



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL**

CAMPI
CHAPECÓ E ERECHIM

Programa de
Pós-Graduação
em Geografia

**NA RODA DA CIRANDA:
reflexões sobre as práticas espaciais das crianças chapecoenses e a
construção de suas cidadanias**

Maria Luiza de Souza

Chapecó, dezembro de 2025.

MARIA LUIZA DE SOUZA

**NA RODA DA CIRANDA:
reflexões sobre as práticas espaciais das crianças chapecoenses e a
construção de suas cidadanias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Copetti Callai
Coorientadora: Dr.^a Alana de Rigo Deon

Chapecó, dezembro de 2025.

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Souza, Maria Luiza de

Na roda da ciranda: Reflexões sobre as práticas espaciais das crianças chapecoenses e a construção de suas cidadanias / Maria Luiza de Souza. -- 2025.
141 f.

Orientadora: Dr^a Helena Copetti Callai

Co-orientadora: Dr^a Alana Rigo Deon

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Chapecó, SC; Erechim, RS, 2025.

1. Infâncias. 2. Cidadania infantil. 3. Geografia da infância. 4. Práticas espaciais. I. Callai, Helena Copetti, orient. II. Deon, Alana Rigo, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

MARIA LUIZA DE SOUZA

**NA RODA DA CIRANDA:
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS ESPACIAIS DAS CRIANÇAS
CHAPECOENSES E A CONSTRUÇÃO DE SUAS CIDADANIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Geografia.


Orientadora: Helena Copetti Callai

Coorientadora: Alana Rigo Deon


Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em:

05 de dezembro de 2025

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA MARIA ANDREIS**
Data: 15/01/2026 17:51:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Andreis - UFFS

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIA ELIANE ILGENFRITZ**
Data: 19/01/2026 08:33:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cláudia Eliane Ilgenfritz - UFFS

Documento assinado digitalmente
 **IGOR DE FRANÇA CATALAO**
Data: 16/01/2026 19:32:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Igor de França Catalão - UFFS

Documento assinado digitalmente
 **JADER JANER MOREIRA LOPES**
Data: 16/01/2026 05:45:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes - UFJF/UFF

Dedico este texto a todas as pessoas que passaram pela minha vida até aqui e marcaram positiva e negativamente minhas experiências. Sou constituída de muitas gentes que a partir de suas perspectivas tiveram um encontro comigo, longo ou breve. Gentes grandes e gentes pequenas, que potencializam a minha existência e fazem questionar as minhas certezas.

AGRADECIMENTOS

Para iniciar agradeço a todos os professores que, ao longo da minha trajetória, contribuíram para a constituição da minha prática docente e, sobretudo, para a formação da minha humanidade.

De forma especial, expresso minha gratidão às minhas orientadoras, Helena e Alana, que me guiaram com sensibilidade, indicando caminhos, saídas e potencialidades, apontando também as melhorias, as falhas, as dificuldades e as correções necessárias. Compartilharam comigo um período de intensas mudanças e instabilidades, mas, em nenhum momento, estive desamparada. Como diz Helena, *“durante a pesquisa, a vida da gente continua acontecendo”*.

Agradeço a banca de qualificação, professor Igor Catalão, professora Adriana Andreis e o professor Jader Janer M. Lopes, que contribuíram com a dissertação apontando melhorias e potencialidades e dando orientações de forma respeitosa. Na banca de defesa, agradeço a presença da professora Cláudia Ilgenfritz, que ganhou corporeidade durante meu interesse pelo assunto, inspirando teórica e pessoalmente. À todos, obrigada pelo aceite.

Letícia, Michele, Carine e Abegair, minha sincera gratidão por nunca me deixarem só, independentemente do tempo distante ou das circunstâncias. Obrigada por estenderem a mão quando precisei, por oferecerem acolhimento nos momentos de cansaço, pelos risos, pelas jantas e vinhos, mas acima de tudo por comemorarem minhas conquistas.

Aos colegas professores e demais funcionários das instituições pelas quais passei, com quem compartilhei dias de entusiasmo e de exaustão, meu reconhecimento e carinho. A convivência com vocês fortaleceu meu percurso e ampliou minha compreensão sobre o valor da nossa prática cotidiana dentro das escolas e seu reflexo no corpo social.

De forma ainda mais especial, agradeço aos meus grandes pilares: meu pai, Seu Jair; minha mãe, Dona Mari; meus irmãos, Lucas e João. Que alegria ter vocês ao meu lado, me apoiando, incentivando, orientando e, quando necessário, corrigindo. Nada seria possível sem as mãos que, desde cedo, me sustentam.

Às minhas grandes inspirações — as crianças —, deixo um agradecimento repleto de admiração. São elas que renovam minhas energias, despertam minhas inquietações e me revelam as múltiplas faces do mundo. Com elas, aprendo diariamente a importância do movimento, da instabilidade, da desconstrução e do renovo.

Por fim, agradeço a Deus, por se manifestar em minha vida, me proporcionando os bons encontros que aqui celebro.



As crianças sabem dos mapas que o vento faz nas poças.

Elas decifram as ruas com o calcanhar,
como quem lê o chão em braile de pedrinhas.

A cidade pensa que ensina,
mas é ensinada pelos risos tortos,
pelos nomes que as crianças inventam para as esquinas,
ali é rua de sair, ali é rua de chegar.



Nas beiradas do muro, nas frestas da calçada,
moram geografias miúdas,
onde um graveto é bússola,
e uma folha um país todo.

Nos muros riscados de giz,
ficam as marcas do tempo que não tem relógio.

São rastros de quem reinventou o espaço.

Os adultos passam, retos, apressados, cartesianos.

As crianças ficam,
traçando mundos no pó,
como quem escreve o agora
num mapa que só gente pequena (em tamanho) entende.



Maria Luiza de Souza

RESUMO

Esta dissertação analisa as práticas espaciais das crianças chapecoenses e como essas práticas contribuem para a construção de suas cidadanias. A pesquisa, de abordagem qualitativa, parte da compreensão das crianças como sujeitos de direitos e produtores de cultura, cujas experiências espaciais revelam modos de viver e significar a cidade. A investigação teve como questão central: quais são as práticas espaciais das crianças na cidade de Chapecó e como essas práticas constituem suas cidadanias? Para resolução da problemática assume-se como objetivo analisar como se manifestam as práticas espaciais e a construção da cidadania infantil no espaço urbano de Chapecó, seus desafios e suas potencialidades. O trabalho foi desenvolvido com quatorze crianças, com recorte etário entre 5 e 8 anos, moradoras de dois bairros distintos de Chapecó (Vila Rica e Centro), por meio dos Percursos Acompanhados em Espaços Públicos (PAEPs) e da metodologia das Cidades Postais, adaptada do Laboratório da Paisagem de Guimarães (Portugal). As análises evidenciaram que o brincar, a convivência, a percepção dos riscos e a intervenção no espaço constituem práticas que expressam sentidos de pertencimento e de cidadania. Os resultados apontam que as crianças leem a cidade com sensibilidade e criticidade, identificando desigualdades, fragilidades e potencialidades do ambiente urbano. Conclui-se que reconhecer as infâncias como produtoras de geografias próprias implica repensar as cidades, suas políticas e planejamentos, de modo que elas se tornem espaços inclusivos e democráticos para todos os sujeitos.

Palavras-chave: Infâncias. Práticas espaciais. Cidadania infantil. Chapecó. Cidade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Imagem 1 – Cidade Postal utilizado pelo Laboratório de Paisagem Guimarães
- Imagem 2 – Mapa do Percurso Acompanhado *Borboleta*
- Imagem 3 – Mapa do Percurso Acompanhado *Pavão*
- Imagem 4 – Mapa do Percurso Acompanhado *Onça*
- Imagem 5 – Mapa do Percurso Acompanhado *Pulga*
- Imagem 6 – Mapa do Percurso Acompanhado *Cachorro*
- Imagem 7 – Mapa do Percurso Acompanhado *Calopsita*
- Imagem 8 – Mapa do Percurso Acompanhado *Coelho*
- Imagem 9 – Mapa do Percurso Acompanhado *Abelha*
- Imagem 10 – Mapa do Percurso Acompanhado *Arara*
- Imagem 11 – Mapa do Percurso Acompanhado *Gato*
- Imagem 12 – Mapa do Percurso Acompanhado *Panda*
- Imagem 13 – Mapa do Percurso Acompanhado *Dinossauro*
- Imagem 14 – Mapa do Percurso Acompanhado *Passarinho*
- Imagem 15 – Mapa do Percurso Acompanhado *Caramujo*
- Imagem 16 – Realização das intervenções nas fotografias
- Imagem 17 – Mapa dos bairros de Chapecó, com localização dos bairros Vila Rica e Centro
- Imagem 18 – Rota 1 de entrada no bairro Vila Rica
- Imagem 19 – Rota 2 de entrada no bairro Vila Rica
- Imagem 20 – Localização dos pontos de realização dos PAEPs

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas com crianças encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Quadro 2 – Dias e horários para realização dos Percursos Acompanhados em Espaços Públicos

Quadro 3 – Descrição e modificações sugeridas – *Borboleta*

Quadro 4 – Descrição e modificações sugeridas – *Pavão*

Quadro 5 – Descrição e modificações sugeridas – *Onça*

Quadro 6 – Descrição e modificações sugeridas – *Pulga*

Quadro 7 – Descrição e modificações sugeridas – *Cachorro*

Quadro 8 – Descrição e modificações sugeridas – *Calopsita*

Quadro 9 – Descrição e modificações sugeridas – *Coelho*

Quadro 10 – Descrição e modificações sugeridas – *Abelha*

Quadro 11 – Descrição e modificações sugeridas – *Arara*

Quadro 12 – Descrição e modificações sugeridas – *Gato*

Quadro 13 – Descrição e modificações sugeridas – *Panda*

Quadro 14 – Descrição e modificações sugeridas – *Dinossauro*

Quadro 15 – Descrição e modificações sugeridas – *Passarinho*

Quadro 16 – Descrição e modificações sugeridas – *Caramujo*

Quadro 17 – Significado estrito dos termos a partir do *Dicionário da Língua Portuguesa*

Quadro 18 – Agrupamento de falas da categoria “A apropriação do espaço por meio da brincadeira”

Quadro 19 – Agrupamento de falas da categoria “Convivência e sentido de lugar”

Quadro 20 – Agrupamento de falas da categoria “Cidade como lugar de negociação”

Quadro 21 – Agrupamento de falas da categoria “Percepção dos riscos”

Quadro 22 – Agrupamento de falas da categoria “Intervenção no espaço”

Quadro 23 – Agrupamento de falas da categoria “Mobilidade e fragmentação socioespacial”

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. “MAS CRIANÇA NÃO PODE FALAR DISSO, NÉ?” OS LUGARES DA CIDADE SOB AS PERSPECTIVAS INFANTIS	24
2.1 “OI PROFE, TO MUITO FELIZ EM PODER AJUDAR!” PRIMEIRO CONTATO COM AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS	25
2.1 CAMINHANDO NA CIDADE! REALIZANDO OS PAEPs NA CIDADE DE CHAPECÓ	27
2.2 “LEVA FOLHA, TA? PORQUE A MINHA ACABOU!”: REGISTRANDO A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS	51
3. “NOSSO PARQUE É AQUI”: DIALOGANDO SOBRE A CIDADE A PARTIR DOS DIZERES DAS CRIANÇAS	70
3.1 ESPAÇOS DA INFÂNCIA: APRESENTANDO A CIDADE DE CHAPECÓ E OS BAIRROS DE VIVÊNCIA DAS CRIANÇAS	74
3.1.1 Adentrando a cidade: de onde falam as crianças desta pesquisa?	76
3.1.2 Bairro: onde moram as crianças desta pesquisa?	81
3.1.2.1 Bairro Vila Rica	84
3.1.2.2 Bairro Centro	89
3.1.3 Onde brincam as crianças desta pesquisa?	91
3.1.3.1 Ecoparque	93
3.1.3.2 Edir de Marco	95
3.1.3.3 Complexo Esportivo Verdão	98
3.1.3.4 Ruas e Praça - Bairro Vila Rica	100
3.1.4 Porque caracterizar os espaços de vivência das crianças?	103
4. ENTRE PASSOS, DIZERES E USOS: AS PRÁTICAS ESPACIAIS DAS CRIANÇAS CHAPECOENSES	105
4.1 APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO POR MEIO DA BRINCADEIRA	106
4.2 CONVIVÊNCIA E SENTIDO DE LUGAR	110
4.3 CIDADE COMO LUGAR DE NEGOCIAÇÃO	115
4.4 PERCEPÇÃO DOS RISCOS	120
4.5 INTERVENÇÃO NO ESPAÇO	124
4.6 MOBILIDADE E FRAGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL	128
5 ALGUMAS CONCLUSÕES E INÚMERAS OUTRAS INQUIETAÇÕES	132
REFERÊNCIAS	136

1. INTRODUÇÃO

Na última semana de março de 2025, estávamos eu e as crianças na sala referência, depois de ter montado um contexto investigativo para que elas o explorassem. Falei então que aquele era um contexto para que elas fizessem uma pesquisa sobre o que estávamos estudando: os pássaros. Me dei conta do quão complicado é entender o que é pesquisa. “lancei na roda” a seguinte pergunta: alguém aqui sabe o que é uma pesquisa? Logo Jullya disse: é quando a gente procura! E Vinícios, logo rebate: “Não é quando a gente procura, é quando a gente tenta achar!” (Narrativa da autora)

A mania que as crianças têm de desacostumar nossos ouvidos/sentidos/corpos. É desse encontro com elas desde meus quatorze anos que essa “vontade de achar” nasce. Talvez procurar e tentar achar tenha o mesmo sentido para nós adultos, mas tentar achar me parece ser um movimento constante. Quem procura, acha! Mas quem vive tentando achar, está sempre procurando.

Por conta disso, nasce essa pesquisa, de uma pedagoga, que encontra possíveis respostas aos seus questionamentos no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó e Erechim. Questionamentos esses que perpassam pela reflexão enquanto docente sobre a potência das crianças fora dos espaços escolares. Ecoou nos fazeres as perguntas constantes: Quem são esses sujeitos diante das práticas que assumimos em nossos espaços de vivência? Que locais eles ocupam e como ocupam no grupo social a qual eu pertencço? Levando isso em conta, esse texto se debruça sobre as práticas espaciais de dois grupos de crianças na cidade de Chapecó-SC, em como essas práticas espaciais acontecem e contribuem para a formação cidadã destes sujeitos, apontando a partir de seus próprios relatos de vida, as possibilidades e desafios do usufruto pleno da cidadania pelos grupos infantis.

As cidades contemporâneas se tornaram ambientes dinâmicos, nos quais uma rede de interações sociais, culturais e espaciais moldam a vida cotidiana de seus habitantes. Nesse cenário, as crianças constituem um grupo da estrutura social, cujas práticas espaciais não só espelham suas necessidades e aspirações, mas também revelam como a cidade é planejada e utilizada. Visto isso, o questionamento que embasa essa pesquisa é: quais são as práticas espaciais das crianças na cidade de Chapecó e como essas práticas constituem suas cidadanias? Utilizo a palavra cidadania e o termo infâncias, no plural, pois entendo que o usufruto da cidadania não ocorre da mesma maneira para os distintos grupos infantis.

Neste sentido, tendo como foco contemplar a pergunta central da pesquisa, os objetivos a serem alcançados tratam especialmente sobre olhar para as crianças e

reconhecê-las como sujeitos que têm direitos de cidadania e com eles o direito à participação na sociedade. E ao serem ouvidas expressam suas condições e compreensões da realidade em que vivem. Para tanto, **o objetivo geral desta pesquisa é analisar como se manifestam as práticas espaciais e a construção da cidadania infantil no espaço urbano de Chapecó, seus desafios e suas potencialidades.** Neste contexto, almeja-se para atender essa temática proposta alguns objetivos que encaminham a dar conta de uma reflexão que se assenta na realidade da vida dessas crianças buscando: a) identificar as práticas espaciais desenvolvidas por um grupo de crianças da cidade de Chapecó; b) contextualizar as práticas espaciais nos lugares de vivência dos sujeitos; c) refletir sobre as diferentes formas de cidadania infantil na cidade de Chapecó - potencialidades e desafios.

Diante dessa formulação espera-se produzir um conjunto de olhares das crianças e pelas crianças para construir elementos de entendimento de suas identidades e pertencimentos ao lugar em que vivem. A premissa é reconhecer que as crianças têm condições de observar com olhar crítico aquilo que lhes acontece e reconhecer nelas a possibilidade de proposições que possam ser interessantes aos seus entendimentos. E daí cabe-nos escutá-las para alimentar os nossos entendimentos como profissionais da educação e em nossas especialidades também construir outros necessários para impulsionar suas experiências.

Partimos para nossas buscas articulando a realidade do mundo vivido com reflexões de estudiosos das questões que envolvem as crianças, refletindo sobre a educação para a formação cidadã. Conhecer o lugar em que vivem e reconhecê-los como sujeitos de direitos, quer dizer sobre estudar o lugar para conhecê-lo e assim desenvolver o pensamento a respeito das condições em que vivem. E contando com as crianças em suas criatividade teóricas, pensar em possibilidades e soluções para os problemas dos espaços marcados por suas presenças.

Escolho compreender as práticas espaciais das crianças na cidade, justamente porque, segundo Lefebvre (2016. p.12), as cidades “são centros da vida social e política, onde se articulam não apenas riquezas como também os conhecimentos, as técnicas, as obras...”, sendo que a própria cidade se constitui como obra. Assim, é importante pensar que a “cidade obra” que temos hoje é a acumulação de muitas formas já assumidas anteriormente, hoje, ela cita o tempo da vida e se constitui como lugar de relações intensas e dinâmicas. Rolnik (2012) denomina esse fenômeno como tempo dos fluxos, que se refere ao tempo acelerado pela cidade, mas que também determina suas pausas, como por exemplo, os semáforos, as filas de ônibus, as faixas de pedestres, os tempos de estacionamento, os períodos de entrada e

permanência de seus estabelecimentos, etc. Segundo a autora, esses são regulamentos que permitem ou não determinados movimentos.

No livro “A cidade para além da forma” Callai, Oliveira e Copatti (2018), afirmam que a cidade na contemporaneidade se apresenta como o lugar onde a maior parte da população vive, ao mesmo tempo em que se manifesta como seletiva e excludente. Pensar então de que forma as crianças, a partir de suas práticas espaciais atuam como cidadãos na cidade, é tentar compreender como essas práticas podem contribuir tanto para os grupos infantis, para as cidades, bem como, para a atuação de outros grupos geracionais.

Portanto, pensar uma cidade que conte com as contribuições das crianças e que esteja preparada para mediar suas interações, tanto física como socialmente, é também pensar uma cidade que está pronta para acolher outros sujeitos que têm suas vivências suprimidas diante dela, como: mulheres, moradores de rua, pobres, pessoas com deficiência, idosos, etc. Ou seja, quando nós, em conjunto com as crianças, buscamos o direito delas à cidade, trazemos à tona, outros grupos que também não são considerados quando se pensa em “cidadãos ideais”. Essa perspectiva vai de encontro ao que afirma Tonucci (2009), de que uma cidade boa para as crianças, é uma cidade boa para outros grupos da estrutura social. Segundo o autor,

As crianças, ao perderem a cidade, perderam a possibilidade de viver experiências necessárias para elas, para seu pleno desenvolvimento, como o jogo, a exploração, a aventura. As cidades, ao perder as crianças, perderam a segurança, solidariedade, controle social. As crianças necessitam da cidade; a cidade necessita das crianças (Tonucci, 2009, p.147, tradução nossa)

Ao atentarmos para o fato de que a cidade, muitas vezes, é tomada como uma ameaça à segurança das crianças, acabamos, de certa forma, fragmentando suas existências e determinando quais lugares devem ou não ocupar. Ao fazer isso, retiramos das crianças — e também das cidades — suas possibilidades de desenvolvimento.

A cidade, dessa forma, precisaria oferecer um bom encontro — um encontro que potencialize as práticas espaciais das crianças, contribuindo para o exercício de sua cidadania. Diante disso, é necessário repensar a maneira como pesquisamos, pois, sendo a participação um pressuposto da cidadania, devemos assumir, na pesquisa, práticas advindas das pedagogias participativas. É fundamental compreender que os relatos das próprias crianças constituem uma das formas de reconhecer a importância de suas práticas e, segundo Demartini (2009), precisamos aprender a ouvi-las, afirmando ser necessário:

[...] não apenas conhecê-los como grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas, principalmente,

escutá-los para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca (Demartini, 2009, p.2).

Ou seja, falar sobre as crianças é significativo, mas não basta. Nós precisamos escutar o que elas têm a dizer sobre as suas vidas. Partindo desta afirmação e buscando construir o referencial teórico, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações¹ em três etapas, buscando trabalhos que contam com a contribuição dos grupos infantis. Utilizamos os descritores: a) crianças e cidades; b) cidadania infantil; c) direito das crianças à cidade. Todos os descritores foram colocados no campo “assunto”. Encontramos um total de 80 pesquisas, entre elas, foram excluídos trabalhos de desenvolvimento teórico sobre a vida das crianças, mas que não contavam com seus relatos/produções, trabalhos que relacionavam as crianças com doenças regionais e as que utilizam o nome da cidade somente para demarcar localização. Sendo assim, restaram 28 pesquisas espalhadas pelo Brasil. As pesquisas encontradas foram as seguintes:

Quadro 1: Pesquisas com crianças encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO
Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina	Raissa N. P. Farias	2015
O Paraíso das crianças na Cidade dos Príncipes: a polifonia urbana revelada em imagens fotográficas	Gisele Schwede	2012
Do terço a chácara: a expressão da alteridade na construção do sujeito para os meninos de Quatro Pinheiros	Maria H. Rigoni	1999
Arte, cidade e crianças : movimentando as fronteiras da capital federal	Luênia G. Silva Guedes	2020
Na cidade, com crianças: uma etno-grafia espacializada	Samy Lansky	2012
Crianças e espaços públicos: a percepção da infância como subsídio para transformar áreas com vulnerabilidade socioambiental	Clarissa F. de Andrade	2023
Entre subidas e descidas: as culturas da infância nas ladeiras da Vila Rubim	Erika M. de Souza	2017
Crianças na cidade : mobilidade e sociabilidade nas superquadras de Brasília	Rhaisa N. P. Farias	2019
Crianças no museu: experiências de educação,	Regina R. dos S. Leal	2016

¹ Busca realizada no segundo semestre de 2023, quando adentrei no Programa de Pós-Graduação.

cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG		
A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil	Tulio Campos	2019
Conhecer para pertencer: a relação criança, escola e cidade	Cláudia E. Ilgenfritz	2018
Da casa à escola: contribuições para a qualificação do espaço livre público a partir dos trajetos realizados pelas crianças.	Maria F. A. Godoy	2022
As questões socioambientais reveladas a partir das percepções das crianças sobre a Cidade Estrutural (DF) em um contexto educativo	Fernanda F. Alves	2014
Passeios com crianças: cidade em tensão	Maria C. S. Muniz	2018
Entre espaços e estados de liberdade: uma leitura da prática espacial de crianças moradoras do Centro da Cidade de Salvador	Mel T. de Brito	2015
Representações sociais de crianças sobre Cuiabá antes e depois da Copa do Mundo 2014	Jeysson R. F. da Cunha	2017
A cidade das meninas e dos meninos : um estudo em representações sociais com crianças	Paula F. Poubel	2021
Eu gosto de brincar, isso me faz feliz! Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)	Ariadne de S. Evangelista	2020
Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças	Adaliza Meloni	2018
Cidade e criança : estudos de espaços públicos de Fortaleza sob a ótica do brincante infantil	Alana A. Vasconcelos	2022
O valor social do brincar para a criança: análise da brincadeira de rua na comunidade da Cachoeira Guarujá S.P.	Regina R. da Costa	2010
A escola e a cidade: cartografia da educação física escolar, uma proposta educativa para oportunizar aos alunos experiências em espaços públicos da cidade	Washington L. M. Vieira	2023
Vozes no chão da cidade: a espacialização da vida das crianças de uma escola pública no Rio de Janeiro	Vinicius de L. C. Costa	2023
Novos olhares: uma leitura da cidade por suas crianças	Paula M. Vicente	2018
Diálogos urbanos com crianças: uma experiência etnográfica no Morro do Estado, Niterói (RJ)	Beatriz S. Gonçalves	2019

É muito difícil você ver uma carroça no centro da cidade: crianças de Juiz de Fora (MG) e suas representações de cidade e campo	Carla C. Nunes	2009
Cidade e crianças: direito ao devir urbano	Carolina M. Clasen	2018
Educação urbana: oficinas pedagógicas como interface na construção de relações sensíveis de crianças com a cidade	Gabriela V. F. Placido	2021

Fonte: Maria Luiza de Souza (2023).

Esses dados revelam uma média de aproximadamente uma pesquisa por ano realizada em Programas de Pós-Graduação que, de fato, consideram as perspectivas infantis sobre suas próprias vidas. Tal constatação evidencia a necessidade de um olhar mais atento às práticas das crianças, especialmente porque a busca teve um recorte temporal de 32 anos e, desde a década de 1990, já contamos com bases legais que asseguram a mediação de seus direitos. Apesar disso, as pesquisas existentes foram de grande valia para minha reflexão, sobretudo na busca teórica por leituras que fundamentassem as perspectivas das crianças na construção dos dados e na reflexão posterior acerca de seus direitos e da cidadania.

Essas dissertações e teses citadas acima, embora desenvolvidas em diferentes contextos urbanos, contribuem de forma significativa para refletir sobre as práticas espaciais das crianças em Chapecó-SC, pois oferecem múltiplos olhares sobre como a infância interage, percebe e transforma o espaço urbano. Em conjunto, pude perceber a partir da leitura de seus resumos, que elas²:

- Revelam o protagonismo infantil: trabalhos como os de Lansky e Costa destacam as crianças como sujeitos ativos na produção e significação dos espaços.
- Evidenciam a dimensão simbólica e afetiva da cidade: pesquisas como as de Farias e Vicente mostram como os lugares ganham sentidos por meio das experiências sensoriais e imaginativas das crianças.
- Apontam desigualdades e exclusões urbanas: estudos como os de Andrade e Alves ajudam a refletir sobre vulnerabilidades e carências de infraestrutura que também podem marcar o cotidiano infantil da cidade locus desta pesquisa.
- Discutem o direito à cidade e ao brincar: pesquisas como as de Costa e Clasen trazem para luz debates sobre políticas públicas urbanas e educativas que assegurem o acesso equitativo a espaços de convivência e lazer.

² Os anos de produção dos trabalhos estão elencados no Quadro 1.

- Integram cidade e educação: trabalhos como os de Campos, Vieira e Ilgenfritz reforçam a importância de articular práticas escolares com o território, inspirando ações pedagógicas que promovam o pertencimento e a leitura crítica do espaço urbano.

Assim, esse conjunto de estudos sustenta reflexões sobre como as crianças vivem, leem e reconfiguram a cidade, oferecendo referenciais teóricos e metodológicos para investigar as dinâmicas espaciais infantis em Chapecó — um contexto que, por ser uma cidade média, conjuga características de urbanização em expansão, desigualdades territoriais e possibilidades de maior proximidade entre infância e espaço público.

Ao pesquisar com as crianças — e não sobre as crianças —, faz-se necessário evidenciar a perspectiva ética, levando em consideração o respeito às suas visões de mundo, às etapas de seu desenvolvimento, às suas necessidades básicas, às responsabilidades próprias de cada faixa etária.

Entrar em contato direto com as crianças, é um convite a pensar as infâncias das crianças envolvidas, reconhecendo as experiências desse grupo, validando suas vivências, percebendo seus múltiplos sentidos, considerando-as no presente e não no futuro, evitando o devir sob o qual as crianças geralmente são submetidas. Quando ouvimos as crianças, suas teorias e suas contribuições, é importante levar em conta seus contextos, sendo que as culturas da infância são produzidas juntamente com as culturas sociais, atravessadas por relações de gênero, classe, raciais, etc. (Dornelles e Lima, 2018).

Quando tratamos de escutar, ouvimos o que as crianças têm a dizer; porém, não se trata apenas de sua verbalização. Assim como elenca Lopes (2021), precisamos assumir que..

o balbúcio de um bebê possuem o mesmo valor da narrativa de um autor, reconhecido por muitos em determinados campos de conhecimento, ou de um adulto... Com isso, não quero dizer que não reconheço as diferenças que os fazem no mundo social, ao contrário, essa escolha é exatamente a afirmação dessas diferenças, por reconhecê-las, considero que qualquer enunciado, não são hierarquias, mas atos inaugurais, geografias únicas, diferenças de espaços ocupados que apontam transformações que podem libertar e desaprisionar (Lopes, 2021, p.31).

Dito isso, escutar as crianças não quer dizer ignorar os adultos ou menosprezar suas construções, quer dizer, somar as vozes infantis à estrutura social. Levando isso em conta, essa pesquisa tenta de algum modo, agir eticamente diante dos grupos infantis.

Magnani, citado por Dornelles e Lima (2018), aponta que nosso olhar diante da pesquisa de campo deve ser de dentro e de perto, justamente porque vamos encontrar uma realidade diferente da nossa, aproximando-se dos atores sociais — neste caso as crianças — visando compreender a composição do espaço e revelar o que nos parece desconhecido a

priori. Segundo as autoras, é preciso pensar uma etnografia pós-crítica de pesquisa com crianças para que seja possível:

[...] questionar, averiguar, investigar, formular perguntas, manter olhos e ouvidos atentos, olhar de dentro e de perto, ser capaz de formular questões... Criar modos de investigação que não tenham um caminho certo, contínuo, linear, seguro a ser percorrido, mas que se funda em sua descontinuidade [...] (Dornelles e Lima, 2018, p. 141-142)

Se faz necessário então, aprimorar o olhar adulto, mudando a concepção de criança que virá a ser, para criança que já é, e que busca constituir-se como cidadã diante dos contextos com os quais entra em contato. Desta forma, as vozes de adultos e crianças devem confluir em um diálogo que valoriza as vivências das crianças e as potencializa, contando constantemente com suas contribuições. Por conta disso, desenhamos metodologicamente a pesquisa, mas contamos com as surpresas durante os percursos, visto que o contato com as crianças pode trazer novos elementos para compreensão de suas práticas espaciais e de suas cidadanias.

De modo a alcançar os objetivos propostos e responder à pergunta que centraliza essa pesquisa, essa dissertação se delinea um trabalho de abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2016), o método das ciências humanas é essencialmente qualitativo, para a autora “a realidade é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva e com toda riqueza de significados dela transbordante” (p.14).

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa com uma perspectiva interpretativa, utilizando a observação participante como principal procedimento metodológico. Tal abordagem possibilita a inserção do pesquisador no contexto vivido pelas crianças, considerando suas interpretações, teorias e modos de significar o ambiente, reconhecendo-as como sujeitos legítimos da pesquisa. A observação participante, nesse sentido, não se limita a um olhar externo, mas pressupõe interação e envolvimento, ao mesmo tempo em que exige uma postura reflexiva do pesquisador. Conforme destaca Yin (2016), o pesquisador atua como instrumento central na construção dos dados, uma vez que suas experiências e referenciais interferem nos processos de seleção, registro, categorização e interpretação das manifestações do grupo pesquisado.

Partindo para os capítulos construídos e projetados nesta dissertação, o movimento de aprofundamento no referencial teórico é constante. Escolho adentrar nas leituras, selecionando autores que se debruçam sobre os estudos da cidade, as concepções de espaço e as práticas espaciais — entre eles, Milton Santos, Henri Lefebvre e outros que aparecem de forma complementar, mas significativa. No que se refere às crianças em seus lugares de

pertença, à sua participação e à cidadania, destaco as contribuições de Helena Copetti Callai, Jader Janer Moreira Lopes e Francesco Tonucci, entre outros. Esses autores foram pensados a priori, justamente por serem, em sua maioria, aqueles com os quais as pesquisas elencadas no Quadro 1 trabalham conceitos fundamentais para a compreensão da cidadania infantil e de suas vivências.

Em busca de uma metodologia de pesquisa que valorizasse o que os grupos pesquisados têm a dizer — e, no caso das crianças, o que elas têm a verbalizar, registrar em grafismos ou demonstrar corporalmente —, encontramos dois instrumentos metodológicos que poderiam contribuir para o desenvolvimento desta investigação.

Optou-se pelos Percursos Acompanhados em Espaços Públicos (PAEPs), proposta concebida pelo Projeto de Pesquisa FragUrb, fundamentada em abordagens etnográficas e antropológicas, com o objetivo de compreender as dinâmicas, os conflitos e os usos dos espaços públicos, relacionando esses movimentos ao Direito à Cidade, de Henri Lefebvre. Segundo Roxo, Richmond e Bender (2022, p. 173), “[...] os PAEPs procuram captar as práticas espaciais dos cidadãos, relacionando-as com as condições sociais, físicas e ambientais que conformam os espaços públicos em habitats socioeconômicos diversos”. Nesta pesquisa, o percurso foi realizado junto às crianças, percorrendo praças, parques e ruas, com escuta e observação atentas, vivenciando as mesmas experiências e desafios urbanos — do deslocamento ao retorno —, sendo o trajeto no espaço público sempre realizado a pé.

Nos PAEPs, busca-se evidenciar os aspectos materiais e imateriais que envolvem as práticas espaciais nos deslocamentos a pé. Segundo Barbosa, citado por Roxo, Richmond e Bender (2022, p.180), “o caminhar expressa desigualdades, pois é parte objetiva da localização, locomoção e produção social urbana, nos quais os sujeitos de tempo lento teriam uma pequena margem para criatividade e inovação”. Em uma cidade cada vez mais fragmentada, com a criação de espaços cada vez mais fechados e protegidos, percorrer o espaço público pode contribuir para entender a lógica dos processos de privatização, de divisões, bem como, evidenciar movimentos de resistência.

Para Roxo, Richmond e Bender (2022), o PAEP não é uma entrevista, mas sim, uma visita guiada, na qual, quem pesquisa, deve se orientar pelos seguintes elementos: **tipos de uso; acessibilidade; normas de interação social; infraestrutura e manutenção; sensação de (in) segurança; e características econômicas e sociais**. Durante a pesquisa, como ferramentas de registro utilizaremos gravador de voz, diário de campo, máquina fotográfica e o aplicativo Strava, que é necessário ao instrumento metodológico, para o registro e produção cartográfica posterior. Visto que os PAEPs são ideais no reconhecimento das práticas

espaciais das crianças chapecoenses, e levando em conta a indicação dos autores de que eles não devem ser utilizados sozinhos, mas em conjunto com outros instrumentos de construção de dados, assumo como segunda etapa de trabalho de campo, uma adaptação das propostas das Cidades Postais.

As Cidades Postais são uma proposta pensada pelo Laboratório da Paisagem de Guimarães (Portugal) como uma das ações do Plano de Paisagem de Guimarães, iniciado em 2015. Essa ação foi adaptada para esta dissertação, pois, na proposta original, foram utilizados cartões-postais para a intervenção na paisagem por meio do desenho sobreposto.

Na proposta desta pesquisa, as crianças receberam fotografias dos lugares por onde passamos no dia dos PAEPs. Optou-se por essa forma justamente porque, muitas vezes, os cartões-postais retratam lugares que não são frequentados pelas crianças ou que nunca foram por elas experienciados.

Abaixo, apresento um exemplo encontrado no site do Laboratório da Paisagem de Guimarães, que inspirou esta proposta:

Imagem 1: Cidade Postal utilizado pelo Laboratório de Paisagem Guimarães



Fonte: Acervo do Laboratório de Paisagem Guimarães (2016).

Adotando este instrumento metodológico, a intenção foi de registrar quais são as impressões das crianças sobre o espaço frequentado, registrar em forma de desenhos as modificações e permanências necessárias nas perspectivas das crianças, reconhecendo que elas também têm o que dizer sobre os espaços que frequentam, demonstrando saber o que acontece ali, o que melhoraria sua vivência e de outros cidadãos, bem como o que poderia prejudicar suas intervenções.

Com essas bases, o trabalho de pesquisa, após inúmeras leituras que ampliaram meu entendimento e as possibilidades de fazer o estudo unindo proposições teórico e metodológicas oriundas dos estudos da pedagogia na sua relação com a geografia e seu ensino, a partida da escrita da dissertação se dá pelo campo empírico. Essa opção diz da intenção de ser fiel àquilo que me move, que é escutar as crianças e, a partir delas construir entendimentos que precisam ter como elo de elucidação a ciência e o mundo vivido. Isso quer dizer fazer ciência com os pés no chão do mundo da vida. E no caso, da vida vivida pelas crianças que são sujeitos da produção de um conhecimento para elas, que, espera-se seja ampliado nas suas famílias. E de minha parte, no mundo acadêmico pela produção de conhecimentos novos com base na ciência e nas reflexões de estudiosos da questão, o que não se pode desconhecer, tem relação com a vida profissional, de ser professora.

Os capítulos da dissertação decorrem destes entendimentos e são estruturados da seguinte maneira: o primeiro capítulo trata da introdução desta dissertação, aponta a pergunta que move esta pesquisa, os objetivos e os caminhos percorridos.

O segundo capítulo é denominado, “Mas criança não pode falar disso, né?” Os lugares da cidade sob as perspectivas infantis, nele está o campo empírico da pesquisa, o encontro com as crianças e em minha opinião, o coração pulsante desta dissertação. Iniciar pelo campo empírico serve justamente para reafirmar minha postura diante das crianças e do respeito às suas teorias. Não cabia definir de maneira prévia os conceitos bibliográficos que sustentariam a pesquisa, sem escutar o que as crianças têm a dizer e quais categorias ou conceitos influenciam mais em suas experiências enquanto cidadãos. Portanto, o segundo capítulo desta dissertação trata do que as crianças têm a dizer sobre seus espaços preferidos de lazer na cidade de Chapecó.

O terceiro capítulo, denominado “Nosso parque é aqui! Dialogando sobre a cidade a partir dos dizeres das crianças” trata de contextualizar as práticas espaciais das crianças caracterizando seus lugares de vida, moradia e brincadeira. Nele, são feitas caracterizações tanto da cidade na qual as crianças vivem, quanto dos bairros de moradia e, dos locais escolhidos por elas para realização dos PAEPS e das Cidades Postais.

O quarto capítulo, denominado “*Entre passos, dizeres e usos: as práticas espaciais das crianças chapecoenses*”, irá tratar da reflexão sobre o que foi construído com as crianças, levando em conta a contextualização de suas práticas espaciais. É realizado então um agrupamento por categorias das práticas e apontamentos comuns entre as crianças, baseando-se em falas e representações gráficas advindas do campo empírico, além de anotações que partem da observação de quem às acompanhava. Essas categorias foram

agrupadas no capítulo quatro, porém, desde o início são trabalhadas na dialogia entre teórico e empírico.

O último capítulo é a conclusão, que responde muitos dos meus questionamentos, mas abre alas para inúmeras outras inquietações, em um movimento contínuo, que é retrato da curiosidade de quem tenta compreender o mundo e junto com isso, sua própria vida. Desejo a todos uma boa leitura!

2. “MAS CRIANÇA NÃO PODE FALAR DISSO, NÉ?” OS LUGARES DA CIDADE SOB AS PERSPECTIVAS INFANTIS

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul
Que nem uma criança que você olha de ave.
O Livro das Ignorâncias, Manoel de Barros*

A opção por começar apresentando os dados construídos a partir do campo empírico decorre da compreensão de que as crianças são sujeitos potenciais, com práticas dignas de pesquisa, que produzem e reproduzem suas culturas. Elas possuem, sim, seus próprios pontos de vista — que não são nem menos, nem mais importantes do que os demais olhares — e, por isso, devem ser considerados, pois partem da singularidade desse grupo dentro da estrutura social.

Ter uma escuta sensível ao que as crianças têm a dizer significa preparar corpo e mente ao inesperado, o disruptivo e ao exercício de desacostumar o olhar sobre o “natural” do nosso cotidiano. Entender que as crianças precisam ser ouvidas, tendo suas práticas consideradas, não quer dizer dar-lhes a voz, mas escutá-las, porque já falam a partir de múltiplas linguagens. É nesse sentido — o de se propor a desacostumar (Lopes, 2019) — que inicio esta pesquisa partindo dos olhares das crianças, realizando um movimento inverso: aprendendo também com elas. Afinal, como diz Manoel de Barros, no *Livro das Ignorâncias* “tenho o privilégio de não saber quase tudo, e isso explica o resto”.

Considero, neste capítulo, desde o planejamento das ações do trabalho até a descrição do que foi realizado com as crianças, seus espaços de preferência na cidade e suas perspectivas sobre eles. Dessa forma, apresento aqui os dados desta pesquisa, construídos a partir dos Percursos Acompanhados em Espaços Públicos (PAEPs) e na metodologia das Cidades Postais.

Nos percursos, foi possível abordar distintas categorias temáticas; já na metodologia das Cidades Postais evidenciam-se as perspectivas das crianças sobre a infraestrutura dos espaços escolhidos. Além disso, são apresentadas algumas impressões sobre a realização dos PAEPs com crianças, que podem, em certa medida, diferir dos percursos realizados com adultos.

2.1 “OI PROFE, TO MUITO FELIZ EM PODER AJUDAR!” PRIMEIRO CONTATO COM AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS

Tendo definido como os dados seriam construídos junto às crianças, foram necessárias algumas ações prévias antes de ir a campo. Vejamos, a seguir, quais foram essas etapas:

1. **Crítérios de participação das crianças na pesquisa:** Levando em conta as indicações metodológicas dos Percursos Acompanhados em Espaços Públicos, segundo Roxo, Richmond e Bender (2022), os participantes devem ser selecionados por idade, segmento econômico e habitat. Além disso, os autores destacam a importância de haver variações de gênero dentro do grupo escolhido. Desta forma, definimos como essencial ter dois grupos infantis moradores de bairros distintos da cidade. Assim, temos o grupo 1: Moradores do Bairro Vila Rica e o grupo 2: Moradores da Área Urbana Central. A escolha por dois grupos distintos, teve como propósito evidenciar as práticas espaciais de cada grupo, analisando suas semelhanças e diferenças. Além da localização da moradia, estabeleceu-se como critério ter entre 5 e 8 anos de idade, faixa etária correspondente à atuação profissional da mestrandia no momento da construção dos dados. Essa definição levou em conta a necessidade de adequação da linguagem, do comportamento e da autonomia das crianças durante os percursos.
2. **Seleção das famílias e crianças que se encaixem nos critérios:** busquei identificar, entre as famílias que já cruzaram minha vida profissional, possíveis participantes. Essa opção se deu porque o contato com novas crianças, totalmente desconhecidas, exigiria uma adaptação prévia. Sendo assim, priorizei crianças conhecidas por serem antigos ou atuais estudantes, e bem como filhos de colegas de profissão.
3. **Contato e apresentação da pesquisa:** o primeiro contato foi feito com algumas famílias por Whatsapp e com outras presencialmente, na própria escola. Neste momento, apresentei a pesquisa, o Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) ao qual ela está vinculada, o tema investigado e as etapas que envolveriam a participação das crianças. Também expliquei sobre o uso das fotografias, das falas e dos nomes, garantindo a transparência ética da pesquisa.

4. **Organização de dias e horários para realização do percurso acompanhado:** Da mesma forma que o primeiro contato, a organização dos dias e horários foi feita presencialmente ou por WhatsApp, buscando adequar-se à rotina das famílias participantes. Os Percursos Acompanhados em Espaços Públicos foram agendados para após as 17h nos dias de semana ou entre 9h e 18h nos fins de semana, conforme a disponibilidade das famílias e das crianças.
5. **Assinatura pelos responsáveis e pelas crianças de um termo de consentimento:** os Termos de Consentimento e Livre Esclarecido (Anexos I e II), foram elaborados previamente, impressos e posteriormente lidos e assinados pelos responsáveis e pelas crianças no dia da realização da primeira etapa (Percurso Acompanhado), uma cópia ficou com as famílias e outra com a mestrandia.

Entrei em contato com vinte crianças, das quais quatorze se encaixaram nos critérios da pesquisa: Borboleta, Pavão, Onça, Pulga, Cachorro, Calopsita, Coelho, Abelha, Arara, Gato, Panda, Dinossauro, Passarinho e Caramujo³. Com esses quatorze participantes, marquei os horários diretamente com as famílias e solicitei a mediação da proposta aos responsáveis, falando sobre o que as crianças fariam, como seria a escolha do local e antecipando brevemente a experiência, para que soubessem o que aconteceria posteriormente – ainda que uma conversa introdutória fosse realizada antes de cada encontro para a realização do PAEPs.

Nessa fala inicial, era solicitado que a criança indicasse o local em que havia pensado (presencialmente ou por Whatsapp). Esse lugar deveria corresponder ao espaço de lazer de sua preferência e frequentado constantemente. Na maioria das vezes, as crianças relacionaram o espaço de lazer ao brincar, o que é significativo, pois o brincar constitui uma das manifestações mais características da infância, ocupando grande parte do tempo livre das crianças, sem obrigações.

Os horários para realização do PAEP, foram distribuídos entre o primeiro fim de semana de junho (dias 01 e 02) até o segundo fim de semana do mês (dias 08 e 09), do ano de 2024. A partir dessas datas, as famílias negociaram os horários e locais que ficaram definidos da seguinte maneira:

Quadro 2: dias e horários para realização dos Percursos Acompanhados em Espaços Públicos

CODINOME	DIA, HORÁRIO E LUGAR
Borboleta	Domingo, dia 02 de Junho, às 11h, no Ecoparque.
Pavão	Domingo, dia 02 de Junho, às 13h, no Parque Edir de Marco.

³ Esses são os codinomes escolhidos pelas crianças para a sua não identificação na pesquisa.

Onça	Domingo, dia 02 de Junho, às 15h, no Ecoparque.
Pulga	Segunda, dia 03 de Junho, às 17h, na Praça do Bairro Vila Rica e na rua.
Cachorro	Terça, dia 04 de Junho, às 17h, nas ruas do bairro Vila Rica.
Calopsita	Sábado, dia 08 de Junho, às 10h30, no Verdão
Coelho	Sábado, dia 08 de Junho, às 13h, nas ruas do bairro Vila Rica.
Abelha	Sábado, dia 08 de Junho, às 15h, no Ecoparque.
Arara	Sábado, dia 08 de Junho, às 16h, no Ecoparque.
Gato	Domingo, dia 09 de Junho, às 09h15, no Ecoparque.
Panda	Domingo, dia 09 de Junho, às 10h, no Parque Edir de Marco.
Dinossauro	Domingo, dia 09 de Junho, às 11h, no Parque Edir de Marco.
Passarinho	Domingo, dia 09 de Junho, às 14h, nas ruas do bairro Vila Rica.
Caramujo	Domingo, dia 09 de Junho, às 15h, nas ruas do bairro Vila Rica.

Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Com os horários definidos, as explicações necessárias feitas e as mediações asseguradas por parte dos responsáveis, fui ao encontro das crianças para a realização dos PAEPs e a construção dos dados desta pesquisa. É importante destacar que, depois da realização dos percursos, marcamos a construção da segunda etapa do campo empírico: o desenvolvimento da metodologia das cidades postais.

2.1 CAMINHANDO NA CIDADE! REALIZANDO OS PAEPs NA CIDADE DE CHAPECÓ

Neste item, são apresentados os dados desta pesquisa construídos com as crianças na primeira etapa, referente a dos Percursos Acompanhados em Espaços Públicos. Elenco como fundamentais a partir do que a proposta dos PAEPs indica ser significativo à observação do pesquisador e aos diálogos com as crianças: os tipos de uso, a acessibilidade, normas de interação social, a infraestrutura e manutenção, a sensação de segurança e insegurança e as características econômicas e sociais. É importante mencionar que não foram em todos os percursos que as crianças abordaram diretamente as categorias indicadas pelo instrumento metodológico, é justamente nesse momento, em que o olhar atento de quem pesquisa deve articular o que as crianças trazem em suas falas com o que se encontra nos espaços percorridos.

Para o registro cartográfico dos percursos realizados nos espaços públicos, foi utilizado o aplicativo Strava, disponível na *Play Store* e na *Apple Store*. É importante frisar

que, por uma questão de privacidade e segurança das crianças, foram registrados somente os percursos nos lugares escolhidos por elas, justamente, para não evidenciar a localização exata de suas residências. Por esse motivo, são apresentados somente o tempo aproximado de deslocamento e um ponto de saída de referência.

Outra questão significativa para atentar na realização dos PAEPs com as crianças — especialmente na faixa etária escolhida — é que elas costumam conversar sobre diversas coisas enquanto realizam o percurso, não necessariamente voltadas a nossa visita guiada (preferência de alimentos, o que fizeram no dia anterior, animais que gostam, experiências fora do espaço, acontecimentos da escola, etc.). Durante as caminhadas, foi necessário retomar o foco do diálogo, o que, longe de prejudicar a atividade, mostrou-se um elemento positivo, favorecendo a aproximação entre a pesquisadora e as crianças participantes. Além disso, o caminhar pode se tornar cansativo ou monótono para o grupo infantil; por isso, em alguns momentos foi preciso interromper o percurso, sentar, tomar água, brincar e depois retomar a caminhada.

Outro ponto a ser considerado, é a influência da presença de adultos do convívio das crianças. Muitas vezes, elas esperam a aceitação e validação deles sobre o que falam, verificando seus “acertos e erros”. Por conta disso, foi solicitado que os familiares/responsáveis não fizessem o percurso conosco, embora pudessem ficar próximos, ou no mesmo espaço, se desejassem. As crianças, contudo, não demonstraram desconforto em estar somente com a mestrandia, sendo previamente informadas que poderiam solicitar a presença do adulto de referência a qualquer momento.

Quanto à duração dos percursos, temos como indicação desta metodologia realizar os percursos em áreas de grande extensão, apesar disso, algumas crianças escolheram ruas do seu bairro, exigindo assim adaptações, como percorrer a quadra, ou visitar outra rua citada, ou ainda outro local de brincadeira. Os percursos com crianças duraram em média de 10 a 15 minutos. O tempo de concentração, próprio de cada faixa etária, também interfere na realização dos PAEPs, uma vez que refletir sobre o que é naturalizado ou buscar respostas a questionamentos não convencionais pode gerar certo cansaço em algumas crianças. Em muitos momentos foi necessário solicitar que andassem mais devagar, pois estavam ansiosas para percorrer os espaços, uma característica já esperada previamente.

Apresento, a seguir, cada um dos Percursos Acompanhados em Espaços Públicos (PAEPs) realizados com as crianças participantes desta pesquisa. Cada percurso é descrito a partir do contexto do espaço escolhido, do trajeto percorrido e das falas e observações das crianças durante a caminhada. O objetivo é evidenciar as percepções infantis sobre seus

lugares de lazer e convivência, respeitando o modo como cada uma delas expressa o que pensa e sente sobre a cidade que habita.

Nesta etapa, não se busca ainda a análise interpretativa, mas sim o registro sensível e objetivo das experiências vivenciadas, valorizando as narrativas, expressões e comentários das crianças como dados legítimos de pesquisa.

Codiname Borboleta

O Primeiro Percurso Acompanhado foi realizado por uma menina de sete anos, moradora da Área Urbana Central e integrante do grupo 2. Ela é estudante de uma escola privada da cidade e escolheu como seu espaço de lazer, o Ecoparque. Esse espaço é localizado próximo à Rodoviária de Chapecó e passou por reforma e reinauguração no ano de 2021.

Para chegarmos ao Ecoparque, utilizamos um automóvel. Partindo do Hotel Lang Palace – localizado a uma quadra de distância da residência da criança - demoramos aproximadamente cinco minutos para nos deslocar até o lugar escolhido.

Ao chegarmos a criança afirma que gosta deste espaço justamente porque ele passou por manutenção. Relatou que geralmente vem com sua família, e costuma utilizá-lo para brincar no parque infantil e para poder correr livremente. Acrescentou que, quando não combina de ir com amigos, costuma encontrá-los ali ou mesmo fazer novas amizades durante as brincadeiras

Durante nossa conversa, se tratando das formas de utilizar este espaço, a criança cita que os **tipos de uso** mais comumente no parque são:

M: O que você acha que pode ser feito aqui, neste espaço?
Borboleta: Não sei...acho que caminhar, correr, brincar.

Se tratando da **(in) segurança**, a criança afirma que considera o espaço seguro porque nele há a presença de policiais e de seus familiares:

M: Você acha que aqui é seguro pra você vir?
Borboleta: Sim, porque tem os policial.
M: Ah, entendi. Então aqui é tranquilo pras crianças virem?
Borboleta: Sim
M: Em algum momento você sente medo de vir pra esse lugar?
Borboleta: Não, porque meu pai, a minha mãe e meu irmão vem comigo, porque senão como que vou ficar sozinha, vou ficar perdida?
[...] M: Se uma criança vir sozinha aqui, qual o medo dela?
Borboleta: hummm, acho que de se perder.

Quando falamos das **normas de interação**, Borboleta aponta que tem algumas regras para o uso do espaço:

Borboleta: o problema é que não pode trazer patins, patinete, bicicleta, pra você brincar, e é...skate.

M: Não é permitido?

Borboleta: não, não pode trazer.

[...] M: Quando você vem aqui, você acha que os adultos respeitam as crianças?

Borboleta: Sim. Meu pai já foi motorista de ônibus, mas nunca foi dono de um parquinho desse.

M: Mas acho que aqui não tem dono...

Borboleta: Acho que os policiais são donos daqui.

M: Porque você acha isso?

Borboleta: porque quando as crianças perderem os seus pais, eles levam lá, onde eles entraram e vão lá, pedem pra polícia onde tãõ os pais.

M: Ah, porque eles organizam aqui? Entendi.

Sobre **manutenção e infraestrutura**, quando solicitada sobre o que mudaria para melhorar a experiência de seu grupo, Borboleta responde:

Borboleta: tirar essas árvores um pouco, porque elas querem correr aqui?

M: Como assim? Tirar todas?

Borboletas: Não, só uma parte, tirar um pouco, tipo essas (apontando para o barranco). Porque daí eles correm e batem a cabeça aqui.

Quando solicitada que citasse outros lugares de brincadeira, a criança cita o shopping da cidade, a casa da avó e praças em condomínios fechados. O trajeto fechou em vinte minutos de percurso, com a seguinte representação cartográfica:

Imagem 2: Mapa do Percurso Acompanhado Borboleta



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Codiname Pavão

A criança participante do segundo percurso, é um menino e escolheu o Parque Edir de Marco como seu espaço de lazer. Ele é integrante do grupo 2, morador da Área Urbana Central, com oito anos de idade e estudante de escola pública.

Para chegarmos até o Parque, utilizamos o carro como meio de locomoção, sendo assim, a mestranda foi até a casa da criança e juntos fomos até o Parque escolhido. O percurso

de carro durou aproximadamente dez minutos, saindo da Loja de Departamentos Havan, no Centro de Chapecó.

Chegando lá, a criança logo percebeu mudanças no Parque, levando em conta que ele está passando por reformas, demonstrando relembrar a organização do espaço:

Pavão: Não tinha areia aqui...
M: O que você notou?
Pavão: Não tinha tudo isso, a areia, a construção, o lago ficou maior também.
[...]
M: Tem até um parque pra cachorro agora!
Pavão: Não, esse já tinha.

Se tratando dos **tipos de uso**, a criança aponta algumas das formas com que costuma utilizar o espaço em questão, como:

Pavão: E tem mais uma coisa, as vezes a gente pega umas pedrinhas e joga naquele lago.
[...]
Pavão: Mas o meu irmão, que é bebê, só pode ficar ali no parquinho, porque os bebês só podem ficar ali, né?
M: O que você costuma fazer aqui?
Pavão: Eu venho andar de bicicleta, bom, nem sempre, às vezes eu vou no parquinho com meu irmão, depois eu volto, vou no labirinto...
[...]
M: E porque você gosta desse Parque?
Pavão: Porque eu gosto de andar de bicicleta aqui, nos outros é meio chato.
M: Ah, entendi

Quando tocamos no quesito de **(in) segurança** em frequentar aquele lugar, questionada sobre suas sensações de insegurança, a criança responde:

Pavão: Bom, eu me sinto médio seguro, quando eu venho tem umas mil pessoas...
M: Aaah, tem bastante gente geralmente quando você vem?
Pavão: É
M: E você se sente inseguro como? Em que situações?
Pavão: Tipo, se meu irmão sai correndo e meu pai tá em algum lugar resolvendo coisas, e a minha mãe tem que ir atrás do meu irmão...isso eu tenho...
M: Porque eles vão atrás do seu irmão...
Pavão: E eu fico sozinho

Quando questionada sobre as **normas de interação** necessárias nesse lugar, Pavão cita algumas condutas positivas e negativas:

M: O que você acha que são condutas boas a serem tomadas aqui? Comportamentos bons...
Pavão: Aah, jogar lixo e pescar né? Tem uma placa ali sobre isso, não pode. E tem um lixeiro ali...Aqui a gente pode sentar, conversar, andar com veículos, coisas que não prejudiquem aqui.

Durante o percurso, dentro das observações sobre **infraestrutura e manutenção**, a criança cita que poderiam existir mais brinquedos no parque, bem como, optaria pela remoção das trilhas de concreto:

Pavão: Eu tiraria tudo esses concreto que tem aqui...
M: Que? Como assim, as trilhas?
Pavão: Esses concretos eu tiraria tudo...que daí seria melhor de brincar, essas coisas.
M: E se você pudesse colocar alguma coisa?
Pavão: Eu colocaria uma cerquinha mais forte ali (apontando para os limites do parque), isso prejudica um monte né?
M: Ah sim, ali você diz? Pra ninguém passar pro mato lá?
Pavão: Sim...e os postes alguns estão falhando, então eu colocaria novo.
[...]
M: O que você acha do parque?
Pavão: Ah, não tem muitos brinquedos né? Esse parque é mais pra caminhada e essas coisas...

Entre algumas observações além das citadas acima, a criança ainda evidencia um ponto significativo, que é a mobilidade:

Pavão: Se a gente não tivesse carro, vish...Eu nem viria pra cá, só se tivesse casa perto né profe?

Finalizado os questionamentos, tivemos no total quinze minutos de conversa enquanto caminhávamos pelo parque. O percurso final foi registrado da seguinte maneira:

Imagem 3: Mapa do Percurso Acompanhado Pavão



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Codinome Onça

O terceiro Percurso Acompanhado foi realizado com uma menina de oito anos, moradora da área urbana central e integrante do Grupo 2. A participante é estudante de uma escola privada da cidade e, assim como a criança do percurso anterior, escolheu o Ecoparque como seu espaço preferido de lazer. Nos encontramos no Supermercado Brasão Avenida, local próximo à residência da participante. Para chegar até o espaço escolhido, utilizamos um automóvel, percorrendo um trajeto curto até o parque.

Em diálogo, a criança evidenciou que costuma frequentar o Ecoparque aos domingos e às vezes no sábado, acompanhada de seus familiares. Se referindo aos **tipos de uso** deste espaço, Onça elenca as seguintes formas:

M: O que você costuma fazer aqui?

Onça: Eu costumo fazer piquenique, brincar no parquinho...Mas as pessoas podem passear, podem comer.

[...]

Onça: Eu gosto de vim aqui nessas coisas.

M: Na feirinha?

Onça: Sim. Eu sempre quis comprar umas bonecas dessas, eu acho muito linda.

Nas **normas de interação**, a criança afirma que os adultos, nesse espaço, apresentam tanto atitudes boas quanto atitudes ruins, exemplificando da seguinte forma:

Onça: Eu acho que eles tem atitudes boas e ruins...tipo, eu gosto quando eles cuidam das crianças, quando eles não deixam ficar longe.

M: E quando que você não gosta?

Onça: As atitudes quando são frias e calores.

M: Quando são o que?

Onça: Frias e calores...às vezes tem pessoas que elas colocam no frio, ann...deixam a criança com manguinha curta, shorts curtinho, e deixa a criança toda com frio. Lá na minha escola, falaram que foi uma criança “entoxada” de roupa.

M: E tava quente?

Onça: Sim, não tava tão frio.

M: O que tu acha que são coisas que não podem ser feitas aqui? Que quebram as regras do parque?

Onça: Quando a gente tá com uma criança sabe...e a criança corre, isso é um comportamento feio. Mas outras pessoas também correm, porque elas se exercitam. Tipo aquele cara que tá correndo, ele ta fazendo exercício de correr, não é por querer ir na frente.

Durante o percurso, abordamos como a criança se sente nesse espaço, dentro da categoria **(in) segurança**.

M: Você acha que é de boa as crianças virem aqui?

Onça: Sim...todo mundo pode vir aqui. Tem gente que não pode, porque foram ladrões e elas podem roubar os itens que eu gosto.

M: Em algum momento você tem medo?

Onça: Às vezes dá medo, tipo, uma criança tá sozinha e ela vai na casinha das abelhas e ela pode se picar, porque ela abriu a casinha.

M: E você, o que que dá medo assim? Ou que você não gosta tanto...

Onça: Eu não gosto que as pessoas, de eu, vir aqui perto da lagoa, porque daí vai que a gente cai e se afoga...mas também tem uma boia, pra socorrer a pessoa.

M: Então você acha que aqui é um lugar seguro, mas tem que ter cuidado com algumas coisas, tipo, as abelhas e o lago. E você acha que seria um lugar pra criança vir sozinha ou não?

Onça: Não, porque vai que vem um estranho e pega a criança e leva pra outro lugar.

M: Entendi.

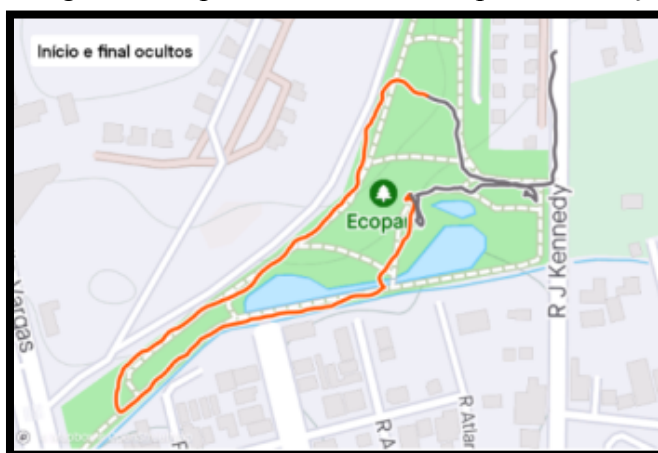
Quando se trata da **infraestrutura e manutenção** do parque, a criança diz que gosta muito do lugar e apenas faria algumas modificações: colocaria mais enfeites no parque e colocaria cerca no lago.

M: O que você mudaria?

Onça: Ahh, eu gosto de tudo, pra mim tudo é melhor aqui...mas eu colocaria uma cerquinha no lago, mas deixaria um espaço por causa dos patos, eles gostam de sair da água às vezes.

O percurso três durou aproximadamente vinte minutos e possui, como representação cartográfica a seguinte imagem:

Imagem 4: Mapa do Percurso Acompanhado Onça



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Codiname Pulga

O quarto Percurso Acompanhado foi realizado com uma menina de cinco anos, a primeira participante, moradora do Bairro Vila Rica, integrante do Grupo 1. Pulga escolheu como seus espaços preferidos nos momentos sem obrigações a praça do bairro e uma das ruas onde as crianças costumam se encontrar para brincar.

Nos encontramos na pracinha do bairro, localizada em frente à escola. Conversamos sobre esse espaço e, posteriormente, seguimos até outro local de brincadeira — uma das ruas próximas. A participante relatou que sempre frequenta esses lugares acompanhada por algum familiar, geralmente pelos pais ou pela irmã mais velha.

No primeiro espaço visitado, a praça, foi solicitado que a criança contasse de que forma utiliza aquele lugar e quais são os tipos de uso que costuma fazer dele:

M: O que você geralmente faz aqui na praça?

Pulga: Eu faço castelo de areia e subo aqui (correndo até o brinquedo).

M: E o que mais você faz aqui?

Pulga: Eu costumo ficar ali também! (apontando para os bancos da praça). Brinco no balanço, no escorrega...

Se tratando da categoria **(in) segurança**, a criança afirma não ter medo de ficar na praça, pois se sente bem ali, somente tem medo de cair dos brinquedos.

M: E quando você vem aqui, você tem medo de alguma coisa?

Pulga: Não, nenhum pouco.

M: Você se sente segura aqui?

Pulga: Sim, muito!

Quando foi questionada pela primeira vez sobre o que melhoraria no parque, o que achava da infraestrutura do espaço e o que mudaria, a criança respondeu que não mudaria nada, pois o parque está bom do jeito que está. No entanto, ao ser questionada novamente, afirmou que gostaria de colocar os cavalinhos do parque da escola na praça.

A criança afirma que encontra diversos amigos do bairro neste local, citando seus nomes, e comenta que qualquer criança pode ir até o parque, mesmo que “sejam bagunceiras”. A partir dessa fala, entramos na discussão sobre as **normas de interação** na praça:

M: E o que você acha que não é uma coisa legal pra fazer aqui?

Pulga: Não é legal falar “cagar nas calças”.

Em outro momento, quando estávamos saindo da praça para ir até a rua de encontro das crianças, Pulga olha para o chão da praça e diz: o lixo, tem que ser jogado no lixo né, profe? Apontando uma outra norma que não é seguida na praça.

No caminho até a rua de encontro, Pulga encontrou alguns conhecidos, cumprimentando-os:

Pulga: Oi Vizinha!

Lídia: Oi, tudo bom?

Pulga: Sim! Hoje é dia do meu passeio!

Na sequência a mestranda pergunta: quem é a vizinha? e a criança responde: A vizinha? Ela mora ali!

Pulga: Olha, a “*cita o nome da criança*”! Você conhece ela?

M: Não, não conheço.

Pulga: Ela é minha amiga, sempre vejo ela na rua. Oi amiga!

Na sequência, quem encontra conhecidos é a mestranda, sendo logo apresentada a novas crianças pelo próprio grupo que brincava na rua.

M: Oi, tudo bem? Você mora aqui? (encontrando outra criança que frequenta a escola)

Mãe da criança: Fala pra profe que você mora aqui!

Criança: Eu moro aqui! Olha aqui, é o “fulano”! E esse aqui é meu primo!

M: Tu mora por aqui então?

Criança: Sim, e o “fulano” mora lá em cima!

Pulga afirma que utiliza a rua para andar de bicicleta e que brinca ali sempre que a mãe permite, geralmente acompanhada do irmão mais novo. Quando questionada sobre o perigo de brincar na rua, responde que a rua não é perigosa, e que o risco está apenas em cair ou perder o chinelo.

Durante o percurso pelo bairro, quem indicava o caminho era a própria criança. Embora a pesquisadora já conhecesse a localização, essa escolha foi importante para observar o senso de orientação e de pertencimento de Pulga. No trajeto, encontramos Flor, o cachorro de estimação da participante, que acabou nos acompanhando durante todo o percurso.

Ao final do trajeto, Pulga aponta e diz: *“Eu brinco ali!”*, complementando: *“E sabia que é ali que a vaquinha mora?”*. Observando que a rua era estreita, a mestrandia pergunta: *“E se você estiver brincando aqui e passar um carro?”*. A criança responde prontamente: *“Eu vou pro cantinho, ué.”* Em seguida, a pesquisadora elogia o cachorro que passava pela rua:

M: Olha que lindo esse cachorro!

Pulga: Esse cachorro é bravo!

M: Sérioo?

Pulga: É um dos predadores mais ferozes!

O Percurso de Pulga teve duração aproximada de dez minutos e possui, como representação cartográfica, a imagem apresentada a seguir:

Imagem 5: Mapa do Percurso Acompanhado Pulga



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024)

Codiname Cachorro

O quinto Percurso Acompanhado foi realizado com um menino de cinco anos, morador do Bairro Vila Rica e integrante do Grupo 1. Ele escolheu uma das ruas do bairro como um de seus espaços preferidos nos momentos livres. O encontro aconteceu em frente ao ginásio da escola e, posteriormente, seguimos até a rua mencionada pela criança, que fez questão de mostrar o trajeto à mestrandia.

Durante o percurso, o participante comentava sobre os lugares onde costuma brincar, apontando um antigo campo do bairro e a rua onde encontra os amigos. Quando solicitado a

responder sobre as formas de utilização desse espaço — os tipos de uso —, contou que costuma brincar de skate, pega-pega e motoca com um colega da mesma idade ou com o irmão. Ao ser questionado sobre em quais dias costuma brincar, Cachorro respondeu que brinca todos os dias naquele local.

Durante a realização do percurso, foi necessário se deslocar para o canto da rua em alguns momentos, já que o local é via de passagem de ônibus e, além disso, as ruas do bairro são estreitas. A partir dessa situação, a conversa direcionou-se para a categoria da (in)segurança, quando a pesquisadora perguntou:

M: Em algum momento você sente medo em brincar na rua?

Cachorro: Não

M: Não tem nada que você fique com medo enquanto brinca?

Cachorro: Não

M: Você vai brincar sozinho?

Cachorro: Sim

M: Quando vocês brincam na rua tem alguém cuidando ou não?

Cachorro: Uhum, meu mano

[...]

M: Você quando brinca na rua, precisa ter que tipo de cuidado, o que precisa cuidar?

Cachorro: Carro e caminhão

Quando a criança é questionada sobre que lugares além da rua costuma brincar, ela responde:

Cachorro: Eu vou no parque novo

M: Qual parque novo?

Cachorro: É muito longe o parque que eu vou, é no outro bairro.

M: Como ele é, diz pra mim, pra ver se eu conheço, que que tem de coisas pra fazer?

Cachorro: Tem rede e mesa

Quando abordamos a questão da **acessibilidade ao local**, foi feito o seguinte questionamento: “*Você acha que esse espaço é para todos brincarem ou tem alguém que não pode?*”

Cachorro: Pietra não pode

M: Porque não?

Cachorro: Porque ela é bebê

O percurso número cinco, terminou com aproximadamente dez minutos, e sua representação cartográfica está a seguir:

Imagem 6: Mapa do Percurso Acompanhado Cachorro



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Codiname Calopsita

O Percurso Acompanhado número seis foi realizado com um menino de seis anos, morador da área urbana central e participante da pesquisa pelo Grupo 2. O participante escolheu o Complexo Esportivo Verdão como seu lugar preferido de lazer.

Calopsita é estudante de uma escola pública, e o ponto de encontro para a realização do percurso foi em frente ao Colégio Marista São Francisco. De carro, o trajeto até o Verdão levou aproximadamente dezoito minutos.

Ao chegarmos ao local, iniciamos o percurso conversando sobre as atividades que a criança costuma realizar ali e sobre os tipos de uso que o espaço tem quando é frequentado. À pergunta feita pela pesquisadora, o participante respondeu:

Calopsita: a gente vem jogar bola, aqui a gente brinca na areia e a gente pedala até lá do outro lado.

M: Ahhh, anda de bicicleta, joga bola... e quando você costuma vir aqui?

Calopsita: algumas vezes... aqui é o verdão, eu venho só de carro

[...]

M: que coisas legais tem aqui?

Calopsita: tem a pista de skate!

Sobre as **normas de interação**, a criança citou algumas ações que prejudicam o espaço, como “*jogar lixo nas plantas*”, complementando: “*porque o lixo, é pra jogar no lixo!*” Ao tratar de coisas positivas, a criança afirma que brincar com os amigos é uma das condutas boas que ocorrem no parque.

M: Você acha que o comportamento dos adultos é positivo aqui no parque?

Calopsita: Sim, tipo o meu pai, ele joga bola comigo!

M: E lá onde você mora, você costuma brincar do que?

Calopsita: De lego, de carrinho...

M: E onde você brinca? Dentro de casa?
Calopsita: Sim, os dois podem ser brincado dentro de casa
[...]
M: E na rua você brinca?
Calopsita: Nãooooo, na rua não né?!
M: Não?
Calopsita: Senão eles vão atropelar eu
M: Tem bastante trânsito ali na tua casa?
Calopsita: Quando alaga tem bastante trânsito
M: Alaga quando chove?
Calopsita: Sim, quando chove bastante

Ao abordarmos o tema da **(in)segurança**, a criança afirmou, em um primeiro momento, sentir-se segura, pois não tem medo de nada; mencionou que o único perigo é cair, mostrando à mestranda os machucados na perna.

Após caminharmos um pouco, um carro passou em nossa direção de forma brusca, próximo ao local de estacionamento do parque. Nesse momento, a criança foi novamente questionada sobre os perigos e, desta vez, respondeu:

M: Você acha que tem algum perigo aqui no parque para as crianças?
Calopsita: Sim, não atropelar, os carros né...

Ao ser convidado a pensar o espaço na categoria **infraestrutura e manutenção**, Calopsita cita o que mudaria no espaço:

M: Se você pudesse mudar alguma coisa, o que mudaria aqui?
Calopsita: Ahhhh, já sei!! Eu colocaria um tobogã de areia!

O percurso número seis, durou aproximadamente quinze minutos e a representação cartográfica pode ser vista pela imagem a seguir:

Imagem 7: Mapa do Percurso Acompanhado Calopsita



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Codinome Coelho

O Percurso Acompanhado nº 7 foi realizado com uma menina de seis anos, moradora do Bairro Vila Rica e participante da pesquisa pelo Grupo 1. Coelho é estudante de uma escola pública e escolheu uma das ruas do bairro como seu lugar preferido, onde costuma aproveitar o tempo livre para brincar. Como a participante mencionou ter duas ruas principais de brincadeira, percorremos ambas as referências, com o objetivo de realizar um trajeto mais longo e possibilitar uma conversa mais ampla durante o percurso.

Ao tratar dos tipos de uso da rua, a criança citou algumas atividades que costuma realizar nesse espaço:

M: O que você costuma fazer aqui?
Coelho: Eu brinco de pega-pega, ando de bicicleta, brinco de esconde-esconde.
M: E reúne bastante gente pra brincar?
Coelho: Sim, a Valentina, a Raíssa, o Brayan...

Ao ser questionada, em seguida, sobre a **(in)segurança** da rua, a criança afirmou que não há perigo em brincar ali, pois se sente à vontade e segura nesse espaço.

M: Não tem perigo nenhum?
Coelho: Não
M: O que vocês precisam cuidar só?
Coelho: Se não vem um carro

Antes de sair de casa, a família da criança comentou que frequentaram outro parque há alguns dias e que a criança gostou muito de lá. Quando foi questionada sobre as suas idas a esse outro local, Coelho afirma:

Coelho: Eu fui duas vezes com meu pai e duas com a minha mãe
M: Eles foram juntos ou separados?
Coelho: Às vezes juntos e às vezes separados...
M: Entendi, foram quatro vezes então?
Coelho: Sim
[...]
M: Que outros lugares vocês têm aqui pra brincar?
Coelho: Lá em casa, eu brinco de boneca e assisto televisão
[...]
M: No bairro, o que você costuma fazer?
Coelho: Não sei, mas eu já fui no shopping
M: É? Vai frequentemente no shopping?
Coelho: Foi uma vez eu e a mãe e outra vez a mãe e a mana
M: Uma vez cada uma só?
Coelho: Sim

Ao tratarmos da **infraestrutura e manutenção** das ruas mencionadas pela criança, ela afirmou, em um primeiro momento, não saber o que poderia ser modificado. Em seguida, disse que não mudaria nada, pois tudo está bom do jeito que está.

O percurso teve duração aproximada de dez minutos, e sua representação cartográfica se delineou da seguinte maneira:

Imagem 8: Mapa do Percurso Acompanhado Coelho



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Codínome Abelha

O percurso número oito foi realizado com um menino, estudante de uma escola privada, com oito anos de idade, morador da Área Urbana Central e, portanto, integrante do grupo 2. O espaço escolhido pela criança foi o Ecoparque. Para o deslocamento, nos encontramos em frente a Arena Condá - estádio local, situado próximo a moradia da criança. Utilizamos um automóvel para chegar ao local escolhido, meio de transporte que o participante também utiliza habitualmente. O trajeto durou aproximadamente oito minutos.

Chegando ao Ecoparque, a criança foi questionada sobre o por que gosta desse lugar, por que o escolheu e o que costuma fazer ali — **tipos de uso**:

M: Porque você gosta daqui? O que te deixa animado em vir pra cá?
Abelha: Ah, tipo, tem bastante lugar de caminhada, lugar pra brincar...
M: E o que você costuma fazer aqui?
Abelha: Caminho, brinco, passeio lá, olho aquele rio lá...
M: E brinca do que?
Abelha: Pega-pega
[...]
M: Pra que as pessoas podem usar aqui?
Abelha: para observar...tirar fotos

Ao tratar sobre como a criança se sente nesse espaço, dentro da categoria **(in) segurança**, Abelha afirmou:

M: Em algum momento você sente medo aqui?
Abelha: Não
M: Você acha que é um lugar tranquilo pras crianças?
Abelha: Sim!

M: Você acha que aqui pode ter algum risco?
Abelha: Não

Quando tocamos no assunto da **infraestrutura e manutenção** do espaço, a criança cita que a retirada do esgoto e a criação de áreas para andar de bicicleta poderiam ser algumas melhorias a serem realizadas:

M: Se você pudesse mudar alguma coisa aqui, o que você mudaria?
Abelha: Tiraria o esgoto daqui!
[...]
Abelha: Aqui não pode bicicleta...
M: Seria legal ter um espaço pra isso?
Abelha: Sim

Ao falar sobre as **normas de interação**, a criança afirmou que jogar lixo no chão e sujar o parque não são atitudes positivas, destacando que o correto é “*jogar o lixo no lixo*”, o que considera “*algo legal*”. Além disso, mencionou que nunca combina de encontrar ninguém no local, mas sempre acaba encontrando pessoas conhecidas, como o diretor de sua escola.

Em determinado momento da caminhada, a presença de cachorros foi mencionada pela criança, levando a mestrand a questionar, em seguida, sobre a presença dos pets no espaço:

M: E os cachorros aqui no parque? Você acha que é de boa ou atrapalha?
Abelha: Eu acho que é de boa, não atrapalha, mas as vezes eles fazem cocô...se bem que os donos devem limpar né?

O percurso número oito teve duração de aproximadamente dez minutos, e sua representação cartográfica é apresentada a seguir:

Imagem 9: Mapa do Percurso Acompanhado Abelha



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Codnome Arara

A criança de codinome Arara é um menino de seis anos, integrante do Grupo 1, e foi o único morador do Bairro Vila Rica a citar como espaço preferido um local fora do bairro. O

ponto de encontro foi em frente à sua escola do bairro, que é, inclusive, a mesma instituição frequentada pela criança. O deslocamento até o parque foi feito de carro, com duração aproximada de vinte minutos.

Logo na chegada, a mestranda perguntou à criança com quem costuma frequentar o parque, e Arara respondeu que vai com a família, utilizando o espaço principalmente para ver os dinossauros (obras expostas no local) e as luzes de Natal — atividades que representam os **tipos de uso** do espaço segundo sua perspectiva.

M: Os dinossauros e as luzes? E você vem bastante ou pouco?
Arara: Pouquinho
M: E o que você faz aqui?
Arara: Vejo os dinossauros, e vou no parque também...

Se tratando da **(in) segurança**, Arara diz que as crianças precisam se cuidar do mosquito da dengue:

M: Só o mosquito de perigoso?
Arara: Sim!
M: Então dá pra uma criança vir sozinha?
Arara: hummm, não! Se vir sozinho eles podem te perder no caminho.

No que se refere à **infraestrutura e manutenção**, a criança afirmou que gostaria que fosse possível andar de bicicleta, de skate e de patinete, além de sugerir cortar algumas plantas, para não ficarem tão altas atrapalhando as trilhas.

Na categoria **normas de interação**, Arara também menciona a questão do lixo:

M: O que você acha que é um comportamento negativo de ter aqui?
Arara: Jogar lixo no chão!
M: Ahhh, e um comportamento legal, o qual você acha que seria?
Arara: Brincar com os filhos!

Ao final da caminhada, contabilizamos aproximadamente dez minutos de percurso, e a representação cartográfica é a seguinte:

Imagem 10: Mapa do Percurso Acompanhado Arara



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Codiname Gato

A criança de codiname gato, é um menino, morador da Área Urbana Central da cidade e estudante de escola pública, com sete anos de idade. O lugar escolhido pela criança foi o Ecoparque, sendo assim, marcamos nosso encontro em frente à Escola de Artes de Chapecó, e o deslocamento até o local levou aproximadamente sete minutos, realizado de carro.

Ao chegarmos ao parque, a criança foi questionada sobre com quem costuma frequentar o local e de que **formas o utiliza**. Gato respondeu:

Gato: Eu venho mais com a mãe que com o pai, porque o pai trabalha mais que a mãe...e também não tem muitos lugares que é pra isso, então...

M: Muito lugar que o que?

Gato: Muito lugar que eu tenho ideia de ir...poderia ir em um campo de futebol, mas não teria tanto coisa

M: E quando você vem pra cá, o que faz aqui?

Gato: Caminhada e subir na árvore

M: Subir nas árvores?

Gato: Sim, tem uma que eu subo

[...]

M: Que mais dá pra fazer aqui?

Gato: Ir na ponte ver os jatos de água que tem de noite uns jatos bem bonitos.

[...]

Gato: Ahh, e eu também brinco aqui, de tentar não cair (se equilibrando na mureta).

Sobre a categoria **(in) segurança**, Gato afirma que a única coisa que provoca medo durante o usufruto do espaço, é cair no lago:

Gato: Não tem tanta coisa, mas se cair no lago e ninguém jogar aquela bóia você pode morrer.

M: Ah, entendi! E não tem mais nenhum perigo?

Gato: Ah, se um bandido vir, dai você ta lascado

Durante o percurso, Gato deseja mostrar uma árvore que costuma subir, pede ajuda para subir e quando sobe, senta-se na árvore e comenta:

Gato: Essa árvore é boa de brincar, com certeza aquela árvore da nossa frente não dá pra fazer isso, sem chance!

Quando tratamos de modificações na **infraestrutura e manutenção** do parque, a criança comentou que gostaria que tivessem pontes mais próximas ao chafariz de água, de modo que fosse possível ver a água, mas não se molhar. Além disso, comenta:

Gato: Tipo, na entrada eles podiam fazer um “Bem-Vindo ao Ecoparque”, tipo, sabe o shopping que tem um “Bem-Vindo a sei lá o que”?

M: Uhum

Gato: Então, pode ser “Bem-Vindo ao Ecoparque”

M: Entendi

Gato: Só que custaria mais que três mil reais

[...]

Gato: a ponte eu colocaria uns pezinhos embaixo pra ficar mais estável, porque tipo, tem gente que acha que vai cair a ponte.

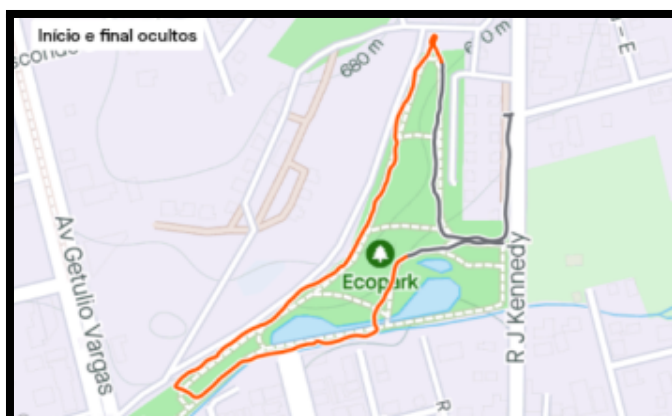
M: E o que você acha super legal, que você nunca tiraria?
Gato: O lago! Que tipo, já tem muita coisa bonita, tipo os patinhos, inclusive um pato morreu porque tem gente que traz os cachorros sem o negocinho pra controlar, aí ele atacou o patinho e morreu.
M: Isso não é um perigo? Você acha que é tranquilo ter os cachorros perto das pessoas?
Gato: É tranquilo, até que não seja um cachorro que possa morder e atacar pessoas...
M: E no lago, tu acha que tá tudo certo?
Gato: sim, tipo, nem tudo seguro, a profundidade não...daí não é tudo né?
[...]
M: No parque você mudaria alguma coisa ou não?
Gato: Tipo, pros bebezinhos, eu deixaria uns negócios ali, tipo isso aqui (apontando uma mureta) pra eles não passar e se afogar.
[...]
M: Se tu for lembrando de algo que mudaria, me fala
Gato: Eu colocaria mais lojinhas, tipo o Café ali.

Ao comentar sobre a frequência com que visita o Ecoparque, Gato disse que vai poucas vezes, geralmente aos fins de semana, quando está “mais livre”. Durante a semana, costuma andar de bicicleta em casa ou na calçada em frente à residência.

Em relação às **normas de interação** do espaço, a criança apontou que brigar no parque não é um comportamento adequado e que não se deve desobedecer à mãe. Novamente, a questão do lixo apareceu como uma de suas principais preocupações, mencionando que não é certo jogar lixo no chão e que, às vezes, é preciso recolher o que os outros deixam para trás.

O Percurso teve duração aproximada de vinte minutos, e sua representação cartográfica é apresentada a seguir:

Imagem 11: Mapa do Percurso Acompanhado Gato



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Codiname Panda

O Percurso Acompanhado nº 11 foi realizado com uma menina de oito anos, integrante do Grupo 2 e estudante de escola privada da cidade. Panda escolheu como seu lugar preferido

de lazer o Parque Edir de Marco. O ponto de encontro foi o Supermercado Brasão Avenida, e o deslocamento até o local foi feito de carro.

Ao tratar das formas de utilização desse espaço, a criança afirmou que prefere andar de bicicleta e brincar no parquinho, além de caminhar livremente pelo local. Acrescentou ainda que gosta de brincar em outros lugares, como no pátio da Arena Condá — estádio da cidade — ou em casa. Quando questionada sobre a possibilidade de brincar nas ruas do bairro, respondeu que não costuma fazer isso.

Ao abordar o tema da **(in)segurança** do parque, a mestranda perguntou:

M: Tem alguma situação aqui neste lugar que você se sente com medo?

Panda: Eu só acho que não é bom ir perto do lago, porque pode cair dentro do lago

M: E das pessoas, é tranquilo? Você se sente segura?

Panda: Sim!

[...]

M: Em algum momento, momentos que tu fique sozinha, etc. você se sente desconfortável?

Panda: Não!

M: Você acha que os adultos ajudam a cuidar?

Panda: Não, nem ajudar cuidar, eu não tenho medo de ficar sozinha, mas tem os que não ajudam...mas tipo eles não fazem nada, nunca fizeram nada pra mim aqui.

Na sequência, mais adiante do percurso, falamos sobre a **infraestrutura e manutenção** do espaço. Quando questionado sobre o que a criança mudaria no local, Panda responde:

Panda: Eu gostaria de uma pista de patinação

M: Um espaço pra patins?

Panda: É!

M: mais alguma coisa?

Panda: mais segurança no lago

M: Como assim?

Panda: tipo uma cerca

Durante suas explicações sobre a **infraestrutura**, a criança mencionou algumas atitudes negativas observadas em certos grupos que frequentam o parque, abordando assim as normas de interação. Afirmou que algumas pessoas nadam nos lagos, prática que é proibida, além de destacar que jogar lixo no chão também é uma ação prejudicial, pois quebra as regras do espaço.

Como condutas positivas, ressaltou a importância de respeitar as normas do parque, como *não jogar lixo, não nadar e não pescar*.

Por fim, nosso percurso teve duração aproximada de doze minutos e resultou na seguinte representação cartográfica:

Imagem 12: Mapa do Percurso Acompanhado Panda



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Codinome Dinossauro

A criança do percurso doze tem seis anos de idade, é integrante do grupo 2, morador da Área Urbana Central da cidade e frequenta uma escola privada. Dinossauro, escolheu o Parque Edir de Marco como seu lugar preferido de lazer. O encontro foi marcado em frente à Arena Condá — estádio local, situado próximo à residência da criança. O deslocamento até o parque ocorreu de carro e levou aproximadamente quinze minutos.

Ao chegarmos ao local, a criança comentou que costuma utilizar o espaço para caminhar, mas principalmente para andar de bicicleta e brincar no parquinho — atividades que representam os tipos de uso mais frequentes do espaço. Dinossauro relatou ainda que costuma frequentar o parque com sua família, aos domingos pela manhã.

Na categoria **(in)segurança**, a criança afirmou sentir-se segura no espaço e acrescentou que, caso ocorra algum problema, basta correr até algum adulto. Em seguida, complementou:

M: Você não tem medo de nada aqui? Por exemplo, se você ficar sozinho, não fica com medo?

Dinossauro: Não, é só eu correr pra casa de novo, ué

M: Mas e você sabe voltar pra casa sozinho?

Dinossauro: Se forem embora e me deixarem sozinho eu vi o caminho pelo vidro

Ao falarmos das **normas de interação** no local, Dinossauro diz:

M: O que você acha que é um comportamento negativo aqui do Parque?

Dinossauro: Se arrancar as plantinhas, não é uma coisa boa, se arrancar as plantas vai queimar tudo...e também uma coisa ruim, que alagou o estádio do Grêmio e o Rio Grande do Sul

M: E alagou porque?

Dinossauro: Choveu muito forte

[...]

Dinossauro: “Fulano” da minha sala não pode vir aqui, ele é muito bagunceiro, não aguento mais ele!

Ao abordar as possíveis mudanças no Parque, relacionadas à **infraestrutura e manutenção**, a criança afirmou que não pode modificar o espaço, pois apenas os adultos têm essa possibilidade:

M: E se você pudesse mudar alguma coisa aqui, o que mudaria?

Dinossauro: Mas criança não pode falar disso, né?

M: Porque?

Dinossauro: Porque se as crianças mudarem o Parque tem que pagar, tem que pagar, mas as crianças não têm dinheiro, só minha irmã tem dinheiro porque já caiu o dente.

Sendo incentivado a contribuir, mesmo sendo criança, Dinossauro disse que colocaria mais violetas e rosas, evitando que todas as flores dos canteiros fossem iguais. O percurso com Dinossauro, durou aproximadamente dez minutos e resultou na seguinte representação cartográfica

Imagem 13: Mapa do Percurso Acompanhado Dinossauro



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Codnome Passarinho

Passarinho, criança de seis anos de idade, é morador do bairro Vila Rica, sendo portanto, integrante do grupo 1 desta pesquisa. É estudante de escola pública e escolheu duas ruas do bairro em que mora para que pudéssemos realizar o percurso - ambas são utilizadas como espaços de encontro para brincadeira.

Quando solicitado que comente sobre o que costuma fazer nas ruas que escolheu, a criança afirma que os **tipo de uso** deste espaço, por ele e seus amigos são: andar de bicicleta, brincar de carrinho e pega-pega, diz que costuma brincar com os primos que moram no mesmo bairro.

Quando a mestranda pergunta sobre a **(in) segurança** de brincar na rua, a criança respondeu:

Passarinho: o único perigo são os carros...e as motos...e os caminhões

M: Sem perigo nenhum mais?

Passarinho: Sim

M: E quando vocês brincam fica alguém olhando?

Passarinho: Só a gente, eu e o primo

M: Em algum momento você sente medo de brincar na rua?

Passarinho: Não

Se tratando das questões de **manutenção e infraestrutura**, quando foi solicitado sobre o que mudaria no espaço, Passarinho afirmou que seria muito melhor se pudesse andar de moto e não a pé. Diante dessa resposta a mestranda questionou:

M: Tudo bem, mas na rua como um todo, o que você mudaria que iria melhorar a tua brincadeira aqui?

Passarinho: Eu deixaria igual a pracinha

M: Ahh, tu gosta de ir lá?

Passarinho: Sim

M: E você costuma ir ali?

Passarinho: Não

M: E que outros lugares você já foi aqui na nossa cidade? Outros parques e tal?

Passarinho: Vou na minha tia e na minha vó

M: Mas e no Ecoparque você já foi lá?

Passarinho: Sim, mas o parque daqui é a pracinha

M: Entendi

[...]

M: E nessa rua aqui, olha bem pra ela, o que você mudaria que ia ficar melhor pra você brincar?

Passarinho: Varrer...

M: Varrer?

Passarinho: É, e tirar as coisas, tirar os lixos.

Ao falar sobre a frequência com que brinca nas ruas, a criança contou que brinca quase todos os dias, mas somente depois que a mãe chega do trabalho, pois esse é um combinado da família. Sobre os combinados entre as crianças — as **normas de interação** —, os comportamentos positivos citados foram não ir na frente dos carros e não brigar. Já os comportamentos negativos são justamente o oposto: não prestar atenção e atravessar na frente dos automóveis.

Um aspecto importante deste percurso, que suscita reflexão, ocorreu quando a mestranda perguntou: *“E além daqui, você conhece o quê?”*; a criança respondeu: *“O shopping.”* Complementando, a pesquisadora questionou: *“Você conhece o Ecoparque?”*; e a criança afirmou que sim, mas acrescentou que sua praça era a do bairro, enfatizando que quando deseja brincar, é nela que brinca, dizendo: *“O nosso parque é aqui!”*

O Percurso de Passarinho teve duração média de dez minutos e possui, como representação cartográfica, a imagem a seguir:

Imagem 14: Mapa do Percurso Acompanhado Passarinho



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Codiname Caramujo

No Percurso Caramujo, último PAEP desta pesquisa, o local escolhido foi uma rua do Bairro Vila Rica, indicada por um morador de seis anos, integrante do Grupo 1 e estudante de escola pública.

Iniciamos o percurso conversando sobre como a criança e seus amigos utilizam esse espaço, ou seja, quais são os tipos de uso que fazem dele:

M: Que você faz por aqui?

Caramujo: Eu gosto muito de vir aqui brincar com os meus amigos, quando eles não vem, eu brinco sozinho. Gosto de brincar de esconde-esconde, pega-pega, bicicleta...

M: Aquele pessoal que tava ali, vocês brincam todos juntos?

Caramujo: Sim, meninos e meninas, todos juntos

[...]

M: Quando meu irmão tava aqui a gente brincou de mamãe e filhinho

[...]

Caramujo: É que minha mãe faz comida e enquanto ela faz comida eu fico brincando

Adiante no percurso, se tratando da **(in) segurança**, a criança afirma ter medo somente de cair,

M: Não tem mais nenhum perigo em brincar ali?

Caramujo: Não

M: Você acha que é um lugar seguro pra brincar?

Caramujo: Sim

M: Não tem nenhum perigo você brincar na rua?

Caramujo: Não

Quando tratamos das **normas de interação**, a mestrandia pergunta:

M: E assim, o que você não pode fazer na rua?

Caramujo: Ah, quando minha mãe fala que eu não posso...

M: Sim, mas e quando você tá brincando na rua?

Caramujo: Eu falo assim pros meus amigos “não pode empurrar e não pode brigar!”

M: E o que são coisas legais, atitudes boas?
Caramujo: Brincar, brincar é legal

Quando a mestranda perguntou em quais outros lugares a criança costuma brincar, ela mencionou a praça do bairro, sua própria casa e a casa da avó.

O último percurso teve duração aproximada de nove minutos e gerou, como registro no aplicativo Strava, a seguinte imagem:

Imagem 15: Mapa do Percurso Acompanhado Caramujo



Fonte: Captura de tela proveniente do aplicativo Strava (2024).

Algumas notas sobre os PAEPs

Ao concluir os Percursos Acompanhados em Espaços Públicos com as crianças, reafirma-se a perspectiva de que, antes de refletir sobre suas vidas, é fundamental escutá-las. Fechar conceitos *a priori*, antes de ouvir o que as crianças dizem sobre suas vivências, não seria o melhor caminho quando o objetivo é compreender e potencializar as teorias infantis.

Os conceitos passam, assim, a ser repensados e ressignificados a partir dos percursos, ganhando visibilidade no diálogo entre teoria e prática.

2.2 “LEVA FOLHA, TA? PORQUE A MINHA ACABOU!”: REGISTRANDO A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Como segunda etapa do campo empírico desta pesquisa, temos a metodologia das Cidades Postais que aconteceram em diferentes momentos: Pavão, Calopsita, Abelha e Onça, preferiram fazer esta proposta logo após a realização do PAEP, no mesmo dia. Os demais fizeram em outro momento, em suas casas, sendo que o dia e horário foi combinado com as famílias, na semana seguinte a dos percursos, para que as crianças não esquecessem do que

havam comentado, pensado, etc. Essa segunda parte foi realizada com maior flexibilidade, também levando em conta o tempo da família no dia dos percursos, se tinham um período maior de tempo após os PAEPs para realizar a metodologia das Cidades Postais, fizemos no mesmo dia, senão marcamos para a outra semana. A seguir, uma imagem que retrata a realização das Cidades Postais com as crianças:

Imagem 16: realizando as intervenções nas fotografias



Fonte: Acervo pessoal de Maria Luiza de Souza (2024).

A metodologia das Cidades Postais, encontra a realização dos PAEPs, visto que a categoria de manutenção e infraestrutura parece um pouco abstrata quando perguntamos o que mudar e como poderia ser esse espaço. As crianças com as fotografias apresentaram maior facilidade em exemplificar o que desejam acrescentar ou manter nos lugares escolhidos, as possibilidades desse espaço ser diferente do que é ficam mais evidentes a partir da imagem.

Notei durante a realização desta metodologia, que as crianças precisam de um tempo maior que na primeira etapa, porque primeiro observam atentamente as imagens. Se faz necessário frisar logo no início, que não há certo ou errado em suas perspectivas, que não cabe julgamento sobre o que acham ou não. Além disso, muitas vezes retornam a pergunta sobre “O que mudariam neste espaço?”, para mim, esperando que o adulto diga como deve ser. Por isso, é preciso desde o início, desde os percursos, que quem pesquisa valide o que as crianças dizem sobre suas vidas, valide o que pensam, as suas práticas, etc.

A metodologia inspirada em Cidades Postais foi realizada por mim, com as crianças, evitando a presença de outros adultos durante a realização dos desenhos para que não haja interferência em suas perspectivas. Cada criança recebeu quatro imagens distintas dos lugares visitados no percurso e ficaram livres no quesito de contribuir em todas ou não. Por conta disso, algumas tiveram produções em todas as imagens e outras somente em algumas. Além

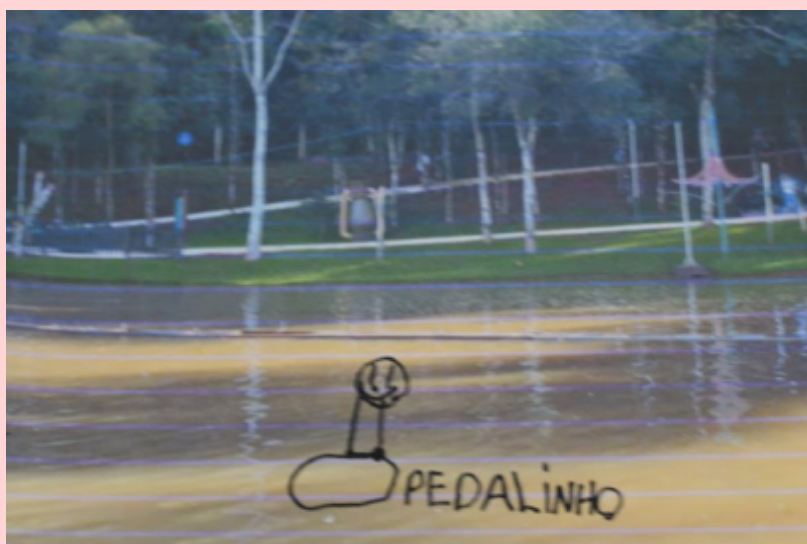
de desenhar, podiam escrever o que estavam pensando e as que ainda não escreviam, podiam solicitar que eu atuasse como escriba ou também, que escrevesse em uma ficha para posterior reprodução. Apresento na sequência, por codinome, as intervenções pensadas pelas crianças.

Codinome Borboleta

Quadro 3: descrição e modificações sugeridas - Borboleta

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
2	7 ANOS	PRIVADA	ECOPARQUE

Modificações: Colocar um pedalinho no lago; Plantar flores mais coloridas nos canteiros durante o percurso da caminhada; Fazer caminhos de terra; Colocar guarda-sóis no espaço usado para piquenique; Plantar mais árvores; E deixar brincar com bolas.





Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Codiname Pavão

Quadro 4: descrição e modificações sugeridas - Pavão

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
2	8 ANOS	PÚBLICA	EDIR DE MARCO
Modificações sugeridas: Mais árvores (de preferência frutíferas); Tirar os caminhos de concreto e plantar grama; Colocar cerca para dividir o parque do mato ao redor; Guarda-sóis nas mesas; E postes de luz novos.			



Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Codiname Onça

Quadro 5: descrição e modificações sugeridas - Onça

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
2	8 ANOS	PRIVADA	ECOPARQUE

Modificações: Pista de ciclismo; Comida mais barata no Café do Lago; Bancos para as pessoas sentarem na grama; Cerca colorida no lago e chafariz novo; Espaço cercado para os patos; Telhado no parque; E árvores frutíferas.





Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Codiname Pulga

Quadro 6: descrição e modificações sugeridas - Pulga

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
1	5 ANOS	PÚBLICA	PRAÇAS E RUAS DO BAIRO
Modificações: Tirar o lixo da rua; Pintar jogos/brincadeiras no chão; Construir casa para os cachorros; Plantar flores; E colocar placas para avisar que tem pessoas na rua.			



Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Codiname Cachorro

Quadro 7: descrição e modificações sugeridas - Cachorro

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
1	5 ANOS	PÚBLICA	RUAS DO BAIRRO
Modificações: Colocar pedras nas calçadas; Continuar a rua; Plantar novas árvores; Tirar os cachorros da rua; Construir casas para os cachorros; E mais prédios no bairro.			



Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Codiname Calopsita

Quadro 8: descrição e modificações sugeridas - Calopsita

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
2	6 ANOS	PÚBLICA	VERDÃO
<p>Modificações: Instalar redes para que as pessoas possam descansar; Colocar slackline com desafios; Luminárias novas; Placas proibindo a entrada de carros; Telhado na quadra de futebol e traves para gol; E cercado na quadra para que a bola não vá para longe.</p>			



Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Codiname Coelho

Quadro 9: descrição e modificações sugeridas - Coelho

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
1	6 ANOS	PÚBLICA	RUAS DO BAIRRO

Modificações: Construir um telhado no parque do bairro; Plantar flores; Reformar o campo de areia; E construir calçadas na rua de brincadeira.



Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

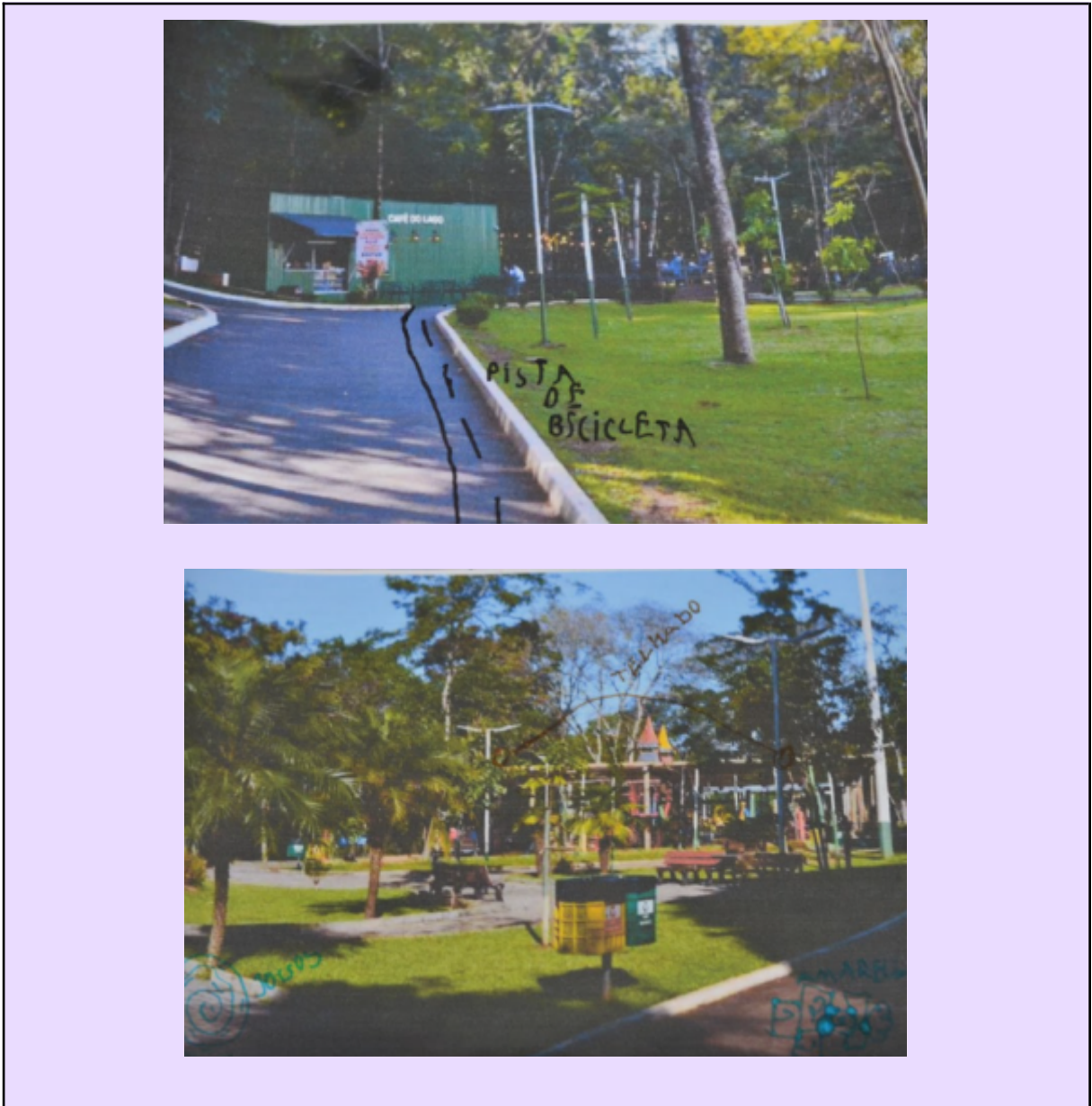
Codinome Abelha

Quadro 10: descrição e modificações sugeridas - Abelha

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
2	8 ANOS	PRIVADA	ECOPARQUE

Modificações: Colocar novas luminárias; Criar uma maior variedade de peixes no lago; Construir uma pista para andar de bicicleta; Pintar jogos no chão; Construir um telhado no parque de areia.





Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Codiname Arara

Quadro 11: descrição e modificações sugeridas - Arara

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
1	6 ANOS	PÚBLICA	ECOPARQUE
Modificações: Liberação das bicicletas; Redes para escalada; Telhado no parque; E cercado para os cachorros.			



Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Codiname Gato

Quadro 12: descrição e modificações sugeridas - Gato

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
2	7 ANOS	PÚBLICA	ECOPARQUE
Modificações: Construir uma ponte que leve até o chafariz; Construir mais “cafés” e lojas dentro do parque; Colocar telhado no parque de areia.			



Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Codiname Panda

Quadro 13: descrição e modificações sugeridas - Panda

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
2	8 ANOS	PRIVADA	PRAÇA EDIR DE MARCO

Modificações: Instalar bebedouros; Instalar mais lixeiras; Cercar os lagos novos; Colocar mais brinquedos radicais no parque de areia; Construir uma pista de patinação.





Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

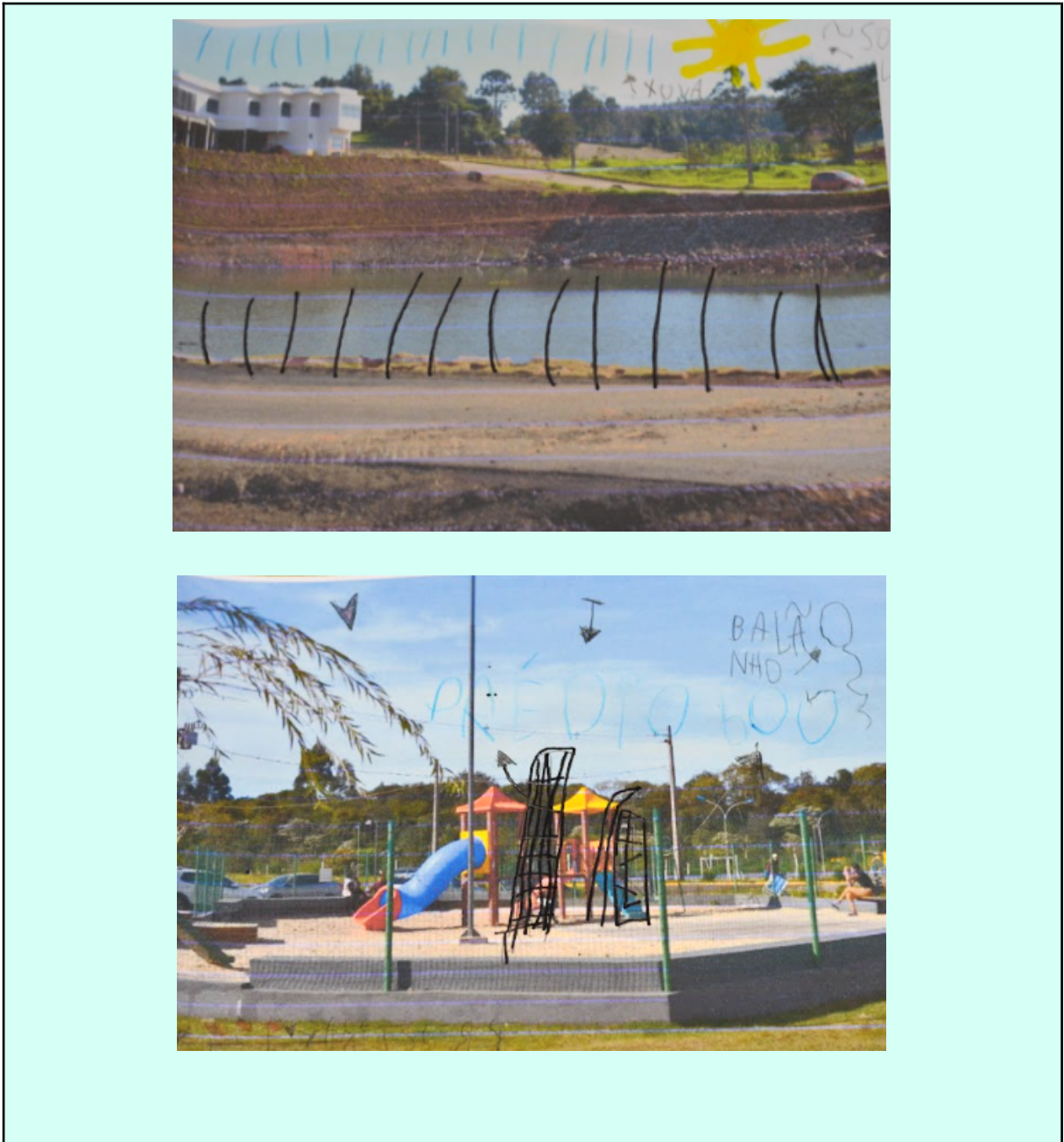
Codnome Dinossauro

Quadro 14: descrição e modificações sugeridas - Dinossauro

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
2	6 ANOS	PRIVADA	PRAÇA EDIR DE MARCO

Modificações: Colocar balões; Construir um prédio de brincar; Plantar violetas e rosas; Instalar bebedouros; Espalhar regadores para as plantas; Cercar os lagos.





Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Codiname Passarinho

Quadro 15: descrição e modificações sugeridas - Passarinho

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
1	6 ANOS	PÚBLICA	RUAS DO BAIRRO
Modificações: Limpar a rua; Instalar lixeiras; Construir calçadas; Ter música ao vivo no parque; Colocar mais brinquedos; Nivelar os barrancos.			



Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Codiname Caramujo

Quadro 16: descrição e modificações sugeridas - Caramujo

GRUPO	IDADE	ESCOLA	LUGAR
1	6 ANOS	PÚBLICA	RUAS DO BAIRRO
Modificações: Desenhar jogos na rua; Instalar lixeiras; Pintar o meio fio de colorido.			



Fonte: Maria Luiza de Souza (2024).

Os dados acima apresentados, foram construídos com as crianças diante de uma postura de respeito, observação e escuta sobre suas teorias, ou seja, em como compreendem suas vivências e refletem sobre sua própria vida. Foram convidadas a falar o que pensavam durante todos os momentos, seja nos percursos acompanhados ou nas cidades postais, além disso, escolheram seus locais de preferência e seus codinomes. Em momento algum abandonamos a responsabilidade de mediar suas interações com o mundo, sabendo que proteção e provisão também constituem um direito para as crianças.

Segundo Friedmann (2020), “investir e se aprofundar em tais processos de escuta e pesquisa, abre a possibilidade — com os resultados e as produções obtidas — de construir novos conhecimentos originados a partir das vozes e expressões das próprias crianças.” (p.21). Desta forma, enquanto realizamos e pensamos sobre os dados construídos, nos tornamos aprendizes e ouvintes, assumindo que as crianças são indivíduos que possuem características específicas, que produzem e reproduzem suas culturas, e acima de tudo percebendo que não há somente uma forma de ser criança, justamente porque elas compõem um corpo social complexo e diverso, com distintos grupos.

3. “NOSSO PARQUE É AQUI”: DIALOGANDO SOBRE A CIDADE A PARTIR DOS DIZERES DAS CRIANÇAS

*Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.
O meu quintal é maior que o mundo, (Manoel de Barros)*

Para Manoel de Barros, as coisas são medidas a partir da relação que temos com elas, pela intimidade com as coisas, com os lugares e concordando com ele, considero que os relatos das crianças são incumbidos de experiências práticas que dão sentido às suas vidas. Levando isso em conta, concordo com Lopes (2021), quando afirma que o espaço geográfico é medido pelas crianças a partir da intensidade das relações estabelecidas nele e com ele.

Nessa mesma direção, início este terceiro capítulo caracterizando o conceito de práticas espaciais, assumindo-o como indissociável das demais relações sociais, econômicas e culturais que constituem a vida cotidiana. Parto do entendimento de que toda ação humana é localizada espacialmente e que, portanto, viver, circular, brincar, encontrar-se ou evitar determinados lugares são modos concretos de produzir e experienciar o espaço. As práticas espaciais, nesse sentido, não se configuram como uma dimensão isolada da vida social, mas como parte de uma trama mais ampla de relações que se constroem a partir da interação entre sujeitos e seus lugares de vida, em um processo de constituição mútua.

Essa compreensão dialoga com Lefebvre (2006), para quem a prática espacial de uma sociedade produz o seu espaço ao mesmo tempo em que é por ele produzida, em uma relação dialética. Segundo o autor, os sujeitos produzem sua vida social enquanto produzem o espaço, apropriando-se dele, transformando-o e atribuindo-lhe sentidos. Decifrar as práticas espaciais implica, portanto, compreender os espaços nos quais elas se realizam, uma vez que não há ação social desvinculada de uma materialidade espacial. Nesse sentido, compreender as práticas das crianças participantes desta pesquisa exige considerar os lugares em que vivem, circulam e brincam, reconhecendo que esses espaços interferem diretamente nas relações ali construídas.

Trabalhar com as práticas espaciais implica considerar o vivido cotidiano, incluindo as ações naturalizadas, repetidas e aparentemente banais. Ao mesmo tempo, exige que o olhar de quem pesquisa se permita estranhar aquilo que, para os sujeitos, é rotineiro. Essa postura torna-se ainda mais necessária quando se trata das crianças, cujas práticas espaciais costumam ser invisibilizadas ou deslegitimadas nos tempos acelerados das cidades. Atentar para as práticas espaciais infantis é, portanto, atentar para a vida que acontece, resiste e se reinventa no cotidiano urbano.

A contribuição de Lefebvre (2006) se aprofunda ao propor a tríade espaço concebido, espaço percebido e espaço vivido como dimensões indissociáveis da produção do espaço. As práticas espaciais situam-se especialmente no âmbito do espaço percebido, entendido como aquele das práticas sociais concretas. Alves (2019), ao dialogar com essa tríade, afirma que ela permite compreender o espaço para além de sua materialidade, incorporando elementos

culturais, modos de vida e modos de ser urbano. Segundo a autora, essas dimensões alternam centralidade, ora ocultando, ora evidenciando umas às outras.

O espaço concebido refere-se ao espaço planejado, normatizado e institucionalizado, frequentemente apresentado como neutro e técnico, mas que atende a estratégias específicas de organização e controle (Alves, 2019). Já o espaço vivido diz respeito às experiências, aos afetos e às formas de resistência cotidiana, frequentemente associadas a usos não previstos ou subversões do ordenamento instituído. O espaço percebido, por sua vez, articula essas dimensões, sendo frequentemente resultado do embate entre o concebido e o vivido.

No campo empírico desta pesquisa, essa tríade se expressa de forma evidente nas escolhas e percursos realizados pelas crianças durante os PAEPs. O Ecoparque, enquanto espaço concebido, passou por um processo de replanejamento que definiu usos específicos, incluindo a destinação de um parque infantil cercado como local apropriado para as crianças. No entanto, as práticas observadas revelam que as crianças extrapolam esses limites ao brincar entre as árvores, circular pelos caminhos, interagir com os lagos e ocupar áreas não planejadas para elas, produzindo um espaço vivido que tensiona o ordenamento instituído. As diferentes formas como os grupos percebem esse lugar expressam o espaço percebido, constituído no conflito entre o vivido e o concebido.

Essa leitura se articula à definição de práticas espaciais proposta por Corrêa (2007), que as compreende como ações espacialmente localizadas, engendradas por agentes sociais concretos, orientadas por projetos, necessidades e padrões culturais. Para o autor, tais práticas não são necessariamente regulares ou sistemáticas, mas produzem impactos no espaço geográfico e revelam diferenciações e desigualdades sociais. As distintas percepções das crianças sobre a rua, ora entendida como extensão da casa e espaço de brincadeira, ora como lugar de perigo, evidenciam como as práticas espaciais são atravessadas por condições sociais, econômicas e culturais diversas.

Souza (2015) reforça essa compreensão ao afirmar que as práticas espaciais são, antes de tudo, práticas sociais, nas quais a espacialidade se apresenta como componente central da ação. Para o autor, o espaço social e as relações sociais não apenas se articulam, mas se interpenetram, de modo que toda ação é simultaneamente social e espacial. O conceito de práticas espaciais, nessa perspectiva, opera como uma ponte analítica entre as relações sociais e o espaço, permitindo compreender como os sujeitos produzem e transformam seus modos de ser e estar no mundo. Ruy Moreira (2017) amplia esse debate ao destacar que a organização geográfica da sociedade é produzida a partir das práticas e saberes espaciais que emergem das necessidades da vida cotidiana. Para o autor, é por meio dessas práticas que se

constroem as formas-conteúdo da existência social, articulando lugares, escalas e experiências. As falas das crianças participantes desta pesquisa evidenciam essa dimensão ao revelarem conhecimentos sobre normas, sentidos de pertencimento, usos dos espaços e relações comunitárias, demonstrando que suas práticas espaciais expressam modos singulares de compreender e viver na cidade.

Embora os autores mobilizados aqui partam de perspectivas teóricas distintas, todos convergem na compreensão das práticas espaciais como chave analítica fundamental para a leitura da vida social. No contexto desta pesquisa, reconhecer as práticas espaciais infantis implica reconhecer as crianças como sujeitos que produzem espaço, atribuem sentidos aos lugares e constroem, em suas ações cotidianas, modos próprios de relação com o mundo. A partir dessa compreensão, torna-se necessário, no próximo momento, apresentar as características dos lugares em que essas crianças vivem, uma vez que é nesses espaços de moradia e brincadeira que suas práticas se produzem e ganham significado.

A partir disso, pretende-se a partir daqui, apresentar e refletir sobre o modo como se organiza a cidade de Chapecó em seus aspectos espaciais que, entendo como o resultado das relações sociais entrelaçadas com as questões naturais, explicitadas, por vezes, pelas características econômicas. São feitas desta forma, reflexões sobre a cidade como um todo, elencando o processo de constituição de Chapecó. Posteriormente, são apresentados os bairros de moradia das crianças, tendo como base de apresentação os itens elencados no Atlas de Ijuí (1990). Na sequência, apresento com base em uma indicação de Callai e Moraes (2017), os bairros de moradia das crianças participantes. Para conclusão deste capítulo, inclui-se a justificativa de retratar e refletir sobre os locais pelos quais as vidas das crianças perpassam.

Caracterizar estes lugares, é significativo no sentido de entender onde se localizam as vivências das crianças, levando em conta que toda ação é localizada espacialmente e interfere ao mesmo tempo no espaço. Para Stela Barbieri, educadora e artista,

Os espaços são habitados por aquilo que acreditamos: há marcas de nossa vida ali. A constituição dos espaços mobiliza corpos e movimentos, e, em contrapartida, a ação desses corpos transforma o espaço. Nós o ocupamos com o nosso gesto, com os encontros que fazemos, com as narrativas que carregamos no corpo, com nossos passos, com nossa voz, com nosso silêncio. Somos paisagem e integramos e alteramos os espaços na medida em que o ocupamos (Barbieri, 2021, p.33)

Sendo assim, escutei as crianças e irei articular o que elas dizem, com nossas observações sobre seus lugares de moradia e espaços de lazer.

3.1 ESPAÇOS DA INFÂNCIA: APRESENTANDO A CIDADE DE CHAPECÓ E OS BAIRROS DE VIVÊNCIA DAS CRIANÇAS

Compreender o espaço urbano sob a ótica das práticas espaciais requer reconhecer a cidade como um produto histórico e social, resultado de disputas, projetos e modos de vida. As cidades expressam o acúmulo de processos políticos, econômicos e culturais, materializados em formas espaciais que, embora aparentem estabilidade, estão em permanente transformação. Nessa perspectiva, pensar a cidade é pensar o cotidiano — e, portanto, as práticas que a constroem e a reinventam constantemente.

O espaço urbano é, segundo Corrêa (2007), o lugar onde as relações sociais se concretizam, revelando contradições e hierarquias. Ele é ao mesmo tempo produto e condição das práticas humanas, o que implica reconhecer que não há cidade sem os sujeitos que a produzem. Lefebvre (2006) também enfatiza essa relação dialética, destacando que a produção do espaço urbano expressa o conflito entre o espaço concebido — planejado por técnicos, gestores e instituições — e o espaço vivido — apropriado pelos cidadãos em suas experiências diárias.

No caso de Chapecó, compreender a cidade sob essa perspectiva permite observar como seu desenvolvimento histórico e econômico moldou as formas de apropriação e uso dos espaços públicos. Fundada em 1917 e marcada por ciclos de colonização e expansão agroindustrial, Chapecó construiu sua identidade urbana em torno do trabalho, da religiosidade e de uma lógica produtivista. Essa herança se manifesta nas formas de ocupação, na segregação socioespacial e na configuração dos espaços destinados ao lazer, à convivência e à educação.

Essas dinâmicas revelam que a cidade é também um espaço educativo. Ela ensina, de modo silencioso, por meio de suas formas, normas e interdições, o que é permitido e o que é proibido, quem pertence e quem é excluído. Souza (2013) argumenta que o espaço urbano é pedagógico porque orienta condutas, naturaliza desigualdades e, simultaneamente, oferece possibilidades de resistência. Assim, as crianças, ao se moverem pela cidade, não apenas a percorrem fisicamente, mas aprendem sobre suas regras, hierarquias e possibilidades.

As práticas espaciais infantis, quando observadas em contextos urbanos como Chapecó, revelam muito sobre o modo como o espaço é organizado e apropriado. As crianças experimentam a cidade a partir de percursos específicos — o caminho para a escola, o trajeto até o parque, a rua onde brincam. Nesses deslocamentos, constroem mapas afetivos e cognitivos, atribuindo sentido aos lugares e transformando-os em espaços de pertencimento.

Alves (2019) destaca que é nessa dimensão do vivido que as crianças reinventam o espaço urbano, subvertendo o planejado e revelando as fissuras entre o instituído e o experienciado.

Essas práticas, muitas vezes invisibilizadas, desafiam o olhar técnico que reduz a cidade a um conjunto de estruturas funcionais. As crianças fazem da cidade um campo de experimentação e descoberta. O brincar nos parques, nas calçadas ou mesmo nos espaços residuais evidencia um uso do espaço que escapa à lógica utilitarista e resgata o valor da experiência sensível. Lefebvre (2001) já apontava que o espaço urbano tende a ser colonizado pelo capital e pela racionalidade técnica, perdendo seu caráter de encontro e de criação. No entanto, as práticas espaciais das crianças revelam resistências sutis a essa lógica, recuperando o sentido do espaço como obra e não apenas como produto.

Em Chapecó, observam-se tensões entre o espaço concebido — aquele planejado pelo poder público, voltado à funcionalidade e à ordem — e o espaço vivido — aquele que emerge das experiências e apropriações cotidianas dos habitantes. Parques, praças e ruas tornam-se territórios de convivência e disputa simbólica, nos quais se expressam diferentes modos de ser e de ocupar o urbano. A presença infantil nesses lugares denuncia tanto as limitações impostas pelas políticas urbanas quanto a potência criadora das práticas sociais que reconfiguram o espaço.

Desta forma, os estudos sobre a cidade evidenciam que o espaço urbano é, ao mesmo tempo, cenário e agente da formação humana. A criança, ao experienciar a cidade, constrói conhecimentos, valores e identidades. O espaço, por sua vez, oferece oportunidades ou barreiras que influenciam diretamente esses processos. A análise das práticas espaciais, portanto, permite compreender não apenas como as crianças vivem a cidade, mas também como a cidade educa, explícita e implicitamente, aqueles que nela habitam.

Dessa forma, pensar Chapecó sob a ótica das práticas espaciais é reconhecer que o espaço urbano é produto de múltiplas temporalidades e significados. É entender que, nas ruas, nos parques e nas praças, coexistem o planejado e o improvisado, o controle e a liberdade, o técnico e o sensível. Ao articular as dimensões geográfica e educativa, percebe-se que o espaço é um campo de aprendizagem contínua, onde se manifestam tanto as contradições do desenvolvimento urbano quanto as potências criadoras da vida cotidiana.

Com isso, o estudo das práticas espaciais das crianças em Chapecó ultrapassa a simples descrição do uso do espaço. Ele se torna uma via para compreender como a cidade, ao mesmo tempo que educa, também é educada por seus habitantes, especialmente pelos mais jovens, que, em seus gestos e deslocamentos, reencantam o espaço urbano e reinscrevem nele novas formas de existir e conviver.

No próximo subcapítulo, a parte inicial tratará de um debate sobre a constituição das cidades, ancorados em teóricos do assunto, elencando posteriormente, particularidades também da cidade *locus* desta pesquisa, ou seja, Chapecó, a partir de sua origem, estudando os lugares citados pelas crianças a partir de cinco categorias: observação, descrição, interpretação, análise, compreensão e representação (Callai e Morais, 2017).

3.1.1 Adentrando a cidade: de onde falam as crianças desta pesquisa?

Assumindo a cidade como o *locus* da presente pesquisa e considerando suas múltiplas interferências sobre a vida das crianças, este subcapítulo dedica-se à análise da concepção de cidade, tanto em termos gerais quanto com foco específico na cidade de Chapecó. A compreensão da configuração urbana contemporânea requer atenção aos processos históricos e socioespaciais que fundamentam a constituição das cidades, observando, sobretudo, os entrelaçamentos entre dinâmicas locais e globais.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer, conforme Lefebvre (2016, p. 12), que as cidades se constituem como “centros da vida social e política, onde se articulam não apenas riquezas, mas também os conhecimentos, as técnicas, as obras...”, de modo que a própria cidade se configura como uma obra em constante produção. A “cidade-obra” que conhecemos hoje é, portanto, resultado da acumulação histórica de múltiplas formas urbanas anteriormente experimentadas.

Sposito (2022) complementa essa perspectiva ao afirmar que os elementos constitutivos das cidades contemporâneas remontam, em grande parte, a práticas e estruturas já presentes desde o período paleolítico, as quais contribuíram significativamente para a conformação das cidades tal como as compreendemos na atualidade.

Chapecó não esteve alheia ao processo de formação e produção das cidades, que começou a se intensificar entre os séculos XVII e XVIII em várias partes do mundo. Com o avanço da Revolução Industrial na Inglaterra, seus efeitos passaram a ser sentidos em escala global, inclusive o Brasil, que nesse período ainda era uma economia colonial baseada na exportação de matérias-primas e na mão de obra escrava.

A industrialização no Brasil só começou de forma mais concreta no final do século XIX, especialmente na região sudeste, mas seus impactos já se faziam sentir com mudanças nas relações de trabalho e nas dinâmicas econômicas. Em Santa Catarina, os efeitos da industrialização global se refletiram inicialmente na ocupação e estruturação do território, com destaque para o litoral, onde cidades como Laguna, Florianópolis e São Francisco do Sul se consolidaram como centros estratégicos. O interior do estado, onde hoje se localiza

Chapecó, começou a ser ocupado mais tardiamente, no século XVIII, impulsionado pelos caminhos abertos pelos tropeiros. Esses viajantes desempenharam um papel fundamental na ligação entre regiões e, por onde passavam, estabeleciam acampamentos e pontos de apoio, colaborando para a futura fixação de núcleos urbanos no oeste catarinense.

Chapecó foi reconhecida como município somente em 1917, sendo que juntamente outros municípios também foram criados, como Cruzeiro, que atualmente se chama Joaçaba. Em 1953, Chapecó passou por uma modificação territorial, sendo que de seu espaço inicial se originaram outros oito municípios: Xaxim, Xanxerê, Dionísio Cerqueira, São Miguel do Oeste, Palmitos, São Carlos, Mondaí e Itapiranga.

Segundo Motter e Filho (2017) até a década de 1940, a colonização de Chapecó, ficou por conta das empresas colonizadoras, entre elas, a colonizadora Bertaso, que dividia a terra em lotes de 25 hectares, visando baixar o custo das terras, vender de forma mais fácil e fomentar a vinda de mais moradores. Estes, advindos principalmente do Rio Grande do Sul, tinham a agricultura de subsistência como uma de suas características.

Posteriormente, devido à grande demanda de centros como São Paulo e Rio Grande do Sul, a criação de suínos, como a intenção de comercializar o excedente, foi ganhando contornos na cidade. Sendo que em 1950, com o início da atividade agroindustrial, aconteceram mudanças significativas que marcaram a região (Motter e Filho, 2017). As agroindústrias passaram a monitorar a produção de carnes, vista a necessidade de uma homogeneização do produto, provocando também mudanças significativas nas formas espaciais, gerando um campo de força onde as centralidades foram desigualmente distribuídas, sendo que uma vasta área do entorno de Chapecó era articulada e subordinada ao movimento das indústrias.

Houve então, um aumento populacional entre as décadas de 1940 e 1950, de aproximadamente 117%, vista a necessidade de mão de obra, ao mesmo tempo em que o pequeno agricultor já não servia mais no campo produzindo em pequena escala. No fim de 1952, Sadia, Perdigão, Coopercentral e Seara, já se firmavam como as maiores agroindústrias de Santa Catarina.

Em 1960, segundo Motter e Filho (2017), a cidade precisou passar por uma reconstituição, vista a necessidade de ampliar as ações das agroindústrias, sendo construídas novas vias, realizando investimentos na infraestrutura urbana e rural, pavimentação das estradas, construção de pontes, instalação de energia elétrica, telefonia, canalização, tratamento de água, etc.

Em 1970, o setor agrícola passou a assumir uma nova e importante função. Além de produzir matéria prima e alimentos, começaram a operacionalizar em torno dos maquinários agrícolas, com o incentivo do crédito rural, que objetivava difundir as inovações tecnológicas com a finalidade de aumentar a produção e a produtividade. Nos anos 80, a maioria da população chapecoense, já era urbana, incentivada pelos processos imigratórios.

A partir da internacionalização das vendas, surgem outras empresas menores atendendo as demandas das agroindústrias de Chapecó e a cidade se torna polo de mão de obra. Com as transformações impostas pelo fenômeno da globalização, Chapecó é obrigada a se adequar às novas exigências do mercado.

Carlos (2021), nos ajuda a pensar sobre as transformações ocorridas na infraestrutura urbana da cidade de Chapecó, justamente porque afirma que “a cidade é um modo de viver, pensar, mas também de sentir. O modo de vida urbano produz ideias, comportamentos, valores, conhecimentos, formas de lazer e também uma cultura” (p. 26). Sendo assim, a cidade também é uma forma de reprodução de nosso sistema econômico e é produzida e consumida em torno desta lógica. Ela aparece então, como bem material, mercadoria. Mas com isso, a cidade também aparece como possibilidade de ser território educativo, de brincadeira, de lazer, artístico, de encontro, de reivindicação de direitos, de manifestações, de luta e de outras infinitas possibilidades de ser e se constituir humano, individual e coletivamente.

Ancorando a teoria a nossa realidade, podemos notar que Chapecó passou por modificações significativas após a década de 1950, com a construção de vias, pontes, e outros investimentos para acomodar o crescimento das agroindústrias. No entanto, a expansão desordenada e a periferização das áreas urbanas refletem um processo de segregação espacial, na qual as desigualdades urbanas aumentam à medida que o capitalismo e a especulação imobiliária moldam o espaço.

Segundo Cancelier *et al* (2015), em uma análise temporal de 2004 até 2014, tendo como base o Plano Diretor da cidade⁴, os autores afirmam que é necessário para ampliar a cidade com novos conjuntos habitacionais — diante do aumento populacional desde a implementação das agroindústrias —, é necessário atentar aos elementos estruturantes do território, que são: o ambiente natural, sistema de circulação, atividades econômicas, relações sócio-culturais e sistemas físicos. Porém, em suas análises, nem sempre esses princípios são respeitados no município de Chapecó.

⁴ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-chapeco-sc>.

Os autores expõem o crescimento da cidade, caracterizado pela periferização dos loteamentos, visto que o crescimento populacional contribui para a especulação imobiliária e eleva os custos da cidade. Apesar disso, a cidade se expande nas áreas periféricas, criando vazios demográficos que ficam à mercê de investimentos, e nem sempre são os melhores lugares, levando em conta a infraestrutura, o acesso a transporte e aos equipamentos públicos, a qualificação ambiental, o saneamento básico, etc. Os promotores imobiliários possuem uma forte influência sobre o uso do solo na cidade, mas as autoridades precisam estar sempre atentas que o desenvolvimento não deve produzir desigualdades e desequilíbrios. Por conta disso, devem ser levados em conta conteúdos simbólicos e materiais quando é preciso expandir (Cancelier *et al*, 2015).

Em Chapecó, as agroindústrias ainda são o motor da economia, sendo assim, fica evidente neste município a reflexão feita por Sposito (2022) de que o modo de urbanização que temos hoje não separa funções entre campo e cidade, mas elas se integram. Um exemplo é a produção dos alimentos e a modificação sobre ele nas indústrias para concepção de outro produto. A cidade hoje, facilita o modo de produção capitalista, sendo que diminui o tempo entre produção e consumo e concentra a maior parte dos consumidores. Segundo Lefebvre (2016, p.21), os núcleos urbanos sobrevivem “graças ao seu duplo papel: lugar de consumo e consumo de lugar”. Além disso, as cidades também são influenciadas pelos ditos do capitalismo, ao modo em que se organizam (estrutural e socialmente) da mesma forma, fundindo as diferenças culturais.

Segundo Manuel Castells, citado por Sposito (2022), as cidades de hoje - firmadas no capitalismo - se apresentam em três aspectos: na existência de grandes unidades de produção e consumo, na ampliação do nível de assalariados com cargos distintos cada vez mais hierarquizados e na concentração de poder político, com uma segregação que se apresenta na estrutura e no imaginário social. Visto isso, Sposito afirma que a criação de moradias e a alimentação (podemos incluir também o acesso a espaços de lazer de qualidade) não dependem de tempo, falta de material ou saber da necessidade, mas na possibilidade de poder pagar por isso. No modo de produção capitalista tudo é mercadoria, inclusive a terra e o seu uso.

O que Sposito (2022) e Lefebvre (2016) abordam, sobre o fato da urbanização ser impulsionada pelo capitalismo, com ênfase na centralização do poder econômico e na mercadorização das cidades, onde o espaço urbano se reorganiza conforme as necessidades de produção e consumo capitalista, corrobora com o processo que aconteceu em Chapecó, no qual as agroindústrias tornam-se o motor da transformação econômica e urbana. A cidade se

expande e se organiza em torno da produção de carnes, e a urbanização surge em resposta às novas demandas industriais. Isso se conecta com o conceito de divisão do trabalho e especialização da produção, que são discutidos pelos autores.

A globalização impacta a urbanização moderna, com as cidades se adaptando às exigências de um mercado globalizado. Isso está vinculado ao modo como as cidades contemporâneas se organizam e se especializam para atender a essas demandas econômicas. Em Chapecó, esse processo também é visível. A cidade se adaptou à globalização e se tornou um polo de agroindústrias internacionais, no início com empresas como Sadia, Perdigão e Seara liderando a produção e comercialização de carnes na região, agora com a BRF (fusão entre Sadia e Perdigão) e a Aurora Coop. O crescimento da cidade está intimamente ligado à internacionalização das vendas, e a globalização, que impulsionou a transformação de Chapecó em um centro industrial.

Depois de refletirmos sobre a consolidação da cidade de Chapecó, é importante levarmos em conta o que nos diz Carlos (2021), apontando que, pensar a cidade nos parece pensar algo abstrato, algo inalcançável. Por mais que essas cidades sejam construídas por braços operários, parecem distantes deles, “as catedrais, apesar de construídas pelos homens, pertencem a Deus, já as cidades de hoje, pertencem ao capital” (p.12). Segundo a autora, a urbanização de nosso país se dá de modo diferente da dos países desenvolvidos. No Brasil, ainda se trava uma luta por condições mínimas de vida e por direitos básicos amplamente conquistados em outros países.

...no centro da crise urbana, está o poder conferido pela propriedade privada da terra, que criam as atuais normas de acesso à cidade, tanto no que se refere à moradia, como às condições de vida, expressas na contradição entre a riqueza e a pobreza; uma cidade que se produz em função de necessidades e objetivos que fogem aqueles do conjunto da sociedade - particularmente da classe trabalhadora. (Carlos, 2021, p.33)

A autora ainda acrescenta que as relações a partir da ascensão do capitalismo se tornam coisificadas e ocorrem através da mediação realizada pelo dinheiro, “o mundo dos homens é cada vez mais o mundo da mercadoria e do que é possível comprar” (CARLOS??p. 19). A cidade então, passa a ser apreendida pelo cidadão a partir de ritmo e tempo, como extensão de uma lógica de produção de um sistema. Não há respeito aos tempos biológicos, os tempos de encontro, os tempos de troca de olhares, tão importantes frisados por Lea Tiriba (2020), mas há ao tempo do relógio, que acelera a vida e exige dela um ritmo constante. Na cidade, a vida é normatizada pelo uso dessa ferramenta, independente do clima e das

condições físicas. Esse ritmo acelerado e sem muito sentido, faz com que nas cidades, os sentimentos de pertencimento e identificação se tornem cada vez mais escassos.

Para Callai (2018), a cidade sempre foi significativa na trajetória humana, desde as antigas civilizações até o que vivemos atualmente no mundo contemporâneo. Neste sentido, a autora afirma que as cidades são “o cérebro e o coração civilizatório” (p.118), e destaca a importância de compreendê-las, visando também compreender a sociedade como conjunto, como um cidadão que conhece os fenômenos de seu lugar de moradia, interpreta e problematiza questões cotidianas, o que gera nos sujeitos, os sentidos de pertencimento e corresponsabilidade. Desta forma, a cidade se apresenta como lugar complexo, que “além de ser palco, tem vida que produz novas relações e demandas” (p.119).

Diante do que afirmamos até aqui, torna-se evidente que a constituição urbana de Chapecó está profundamente atrelada aos processos históricos, econômicos e sociais que marcaram a modernização do espaço urbano. A cidade, longe de ser apenas um espaço geográfico delimitado, revela-se como um campo de disputa simbólica e material, no qual as dinâmicas de produção, consumo e reprodução social se entrelaçam. A compreensão de Chapecó como um território moldado por interesses econômicos, muitas vezes em detrimento das necessidades sociais, aponta para a urgência de políticas urbanas que considerem não apenas a expansão física da cidade, mas sobretudo a promoção da justiça espacial. Nesse contexto, refletir sobre a cidade é também refletir sobre os sujeitos que a habitam, suas condições de vida e seus direitos, reafirmando a importância de uma urbanização comprometida com o bem comum e com a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Nos próximos subcapítulos, analisamos os bairros de moradia das crianças participantes da pesquisa e, posteriormente, os lugares escolhidos por elas na realização dos PAEPs e da metodologia das Cidades Postais.

3.1.2 Bairro: onde moram as crianças desta pesquisa?

Ao tratar da unidade urbana do bairro, é significativo não considerar somente sua materialidade, mas também as relações de interação e a subjetividade presentes na escala de proximidade que o bairro representa. Segundo Souza (2016), podemos abordar os bairros a partir de três critérios: composicional, interacional e simbólico. O critério composicional refere-se às características objetivas e à morfologia espacial, que delimitam, por exemplo, onde e como as crianças podem brincar e circular; o interacional diz respeito às relações estabelecidas entre os indivíduos, incluindo interações entre crianças e adultos; já o simbólico

envolve os sentidos e significados atribuídos aos lugares, refletindo a experiência subjetiva das crianças na construção de seu território urbano.

Segundo Bruno Maia Halley (2014), o bairro não é apenas o espaço delimitado fisicamente, mas que com suas formas e funções específicas, possui vivências íntimas, demarcadas por seus moradores. Desta maneira, a unidade urbana do bairro, se aproxima intimamente a categoria geográfica do lugar, na medida em que encarna experiências e aspirações dos sujeitos. Este lugar, por sua vez, tem relação com o mundo (com o todo) com implicações de maior ou menor efeito. Tem sim suas particularidades, mas sofre influência do global, sendo essa mais aparente ou velada. O bairro pode ser compreendido então como “uma porção do espaço caracterizado pelas sociabilidades engendradas no seu interior pelas particularidades que o individualizam” (p. 46).

Carlos (2007) em seu livro, *O Lugar no/do Mundo* traz significativas contribuições para nossa tentativa de compreensão do lugar neste texto. Uma de suas perguntas iniciais é “como o homem percebe o mundo?”, mas poderia ser, como o ser humano percebe o mundo? Especialmente bebês e crianças, vista a necessidade de apropriar-se do mundo pelos sentidos. A resposta da autora é: com o corpo. E complementa: “O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, apropriada através do corpo, dos sentidos, dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua [...]” (p. 17). Nesta perspectiva, podemos também pensar que é a partir do lugar, que nos relacionamos com o mundo, sendo incentivados a pensar como o mundo se relaciona com o lugar. Nossa busca desde cedo em compreender o mundo, é a busca por respostas de como se encontrar nele, como habitá-lo. Corroborando com isso, Edward Relph (2012) afirma:

O núcleo do significado de lugar se estende em suas ligações inextricáveis com o ser a nossa própria existência. Lugar é um microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco (Relph, 2012, p. 31).

Sendo assim, não há independência entre o global e o local, o que acontece na escala local é em maior ou menor intensidade, impactada pelo global.

Em seu livro, *A Natureza do Espaço*, Milton Santos contribui com a discussão abordada neste momento, quando cita Tolstoi, refletindo sobre uma frase repetida com frequência: para ser universal, basta falar de sua aldeia. Continuando neste mesmo raciocínio, Santos elenca o corpo como “uma materialidade sensível, diante de um universo difícil de apreender” (2020, p. 314), desta forma, os lugares podem ser vistos como intermediários entre o mundo e o indivíduo. Em sequência, o autor continua a debruçar-se sobre interdependência do local e do global, frisando que cada lugar é em si um mundo e ao mesmo tempo está

imerso no mundo com suas particularidades, nos alertando sobre a importância de não adotar um tratamento localista, afirmando que o mundo se encontra em toda parte.

Santos (2020), ainda considera significativo que olhemos o lugar pelo viés do cotidiano, levando em conta os objetos, as ações, a técnica e o tempo, sendo que a vida cotidiana, irá envolver a intersubjetividade e a experiência social em geral. Desta forma, frisa que o entendimento do conteúdo cotidiano nos ajuda a enxergar

[...] a materialidade, esse componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação. Nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam...como nada fazemos sem esses objetos que nos cercam, tudo o que fazemos produz informação. A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. (Santos, 2020, p. 321).

Desta forma, Santos (2020) proporciona as nossas discussões o olhar do todo, mas do particular, sendo que o cotidiano é compartilhado entre os sujeitos e instituições, e o lugar, recebe ordens e solicitações, mas também é o quadro da vida acontecendo em sua espontaneidade.

Com esses apontamentos, começaremos a caracterizar nosso recorte espacial, o bairro Vila Rica e a Área Urbana Central, lugar de moradia dos sujeitos da pesquisa. Para a caracterização dos bairros, utilizamos Atlas de Ijuí que indica uma forma de estudar o bairro, afirmando que “o estudo do bairro se faz a partir de uma observação direta, do mapeamento de diversas informações, através de entrevistas e pesquisas em documentos.” (Atlas IJUÍ, 1990), utilizaremos desta forma a observação direta, os relatos das crianças, as visitas guiadas, o Plano Diretor da Cidade, os dados do Instituto Brasileiros de Geografia Estatística, e documentários disponíveis na internet.

A partir disso, temos o seguinte roteiro de caracterização:

1. Razões do nome
2. Localização na cidade
3. Formas de acesso
4. Características internas (tamanho, arruamento, áreas ocupadas conforme o tipo de ocupação — residencial, lazer, comercial, industrial, etc., áreas verdes, relevo, hidrografia.
5. Comparativo das características — o que o bairro tem, onde busca o que falta, bairro-centro, bairros-bairros vizinhos, outros bairros.
6. Fluxos — em busca de emprego, lazer, educação, cultos, serviços, saúde (hospitais, farmácias, clínicas médicas...), cultura (cinema, apresentações culturais...), econômicos (bancos, escritórios...)

Esses itens foram elencados a partir do Atlas de Ijuí, e assumo eles aqui no mesmo formato do documento. A partir do próximo subcapítulo, começo a descrever os bairros de moradia das crianças participantes, visto que, caracterizar o bairro Vila Rica e o bairro Centro, se torna significativo durante essa pesquisa, justamente porque no decorrer de minha vida profissional, estive próxima da realidade de muitas comunidades, vivenciando algumas situações que inquietam meu fazer docente, principalmente no quesito de diferença nas formas de viver a infância.

As crianças das quais entrei em contato em distintos momentos de minha vida profissional, possuem características homogêneas e heterogêneas. Reconheci desta forma, algumas diferenças entre os grupos, por conta disso, decidi escolher dois grupos infantis distintos. Trazendo em conjunto a cidade, levamos em conta as diferentes formas de vivê-la, e para isso, utilizo como fator a distância dos bairros e seu status econômico. Tendo em vista, que a infância é atravessada por diferenciações econômicas, sociais, culturais, espaciais, políticas, de gênero, etc., sendo esses, marcadores que interferem nas formas de viver a infância.

3.1.2.1 Bairro Vila Rica

Para caracterizar o bairro Vila Rica, utilizo além da observação do bairro, fotografias e anotações feitas por mim, um blog da escola disponível na internet e aberto ao acesso, um documentário feito pelo curso de Jornalismo da Unochapecó (Universidade Comunitária da Região) em conjunto com moradores do bairro em 2008, o Projeto Político Pedagógico da EBM Vila Rica e no convívio com a comunidade na relação docente no ano de 2024.

Começamos pelo histórico do bairro, abordando aqui uma reportagem feita pelo Jornal Folha de Chapecó⁵. Segundo a reportagem, o bairro se constitui a partir da vinda de imigrantes do Rio Grande do Sul, que buscavam terras baratas e aqui encontraram, visto que a maioria das terras que existiam no local, estavam em dívida com o poder público. Além disso, era um local barato, que ao longo do tempo, acolheu a população mais pobre da cidade, pelas condições econômicas.

Se tratando das razões para o nome, segundo uma moradora em depoimento ao documentário, o povo era pobre na região, mas rico em suas crenças, “ricos de fé”. Para outros dois moradores, o nome foi uma sátira à pobreza do local, uma delas afirma no documentário “o que tinha aqui era só piolho e barata”. Ainda temos outras duas hipóteses

⁵ 24 de Agosto de 2010, disponível no Blog da EBM Vila Rica, postado em 2014. Disponível em: Escola básica municipal Vila Rica: Histórico do Bairro Vila Rica. Acesso em 13/01/2025.

publicadas pelo jornal Folha de Chapecó, que sugerem que o nome tenha sido dado ao bairro por conta da quantidade de vertentes de água que se encontram ali, além disso, temos a segunda hipótese que traz um dos antigos moradores como inspiração, o senhor Rico Bonafé.

Quanto à localização na cidade, o bairro Vila Rica se encontra na região Norte de Chapecó como mostra a seguir o destaque feito sobre o mapa do município, encontrado no Plano Diretor da cidade. Tem atualmente dois caminhos de entrada, um pela BR 282, de acesso pelo trevo principal da cidade, atravessando o bairro Belvedere, e outro, de acesso pelo Desbravador, passando pela Linha Caravaggio. Recentemente, o Vila Rica tem um novo bairro vizinho, o bairro Florencia. No mapa da cidade de Chapecó logo na sequência, o círculo azul localiza o Bairro Centro e o círculo vermelho localiza o Bairro Vila Rica.

Imagem 18: rota 1 para entrada no bairro Vila Rica



Fonte: Google Maps (2025).

Pelo segundo caminho citado, o bairro fica a uma distância aproximada de 7,1 km saindo da primeira rua da área central, contando com aproximadamente 4 km de ruas pavimentadas e 3,1 km de ruas de cascalho. Ver rota 2 na imagem abaixo:

Imagem 19: rota 2 para entrada no bairro Vila Rica



Fonte: Google Maps (2025).

O bairro possui aproximadamente 167.737,15 m², suas ruas são pavimentadas e estreitas. Para lazer, a comunidade em sua grande maioria, utiliza os espaços em frente às suas casas, se deslocando também até a praça do bairro — em frente à escola — contam com

propostas realizadas pela igreja, inclusive utilizando o ginásio da escola. Utilizam de forma frequente o ginásio para prática de esportes, realizando o aluguel dos horários com a diretoria do bairro. Também contam com alguns estabelecimentos, que geralmente são construídos em anexo às próprias casas de seus moradores, como bares, lancherias e telebeers⁷. O bairro é cercado por área verde, mas essa não tem uso pelos moradores, visto que não possui vegetação aparada e é habitada por animais peçonhentos, muitas vezes essas áreas de vegetação servem para acumular lixo descartado pelos moradores (máquinas de lavar, sofás, móveis de madeira em geral).

O bairro é residencial. A população majoritariamente trabalha fora do bairro, grande parte nos frigoríficos da região, mas também em postos de gasolina, lojas de utensílios, mercados, entrega de mercadorias, restaurantes, entre outros. Uma das dificuldades elencadas pela comunidade neste ano de convívio como docente, é a falta de horários de ônibus para o deslocamento até o centro da cidade, onde se encontram a maioria das oportunidades de trabalho.

No relacionamento com os demais bairros, o Vila Rica é visto como perigoso ainda hoje, por conta principalmente do tráfico de entorpecentes, sendo muitas vezes alvo de preconceito entre os bairros vizinhos e os demais moradores, principalmente em comparação com o Belvedere, no qual moram as pessoas em melhor *status* econômico. Na maioria das vezes, quem mora no bairro tem como pretensão de vida mudar para o bairro vizinho, vendo essa mudança como símbolo de ascensão econômica, o que também foi citado durante o documentário. O Vila Rica tem alguns pontos que precisam de atenção ainda e que infelizmente compõem a realidade do bairro, como: a gravidez precoce, casos de violência doméstica, uso de drogas e o analfabetismo.

O bairro utiliza muitos comércios do Belvedere, bairro vizinho (já que não possui grande variedade de estabelecimentos), como: mercados, salões de beleza, padarias, empresas de materiais de construção, restaurantes, farmácias, etc. Quando é necessário, se deslocam até o centro da cidade, ao shopping (bairro Líder) ou ao bairro Trevo. O deslocamento geralmente acontece de ônibus, mas os moradores também possuem seus meios de locomoção, como carros, motocicletas ou bicicletas. Além disso, se organizam internamente com os vizinhos quando precisam se deslocar, emprestando automóveis ou combinando para frequentarem os locais necessários em conjunto.

Quanto ao acesso à educação, o bairro conta com uma escola que abarca as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Depois do quinto ano, os

⁷ Locais para venda de bebidas.

estudantes precisam frequentar a escola do bairro vizinho, e no ensino médio, as escolas mais próximas ficam no centro da cidade, sendo que a mais frequentada pelos adolescentes é a escola estadual Nelson Horostecki.

Se tratando da saúde, a comunidade conta com a unidade de saúde da família, localizada no bairro Belvedere, mas que atende os bairros do entorno, como Trevo e Vila Rica. Para emergências, os moradores contam com a Unidade de Pronto Atendimento (UPA), como a mais próxima de suas residências, ficando a 18 minutos do bairro — com deslocamento de automóvel.

A comunidade frequenta de forma intensa as igrejas do bairro e os eventos promovidos por elas (majoritariamente evangélicas), também as ruas de lazer feitas na comunidade, bem como o shopping, as praças, como: Ecoparque e Parque Edir de Marco, e também, as atrações passageiras, com os circos (frequentes em nossa cidade) e os eventos promovidos pela escola, como: festas juninas, dias da famílias, etc. Se tratando dos serviços em torno dos bancos, os moradores geralmente se deslocam até o centro da cidade, onde se encontram a maior parte dos bancos atuantes na região (Santander, Bradesco, Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, além das cooperativas).

Um ponto significativo a ser destacado, é a falta de rede móvel no bairro, visto que os moradores dependem de wi-fi para acesso à internet e para a realização de chamadas. Para pegar a rede móvel, é necessário passar pela escola, adentrando no bairro Belvedere ou procurar pontos específicos do bairro (geralmente, pontos mais altos).

3.1.2.2 Bairro Centro

A partir deste ponto, caracterizo o bairro Centro, área urbana central da cidade de Chapecó. Essa caracterização foi construída com base em observações diretas, nas fotografias realizadas durante os PAEPs, em vídeos aéreos disponíveis no YouTube⁸, em informações obtidas em sites sobre o bairro e também na vivência de moradores da cidade — inclusive a minha própria.

O Centro conta com uma área de aproximadamente 2.791.780,75 m², tem como seus bairros vizinhos: Presidente Médice, Santa Maria, Jardim Itália, São Cristóvão, Passo dos Fortes, Maria Goretti e Palmital. Se mescla entre comércios dos mais variados, sendo um bairro comercial (principalmente nas avenidas — Getúlio Vargas, Fernando Machado, Porto

⁸ Disponível em: [Voando no centro de Chapecó SC\(4k\)](#). Acesso em 14/01/2025.

Disponível em: [Voo drone, Chapecó, SC](#). Acesso em 14/01/2025.

Alegre e Nereu Ramos). Nos últimos anos, vem se caracterizando também por altos edifícios, construídos tanto para residências, com uma forte corrente de apartamentos estilo estúdio, quanto para centros de comércio. Além disso, o bairro possui ruas traçadas em linha reta, projetadas desta forma desde a sua origem, o que faz com que se cruzem em ângulos retos.

Ao buscar reunir material sobre o bairro Centro, percebi que a maioria das fontes disponíveis provém de imobiliárias, que destacam a qualidade de vida na área central, enfatizando aspectos positivos para a compra e o investimento em imóveis. O nome do bairro está diretamente relacionado à sua localização e à centralidade de suas funções na cidade. Essa posição privilegiada permite que moradores de diferentes regiões de Chapecó cheguem ao centro com facilidade, já que todas as linhas de ônibus passam por ele.

Em Chapecó, há ainda um bairro caracterizado por sua relativa independência em relação à área urbana central: o bairro Efapi. Ele é um importante ponto de referência quando se trata das agroindústrias e possui sua própria dinâmica organizacional. Por essa razão, desenvolveu o seu próprio “centro” — assim como ocorreu com o bairro Líder, após a construção do shopping.

O Centro não possui muitas áreas verdes — geralmente as árvores se concentram nos canteiros e nas praças —, mas conta com alguns lugares de lazer como: Praça Coronel Bertaso, Museu de História e Arte, Centro de Eventos Plínio Arlindo de Nés, a Biblioteca Pública Neiva Maria e Praça Ernesto Bertaso. Esses constituem espaços de lazer gratuitos para o público. Ademais, existem as feiras de artesanato, sebos, quadros, etc., realizadas nestes locais. Além disso, nesses locais são realizadas feiras de artesanato, sebos, exposições de quadros e outras atividades culturais.

O bairro abriga ainda uma ampla variedade de estabelecimentos comerciais, como restaurantes, bares, estádio de futebol, panificadoras, salões de beleza, sorveterias, hotéis, lojas de utilidades, mercados, lojas de roupas e calçados, cafés, academias, farmácias, entre muitos outros. Ademais, o bairro centro não enfrenta dificuldades na captação de recursos, dada a diversidade e o dinamismo de seus serviços. Além dos comércios já mencionados, conta com diversas unidades bancárias, caixas eletrônicos distribuídos em diferentes estabelecimentos, escritórios de advocacia e engenharia, clínicas médicas e um hospital (Unimed). A Unidade de Pronto Atendimento (UPA) mais próxima localiza-se a aproximadamente sete minutos do bairro.

Em relação aos demais bairros, o Centro é percebido como uma área predominantemente comercial, possuindo um certo status econômico diante da população em geral. Nos bairros mais distantes, é comum ouvir expressões como “ir para a cidade” ao se

referirem ao deslocamento até o Centro — como se as demais localidades não fizessem parte de Chapecó. Morar na área urbana central é, portanto, um indicativo de maior poder aquisitivo e de melhores condições de mobilidade em comparação aos demais moradores.

O Centro possui ruas pavimentadas e conta com áreas de estacionamento rotativo, cujo uso é tarifado das 8h às 12h e das 13h às 18h, ao valor de R\$ 2,50 por hora. É proibido permanecer por mais de duas horas no mesmo local. Os moradores do bairro costumam utilizar os estacionamentos pagos, embora a maioria possua vagas próprias em suas residências.

Morar no Centro apresenta diversas vantagens, sobretudo pela proximidade de serviços essenciais; contudo, também implica algumas desvantagens, como o intenso fluxo de veículos e a grande movimentação de pessoas, especialmente em datas comemorativas e nos horários de pico, como 8h, 11h30, 13h e 18h. Além disso, o ruído urbano em momentos que deveriam ser destinados ao descanso, principalmente nos fins de semana, torna o ambiente menos tranquilo. Assim, para quem busca sossego, talvez essa não seja a região mais adequada para moradia.

3.1.3 Onde brincam as crianças desta pesquisa?

Para caracterizar melhor a cidade de Chapecó e, de forma mais específica, os locais escolhidos pelas crianças para os percursos acompanhados durante a construção dos dados, apresento, primeiramente, a localização desses lugares na cidade:

Imagem 20: Localização dos pontos de realização dos PAEPs



Fonte: Maria Luiza de Souza (2025).

Para análise dos locais, utilizo algumas categorias que orientam o estudo da cidade, conforme proposto por Callai e Morais (2017). São elas: observação; descrição; interpretação; análise; compreensão; e representação. Essas categorias servem como balizadores desta caracterização, mas também podem ser utilizadas como metodologia de trabalho em sala. Em consonância com essas categorias, empregamos os indicadores apresentados no capítulo 1, a saber: **tipos de uso, acessibilidade, normas de interação social, infraestrutura e manutenção, segurança e insegurança e características econômicas e sociais** (Roxo, Richmond e Bender, 2022). Essas categorias e indicadores serão utilizados para caracterizar os lugares escolhidos pelas crianças na cidade — **Ecoparque, Verdão, Edir de Marco e o bairro Vila Rica (praças e ruas)** —, sempre em articulação com o conjunto urbano de Chapecó.

Como fonte para a caracterização, beberei dos dados construídos até aqui: as anotações feitas por mim — observações, reflexões —, as perspectivas e relatos produzidos pelas crianças durante os PAEPs, as fotografias dos locais e os desenhos elaborados pelas crianças na metodologia das Cidades Postais. É importante esse movimento de se colocar em diálogo com o que foi construído com as crianças, considerando que também somos sujeitos que também se que constituem mutuamente nesse processo de pesquisa. Ou seja, nesse movimento, nossos olhares se entrecruzam com os das crianças, integrando saberes e teorias.

Na sequência, apresento o quadro construído pelas autoras Callai e Morais (2017), que serão utilizadas neste capítulo da pesquisa:

Quadro 17: Significado estrito dos termos a partir do Dicionário da Língua Portuguesa

Observação	Procedimento científico de investigação que consiste no exame atento de um fato, de um processo, geralmente envolvendo instrumentos óticos de mensuração.
Descrição	Ato ou efeito de descrever, fazer um relato circunstanciado, de contar em detalhes enumeração detalhada dos caracteres de algo.
Interpretação	Determinar o significado preciso, dar certo sentido.
Análise	Exame, processo ou método com que se descreve, caracteriza e compreende algo para proporcionar uma avaliação crítica do mesmo.
Compreensão	Faculdade de entender, de perceber o significado de algo, entendimento perfeito, domínio intelectual de uma coisa ou um assunto.
Representação	Trazer a memória, significar, tomar presente ideia ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa, operação pela qual a mente tem presente em si mesma a imagem, a ideia ou o conceito.

Fonte: Callai e Morais, 2017 (Com base em Houaiss, 2001).

A partir deste quadro, e com base no Dicionário Houaiss, as autoras apresentam breves indicações sobre o que deve ser observado em cada uma das categorias inicialmente elencadas. Além disso, propõem outras categorias transversais para orientar o estudo: O quê? Como? Para quê?

A partir da proposição das autoras e de suas indicações teóricas, os próximos subcapítulos apresentam textos específicos sobre cada local selecionado. Nesta análise, os indicadores “descrever” e “interpretar” foram trabalhados de forma articulada. Cada local é analisado individualmente, considerando suas particularidades, mas sempre em diálogo com o contexto mais amplo da cidade de Chapecó, a fim de compreender as dinâmicas locais em relação ao conjunto urbano.

Optou-se por caracterizar os locais escolhidos pelas crianças para os Percursos Acompanhados em Espaços Públicos (PAEPs) justamente porque tais escolhas não são banais. Ao contrário, cada seleção realizada carrega significados próprios, refletindo modos singulares de vivenciar e atribuir sentido ao espaço urbano. No contexto da infância, essas escolhas estão profundamente relacionadas a uma das manifestações mais significativas dessa etapa da vida: o brincar. Por essa razão, ao definir os locais para os percursos, foi solicitado às crianças que escolhessem espaços onde gostassem de brincar — lugares de lazer e convivência.

O brincar, mais do que uma atividade espontânea, constitui-se como uma forma legítima de expressão e de relação com o mundo, sendo, inclusive, reconhecido como um direito fundamental das crianças pela *Convenção sobre os Direitos das Crianças*, em seu artigo 31. Assim, analisar os locais escolhidos pelas crianças permite compreender não apenas suas preferências espaciais, mas também aspectos centrais de sua subjetividade, das dinâmicas sociais que as cercam e das formas como se apropriam da cidade.

3.1.3.1 Ecoparque

O parque é localizado no bairro Passo dos Fortes, próximo do batalhão de polícia, do corpo de bombeiros e da rodoviária da cidade. Está a menos de um quilômetro do centro de Chapecó, com pontos de ônibus próximos, na Av. Getúlio Vargas e na rua John Kennedy (duas entradas). Fica em uma região com escolas e Centros de Educação Infantil Municipais, bem como mercados (inclusive um em frente, pela John Kennedy), posto de gasolina, farmácias, lotéricas, agências bancárias, e outros pequenos empreendimentos. As duas entradas têm estacionamento na via e são asfaltadas, bem sinalizadas. O bairro Passo dos Fortes é considerado seguro — sendo que a cidade de Chapecó como um todo também —

mas, o Ecoparque está dentro de uma antiga “vila militar”, e com frequência recebe visitas da Guarda Municipal, Polícia Ambiental e Militar.

Passou por uma revitalização no ano de 2021, o que resultou em um aumento da frequência de visitantes, visto que anteriormente o parque estava recebendo pouco público. Atualmente, aos fins de semana, é um espaço muito movimentado, no qual a comunidade se faz presente com as mais diversas propostas de uso, tornando-se, um dos pontos turísticos da cidade.

O Ecoparque depois de sua revitalização se tornou ponto de lazer de grande parte da população. Considerando a ampla verticalização⁹ da cidade, os parques possuem papel importante nos momentos de distração e descanso fora da própria casa/apartamento. A vida coletiva nesses espaços afeta positivamente as crianças, uma vez que amplia suas possibilidades de convivência e interação social. Entretanto, como observado durante os percursos, para algumas crianças o acesso a esses locais de brincadeira e lazer não é tão simples quanto se imagina. Embora Chapecó seja considerada uma cidade média, é possível perceber os efeitos da fragmentação socioespacial e as consequências da falta de mobilidade urbana de qualidade, que dificultam o deslocamento e afetam, de modo desigual, determinados grupos da população.

Chapecó passa por uma onda de revitalização de parques, sendo que nos últimos anos foram reformados: o Ecoparque, a Praça Edir de Marco, o Complexo Esportivo Verdão, bem como, foi construído recentemente um parque na região de moradia do grupo 1, o Parque Colina Verde. Um lugar que já vem sendo frequentado pelas crianças dos bairros Vila Rica e Belvedere.

O hábito de ir até os parques para a realização de diversas propostas, têm aumentado a cidade de forma evidente. Apesar da construção desses espaços em diferentes locais da cidade, é importante evitar que os sujeitos permaneçam restritos apenas às suas áreas de moradia. Isso pode ser observado no relato de Passarinho, quando afirma que o Ecoparque não é o seu parque, apontando para o parquinho em frente à escola e dizendo: “esse aqui é o nosso parque”. Ao mesmo tempo em que o senso de comunidade é significativo para Passarinho, valorizando o seu lugar e as práticas cotidianas que o constituem, é fundamental que, caso deseje frequentar outros espaços, essa possibilidade lhe seja garantida e facilitada.

Além disso, o que observamos é que a construção e revitalização de parques, vem

⁹ No período de três anos e meio, entre 2021 e 2024, a Prefeitura de Chapecó aprovou mais de 5 milhões de metros quadrados de construções, incluindo edifícios residenciais, comerciais e industriais. Disponível em: [Chapecó aprova mais de um milhão de metros quadrados de construções por ano - ClicRDC](#). Acesso em: 26/04/2025.

auxiliando o mercado imobiliário local na venda de terrenos e imóveis. O Ecoparque, por exemplo, tornou-se um importante ponto de valorização urbana: em 2024, foi inaugurado um atacado em um terreno que permaneceu inativo por anos, localizado em frente ao parque, com investimento de R\$ 35 milhões pelas Empresas Brasão, já consolidadas no setor varejista da cidade. Na Avenida Getúlio Vargas, destaca-se ainda o novo empreendimento Home Park Chapecó, com entrega prevista para 2025 — o primeiro da construtora Empreendimentos Oeste no município, reconhecida por seus imóveis de alto padrão nas regiões de Balneário Camboriú e Itapema.

Nos sites das imobiliárias, é recorrente o uso do Ecoparque como referência de localização: “a cinco minutos do Ecoparque”, “próximo ao Ecoparque”, “ao lado do Ecoparque”, entre outras expressões que reforçam a valorização do entorno.

Chapecó, enquanto cidade média brasileira, expressa em sua configuração espacial a materialização das formas contemporâneas de vida. A revitalização do Ecoparque reflete, simultaneamente, o avanço da urbanização e a busca por qualidade de vida em meio à crescente verticalização e à fragmentação socioespacial.

Observar o movimento causado pelo Ecoparque revela as contradições típicas das cidades médias: ao mesmo tempo em que promove lazer, convívio e pertencimento, também evidencia desigualdades no acesso, especialmente em razão da precariedade da mobilidade urbana que afeta grupos social e economicamente mais vulneráveis. A presença de empreendimentos imobiliários em seu entorno ilustra a dinâmica de valorização do solo urbano, na qual o espaço público torna-se um atrativo para o capital privado.

Nesse sentido, Chapecó sintetiza as tensões entre planejamento urbano, apropriação do espaço e justiça social, revelando como as cidades médias brasileiras expressam, em sua estrutura física e social, as complexidades e contradições da vida urbana contemporânea.

3.1.3.2 Edir de Marco

O parque foi inaugurado oficialmente em dezembro de 2024, após a realização do percurso com as crianças. Trata-se de uma área revitalizada que, anteriormente, se chamava Praça Medellín — homenagem aos colombianos que auxiliaram no resgate e nos cuidados dos passageiros da tragédia aérea envolvendo a Associação Chapecoense de Futebol. Localiza-se no bairro Líder, próximo ao Shopping Pátio Chapecó, cercado por terrenos ainda vazios e com algumas empresas nas proximidades. Situa-se a cerca de 300 metros da Avenida Getúlio Vargas (no trecho conhecido como prolongamento da avenida). A revitalização teve custo

aproximado de R\$ 7,3 milhões, sendo financiada em parte pelo Estado e em parte pelo município. Atualmente, é um espaço bastante frequentado, aberto durante todo o dia e com vigilância constante. Sua localização é próxima — cerca de dez minutos — dos bairros Passo dos Fortes, Vila Real, Cristo Rei, Santa Luzia e Bela Vista.

O parque possui 109 mil m², é pouco arborizado, conta com trilhas para caminhada, parque infantil, quadras esportivas (inclusive de areia), dois açudes grandes, bancos, mesas, banheiros e bebedouros. São permitidas atividades com bolas, bicicletas, patins, skates e patinetes, e o local dispõe de estacionamento próprio. Os cães têm espaço destinado especialmente a eles, mas também podem circular acompanhados de seus tutores. Os açudes abrigam peixes, e há sinalização com regras de convivência.

As crianças relataram que costumam andar de bicicleta — o que destacam como um diferencial desse espaço —, frequentar o parquinho, jogar pedras no lago, caminhar pelas trilhas e visitar o labirinto de flores. Em nossas anotações, registramos ainda outras vivências: piqueniques, reuniões religiosas, jogos de futsal e vôlei, apresentações artísticas, observação com telescópio, corridas e alimentação dos peixes.

O parque apresenta boas condições de acessibilidade, com rampas de acesso, banheiros adaptados, piso tátil e mapa em braille. Entretanto, algumas melhorias ainda se fazem necessárias: os bebedouros e sanitários poderiam ter alturas mais adequadas às crianças, que constituem um dos principais públicos do local. Quanto à segurança, os lagos são abertos e o parque não possui cercas, o que exige atenção redobrada, especialmente por parte dos responsáveis. As crianças não costumam frequentar o parque sozinhas. Um ponto relevante é que todas as crianças participantes da pesquisa afirmaram ir até o parque de carro. Pavão comentou que, se sua família não tivesse automóvel, não iria ao local, a menos que morasse nas proximidades — já que os ônibus não chegam até o parque, e o uso do transporte coletivo sequer foi mencionado como uma opção.

Entre os medos e inseguranças relatados estão: ficar sozinhos nas dependências do parque e cair no lago. De modo geral, porém, as crianças disseram sentir-se seguras, acreditando que poderiam contar com a ajuda dos adultos. Dinossauro, por exemplo, afirmou que, caso fosse deixado ali, saberia voltar para casa, pois observou o caminho pelo vidro do carro.

As percepções e sugestões das crianças revelam olhares sensíveis e críticos sobre o espaço. Pavão desejava que o concreto fosse retirado, ampliando as áreas de brincar, e sugeriu cercas nos limites do parque, novos postes de luz e mais brinquedos. Panda e Dinossauro pediram cercas (inclusive ao redor dos lagos), pista de patinação e flores diferentes nos

canteiros. Ao ser questionado sobre a infraestrutura, Dinossauro respondeu que não poderia opinar, pois “para mudar o parque precisa pagar, e criança não tem dinheiro” — complementando, com humor, que sua irmã tem, “porque perdeu um dente e ganhou moedas da fada do dente”.

Quanto às condutas inadequadas, as crianças citaram pescar e nadar nos lagos, jogar lixo no chão e arrancar plantas. Dinossauro, ao falar sobre isso, comentou: “se arrancar as plantas, vai queimar tudo”, relacionando o gesto a uma das catástrofes recentes vividas no Brasil — as enchentes no Rio Grande do Sul — e lembrando que “os estádios dos times estavam alagados”. Para elas, boas condutas significam seguir as regras do parque.

Como mencionado por uma das crianças, para frequentar o parque é necessário morar nas proximidades ou ter transporte particular. De ônibus, seria possível chegar até o bairro Santa Luzia ou à Avenida Fernando Machado e, a partir daí, caminhar cerca de 15 minutos — um percurso longo, especialmente para crianças. Nenhuma das participantes do Grupo 1 escolheu o Parque Edir de Marco para os percursos, mesmo sendo, à época, o mais próximo de suas moradias e apresentando estrutura semelhante à do Ecoparque, citado por elas e por suas famílias, ainda que não selecionado.

Observa-se um aumento expressivo na frequência da população após a revitalização, repetindo o movimento verificado no Ecoparque. Com suas quadras, trilhas, bancos e mesas, o local passou a ser utilizado diariamente para as mais diversas práticas já mencionadas. Embora esteja em uma área mais afastada, mantém proximidade com um importante centro comercial e localiza-se em uma região cada vez mais valorizada — o que se confirma pela presença de terrenos à venda e pela construção de novos prédios, visíveis nas fotografias.

Do ponto de vista dos usos sociais do espaço, destaca-se a liberdade de escolha percebida pelas crianças: podem andar de bicicleta, patins, patinetes, jogar bola — dentro ou fora das quadras —, correr, brincar ou simplesmente circular. Essa flexibilidade diferencia o parque de outros, onde o acesso às quadras é mais restrito. No Parque Edir de Marco, quando uma nova pessoa chega para jogar, logo é integrada ao grupo já existente, e até as redes sociais são utilizadas para marcar horários de jogos e encontros.

A cidade, enquanto espaço físico que materializa a vida dos sujeitos, deve ser compreendida não apenas em sua dimensão estrutural, mas também como lugar de experiências e relações. A revitalização do parque transformou-o em um espaço multifuncional, de grande fluxo cotidiano, que favorece diferentes práticas espaciais. Tais características evidenciam a cidade como espaço de múltiplas vivências, no qual os sujeitos expressam rotinas, interesses e modos de estar no mundo. Nesse local, regras de convivência

são compartilhadas, experiências são narradas e os usos do espaço são constantemente negociados.

Contudo, o parque também revela as desigualdades de acesso aos bens urbanos. O fato de as crianças participantes dependerem de transporte particular para chegar até o local aponta para uma limitação concreta do direito à cidade. A ausência de transporte coletivo eficiente inviabiliza a presença de parte significativa da população infantil, especialmente daquelas em situação de maior vulnerabilidade social.

A presença das crianças no parque — e suas leituras sobre o espaço — demonstram que a cidade é uma construção coletiva. Elas não apenas utilizam o parque, mas o significam a partir de suas experiências: pela liberdade de escolha sobre o que fazer, pela convivência com outras pessoas, pelo medo de cair no lago ou pela compreensão das regras que regem o uso do local. Constroem, assim, uma relação simbólica e afetiva com o espaço urbano, revelando dimensões subjetivas e sensíveis da vivência na cidade.

O entorno do parque vem passando por um processo de valorização e adensamento urbano, com o surgimento de novos empreendimentos. Esse movimento demonstra que a cidade está em constante transformação, impulsionada tanto por políticas públicas quanto por interesses privados — um reflexo das tensões entre planejamento urbano, mercado imobiliário e direito ao espaço público.

3.1.3.3 Complexo Esportivo Verdão

O Complexo Esportivo Verdão, está localizado no bairro Parque das Palmeiras, na Av. São Pedro, ao lado da Celesc (empresa responsável pela energia da cidade). Passou por obras de revitalização em 2021 e atualmente é sede para jogos das mais variadas modalidades. É o mais antigo dos parques de Chapecó e foi construído em 1980, sendo inicialmente chamado de Parque Milton Sander, nome do prefeito na época da construção. É próximo aos bairros: Efapi, Engenho Braun, Jardins e Jardim América.

O Verdão possui uma extensão de aproximadamente 240 mil m². Nesse espaço encontram-se parque de areia, quadras de concreto e de areia, ginásio poliesportivo, academia ao ar livre, pista de skate, pista e trilhas para corrida, parque infantil e área destinada aos pets, além de uma ampla zona arborizada.

Apenas uma das crianças escolheu esse local, de modo que a análise se baseia em seus relatos, em minhas observações como pesquisadora e nas vivências enquanto moradora da cidade. Calopsita afirmou que costuma jogar bola com os pais, pedalar e andar de skate no parque. É importante destacar que este é o único parque da cidade que possui pista própria

para skate, o que, aliado ao fato de que os familiares de Calopsita são praticantes desse esporte, influencia diretamente suas experiências e escolhas. Além disso, o espaço é amplamente frequentado pela população, que utiliza as quadras esportivas, o parque infantil, a pista de atletismo (inclusive para treinamentos físicos voltados a concursos), o campo de futebol e o espaço pet. O local também é cenário para piqueniques, estudos ao ar livre e encontros voltados a apresentações artísticas e religiosas.

Esse parque é um dos que mais necessita de atenção quanto à acessibilidade, pois apresenta muitas áreas com piso irregular, escadas, trechos com pedras e gramados, o que dificulta a locomoção. A criança participante afirmou sentir-se segura no espaço, destacando apenas dois medos: cair e ser atropelada pelos automóveis que circulam nas imediações. As crianças não utilizam o parque sozinhas, dado que ele possui ampla extensão e densa arborização — fatores que poderiam dificultar uma eventual busca por uma criança em suas dependências.

Calopsita relatou que, se pudesse modificar o parque, instalaria um tobogã no parque de areia, redes de descanso, cobertura na quadra, novas luminárias, cerca ao redor das quadras, placas proibindo automóveis e slacklines. De modo geral, o parque é bem cuidado, mas ainda precisa de maior atenção às necessidades das pessoas com deficiência, especialmente aquelas com limitações físicas.

Na entrada, há normas de conduta que proíbem som alto, cães sem focinheira, entre outras regras. Calopsita destacou a importância de jogar o lixo nas lixeiras, relacionando o cumprimento das regras às boas condutas dos frequentadores, como quando os adultos aceitam brincar com ele. No Verdão, tanto durante o percurso quanto em minhas observações como moradora, o espaço pet mostrou-se o ambiente em que as boas condutas são mais cobradas pelos próprios usuários: quem tenta entrar sem a focinheira no animal ou deixa o pet solto sem supervisão é prontamente advertido pelos demais frequentadores.

A região do Verdão é composta por bairros mais vulneráveis e, diferentemente do Edir de Marco — que também se situa próximo a áreas menos abastadas, mas ao lado de centros comerciais —, o Verdão não possui grandes atrativos em seu entorno. Apesar de ser o parque mais antigo, inaugurado em 1980, não se tornou tão atrativo quanto os novos espaços, inseridos na recente valorização dos parques como locais de lazer coletivo e socialização urbana.

O Verdão é mais movimentado aos fins de semana, como os demais, mas apresenta pontos de atratividade específicos, como os treinos de skate aos sábados, a pista de atletismo demarcada e os jogos de diferentes modalidades, inclusive rugby. Sua criação remonta a um

período em que Chapecó ainda consolidava sua estrutura urbana. Enquanto os outros parques analisados refletem uma urbanização contemporânea voltada à integração entre centros comerciais, valorização imobiliária e lazer, o Verdão permanece relativamente isolado de grandes fluxos urbanos, configurando-se como um espaço comunitário voltado sobretudo à população local.

O fato de apenas uma criança ter escolhido o Verdão como local de percurso é revelador. Mesmo com sua tradição e infraestrutura, o parque não é percebido atualmente como um espaço de desejo ou de grande atratividade. Isso pode estar relacionado ao desconhecimento das crianças, especialmente do Grupo 1, em razão da distância de suas moradias. A relação entre as crianças e a cidade, portanto, não depende apenas da existência física dos espaços, mas da qualidade simbólica e afetiva que esses lugares representam.

Produzir cidades para e com as crianças requer mais do que investimentos em infraestrutura: exige escuta, pertencimento e integração à vida coletiva. Como em outras cidades em processo de expansão e modernização, Chapecó busca materializar a vida urbana por meio de uma rede de espaços públicos voltados ao lazer, ao esporte e à convivência social. O Verdão foi um dos primeiros esforços nesse sentido, oferecendo à população um espaço coletivo e multifuncional.

Com o passar do tempo, a cidade foi se estruturando de modo a tornar a experiência urbana mais integrada ao consumo e à sociabilidade, moldando novas formas de convivência e reorganizando a distribuição econômica do território. Por essa razão, a região onde o Verdão se localiza não é tão atrativa à iniciativa privada quanto às áreas dos novos parques — já está rodeada por residências, sendo frequentada majoritariamente pelos moradores locais e situada em um ponto com baixa presença de comércios e centros de consumo.

3.1.3.4 Ruas e Praça - Bairro Vila Rica

O bairro Vila Rica localiza-se a aproximadamente 9 km do centro da cidade, próximo aos limites do município e ao trevo de entrada e saída de Chapecó — área em que se situam as ruas e a praça observadas na pesquisa. O bairro começou a receber seus primeiros moradores por volta de 1950, majoritariamente migrantes do Rio Grande do Sul em busca de terrenos com preços acessíveis. Um marco importante em sua história foi a criação da escola local, que atualmente atende desde o berçário até o quinto ano do Ensino Fundamental. A praça em frente à escola foi construída em 2022, e o ginásio tornou-se um ponto de encontro central para a comunidade.

Com uma extensão aproximada de 1,69 km², o bairro tem a maior parte de suas ruas pavimentadas, embora sejam estreitas e, em geral, sem calçadas ou estacionamento. As residências variam bastante em suas construções: muitas são de madeira, outras de alvenaria, e algumas apresentam puxadinhos ou partes feitas de lona. No período da pesquisa, o bairro contava com apenas um parque de areia, localizado em frente à escola; atualmente, foram construídas duas quadras esportivas nos fundos do terreno escolar.

As crianças citaram as seguintes formas de uso para a praça e as ruas do bairro: fazer castelos de areia, correr, andar de skate, brincar de pega-pega, bicicleta, motoca, esconde-esconde e brincar de carrinho. Além dessas atividades, durante os percursos observou-se que muitos moradores costumam sentar-se nas calçadas ou nas beiradas das ruas — com cadeiras de praia, chimarrão, pipoca, bolo ou bebidas —, transformando a rua em espaço de convivência e extensão da casa.

A maioria das ruas não possui calçadas, fato também indicado pelas crianças na metodologia das Cidades Postais. O parque, por sua vez, é cercado por declives e não conta com caminhos nem brinquedos adaptados. Para as crianças, a acessibilidade está diretamente ligada à possibilidade de usufruir o espaço; Cachorro, ao ser perguntado se todos podiam utilizar as ruas, respondeu que apenas os bebês teriam dificuldades.

De modo geral, as crianças afirmam sentir-se seguras, citando como medos apenas o risco de atropelamentos e quedas. Embora o bairro tenha apresentado melhorias nesse aspecto, o uso de drogas e bebidas ainda é presente, e conflitos relacionados a isso persistem. Aos fins de semana, as crianças evitam o espaço ao lado do ginásio, onde há concentração de adultos consumindo álcool. Apesar disso, as crianças têm acesso livre à maioria dos espaços do bairro, são conhecidas pelos moradores e costumam brincar nas ruas com aceitação das famílias.

A infraestrutura do Vila Rica ainda se desenvolve lentamente. As ruas foram asfaltadas há pouco tempo, mas ainda faltam tubulações de esgoto, calçadas e estacionamentos. A praça possui poucos brinquedos e um espaço limitado. O ginásio escolar, recém-construído, é amplamente utilizado pela comunidade fora do horário de aulas, com reserva de horários pelos moradores. As paradas de ônibus estão sendo instaladas gradualmente. Em maio de 2025, o bairro contava com duas quadras de areia e um novo parque no bairro vizinho Belvedere, muito frequentado pelos moradores locais. Essa área, onde foram inauguradas as quadras e o novo parque, deu origem a um novo bairro — o Florencia —, com lotes e condomínios à venda. Assim, o investimento em espaços públicos

também atua como estratégia de valorização imobiliária, além de aproximar os moradores de um parque semelhante aos mais “centrais” e frequentados da cidade.

As normas de interação citadas pelas crianças na praça e nas ruas foram: não dizer coisas que causem constrangimento, não brigar, não atravessar na frente dos carros e não desobedecer à mãe. As boas condutas, portanto, correspondem ao oposto disso — brincar, respeitar as regras e conviver em harmonia, o que, para elas, já é em si uma ação positiva.

A comunidade do bairro é humilde, e a maioria dos moradores trabalha em frigoríficos, serviços gerais ou no comércio. Ainda há casos de analfabetismo entre os responsáveis, o que dificulta a compreensão de bilhetes e comunicados escolares. Entre as famílias das crianças do Grupo 1, apenas uma mãe cursava graduação a distância em Pedagogia; em geral, os moradores têm formação até o Ensino Fundamental ou Médio, sem acesso à universidade.

O Vila Rica, com seu surgimento irregular e popular, representa a lógica de crescimento periférico típica das cidades médias: áreas que se expandem “por fora” dos planos diretores, com infraestrutura insuficiente, falta de equipamentos públicos básicos e regularização fundiária tardia. Esse tipo de urbanização reflete o modelo segregador das cidades brasileiras, em que a distância física e social entre centro e periferia expressa desigualdades de acesso, renda e direitos urbanos.

Apesar da precariedade, o bairro evidencia uma forte presença comunitária. As ruas, a praça e o ginásio escolar são constantemente reapropriados como espaços de convivência, lazer e sociabilidade — especialmente por crianças e famílias. A rua cumpre o papel de extensão da casa, demonstrando que a urbanização também produz formas informais de uso e organização social. Como em outros bairros de Chapecó e de cidades médias brasileiras, há escassez de espaços públicos planejados fora do centro, e a rua passa a exercer múltiplas funções: espaço de lazer, encontro, resistência e, sobretudo, brincadeira.

O bairro Vila Rica revela que a vida em coletividade está intimamente ligada às formas como os sujeitos produzem, ressignificam e ocupam o espaço cotidiano. Em um contexto marcado pela ausência de infraestrutura básica, a rua emerge como território de múltiplas funções.

As crianças do Vila Rica mostram que, mesmo em condições urbanas limitadas, o brincar é uma forma de afirmação do direito à cidade, pois reorganiza os usos sociais do espaço. A materialização da coletividade se expressa nos gestos cotidianos: no compartilhamento do chimarrão, na criação de regras de convivência pelas próprias crianças,

na presença dos corpos no espaço público. Essa territorialidade vivida revela a potência da cidade como lugar de formação social, mesmo quando negada pelas políticas públicas.

O bairro, ao mesmo tempo periferia e centro da vida de seus moradores, reafirma que a cidade também se constrói a partir das margens — e, sobretudo, das infâncias que nela habitam. Ao escutarmos as crianças e observarmos suas práticas espaciais, tornam-se visíveis outras formas de cidadania: aquelas que, por vezes, não cabem nos planos diretores, mas que são fundamentais para compreender a complexidade urbana e o papel ativo dos sujeitos na produção do espaço.

3.1.4 Porque caracterizar os espaços de vivência das crianças?

Caracterizar os locais em que as crianças da pesquisa moram é uma das estratégias que permite compreender suas práticas espaciais, situando-as em suas vivências cotidianas. As práticas espaciais não são desconectadas das interações sociais entre os grupos; por isso, essa caracterização possibilita, de forma mais contextualizada, identificar potencialidades e dificuldades no exercício da cidadania — que constitui a pergunta central deste texto.

Até aqui, foi possível perceber o motivo de utilizarmos o termo infâncias, no plural. Isso porque, nesta pesquisa, mesmo dentro de um mesmo grupo, não há formas homogêneas de vivenciar a infância enquanto fase geracional. As crianças vivem diversas infâncias e, com elas, constroem diferentes modos de ser cidadãos em seus espaços. Compreender a organização desses espaços é, portanto, compreender que lugar a criança ocupa na estrutura dos grupos e como se constitui como sujeito de direitos no contexto social em que vive.

A reflexão sobre os espaços urbanos de Chapecó — neste caso, o Ecoparque, o Parque Edir de Marco, o Complexo Esportivo Verdão e as ruas do Bairro Vila Rica — revela, por meio da escuta das crianças e da observação do uso desses locais, como os princípios e diretrizes do Plano Diretor do Município (Lei Complementar nº 792/2022) se materializam, ou ainda carecem de efetivação, no território vivido.

Em muitos momentos, as práticas espaciais infantis evidenciam as tensões entre o que é planejado e o que efetivamente acontece em Chapecó. Um dos aspectos mais recorrentes nos relatos diz respeito ao acesso desigual aos espaços de lazer, especialmente aos parques. Enquanto algumas crianças frequentam o Ecoparque todos os fins de semana, outras — sobretudo as moradoras de bairros mais afastados, como o Vila Rica — precisam pegar até dois ônibus e caminhar várias quadras para chegar a esses locais. Essa realidade contraria o que propõe o Plano Diretor ao estabelecer, em seu artigo 9º, inciso IV, entre os objetivos gerais, o de “*promover a acessibilidade e a mobilidade universal, facilitando o deslocamento*

de todos os cidadãos com segurança a qualquer local do território, priorizando o transporte público coletivo” (p. 3). Fica evidente que o deslocamento ainda constitui um obstáculo real e concreto para que todas as crianças possam usufruir plenamente da cidade, acompanhadas por adultos ou em grupo.

Durante a pesquisa, foi possível perceber como algumas desigualdades socioespaciais se manifestam na infraestrutura dos bairros. O Vila Rica, por exemplo, é marcado pela ausência de calçadas e pela presença de declives; na praça, os brinquedos não possuem adaptações. Embora o espaço seja usado e ressignificado, ele ainda carrega limitações que poderiam ser superadas com políticas públicas mais efetivas, voltadas não apenas à infância, mas à diversidade dos cidadãos. O Plano Diretor, em seu art. 5º ao tratar da justiça socioespacial, reforça que um de seus princípios é “*reduzir as desigualdades socioespaciais, promovendo a equidade territorial*”. Para tanto, torna-se essencial reconhecer as práticas dos sujeitos — neste caso, das crianças —, considerando que elas também sabem o que modificariam em seus contextos.

Tivemos dois parques em nossa pesquisa que passaram por revitalizações, e foram os mais escolhidos, o Ecoparque e o Edir de Marco. Podemos perceber que quando o poder público investe na qualidade do espaço urbano, há retorno em pertencimento, uso e apropriação coletiva. Esses lugares se tornaram pontos de encontro e de convivência, o que está alinhado ao que propõe o artigo 5º, do PDC (Plano Diretor de Chapecó) ao reconhecer a função da cidade, elencando o direito ao lazer e o acesso aos bens públicos e sua infraestrutura. As experiências infantis mostram que, quando esses direitos são garantidos, a cidade é de fato animada pelos sujeitos que a compõem: crianças observam esculturas, alimentam peixes, fazem piqueniques e até indicam melhorias, como a instalação de telhados nos parques infantis ou placas com regras mais claras.

Dois dos parques analisados — o Ecoparque e o Edir de Marco — passaram por processos de revitalização e foram justamente os mais escolhidos pelas crianças. Isso demonstra que, quando o poder público investe na qualidade do espaço urbano, há retorno em pertencimento, uso e apropriação coletiva. Esses lugares tornaram-se pontos de encontro e convivência, alinhando-se ao que propõe o artigo 5º do PDC, ao reconhecer a *função social da cidade* e o *direito ao lazer e ao acesso aos bens públicos e à infraestrutura*. As experiências infantis revelam que, quando esses direitos são garantidos, a cidade é animada pelos sujeitos que a compõem: as crianças observam esculturas, alimentam peixes, fazem piqueniques e até sugerem melhorias, como a instalação de telhados nos parques infantis ou placas com regras mais claras.

Outro ponto significativo nas narrativas infantis é a segurança nos espaços urbanos. De modo geral, as crianças se sentem protegidas quando há adultos por perto, e os locais foram considerados seguros pela presença policial ou pela vigilância familiar. Assim, a segurança se relaciona à visibilidade, ao pertencimento e ao reconhecimento desses espaços como lugares de todos.

Ao pesquisar com as crianças — e não apenas sobre elas —, compreendemos que a cidade não se mede apenas por sua estrutura física, mas também pelos bons encontros e vivências significativas que promove. A rua do Vila Rica transforma-se em quintal coletivo; o parque infantil do Ecoparque torna-se um espaço de múltiplas brincadeiras, cujas funções são constantemente ressignificadas; a quadra e a pista de skate do Verdão viram pontos de encontro e socialização.

Os diferentes usos do espaço urbano dialogam com a ideia de cidade como lugar de experiências, conceito que o PDC tenta traduzir ao abordar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade. Durante os percursos, as crianças mostraram-se sujeitos ativos na produção do espaço urbano: elas leem, interpretam e transformam a cidade a partir de seus corpos e de suas vivências. De forma intencional ou não, ajustam condutas dos adultos ao ocupar esses espaços e, assim, regulam práticas sociais, exercendo uma cidadania cotidiana que contribui para repensar a própria noção de cidade e de convivência.

4. ENTRE PASSOS, DIZERES E USOS: AS PRÁTICAS ESPACIAIS DAS CRIANÇAS CHAPECOENSES

Neste capítulo, a intenção é evidenciar as práticas espaciais emergentes durante os Percursos Acompanhados em Espaços Públicos e no desenvolvimento da metodologia das Cidades Postais. Assim, articulam-se as experiências das crianças, unindo a construção dos dados, conforme abordados no primeiro capítulo, à análise dos espaços escolhidos pelas crianças, no segundo capítulo, bem como, com o estudo sobre a cidade de Chapecó, entendida aqui como espaço vivido e estruturado socialmente.

Durante a construção dos dados com as crianças, notamos que muitas das práticas se repetiam, emergindo de um mesmo grupo, ou seja, sendo comum a várias crianças do grupo 1 ou 2, bem como, permeando o modo de viver a infância dos grupos um e dois. A partir da reflexão sobre as práticas elencadas pelas crianças e percebidas pela pesquisadora, assumem-se aqui seis categorias que foram se ramificando/consolidando no decorrer da pesquisa, em um diálogo entre o campo empírico e teórico, são elas: **1. a apropriação do espaço por meio da brincadeira, 2. convivência e sentido de lugar, 3. cidade como lugar**

de negociação, 4. percepção dos riscos, 5. intervenção no espaço 6. mobilidade e fragmentação socioespacial.

Na sequência, cada uma das categorias é apresentada unindo a justificativa de sua escolha, as falas das crianças e o referencial teórico que nos ilumina diante do campo empírico. O objetivo é refletir sobre as práticas espaciais das crianças em sua conexão com o conjunto da cidade, com os demais grupos geracionais e com a própria organização urbana.

4.1 APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO POR MEIO DA BRINCADEIRA

“Brincar é o primeiro direito à cidade que experimentamos e talvez o mais negligenciado.”

Cidade CON.VIDA¹⁰

Uma das orientações para a realização dos PAEPs era que as crianças escolhessem um espaço de lazer e brincadeira, justamente porque junto com os autores que serão citados no decorrer deste subcapítulo, reconheço o brincar como prática potencial no desenvolvimento integral da criança. Diante disso, elencam-se, no quadro a seguir, um conjunto de falas das crianças retiradas do capítulo 1. É importante destacar que as respostas agrupadas abaixo foram dadas à seguinte pergunta: **“Como você utiliza esse espaço? O que você costuma fazer aqui?”**.

Quadro 18: agrupamento de falas da categoria “a apropriação do espaço por meio da brincadeira”

ABELHA	Grupo 2	“Caminho, brinco, passeio lá, olho aquele rio lá.” “Brinca do que?” “Pega-pega.”
ARARA	Grupo 1	Vejo os dinossauros, e vou no parque também...”
BORBOLETA	Grupo 2	“Não sei... acho que caminhar, correr, brincar.”
CALOPSITA	Grupo 2	“A gente vem jogar bola, aqui a gente brinca na areia e a gente pedala até lá do outro lado.” “Tem a pista de skate!”
CACHORRO	Grupo 1	“brincar de skate, pega-pega e motoca”

¹⁰ Cidade CON.VIDA é uma página no instagram que me fez refletir inúmeras vezes sobre o trabalho realizado aqui. Essa página une reflexões sobre o urbanismo e a necessidade de termos cidades mais interativas, equitativas e que se importem de fato com o uso social de seus espaços. A página está disponível no link: <https://www.instagram.com/cidadeconvida/?hl=pt>.

CARAMUJO	Grupo 1	“Eu gosto muito de vir aqui brincar com os meus amigos, quando eles não vem, eu brinco sozinho. Gosto de brincar de esconde-esconde, pega-pega, bicicleta...”
COELHO	Grupo 1	“Eu brinco de pega-pega, ando de bicicleta, brinco de esconde-esconde.”
GATO	Grupo 2	“Caminhada e subir na árvore.” “Eu também brinco aqui, de tentar não cair (se equilibrando na mureta).” “Essa árvore é boa de brincar, com certeza aquela árvore da nossa frente não dá pra fazer isso, sem chance!” “Ir na ponte ver os jatos de água que tem de noite uns jatos bem bonitos”
ONÇA	Grupo 2	“Eu costumo fazer piquenique, brincar no parquinho... Mas as pessoas podem passear, podem comer.”
PANDA	Grupo 2	“Andar de bicicleta, ir ao parquinho e caminhar”
PASSARINHO	Grupo 1	“Andar de bicicleta, brincar de carrinho e pega-pega”
PAVÃO	Grupo 2	“Eu venho andar de bicicleta, bom, nem sempre, às vezes eu vou no parquinho com meu irmão, depois eu volto, vou no labirinto...” “Porque eu gosto de andar de bicicleta aqui, nos outros é meio chato.” “Às vezes a gente pega umas pedrinhas e joga naquele lago.”
PULGA	Grupo 1	“Eu faço castelo de areia e subo aqui.” “Brinco no balanço, no escorrega...” “Eu brinco ali!”

Fonte: elaborado por Maria Luiza de Souza (2025).

Percebo a partir do que as crianças dizem, o brincar como prática espacial característica da infância, e corroboro com Lopes (2021, p. 143), quando afirma que o brincar é a vida em processo, “a vida dos que estão, a vida de outros. Os tempos dos que estão, os tempos de outros. Os espaços de quem estão, os espaços dos outros.”. Na sequência, o autor aborda o fato de que brincar não é descolar-se da vida real, mas interligar a invenção com vivências sociais, sendo que ao brincar, no ato criativo, a criança estabelece intensas relações de intimidade entre as coisas e os seres vivos. Sendo assim,

A atividade brincante, como se percebe, tem grandes impactos nas transformações humanas e na totalidade o existir, em se relacionar consigo e com o mundo. É a gênese da liberdade que nos torna mais humanos, de sermos capazes de nos demover, de nós e de nossos entornos [...] a brincadeira é um ato e uma atitude fundamental. A emergência de uma vivência espacial se faz no evento de brincar. (Lopes, 2021, p.148)

Adotando o brincar como direito fundamental, já reconhecido na Convenção sobre os Direitos das Crianças e no Estatuto da Criança e do Adolescente (em seus artigos 31 e 16,

respectivamente) e como prática fundante da ação humana no mundo, interligando isso aos dizeres das crianças sobre suas vivências nos espaços da cidade de Chapecó. Assumo, assim, o brincar como principal prática espacial das crianças participantes da pesquisa, visto que demonstraram a todo momento que a intervenção no espaço ocorria, na maior parte das vezes, por meio da brincadeira. Quando pensavam sobre a infraestrutura do espaço, sua segurança, normas de conduta, etc., grande parte de suas considerações estava relacionado ao desejo de preparar o espaço para brincar com mais conforto. Dessa forma, se justifica a escolha desta categoria, que sintetiza o modo como o brincar estrutura a relação das crianças com o espaço urbano e com a própria experiência de ser criança.

A partir do agrupamento das falas das crianças, é possível perceber que os tipos de uso dos espaços estão sempre relacionados às brincadeiras; contudo, as formas de brincar variam conforme o espaço destinado a elas. Por exemplo, as crianças do Grupo 1 escolheram, em sua maioria, a rua como espaço de lazer. As brincadeiras realizadas nas ruas e na praça do bairro diferem daquelas que acontecem no Ecoparque, no Verdão e no Parque Edir de Marco, por diversos motivos: as diferenças na infraestrutura e nas características físicas dos locais, o número de crianças envolvidas e a presença ou ausência de intervenção dos adultos.

No primeiro ponto, tratando da infraestrutura e do espaço físico, é importante evidenciar que todos os parques visitados possuem áreas infantis. Além da área infantil, possuem espaços amplos, trilhas para caminhada, e ausência de circulação de automóveis. Visto isso, a rua, para o grupo 1, torna-se um lugar de brincadeira ainda que não tenha sido projetada para isso, ou seja, é um espaço ressignificado a partir das práticas das crianças. A comunidade do bairro Vila Rica reconhece esse uso: as famílias se organizam para garantir a segurança e o cuidado coletivo, uma vez que as crianças brincam em grupo. As mães que trabalham em casa supervisionam também as crianças cujos responsáveis trabalham fora, chegam mais tarde ou precisam descansar — como é o caso de Pulga, Passarinho, Coelho e Cachorro. As brincadeiras são predominantemente coletivas e não dependem necessariamente de brinquedos ou estruturas. Embora muitas crianças usem bicicletas, skates e outros objetos, também brincam de pega-pega, esconde-esconde e de família, sendo que as brincadeiras menos dependentes de materialidade acontecem, sobretudo, nas ruas.

Com isso, a prática inicial das crianças, modifica o uso, mas também a postura dos adultos, Lopes (2021) exemplifica isso quando afirma que as crianças exigem de nós outras posturas, desde seu nascimento, utilizando como exemplo o choro e de pronto nosso atendimento, a necessidade de que curvemos o corpo para atendê-las, etc. Nessa mesma direção, Corsaro (2011) enfatiza que as crianças não apenas absorvem práticas sociais, mas as

ressignificam e transformam, o que obriga os adultos a se reorganizarem constantemente em suas interações.

Nas praças, as crianças contam com outras materialidades: escorregadores, balanços, gira-gira, quadras, etc. Dizer isso não é analisar qualitativamente qual forma de brincar é melhor ou adequada, mas evidenciar que as crianças, apesar de moradoras da mesma cidade, brincam de formas distintas, levando em conta, a estrutura do lugar em que a brincadeira ocorre. Precisamos atentar que, se as crianças do grupo 1, tivessem escolhido as praças como seus lugares de brincadeira, talvez emergissem, outras maneiras de brincar que diferem das brincadeiras realizadas na rua, mas não escolheram, pelos mais variados motivos. E tendo isso em vista, é importante oferecer distintas possibilidades e espaços de brincar na cidade, ampliando o leque de brincadeira das crianças em suas interações com diferentes estruturas.

O brincar em conjunto aparece de forma mais evidente no grupo 1, visto que o grupo 2 costuma ir aos parques com os familiares e não com os amigos. Desta forma, os grupos de interação são criados na hora, durante as brincadeiras, ou se por acaso, marcarem um encontro ou se encontrarem por lá. Isso não quer dizer que as crianças não interajam entre si, quer dizer que esse processo é mais difícil, justamente porque tendo a presença do adulto referência, a criança consegue suprir suas necessidades com a ajuda dele, seja chamando-o para brincar, ou em situações adversas que possam ocorrer.

Nas brincadeiras nas ruas do bairro (grupo 1), as crianças contam com as outras crianças porque já se conhecem, possuem uma intimidade mediada pelo usufruto daquele espaço. Durante as observações nos espaços escolhidos pelas crianças, ficou evidente essa diferença na interação com as demais crianças, principalmente quando se trata da partilha de brinquedos, negociação com os demais, escolha das brincadeiras e resolução de problemáticas (obviamente que falamos aqui de resoluções apropriadas para a faixa etária das crianças, como: achar seu próprio calçado, buscar água, cuidar de seus pertences...).

Entramos aqui em outro ponto significativo, que é a intervenção dos adultos nos usos do espaço. As crianças do grupo 1 brincam de maneira mais livre, sendo que se for necessário, as crianças estão perto de casa e podem chamar pais e familiares, bem como, se acontecer algo na rua, eles moram próximos e logo os moradores se organizam para comunicar as famílias, levando em conta também, que diversas vezes os adultos “conferem” se tudo está dentro dos conformes. Nos demais locais, as crianças precisam ir onde os adultos estão na maioria das vezes e dependem de seu “aceite” para o usufruto dos espaços. Desta forma, ficam dependentes da vontade dos adultos em se deslocar até o lugar e mesmo dentro dele.

Além disso, foi possível notar que nas praças, os adultos interferem mais nas ações das crianças, regulando suas práticas a partir do que acham adequado ou não. Incentivando que as crianças percorram outros caminhos, subam de outra forma, desçam de outro jeito (dos brinquedos, dos bancos, das muretas), descansem, bebam água, emprestem o brinquedo para as demais crianças, ou até que não mexam no brinquedo de crianças desconhecidas. Essa intervenção a todo momento é uma preocupação dos adultos na regulação do uso dos espaços públicos e com as próprias crianças, mas que impede muitas vezes que a criança negocie, crie suas próprias estratégias, tente subir, descer, pular...visto que o parque infantil, principalmente, é preparado para as crianças e não oferece riscos graves durante o uso. Cair, levantar, tirar a areia do corpo, procurar seu brinquedo, dizer para outra criança que aquele brinquedo é seu, são habilidades necessárias que devem ser aprimoradas pelas crianças, mediadas sim pelos adultos, mas não em toda situação e a todo momento. É necessário confiar que as crianças são capazes de intervir no espaço e interagir com os sujeitos, principalmente na faixa etária da pesquisa.¹¹

As formas de brincar das crianças no espaço e com o espaço são significativas. Durante minha trajetória docente, por vezes contei histórias e escutei muitas delas, e o “*Era uma vez...*” na esmagadora maioria das vezes era seguido de “*que vivia em...*” ou “*que morava em...*” ou seja, o lugar sempre importa para as crianças. Talvez podemos pensar que elas somente reproduzem uma convenção já estabelecida por nós, uma maneira que estabelecemos de contar histórias. No entanto, escolher onde brincar — assim como começar uma história pelo lugar — significa não escolher inúmeras outras coisas. É um gesto de intencionalidade e sentido, que evidencia o lugar como dimensão estruturante da experiência infantil.

4.2 CONVIVÊNCIA E SENTIDO DE LUGAR

Em nossos PAEPs, a convivência apareceu como uma dimensão expressiva na experiência das crianças, fazendo refletir também em como os vínculos afetivos e as interações sociais moldam a relação dos grupos infantis com os espaços. Ao olhar para os lugares frequentados por elas durante os Percursos Acompanhados e nas atividades das Cidades Postais, torna-se visível que as ruas, praças e parques, não foram escolhidos apenas pela infraestrutura ou proximidade, mas especialmente pelas relações construídas nesses

¹¹ É importante frisar que a pesquisa foi realizada com crianças que possuem desenvolvimento compatível com a idade e não possuem nenhum transtorno ou deficiência. No caso destes grupos, os cenários são distintos, levando em conta cada especificidade.

espaços, seja com familiares, vizinhos, colegas ou outros sujeitos que compartilham as vivências nesses locais. Essa vivência interativa, confere aos espaços uma dimensão subjetiva que extrapola sua materialidade, conferindo-lhes o status de lugar — entendido aqui como espaço vivido, experimentado e significado.

O sentido de lugar nesse contexto, emergiu dos percursos como uma categoria relacional, na qual a memória, a presença de outros sujeitos e o pertencimento se entrelaçam na constituição das práticas espaciais das crianças. Em suas falas, encontramos marcas de afetos, narrativas de encontros e reconhecimento mútuo, o que evidencia que a sua visão sobre a cidade, se constrói também na troca e no estar com o outro.

Nesta categoria, busco refletir sobre como essas relações de convivência se manifestaram nos espaços escolhidos e relacioná-las aos sentidos de pertencimento que as crianças atribuem a seus territórios. Evidenciando desta forma, minhas percepções sobre a relação para além do material, construída nas práticas espaciais das crianças.

Quadro 19: agrupamento de falas da categoria “convivência e sentido de lugar”

PASSARINHO	Grupo 1	“Eu não vou naquele parque, nosso parque é a pracinha”
PULGA	Grupo 1	“Eu costumo ficar ali também!” (apontando para os bancos da praça). “Oi Vizinha!” / “Ela é minha amiga, sempre vejo ela na rua.”
COELHO	Grupo 1	“Sim, a Valentina, a Raíssa, o Brayan...” (ao citar com quem costuma brincar).
GATO	Grupo 2	“Eu venho mais com a mãe que com o pai, porque o pai trabalha mais...” “Eu também brinco aqui, de tentar não cair” (enquanto se equilibra na mureta). “Essa árvore é boa de brincar, com certeza aquela árvore da nossa frente não dá pra fazer isso, sem chance!”
BORBOLETA	Grupo 2	“Porque quando as crianças perderem os seus pais, eles levam lá, onde eles entraram e vão lá, pedem pra polícia onde tão os pais.

Fonte: elaborado por Maria Luiza de Souza (2025).

Segundo Angelo Serpa (2021), corroborando com Relph em seu livro *Por uma geografia dos espaços vividos*, nosso lar não é delimitado por limites precisamente definidos, mas é onde nossas experiências acontecem com intensidade. É onde nós experienciamos o mundo, e neste mesmo instante, a nossa experiência se abre para o mundo. Para o autor, ser corpo no mundo é compreender que o lugar não é uma construção externa a nossa vivência, mas uma constituição dialética, produto e processo, “enquanto experiência humana corporificada” (p.73). Todo cidadão, neste sentido, exerce sua cidadania em algum lugar no

mundo. Cada um de nós vai interagir com o mundo na mesma medida com que o mundo interage conosco.

Pude perceber durante a construção dos dados, que as crianças usufruem do espaço em um processo inicialmente mediado pelos adultos, mas aos poucos tratam de produzir as suas próprias práticas espaciais. As interações aproximam os seus corpos da materialidade por meio de uma dialética direta entre corpo e espaço, seja do andar na mureta, subir em determinada árvore, andar somente em um balanço, brincar em determinada praça... essa troca entre criança e materialidade produz nos grupos infantis um sentimento de afeto, não tendo o espaço físico somente como meio para ação, mas como brinquedo ou mediador de vivências, potencializador de suas ações no mundo.

Desde a primeira infância as crianças interferem no mundo ativamente com seus corpos, antes ainda de se apropriarem da linguagem. Crianças até aproximadamente dois anos, não separam o seu corpo do espaço, a partir dessa idade vão aos poucos criando consciência sobre seu esquema corporal, percebendo que o mundo ao seu redor não compõe seu corpo. Ou seja, as crianças desde que nascem agem no mundo, mesmo que não saibam o nome das suas ações. Elas correm antes de saber que o verbo para isso é “correr”, segundo Coutinho (2012, p. 241) “o verbo que se faz palavra, também se faz corpo; e se faz corpo antes de se fazer palavra”. Ainda neste sentido, a autora elenca que o corpo é o lugar de soberania do sujeito, sua primeira matéria de ligação com o mundo, que “a experimentação por meio do corpo permite que as crianças, de modo geral, se apropriem e elaborem saberes sociais” (p.252).

A partir destas reflexões e do que as crianças trazem no quadro acima, o conviver com os espaços e com os sujeitos, contribui para o sentido do lugar, visto que são essas trocas realizadas que tornam os lugares únicos em nossas práticas.

Observando os percursos, é possível notar que as crianças dos dois grupos possuem vínculos diferentes com os lugares que escolheram. Quando íamos até os parques, as crianças eram visitantes, mas quando íamos para as ruas, o sentido de pertencimento era outro. As crianças que saem de suas casas para ir até os parques estão indo até lá para usufruir juntos com outras pessoas, conhecidas ou não, do mesmo espaço. As crianças que escolheram as ruas de seu bairro, são moradoras de lá, o vínculo com o lugar é outro. Por conta de o bairro ser pequeno, passávamos nas ruas com as crianças e elas cumprimentavam os moradores, os vizinhos pediam de seus familiares e o que estavam fazendo comigo, como exemplificado nas falas elencadas no quadro.

Nas praças e parques, o vínculo entre os sujeitos é mais distante. As pessoas frequentam o mesmo espaço público, mas delimitam seus espaços pessoais e não invadem os “campos” dos demais grupos. Por exemplo, se em uma mesa para seis pessoas, estiverem duas sentadas e quatro lugares desocupados, é provável que ninguém ocupe esses espaços. Sendo assim, podemos perceber a diferença entre o significado de lugar de um grupo para outro, sendo que as crianças que escolheram os parques, produzem os sentidos de lugar a partir das suas experiências e das experiências restritas ao grupo com o qual convivem. Já o grupo um, tem uma experiência coletiva de lugar, produzido diariamente porque o principal lugar de lazer é onde estão inseridos desde o nascimento, numa perspectiva comunitária.

Ainda tratando do sentido de lugar, é importante firmar nossa concordância com Santos (2020, p. 314) quando escreve que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo”, neste sentido cada lugar compõem uma parte do mundo, bem como, assume sua singularidade diante do global. Completando essa afirmação, Santos (2020, p. 322) conclui:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações de ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis por meio da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Dessa maneira, precisamos atentar que além da materialidade, o sentido de lugar mudará sob a ótica dos grupos que refletem sobre ele. O que as crianças (e os sujeitos no geral) dizem sobre os lugares que frequentam, não descreve ou determina o que o lugar é de fato, mas a reflexão subjetiva da sua experiência com aquela materialidade. Desta forma, é importante elencar o que diz Lopes (2021, p.9) “vivenciar o local no qual você se encontra. Ver ele. Ouvir ele. Sentir ele. Tomar consciência dele. Isso tudo significa estar integrado à vida”. Para o autor somos “fazedores: erguemos paisagens e criamos lugares, locais, territórios; tecemos histórias e fazemos geografias” (p.29). Sendo assim, ao mesmo tempo em que as crianças refletem sobre seus lugares, os recriam e repensam também seus modos de vida, recriando a própria existência e as práticas espaciais de seus grupos.

É importante notar que as crianças demonstraram certa autonomia geográfica, visto que apesar das concepções e culturas prévias partilhadas pelos adultos com elas, ainda assim, elas compreendem os locais a sua maneira e evidenciam práticas que não são adotadas pelos demais grupos geracionais, mas que são partilhadas pelas demais crianças. Também é importante frisar que as práticas espaciais das crianças não são iguais entre os dois grupos, elas possuem práticas heterogêneas e homogêneas, dependem do grupo social, etnia, dos locais de convivência, da questão econômica, das relações estabelecidas em cada cultura,

religiosidade, entre outros fatores. Ou seja, dessa forma, falamos de diversas práticas espaciais, dentro de diferentes culturas infantis, em diferentes lugares.

Em um de nossos percursos, Passarinho ao ser questionado se visitava um dos parques mais famosos da nossa cidade, o Ecoparque, (o mais escolhido pelas crianças), afirma que não o frequenta, que seu parque era “aqui”, apontando para o parque do bairro. Nessa apropriação do espaço, são produzidos sentimentos coletivos e singulares sobre o mesmo espaço.

Corroboro com Lopes e Vasconcellos (2006, p.121) quando afirmam que:

a criação dos lugares possibilita a estruturação de uma identidade individual, uma vez que os objetos que compõem o espaço, sua organização, seus atributos passam a ter significados diferentes para cada ser humano a partir de sua história de vida

Seguindo a mesma linha de reflexão e ainda atenta ao que as crianças trouxeram acima, é possível contar com Callai (2005), quando argumenta que o lugar é constituído pelas experiências cotidianas dos sujeitos que o habitam, sendo moldado pelas formas como vivem, produzem, interagem e se relacionam com o espaço ao longo do tempo. Conforme a autora, é no viver diário que os espaços se transformam em lugares, estes, carregados de memórias, marcas sociais e afetivas, tornando-se cenário e produto das vivências de diferentes grupos sociais. Essa construção contínua permite que os lugares sejam reconhecidos como espaços de identidade e pertencimento, nos quais o passado é preservado e o futuro, constantemente ressignificado. Desta maneira, para a criação de vínculos, também é necessária a troca e interação entre espaço físico e criança.

Por fim, é possível afirmar que o sentido de lugar, nas falas e práticas espaciais das crianças chapecoenses, emerge como expressão da convivência, da memória, da afetividade e da corporeidade. Cada espaço se torna significativo na medida em que é vivido e partilhado com outros, configurando uma experiência única para cada sujeito é dividido na coletividade com seus grupos de pertença.

Os lugares não são neutros ou iguais para todos e são apropriados de maneira diferenciada pelas crianças, que os preenchem com suas histórias, relações e modos próprios de ser/estar no mundo. Com isso, reafirma-se o compromisso dos adultos em reconhecer as crianças como sujeitos produtores de territórios e de sentidos, capazes de atribuir valor simbólico aos espaços que frequentam e de transformá-los em lugares de pertencimento, criação e expressão.

Partindo da premissa que para ser lugar é necessário dotar um espaço de valor simbólico e afetivo, neste caso, para Passarinho, o Ecoparque não seria um lugar, nem o seu lugar, mas a praça de seu bairro sim, pois é ela que ele frequenta, modifica, é reconhecido. É

importante ressaltar que Arara, única criança do grupo 1 a escolher o Ecoparque, tem uma visão distinta de Passarinho, isso mostra também que as experiências singulares influenciam nos modos de ver os lugares e se apropriar deles, ou seja, nossas percepções sobre o espaço interferem na nossa interação com ele. Assim, a categoria de convivência e o *sentido de lugar* revela-se fundamental para compreender as práticas espaciais infantis e repensar a cidade a partir de suas experiências.

4.3 CIDADE COMO LUGAR DE NEGOCIAÇÃO

Durante os percursos realizados com as crianças, surgiram diversas falas que evidenciam uma consciência sobre as normas de uso dos espaços e as regras — implícitas ou explícitas — que regulam a permanência, a movimentação e a interação nesses locais. As crianças demonstraram conhecimento sobre o que é ou não permitido, revelando estratégias para negociar com o espaço e com os outros sujeitos ali presentes (adultos, outras crianças, autoridades, etc.).

Essas observações reforçam que os espaços urbanos não são neutros e tampouco oferecidos de forma igualitária. Ao contrário, são territórios de disputa e regulação, em que as crianças aprendem, questionam e por vezes subvertem os limites impostos. A cidade, portanto, é vivida como um espaço de negociação, em que o acesso e o uso estão atravessados por normas sociais, culturais e institucionais que as crianças assimilam e com as quais precisam lidar desde cedo. A seguir, apresento as falas das crianças que compõem essa categoria e, posteriormente, embaso suas falas nas perspectivas teóricas que assumo nesta pesquisa, de modo a iluminar suas experiências e significações sobre a cidade.

Quadro 20: agrupamento de fala da categoria “cidade como lugar de negociação”

BORBOLETA	Grupo 2	“o problema é que não pode trazer patins, patinete, bicicleta, pra você brincar, e é...skate.”
PAVÃO	Grupo 2	“Aah, jogar lixo e pescar né? Tem uma placa ali sobre isso, não pode. E tem um lixeiro ali...Aqui a gente pode sentar, conversar, andar com veículos, coisas que não prejudiquem aqui.”
ONÇA	Grupo 2	“Eu acho que eles tem atitudes boas e ruins...tipo, eu gosto quando eles cuidam das crianças, quando eles não deixam ficar longe (falando dos adultos)” “Quando a gente tá com uma criança sabe...e a criança corre, isso é um comportamento feio. Mas outras pessoas também correm, porque elas se exercitam. Tipo aquele cara que tá correndo, ele tá fazendo exercício de correr, não é por querer ir na frente.”

PASSARINHO	Grupo 1	“A gente só pode brincar aqui se o parquinho não estiver molhado.”
PULGA	Grupo 1	“Não é legal falar “cagar nas calças”.
ABELHA	Grupo 2	“Eu acho que é de boa, não atrapalha, mas as vezes eles fazem cocô...se bem que os donos devem limpar né?” (falando dos cachorros)
ARARA	Grupo 1	“Arara: Jogar lixo no chão! M: E uma atitude boa? Arara: Brincar com os filhos”
DINOSSAURO	Grupo 2	“M: E se você pudesse mudar alguma coisa aqui, o que mudaria? Dinossauro: Mas criança não pode falar disso, né? “Fulano’ da minha sala não pode vir aqui, ele é muito bagunceiro, não aguento mais ele!” “Se arrancar as plantinhas, não é uma coisa boa, se arrancar as plantas vai queimar tudo...”
CARAMUJO	Grupo 1	“Ah, quando minha mãe fala que eu não posso...”

Fonte: elaborado por Maria Luiza de Souza (2025).

É significativo notar que as crianças não são autônomas em todas as suas decisões nos espaços escolhidos, visto que dependem, de alguma maneira, da orientação dos adultos. Apesar disso, as suas presenças nos espaços públicos modificam as ações dos demais grupos geracionais, evidenciando que elas também reconhecem as normas dos espaços e as respeitam. Contudo, quando foram convidadas a contribuir com ideias sobre possíveis mudanças, como forma de negociação, mostraram necessitar de um tempo maior para refletir. Isso talvez ocorra porque raramente são chamadas a pensar sobre os espaços e a expressar suas percepções sobre como poderiam transformá-los.

Demonstraram, em nossos PAEPs, que valorizam as normas dos espaços que frequentam e que, se fosse para alterar, mudariam aquelas que envolvem o uso dos brinquedos. Algumas indicações das crianças não são regras atribuídas pelo espaço, mas acordadas por orientação dos responsáveis ou a partir de percepções coletivas que não precisam ser ditas, como, por exemplo, o fato de não poder brincar no parque quando ele estiver molhado. Não há uma placa orientando sobre isso, mas, a partir da experiência prévia, as crianças apresentam a norma.

Quando as crianças do Grupo 1 nos dizem que não brincam no pátio ao lado do ginásio da escola aos fins de semana, é porque, se passarmos por lá nesses dias, há um grupo de pessoas que faz uso de bebida alcoólica. Ou seja, durante a semana aquele espaço pode ser

utilizado pelas crianças, mas, aos fins de semana, elas sabem que não, e não é preciso lembrá-las.¹²

Partindo disso, é significativo saber que nem sempre as crianças foram reconhecidas como sujeitos potenciais, com características próprias. Em seu livro *História Social da Criança e da Família (2019)*, Ariès faz uma retomada das perspectivas sobre a vida das crianças. A ideia fundamental do autor é de que primordialmente as crianças tinham suas necessidades básicas atendidas e quando passavam pelo período de maior dependência (aleitamento, colo...) adentravam na sociedade geral, partilhando práticas com os adultos, é a fase de reconhecimento da criança como uma miniatura dos adultos. A partir disso, foram mudando as concepções, perpassando pelos sentimentos iniciais da infância, a paparicação e a moralização. Destes dois sentimentos surge a necessidade de educar as crianças também fora do núcleo familiar, não mais no meio social partilhado com todos, mas com uma instituição própria.

A partir dos olhares constituídos com o tempo sobre a vida das crianças e sobre como elas devem ser conduzidas pela sociedade, sempre atentando para o fato de que os escritos de Ariès tratam da infância de um local específico do mundo, distinguindo das outras trajetórias infantis e de outras infâncias, é preciso notar que a vida das crianças está condicionada ao olhar que a sua sociedade tem sobre elas.

A pouco tempo nós brasileiros discutimos sobre os direitos infantis - com um aporte significativo da Sociologia da Infância, esses que perpassam sobre direitos de proteção, provisão e participação. Apesar de termos esses três eixos, eles não se separam e só poderão ser alcançados pelas crianças se nós adultos mediarmos eles de maneira integrada. Um exemplo: a participação das crianças é fundamental para a prática democrática, suas sugestões, seus relatos...apesar disso, não posso delegar para uma criança uma função que exceda o seu nível de responsabilidade. Respeitando seu desenvolvimento próprio, suas características, devemos chamar as crianças para as práticas participativas, mas sempre atentos aos possíveis riscos, levando em conta sua idade neural, sua capacidade física, psicológica, de compreensão, etc.

Desta forma, as crianças devem participar, isso não quer dizer que essa participação será igual à dos demais grupos geracionais. Por que tratamos de participação aqui? Justamente porque a participação só se dá por meio da negociação. Quando propomos práticas participativas, não quer dizer que a todo momento a voz do adulto será aceita, ou a

¹² Durante outros projetos realizados com as crianças, nos quais saímos pelas ruas do bairro, muitas crianças apontaram para esse lugar para me contar que ali ficam os “beudos”.

voz da criança será aceita. Quer dizer que todos estão dispostos a negociar. E aqui é importante tratar de responsabilidade ética com as crianças, reconhecer seus argumentos, buscar compreendê-los e respeitar quando falam., *justamente porque a participação é o imperativo para a cidadania.*

Um exemplo de campo que pode ser utilizado, foi quando cheguei para fazer o percurso com Coelho, a criança já estava vestida e me disse que ela mesmo escolheu sua roupa, pediu se podia levar um ursinho junto, disse que tudo bem. Ao sair, a mãe pediu para esperar, porque ela iria pegar mais um casaco (o tempo estava se ajeitando para chover), ao escutar isso, Coelho logo falou que não gostaria de utilizar o casaco pois escolheu a sua roupa, mas a mãe não deu opção. A criança pode escolher enquanto suas escolhas não interferiram em sua saúde e bem-estar. A responsabilidade de mantê-las aquecidas, bem alimentadas, em segurança, evitando riscos, é dos adultos.

Segundo Sarmiento (2008), a criança é composta por uma negatividade constituinte, que é justificada por diversas ausências em sua vida: a criança não fala, não anda, não vota, não trabalha, não compra...essas características podem ser naturais ou sociais e a forma com que olhamos para elas, para o inacabamento mais do que para a potencialidade, trazem para o diálogo construções culturais que deixam a criança sempre em devir. A partir dessa visão de inacabamento é que se constroem perspectivas protecionistas, de governabilidade da infância e moralização, deixando as práticas participativas somente para a vida adulta.

Na Convenção Sobre os Direitos das Crianças (CDC) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (um documento ratificado pelo Brasil e outro construído por nós) temos alguns artigos que asseguram a elas o direito participativo. Na CDC temos o artigo 12 que garante que a criança, capaz de formar seus próprios juízos, tenha o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que a afetem, e que essas opiniões sejam levadas em consideração conforme a idade e maturidade — inclusive em processos judiciais ou administrativos em que esteja envolvida; O artigo 31, reconhece o direito da criança ao lazer, atividades recreativas, culturais e artísticas, e seu direito de participar plenamente destas esferas, devendo os Estados promover oportunidades adequadas. Já no ECA, o artigo 16 é o que reconhece a participação das crianças como um direito fundamental, em todos os seus espaços de vivência. É importante notarmos que ao garantir os direitos participativos, abriremos portas para outros direitos das crianças que ajudaram a sociedade como um todo.

Desta forma, os espaços da cidade se apresentam como potenciais na construção do principal pilar da cidadania: a participação. É a partir do uso compartilhado dos espaços que algumas habilidades são desenvolvidas, como a negociação. A participação das crianças não

quer dizer a incompetência do adulto, precisamos reconhecer que as crianças têm potencial para tomar decisões sobre o que lhe diz respeito, sabendo ao mesmo tempo que podem contar conosco. Tomamos como natural este controle porque nós vivemos submersos nele da mesma forma, naturalizamos o desconhecimento dos direitos porque nós adultos também não os conhecemos. Naturalizamos a participação mínima porque nós participamos minimamente. Ou seja, governar as crianças é um projeto para futuros adultos que naturalizam o controle, as violências, o desrespeito aos seus direitos, etc. Precisamos utilizar das nossas possibilidades como adultos para proporcionar que as crianças experienciem processos que por vezes nos foram ou são negados.¹³

A cidade, enquanto território vivido, não é apenas cenário para a circulação das pessoas, mas um espaço constantemente atravessado por relações de poder e disputas simbólicas. Conforme discutem Silva, Fernandes e Silva (2024), é preciso compreender que este espaço não é homogêneo nem neutro, ao contrário, é marcado por regulações e interdições que moldam quem pode usá-lo, de que forma e em que condições. Nesse contexto, as crianças, ao ocuparem o espaço urbano, tornam-se também agentes nesse jogo de forças, elaborando estratégias próprias para permanecer nele. Cada regra observada ou subvertida, cada escolha negociada com adultos ou com outros grupos, é um exercício de participação que expõe as tensões intrínsecas à vida coletiva. As crianças desta pesquisa, quando puderam tratar das normas, falaram na maioria das vezes sobre as ações disruptivas das outras crianças, ou seja, há um jogo simbólico de poder em também ser quem cobra a responsabilidade e impõem a norma.

Essa dimensão conflitiva do espaço urbano exige que o direito das crianças à cidade seja pensado para além do acesso físico, incorporando o direito de participar ativamente da construção e transformação desses lugares. Como ressaltam os estudos de Sarmiento (2018), não basta garantir “espaços para crianças”, é necessário reconhecer e legitimar os “espaços das crianças”, aqueles produzidos e ressignificados por elas. Ao fazê-lo, torna-se possível vislumbrar a cidade como um espaço de todos, que só se sustenta quando inclui a diversidade de vozes que nela habitam, inclusive as vozes infantis.

Nesse sentido, negociar o espaço implica também disputar narrativas sobre o que ele é e para que serve. O simples ato de uma criança questionar uma placa de proibição ou propor alterações num parque não é apenas uma manifestação espontânea, sem intenções, mas uma intervenção política nas minúcias da vida cotidiana. Ao mediar essas interações, os adultos

¹³ Trecho de meu trabalho de conclusão de curso disponível no repositório da Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/5113/1/SOUZA.pdf>.

podem contribuir para que a cidade deixe de ser apenas um lugar a ser obedecido e passe a ser um espaço compartilhado, construído coletivamente e aberto ao inesperado que as crianças possam oferecer.

4.4 PERCEPÇÃO DOS RISCOS

Ao serem convidadas a percorrer e narrar suas experiências na cidade, as crianças manifestaram medos e cuidados relacionados a determinados locais ou situações. Suas falas evidenciaram algumas percepções sobre riscos e inseguranças no espaço que escolheram, seja pela presença de estranhos, pelo perigo de se perder, pela ausência de adultos ou pelas condições físicas do local.

Esse mapeamento do risco permite compreender como a organização da cidade afeta diretamente o modo como as crianças circulam e experienciam o espaço. A percepção do risco se torna um elemento central na forma como delimitam suas zonas de segurança, reorganizam seus percursos ou dependem da presença de adultos.

Quadro 21: agrupamento das falas da categoria “percepção dos riscos”

BORBOLETA	Grupo 2	“M: Você acha que aqui é seguro pra você vir? Borboleta: Sim, porque tem os policial. M: Se uma criança vir sozinha aqui, qual o medo dela? Borboleta: hummm, acho que de se perder.”
PAVÃO	Grupo 2	“M: E você se sente inseguro como? Em que situações? Pavão: Tipo, se meu irmão sai correndo e meu pai tá em algum lugar resolvendo coisas, e a minha mãe tem que ir atrás do meu irmão...isso eu tenho... M: Porque eles vão atrás do seu irmão... Pavão: E eu fico sozinho”
ONÇA	Grupo 2	“Onça: Às vezes dá medo, tipo, uma criança tá sozinha e ela vai na casinha das abelhas e ela pode se picar, porque ela abriu a casinha...Eu não gosto que as pessoas, de eu, vir aqui perto da lagoa, porque daí vai que a gente cai e se afoga...mas também tem uma boia, pra socorrer a pessoa. M: E você acha que seria um lugar pra criança vir sozinha ou não? Onça: Não, porque vai que vem um estranho e pega a criança e leva pra outro lugar.”
PULGA	Grupo 1	“M: E quando você vem aqui, você tem medo de alguma coisa? Pulga: Não, nenhum pouco. M: Você se sente segura aqui? Pulga: Sim, muito!”
CACHORRO	Grupo 1	“M: Em algum momento você sente medo em brincar na rua? Cachorro: Não M: Você quando brinca na rua, precisa ter que tipo de cuidado, o que precisa cuidar? Cachorro: Carro e caminhão”

CALOPSITA	Grupo 1	“Calopsita: Cair... M: Você acha que tem algum perigo aqui no parque para as crianças? Calopsita: Sim, não atropelar, os carros né...”
COELHO	Grupo 1	“M: Não tem perigo nenhum? Coelho: Não M: O que vocês precisam cuidar só? Coelho: Se não vem um carro”
ARARA	Grupo 1	“M: Só o mosquito de perigoso? Arara: Sim! M: Então dá pra uma criança vir sozinha? Arara: hummm, não! Se vir sozinho eles podem te perder no caminho.”
GATO	Grupo 2	“Gato: Não tem tanta coisa, mas se cair no lago e ninguém jogar aquela boia você pode morrer. M: Ah, entendi! E não tem mais nenhum perigo? Gato: Ah, se um bandido vir, daí você ta lascado”
PANDA	Grupo 2	“M: Tem alguma situação aqui neste lugar que você se sente com medo? Panda: Eu só acho que não é bom ir perto do lago, porque pode cair dentro do lago”
DINOSSAURO	Grupo 2	“M: Você não tem medo de nada aqui? Por exemplo, se você ficar sozinho, não fica com medo? Dinossauro: Não, é só eu correr pra casa de novo, ué”
PASSARINHO	Grupo 1	“o único perigo são os carros...e as motos...e os caminhões”

Fonte: elaborado por Maria Luiza de Souza (2025).

Nesta categoria, a dualidade na resposta dos dois grupos é evidente, a partir delas, discorro teoricamente a seguir, sobre a percepção dos riscos, visto que essa percepção para os dois grupos de crianças, são distintas. Essa é uma das evidências de que o medo é instintivo, mas também cultural. Segundo Areosa (2008, p.3),

O conceito de risco remete-nos para probabilidades ou possibilidades sobre a ocorrência de eventos futuros, surgindo também associado a uma certa contingência ou ambiguidade decorrente das diversas dinâmicas do mundo social. A essência do risco não é tanto aquilo que está a acontecer, mas sim, aquilo que pode acontecer.

Afirmando, na sequência, que o risco é socialmente construído e que não temos como conhecer sua completude, pois ele se apresenta de maneira distinta em cada situação, nem como saber se nossas ações preventivas anularão a ocorrência de acidentes, fatalidades etc. Assim, a visão dos sujeitos sobre os riscos é parcial e permeada por suas próprias experiências sociais e contextos de vida, podendo também ser influenciada pelas informações veiculadas pelos meios de comunicação. Na construção de dados com as crianças, noto que indivíduos diferentes possuem preocupações diferentes sobre o mesmo lugar, o que reforça a dimensão subjetiva e relacional da percepção do risco.

Para o grupo 1, que escolheu predominantemente a rua como local de brincadeira, ela não apresenta risco, os riscos evidenciados são os automóveis e os tombos. Para o grupo 2, a rua é o lugar do risco. Para representar esse entendimento está a fala de Calopsita, quando questionado se brincava na rua e a criança prontamente respondeu: “Não, na rua não né!”, firme e incrédulo do que eu havia perguntado. Desta forma, é importante pensar o que faz com que as crianças selecionem alguns riscos e ignorem outros.

Para o grupo 2, fica marcado fortemente o risco de se perder, de ficar sozinho, das pessoas mal-intencionadas, das fatalidades (como cair nos lagos), de serem roubadas, de serem sequestradas. Levando isso em conta, precisamos expor uma situação significativa. São as crianças do grupo 1 que vivem em situações de vulnerabilidade social, com presença cotidiana de drogas lícitas e ilícitas, presenciando constantemente brigas no bairro e prisões. Porém, em nenhum momento, ser roubado, perseguido, sequestrado, foi evidenciado por elas. Ou seja, o que faz elas selecionarem os automóveis como risco maior que isso?

Desta forma, Areosa (2008) reforça que o risco deve ser entendido como um conceito socialmente situado. As sociedades constroem diferentes formas de perceber e hierarquizar riscos de acordo com seus valores culturais e modos de organização social. Dessa forma, não se trata apenas de identificar perigos objetivos, mas de compreender como determinados grupos atribuem sentidos ao que consideram ameaçador.

Em nossos percursos, na conversa com as crianças, nas anotações, me chama a atenção o fato de que as crianças que moram em condomínios fechados, casas cercadas e com câmeras, possuem um leque maior de medos do que as crianças que geralmente não contam com esses suportes de segurança e que por vezes, brincam sem o acompanhamento de um adulto. O grupo 2, desta forma brinca mais dentro de casa ou nos parques, porque o local de moradia não oferece oportunidades de brincar fora de casa ou a ação não é permitida pelos adultos, mesmo que seja nos bairros mais seguros e monitorados da cidade.

Para Areosa (2008), com o aporte de outros autores que trabalham a percepção dos riscos, em uma teoria cultural do risco, por vezes eles são aceitos por um jogo de escolhas necessárias. Em algumas situações é preciso escolher qual risco queremos correr. Como exemplo, ele utiliza o fato de que certos tipos de trabalho podem prejudicar a saúde dos trabalhadores, porém, é melhor correr o risco ou perder o emprego? No caso de nossas crianças do grupo 1, as famílias sabem da vulnerabilidade do local, dos riscos presentes nele, e estão cientes de tudo. Em contrapartida, é um dos bairros mais baratos da cidade (se tratando de compra de terras), no qual muitos nasceram e herdaram suas casas, onde muitos

outros conseguiram comprar com parcelas facilitadas, direto com os donos. Ou seja, os riscos também são colocados na balança.

Para além do que já foi dito, temos que frisar uma das sugestões mais indicadas pelas crianças do grupo 2 nos locais que escolheram. Sugeriram algumas vezes cercas, seja nos lagos, nos limites do parque, nos parquinhos infantis. Essa delimitação de espaço também parece ser reflexo de uma cultura de privatização da vida que não advém somente desse grupo de crianças, mas de uma onda trazida pela modernidade que ao longo dos anos se consolida. É necessário dessa forma delimitar, proteger, separar espaços. Essa delimitação traz consigo a sensação de segurança, mesmo que elas não acreditem que a cerca mudaria alguma de suas experiências no local.

Portanto, a percepção do risco não pode ser dissociada dos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos. As falas das crianças mostram como suas experiências de vida, as regras familiares e os discursos sociais em circulação (sejam eles oriundos da mídia, da escola ou da comunidade) estruturam suas formas de identificar perigos e de propor soluções, como no caso da sugestão de cercas. Assim, o medo e o risco emergem não apenas como respostas individuais, mas como formas coletivas de organizar o mundo e regular condutas.

Percebo que as crianças não apenas nomeiam riscos eminentes (como carros, quedas e afogamentos), mas também manifestam medos que refletem construções culturais e sociais. Borboleta, por exemplo, associa a sensação de segurança à presença policial: “*Sim, porque tem os policial*”. Já Onça destaca o risco do contato com estranhos — “*vai que vem um estranho e pega a criança e leva pra outro lugar*”. Ambas as falas, se apresentam como discursos sociais sobre violência urbana que atravessam as percepções infantis.

Esses exemplos evidenciam que as crianças não são meras receptoras passivas de discursos sociais sobre o risco. Ao contrário, reinterpretam tais discursos a partir de suas práticas e experiências concretas. Dinossauro, por exemplo, relativiza o perigo de ser esquecido ao afirmar: “*Não, é só eu correr pra casa de novo, ué*”. Sua resposta minimiza o medo e ressignifica a autonomia como forma de enfrentamento. À luz dos aportes teóricos e das falas das crianças, é possível afirmar que o medo é simultaneamente instintivo e cultural: instintivo porque emerge de situações de perigo imediato, mas cultural porque se organiza em torno de representações sociais, discursos midiáticos e condições de vida.

Koury (2020) afirma que o medo é forjado nas relações sociais, constituindo-se em uma categoria significativa para compreender os processos de sociabilidade e de formação de normas morais. Isso nos permite refletir que, ao mesmo tempo em que as crianças selecionam certos riscos como mais relevantes, essas escolhas não são neutras: resultam em interações,

aprendizagens e contextos culturais específicos. E desta maneira, temos em nossa pesquisa grupos que possuem diferentes visões sobre o que lhes apresentaria risco nos locais que frequentam.

Quando um grupo de crianças vê a rua como local seguro e outro a percebe como espaço de ameaça, estamos diante de diferentes percepções que emergem da cultura de cada grupo (Koury, 2020), nas quais experiências, locais de vivência, normas familiares e condições socioeconômicas configuram modos distintos de sentir e nomear os riscos. O medo e a percepção do risco podem ser entendidos como parte de um jogo relacional, mas também moral: são continuamente negociados, atualizados e reorganizados, seja na convivência com os pares, seja pelas representações mediadas por adultos e instituições. Essa perspectiva amplia a análise dos dados desta pesquisa, mostrando que a percepção infantil sobre o perigo ultrapassa o nível individual, situando-se na trama cultural e social que também orienta suas práticas espaciais.

4.5 INTERVENÇÃO NO ESPAÇO

Durante os percursos, foi recorrente a manifestação de desejos de transformação dos espaços urbanos. As crianças sugeriram melhorias, novas estruturas ou reparos em equipamentos já existentes, evidenciando uma postura ativa e criativa diante da cidade. Essa atitude reflete a compreensão da cidade como algo inacabado, passível de transformação — uma cidade em obra, como argumenta Lefebvre (2016).

Ao propor intervenções, as crianças não apenas expressam suas necessidades, mas também projetam futuros possíveis, ocupando o lugar de sujeitos que pensam e recriam a cidade a partir de suas experiências e desejos.

Quadro 22: agrupamento de falas da categoria “intervenção no espaço”

PAVÃO	Grupo 2	“Eu colocaria uma cerquinha mais forte ali [...] os postes alguns estão falhando, então eu colocaria novo.” “Esses concretos eu tiraria tudo...que daí seria melhor de brincar, essas coisas.”
CALOPSITA	Grupo 1	“Eu colocaria um tobogã de areia!”
ONÇA	Grupo 2	“Ahh, eu gosto de tudo, pra mim tudo é melhor aqui...mas eu colocaria uma cerquinha no lago, mas deixaria um espaço por causa dos patos, eles gostam de sair da água às vezes”
BORBOLETA	Grupo 2	“tirar essas árvores um pouco”
ABELHA	Grupo 2	“Tiraria o esgoto daqui!”

GATO	Grupo 2	<p>“Tipo, na entrada eles podiam fazer um “Bem-Vindo ao Ecoparque” “a ponte eu colocaria uns pezinhos embaixo pra ficar mais estável” “Tipo, pros bebezinhos, eu deixaria uns negócios ali, tipo isso aqui (apontando uma mureta) pra eles não passar e se afogar.” “Eu colocaria mais lojinhas, tipo o Café ali”</p>
PANDA	Grupo 2	<p>“Eu gostaria de uma pista de patinação”</p>
PASSARINHO	Grupo 1	<p>“Varrer” (falando da rua)</p>

Fonte: elaborado por Maria Luiza de Souza (2025).

Se tratando das intervenções das crianças nos lugares que frequentam, é significativo pensar que as intervenções no espaço que elas sugerem, foram feitas a partir de suas preferências individuais, mas também em aspectos coletivos da vida das crianças, o que reforça que a infância, como categoria da estrutura social (Qvortup, 2010), possui elementos homogêneos e heterogêneos. Muitos falaram de questões muito específicas, como a pista de patinação, mas no Ecoparque, por exemplo, foi unânime a sugestão da criação de uma ciclovia para que possam também neste espaço brincar de bicicleta. A construção de telhado nos parques foi comum nos dois grupos, bem como a arborização e a limpeza dos espaços.

Pensar no relacionamento dos sujeitos com o espaço geográfico é significativo, questões subjetivas são importantes, mas é necessário também pensar em como ele se constitui, é produzido ou criado. Lopes e Fernandes (2018), citando Aitken (2015), afirmam que o espaço produzido é palpável e totalmente político, sendo mutável, e prescrito por alguns grupos. Por conta disso é significativo pensar em quem cria espaços para as crianças e como muitas vezes elas sucumbem a essa norma, recriando funções e práticas para o que já está pré-estabelecido. Para os autores, dialogando agora com Massey (2017), o mundo relatado pelos sujeitos não se trata do mundo como ele de fato é, mas de uma imagem criada mentalmente de como esse mundo está sendo feito. Ou seja, assume-se aqui, com base nos autores citados acima, o espaço mutável, que é transformado pela ação dos sujeitos, inclusive das crianças.

Percebi durante os percursos, que os espaços destinados às crianças nos locais escolhidos foram os menos utilizados por elas. Enquanto caminhávamos, algumas crianças pediam para parar nos parquinhos, Pulga até escolheu a praça de seu bairro. Porém, os caminhos, os bancos, as trilhas, os espaços amplos, as ruas...foram mais utilizadas por elas, sendo que ficamos mais tempo nesses locais. De fato, quando se pensa em parques públicos, o parque infantil é um atrativo para os adultos e para as crianças. Mas, a todo momento, elas utilizam outros espaços, onde podem modificar a função dos objetos ou da própria área.

Notamos então, que as crianças resistem às delimitações e alforriam os limites estabelecidos previamente, não no sentido de desobediência, mas de apropriação, usufruto, ressignificação. Nos locais percorridos com as crianças do Grupo 2, os parques infantis são cercados — tanto no Complexo Esportivo Verdão quanto nos parques Edir de Marco e Ecoparque. Neles, as crianças precisam abrir uma porta para entrar e sair. O espaço é amplo, formando uma só extensão, porém, no local destinado às crianças, há delimitações. No Verdão e no Edir de Marco, as quadras também são fechadas, o que se justifica pelo uso da bola e pelo risco de atingir outras pessoas. Compreendemos que se trata de uma questão de segurança voltada às próprias crianças, mas não podemos deixar de evidenciar a estrutura física e os efeitos que ela produz sobre o modo de ocupar e vivenciar o espaço.

O fato citado acima é interessante, quando pensamos que os patos que vivem pelo Ecoparque não possuem áreas delimitadas. De acordo com Lefebvre (2016), o direito à cidade pressupõe o usufruto pleno e democrático dos espaços. Quando se cerca o espaço das crianças, cria-se uma lógica de contenção e vigilância sobre a infância, como se sua presença fosse potencialmente problemática, exigindo controle. O cercamento se justifica pelo argumento da proteção contra riscos. Contudo, paradoxalmente, em vez de proteger, reforça-se a ideia de que a criança só pode existir sob vigilância, diminuindo sua autonomia e naturalizando a exclusão de sua circulação plena pelos espaços públicos. Temos que lembrar que um eixo do direito das crianças não pode sobressair sobre os demais, neste caso, proteção e participação devem andar juntas. O caso da configuração das praças da cidade de Chapecó, explícita como certas políticas e práticas urbanas restringem a infância ao espaço controlado, enquanto outras presenças (como os animais) são aceitas sem muitas restrições. Isso reflete uma cidade que ainda não reconhece plenamente as crianças como cidadãs, mas como sujeitos que devem ser tutelados e controlados.

Apesar de termos as áreas destinadas ao público infantil, as crianças se apropriam do espaço desses parques de diversas maneiras, mantendo práticas que com o passar do tempo, são normalizadas pelos demais cidadãos. Um exemplo disso, é a alimentação dos peixes. Essa ação começou com as crianças (aqui meu relato enquanto moradora da cidade também, para além dos dias de percurso), porque elas jogavam restos de alimento aos peixes após seus piqueniques. Mas, a prática ficou mais evidente quando um café foi instalado no parque e começaram a comercializar pipoca. Era constante presenciar crianças na ponte esvaziando suas embalagens de pipoca colorida no lago. A partir disso, as pessoas começaram a levar comida de casa, principalmente pães e não é raro ver famílias com saquinhos de ração para

peixes entrando no parque. Ou seja, a atitude das crianças, modificou de certa maneira a ação dos adultos.

Tratando das crianças do grupo 1 (maioria), a praça do bairro, não possui área delimitada. A apropriação do espaço e a modificação de sua função é evidente. A rua como local de brincadeira é ressignificado constantemente. Modifica-se inclusive a percepção de risco, como já citado acima. Ela se apresenta como lugar de brincar, de compartilhar práticas com os demais, de encontro. Sabemos sim que tempos atrás, a rua era o local das práticas coletivas, mas diante de toda a dinâmica moderna, do uso das ruas predominantemente por automóveis e a privatização da vida, elas pararam de assumir essa função primária. Apesar disso, as crianças desse grupo utilizam-na com muita frequência.¹⁴

É importante dizer que esses locais citados não são proibidos para as crianças, mas em suas funções iniciais, a prática de uso era outra. Como outro exemplo, temos as trilhas do Ecoparque e a pista de atletismo no Complexo Verdão. Elas foram estruturadas pensando nos grupos que buscam um local para corridas. Porém, as crianças atravessam a pista e as trilhas em todos os momentos que estão brincando de pega-pega, esconde-esconde, etc. Interferem na dinâmica e nos ritmos de quem está utilizando para a função primária. Modificam mais uma vez a função e interferem na conduta adulta. Aqui há um ponto significativo: as crianças utilizam as trilhas e a pista também para correr, não de modo convencional, mas com a mesma ação. Elas estão brincando! O ato é o mesmo, o espaço é o mesmo, a função é diferente¹⁵.

Inúmeros de nós, moradores de Chapecó, passamos pela árvore especial de Gato. A mesma árvore para todos, mas com uma função diferente para a criança. Inúmeras pessoas passam pelo mesmo local, observam a árvore, para a maioria das pessoas ela somente compõem a paisagem, mas para Gato, que interage com ela, a árvore não é só mais uma, ela tem uma função importante, propicia que a criança suba e sente em seus galhos, produzindo uma outra relação que não é a estática, a presença dela não é só física, é interrelacional.

Assumo ao utilizar o termo infâncias, que as crianças possuem diversas formas de produzir cultura a partir de seus contextos e conhecimentos. Sendo assim, de forma primeira parte-se do princípio de que as crianças produzem e reproduzem cultura. Desta maneira, é relevante notar como as crianças ao sugerirem modificações nos espaços da cidade vão em

¹⁴ Desde o início do planejamento das cidades no Brasil existe uma tensão entre as crianças e as ruas. O uso da rua é ligado às práticas das crianças pobres, sendo que partindo da perspectiva higienista, atuante a partir de 1930 com mais força, os menores desvalidos eram recolhidos das ruas com o intuito de serem moralizados pelas instituições responsáveis da época, vista a grande interferência das elites no controle do espaço urbano, que zelavam por controle e civilidade (Veiga e Faria, 1999).

¹⁵ Onça, em um de seus lados diz que correr não é legal, que os adultos correm, mas é pra treinar. Já as crianças, correm para passar na frente.

busca de uma cidade imaginada como ideal. Assim, a produção de sentidos sobre a cidade perpassa pelo imaginário infantil da cidade que gostariam de habitar. Corroboro com Massey (2017) quando afirma que “muito de nossa ‘geografia’ está na mente”, ou seja, carregamos conosco imagens do mundo que nos cerca, desde a rua onde moramos até em escala global. Assim, é importante pensar em como essas imagens são de fato produzidas, porque envolvem a imaginação, a idealização, a frustração, a experiência etc.

As intervenções sugeridas revelam que as crianças constroem um outro urbanismo, no qual as necessidades de brincar e explorar reconfiguram os usos previstos para ruas, praças, equipamentos e espaços. Quando transformam trilhas de corrida em locais de pega-pega ou citam a criação de tobogãs de areia, pistas de patinação, etc., não estão pensando apenas em usufruir, mas estão propondo, mesmo que sem intenção, uma cidade em que a lógica do lazer e da imaginação se sobrepõe à lógica da disciplina e da produtividade. Essa perspectiva abre espaço para pensar como as práticas infantis desafiam a racionalidade moderna da cidade, marcada pela segmentação de usos e pelo controle dos fluxos.

Por diversos momentos consegui presenciar ou perceber, durante a construção dos dados, como as crianças não vivem inercialmente a cidade. Elas convivem nos grupos amplos e sabem das práticas formais nos locais, mas também reeducam o olhar dos adultos sobre o uso da cidade, mesmo que a passos lentos, nos detalhes cotidianos, mas o fazem. Desta forma, a intenção das crianças em modificar os espaços, pode ser material, mas também pode ser comportamental. Apesar disso, nem sempre elas falarão sobre essas necessidades, mas os demais grupos geracionais, em tentativas, buscarão possibilitar suas vivências e por vezes se sentirão obrigados a modificá-las.

Contudo, é importante saber também das crianças o que desejam nos espaços que frequentam. Esse ato de consultar as crianças passa pela negociação, pela participação, mas de forma mais contundente pela ética. Justamente porque há no imaginário social ainda a imagem de que são os adultos que sabem o que é o melhor e a criança fica sob o jugo da incompletude. Reconhecer a capacidade das crianças, dentro de suas etapas neurais, com as responsabilidades que podem ter, é o primeiro passo para proporcioná-las uma melhor experiência urbana e isso não diminui a importância dos adultos na sociedade, pelo contrário, aumenta nossa responsabilidade porque mediamos a cidadania plena desse grupo.

4.6 MOBILIDADE E FRAGMENTAÇÃO SOCIOESPACIAL

As práticas espaciais das crianças chapecoenses também revelaram questões estruturais relativas à mobilidade urbana e à fragmentação socioespacial. A forma como

acessam os espaços de lazer e convivência está diretamente relacionada ao local onde moram, à infraestrutura de transporte disponível, à presença ou ausência de adultos acompanhantes e à existência de barreiras como vias de tráfego intenso, distâncias longas ou ausência de transporte público adequado.

Na construção de dados, algumas crianças expressam com clareza que o uso do automóvel é condição para chegar a certos espaços da cidade, como os parques mais afastados. Essa dependência marca a experiência espacial da infância e reforça a ideia de que nem todos os grupos infantis possuem igualdade de acesso aos bens urbanos. O lugar onde vivem define em grande medida o tipo de mobilidade que exercem e os espaços que conseguem frequentar.

Essa categoria é emergente das falas das crianças, mas também surge de nossas reflexões sobre os espaços escolhidos pelas crianças, nossos deslocamentos, a facilidade ou dificuldade delas em chegar nos seus lugares de lazer e brincadeira, a frequência com que vão até esses locais, etc.

Neste subcapítulo, elencam-se algumas das coisas que chamaram a atenção quanto à mobilidade urbana das crianças e a fragmentação socioespacial da cidade de Chapecó.

Quadro 23: agrupamento das falas da categoria “mobilidade e fragmentação socioespacial”

PAVÃO	Grupo 2	<p>“Se a gente não tivesse carro, vish...Eu nem viria pra cá, só se tivesse casa perto né profe?”</p> <p>“Tipo, se meu irmão sai correndo e meu pai tá em algum lugar resolvendo coisas, e a minha mãe tem que ir atrás do meu irmão... isso eu tenho [medo].”</p>
CALOPSITA	Grupo 1	“Eu venho só de carro”
ARARA	Grupo 1	“Se vir sozinho eles podem te perder no caminho.”
CACHORRO	Grupo 1	“Eu vou no parque novo... é muito longe o parque que eu vou, é no outro bairro.”
PASSARINHO	Grupo 1	“O nosso parque é aqui!”

Fonte: elaborado por Maria Luiza de Souza (2025).

Os relatos produzidos nos percursos acompanhados evidenciam que a experiência das crianças com a cidade é fortemente atravessada pela mobilidade urbana. Em diferentes momentos, elas mencionam a dependência do automóvel para acessar os espaços de lazer. No grupo 2, por exemplo, as crianças não foram caminhando até os parques escolhidos, visto

isso, a ação demonstra que o acesso ao lazer, em muitos casos, está atrelado à posse de um veículo, restringindo a autonomia e reforçando a centralidade do automóvel na configuração urbana.

Por outro lado, algumas crianças evidenciam experiências de deslocamentos a pé, geralmente vinculados a percursos curtos e dentro dos limites do bairro de residência. Não é raro escutar dos participantes do grupo 1 que as crianças voltam sozinhas para casa, vão ao mercado, às praças e realizam pequenos trajetos cotidianos. Já as crianças do Grupo 2 apresentam maior dificuldade de deslocamento, em razão dos locais de moradia e do trânsito mais intenso. Os relatos infantis e nossas observações revelam uma mobilidade mais independente no Grupo 1, ainda que restrita a trajetos próximos, o que reforça a desigualdade de acesso entre aqueles que dispõem de recursos para se deslocar até as áreas centrais e aqueles que permanecem limitados aos equipamentos e espaços do próprio bairro.

As falas também evidenciam a fragmentação socioespacial presente na cidade. A diferença entre a infraestrutura de praças e parques centrais e os espaços localizados em bairros periféricos aparece de maneira recorrente. Para além disso, é importante frisar a fragmentação no sentido da especialização do espaço. As crianças do grupo 2, relataram que vão aos parques nos fins de semana por conta do trabalho dos pais, mas também porque frequentam, na maior parte dos dias, atividades além da escola, que são feitas em distintos espaços e ocupam suas agendas. Levando em conta essa fragmentação das funções urbanas, Yabuki (2024) aponta que as pessoas que experienciam a cidade voltada ao consumo e à utilização de espaços privados acabam vivenciando-a de forma fragmentada, pois a privatização e o isolamento produzem divisões e compartimentos no espaço urbano.

A partir disso, surge um paradoxo sobre o uso da cidade pelas crianças: aquelas que têm maiores oportunidades de constituir práticas espaciais urbanas — seja pela questão econômica ou pela facilidade de acesso ao transporte — são, muitas vezes, as que menos experienciam diretamente a cidade, por viverem experiências fragmentadas, em espaços privados. Por outro lado, aquelas que vivem a cidade com mais frequência, que “vivem na rua”, têm menos oportunidades de elaborar educacionalmente suas experiências. Em outras palavras, aos que lhes sobra rua, lhes faltam instituições educativas e recursos de mediação cultural; e aos que lhes sobram estes, lhes falta rua.

Levando em conta as formas de acessar a cidade, podemos identificar experiências distintas quanto à mobilidade urbana. Primeiro, as crianças que brincam nas ruas do bairro, sem necessidade de transporte. Depois, aquelas que moram longe dos parques e utilizam carros próprios, de vizinhos ou transporte público — este último com poucos horários e

exigindo ainda deslocamento a pé. Por fim, há as que dispõem de transporte coletivo acessível, mas também utilizam automóveis particulares, frequentando lugares próximos ou distantes. Assim, a mobilidade infantil reflete as desigualdades socioespaciais, condicionando o acesso, a autonomia e as experiências das crianças na cidade.

Dessa forma, as narrativas infantis demonstram que tanto a mobilidade urbana quanto a fragmentação socioespacial são elementos centrais na experiência do lazer. As crianças revelam que seu acesso aos espaços depende do meio de transporte utilizado e que a qualidade dos equipamentos urbanos varia de forma significativa conforme a localização. Esse contraste sintetiza a produção desigual do espaço urbano e evidencia como a infância vivência, de forma sensível e cotidiana, as contradições da cidade fragmentada. Segundo Farias e Müller (2017, p.3), “a mobilidade urbana constitui um importante elemento para a percepção que as crianças desenvolvem sobre a cidade”. Ainda sobre o assunto, as autoras citam Ward (1978) e Tonucci (2005), ao afirmarem que caminhar a pé pelas ruas ou andar de bicicleta são experiências vitais. Evitar que crianças utilizem esses meios de locomoção não descarta seus perigos, pois a não familiaridade com os meios de transporte e seus riscos pode ser tão letal quanto a grande exposição a eles.

Outra questão significativa surge diante da fala de Passarinho, quando afirma que a praça/parque deles é a do bairro. Essa afirmação revela o sentimento de que o que está em seu bairro lhe pertence, enquanto o que está fora não é seu. Uma imagem mental de que o seu lugar é lá. Ao mesmo tempo que isso constitui para as crianças o senso de pertencimento e de comunidade, também é preocupante por explicar a fragmentação socioespacial presente na cidade. Visto que é difícil acessar outros espaços, ir até outros parques, é de mais valia aceitar o que tem e reconhecer o “seu lugar” diante da organização urbana. É importante frisar que, atualmente, no bairro vizinho Belvedere, foi construído um complexo com quadras, parques, trilhas e lagos, semelhante aos demais parques da cidade.

É delicado, mas importante, refletir sobre as últimas construções feitas na cidade de Chapecó, levando em conta também a do bairro Belvedere, visto que ela traz consigo a valorização dos terrenos do entorno e a construção de um novo bairro, que até 2025 representava um vazio demográfico. De forma alguma se trata de questionar a criação de novos espaços públicos, mas de indagar: por quais motivos construímos ou reformamos? Segundo Harvey (2014), os parques urbanos quase sempre aumentam o preço dos imóveis nas áreas vizinhas (desde que mantenham patrulha e segurança), levando isso em conta, o autor afirma que a criação desses espaços, muitas vezes moldada pelos desejos de uma parcela específica da população, não garante a comunalização do espaço urbano. Entre os motivos,

está justamente o aumento dos preços dos terrenos, aluguéis e comércios no entorno. Em *Cidades Rebeldes*, uma das ideias centrais de Harvey é que a construção de novos parques e áreas verdes pode ser promovida sob um discurso de bem-estar, ecologia e saúde pública, mas frequentemente funciona como estratégia de valorização imobiliária e de atração de investimentos privados.

Diante disso, elencam-se alguns pontos significativos: as crianças do Grupo 1, na maioria das vezes, brincam com outras crianças nas ruas do bairro e, quando desejam se deslocar, dependem de maior esforço, devido à distância de seus locais de lazer (à época dos PAEPs). Muitas vezes precisam solicitar o carro de vizinhos ou familiares ou aguardar o transporte público, que não tem horários regulares, especialmente aos fins de semana e feriados. Já para o Grupo 2, é clara a dependência do adulto, visto que precisam de automóvel para se deslocar, em razão do trânsito intenso e dos riscos existentes próximos às suas moradias. As crianças afirmam ainda não poder perder de vista quem constitui referência de cuidado durante o trajeto. Suas experiências são mais institucionalizadas, marcadas por cursos e atividades extracurriculares voltadas a práticas específicas.

Considerando tudo o que foi discutido nas categorias elencadas no capítulo quatro e nas reflexões sobre a cidade, os bairros e os espaços de moradia e brincadeira, concordo com Tonucci (2008), quando cita a definição de cidade dada por uma criança: “*As cidades são pedaços do mundo.*” E é justamente a partir da interação com esse pedaço do mundo que as crianças constroem suas experiências de cidadania.

Ao reformular a função dos espaços, as crianças criam formas outras de cidadania, muitas vezes ainda não cogitadas pelos adultos. Isso porque a cidadania está intimamente ligada à ação, e as crianças agem — ainda que sem estardalhaço —, agem na miudeza, nos gestos simples, no cotidiano sem surpresas. Nosso compromisso, portanto, é potencializar as práticas que já existem, mas que, por vezes, não reconhecemos como válidas.

5 ALGUMAS CONCLUSÕES E INÚMERAS OUTRAS INQUIETAÇÕES

A escuta das infâncias e a análise das suas práticas espaciais demonstram que o urbano não pode ser compreendido de forma linear, isolando dimensões físicas, sociais, afetivas ou simbólicas. Como propõe Morin (2002), é preciso enfrentar a complexidade sem reducionismos. Ao entrelaçar as categorias de análise construídas nesta pesquisa evidencia-se que a cidade vivida pelas crianças é um sistema interdependente, onde cada elemento influencia os demais. Cabe pensar agora no entrelace das categorias de análise levando em conta a complexidade existente na vida cotidiana das crianças.

O pensamento complexo nos convida a abandonar as divisões disciplinares rígidas e compreender que o território infantil é atravessado por múltiplas camadas: educacionais, emocionais, culturais, políticas e geográficas. Nesse sentido, as falas das crianças não apenas ilustram a realidade urbana, elas desvelam a complexidade, onde brincar também é habitar e circular também é negociar com o medo. Como afirma Morin (2002), todo conhecimento deve enfrentar a complexidade do real e ao considerar as crianças como sujeitos de conhecimento sobre a cidade, esta pesquisa faz até aqui um esforço epistemológico de compreender o espaço como uma totalidade dinâmica e contraditória.

Corroboro com Lopes (2019, p.34) quando afirma que é “a partir do espaço que as narrativas se constroem”. Um espaço que é, sempre, gente(s), natureza(s) e sociedade(s). Desta forma, ouvir o que as crianças pensam sobre seus espaços de pertença é um movimento também ético diante das potencialidades infantis. Com isso é significativo abordar uma outra afirmação do autor que também norteia a escuta atenta às práticas das crianças:

A relação da existência só se torna uma unidade de existência, se, entre elas, se configura um ato ético e responsivo: o de acreditar que o outro existe! Não basta estar em relação...É uma unidade que se converge em um ato ético entre aqueles que se fazem no processo da vida: acreditar na existência do outro significa que o outro acredita na sua existência... O mundo não tem geografias das crianças. Onde estariam suas paisagens? Seus territórios? Seus lugares? (Lopes, p.61)

Assume-se aqui que as crianças existem e compõem junto com outros grupos geracionais o urbano e a partir disso, discorre-se, em um exercício de conexão, as categorias de análise pensadas inicialmente.

Compreender a cidadania infantil no contexto urbano exige um deslocamento epistemológico: não basta pensar a criança como alguém que um dia será cidadã, mas sim reconhecê-la como sujeito que já age, interpreta, ocupa, transforma e reivindica o espaço. Nesse sentido, ao reunir as falas infantis em torno das categorias analíticas construídas no capítulo quatro torna-se possível entrelaçá-las ao referencial teórico e à noção ampliada de direito à cidade e cidadania infantil.

A apropriação do espaço por meio da brincadeira é uma das formas mais contundentes de produção do espaço pela infância. O brincar, longe de ser um ato banal, é uma forma de resistência, de territorialização e de afirmação de presença. Quando uma criança afirma "aqui eu brinco com meus amigos", está assumindo uma prática espacial, nos termos de Lefebvre (2016), que transforma o espaço abstrato da cidade planejada em espaço vivido. A Geografia Humanista, representada por autores como Yi-Fu Tuan (2015), nos lembra que o espaço se torna lugar quando carregado de experiência, emoção e memória. O brincar é, portanto, um gesto geográfico: é por ele que o espaço se converte em lugar, com sentido e pertencimento.

A convivência e o sentido de lugar, expressos nas falas sobre amigos, vizinhos, familiares e animais, demonstram que o espaço urbano é também espaço relacional. As crianças nomeiam lugares não apenas pelas suas funções/nomes originais, mas pelas relações que ali ocorrem: "ali eu brinco com o fulano", "aqui eu venho com minha família", "os patos ficam por aqui". Essas falas revelam um sentido topofílico (Tuan, 2015), onde o vínculo afetivo contribui para a construção simbólica e subjetiva do espaço. O lugar, para a criança, é onde ela convive, sente-se segura e reconhecida. Como destaca Massey (2008), o lugar não é fixo, mas processual: é construído nas relações que nele se desenrolam — e as crianças são participantes plenas desse processo.

Ao mesmo tempo, a cidade aparece nas falas infantis como um espaço de negociação constante. As crianças relatam regras — explícitas ou implícitas — que determinam como podem usar os espaços: "tem que pedir", "não pode correr", "ali a gente não pode ir sozinho". Esses enunciados revelam que a cidade é vivida como um espaço regulado por poderes difusos, que controlam o brincar, o deslocar-se, o estar. Para Santos (2006), o espaço é o palco dos conflitos e contradições da sociedade. As crianças vivenciam esses conflitos no corpo e no cotidiano, sendo muitas vezes privadas da plena circulação, da autonomia ou da legitimidade para intervir no ambiente urbano.

Essa tensão se aprofunda na presença constante da percepção dos riscos. O medo do "ladrão", do "estranho", de "cair na lagoa" ou de "se perder" aparece com força nos relatos, demonstrando como a cidade pode ser também espaço da ameaça e da insegurança. Essa percepção não é apenas individual — ela é socialmente construída e resulta de discursos familiares, experiências reais e narrativas adultocêntricas. A geografia também nos alerta para a desigual distribuição dos riscos no espaço urbano, e para o modo como determinados grupos — como as crianças, sobretudo de territórios periféricos — são mais vulneráveis aos efeitos do abandono urbano. Desta forma, corroboro com Canil, Lampis e Santos (2020) que os riscos urbanos não se distribuem ao acaso: seguem os traços da desigualdade espacial.

Diante disso, é marcante como as crianças também propõem intervenções no espaço: podia ter mais brinquedo, deviam colocar mais árvores, falta poste de luz, poderia ter um letreiro de boas-vindas. Tais falas não são sugestões ingênuas: são diagnósticos urbanos e propostas de planejamento feitas a partir da experiência vivida. Como enfatiza Callai (2010), a cidade é também território educativo — um lugar onde se aprende sobre si, sobre o outro e sobre o coletivo. Quando uma criança propõe mudanças, está exercendo uma cidadania territorial, e, como lembra Dornelles e Lima (2018), essa participação precisa ser legitimada nas políticas públicas, nos planos urbanos e na escola.

Por fim, as falas revelam uma cidade fragmentada e desigual, especialmente quando tratam de mobilidade: eu só venho de carro, não posso vir sozinho...são expressões que evidenciam uma cidade que não é plenamente acessível às crianças. A dependência do adulto, a distância dos espaços públicos e a insegurança territorial refletem o que Moreira Júnior (2010), citando Haesbaert (2004), chama de fragmentação socioespacial, onde o acesso ao território é condicionado por fatores como classe social, localização, infraestrutura e controle simbólico. A criança periférica, nesse contexto, habita uma cidade menor, mais restrita, menos plural.

Todas essas dimensões se entrelaçam no exercício da cidadania infantil e na disputa pelo direito à cidade. Como propôs Lefebvre (2016), esse direito não se resume ao acesso à infraestrutura, mas inclui o direito de usar, imaginar e transformar os espaços. As crianças demonstraram, em nossa percepção, capacidade crítica, sensibilidade geográfica e desejo de participação. A cidade que escuta suas infâncias é aquela que reconhece o espaço urbano como obra coletiva, e não como produto acabado. Reconhecer as crianças como produtoras do espaço é reconhecer que a Geografia se faz também com os pés descalços que correm na rua, com os olhos atentos que leem o território e com as vozes que narram uma cidade que (ainda) não as escuta plenamente.

Friso aqui novamente, a importância de assumir um compromisso ético com as crianças, reconhecendo seus modos de vida, suas práticas espaciais e sociais, suas maneiras de pensar o mundo, fazendo desta pesquisa também um registro das geografias infantis e de suas vivências, pois essas são as marcas das crianças no mundo dentro da complexidade de cada contexto. Nascer e viver em lugares diferentes impactam as vivências das crianças, visto que os corpos infantis conversam a todo momento com o espaço e precisam dele como ferramenta de usufruto da vida.

Conclui-se que as múltiplas formas de cidadania expressas pelas crianças da pesquisa evidenciam a potência das práticas espaciais como manifestações concretas da vida social e política no espaço geográfico. Sob a perspectiva da Geografia, o espaço é entendido como construção social, produto e condição das relações entre sujeitos, natureza e cultura, e nesse sentido, as crianças se inscrevem como agentes geográficos que produzem territórios simbólicos e materiais.

Mesmo diante das ausências ou falhas do Estado em assegurar plenamente seus direitos, as crianças reconfiguram o espaço urbano e cotidiano por meio de suas ações, brincadeiras e deslocamentos, instaurando modos próprios de apropriação e significação do território. Tais práticas revelam cidadanias insurgentes e situadas, que ultrapassam a

concepção normativa de cidadania e se afirmam como experiências vividas e performativas no tecido urbano.

Dessa forma, suas intervenções cotidianas (pequenas, porém densas de sentido) reafirmam o caráter relacional e dinâmico do espaço, confirmando que a vida coletiva se renova nos interstícios da cidade. As crianças, ao habitarem o mundo com intencionalidade, tornam-se coautoras da paisagem e do território, demonstrando que a cidadania não se esgota na institucionalidade, mas se (re) faz no encontro, na convivência e na produção cotidiana do espaço vivido.

Dentro de mim ficam inúmeras outras inquietações como: poderíamos pensar em uma escala de cidadania infantil? Poderíamos criar em conjunto estratégias para espaços brincantes na cidade? O que querem dizer os adultos quando chamam “brincadeira” de “hobby” e porque preferem assim? Por que ouvir as crianças ainda é difícil nos contextos políticos? Por que as ciências se debruçam majoritariamente na criança dentro das instituições? Como podemos contar com as crianças de forma responsável nas decisões sobre suas cidades? Sei que a maior parte dessas questões não terão respostas a curto prazo (ou a longo), mas me satisfaço com a incompletude, porque é isso que me mantém em movimento: tentar achar!

REFERÊNCIAS

ALVES, Glória da Anunciação. A produção do espaço a partir da tríade lefebvriana concebido/percebido/vivido. **Geosp Espaço e Tempo (Online)**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 551-563, 18 out. 2019. Universidade de Sao Paulo, Agencia USP de Gestao da Informacao Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2019.163307>.

AREOSA, João. **O risco no âmbito da teoria social**. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, [S.l.], 2008. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC. 2019.

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba Editora/Binãh Espaço de Artes, 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 nov. 1989. Ratificada pelo Brasil em 24 set. 1990. Promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 nov. 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 1990.

CANIL, Kátia; LAMPIS, Andrea; SANTOS, Kauê Lopes dos. Vulnerabilidade e a construção social do risco: uma contribuição para o planejamento na macrometrópole paulista. **Cadernos**

Metrópole, [S.L.], v. 22, n. 48, p. 397-416, maio 2020. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2020-4803>.

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. **Educação Geográfica, Cidadania e Cidade**. ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial, 2017. p. 82-100.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, n. 70, p. 9-30, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n70/0718-3402-rgeong-70-00009.pdf>. Acesso em: 31 out. 2025

CALLAI, Helena Copetti; OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de; COPATTI, Carina. Apresentação: o desafio de ensinar, viver e compreender a cidade. In: CALLAI, Helena Copetti *et al.* **A cidade para além da forma: conhecer e interpretar para compreender o mundo da vida**. Curitiba: Crv, 2018. p. 11-19.

CANCELIER, Janete Webler; CHASQUI, Jéssica Wendy Beltran; ZANON, João Silvano; MENEZES, Leandro Jesus Maciel de. A expansão urbana de Chapecó – SC e o papel dos agentes sociais territoriais. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 19, n. 2, p. 717–734, 2015. Disponível em:
<https://doi.org/10.5902/2236117016837>. Acesso em: 6 nov. 2025.

CARLOS, Ana Fani A.. **A cidade**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2021

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. 85 p.

CORRÊA, Roberto Lobato. Diferenciação sócio-espacial, escala e práticas espaciais. **Cidades: Cidades, Chapecó**, v. 4, n. 6, p. 62-72, 2007. Disponível em:
<http://observatoriodageografia.uepg.br/files/original/15cf2eed95b88ca8ed2edb8b590e20ef4eb8df80.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

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

COUTINHO, Angela M. Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 240-258.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. Cap. 1. p. 1-18.

DORNELLES, Leni Vieira; LIMA, Patrícia Moraes de. Percurso da pesquisa com crianças. In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 125-146.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. A Cidade como Espaço da Infância. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 261-282, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654542>.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020. 198 p.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**, São Paulo, p. 6774-6792, mar. 2005.

HALLEY, Bruno Maia. O bairro e os enredos do lugar. **Geograficidade**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 43, 18 set. 2013. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/geograficidade2014.41.a12888>.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Cultura emotiva e ordem moral: medo e risco na nova sensibilidade contemporânea. **Sociologia, Problemas e Práticas**, [S.L.], n. 92, p. 70-79, 16 out. 2019. Instituto Universitario de Lisboa (ISCTE-IUL). <http://dx.doi.org/10.7458/spp20209213614>.

LEFEBVRE, Henry. **O Direito à Cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. Editor Centauro. São Paulo, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000. Primeira versão: início-fev. 2006.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. A Mente Geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C. de S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016. Cap. 1. p. 9-28.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOREIRA JÚNIOR, Orlando. CIDADE PARTIDA: SEGREGAÇÃO INDUZIDA E AUTO-SEGREGAÇÃO URBANA. *Caminhos de Geografia, Uberlândia*, v. 11, n. 33, p. 1-10, 2010. DOI: [10.14393/RCG113315899](https://doi.org/10.14393/RCG113315899). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15899>. Acesso em: 5 nov. 2025.

MOREIRA, Ruy. Uma ciência das práticas e dos saberes espaciais. **Revista da ANPEGE**, v. 13, n. 21, p. 31-47, 2017.

MOTTER, Crislaine; RIBEIRO FILHO, Vitor. A formação do espaço urbano de Chapecó-SC: uma análise espaço-temporal. **Espaço & Geografia**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 201-225, 2017. ISSN 1516-9375.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 36, n. 2, p. 631-644, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022010000200014>.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 17-32.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. 100 p.

ROXO, Rafael; RICHMOND, Matthew A.; BENDER, Pablo Martin. Caminhar na cidade: proposta metodológica para realização de percursos acompanhados em espaços públicos. In: GÓES, Eda Maria; MELAZZO, Everaldo Santos (org.). **METODOLOGIA DE PESQUISA EM ESTUDOS URBANOS**: procedimentos, instrumentos e operacionalização. Rio de Janeiro: Consequência, 2022. p. 173-198.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidade. **Educação**, Porto 61 Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes, (2008), p.17-39.

SILVA, Ana Sofia; FERNANDES, Nathália; SILVA, Cidália Ferreira. A participação infantil no espaço público: propostas para pensar o direito da criança ao território. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. e88748, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88748>

SOUZA, Marcelo Lopes de. Práticas espaciais. In: **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 239-253

SPOSITO, Maria Encarnação B.. **Capitalismo e urbanização**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

TONUCCI, Francesco. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. **Revista de Educación**, [s. l.], p. 147-168, 30 mar. 2009.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2015

YABUKI, Danielle Silva. **Crianças e suas experiências urbanas**: uma contribuição ao estudo de diferenciação socioespacial pela geografia da infância. 2023. 253 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2023. Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/yabuki_ds_me_prud.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

ANEXOS/APÊNDICES

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO (RESPONSÁVEIS)

Olá famílias!

Primeiramente quero agradecer pela confiança em nossa pesquisa e em nosso trabalho enquanto profissionais, e pela atenção em nosso primeiro contato, obrigada!

Na sequência, elenco as duas nas quais contaremos com a contribuição das crianças na pesquisa:

Etapa 1: Percurso Acompanhado em Espaços Públicos - Ficou acordado entre família e pesquisadoras, que a criança realizará um percurso em um de seus lugares de preferência, com os critérios de ser um espaço público e de lazer. A mestranda buscará a criança, realizará o percurso no espaço público indicado e levará a criança para casa novamente. Os responsáveis podem acompanhar o percurso, mas de preferência manterão um certo distanciamento para que a conversa aconteça entre quem pesquisa e a criança.

Todo o percurso será gravado, desde a saída até o retorno. A conversa será transcrita na íntegra e selecionaremos falas significativas para a dissertação.

Etapa 2: Cidades Postais - Em um segundo momento, a criança receberá fotografias dos lugares em que foi, para que desenhem sobre elas, colocando suas perspectivas de como esses espaços deveriam ser para melhorar suas experiências, ou se acham que está suficiente da maneira que está. Esse momento também será gravado e transcrito.

Utilizaremos dos dados construídos: fotos que não identifiquem as crianças (costas, das mãos, etc.), falas, desenhos, teorias, comportamentos, etc.

Não utilizaremos: fotos do rosto e nome original.

Assinatura do responsável

Assinatura da mestranda

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO (CRIANÇAS)

QUERIDA CRIANÇA!

QUERO AGRADECER POR SUA CONFIANÇA EM ME ENCONTRAR E SUA DISPOSIÇÃO EM ME AJUDAR A COMPREENDER AS VIVÊNCIAS DE OUTRAS CRIANÇAS, ALÉM DA SUA.

PARA ISSO, NÓS VAMOS FAZER PRIMEIRO UMA CAMINHADA, E DEPOIS ALGUNS DESENHOS SOBRE FOTOGRAFIAS.

LEMBRE-SE QUE PODE SOLICITAR O RETORNO PARA CASA A QUALQUER MOMENTO! FIQUE À VONTADE PARA DIZER O QUE PENSA!

POSSO CONTAR COM VOCÊ PARA ISSO?

