falar com o governo que eles precisam arrumar esses bueiros e coisas assim [RAS].*

MENINA: Eu acho que devia ter um lugar pra ficar mais próximo do prefeito, pra gente falar as necessidades que há no bairro..... A gente devia fazer nossa parte, como os catadores fazem as deles (...) a gente devia ajudar eles, porque o trabalho deles não é fácil[IAS].

As falas a seguir são fruto da 1ª assembleia, então até aqui as crianças já percorreram espaços do bairro e da cidade (o que estava dentro dos limites do programa), e agora depois de mapear, cartografar, falar, desenhar, sobre o bairro é interessante mostrar em que ponto interessante chegamos. A fala dos meninos em relação ao bairro Efapi e ao Centro é algo extasiante, pois eles consideram os croquis e maquetes como algo que realmente ia sair do papel, o que se tornou revoltante imaginar que mais uma vez o Centro ia ser privilegiado ignorando as necessidades do bairro Efapi.

MENINO: Eu vou falar uma verdade aqui, eu achei que esse projeto[Crianças arquitetando no território] teve um ponto ruim né, porque no projeto quiseram melhorar o centro, e o centro é o melhor lugar de Chapecó, e eu acho que isso foi errado né, porque tem gente aqui no bairro que passa fome e querem melhorar o centro?(...) lá eles tem tudo do bom e do melhor. PROFESSOR: uhum.. E você sabe por que isso acontece?
MENINO: Sim, porque lá eles tem mais condições, lá eles têm empregos que pagam mais dinheiro, aqui no bairro é difícil de conseguir emprego, e tem gente analfabeta aqui e não conseguem daí . *MENINO 2: Eu concordo com o Antônio, porque lá eles tem mais condições de vida né, lá eles têm empregos que eles ganham bastante, se acostumam rápido e com o dinheiro que eles ganham eles podem comprar basicamente qualquer coisa, tipo uma casa, móveis, um monte de comida[IAS]*

Mesmo com pouca idade, as crianças já entendem o trabalho e estudo são uma forma de ascensão social, como citado em outras falas, muitas vezes as construções familiares das crianças são de cinco a sete pessoas numa mesma casa e apenas uma com trabalho fixo. Logo, as crianças se veem como auxiliadoras nesse processo.

MENINO: Eu vou desenhar ali perto onde eu vendo latinha PROFESSOR: Você vende latinha? Ali na associação? *MENINO: Não, eu vendo ali perto de casa (...) tem um homem de uma Brasília amarela que ele passa lá em casa daí as vezes eu vendo latinha pra ele (...) Teve um dia que eu vendi tanta latinha que ganhei 30 real [AS].*

Impressões sobre o próprio bairro, são comumente apontadas pelas crianças, assim elas reconhecem os problemas estruturais e sociais do bairro. Se de um lado temos pais que mascaram essa realidade, de outro temos pais que não escondem as mazelas do bairro. De forma geral as crianças entendem que é possível a superação dessa realidade.

MENINO: Sobre essas coisas de fazer bolo... minha mãe viu um documentário na Netflix e daí estavam ensinando a fazer bolo de maconha, aí ela falou pro meu pai e ele falou 'se tu fizer aqui no bairro você vai lucrar muito' (....) Risos [MA]

Por fim, temos algumas falas que trazem à tona, algumas limitações e fragilidades sociais que são identificadas pelas crianças. Em síntese, as crianças não romantizam as relações de desigualdade, mas mostram um perfil crítico em relação às fragilidades do bairro.

MENINO: O professor, por que as casas são tão juntinhas assim? (...) MENINO 2: Porque eles fizeram assim né (...) porque as pessoas não tem muito dinheiro pra fazer as casas daí eles vão morar ali (...) e tipo é muita gente que mora ali né, e é o único jeito né, e eles não tem como pagar água e luz... E tem gente que não tem dinheiro pra comprar outra casa melhor aí eles moram ali [AS].

MENINA: A mãe ia arruma lá na frente, mas agora ela não quer, ela quer se muda de lá MENINO: Quando a água sobe e ela tá infectada e sobe na superfície ela traz um monte de doenças né pra saúde, aí um monte de pessoa pode pegar doenças né [RAS].

As falas de modo geral trouxeram à tona muitas fragilidades e inseguranças vivenciadas pelas crianças ao percorrer as ruas do bairro, transitando do campo material, com os problemas de infraestrutura, até problemas sociais, como violência e tráfico. Logo a significação desses espaços se torna um processo contínuo e cotidiano das crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho se buscou fazer uma retomada das principais concepções de territórios educativos, trazendo a noção de infância, sentidos e significados para tecer então novas leituras sobre os cinco territórios específicos que foram sendo construídas a partir das percepções das crianças. Como dito na introdução, desenvolver este trabalho foi uma ação desafiadora, pois transitei por diferentes momentos, desde a execução do projeto-piloto até a qualificação de doutoramento do então orientador deste trabalho. Foram alguns semestres acompanhando as crianças, lendo e produzindo trabalhos nessa mesma temática. O que levou a um trabalho de maturação além do planejado, mas que agora chegou ao seu final.

O projeto Crianças arquitetando no território, desenvolvido na escola Cyro Sosnosky com os estudantes do 5º ano integral e com participação de uma turma do 5º ano parcial. Teve suas atividades realizadas durante o segundo semestre de 2018, tendo a participação também de outros voluntários do curso de Ciências Sociais. As análises do projeto foram parte fundante do trabalho de doutoramento do professor Alexandre e também a parte empírica deste presente trabalho.

Ao longo desse processo de acompanhar o professor na aplicação das oficinas, nas leituras, transcrições e convivência com as crianças, fui aos poucos tendo algumas percepções sobre o bairro e a cidade, subsidiada pela ótica das crianças. Logo, dos três momentos principais o *Mapear, Construir e Decidir*, conseguimos reunir cinco categorias centrais de análise, cada uma trazendo uma problemática a ser discutida. Mas essas análises não foram feitas apenas trazendo os autores da área das Ciências Sociais, mas sim fazendo uma análise percorrendo as subjetividades sinalizadas pelas crianças, foi um processo de aproximar os sentidos subjetivos com os significados já estabelecidos socialmente.

Começamos então pela retomada do conceito de território educativo que foi trabalhado aqui, por Goulart(2018), Deleuze e Guattari (2010) como sendo um espaço de múltiplas significações e potencialidades de se ensinar e aprender dentro da cidade. Para esses autores a cidade é passível de múltiplos territórios com potenciais educativos, o que falta ainda é a superação dos moldes antiquados de ensino, e que levem as crianças a uma experimentação das aprendizagens que valorizem também a educação informal, não formal, e as múltiplas outras formas de aprender para além das quatro paredes da sala de aula.

Já os autores Qvortrup(2012) e Azevedo(2019), abordam o conceito de infância como uma categoria geracional, para então ser posta em discussão assim como as demais categorias sociais

como raça e classe social. Essa noção de categoria geracional, para eles consegue abarcar a totalidade do ser criança enquanto classe distinta. Por esse motivo usamos essa noção de infância, pois é vista como uma categoria a ser estudada nas ciências sociais, essa proposta da sociologia da infância traz como principal crítica a noção que se tinha do ser criança a alguns anos atrás, assim, a criança era invisibilizada na questão dos direitos, mas era lembrada no chão de fábrica.

Para os autores que trabalham a sociologia da infância, como Plaisance(2004), Corsaro (1997) e James e Prout (1997), a criança é vista como um ator social, dotado de agência e de autonomia capaz de modificar o campo social que esta inserido. Colocando como junção a mobilidade pelo bairro com os novos aprendizados que são construídos como campo de estudo para as ciências sociais.

Assim, entendemos até aqui que os territórios são passíveis para a aprendizagem que valoriza as formas sensoriais e lúdicas do processo de aprender. Que a retomada das crianças as ruas são um processo de luta por conquista territorial, assim elas precisam disputar cotidianamente esses espaços com os adultos que historicamente tem articulado e transformado a cidade em espaços adultocentricos. Aí entra a sociologia da infância pra fazer essa retomada histórica analisando a crianças nos processos de conquista e apropriação dos espaços ao longo da história.

Seguindo essa linha de análise e apropriação territorial, tomamos como autor chave para as análises subjetivas deste presente trabalho Pereira(2001), que ao descrever sua dissertação sobre a atribuição de sentido dado pelos jovens em seu primeiro emprego, trouxe a discussão a noção de sentidos e significados, dupla essa que é a parte central desse trabalho. Assim para a autora “O que motiva o homem a agir não é o objeto, uma finalidade em si, mas o que ele representa, o sentido que se atribui a ação. Assim, o sentido que o indivíduo atribui a uma vivência é sempre intencional, interativo e importante emocionalmente”(PEREIRA, 2001, p. 283). E foi sobre essa lente de atribuição de sentido que analisamos as falas e percepções que as crianças tinham sobre o bairro e cidade.

Assim, também nasceu as cinco categorias, ao logo deste trabalho analisamos primeiramente o *Territorio do brincar*, o qual se funde tanto nas representações individuais e coletivas das crianças, podendo ser um espaço específico, como um espaço em potencial, para a brincadeira. Foi possível ver nas falas das crianças que o ato de brincar vai além dos equipamentos ou salas de jogos, o brincar esta ligado ao se fazer brincadeira, está nas significações, assim eles aprendem nas brincadeiras de imaginação, nas atividades ao ar livre nos campos e praças, nas salas de jogos do shopping, tudo é para as crianças território com potencial para algo além da sua finalidade primeira.

As crianças do projeto, tem acesso ao Centro de artes e esportes unificado(CEU), ao matinho, a campos de futebol, quadras e praças que são destinadas ao brincar. Mas esses espaços são disputados com outros grupos de jovens de idades distintas e com usuários de drogas, enfim, mesmo tendo acesso aos territórios do brincar, as mesmas precisam significar esses espaços cotidianamente, assim um terreno baldio é

espaço para o brincar da mesma forma que uma sala de jogos do shopping. O sentido do brincar está além do que é material, assim a ludicidade do ato é o que leva as mesmas a aprender no território.

O outro Território visto foi o do “Não”, que mostrou que o impedimento aos lugares do bairro muitas vezes acontecem de forma simbólica como a sinaleira mencionada pela aluna, mas também pode ser um impedimento estrutural, como classe e estratificação social. As crianças pelas falas mostraram que o impedimento e interdição dos territórios é um dos grandes problemas que elas enfrentam no processo de apropriação da cidade. Por isso o ressignificar do território as vezes vem como manejo da realidade, como o exemplo citado pelo aluno, que foram feitos mutirões para limpar a frente da casa, o que bastou para tornar aquele território um lugar aceitável para a moradia, já uma outra criança contou que só o ato de se mudar para algumas ruas de distância já mudava toda sua realidade.

Pelas falas das crianças foi possível notar que entre os territórios interditados e/ou impedidos, em sua grande maioria carregam um sentido diferente entre elas, assim se de um lado temos crianças que não frequentam o matinho pelos usuários de drogas, outros conseguem diferenciar um usuário apenas observando sua roupa e comportamento. Evidenciando que até mesmo o impedimento pode ser significado de diferentes maneiras dependendo do interlocutor que a assume.

Outro Território que se seguiu foi o do Consumo, que evidenciou que o consumo em si não está atrelado a cultura consumista vendida pelo capitalismo, em geral o consumo dito pelas crianças era sempre ligada a bens de consumo geral, como ir ao mercado, comprar roupas e calçados, ir pagar as contas no centro da cidade. O consumo das crianças em sua grande maioria é inexistente, já que elas apenas acompanham um adulto ou responsável a esses lugares. Salvo as exceções das crianças que citaram o shopping, salas de jogos pagas e cinemas como lugar de consumo.

A significação dos espaços de consumo é também vista quando, o consumo é reduzido a bens de consumo e não a bens de capital cultural, como galerias, museus e teatros. Espaços visitados como o cinema do SESC, e a galeria de arte mesmo sendo gratuitos não costumava ser frequentado pelas crianças. Assim, a ideia de consumir está atrelada ao material, ficando evidente já que nenhuma vez as crianças citaram o consumo de bens imateriais e/ou culturais.

O *Território do aprender*, foi um dos territórios que buscamos fugir do óbvio apontando para além da sala de aula ou bibliotecas, não que não seja um território em potencial, assim identificamos nas suas percepções dois grandes grupos, os espaços formais como o CEU e o Arte Jovem, que oferecem cursos e atividades educativas de forma gratuita no bairro, e espaços não formais como campo de futebol e matinho, onde as crianças apontaram aprendizados como respeito as regras, conviver com as diferenças, compartilhar e conviver em grupo. Com isso se pode perceber que significar o *Território do aprender* é dar a cidade a oportunidade de ser uma grande sala de aula, mas esta que ensina com sons, imagens, texturas, cheiros, levando uma educação sensorial no território.

E por fim, tratamos do *Território da Sociabilidade*, que na minha visão foi um dos territórios mais difíceis de trabalhar, pois contou com o lado subjetivo do território e por esse motivo tivemos muito cuidado para não abrir tanto as discussões nessa categoria, se detendo a elementos mais emergentes. Para as crianças

falar do seu próprio bairro era um processo bem interessante de ouvir, pois se de um lado algumas crianças falavam e criticam as precariedades do bairro, de outro lado havia crianças que estavam alheias a violência ou tráfico do bairro.

O que percebemos com a análise dessa categoria é que a noção bairro, para essas crianças em específico denotava muito uma noção de comunidade familiar, onde todos conhecem todos, ajudam mutuamente uns aos outros, era comum encontrar parentes, casas e/ou conhecidos das crianças quando saímos a campo. Mostrando que significar o espaço de convívio social é uma tarefa individual, mas que é influenciada pelo coletivo. Era perceptível as falas de algumas crianças que era fruto de repetição das falas dos adultos, como o exemplo do menino que critica a compra de parabólica a invés de investir numa casa melhor, ficava claro que a fala foi aprendida em outro momento e está sendo repassada agora. Um outro exemplo é a questão das crianças conseguirem reconhecer os usuários de drogas apenas pelas roupas, o que mostra que estes enquanto grupo/comunidade são identificáveis por suas características, como também influenciam as crianças a um tipo ideal, logo o vestir, falar e se comportar das crianças está a todo tempo suscetível as influências externas. E sabendo disso, os pais conscientemente afastam as mesmas das ruas como forma que proteger das mazelas da cidade, porém enclausurando nos muros e grades, impedem uma plena experimentação da cidade.

Como forma de dar um fim ao inacabável, concluirei por hora, defendendo a ideia de que o processo de aprendizagem no território é amplo e complexo, porém creio que essas cinco categorias de análise aqui apresentadas serviram para elucidar como as relações de aprendizagem dentro e fora do território são noções que uma metodologia engessada da escola tradicional não conseguiriam abarcar em sua totalidade. Assim, apoiada nas ideias dos autores aqui apresentados, afirmo que uma educação integral vai muito além do que a simples ampliação da carga horaria, mas sim a uma educação que valoriza outros aspectos da aprendizagem como os aspectos sensoriais e subjetivos. Uma educação que leva a retomada das ruas, do direito a cidade, do brincar, das pedagogias subversivas, da ludicidade e do apropriar dos espaços, que historicamente tem apagado sobretudo a categoria infância da apropriação da cidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cláudia de Moraes P. **Os efeitos do consumismo infantil na educação: Uma análise com foco no consumismo fomentado pelos “Youtubers Mirins”**. Iniciação Científica, centro universitário das faculdades metropolitanas unidas curso de letras. São Paulo, 2018
- AZEVEDO, Giselle Arteiro N. **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação**. In: Sobre o habitar da criança no espaço público: desenclausurando a infância. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019. pg, 22-35.
- BRASIL. Lei n^o 8.078 de 11 de setembro de 2011. **Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8078compilado.htm. Acessado em 04/2021
- BRASIL. Lei n^o 13.257 de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acessado em 10 de abril de 2021
- BAPTISTA DA SILVA, Carla Cilene. (2003). **O lugar do brincar e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- BRINCAR. In: **Dicionário Caldas Aulete digital**. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/brincar>. Acessado em 03 abr de 2020.
- BRINCAR. In: **Dicionário da língua portuguesa. Priberam**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/brincar>. Acessado em 03 abr de 2020
- BRINCAR. In: DICIONÁRIO brasileiro da língua portuguesa. **Michaelis**, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/brincar/>. Acesso em: 29 abr.2020.
- BRINCAR. In: **DICIONÁRIO InFormal**. 2006. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/brincar/>. Acesso em: 29 abr. 2020
- BREDA, Bruna; Lisandra O. GOMES. Entre a sociologia, a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 499-513, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/breda-gomes.pdf>. Acessado em: 05 de abril de 2020.
- BRUNO, Ana. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Mediações** – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. v. 2, n. 2, p 10-24. 2014. Disponível em: [Visualização de Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos \(ips.pt\)](#). Acessado em: 18 de maio de 2020
- BEVENIDE, Maria Victoria de M. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. n. 33, São Paulo. 1994. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451994000200002>. Acessado em: 06 de abril de 2020
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. Psicol.** Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007.
- CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

- DE BERNARDI, Andreia Menezes. **Educação na cidade:** territorialidade e corporeidade como dimensões do processo de apropriação e usufruto cultural. **Paidéia**. Belo Horizonte, Ano 9, n.13, p. 121-138. jul./dez. 2012. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1675>. Acessado em: 18 de maio de 2020
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix; **O anti-Édipo:** capitalismo e esquizofrenia 1ed. São Paulo: Editora 34, 2010, 560 p.
- DELGADO, Ana Cristina, C; Fernanda, MULLER. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf>. Acessado em: 15 de abril de 2020
- DEMARTINI, Zeila de B. F. **Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa.** In: MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patricia D. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-26.
- DIETZSCH, Mary Julia. M. Leituras da cidade e da educação. **Cadernos de pesquisa**, v.36, n. 129, p.727-759, set/dez. 2006. disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250027588_Leituras_da_cidade_e_educacao. Acessado em: 20 de abril de 2020
- DUARTE, M. **O conselho da cidade das crianças: um instrumento para o diagnóstico de novos territórios educativos.** Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Sociais) Universidade Federal da fronteira Sul., 2018, Chapecó-SC
- DUARTE, Cristiane Pinheiro, PINHEIRO Helo. **Arquitetura, subjetividade e cultura.** In: THIBAUD, Jean Paul. Rumo a uma “ecologia ambiente” do urbano. 1a edição. Rio de Janeiro, 2020. Editora Rio Books. P 172. Disponível em: http://www.proarq.fau.ufrj.br/public/editor/LIVROS%20ED%20PROARQ/ASC2-BILINGUAL%20BOOK-2020_ebook_review.pdf. Acessado em: 03 de maio de 2021.
- ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. 2000. **Os Estabelecidos e os Outsiders:** Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 224Pp
- ESCÓSSIA, Liliana da; PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia. **Pistas do método da cartografia** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. In: ALVARES E PASSOS. Cap 7: Cartografar é habitar um território existencial. Porto Alegre. Editora Meridional. 2009 p.131-149.
- FARIA, Paula Amaral; FERREIRA, Juliene Madureira; MUNIZ, Luciana Soares. **As crianças, os espaços e suas significações de aprendizagem.** Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. P, 19. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25858_13629.pdf. Acessado em: 14 de janeiro de 2021
- FONTES, Breno Augusto S. M. Os espaços de sociabilidade na construção dos territórios. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. v. 14, n. 4, p. 165-179, jul/2018 (ed. especial), Taubaté, SP, Brasil. Disponível em: <https://rbgdr.com.br/revista/index.php/rbgdr/article/view/3938>. Acessado em 20 de janeiro de 2021
- FRANCISCO S. BORBA E COLABORADORES. **Dicionário UNESP do português contemporâneo.** São Paulo: Editora UNESP, p. 1470. 2004
- FLORA, Monte Alegre Olmos Fernandez; ALAIN LENNART, Flandes Gómez; MARCELO, Hamilton Sbarra. Território Educativo sob a ótica do brincar: análise do sistema de espaços livres públicos na Ilha do Governador, Rio de Janeiro. p. 33. 2017. disponível em:

<http://quapa.fau.usp.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/08/Territ%C3%B3rio-Educativo-sob-a-%C3%B3tica-do-brincar.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, 42.^a edição.

GIDDENS, Anthonv. 2002. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 233

GOULART, Beatriz. Entrevista: O que são territórios educativos. **Laboratório de educação**. 20 de setembro de 2018. Disponível em: <https://labedu.org.br/o-que-sao-territorios-educativos/> Acessado em: 12/03/2021.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38. 2006. disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5694870/mod_resource/content/1/Gohn_2008.pdf. Acessado em: 08 de abril de 2020

INTERSCIENCE (TNC). Informação e tecnologia aplicada. **Como atrair o consumidor infantil, atender as expectativas dos pais e ainda ampliar as vendas**. Outubro de 2003

JADOSKI, A. **Direito à cidade: Apropriação do bairro Efapi na perspectiva das crianças do ensino em tempo integral**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Universidade Federal da Fronteira Sul. . 2018, Chapecó-SC.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of child-hood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

LOPES, Jader Janer Moreira; Tânia de VASCONCELLOS. Geografia da infância: Territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.1. p, 103-127. Jan/jun 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf. Acessado em: 12 de janeiro de 2021

MATIELLO, A. M.; JADOSKI, A.; DUARTE, M. D.; BERNARDI, R. Territórios educativos da cultura: o direito à cidade em uma educação para a cidadania. In: **Anais do Seminário Internacional de Estudos Urbanos e Regionais**. Pelotas, 2018. v. 1. p. 1-13.

MATIELLO, A. M.; JADOSKI, A.; DUARTE, M. D.; BERNARDI, R.. Territórios educativos da cultura: o direito à cidade a partir e para além dos muros da escola. **Anais do Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância**. Brasília, 2018 b. p. 1-8.

MATIELLO, A. M. **Infância e cidade: Dispositivos da arquitetura na identificação de territórios educativos**. Universidade federal do rio janeiro faculdade de arquitetura e urbanismo programa de pós-graduação em arquitetura. 2018c

NUNES, L. **O direito da criança à Cidade: A diferenciação na formação de apropriação dos espaços públicos por crianças de realidades socioeconômicas distintas**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Sociais), . 2018, Chapecó-SC.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. Editora: **Scipione**, 4^aed. São Paulo. 1997

PEREIRA, Maria Gabriela dos Santos. **O olho do dono engorda o boi: A construção de sentido das relações de trabalho por adolescentes no mercado profissional**. (Dissertação de mestrado em psicologia). P. 277-313. PUC-SP. 2001.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 86, p. 221-241, jan./abr. 2004.

- RHEINGANTZ, Paulo A., et al. **Observando a Qualidade do Lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação**. Rio de Janeiro: Coleção PROARQ/FAU/UFRJ, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308740248_Observando_a_Qualidade_do_Lugar_procedimentos_para_a_avaliacao_pos-ocupacao. Acessado em 10 de abril de 2021
- SINGER, Helena. **Educação Integral e Territórios Educativos**. II Colóquio Internacional do NUPSI: Construções de Felicidade São Paulo, setembro de 2013. Disponível em: http://nupsi.org/wp-content/uploads/2013/08/Helena_Singer_-_Educacao_Integral_e_Territorios_Educativos.pdf
- TANGARI, V.R., Rheingantz, P.A., Faria, A.B.G. de. (2015). “Da pesquisa ao ensino: aplicando o conceito de território educativo ao projeto de escola na FAU-UFRJ”. In: **Anais do Projetar**. Natal, 2015, pg 1-12. Disponível em: http://www.prologar.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/10/2015projetar_dapesquisa_ao_ensino-vrt-par.pdf. Acessado em: 12 de fevereiro de 2021
- TONUCCI, F. **Cidades a escala humana: Ciudad de los niños**. Revista de educación, número extraordinario 2009. pp 147-168
- TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- THIBAUD, J. P., 2012. Por uma gramática geradora das ambiências. In: SCOCUGLIA, J. B. C., ed. 2012. **Cidade, Cultura e Urbanidade**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB. pp.27-77 Disponível em: https://issuu.com/jovankabaracuhy/docs/jovanka_editado_final_2.pdf.docx. Acessado em 03 de maio de 2020
- VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- VERBICARO, Loiane da Ponte Souza Prado; VERBICARO, Dennis. A indústria cultural e o caráter fictício da individualidade na definição de consumidor -comunidade global. Revista Jurídica Cesumar - Mestrado, Maringá, v. 17. 2017.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. 4ª edição brasileira. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1991.