

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO

**CRIANÇAS NA CIDADE: MOBILIDADE E SOCIABILIDADE
NAS SUPERQUADRAS DE BRASÍLIA**

RHAISA NAIADE PAEL FARIAS

Brasília
2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO

**CRIANÇAS NA CIDADE: MOBILIDADE E SOCIABILIDADE
NAS SUPERQUADRAS DE BRASÍLIA**

Rhaisa Naiade Pael Farias

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Wivian Weller.
Coorientadora: Profa. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers.

Brasília
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF224c Farias, Rhaisa Naiade Pael
Crianças na cidade: mobilidade e sociabilidade nas
superquadras de Brasília / Rhaisa Naiade Pael Farias;
orientador Wivian Weller; co-orientador Ingrid Dittrich
Wiggers. -- Brasília, 2019.
253 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2019.

1. Crianças. 2. Cidade. 3. Brasília. 4. Mobilidade. 5.
Tecnologias digitais. I. Weller, Wivian , orient. II.
Wiggers, Ingrid Dittrich, co-orient. III. Título.

Rhaisa Naiade Pael Farias

**CRIANÇAS NA CIDADE: MOBILIDADE E SOCIABILIDADE NAS
SUPERQUADRAS DE BRASÍLIA**

Brasília, Distrito Federal, 17 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Wivian Weller
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília
(Orientadora)

Profa. Dra. Ordália Alves Almeida
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - Universidade Federal
do Mato Grosso do Sul
(Membro Titular)

Profa. Dra. Maria Fernanda Derntl
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Profa. Dra. Benedetta Bisol
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília
(Membro Suplente)

Dedico este trabalho à minha família. Em especial, à minha mãe, que sempre, com amor, acreditou e investiu nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, a rocha da minha salvação e consolo bem presente em meio às tribulações.

À minha família. Em especial, minha mãe Sandra Pael, que sempre me apoiou e criou meios para que os estudos fossem prioridade em minha vida. Acreditou no meu sonho de fazer o curso de doutorado, ainda que eu só tivesse 17 anos quando decidi que o faria.

Aos meus irmãos e melhores amigos, Ramille Pael e Carlos Pael, que mesmo sem entender minha opção em me dedicar integralmente aos estudos, mudando de cidade, sempre me apoiaram e me receberam com amor todas as vezes que viajei para visitá-los em Campo Grande/Mato Grosso do Sul (MS), meu lugar de origem.

Aos meus sobrinhos Diego e Bárbara, meu irmão, cunhada e mãe por participarem junto comigo no dia da defesa da tese.

Ao meu pai Carlos Alberto que mesmo distante fez parte desta história.

À minha avó Pureza Gonçalves (*in memorian*), professora dedicada que enquanto esteve conosco foi presente e colaboradora na minha caminhada. Ao meu avô Agenor Pael (*in memorian*), pelo amor que dedicou a mim.

À minha família do coração, vó Lenir, tia Lícia Rodriguês e tia Elisa Cléia Nobre pelo exemplo, incentivo, carinho e outras contribuições.

À minha família brasiliense, Carol Velho, Clayton Lira, Pedro, Beatriz e Christina Velho, pelo apoio, amor e tudo mais que palavras não poderiam expressar para agradecer.

Em especial, agradeço às professoras Wivian Weller e Ingrid Dittrich Wiggers, por terem me acolhido, respeitado, acreditado e incentivado, pelas horas dedicadas à orientação e correção do meu trabalho.

À companheira de curso e amiga Rafaela Marques, pela escuta sensível, leitura atenta, parceria em artigos, cafés, cervejas, bate-papos e por ter me recebido em sua vida.

Ao amigo Rogério Justino, por ter “segurado a minha onda” de perto e de longe, no Brasil e na Austrália, por ter se disposto ao debate teórico e a ouvir minhas proposições em relação a pesquisa e a minha vida pessoal.

Ao amigo Murilo Rezende, pela disponibilidade e presença constante, pela leitura do texto, discussões, conversas paralelas, músicas e cervejas.

Ao casal de amigos, Lucélia Almeida e Estevon Nagumo, pela acolhida, carinho, leituras e discussões acadêmicas, amizade e tudo mais.

Às amigas Aline Maia e Kenia Soares que em dimensões imensuráveis contribuíram para o meu bem-estar e se fizeram presentes ao longo dos últimos anos.

À amiga Bianca Alves pelas leituras e apontamentos.

À Beatriz Nery pelas dicas de *design* para a apresentação dos mapas dos trajetos das crianças.

Às crianças participantes da pesquisa e suas famílias por terem me recebido e permitido participar de suas vidas, durante e depois da pesquisa.

Às meninas da caixa de areia e suas amigas, Ana Maria, Natália, Kalina, Cinthia por me ajudarem a encontrar as famílias para participarem da pesquisa.

Às professoras da banca, Maria Fernanda, Benedetta Bisol e Cristina Coelho pela leitura atenta e contribuições ao trabalho.

À professora Ordália Alves Almeida que me apoiou desde a graduação, na vida pessoal e profissional, pelas correções e sugestões feitas à tese.

À professora Fernanda Müller pela caminhada que percorremos juntas e sua colaboração em meus estudos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Participei ainda do Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE) na Queensland University of Technology (QUT) recebendo também o apoio financeiro da CAPES. Por isso, meu mais profundo agradecimento a esta agência de fomento e à população brasileira por promover a ciência no País.

Às minhas amigas de Campo Grande/MS, Amanda Czernisz, Ariane Maia, Danielle Paschoal, Graciela Targino, Kasla Cardoso, Poliana Mori, Priscila Damazio e Tássia Nicaloski que de longa data compartilham suas vidas comigo, acompanhando de perto minhas conquistas e angústias, me apoiando sempre.

Às minhas professoras da graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Regina Aparecida Marques de Souza, Jacira Helena Pereira e Constantina Xavier que me ensinaram muito além das teorias e métodos.

Ao casal Carol e Wagner Freitas. Ela por ter sonhado e acreditado comigo na possibilidade da vinda à Brasília, apoiando-me em diferentes aspectos durante minha mudança e permanência na nova cidade, e ele por ter participado de todo o “movimento”.

Às amigas que conheci em Brasília, Andréia Martinez, Angélica Silva, Aparecida Camarano, Cíntia Antônio, Débora Sales Vieira, Flávia Martinelli, Luciana Lemes, Maria

Luiza Ramalho, Nailda Rocha, Viviane Fernandes, Roberta Talyuli por me receberem, apoiarem, compartilharem suas vidas comigo.

Aos colegas e professores da Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE) pelas provocantes discussões acadêmicas.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em especial à professora Maria Abádia da Silva, pelo apoio e contribuições a minha formação.

I am extremely grateful to Susan Danby who had welcomed me at the QUT, into her family and in her close friendship circle, even though she did not know me before I got to Australia. She worked with me and believed in my research, she taught me and allowed me to explore different horizons during my time in Australia.

Thanks to Marianne Undheim and Yoo Mi Byun and families for being these amazing friends who I met at QUT, your support and encouragement have been constant since we had met and it continues to this day.

I also thank Pernilla Widegren Miller and Sandy Houen who were also very important during the time I spent at QUT, they contributed a lot discussing and teaching me in the personal and professional level.

I thank the other QUT staff and scholars, Ann Farrell, Denise Lum, Linda Knight, Lyndal O'Gorman, Maryanne Theobald and Kerryann Walsh, who were very kind and helpful to me during my time at QUT, the discussions, ideas, company and shared knowledge made my time abroad remarkable.

To the friends I made in Australia, Crisia Constantine, Erik Engelhart, Emma Cooke, Laura Danby, Luiza Portela, Shana Engelhart and Tania Veivers, for your support and care.

To my friends from England who I met back in 2008, Matt, Kish and Brie Smithurst, Tasha Farren and family, Bob and Pat French, for all these years of friendship, the help with my English, the care and love towards me.

To all the scholars who agreed to meet me and discuss my work while I was in Australia: Cynthia àBeckett, from The University of Notre Dame, Sydney; Geoffrey Woolcock, from Griffith University, Logan; Harriot Beazley, from University of the Sunshine Coast, Sunshine Coast; Debra Flanders Cushing, from QUT Gardens Point campus, Brisbane; Bjorn Nansen, from The University of Melbourne, Melbourne; Bruce Hurst, from The University of Melbourne, Melbourne; Helen Berents, from QUT Gardens Point campus, Brisbane; Lisa Stafford, from QUT Kelvin Grove campus, Brisbane; Michael Dezuanni, from QUT Kelvin Grove campus, Brisbane.

“E sem que se percebe, a gente se encontra”. (Oswaldo Montenegro)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo principal investigar e analisar a experiência urbana de um grupo de meninos e meninas moradoras de Brasília/Distrito Federal, evidenciando as relações entre suas práticas cotidianas de mobilidade, a utilização dos espaços públicos e suas características espaciais. Estudos apontam para o aumento da população habitando cidades no ocidente e indicam que a infância em centros urbanos é vivida de forma fragmentada. Nesse sentido, torna-se indispensável conhecer limites e possibilidades das experiências educativas das crianças na cidade. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico com referência nos estudos sociológicos da infância. O trabalho argumenta que as crianças são agentes ativos na construção dos seus mundos sociais, por isso são reconhecidas como principais participantes da investigação. O trabalho de campo aconteceu em dois momentos principais e de maneira individual. No primeiro, realizou-se a observação direta dos percursos cotidianos das crianças por sete dias consecutivos (de segunda-feira a domingo). O registro desse período ocorreu por meio de notas de campo e do aplicativo *Google Maps*, que funcionou como um GPS. As crianças gravaram um de seus trajetos com uma câmera GoPro. No segundo momento, participaram de uma entrevista que utilizou recursos visuais, imagens selecionadas do filme que gravaram, e a construção de um *online participatory mapping* no programa *Google Earth*. A partir dos dados gerados, obteve-se como principais resultados: 1) A mobilidade dos interlocutores da pesquisa é negociada e realizada de forma interdependente e dependente, condicionada principalmente às rotinas familiares e companhias nos deslocamentos; 2) Os espaços públicos das Superquadras promovem a sociabilidade dos meninos e meninas que os utilizam cotidianamente; 3) Com a manipulação do *Google Earth*, os participantes da investigação ultrapassaram o limite físico e exploraram a geografia urbana de maneira virtual, marcaram em seus mapas lugares de que gostam, os ruins e aqueles que gostariam de conhecer; 4) Várias são as implicações éticas ao se trabalhar com GPS, mapas e intimidade das crianças e suas famílias; 5) Diferentes procedimentos de pesquisa combinados podem trazer contribuições para aprofundar os estudos sobre a temática “crianças e cidade” e desvelar aspectos mais detalhados de experiências educativas nesses espaços. Conclui-se que as crianças moradoras de Brasília são privilegiadas por seu planejamento urbanístico e têm a oportunidade de conviver, aprender e se socializar em suas áreas comuns, construindo a cidade de maneira individual e coletiva, apropriando-se dos espaços e transformando-os em seus lugares de significado. Ao mesmo tempo suas cartografias demonstram seus conhecimentos e percepções sobre distintas localidades, indicando que Brasília se apresenta para as crianças como uma paisagem social complexa, imaginativa, de consumo e lúdica.

Palavras-chave: Crianças. Cidade. Brasília. Mobilidade. Sociabilidade. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This thesis surveys the urban experience of a group of children living in Brasilia, the Federal District, focusing on the relation between their daily mobility, their use of public spaces and the city urban design. Studies point to an increase in the number of people living in cities in the west, and indicate that urbanization leads to a fragmented childhood experience. From this perspective, a particular attention needs to be paid to the study of the possibilities and limitations of children's educational experiences in city areas. This thesis provides an in-depth qualitative research of urbanized childhoods with an ethnographic approach. Understanding the needs of children, and drawing on the theoretical framework of sociological studies of children and childhood, we understand that children are “experts” in what it concerns their own lives, and act as social agents who make choices for themselves in authentic ways. As data collection technique, the researcher accompanied individual children in their way to school or other places for seven consecutive days (from Monday to Sunday), tracked their routes with Google Maps, while the children recorded their paths with GoPro cameras. Following this, each child was interviewed and asked to make an online participatory map of the city using Google Earth, indicating the places of interest for them. This thesis reaches the following main conclusions: 1) Children's mobility is negotiated and performed in dependent and interdependent ways, being contingent on family routines and travel companions; 2) The *Superquadras*' public spaces enhance sociability traits for the boys and girls who use them daily; 3) Children have overcome physical limitations and virtually explored space using Google Earth, marking on their maps the places they like, dislike and would like to visit; 4) There are several ethical implications when working with GPS, maps and intimacy of children and their families; 5) Combining different research procedures helps to better understand the lives of children in the city, and to emphasize more detailed aspects of their educational experiences in the public realm. It is concluded that children living in Brasilia are privileged for its urban design and have the opportunity to live, learn and socialize in common areas, ‘building’ the city both individually and collectively, and assigning meanings to public spaces in order to transform them into personal places. Simultaneously, children's cartographies demonstrate their knowledge and perceptions of different locations, indicating that Brasilia presents itself to them as a complex, imaginative, consumer-oriented and playful social landscape.

Keywords: Children. City. Brasilia. Mobility. Sociability. Digital technologies.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo investigar y analizar la experiencia urbana de un grupo de niños y niñas que viven en Brasilia, Distrito Federal, destacando las relaciones entre sus prácticas de movilidad diaria, el uso de espacios públicos y sus características espaciales. Los estudios apuntan al aumento de la población que vive en ciudades e indican que la infancia en los centros urbanos se vive de manera fragmentada. En este sentido, es indispensable conocer los límites y posibilidades de las experiencias educativas de los niños en la ciudad. Esta es una investigación de enfoque cualitativo de naturaleza etnográfica. Los niños son reconocidos como los principales participantes de la investigación, ya que son tomados como agentes activos en la construcción de sus mundos sociales. El trabajo de campo se realizó en dos momentos principales e individualmente. En el primero, hubo una observación directa de las rutas diarias de los niños durante siete días consecutivos (de lunes a domingo). Durante este período, se tomaron notas de campo y, utilizando el GPS, se grabaron las rutas de los participantes y los niños grabaron una de sus rutas con una cámara GoPro. En el segundo momento, fueron invitados a participar en una entrevista usando imágenes seleccionadas de la película que habían grabado y construir un *online participatory mapping* en el programa *Google Earth*. A partir de los datos generados, los resultados principales son: 1) La movilidad de los interlocutores en la investigación se acuerda y realiza de manera interdependiente y dependiente, condicionada principalmente por las rutinas familiares y las compañías en los viajes; 2) Los espacios públicos de las *Superquadras* promueven la sociabilidad de los niños y niñas que los usan todos los días; 3) Con la manipulación de *Google Earth*, los participantes de la investigación han cruzado el límite físico y explorado la geografía urbana de forma virtual, marcando en sus mapas los lugares que les gustan, no les gustan y les gustaría conocer; 4) Existen varias implicaciones éticas cuando se trabaja con GPS, mapas e intimidad de niños y sus familias; 5) Los diferentes procedimientos de investigación combinados pueden contribuir a profundizar los estudios sobre el tema "niños y ciudad" y revelar aspectos más detallados de las experiencias educativas en estos espacios. Se concluye que los niños que viven en Brasilia son privilegiados por su planificación urbana y tienen la oportunidad de vivir, aprender y socializar en sus áreas comunes, construir la ciudad individual y colectivamente, apropiarse de los espacios y transformarlos en sus lugares. Al mismo tiempo, sus cartografías demuestran su conocimiento y percepciones sobre diferentes lugares, lo que indica que Brasilia se presenta para los niños como un paisaje social complejo, imaginativo, de consumo y lúdico.

Palabras clave: Niños. Ciudad. Brasilia. Movilidad. Sociabilidad. Tecnologías digitales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Croqui 1 e 2 do Projeto do Plano Piloto elaborado por Lucio Costa.....	47
Figura 2 – Mapa das escalas do Plano Piloto predominantes por área.....	49
Figura 3 – Croqui 8 e 13 do Projeto do Plano Piloto elaborado por Lucio Costa.....	51
Figura 4 – Localização das principais vias de Brasília.....	54
Figura 5 – Superquadra da Asa Norte	55
Figura 6 – Unidade de Vizinhança das Superquadras 107, 307, 108 e 308 Sul.....	56
Figura 7 – Captura de tela <i>Google Earth</i>	77
Figura 8 – Captura de tela do <i>Street View</i> do <i>Google Earth</i>	78
Figura 9 – Genograma familiar de Bil.....	83
Figura 10 – Conjunto de capturas de tela produzidas para entrevista com Bil	85
Figura 11 – Genograma familiar de Jolie	86
Figura 12 – Conjunto de capturas de tela produzidas para entrevista com Jolie.....	87
Figura 13 – Genograma familiar de Mel	88
Figura 14 – Conjunto de capturas de tela produzidas para entrevista com Mel.....	89
Figura 15 – Genograma familiar de Vitor	90
Figura 16 – Conjunto de capturas de tela produzidas para entrevista com Vitor.....	91
Figura 17 – Indicação dos trajetos de Bil durante a semana	96
Figura 18 – Indicação dos trajetos de Jolie durante a semana.....	102
Figura 19 – Indicação dos trajetos de Mel durante a semana.....	107
Figura 20 – Indicação dos trajetos de Vitor durante a semana.....	112
Figura 21 – Indicação dos trajetos de Bil durante o final de semana	117
Figura 22 – Indicação dos trajetos de Jolie durante o final de semana	119
Figura 23 – Indicação dos trajetos de Mel durante o final de semana	121
Figura 24 – Indicação dos trajetos de Vitor durante o final de semana.....	122
Figura 25 – Jolie no Clubinho da Árvore	156
Figura 26 – Objetos escondidos no Clubinho da Árvore	156
Figura 27 – <i>Online participatory map</i> Bil.....	189
Figura 28 – <i>Online participatory map</i> Jolie	194
Figura 29 – <i>Online participatory map</i> Mel	202
Figura 30 – <i>Online participatory map</i> Vitor	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos, dissertações e teses resultados da busca	22
Quadro 2 – Informações resumidas dos trabalhos sobre representações da cidade	25
Quadro 3 – Informações resumidas dos trabalhos sobre o direito à cidade	28
Quadro 4 – Informações resumidas dos trabalhos sobre usos e possibilidades da cidade	31
Quadro 5 – Informações sobre as etapas da pesquisa com Bil	84
Quadro 6 – Informações sobre as etapas da pesquisa com Jolie	86
Quadro 7 – Informações sobre as etapas da pesquisa com Mel	88
Quadro 8 – Informações sobre as etapas da pesquisa com Vitor	90
Quadro 9 – Limites e possibilidades dos procedimentos da pesquisa.....	221

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DF	Distrito Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOE	Estudos Comparados em Educação
FINATEC	Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos
GPS	Global Positioning System
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Mato Grosso do Sul
NC	Notas de Campo
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
RA	Região Administrativa
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SBN	Setor Bancário Norte
SQN	Superquadra Norte
SEGTHDF	Secretaria de Estado de Gestão do Território e Habitação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PDSE	Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior
ONU	Organização das Nações Unidas
QUT	Queensland University of Technology
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UV	Unidade de Vizinhança

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – UMA REVISÃO DA LITERATURA: A CRIANÇA E A CIDADE	21
1.1 PANORAMA GERAL DA PRODUÇÃO	21
1.2 PROPOSTAS E REPRESENTAÇÕES DA CIDADE.....	24
1.3 DIREITO À CIDADE	27
1.4 USOS E POSSIBILIDADES DA CIDADE.....	30
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL: CRIANÇAS, CIDADE E MOBILIDADE.....	36
2.1 INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL	36
2.2 A CRIANÇA COMO AGENTE	38
2.3 A CIDADE EM PERSPECTIVAS.....	40
2.3.1 A cidade e a criança na perspectiva sociológica.....	41
2.3.2 A cidade na perspectiva do Urbanismo Modernista.....	44
2.4 CARACTERÍSTICAS DO PROJETO DO PLANO PILOTO	46
2.4.1 Escala Residencial: a Superquadra	50
2.4.2 Breves ponderações a respeito da construção de Brasília e atualidades.....	53
2.4.3 As crianças no projeto de Brasília	58
2.5 MOBILIDADE DAS CRIANÇAS NA CIDADE.....	61
2.5.1 Pesquisas sobre mobilidade infantil no campo social e da saúde.....	63
CAPÍTULO 3 – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS: O CAMPO DA PESQUISA E A PESQUISA DE CAMPO	66
3.1 ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS	66
3.2 A ETNOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA COM CRIANÇAS.....	68
3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	71
3.3.1 Observação participante	72
3.3.2 Rastreamento com GPS dos percursos das crianças.....	73
3.3.3 Produção de vídeo pelas crianças	74
3.3.4 Entrevista com <i>photo-elicitation</i>	75
3.3.5 <i>Online participatory mapping</i>	76
3.3.6 Indicação dos procedimentos de análise de dados.....	78
3.4 DESENHO DA PESQUISA.....	80
3.5 A ENTRADA NO CAMPO E OS INTERLOCUTORES	82
3.5.1 Sobre a pesquisa com Bil	83

3.5.2 Sobre a pesquisa com Jolie.....	85
3.5.3 Sobre a pesquisa com Mel.....	87
3.5.4 Sobre a pesquisa com Vitor.....	89
CAPÍTULO 4 – CRIANÇAS PELOS EIXOS DE BRASÍLIA: TRAJETOS E EXPERIÊNCIAS.....	93
4.1 TRAJETOS DURANTE A SEMANA.....	94
4.1.1 De segunda a sexta com Bil.....	94
4.1.2 De segunda a sexta com Jolie.....	100
4.1.3 De segunda a sexta com Mel.....	105
4.1.4 De segunda a sexta com Vitor.....	110
4.2 TRAJETOS DO FINAL DE SEMANA.....	116
4.3 EXPERIÊNCIAS NOS TRAJETOS.....	123
4.3.1 O que se fala.....	123
4.3.1.1 Sobre a pesquisa.....	123
4.3.1.2 Sobre o cotidiano.....	125
4.3.2 O que se vê.....	126
4.3.2.1 A natureza.....	127
4.3.2.2 Os prédios.....	127
4.3.2.3 As pessoas.....	129
4.3.3 O que se faz.....	130
4.3.3.1 Aprender.....	131
4.3.3.2 Brincar.....	133
4.4 COMPARAÇÕES ANALÍTICAS.....	134
CAPÍTULO 5 – ESCALAS INFANTIS NA CIDADE MODERNISTA.....	141
5.1 ESCALA RESIDENCIAL.....	141
5.1.1 O bloco residencial.....	141
5.1.2 Os pilotis.....	147
5.1.3 O jardim.....	154
5.2 ESCALA GREGÁRIA.....	158
5.2.1 A praça.....	158
5.2.2 Os gramados e o comércio.....	167
5.3 COMPARAÇÕES ANALÍTICAS.....	168
CAPÍTULO 6 – EXPLORAR E IMAGINAR A CIDADE <i>ON-LINE</i>.....	174
6.1 UTILIZAÇÃO DO <i>GOOGLE EARTH</i>	174

6.1.1 Os recursos <i>Street View</i> e <i>zoom</i>	175
6.1.2 A exploração do Globo.....	183
6.2 <i>ONLINE PARTICIPATORY MAPPING: CARTOGRAFIAS VIVIDAS E DESEJADAS</i>	188
6.2.1 O mapa de Bil.....	189
6.2.2 O mapa de Jolie.....	193
6.2.3 O mapa de Mel.....	202
6.2.4 O mapa de Vitor.....	208
6.3 COMPARAÇÕES ANALÍTICAS.....	213
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
REFERÊNCIAS.....	226
ANEXOS.....	238
APÊNDICES.....	242
APÊNDICE A – Informações sobre os percursos de Bil durante a semana.....	243
APÊNDICE B – Informações sobre os percursos de Bil durante o final de semana.....	244
APÊNDICE C – Informações sobre os percursos de Jolie durante a semana.....	245
APÊNDICE D – Informações sobre os percursos de Jolie durante o final de semana.....	246
APÊNDICE E – Informações sobre os percursos de Mel durante a semana.....	247
APÊNDICE F – Informações sobre os percursos de Mel durante o final de semana.....	248
APÊNDICE G – Informações sobre os percursos de Vitor durante a semana.....	249
APÊNDICE H – Informações dos percursos de Vitor durante o final de semana.....	250

INTRODUÇÃO

Na crônica “Nos começos de Brasília” de 1962, Clarice Lispector enaltece a nova capital federal do país e trata de seu espanto ao visitá-la: “Brasília é construída na linha do horizonte. Brasília é artificial. Tão artificial como devia ter sido o mundo quando foi criado” (LISPECTOR, 2009/[1962], n.p.). A cidade teve seu desenho traçado à mão e sua “criação não é uma compreensão, é um novo mistério”, ao passo que seu passado extraordinário “já não existe mais” (LISPECTOR, 1962/[1962], n.p.). A autora prossegue tratando de diferentes peculiaridades da cidade e do seu amor ao seu grande silêncio visual.

A autora, na referida crônica, expressa sua admiração e seu estranhamento ao deparar-se com a ordenação e magnitude da cidade, em suas ideias aparentemente desordenadas, seus aforismos interpretam Brasília como singular, cheia de vazios e cores contrastantes, cheia de silêncios e ausência de pessoas na rua. Essas impressões se perpetuam até os dias atuais, afinal, o espaço planejado de inspiração corbusiana¹ possui várias características que o tornam único.

Além das peculiaridades do projeto urbanístico da capital, é preciso destacar que o território designado para sua construção é também particular. O Distrito Federal (DF) é uma unidade federativa composta atualmente por 31 Regiões Administrativas (RA), ou seja, não é um estado, nem mesmo possui municípios.

Ainda de início, destaco² que, ao longo da tese, utilizo diferentes termos para me referir à capital federal, a depender do contexto e autores consultados, sendo eles: Brasília, RA I Plano Piloto, Cidade Modernista e “cidade”. Conforme esclarece o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2015), José Bonifácio, ainda no século XIX, sugeriu que a nova capital do país fosse transferida para o seu interior e tivesse o nome de Brasília. Contudo, somente em 1956, Juscelino Kubitschek, presidente do Brasil, decidiu efetivar a transferência da capital. Para tanto, foi publicado, o Edital para o Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital.

¹ O termo “corbusiana” refere-se ao arquiteto suíço Charles-Edouard Jeanneret-Gris, cujo pseudônimo é Le Corbusier, ele inaugurou a fase Modernista do urbanismo e inspirou algumas das ideias de Lucio Costa no projeto do Plano Piloto da capital brasileira.

² Saliento que fiz a opção em escrever o texto da tese em primeira pessoa, assim, renuncio a linguagem acadêmica canônica para expor minha aproximação à pesquisa desenvolvida, aos interlocutores e ao campo pesquisado, imprimindo uma marca pessoal estilística e mais adequada aos princípios que nortearam a pesquisa.

Desde então tornou-se usual nominar a capital de “Plano Piloto”, um termo técnico utilizado a princípio para a referência do projeto urbanístico. No entanto, Brasília foi o nome oficial desse projeto de cidade. Com o passar dos anos, a nomenclatura oficial sofreu algumas mudanças e, desde a Lei Distrital nº 1.648 de 1997, a capital que os brasileiros chamam de Brasília, é reconhecida legalmente como RA I Plano Piloto.

A “infância urbana contemporânea” é o objeto privilegiado de investigação nesta tese. O interesse em desenvolver estudos nessa área justifica-se pelo atual cenário de urbanização. Segundo projeções do Departamento de Economia e Assuntos Sociais (2014) da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2050 a porcentagem mundial de moradores em cidades será de 66%. Ou seja, mais da metade da população mundial reside em áreas urbanas, portanto, é preciso investir esforços para compreender como as crianças³ significam, exploram e vivenciam a cidade. No Brasil, o último Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indica que aproximadamente 81% da população com até 14 anos de idade habitam em zonas urbanas (IBGE, 2012).

Ademais, venho me dedicando à pesquisa do tema da “infância urbana contemporânea” desde o mestrado. Minha dissertação (FARIAS, 2015) teve como objetivo principal compreender como quatro crianças, de cinco anos, habitantes da RA I Plano Piloto, entendem a cidade a partir da construção de *map-like models*⁴.

Diante das inquietações provocadas pelo estudo desenvolvido anteriormente e da pretensão de fomentar pesquisas sobre a temática, procuro avançar em relação ao trabalho do mestrado e aprofundar meus conhecimentos, transferindo minha atenção das representações das crianças para as observações diretas de suas vidas. Nessa perspectiva, a pesquisa toma como principal referência as próprias crianças (PROUT; JAMES, 1990), tendo como questão principal: **quais as percepções e relações que quatro crianças, moradoras de Brasília, estabelecem com o, e no espaço urbano?**

Para investigar essa questão lanço mão, principalmente, dos conhecimentos produzidos nos campos da Educação, Sociologia, Antropologia e Geografia, isso porque, como afirmam James e James (2012, p. x, versão própria), “a infância é um fenômeno complexo, que requer, portanto, um entendimento complexo, a qual não se pode olhar através

³ Considero, para o corte etário e a definição de criança, o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.068, de 13 de julho de 1990, em seu artigo 2º, que considera criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos”.

⁴ Método de construção de mapas a partir de materiais em três dimensões cunhado por Blaut *et al.* (2003).

de uma única lente disciplinar”. Ademais, tenho como referência os Novos Estudos da Infância e da Criança, nos termos de Barbosa, Delgado e Tomás (2016). Essas abordagens preconizam a possibilidade de construção do conhecimento baseado em relações de distintas disciplinas, ao mesmo tempo em que preconizam ouvir as crianças e afirmá-las como agentes sociais.

Portanto, o presente estudo reconhece as crianças como agentes com o direito de serem ouvidas (MAYALL, 2002). Prout e James (1990, p. 8, versão própria) afirmam ainda que “as crianças não podem mais ser consideradas apenas sujeitos passivos de determinações estruturais”, de modo que “as relações e culturas sociais das crianças são dignas de estudo”.

A pesquisa desenvolveu-se em dois momentos principais e de maneira individual. No primeiro, realizei a observação direta dos percursos cotidianos das crianças por sete dias consecutivos (de segunda-feira a domingo). O registro desse período ocorreu por meio de notas de campo e do aplicativo *Google Maps*, que funcionou como um *Global Positioning System* (GPS). Na sexta-feira as crianças gravaram, com uma câmera GoPro, um de seus percursos. No segundo momento, cada criança foi convidada a desenvolver um exercício de *photo-elicitation*⁵, com base nas imagens que selecionei a partir do filme que realizaram, e a fazer um *online participatory mapping*⁶ da cidade de Brasília no aplicativo *Google Earth*.

A investigação tem, portanto, um caráter inédito e inovador principalmente por três aspectos: o primeiro, acompanhar os deslocamentos cotidianos das crianças durante uma semana, não só a ida e a volta para a escola, mas para outras atividades também; o segundo, observar diretamente as experiências infantis na utilização dos espaços públicos da cidade; o terceiro, lançar mão de diferentes tecnologias digitais e propiciar que as crianças manipulassem diretamente esses recursos⁷.

A participação de cada uma das quatro crianças nessa pesquisa, moradoras da Asa Norte da RA I Plano Piloto, aconteceu no período de maior conveniência para elas e suas famílias. Importa, ainda, dizer que os nomes que aparecem neste trabalho são fictícios, tanto das crianças quanto de seus familiares, e foram escolhidos por elas mesmas. A seguir, apresento-as na ordem em que participaram do estudo. Bil tem 10 anos, frequenta a escola

⁵ O termo será utilizado em língua inglesa ao longo da tese com intuito de preservar suas referências originais, sua explicação mais detalhada será abordada posteriormente.

⁶ O termo será utilizado em língua inglesa ao longo da tese com intuito de preservar suas referências originais, sua explicação mais detalhada será abordada posteriormente.

⁷ Romero (2010) argumenta que a maioria dos estudos que investigam a mobilidade infantil concentram-se nos trajetos que as crianças realizam sozinhas de casa para a escola, aponta ainda que, as tecnologias digitais usadas nesses estudos são manipuladas somente pelos adultos.

pública e mora na mesma residência desde que nasceu; Jolie tem 9 anos, estuda em uma escola pública e mora em seu apartamento há pouco menos de um ano; Mel tem 9 anos, mora no mesmo apartamento desde que nasceu e frequenta uma instituição de ensino privada; e Vitor tem 10 anos, estuda em uma escola particular e mora em seu apartamento há alguns anos.

O objetivo geral da pesquisa é, então, investigar e analisar a experiência urbana de um grupo de crianças moradoras de Brasília, evidenciando as relações entre suas práticas cotidianas de mobilidade, a utilização dos espaços públicos e as características socioespaciais da cidade habitada.

E como objetivos específicos:

- acompanhar cada uma das quatro crianças em seus deslocamentos durante uma semana;
- mapear os trajetos percorridos e identificar os espaços frequentados;
- considerar o ponto de vista das próprias crianças sobre a cidade;
- explorar com as crianças suas formas de utilização da cidade;
- conhecer quais relações as crianças estabelecem com o, e no espaço urbano.

A tese organiza-se em seis capítulos. No primeiro, exponho os resultados do levantamento das produções científicas, publicadas *on-line*, no Brasil com a temática “criança e cidade”, entre o período de 2000 a 2017. Os resultados desse levantamento apontam para duas questões principais. A primeira refere-se ao pequeno número de pesquisas sobre a temática nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. A segunda questão trata da pouca utilização da combinação de métodos quantitativos e qualitativos nas pesquisas.

O segundo capítulo contém os principais conceitos que norteiam a pesquisa, ancorados em diferentes áreas do conhecimento, como Sociologia, Antropologia, Geografia, Arquitetura e Urbanismo, são eles: a infância enquanto categoria social, por isso plural; a criança como agente social capaz de produzir cultura e participar em diferentes níveis de decisões que se referem a sua vida; a cidade modernista em perspectiva sociológica e urbanística; o Projeto do Plano Piloto de Lucio Costa; e a mobilidade infantil.

No terceiro capítulo, caracterizo a pesquisa realizada a partir da abordagem qualitativa de cunho etnográfico, descrevo os procedimentos da pesquisa desenvolvida que envolveram: observação participante; rastreamento com GPS dos percursos das crianças; produção de vídeo pelas crianças; e entrevista com *photo-elicitation* e *online participatory mapping*. Aponto, ainda, as questões éticas na pesquisa com crianças, narro minha entrada no campo e apresento os interlocutores da pesquisa: Bil, Jolie, Mel e Vitor.

O quarto capítulo dá ênfase à dimensão física e social da mobilidade de meus interlocutores. Nele estão os mapas, as informações quanto à distância e ao tempo dos percursos gerados pelo GPS, as minhas narrativas a respeito dos dados e a descrição de fragmentos vividos durante os trajetos acompanhados.

O quinto capítulo centra-se em episódios que observei durante a pesquisa de campo que extrapolam os trajetos acompanhados, agrego a essa discussão trechos transcritos das entrevistas com as crianças, colocando em foco suas relações e as que estabelecem com a, e na cidade, bem como as formas como a utilizam.

O sexto capítulo aborda a utilização do programa *Google Earth* pelas crianças, apresento como elas aproveitaram o programa para explorar o mundo real por meio do virtual, seus *online participatory mapping* apresentam os espaços de que gostam, aqueles de que não gostam e os que gostariam de conhecer em Brasília

Por último, apresento considerações finais sobre a pesquisa realizada que descontroem a ideia sobre o distanciamento das relações sociais entre vizinhos e o individualismo em Brasília. Minha tese defendida é a de que as crianças moradoras das Superquadras são privilegiadas por seu planejamento urbanístico. Elas têm a oportunidade de conviver, aprender e se socializar nas áreas comuns, construindo a cidade de maneira individual e coletiva, apropriando-se dos espaços e transformando-os em seus lugares de significado. Ao mesmo tempo suas cartografias demonstram seus conhecimentos e percepções sobre distintas localidades, indicando que Brasília se apresenta para as crianças como uma paisagem social complexa, imaginativa, de consumo e lúdica.

CAPÍTULO 1 – UMA REVISÃO DA LITERATURA: A CRIANÇA E A CIDADE

Neste capítulo apresento o resultado da busca *on-line* realizada em duas bases de dados eletrônicas brasileiras nos últimos 17 anos, de março de 2000 a março de 2017. Essa busca compõe minha revisão de literatura e teve como objetivo evidenciar o panorama de como o campo de interesse pelo tema “criança e cidade” vem se constituindo no país e, ao mesmo tempo, me ajuda a estabelecer relações entre o que já foi produzido e a minha pesquisa.

O capítulo está estruturado em quatro seções. A primeira expõe um panorama geral das produções selecionadas. A segunda apresenta os trabalhos que discutem propostas e representações das crianças sobre a cidade. A terceira refere-se às pesquisas que evidenciam o direito das crianças à cidade e as perspectivas sociológicas sobre o assunto. A quarta aborda as investigações que colocam em perspectiva os usos e as possibilidades que o espaço citadino proporciona às crianças.

1.1 PANORAMA GERAL DA PRODUÇÃO

Depois de definido o recorte temporal da pesquisa, elegi a combinação dos seguintes descritores para a busca *on-line* de trabalhos: criança; infância; cidade; e espaço urbano. As bases utilizadas para o levantamento foram o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A partir dos trabalhos encontrados na busca *on-line*, fiz um recorte selecionando apenas os textos que tivessem os descritores acima citados em seu título ou nas palavras-chave, o que resultou na seleção de 25 trabalhos, dos quais 14 são artigos e 11 são dissertações e teses. No quadro a seguir, e nos demais quadros deste capítulo, apresento, em ordem cronológica e alfabética, a partir do nome das autoras⁸, as publicações selecionadas:

⁸ As publicações foram feitas em sua maioria por mulheres, por isso utilizarei o gênero feminino quando referir-me ao coletivo daquelas que escreveram os trabalhos nessa seção.

Quadro 1 – Artigos, dissertações e teses resultados da busca

Sobrenome Autor/a; Autores/as	Ano	Título	Palavras-chave	Área de Concentração	Tipo
Fusari	2002	As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora	Itália; primeira infância; serviços educacionais; intercultural; cidade educacional	Educação	ART
Tavares	2003	Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção do direito à cidade	Cidade; escola; alfabetização; direito à cidade; alfabetização cidadã	Educação	TES
Carvalho	2006	Infância e espaço urbano: significados e sentidos de morar em posse urbana para crianças com idade entre sete e onze anos	Psicologia social; psicologia social crítica; infância; infância e espaço urbano; significado e sentidos; posse urbana	Psicologia	DIS
Romanini	2006	O lúdico nos espaços e tempos de infância. Escola e cidade: articulações educadoras	XXX	Educação	DIS
Müller	2007	Retratos da infância na cidade de Porto Alegre	Infância; cidade; pesquisa com crianças; sociologia da infância	Educação	TES
Redin; Romanini	2007	Outra cidade é possível	Infância; cidade; educação; políticas públicas	Educação	ART
Cruz	2008	A criança num ambiente urbano densamente povoado: aspectos de restrição e uso do espaço	Meio ambiente; alta densidade demográfica; desenvolvimento infantil	Ciências do Ambiente	DIS
Kuhnen; Silveira	2008	Como crianças percebem, idealizam e realizam o lugar onde moram	Criança; apropriação; cidade; pobreza; ambiente	Psicologia	ART
Pérez et al.	2008	Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro	Cidadania; cidade; participação; infância	Psicologia	ART
Tavares	2008	Os “pequenos” e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã	Cidade; escola; direito à cidade	Geografia	ART
Saraiva	2009	A fábula da metrópole: a cidade do ponto de vista de crianças moradoras de condomínios fechados de luxo	Sociologia urbana; sociologia da infância; condomínios de luxo; espaço urbano; sociabilidade; cotidiano; segregação urbana	Sociologia	DIS
Cruz	2011	Ambiente urbano: lugar de restrição espacial e descoberta de novos espaços	Criança; restrição espacial; lazer; espaços de errância	Saúde	ART

Sobrenome Autor/a; Autores/as	Ano	Título	Palavras-chave	Área de Concentração	Tipo
Meira	2011	Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte	Infância; psicanálise; educação; arte; criança; cultura; urbanismo; brincadeira; imagem; Porto Alegre	Psicologia	TES
Cardoso	2012	Por onde andam as crianças? Da estrutura sócio espacial às práticas cotidianas em Porto Alegre	Experiência urbana; cotidiano; criança; estrutura sócio espacial; bairro	Planejamento Urbano	DIS
Lansky	2012	Na cidade, com crianças uma etno-grafia espacializada	Cidade; criança; espaço público; violência; mapa; etnografia	Educação	TES
Müller	2012	Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças	Cidade; etnografia; fotografia; infância	Educação	ART
Penteado	2012	Urbanização e usos do território: as crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Campinas/SP	Campinas; urbanização; crianças e adolescentes em situação de rua	Geografia	DIS
Meira	2013	As crianças na cidade e o acompanhamento terapêutico	Acompanhamento terapêutico; criança; psicanálise; arte; educação	Psicologia	ART
Aitken	2014	Do apagamento à Revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade	Crianças; juventude; apagamento; revolução; direitos; espaços na cidade	Educação	ART
Müller; Nunes	2014a	Apresentação	XXX	Educação	ART
Müller; Nunes	2014b	Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento	Cidade; educação; infância; sociologia da infância; sociologia urbana	Educação	ART
Farias	2015	Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina	Criança; cidade; educação infantil; métodos visuais	Educação	DIS
Lansky; Gouvêa; Gomes	2014	Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte	Criança; infância; cidade; espaço público; cartografia	Educação	ART
Ramos	2014	Sobre avós, netos e cidades: entrelaçando relações intergeracionais e experiências urbanas na infância	Infância; cidade; avós; netos; experiências urbanas	Educação	ART
Farias; Müller	2017	A cidade como espaço da infância	Cidade; infância; educação não-formal; métodos visuais	Educação	ART

Fonte: Elaboração própria.

Como explicita o quadro acima, existe um total de 24 autoras e coautoras. Algumas delas possuem mais de uma publicação, o que ocorre, nesse caso, em decorrência da publicação de artigos após a defesa da dissertação ou tese, ou, ainda, após o mestrado, na continuidade do interesse de pesquisa em nível de doutorado.

Quanto à área de origem dos programas de pós-graduação e periódicos em que as pesquisas estão inseridas, há certa variedade, entretanto, 16 delas têm sua vinculação à Educação, sendo que, desse total, 10 são artigos, 2 são dissertações e 4 são teses. A segunda maior área de interesse é a Psicologia com 5 trabalhos, dos quais 3 são artigos, 1 dissertação e 1 tese. Finalmente, quanto à origem dos dados empíricos das pesquisas, ou seja, onde as investigações foram realizadas por região do país, 5 delas são do Sudeste, 5 da região Sul, 2 do Centro-Oeste, 1 da região Norte, 2 internacionais e 2 publicações são de cunho teórico, o que significa que não possuem dados empíricos.

Dado esse panorama geral da produção selecionada, os trabalhos foram divididos em três categorias, construídas a partir da análise de seus objetivos: a primeira trata das propostas e representações que as crianças têm do espaço urbano; a segunda refere-se ao direito e à implementação de políticas públicas voltadas às crianças e a cidade; e a terceira aborda os usos, as possibilidades e as dimensões atribuídas ao espaço citadino pelas crianças.

Para versar sobre as 25 produções⁹, destaco sinteticamente em quadros: objetivo principal, nome da cidade em que o estudo foi realizado, metodologia, características dos participantes da pesquisa e um dos resultados que dialoga com a categoria em que o trabalho está inserido.

1.2 PROPOSTAS E REPRESENTAÇÕES DA CIDADE

Os 5 estudos agrupados nesta categoria revelam que as crianças não estão pela cidade sendo transportadas e alheias ao que se passa ao redor. Muito pelo contrário, elas estão atentas a seus contextos, observam e refletem a respeito daquilo que lhes diz respeito, portanto, produzem significados (BLUEBOND-LANGNER; KORBIN, 2007) e são suficientemente competentes para proporem mudanças no espaço urbano. Adiante, no quadro, destaco os dados mais relevantes dessas produções:

⁹ Os artigos resultados de dissertações e teses são discutidos junto aos trabalhos de origem.

Quadro 2 – Informações resumidas dos trabalhos sobre representações da cidade

Autora/s	Objetivo	Cidade da pesquisa	Metodologia e participantes	Resultado principal
Carvalho (2006)	Mapear os significados e os sentidos de morar na posse urbana	Goiânia/ Goiás	Levantamento de informações sócio-demográficas com a participação de 5 crianças, com idade entre 7 e 11 anos, moradoras da periferia, para fotografarem os lugares mais bonitos e mais feios da vila; grupo focal; observações e anotações em diário de campo	A vida das crianças na posse urbana e seus aspectos sócio-psicológicos desvelam uma realidade complexa de uma cidade fragmentada que é experimentada mais pulsantemente pelo local que habitam
Müller (2007; 2012)	Explorar como as crianças entendem suas vidas na cidade	Porto Alegre/ Rio Grande do Sul	Observações e mapeamento dos três bairros onde 9 crianças, de 4 a 12 anos, de diferentes classes sociais participantes da pesquisa moravam, levantamento de indicadores sociais de cada um dos bairros por meio de fotografias tiradas pelas crianças e entrevistas	As crianças destacaram problemas e desigualdades sociais. A rua foi encarada em perspectivas opostas, se, para o grupo de crianças de classe média, ela era um espaço sujo e perigoso, para as crianças de classe baixa, a rua era o lugar das brincadeiras, do encontro com seus pares
Cruz (2008; 2011)	Entender o contexto socioambiental vivido por crianças residentes de um bairro de periferia	Manaus/ Amazonas	Observação participante, entrevistas semiestruturadas com 20 mães ou responsáveis por crianças e representações gráficas elaboradas por 15 crianças, com idade de 6 e 10 anos, de baixa renda	Apesar das crianças conviverem com a violência e estarem vulneráveis a situações de risco, elas conseguem, por meio de sua criatividade, vivenciar, em espaços como becos e terrenos vazios, suas brincadeiras, assim, a cidade é representada também como possibilidade
Meira (2011; 2013)	Refletir sobre a importância do acompanhamento terapêutico na cidade com crianças e adolescentes	Porto Alegre/ Rio Grande do Sul	Observação e atividades artísticas e lúdicas que aconteceram semanalmente de 2006 a 2010 com crianças, de 4 a 11 anos, de vários grupos sociais	As crianças falaram de uma cidade de violência, com histórias terroríficas, até certo ponto míticas, e também da cidade plural composta por movimentos e outras referências
Farias (2015) e Farias e Müller (2017)	Compreender como crianças entendem a cidade	Brasília/ Distrito Federal	Encontros individuais, contação de história, <i>map-like model</i> e <i>photo-elicitation</i> com 4 crianças de 5 anos de classe média alta	Suas narrativas sobre a cidade construída combinaram elementos relacionados à imaginação e às suas vivências urbanas, ao mesmo tempo em que desvelaram suas reinvenções de territórios por meio de sua criatividade

Fonte: Elaboração própria.

Destaco que as pesquisas incluídas no quadro acima apresentam múltiplas estratégias investigativas nas quais predomina o enfoque qualitativo, entre elas: entrevistas individuais, observação participante, atividades artísticas e fotografias, entre outras. Esses tipos de procedimentos facilitam a expressão e o envolvimento das crianças no processo de geração de dados. Em muitos casos, ocorreu a combinação de procedimentos, o que permitiu a participação das crianças, expressando-se verbalmente e também por meio de outras linguagens.

Na pesquisa de Carvalho (2006), seus informantes discorreram sobre uma Goiânia vista na mídia, ou durante seus deslocamentos, assim, as imagens que construíram da cidade apresentavam-se em formas de tensão, pela pobreza, e privação do dia a dia, e pelo desejo de consumo, prazer e lazer que tinham.

Meninos e meninas colaboraram com Cruz (2008; 2011) demonstrando que, por meio de seus deslocamentos, podiam extrapolar limites para além de seu bairro e conhecer outras realidades de moradia e estruturas espaciais.

Müller (2007; 2012) identificou que a percepção que crianças tinham da cidade era diferente a depender da renda da família, uma vez que aquelas pertencentes a baixos extratos sociais tinham certa autonomia para brincar na rua, por exemplo. Entretanto, todos os participantes do estudo demonstraram sentir-se parte de seus bairros, reinventando o uso de espaços e dando nomes a seus locais favoritos.

Com atividades artísticas e lúdicas, Meira (2011; 2013) foi capaz de sensibilizar e provocar crianças a experimentarem, de maneira coletiva, espaços públicos em que encontros inesperados e trocas com o desconhecido aconteceram, assim, várias foram as imagens da cidade expressas pelas crianças.

A pesquisa publicizada por meio da minha dissertação (FARIAS, 2015) e de posterior artigo publicado (FARIAS; MÜLLER, 2017), contou com a colaboração de 4 crianças que, por meio da construção de um *map-like model*, representaram uma cidade com propostas de arranjo urbanístico diferentes, elas, ainda, criaram outras regras para suas vidas nessa cidade inventada, imaginando terem mais autonomia em sua locomoção, por exemplo.

Para além dos assuntos abordados aqui, enfatizo outros aspectos relevantes que as pesquisas desta seção demonstram, como: Carvalho (2006) faz uma aproximação com base na teoria vigotskiana da temática da subjetividade, da infância e do espaço urbano; Müller (2007) constrói uma base teórica sobre infância e cidade, revendo conceitos importantes; Cruz (2008) discute, a partir da psicologia ecológica, a conexão do homem com o espaço social; Meira (2011) evidencia relevantes relações entre arte, educação, cidade e psicanálise; e Farias

(2015) trata dos métodos visuais como uma opção criativa e pertinente para a realização de pesquisas com e sobre crianças.

1.3 DIREITO À CIDADE

No segundo bloco, estão 5 produções que discutem os direitos da criança à convivência comunitária e ao brincar no espaço público. Por mais que esses direitos estejam estabelecidos em leis, como, por exemplo, Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ainda falta a materialidade da cidadania em alguns aspectos da vida infantil. Subsequentemente, o quadro apresentado exhibe em destaque dados pertinentes para a discussão que apresento nesta parte do texto:

Quadro 3 – Informações resumidas dos trabalhos sobre o direito à cidade

Autora/s	Objetivo	Cidade da pesquisa	Metodologia e participantes	Resultado principal
Fusari (2002)	Demonstrar como a garantia da vivência e ocupação de diferentes espaços urbanos pelas crianças é um dos aspectos que assegura sua cidadania	Pistóia/ Itália	Relato sobre as políticas públicas que visam construir uma rede educacional de serviços para crianças	Foi preciso recuperar o papel central do espaço urbano na vida da coletividade de seus habitantes de todas as idades, o que gerou diversas iniciativas
Tavares (2003; 2008)	Investigar e problematizar a cidade	São Gonçalo/Rio de Janeiro	Cunho etnográfico e participativo desenvolvido por meio de oficinas, questionário e entrevistas, com 10 adultos e cerca de 22 crianças entre 7 a 12 anos de uma escola pública	A cidadania das crianças e seu direito à cidade não se limitam ao acesso a equipamentos socioculturais, mas pressupõem menos exclusão social e mais humanização dos espaços pela fruição amorosa e responsável de sua gente
Romanini (2006)	Pensar a cidade na perspectiva da criança numa dimensão lúdica	Novo Hamburgo/ Rio Grande do Sul	Pesquisa-ação com participação mensal em reuniões da Associação de Moradores para a organização de momentos de lazer em dois bairros da cidade. As crianças filhas dos integrantes da Associação tinham entre 5 a 12 anos	Existe uma necessidade de que o Estado assuma o seu papel de coordenador e articulador de políticas públicas que façam valer os direitos das crianças ao brincar e a convivência com a comunidade
Redin e Romanini (2007)	Discutir a urgência de se organizar a cidade moderna de outra maneira	-	Dados teóricos	Os espaços públicos tornem-se lugares em que as crianças possam ter atitudes brincantes que desencadeiem ações de prazer, fruição e emoção, transformando a cidade em uma paisagem lúdica
Aitken (2014)	Discutir a dimensão estética e política do ativismo de crianças e jovens na cidade	Eslovênia e Chile	Não explícita	O político é inseparável da vida urbana, e as crianças e jovens são uma parte inseparável dela

Fonte: Elaboração própria.

Nas investigações dessa categoria, predominam metodologias qualitativas de pesquisa, como entrevistas, observações participantes, pesquisa-ação e fontes historiográficas. Seus resultados salientam que, para a efetivação das políticas públicas que beneficiem as crianças no espaço urbano, é preciso a mobilização da sociedade como um todo. Nesse sentido, Ward (1978, p. 203, versão própria) defende o argumento de que “o que se precisa não são políticas públicas para o renascimento das cidades, de fato, é preciso apenas um pouco de boa vontade para provocar e facilitar uma política pessoal”. Desse modo, a cidade se constituirá como espaço de coexistência, educação e compartilhamento.

O artigo de Fusari (2002) frisou como as políticas públicas aliadas à sensibilização da comunidade foram capazes de fomentar a cidadania infantil. Várias iniciativas foram tomadas para a recuperação do papel central do espaço urbano na vida coletiva dos habitantes da cidade, entre elas a que incentivou as crianças a enfrentarem a pé o trânsito urbano para ir e voltar da escola.

Romanini (2006) igualmente reconheceu que não cabe somente ao Estado o papel de articular redes de convívio para o bem-estar entre os cidadãos, a comunidade e a cidade, mas ao Estado compete o grande papel de potencializar, escutar e redimensionar a participação do cidadão, independentemente de sua idade. Quando tal engajamento acontecer, “outra cidade é possível”, como certificam Redin e Romanini (2007, p. 51), se a urbanidade for dirigida às crianças, os espaços públicos transformam-se em paisagens humanizadas que permitem atitudes e atividades livres e lúdicas e quiçá possibilitam que eles sejam tidos como “a casa das crianças”.

Contudo, Tavares (2003; 2008) desvela, mediante a escuta dos atores envolvidos, a existência de muitas contradições político-sociais que se materializam diariamente na vida das crianças, principalmente quanto ao acesso e a manutenção de seus direitos, inclusive o de ser cidadão, o que denunciou uma realidade de cidadania ilusória.

Todavia, não se pode negar que espaços institucionalizados também representam possibilidades de interação e ação para as crianças. E, se muitos trabalhos caracterizaram o espaço público como de descaso, violento ou não pertencentes às crianças, Aitken (2014) o apresentou, então, como palco de reivindicações e ações de crianças e jovens, que nele se manifestaram contrários a práticas neoliberais de privatização do Estado.

Para além dessas questões relacionadas ao direito, às políticas públicas e à participação, as autoras abordam outros aspectos relevantes da vida das crianças na cidade, como Tavares (2003), que trata da alfabetização cidadã e do sentido de ler e escrever a cidade; Romanini (2006), que aborda a ludicidade como dimensão necessária à humanidade,

discute, assim, a importância do brincar como forma de viver e restabelecer ideais perdidos de humanização.

Todos esses trabalhos apontam que as crianças vivem, em seu cotidiano, a dualidade entre alguns direitos expressos na legislação e os limites impostos pelos adultos. Mesmo com avanços da legislação, ainda muito precisa ser feito para que as crianças tenham seus direitos assegurados. Por mais que esse não seja o foco da minha pesquisa, ao acompanhar as crianças em seus percursos pela cidade e em certos momentos em que estavam no espaço público, pude vislumbrar tal contradição, como, por exemplo, quando presenciei uma vizinha ameaçar e proibir as crianças de brincarem na praça.

1.4 USOS E POSSIBILIDADES DA CIDADE

Neste terceiro conjunto, os textos discutem que a vida das crianças na cidade se dá em diferentes relações estabelecidas com o outro e em espaços variados. Como afirma Ward (1971), a apropriação da cidade pelas crianças dá-se por meio de seus sentidos, à medida que percorrem e experimentam lugares, elas constroem, percebem e conectam-se a eles emocionalmente, fisicamente e socialmente. No quadro abaixo estão, resumidamente, informações a respeito dos 8 trabalhos:

Quadro 4 – Informações resumidas dos trabalhos sobre usos e possibilidades da cidade

Autora/s	Objetivo	Cidade da pesquisa	Metodologia e participantes	Resultado principal
Kuhnen e Silveira (2008)	Conhecer e entender como crianças moradoras de uma região periférica percebem e se apropriam da cidade	Florianópolis/ Santa Catarina	Observação livre e participante, entrevistas, passeios dirigidos, atividades lúdicas, desenhos e fotografias com 16 crianças de 7 a 11 anos	As crianças não se sentem conectadas a lugares da cidade para além daquele em que moram, o que interfere diretamente em seu exercício efetivo da cidadania
Pérez <i>et al.</i> (2008)	Investigar os processos pelos quais as crianças se apropriam e transformam a cidade	Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro	Oficinas, passeios e entrevistas, envolveu professores, auxiliares do grupo de pesquisa e 24 crianças entre 7 e 8 anos	As crianças passaram a perceber que outras pessoas fazem parte da cidade, e a experiência do outro sobre a cidade é diferente ou igual a sua
Saraiva (2009)	Compreender como as crianças percebem e (re)significam os sentidos sobre a cidade	Campinas/ São Paulo	Observação participante, desenho, fotografias de cidades e entrevistas com crianças entre 7 e 11 anos moradoras de um condomínio fechado de luxo	As crianças do condomínio experimentam a cidade de forma diferenciada e não compartilham com os outros cidadãos as mazelas que sua cidade apresenta
Lansky (2012)	Investigar os usos dos espaços públicos por crianças	Belo Horizonte/ Minas Gerais	Observação, caminhadas, mapeamento do espaço urbano e desenhos com as crianças de 8 a 12 anos	A experiência urbana no contexto pesquisado apresentou-se como rica e educativa
Penteado (2012)	Analisar os usos do território e o processo de urbanização a partir da perspectiva de crianças e adolescentes moradores de rua	Campinas/ São Paulo	Levantamento bibliográfico, entrevistas com crianças e adolescentes em situação de rua, observações e experiências vividas antes da pesquisa	As crianças veem a cidade dividida em territorialidades a partir de suas necessidades de sobrevivência
Lansky, Gouvêa e Gomes (2014)	Discutir as tensões urbanas características das metrópoles brasileiras contemporâneas por meio do uso dos espaços pelas crianças	Belo Horizonte/ Minas Gerais	Dados empíricos do trabalho de Lansky (2012)	Apesar das regras e normas construídas pelos adultos em relação aos espaços urbanos, é por meio da circulação neles que as crianças os reinventam e relacionam-se com a cidade de uma maneira particular

Autora/s	Objetivo	Cidade da pesquisa	Metodologia e participantes	Resultado principal
Müller e Nunes (2014a; 2014b)	Discutir e refletir a respeito da temática infância e cidade	-	Dados teóricos	As interações de crianças na cidade podem configurar-se em inúmeras possibilidades e, portanto, a cidade não mais seria um lugar de medo e violência, e as crianças não mais teriam a imagem de incapazes e dependentes totalmente
Ramos (2014)	Compreender como as crianças apreendem as distâncias e os seus deslocamentos na cidade e entre cidades quando visitam seus avós	Porto Alegre/ Rio Grande do Sul	Entrevista baseadas nas expressões verbais de 36 crianças, entre 7 e 10 anos, e em suas produções escritas, representações cartográficas, fotografias e desenhos	As crianças, ao se deslocarem para visitar seus avós, vivenciam diferentes possibilidades de ação na e pela cidade e é por meio dessas experiências que elas elaboram percepções e representações sobre o ambiente, interagindo com o espaço e com o outro

Fonte: Elaboração própria.

Como evidencia o quadro acima, predominaram enfoques qualitativos nas pesquisas, e as metodologias mais comuns utilizadas para investigar as crianças envolvem: observações de atividades em lugares públicos, como parques e ruas; entrevistas; conversas informais; passeios dirigidos; oficinas; e mapeamentos.

Nos resultados, percebo que são as crianças pobres que prioritariamente utilizam os espaços públicos para brincar, mesmo que nessas áreas esteja latente a desigualdade, a violência e a exclusão social. Lansky (2012) descobriu, em sua pesquisa, que essas localidades caracterizam-se também como singulares e privilegiadas, uma vez que podem conjugar diversos grupos sociais em atividades distintas e, assim, desencadear múltiplas interações.

Mesmo em regiões centrais da cidade, a rua pode assumir funções que vão além do trânsito, Penteadó (2012), ao pesquisar sobre crianças em situação de rua, notou que as movimentações realizadas por elas faziam parte de estratégias para atender suas necessidades de sobrevivência. Nessa lógica, as crianças estabeleciam territorialidades e redes de relacionamento com diferentes atores, o que as permitiam realizar pequenos furtos, mendigar, passar a noite em segurança e outras ações.

As crianças ricas não deixam de utilizar a cidade, mesmo que alguns trabalhos evidenciem que elas estão continuamente em espaços institucionalizados, como Saraiva (2009). A autora apontou que as crianças ricas e urbanas vivem uma infância singular e estão constantemente em espaços privados como dentro de condomínios, em casa, no shopping e na escola. Entretanto, por mais que o cotidiano delas se desenrole de maneira acentuada nos espaços privados, essas crianças também frequentam equipamentos públicos, experimentando diferentes sensações e perspectivas da cidade.

Cardoso (2012) ressaltou, em sua pesquisa, que foram as crianças pobres as que mais utilizaram a rua como espaço de lazer, sendo que as crianças de classe alta estabeleceram menor contato com o espaço público. Mesmo assim, Cardoso (2012) sinalizou um importante fator: que a utilização do espaço público nos diferentes perfis de bairro (classe alta, média e baixa) não se dá marcadamente pela dualidade entre uso e não uso, ou entre lazer e circulação, mas refere-se a questões de gênero, autonomia e variação locacional da moradia das crianças.

A viabilidade de as crianças questionarem e ultrapassarem limites territoriais impostos pelos adultos não só acontece através de oportunidades criadas pela família, mas são possíveis de serem provocadas, como Pérez *et al.* (2008) e Kuhnen e Silveira (2008) manifestaram em suas publicações.

Por meio de uma pesquisa interventiva em uma escola, Pérez *et al.* (2008) propuseram que as crianças elaborassem um jornal sobre o bairro, o que as colocou no papel de fotógrafas, entrevistadoras e pesquisadoras. O processo de construção do jornal gerou discussões, reflexões e proposições sobre as experiências individuais e coletivas com a cidade. Assim, suas noções foram se modificando e as crianças passaram a perceber que muitos outros fazem parte da cidade onde moram e que a experiência do outro é diferente ou igual a sua.

A mesma proposta de passeios por locais públicos e, posteriormente, atividades em grupos foi executada por Kuhnen e Silveira (2008) que apontaram a falta de conectividade das crianças para além de seus bairros, ao passo que elas não se sentiam pertencentes à cidade.

O artigo de Lansky, Gouvêa e Gomes (2014) baseou-se nos dados empíricos do trabalho de Lansky (2012). Os autores salientaram que a presença das crianças no espaço público acontece principalmente durante seus deslocamentos para realizarem atividades relacionadas à cultura escolar em espaços institucionalizados, entretanto, ao observarem com cuidado os caminhos percorridos por elas, puderam encontrar diversos locais frequentados nos arredores de sua moradia. E é nesse movimento que as crianças desafiam a lógica contemporânea de quase completa institucionalização da vida infantil na cidade.

Ao entender que meninos e meninas se afetam e são afetados pelos seus contextos, em um processo de contínua construção de sua vida social, Ramos (2014) sinalizou que a socialização da criança acontece, então, nos espaços em que circulam, habitam, visitam e descobrem, portanto, não se limita àqueles espaços e tempos institucionalizados.

A premissa de que os espaços de socialização e experimentação das crianças ultrapassam os limites dos lugares especializados foi defendida em ambos os artigos de Müller e Nunes (2014a; 2014b), que, ao questionarem a espacialização da infância na cidade contemporânea, defendem o reconhecimento de uma linha de pesquisa que leve em consideração a associação das crianças com a cidade.

Os trabalhos desta seção indicam os usos, as possibilidades e as dimensões que o espaço citadino apresenta, e mais, demonstram que esse não é somente um lugar de passagem, sendo importante para a socialização e o desenvolvimento das crianças.

As pesquisas aqui tratadas abordam outros aspectos que considero relevantes de serem citados, Saraiva (2009) abordou, por meio do desvelado mundo da vida de crianças entre muros de condomínios de luxo, aspectos importantes da socialização da infância contemporânea; Lansky (2012) analisou a relação entre o urbano, o espaço público e as crianças; Penteado (2012) abordou os impactos dos processos de urbanização corporativa, que

geraram consequências nas políticas sociais; e Cardoso (2012) deu ênfase ao cotidiano como uma dimensão espaço-temporal e à função mediadora da família.

Portanto, os estudos apresentados nessa seção abordam diferentes perspectivas de como as vidas das crianças contemporâneas têm se configurado na cidade. Ao mesmo tempo, demonstram algumas lacunas para uma agenda de pesquisa, como, por exemplo, dimensões da cidade moderna e participação das crianças na vida social urbana; limites e possibilidades da vivência e exploração dos espaços da cidade; domínios e impedimentos na utilização da cidade; mobilidade infantil e sua relação com a cidade; subversão e reinvenção dos espaços, entre outros.

É o campo da Educação que mais tem se preocupado em discutir o assunto, e talvez essa seja a justificativa para que a pesquisa qualitativa seja predominantemente a abordagem escolhida para investigar o assunto, mesmo assim o método etnográfico tem sido pouco utilizado. Noto, ainda, que procedimentos de pesquisas que envolva tecnologias digitais não têm sido incorporados.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL: CRIANÇAS, CIDADE E MOBILIDADE

Neste capítulo, apresento os conceitos fundamentais que nortearam a pesquisa desenvolvida e estão diretamente ligados a seus objetivos. Esses conceitos auxiliaram-me a compreender e explicar a infância contemporânea, a criança e suas relações com o espaço urbano, o planejamento urbanístico de Brasília e a mobilidade infantil. Utilizo autores oriundos de diferentes áreas do conhecimento como Sociologia, Antropologia, Geografia, Arquitetura e Urbanismo.

O capítulo está estruturado em cinco seções, a primeira trata sobre a construção da infância nas sociedades ocidentais; a segunda expõe o conceito da criança como agente social; a terceira apresenta perspectivas sociológicas e urbanísticas sobre a cidade; a quarta caracteriza o Projeto do Plano Piloto de Lucio Costa; e, por fim, a quinta refere-se à mobilidade das crianças na cidade.

2.1 INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

James e James (2012, p. 14, versão própria) definem infância como “o começo da vida; um arranjo institucional que separa crianças dos adultos e estrutura espaços criados por esses arranjos para serem ocupados por crianças”. Nesse sentido, não se pode negar que a questão biológica está intrinsecamente ligada à definição de criança e infância; é nesse período da vida que os seres humanos mais se desenvolvem tanto psicologicamente como fisicamente.

Se a infância é a fase inicial da vida do ser humano, portanto, ela é inerente para todas as crianças, independentemente de onde vivem. Contudo, algumas características do crescimento e desenvolvimento das crianças são estabelecidas culturalmente: cada sociedade define para si de que as crianças precisam, como elas devem ser cuidadas e quais são seus interesses. Essas definições ficam claras no estudo longitudinal comparativo entre as famílias Gusii na África e as famílias estadunidenses brancas de classe média realizado por Levine *et al.* (1994).

A pesquisa de Levine *et al.* (1994) acompanhou analiticamente similaridades e diferenças entre os modelos culturais de desenvolvimento infantil das duas culturas e identificou, por exemplo, que, nas famílias Gusii, boas práticas de cuidados referem-se a mães responderem rapidamente ao choro dos bebês, amamentarem os seus filhos por longos

períodos e delegarem parte do cuidado das crianças pequenas aos filhos mais velhos. Enquanto, na cultura norte americana, os comportamentos das mães em relação aos bebês eram o oposto, deixavam seus bebês chorarem por mais tempo, amamentavam seus filhos por curtos períodos e assumiam a total responsabilidade por suas crianças, desenvolvendo um diálogo constante com elas.

Nesse sentido, a infância não é só um fenômeno biológico, mas uma categoria socialmente construída, que pode ser discutida singularmente (infância) e pluralmente (infâncias) (PROUT; JAMES, 1990; MAYALL, 2002). Consequentemente, há pluralidade na variedade da experiência da infância vivida até mesmo em diferentes bairros de uma mesma cidade.

A infância, como uma construção social, fornece uma estrutura interpretativa para a compreensão da vida e das experiências das crianças e existe independentemente de crianças ou adultos individuais (JAMES; JAMES, 2004). A própria instituição da infância varia entre culturas, diferentes práticas socioculturais produzem diferentes infâncias, cada uma delas real em seu próprio ambiente sociocultural (PROUT; JAMES, 1990). A sociologia da infância de Prout e James (1990) reconhece, assim, a multiplicidade de infâncias construídas socioculturalmente.

Por conta de seu caráter sociocultural, não haverá uma versão única da infância, ao mesmo tempo, essa variável social não pode ser totalmente separada de outras variáveis, como gênero, classe ou etnia (PROUT; JAMES, 1990), e as construções sociais das crianças nas experiências da infância não são homogêneas.

Essa ideia da pluralidade da infância é mais recente. No campo da Sociologia, Prout e James (1990) indicam que as crianças foram discutidas por muito tempo a partir dos estudos que questionaram dois pontos-chave: sua passividade nos processos de socialização e a homogeneidade da infância como sendo um período experienciado por meio de fases comuns a todas as crianças. Prout e James (1990) propõe, então, um novo paradigma que defende as crianças como capazes de produzir cultura e a infância como uma instituição de construção social. Danby e Farrell (2004) e Theobald *et al.* (2011) corroboram a concepção de que as crianças são membros ativos da sociedade e construtoras de seus mundos sociais.

Contudo, não se pode deixar de refletir a respeito do impacto que as concepções biológicas e de homogeneidade no desenvolvimento infantil provocaram. Mayall (1993) destaca que a perspectiva biológica utilizada para definir a infância teve grande impacto sobre as sociedades ocidentais e gerou a criação de diversos tipos de instituições especializadas, que especificamente deveriam cuidar, socializar, supervisionar, educar e controlar as crianças,

uma vez que elas eram seres imaturos, pouco desenvolvidos e deveriam ser protegidas do mundo adulto em lugares privados, como a casa, e excluídas dos perigos presentes de espaços públicos, como as ruas.

Ademais, objetos especiais foram criados e ajudaram a definir as esferas e a corporificação do senso de que o mundo das crianças deveria ser diferente do mundo adulto. Gutman e Coninck-Smith (2008) explicam, ainda, como a produção em larga escala de produtos para crianças e o aumento da criação de espaços especializados corroboraram o desenvolvimento do ideal de boa infância da classe média ocidental. Houve, então, um consenso geral de que as crianças não deveriam trabalhar, mas, sim, aprender e brincar, ocupando, assim, os espaços desenhados e construídos para esse propósito. Outros aspectos consequentes dessas definições serão abordados ao longo das próximas seções.

2.2 A CRIANÇA COMO AGENTE

Sarmiento e Pinto (1997) afirmam que as concepções sobre a criança têm sido construídas com base em dicotomias e posições de grande disparidade, em que ora a definem pelo que lhe falta em uma perspectiva de incompletude, tendo como referência o adulto, ora pelo oposto, por aquilo que já é e faz.

Na perspectiva da incompletude, as características físicas e biológicas das crianças, como baixa estatura, falta de características sexuais secundárias, capacidade de raciocínio ainda em desenvolvimento, pouca idade e não maturidade de suas habilidades cognitivas, são os padrões que as definem e, ao mesmo tempo, as posicionam em detrimento dos adultos. Sarmiento (2009, p. 19) afirma que as crianças eram, então, representadas como seres humanos em miniatura “[...] que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objecto do cuidado dos adultos”.

Nesse sentido, elas eram encaradas como “devir humano” ao invés de “ser humano” (QVORTRUP, 2005), o foco voltado para seu futuro as negava no presente, ou seja, seu valor não estava no agora e sim no futuro adulto que se tornariam.

Não obstante, a definição da criança pautada somente nos aspectos físicos e biológicos dos primeiros estágios de desenvolvimento da vida humana é muito limitante e claramente insuficiente (JAMES; JAMES, 2012). É necessário aprimorar esse conceito reconhecendo a importância do contexto social e cultural e das práticas nele desenvolvidas.

Nesse sentido, a concepção oposta do desenvolvimento da criança é aquela adotada para a elaboração desta tese e que tem como base os estudos da Sociologia da Infância (PROUT; JAMES, 1990; MOLLO-BOUVIER, 2005; CORSARO, 1997; SARMENTO, 2009). Esse campo de investigação considera as crianças como membros ativos, agentes sociais e construtoras de seus mundos sociais (CORSARO, 1997; DANBY; FARRELL, 2004), por isso são dignas de serem estudadas por si mesmas e sua opinião é relevante (JAMES, PROUT, 1990).

O “novo paradigma da infância”, introduzido por Prout e James (1990), reconhece as crianças como “atores sociais” que possuem agência. Nessa perspectiva, a infância é construída pelas próprias crianças, que não apenas replicam e perpetuam os processos sociais, mas criam sentido para eles, negociando-os, contestando-os, subvertendo-os e reinterpretando-os.

A Sociologia da Infância afirma, ainda, que as crianças se manifestam tanto como indivíduos, seres únicos, quanto como um coletivo, a partir do local e cultura a qual pertencem (MAYALL, 2002). Ao mesmo tempo, problematiza que não é possível generalizar singularmente “a criança”, isso porque as crianças estão em um contexto particular, e são distintas de outras em contextos.

James e James (2004) defendem que a singularização do termo parece ignorar as construções socioculturais das diversas infâncias, pode também denotar certa desconsideração à individualidade das crianças e não levar em conta sua agência, ou seja, uma criança pode dizer algo, mas não diz tudo sobre todas as crianças.

A agência das crianças refere-se a sua capacidade de construir e criar significados além de tomar decisões sobre o que lhe diz respeito, o que supera a ideia de que elas seriam somente passivas em processos de socialização ou meras integrantes incompetentes da sociedade, elas são capazes de negociar com outros indivíduos, sejam seus pares ou adultos (MAYALL, 2002).

Elas dinamizam a estrutura social a qual pertencem e, a partir de suas interações, atribuem sentidos e escolhem o que fazer de modo autêntico. Por isso, as crianças não imitam simplesmente modelos adultos, elas os elaboram e os enriquecem continuamente para atender a seus próprios interesses, desafiando, criando e refinando as situações que participam em seu cotidiano (CORSARO, 1997). As crianças se apropriam dos conceitos do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de forma criativa e coletiva (CORSARO, 1990), nesse sentido, a sociabilidade das crianças é tida enquanto processo de apropriação, reinvenção e reprodução do mundo em que vivem, na convivência com o outro.

É preciso, ainda, destacar que a concepção das crianças como seres sociais ativos e capazes reverbera no campo legislativo também ao reconhecê-las como detentoras de direitos. A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989, promoveu a Convenção das Nações Unidas e instaurou a lei internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1986) no ano seguinte. Em seu artigo 12, a referida lei estabeleceu como direito da criança dizer sua opinião e ser levada em consideração em assuntos que a ela estejam relacionados e, no artigo 13, declara a liberdade de expressão da criança e defende seu acesso a informações.

O reconhecimento das crianças como capazes de participar e opinar coloca em cheque as visões tradicionais das crianças como vulneráveis e dependentes do interlocutor adulto para explicar suas culturas e informar sobre elas em pesquisas (ALDERSON, 2008; DANBY, FARRELL, 2004). Nesse sentido, elas passam a ser encaradas como participantes ativos e não apenas objetos de pesquisa, conseqüentemente o processo de pesquisa foi cada vez mais direcionado ao trabalho com crianças e não somente sobre crianças, entendendo que o conhecimento que elas possuem é diferente do conhecimento dos adultos e nem por isso é menor ou sem valor (MORROW; RICHARDS, 1996; ALDERSON, 2008).

2.3 A CIDADE EM PERSPECTIVAS

Antes de abordar o conceito de cidade adotado, gostaria de pontuar outros dois importantes termos que permeiam este trabalho: espaço e lugar, os quais discuto a partir de concepções da Geografia, tendo Tuan (1983) e Cresswell (2004) como minhas principais referências.

Para Tuan (1983), o espaço não é apenas uma localização geográfica, é um produto social que é construído constantemente. Cresswell (2004) adiciona a essa definição a afirmação de que espaço é um conceito mais abstrato que lugar, o espaço se relaciona com uma superfície e seu volume, e não há nada pessoal sobre ele. Ou seja, o espaço é uma forma mais ampla, nele existem regras, sinais e códigos que são empregados pela sociedade e regulam seu uso, nesse sentido, ele é encarado, ainda, como um conjunto de ideias e não apenas uma ideia. Tuan (1983, p. 20) afirma que:

O lugar é um tipo de objeto. Lugares e objetos definem o espaço, dando-lhes uma personalidade geométrica. A princípio, o triângulo é 'espaço', uma imagem embaçada. Para reconhecê-lo é preciso identificar previamente os ângulos, isto é, os lugares. Para um novo morador, o bairro é a princípio uma confusão de imagens; 'lá fora' é um espaço embaçado. Aprender a conhecer o bairro exige a identificação de locais significantes, como esquinas e referenciais arquitetônicos, dentro do espaço do bairro. Objetos e lugares são núcleos de valor.

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Nesse sentido, Cresswell (2004) acrescenta que o lugar sugere posse ou algum tipo de conexão entre a pessoa e aquela localização em particular, também sugere uma noção de privacidade e pertencimento. Existe um lugar para todas as coisas e esse lugar está no espaço.

Por isso, o lugar pode ser entendido a partir da perspectiva de quem o experimenta, de suas experiências cotidianas, assim, para Tuan (1983), o espaço é o movimento e o lugar a pausa. O que significa dizer que o sujeito, para significar um lugar, precisou parar e pensar sobre ele, construindo, assim, seu significado. Houve uma intenção, uma pausa, conseqüentemente houve a ocupação efetiva daquele espaço que deixou de ser indiferente.

Não é possível, então, definir nem mensurar um lugar para um conjunto de indivíduos, ele sempre terá uma escala singular e entrelaçada pelas experiências particulares de cada um. Contudo, um grupo de pessoas que habita um espaço lhe dá sentidos comuns, é capaz de transformá-lo de forma conjunta ou particular, criando seus significados e vínculos coletivos ao longo do tempo, o que caracteriza aquele espaço.

Esses conceitos contribuem para as discussões sobre as relações das crianças na cidade, em como elas, por meio de suas experiências cotidianas, criam seus lugares, dando sentidos pessoais a espaços mais amplos. As crianças são, portanto, competentes para atribuir sentidos aos espaços físicos para que eles se tornem seus lugares dentro da sua própria lógica de pensamento e sua capacidade de concatenar o mundo e seus sentidos, partindo de suas vivências, sentimentos, sentidos e imaginação tão intensos.

2.3.1 A cidade e a criança na perspectiva sociológica

Tomando como referência Park (1979), Wirth (1979) e Freitag (2002), a cidade pode ser definida como a consequência das interações humanas em um espaço, ela é (re)criada e (re)vivida nos cruzamentos de suas vias e na materialidade de suas construções por aqueles que nela transitam e vivem, assim, a todo instante compartilham significados pluralmente e criam para si sentidos singulares. Por isso, a cidade forma-se como um conjunto “[...] de costumes e tradições e de sentimentos e atitudes organizados, inerentes a esses costumes e transmitidos por essa tradição” (PARK, 1979, p. 26).

Por isso, os dispositivos e equipamentos que compõem a cidade só têm sentido na interação que se faz com eles. São também os indivíduos que marcam os espaços, estabelecem seus lugares e atribuem seus usos e costumes.

Após o século XIX, a sociedade ocidental passou a ocupar cada vez mais o meio urbano, aglomerando-se em determinados núcleos na busca de trabalho e melhores condições de vida. A alta densidade das cidades levou seus habitantes a desenvolverem uma série de comportamentos diferentes daqueles encontrados nos moradores de áreas rurais ou menos populosas.

Park (1979) identificou que as principais características desses aglomerados urbanos são o alto número de pessoas habitando determinado espaço e a heterogeneidade desses habitantes, que são advindos dos mais diferentes locais com as mais diversas bases culturais, a consequência dessa combinação é o anonimato. Como resultado, a vida social dos seres humanos passa a ser diferente, enquanto, no interior e na área rural, as relações eram de proximidade, mais pessoais e emocionais, nos centros urbanos, elas tendem a ser impessoais, deixam de ser face a face e diretas para serem indiretas e superficiais, o que as torna breves e instáveis, o que leva a uma postura de distanciamento, vizinhos já não se conhecem mais, colegas de trabalho podem ser estranhos uns aos outros.

Simmel (1979) argumenta que essa postura de distanciamento é uma busca dos indivíduos para sua autopreservação, conseqüentemente eles terão atitudes sociais de antipatia pelo outro. Na metrópole, “todas as relações emocionais íntimas entre pessoas são fundadas em sua individualidade [...]”, a impessoalidade dá anonimato aos seus habitantes. Para Park (1979), é exatamente o anonimato e a possibilidade de estar em meio à multidão que propicia a sensação de liberdade ao indivíduo que pode, assim, expressar e viver seus desejos mais íntimos longe de julgamentos de pessoas conhecidas e tradições familiares.

O individualismo gerou, ainda, a busca por uma maior privacidade, o que deslocou o sentido do encontro na área pública para a área privada. As ruas passaram a ter um propósito de circulação e anonimato. Essas características da vida moderna foram estudadas a partir da perspectiva dos adultos e tratam das conseqüências em seus cotidianos. E quanto às crianças? Quais impactos a alta densidade populacional, o isolamento, o distanciamento das relações sociais com os vizinhos e o individualismo causam na vida das crianças?

Os trabalhos levantados no primeiro capítulo desta tese dão um panorama das pesquisas realizadas no Brasil em um período de 17 anos (2000 a 2017), e revelam que diferentes áreas do conhecimento têm se proposto a investigar as experiências das crianças na cidade, mapeando os sentidos que elas atribuem ao espaço urbano, buscando junto a elas sugestões para que a cidade se torne melhor.

São, ainda, esses mesmos trabalhos que me ajudam a responder às indagações anteriores sobre as crianças na cidade. Os referidos trabalhos apontam que, muitas vezes,

meninas e meninos destacam problemas de desigualdades sociais e apresentam olhares dicotômicos sobre os espaços públicos, definindo-os ora como perigosos (MEIRA, 2011; 2013), ora como seguros o suficiente para se tornarem espaços de convívio e encontro com os pares (CRUZ, 2008; 2011). Outros autores clássicos nacionais também discutiram essa relação entre a criança e a cidade, como Fernandes (1979) e Lima (1989).

A pesquisa de Fernandes (1979), realizada no bairro do Bom Retiro na cidade de São Paulo, observou as “trocinhas” das crianças que brincavam na rua. Em seu estudo, Fernandes (1979) analisa estrutura, composição e sistematização desses grupos infantis e destaca como a brincadeira de pares desenvolvida no espaço público da rua contribui para que as crianças aprendam, socializem, desenvolvam sua autonomia e criem uma cultura infantil. Este estudo teve caráter inédito no país ao ressaltar as culturas infantis.

Lima (1989) também desenvolveu sua pesquisa em diferentes cidades do estado de São Paulo entre as décadas de 1960 e 1970. Sua questão investigativa referia-se à percepção das crianças em relação ao espaço vivenciado. Suas considerações destacam que as crianças mesclam sentimentos, imaginação e experiências empíricas para darem sentidos aos espaços vividos, e apontam que os espaços públicos da cidade deveriam ser pensados para o uso prioritário das crianças. Quanto ao planejamento de espaços para crianças, a arquiteta pontua que eles devem estimular a curiosidade e imaginação, mas de forma incompleta para que a criança, por meio de suas ações, possa transformá-los.

Autores internacionais também contribuem para essa reflexão. Ward (1978), Rissotto e Tonucci (2002) e Tonucci (2005) apontam que as características da vida urbana moderna tornaram a cidade hostil e percebida como perigosa, por isso os espaços públicos tendem a ser evitados, principalmente pelas crianças. Em decorrência da percepção da cidade como espaço de anonimato e da falta de relações entre vizinhos e suas comunidades houve um progressivo cerceamento da liberdade infantil no acesso às vias públicas.

As crianças passaram a ser confinadas em espaços privados, como a casa e a instituição educativa, e suas atividades são reguladas em espaços especializados, os quais acabam sendo mercantilizados, como escolinhas de futebol, escolinhas de natação, *play centers* e clubes. Porém, diversos autores justificam a necessidade de que a cidade seja vivenciada pelas crianças. Isso porque, entendem o espaço da cidade como educador (VILLAR, 2001; GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003), uma vez que possibilita inúmeras situações de encontro, convivência e comunicação, sendo, portanto, um espaço de compartilhamento social e cultural. Gómez-Granell e Vila (2003, p. 27) afirmam que a cidade deve promover a solidariedade entre seus moradores para que haja a cooperação e para que se

construa uma coesão social: “aprender a conviver e, em consequência, a conciliar interesses individuais e coletivos a partir do diálogo e da participação será fundamental em uma cidade em que a heterogeneidade estará cada vez mais presente”.

As aprendizagens na cidade podem também ser garantidas por meio das brincadeiras. Quando meninos e meninas brincam livremente, longe das regras e das determinações impostas por professores ou outros adultos que têm função regulatória sobre seu comportamento, eles exercem com mais liberdade sua sociabilidade e autonomia (TONUCCI, 2005).

O brincar, dentre suas muitas definições, é uma atividade prazerosa e livre, com um fim em si mesma e pode desencadear distintas aprendizagens. Segundo James e James (2012, p. 91, versão própria), brincar “oferece conjunturas favoráveis para a resolução de problemas cognitivos, tem um papel importante no desenvolvimento de habilidades motoras, e por meio de exercícios melhora a saúde”, e, segundo Corsaro (1997), no brincar as crianças aprendem sobre seu mundo social, reinterpretem a cultura adulta e produzem sua própria.

Ward (1978) chama atenção, indicando que as crianças vão brincar em qualquer lugar e com qualquer coisa, onde quer que estejam, por isso, a cidade deve se preocupar com a garantia de que todo o seu ambiente seja acessível, porque, quer seja esse local destinado ou não à brincadeira, as crianças vão usá-lo para brincar.

Jacobs (2000) destaca o quão importante é que as crianças possam utilizar os espaços com liberdade, interagindo neles e com eles de maneira livre e espontânea. A autora defende que as crianças precisam estar ao ar livre, sem um fim específico, em um momento em que elas mesmas escolham o quê, como e em quanto tempo querem fazer. Por isso, é preciso criar estratégias que ampliem as práticas de vivências lúdicas nas áreas públicas.

2.3.2 A cidade na perspectiva do Urbanismo Modernista

A forma como as cidades são planejadas e construídas pode influenciar as relações que seus habitantes desenvolvem com elas. O espaço pode facilitar ou dificultar determinadas ações. Como o espaço urbano de Brasília, foco deste estudo, tem grande influência do Urbanismo Modernista, pontuo a seguir algumas ideias centrais a esse respeito.

Os princípios do Urbanismo Modernista foram descritos principalmente nos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (CIAM) e na publicação de Le Corbusier (1993). Essa nova forma de ordenar o espaço visava dar a ele mais funcionalidade para atender a uma nova ordem econômica e social que priorizava maior fluidez ao transporte mecanizado de pessoas e mercadorias.

Le Corbusier (1993, p. 106) afirma que a arquitetura deve ser recolocada a serviço do ser humano e o urbanismo deve voltar-se às necessidades primordiais biológicas e psicológicas da população da cidade, sua incumbência é de “abrigar os homens, e abrigá-los bem”. Portanto, o autor estabelece quatro funções-chave do urbanismo: habitação, referindo-se a assegurar moradias em que o espaço, o ar puro e o sol estejam presentes; trabalho, que indica os locais destinados para esta atividade sejam organizados de modo agradável; recreação, referindo-se à utilização das horas livres de maneira benéfica; e circulação, que permite o contato entre as demais áreas. Posteriormente, a função centro público, para atividades administrativas e públicas, foi agregada a esse conjunto, e, conforme Holston (1993, p. 28) explica:

Os planejadores se referem à organização dessas funções em tipologias de atividade social e de forma de construção pelo nome de ‘zoneamento’. O que distingue o zoneamento modernista dos que o precederam é a ideia de que a vida urbana pode ser entendida, para fins de planejamento, em termos dessas quatro ou cinco funções e, o que é mais importante, que estas deveriam ser organizadas em setores mutuamente excludentes dentro da cidade. Juntamente com a circulação, essa organização determina tanto a ordem interna como a forma geral da cidade dos CIAM.

Nesse sentido, os arquitetos não só propunham redefinir novas estruturas de edifícios, mas pretendiam também reestruturar a organização das sociedades. Extensas áreas de vegetação deveriam isolar construções públicas ou privadas, conseqüentemente, o planejamento de uma cidade em meio a parques e jardins direcionaria, de certo modo, o uso desses espaços para fins de esportes e especialização desses espaços, deslocando a atividade pública para longe das ruas (HOLSTON, 1993).

Com relação ao trânsito, a preferência seria para a rápida circulação de automóveis, portanto, as vias privilegiam os veículos automotores. Os cruzamentos de tráfego seriam distantes, e as ruas, ao invés de serem entregues a tudo e a todos, deveriam ter regimes distintos (LE CORBUSIER, 1993); já os pedestres seguiriam por trajetos diferentes dos automóveis. Essa proposta de separar pedestres e automóveis contribui, também, para o esvaziamento das ruas e das atividades públicas que possibilitam, por exemplo, encontros, caminhadas, conversas casuais, entre outras práticas.

A cidade no Urbanismo Modernista é, então, defendida como a salvação da sociedade e, segundo Holston (1993, p. 58):

As novas unidades de habitação, prédios situados em meio a espaços abertos e contínuos, fachadas de vidro, jardins no teto, avenidas sem cruzamento e a planta-livre são todos nessa doutrina modernista, mecanismos para a criação de novas práticas sociais e, assim, instrumento para o progresso social. São concebidos para transformar a sociedade, forjando novas formas de

associação coletiva e de hábitos individuais, além de impossibilitar aqueles considerados indesejáveis.

Assim, a arquitetura seria um meio de transformação da sociedade. Transformações essas que aconteceram no ocidente não só pela arquitetura, mas pelo crescimento populacional, desenvolvimento tecnológico e consumo.

Lucio Costa (1995, p. 277, grifo do autor) definiu que a “cidade é a expressão palpável da humana *necessidade de contato, comunicação, organização e troca* – numa determinada circunstância physico-social e num contexto histórico”. Premissas essas que balizaram o plano urbanístico do autor para a capital brasileira.

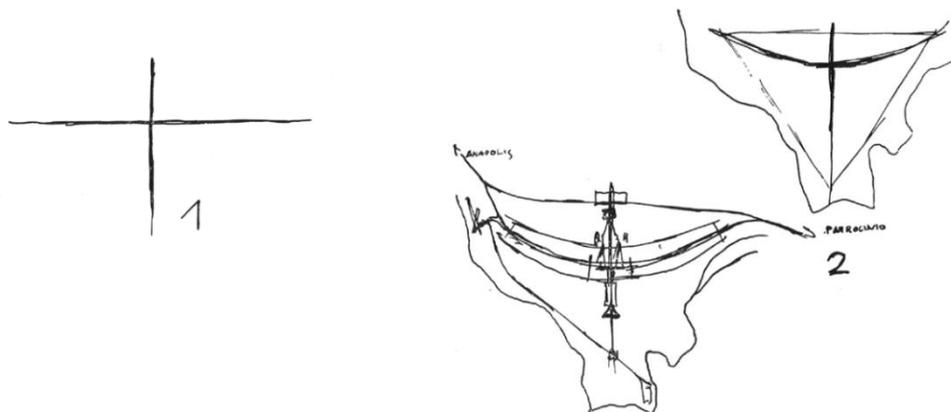
2.4 CARACTERÍSTICAS DO PROJETO DO PLANO PILOTO

A partir da liderança do presidente Juscelino Kubitschek, que tinha o intuito de modernizar e civilizar o Brasil, a construção de uma nova capital representaria o avanço necessário ao país. Juscelino lançou, assim, o Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital do Brasil¹⁰, e criou a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP) para coordenar e gerenciar a construção de Brasília.

Dentre os projetos submetidos ao edital, o vencedor foi o de Lucio Costa. Seu Projeto do Plano Piloto foi traçado a partir do singelo risco de uma cruz, um sinal que pode indicar a posse ou marcar um lugar. O eixo vertical foi chamado Monumental e o horizontal, chamado Rodoviário. A seguir, seu croqui (COSTA, 1991/[1956]):

¹⁰ Para mais informações sobre o concurso e os projetos finalistas consultar: Bruand (1981), Braga (1999) e Tavares (2004).

Figura 1 – Croqui 1 e 2 do Projeto do Plano Piloto elaborado por Lucio Costa



Fonte: Relatório do Plano Piloto (COSTA, 1991/[1956]).

O Eixo Rodoviário foi levemente arqueado e sua posição adaptada levando em consideração a topografia e o escoamento das águas do terreno, outras noções de estrutura, funcionamento da cidade e seu delineamento foram apresentadas por Lucio Costa (1991/[1956]) ao júri do Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital do Brasil. Sua proposta agregava os princípios do Urbanismo Modernista descritos na Carta de Atenas (elaborada durante o IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna), e da cidade radiosa de Le Corbusier (1993).

As ideias de Lucio Costa e os traços curvilíneos de Oscar Niemeyer ganharam solidez na terra vermelha do cerrado. Ao contrário do que muitos pensam, a capital não foi construída na vastidão desocupada de Goiás, por essas terras havia populações indígenas habitantes que foram expulsas e fazendas com algumas edificações (BERTRAN, 2000; BRAYNER, 2013), flora e fauna do cerrado foram destruídas.

A capital brasileira é, então, um caso peculiar de completa transformação do espaço e da perspectiva de se viver em sociedade. Sobre o nascimento de Brasília, Lucio Costa (1991/[1956], p. 22) afirma que:

Ela deve ser concebida não como simples organismo capaz de preencher satisfatoriamente e sem esforço as funções vitais próprias de uma cidade moderna qualquer, não apenas como *urbs*, mas como *civitas*, possuidora dos atributos inerentes a uma capital. [...] Cidade planejada para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo cidade viva e aprazível, própria ao devaneio e à especulação intelectual, capaz de tornar-se, com o tempo, além de centro de governo e administração, num foco de cultura dos mais lúcidos e sensíveis do país.

Assim, os zoneamentos da cidade, com respectivas funções de habitação, trabalho, recreação, circulação e administração, propunham não só definir novas estruturas de edifícios, mas também reestruturar a organização da sociedade. A integração de todos esses elementos

distintos à vida cotidiana tornaria a cidade viva, congregando seus moradores com comodidade, eficiência e intimismo.

Seu plano urbanístico pode ser entendido por meio de escalas, não no sentido das dimensões representativas de métricas e proporções somente, mas da simbologia que possui. As quatro escalas, monumental, gregária, bucólica e residencial, da cidade que conhecemos hoje foram nomeadas e definidas por Lucio Costa, posteriormente a sua construção. E, foi somente em 1974 durante o I Seminário de Estudos dos Problemas Urbanos de Brasília, promovido pelo Senado Federal, que Lucio Costa apresentou a quarta escala, a gregária.

A escala monumental abrange desde a Praça dos Três Poderes à Praça do Buriti, contém amplos espaços gramados em seu canteiro central e prédios imponentes como sede dos governos federais e distritais. Sua simbologia liga-se diretamente à função da capital do Brasil e, por ter tal amplitude e imponência, relaciona-se à ideia do coletivo, da população e dos valores civis acima dos individuais.

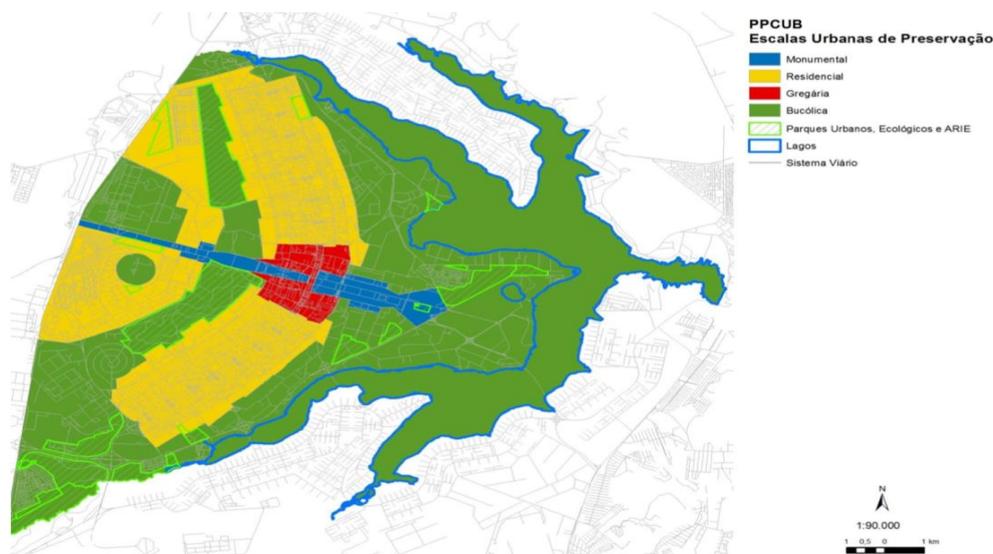
A escala gregária é referente aos setores Comercial, Bancário, de Diversões, Cultural, Hoteleiro, Médico-Hospitalar, de Autarquias e de Rádio e TV, que circunscrevem a rodoviária, seus prédios são mais altos, mas não necessariamente pujantes. Sua função conecta-se a de “ajuntamento” do povo, de seu convívio e circulação pela rodoviária. Ressalto, ainda, o lugar de destaque conferido à plataforma da rodoviária, que marca o ponto de cruzamento entre os eixos “[...] articulando diretamente os setores conexos e se inscrevendo como espaço estratégico para o funcionamento do Plano Piloto” (ROSSETTI, 2010, n.p).

A escala bucólica não pode ser definida em uma região específica, ela permeia todas as outras escalas, tornando-se especialmente latente na residencial por meio de faixas verdes, gramados, árvores em abundância e da orla do Lago Paranoá. Esses elementos da natureza destinam-se ao deleite e lazer das pessoas e seu sentido está, portanto, na valorização paisagística.

A escala residencial está disposta ao longo do Eixo Rodoviário, abarcando as Superquadras e suas Entrequadras, contém, ainda, comércio local, faixas verdes e equipamentos comunitários. Seu sentido liga-se ao uso cotidiano de seus moradores que teriam o chão livre para sua circulação e uma visão ampliada do ambiente.

Em seguida, a Figura 2 dá uma noção a respeito do espaço que cada uma das escalas ocupa na RA I Plano Piloto:

Figura 2 – Mapa das escalas do Plano Piloto predominantes por área



Fonte: Plano de preservação do conjunto urbanístico de Brasília (SEGETHDF, 2017).

O mapa acima corresponde a um momento mais atual de Brasília¹¹ e não da década de 1950. Ele refere-se às escalas urbanas de preservação do tombamento pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da RA I Plano Piloto como Patrimônio da Humanidade (1987). Entretanto, não quero me deter a questões específicas do tipo: área inicial do projeto *versus* área atual ou área de preservação, nem mesmo quero discutir o tombamento. A intenção com a apresentação da figura é facilitar o entendimento da localização das escalas que Lucio Costa preconizou.

A escala monumental abriga o Eixo Monumental, como dito anteriormente, que está disposto verticalmente, sendo o marco que divide a cidade em Norte e Sul¹², já o Eixo Rodoviário constitui-se de maneira horizontal, e as quadras residenciais distribuídas ao longo desse Eixo teriam indicações numéricas e seus blocos assinalados por letras. Assim, o conjunto de quadras organizadas no sentido horizontal que acompanha o Eixo Rodoviário é nomeado por centenas (100, 200, 300, 400, 500, 600, 700 e 900). Cada quadra recebe a designação de uma unidade iniciando a partir do 2. A medida que se afastam do Eixo Monumental, seu número da unidade progride até o 16, por exemplo, as quadras vão de 102 a 116, de 202 a 216, tanto na parte norte quanto sul.

¹¹ Outras ponderações a respeito da atual configuração de Brasília serão apresentadas com mais detalhes.

¹² Posteriormente, adotou-se a nomenclatura de “Asa” para designar de maneira global a parte Norte e Sul da cidade, e a cada endereço associa-se o nome do setor ou área à sua localização Norte ou Sul.

O Eixo Rodoviário, foi ainda, planejado como acesso prioritário à cidade, proporcionando rapidez e fluidez ao tráfego dos veículos, sua parte central possui três faixas de rolamento por sentido de tráfego e não possui cruzamentos, faixas de travessia de pedestres¹³ ou semáforos. Os Eixos Rodoviários Leste e Oeste são vias secundárias, possuem duas pistas em ambos os sentidos para tráfego com um canteiro central e proporcionam acesso às áreas de comércio e quadras residenciais.

Esses são aspectos gerais do projeto urbanístico propostos por Lucio Costa (1991/[1956]) para o Plano Piloto da Nova Capital, cabe agora discorrer sobre aquela que seria a escala mais humana deste projeto, a residencial.

2.4.1 Escala Residencial: a Superquadra

A escala residencial é uma inovadora experiência de moradia coletiva, como já dito anteriormente, seu uso foi idealizado buscando o conforto e a comodidade do cotidiano de seus moradores, por isso há uma série de especificidades em sua concepção.

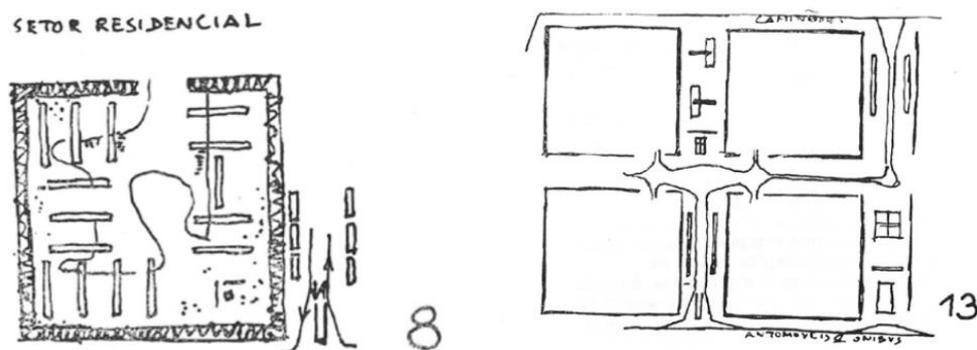
Neste item, ainda, priorizo a discussão a partir do Relatório do Plano Piloto de Lucio Costa para tratar da Superquadra e da Unidade de Vizinhança (UV). Em seu relatório ele escreveu (1991/[1956], p. 30):

Quando ao problema residencial, ocorreu a solução de criar-se uma sequência contínua de grandes quadras dispostas, em ordem dupla ou singela, de ambos os lados da faixa rodoviária, e emolduradas por uma larga cinta densamente arborizada, árvores de porte, prevalecendo em cada quadra determinada espécie vegetal, com chão gramado [...]. Dentro destas 'superquadras' os blocos residenciais podem dispor-se da maneira mais variada, obedecendo, porém, a dois princípios gerais: gabarito máximo uniforme, talvez seis pavimentos e pilotis, e separação do tráfego de veículos do trânsito de pedestres, mormente o acesso à escola primária e às comodidades existentes no interior de cada quadra.

As Superquadras, denominadas também de quadras, foram dispostas duas a duas, contendo prédios residenciais, chamados de blocos, espalham-se no terreno em meio à vegetação intensa de grandes árvores e espaços vazios com chão gramado, contém equipamentos comunitários em seu interior e suas vias separam a circulação dos pedestres e automóveis. Abaixo o croqui de Lucio Costa que demonstra essa organização:

¹³ Para travessia dos pedestres e ciclistas, há passagens subterrâneas.

Figura 3 – Croqui 8 e 13 do Projeto do Plano Piloto elaborado por Lucio Costa



Fonte: Relatório do Plano Piloto (COSTA, 1991/[1956]).

O croqui número 13 ilustra o arranjo das quadras lado a lado e a localização do seu comércio. O croqui número 8 evidencia a disposição dos blocos residenciais, que, como Lucio Costa destacou, poderiam estar dispostos de maneiras variadas, ele indica, ainda, a faixa arborizada que emolduraria a quadra e afirma que a densa vegetação ao redor das quadras seria para “[...] definir, de fato, o espaço das quadras, e criar um ambiente mais acolhedor, mais íntimo, de ar mais puro” e o chão gramado “[...] são os tapetes da cidade e, como tais, devem ser pisados; sempre os entendi assim” (COSTA, 1974, p. 301).

Como diretrizes para a construção dos blocos residenciais, Lucio Costa (1991/[1956]) estabeleceu dois princípios: serem construídos sobre pilotis e terem gabarito máximo de seis andares. As vias internas da Superquadra são sinuosas e servem para que o tráfego de veículos aconteça em baixa velocidade e têm função também de estacionamento de automóveis, uma vez que muitos prédios não possuem garagem.

Um importante elemento do planejamento de Lucio Costa para os prédios residenciais, que se conecta à ideia maior da criação da capital, está nos pilotis, estes significam originalmente um conjunto de pilares que suspendem os blocos residenciais e criam assim um espaço para a livre circulação de pedestres. Esse vão debaixo do bloco alinhado ao espaçamento dos edifícios internos da Superquadra garante uma ambiência climática agradável à Superquadra, uma vez que propicia a circulação de ar e a entrada de luz (CORREIA, 2017), também torna possível uma ampla visão do ambiente e propicia um caráter de convivência social dos moradores do bloco residencial e da Superquadra (IPHAN, 2015). Assim, os pilotis em Brasília extrapolam sua função na arquitetura de colunas e assumem caráter da área total abaixo dos prédios residenciais, por isso, ao me referir a esse espaço ao longo da tese utilizo a expressão “nos pilotis”.

Outra peculiaridade dos blocos residenciais da Superquadra diz respeito às distâncias mínimas que um bloco deveria ficar do outro. Como características gerais dessas edificações ainda estariam a forma alongada horizontalmente, as janelas contínuas, as fachadas simples, os cobogós¹⁴ e os apartamentos vazados¹⁵. Esses elementos na construção dos edifícios dão-lhes características estéticas particulares e influenciam em sua climatização (CORREIA, 2017).

A preocupação com a convivência dos habitantes do Plano Piloto foi expressa, ainda, por Lucio Costa (1991/[1956]), no que tange à arborização das Superquadras. As faixas de árvores serviriam de sombra para passeio e lazer, além de garantir certa privacidade dos conteúdos das quadras. O arquiteto cita, ainda, a destinação de áreas livres e jardins. Assim, a escala bucólica no interior das quadras serviria, ainda, como embelezamento, área de convivência e contribuiria para melhorar fatores climáticos.

Ademais, as Superquadras contariam com um comércio que compreenderia mercado, açougue, barbearia, cabeleireiro, entre outros serviços básicos, “as lojas dispõem-se em renque com vitrinas e passeio coberto na face fronteira às cintas arborizadas de enquadramento dos quarteirões e privativas dos pedestres [...]”, explica Lucio Costa (1991/[1956], p. 30).

Outros serviços e equipamentos comunitários dariam suporte aos moradores das Superquadras e estariam localizados em seu interior ou nas entrequadras, como escolas, igrejas, cinemas, clubes da juventude, entre outros. Ainda, segundo o Relatório do Plano Piloto, as Superquadras variariam em questões relativas ao padrão econômico e à densidade de ocupação, e seriam as áreas comuns das quadras que propiciariam a convivência de seus habitantes, assim o conceito de coletividade e partilha fazia-se presente.

O conjunto de quatro Superquadras chamou-se UV, que compreende, além das edificações residenciais, as áreas comerciais, o cinturão verde, os equipamentos culturais e institucionais, um templo religioso, os jardins de infância e as escolas primárias e secundárias, conforme o autor ressalta (1991/[1956]).

¹⁴ São elementos arquitetônicos com função de vedação, são vazados e têm diferentes formas e tamanhos, se parecem com um tijolo.

¹⁵ Significa que o apartamento tem janelas para os dois lados do prédio, o que possibilita maior circulação do vento.

Vale ressaltar, ainda, que a UV é o núcleo central do Urbanismo Modernista e que “a ideia foi inicialmente proposta por Clarence Perry nos anos 1920 e posteriormente reiterada como um dos pontos de doutrina da Carta de Atenas de 1943” (FERREIRA; GOROVITZ, 2008, p. 1). A base para o dimensionamento do número de habitantes seria calculada tendo a escola primária e o jardim de infância como referências. As UV pensadas por Lucio Costa teriam em torno de 12.000 habitantes, distribuídos em quatro Superquadras e com a quantidade de instituições educacionais necessárias para atender a sua população.

As áreas de lazer e convivência das UV seriam como um prolongamento da residência de seus moradores, que as acessariam por meio de caminhadas; a inexistência de muros, os pilotis e o tráfego de pedestres e veículos separados garantiriam o uso livre do chão. Essas e outras características da Superquadra preconizaram uma nova maneira de se habitar a cidade, segundo Maria Elisa Costa e Adeildo Lima (2009/[1985], p. 61), “os moradores pertencem à quadra, mas a quadra não lhes pertence – e é esta a grande diferença entre superquadra e condomínio.”

2.4.2 Breves ponderações a respeito da construção de Brasília e atualidades

Muitos foram os arranjos e percalços entre o resultado do Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital e a inauguração de Brasília, em 21 de abril de 1960, como trata Brito (2009), em sua tese de doutorado, há ainda um imenso montante de estudos publicados por brasileiros e estrangeiros sobre os mais diversos aspectos que envolvem Brasília, como por exemplo: o mito da construção (HOLSTON, 1993; BICCA, 1985); sua historiografia (VIDAL, 2009); transformações do Plano Piloto (LEITÃO; FICHER, 2010; MACHADO, 2007); tombamento (BANDARIN, 2012; ROSSETTI, 2012); RA e território do Distrito Federal (DERNTL, 2018, 2019; EPSTEN, 1973); entre outros.

Minhas ponderações neste item referem-se a algumas questões urbanísticas da implementação do projeto de Lucio Costa e ajudam a estabelecer o contexto pesquisado na atualidade. Como afirmou Leitão (2003), Machado (2007) e Ferreira e Gorovitz (2008), modificações e adaptações foram feitas no projeto de Lucio Costa, que foram influenciadas não só pela falta de detalhamento no projeto, mas também por interesses políticos e econômicos, afinal o projeto original continha apenas 23 itens e 15 croquis à mão livre.

Dentre as alterações sofridas no projeto inicial e como a “cidade” encontra-se hoje estruturada têm-se o aumento das áreas residenciais com as quadras 400 e 700, e a adição do Setor de Grandes Áreas Norte e Sul. Assim, abaixo do Eixo Rodoviário Leste e antes da via

L2 estão as Superquadras chamadas 200 e 400. Abaixo da via L2 está o Setor de Grandes Áreas (600) e o Setor de Clubes Esportivos. Enquanto acima do Eixo Rodoviário Oeste e abaixo da via W3 encontram-se as Superquadras 100 e 300 e o Setor de Edifícios de Utilidade Pública (500), acima da via W3 ficam o Setor de Habitações Coletivas e Geminadas (700) e o Setor de Grandes Áreas (900 e Entrequadra 700/900). Segue um mapa que assinala a localização das principais vias de Brasília:

Figura 4 – Localização das principais vias de Brasília



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem extraída do *Google Earth*.

Como se observa na figura acima, as vias em destaque, W3 e L2, posicionam-se paralelamente ao Eixo Rodoviário em sua longitude.

Quanto a Superquadra, esta tem uma área de 280 metros por 280 metros já incluída a faixa de vegetação, podendo acomodar de 2.500 a 4.000 habitantes, dependendo dos tipos de apartamentos e tamanhos dos prédios residenciais, se de três andares nas quadras 400 ou seis andares nas quadras 100, 200 e 300. Essa definição de gabarito também influenciou na quantidade de blocos nas quadras 400, que geralmente tem 15 blocos residenciais e as demais quadras têm 11 blocos.

Os 11 blocos residenciais da Superquadra estão dispostos de maneiras distintas, a depender da empresa que as construiu ou da topografia do terreno. Interessante que as Superquadras mais antigas, construídas nas décadas de 1960 e 1970, contêm características bem similares, principalmente no que tange ao formato e arranjo dos prédios (IPHAN, 2015). Como exemplo do arranjo espacial de uma Superquadra, segue a vista área de uma localizada na Asa Norte:

Figura 5 – Superquadra da Asa Norte



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem extraída do *Google Earth*.

Na imagem acima, outras edificações além daquelas previstas no Projeto de Lucio Costa para a Superquadra foram incorporadas, como, por exemplo, a banca de jornal e a praça. Em outras quadras, ainda é possível encontrar edificações tipo: administração de quadra, central de alta voltagem, cabines de chaveiros, postos policiais, entre outras.

Machado (2007), chama atenção para o fato de que, na faixa das 400, as quadras foram organizadas duas a duas e sem a área destinada para entrequadras. Nelas, existem até hoje muitas áreas destinadas à construção de igrejas, clubes de vizinhança e escolas que estão vazias.

Os pilotis que deveriam garantir o chão livre para o acesso público não existem em alguns prédios na faixa das 400 na Asa Sul, e muitos prédios, ao longo dos anos, têm criado barreiras ao seu redor para dificultar o acesso, com o plantio de cercas vivas, cercas baixas de arame, salão de festas, entre outras (RIBEIRO; HOLANDA, 2013).

Quanto aos cobogós e às fachadas, Amorim e Flores (2005) observam que a maioria dos prédios construídos no início da “cidade” possuem cobogós como elemento de vedação, mas, posteriormente, o uso desse recurso diminuiu drasticamente. O padrão das janelas também foi alterado, deixando de serem corridas, sacadas foram construídas e mais recentemente caixas de ar-condicionado e toldos foram acrescentados, o que alterou a fachada dos edifícios, deixando-as poluídas.

Outra mudança aconteceu quanto à tipologia dos prédios comerciais, como aponta Leitão (2003), os prédios da Asa Sul respeitaram a descrição do projeto de Lucio Costa e foram construídos em blocos de oito e nove lojas, porém, na Asa Norte, os blocos ficaram isolados uns dos outros e rodeados por uma galeria coberta. Houve, ainda, outra implicação no comércio, a frente das lojas deveria ser virada para dentro da Superquadra, porém a frente

voltou-se à via prevista como de serviço, sendo que, na Asa Sul e na Asa Norte, existem fachadas em todo o redor dos prédios, inclusive voltadas à quadra residencial. Atualmente, ainda é possível perceber que o comércio local assumiu, em algumas quadras, características de especialização por natureza de categorias ao invés de permanecer diverso a atender às necessidades básicas da população da Superquadra, como exemplificam Ferreira e Gorovitz (2008).

Infelizmente, apenas uma única UV possui todos os equipamentos previstos pelo projeto urbanístico de Lucio Costa, a que se refere às Superquadras 107, 307, 108 e 308 na Asa Sul, como exibe a figura a seguir:

Figura 6 – Unidade de Vizinhança das Superquadras 107, 307, 108 e 308 Sul



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem extraída do *Google Earth*.

Como se observa no mapa acima, as Superquadras estão dispostas lateralmente a cada duas, os serviços escolares estão no interior das quadras, o comércio, nas vias secundárias da W1, correspondem a mercadinho, clube da vizinhança, biblioteca, posto de gasolina e, nas vias próximas ao Eixo Rodoviário Oeste, localiza-se o cinema. Nota-se, ainda, que os equipamentos sociais todos acessíveis, registrando pequenas distâncias por vias de interligação setorial. Chamo atenção para o fato de que a UV do mapa acima traz os equipamentos institucionais educacionais, já em sua nomenclatura e organização, estabelecidos por Anísio Teixeira em seu Plano de Construções Escolares de Brasília (1961), o qual será detalhado no próximo item.

As questões acima foram alguns destaques de mudanças em termos do planejamento urbanístico do Relatório do Plano Piloto de Lucio Costa (1991/[1956]) e sua execução. Contudo, gostaria de fazer uma breve observação em relação a uma questão ideológica

presente nos escritos de Lucio Costa e de Juscelino Kubitschek, no que tange ao ideário de igualdades sociais a ser instaurado na nova capital federal, e aos dados atuais sobre a realidade econômica de seus moradores.

Lucio Costa (1991/[1956], p. 32), ao tratar a respeito das áreas residenciais em seu relatório, ponderou:

A gradação social poderá ser dosada facilmente atribuindo-se maior valor a determinadas quadras [...]. E seja como for, as diferenças de padrão de uma quadra a outra serão neutralizadas pelo próprio agenciamento urbanístico proposto, e não serão de natureza a afetar o conforto social a que todos têm direito. Elas decorrerão apenas de uma maior ou menor densidade, do maior ou menor espaço atribuído a cada indivíduo e a cada família, da escolha dos materiais e do grau e requinte do acabamento. Neste sentido deve-se impedir a enquistação de favelas tanto na periferia urbana quanto na rural. Cabe à Companhia Urbanizadora prover dentro do esquema proposto acomodações decentes e econômicas para a totalidade da população.

Conforme esclarece a citação, era prevista a existência de uma diferenciação de padrão, tamanho e qualidade das habitações, porém, em seu ideário, o autor pensou que, mesmo com tais diferenciações, haveria certa coesão e comunhão social entre diferentes classes econômicas, que seria alcançada por meio de sua convivência e na utilização de seus equipamentos comuns, ou seja, no cotidiano da UV.

Ideia essa reforçada por Juscelino Kubitschek (2000, p. 141) que, ao comentar sobre o Plano Educacional de Brasília, afirmou que um de seus objetivos era “concentrar crianças de todas as classes sociais na mesma escola, de forma a permitir que um filho de ministro de Estado estudasse, lado a lado, com o filho de um operário”, ilustrando também uma ideia utópica a respeito das igualdades sociais e do acesso à educação que haveria aos moradores do Plano Piloto.

Contudo, essa ideia de igualdades sociais virou uma utopia. Como apontou Holston, em sua clássica etnografia sobre a cidade, ainda na década de 1980, Brasília logo sucumbiu às pressões do mercado e segregou os moradores de classe baixa que não podiam arcar com os altos custos da capital para as demais RA periféricas. Moura e Januzzi (2019) argumentam que atualmente as Superquadras são espaços territorializados de classe média e média alta.

Segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), a faixa salarial do rendimento bruto domiciliar dos moradores da RA I Plano Piloto em 2018 corresponde a 18% com renda entre 1 salário mínimo (SM)¹⁶ e 5 SM; 55,3% entre 5 SM a 20 SM e 26,7% com renda superior a 20 SM (CODEPLAN, 2018). Esses dados apontam a

¹⁶ Valor considerado em 2018 de R\$ 954,00.

grande desigualdade de concentração de renda em Brasília e, ao mesmo tempo, evidenciam que existem pessoas com baixa renda habitando esse território.

2.4.3 As crianças no projeto de Brasília

E as crianças? O que dizer sobre elas no Relatório do Plano Piloto?¹⁷ O que dizer sobre elas e os primórdios de Brasília? Para pensar nessas questões, apresento um conjunto de dados que combinam fontes referentes a aspectos urbanísticos, educacionais e sociais.

Em nenhum momento Lucio Costa menciona a palavra criança ou infância em seu Relatório do Plano Piloto. Entretanto, sua escolha para estruturar a zona residencial da futura capital baseou-se na UV, que tem em seus princípios fundantes a autossuficiência da comunidade que acessaria os serviços e equipamentos básicos do cotidiano a distâncias caminháveis; a escola primária como ponto central da vida dessa comunidade; e o alto grau de sociabilidade entre seus moradores promovido por meio de seus espaços comuns (PERRY, 1974).

No Relatório do Plano Piloto, Lucio Costa (1991/[1956]) definiu as áreas para as escolas primárias no interior da Superquadra e sua ideia era de que elas fossem acessadas pelos moradores em trajetos curtos a pé, por isso a separação do tráfego de veículos e pedestres era característica importante em seu projeto, o chão seria “restituído” ao pedestre, ao mesmo tempo, os pilotis também propiciariam o desempedimento do solo e seriam mais um espaço de convívio que promoveria as relações de vizinhança.

Vejo nesses princípios de organização da UV uma forte relação com a vida das crianças, colocando-as no cerne de seu planejamento, mesmo que não apareçam de forma nomeada. Nesse sentido, apresento três razões que explicitam tal afirmação: 1) as escolas foram concebidas como equipamentos centrais e seus usuários são por excelência as crianças; 2) curtas distâncias para o acesso à escola e separação do tráfego de veículos e pedestres, o que garantiria certa autonomia às crianças em sua mobilidade; 3) pilotis e áreas de convívio coletivo beneficiam as crianças, já que espaços livres e que permitem o ajuntamento de pares favorecem a brincadeira. A seguir, apresento mais detalhes de cada uma dessas razões em relação ao Projeto do Plano Piloto e a momentos posteriores a ele.

Quanto às escolas e no que diz respeito ao funcionamento e à organização do sistema educacional da nova capital, foi Anísio Teixeira quem propôs o Plano de Construções

¹⁷ Uma pergunta similar pode ser encontrada no texto de Müller e Farias (2016).

Escolares de Brasília (1961)¹⁸. Nele, a educação seria ofertada por meio de três tipos de instituições educativas para a primeira etapa de ensino, a qual denominou Educação Elementar: jardim de infância (para crianças entre 4 e 6 anos de idade), escola classe (para crianças entre 7 e 14 anos, em seis séries) e escola parque, as quais seriam frequentadas pelos mesmos alunos da escola classe, em turnos opostos¹⁹. A educação secundária ocorreria nos Centros de Educação Média²⁰, que atenderiam crianças e adolescentes de 11 a 18 anos, incluindo a escola média (que corresponde hoje ao fundamental II e ao ensino médio), centro de educação física, centro cultural, biblioteca, museu, administração e restaurante. A etapa da Educação Superior dar-se-ia na Universidade de Brasília, que teria institutos, faculdades, campos de recreação, biblioteca e prédios para serviços administrativos.

Anísio Teixeira (1961) defendia um sistema educacional único e público, acessível a todos, voltado ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos em que se aprenderia a “trabalhar e a conviver”, a educação teria um caráter de serviço local e de forte vinculação à sociedade. Como assinala Pereira e Rocha (2005), a escola teria um papel de preparação para a vida e, ao mesmo tempo, seria um elo com a comunidade.

Um importante detalhe sobre as escolas do Plano Piloto, é que inicialmente só haveriam áreas destinadas a instituições de ensino públicas. Porém, com as pressões do setor privado educativo e de outros seguimentos que viriam a se instalar na capital, foi adicionado ao projeto a faixa do Setor de Grandes Áreas Norte e Sul, o que permitiu a instalação de escolas e universidades privadas.

Lucio Costa (1974, p. 27) também destacou que “o caminhamento de pedestres é uma necessidade” e que a ele deveria ser garantido para que os habitantes pudessem “percorrer, caminhar e circular de um setor da cidade para o outro com a devida tranquilidade e segurança”.

Quanto à questão da organização do sistema viário do Relatório do Plano Piloto, como já abordado, e as principais características em relação ao interior da Superquadra, destaca-se

¹⁸ Duas obras trazem uma importante contribuição para o entendimento do primeiro plano educacional da capital brasileira, o livro organizado por Pereira *et al.* (2011) “Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)”, e o livro organizado por Pereira, Coutinho e Rodrigues (2018) “Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória”.

¹⁹ Para mais informações sobre o funcionamento da Escola Classe e Escola Parque em seus primórdios, consultar Wiggers, Marques e Frazzi (2011) e Wiggers, Piedade e Reis (2018).

²⁰ Para um breve histórico sobre as escolas de Ensino Médio no Distrito Federal e mais detalhes sobre essa etapa da educação, a partir dos pressupostos de Anísio Teixeira, consultar Weller e Silva (2018).

que ele seria sinuoso, forçando baixas velocidades dos automóveis e seu tráfego seria separado dos pedestres. Sobre esse assunto, Lucio Costa (1991/[1956], p. 24) afirma:

Fixada assim a rede geral do tráfego automóvel, estabeleceram-se, tanto nos setores centrais como nos residenciais, tramas autônomas para o trânsito local dos pedestres a fim de garantir-lhes o uso livre do chão, sem contudo levar tal separação a extremos sistemáticos e antinaturais, pois não se deve esquecer que o automóvel, hoje em dia, deixou de ser o inimigo inconciliável do homem, domesticou-se, já faz, por assim dizer, parte da família. Ele só se "desumaniza", readquirindo vis-à-vis do pedestre feição ameaçadora e hostil quando incorporado à massa anônima do tráfego. Há então que separá-los, mas sem perder de vista que em determinadas condições e para comodidade recíproca, a coexistência se impõe.

Haveria, assim, uma coexistência entre a máquina e o humano, mas seu tráfego seria controlado por vias diferentes, o caminhante teria trânsito no mesmo nível do térreo, sendo contínuo por meio de pilotis e calçadas contínuas. Seria uma prática do cotidiano que as crianças caminhassem até sua escola dentro das quadras. Mesmo que não dito por Lucio Costa, seu *design* facilita o transporte ativo das crianças para a escola, promove a criação de vínculos sociais com a comunidade e contribui para o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos.

Quando as crianças têm a possibilidade de percorrer trajetos caminhando, elas têm a oportunidade de observar a vegetação, o trânsito, perceber os sons e cheiros, socializar-se e interagir com as pessoas, a natureza, os animais e os objetos. Em se tratando de percursos curtos e no interior das quadras, pais e mães poderiam se sentir encorajados a deixar seus filhos e filhas caminharem sozinhos ou em grupo para a escola, promovendo sua autonomia. Ainda nesses deslocamentos, as crianças teriam oportunidades de aprender sobre coordenadas espaciais, a tomar decisões, além da liberdade para explorar o ambiente.

Lucio Costa destacou o sentido das Superquadras, que era justamente o de ser uma área de vizinhança, de intimidade, que desse a seus moradores certa segurança, tendo em vista que “as crianças estão ao alcance da voz” (COSTA, 1974, p. 24). Posteriormente, Lucio Costa (1995, p. 308) desenvolve essa ideia:

Creio que houve sabedoria nessa concepção: todos os prédios soltos do chão sobre pilotis, no gabarito médio das cidades europeias tradicionais – antes do elevador –, harmoniosas, humanas, tudo relacionado com a vida cotidiana; as crianças brincando à vontade ao alcance do chamado das mães, com a escola primária na própria quadra; no acesso a cada quatro delas, um núcleo comercial com “lojas de bairro”, e nas demais entrequadras, alternando-se, escola secundária, igreja, clube, cinema, supermercado. Com isso, as “áreas de vizinhança” justapostas não são estanques, – se permeiam.

O arquiteto definiu assim o uso livre do solo dos pilotis pelas crianças, para que brincassem e permanecessem acessíveis ao chamado dos pais e mães, o que seria possível pela altura máxima do gabarito dos prédios, estabelecida em seis andares. Ao fazer essa

afirmação, o arquiteto atribui aos pilois a função também de abrigar a brincadeira das crianças. Com as Superquadras prontas, identifica-se, uma série de equipamentos sociais além daqueles previstos e que poderiam também promover a convivência das crianças na UV, como, por exemplo, o parquinho, a quadra de esporte e a praça. Esses espaços são caracterizados como de convivência e recreação.

Cabe aqui uma consideração sobre o parquinho, nomenclatura que adoto na tese para designar os espaços outrora definidos como parques infantis. Como explicam Ferreira e Wiggers (2019), os parques infantis, nos primórdios de sua criação na cidade de São Paulo, tiveram a função de agregar e socializar as crianças por meio de atividades recreativas em períodos opostos à escola, devolvendo a elas um espaço na cidade. Mesmo que o parquinho não seja um lugar que as crianças criaram para si, elas ainda assim podem usá-lo e encontrar seus pares.

Por fim, as reflexões e definições apresentadas neste item referem-se, em maior parte, aos planos e às concepções de Lucio Costa para a capital do país e não de como o espaço foi praticado ou utilizado pela população. A partir do momento em que Brasília começou a ser habitada, quem passou a dar sentido aos espaços planejados por Lucio Costa foi sua população, assim, muitas transformações aconteceram na relação com o espaço e na utopia do convívio.

Com o passar dos anos e as transformações sociais, muitas questões vem impactando o modo de habitar a RA I Plano Piloto, gerando diversos estudos. Não há um consenso sobre determinadas questões enquanto outras parecem já estar resolvidas. Por isso, meu interesse não é o de debater, negar ou colocar em cheque autores antigos ou contemporâneos que tratam do fluxo e da ocupação das Superquadras, mas, sim, evidenciar como meus interlocutores as vivenciam atualmente.

2.5 MOBILIDADE DAS CRIANÇAS NA CIDADE

Antes de tratar a respeito da mobilidade infantil, cabe um breve comentário a respeito do conceito mobilidade. O termo é recente e amplo, e um de seus significados é o deslocamento de um ponto ao outro, por isso esse termo pode ser relacionado ao movimento de qualquer tipo de objeto ou ser humano, pode tratar inclusive da mudança de um *status* social a outro.

Contudo, a mobilidade não está somente no movimento e seus componentes mensuráveis, mas, como destacou Urry (2000), a mobilidade é considerada um fenômeno tanto geográfico quanto social, é complexo e envolve uma série de fatores e processos distintos.

Segundo Cresswell (2006, p. 17, versão própria):

[...] a mobilidade é praticada, é experiente, é corporificada. Mobilidade é uma maneira de estar o mundo. A maneira como andamos, por exemplo, diz muito sobre nós. Podemos estar apaixonados, podemos ser felizes, podemos estar sobrecarregados e tristes. Nós habitamos mobilidade de forma diferente de acordo com o nosso humor. Mobilidade humana é uma experiência irredutivelmente incorporada.

Por isso, a mobilidade não é só o movimento, ela está no corpo que se desloca, na sua expressão e experiência pelo espaço e tempo. Para Creswell (2006), há uma distinção analítica entre movimento e mobilidade, o primeiro pode ser entendido como a viagem, rotas ou linhas, isto sim, um ponto de partida e de chegada, há, ainda, um sentido no movimento, ele é equivalente dinâmico de localização, é “a espacialização do tempo e temporalização do espaço” (CRESSWELL, 2006, p. 19, versão própria). Por isso, utilizo como sinônimo de movimento nesta tese os seguintes termos: trajeto, percurso, trajetória, itinerário, deslocamento e caminho. Os fatores tempo e espaço também são considerados caros ao conceito de mobilidade, porém, existem outros tantos fatores como já pontuados acima.

Quanto à mobilidade das crianças, é preciso destacar que grande parte dos trabalhos que se propõem a estudá-la o fazem a partir da discussão da independência dos adultos que as crianças teriam ou não para sua locomoção e os fatores imbricados nessa questão. Há uma série de estudos que voltam suas discussões aos movimentos independentes das crianças, alguns tratam sobre os lugares para onde as crianças vão (KARSTEN, 2005; PAGE *et al.*, 2010), outros sobre as distâncias percorridas e sua relação com a quantidade de atividades físicas do deslocamento (TELFORD *et al.*, 2005; POOLEY *et al.*, 2005). Outros estudos ainda, como o de Boarnet *et al.* (2005), apontam que o *design* do bairro tem um grande potencial para aumentar a mobilidade das crianças e sua agência; *layouts* de ruas e distância até a escola são atributos físicos que afetam a possibilidade de caminhada de uma criança até a escola. A seguir, discuto alguns trabalhos que tratam do tema.

2.5.1 Pesquisas sobre mobilidade infantil no campo social e da saúde

Os estudos recentes sobre a infância urbana nos países de língua inglesa²¹ se referem principalmente a como o ambiente físico afeta o desenvolvimento social e mental das crianças, levando em consideração seus comportamentos saudáveis e estilos de vida mais ativos, como descreve o artigo de Woolcock, Gleeson e Randolph (2010).

Muitos desses estudos recentes que envolvem a discussão da mobilidade infantil conectam-se à área da saúde. Entre eles estão: Cooper *et al.* (2003), Page *et al.* (2009), Christian *et al.* (2014), Stephanie e Schoeppe (2014) e Silva e Santos (2017). Em todos esses estudos, foi solicitado às crianças que preenchessem um questionário e utilizassem um acelerômetro e/ou pedômetro, para que seu volume de atividade física fosse medido. Esses artigos apresentam quantificações de gastos calóricos ou número de passos que as crianças dão ao caminharem para a escola, passearem com cães e brincarem ao ar livre e, também, como as crianças percebem sua vizinhança a partir da quantidade de atividade física que realizam.

A maioria dos estudos citados acima foi realizado em contextos europeus com crianças com idades entre 10 e 12 anos e a época do ano variou ao longo das quatro estações²². Os achados revelam que os meninos geralmente são mais ativos que as meninas e isso ocorre porque eles podem fazer mais atividades de forma independente do que as meninas (PAGE *et al.*, 2009). Os resultados também realçam que as atividades que contribuem para o aumento da atividade física das crianças podem ser baratas e informais, como ir à escola caminhando e brincar ao ar livre (SILVA; SANTOS 2017).

Esses estudos garantem dados espaciais objetivos e uma grande amostra heterogênea de crianças em termos de etnia, *status* socioeconômico e área de vizinhança. Ao apontarem medidas quantitativas precisas das atividades físicas das crianças na cidade, fornecem um forte argumento sobre a importância da mobilidade infantil independente e do transporte ativo para a escola (FREEMAN *et al.*, 2016).

Contudo, saliento que é necessário saber mais do que quantos passos as crianças dão para analisar como exploram e vivem na cidade. Como argumentam Christensen *et al.* (2011,

²¹ Durante o período de estágio do PDSE na QUT realizei um levantamento da literatura em Língua Inglesa, a partir da combinação dos descritores “child; city; digital technology; mobility”, os resultados dessa busca foram compilados em um artigo “*Digital tools and research with urban children: what is there to know?*”, ainda não publicado.

²² As temperaturas climáticas na Europa variam muito, o que influencia no tipo de atividade que as crianças desenvolvem, por exemplo, as crianças brincam mais em espaços abertos durante o verão do que no inverno.

p. 230, versão própria), pesquisas que não envolvem as crianças expressando-se sobre sua mobilidade parecem “tratar a atividade física como um comportamento separado da experiência e do significado pessoal. Portanto, abstrai o movimento cotidiano das crianças de seus contextos geográficos, sociais, materiais e culturais”.

Por isso, destaco a seguir três pesquisas que discutem a mobilidade infantil tendo as crianças como centrais em suas investigações. A primeira pesquisa, de Christensen *et al.* (2011), trata de um projeto em que se rastreou a mobilidade cotidiana de 40 crianças, entre 10 e 13 anos, de Copenhague e da zona rural da Dinamarca. O estudo envolveu, ainda, trabalho de campo etnográfico, entrevistas, visitas guiadas pelas crianças, uso de GPS e questionário interativo via celular.

Christensen *et al.* (2011) revelaram que a mobilidade infantil está intrinsecamente ligada ao fato de as crianças terem companhia para se locomoverem. Assim, ao irem de um lugar para outro, tinham a oportunidade de criar e compartilhar experiências e de se sentirem seguras durante seus deslocamentos.

Nesse sentido, Christensen *et al.* (2011) afirmam que a mobilidade das crianças deve ser reconhecida principalmente como social e que a companhia em seus deslocamentos é fundamental nessa atividade. As descobertas sugerem, ainda, que os pesquisadores precisam atender à diversidade dos padrões de mobilidade das crianças, a seus contextos geográficos e às diferentes relações de interdependência que a mobilidade das crianças envolve.

A partir dos achados desse projeto, Christensen e seu time de pesquisadores foram capazes, ainda, de contestar a perspectiva tradicional do conceito de mobilidade independente das crianças (MIKKELSEN; CHRISTENSEN, 2009), que é entendido somente como movimento autônomo e individual das crianças sem a supervisão dos adultos (TRANTER; PAWSON, 2001). Ou seja, a mobilidade independente das crianças envolve tanto a agência individual e os modos autônomos de deslocamento sem adultos quanto aqueles realizados entre crianças coletivamente.

A segunda investigação para a qual chamo atenção é a de Nansen *et al.* (2015), que evidencia que a mobilidade infantil é negociada e interdependente de diferentes formas. A pesquisa aconteceu em Melbourne, Austrália, durante 2011 e 2012, com 48 crianças entre 10 e 13 anos, envolvendo como procedimentos a observação local, grupos focais e o acompanhamento de um deslocamento frequente realizado por 10 crianças que participaram da etapa anterior.

Em sua análise, os autores apontam que as composições da mobilidade infantil independente são estruturadas por meio de arranjos sociodemográficos variados nas relações

de companhia – pessoas, aparelho telecommunicativo e espaço urbano. Esses acompanhantes interdependentes se desdobram por meio da colaboração e da cooperação de várias pessoas, objetos e ambientes, cooperando para que as próprias crianças se desloquem e participem do espaço público. Por isso, os autores afirmam que a mobilidade infantil envolve negociações, comprometimentos e múltiplos arranjos para lhe dar forma.

Três características principais são usadas por Nansen *et al.* (2015) para detalhar e descrever algumas características pelas quais essas interdependências tomam forma e se desdobram, sendo elas: composições, referentes a quem e quais recursos estão envolvidos na constituição da mobilidade infantil; colaborações, os deslocamentos das crianças acontecem mediante a cooperação e assistência de várias pessoas, objetos e ambientes; e compromissos, depende de negociações com seus pais e mães e das rotinas familiares.

Existe, ainda, outra dimensão sobre a mobilidade infantil que é abordada no terceiro estudo que indico a seguir. A pesquisa de Romero (2010) envolveu 178 crianças, entre 9 e 11 anos, moradoras de Sydney, Austrália. Seus procedimentos metodológicos envolveram questionário e grupos focais para a discussão de quais eram as preferências das crianças em relação a sua companhia para os deslocamentos escolares e quais itens, durante seus percursos, chamavam-lhes atenção.

As crianças do estudo relataram uma infinidade de interesses durante seus trajetos. Aquelas que se deslocavam a pé detalhavam tipos mais ativos de envolvimento social do que as que não caminhavam. Nesse sentido, caminhar proporcionou às crianças ocasiões para serem mais interativas com seus colegas. As crianças que se deslocavam em automóveis comentavam principalmente sobre as conversas que tiveram com os pais.

As conclusões desse estudo demonstraram que as "aventuras" durante os deslocamentos das crianças são influenciadas por seus acompanhantes e pelo desejo de desfrutar de viagens sem a supervisão de adultos. As crianças acompanhadas pelos pais sinalizaram que se sentiam mais seguras ao tê-los em seus percursos para a escola.

CAPÍTULO 3 – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS: O CAMPO DA PESQUISA E A PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo darei ênfase ao método e aos procedimentos da pesquisa desenvolvida. A partir dos conceitos teóricos adotados e dos objetivos que a presente investigação pretende cumprir, elegi o método e os procedimentos, tendo em vista que as intenções da pesquisadora podem ser as melhores possíveis ao iniciar sua investigação, mas, a depender da estrutura e organização da pesquisa, principalmente no que tange às escolhas metodológicas, a criança pode assumir dois papéis opostos: de participante ativo ou objeto passivo do olhar da pesquisadora (MAYALL, 1993).

O capítulo está estruturado em cinco seções: a primeira trata sobre questões éticas na pesquisa com crianças; a segunda refere-se ao método etnográfico; a terceira apresenta cada um dos procedimentos utilizados na pesquisa em itens, quais sejam, observação participante; rastreamento com GPS dos percursos das crianças; produção de vídeo pelas crianças; entrevista com *photo-elicitation* e *online participatory mapping*; a quarta expõe o desenho da pesquisa; e a quinta indica como aconteceu a entrada no campo e apresenta os interlocutores da pesquisa, Bil, Jolie, Mel e Vitor.

3.1 ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS

A discussão sobre ética em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais tem um amplo debate e não é minha intenção abarcá-lo por completo, por isso, neste tópico, elegi dois aspectos que acredito terem uma relação mais próxima com minha pesquisa. O primeiro refere-se às dimensões éticas que a pesquisa com crianças deve levar em consideração, o segundo aspecto é uma crítica as atuais normas que regulamentam os comitês de ética em âmbito nacional.

Esta pesquisa tem o parecer²³ favorável do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

Compilei abaixo, com base nas discussões de Morrow e Richards (1996), Valentine (1999) e Alderson e Morrow (1995), cinco dimensões éticas na pesquisa com crianças.

²³ Parecer Número: 2.399.330 emitido em 26 de Novembro de 2017, encontra-se anexo.

Ressalto que não esgote as dimensões que esses autores apresentam, apenas destaco aquelas que mais dialogam com minha pesquisa.

A primeira dimensão está atrelada a uma maneira adequada e honesta de se lidar com as crianças e suas famílias, ou seja, é preciso esclarecer, em termos adequados à faixa etária, todos os detalhes da pesquisa que será realizada, quais seus objetivos, seus procedimentos e suas intenções.

A segunda dimensão deve ser considerada depois de todos os esclarecimentos prestados, ela envolve obter o consentimento informado de que é possível desistir de sua participação a qualquer momento, tanto das crianças como de suas famílias. Como já exposto, aos adultos é cabível a assinatura de termos, das crianças espera-se que verbalizem suas intenções ou que o pesquisador esteja atento, durante a pesquisa, aos sinais não verbais que elas podem emitir em relação a sua insatisfação com participação. Nesse sentido, é preciso o respeito a manifestações verbais e não verbais de todos os interlocutores envolvidos.

A terceira dimensão está associada ao zelo das informações obtidas, ou seja, é preciso cuidado tanto com o armazenamento dos dados gerados quanto com a confidencialidade das informações compartilhadas, é preciso ter autorização das crianças para compartilhar os segredos e as confissões que elas podem fazer no decorrer da pesquisa.

A quarta dimensão relaciona-se à adequação dos métodos e procedimentos de investigação, por exemplo, o vocabulário empregado em entrevistas deve considerar a idade da criança a ser entrevistada, ou os procedimentos que exijam que a criança manuseie determinados instrumentos tecnológicos devem ser apresentados com clareza antes de serem de fato utilizados na pesquisa.

Por fim, a quinta dimensão trata da divulgação, de maneira adequada, dos resultados da pesquisa, nenhum dado íntimo deve ser publicizado a fim de resguardar as crianças e suas famílias de quaisquer aborrecimentos ou constrangimentos.

Portanto, considero que a ética na pesquisa com crianças deve ser vivida a partir do respeito à experiência do outro como um compromisso para todos os momentos, em campo e fora dele, com todos os seus participantes diretos e indiretos.

Em relação ao segundo ponto a ser tratado nesta seção, acredito que a ética em pesquisa está para além de manuais e normas elaborados por órgãos de regulamentação. Vale, portanto, a crítica à Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, que institui normas sobre a ética em pesquisa a todas as áreas do conhecimento do país baseada numa perspectiva da biomedicina, deixando de contemplar especificidades das diversas áreas do conhecimento que adotam princípios de pesquisa tão distintos da saúde (SARTI, 2015). Conforme afirma

Cardoso de Oliveira (2004), as pesquisas desenvolvidas no campo das Ciências Humanas e Sociais são pesquisas **com** seres humanos, o que significa que seus participantes são tidos como interlocutores em um encontro com a pesquisadora onde ambos compartilham experiências, e os participantes não são objetos de intervenção, mas, sim, atores que negociam o tempo todo.

No caso de pesquisa com crianças, e esse é, portanto, o segundo ponto a tratar na discussão deste tópico, as peculiaridades e os cuidados éticos que o pesquisador precisa ter vão muito além das regras e regulamentações baseadas em conceitos biomédicos, por exemplo, a exigência burocrática da assinatura por parte dos participantes da pesquisa de diversos termos, tais como o de consentimento, utilização de imagem e som, pode ser encarado como inviável e sem sentido, principalmente se pensarmos nas crianças pequenas e bebês (SILVA; FARIAS, 2016). Portanto, os parâmetros e as exigências advindas da área da saúde não poderiam ser a única perspectiva em que se legitimem as aprovações dos Comitês de Ética, inclusive aqueles vinculados às Ciências Humanas e Sociais (FARIAS; MÜLLER, 2017).

Dornelles e Fernandes (2015) e Fernandes (2016) chamam atenção, ainda, para o fato de que os comitês de ética em pesquisa tornaram-se meros mecanismos de controle e gestão de risco. Cheios de hierarquias protocolares e posições conservadoras frente a propostas de pesquisa inovadoras, os pareceres de alguns comitês de ética acabam impondo a “impossibilidade de desenvolver trabalho empírico importante e valioso, subjugado ao preceito da necessidade de proteção do sujeito, neste caso a criança, acentuando-se as suas vulnerabilidades e mantendo-se desta forma invisíveis as suas vozes” (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 72).

Mesmo sob o preceito do cuidado e da prevenção aos riscos, nenhum manual ou regulação seria capaz de prever as diferentes situações que poderiam acontecer frente ao campo de pesquisa com as crianças. Como afirmam Alderson e Morrow (1995) e Dornelles e Fernandes (2015), o investigador depara-se com diversos dilemas éticos e novas responsabilidades a todo o momento de sua investigação.

3.2 A ETNOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA COM CRIANÇAS

A presente pesquisa é qualitativa de cunho etnográfico, abaixo faço breves considerações a respeito das principais características da pesquisa qualitativa e do método

etnográfico, em seguida, pondero algumas questões do campo antropológico, no que tange ao desenvolvimento de etnografia com crianças.

A pesquisa qualitativa busca a interpretação e a descoberta de fenômenos sociais levando-se em consideração os vários elementos do contexto no qual se estuda, nela o sujeito é tido como um ator social que atribui sentidos às suas vivências, portanto, suas interações e relações são o centro da investigação. Como apontam Weller e Pfaff (2013) apesar da tradição já estabelecida da pesquisa qualitativa no campo da educação, ainda existem alguns desafios a serem enfrentados, como a definição de padrões de qualidade e a inclusão de diversos para além de textos e documentos.

Segundo Gatti e André (2013, p. 30), as pesquisas qualitativas se estabeleceram como uma modalidade investigativa “[...] para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”.

As pesquisas qualitativas têm forte característica humanística e interpretativa, apresentando uma riqueza em detalhes do contexto estudado, por isso, geralmente, se contentam com um número reduzido de participantes. Ademais, o pesquisador vivencia um profundo envolvimento com a pesquisa, assim, a subjetividade do pesquisador e dos participantes da investigação estão em evidência durante todo tempo no trabalho de campo.

Um último ponto quanto às pesquisas qualitativas, é que elas admitem uma variedade de métodos. Flick (2007) afirma que, necessariamente, os métodos devem ser apropriados para o estudo do problema que se pretende investigar e devem ser abertos o suficiente para permitir a compreensão do processo ou das relações estabelecidas.

Entre as abordagens da pesquisa qualitativa está a etnografia. Essa abordagem é, por excelência, um método consolidado para a realização das pesquisas na Antropologia e tem como características principais as técnicas de observação participante, entrevistas, filmagens, entre outras (PFAFF, 2013). No início do século XX, a pesquisa de Malinowski (1998 [1922]) com os nativos das Ilhas de Trobriand, na Nova Guiné, constituiu um marco na legitimidade da área ao conjugar observações de campo integradas aos elementos da cultura.

Como explica Magnani (2002), a etnografia proporciona uma aproximação com o campo de pesquisa que possibilita um olhar “de perto e de dentro”, ou seja, direciona seu foco à ação dos indivíduos enquanto atores. Nesse sentido, é possível se aproximar do “ponto de vista dos nativos” (GEERTZ, 1997), e ao pesquisador cabe a tarefa de articular aquilo que o outro sabe/vive (experiência distante) e o que ele sabe/vive (experiência próxima).

Para Geertz (1997), a experiência próxima seria aquela que o interlocutor da pesquisa utilizaria e que o pesquisador entenderia facilmente, uma vez que esta compreende concepções cujo significado e uso são elaborados no meio social que se pesquisa e que pouco variam a depender do contexto. E a experiência distante é aquela que o pesquisador utiliza para entender seu objeto científico, são conceitos de que lança mão em suas explicações (GEERTZ,1997).

As experiências de estar próximo e distante são concomitantes e seu emprego acontece em maior ou menor grau, o importante é não se limitar a nenhuma delas, mas importa ao pesquisador, a depender de seus interesses de pesquisa, conhecer mais a fundo seus interlocutores, procurando observar quais seus processos vividos, suas relações estabelecidas em contexto, como se estruturam suas vidas e como se percebem na sociedade.

Gatti e André (2013) afirmam que, na década de 1990, muitos estudos na área de Educação passaram a adotar o método etnográfico e suas técnicas para entender problemas cotidianos da sala de aula e da escola. Desde então, o método tem sido amplamente utilizado por educadores para desenvolverem suas imersões nas culturas escolares de diferentes grupos etários.

Sobre a etnografia utilizada em contextos escolares, Pfaff (2013) pontua que a escola e as outras instituições educacionais são espaços sociais extremamente complexos, portanto fazer etnografia nelas tem o sentido de entender a constituição de alguns papéis sociais e as relações entre si e perceber estruturas de organização e o significado dentro do cotidiano escolar. Como temas populares que vem sendo estudados no âmbito das escolas, a referida autora destaca, por exemplo, currículo, papéis de gênero e cultura de grupos.

Se, no campo da Educação, as pesquisas etnográficas olham para as crianças dentro da instituição educativa, é principalmente no campo da Antropologia e Sociologia que pesquisas com as crianças consideram-nas em outros contextos, buscando evidenciar suas ações e culturas. Como os conceitos teóricos que balizam esta tese encontram-se no campo da Sociologia, gostaria de dar destaque a dois estudos clássicos da Antropologia que centraram seus olhares nas crianças.

O primeiro estudo é o de Mead (1969), que realizou sua etnografia com crianças e adolescentes na Nova Guiné e estabeleceu a premissa de que “a criança”, singularmente, não existe, o que existe são “as crianças”, pluralmente. Ou seja, existem crianças em um contexto particular, e elas são distintas de crianças de outros contextos, portanto, uma teoria do desenvolvimento infantil universal não parece ser útil se aplicada de forma acrítica para todas as crianças de diferentes sociedades e culturas.

O segundo estudo é o de Clarice Cohn (2000), que inaugura o campo da Antropologia da Infância no Brasil com seu trabalho sobre o modo como os Kayapó-Xikrin do Bacajá/Pará concebem a infância, o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. Nessa sociedade, a construção de sentidos pelas crianças dá-se a partir da vivência, interação e participação ativa na vida social, e a educação, pelo seu próprio corpo, assim, o corpo necessita desenvolver-se tanto internamente como externamente em um processo integrado e contínuo. O conhecimento não está na mente e sim no coração.

Cohn (2000) afirma, ainda, que as crianças Kayapó-Xikrin também aprendem em momentos coletivos, especialmente na preparação e execução dos rituais, ainda que não participem diretamente de todos eles. Elas têm livre trânsito pelas casas da aldeia, levam e trazem mensagens e presentes, brincam em frente a sua casa, no pátio ou em outros espaços mais distantes. As crianças testemunham, a todo momento, a vida social e ritual xikrin e gradativamente constroem um sentido para tudo que vêem e ouvem.

Portanto, em consonância com a afirmação de Prout e James (1990), a etnografia é um método particularmente útil para o estudo da infância, uma vez que envolve observações diretas em contexto e permite que o pesquisador esteja próximo das crianças e as encare como agentes que constroem e fazem sentido de seus mundos e vidas. Pires (2007) também afirma que práticas etnográficas são potentes para estudar a infância, ao mesmo tempo questiona qual o lugar do pesquisador ao tratar delas.

Ao realizar esta pesquisa, busquei ter consciência de que, por mais que eu já tenha vivido a infância, o que seria uma “experiência próxima”, como tratou Geertz (1997), e que ainda continue convivendo com crianças em diferentes espaços sociais, talvez tenha uma certa facilidade de entendê-las. Ao mesmo tempo, precisei encarar a infância como uma “experiência distante” nos termos de Geertz (1997), sobre a qual lancei um olhar científico para, então, dar explicações a partir do meio social e dos contextos estudados, partindo da premissa de que o sentido para aquilo que estou pesquisando com as crianças é de posse delas.

3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Ressalto que a pesquisa com crianças é fundamentalmente diferente daquela realizada com adultos, isso porque esses são dois grupos geracionais inerentemente diferentes (PUNCH, 2002). Tal afirmativa implica em estabelecer três pontos que balisaram a escolha dos procedimentos de pesquisa adotados. O primeiro ponto refere-se a minimizar a relação de

poder entre adulto-crianças/pesquisadora-interlocutores; o segundo, a reconhecer as capacidades infantis de participar e expressar-se; e o terceiro, a lançar mão de mais de uma técnica para gerar dados. Esse conjunto de pressupostos fez-me desenvolver uma pesquisa centrada nas crianças e que, ao mesmo tempo, permitiu-me levar em consideração o contexto e outros atores em seu convívio.

A afirmativa de que crianças e adultos são diferentes não deve ser encarada a partir de uma perspectiva de oposição, mas das especificidades que cada categoria geracional ou grupo pesquisado possui, ou seja, é preciso escolher métodos e procedimentos de pesquisa de maneira adequada tanto em relação à pergunta que se deseja investigar quanto ao grupo social que participa da pesquisa.

Considero que as crianças possuem agência e são *experts* em questões que dizem respeito a suas próprias vidas (MASON; DANBY, 2011), é fundamental convidá-las para discutir assuntos relacionados a elas mesmas e que lhes são pertinentes, utilizando procedimentos adequados a sua idade e suas habilidades físicas. Por isso, técnicas que envolvem tecnologias digitais, desenho, fotografia, vídeo, entrevista com *photo-elicitation*, dentre outras parecem ser mais apropriadas ao se realizar pesquisa com crianças, ao mesmo tempo atende à indicação de Weller e Pfaff (2011) de que as pesquisas qualitativas necessitam incluir dados para além da análise de textos digitalizados. Noto, ainda, que procedimentos de pesquisas que envolvam tecnologias digitais não têm sido incorporados aos estudos da temática “criança e cidade” no Brasil. A seguir, destaco os procedimentos utilizados na presente pesquisa.

3.3.1 Observação participante

A observação participante ocupa um lugar central no método de investigação etnográfico e, segundo Cardoso de Oliveira (2000), pressupõe “disciplinamento” teórico no olhar e no ouvir, enquanto modos para perceber o outro, e no escrever, para a materialização em linguagem do conhecimento construído. Para o autor (2000), o olhar em campo não está “nu”, há uma “lente” que são as teorias estudadas anteriormente à ida ao campo, por isso, o olhar para o objeto não é mais um olhar ingênuo e curioso, mas sensibilizado, envolvido pela teoria. O observado passa a informar sobre o lugar, as ações que nele se desencadeiam e quem são os que participam das ações, tendo como referência o que já fora tratado na literatura.

Quanto ao ouvir, Cardoso de Oliveira (2000) destaca essa como uma ação complementar ao olhar, que ajuda o pesquisador a prosseguir na compreensão dos sentidos que determinado grupo estabelece. O exercício de ouvir permite ao pesquisador um outro tipo

de aproximação, o de conhecer as ideias expressas oralmente e que sustentam as ações desenvolvidas pelo grupo. Talvez a etapa de olhar sem a de ouvir não fosse suficiente para apreendermos inteiramente os sentidos.

O pesquisador precisa, ainda, ter em campo uma postura aberta ao outro, o que pressupõe uma condição de participante. Cardoso de Oliveira (1993, p. 77) explica que o significado de “participação é aquele que enfatiza a necessidade do [pesquisador] de colocar suas pré-concepções em risco, expondo-se a ideias estranhas e a interpretações alternativas, sem que este processo implique numa aceitação ingênua, sem questionamentos, do ponto de vista nativo”. E é por meio da aceitação e participação que se pode partir para as análises.

Somente a observação das situações vivenciadas em campo não é suficiente, é preciso, como destaca Cardoso de Oliveira (2000), escrever sobre o observado, aqui chamo essa escrita de NC. Emerson, Fretz e Shaw (1995) afirmam que as NC são a escrita em texto do que foi primeiramente uma experiência vivida, que elas geralmente estão apoiadas somente nas lembranças e podem ser compostas, ainda, por questões e reflexões pessoais do pesquisador em relação as observações. Nesse sentido, as NC servem como um recurso para preservar o que foi vivenciado com os interlocutores e posteriormente para aprofundar as análises e compreensões dessas experiências.

A decisão de acompanhar as crianças em seus deslocamentos cotidianos durante uma semana traz um caráter inovador para a presente pesquisa, uma vez que possibilitou observação, experiência e registro em tempo real de relações sociais e caminhos percorridos. A ação propiciou a familiarização com os contextos dos interlocutores da pesquisa e gerou a oportunidade de desenvolver um relacionamento com eles, evidenciando por onde andavam, como andavam e o tempo gasto em cada percurso e nos espaços frequentados. Consequentemente, essa etapa significou a minha própria experiência dos eventos vividos com as crianças.

3.3.2 Rastreamento com GPS dos percursos das crianças

O GPS é um sistema de navegação baseado em satélite que pode gravar dados de localização e medir distâncias. Esse sistema produz uma trilha ordenada de movimentos que permite uma visão geral do uso do espaço e do tempo envolvidos em trajetos.

Segundo Jarvis, Kraftl e Dickie (2017), é possível perceber que a utilização de GPS em pesquisas que envolvem crianças vem crescendo, desde meados dos anos 2000, nas mais diferentes áreas, como, saúde, geografia, mobilidade e estudos interdisciplinares. Essas pesquisas estão relacionadas, entre outros temas, à mobilidade independente das crianças

(O'BRIEN *et al.*, 2000; Christensen *et al.*, 2011) e a indicadores de comportamentos saudáveis e estilos de vida mais ativos das crianças (MACKETT *et al.*, 2007; BROWN *et al.*, 2008; TELFORD *et al.*, 2005).

Os dados gerados pelo GPS permitem aos pesquisadores a construção de um senso dos movimentos através de espaços ao ar livre, o que gera um panorama da mobilidade cotidiana das crianças em tempo e espaço real.

No caso desta pesquisa, realizei o rastreamento dos deslocamentos das crianças por meio da ativação, em meu aparelho celular Android, do Histórico de Localização do *Google Maps*, criando, assim, uma Linha do Tempo. Esse recurso do *Google Maps* desempenha a mesma função de GPS, ou seja, é um sistema de navegação baseado em satélite, que registra dados de localização e mede distâncias, produzindo uma trilha sistemática de movimentos.

Os arquivos dos percursos realizados ficam disponíveis *online* no *Google Maps*, na aba *Your Timeline*. O *Google Maps* gerou um mapa dos percursos para cada dia, os quais foram exportados em formato KML e abertos individualmente no programa *Google Earth* para possibilitar o trabalho com as imagens dos percursos, como a colocação de cores diferentes nas linhas, a retirada do mapa das rotas em que eu estava sozinha e a posterior adição de marcadores, e o salvamento de cada mapa em formato JPEG.

A ideia de mapear os trajetos infantis, utilizando as funções do GPS, advém das discussões de Christensen *et al.* (2011), que assinalam os benefícios de se conjugar dados espaciais de deslocamento precisos a dados qualitativos que tratam a respeito dos contextos geográficos, sociais, materiais e culturais das crianças, portanto, a ênfase não está nos traços que o GPS gerou nos mapas, e sim nas experiências vividas durante esses deslocamentos.

3.3.3 Produção de vídeo pelas crianças

A produção de vídeo pelas crianças é um procedimento no qual elas recebem acesso a um equipamento de gravação de vídeo e explicações de como podem utilizá-lo para documentar um aspecto de suas vidas.

Cutter-Mackenzie, Edwards e Quintona (2015) evidenciam que a coleta de dados a partir da produção de vídeo não é uma nova abordagem de pesquisa e tem sido utilizada em diversas áreas, contudo a produção de vídeo pode ser usada de diversas maneiras, como vídeo participativo, uso de filmes/vídeos já existentes, entrevistas com vídeo *elicitation* e filmagens de contextos naturais. Da mesma maneira, a análise dos dados oriundos de cada uma dessas técnicas pode variar entre um nível micro e macro analítico, envolver o produtor do vídeo, ser elaborada apenas pelo pesquisador e ter o foco nas imagens ou nas falas. Por exemplo,

Marques (2019) usou uma câmera de vídeo digital para gravar o recreio de uma escola, e, posteriormente, o registro dos encontros sociais foram transcritos e analisados à luz da Análise da Conversa Etnometodológica²⁴.

Já, em minha pesquisa, a produção de vídeo pelas crianças teve como objetivo aumentar sua participação na geração de dados e produzir imagens que posteriormente seriam utilizadas para a entrevista com *photo-elicitation*.

Para a produção desse vídeo foi disponibilizada uma câmera portátil GoPro. A câmera poderia ser acoplada a um colete que a deixa no meio do peito, à cabeça, ao suporte da mão ou presa ao guidão da bicicleta. Previamente à filmagem, o equipamento foi apresentado aos meninos e meninas, que puderam manuseá-lo, ligando-o, desligando-o e, ainda, testando-o com a realização de breves vídeos.

O propósito, ao convidar as crianças a filmarem, não foi de realizar a análise direta dos vídeos gravados, mas, sim, revisitar o momento vivido com os interlocutores na busca de cenas que pudessem elucidar uma conversa com eles a respeito de determinadas questões geradoras de interesse, aprofundando a perspectiva das crianças sobre suas experiências na cidade.

3.3.4 Entrevista com *photo-elicitation*

A *photo-elicitation* é um procedimento de entrevista que utiliza imagens como suporte para expandir as perguntas e facilitar a comunicação entre pesquisador e interlocutor (BANKS, 2009; CLARK-IBÁÑEZ, 2004; FARIAS, 2015).

As imagens podem ser encaradas como um instrumento mais acessível ao entendimento humano, uma vez que permitem interpretações pessoais, segundo Weller e Bassalo (2011, p. 284), “mais do que as palavras, as imagens produzem sentimentos, identificação, favorecem lembranças, disparam a imaginação, a introspecção, entendimentos, anunciam ou denunciam uma realidade, evocam memórias pessoais e visões de mundo.”

Atualmente a utilização de imagens em pesquisas que se interessam pela vida e pelas experiências das crianças tem se tornado popular, Wagner (1999) afirma que esse fato se dá em parte porque as próprias crianças se interessam por imagens e gostam de trabalhar com ferramentas visuais e mídias. Thomson (2008) sinaliza que as pesquisas que lançam mão de

²⁴ A Análise da Conversa Etnometodológica se preocupa em um olhar detalhadamente a fala-em-interação dos participantes da pesquisa, assim, suas interações e a maneira como tratam suas atitudes e as atitudes dos outros são o foco ((SCHEGLOFF, 1991).

imagens, especialmente aquelas em que crianças e jovens produzem artefatos visuais no processo da pesquisa, oportunizam um novo significado para o envolvimento delas como produtoras de conhecimento.

Nesta pesquisa, as imagens utilizadas para a entrevista com *photo-elicitation* foram oriundas dos próprios vídeos produzidos pelas crianças. Sozinha, assisti aos vídeos e realizei 5 capturas de tela de cenas pausadas, em que achei elementos interessantes para a reflexão de temas que havia observado durante a pesquisa de campo. Assim, a entrevista com *photo-elicitation* serviu ao propósito de se ter um momento designado para uma conversa com as crianças, em que seria possível complementar informações a respeito do que havia sido observado.

3.3.5 *Online participatory mapping*

O *online participatory mapping* é um procedimento de pesquisa que procura envolver grupos marginalizados na elaboração de mapas que possuam temas relevantes para o seu cotidiano. Nesse sentido, propicia a maior participação desses interlocutores e é realizado por meio de uma plataforma conectada à Internet.

A construção de mapas pelas crianças é popular nos estudos do campo da Geografia da Infância²⁵ e envolve diferentes técnicas, como mapas mentais, construção de mapas com blocos, desenhos de mapas e etc (MATHEWS, 1980; BLAUT *et al.*, 2003; PERKINS, 2007). Mais recentemente, com a proliferação e o acesso aos recursos tecnológicos, Danby *et al.* (2018) sugere que a tecnologia digital está cada vez mais presente na vida das crianças e deve, portanto, ser utilizada em pesquisas que as envolvam.

No que tange a pesquisas que envolvam mapeamentos feitos pelas crianças, as tecnologias digitais já vêm sendo incorporadas, como no caso do trabalho de Freeman *et al.* (2016), que convidaram as crianças, em um primeiro momento, a desenhar um mapa em um papel e, em seguida, a serem entrevistadas sobre seus mapas. Finalmente, elas puderam fazer seus próprios mapas usando um programa no computador, marcando seus locais especiais nos bairros em que moravam.

No caso desta pesquisa, a proposta do *online participatory mapping* advém dos estudos de Danby *et al.* (2016) e Christensen, Mygind e Bentsen (2015), os quais propõem que as crianças manipulem tecnologias para explorar o mundo real por meio do virtual,

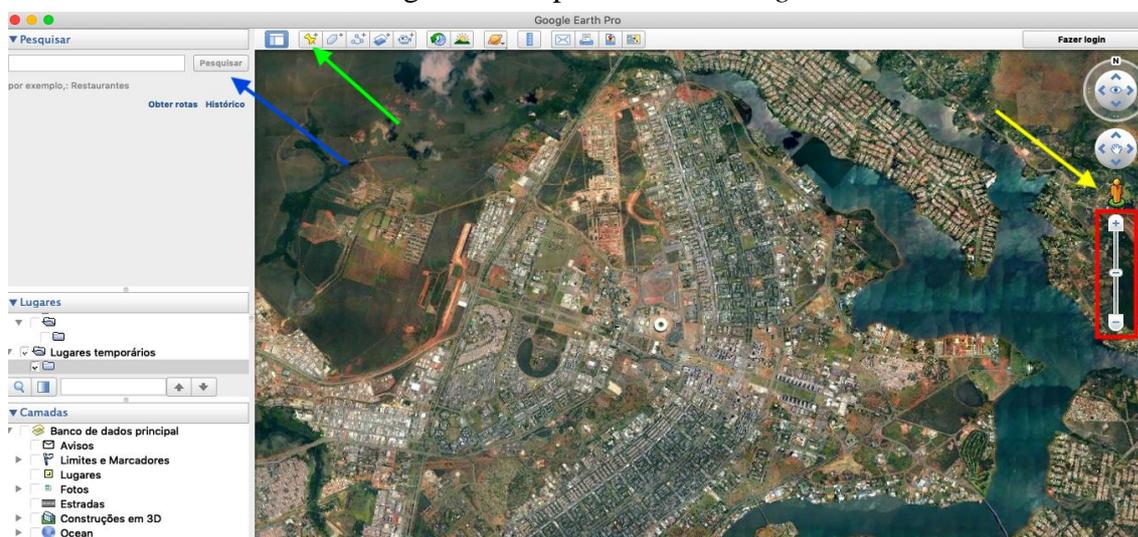
²⁵ Uma ampla discussão a respeito da elaboração de mapas realizados por crianças consta em minha dissertação de mestrado (FARIAS, 2015).

utilizando o programa *Google Earth*, e sejam capazes de criar mapas que expressem sentimentos, experiências, percepções e ideias em relação a diferentes lugares da cidade.

O *Google Earth* é um programa *on-line* que funciona como um globo virtual do mundo, que exhibe informações de localização e formações geográficas naturais e, também, formações construídas através da atividade humana. O programa oferece o recurso de ampliar e reduzir a perspectiva sobre os locais escolhidos para visualização, o que significa que as perspectivas da Terra podem ser vistas a partir de grande e pequena escala, possibilitando, ainda, a visualização de imagens da rua, com o *Street View*, e a sinalização no mapa, com *pins*²⁶, polígonos e trajetos.

Abaixo a imagem da interface do programa *Google Earth*:

Figura 7 – Captura de tela *Google Earth*



Fonte: Elaboração própria.

A seta azul, no canto superior esquerdo da figura, indica a barra de pesquisa em que pode ser digitado um endereço ou nome de um local para que o programa localize e mostre onde está. A seta verde, também no canto superior esquerdo, realça o botão para a inclusão de *pin* no mapa. O retângulo vermelho, do lado direito, sinaliza a barra de *zoom* que pode ser manipulada para aplicação de *zoom in* e *zoom out*. A seta amarela, do lado direito, indica o ícone do *Street View*, que pode ser arrastado até o mapa para que a visão do mapa passe de aérea para o nível da rua.

A seguir a imagem gerada pelo *Google Earth* quando se aciona o recurso *Street View*:

²⁶ O *pin* é um recurso do *Google Earth* e *Google Maps* utilizado para marcar um local, tem a forma semelhante a um alfinete.

Figura 8 – Captura de tela do *Street View* do *Google Earth*



Fonte: Elaboração própria.

As imagens vistas na opção do *Street View* do *Google Earth* também estão disponíveis no aplicativo *Google Maps on-line*. Essas imagens foram capturadas em vídeos por carros dirigidos pelas ruas das cidades. Após as filmagens, as imagens foram processadas para fornecer uma visão panorâmica no nível da rua, e é possível navegar para frente ou para trás, ao longo da rua, girar 360° graus ou girar a câmera na vertical, 290° graus²⁷. A linha amarela, no canto inferior esquerdo, indica o caminho que pode ser percorrido.

3.3.6 Indicação dos procedimentos de análise de dados

A análise dos dados partiu de sua densa descrição e foi estruturada em três etapas. A primeira etapa foi a de organizar os dados gerados da seguinte forma: as NC foram digitadas em um arquivo de texto, ordenado por dia e horário da observação realizada, pretendendo-se uma descrição concentrada da situação vivida; cada trajeto gerado pelo GPS foi ajustado no programa *Google Earth* e um mapa foi salvo em formato JPEG para cada dia da semana; as entrevistas foram transcritas e suas linhas numeradas; e, por fim, os mapas construídos por cada uma das crianças durante o exercício do *online participatory mapping* foram salvos em formato JPEG.

A segunda etapa consistiu em realizar a leitura dos dados gerados, buscando um panorama geral do que foi levantado. Em seguida, foram efetuados destaques no corpo do texto dos dados gerados a partir daquilo que foi considerado importante para responder à

²⁷ Informações retiradas do site: <https://www.google.com/streetview/explore/>.

questão de pesquisa a respeito das percepções e relações que as crianças estabelecem com a e na cidade.

A terceira etapa foi definir as categorias de análise que agrupam unidades comuns. Para cada categoria, os episódios individuais de cada criança são descritos e analisados, esse foi um exercício realizado com base no que Magnani (2002) aponta das especificidades do conhecimento proporcionado pelo modo de estar dentro de uma realidade que permite à pesquisadora captar aspectos em detalhes da vida urbana. Nesse sentido, não fossem as observações diretas nesta tese, esses detalhes passariam despercebidos. Assim, os detalhes apresentados recebem grande atenção, uma vez que esses “[...] fragmentos podem arranjar-se num todo que oferece a pista para um novo entendimento” (MAGNANI, 2002, p. 17).

Posteriormente, foram analisadas similaridades e diferenças entre os resultados das quatro crianças, comparando seus resultados em diferentes níveis. A comparação aqui é tomada a partir da Antropologia, e, segundo Dias (2012, p. 6), ela é um exercício que a pesquisadora deve fazer assumindo a si mesma e suas próprias categorias “[...] como um dos pontos de comparação e busque nas particularidades do “outro” o segundo termo desse exercício comparativo, a fim de alcançar a compreensão de ambos. Colocar-se em perspectiva é ter uma base de comparação fora de si mesmo.”

Nesse sentido, estabeleci três categorias maiores que são subdivididas em itens menores e apresentadas nos capítulos seguintes desta tese. O capítulo 4 apresenta a categoria “mobilidade infantil”, em que estão agrupados os dados gerados pelo GPS e as observações diretas dos trajetos cotidianos das crianças na cidade, conseqüentemente, a análise desses resultados indica que relações as crianças estabelecem na cidade por meio de seus deslocamentos.

O capítulo 5 refere-se à categoria “utilização dos espaços públicos”, que reúne os dados gerados pelas observações diretas durante as atividades realizadas pelas crianças nos espaços públicos e os trechos das entrevistas em que elas falam sobre determinados espaços da RA I Plano Piloto. A análise desses resultados aponta quais relações as crianças estabelecem com o espaço urbano, como o utilizam, com quem, com quais elementos da natureza e objetos físicos têm conexões e quais suas percepções sobre tais espaços.

Por fim, o capítulo 6, em que estão os resultados da utilização do programa *Google Earth* e em que as crianças revelam de quais espaços gostam, acham ruins e quais elas têm vontade de conhecer, trata da categoria “exploração da realidade por meio virtual”, sendo que a análise desses resultados mostra quais as percepções das crianças sobre a cidade e os desejos de explorar a cidade em que vivem e outras cidades ao redor do mundo.

A seguir, indico como cada um dos procedimentos foi utilizado na pesquisa.

3.4 DESENHO DA PESQUISA

Construí uma proposta acessível de pesquisa que incluísse as crianças como principais participantes, tomei, desse modo, as colocações de Geertz (1997) no tocante à articulação entre a experiência distante e a experiência próxima, levei em conta as questões éticas que envolvem a pesquisa com crianças, considerei minha questão de pesquisa e escolhi o método e os procedimentos a serem adotados.

Há aqui uma primeira questão a ser justificada em relação ao número de participantes da pesquisa. Ressalto que não houve a intenção de traçar uma representatividade em escala numérica das crianças habitantes da RA I Plano Piloto. Busquei a viabilidade do acompanhamento, o detalhamento das descrições, o olhar e o ouvir atento, em disponibilidade, aos meus interlocutores (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000) para, assim, desenvolver um aprofundamento da discussão dos dados gerados.

Em relação à opção pela RA selecionada para desenvolver a pesquisa, à princípio pode parecer elitista e excludente, uma vez que dados da Codeplan (2018) indicam um alto valor da renda domiciliar dos moradores do Plano Piloto, como já mencionado anteriormente. Contudo, crianças com uma condição social privilegiada também são dignas de serem investigadas, principalmente porque, como afirma Saraiva (2014), o tema das crianças e a cidade tem uma forte discussão, envolvendo as crianças moradoras de rua e outras perspectivas precisam ser discutidas. Em tempo, ressalto que não nego a necessidade de pesquisas com crianças de outras regiões administrativas do DF, ela é legítima e necessária.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas etapas, que aconteceram no segundo semestre de 2017, e, em todo tempo, as atividades foram realizadas de maneira individual com os interlocutores. Vale lembrar que a pesquisa de campo foi realizada à medida que fui conhecendo as crianças e suas famílias e recebendo suas confirmações de participação.

Na primeira etapa da pesquisa, realizei a observação direta dos deslocamentos cotidianos das crianças na cidade durante uma semana (de segunda-feira a domingo). Consequentemente, essa etapa significou a minha própria experiência dos eventos vividos com as crianças. Nesse período, registrei NC e ativei, em meu aparelho Android, o Histórico de Localização do *Google Maps* para criar a Linha do Tempo. Na sexta-feira, as crianças foram convidadas a gravar um vídeo de um dos trajetos realizados naquele dia.

O período de sete dias caracteriza um ponto de equilíbrio entre entender as variações e constâncias das rotinas infantis e as demandas logísticas da pesquisa e minhas ao mesmo tempo.

Dando sequência, realizei a segunda etapa da pesquisa, em que pude tratar com as crianças a respeito de suas percepções sobre a cidade, para tanto, me vali de dois procedimentos de pesquisa: a entrevista com *photo-elicitation* e o *online participatory mapping*. Esse momento foi audiogravado e o resultado do *online participatory mapping*, realizado com o auxílio do *Google Earth*, foi salvo em arquivo KML²⁸ e, posteriormente, convertido em arquivo de imagem JPEG²⁹.

Na entrevista com *photo-elicitation*, tive o auxílio de imagens retiradas dos vídeos gravados pelas crianças. As imagens foram exibidas em meu *notebook* e, conforme eu as olhava, conversava com a criança a respeito do que via na imagem. Entre os assuntos que tratamos estavam: Superquadra, pilotis, seu local de moradia, presença abundante de árvores na cidade, escola, trânsito e atividades que realizava. Saliento que as narrativas das crianças durante a entrevista são encaradas como uma chave para compreender suas opiniões, preferências, concepções e percepções e não para averiguar informações ou contrastar com o que vivemos durante a semana em que estivemos juntas.

Feita a exploração do material iconográfico, parti para a realização do *online participatory mapping* com cada criança por meio da manipulação do *Google Earth*. O programa foi utilizado no meu *notebook* e conectado à rede *Wi-Fi* da casa da família. Expliquei à criança como o programa funcionava e que ela deveria marcar, no mapa de Brasília, espaços de que gostava e achava legais, aqueles que achava ruins ou de que não gostava e que gostaria de conhecer. A ideia aqui foi de construir um *online participatory mapping* da cidade, indicando lugares para além daqueles em que eu estive com as crianças.

Realço que toda a entrevista foi audiogravada e transcrita. Conforme destaca Mondada (2012), as gravações de áudio captam algo que não pode ser imaginado e que se revela ante a inúmeras visualizações cuidadosas e repetidas e, principalmente, a recursos tecnológicos, como funções de retrocesso e volume, que ajudam os pesquisadores a observar e perceber a temporalidade da conversa. Ao mesmo tempo, pondero que as gravações de áudio e vídeo não

²⁸ KML é um formato de arquivo utilizado para expor dados geográficos em programas como *Google Earth* e *Google Maps*.

²⁹ JPEG é um formato de arquivo ou um método de compressão de imagens fotográficas.

são a totalidade do evento e dependem de uma série de condições, entre as quais: habilidade de manuseio dos equipamentos, protocolo, intenções e atenção.

Por fim, afirmo estar ciente de que a utilização de equipamentos tecnológicos na pesquisa é complexa, mas também depende de relações sociais estabelecidas, atividades a serem registradas, confiança, colaboração e parceria construída com os participantes. Além disso, as formas como os dispositivos de registro são escolhidos, utilizados e localizados dentro do campo são uma das condições para que os fenômenos sejam preservados ou não (MONDADA, 2012). A qualidade do equipamento é crucial e aqueles adotados devem ser compatíveis com as práticas de análise.

Diante dos dados gerados, organizei e cataloguei o material para a análise, na qual inclui o que observei diretamente, as entrevistas, os mapas produzidos pelas crianças e os mapas produzidos pelo GPS. Preparei, então, o material produzido a partir de cada procedimento utilizado, classificando-o por atividade e em relação ao espaço; e procurei, a partir desse ponto, articular todas as informações de cada uma das crianças, dialogar com teorias e teóricos da Sociologia da Infância, e, por fim, analisar o contexto mais amplo, buscando tecer comparações, aproximações e distanciamentos, elaborando, assim, categorias de análise.

3.5 A ENTRADA NO CAMPO E OS INTERLOCUTORES

A partir da definição dos procedimentos da pesquisa e do perfil das crianças (entre 9 e 10 anos, moradoras da Asa Norte do Plano Piloto/DF), com as quais trabalharia, busquei, logo no começo do primeiro semestre de 2017, os possíveis interlocutores. Meu primeiro movimento nessa “missão” foi conversar com minhas amigas e perguntar se alguém conhecia crianças com as características elencadas a partir do estabelecimento do *corpus* da pesquisa. Entrei em contato, via mensagens de *Whatsapp* e ligações, com várias mães de crianças indicadas por minhas amigas e, de todas essas famílias, obtive respostas negativas quanto ao interesse de participação na pesquisa. Entre as justificativas para a recusa estavam, principalmente, as dificuldades dos relacionamentos entre os pais das crianças, tornando “estranho” ter uma pessoa desconhecida presente na rotina familiar durante a realização do trabalho de campo.

Foi então, ao visitar a escola classe em que trabalhei como professora temporária, em 2015, que consegui a primeira indicação de uma criança para participar da pesquisa. Assim como a primeira criança, as demais participantes do estudo foram contactadas por meio de meus relacionamentos pessoais.

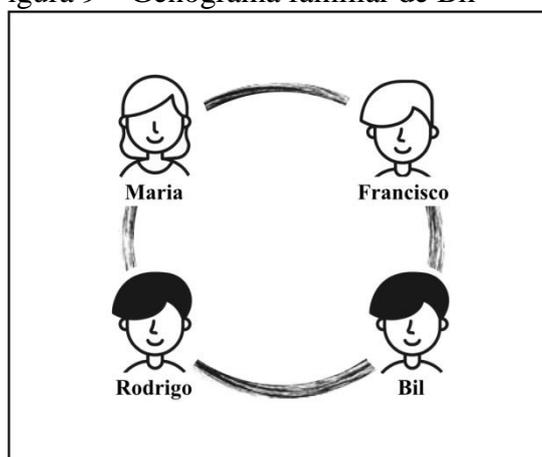
Saliento, mais uma vez, que todos os nomes que aparecem nesta tese são fictícios, tanto das crianças quanto de seus familiares. Logo, quando apresentei a proposta da pesquisa às famílias, expliquei que preservaria suas identidades e que a maneira de fazer isso seria tratando a todos por pseudônimos, por isso perguntei a cada um deles como queriam ser chamados.

3.5.1 Sobre a pesquisa com Bil

Foi durante a festa junina da escola classe em que eu havia trabalhado que conheci Bil e sua mãe. Após uma breve conversa sobre o que seria a pesquisa, a mãe de Bil disse que falaria com o esposo e o filho mais velho a respeito, esclarecendo que, se eles concordassem, a família poderia participar. Alguns dias depois, recebi resposta positiva quanto à participação na pesquisa e agendamos a data do início do estudo.

Bil tem 10 anos, mora na mesma residência na Asa Norte com sua família, desde que nasceu e frequenta uma escola pública. Abaixo, o genograma estilizado apresenta a família de Bil:

Figura 9 – Genograma familiar de Bil



Fonte: Elaboração própria (2019)

Seus pais, Maria e Francisco, são do Piauí e, há mais de 15 anos, moram em Brasília. O irmão de Bil, chamado Rodrigo, tem 13 anos e, também, frequenta uma escola pública próxima de sua casa. A família mora em um apartamento funcional³⁰ no prédio onde Francisco trabalha na portaria, e a ocupação de Maria é de diarista em diferentes apartamentos

³⁰ Imóvel cedido pelo condomínio do prédio para a moradia do funcionário e sua família, localiza-se no andar térreo, nos pilotis.

do Plano Piloto. Eles possuem um automóvel e uma motocicleta e somente o pai de Bil possui habilitação.

A seguir, indico as informações mais detalhadas sobre as etapas da pesquisa:

Quadro 5 – Informações sobre as etapas da pesquisa com Bil

Primeira etapa	Data da observação participante	De 14 a 20 de agosto de 2017
	Data da gravação do percurso	18 de agosto de 2017
	Tempo de duração do vídeo do percurso	1h3min45seg
Segunda etapa	Data da entrevista com <i>photo-elicitation</i> e <i>online participatory mapping</i>	04 de setembro de 2017
	Tempo de duração da entrevista	1h32min

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira etapa da pesquisa, acompanhei os trajetos de Bil de ida e volta da escola, de ida e volta para a quadra esportiva e em passeios de bicicleta pela Asa Norte. No sábado, acompanhei Bil à catequese e, no domingo, fui com ele e sua família para a casa que possuem na RA XXVIII Itapoã.

Segundo a Codeplan (2014), a RA XXVIII Itapoã começou a surgir, em 1997, a partir de condomínios irregulares. Em 2004, a Câmara Legislativa do DF aprovou a criação da RA, que foi oficializada em 03 de janeiro de 2005. Itapoã situa-se a 15 quilômetros da RA I Plano Piloto e está na porção Leste do DF. A renda domiciliar estimada da RA XXVIII Itapoã foi de R\$ 2.907,80, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 930,80 (CODEPLAN, 2018).

Para a entrevista com *photo-elicitation*, utilizei o conjunto de imagens destacado na Figura 10. O vídeo foi gravado por Bil durante o trajeto que realizamos de bicicleta entre seu apartamento e o Setor Bancário Norte (SBN) e na volta para sua residência na sexta-feira.

Figura 10 – Conjunto de capturas de tela produzidas para entrevista com Bil



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre mapa do *Google Earth* com capturas de tela do vídeo feito por Bil.

As imagens em destaque contém: pilotis, automóveis, árvores de ipês, parte do SBN e cadeirante. As setas indicam no mapa os locais do trajeto onde estávamos quando cada imagem foi produzida.

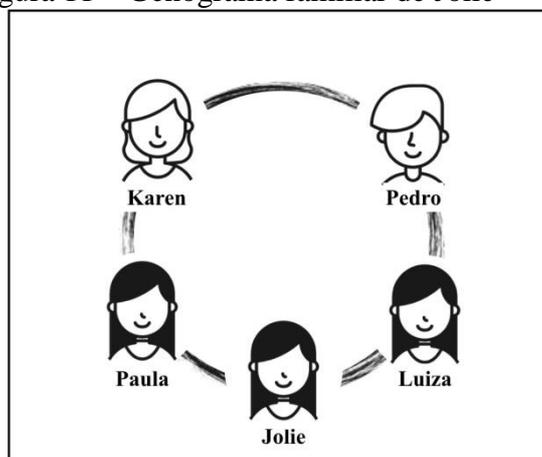
3.5.2 Sobre a pesquisa com Jolie

Seguindo minha busca por mais interessados em participar da pesquisa, visitei outras escolas classes da Asa Norte e não obtive indicações para crianças que poderiam participar. Fiz, então, um convite na turma da escola dominical da igreja que frequento. Uma das crianças, Jolie, interessou-se pela proposta e, após o culto, trouxe seu pai, Pedro, para falar comigo. Pedro disse que falaria com sua esposa e que eu poderia, depois, entrar em contato para confirmar sua resposta.

Com o parecer favorável dos responsáveis, minha segunda interlocutora foi Jolie. Ela tem 9 anos, estuda em escola pública na Asa Norte e mora em um apartamento funcional

denominado Próprios Nacionais Residenciais (PNR)³¹ a pouco menos de um ano (2017). A seguir seu genograma familiar:

Figura 11 – Genograma familiar de Jolie



Fonte: Elaboração própria.

O pai de Jolie, Pedro, e sua mãe, Karen, são do Rio de Janeiro/Rio de Janeiro e, ao longo dos anos, moraram em diferentes cidades, e a última localidade antes de se mudarem para Brasília foi Campo Grande/MS. Pedro trabalha no Exército Brasileiro, das Forças Armadas Brasileiras, e Karen trabalha como estagiária na Educação Infantil de uma instituição privada de ensino. A irmã mais velha de Jolie, de 14 anos, Paula, frequenta uma instituição pública de ensino e a irmã mais nova, de 5 anos, Luiza, frequenta uma pré-escola da rede pública também. A família possui um automóvel, e o pai e a mãe de Jolie têm habilitação para dirigir.

As etapas da pesquisa aconteceram conforme indica o quadro abaixo:

Quadro 6 – Informações sobre as etapas da pesquisa com Jolie

Primeira etapa	Data da observação participante	De 21 a 27 de agosto de 2017
	Data da gravação do percurso	25 de agosto de 2017
	Tempo de duração do vídeo do percurso	27min53seg
Segunda etapa	Data da entrevista com <i>photo-elicitation</i> e <i>online participatory mapping</i>	09 de setembro de 2017
	Tempo de duração da entrevista	1h09min

Fonte: Elaboração própria.

³¹ No caso de Jolie, o PNR é um imóvel cedido pelo Exército Brasileiro para moradia da família por seu pai ser um oficial militar.

Na primeira etapa da pesquisa, acompanhei os trajetos de Jolie de ida e volta da escola e os passeios com o cachorro. No sábado, estive com ela e sua irmã mais nova durante o período em que brincaram nos pilotis e jardins de seu prédio e, no domingo, acompanhei a família em seus percursos de ida e volta à igreja.

Para a entrevista com *photo-elicitation*, utilizei o conjunto de imagens destacado na Figura 12. O vídeo que gerou as imagens foi gravado por Jolie durante o trajeto que realizamos de automóvel da sua casa para a escola.

Figura 12 – Conjunto de capturas de tela produzidas para entrevista com Jolie



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre mapa do *Google Earth* com captura de tela do vídeo feito por Jolie.

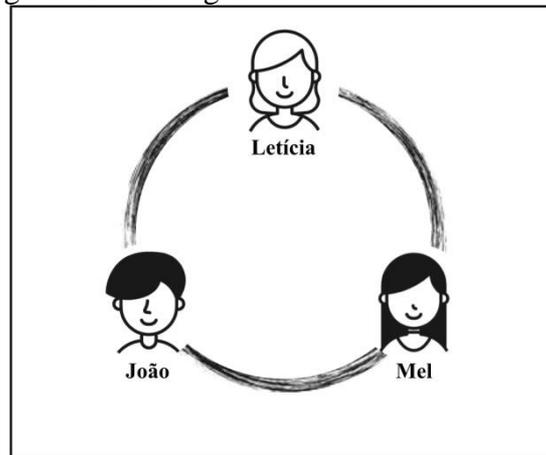
As imagens em destaque na figura contêm os seguintes elementos: árvores, o prédio de Jolie, automóveis, a instituição educativa em que sua mãe trabalha e sua escola. As setas indicam no mapa os locais do trajeto onde estávamos quando cada imagem foi produzida.

3.5.3 Sobre a pesquisa com Mel

Passadas algumas semanas desde o início de minha busca, já estava desesperançosa quanto à possibilidade de conseguir mais famílias. Decidi acionar pessoas conhecidas para que pedissem permissão, nas escolas particulares de seus filhos, para que eu pudesse falar com a coordenação sobre minha pesquisa. Visitei duas instituições e uma delas me indicou Mel. Após me encontrar com Mel e sua mãe, ambas aceitaram participar.

A terceira participante da pesquisa foi Mel. Ela tem 9 anos, mora no mesmo apartamento próprio desde que nasceu e frequenta uma instituição de ensino privada na Asa Norte. Vizinhos de seu apartamento moram sua avó e seu tio. Abaixo, o genograma estilizado apresenta a família de Mel:

Figura 13 – Genograma familiar de Mel



Fonte: Elaboração própria.

Os pais de Mel são separados e ela mora com sua mãe, Leticia, que nasceu em Brasília e passou a maior parte de sua vida morando na RA XVIII Lago Norte. Leticia trabalha como professora no Ensino Fundamental na mesma escola em que Mel e seu irmão, João, de 14 anos, estudam. A família possui um automóvel.

As etapas da pesquisa aconteceram conforme indica o quadro abaixo:

Quadro 7 – Informações sobre as etapas da pesquisa com Mel

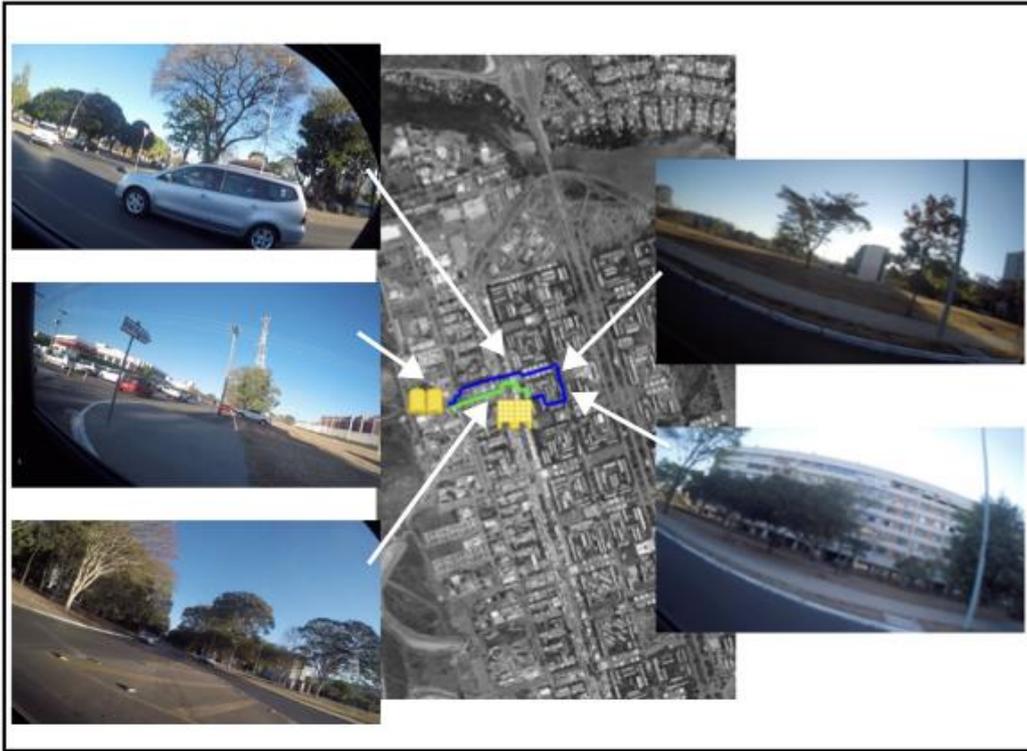
Primeira etapa	Data da observação participante	De 11 a 17 de setembro de 2017
	Data da gravação do percurso	18 de agosto de 2017
	Tempo de duração do vídeo do percurso	5min7seg
Segunda etapa	Data da entrevista com <i>photo-elicitation</i> e <i>online participatory mapping</i>	15 de setembro de 2017
	Tempo de duração da entrevista	1h20min

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira etapa da pesquisa, acompanhei os trajetos de Mel de ida e volta da escola, de ida e volta para a quadra esportiva e de ida e volta para a aula de reforço escolar. No sábado, acompanhei Mel na ida e volta a sua escola, uma vez que aconteceu uma atividade extra de que ela participou. No domingo, não fui contactada pela família para ir a nenhum lugar.

Para a entrevista com *photo-elicitation*, utilizei o conjunto de imagens destacado na Figura 14. O vídeo foi gravado por Mel durante o trajeto que realizamos de automóvel entre sua residência e a escola.

Figura 14 – Conjunto de capturas de tela produzidas para entrevista com Mel



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre mapa do *Google Earth* com captura de tela do vídeo feito por Mel.

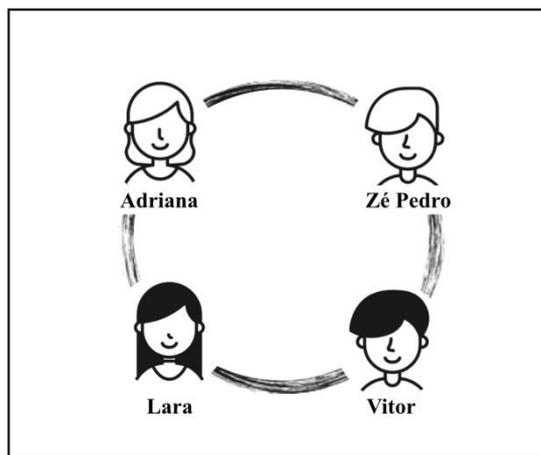
As imagens em destaque contém: pilotis, árvores, escola, automóveis, espaço da entrequadra. As setas indicam no mapa os locais do trajeto onde estávamos quando cada imagem foi produzida.

3.5.4 Sobre a pesquisa com Vitor

Aproveitei o contato com a família de Mel para pedir a sua mãe uma indicação de um menino para participar da pesquisa também. Após alguns dias, a mãe de Mel me passou o número de telefone de Adriana, mãe de Vitor. Depois que falei por telefone com ela, recebi o convite para almoçar com a família e explicar a todos as intenções de pesquisa. Durante o almoço, a família acolheu o estudo.

Assim, o quarto e último colaborador é Vitor. Ele tem 10 anos, estuda em uma escola particular e mora em apartamento próprio. A seguir, o genograma estilizado de sua família:

Figura 15 – Genograma familiar de Vitor



Fonte: Elaboração própria.

O pai de Vitor, Zé Pedro, nasceu no estado do Paraná, mas, ainda criança, mudou-se para RA XVIII Lago Norte, onde até hoje o avô e a avó de Vitor residem. A mãe de Vitor, Adriana, nasceu no interior do estado de São Paulo e mudou-se para Brasília no início de sua juventude, ambos são funcionários públicos federais. A irmã do participante, Lara, tem 12 anos e frequenta a mesma instituição de ensino que o irmão.

As etapas da pesquisa aconteceram conforme indica o quadro abaixo:

Quadro 8 – Informações sobre as etapas da pesquisa com Vitor

Primeira etapa	Data da observação participante	De 23 a 29 de outubro de 2017
	Data da gravação do percurso	27 de outubro de 2017
	Tempo de duração do vídeo do percurso	6min6seg
Segunda etapa	Data da entrevista com <i>photo-elicitation</i> e <i>online participatory mapping</i>	09 de novembro de 2017
	Tempo de duração da entrevista	2h07min

Fonte: Elaboração própria.

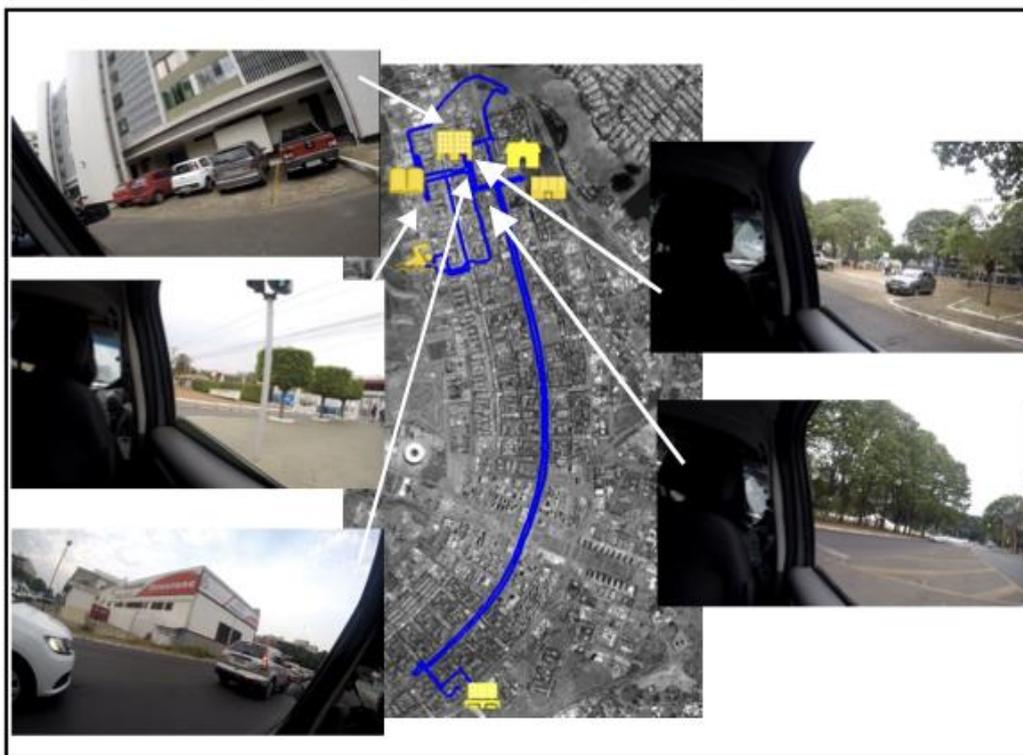
Na primeira etapa da pesquisa, acompanhei os trajetos de Vitor de ida e volta da escola, para o Kumon³², a quadra esportiva, a academia e um restaurante. No sábado, a família não me contactou para acompanhar Vitor a nenhum lugar e, no domingo, acompanhei

³² Kumon é um método de ensino que dá nome à rede de instituições educacionais que o emprega para o reforço de disciplinas escolares.

apenas seu trajeto de deslocamento de seu bloco residencial para o Eixo Rodoviário em uma atividade com sua família.

Para a entrevista com *photo-elicitation*, utilizei o conjunto de imagens destacado na Figura 16. O vídeo foi gravado por Vitor durante o trajeto que realizamos de automóvel entre sua residência e a escola.

Figura 16 – Conjunto de capturas de tela produzidas para entrevista com Vitor



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre mapa do *Google Earth* com capturas de tela do vídeo feito por Vitor.

As imagens em destaque contém: o prédio de Vitor, automóveis, escola, árvores e quadra esportiva. As setas indicam no mapa os locais do trajeto onde estávamos quando cada imagem foi produzida.

Existe aqui uma primeira análise a ser feita em relação à renda familiar das crianças. Apesar de todas as crianças morarem na RA I Plano Piloto, a família de Bil não possui o nível de renda domiciliar média de R\$ 12.742,21 indicado pela Codeplan (2014), ao mesmo tempo que se diferencia da renda das demais famílias da pesquisa, uma vez que seu pai e sua mãe não têm vínculos empregatícios com altas rendas.

Outras questões de reflexão cabem aqui. Quanto às dimensões éticas da pesquisa, destaco que sempre deixei claro às crianças e suas famílias as intenções e o delineamento do estudo, zelando pela privacidade e confidencialidade das informações compartilhadas e armazenando os dados gerados apropriadamente. Ressalto, também, que tive o consentimento

informado das crianças e demais membros de suas famílias, que permitiram a convivência. Ao estabelecer esse tipo de comunicação e uma postura aberta para responder sobre minha vida pessoal, entendo que a participação na pesquisa foi uma via de mão dupla e que eu não era a única interessada nos modos de vida dos meus interlocutores, eles também tinham interesse em conhecer melhor a pessoa que pediu para conviver com eles. Nesse sentido, não fui apenas observadora, mas também observada.

No que tange ao uso de aparelhos tecnológicos, apresentei os equipamentos às crianças previamente e expliquei como o GPS funcionava no meu celular e como a câmera seria utilizada, deixando que elas explorassem os dispositivos a depender de seu interesse.

Ainda como parte importante do protocolo de pesquisa e por questões éticas, entendo que o exercício de *photo-elicitation* foi um momento em que pude dar um dos primeiros *feedbacks* às crianças a respeito da pesquisa, uma vez que mostrei seus trajetos pela cidade e compartilhei imagens de seus filmes.

Ao final da pesquisa, todas as crianças participantes receberam gravados em mídia os dados que geraram durante a investigação. O material foi deixado com as crianças e o *feedback* sobre a pesquisa tem sido feito, ao longo dos anos, com visitas que são realizadas às famílias constantemente, nas quais atualizo informações sobre o *status* da tese e minha trajetória enquanto estudante de doutorado.

CAPÍTULO 4 – CRIANÇAS PELOS EIXOS DE BRASÍLIA: TRAJETOS E EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo darei ênfase à dimensão física e social da mobilidade de meus interlocutores. Para tanto, exponho os mapas, as informações quanto à distância e ao tempo dos percursos gerados pelo GPS e a descrição de fragmentos vividos durante os trajetos acompanhados. Esses dados tratam de três dimensões da mobilidade infantil, quais sejam: física, social e da experiência.

A dimensão física dos trajetos percorridos é elucidada por meio dos mapas, eles também mostram a superfície espacial da exposição das crianças ao ambiente da cidade. As informações geradas pelo GPS referentes às distâncias e aos tempos indicam em medidas numéricas, a duração dos percursos. Outras informações sobre essa dimensão referem-se aos locais de origem e destinos, o que explicita a razão do trajeto realizado e os modais utilizados, que evidenciam como o percurso foi feito.

No que tange à dimensão social, parto das NC registradas acerca dos trajetos para tratar sobre as companhias da criança, o que faz referência a quem estava junto a ela enquanto percorreu o caminho, e aos aspectos da colaboração familiar, o que se relaciona aos arranjos feitos pela família da criança para organizar os deslocamentos pela cidade.

Quanto à dimensão das experiências, parto, também, das NC registradas acerca dos trajetos, enfocando três categorias: o que as crianças conversam, observam e fazem enquanto se deslocam pela cidade.

Ao destacar essas três dimensões, evidencio que as crianças são usuárias ativas do espaço urbano, capazes de observá-lo e explorá-lo, atendendo, assim, aos objetivos de mapear e descrever os trajetos percorridos, identificar os espaços frequentados pelas crianças e analisar as relações que elas estabelecem com o e no espaço urbano.

A seguir, a primeira seção deste capítulo contém os mapas dos trajetos realizados pelas crianças individualmente durante a semana; a segunda seção expõe os mapas dos percursos do final de semana; a terceira seção apresenta as experiências vividas durante os deslocamentos; e, por fim, a quarta seção inclui comparações analíticas entre as três dimensões que envolvem a mobilidade das crianças.

4.1 TRAJETOS DURANTE A SEMANA

Os mapas de cada dia da semana estão dispostos todos juntos dentro de uma moldura. A opção por exibi-los assim justifica-se por dois motivos principais: o primeiro refere-se à questão ética de proteger os endereços das crianças, um mapa ampliado de cada um dos dias deflagraria a exata localização de seus prédios residenciais e locais frequentados; o segundo motivo é que, ao dispor de todos os mapas dos dias da semana em uma mesma página, é possível se ter a visualização das características espaciais dos deslocamentos de uma maneira global.

Ainda por uma questão ética, tomei o cuidado de, ao descrever os trajetos percorridos, não citar os números das Superquadras ou Comércio Locais nos quais passamos.

Os mapas estão em preto e branco para dar destaque às linhas que representam os trajetos realizados. Além das linhas nos mapas, dei destaque aos locais de origem e destino, utilizando ícones coloridos para representá-los, e, por fim, com os ícones em formatos variados, foi possível mascarar a localização exata do que representam no mapa.

Justifico que alguns dos percursos mapeados foram provocados por minha presença em campo, isso não invalida sua incorporação ao estudo, uma vez que minha intenção era de aproximar-me das crianças durante seus trajetos e não somente medir quantitativamente passos, gastos calóricos, tempos e distâncias percorridas.

4.1.1 De segunda a sexta com Bil

Bil acorda cedo, arruma-se, toma café da manhã e caminha para a escola; volta para casa, almoça, descansa, brinca e faz suas tarefas. Duas vezes por semana, no período da tarde, ele tem aulas de futebol e, nos demais dias, tem as tardes livres. Ao final do dia, ele toma banho, janta com a família, assiste um pouco de televisão e dorme.

Seu pai trabalha seis dias na semana o dia todo, com intervalo para almoço. Sua mãe trabalha cinco dias na semana e tem um horário mais flexível. Como o irmão de Bil estuda também no horário matutino, é ele quem o acompanha nos percursos de ida e volta da escola, com exceção das terças e quintas-feira, quando tem aulas de língua estrangeira e não volta para casa. Bil sai de casa todos os dias meia hora antes do horário de entrada na escola, isso porque seu irmão, após deixá-lo, precisa tomar um ônibus para chegar até a sua escola.

Nas terças e quintas-feira à tarde, Bil faz aulas de futebol em uma quadra esportiva pública localizada em sua UV. Apesar do espaço em que as aulas de futebol acontecem ser público, é preciso pagar pelo serviço. O irmão de Bil também faz aulas de futebol no mesmo

local, porém em um horário diferente, por isso, Bil caminha sozinho na ida e na volta do futebol.

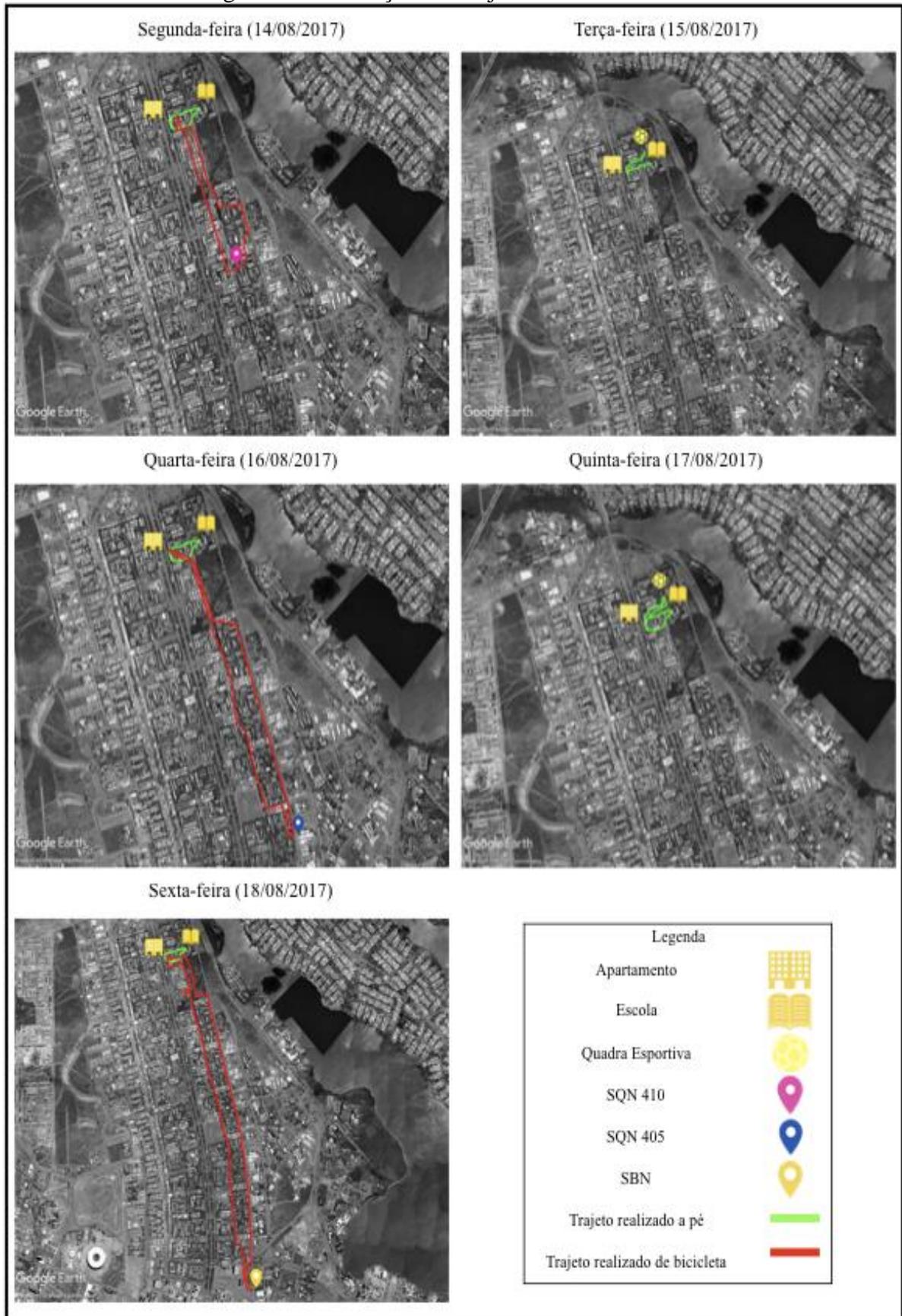
O irmão de Bil explicou-me que as aulas de futebol são ofertadas por uma empresa que atua em diferentes quadras esportivas na RA I Plano Piloto. A empresa possui um *website* que diz que seu objetivo é, além de promover práticas desportivas em que as crianças poderão ocupar seu tempo livre com atividades saudáveis, viabilizar “integração sócio-desportivo com ênfase no sentido de companheirismo e espírito esportivo, promovendo, também, a socialização das famílias e da comunidade em geral.”³³

Como Bil não tem nenhuma atividade específica nas demais tardes, na semana da pesquisa, andamos de bicicleta juntos. Na segunda-feira, fomos até a Superquadra Norte 410 (SQN 410), na quarta-feira, pedalamos até a Superquadra Norte 405 (SQN 405) e, na sexta-feira, até o Setor Bancário Norte (SBN).

A seguir, estão os mapas dos trajetos em que acompanhei Bil durante a semana, sendo que os ícones coloridos indicam os pontos de partida, paradas e chegada, como seu prédio, a escola, a quadra esportiva e assim por diante; as linhas verdes indicam os percursos realizados a pé; e as vermelhas, os realizados de bicicleta.

³³ Informações retiradas do site: <https://impactoesportes.com.br/sobre-nos/>.

Figura 17 – Indicação dos trajetos de Bil durante a semana



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem extraída do *Google Earth*.

Como se observa nos mapas acima, os percursos de Bil durante a semana, para a escola e para a quadra esportiva, pouco variam e todos se concentram na Asa Norte da RA I Plano Piloto. O tempo total dos deslocamentos de Bil durante a semana foi de 4h35min, enquanto a distância total foi de 37,1 quilômetros percorridos a pé e de bicicleta. Esses resultados indicam que os deslocamentos de Bil são sempre ativos fisicamente. Nesses trajetos, o participante foi acompanhado por seu irmão, seu amigo e eu.

As informações detalhadas sobre local de origem e destino, tempo de deslocamento, distância percorrida, modal utilizado e quem acompanhou Bil em cada um dos trajetos representados na Figura 17 foram organizadas em um quadro que se encontra no Apêndice A desta tese.

Abaixo, descrevo os trajetos dos mapas, agrupando-os por destino: escola, quadra esportiva e locais explorados nos passeios de bicicleta.

Todos os dias pela manhã, Bil e eu saímos na companhia de seu irmão, com exceção da sexta-feira, quando seu irmão não estava presente, porém o caminho percorrido foi o mesmo. Ao deixarmos seu bloco residencial, atravessamos a primeira via interna da Superquadra, depois passamos por um jardim, andamos por alguns trechos ainda nas vias internas da Superquadra, por calçadas e atravessamos a via L1 Norte em um ponto próximo a uma placa de alerta de travessia para pedestres. Já na Superquadra em que a instituição educativa de Bil localiza-se, caminhamos pela calçada e atravessamos uma via interna até o portão da escola classe. Esse trajeto tem a distância de 0,5 quilômetros e uma duração média de cinco minutos.

Quase todos os dias, o trajeto da escola para a residência de Bil foi o mesmo e tivemos a companhia de seu amigo, com exceção da terça-feira, quando seu amigo não estava presente e o caminho percorrido foi alterado. Bil optou por realizar o caminho da ida que faz com seu irmão de uma maneira invertida.

Na companhia do melhor amigo de Bil, caminhamos alguns metros pela lateral da escola, atravessamos uma via interna, passamos pelos pilotis de dois prédios residenciais e chegamos até a via L1 Norte, onde atravessamos pela faixa de pedestres. Já na Superquadra de Bil, caminhamos por uma calçada e depois viramos à direita em direção à portaria do bloco ao lado de onde Bil mora, uma vez que seu amigo ficaria por ali. Despedimo-nos e continuamos a caminhar até o bloco do participante. O tempo total desse percurso foi de aproximadamente 10 minutos e a distância percorrida, de 0,6 quilômetros.

O percurso de ida para o futebol, na terça-feira, foi guiado por Bil. Saímos de seu apartamento em direção ao comércio e viramos à direita na calçada que está atrás do

comércio, chegando até a via L1 Norte, quando atravessamos na faixa de pedestre. Em seguida, cruzamos a via interna da Superquadra na direção da quadra esportiva. Esse percurso teve em média a duração de 5 minutos e a distância percorrida foi de 0,4 quilômetros.

Na quinta-feira, levei a câmera GoPro para Bil testá-la, pois iríamos usá-la para gravar um de seus percursos no dia seguinte. Assim que cheguei a seu prédio, mostrei-lhe a câmera, ensinei como ligar e desligar o equipamento e falei dos suportes que ele poderia utilizar para fixar a câmera durante a filmagem (colete, capacete ou bastão de mão). A criança decidiu levar a câmera em um suporte de mão e filmou brevemente os arredores de seu prédio. Saímos andando em sentido diagonal dentro de sua Superquadra, pois Bil quis filmar um ipê. Depois, passamos em frente à banca de revistas da entrada da sua Superquadra. Atravessamos a via L1 Norte na faixa de pedestres e, em seguida, continuamos em direção à quadra esportiva. Esse percurso teve em média a duração de 6 minutos e a distância percorrida foi de 0,4 quilômetros.

Os trajetos de volta da quadra esportiva para a residência de Bil, tanto na terça quanto na quinta-feira, foram iguais, correspondendo ao trajeto de ida na terça-feira, realizado de maneira invertida. Eles tiveram a duração média de 5 minutos e a distância percorrida foi de 0,4 quilômetros.

Tanto no percurso de ida quanto no de volta para a quadra esportiva, foi Bil quem direcionou o caminho a ser percorrido e a variação do trajeto aconteceu somente na quinta-feira, motivada pela câmera de vídeo e pelo desejo de filmar certos elementos durante o percurso.

No que tange às demais tardes em que me encontrei com Bil, saímos para passear de bicicleta. Na segunda-feira, quando cheguei ao apartamento dele no período vespertino, Bil já estava em sua bicicleta, pedalando na calçada em frente a seu bloco, com uma garrafa de água presa à bicicleta e usando um capacete. O pai do participante estava em horário de serviço na portaria olhando filho, me aproximei de Bil e perguntei onde geralmente ele andava de bicicleta, ele disse que por ali mesmo, mas que gostaria de ir além desse limite e logo indagou seu pai a respeito para que obtivesse permissão. O pai de Bil me explicou que o filho tinha autorização para andar de bicicleta sozinho somente dentro da sua Superquadra, mas, como teria minha companhia, poderia ir o quão longe quisesse, como referência indicou “Até o Pão de Açúcar” (NC, 14/08/17), mercado que fica no Comércio Local Norte 404/405 (CLN 404/405).

Assim, na segunda-feira, pedalei com Bil pela calçada da via L1 Norte em toda a extensão do parque Olhos D’água, viramos à esquerda dentro da Superquadra, seguindo por

suas calçadas internas até a SQN 410. A volta foi realizada em parte por calçadas e em parte pela ciclovia da L1 Norte em um caminho reto até a calçada lateral do prédio de Bil, onde fizemos a conversão à esquerda. O percurso de ida e volta até a SQN 410 teve em média a duração de 44 minutos e a distância percorrida foi de 5,9 quilômetros.

Na quarta-feira à tarde, logo que me viu, Bil anunciou “hoje vamos mais longe!” (NC, 16/08/17). Saímos pela calçada lateral de seu prédio e viramos à direita na ciclovia da via L1 Norte, por ela seguimos em uma linha reta até a SQN 405. Na volta, o caminho percorrido foi pela ciclovia da L2 Norte até o parque, quando viramos à esquerda, andamos pela calçada da via L1 Norte e atravessamos pela faixa de pedestres na direção do prédio de Bil. O percurso de ida e volta até a SQN 405 teve em média a duração de 51 minutos e a distância percorrida foi de 9,3 quilômetros.

Empolgado com as distâncias que estávamos percorrendo de bicicleta, na sexta-feira, enquanto íamos para sua escola, Bil disse que havia escolhido um local para irmos naquela tarde, ele comunicou, então, que iríamos até a “Esplanada” (NC, 18/08/17).

À tarde, na sexta-feira, começamos nossa aventura rumo à Esplanada dos Ministérios, novamente seguimos em uma linha reta, em que pedalamos pela ciclovia e por calçadas próximas à via L1 Norte e às vias internas das Superquadras. Ao chegarmos ao SBN, ponderei com Bil sobre o caminho a ser feito até a Esplanada e, como ainda faltava certa distância, ele preferiu parar por ali mesmo. Depois de descansarmos um pouco e aproveitarmos o local para lancharmos, voltamos para o apartamento de Bil, porém, dessa vez, eu sugeri voltarmos pela ciclovia da via L2 Norte, uma vez que, devido ao horário (17h38min), já havia um fluxo de carros mais intenso e atravessar as vias comerciais seria mais difícil. O percurso de ida e volta até o SBN teve em média a duração de 1h29min e a distância percorrida foi de 14,9 quilômetros.

A seguir, faço uma análise dos trajetos de Bil durante a semana. Os resultados demonstram que o *design* e os atributos físicos do projeto urbanístico de Lucio Costa (1991), com equipamentos sociais das UV acessíveis às distâncias caminháveis e curtas, e a separação do tráfego de veículos e pedestres facilitam os deslocamentos de Bil.

Outra análise a ser feita refere-se às companhias e aos percursos realizados. Nos mapas, o trajeto realizado por Bil de seu apartamento para a escola aparece como uma linha reta e repetiu-se ao longo da semana na companhia de seu irmão. A volta da escola para a residência proporciona um formato do trajeto no mapa em “L”, uma vez que seu amigo se dirige ao prédio ao lado do de Bil, sendo que o tempo gasto nesse trajeto é maior em relação ao de ida. No dia em que seu amigo não esteve conosco, a opção foi realizar o trajeto mais

curto. Há, portanto, uma variação dos trajetos em função da companhia de Bil para realizá-los, enquanto ele caminha com seu irmão ou amigo fortalece os laços de amizade entre ambos, assunto esse que será abordado com maior detalhamento no capítulo seguinte.

Outra característica que compõe a mobilidade infantil é a combinação e o arranjo que a família organiza para que a criança possa deslocar-se pelo Plano Piloto. No caso dos passeios de bicicleta, a atitude de Bil, de pedir a seu pai permissão para que fossemos mais longe de seu bloco, demonstra claramente a negociação dos limites que ele tem em sua vida cotidiana a partir de interesses e intenções de explorar a cidade e ir além do perímetro com o qual está acostumado. Nesse sentido, a combinação e o arranjo dos trajetos que ele costuma fazer de bicicleta foram alterados devido a sua agência, sua vontade de explorar a cidade, e por ter a companhia necessária para desenvolver tal atividade. Assim, mais uma vez é possível destacar a influência da companhia em relação ao trajeto que Bil percorreu.

Ao olhar os deslocamentos de Bil durante a semana, é possível, ainda, identificar três motivações para que eles ocorressem e, conseqüentemente, fossem classificados em três tipos: trajetos escolares, esses contabilizam um tempo total de 1h11min e a distância percorrida foi de 5,4 quilômetros feitos a pé; trajetos de atividades extracurriculares, que tiveram um tempo total de 20 minutos e 1,6 quilômetros de distância total feitos a pé; e trajetos de entretenimento, os quais tiveram um tempo total de 3h04min e a distância total de 30,1 quilômetros feitos de bicicleta.

4.1.2 De segunda a sexta com Jolie

Jolie acorda no meio da manhã, toma café, faz seu dever da escola, toma banho, almoça, desce para passear com o cachorro da família e vai para a escola. Na volta da escola, ela janta com a família, assiste à televisão e dorme.

Seu pai trabalha de segunda a sexta-feira o dia todo, com intervalo para almoço. Sua mãe é estagiária no período vespertino em uma instituição privada de ensino e fica no apartamento nos períodos da manhã e da noite. A irmã mais velha de Jolie estuda no período vespertino em um colégio público e todos os dias vai para a escola em um serviço de transporte privado, duas vezes por semana pela manhã ela tem aulas de língua estrangeira e é a mãe quem a leva de automóvel. A irmã mais nova de Jolie frequenta um jardim de infância público no período vespertino, seu transporte é feito juntamente com Jolie por seu pai e sua mãe juntos de automóvel. Apesar da escola classe de Jolie e do jardim de infância de sua irmã pertencerem à rede pública de ensino, essas instituições não estão dentro da UV habitada pela família.

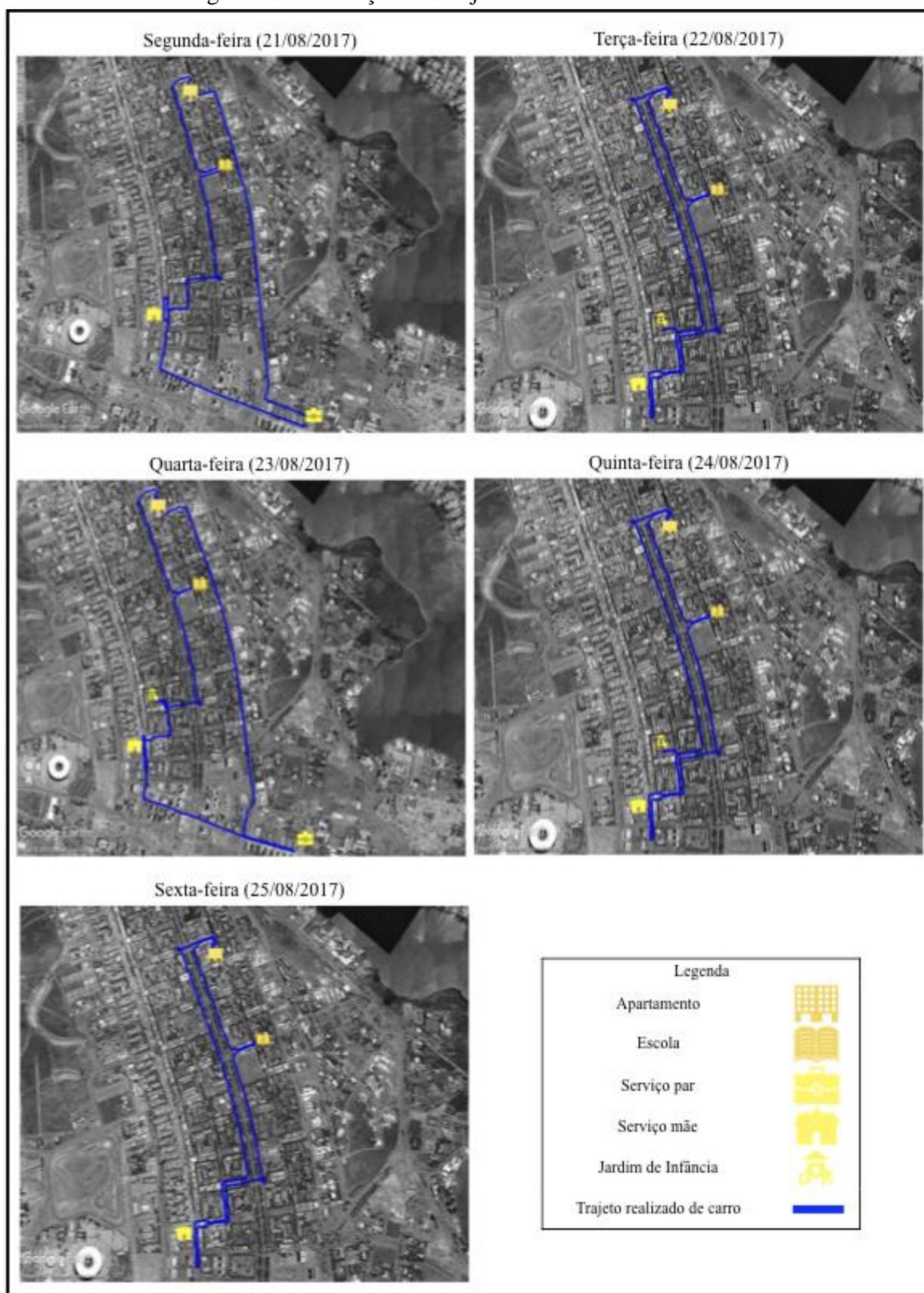
A volta da escola é realizada de automóvel e é o pai de Jolie que a busca após ter buscado sua irmã mais nova. Ele deixa as duas meninas no apartamento onde a irmã mais velha já se encontra e depois busca a esposa no estágio. Jolie não realiza atividades extracurriculares.

Como mencionado na breve descrição da rotina de Jolie, ela desce com o cachorro da família todos os dias, eu a acompanhei, com exceção de quinta-feira, nessa atividade que descobri, por acaso, ao iniciar a pesquisa de campo. Ressalto que esses percursos não foram contabilizados em tempo e distância nem mesmo marcados no mapa, isso porque foram curtos e muito próximos de seu bloco residencial, o que colocaria em evidência seu endereço específico. Por esse motivo, também, não marquei no mapa o trajeto que realizei com Jolie na sexta-feira, quando cheguei mais cedo à sua residência para que ela manuseasse a câmera GoPro e deixá-la fazer um teste para gravar um de seus percursos no dia seguinte.

Ressalto que, os trajetos com o cachorro não foram contabilizados em quantidade numéricas de distância e tempo gastos e nem mesmo aparecem nos mapas, eu os anotei em minhas NC. Nesse sentido, ao longo da tese, lanço mão de minhas observações nesses momentos para destacar sua relevância.

A seguir, estão os mapas dos trajetos em que acompanhei Jolie durante a semana, sendo que os ícones coloridos indicam os pontos de partida, paradas e chegada, como seu prédio, a escola em que a mãe faz estágio, o jardim de infância da irmã e, assim por diante; e as linhas azuis indicam os percursos realizados de automóvel.

Figura 18 – Indicação dos trajetos de Jolie durante a semana



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem extraída do *Google Earth*.

Como se observa nos mapas, os percursos de Jolie para a escola durante a semana variam em relação aos destinos intermediários que a família realiza, mesmo assim, todos os trajetos se concentram na Asa Norte da RA I Plano Piloto. O tempo total dos deslocamentos de Jolie durante a semana foi de 3h27min, enquanto a distância total foi de 66,8 quilômetros percorridos de automóvel. Esses resultados indicam que seus deslocamentos não são ativos fisicamente, neles estavam sua mãe, seu pai, sua irmã mais nova e eu.

As informações detalhadas sobre local de origem e destino, tempo de deslocamento, distância percorrida, modal utilizado e quem acompanhou Jolie em cada um dos trajetos representados na Figura 18 foram organizadas em um quadro que se encontra no Apêndice C desta tese.

Abaixo, descrevo os trajetos dos mapas, agrupando-os por similaridade do caminho percorrido para a escola.

Na segunda e na quarta-feira, por conta da atividade extracurricular da irmã mais velha de Jolie, sua mãe fica com o automóvel da família pela manhã.

Na segunda-feira da semana da pesquisa, a irmã mais nova de Jolie não foi ao jardim de infância, mesmo assim, ela nos acompanhou no automóvel. O trajeto nesse dia consistiu em sair da Superquadra de Jolie, virar à direita e seguir pela via L2 Norte em direção à Esplanada dos Ministérios para buscar o pai de Jolie em seu serviço. Chegando à via N2, a mãe de Jolie estacionou e o pai assumiu a direção do automóvel, seguindo pela via N2 até a W3 Norte, onde virou à esquerda e, após fazer o retorno, deixou sua esposa no seu local de estágio. Depois, fez o retorno novamente na W3 Norte e dobrou à direita pela via comercial mais próxima em direção ao Eixo Rodoviário Leste, fez a tesourinha na altura da quadra da escola de Jolie e logo chegamos ao destino final que era sua escola. O tempo total desse trajeto foi de 22 minutos e percorremos 13 quilômetros.

Na quarta-feira, o percurso de ida para a escola foi muito semelhante ao de segunda-feira, sendo a única alteração a de que o pai de Jolie, após ter deixado sua esposa no estágio, parou para deixar a irmã mais nova da participante no jardim de infância e, só depois, foi para a escola de Jolie. Nesse dia, a distância percorrida foi em torno de 13,9 quilômetros e o tempo do deslocamento foi de aproximadamente 38 minutos.

Na terça e na quinta-feira, o percurso de ida para a escola de Jolie foi exatamente o mesmo. Nesses dias, o pai da estudante estava com o carro e veio até o apartamento buscar a família. Ele, então, saiu da Superquadra, passou pelo comércio e virou à esquerda no Eixo Rodoviário Oeste, fez a tesourinha, seguiu até a altura da instituição educativa em que a esposa faz estágio, deixando-a em frente ao portão. Depois, voltou pela via W3 Norte até a

mesma comercial em que havia virado anteriormente, dobrou à esquerda e entrou na Superquadra onde fica o jardim de infância da irmã mais nova de Jolie. Após deixá-la, saiu da Superquadra, virou à direita, passou pela comercial e, depois de fazer o percurso da tesourinha, seguiu pelo Eixo Rodoviário Leste no sentido da escola de Jolie, virou à direita e entrou na Superquadra da escola onde ela estuda. O tempo total desse trajeto foi de 41 minutos e percorremos cerca de 9,5 quilômetros.

Na sexta-feira, o percurso para a escola de Jolie foi um pouco diferente dos demais dias, pois seu pai estava com o carro e sua irmã mais nova não foi ao jardim de infância. Outra peculiaridade desse dia foi que, por conta do feriado exclusivo na escola, a irmã mais velha de Jolie estava no apartamento e ficou com a irmã mais nova quando saímos. Assim, o percurso para deixar a mãe de Jolie foi o mesmo feito na terça e quinta-feira e, depois, percorremos o mesmo caminho realizado na segunda-feira para deixar Jolie. O tempo total do percurso foi de 26 minutos e a distância percorrida de 8,9 quilômetros.

Todos os dias, percorremos o mesmo trajeto da escola para a residência de Jolie na companhia de seu pai e sua irmã mais nova, com exceção da sexta-feira, quando essa irmã não estava presente. A volta da escola foi realizada sem pontos de parada intermediários. Da escola de Jolie, seguíamos pelo Eixo Rodoviário Leste até a comercial de sua Superquadra quando seu pai virou à direita, no balão, virou à direita novamente e entrou em sua quadra. Esses percursos tiveram 2,4 quilômetros de distância e duraram em média 8 minutos.

A seguir, faço uma análise dos percursos de Jolie durante a semana. Apesar da UV na qual Jolie mora ter uma escola classe, ela não a frequenta, mesmo assim, o *design* da cidade também influencia seus deslocamentos para a escola, não por ela caminhar, mas pela agilidade do sistema viário. O plano urbanístico da cidade previa o tráfego de automóveis sem cruzamentos, propiciando a fluidez e a rapidez, o que de fato é experienciado por Jolie em seus deslocamentos diários pelo Eixo Rodoviário Central, Leste e Oeste.

Outra análise a ser feita refere-se às companhias dos percursos e a sua relação direta com a combinação e o arranjo familiar para que eles aconteçam. O deslocamento de Jolie para a escola acontece, então, diante da organização das múltiplas atividades que cada membro da família desempenha, assim, o arranjo familiar prioriza que todos desfrutem do automóvel para seu transporte, com excessão da irmã mais velha de Jolie e seus deslocamentos de ida e volta para a escola.

No dia em que a irmã mais velha de Jolie é transportada de automóvel para sua atividade matutina, o percurso de Jolie para a escola é maior e dura mais tempo, uma vez que sua mãe está com o automóvel e desloca-se até o serviço do pai para buscá-lo. Outro exemplo

de como os arranjos das atividades dos membros da família de Jolie estão conectados a seus trajetos para a escola é que, quando sua irmã mais nova não foi ao jardim de infância, seus trajetos são mais curtos.

Por ser transportada de automóvel e percorrer longas distâncias diariamente, Jolie tem uma ampla exposição ao ambiente da cidade. Ademais, a participante tem a oportunidade de ampliar e estreitar seus vínculos familiares, uma vez que passa longos períodos dentro do carro. Esse assunto será desenvolvido mais adiante quando abordo as experiências vividas nos trajetos.

Os deslocamentos de Jolie durante a semana foram caracterizados somente pela motivação da escola. Seus percursos para a escola contabilizam um tempo total durante a semana de 2h47min e a distância percorrida foi de 54,8 quilômetros. Já os trajetos percorridos na volta da escola para seu apartamento tiveram duração semanal de 40 minutos e a distância total foi de 12 quilômetros.

4.1.3 De segunda a sexta com Mel

Mel acorda cedo, arruma-se, toma leite e vai para a escola. Ela almoça em um restaurante que fica em sua escola, volta para casa, dorme e faz suas tarefas. Durante as tardes, ela vai, uma vez por semana, ao acompanhamento pedagógico e, duas vezes por semana, às aulas de futebol. Nas demais tardes, ela tem seu tempo livre. Ao final do dia, Mel lancha, toma banho, assiste à televisão e dorme.

Sua mãe trabalha de segunda a sexta-feira, no período matutino, na mesma instituição educativa em que Mel e seu irmão estudam, sendo que, segundo explicação da mãe, o seu horário e o de Mel na escola é das 7h30min às 12h, porém, o horário de seu filho é das 7h às 12h30min. Assim, a família sai junta todos os dias no horário mais cedo para atender ao irmão de Mel. Ao final das aulas, os três almoçam no restaurante do interior da escola, contudo, o irmão de Mel almoça em um horário diferente, ele permanece na escola durante o turno vespertino e sua mãe o busca depois. Mel e sua mãe voltam juntas de automóvel para sua residência depois do almoço.

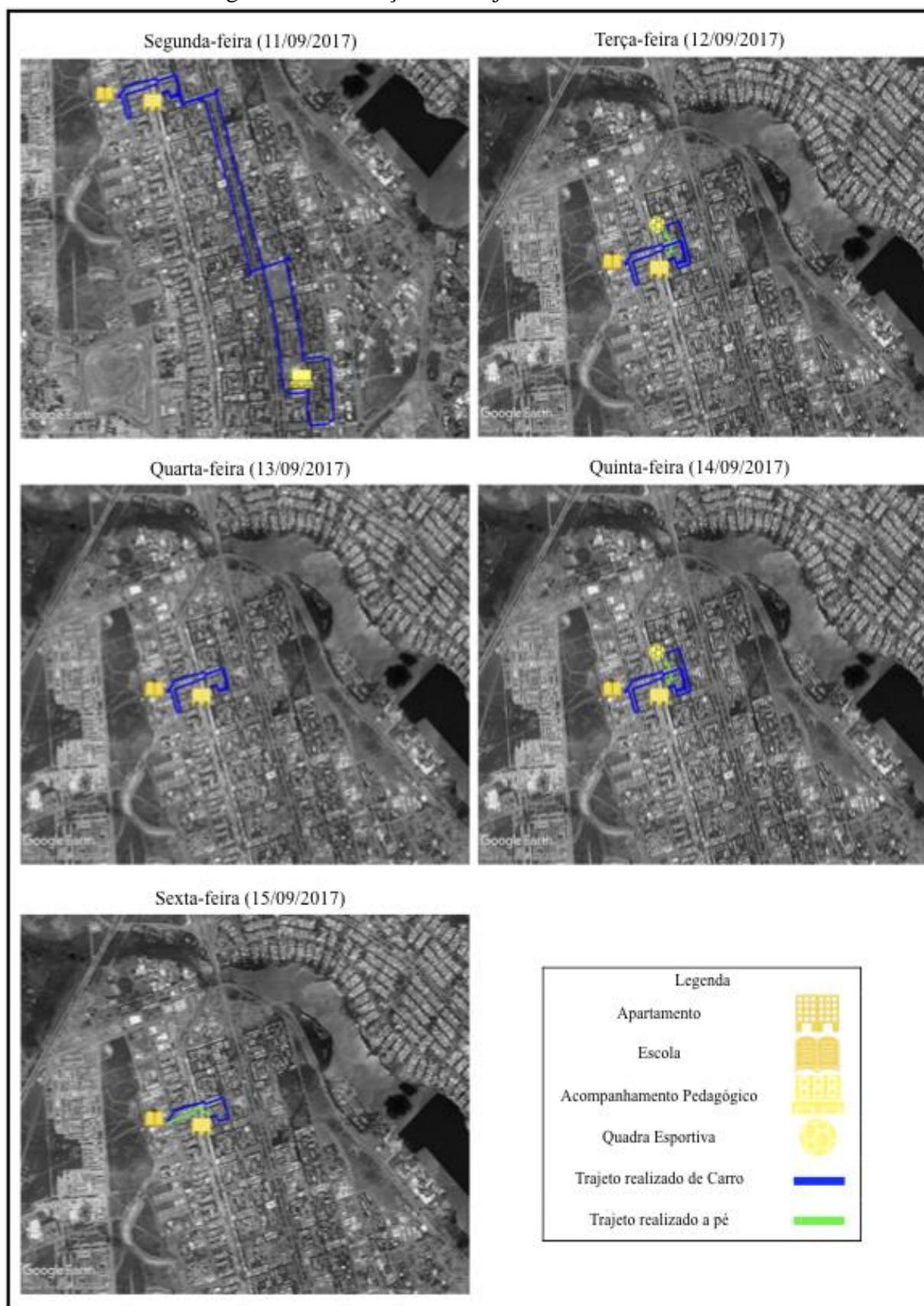
No período da tarde, a mãe de Mel se ocupa das funções do lar e de levar e buscar Mel e seu irmão em suas atividades extracurriculares. Ela conta com o apoio da mãe e do irmão para cuidar de Mel quando sai, são eles, avó e tio, também, que, quando, por algum motivo, ela não pode levar Mel ao futebol, um deles acompanha a criança até a quadra esportiva. Mel relatou que, quando seu tio a acompanha, eles vão caminhando, mas não é sempre que isso acontece.

A aula de futebol de Mel acontece em uma quadra esportiva pública próxima de sua residência e a empresa que oferta as aulas é a mesma com a qual Bil tem aulas na quadra esportiva de sua UV. Essa é uma atividade privada com custo para a família de Mel.

Destaco, ainda, que, assim como levei a câmera GoPro para Bil e Jolie no dia anterior à gravação do percurso, também disponibilizei o equipamento para Mel na quinta-feira antes do horário de sairmos para o futebol. Descemos para que ela testasse a câmera filmando o que lhe interessava nos arredores de seu bloco residencial. Esse percurso não foi contabilizado em tempo e distância nem mesmo marcado no mapa, isso porque foi curto e muito próximo de seu bloco residencial, o que demarcaria com precisão seu endereço. Contudo, tenho observações quanto a esse percurso nas NC das quais lanço mão no decorrer da tese.

A seguir, estão os mapas dos trajetos em que acompanhei Mel durante a semana, sendo que os ícones coloridos indicam os pontos de partida e chegada, como seu prédio, a escola, o acompanhamento pedagógico, a quadra esportiva e assim por diante; as linhas azuis indicam os percursos realizados de automóvel; e as linhas verdes, os percursos realizados a pé.

Figura 19 – Indicação dos trajetos de Mel durante a semana



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem extraída do *Google Earth*.

Como se observa nos mapas, os percursos de Mel de ida e volta para a escola e para a quadra esportiva pouco variam e todos se concentram na Asa Norte, na RA I Plano Piloto. O tempo total dos deslocamentos de Mel durante a semana foi de 1h56min, enquanto a distância total foi de 28,1 quilômetros percorridos a pé e de automóvel. Esses resultados indicam que os deslocamentos de Mel são, na maioria das vezes, pouco ativos fisicamente, sendo a criança acompanhada por sua mãe, seu irmão e eu.

As informações detalhadas sobre local de origem e destino, tempo de deslocamento, distância percorrida, modal utilizado e quem acompanhou Mel em cada um dos trajetos representados na Figura 19 foram organizadas em um quadro que se encontra no Apêndice E desta tese.

Abaixo, descrevo os trajetos dos mapas, agrupando-os por destino: escola, acompanhamento pedagógico e quadra esportiva.

Todos os dias pela manhã, saí com Mel de automóvel, na companhia de sua mãe e seu irmão, do apartamento da família, realizando o mesmo percurso. Saímos da sua Superquadra, passamos pela comercial, cruzamos a via W3 Norte até a via W5 Norte, quando virávamos à direita e depois realizávamos o retorno, e logo chegávamos à escola. Esse trajeto tem a distância de 1,4 quilômetros e a duração média de 6 minutos.

A volta da escola para a residência de Mel também aconteceu pelo mesmo caminho todos os dias, com exceção da sexta-feira. O trajeto percorrido consistia em sair do estacionamento da escola pela via W5 Norte, fazer o retorno, entrar à direita, cruzar a W3 Norte, passar pela comercial de sua Superquadra, no balão virar à direita e, depois, entrar à direita de novo na quadra da residência da criança. Esse trajeto tem a distância de 1,8 quilômetros e a duração média de 7 minutos.

Na sexta-feira, foi o único dia em que o retorno de Mel, da escola para seu apartamento, foi diferente, isso porque sua mãe precisou ficar trabalhando até mais tarde em função da Festa Cultural que haveria no outro dia na escola e, por isso, pediu que eu voltasse andando com Mel. O trajeto percorrido consistiu em atravessarmos a via W5 Norte e W4 Norte na sequência pela faixa de pedestre em frente à escola, seguindo pela calçada em direção à W3 Norte, quando, mais uma vez, atravessamos a via pela faixa de pedestre; a última via a ser atravessada foi a W2 Norte, dessa vez não havia sinalização na via e a cruzamos quando não havia carros passando, logo já estávamos no prédio onde mora a família. Gastamos em média 12 minutos nesse percurso, que teve distância aproximada de 0,8 quilômetros e duração média de 7 minutos.

Na segunda-feira, o percurso para o acompanhamento pedagógico durou cerca de 15 minutos e a distância percorrida foi de 6,6 quilômetros, isso porque sua mãe passou na costureira para pegar uma encomenda. O percurso do prédio de Mel para a costureira consistiu em acessar o Eixo Rodoviário Oeste, depois realizar a tesourinha, entrar na via do Comércio Local e, em seguida, na Superquadra onde o quiosque da costureira fica localizado. Desse ponto, saímos pela Via L1 Norte em sentido sul, viramos à esquerda e, pela via L2 Norte, chegamos ao endereço da sala comercial em que Mel realiza aulas de reforço escolar.

A volta do acompanhamento pedagógico durou cerca de 11 minutos e a distância percorrida foi de 4,7 quilômetros. Ao sairmos da comercial, viramos à direita no Eixo Rodoviário Leste e seguimos até a altura da quadra de Mel, fizemos a tesourinha atravessando o Eixo Rodoviário em direção às quadras 100, na W1 Norte, fizemos o balão e viramos à direita para entrar na Superquadra de Mel.

Na terça e quinta-feira, a mãe de Mel não poderia levá-la ao futebol, nem mesmo a avó ou o tio da criança, por isso, sua mãe perguntou se eu poderia acompanhar Mel andando, eu disse que sim. Nessa caminhada para quadra esportiva, foi Mel quem nos guiou, passamos pelos pilotis de um dos prédios de sua Superquadra, atravessamos a comercial pela faixa de pedestres, entramos na próxima Superquadra, caminhamos por uma via interna e depois por uma calçada, poucos metros depois chegamos à praça onde a quadra esportiva está localizada. Esse trajeto teve distância aproximada de 0,4 quilômetros e duração média de 5 minutos.

A volta da quadra esportiva para a residência da criança foi realizada de automóvel na companhia de sua mãe pela via W1 Norte em ambos os dias. Esse trajeto teve distância aproximada de 0,5 quilômetros e duração média de 5 minutos.

A seguir, faço uma análise dos percursos de Mel durante a semana. Mesmo Mel não estudando dentro de sua UV, a distância de sua residência para a escola é pequena e passível de ser percorrida caminhando; outro deslocamento de curta distância foi o realizado para as aulas de futebol, a quadra em que a atividade acontece está em sua UV, o que facilita o deslocamento a pé.

Destaco, ainda, que, apesar de Mel sempre realizar seus percursos de automóvel, ela foi capaz de indicar com segurança o caminho que deveríamos fazer quando caminhamos. O fato de a criança indicar o caminho demonstra que, mesmo estando constantemente sendo transportada de automóvel, ela é uma usuária ativa da cidade, capaz de observar o espaço urbano e ter noções para navegar nele.

Outra análise a ser feita refere-se às companhias dos percursos e a sua relação direta com a combinação e o arranjo familiar para que eles aconteçam. O deslocamento de Mel para

a escola é um arranjo de horário para atender seu irmão que precisa estar na escola 30 minutos antes que ela. Os trajetos de sua residência não sofrem alteração, tendo em vista que ela e o irmão frequentam a mesma instituição de ensino.

Mel utiliza o automóvel para seu transporte, uma vez que a família faz uso coletivamente, “otimizando” o tempo de deslocamento e sendo uma “comodidade”, segundo a mãe de Mel (NC, 11/09/17). É também por estar em constante contato com sua mãe dentro do automóvel que Mel amplia e estreita seus vínculos familiares por meio do convívio e das conversas, assunto que será aprofundado mais adiante.

Ao olhar os deslocamentos de Mel durante a semana, é possível identificar duas motivações para que eles ocorram e, conseqüentemente, fossem classificados em dois tipos: trajetos escolares, esses contabilizam um tempo total de 1h10min e a distância percorrida em 15 quilômetros feitos de automóvel e a pé; e trajetos de atividades extracurriculares, que tiveram um tempo total de 46 minutos e 13,1 quilômetros de distância total feitos de automóvel e a pé.

4.1.4 De segunda a sexta com Vitor

Vitor acorda cedo, arruma-se, toma café e vai para a escola. Depois, volta para seu apartamento e almoça com a família. Três vezes por semana, no período da tarde, faz aulas de natação; duas vezes vai para a aula de futebol, faz aula de língua Inglesa; e uma vez faz aula de robótica. A depender do dia, a criança faz sua tarefa da escola antes de sair para alguma atividade ou no final do dia, quando também lancha, toma banho, joga no celular ou assiste à televisão com seu pai e dorme.

Seu pai e sua mãe trabalham de segunda a sexta-feira com intervalo para almoço, seus horários são flexíveis, podendo ser adaptados aos horários de levar e buscar os filhos nas atividades que desenvolvem durante a semana. A irmã de Vitor frequenta a mesma instituição privada de ensino no mesmo horário que ele. No turno contrário da escola, ela realiza aulas de Inglês, violão e karatê. Mesmo com certa disponibilidade de horários, o pai e a mãe de Vitor precisam mobilizar familiares e amigos para realizarem o transporte dos dois filhos em alguns dias.

Pelas manhãs, o pai e a mãe de Vitor se revezam para levar e buscar os filhos da escola. Esse revezamento considera os seus interesses parentais e seus horários, por exemplo, a mãe de Vitor procura ir de bicicleta ao trabalho no turno da manhã três vezes por semana, o que a impede de transportar as crianças de automóvel para a escola.

Na segunda e sexta-feira a tarde, Vitor é levado de automóvel para o Kumon a fim de fazer aulas de Inglês. Na segunda e sexta-feira, após o Kumon, ele é levado de automóvel para a academia onde faz aulas de natação, na quarta-feira, ele se desloca de seu apartamento para a academia de automóvel.

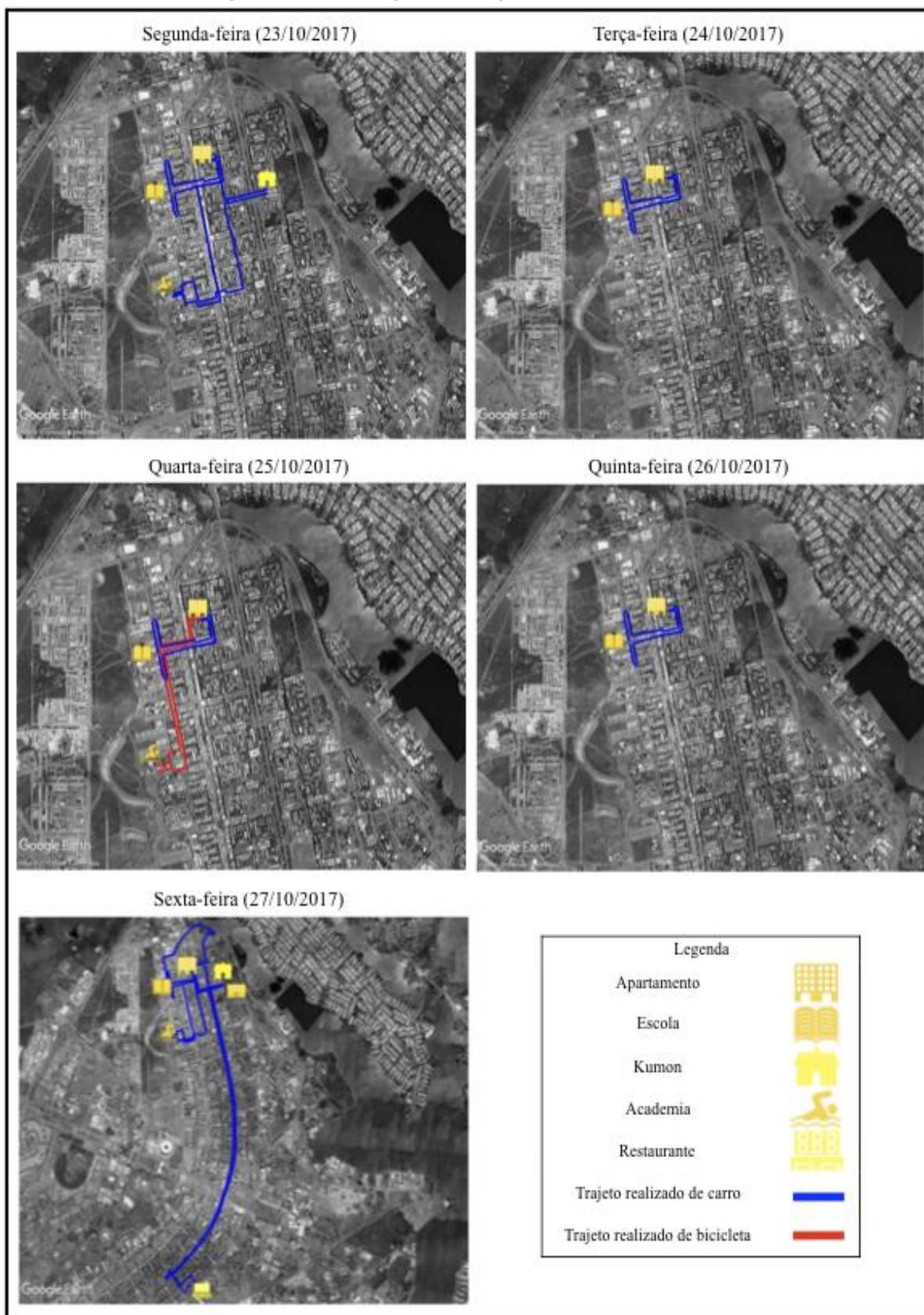
Na terça e quinta-feira, Vitor desce de seu bloco e caminha para a aula de futebol que acontece na mesma quadra esportiva pública em que Mel faz suas aulas, porém eles são de turmas diferentes, conseqüentemente, essa é a mesma empresa com a qual Bil têm aulas. Como esse percurso é muito curto e próximo de sua residência, marcá-lo no mapa indicaria com muita precisão o endereço de Vitor. Portanto, como cuidado ético para proteger os dados pessoais do participante e de sua família, não sinalizei esses percursos no mapa, contudo, eles estão registrados em NC e, ao longo da tese, trato de algumas questões observadas nesses percursos.

Na sexta-feira, após o almoço e antes da aula do Kumon, Vitor faz aulas de robótica na sua própria escola.

Assim como as demais crianças, Vitor teve a oportunidade de manusear a câmera GoPro no dia anterior à gravação do percurso. Na quinta-feira, cheguei um pouco antes do horário de sairmos para o futebol e descemos para que ele testasse a câmera fazendo uma filmagem dos arredores de seu bloco residencial. Esse percurso não foi contabilizado em tempo e distância nem mesmo marcado no mapa, por motivos já expostos, porém foi registrado nas NC das quais lanço mão no decorrer da tese.

A seguir, estão os mapas dos trajetos em que acompanhei Vitor durante a semana, sendo que os ícones coloridos indicam os pontos de partida e chegada, como seu prédio, a escola, o Kumon, a academia, a quadra esportiva e assim por diante; as linhas azuis indicam os percursos realizados de automóvel; e as vermelhas, os realizados de bicicleta.

Figura 20 – Indicação dos trajetos de Vitor durante a semana



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem extraída do *Google Earth*.

Como se observa nos mapas, os percursos de Vitor de ida e volta para a escola pouco variam, os trajetos do Kumon para a academia tiveram uma pequena alteração e, quando a criança saiu de sua residência para a natação, o percurso foi bem variado, uma vez que, na quarta-feira, realizou o trajeto de bicicleta. Enquanto as atividades rotineiras concentram-se na Asa Norte da RA I Plano Piloto, na sexta-feira, ele foi jantar em um restaurante com a família na Asa Sul. O tempo total dos deslocamentos de Vitor durante a semana foi de 3h33min, enquanto a distância total foi de 57,9 quilômetros percorridos de automóvel, bicicleta e a pé. Esses resultados indicam que os deslocamentos de Vitor são uma mescla entre ativos e não ativos fisicamente. Ele teve como companhia em seus percursos o pai, a mãe, a irmã, a tia-avó, o amigo, a mãe do amigo e eu.

As informações detalhadas sobre local de origem e destino, tempo de deslocamento, distância percorrida, modal utilizado e quem acompanhou Vitor em cada um dos trajetos representados na Figura 20 foram organizadas em um quadro que se encontra no Apêndice G desta tese.

Abaixo, descrevo os trajetos dos mapas, agrupando-os por destino: escola, Kumon, academia, aula de robótica e restaurante.

Todos os dias pela manhã, saí com Vitor de automóvel na companhia de seu pai e sua irmã, com exceção da quarta e sexta-feira, quando seu pai não estava presente e sim sua mãe. Outra variação de companhia foi na sexta-feira, quando a mãe de Vitor deu carona a uma vizinha, que é amiga de sua filha. Mesmo nos dias em que houve variação do motorista do automóvel, o caminho percorrido foi o mesmo. Deixamos a Superquadra de Vitor, viramos à direita e, logo em seguida, no balão pegamos a segunda saída à direita, passando pela comercial, cruzamos a W3 Norte em direção à W4 Norte, onde fizemos o retorno e chegamos à escola. Esse trajeto tem distância de 1,7 quilômetros e duração média de sete minutos.

O trajeto do retorno da escola para a residência de Vitor foi sempre realizado de automóvel na companhia de seu pai e sua irmã, com exceção da quarta-feira, quando o pai não estava presente e sim a mãe, e na sexta-feira, quando sua irmã não nos acompanhou, pois voltou andando para seu prédio, e tivemos a companhia do amigo de Vitor. Mesmo variando o motorista do automóvel, o caminho percorrido foi o mesmo sempre. O caminho de volta foi o inverso realizado na ida, seguimos reto pela via W5 Norte até o primeiro retorno, viramos à direita na comercial, cruzamos a W3 Norte e passando pela comercial da sua Superquadra, logo já viramos à esquerda para chegar ao prédio em que a família mora. Esse trajeto tem distância de 1,7 quilômetros e duração média de nove minutos.

Na segunda-feira, o ponto de partida para o Kumon foi o prédio de Vitor e quem o levou de automóvel foi sua tia-avó, que havia acabado de buscar a irmã de Vitor no Inglês e, ao deixá-la no apartamento, aproveitou para pegá-lo e levá-lo ao Kumon. A tia-avó saiu da Superquadra de Vitor, virou à direita na W1 Norte e, na primeira comercial, virou à esquerda, passando embaixo dos Eixos Rodoviários e, logo em seguida, chegamos ao local de destino. O tempo desse percurso foi de 5 minutos e a distância total de 1,3 quilômetros.

Na sexta-feira, o percurso de ida para o Kumon foi diferente, pois teve como ponto de partida a escola de Vitor, onde ele estava fazendo aula de robótica, e ainda contou com uma parada no meio do percurso. Quem buscou Vitor em seu automóvel foi a mãe de seu amigo e no carro estávamos eu, Vitor, seu amigo e a mãe dele. Ela realizou o mesmo percurso que os pais de Vitor realizaram na volta da escola para sua Superquadra, pois deixou seu filho brincando na quadra esportiva na companhia do irmão mais velho e de outras crianças que brincavam por lá. Ela saiu da Superquadra e fez o mesmo caminho que a tia-avó de Vitor fez para deixá-lo no Kumon na segunda-feira. Esse percurso demorou cerca de 16 minutos e teve a distância média de 2,8 quilômetros.

Na segunda e sexta-feira, o destino após o Kumon foi o mesmo, a academia. A mãe de Vitor foi buscá-lo em seu automóvel e percorreu o mesmo caminho. Ela dirigiu pela comercial, passando por baixo dos Eixos Rodoviários, seguindo em direção à W3 Norte, onde virou à esquerda e, depois de alguns metros, fez a conversão à direita, atravessando a via W5 Norte até a academia. O trajeto teve cerca de 10 minutos de duração e a distância de 3,2 quilômetros.

Também na segunda e sexta-feira, o caminho percorrido da academia de volta ao apartamento de Vitor foi o mesmo e sua mãe era quem estava dirigindo. Ela saiu da academia, cruzou a W5 Norte e virou à esquerda na W3 Norte, seguindo até a comercial de sua Superquadra, fez a conversão à esquerda e já estávamos em seu prédio. O tempo desse percurso foi de 10 minutos e a distância total de 3,1 quilômetros.

Na quarta-feira, a mãe de Vitor propôs que fossemos de bicicleta à academia. Saímos os três, cada um em sua bicicleta, pela calçada lateral ao prédio em direção à W4 Norte, onde fizemos a conversão à esquerda e seguimos pela ciclovia até a altura da academia para, então, virar à direita. O tempo desse percurso foi de 27 minutos e a distância total de 2,5 quilômetros.

Na volta, o caminho foi bem similar, pedalamos pela ciclovia da W4 Norte, dobramos à direita na altura da Superquadra de Vitor e pela calçada chegamos até seu prédio. O tempo desse percurso foi de 25 minutos e a distância total de 2,8 quilômetros.

Na sexta-feira após o almoço, o pai de Vitor o transportou juntamente com seu amigo para a aula de robótica, que acontece na escola onde os meninos estudam. Por conta do trânsito congestionado na via W1 Norte, o pai optou por pegar uma rota diferente daquela que havíamos percorrido nos outros dias da semana para chegar à escola. Saindo da Superquadra, ele virou à esquerda, passou pela comercial em direção ao Eixo Rodoviário Leste, onde fez a tesourinha, e contornou o Setor Hospitalar Norte, virando à esquerda na via W4 Norte até chegar à escola. O tempo desse percurso foi de 9 minutos e a distância total percorrida foi de 4,5 quilômetros.

Ainda na sexta-feira, acompanhei Vitor no percurso para um restaurante na Asa Sul, no automóvel estavam sua mãe e sua irmã. Sua mãe saiu da Superquadra e, após passar pela comercial, tomou o Eixo Rodoviário na direção sul, fez a conversão à direita e depois a tesourinha em sentido à L2 Sul, chegando ao restaurante. O tempo desse percurso foi de 14 minutos e a distância total de 11 quilômetros.

O caminho de volta foi realizado no automóvel do pai da criança, a opção dele foi também a de atravessar da Asa Sul à Asa Norte pelo Eixo Rodoviário, a diferença nesse percurso é que ele acaba no meu endereço, uma vez que passava da meia noite e o pai de Vitor achou melhor me deixar onde resido. O tempo desse percurso foi de 12 minutos e a distância total de 9,9 quilômetros.

A seguir, faço uma análise dos percursos de Vitor durante a semana. Mesmo que ele não estude dentro de sua UV, a distância de sua residência para a escola é pequena e passível de ser percorrida caminhando, como sua irmã fez sexta-feira. Vitor utiliza-se de sua UV em outros momentos, como, por exemplo, para suas aulas de futebol, o que evidencia vantagens do *design* e dos atributos físicos do projeto urbanístico da cidade.

Outra análise a ser feita refere-se às companhias dos percursos realizados e sua associação à combinação e ao arranjo que a família organiza para que eles atendam a suas atividades. O deslocamento de Vitor para a escola acontece justamente no horário em que ele e sua irmã iniciam e finalizam suas atividades, nesse sentido, pai e mãe adequam seus horários do trabalho em função da escola dos filhos.

Quanto às companhias de Vitor para seus deslocamentos extraescolares, sua família tem uma organização peculiar e forma, com a amiga de sua mãe e a tia-avó, uma rede de cooperação para que ele seja transportado.

Os modais utilizados por ele variam durante a semana, mas o tempo que ele gastou dentro do automóvel ainda foi consideravelmente maior do que em outros modais. Mesmo sendo transportado dentro do automóvel para diferentes localidades da cidade, durante esses

percursos, Vitor exerce sua capacidade de observar a cidade e estabelece relações sociais com suas companhias, assunto que será mais explorado no próximo capítulo.

Vitor realizou, ainda, um amplo deslocamento ao ir ao restaurante na Asa Sul da RA I Plano Piloto, esse fato também demonstra o arranjo familiar de suas atividades e que ele está envolvido nas dinâmicas de outros membros da família.

Ao olhar os deslocamentos de Vitor durante a semana, é possível identificar três motivações para que eles ocorram, e, conseqüentemente, possam ser classificados em três tipos: trajetos escolares, que contabilizam um tempo total de 1h20min e a distância percorrida de 17 quilômetros feitos de automóvel; trajetos de atividades extracurriculares, que tiveram um tempo total de 1h09min e 25,5 quilômetros de distância total feitos de automóvel, bicicleta e a pé; e trajetos de entretenimento, os quais tiveram um tempo total de 26 minutos e a distância total de 20,9 quilômetros feitos de automóvel.

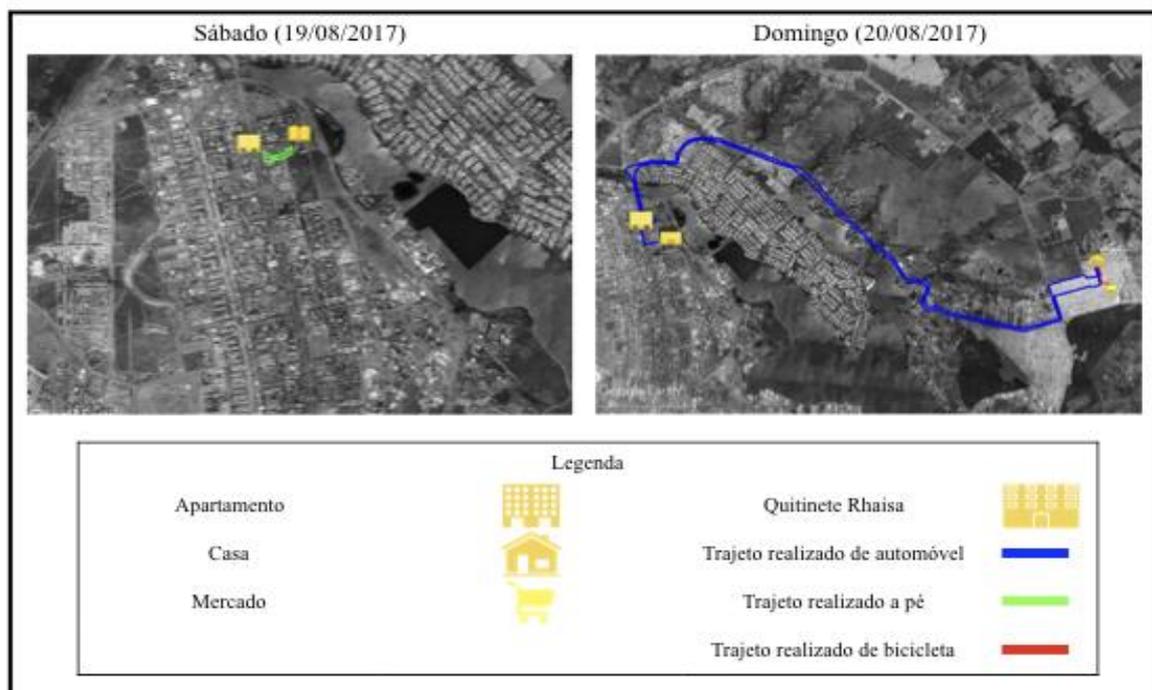
4.2 TRAJETOS DO FINAL DE SEMANA

Os mapas a seguir evidenciam os dados geográficos dos trajetos das crianças percorridos durante o final de semana, assim como nos mapas anteriores, combino informações geradas pelo GPS com minhas NC. Como no final de semana fui acionada pelas famílias para acompanhar poucos percursos, decidi elencar os mapas das quatro crianças referentes a esse período a seguir, sem separá-los por itens.

Aos finais de semana, o único compromisso fixo de Bil é o de ir à catequese e, geralmente, no dia de folga de seu pai, a família toda vai para a casa que possuem na RA XXVIII Itapoã.

Abaixo, estão os mapas dos trajetos realizados no final de semana em que acompanhei Bil, sendo que os ícones coloridos indicam os pontos de partida e chegada, como seu prédio, a catequese, a casa na RA XXVIII Itapoã e, assim por diante; as linhas verdes indicam os percursos realizados a pé; as vermelhas, os percursos de bicicleta; e as azuis os realizados de automóvel.

Figura 21 – Indicação dos trajetos de Bil durante o final de semana



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem extraída do *Google Earth*.

Como se observa nos mapas, os percursos de Bil durante o final de semana não possuem um padrão no que tange à repetição de locais ou de rotas e extrapolam a RA I Plano Piloto. O tempo total dos deslocamentos de Bil durante esse período foi de 1h38min, enquanto a distância total foi de 44,6 quilômetros percorridos a pé, de bicicleta e de automóvel, neles o participante foi acompanhado por sua família e por mim.

As informações detalhadas sobre local de origem e destino, tempo de deslocamento, distância percorrida, modal utilizado e quem acompanhou Bil em cada um dos trajetos ilustrados nos mapas da Figura 21 foram organizadas em um quadro que se encontra no Apêndice B desta tese.

Abaixo, descrevo os trajetos dos mapas na sequência que aconteceram no dia.

No sábado, acompanhei Bil à catequese, que acontece na mesma escola que ele frequenta durante a semana. Na ida, o caminho realizado foi pela calçada lateral ao prédio onde a mãe do amigo de Bil trabalha, depois atravessamos, na faixa de pedestres, a via L1 Norte, passamos pelos pilotis de dois prédios da Superquadra da escola e lá chegamos. Nesse dia, o trajeto de Bil foi provocado pelo meu pequeno atraso, por isso ele caminhou no sentido que sabia que eu estava indo encontrá-lo. Esse percurso teve a duração de 5 minutos e a distância percorrida foi de 0,5 quilômetros.

Na volta da escola para seu apartamento, fizemos o percurso de ida invertido, a duração foi de 8 minutos e a distância percorrida de 0,6 quilômetros.

No domingo, fui para o apartamento de Bil no horário marcado, sua mãe estava colocando algumas coisas no carro e os meninos já estavam prontos. Seu pai dirigiu o automóvel da família e o caminho percorrido foi o seguinte: saímos pela saída Norte do Eixo Rodoviário, logo em seguida, atravessamos a Ponte do Bragueto, entrando na RA XVIII do Lago Norte, passamos em frente ao Shopping Iguatemi, depois seguimos pela rodovia DF-005, deixando para trás a RA XXIV do Varjão e o Residencial Paranoá Park. Na rotatória da RA VII Paranoá, viramos à esquerda já chegando à RA XXVIII Itapoã, poucos minutos depois já estávamos na casa da família. Esse percurso teve a duração de 23 minutos e a distância percorrida foi de 20,9 quilômetros.

Ao longo do domingo, Bil realizou pequenos percursos próximos de sua residência. A convite de sua mãe, ele a acompanhou para ir ao mercado. Eu e sua mãe caminhamos e Bil foi de bicicleta. Saímos da casa de Bil e viramos à direita, caminhamos em uma reta por alguns metros, viramos à esquerda e, na próxima esquina, à direita, passamos algumas esquinas e viramos à direita novamente para logo chegarmos ao mercado. Vale ressaltar que, nesse trajeto, não havia ciclovias e Bil procurou pedalar a uma distância próxima de nós. Esse percurso teve a duração de aproximadamente 11 minutos e a distância percorrida foi de 0,9 quilômetros.

O percurso de volta do mercado para a casa foi o mesmo realizado na ida de maneira invertida, teve uma duração aproximada de 15 minutos e a distância percorrida de 1 quilômetro.

Após o almoço, Bil foi à casa de seu primo, que fica ao lado da sua, eles jogaram no celular, depois jogaram bola e brincaram de outras brincadeiras na rua. Esse trajeto não foi contabilizado por ser muito curto.

O último percurso do domingo foi a volta para o apartamento da RA I Plano Piloto. O pai de Bil optou por sair de sua casa e dirigir por uma via que, segundo ele, “passa por fora” da RA XXVIII Itapoã (NC, 20/08/17). O trecho seguinte foi o inverso da ida, com a alteração de terem me deixado em minha residência, por conta do horário, antes de seguirem para o prédio deles. Esse percurso teve a duração de aproximadamente 26 minutos e a distância percorrida foi de 20,7 quilômetros.

Ao olhar os deslocamentos de Bil durante o final de semana, é possível identificar diferentes motivações para que eles ocorram, e, conseqüentemente, possam ser classificados em três tipos: atividades extracurriculares, referente à ida e volta da catequese, que tiveram

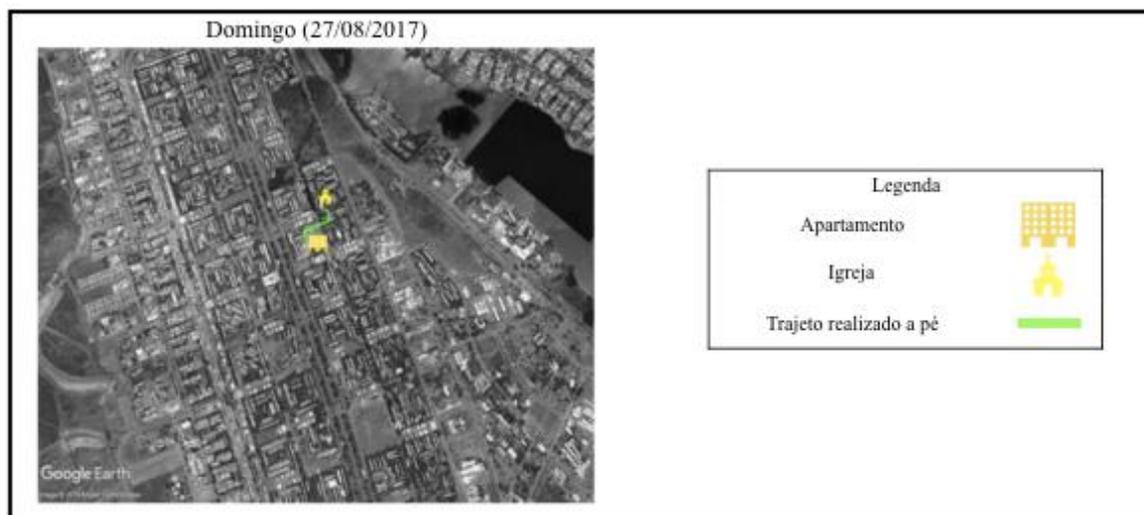
um tempo total de 13 minutos e 1,1 quilômetros de distância total feitos a pé; trajetos de entretenimento, referente à ida e volta da casa da RA XXVIII Itapoã e da casa de seu primo, os quais tiveram um tempo total de 49 minutos e a distância total de 41,6 quilômetros feitos de automóvel; trajetos de pequenas tarefas, referente à ida e volta do mercado, os quais tiveram um tempo total de 26 minutos e a distância total foi de 1,9 quilômetros feitos a pé e de bicicleta.

Sem a obrigação das atividades institucionais, além da catequese, os demais deslocamentos de Bil no final de semana aconteceram em função de uma atividade coletiva da família de irem à casa na RA XXVIII Itapoã, pelo interesse da mãe de que ele a acompanhasse ao supermercado, e pelo seu próprio interesse de ir brincar com o primo.

Aos finais de semana, Jolie tem tempo livre para descer e brincar nos pilotis de seu prédio, esse assunto será tratado em detalhes no capítulo 6 e pode ser também encontrado em Farias e Danby (2019). O único compromisso fixo de Jolie aos finais de semana é ir à igreja aos domingos.

Abaixo, está o mapa dos trajetos realizados durante o final de semana em que acompanhei Jolie, sendo que os ícones coloridos indicam os pontos de partida e chegada, seu prédio e a igreja; e a linha verde indica os percursos realizados a pé.

Figura 22 – Indicação dos trajetos de Jolie durante o final de semana



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem extraída do *Google Earth*.

Como se observa no mapa, os percursos de Jolie durante o final de semana possuem um padrão no que tange à rota adotada e são restritos à Asa Norte da RA I Plano Piloto. O tempo total dos deslocamentos de Jolie durante o final de semana foi de 23 minutos, enquanto a distância total foi de 1,4 quilômetros percorridos a pé com sua família e eu.

As informações detalhadas sobre local de origem e destino, tempo de deslocamento, distância percorrida, modal utilizado e quem acompanhou Jolie em cada um dos trajetos ilustrados no mapa da Figura 22 foram organizadas em um quadro que se encontra no Apêndice E desta tese.

Abaixo, descrevo os trajetos do mapa em relação ao destino visitado.

No domingo, toda a família de Jolie foi para a igreja caminhando no período matutino e no período noturno. O caminho realizado foi o mesmo em todos os horários, saímos do prédio de Jolie, atravessamos os pilotis de outros dois prédios de sua Superquadra, então cruzamos a via L1 Norte pela faixa de pedestres e logo atravessamos a via interna da Superquadra, onde a igreja está localizada. Cada um desses percursos teve a duração de 5 minutos e a distância percorrida foi de 0,3 quilômetros.

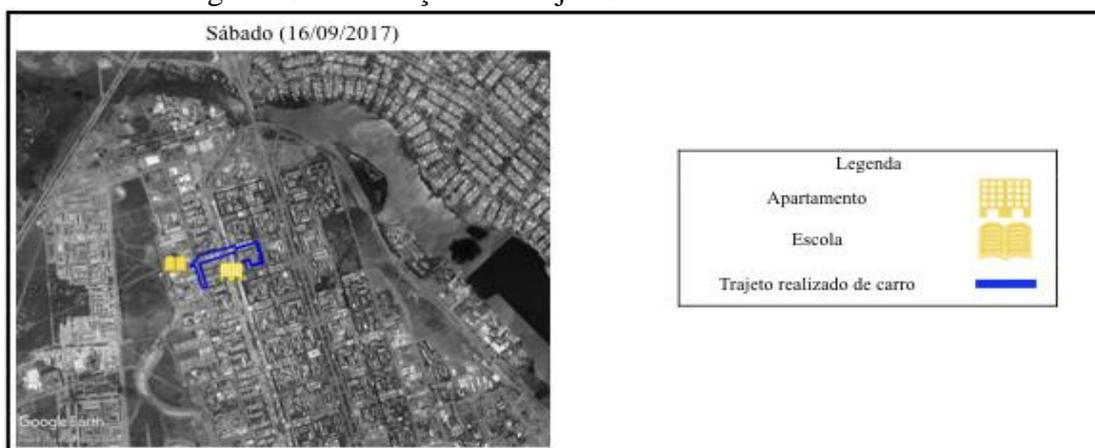
Ao olhar os deslocamentos de Jolie durante o final de semana, é possível identificar diferentes motivações para que eles ocorram, e, conseqüentemente, possam ser classificados em dois tipos: trajetos com a família, referente à ida e volta para a igreja com sua família; e trajetos de entretenimento, quando a criança desce para brincar nos pilotis.

Sem a obrigação das atividades institucionais, os deslocamentos de Jolie no final de semana aconteceram em função de uma atividade coletiva da família de irem à igreja e por seu próprio interesse de ir brincar nos pilotis.

Aos finais de semana, Mel não tem nenhum compromisso fixo, na semana da pesquisa, ela participou de uma atividade em sua escola, e o percurso realizado foi o mesmo realizado durante a semana, seu deslocamento foi restrito à Asa Norte da RA I Plano Piloto.

A seguir, está o mapa dos trajetos durante o final de semana em que acompanhei Mel, sendo que os ícones coloridos indicam os pontos de partida e chegada, seu prédio e a escola; e a linha azul indica os percursos realizados de automóvel.

Figura 23 – Indicação dos trajetos de Mel durante o final de semana



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem extraída do *Google Earth*.

Como se observa no mapa, os percursos acompanhados de Mel durante o final de semana ficaram restritos à Asa Norte da RA I Plano Piloto e não mudaram em relação àqueles realizados durante a semana. O tempo total dos deslocamentos de Mel durante o final de semana foi de 13 minutos, enquanto a distância total foi de 3,2 quilômetros percorridos de automóvel com sua mãe e eu.

As informações detalhadas sobre local de origem e destino, tempo de deslocamento, distância percorrida, modal utilizado e quem acompanhou Mel em cada um dos trajetos ilustrados no mapa da Figura 23 foram organizadas em um quadro que se encontra no Apêndice F desta tese.

Abaixo, descrevo os trajetos do mapa em relação ao destino visitado.

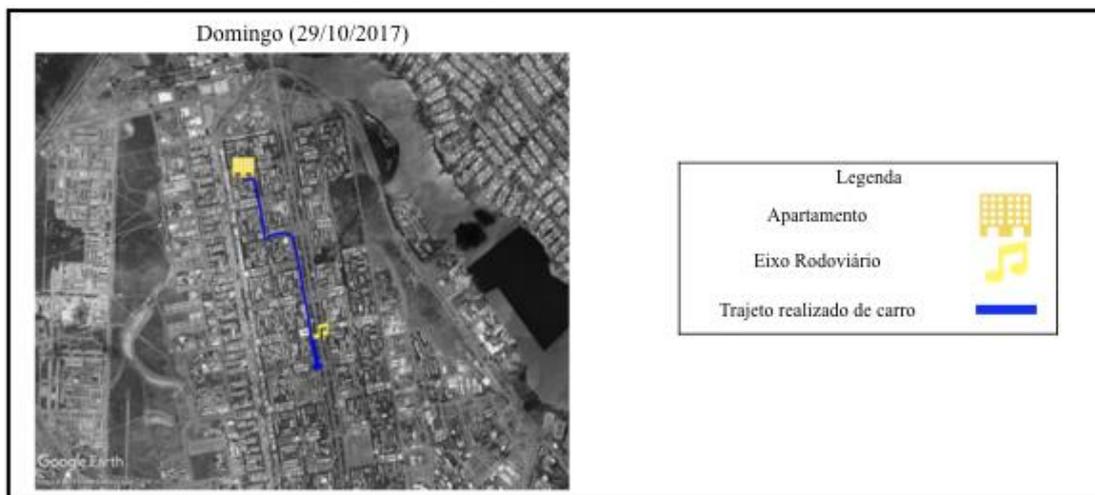
No sábado, aconteceu na escola de Mel a Festa Cultural cujo tema geral foi sustentabilidade. Entretanto, a família não costuma frequentar a instituição educativa nos finais de semana. Como se observa na figura acima, o percurso do sábado foi igual ao que costumam realizar durante a semana e sua descrição pode ser encontrada anteriormente neste mesmo capítulo. No domingo, não fui contactada pela família para acompanhar nenhum percurso.

Os deslocamentos de Mel durante o final de semana tiveram como motivação a ida à escola para fazer uma apresentação na Festa Cultural, o que pode ser classificado como trajeto escolar.

Aos finais de semana, o único compromisso fixo de Vitor é ir à catequese aos sábados pela manhã, contudo, na semana da pesquisa, como havíamos ido ao restaurante na noite anterior e voltado muito tarde, sua mãe disse que o deixou dormir para descansar, assim, durante o sábado, não fui contactada pela família para acompanhar nenhum percurso.

Abaixo, está o mapa dos trajetos em que acompanhei Vitor durante o domingo, os ícones coloridos indicam os pontos de partida e chegada, seu prédio e um ponto do Eixo Rodoviário; e a linha azul indica o percurso realizado de automóvel.

Figura 24 – Indicação dos trajetos de Vitor durante o final de semana



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem extraída do *Google Earth*.

Como se observa no mapa, o percurso acompanhado de Vitor durante o final de semana ficou restrito à Asa Norte da RA I Plano Piloto. O tempo total desse deslocamento foi de 6 minutos, enquanto a distância total foi de 2,3 quilômetros percorridos de automóvel, acompanhado por mim e sua família.

As informações detalhadas sobre local de origem e destino, tempo de deslocamento, distância percorrida, modal utilizado e quem acompanhou Vitor no trajeto ilustrado no mapa da Figura 24 foram organizadas em um quadro que se encontra no Apêndice H desta tese.

No domingo, o percurso realizado foi da residência de Vitor para o Eixo Rodoviário³⁴. Acompanhei Vitor e sua família de automóvel, seu pai estava dirigindo, e percorremos o seguinte trajeto: saindo de sua Superquadra, viramos à direita, seguimos, por alguns metros, pela via W1 Norte, na primeira comercial, viramos à esquerda, entrando à direita no Eixo Rodoviário Oeste, e, depois de alguns metros, estacionamos e descemos. O percurso de domingo teve 6 minutos de duração e a distância foi de 2,3 quilômetros. Após o tempo em que estiveram no Eixo Rodoviário, Vitor e sua família foram para a casa de seu avô, porém eu não os acompanhei nesse percurso.

³⁴ As seis faixas do Eixo Rodoviário de Brasília ficam interditadas para veículos das 7 às 19 horas aos domingos e feriados nacionais, conforme Decreto nº 13.250 de 13 de junho de 1991.

Ao olhar o deslocamento de Vitor durante o final de semana, é possível identificar como motivação para que ele tivesse ocorrido a demanda de acompanhar a família para assistir o pai de Vitor tocar com sua banda, portanto, esse percurso pode ser classificado trajeto com a família.

A seguir, apresento as análises sobre as experiências que tivemos durante os deslocamentos pela cidade.

4.3 EXPERIÊNCIAS NOS TRAJETOS

A mobilidade infantil é muito mais complexa que linhas, tempos e distâncias em mapas, ela está intrinsecamente ligada às experiências e oportunidades a que as crianças têm acesso em seus deslocamentos, nas relações que meninos e meninas estabelecem a cada instante para fazerem a cidade, seja no interior do automóvel, pedalando ou caminhando.

O deslocamento passa, assim, a ser encarado como um momento de interação e importante nas relações familiares e de amizade, uma vez que nenhuma das crianças ou famílias percorria seus caminhos em total silêncio ou dormindo.

Durante o acompanhamento dos trajetos, sempre procurei estar o mais próxima possível das crianças, quando caminhávamos, posicionava-me ao lado delas, de bicicleta, ficava atrás e às vezes ao lado, dentro do carro, sentava-me no banco de trás ao lado delas. Contudo, em algumas viagens de automóvel, fui convidada a sentar-me no banco de passageiro da frente, não recusei o convite e aproveitei esse momento para me aproximar do motorista também e buscar integração ao contexto que estava vivendo com uma postura aberta de trocas.

4.3.1 O que se fala

Abaixo foco em dois assuntos que foram recorrentes durante os trajetos: o primeiro refere-se a assuntos da pesquisa, como combinações de horários e equipamentos utilizados, que envolveram muito a participação dos adultos presentes e não só das crianças; e o segundo trata sobre os assuntos do cotidiano, em que as organizações familiares são destacadas.

4.3.1.1 Sobre a pesquisa

Meus interlocutores perguntaram-me sobre questões pessoais, como, por exemplo, quando Bil notou a foto de duas crianças na tela de proteção do meu celular e perguntou se eram meus filhos, também indagaram a respeito do meu estado civil, com quem eu morava,

onde eu morava, qual a minha origem e há quanto tempo morava na cidade. Eram durante os trajetos também que combinávamos os próximos encontros e horários.

Também chamou a atenção das crianças me ver fazendo anotações durante nossos percursos. Jolie e Mel pediram para olhar e ler minhas anotações. Ou, ainda, as crianças demonstraram dúvidas a respeito da pesquisa. Na volta para sua residência, na segunda-feira, Mel perguntou-me se eu iria fazer muitas perguntas a ela, e eu disse que, no dia da entrevista, teria uma série de perguntas para nós conversarmos, mas que não eram perguntas de certo e errado, por isso ela não deveria se preocupar.

Jolie também fez um comentário que me pareceu de preocupação, na quarta-feira, ela disse que teria vergonha de falar durante a filmagem do trajeto na sexta-feira, disse que era muito tímida e que já havia deixado de ir ao banheiro durante a aula por vergonha de levantar a mão e pedir à professora para sair da sala (NC, 23/08/17). Expliquei à Jolie que ela não precisava falar, meu interesse era que ela filmasse a paisagem do caminho, ela, então, ficou mais tranquila.

Ainda sobre a câmera GoPro, no dia da filmagem do percurso, Bil demonstrou estar à vontade para realizá-la, ele, inclusive, me ajudava a cuidar do tempo de duração da bateria, então íamos falando e checando a câmera, e perguntou, ainda, sobre o funcionamento do equipamento, a bateria e as funcionalidades dos botões. Quando chegamos ao SBN, ele tirou a câmera que estava fixa no guidão da bicicleta e filmou o local onde estávamos.

Na sexta-feira, indo para a escola, Mel comentou que a câmera parecia câmera de “*Youtuber*”. Talvez essa tenha sido a mesma impressão que a câmera desencadeou em Vitor, que, no dia em que gravou o vídeo, foi bem performático, mostrou seu amigo e narrou o trajeto, “Aqui é meu melhor amigo [...] Um sinal demorado e bora lá! [...] Aqui estamos passando pela comercial para fazer o balão e chegar em casa.” (NC, 27/10/17). O pai de Vitor, percebendo sua empolgação, falou “Caramba, o moleque tá querendo virar *Youtuber*!” (NC, 27/10/17).

Bil também ficou bem interessado pelo funcionamento do GPS no meu celular, mostrei a ele como funcionava e que era possível ver nosso deslocamento sobre o mapa no formato de uma bolinha azul. Durante alguns percursos, ele pediu para segurar meu aparelho celular para acompanhar o movimento do cursor. Ele também ficou interessado em saber as distâncias percorridas de bicicleta e sempre perguntava quantos quilômetros havíamos percorrido.

Durante as entrevistas, perguntei às crianças se haviam gostado de participar da pesquisa, Bil disse que “Foi legal”, Jolie comentou “Foi bem divertido assim, nunca tinha

recebido esse tipo de visita em uma semana, aí não sei, hahahaha.”. Mel disse “Gostei!” e, quando perguntei por que, ela respondeu “Ahh, porque... porque eu achei divertido você vir participar comigo e aprendi um monte de coisas legais.”. Por fim, Vitor disse “Que foi bem legal você... é quer fazer sua pesquisa me seguindo nos lugares pra onde ia, você me conheceu bem né?”.

As respostas das crianças sinalizam que elas gostaram de participar e falaram sobre suas percepções a meu respeito e a respeito da pesquisa. Na perspectiva de Jolie, eu era uma visita; para Mel, foi divertido ter a minha companhia, ao mesmo tempo em que ela disse ter aprendido comigo; e, para Vitor, eu fui uma espécie de “seguidora” interessada nele e capaz de conhecê-lo bem.

As combinações de horários feitas nos percursos, as curiosidades e os anseios sobre os equipamentos utilizados e as negociações feitas em campo colocaram em evidência meu papel enquanto pesquisadora e servem para reflexão do meu papel. Procurei, portanto, adotar uma postura disponível para as demandas das crianças e suas famílias e me envolvi em suas rotinas, por vezes assumi a responsabilidade de estar sozinha com a criança, o que demonstra uma relação de reciprocidade e aceitação estabelecida entre mim e mães, pais e crianças.

4.3.1.2 Sobre o cotidiano

Além de participar das conversas, procurei também ouvir o que as crianças e seus familiares falavam durante os percursos e descobri que as ações do cotidiano são uma importante pauta.

Bil e seu irmão aproveitam o percurso de ida à escola para conversarem sobre assuntos de interesse próprios. Por exemplo, nos dias após eu e Bil termos saído de bicicleta, ele gostava de contar ao irmão o quão longe havíamos ido. Foi também durante as idas para a escola que Rodrigo se mostrou um importante informante para minha pesquisa. Ele me contava sobre a rotina da família, sobre suas experiências pela cidade, como quando contou que, num dia de domingo, foi pedalando pelo Eixo Rodoviário com os amigos até a Esplanada, e sobre seu sentimento em relação à escolinha de futebol, que é um lugar em que se pode também “fazer amigos” (NC, 16/08/17).

Todos os dias, na ida para a escola, o pai de Jolie perguntava sobre o cachorro, se ela havia descido com ele e se ele havia evacuado, e ela contava sobre o passeio, dando detalhes a respeito de como ele transcorreu e respondendo a todas as perguntas de seu pai. Na volta para o apartamento, o pai sempre se interessava em saber como havia sido o dia na escola, se Jolie havia lanchado ou não e se foi tudo bem durante sua tarde, Jolie sempre tecia comentários a

respeito de suas atividades e do lanche, na sexta-feira, por exemplo, ela nos contou sobre como estava feliz por ser sexta-feira, mostrou seu caderno de produção de texto e os bilhetinhos de elogio que a professora havia lhe deixado.

Os assuntos do cotidiano com Mel variavam bastante, falamos sobre o que ela havia feito no feriado, as tarefas da escola e as suas preferências alimentares, como na segunda-feira, no percurso da escola para sua residência, quando ela disse que não quis comer no restaurante da escola para comer o “arroz com batatinha” (NC, 11/09/17) que sua mãe havia preparado no dia anterior. Na segunda-feira ainda, no percurso da volta do acompanhamento pedagógico para sua residência, Mel disse que estava com fome, perguntei o que ela queria comer e ela disse “McDonald’s”.

Foi também durante os percursos ao longo da semana que descobri a paixão de Vitor por comer, ele gosta de ir à restaurantes como o Fred, a pizzeria Dom Bosco, o McDonald’s e o *food truck* Geléia. Em casa, Vitor contou ter um cardápio variado, na terça-feira, indo para a escola, perguntei o que ele havia feito em casa depois da natação e ele disse que tinha chegado e comido hambúrguer, arroz, couve-flor e vagem. Também me contou que gosta de ir à casa de sua tia-avó, disse que lá é “especial” porque “lá tem miojo, tem chocolate e água de coco” (NC, 25/10/17). Outro assunto bem popular durante a semana foi o Sarau em que a irmã de Vitor tocava violão. Assim, de segunda a quinta-feira, ficamos todos na expectativa pela apresentação dela na sexta-feira.

As conversas das crianças com quem as acompanha propicia momentos de interação, descontração e ampliação de vínculos no grupo que se desloca junto, e é nos trajetos pela cidade que essas relações se dão e se desenvolvem também.

Em relação às minhas observações, foram esses momentos em que pude me aproximar das crianças e conhecer mais sobre suas rotinas e preferências, o que me forneceu dados para subsidiar perguntas que realizei nas entrevistas e escrever determinadas afirmações feitas ao longo da tese.

4.3.2 O que se vê

Enquanto as crianças realizavam seus trajetos, observavam a cidade pela janela do carro, pedalando ou caminhando. Escolhi destacar neste tópico três características do que observaram, são elas: a natureza, que se refere às plantas; os prédios, diz respeito a construções, grafites e a referências de localização espacial de comércios; e as pessoas, sobre os indivíduos que estavam nas vias e calçadas.

4.3.2.1 A natureza

Durante os trajetos com Bil, o participante chamou atenção principalmente para três elementos: disse que achava os ipês muito bonitos, o pôr do sol também foi citado por ele como muito bonito e, na quarta-feira, no percurso de volta de nosso passeio de bicicleta, quando paramos no semáforo na altura SQN 405, admirou a árvore Gameleira com suas raízes “gigantes”, segundo ele (NC, 16/08/17).

De dentro do carro, Jolie e a irmã observam a paisagem e os comentários sobre as árvores e flores eram constantes. Na segunda-feira, no percurso para sua escola, ao olhar pela janela do carro e ver as flores em uma rotatória próxima a sua Superquadra, ela exclamou “Nunca sei quando é outono ou primavera porque os canteiros estão sempre floridos” (NC, 21/08/17).

Na terça-feira, quando passamos em frente a um canteiro da via W3 Norte, que estava cheio de uma grama popularmente conhecida como Gravatinha, Jolie disse que a primeira vez que havia notado aquele canteiro imaginou ser um grande jacaré parado ali. Na terça-feira, também observamos os ipês, Jolie e sua irmã comentaram como eles são bonitos; na quarta-feira, falaram de suas flores e, na quinta-feira, fizemos uma “caça” aos ipês, apontando-os pelo percurso dizendo “Ali tem um!”, “Ali tem outro!” (NC, 24/08/17).

Como destacado anteriormente, no Plano Urbanístico de Brasília, a escala bucólica permeia toda a cidade e destina-se justamente ao deleite e lazer das pessoas, Bil e Jolie aproveitam a paisagem em seu trajeto, o que o torna mais agradável. Bil e Jolie, ao dizerem que acham o pôr do sol, as árvores e as flores bonitas, indicam que seu senso estético está ligado a elementos da natureza.

4.3.2.2 Os prédios

Na quarta-feira, durante o percurso de bicicleta com Bil, várias foram suas observações em relações à estrutura física da cidade, como quando ele chamou minha atenção para a altura dos prédios das Superquadras, destacando que os blocos residenciais das quadras 400 têm apenas três andares e que os prédios da Superquadra dele têm seis andares. Na volta para casa, Bil disse “Agora vai demorar pra gente descer” (NC, 16/08/17), usando a palavra “Descer” para refere-se à inclinação do terreno.

Também era durante nossos passeios de bicicleta que Bil comentava sobre os estabelecimentos que víamos, por exemplo, ele apontou a antiga academia onde fazia aulas de natação; mostrou-me a escola parque que frequentou até o ano de 2016 e explicou que atualmente não frequenta mais porque mudou a dinâmica na escola dele; a lanchonete Girafas,

afirmando que já havia comido lá e gostava do sanduíche; o posto de saúde em que tomou vacina contra febre amarela; e o supermercado em que já foi com a mãe.

Na terça-feira, na ida para o futebol, passamos pelo bloco E de sua Superquadra e ele disse que tinha dois amigos que moravam naquele prédio.

No percurso de ida para a escola, na terça-feira, a irmã de Jolie comentou sobre um desenho de grafite em uma das tesourinhas e destacou que gostava daqueles desenhos, “quando tem flores” (NC, 22/08/2017), e não das letras que ela não conseguia entender bem. É também quando seu pai faz a tesourinha ou cruza o Eixo Rodoviário que Jolie diz sentir uma sensação de frio na barriga relacionada ao divertimento e à velocidade do automóvel.

Na segunda e quarta-feira, quando, depois de buscar o pai de Jolie no serviço, ao trafegarmos na via N2, paralela à Esplanada dos Ministérios, Jolie apontou o prédio do Teatro Nacional e disse que o acha bonito, apontou também para o prédio do Shopping Conjunto Nacional e disse já ter ido lá para comprar móveis quando tinha se mudado para Brasília.

Na quarta-feira, quando chegamos à Superquadra do jardim de infância da irmã de Jolie, observamos os prédios e Jolie disse que “Não sabia que era tão bonito assim!” (NC, 23/08/17), depois passamos a comparar as fachadas dos prédios e os tipos de janela.

Na quarta-feira, quando chegamos à escola de Jolie, comentei sobre a cena que assisti no dia anterior na hora da saída, tinha visto duas crianças brincando de procurar letras no painel de azulejos da fachada da escola, depois perguntei se Jolie sabia quem havia feito o painel e ela respondeu “Athos Bulcão” (NC, 23/08/17).

No percurso de segunda-feira, na ida para o acompanhamento pedagógico, passamos por baixo do Eixo Rodoviário e falamos sobre a passarela de pedestres que eu sempre atravesso, a mãe de Mel disse que nunca havia passado pela passarela porque tem medo e Mel ficou espantada por eu utilizar a passarela. Ainda durante esse percurso, foi Mel quem percebeu e alertou sua mãe que estávamos na comercial errada quando sua mãe estacionou para deixá-la no acompanhamento pedagógico.

Apesar de estar sempre no banco de trás do carro, Mel ficava atenta ao que se passava na rua, na terça-feira, no percurso de ida para a escola, Mel observou os carros a nossa frente na via W4 Norte e comentou que o trânsito estava ruim.

Ao caminharmos para sua aula de futebol na quinta-feira, ela comentou que as calçadas estavam quebradas, com falhas e seria “ruim para os cadeirantes passarem” (NC, 14/09/17).

Na quarta-feira, quando voltamos da natação para a residência de Vitor, ele comentou que seria fácil voltar por causa da descida, referindo-se à inclinação do terreno.

Na sexta-feira, durante o mesmo trajeto de volta da natação, conversávamos sobre onde iríamos jantar, perguntei onde ficava o restaurante, ele disse não saber e sua mãe interviu perguntando se era na Asa Sul ou Asa Norte. Vitor disse que era na Asa Sul, mas não sabia o endereço da comercial, na sequência perguntei se ele sabia por que chamava “Asa” e ele disse “por causa da Asa do avião!” (NC, 27/10/17).

As observações das crianças enquanto percorrem a cidade fazem referência ao plano urbanístico, elas comentam sobre o tamanho dos prédios e fazem referências aos comércios que conhecem. À medida que meus interlocutores se deslocam pela RA I Plano Piloto, eles encontram cenários que estimulam a imaginação e o pensamento sobre diferentes assuntos, é também, ao olhar para os diversos elementos urbanísticos, que curiosidades e percepções se aguçam, se tornam aprendizagens.

O próprio movimento vivenciado pelo corpo no declive do terreno desperta nas crianças um sentir a “cidade” corporificado que, ao mesmo tempo, é visto na passagem debaixo do Eixo Rodoviário ou ao olhar para ela, o sentir e o ver indicam se é subida ou descida, o que implica “frio na barriga” ou emprego de mais ou menos força para pedalar a bicicleta.

Nos prédios e fachadas, fica, ainda, explícito o projeto urbanístico materializado nos painéis de Athos Bulcão, no número de pavimentos determinados por Lucio Costa, nas tesourinhas e nas referências construídas da cidade pelo Comércio Local.

4.3.2.3 As pessoas

Na quarta-feira, durante o percurso de volta do passeio de bicicleta, vi com Bil um camburão da polícia estacionado na calçada da SQN 410, foi possível ver que, dentro do carro, um dos policiais estava armado; comentamos sobre a função da polícia e das armas. Bil disse que as armas eram usadas caso houvesse um “tiroteio” (NC, 16/08/17) e contou-me de uma perseguição policial que havia acontecido no Eixo Rodoviário Leste durante suas férias daquele ano. Bil disse que não tem medo quando fica sabendo dessas coisas, só quando tem morte, e que a polícia está fazendo o trabalho dela, que é ajudar a gente a não ser roubado, nem ficar de refém.

Enquanto Jolie e eu estávamos dentro do automóvel, na quarta-feira, paradas em frente ao jardim de infância da irmã de Jolie, ela apontou uma menina e disse que a menina estudava na mesma sala dela, e que também tinha uma irmã que frequentava o mesmo jardim de infância que sua irmã.

Na quinta-feira, no percurso de ida para a escola de Jolie, vimos um homem praticando *slackline*³⁵ na SQN 103, ele usava duas árvores altas e distantes uma da outra para fixar a fita elástica. Jolie e sua irmã ficaram intrigadas e interessadas na cena, queriam entender onde a fita estava fixada, como o homem subiu na corda e como conseguia se equilibrar. Depois de deixar a mãe de Jolie no serviço, e a caminho do jardim de infância, passamos novamente em frente ao homem praticando *slackline*, e as meninas continuaram observando e achando sua atividade super interessante.

Na sexta-feira, retornei caminhando com Mel da escola para seu apartamento. Quando estávamos quase chegando a seu prédio, Mel viu alguns homens parados na calçada e logo sugeriu “não vamos virar aqui” (NC, 15/09/2017), ela, então, fez um desvio daquela que seria a rota mais óbvia para seguir até seu prédio; quando perguntei por que, ela disse que “tem uns homens suspeitos ali” (NC, 15/09/2017). Dias mais tarde, durante sua entrevista, retomei o assunto narrando a situação e repetindo o que ela havia dito, perguntei, assim, o que ela sentiu quando viu aqueles homens, e Mel respondeu: “Eu fiquei com medo, muito... dele assaltar a gente, não sei assim, é... assaltar, sequestrar.” (EM, 17/10/2017).

Na sexta-feira, no caminho para a aula de robótica de Vitor, em que estávamos eu, ele e seu amigo, vimos uma viatura policial parada próxima à Ponte do Bragueto, e os policiais estavam fora do carro conversando com alguns homens. Vitor, então, falou “a polícia dando baculejo no pessoal”. Esse fato me chamou atenção e, na entrevista, retomei essa história com Vitor, perguntei sobre a função da polícia e ele disse que era “pra prender os bandidos”. Na sequência, perguntei a razão para que os bandidos fossem presos e Vitor disse “Porque os bandidos são maus e roubam as pessoas.” (EV, 09/11/2017).

Importante salientar que três crianças destacaram, em seus percursos, atividades de pessoas nas vias que se relacionam ao tema da segurança, Mel viu homens suspeitos enquanto Bil e Vitor viram policiais armados. Essas cenas observadas corroboram a ideia da violência urbana e, como no caso de Mel, desencadeiam o medo de caminhar na via pública.

4.3.3 O que se faz

Cada tipo de modal permite a seus usuários desenvolver ações enquanto o utiliza, a pé ou de bicicleta os usuários se exercitam fisicamente e dentro de veículos motorizados o passageiro pode relaxar, descansar ou mesmo conversar de forma mais descontraída. No caso

³⁵ Esporte que consiste em andar ou fazer manobras por uma fita elástica suspensa do chão.

das ações observadas durante os trajetos que acompanhei, fiz o recorte para apresentar três tipos de atividades que acontecem na interação com o outro e com o espaço: a primeira é a de aprender, durante os caminhos percorridos as crianças aprendem a respeito de diferentes questões; a segunda é a de brincar, as crianças brincam e imaginam durante toda oportunidade que têm, seja com o próprio corpo, com a bicicleta ou com o que vê pela janela; a terceira é a de encontrar-se com o outro e despedir-se, a criança e suas companhias têm, ao longo do dia, encontros e despedidas.

4.3.3.1 Aprender

Durante os percursos que realizou caminhando, Bil respeitou a faixa de pedestre, fazendo o sinal e olhando para os dois lados antes de atravessar, observou a sinalização do trânsito e utilizou as calçadas. Da mesma maneira, quando andávamos de bicicleta, Bil utilizava as ciclovias na maioria dos trajetos, procurava atravessar as vias em locais seguros e respeitava os sinais de trânsito.

Quanto às experiências de aprendizagens no trânsito, destaco que Jolie, ao caminhar com seu cachorro, também o fazia de maneira atenta, olhando para os dois lados antes de cruzar as vias internas de sua Superquadra. Nos dias em que caminhei com Mel para a quadra esportiva e sua residência, também observei que ela respeitava os sinais de trânsito, fazia sinal e olhava para os dois lados antes de atravessar na faixa de pedestres.

Ao acompanhar Vitor e sua mãe na ida e volta da natação, pude observar suas experiências de aprendizagem no trânsito enquanto nos deslocamos. Durante o percurso, a mãe de Vitor foi pedalando um pouco a nossa frente, dando as direções e orientações para Vitor acerca de onde atravessar as vias, qual o melhor caminho para seguir e onde está a ciclovia. Ela orientou, também, quanto ao procedimento correto na hora de cruzar a via W3 Norte, no trecho em que as faixas de pedestres não estão alinhadas, ressaltando que é preciso prestar muita atenção.

A mãe ainda fazia perguntas a respeito das opções de travessia que Vitor consideraria se estivesse sozinho e comentava as respostas dele. Ela ressaltou que ele deveria sempre atravessar na faixa de pedestre. Pedalamos um pouco pela calçada, mas a maior parte do trajeto foi realizada pela ciclovia. Vitor procurava sempre ir ao lado de sua mãe para conversarem, ela, então, o orientava a ir atrás dela para não bloquear a passagem de quem vinha pelo outro lado.

Sempre descíamos da bicicleta para atravessar as vias, fazendo o sinal para atravessar na faixa de pedestre onde não havia semáforo, e a mãe dizia: “Desce, vamos fazer o sinal e

daí atravessar” (NC, 25/10/17). Quando chegamos na W2, Vitor já estava familiarizado com o caminho e explicou por onde deveríamos seguir.

Nos percursos realizados de automóvel, as aprendizagens das crianças estavam ligadas também ao trânsito, todos os meus interlocutores sentavam-se no banco de trás dos automóveis e utilizavam o cinto de segurança, sendo que o pai ou a mãe, na condição de condutores, respeitavam a sinalização de trânsito.

Para além das aprendizagens no trânsito, também observei nos deslocamentos das crianças uma aprendizagem social e de cidadania.

Nos passeios de bicicleta, Bil se interessou por olhar as placas indicativas dos endereços das vias comerciais, além dos totens que exibem o mapa da cidade. Bil parou para observar os mapas dos totens em dois momentos específicos, uma vez na quarta-feira e outra vez na sexta-feira. Em frente ao mapa, ele observou atentamente seus sinais e legendas, apontou onde estávamos e sinalizou onde poderíamos chegar. O participante indicou no mapa também a Esplanada dos Ministérios, a Praça dos três Poderes, a Ponte Costa e Silva, a Ponte JK, o Eixo Rodoviário Norte e localizou a Superquadra onde reside.

Na sexta-feira, enquanto pedalávamos para a Esplanada dos Ministérios, paramos para descansar próximos a um busto de bronze, que chamou a atenção de Bil. Ele se aproximou do monumento e leu a placa que se encontrava na base. Descobrimos que era o busto de Juscelino Kubitschek ao lermos a homenagem feita pelos moradores daquela Superquadra ao ex-presidente do país que construiu Brasília.

Portanto, os deslocamentos de bicicleta com Bil foram sempre mais livres, ele explorava o caminho que fazíamos e apreciava por onde passávamos. Há, então, uma notável diferença em relação aos demais trajetos observados, tendo em vista não ter um horário para atender a determinada atividade. Os percursos realizados de bicicleta sempre tiveram caráter de passeio, foram exploratórios, diferentemente dos demais percursos em que Bil se deslocava para uma atividade e de volta a sua residência onde sua família o esperava.

Na quarta-feira, enquanto acompanhava Jolie em seu passeio com o cachorro pelos pilotis e jardins de seu bloco, andamos pela grama e ela me advertiu: “Cuidado com cocô de cachorro!” (NC, 23/08/17), explicando, então, que, às vezes, as pessoas andam com seus cachorros por ali e não recolhem os dejetos, nesse dia ela tinha em mãos o saquinho de lixo para pegar a “sujeira” de seu cão.

A mãe de Vitor relatou que estava tentando incentivar Vitor a ir de bicicleta para a natação durante o horário de verão, por isso estava ensinando o caminho de sua residência até a academia para que, futuramente, ele pudesse ir sozinho. Aprender a andar na bicicleta

grande tem sido um evento importante na vida de Vitor, por meio dessa atividade ele tem explorado a cidade. Na quinta-feira (26/10/17), ele me contou quais lugares próximos de seu apartamento ele utilizou para aprender a andar de bicicleta, como, por exemplo, o espaço de uma Entrequadra onde há um estacionamento de veículos e pouco movimento em horário não comercial e nos finais de semana.

A experiência de meus interlocutores em aprender *com* e *no* espaço urbano está para além de suas aprendizagens sobre o trânsito. Ela corrobora a proposta educacional de Anísio Teixeira para Brasília de que a criança aprenderia, também, em diferentes espaços da cidade. O projeto urbanístico e a educação estão integrados e as crianças, ao realizarem seus deslocamentos, aprendem a conviver com o outro, conciliando interesses pessoais e coletivos.

A educação das crianças não ocorre apenas nos espaços institucionalizados ou pela educação formal, mas resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade, por meio da ação de seus habitantes. As vias, os prédios, as placas, os mapas indicativos e os monumentos de Brasília configuram múltiplas histórias e culturas, desencadeando inumeráveis possibilidades educativas e de aprendizagens.

Ainda que nem todos os meus interlocutores estudem em suas UV e em escolas públicas, eles vivenciam o plano urbanístico de Brasília e têm experiências educativas durante seus deslocamentos e demais práticas sociais. No próximo capítulo, destaco, ainda, como as experiências das crianças em outros espaços da cidade, como os pilotis, os gramados, os jardins e as praças, produzem sociabilidade e aprendizagens. Nesses espaços, a criança aprende experimentalmente, por meio do envolvimento ativo, físico e sensorial em seus arredores, ela desenvolve autonomia, brinca, organiza-se, respeita, compreende dinâmicas culturais, forma valores e vivencia uma aprendizagem para além da escola e de suas pedagogias.

4.3.3.2 Brincar

Na segunda-feira, quando voltamos do passeio de bicicleta, já próximos do bloco de Bil, ele pedalou até a comercial, subiu uma rampa enquanto ainda estava na bicicleta, deu a volta, desceu com velocidade e me disse que aquilo era divertido. Em outros momentos de nosso percurso de bicicleta, Bil procurou rampas para descer e achava sempre emocionante descer com velocidade. Ele, ainda, brincava de se equilibrar na bicicleta e rodava os pedais para trás. Bil brincava, também, em seus percursos a pé, na quarta-feira, enquanto caminhava para a escola, fazia dribles no ar.

Na sexta-feira, durante o percurso para a escola de Jolie, brincamos de achar combinações de letras nas placas dos veículos que passavam por nós no trânsito. A brincadeira era organizada da seguinte maneira e foi Jolie quem a propôs: cada uma de nós deveria inventar um nome e procurar na placa dos automóveis da rua as iniciais do nome inventado, por exemplo, Jolie inventou o nome Paula Carolina Oliveira, sua abreviação era “PCO”, a partir daí ela ficava procurando uma placa que tivesse exatamente essas iniciais. Brincamos durante quase todo o caminho de sua residência até a sua escola. A brincadeira permitia que trocássemos de nome e de letras depois de um tempo sem obter sucesso na localização da placa.

Os percursos de ida e volta da escola com o pai de Vitor são sempre muito descontraídos e ele procura sempre conversar e brincar com os dois filhos sobre os mais variados assuntos. Na terça-feira, na volta da escola, quando a irmã, o pai, Vitor e eu caminhávamos em direção ao carro, um colega da irmã de Vitor saiu de dentro do seu carro no estacionamento para “dar tchau” a ela. O pai fez comentários sobre a atitude do menino e disse que ela e Vitor eram muito populares. Quando saímos de carro, encontramos o carro desse colega parado no semáforo, então, Vitor e sua irmã ficaram, de dentro do carro, “dando tchau” ao colega, todos riram muito.

Há de se destacar a diversidade do brincar observado, considerando o brincar com o próprio corpo e dele com um instrumento, a bicicleta. Essas brincadeiras são de ordem física, requerem habilidade e podem desencadear sensações físicas, como no caso de descer rampas na bicicleta como fez Bil. Nesse tipo de brincadeira, ainda, a calçada ou a ciclovia podem ser encaradas como espaços de possibilidades e de relevância para o desenvolvimento infantil e evidenciam que as crianças vão usar os mais diferentes espaços para desenvolver atividades de seu interesse.

Há, também, aquelas brincadeiras de ordem imaginária, como as de Jolie. As brincadeiras infantis são de engenhosidade inesgotável pelas regras que criam e modificam conforme lhes convém, por exigirem um mínimo de equipamentos e por suas organizações de tempo e espaço. Ou, ainda, as brincadeiras podem ser no plano da linguagem, como as que o pai de Vitor desenvolvia constantemente, propiciando momentos de descontração as crianças.

4.4 COMPARAÇÕES ANALÍTICAS

A seguir, apresento as análises comparativas no que tange à mobilidade infantil de meus interlocutores e suas relações *com a e na* cidade.

Quanto as informações geradas pelo *Google Maps*, referentes aos tempos gastos e às distâncias percorridas nos percursos durante a semana, Bil foi a criança que gastou mais tempo em seus deslocamentos, um total de 4h35min, enquanto Mel gastou menos tempo, totalizando 1h56min; Jolie esteve em trânsito por 3h27min e Vitor por 3h33min. Em relação às distâncias, Jolie percorreu 66,8 quilômetros durante a semana, perfazendo o maior percurso geral, seguida de Vitor, que percorreu 57,9 quilômetros, Bil, com 37,1 quilômetros, e Mel, com 28,1 quilômetros.

A maioria dos percursos realizados pelas crianças não tem paradas no caminho entre a residência e a escola e vice-versa. Somente Jolie realizou constantemente paradas em seus deslocamentos para a escola. Essas informações numéricas indicam quem passou mais tempo em trânsito, Bil, e quem percorreu as maiores distâncias, Jolie. Portanto, nem sempre as maiores distâncias percorridas correspondem ao maior tempo gasto em deslocamentos. Esse resultado aponta que, apesar de Vitor ser a criança que realiza mais atividades extracurriculares, não é ele quem fica mais tempo em seus deslocamentos ou percorre os maiores trajetos.

Ao mesmo tempo, as medidas representadas visualmente nos mapas indicam a dimensão espacial da exposição das crianças ao ambiente da cidade, demonstrando que a vida delas, durante a semana, acontece predominantemente dentro da RA I Plano Piloto. Os dados da pesquisa também revelam que a maioria dos deslocamentos durante a semana de Bil e Mel são realizados no sentido Leste/Oeste, enquanto os de Jolie e Vitor se dão no sentido Norte/Sul. Isso aponta que os destinos visitados estão “agrupados” em uma direção específica, assim, suas viagens acontecem mais na direção de sua residência em vez de terem variações, ou seja, não são dispersas. Esse achado tem relação direta também com o *design* da cidade, o que indica mais um aspecto influente da concepção do projeto urbanístico de Lucio Costa.

Quanto aos modais, Jolie foi a criança que menos variou seus meios de transporte nos percursos contabilizados, utilizou somente o automóvel; Mel variou entre andar a pé e de automóvel; Bil variou entre andar a pé e de bicicleta; enquanto Vitor utilizou o automóvel e a bicicleta. Assim, a criança mais ativa fisicamente em seus deslocamentos foi Bil e a menos ativa, Jolie. Os meninos possuíam bicicleta, utilizadas como meio de transporte; já as meninas não utilizaram bicicleta como meio de transporte. Deslocamentos em que a criança é ativa fisicamente contribuem para que elas sejam menos sedentárias, outras atividades extracurriculares podem contribuir para a redução do sedentarismo infantil, como brincadeiras ao ar livre ou prática de esportes.

Contudo, saliento que, em dias normais, como indicado pelas crianças, Bil não anda de bicicleta longe de sua residência, ele se mantém dentro de sua Superquadra; Mel caminha a pé poucas vezes para o futebol e não relatou ter caminhado da escola para sua residência nenhuma vez anteriormente; Vitor havia ido e voltado com sua mãe da natação de bicicleta apenas uma vez antes da pesquisa. De maneira geral, os meninos parecem ter mais liberdade para realizar deslocamentos de maior distância e são mais ativos fisicamente nesses deslocamentos pela cidade que as meninas.

Apesar da mobilidade infantil não ter sido nomeadamente uma preocupação no plano urbanístico de Lucio Costa (1991/[1957]), a estrutura da UV previa a implantação de Jardins de Infância e Escolas Primárias a curtas distâncias dos blocos residenciais, de modo que as crianças caminhassem curtas distâncias em vias separadas do tráfego de veículos assim, facilitaria os deslocamentos infantis, contudo, a maioria das viagens residência-escola-residência realizadas pelas crianças pesquisadas estão fora da UV e são feitas em automóveis. Bil, Mel e Vitor usufruem das curtas distâncias de sua UV para acessar serviços e equipamentos sociais e para realizarem aulas de futebol na quadra de esporte.

Quanto aos tipos de motivação para que os percursos ocorressem, todas as crianças saem de suas residências com um determinado fim, ou seja, o de atender a uma atividade programada, por exemplo, ir a escola ou realizar atividades extracurriculares. No caso de Vitor, registra-se saída de casa para ir a um restaurante, esse não foi um deslocamento para uma atividade extracurricular, mas sim para atendimento a uma demanda de ordem familiar. Jolie, quando sai de seu apartamento para descer com o cachorro, nesse caso, não tem um fim em uma atividade programada, mas, ao mesmo tempo, não é livre de obrigações e tempo determinado. No caso de Bil, nota-se que ele realizou deslocamentos de bicicleta que tiveram um fim em si mesmo, ou seja, atenderam a sua própria demanda de sair.

As crianças fazem a “cidade” por meio de uma perspectiva relacional com o outro e os espaços percorridos. Seus contextos físicos e sociais lhes oferecem oportunidades, ao mesmo tempo em que lhes impõem restrições, mas as próprias crianças negociam essas condições, aceitando-as, rejeitando-as totalmente ou propondo outras.

As crianças desta pesquisa são exemplos de que, mesmo vivendo em uma mesma RA, em que o *design* favoreça os seus deslocamentos, elas têm uma vida social produzida de maneira diferente, ou seja, não são somente os fatores externos à vida delas que afetam as práticas de sua mobilidade. A mobilidade é configurada por meio de relações pessoais e materiais, sociais e culturais, individuais e coletivas, envolvendo a agência das crianças e as opções de transporte feitas por pais e mães, o que indica que, em cada um dos contextos

apresentados, meninos e meninas conseguem ter ou encontrar maneiras de realizar suas aspirações em relação à mobilidade em níveis diferentes.

Os resultados relatados demonstram três aspectos sociais da composição da mobilidade das crianças: organizações familiares (horários e rotinas dos demais membros da família); modal utilizado (a pé, automóvel ou bicicleta); e companhia que elas têm durante seus deslocamentos (mãe, pai, irmão, irmã, amigo, pesquisadora etc.).

A influência da organização da rotina familiar manifesta-se principalmente nos trajetos escolares. O deslocamento de Mel para a escola é afetado no que tange ao horário de saída de casa pela implicação do horário de seu irmão, que precisa estar na escola 30 minutos antes que ela, contudo, como eles frequentam a mesma instituição de ensino, o percurso não tem nenhuma alteração, assim como o de Bil, que também não sofre alteração em relação ao trajeto percorrido, mas, sim, ao horário em que sai de casa. O percurso de Jolie sofre alterações no caminho por conta da localização da instituição educativa de sua irmã, o que não é o caso de Vitor, uma vez que sua irmã estuda na mesma instituição que ele e tem o mesmo horário de entrada e saída.

Em relação aos percursos extracurriculares, os deslocamentos das crianças acontecem conforme as combinações e os arranjos que sua família organizam para atender a seus compromissos. A mãe de Mel se organiza para levá-la e buscá-la do futebol e da aula de reforço escolar, e, quando não pode, pede à avó ou ao tio de Mel que a levem. No caso da semana da pesquisa, a mãe de Mel fez uma combinação para que eu pudesse levá-la. Bil tem a permissão de sua família para caminhar para o futebol. A família de Vitor organiza diferentes combinações e arranjos ao longo da semana, que envolvem estratégias, como sua mãe sair mais cedo do serviço, seu pai ir e voltar para o trabalho no período matutino, conforme o horário da escola de Vitor, sua tia-avó e uma amiga da sua mãe colaborarem, levando-o de uma atividade até a outra. Portanto, a mobilidade infantil é negociada no âmbito familiar também e depende de colaborações entre membros internos e externos, ou seja, os deslocamentos das crianças acontecem mediante cooperação e assistência de várias pessoas.

Quanto aos modais utilizados, das quatro crianças, apenas Bil andava a pé ou de bicicleta na maioria de seus deslocamentos, enquanto Jolie, Mel e Vitor costumavam ser transportados de automóvel para suas atividades. Houve mesclas em relação ao tipo de modal utilizado, por exemplo, no final de semana, Bil foi com sua família de automóvel para sua casa na RA XXVIII Itapoã; Jolie foi caminhando com sua família para a igreja; Mel andou a pé comigo em três percursos: para o futebol, na terça e quinta-feira, e da escola para sua

residência, na sexta-feira; e Vitor andou a pé comigo na ida e volta do futebol, na terça e quinta-feira, e andou de bicicleta comigo e sua mãe, na quarta-feira, na ida e volta da nataçãõ.

Quanto às companhias dos percursos, todas as crianças sempre tiveram alguém ao seu lado durante seus deslocamentos, sendo que eu estou incluída nesses casos. As pessoas que acompanharam as crianças variaram, sendo pai, mãe, irmã, irmão, amigo, parente, amiga da mãe ou pesquisadora. Há de se notar que a mobilidade da criança e seus trajetos estão ligados também à companhia que elas têm, como no caso de Bil, que percorreu um caminho mais longo quando estava com seu amigo e pôde explorar a cidade de bicicleta porque teve minha companhia. Mel também pôde usufruir de minha companhia para caminharmos a sua quadra de futebol.

Os trajetos de volta da escola para a residência de Bil foram realizados na companhia de um amigo, são um pouco mais longos e tiveram uma duração em média de 10 minutos, enquanto os percursos de ida para a escola com seu irmão tiveram uma duração média de 5 minutos. Isso demonstra que a companhia do amigo é valorizada por Bil, que poderia ir pelo caminho mais curto, mas opta por fazer o mais longo para poder compartilhá-lo com o amigo.

Todos os trajetos realizados por meus interlocutores têm natureza extremamente social, a companhia e as conversas que proporcionam às crianças tornam seus percursos muito mais interessantes. Há de se ressaltar que o fato de estarem dentro do automóvel restringe a exploração física do ambiente por meio do toque, mas outros sentidos ainda são ativados durante esses deslocamentos, como a audição, o olfato e a visão.

Durante seus trajetos, as crianças falam, escutam, observam as características físicas do ambiente, seja a natureza ou os prédios da cidade, ou mesmo percebem a ação das pessoas a seu redor, além de aprenderem e brincarem.

Os diálogos sobre a pesquisa e a pesquisadora durante os deslocamentos foram mais intensos com as mães das crianças, que demonstram querer saber mais sobre a pessoa estranha que as acompanhava. As crianças também demonstraram interesse em me conhecer, o que convocou de mim uma postura aberta e participativa.

Quanto ao conteúdo tratado em relação aos instrumentos da pesquisa, mesmo que as tecnologias digitais façam parte da vida cotidiana de todos os meus interlocutores e que eles tivessem contato diário com celulares dos pais, ou próprios, computador etc., a câmera GoPro utilizada para a gravação do percurso foi um elemento de inibição para Jolie e Mel, que não falaram nada enquanto filmavam o percurso. Já para os meninos, a câmera foi elemento de curiosidade e possibilidade performática, especialmente para Vitor. Bil também se mostrou à vontade em filmar e se interessou por acompanhar nossos movimentos pelo GPS.

As crianças que são transportadas de automóvel estão, na maioria dos percursos, com um de seus responsáveis, assim, elas têm oportunidade de compartilhar assuntos de seu interesse, como: Jolie, quando conta sobre as atividades desenvolvidas na escola ou o resultado de ter descido com o cachorro; o sentimento de fome expresso por Mel; e a expressão de carinho pela tia-avó de Vitor ou suas preferências de restaurantes.

Durante seus trajetos, as crianças tiveram a oportunidade de interagir com as pessoas próximas de si e o espaço urbano ao mesmo tempo. Nesse sentido, as crianças são encaradas como usuárias ativas do espaço urbano, capazes de observá-lo e explorá-lo, construindo sua própria cidade.

Quanto ao transporte das crianças em automóveis, destaco dois aspectos: primeiro, as crianças brincam e imaginam durante todo o trajeto e o fato de estarem sendo transportadas em automóveis não as impede de desenvolver essas características intrínsecas à cultura infantil; segundo, as crianças aprendem também quando estão dentro do automóvel.

Ao relatar e analisar o potencial das experiências e perspectivas interessantes durante os deslocamentos das crianças, forneci mais uma possibilidade a ser considerada ao investigar a mobilidade infantil. As experiências das crianças durante seus deslocamentos indicam que elas são sensíveis às possibilidades de conversar, observar e brincar oferecidas pelo espaço urbano, o que corrobora com o conceito das crianças como agentes capazes e observadores.

Se meu olhar nessa tese repousasse apenas sobre os deslocamentos acompanhados, ele estaria limitado a uma parcela do cotidiano das crianças, contudo, a pesquisa envolveu também a observação participante em momentos de brincadeira livre das crianças, o que me levou a ampliar e contemplar outros usos da cidade, o que será abordado no capítulo seguinte.

Ao evidenciar os deslocamentos das crianças, o que falam, veem e fazem neles, é possível perceber como elas constroem sua cidade a todo instante. As crianças estão, a todo momento, por meio de observações, sentidos e percepções, significando os espaços e transformando-os em lugares, criando vínculos e estabelecendo relações com o meio, os objetos, a localidades e outros cidadãos.

Quanto aos percursos do final de semana, eles foram curtos e a ênfase dada para análise está na motivação da criança para sair de casa. No caso de Bil e Jolie, a motivação foi o atendimento de demandas exclusivas das crianças, que quiseram sair para brincar, jogar futebol na rua e descer para os pilotis, respectivamente. Vitor, apesar de ter ido ao Eixo Rodoviário, saiu de casa por uma demanda do pai, que iria se apresentar tocando e a família foi assistir, sendo que, enquanto esperava a banda do pai começar o show, Vitor brincou com sua mãe e comigo.

Nesse sentido, os resultados deste estudo sugerem que as crianças que andam em automóveis também estão atentas ao seu entorno, assim como as crianças que caminham. Indicam, também, uma série de experiências com detalhes, geralmente negligenciados na literatura atual, sobre os deslocamentos infantis na perspectiva das próprias crianças, que demonstraram uma variedade de objetos e atividades que lhes proporcionam distrações interessantes enquanto se deslocam. A implicação desse achado, no entanto, deve ser ponderada pelo fato de três das quatro crianças participantes não possuírem celular ou outro aparelho que pudessem manusear durante os trajetos.

CAPÍTULO 5 – ESCALAS INFANTIS NA CIDADE MODERNISTA

Neste capítulo centro minha discussão nas relações que as crianças estabelecem com o, e no, espaço urbano de Brasília, bem como nas formas como utilizam-no. Para tanto, apresento a descrição de episódios que observei durante a pesquisa de campo e alguns trechos transcritos de falas registradas durante a entrevista.

Ao tratar sobre os lugares da cidade a partir da fala das crianças, a ênfase recai sobre como elas entendem e constroem sentidos sobre sua cidade. Ao mesmo tempo, reafirmo a agência e expertise das crianças em questões que dizem respeito a suas próprias vidas (MASON; DANBY, 2011), o que se conecta aos objetivos específicos de pesquisar e explorar com as crianças suas formas de utilização dos espaços e de considerar seus próprios pontos de vista sobre a cidade.

Olhar o espaço de Brasília é fundamental nesta pesquisa, uma vez que não há nenhuma outra cidade no mundo que tenha todas as suas características físicas (IPHAN, 2015), assim, o modo de se fazê-la e vivê-la é muito peculiar. Para as discussões que seguem, redimensionei a escala residencial e gregária de Brasília para analisar como as crianças usam os espaços pertencentes a sua UV. Na primeira seção, discuto as experiências das crianças na escala residencial, assumindo os pilotis e jardins como foco principal. Na segunda seção, analiso como as crianças utilizam os espaços das praças e quadras esportivas, considerando a escala gregária. Por fim, na última seção, estabeleço comparações analíticas entre as crianças.

5.1 ESCALA RESIDENCIAL

Como tratado anteriormente, a escala residencial do Plano Piloto refere-se às Superquadras e Unidades de Vizinhança relacionando-se ao habitar. Contudo, minha proposta é redimensionar essa escala a uma menor proporção na vida de meus interlocutores, tendo os blocos residenciais, com seus pilotis e jardins, como foco de análise.

5.1.1 O bloco residencial

Início referindo-me a Bil que frequenta a escola classe e a quadra esportiva de sua UV. Todas as distâncias as quais percorre para desenvolver suas atividades de rotina são curtas e todos os seus deslocamentos são realizados a pé. Os trechos da entrevista que seguem foram

baseados no exercício de *photo-elicitation* realizado a partir das imagens do vídeo gravado por Bil³⁶.

Chamo atenção para o fato de que existe, no caso de Bil, uma peculiaridade quanto ao seu local de residência. Ele possui dois lugares considerados como sua casa, o primeiro é o apartamento do Plano Piloto, localizado no nível térreo, e o segundo é a casa própria que a família possui, na RA XXVIII Itapõa, que frequenta aos finais de semana, quando seu pai vai trabalhar em sua construção.

O apartamento do Plano Piloto possui três características essenciais que o diferenciam tanto dos demais apartamentos do bloco da Superquadra onde se localiza, quanto da casa na RA XXVIII Itapõa.

A primeira delas refere-se ao fato da porta de entrada ficar no mesmo nível dos pilotis de seu bloco, o que significa que não há nenhuma proteção a esta entrada. Os demais apartamentos do bloco são acessados por uma portaria de vidro e os visitantes precisam ser anunciados pelo porteiro por meio do interfone aos moradores. A casa da RA XXVIII Itapõa possui um muro alto com um portão para acesso do carro e outro para o acesso de pedestres.

A segunda relaciona-se ao seu tamanho, ele é composto de quarto, sala, área de serviço anexa à cozinha e banheiro. Os demais apartamentos do prédio possuem 02 quartos, sala, cozinha, um banheiro, sacada, dependência de empregada com quarto e banheiro e área de serviço. A casa da RA XXVIII Itapõa possui três quartos, dois banheiros, sala, cozinha, área de serviço, garagem, varanda nos fundos.

Por fim, a terceira está relacionada às suas características físicas, pois, ao invés de amplas janelas e cobogós, contém apenas janelas basculantes na parte superior das paredes. Os demais apartamentos do prédio possuem amplas janelas em blindex, bem como a casa da RA XXVIII Itapõa, o que torna esses ambientes bem arejados.

Essas características que diferenciam os imóveis chamaram minha atenção, principalmente a questão do tamanho do apartamento e da casa. Fiquei intrigada para entender a dinâmica de como a família se acomodava no apartamento, uma vez que durante a pesquisa de campo fui convidada a entrar e observei que na sala havia o mobiliário típico, composto por uma mesa de quatro lugares, um rack com televisão e um sofá. Por isso, tratei desse assunto durante a entrevista com Bil.

³⁶ Ver Figura 10 no capítulo 3 desta tese.

Rhaisa: Essa casa aqui, onde que você dorme aqui com seu irmão?

Bil: Eu durmo na sala.

Rhaisa: Aí, à noite você arruma o colchão?

Bil: Não, o sofá é cama.

Rhaisa: Então, à noite, você puxa o sofá aí você e o seu irmão dormem, aí de manhã arruma, entendi. Aí a sua mãe tava falando que aqui a cozinha é junto com a lavanderia, né?

Bil: Uhum.

Rhaisa: Aí tem um quarto que ela dorme e o banheiro, né?

Bil: Uhum.

A pergunta inicial que fiz a Bil ocorreu direcionada por minha curiosidade em entender como ele se organizava para dormir e foi a partir de sua resposta que entendi que os irmãos dormiam juntos na sala. As perguntas feitas a seguir se compuseram no sentido de tratarmos mais sobre a organização espacial do apartamento.

O fato de o apartamento ter uma área pequena e de Bil dormir com seu irmão não são fatores que o incomodam, o que pode ser confirmado mediante a sua resposta positiva em relação a gostar de morar nesse local. Isso porque as crianças têm percepções diferentes a respeito dos espaços, e Bil demonstra sua própria lógica para gostar desse apartamento, que é expressa por ele na sequência da fala, que destaquei anteriormente na entrevista.

Rhaisa: E você gosta dessa casa?

Bil: Sim.

Rhaisa: Por quê?

Bil: Porque eu me sinto seguro com a minha família, é... legal porque também é... vários amigos meus moram aqui perto, então é melhor aproveitar porque daqui uns anos eu vou para outra casa e meus primos também tão lá, legais, e que é... eu me sinto seguro com meus amigos pertos para me aconselhar.

A princípio, sua fala sobre segurança pode parecer contraditória, uma vez que, como assinaléi anteriormente, a porta de entrada de seu apartamento fica em lugar público e qualquer pessoa que transita pelos pilotis pode ter acesso. Contudo, sentir-se seguro para Bil não diz respeito somente a barreiras físicas de proteção, e sim às pessoas que estão próximas a ele. Por isso, essa segurança parece estar ligada primeiramente a sua família e, talvez, o fato de dividir o espaço da sala com seu irmão proporcione a ele aconchego também.

Além da família próxima, Bil destaca o fato de ter amigos como algo que lhe traz a sensação de segurança. Os amigos são definidos por ele como pessoas com quem pode partilhar suas dúvidas e obter conselhos, o que parece ser um fator importante e que precisa ser aproveitado, uma vez que Bil entende que, ao mudar-se do Plano Piloto, perderá o contato direto com aqueles que ali moram e, por isso, ficarão afastados. A ideia de mudança da RA I Plano Piloto é cogitada mediante a aposentadoria de seu pai, uma vez que, o benefício de morarem no atual apartamento funcional conecta-se diretamente ao emprego do pai no prédio.

Por fim, posso afirmar que a dimensão de habitar no Plano Piloto, para Bil, extrapola os limites físicos do apartamento, gostar de morar nesse local é decorrente das possibilidades de relações estabelecidas com a família e os amigos, o que remete à ideia de a UV propiciar um espaço compartilhado de trocas e interações.

Se, para Bil, o tamanho não é o principal motivo para gostar de seu apartamento, é o espaço que tem disponível em sua residência que atrai Jolie. Como indicado, Jolie passa grande parte de seu tempo, durante a semana, dentro de seu apartamento, uma vez que ela afirmou não realizar atividades extracurriculares nesse período. Nesse sentido, quando assisti ao vídeo que ela gravou durante a pesquisa de campo, selecionei a imagem³⁷ de seu bloco residencial, assim teríamos a oportunidade de tratar a respeito de seu local de moradia:

Rhaisa: [...] e aqui, que lugar é esse?

Jolie: Minha casa.

Rhaisa: Sua casa. Queria que você falasse um pouco da sua casa, porque você mora aqui faz pouco tempo, né?

Jolie: É.

[...]

Rhaisa: Jolie, então me fala de você, aqui desse apartamento, você gosta desse apartamento?

Jolie: Gosto bastante!

Rhaisa: Por quê?

Jolie: Ah, porque é mais espaçoso, porque o prédio anterior, antes da gente, que morava assim, a gente morava num apartamento, depois a gente morou em duas casas, aí depois voltamos no apartamento que esse aqui é o segundo apartamento que a gente teve.

Rhaisa: Mas aqui em Brasília? Ou você diz antes?

Jolie: Não, o outro era lá de Campo Grande e aquele ali não tinha sacada.

Rhaisa: O de Campo Grande?

Jolie: É! Só tinha pouca janelinha, uma janelinha assim, e um lugar. E parecia que só tinha duas janelas dentro dele assim.

Rhaisa: Tá, mas aí?

Jolie: Aí, aqui já é mais fresco assim, aí, gosto também. É bem espaçoso.

[...]

Rhaisa: Ah tá. E aí, como você se sente aqui?

Jolie: Me sinto mais à vontade assim, no prédio antigo não tinha nenhum amigo, aqui tenho bastante amigo. Aí, também é bem melhor morar num apartamento no primeiro andar do que toda hora ficar no de cima, descendo escada, descendo escada. No prédio anterior, a gente morava no quarto andar, que tinha quatro andares sabe? Aí tinha uma partezinha de um prédio, um prédio só, uma partezinha separava um prédio aqui, um pouquinho, aí tinha outro e outro assim, mas era o mesmo prédio. A gente morava assim, até o final e lá no quarto andar.

Rhaisa: E não tinha elevador?

Jolie: Era tudo escada.

Rhaisa: Esse aqui tem elevador, né? Que é como vai pra garagem, né?

Jolie: Uhum.

³⁷ Ver Figura 12 no Capítulo 3 desta tese.

Logo que indagada sobre gostar de seu apartamento, Jolie fala a respeito da grande disponibilidade de espaço físico do mesmo comparado ao seu local de moradia anterior na cidade de Campo Grande/MS. O atual apartamento possui 3 quartos, sendo 1 suíte, banheiro social, dependência de empregada com quarto e banheiro, área de serviço, varanda na sala e na suíte. Como Jolie menciona, esse apartamento tem sacada e janelas grandes, tais fatores propiciam uma maior ventilação e iluminação do ambiente.

Outros fatores que influenciam para a climatização dos prédios residenciais e propiciam a sensação de bem-estar, que Jolie menciona relacionam-se a seu projeto urbanístico, tais como: a arborização da Superquadra, o gabarito de seis pavimentos, sua forma alongada horizontalmente, sua disposição no terreno com distâncias mínimas a serem respeitadas entre os mesmos e os apartamentos vazados. Essas características trazem a sensação de conforto a Jolie, contudo, ela ainda destaca as amizades desenvolvidas na vizinhança como elemento que compõe seu bem-estar.

Ainda tratando das características físicas, Jolie menciona comodidades disponíveis em seu prédio, entre elas a disponibilidade do elevador e o fato do seu apartamento ficar no primeiro andar, o que facilitaria seu acesso ao andar térreo ou garagem quando precisasse sair. Em uma experiência prévia, referindo-se ao prédio em Campo Grande/MS, ela menciona que morava no quarto andar e que o prédio não tinha elevador, portanto, sua única opção era a de ficar “descendo escada, descendo escada”, o que, provavelmente, a cansaria.

Durante sua explicação sobre como se sentia no atual apartamento, Jolie mencionou que “no prédio antigo não tinha nenhum amigo, aqui tenho bastante amigo”, mas não desenvolveu essa ideia. Achei interessante retomar essa questão de ter amigos e, por isso, perguntei:

Rhaisa: E, fala, você tava falando, né, que você tem amigos, né?

Jolie: É, e aqui os meus amigos gosta de brincar de um monte de brincadeira que eu gostava muito de brincar. Tipo, ontem eu levei a bola da minha irmã de handebol, que ela joga handebol, que ela treina, aí... começou a brincar, a primeira brincadeira, a gente começou a brincar de bobinho, depois de queimada, um monte de coisas.

A pergunta inicial, que deu origem à colocação de Jolie descrita acima, foi se ela gostava de seu atual apartamento e de ter amigos, portanto, faz referência aos motivos que ela tem para gostar de seu apartamento. Ao pedir que Jolie falasse mais sobre ter amigos ela destacou o fato de poder compartilhar brincadeiras e relacionar-se com eles. Portanto, a afinidade entre ela e as demais crianças se dá no gostar das mesmas brincadeiras e, assim, poderem passar tempo juntos.

As brincadeiras que Jolie cita desenvolver com seus pares e gostar envolvem a bola de sua irmã e são chamadas de “bobinho” e “queimada”. Tais brincadeiras precisam de espaço, logo, não acontecem no interior de seu apartamento, mas nas áreas públicas e abertas de sua Superquadra, ou seja, gostar de onde mora vai além das sensações de conforto provocadas pela circulação de vento ou elevador, vai além dos limites físicos das paredes e escadas de seu prédio, gostar de morar nesse local perpassa o estabelecimento de vínculos e relações com outras crianças.

Por fim, noto que Jolie estabelece seus parâmetros de gostar do atual apartamento, muitas vezes, baseada na comparação entre sua experiência de vida anterior sobre onde morava e o local atual. Ressalto que o planejamento urbanístico de Campo Grande/MS muito se difere do de Brasília, nesse sentido, o convívio comunitário experienciado por Jolie na atual localidade em muito se relaciona às ideias fundantes da UV, que possui espaços amplos a serem compartilhados e vivenciados, também, por grupos de crianças.

Quanto a Vitor, ele sinalizou que os espaços contíguos de seu prédio são parte dos motivos que o fazem gostar de seu apartamento. Na entrevista, o assunto sobre seu local de moradia surgiu a partir da imagem³⁸ de seu bloco residencial:

Rhaisa: [...] Então vamos começar por essa foto, o que é essa foto aqui?

Vitor: É o meu bloco.

Rhaisa: É o seu bloco, onde você mora né?

Vitor: Uhum.

Rhaisa: E você gosta do seu apartamento? Gosta da onde você mora?

Vitor: Gosto muito, bastante.

Rhaisa: Por quê?

Vitor: Porque, porque, porque eu... tenho bastante coisa aqui, tem bastante espaço pra mim eu acho, é tem gramado atrás dessa imagem tem esse aqui, esse gramado dá pra jogar futebol, nessa quadra tem quadra de esportes e... eu gosto daqui.

A partir da identificação da imagem como a representação de seu bloco residencial, Vitor afirma gostar de seu apartamento por dois motivos principais, o primeiro por ter “bastante coisa aqui”, provavelmente esta seria uma menção a objetos materiais que teria; e o segundo, por ter um grande espaço a sua disposição, referindo-se à área verde gramada com muitas árvores e à quadra de esportes da praça de sua Superquadra.

³⁸ Ver Figura 16 no capítulo 3 desta tese.

5.1.2 Os pilotis

Outra característica urbanística de Brasília, que observei fazer parte da vida de meus interlocutores e influenciar em seus modos de viver a cidade refere-se aos pilotis. Os prédios suspensos do chão criam uma área livre que pode ser utilizada de diversas maneiras, como local de passagem, de brincadeira, de pausa para um descanso ou de refeição³⁹.

A primeira vez que vi um de meus interlocutores utilizando esse espaço foi na terça-feira, quando cheguei ao prédio de Bil para irmos à quadra esportiva. Ele e seu irmão estavam brincando de futebol em frente à porta de seu apartamento. A bola era pequena, os gols eram representados por dois chinelos no chão e os irmãos jogavam um contra o outro. Nesse sentido, os irmãos utilizam a área dos pilotis para brincar e ampliar seus movimentos, como se brincassem no “quintal de casa”.

Mais uma vez, o desenho urbanístico da Superquadra faz com que ela se evidencie enquanto espaço de interação para as crianças. No caso de Bil e seu irmão, brincar juntos fortalece e estreita os vínculos familiares, os meninos passam tempo e se divertem praticando uma atividade que lhes dá prazer e provoca seu movimento.

Vale ressaltar, contudo, que essa ideia de um “quintal de casa” perpassa regras bem específicas acerca do que é permitido brincar, que são definidas externamente ao núcleo familiar de Bil ou de qualquer uma das crianças moradoras do prédio. As regras sobre o que se pode ou não fazer são estabelecidas pelo condomínio por meio da participação dos adultos em geral.

A questão das regras de utilização dos pilotis foi algo que me chamou atenção logo na segunda-feira, durante o primeiro passeio de bicicleta com Bil. Enquanto pedalávamos de sua casa em direção à escola de seu irmão, ele decidiu virar à esquerda e passar por baixo de um bloco residencial na SQN 412, sua ação foi de diminuir a velocidade da bicicleta até que ele parou, desceu e empurrou a bicicleta para atravessar os pilotis. Achei um tanto quanto diferente aquela situação e, no mesmo momento, perguntei por que ele havia descido da bicicleta, sua resposta foi de que no prédio não era permitido andar nela de bicicleta.

O fato de Bil ter descido da bicicleta para atravessar os pilotis do prédio ficou pulsante em minhas reflexões, sobre o que havia acontecido nesse dia. Intrigada não só pelo fato de existirem normas, mas também por Bil conhecê-las e respeitá-las em um prédio que não era o

³⁹ Eu mesma por muitas vezes já me sentei nos pilotis de um prédio qualquer ao sair da academia em direção a UnB para almoçar minha marmita.

seu me fez selecionar a imagem de pilotis⁴⁰ do vídeo que ele havia gravado e fazer uma captura de tela para tratar desse assunto na entrevista. Porém o assunto sobre o uso dos pilotis surgiu antes mesmo da imagem em decorrência do assunto sobre lugares em que ele costumava brincar em sua Superquadra.

Rhaisa: Tipo qual espaço assim, que dá pra ver daqui que você usa?
 Bil: Daqui... eu brinco... calma.
 Rhaisa: Ou é lá mesmo perto dos meninos do bloco E?
 Bil: É, mais pra lá.
 Rhaisa: Daí quando você tá com eles, aí tipo quando você tá na grama assim?
 Bil: É.
 Rhaisa: Aqui no seu bloco pode brincar com bola, aqui no pilotis?
 Bil: Só bola pequena, não pode bola grande.
 Rhaisa: E aqui não pode também andar...
 Bil: De bicicleta.
 Rhaisa: De bicicleta debaixo do pilotis, né?
 Bil: Só pode de patins e... triciclo, também pode.
 Rhaisa: Ah fala dessas regras que tem aqui para usar o pilotis, então as crianças não podem brincar de bola grande, não podem andar de bicicleta, mas aí pode andar de patins e de triciclo.
 Bil: Uhum.
 Rhaisa: Aí o que mais que pode, que não pode aqui no pilotis?
 Bil: Não pode... fazer barulho à noite porque os moradores briga, não pode gritar tão alto porque tem pessoa que é doente, pode brincar aqui no pilotis, ali no passeio, aqui embaixo.
 Rhaisa: E aqui você brinca de esconder também?
 Bil: Uhum.
 Rhaisa: Com quem que você brinca aqui no seu bloco?
 Bil: Com o Davi, Rafael, Gustavo, meu irmão.
 Rhaisa: Eles moram aqui no bloco?
 Bil: Uhum.

A pergunta que inicia esse bloco de reflexão a respeito dos pilotis tem relação com meu interesse em descobrir outros espaços, para além desses, que Bil utilizava para brincar e que eu não havia presenciado. Como Bil titubeia para responder, logo eu lhe apresento uma opção, retomando um exemplo de espaço sobre o qual ele havia comentado comigo anteriormente a respeito do bloco E. Ele, então, responde positivamente a minha sugestão e refere-se a espaços que estão “mais pra lá”, ou seja, próximos desse outro bloco que eu havia mencionado. Ainda, buscando ter outras referências de espaço em que Bil brincasse, insisto sugerindo a grama como espaço possível, sem discorrer sobre o assunto, e ele apenas concorda comigo.

Em seguida, quis mover o assunto para o próximo tópico, no caso, sobre se é permitido brincar com bola nos pilotis de seu prédio. Ele, em uma resposta direta, responde

⁴⁰ Ver Figura 16 no capítulo 3 desta tese.

fazendo menção ao tamanho da bola que pode ser utilizada. Para provocá-lo a falar de outras proibições, formulo uma frase e espero ele completá-la, no caso, lembrei-me do episódio vivido na segunda-feira e falei sobre a proibição de se andar de bicicleta, e ele completou a informação, sinalizando que poderia usar patins e triciclo.

Insisti com Bil para saber mais sobre as regras dos pilotis e ele disse que fazer barulho à noite era proibido, uma vez que os moradores poderiam achar ruim ou brigar, no mesmo sentido de ordem e silêncio, ele destacou que não poderia gritar alto. As regras referentes ao silêncio e à tolerância de certo limite de barulho relacionam-se aos moradores do prédio que, provavelmente, sentem-se incomodados com volumes mais altos de som.

Logo após comentar sobre as proibições, Bil faz menção aos locais onde pode brincar, “aqui nos pilotis, ali no passeio, aqui embaixo”. Essa afirmação indica que as atividades que envolvem barulho não são entendidas por Bil como brincadeiras, talvez essas atividades seriam vistas como bagunça e barulho, por isso a distinção entre poder brincar no pilotis e não poder “gritar alto”. Mesmo com regras, os pilotis garantem a Bil e seu irmão, um espaço de encontro, compartilhamento, imaginação, cultura e convivência. Ele usa o espaço e o transforma em seu lugar próprio para brincar, neste lugar há limites, mas também há possibilidades, variedades de jogos e companhia para o desenvolvimento deles.

Os pilotis não possuem brinquedos ou equipamentos que determinem uma única maneira de usá-los, nesse sentido, podem ser encarados como de uso espontâneo pelas crianças, ou seja, não há um fim específico e determinado nos modos de utilizá-lo. Ao mesmo tempo, as crianças estão próximas de seu apartamento em um local amplo que, ao mesmo tempo em que é aberto, protege da luz solar e chuva diretamente e é, também, um local de constante vigilância pelos porteiros do prédio e demais usuários que por ali transitam.

O chão livre dos pilotis garante não só a permeabilidade de circulação dos pedestres como também a ampliação da visão do ambiente, o que favorece encontros e oportunidades de novas amizades serem feitas, como relatou Bil, na terça-feira, ao nos dirigirmos à quadra esportiva. Enquanto caminhávamos por sua Superquadra, ao passarmos pelo bloco E, Bil me disse que tinha dois amigos que moravam ali e que haviam se conhecido porque um dia ele estava passando de bicicleta e os viu jogando bola nos pilotis, ele parou e conversou com os meninos, pedindo para jogar bola também, um disse não e outro o deixou brincar. Desde então, eles tornaram-se amigos e Bil volta ao bloco E para brincar.

Essa situação aconteceu de forma espontânea e não planejada pelas crianças, porém foi possível justamente pelas características físicas dos blocos. Porque Bil pode circular pelas vias internas de sua Superquadra de bicicleta, ele viu os meninos jogando bola no vão livre

dos pilotis. Movido por seu interesse pessoal, ele tomou a decisão de ir ao encontro dessas crianças, que até aquele momento seriam desconhecidas, porém estavam próximas de sua residência. O episódio narrado por Bil evidencia o espaço de sua Superquadra como facilitador no seu engajamento com pares e no desenvolvimento de sua autonomia em decidir brincar e falar com desconhecidos a fim de tornarem-se amigos.

Nos pilotis e jardins de sua Superquadra Jolie tem a oportunidade de desempenhar um papel ativo e central na tomada de decisão, condução de suas ações, na administração, manutenção e permanência de suas brincadeiras, no decorrer do tempo em que a observei, ela desempenhou diferentes atividades. A presença de adultos e outras crianças debaixo do bloco, compartilhando os espaços e tempos daquele dia remetem às ideias de sociabilidade que o viver na Superquadra teria quando planejadas por Lucio Costa.

Esses mesmos espaços dos pilotis e jardins são ainda utilizados por Jolie para passear com seu cachorro. Na segunda-feira, meu primeiro dia da pesquisa de campo com Jolie, quando cheguei ao seu prédio, por volta de 12h30min, a vi caminhando com o cachorro e me aproximei, ela me contou que descia todos os dias mais ou menos naquele horário com ele, perguntei se poderia acompanhá-la nos outros dias nessa atividade e ela disse que sim.

Acompanhei Jolie nessa atividade de caminhar com o cachorro todos os dias da semana, com exceção de quinta-feira. Enquanto caminhava com Jolie e seu cachorro, ela costumava conversar comigo sobre os outros cães do bairro e cumprimentava as pessoas, ao longo do caminho, que também passeavam com seus cães. Ela ainda era capaz de apontar apartamentos nos prédios próximos onde moravam outros cachorros que ela conhecia.

Durante as caminhadas, percebi que essa atividade também provocava interações entre Jolie, seus vizinhos e os espaços por onde circulava, portanto, na entrevista quis saber como ela havia conhecido aquelas pessoas:

Rhaisa: E como é que você conheceu essas pessoas?

Jolie: Primeiro, é por que eu descí com um Floquinho, sabe? Pra fazer xixi. Aí, a Celina apareceu, aí depois ela... a gente nunca mais tinha se visto assim, eu nunca sabia o nome dela. Aí, eu perguntei o nome dela, aí às vezes ela descia com uma amiga, aí com ela, ela mostrou outro amigo e ele me mostrou outro amigo e foi indo.

Na explicação de Jolie sobre como havia conhecido alguns de seus vizinhos, tudo começou ao descer com seu cachorro. A responsabilidade de levar o cachorro para fazer suas necessidades faz com que Jolie saia de casa, ao sair e caminhar pelos pilotis e jardins ela encontra pessoas. Aparentemente, sua primeira amizade foi com a vizinha para a qual ela perguntou o nome. Por ter se mudado recentemente para esse prédio, foi uma das crianças com quem teve contato, em um desses dias, que desceu com o cachorro e a apresentou para

outras crianças de sua rede de relacionamentos. Assim, Jolie se apoiou na rede de amigos de sua vizinha para estabelecer sua própria, como indica ao dizer que “ela mostrou outro amigo e ele me mostrou outro amigo e foi indo”.

Nesse sentido, a proposta de lugares integrados dentro da Superquadra favorece seu uso para o passeio com o cachorro, conseqüentemente, Jolie encontra com pessoas, cotidianamente, de diferentes grupos geracionais e interage com elas.

Mesmo descendo sozinha com o cachorro diariamente, Jolie não explora uma grande área da sua Superquadra, ela me disse que não podia ir mais longe de um certo ponto, pois seus pais estabeleceram limites para sua caminhada (NC, 22/08/17). Percebi em nossas caminhadas que Jolie realmente obedecia a esses marcos, curiosa para entender mais sobre essa regra, na entrevista, perguntei:

Rhaisa: Outra coisa de quando você anda com o Floquinho. Aqui tem os limites, né? Até onde pode ir.

Jolie: É! Tipo eu não posso ir muito pela... tipo, muito, eu dô a volta aqui no prédio, eu posso... só não posso passar do prédio.

Rhaisa: Atravessar assim, né?

Jolie: É! Tipo atravessando a rua, daquele lado ali, não posso depois daquele prédio ali, sabe?

Rhaisa: Da frente, né?

Jolie: É, eu não posso fazer assim tipo... tô aqui reto, tô indo pra lá, pra lá, pra lá, também não pode e tem, sabe aquele campinho ali?

Rhaisa: Sei.

Jolie: Então, aí eu vou pra lá. Eu não posso ir muito longe, não posso. Assim, o campinho tá bem aqui assim, e aqui tem uns carros e avenida, aí eu tô bem aqui, minha casa é bem aqui, meu apartamento tá aqui, aí eu posso ir mais ou menos até aqui assim. A avenida já é mais aqui.

Rhaisa: E aí você sempre respeita isso?

Jolie: É.

Rhaisa: Você nunca foi?

Jolie: É, nunca. Eu morro de medo.

Os limites impostos para a caminhada com o cachorro são bem indicados por Jolie que diz “só não posso passar do prédio” e “não posso ir muito longe”. Parece-me que essas fronteiras fazem sentido a Jolie e não parecem incomodá-la, ao contrário, ela as respeita e sente-se segura dentro delas.

Quando ela afirma nunca ter ultrapassado os limites impostos, faz relação ao sentimento de medo, mais a diante, na entrevista, esse medo foi relacionado a uma questão de segurança:

Rhaisa: Por que você tem medo?

Jolie: Eu não sei, tipo, principalmente à noite.

Rhaisa: Ah não, à noite não.

Jolie: É, mas de dia assim, eu não tenho taaanto medo, só um pouquinho.

Rhaisa: Mas assim, medo do quê?

Jolie: Aí, tipo... eu tenho medo de alguém passar assim e pegar eu e o Floquinho. Ou então pegar o Floquinho ou pegar eu e deixar o Floquinho andando por aí, aí é isso.

Quando a indaguei sobre o porquê do medo, Jolie referiu-se imediatamente a uma questão de violência, “alguém passar assim e pegar eu e o Floquinho”, o que pode ser associado à ideia de sequestro. Em seguida, ela diz ficar preocupada com o que poderia acontecer a seu cachorro caso ela fosse sequestrada, que poderia “ou pegar eu e deixar o Floquinho andando por aí”. Com medo de ser vítima de violência, Jolie respeita as regras para a manutenção da sua segurança e permanece utilizando os espaços dos pilotis e jardins para caminhar com o cachorro.

Ainda sobre esses mesmos espaços comuns à vida dos moradores do Plano Piloto, observei, com Mel, como eles provocam e instigam encontros e socializações entre as crianças. No primeiro dia da pesquisa de campo, segunda-feira, quando voltava do reforço escolar com Mel e sua mãe de carro, ao nos aproximarmos de seu prédio, ela viu duas crianças acompanhadas da mãe, brincando nos pilotis, por essa razão, Mel pediu para sua mãe parar o carro em frente ao grupo para que descesse e ficasse por ali brincando com as crianças. Sua mãe autorizou, eu descí com Mel e caminhamos em direção as crianças, despedi-me de Mel, e ela ficou por ali brincando.

Não acompanhei a duração de sua brincadeira nem do que as crianças brincaram, porém foi na ação espontânea de ver outras crianças nos pilotis que Mel sentiu-se instigada a descer e aproveitar o momento de companhia de seus pares. A esse ponto da pesquisa de campo, eu já começava a desconstruir a ideia de que Brasília é uma cidade fria na qual as crianças têm sido expulsas dos espaços públicos, passei a perceber que a cidade assume sentidos múltiplos a depender do ponto de vista de quem a observa.

Em uma das conversas com Mel, ela me contou uma história de como já havia conhecido outras crianças nos pilotis. Ela disse que um dia estava brincando de pique-esconde nos pilotis do seu bloco, com seus amigos, e um menino que estava passando pediu para brincar, o grupo que brincava deu a permissão e a nova criança participou da brincadeira. Depois, Mel ficou sabendo que o menino morava em um bloco próximo ao seu (NC, 14/09/17). Nesse mesmo dia, Mel tratou comigo sobre as regras de utilização dos pilotis de seu prédio, dizendo que “não pode andar de patinete, skate ou bicicleta, não pode jogar bola” (NC, 14/09/17). Mesmo com as regras, crianças continuam brincando nesse espaço.

Por meio de uma atividade típica das crianças, o brincar, diferentes oportunidades acontecem. O espaço público dos pilotis provoca encontros, que são significativos o suficiente

para serem lembrados e contados posteriormente. Assim, Mel constrói sua cidade, suas memórias e suas amizades.

Ao perceber o sentido pulsante que os pilotis poderiam assumir na vida de Mel, quis aprofundar o assunto e separei uma imagem⁴¹ de um bloco residencial da Superquadra para explorar seus usos dos pilotis na entrevista.

Rhaisa: Então, falar disso. Pra que dá pra usar o pilotis?

Mel: Hum, dá pra usar pra gente brincar e fazer outras coisas também.

Rhaisa: Tipo, o pilotis pode ser esse lugar de brincar. Você acha que dá pra conhecer as pessoas também?

Mel: Dá, porque elas geralmente descem com os cachorros ou com outras crianças.

Rhaisa: Ah... e você já conheceu alguém assim quando você estava lá embaixo?

Mel: Ah, Já.

Rhaisa: Quem você conheceu você lembra?

Mel: Ah, aham.

Rhaisa: Conta pra mim como é que foi?

Mel: Eu descii porque eu ouvi barulho de criança, aí eu comecei a puxar conversa com elas e me chamaram para brincar, aí fiquei brincando com elas.

A partir da minha pergunta sobre como os pilotis poderiam ser utilizados, a primeira resposta de Mel foi “pra gente brincar”, ou seja, imediatamente o espaço público embaixo de seu bloco remete a uma atividade lúdica característica da infância, como se o principal uso fosse mesmo aquele destinado às crianças, uma vez que, na sequência, ela diz que tais pilotis servem para “fazer outras coisas também”.

Como já havia ouvido de Mel uma história sobre como ela havia conhecido alguém por estar brincando nos pilotis, prossegui a conversa tocando nesse assunto e indagando-a se conhecer pessoas seria uma outra forma de usar esse espaço, e ela concordou. Eu então direcionei as questões seguintes remetendo a uma reflexão sobre sua própria experiência e ela me contou mais um episódio vivenciado nos pilotis. Nesse caso, ela estava em seu apartamento e ouviu “barulho de criança”, o que a atraiu a tomar a iniciativa de descer e “puxar conversa” e, na sequência, acabar brincando com as crianças.

No exposto por Mel, percebi que a altura do seu prédio e o andar no qual ela mora, o quarto andar, possibilitam não só que as crianças, brincando embaixo do bloco, escutem o chamado de seus responsáveis, mas também outras crianças, estando em seu apartamento, sejam capazes de ouvir o som da brincadeira. Nesse sentido, o barulho de outras crianças brincando serve como instrumento de atração para outras crianças descerem, sabendo que terão companhia para brincar. Cenas como as que aconteceram com Mel são espontâneas,

⁴¹ Ver Figura 14 No capítulo 3 desta tese.

uma vez que ela não havia combinado ou agendado com outras crianças um horário para o encontro e, mesmo assim, ele aconteceu.

Vitor foi a única criança a qual não presenciei brincando nos pilotis, mas, ao acompanhá-lo ao futebol, na quinta-feira, vimos crianças se abrigando nos pilotis por causa da chuva. Na quinta-feira, também conversei com Vitor sobre as regras nos pilotis (NC, 26/10/17), ele disse que “não podia andar de skate nem de bicicleta, mas que pode brincar” perguntei, então, se ele já havia brincado nos pilotis e ele respondeu que sim, de “pique-pegas e pique bandeirinha”. Portanto, mesmo que eu não tenha observado utilizando esse espaço durante a semana da pesquisa de campo, ele conhecia suas regras e já havia brincado no espaço. Na entrevista, voltei no assunto das regras:

Rhaisa: Isso é uma coisa diferente que todos os prédios que as pessoas moram, eles são em cima dessas colunas ficam esses espaços vazios, daquele dia você tava me explicando que tem umas regras para usar, né?

Vitor: É.

Rhaisa: É, quais são mesmo essas regras aqui do seu prédio, né?

Vitor: Não pode andar de bicicleta e nem skate, só eu acho.

Após a primeira pergunta, Vitor somente concordou com a existência das regras dos pilotis e, por isso, perguntei mais especificamente sobre tais regras, ele, então, respondeu sobre as proibições. Como não havia presenciado Vitor utilizando esse espaço, eu não perguntei mais nada sobre os pilotis, por isso faltam outras informações a respeito de experiências anteriores à pesquisa de campo.

De maneira geral, o fato de existirem regras nos pilotis limita sua utilização, mas não impede a presença das crianças. O lugar público dos pilotis e dos jardins é tomado criativamente por elas que neles se fazem presentes constantemente. É no cotidiano de suas Superquadras e nas relações de vizinhança com aqueles que por ali transitam que as crianças produzem a cidade. Portanto, os pilotis parecem facilitadores e propulsores do encontro entre as crianças e seus vizinhos.

5.1.3 O jardim

A brincadeira nos pilotis não foi narrada ou presenciada apenas nos dias em que estive com Bil, Jolie também usa os pilotis e jardins de seu bloco para brincar com seus vizinhos e com sua irmã.

Quando cheguei ao bloco de Jolie no sábado à tarde, logo a vi com sua irmã mais nova, correndo de um lado para o outro. Ao mesmo tempo, vi várias outras crianças brincando na mesma área. Algumas crianças jogavam futebol na calçada, outras estavam no parquinho,

algumas estavam se divertindo na grama, além daquelas que estavam subindo em uma amoreira e comendo os frutos. Alguns adultos estavam sentados nos bancos públicos conversando e olhando as crianças brincarem.

Depois de observar a cena, me dirigi até Jolie e sua irmã. A certa altura, uma vizinha de 9 anos, me notou e ficou curiosa com a minha presença. Ela chegou perto de nós e perguntou quem eu era e o que estava fazendo. Conteí a ela sobre minha pesquisa, como estava interessada em conhecer mais sobre a vida das crianças, e que Jolie estava participando do estudo. Conversamos um pouco e a vizinha pareceu satisfeita com minhas explicações e meu propósito de estar lá. Depois disso, Jolie e sua vizinha iniciaram uma conversa em que eu não fui incluída.

Em poucos minutos, as duas meninas voltaram sua atenção para mim, para me contar sobre o seu segredo, o “Clubinho da Árvore” (NC, 26/08/17). As meninas me levaram para ver a árvore, que fica no jardim público ao lado do edifício de Jolie. Explicaram-me que o clube era onde elas e outras meninas se reuniam para falar sobre “coisas importantes” e que era um “segredo”, nem os pais de Jolie sabiam disso. As meninas me disseram, também, que escondiam objetos entre as folhas e os galhos das árvores. Esses eram objetos que encontravam no chão nas proximidades do prédio, como bonecas quebradas, pequenos brinquedos e pedaços de papel. Ao falar sobre essas coisas, as meninas apontaram para mim os objetos escondidos mais recentemente, como se vê nas figuras a seguir:

Figura 25 – Jolie no Clubinho da Árvore



Fonte: Elaboração própria.

Figura 26 – Objetos escondidos no Clubinho da Árvore



Fonte: Elaboração própria.

Fiquei surpresa e feliz por ter ganhado a confiança das meninas e, a partir disso, poder ver o seu lugar especial. Pedi permissão para tirar fotos e escrever sobre ele em minha pesquisa. Jolie e sua vizinha disseram que eu precisaria conversar com uma terceira menina para lhe pedir autorização, uma vez que era essa outra criança a responsável pelo Clubinho. Rapidamente, elas trouxeram a garota para falar comigo, e, depois que lhe expliquei toda a situação, ela me deu permissão.

O episódio do clubinho secreto na árvore é passível de suscitar diferentes discussões e análises, contudo, quero destacar três aspectos.

Primeiro, o lugar secreto das meninas era um local escondido dos adultos, quem o frequentava eram apenas as crianças.

O segundo aspecto faz menção às regras que o clube teria, sua organização e seus sentidos. Dentro dessas regras, havia uma hierarquia de responsabilidades e normativas de controle, todas as meninas eram responsáveis por guardar o segredo do clube e poderiam decidir quando e a quem contar, entretanto ficava a cargo de apenas uma delas deliberar sobre decisões mais “importantes”, como a divulgação do clube.

O terceiro aspecto ainda refere-se à organização das crianças em relação ao tipo de brincadeiras que seriam desenvolvidas no Clube, ou seja, como usá-lo. Foi Jolie, juntamente com Celina e suas outras amigas da vizinhança, que fizeram da árvore de ficus um lugar para se reunir, conversar e esconder objetos. A árvore aleatória em um espaço público não é apenas mais uma árvore, para esse grupo de crianças, ela é especial, tornou-se um lugar para se encontrar e esconder objetos.

Muito me chamou atenção toda essa dinâmica e capacidade das crianças de se organizarem sozinhas em torno de uma árvore no espaço público do jardim de seu prédio, por isso quis ouvir mais sobre esse assunto e questionei Jolie na entrevista.

Rhaisa: Entendi. Agora me conta, que eu adorei essa história dessas duas árvores aqui. Que é aonde tem o clubinho da árvore, né?

Jolie: Uhum.

Rhaisa: Aí, você começou a conhecer as meninas, aí um dia elas contaram pra você desse clubinho?

Jolie: É. Elas começaram a pensar assim, a gente já fez um clubinho, sabe aquele? A gente já foi naquele clubinho, aí a gente parou, aí a gente foi numa goiabeira que tem ali. Tem três goiabeiras aqui e quatro amoreiras, aí a gente já fez naquela, nessa árvore, naquela goiabeira a gente já fez, a gente mudou pra cá.

Rhaisa: Mas essa aqui, vocês fizeram juntas ou já tinha?

Jolie: Não. Uma primeiro foi uma que lembrou, passou pra outra e passou pra mim.

Rhaisa: Ah tá, tipo assim já tinha?

Jolie: Não! É! É! Tinha, mas...

Rhaisa: Aí depois vocês foram fazendo esses outros? Descobrimo esses outros lugares?

Jolie: É!

Rhaisa: Tá. E daí, quando que vocês vão lá? No sábado que tá todo mundo junto?

Jolie: É. Tipo feriado.

Rhaisa: Mas se você tá sozinha, você vai lá?

Jolie: Quando tipo... sozinha as vezes só sento aqui, sabe? Esperando gente descer.

Minha intenção com a primeira questão foi provocar Jolie a falar mais sobre o Clube da Árvore, como sua resposta foi apenas de concordância, parti para a próxima pergunta, buscando identificar a gênese daquela brincadeira que me pareceu tão estruturada. Foi assim que descobri que o Clube era móvel, ele já havia acontecido em outras árvores, portanto, uma característica dele era ser suspenso. Ao falar sobre as diferentes localidades do Clube cogitei a possibilidade de, talvez, por Jolie ser nova na vizinhança, essa ser uma brincadeira anterior a sua mudança para o bloco. Realmente, minha hipótese se confirmou com a afirmação de Jolie de que uma das meninas “passou pra outra e passou pra mim”.

Importante, ainda, ressaltar que o Clube da Árvore é uma brincadeira essencialmente entre pares, quando perguntei se ela costumava ir sozinha até a árvore, seria no sentido de saber se ela brincava ou não de Clube sem a companhia das amigas. A resposta de Jolie claramente satisfez a minha curiosidade, ela disse “sozinha às vezes só sento aqui, sabe?”

Esperando gente descer”. Nesse sentido, percebo o quanto, mais uma vez, a companhia de outras crianças é importante para Jolie e como sua vida no bloco é caracterizada por ter amigas e poder brincar entre pares.

5.2 ESCALA GREGÁRIA

A escala gregária refere-se ao setor central do Plano Piloto e sua função é a do convívio, por isso, ao redimensionar essa escala dentro da UV, meu foco recai sobre praças, parquinhos e quadras esportivas, que são espaços de convivência em sua essência.

5.2.1 A praça

Na terça-feira, acompanhei Bil, pela primeira vez, a sua aula de futebol, que acontece na quadra esportiva de sua UV. Ao chegarmos à quadra esportiva, que é cercada por uma grade de arame e contém dois portões de acesso, notei que a mesma se localiza dentro de uma praça que contém, ainda, um parquinho de areia, bancos de concreto espalhados por sua extensão, árvores e espaços calçados livres.

Na quadra esportiva, já havia outras crianças e, também, a professora responsável pela aula. As crianças usavam uniforme com seus nomes impressos na parte de trás da camiseta, elas tocavam bola e chutavam ao gol, a professora organizava pequenos cones pela quadra. Bil apontou um banco próximo e disse que eu poderia sentar ali enquanto ele fazia sua aula. Ao entrar na quadra esportiva, ele foi logo tocando bola com seus colegas.

Em seguida, a aula começou, as crianças alongaram, aqueceram e ensaiaram jogadas. Enquanto isso, observei o movimento na praça, mães, pais, avós, avôs, babás e empregadas domésticas estavam circulando ou apenas sentando para aguardar a aula de futebol ser finalizada. Algumas pessoas, que passavam pela praça, paravam e conversavam com aqueles que encontravam, alguns não demoravam muito e seguiam caminhando. Alguns adultos empurravam carrinhos de bebê, outros passeavam com seus cachorros. Nesse mesmo dia, percebi que as vias da Superquadra estavam tranquilas quando chegamos, mas, ao final da aula de futebol, o movimento dos carros aumentou, isso porque era próximo ao horário de saída da escola classe.

Quando a aula de Bil acabou, vi dois meninos caminhando, juntos, indo embora. Alguns pais e mães, que não estavam durante a aula, chegaram para buscar seus filhos.

Bil permaneceu dentro da quadra brincando, com a bola, com seu colega de turma, e, em alguns minutos, seu irmão chegou e começou a brincar com eles. Logo depois, outros dois

meninos, que estavam sem uniforme, pediram para brincar também, e entraram na quadra. Dois colegas da turma do irmão de Bil chegaram e os meninos se organizaram em dois times para jogar.

Com a chegada de outras crianças, que fariam a próxima aula de futebol, Bil e os demais, que não faziam parte da aula, tiveram que deixar a quadra esportiva. Então, caminhei de volta com Bil para seu apartamento.

Na quinta-feira, quando acompanhei Bil novamente até sua aula de futebol, observei o mesmo movimento na praça, crianças chegando para a aula, jovens, adultos e idosos circulando, conversando e esperando o final da atividade das crianças. Bil gosta do futebol e vê no esporte uma profissão para seu futuro.

A praça da UV é um espaço de encontro que agrega os vizinhos, atendendo assim a ideia do projeto do Plano Piloto, que pretende a interação da comunidade em áreas compartilhadas de lazer. Apesar da atividade primeira que faz Bil frequentar a praça ser estruturada e dirigida por um adulto (aulas de futebol), ele e as demais crianças encontram brechas para brincarem com a bola espontaneamente entre uma aula e outra.

Bil me contou que, por gostar do esporte, pediu a sua mãe para que o matriculasse nas aulas e, por isso, na entrevista perguntei-lhe a respeito.

Rhaisa: Ah... e me fala do seu futebol. Você gosta de ir lá jogar futebol?

Bil: Sim.

Rhaisa: E por que você gosta?

Bil: Porque essa é minha profissão que eu quero ser, pra treinar, por que daqui a pouco tá começando o campeonato.

Rhaisa: Ah, eu lembro que ela te deu a carteirinha.

Bil: É... ahm... e pra treinar assim, quando for jogar bola.

[...]

Rhaisa: Entendi. E aí você disse que você não falta lá, né Bil?

Bil: Não, nunca faltei.

Eu tinha a intenção de saber a respeito do interesse de Bil sobre a atividade do futebol, por isso perguntei se ele gostava de ir às aulas. Ele respondeu que sim, e perguntei por que gostava e ele disse “essa é minha profissão que eu quero ser, pra treinar, porque daqui a pouco tá começando o campeonato”. Mais adiante na conversa, quis confirmar seu interesse pela prática do esporte, questionando-o a respeito de sua frequência nas aulas e ele respondeu “nunca faltei.”

Pelo interesse demonstrado, tanto nas conversas rotineiras quanto em sua fala durante a entrevista e na frequência às aulas de futebol, percebo que essa é uma importante atividade para Bil, que vê na prática do esporte uma perspectiva de futuro em que poderá ter a profissão

de jogador de futebol. Por projetar no futebol uma profissão, Bil entende a necessidade de praticar e aperfeiçoar suas habilidades enquanto jogador, ele fala sobre “treinar”, nesse sentido, e, apesar da aula ser estruturada e dirigida por um adulto, ele gosta.

O fato de ter sido Bil a pedir a sua mãe para fazer aulas de futebol demonstra seu interesse pela atividade e, ao mesmo tempo, sua capacidade de expressar seus desejos, buscando a interlocução com um adulto, assim, a ação desencadeada por Bil interveio na dinâmica familiar em diferentes dimensões, como a financeira, por exemplo, uma vez que esta atividade é paga.

Mel faz aulas de futebol ofertadas pela mesma empresa que Bil, também na quadra esportiva de sua UV. A quadra esportiva localiza-se, também, na praça. Na terça-feira, quando cheguei com Mel para sua aula, sentei-me na arquibancada e passei a observar ao meu redor. Vi uma grande quantidade de pessoas na praça e lembrei-me do mesmo movimento ao redor da quadra esportiva em que Bil faz suas aulas de futebol.

Na praça da Superquadra, existem bancos de concreto espalhados por toda a sua extensão, um parquinho de areia, bancos pequenos e redondos ao redor de mesas de concreto, um gazebo com uma planta trepadeira, um pequeno escritório com uma placa que diz “Administração da Superquadra” com um banheiro público ao seu lado, a quadra esportiva e uma arquibancada em suas proximidades.

Enquanto eu estava sentada na arquibancada, Mel entrou na quadra esportiva, que é cercada por uma grade de arame e contém dois portões de acesso. Seu amigo já estava chutando uma bola, seu professor também já estava na quadra, organizando o material da aula, e, assim que me viu, perguntou à Mel quem eu era, se eu era sua tia, ao que ela respondeu “depois te explico” (NC, 12/09/17) e foi logo trocar passes de bola com seu amigo.

Na sequência, seu professor veio falar comigo e eu expliquei o motivo da minha presença, ele pareceu interessado no tema da pesquisa e me deu os parabéns por eu estar fazendo o curso de doutorado. Outras crianças se aproximavam com suas mães, pais, avós, avôs, empregadas domésticas e outros adultos acomodavam-se pela praça. No parquinho, também havia crianças brincando, outras corriam pela praça e outras andavam de patins e bicicleta.

Enquanto as crianças, que estavam dentro da quadra esportiva, ouviam atentas as explicações dos exercícios e instruções que o professor dava, outras crianças com o uniforme da Escolinha de Futebol chegavam à praça. Outras pessoas, com idades variadas chegavam também, a praça ficava, então, bem movimentada.

Próximo ao horário de finalização da atividade de Mel, sua mãe me mandou mensagem, dizendo que ela sempre deixa a filha brincando na praça até perto do horário das 18h, e que eu poderia ficar por lá para voltarmos juntas ao seu apartamento mais tarde.

Quando a turma de Mel terminou sua aula, outras crianças entraram na quadra para iniciar sua atividade. Foi nesse momento que Mel me contou que Vitor fazia aulas de futebol nessa próxima turma e, em seguida, ela o apontou na quadra.

Mel se juntou, então, aos seus colegas de turma e se organizaram para jogar futebol na área entre o parquinho e a quadra esportiva, utilizando a bola de um dos meninos. Foi ela quem gerenciou as crianças, sugerindo que o jogo seria meninos contra meninas. Eu sentei em um dos bancos perto das crianças para poder assistir à brincadeira.

As crianças formaram os times com duas jogadoras *versus* dois jogadores e apenas um gol, ficando um menino defendendo para ambos os times. Todas as crianças envolvidas nessa atividade eram da turma de futebol de Mel. Elas tocavam a bola, pediam passes umas às outras e chutavam para o gol, fazia calor e elas transpiravam muito. Enquanto isso, o movimento da praça continuava e carros circulavam pela via interna da Superquadra.

Em um dos passes do jogo das crianças, a bola de futebol me acertou, Mel ficou preocupada e me acudiu, perguntando se eu estava bem. Um tempo depois, um dos meninos chutou a bola muito forte e ela foi parar na via de veículos, a mãe da criança a qual a bola pertencia, e que estava assistindo o jogo, levantou de seu lugar, foi atrás da bola e a guardou. O jogo de futebol das crianças teve que chegar ao fim.

Decepcionada, Mel sentou-se ao meu lado no banco e perguntou: “e agora? O que eu vou fazer?” (NC, 12/09/17). Em seguida, ela viu os meninos que conhecia brincando no parquinho de areia e foi para lá também. A mãe de Mel chegou no horário que havia estipulado, estacionou o carro e foi ao encontro de Mel chamá-la para ir embora, eu caminhei até ela, que havia parado para cumprimentar algumas mulheres, e fui apresentada a elas. Em seguida, fomos embora, deixando a praça ainda movimentada.

Na quinta-feira, ao chegar na quadra esportiva com Mel, o professor de futebol dela me cumprimentou, Mel entrou na quadra e eu percebi a mesma atmosfera e o movimento observados na terça-feira: adultos trazendo as crianças para o treino de futebol, crianças no parquinho, carrinhos de bebê sendo embalados, grupos conversando em diferentes áreas da praça.

Como aconteceu anteriormente, a mãe de Mel me avisou que a deixaria brincar por mais um tempo na praça após o futebol e que ela nos buscava mais tarde. Ao final do treino, Mel se organizou com seus colegas para jogarem futebol com a bola de uma das crianças. Os

times eram mistos, o local escolhido para jogar era o mesmo, e a partida aconteceu tranquilamente. Algumas crianças foram embora no decorrer da partida e as posições de cada um foram se reconfigurando. Mel jogou até o momento em que sua mãe chegou para buscá-la, por volta de 17h30min.

A praça da UV em que mora Mel também fica movimentada por conta de uma atividade institucionalizada, contudo, não é somente a quadra esportiva que concentra as pessoas, o parquinho e os demais espaços também são atrativos para a vida da comunidade que ali se reúne.

São nos momentos após o futebol que Mel e as demais crianças demonstram sua capacidade de agência e organização da brincadeira. São elas mesmas que dividem os times, decidem como e quanto tempo vão jogar, estabelecem as regras em relação à delimitação do campo para o jogo e onde é fora e dentro para cobrarem lateral. Elas contam os gols e se reorganizam quando alguém precisa ir embora. Sem dúvida, esses momentos também proporcionam aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades físicas e sociais. Mel faz da praça seu lugar de brincar e, mesmo sendo público, ele tem um sentido especial, uma vez que lá ela pode jogar futebol, uma atividade de que gosta muito.

Durante a entrevista, tratei com Mel sobre o futebol:

Rhaisa: E você gosta de ir no futebol?

Mel: Gosto.

Rhaisa: Por quê?

Mel: Porque eu fico mais aprendendo sobre o futebol que eu gosto muito, fico aprendendo futebol e fico jogando com meus colegas de lá.

Rhaisa: Jogando você diz durante a aula ou depois da aula?

Mel: Durante a aula, durante a aula assim, os dois.

Rhaisa: Os dois, né? E você gosta de ficar ali depois do futebol ali?

Mel: Gosto.

Rhaisa: Brincando... por quê?

Mel: Porque eu aprendo mais um pouco sobre o futebol e fico mais craque para jogar.

Quando perguntei por que Mel gosta de jogar futebol, sua resposta foi em relação à aprendizagem na prática, “eu fico mais aprendendo sobre o futebol que eu gosto muito, fico aprendendo futebol e fico jogando com meus colegas de lá”. Ela encara todo o momento no qual tem a oportunidade de estar com a bola e com seus pares como de aprendizado, ou seja, independentemente do espaço que ocupa, dentro da quadra durante suas aulas ou na praça após o treino, ela aprende.

Depois de indagá-la se gostava de brincar depois da aula, Mel respondeu que gosta “porque eu aprendo mais um pouco sobre o futebol e fico mais craque para jogar”, ser boa no

futebol parece ser uma meta para ela, demonstrando sua capacidade em fazer escolhas para sua vida.

Ressalto, ainda, que, ao jogar futebol depois da aula, Mel desenvolve-se física, intelectual, social e emocionalmente à medida que participa como um agente ativo durante a brincadeira. Ela corre, planeja jogadas indo de um lado ao outro, ou, quando pede a posse de bola, calcula onde chutar, sentido, força e foco. Nessa brincadeira, não está só, relaciona-se com outras crianças e precisa lidar tanto com as alegrias de seu time ganhar quanto com as frustrações de seu time perder.

Por mais que ela ressalte a importância de aprender, compreende que a aprendizagem, ou melhor, sua preferência por aprender a jogar, está justamente na prática do jogo ao invés da realização de atividades de treinamento de jogadas, por exemplo. Na entrevista ela disse:

Rhaisa: E pensar no futebol ainda. Assim, terça e quinta você vai para aquele espaço.

Mel: Sim.

Rhaisa: Que é a quadra, tem um horário marcado e um professor.

Mel: Uhum.

Rhaisa: Aí você tava me explicando que terça você faz alongamento.

Mel: Alongamentos e treinamento para o futebol na quinta.

Rhaisa: Na quinta-feira faz o coletivo.

Mel: Uhum, sim.

Rhaisa: Aí você falou pra mim que o dia que você mais gosta de ir...

Mel: É na quinta.

Rhaisa: É na quinta-feira.

Mel: Porque tem o futebol.

Rhaisa: Aí no futebol vocês fazem o coletivo, né?

Mel: Uhum.

Rhaisa: Vocês ficam jogando.

Mel: Sim.

Durante a entrevista, retomei as explicações que Mel havia me dado a respeito da organização das aulas de futebol, e ela complementou dizendo que, na terça-feira, fazem “alongamentos e treinamento para o futebol na quinta”, o que significa que na terça aprendem técnicas e, na quinta, fazem um jogo coletivo. Sua preferência é pelas aulas de quinta-feira, segundo ela “Porque tem o futebol”.

Mesmo tendo o professor na quadra esportiva, Mel prefere a aula no dia em que efetivamente joga, pois, a atividade de jogar lhe dá satisfação em desempenhar e lhe proporciona liberdade de movimentos, e é durante o jogo que se tem a emoção de alcançar o gol, de formar o time, correr, defender e articular com seus pares. As atividades de treinamento são repetitivas, na maioria das vezes individuais ou em duplas, e nem sempre envolvem chutar a bola ao gol.

Como já comentei anteriormente, Vitor também realiza aulas de futebol na mesma quadra esportiva que Mel. Na terça-feira, cheguei ao bloco de Vitor às 16h50min e logo ele desceu, caminhamos até o futebol, ele me contou que sempre desce sozinho para sua aula. Ao chegarmos à quadra esportiva, vimos a Mel, que ainda estava terminando sua aula de futebol. Assim que a aula dela terminou, a dele começou. Mais uma vez, tive a oportunidade de observar o mesmo movimento de pessoas de diferentes idades pela praça que percebi anteriormente ao acompanhar Mel em suas aulas de futebol.

Enquanto o Vitor estava treinando, eu me sentei na arquibancada ao lado da quadra esportiva. Mel se aproximou, me cumprimentou e foi jogar futebol ali no meio da praça, no lugar de sempre. Depois de uns minutos, voltou para conversar comigo e perguntou se eu queria jogar futebol com ela e as outras crianças. Falei que sim com a condição de que as outras crianças autorizassem minha participação, caminhamos até o grupo e a permissão me foi concedida.

Antes de começarmos a jogar, um dos meninos ficou especialmente interessado pela minha presença. Ele perguntou quem eu era para Mel, ela disse que era uma moça que fez uma entrevista com ela. Depois ele me perguntou por que eu estava ali, falei dos meus interesses de pesquisa e que a Mel e o Vitor faziam parte. Outros dois meninos também quiseram saber meu nome e o acharam diferente e engraçado, decidindo me chamar de “Raiz” (NC, 24/10/17).

Começamos a jogar, a aula do Vitor acabou, ele se juntou ao nosso futebol e jogamos três contra três. Em poucos minutos, vi Bil chegar à quadra esportiva com seu irmão e outros meninos. Fui ao encontro de Bil e perguntei o que estava acontecendo, ele me disse que, como muitos meninos na turma de futebol do seu irmão faltaram, a professora levou as crianças com ela para a quadra esportiva onde Vitor treina, uma vez que são da mesma empresa. Aproveitei o momento para apresentar Mel e Vitor ao Bil, como um dos integrantes da pesquisa. As outras crianças que estavam próximas e me ouviram falar sobre a pesquisa, ficaram interessadas, fazendo perguntas.

Um dos meninos que estava por perto, mais uma vez, perguntou sobre o que estava acontecendo, expliquei que o Bil era parte da pesquisa também, que tinha quatro crianças participando, ele perguntou quem era a quarta criança, eu falei que era a Jolie e que ele não a conhecia. Bil e seu irmão entraram na quadra esportiva para a aula, e eu voltei para a partida com as demais crianças.

A praça nesse dia foi um espaço que proporcionou o encontro sem combinações prévias entre três das crianças participantes da pesquisa, seu papel de promover trocas e

interações serviu, também, para que as outras crianças não participantes da pesquisa estivessem envolvidas naquele momento.

Na quinta-feira, havia chovido e, quando chegamos à quadra esportiva, o professor estava tentando secar um pouco o chão. Algumas crianças estavam ajudando o professor na tarefa e brincando ao mesmo tempo, uma das meninas da turma da Mel estava deitada rolando na água junto com crianças que eram e crianças que não eram do futebol. Vi também crianças abrigadas da chuva nos pilotis do bloco em frente à quadra esportiva.

Por conta da chuva, a aula do horário de Mel havia sido cancelada e muitas crianças haviam faltado. Depois da quadra quase seca e da presença de outras crianças, o professor resolveu juntar crianças das diferentes turmas e organizar o jogo coletivo. Como ainda havia vagas para completarem dois times, o professor deixou que eu e outro adulto, o avô de um dos meninos, jogássemos. Eu fiquei de goleira e levei vários gols, meu time perdeu de 7x0. Vitor e seu colega, que eram do meu time, ficaram decepcionados.

Nesse momento, a atividade institucionalizada do futebol foi aberta pelo professor que organiza a aula àqueles que estavam presentes. Ter a presença de adultos jogando com as crianças significou não só a possibilidade de termos times mais completos, mas também de vivenciar o desafio lúdico da brincadeira, que teve aceitação das crianças.

Quando o horário da aula de Vitor acabou, fizemos como de costume e fomos jogar futebol no espaço do meio da praça, com a bola emprestada de uma das crianças. O cenário era o mesmo, pessoas caminhando pela praça, algumas sentadas no banco de concreto, crianças no parquinho, outras correndo e outras andando de patins. Mel e seu amigo escolheram os times e a partida começou. Passado um tempo, a mãe de uma criança que estava andando de patins e estava sentada no banco próximo à partida de futebol começou a reclamar que a bola iria acertar nela, que deveríamos parar de jogar bola ali.

Sem considerar a fala da senhora, continuamos a jogar. De repente, um dos meninos chutou a bola e acertou na senhora, ela ficou muito brava e começou a brigar conosco, disse que iria reclamar com o prefeito da quadra e que as crianças tinham que jogar bola somente dentro da quadra esportiva e não no meio da praça.

Paramos o jogo, as crianças começaram a conversar sobre o que iriam fazer, parar a brincadeira ou mudar de lugar, e algumas sugeriram ir embora. Vitor se posicionou dizendo que a senhora deveria mudar de lugar, uma vez que existiam outros bancos para ela sentar, outra criança sugeriu que fossemos jogar do outro lado do parquinho, mas outra contestou, dizendo que do outro lado era perigoso, pois ficava próximo à via de veículos e a bola poderia

facilmente ir para a pista. Por fim, decidiram ir para o outro lado do parquinho por falta de outro espaço amplo e sem obstáculos.

Quando as crianças negociaram entre elas se ficariam ou não naquele local frente às reclamações da vizinha, elas foram capazes de ponderar sobre a situação e tomar decisão acerca do que lhes parecia mais apropriado fazer.

Assim que as crianças perceberam que a senhora havia ido embora, voltamos a jogar bola no local anterior. Algumas crianças foram embora até que, em um determinado momento, o dono da bola teve que ir embora também. Sem a bola, Vitor e Mel decidiram brincar no parquinho de areia. Por volta de 18h50min, Mel foi embora e Vitor continuou brincando no parquinho até às 19h18min, quando seu pai passou pela praça, o chamou para subir e caminhamos os três para o seu prédio.

O episódio em que a vizinha brigou conosco por conta da bola de futebol ficou marcado em minhas NC como falta de tolerância dos adultos com as crianças, como se o espaço da praça não pudesse ser compartilhado. Também me marcou a atitude das crianças em negociarem, naquele momento, o que fariam, nesse sentido, foi importante, durante a entrevista, ouvir mais sobre a proibição do jogo a partir da perspectiva de Vitor.

Rhaisa: Ah, fala pra mim aquele dia a mulher brigou com a gente.

Vitor: É.

Rhaisa: Porque a gente tava brincando de futebol aqui do lado, né? O que você achou disso?

Vitor: Uai que é ruim né porque é, ela simplesmente podia sentar em outro lugar e deixar a gente jogar, porque tem vários bancos lá, deixa aquele espaço pra gente jogar, para as crianças se divertirem.

Ao ser questionado sobre a vizinha que havia brigado, Vitor concorda comigo, parecendo lembrar-se da situação. Ao perguntar a opinião de Vitor a respeito da bronca que levamos, sua resposta enfocou uma conotação negativa à atitude da senhora, ele disse que foi “ruim” e que o conflito poderia ter sido facilmente resolvido com a simples mudança de lugar da vizinha que reclamou, uma vez que a praça conta com “vários bancos”. Ele ainda reivindica o espaço da praça para que as crianças joguem e se divirtam.

O futebol, para Vitor, também é uma atividade importante. Na quinta-feira (NC, 26/10/17), enquanto conversávamos próximos à quadra esportiva da sua praça, ele disse que o “futebol é vida, né? Eu gosto muito de jogar aqui”, o que demonstra seu sentimento em relação ao jogo e sua ligação com o espaço onde a atividade é desenvolvida. Por meio da atividade, Vitor apropria-se daquele espaço público, tornando-o seu, demonstrando, assim, agência em negociar e preferência por determinadas atividades e lugares.

O jogo de futebol das crianças demonstrou engenhosidade e flexibilidade em mudar de lugar conforme sua conveniência. Contudo, chamo atenção à necessidade de haver mais tolerância dos adultos que estão dividindo os espaços com as crianças, em um movimento de aceitação das crianças e de suas brincadeiras.

5.2.2 Os gramados e o comércio

Nas terças e quintas-feiras, Vitor tem aulas de futebol na quadra de esportes e, nos finais de semana, ele me disse que, às vezes, joga vôlei e futebol com seu pai na área verde, atividades essas que são desenvolvidas com outras pessoas, ou seja, são coletivas e promovem relacionamento com o espaço e com sua comunidade.

As grandes áreas de gramados contíguos aos blocos residenciais e os pilotis fazem parte do cotidiano de meus interlocutores, observei as crianças utilizando os pilotis de seus prédios, as áreas verdes e demais proximidades.

Bil me contou que utiliza o Comércio Local de sua Superquadra, como, por exemplo, quando vai ao mercado e à padaria comprar pão e pão de queijo, também costumava comprar figurinhas e revistinhas na Banca de Jornal, na entrada de sua quadra e lamentou o fechamento dela.

Mel me disse que, na entrada de sua Superquadra, tem um posto de gasolina onde sua mãe sempre abastece o carro. No posto há, ainda, uma loja da franquia de sanduíches da *Subway*, mas ela disse que não gosta de comer lá, também comentou que já foi na Banca de Jornal na entrada da sua Superquadra comprar doce e picolé.

Vitor foi mais detalhista em relação a esse aspecto, apontou a padaria em que lancha com sua mãe depois da nataçãõ, o salão em que cortava o cabelo, o restaurante em que a família almoçava quando a secretária do lar estava de licença maternidade, mostrou as várias farmácias e concluiu que “é muito bom morar aqui, moro perto de tudo” (NC, 26/10/2017).

Esses relatos demonstram como o Comércio Local das Superquadras é conhecido e utilizado pelas crianças, portanto a cidade que elas constroem também está relacionada às relações de consumo estabelecidas. As lojas são usadas para compras básicas e são frequentadas por outros membros de suas famílias.

5.3 COMPARAÇÕES ANALÍTICAS

A primeira comparação a ser apresentada será aquela realizada pelas próprias crianças, durante as entrevistas, em relação às diferenças entre a RA I Plano Piloto e outras RAs ou cidades que conhecem.

Ao conversar com Bil, em sua entrevista, tentei explorar alguns aspectos sobre o que a observação do que ele fez na RA XXVIII Itapoã, além de tentar conhecer suas percepções sobre essa outra realidade.

Rhaisa: E outra coisa lá no Itapoã, você acha que o Itapoã é diferente do Plano Piloto?

Bil: Sim.

Rhaisa: Por quê?

Bil: Porque lá, não é prédio, lá é casa, só tem algumas casas que têm andares grandes e um fica do lado do outro, a casa fica grudado.

Rhaisa: Bem pertinho né?

Bil: É, e tem várias ruas, quadras e ruas... e casas.

[...]

Rhaisa: E você acha que lá no Itapoã é mais, é mais legal assim de brincar ou você acha que é aqui?

Bil: Lá.

Rhaisa: E você acha que lá é mais fácil de conhecer as pessoas?

Bil: Humm, mais ou menos.

Rhaisa: Por quê?

Bil: Porque aqui é mais movimentado do que lá.

Quando perguntei se Bil achava a RA XXVIII Itapoã diferente da RA I Plano Piloto, sua resposta foi ligada justamente a questões urbanísticas, “Porque lá, não é prédio, lá é casa, só tem algumas casas que têm andares grandes e um fica do lado do outro, a casa fica grudado. [...] É, e tem várias ruas, quadras e ruas... e casas”. A primeira questão que Bil destaca é que a região comparada é composta basicamente de casas, somente algumas possuem mais de um pavimento, ao contrário da Superquadra onde ele mora, na qual somente existem prédios.

Bil ainda mencionou que as casas ficam “grudadas”, ou seja, existe pouco espaço entre uma casa e outra, elas são, ainda, separadas por muros e faltam espaços vazios entre as residências que, por vezes, ocupam grande parte do terreno. A terceira característica da RA Itapoã que Bil julgou relevante para a comparação foi o grande número de ruas e a estrutura em quarteirões. As características mencionadas sobre a RA XXVIII Itapoã, entre outras, estão detalhadas nas Diretrizes Urbanísticas Setor Habitacional Itapoã (2016), publicadas pela Secretaria de Gestão do Território e Habitação do Distrito Federal (SEGETH).

As indicações de Bil chamam atenção por diferenciarem as duas RA, justamente por planos urbanísticos extremamente diferentes, o que, conseqüentemente, implica como seus habitantes utilizam seus espaços, por exemplo. Seguindo nossa conversa, perguntei a Bil onde

ele achava que seria mais “legal” de brincar, sua resposta indicou a RA XXVIII Itapoã. Como observei no domingo da pesquisa, Bil brinca, durante grande parte do dia, com seus vizinhos na rua de sua casa, que é plana, asfaltada e com pouca circulação de automóveis, o que favorece a permanência de crianças. E, quando perguntei onde era mais “fácil” de conhecer pessoas, ele disse que seria na RA I Plano Piloto, “Porque aqui é mais movimentado do que lá”, ou seja, ele percebe maior circulação de pessoas em Brasília e sente mais proximidade entre elas.

Na entrevista com Jolie, perguntei questões mais específicas sobre Brasília.

Rhaisa: E você acha que Brasília é uma cidade que... os prédios são muito iguais?

Jolie: Alguns sim, outros são diferentes.

Rhaisa: E você acha que é mais ou menos assim, parecido o modelo da cidade?

Jolie: Não, é muito diferente!

Rhaisa: Não, eu digo só Brasília, uma quadra pra outra quadra, você acha que parece?

Jolie: Sim!

Rhaisa: Brasília também é meio parecido as coisas aqui, né?

Jolie: Uhum.

Rhaisa: No começo eu me perdia aqui.

Jolie: hahaha. Eu também! Minha mãe não sabia de nada! Peraí...

A primeira pergunta que fiz foi em relação às similaridades entre os prédios das Superquadras, isso porque, durante a semana, conversamos e observamos alguns prédios durante os trajetos realizados. Jolie, então, respondeu que achava alguns prédios parecidos “alguns sim, outros são diferentes”. Depois, perguntei sobre o “modelo” do Plano Piloto, mas a pergunta não foi tão clara e Jolie comparou Brasília com outras cidades que conhece, dizendo que o *design* “é muito diferente!”, entendi que ela estava se referindo a outras cidades e me corrigi: “Não, eu digo só Brasília, uma quadra pra outra quadra, você acha que parece?”. Jolie respondeu que achava parecida sim.

Comentei na sequência sobre a minha própria experiência, que não sou de Brasília, afirmando que, quando me mudei, “me perdia aqui”. Jolie riu e comentou que ela também se perdia assim que se mudou e que sua “mãe não sabia de nada!”, referindo-se à localização dos endereços no Plano Piloto, uma vez que a família havia se mudado recentemente.

Como já mencionado anteriormente, a família de Jolie estava morando na cidade de Campo Grande/MS, e com certeza ela percebeu as diferenças urbanísticas, principalmente no que tange à construção de Brasília em UVs, com suas Superquadras e somente prédios nelas. Os endereços são escritos de maneira diferente, o modo como as vias são organizadas nada se parece com a cidade de Campo Grande/MS, realmente, tudo é muito diferente. A família

precisou aprender, e Jolie também precisou aprender, sobre e com a RA I Plano Piloto em experiências cotidianas, com observações, deslocamentos e visitas a diferentes locais.

Na entrevista com Mel, o assunto sobre as diferenças entre Brasília e outras cidades foi acessado por meio da pergunta sobre as cidades as quais ela já havia visitado.

Rhaisa: Você já foi pra outras cidades, né Mel?

Mel: Já.

Rhaisa: Tipo quais cidades que você lembra que você já foi?

Mel: Hum... Pirenópolis, Araguari, é.. Salvador... é... Cabo Frio, humm, Caldas Novas...

Rhaisa: E você acha que essas cidades são diferentes de Brasília?

Mel: São.

Rhaisa: O que você acha que é mais diferente?

Mel: Que tem mais lugares, mais trânsito e menos árvores.

Após minha pergunta sobre as cidades nas quais Mel já tinha ido, ela citou nomes como “Pirenópolis, Araguari, é... Salvador... é... Cabo Frio, humm, Caldas Novas...”, cidades bem variadas em organização e tamanho. Salvador é uma grande capital, as demais cidades são do interior, Pirenópolis e Caldas Novas ficam próximas de Brasília, no estado de Goiás, Araguari está localizada em Minas Gerais, e Cabo Frio é uma cidade do interior do Rio de Janeiro.

Quando perguntei se Mel achava as cidades que ela havia indicado diferentes de Brasília, sua resposta foi positiva e, em sua percepção, as diferenças estão no fato de elas terem “mais lugares, mais trânsito e menos árvores”. Não explorei com Mel que tipo de lugares seriam esses, nem questionei sobre o trânsito, contudo chamou minha atenção ela dizer que, nas outras cidades, existem menos árvores. A questão da arborização da RA I Plano Piloto, como já mencionado, foi algo previsto no planejamento de Lúcio Costa e chama atenção de Mel.

As árvores também foram destacadas por Vitor como um elemento que diferencia Brasília de outras cidades.

Rhaisa: E você acha que Brasília é diferente das outras cidades?

Vitor: Sim.

Rhaisa: Pensa em uma cidade que você já foi e acha diferente de Brasília.

Vitor: Pensei.

Rhaisa: Qual?

Vitor: Santa Catarina.

Rhaisa: Santa Catarina, e aí...

Vitor: Eu vou pra lá todo fim de ano.

Rhaisa: Ah é verdade, lá pra praia. E o que você acha que é... então você acha que é diferente, não acha? E tipo, o que e que é diferente daqui?

Vitor: O clima é diferente, é... as plantas porque lá perto da praia assim na praia não tem árvore tão grande como essa, as árvores são menores, são pequenininhos assim sabe, lá tem menos árvores e lá tem praia porque é perto do litoral e aqui não.

Perguntei se Vitor achava Brasília diferente e sua resposta foi que sim, a comparação se deu com uma cidade litorânea, Santa Catarina, para a qual viaja todo final de ano e onde seus avós têm uma casa de praia. Como diferenças entre essa cidade e Brasília, ele aponta “O clima é diferente, é... as plantas porque lá perto da praia assim na praia não tem árvore tão grande como essa, as árvores são menores, são pequenininhos assim sabe, lá tem menos árvores e lá tem praia porque é perto do litoral e aqui não”.

Todas as crianças percebem que Brasília é diferente das demais cidades que conhecem. Talvez Bil, por ter um contato constante com a RA XXVIII Itapoã, e Jolie, por ter morado anteriormente em outra cidade e, recentemente, ter se mudado, percebem que a RA I Plano Piloto “é muito diferente!” (Entrevista Jolie).

Ao comparar as vivências das quatro crianças, observo que todas têm acesso aos espaços públicos de suas Unidades de Vizinhança, sejam os pilotis, os jardins, as áreas verdes, as praças ou as quadras esportivas. Elas também acessam os comércios próximos de seus prédios. Esses espaços públicos e abertos da UV são usados pelas crianças essencialmente para suas brincadeiras e são pontos cruciais para o desenvolvimento de interações e aprendizagens.

No que se refere às crianças gostarem de seus locais de residência, Jolie, Bil e Vitor tiveram respostas que extrapolaram os limites físicos do apartamento, para eles, gostar de morar nesse domicílio tem relação com poder usufruir dos espaços circundantes e externos ao seu prédio e ainda ter possibilidades de conviver com a família e os amigos, o que remete à ideia de a UV propiciar um espaço compartilhado de trocas e interações a seus habitantes.

A brincadeira nos pilotis foi mencionada ou observada diretamente pelas quatro crianças. Ademais, Mel, Jolie e Bil narraram ter conhecido pessoas nesse espaço público. Existe, ainda, nessas histórias de Mel, Jolie e Bil de como conheceram outras crianças, a iniciativa delas de se apresentarem e se engajarem em brincadeiras com esses pares, o que demonstra, também, o caráter de ação das crianças e sua capacidade de se inserirem no espaço público.

Mel me contou que “puxou conversa” e Bil disse ter “pedido para brincar”, essas expressões denotam respectivamente o sentido de se apresentar a outras crianças e de buscar permissão das outras crianças para participar de brincadeira coletiva. Esses são dois elementos da cultura infantil que caracterizam o modo como as crianças, ao se encontrarem com outras, estabelecem formas de contato peculiares e demonstram suas maneiras de buscar relacionamento com pares, o que é possível pelo *design* da cidade.

Os pilotis, apesar de terem regras para sua utilização, as quais são conhecidas por todas as crianças, ainda são lugares de brincadeira. Assim, vínculos com o espaço e as pessoas se criam, além de que nesses momentos de brincadeira não supervisionada diretamente as crianças têm a oportunidade de criar arranjos, estabelecer suas próprias normas e tomar decisões sobre o quê, como e se querem brincar.

A praça da Superquadra garante a Bil, Mel e Vitor mais um local para brincarem, os adultos ali presentes parecem formar uma rede de apoio às famílias, uma vez que nenhum dos pais e mães das crianças da minha pesquisa estiveram presentes na praça, enquanto seus próprios filhos desenvolviam atividades. Além das crianças terem atividades institucionalizadas nas praças, é nesse mesmo local, após o treino de futebol, que elas têm a oportunidade de brincar livremente, construir seus lugares com significados e demonstrar sua capacidade de refletir e tomar decisões sobre o que lhes diz respeito, podendo reconhecer que suas ações têm consequências e sentidos.

No entanto, o ambiente físico é apenas uma das condições necessárias para que as crianças estivessem na praça, mas insuficiente em si mesmo. Tão importante quanto o espaço é a companhia de pares e o sentimento de segurança que crianças e suas famílias têm.

Como os dados da observação revelam, a brincadeira ao ar livre aconteceu essencialmente no coletivo, e, sem a presença de outras crianças, talvez, meus interlocutores não teriam saído de seus apartamentos. É no apoio entre as pessoas da vizinhança que as crianças ganham mais liberdade. A RA de Brasília apresenta-se como espaço de coexistência e educação, como uma comunidade, que abriga e conjuga inúmeros indivíduos, com histórias, costumes e modos de existir extremamente peculiares, que circulam em diferentes direções para diferentes fins, em harmonia.

Portanto, o *design* das Unidades de Vizinhança, por vezes criticados pelo modo como os adultos o vivenciam, como o exposto por Holston (1989), tendo em vista que os moradores de Brasília não estariam participando da vida pública ao ar livre, tem um potencial diferente para as crianças, ele propicia que elas façam amizades, convivam com seus vizinhos e usufruam dos espaços livres para diferentes atividades.

Os sentidos da UV estão diretamente ligados aqueles que os próprios participantes dessa investigação constroem para ela, em seus cotidianos, durante circulação, brincadeiras e demais maneiras como a utilizam. Nesse sentido, meus interlocutores vivenciam o conceito de morar em apartamento, inaugurado com o planejamento urbanístico das Superquadras, idealizado por Lucio Costa.

As vivências das crianças nos espaços públicos são pulsantes e demonstram como elas se apropriam desses espaços, usando-os de forma que lhes convém. Com brincadeiras e relações entre pares, elas sentem a “cidade” de forma diferente, e, assim, se conectam e constroem a cidade. É no coletivo da UV que as crianças têm a oportunidade de ficarem com mais liberdade, sendo cuidadas e olhadas por seus vizinhos, significando os espaços e transformando-os em seus lugares.

CAPÍTULO 6 – EXPLORAR E IMAGINAR A CIDADE *ON-LINE*

Neste capítulo darei ênfase a dois pontos referentes à utilização do programa *Google Earth* pelas crianças. O primeiro ponto trata das possibilidades de explorar o mundo real por meio do virtual, e o segundo aborda o que as crianças falaram sobre os lugares marcados em seu *online participatory mapping*. Para tanto, destaco como o *Google Earth* e seus recursos de navegação foram apresentados às crianças, os lugares no mundo que elas decidiram visitar, os mapas elaborados e as explicações a respeito deles.

Ao oportunizar que as crianças utilizassem o *Google Earth* para explorar o mundo real, navegando *on-line* no programa, elas ultrapassaram o limite do espaço físico que seu dia a dia impõe, e atenderam suas próprias agendas de interesse. Essa atividade destaca a autonomia das crianças e amplia sua participação na pesquisa, o que atende ao objetivo específico de considerar o ponto de vista das próprias crianças, seus conhecimentos sobre o mundo e sua competência para observá-lo.

Já a atividade do *online participatory mapping*, cuja metodologia foi apresentada no capítulo 3, permitiu que as crianças marcassem espaços de que gostam e acham legais, que acham ruins ou não gostam e que gostariam de conhecer, elas demonstraram conhecimento e percepção sobre a cidade, o que contrapõe a ideia de que, por serem transportadas e frequentarem espaços institucionalizados na maior parte do tempo, elas não participariam ou não notariam a paisagem urbana. Portanto, o exercício de mapeamento conecta-se aos objetivos específicos de explorar com as crianças suas formas de utilização dos espaços e de considerar seus próprios pontos de vista sobre a cidade.

O capítulo está estruturado em três seções, a primeira aborda questões referentes à manipulação do *Google Earth*, a segunda exhibe os mapas produzidos por cada uma das crianças e o que falaram sobre eles e a terceira apresenta comparações analíticas entre as crianças.

6.1 UTILIZAÇÃO DO *GOOGLE EARTH*

A seguir, descrevo dois pontos importantes em relação à manipulação do *Google Earth*. O primeiro trata de como apresentei o programa às crianças e suas reações aos seus recursos de *Street View*, menos e mais *zoom*. O segundo refere-se às cidades e lugares que as crianças decidiram explorar ou visualizar no programa.

Os momentos de exploração e manipulação do *Google Earth* foram ricos na demonstração da capacidade e dos interesses das crianças, que surgiram a partir da minha proposta de investigação. Nesse caso, incorporo-os à minha agenda de pesquisa e articulo à minha discussão aquilo que as próprias crianças sinalizaram como relevante.

6.1.1 Os recursos *Street View* e *zoom*

Durante a manipulação do programa *Google Earth*, apresentei às crianças seus principais recursos de navegação e deixei que elas o manuseassem. Não houve um protocolo em relação ao momento ou à sequência em que apresentaria cada um dos recursos às crianças, essa apresentação aconteceu conforme sentia o interesse ou tínhamos a necessidade de utilizá-los.

No caso de Bil, após mais ou menos 33 minutos de entrevista com *photo-elicitation*, iniciei a atividade do *Google Earth*, que durou em torno de 1 hora. Em um primeiro momento, pedi que ele marcasse os lugares em Brasília de que gostava ou que queria conhecer, contudo, por um problema técnico no programa, sua atenção foi dirigida ao globo terrestre e Bil se interessou em ver outras cidades, sendo que, somente depois de explorar algumas localizações, voltou a tratar sobre Brasília. Em seguida, apresento detalhes sobre como esse momento transcorreu.

Ao terminarmos de tratar sobre as imagens da captura de tela e olharmos os mapas de seus percursos, dei início à atividade com o *Google Earth*, deixando na tela a Superquadra de Bil. Abaixo o trecho da gravação de quando começamos a utilizar o programa:

Rhaisa: Eu vou deixar aqui, primeiro assim pra você me falar de algum lugar aqui, primeiro de Brasília que a gente não foi e que você gosta de ir, às vezes a casa de alguém, o bloco da casa de alguém a gente pode marcar.

Bil: Cadê minha casa?

Rhaisa: Puxa assim mais para baixo... aí, aqui.

Bil: Ah bom.

Rhaisa: A sua casa é o A, aí aqui tá a escola que já tá marcado.

Bil: Vou mais perto.

Rhaisa: Sabe o que a gente pode fazer? Colocar o *Street View* que é pegar esse bonequinho e pôr ele aqui.

Bil: Hihi.

Rhaisa: Solta.

Bil: Vou por ele no meio da rua.

Rhaisa: Olha, ele tá parado bem ali.

Bil: A gente tá agora ao vivo?

Rhaisa: Não, isso foi um carro que passou e tirou essas fotos, mas já faz tempo.

Bil: Quando que foi?

Rhaisa: Ah não sei, mas já faz tempo porque no Noroeste nem tem foto do Noroeste, então faz tempo.

Bil: Como é que anda?

Rhaisa: Tá vendo? Você vai segurar só com um dedo e vai por aqui a setinha.

Bil: Ah.

Como destaca o excerto acima, expliquei a Bil que gostaria que ele me mostrasse lugares em Brasília em que a gente não foi e em que ele gostava de ir, e, como forma de me fazer mais clara, dei um exemplo, dizendo que ele poderia marcar o apartamento de algum amigo.

Mesmo vendo o mapa de sua Superquadra na tela, Bil quis uma referência mais familiar e perguntou qual seria seu bloco de residência, indiquei no mapa para que ele pudesse localizar-se naquele espaço virtual a partir de um elemento. Em seguida, expliquei verbalmente como movimentar o mapa, ao mesmo tempo em que mostrei os botões que ele poderia pressionar e a dinâmica a ser aplicada no *mouse pad*. Logo ele entendeu as instruções, passou a arrastar o mapa e a aproximar a visualização do seu bloco, dando mais *zoom*.

Ele aproximou a imagem do mapa até o ponto máximo de *zoom* e eu apresentei, então, a ferramenta chamada *Street View*, para que ele pudesse ver as vias de sua Superquadra. A resposta de Bil foi empolgada: “Vou por ele no meio da rua”, referindo-se, nesse caso, ao bonequinho, que representa o cursor, que permite acionar o recurso. O que via na tela era real, surpreendente e confuso ao mesmo tempo, por isso Bil indagou se “A gente tá agora ao vivo?”, e expliquei que aquelas eram fotografias que haviam sido tiradas há um tempo. Ele entendeu que seria possível deslocar-se dentro daquela realidade virtual e, por isso, solicitou uma orientação a partir da pergunta “Como é que anda?”. Minha explicação foi verbal e manual ao mesmo tempo, disse a ele “Tá vendo? Você vai segurar só com um dedo e vai por aqui a setinha”, segurar só com um dedo seria pressionar o *mouse pad* e depois clicar na seta que aparecia na tela.

Poucos segundos após ele começar a percorrer sua Superquadra com o recurso *Street View*, ocorreu um problema técnico, a tela congelou. Na tentativa de descongelar a tela e seguir com a atividade, apliquei menos *zoom*.

Rhaisa: É que está muito perto. Agora tem que tirar um pouco do *zoom*, aí deixa assim porque senão a gente não consegue. Olha que legal colocando menos *zoom*.

Bil: Ah! Ah!

Rhaisa: *Earth* é terra, é por isso que dá para ver a terra inteira. Depois que a gente falar de Brasília, a gente vai para outros lugares.

Bil: A nossa terra é aqui, então eu vou para Portugal.

Ao aplicar a função de menos *zoom*, conseguimos ver o planeta Terra solto no espaço, e, a partir dessa imagem, comentei sobre o significado da palavra estrangeira “*Earth*”, relacionando-o à imagem que estávamos observando na tela. Logo ele desistiu de ver Portugal

e decidiu ir aos Estados Unidos e ao Japão, essa exploração de outros países será tratada na próxima seção deste capítulo.

A análise do episódio do primeiro contato de Bil com o *Google Earth* indica que esse foi um momento de descontração e aprendizado ao mesmo tempo, ele pôde explorar as funções do programa, manuseando os comandos simples, como de movimentar-se pelo mapa com visão aérea e aplicar menos e mais *zoom*.

Com Jolie, a entrevista com *photo-elicitation* durou mais ou menos 44 minutos. Seguimos conversando e abri o *Google Earth*, no primeiro instante pedi que ela marcasse os lugares em Brasília de que gostava ou que queria conhecer e depois tratamos de outras cidades no mundo que ela gostaria de conhecer. O tempo total de exploração do programa foi de cerca de 25 minutos.

Abaixo, o trecho da gravação de quando começamos a utilizar o programa:

Rhaisa: Agora a gente vai fazer assim óh. Aqui é o *Google Earth*, então, a gente pode procurar, então os lugares aqui na cidade, outros lugares que você conhece e pode marcar. Aí, por exemplo a gente coloca aqui, depois você pode mexer também, colégio, pera aí que não vai...

Jolie: Ah, pera aí, onde que apaga? Aqui é apagar?

Rhaisa: É.

Jolie: Apaguei, eu apaguei.

Rhaisa: Não tem problema, você fechou, a gente abre ele aqui. Eu ia até fazer isso mesmo. Encerrou inesperadamente, não, agora foi! Colégio Militar de Brasília?

Jolie: De Brasília...

Rhaisa: Não, mas se por só assim, ele já... óh, quer... ver ele vai fazer.

Jolie: Aí meu Deus do céu!

Rhaisa: Olha! Ele achou, aí!

Finalizada a etapa de tratarmos das imagens dos *print screens* e dos mapas dos deslocamentos de Jolie, abri o programa *Google Earth* e mostrei-o a ela. Minha proposta inicial foi a de procurar lugares em Brasília para que ela marcasse no mapa, portanto, deixei que ela manipulasse o computador. Ao clicar no ícone de encerramento do programa, ele sumiu da tela, imediatamente ela achou que teria apagado o programa, dizendo “Apaguei, eu apaguei”.

Ao abrir novamente o programa, Jolie foi logo procurando o primeiro lugar que gostaria de marcar, o Colégio Militar, e ensinei a ela que poderia procurá-lo utilizando a barra de pesquisa. Ela digitou as palavras para a busca e o programa foi capaz de identificar a localidade por ela escolhida. Mais adiante em nossa conversa, expliquei um pouco sobre o recurso *Street View*:

Rhaisa: Não, pera aí só um pouquinho, você que vai escrever. Tá vendo, que ele tá aqui? Vamos por ele mais pra cá.

Jolie: Uhum. É, tem como ver, como é ali pra poder...

Rhaisa: Ter certeza?
 Jolie: É, pra ter certeza que...
 Rhaisa: Vamos escrever, depois vou te mostrar o recurso pra gente usar.
 Jolie: Tá.
 [...]
 Rhaisa: Então. Esse aqui é um recurso que chama *Google Street View*, tá vendo?
 Jolie: Uhum.
 Rhaisa: A gente vai pegar o bonequinho e vai colocar bem aqui, ele não vai chegar perto, tá vendo? Só chega nas ruas onde tá azul, e aí dá pra olhar lá.
 Jolie: É aí mesmo!

Nesse momento, Jolie estava marcando o ginásio onde treinava ginástica e queria ter certeza de que estava adicionando o *pin* ao local certo, foi por isso que expliquei a ela como o *Street View* funcionava. Após colocar o bonequinho onde ela havia apontado, Jolie pode confirmar a marcação da localidade “É aí mesmo!”

O trecho acima corresponde somente ao primeiro contato de Jolie com o programa, outras questões sobre sua manipulação serão abordadas ao longo do capítulo. A análise dessa primeira aproximação de Jolie com o *Google Earth* aponta que esse foi um momento de descoberta das funções e do funcionamento de um programa diferente para ela, isso significou uma nova aprendizagem e, ao mesmo tempo, despertou a tensão de ter encerrado o programa inesperadamente e de ter tido a possibilidade de perder os dados.

Jolie demonstrou que a manipulação do mapa foi um processo social que partiu de suas referências pessoais e lugares que tinham algum significado para ela. Ao buscar lugares utilizando a barra de pesquisa, demonstrou sua capacidade de explorar o programa ativamente, experimentando e testando possibilidades de movimentar-se no mapa.

A entrevista com *photo-elicitation* durou cerca de 37 minutos com Mel e, logo em seguida, iniciamos a atividade com o *Google Earth*, que durou mais ou menos 43 minutos. A sequência de exploração do *Google Earth* com Mel foi a de marcar os lugares em Brasília e depois tratar de outras cidades no mundo que ela gostaria de conhecer.

A seguir, o trecho da entrevista em que começamos a utilizar o programa:

Rhaisa: Que agora a gente marcasse, e eu vou deixar você mexer, você sabe como é que mexe no *Google Earth*?
 Mel: Ahm, não.
 Rhaisa: Tá vendo aqui que fica uma mãozinho? aí você vai, tem que usar as duas mãos.
 Mel: Tá.
 Rhaisa: Segura com uma mão aqui e com a outra você arrasta.
 Mel: Tá.
 Rhaisa: Aí a gente mexe.
 Mel: Aham.
 Rhaisa: Entendeu?
 Mel: Ok.
 Rhaisa: Ai...

Mel: Mas, assim, uma pergunta, um exemplo igual eu gosto de ir pro shopping, como eu vou saber aonde tá o shopping aqui?
 Rhaisa: A gente põe aqui.
 Mel: A gente vai pesquisar.
 Rhaisa: É, a gente coloca o nome do shopping que você gosta de ir aqui, ele vai pesquisar e a gente marca.

No caso de Mel, perguntei se ela sabia manusear o *Google Earth*, sua resposta foi negativa e, por isso, dei instruções básicas de como ela poderia movimentar o mapa, utilizando suas duas mãos posicionadas no *mouse pad*, rapidamente ela entendeu a dinâmica que precisaria empreender para a localização de lugares no mapa.

Sua pergunta na sequência, “Mas, assim, uma pergunta, um exemplo igual eu gosto de ir pro shopping, como eu vou saber aonde tá o shopping aqui?”, demonstra sua preocupação não em saber como arrastar o mapa mais para direita ou esquerda, mas em como realmente achar o lugar para poder marcá-lo, para tranquilizá-la, mostrei a barra de pesquisa, um recurso que iria auxiliá-la a encontrar a localização exata do que procurava.

Mais adiante na conversa, tratamos sobre os lugares de que ela gostava em Brasília e, quando ela falou sobre a pizzaria Valentina, resolvi acionar o recurso *Street View*:

Mel: Ah, não. Você conhece a pizzaria Valentina?
 Rhaisa: É na quadra que eu moro.
 Mel: Ah...
 Rhaisa: É lá que você gosta de ir?
 Mel: Ah, não vou muito vezes, mas eu gosto de pedir de lá.
 Rhaisa: Olha aqui oh, então aqui é sua quadra se a gente descer aqui oh...
 Mel: Você vai lá muitas vezes?
 Rhaisa: Não, muito caro ((risos)).
 Mel: ((risos)).
 Rhaisa: Se a gente coloca esse bonequinho aqui, ele deixa a gente ver a quadra.
 Mel: Nossa! Eu gosto muito disso! Eu gosto de passear por ele, e a gente vai na contramão.

Como eu conhecia a pizzaria que Mel indicou, quis mostrar pelo mapa como ela poderia chegar até lá, “Olha aqui oh, então aqui é sua quadra se a gente descer aqui oh...”, assim, ao mesmo tempo em que me expressava verbalmente, arrastava o mapa no programa. Ao chegar ao local desejado, ativei o recurso *Street View*, e, depois de ver a imagem da comercial, ela disse “Nossa! Eu gosto muito disso! Eu gosto de passear por ele, e a gente vai na contramão”. O recurso *Street View* causou em Mel espanto por ver o local que ela conhecia em imagens que parecem estar em três dimensões e a possibilidade de mover a imagem na contramão dos automóveis da rua.

Tendo em vista que Mel sinalizou ter gostado da opção do *Street View* e ficou entusiasmada, perguntei se ela sabia como aquele recurso havia sido feito e expliquei sobre o automóvel utilizado e as câmeras nele acopladas, que fizeram várias fotografias para compor cada paisagem possível de ser vista, ela, então, diz que as imagens possibilitam que vejamos

“perfeitamente, sem nenhum errinho”, fazendo referência à fidedignidade das imagens. Ao mesmo tempo em que se dá conta das inúmeras localidades do mundo, ela pergunta: “mas tem tantos lugares e eles tiraram tudo isso dos lugares?”. Expliquei que ela estava certa, afirmando que são muitos lugares e nem todos estão disponíveis no programa.

Mais adiante na conversa, Mel solicita utilizar o recurso para de fato ver um lugar. Abaixo, destaco esse momento de sua fala:

Mel: Ah, tem o Fausto Manoel e outro que esqueci o nome, mas...
 Rhaisa: Tudo bem.
 Mel: Tem que ser, eu vou botar isso.
 Rhaisa: Isso, vamos ver se aparece ali na Asa Norte.
 Mel: Não sei por que apareceu Asa Sul, então.
 Rhaisa: Tem na Asa Norte.
 Mel: Posso ver qual que é?
 Rhaisa: Pode, o que você quer fazer? Você quer por o *Street View*?
 Mel: É pra ver se é o mesmo.
 Rhaisa: Vem aqui no bonequinho, segura com as duas mãos, arrasta e põe ele bem aqui na frente.
 Mel: Aqui?
 Rhaisa: Ai.
 Mel: Não quer ir não.
 Rhaisa: Vai ter que girar nessa bolinha aqui.
 Mel: Nessa?
 Rhaisa: É.
 Mel: Calma aí, essa rua é a rua pra casa da minha madrinha.

O assunto nesse momento referia-se aos lugares de Brasília que ela achava violentos, Mel disse “de violência os bares aqui porque a pessoa fica meio, não entende nada, fica [...] É, fica bêbada ela pode criar alguma confusão na rua então eu acho meio perigoso”, seu comentário foi de que bares em geral seriam lugares perigosos, uma vez que as pessoas ficam alcoolizadas e confusas quando estão nesses recintos. Perguntei se ela conhecia algum bar perto de sua residência e ela lembrou-se do estabelecimento chamado Fausto e Manoel, mas, como esse bar tem mais de uma unidade, quando Mel digitou na barra de pesquisa seu nome, o programa indicou a unidade na Asa Sul.

Eu conheço esse bar e tinha certeza de sua localização na Asa Norte, por isso a indiquei à Mel. Ao olhar o mapa, ela perguntou “Posso ver qual que é?”, eu, então, entendi que ela gostaria de ver as imagens pelo *Street View*, e ela complementou “É pra ver se é o mesmo”, ou seja, quis ter certeza de que estávamos marcando o local certo e pôde, por meio do recurso, ir ao determinado endereço e conferir se aquele era o bar em que havia pensado.

Ao ver as imagens daquela comercial, as lojas que estão ali, Mel lembrou-se de que aquela via lhe era conhecida, ela disse “Calma ai, essa rua é a rua pra casa da minha madrinha” e passou a navegar pelo programa, partindo daquela comercial em direção à casa de sua madrinha.

Esses foram alguns momentos que evidenciam como Mel pôde experimentar e manipular, a partir de suas próprias demandas, o *Google Earth*. Outras questões sobre os lugares que marcou no mapa e os lugares que quis ver serão abordadas ao longo do capítulo. A análise dessa primeira aproximação de Mel com o programa aponta que esse foi um momento de aprendizagem sobre as funções e o funcionamento do programa.

Para Mel, assim como para as demais crianças, a manipulação do mapa foi um processo social movido por seus interesses e suas referências pessoais. Ela foi ativa e demonstrou sua capacidade de explorar o mapa e buscar lugares, lembrou-se de referências de seu cotidiano e conseguiu associá-las ao espaço virtual do mapa que estava explorando. As imagens do *Google Earth* despertaram em Mel sua memória sobre aquela localidade próxima ao bar Fausto e Manoel, fazendo-a relacionar seu conhecimento sobre a cidade ao que via na tela do *notebook*.

Já com Vitor, a entrevista com *photo-elicitation* durou cerca de 57 minutos e, depois, passamos para a atividade do *Google Earth*, que durou 1h10min. No primeiro momento, ele marcou os lugares em Brasília de que gostava, não gostava ou queria conhecer, e, depois, passou a ver outros países.

Abaixo destaco o trecho da entrevista em que abrimos o programa:

Rhaisa: [...] E aí Vitor esse aqui é um programa que chama *Google Earth*.

Vitor: Eu já conheço.

Rhaisa: Você conhece? O que você já fez no *Google Earth*?

Vitor: Eu já procurei a minha casa e a casa dos meus avós, é... já procurei a casa da minha prima, é que a gente tava na casa dos meus avós, eu a minha prima e a minha irmã e a gente tava vendo o *Google Earth*.

Rhaisa: Ah é? E você conseguiu achar todos esses lugares?

Vitor: Uhum, consegui.

Logo que viu o programa na tela do meu *notebook*, Vitor o reconheceu e me disse que já o conhecia, a partir de meu questionamento a respeito do que já havia feito no *Google Earth*, ele elencou a procura de lugares que tem relevância para sua vida, referindo-se a sua “casa e a casa dos meus avós, é... já procurei a casa da minha prima”. A busca por esses lugares não aconteceu enquanto ele estava só, mas foi uma atividade em conjunto com sua prima e irmã quando estava na casa de seus avós.

Contudo, o recurso *street View* pareceu novidade para ele, abaixo o trecho da entrevista de quando mencionei o referido recurso pela primeira vez:

Vitor: É aqui então o Submore é aqui, neste bloco aqui, pera ai que eu quero dar mais *zoom* pra mim ver ele.

Rhaisa: Sabe o que você pode fazer que fica mais fácil, dá menos *zoom* ai deu, ai você pega esse bonequinho, mas você tem que usar os dois dedos, usa os dois dedos assim Vitor e arrasta ele assim, coloca o bonequinho no frente e vai ficar no *Street View*.

Vitor: Hum.

Rhaisa: Pra você virar pra câmera é aqui.

Vitor: Aqui?

Rhaisa: Isso, ai...

Vitor: ((risos)) gostei, gostei, gostei.

Ao localizar a lanchonete Submore no mapa, Vitor propõe-se a aplicar mais *zoom* no intuito de melhorar sua visão do local e poder ter certeza em relação ao ponto em que iria adicionar o *pin*. Percebi sua preocupação e mostrei o recurso *Street View* para que ele pudesse ver imagens reais de onde suspeitava ser o local, dei instruções básicas para que ele pudesse manusear o programa por si mesmo e orientei falando e demonstrando na prática qual o procedimento que ele deveria adotar, dizendo “[...] você tem que usar os dois dedos, usa os dois dedos assim Vitor e arrasta ele assim, coloca o bonequinho no frente e vai ficar no *Street View*”. Assim que ele começou a ver as primeiras imagens da via comercial, deu uma risada e afirmou “gostei, gostei, gostei”.

A risada de Vitor denota descontração naquele momento da atividade que pode, então, ser encarada como lúdica. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que Vitor explorava o mapa, ele também estava aproveitando uma outra maneira de estar na cidade, agora virtual. Seu interesse foi tanto pela ferramenta *Street View* que, ele chamou sua irmã para contar sobre o fato:

Vitor: Irmã! Eu achei o Gula Capital aqui no *Google Earth*, agora a gente tá vendo.

Rhaisa: Os lugares que você gosta Vitor, Submore, Gula Capital, igual a sua irmã falou.

Irmã: Só vai ter restaurante, não adianta!

Vitor: Aqui irmã, olha isso! Tá vendo!?

Irmã: Eu entendi, dá pra ver o Gula Capital, uau!

Vitor estava procurando no mapa de Brasília o restaurante chamado Gula Capital e, para ter certeza de que estava marcando o local correto, ele lança mão do recurso *Street View*, por isso diz: “Eu vou pegar, cadê o bonequinho?”, enquanto olha para a tela do *notebook* procurando. Assim que as imagens da via comercial começam a carregar no programa, ele a reconhece por meio de outro estabelecimento comercial, dizendo “Ah é aqui mesmo, eu conheço essa loja”, a loja a que Vitor se referiu fica próxima ao restaurante, por isso ele já garante estar certo. Enquanto isso, sua irmã passou pela sala e Vitor a chamou para lhe mostrar que estava vendo na tela imagens do restaurante que procurava. Nesse sentido, o recurso *Street View* pareceu atrativo e divertido para Vitor.

Os demais momentos de exploração do *Google Earth* e os lugares marcados por Vitor serão tratados ao longo do capítulo. Como já assinalado, Vitor conhecia o programa, mesmo assim, poder manipulá-lo durante esse momento da pesquisa foi interessante.

Assim, por ter uma experiência prévia com o *Google Earth*, Vitor mostrou-se confortável em manipulá-lo, arrastando o mapa e buscando lugares, e a tarefa foi também um momento de descontração em que ele deu algumas risadas, aprendeu também, ao explorar as funções do programa, manuseando os comandos simples para se movimentar pelo mapa com visão aérea e aplicar menos e mais *zoom*.

Os resultados desse momento em que as crianças tiveram a oportunidade de manipular o *Google Earth* de maneira mais livre demonstraram que todas foram ativas, têm interesses diversos e lançam mão de conhecimentos prévios para se movimentarem no mapa virtual. Esse primeiro momento, ainda, indica uma mobilidade global e virtual das crianças, que, ao terem o controle de um programa com mapas e imagens mundiais, exploram-no de maneira social a partir de seus interesses. A experiência prévia de Vitor com o programa *Google Earth* e o contato que as demais crianças disseram ter com tecnologias digitais pode ser remetida à sua disponibilidade na atualidade, o que ressalta a relevância deste estudo por trabalhar com recursos tecnológicos, reconhecendo a capacidade delas para manuseá-los.

6.1.2 A exploração do Globo

Neste subitem apresento os lugares e as cidades que as crianças decidiram olhar ou explorar utilizando o programa *Google Earth*.

Quando Bil viu o Planeta Terra na tela, sua atenção foi divergida para fora de Brasília, para fora do Brasil. Ele quis ir a um país da Europa, Portugal. Ao empregar o verbo “ir” em sua frase, Bil remete-se a um deslocamento e, ao mesmo tempo, ao sentido de estar em outro espaço. Como se, realmente, por poder ver imagens na tela e poder deslocar-se dentro da realidade virtual, pudesse estar em outro espaço para além daquele que fisicamente ocupamos.

Mesmo que minha intenção fosse que Bil explorasse Brasília naquele primeiro momento, ao dar menos *zoom*, propicieei que ele tivesse uma visão global do planeta, o que lhe instigou a curiosidade de ver outras localidades. Por entender esse momento como de agência de Bil, deixei que ele explorasse o globo de acordo com seu desejo, dando-lhe autonomia para manipular o globo terrestre e procurar as localidades que lhe interessassem.

Bil procurou os países de Portugal e Estados Unidos no globo, contudo quis utilizar o recurso *Street View* para explorar Tóquio, no Japão. Ao ver as imagens de Tóquio e

locomover-se virtualmente pela cidade, Bil prestou atenção nas pessoas que via pelas ruas, nos modelos de automóveis e ficou curioso sobre como seria o interior de uma residência em Tóquio. Abaixo um trecho da entrevista:

Rhaisa: E aí o que você tá percebendo do Japão?
 Bil: Olha uma pessoa. Oi, tudo bem? Você é mesmo, cadê? Eu vou ali.
 Rhaisa: Vem um pouquinho, ali.
 Bil: Onde é que tem uma pessoa? Eu vou achar uma pessoa!
 Rhaisa: Para carregar.
 Bil: Olha uma pessoa, vou nela. Cadê? Oi!
 Rhaisa: Você tá achando que o Japão parece com o Brasil? O que você tá achando?
 Bil: Não, não parece.
 Rhaisa: Não? Por quê?
 Bil: Porque...
 Rhaisa: Olha o carrinho de bebê deve ter alguém.
 Bil: A mãe deve estar dentro. Seria legal se pudesse entrar dentro de umas casas.

Enquanto Bil se movimentava virtualmente pela cidade, eu o interroguei a respeito do que estava percebendo sobre aquela cidade, sua resposta foi “Olha uma pessoa. Oi, tudo bem? Você é mesmo, cadê? Eu vou ali”, ou seja, ele estava totalmente imerso naquele momento para ver e estar em Tóquio, por isso até conversou com uma das pessoas que viu na imagem do programa, perguntando se ela estava bem. Mais adiante, ele viu outra pessoa e, de novo, interagiu com a imagem dizendo “Oi” a ela.

Mudei minha questão, mas ainda querendo ouvir de Bil uma resposta sobre sua percepção em relação à cidade que estava sendo explorada, questioneei acerca das semelhanças entre o Japão e o Brasil. Bil respondeu que não eram parecidos, contudo, quando foi explicar o porquê da resposta, ele demorou um pouco e, por isso, achei melhor mudar o foco para deixá-lo mais à vontade e continuarmos interagindo. Seguimos a conversa e, depois que ele explorou a cidade, pedi que voltasse a falar sobre Brasília.

Quanto à Jolie, ela escolheu visitar a cidade de *Hollywood*, nos Estados Unidos, uma localidade no Japão que não foi possível identificar e Paris, na França. Ao ver as imagens de *Hollywood*, várias foram suas percepções sobre a cidade, enquanto Japão e Paris foram pouco explorados. Ao locomover-se virtualmente pela cidade, Jolie notou placas escritas em língua estrangeira, monumentos, arquitetura das residências, entre outros fatores.

Para ter certeza de que Jolie havia marcado em seu mapa os lugares que achava pertinentes, perguntei “E tem mais algum lugar que você queria conhecer aqui em Brasília? Pra gente marcar no mapa?”, sua resposta foi negativa e, por isso, passamos para a próxima etapa da entrevista, que era a de ver uma cidade no mundo, com o seguinte convite “E, no mundo? Que lugar no mundo que você queria conhecer? Que cidade, assim, você queria visitar? Pra gente poder dar uma olhada aqui”. Ela logo respondeu que queria ver os Estados

Unidos, e eu fui fazendo perguntas até que ela elegeisse uma cidade específica. Depois de digitar o nome da cidade na barra de busca, ela passou a vagar pela cidade. Abaixo o trecho da entrevista em que Jolie trata sobre *Hollywood*:

Rhaisa: É! Agora quer ver o que a gente pode fazer? A gente pode pegar esse bonequinho e colocar ali na cidade pra gente olhar alguma rua.
 Jolie: Ah, cadê? Tá aqui!
 Rhaisa: Isso!
 Jolie: Pum!
 Rhaisa: Aí! Essa é Hollywood! Aí você pode...
 Jolie: Olha só que lindo!
 Rhaisa: Não é?
 Jolie: As placas são bem diferentes daqui, óh?
 Rhaisa: Que que tá escrito aí?
 Jolie: Peraí! Iii, que que eu tô fazendo? É mais pra cá! Isso... School, chol. Isso aqui é tudo em inglês, né?
 Rhaisa: Uhum.
 Jolie: School.
 Rhaisa: É porque é uma escola aí.
 Jolie: É! E o nome da rua que tá escrito em inglês... ((risos)).
 Rhaisa: Uhum.
 Jolie: Peraí, tinha uma placa. Tem uma placa bem aqui óh! Em inglês!

A partir do convite de utilização do *Street View*, Jolie teve acesso a imagens das ruas de *Hollywood* e sua primeira reação foi afirmar: “Olha só que lindo!”, apontando a rua larga e as casas com gramados na frente e sem muro, que chamaram sua atenção devido a seu senso estético. Em seguida, ela notou o detalhe das placas e chamou minha atenção dizendo “As placas são bem diferentes daqui, óh?”, referindo-se ao formato da placa que estava na tela, que não era comum em seu dia a dia. Pedi que reparasse no que estava escrito na placa, ela direcionou a câmera do programa, leu, notou que estava em Língua Inglesa e quis apenas confirmar comigo “Isso aqui é tudo em inglês, né?”, pergunta a que respondi positivamente. Em seguida, Jolie identificou mais uma placa escrita também em inglês.

O recurso *Street View* proporcionou à Jolie um processo dinâmico de exploração do local escolhido por ela, fornecendo-lhe várias informações sobre aquela cidade, sua organização, como placas são escritas e com qual *design*, e que tipo de construções havia ali. Ela pôde interagir com *Hollywood* mesmo não estando lá fisicamente, viu as ruas por diferentes ângulos e movimentou-se por elas na velocidade que quis.

Para Jolie, o momento de manipulação do *Google Earth* também significou aprendizado, além de que seus vários recursos possibilitaram que a experiência virtual de exploração da cidade acontecesse em diferentes níveis, seja por fotografias, movimento, imagens ou mapas aéreos da cidade.

Quando Mel, terminou o seu *online participatory mapping*, sugeri que ela poderia ver qualquer lugar no mundo usando o programa, e, como resposta, ele afirmou que “Tem dois sonhos que eu queria ir. [...] Um pra Argentina e outro pra Disney”. Para ela, o momento de explorar virtualmente o mundo esteve ligado a um desejo íntimo e definido como sonho. Ou seja, esse momento da pesquisa propiciou que o interesse de Mel fosse colocado em foco. Quando perguntei a Mel por que ela queria ir a essas localidades, sua resposta foi:

Rhaisa: Por que você queria ir pra Argentina?

Mel: Porque a amiga da minha mãe ela já foi e falou que lá no zoológico de lá você pode passar a mão nos animais, seria meu sonho passar mão em um leão.

Rhaisa: Ahh...

Mel: Um leão e um tigre, qualquer animal assim.

[...]

Mel: E na Disney, você já sabe por que eu vou querer ir na Disney, né?

Rhaisa: Não, por quê?

Mel: Porque tipo é todo o sonho da criança porque tem vários brinquedos, tipo o parque da cidade também tem brinquedos, mas na Disney tem mais brinquedos e tal. E tem sabe aqueles negócios que... é... eu queria ir pra Disney porque lá tem vários teatros, você pode conhecer os castelos, sabe? Assim, isso que queria.

[...]

Rhaisa: E de onde você conhece essas coisas que tem na Disney?

Mel: Hã, você quer saber como...

Rhaisa: Ficou sabendo que tem essas coisas na Disney.

Mel: Ah, porque eu já ganhei vários cartazes falando da Disney, já vi vários *youtubers* indo pra lá, é isso.

O sonho de conhecer a Argentina parte de seu afeto pelos animais e da referência que Mel tem de uma amiga de sua mãe que foi em um zoológico argentino, em que era possível tocar nos animais. Enquanto a vontade de ir para Disney surgiu por influência midiática, panfletos e vídeos no *Youtube*. Independentemente do motivo que despertou o desejo de Mel ir a esses lugares, o fato de poder visitá-los por meio das imagens disponíveis no *Google Earth* pareceu-lhe interessante. No entanto, o zoológico e a Disney não estavam disponíveis para serem vistos no *Google Earth*.

Quando Vitor terminou de marcar os lugares de Brasília, perguntei a ele “Agora você quer olhar um lugar no mundo?” Ele, prontamente, respondeu positivamente “Bora!”. Aplicou menos *zoom* à tela do programa e observou o mapa, diminuindo até que o mundo todo aparecesse, sua reação foi de espanto “Meu Deus, meu Deus!”. Logo depois, ele manuseou o globo, indicando seus continentes: “Vamos ver aqui ó, eu sei os continente aqui tudo.., pera aí, América do Norte hahahahaha, América do Sul, América Central, América é.. do Norte”. Mais uma vez, Vitor ria ao desempenhar a atividade, que parecia ser descontraída e interessante.

Ele, então, decidiu visitar a Cidade do Cabo, que fica na África do Sul, e que havia visitado com sua família, depois anunciou que iríamos para a Inglaterra, ver a cidade onde ele havia nascido e, por fim, para Orlando, onde ele já havia ido quando visitou a *Disney*. Como o *Google Earth* não carregou o mapa da Cidade do Cabo, Vitor disse “Tá, então vamos logo pra Inglaterra.”

Vitor havia falado que queria ir na Inglaterra onde ele havia nascido, por isso sugeri que procurasse o hospital onde ocorreu o seu parto. Ele, então, digitou Oxford na barra de busca e passamos a olhar no mapa os hospitais da cidade, logo ele disse “Calma aí que eu sei como achar... No meu caderno do segundo ano. [...] Eu acho que tá ou aqui ou no do primeiro. Viu tem até negócio de vacina como não vai ter, eu lembro que coleí a minha identidade de nascimento em algum caderno, acho que era no caderno de Ciências, era pra ser no de Português.” Ele foi ao seu quarto e buscou o caderno, procurou a cópia da sua certidão, que havia colado e leu o nome do hospital para poder procurar. Quando localizou o hospital sugeri:

Rhaisa: Aqui hospital, pega o bonequinho e coloca nessa rua e vai ficar no *Street View*.

Vitor: Esse bonequinho é bem mais bonito, é uma garotinha e fica se mexendo que nem doida parece um bonequinho de pano.

Rhaisa: Verdade.

Vitor: Esse prediozão.

Rhaisa: Uhum, esse é o hospital que você nasceu.

Vitor: Vitor nasceu aqui então.

Rhaisa: Foi.

Vitor: Aah, uau.

Rhaisa: Massa.

Vitor: Top, top.

Ao utilizar o recurso *Street View* para ver o prédio do hospital em que havia nascido, Vitor referiu-se a ele como “Esse prediozão”, ou seja, era um prédio grande. Em seguida, a criança fala uma frase que tem um tom saudosista e marca aquele lugar como algo significativo para ele “Vitor nasceu aqui então”, concordei com ele, que deu uma leve risada e depois acrescentou “Top, top”, o que tem conotação positiva, definindo algo como bom, legal.

Diante do interesse de Vitor em ir para o país em que nasceu, ele pode observar a construção do hospital e ter dimensão física do tamanho do prédio, apontando-o como grande. Essa foi mais uma possibilidade que o *Street View* permitiu a ele, que também pareceu feliz em poder visitar um lugar tão significativo à sua existência.

Sobre Orlando, nosso diálogo se estabeleceu assim:

Vitor: A gente alugou uma casa lá a gente ficou com uns amigos, uma das melhores amigas da minha irmã e o irmão dela que é amigo meu, amigo sabe? Amigo.

[...]

Vitor: Sabia que eu morei do lado do supermercado mais ou menos.

Rhaisa: Sério?

Vitor: Eu vou perguntar pra minha irmã qual o nome do supermercado... Tinha um Walmart e um Target.

Rhaisa: Nossa, tá tenta pôr aqui antes de Orlando põe Target.

Vitor: Mercado Target.

Rhaisa: Olha lá.

Vitor: Isso mesmo.

[...]

Vitor: Acho que é aqui hein, sabe por quê? Porque tinha uns laguinhos perto da casa.

Rhaisa: Ah, tô vendo.

Ao achar a cidade de Orlando, Vitor contou que havia ido lá com sua família e uma família amiga, cujos filhos eram amigos dele e de sua irmã. A viagem foi para que fossem na Disney. Ele, então, deu como referência da cidade ter ficado em uma casa próxima a um mercado e, a partir daí, sugeri que ele buscasse o mercado para tentar localizar a casa.

Assim, à medida que Vitor foi manipulando o *Google Earth* em Orlando, suas reações foram de rememorar o lugar onde já havia ido e tentar localizar, a partir da referência que tinha do supermercado, onde havia se hospedado. A atividade *on-line* com o programa foi de memória, possibilitando a lembrança de lugares em que já havia ido e que tinham significado pessoal, e não de curiosidade sobre ver um lugar nunca visto.

6.2 ONLINE PARTICIPATORY MAPPING: CARTOGRAFIAS VIVIDAS E DESEJADAS

No momento da construção do *online participatory mapping*, procurei deixar as crianças à vontade para marcar os espaços de sua preferência e tivemos um diálogo aberto. Essa atividade não tinha a finalidade de avaliar suas capacidades de localização geográfica, nem mesmo esperava que marcassem determinados espaços, ou seja, não havia resposta certa ou errada. O mais importante era que as crianças se manifestassem sobre os lugares que gostariam de marcar e explicassem por que eles estavam sendo marcados.

Nesse sentido, deixei livre para que as crianças pedissem auxílio a alguém de sua família quando tivessem alguma dúvida, elas também puderam usar a barra de pesquisa ou o recurso *Street View* para encontrar os locais que queriam. Mantive-me aberta para responder às indagações que surgissem ou mesmo compartilhar minhas preferências, como Mel sugeriu: “Ô Rhaisa me dá... uma opção assim, de um lugar que você gosta de ir assim porque às vezes um lugar que você gosta de ir eu posso gostar também, ai eu não tô lembrando de outros lugares assim, sabe?”. Eu procurei lembrar as crianças a respeito de lugares dos quais elas já

havam comentado e, também, direcionei perguntas, de forma que, por meio dos meus comentários, as crianças lembrassem ou refletissem a respeito dos locais que poderiam marcar no mapa.

A seguir, está o resultado do *online participatory mapping*, que cada uma das crianças fez. Ressalto que os mapas estão em preto e branco com os *pins* coloridos para facilitar a visualização. Apresento, ainda, os lugares que elas marcaram, agrupados em espaços de que gostam e que acham legais, que acham ruins ou não gostam e que gostariam de conhecer.

6.2.1 O mapa de Bil

Abaixo, a figura do *online participatory mapping* que Bil realizou.

Figura 27 – *Online participatory map* Bil



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem do *Google Earth* a partir das marcações de Bil.

Como se observa na figura acima existem seis *pins* coloridos sobre Brasília, os quais foram marcados na seguinte ordem durante a elaboração do mapa: Estádio Mané Garrincha, Rodoviária, Shopping Boulevard, Congresso Nacional, atrás da escola e local onde o irmão foi assaltado. A seguir estão expostas as razões pelas quais Bil marcou cada um deles.

Primeiramente, gostaria de destacar os lugares legais e de que Bil gosta, como foi o caso da Rodoviária do Plano Piloto. A seguir um trecho da entrevista em que falamos sobre esse assunto:

Rhaisa: Que lugar legal aqui de Brasília que você não foi ou que você já foi que a gente pode marcar, porque agora a gente vai marcar Bil esses lugares que você se interessa.

Bil: Aqui na rodoviária.

Rhaisa: Na rodoviária, então pera aí. A rodoviária ela tá mais aqui para baixo.

Bil: Ela tá...

Rhaisa: Bem aqui pra baixo onde está escrito Brasília.
 [...] Rhaisa: Isso, isso bem aí, dá ok e vamos escrever rodoviária. Por que você escolheu marcar a Rodoviária?
 Bil: Porque eu já fui várias vezes lá.
 Rhaisa: E você acha que lá é legal?
 Bil: Uhum.
 Rhaisa: E por que ela é legal?
 Bil: Porque é bem legal lá.
 Rhaisa: Na rodoviária dá para fazer o quê?
 Bil: Lá dá para comprar várias coisas.
 Rhaisa: Você escreveu lodoviária.
 Bil: Ah tá.
 Rhaisa: Dá para comprar coisas na rodoviária?
 Bil: Uhum.
 Rhaisa: Tipo o quê?
 Bil: Roupas.
 Rhaisa: E para que mais serve a rodoviária?
 Bil: Para conhecer.
 Rhaisa: Conhecer o quê?
 Bil: Tudo lá, as lojas.

A pergunta feita a Bil teve a intenção de provocá-lo a pensar a respeito de um lugar de que ele gosta em Brasília ou mesmo pelo qual se interessa, deixei aberta a questão para que ele escolhesse um local que tivéssemos ido ou não. Ele respondeu “Aqui na rodoviária”, e logo o ajudei a encontrar a localização dela no mapa, dando como referência a palavra “Brasília”.

A fim de explorar mais a ideia de que esse seria um lugar legal, quis que Bil me falasse mais e perguntei o porquê de sua escolha, sua resposta foi “Porque eu já fui várias vezes lá”, tentei, ainda, saber de Bil o que seria legal nesse lugar, porém não obtive uma resposta muito explicativa a respeito. Por isso, mudei minha estratégia de questão e quis saber o que ele fazia ao ir à rodoviária, sua resposta foi “Lá dá para comprar várias coisas”, como exemplo do que comprar ele disse “roupa” e outra utilidade vista por ele nesse local seria “para conhecer. [...] Tudo lá, as lojas.”

As explicações de Bil sobre ter escolhido marcar a rodoviária partem de suas experiências nesse lugar, por mais que ele já houvesse ido até lá por estar de ônibus indo a algum lugar, não é a possibilidade de pegar ônibus que assume a função principal da rodoviária para ele, e nem é a razão apontada como o porquê de esse ser um lugar legal. A utilidade da rodoviária está associada ao consumo, ao fato dele poder fazer compras lá.

O segundo lugar de que Bil gosta em Brasília e que marcou em seu mapa foi o Shopping Boulevard, abaixo um excerto da entrevista.

Rhaisa: Você gosta de ir no Shopping?
 Bil: Shopping.
 Rhaisa: Que Shopping você gostaria de conhecer?

Bil: Boulevard.
 Rhaisa: Você já foi no Boulevard?
 Bil: Já.
 Rhaisa: Então vamos marcar aqui, o Boulevard. Tá aqui, depois da sua casa.
 Bil: Ele tá bem...
 [...]
 Rhaisa: Põe Bo... Ah, vai por Shopping Boulevard? Sh, isso... B... ok. O que você foi fazer no Shopping?
 Bil: Fui com meu amigo porque era aniversário dele.
 Rhaisa: Aí, o que vocês foram fazer lá?
 Bil: A gente foi comemorar o aniversário dele.
 Rhaisa: E comemorar fazendo o quê?
 Bil: Comendo, a gente foi no McDonald's.
 Rhaisa: Você gosta do McDonald's?
 Bil: Sim.
 Rhaisa: Você come o quê lá?
 Bil: Eu como o Cheddar.

Estava sempre procurando que Bil falasse durante seu mapeamento, como ele havia mencionado a rodoviária como um lugar de consumo, pensei em perguntar se ele gostava de outro local que também tem muitas lojas, o shopping. Ele, então, indicou gostar do Shopping Boulevard, que fica próximo a sua residência e é de fácil acesso. Busquei saber mais sobre o shopping e perguntei a respeito do que ele tinha feito por lá, ele contou que “Fui com meu amigo por que era aniversário dele. [...] A gente foi comemorar o aniversário dele. [...] a gente foi no McDonald's.”, e, diante do meu interesse por saber o que ele gosta de comer na franquia, e sua resposta foi “Eu como o Cheddar.”

O espaço do shopping foi apontado por Bil como um lugar que já havia visitado na companhia de um amigo para comemorar seu aniversário, lá ele pôde interagir com pares, passando tempo e celebrando uma data importante. O programa dos meninos envolveu uma atividade social em um espaço público com características específicas de ser fechado e climatizado. Os meninos estavam fora de suas residências e optaram por comer em um restaurante de uma franquia bem conhecida, o McDonald's. A escolha de onde comer remete a um estilo de comida, conhecida como *fast food*, e Bil afirmou gostar do restaurante e do sanduíche.

Quanto aos lugares ruins, Bil indicou dois. Durante a entrevista falávamos sobre sua escola e ele indicou que não gostava da área localizada “atrás da escola”.

Rhaisa: E o que você não gosta lá da escola?
 Bil: Não gosto...
 Rhaisa: O que não é legal lá?
 Bil: Não é legal, atrás da escola porque lá é escuro, tem gente que fuma, bebe.
 Rhaisa: Você diz para fora do muro, assim?
 Bil: É.
 Rhaisa: Entendi. Que é bem de frente do bloco que tem os banquinhos assim, né?
 Bil: É.
 Rhaisa: E você já viu gente lá bebendo?

Bil: Uhum.

Ao ser questionado sobre o que não gostava ou o que não era legal em sua escola, Bil, surpreendentemente, assinalou uma área pública próxima à escola, mas que, para ele, está diretamente relacionada ao ambiente escolar. Ele afirmou já ter visto pessoas bebendo e fumando atrás da escola, e, também, se referiu à falta de iluminação dessa área.

Para Bil, a bebida alcóolica e o cigarro têm conotações negativas e compõem o cenário de um ambiente ruim ou que não lhe agrada, e, por mais que o local a que ele se refere, atrás da escola, tenha bancos de concreto e um jardim, a atividade desenvolvida nele por algumas pessoas não o torna atrativo. O local ainda tem uma referência negativa pela falta de iluminação, o que pode ser associado à visibilidade parcial das atividades e das pessoas que ali se encontram.

O segundo *pin* marcado em relação a um lugar ruim foi adicionado por minha sugestão, uma vez que, durante a entrevista com *photo-elicitation*, Bil mencionou o seguinte:

Rhaisa: [...] Mas você já conhece alguém que foi vítima de alguma violência aqui?
 Bil: O meu irmão já foi roubado.
 Rhaisa: Ahm! Não acredito que o seu irmão já foi roubado! Roubaram o quê dele?
 Bil: Roubaram o celular é... e o fone de ouvido.
 Rhaisa: Nossa! De dia ou de noite, você lembra?
 Bil: Quando ele tava voltando de casa, da escola.
 Rhaisa: Da escola assim, de dia né, com sol?
 Bil: Aham.

A história do roubo me deixou surpresa, principalmente, por dois motivos, primeiro por Bil ter experienciado a violência, ainda que de forma indireta, mas de maneira tão próxima, e, segundo, porque seu irmão ainda é um adolescente. Bil, sem dar muitos detalhes ou parecer fragilizado pelo ocorrido, continuou conversando comigo sobre outros assuntos. Assim, quando, mais adiante na entrevista, perguntei se ele gostaria de marcar um lugar de que sentia medo, Bil disse que não tinha nenhum lugar a marcar. No entanto, lembrei da história de seu irmão e sugeri que ele poderia marcar no mapa o local do assalto. Ele relatou não poder identificar no mapa o local exato onde o roubo havia acontecido, mas expliquei que “Não precisa ser no lugar exatamente que ele foi assaltado, mas só para a gente marcar que ele foi assaltado.”

Quanto aos lugares que queria conhecer, ele também marcou dois. O primeiro foi o Estádio Mané Garrincha:

Rhaisa: Vamos ver esses lugares aqui na cidade e depois eu deixo você olhar o resto livremente. Presta atenção, vamos falar do Estádio, por que você queria ir no estádio?
 Bil: Para ver o jogo do Flamengo.

De maneira muito simples, Bil respondeu que seu desejo de conhecer o estádio de futebol era justamente para ver seu time, Flamengo, jogar. Nesse sentido, o futebol parece ter um significado especial para Bil, para além dos dias em que treina, e o esporte aparece também como parte da cidade, que encontra no estádio sua maior representação.

Ao marcar lugares que gostaria de conhecer, Bil manifesta desejo em relação ao estádio e a poder assistir ao seu time jogar, e, também, elementos de imaginação e curiosidade em relação ao segundo lugar que marcou, que queria conhecer, o Congresso Nacional.

Rhaisa: Se a Rodoviária tá ali, então o Congresso vai tá bem de frente, aqui. Escolhe uma cor, arraste marcador bem aqui tá bem aí o Congresso, vamos escrever o nome. Por que você queria conhecer o congresso?
Bil: Eu queria conhecer lá dentro!
Rhaisa: Lá dentro? Por quê?
Bil: Porque deve ser legal.

A frase “Porque deve ser legal” remete ao imaginário de como seria dentro do Congresso. Passar na frente daquele gigantesco prédio chama sua atenção e desperta a curiosidade de conhecer o que há por dentro dele. Essa curiosidade refere-se diretamente a uma das características da monumentalidade expressas nos prédios do Eixo Monumental, existe um caráter de poder, beleza e grandeza, atrelado a esses edifícios e Bil parece ser atraído por tais características.

Em síntese, o mapa de Bil representa graficamente sua capacidade de agir e tratar de assuntos para ele pertinentes, representa, ainda, seus desejos, curiosidades, consumo e amizade, e manifesta sua repulsa ao cigarro, ao álcool e à violência urbana. A cidade de Bil se faz, também, de sentimentos e significados que ele constrói em suas experiências cotidianas de ir a rodoviária, passar em frente ao Congresso Nacional e ao Estádio de futebol, desfrutar do shopping com seus pares, ver pessoas consumindo drogas em locais públicos e ter o irmão assaltado.

6.2.2 O mapa de Jolie

Abaixo, a figura do *online participatory map* que Jolie realizou.

Figura 28 – *Online participatory map Jolie*

Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem do *Google Earth* a partir das marcações de Jolie.

Como se observa na figura acima, existem 11 *pins* coloridos sobre Brasília, os quais foram marcados na seguinte ordem durante a elaboração do mapa: Colégio Militar, Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB), Catedral Nacional, Parque de Diversões Nicolândia, Ginásio de ginástica, Parquinho, Congresso Nacional, Lago Paranoá, Ponte JK, Museu Nacional e Rua escura. A seguir, estão expostas as razões pelas quais Jolie marcou cada um deles.

Primeiramente, apresento os oito lugares legais e de que Jolie gosta na cidade, a começar pelo Colégio Militar. A seguir, um trecho da entrevista em que falamos sobre esse assunto.

Rhaisa: Me fala do Colégio Militar, por que que a gente tá marcando o Colégio Militar?

Jolie: Porque é onde que minha irmã estuda.

Rhaisa: E que que você acha disso? Você quer estudar lá? Você acha que é legal?

Jolie: Acho que é legal, mas eu não quero estudar lá.

Rhaisa: Daí você não quer estudar lá? Por quê?

Jolie: É porque lá as vezes tem provas surpresa, tem um monte de coisas difíceis tipo e vezes 2, vezes b, alguma coisa assim, aí.

Ao ser indagada sobre um lugar de que gosta na cidade, Jolie resolveu marcar o Colégio Militar, explicando que ele é importante “Porque é onde que minha irmã estuda”. Os fatos de a irmã mais velha estudar lá e de seu pai ser militar não fazem com que Jolie queira estudar na mesma instituição, pois, apesar dela achar “legal”, demonstra preocupação com o tipo de atividades desenvolvidas, como “provas surpresa, tem um monte de coisas difíceis tipo e vezes 2, vezes b, alguma coisa assim, aí.”

Marcar o Colégio Militar está ligado a dar visibilidade à sua irmã mais velha, que até o momento não havia aparecido na pesquisa. A importância do lugar conecta-se, assim, a uma pessoa de alta estima para Jolie, e o sentido que ele assume conecta-se tanto à irmã quanto às dificuldades da vida escolar a serem enfrentadas.

Durante a semana da pesquisa, Jolie havia comentado comigo que tinha visitado, com sua família, o CCBB para fazer um piquenique. Essa atividade me chamou atenção e, durante a entrevista, retomei o assunto, como, por exemplo, com a pergunta: “Que outro lugar aqui de Brasília que a gente não foi, mas que você conhece, que a gente pode marcar aqui no mapa?”. Jolie disse que ficou confusa sobre como me responder, por isso, eu disse a ela “Você tinha falado do CCBB, lembra?”, e ela respondeu a questão referindo-se a ele e à “Catedral Metropolitana”.

Sugeri que falássemos, primeiramente, do CCBB, Jolie aceitou e me contou que, além do piquenique, visitou uma exposição de artes em que “[...] viu um monte de coisa lá, a gente viu um, um homem baixinho, que era uma escultura, sabe? Um homem baixinho com uma barriga desse tamanho assim óh! Parece um oval assim óh!”. A conversa continuou e eu perguntei:

Rhaisa: E você gostou de ir lá? Por quê?

Jolie: Gostei... um pouco entediante, mas gostei!

Rhaisa: Entediante de ver?

Jolie: É, eu também tava mais ansiosa pra fazer o piquenique.

Rhaisa: Que que teve de comida boa no piquenique?

Jolie: Empadão, teve mexerica, que tem gente que conhece de ponkan, né? Também teve suco, eu acho que foi de maracujá.

Rhaisa: E quem tava no piquenique?

Jolie: Minha mãe, meu pai e minhas irmãs.

Rhaisa: Uhm, entendi. E você acha que... você gostou assim do espaço?

Jolie: Muito bom! Gostei de treinar um pouquinho.

Rhaisa: É?

Jolie: E, também, a gente foi andar nos brinquedos que tinha lá, brinquedo assim... tipo de metal, assim?

Rhaisa: Ah, eu sei.

Jolie: Mas eu também gostei do balanço de lá, principalmente aquele que tinha um negócio que era assim, uma bola assim, que a gente entrava, aí saia lá nos pinguinhos de água? Eu me molhei toda.

A pergunta em relação ao lugar visitado suscitou em Jolie uma afirmativa, seguida de um adjetivo, que significa, também, enfadonho e cansativo, contudo, ela finaliza a frase, voltando a sentença inicial de que havia gostado. Sem entender muito bem o que poderia ter sido entediante, indaguei-lhe se a avaliação estaria relacionada ao que tinha visto na exposição e ela disse que sim, mas justificou afirmando que “também tava mais ansiosa pra fazer o piquenique”. Sabendo que sua atenção estava voltada para a atividade do piquenique

realizada no espaço do CCBB, perguntei sobre o que ela comeu e quem participou desse momento.

O CCBB tem um amplo espaço gramado e um local onde existem esculturas com as quais as crianças podem brincar livremente, e foi justamente o que chamou atenção dela em relação àquele dia, uma vez que pôde “treinar um pouquinho”, referindo-se à ginástica olímpica e ao momento em que brincou nas esculturas.

Gostar do CCBB relaciona-se a sua experiência prévia de ter ido lá com sua família e passado um determinado tempo explorando diferentes espaços e atividades, com certeza foi um dia agradável em que Jolie pôde desenvolver uma atividade tipicamente associada à infância, o brincar.

Quando o assunto sobre o CCBB se encerrou, pedi que ela falasse por que gostava da Catedral Nacional.

Rhaisa: Entendi, e agora a Catedral, você já foi na Catedral?

Jolie: Metropolitana? Sim! Mas eu fui no passeio da minha escola.

Rhaisa: Pesquisa aqui.

Jolie: Porque é Nossa Senhora Aparecida, hein? Eu sei que é católica, né?

Rhaisa: E que você achou da Catedral?

Jolie: Eu sei que ela é católica, mas eu achei bonito lá.

Rhaisa: É, e não tem problema a gente achar bonito o lugar.

Jolie: Mas a única coisa que eu não sabia... é que a gente fica embaixo da terra, né? Só o vidro que fica fora.

Como no CCBB ela havia ido com a família, Jolie prontamente esclareceu que havia visitado a Catedral em um passeio da escola e contou-me que ela era uma igreja católica, marcando a diferença entre a sua igreja, que é evangélica, e esclarecendo que achou o templo bonito. Outra questão que ela ressaltou foi a percepção de que o espaço interno é subterrâneo e dos vitrais.

A Catedral Nacional, assim como os demais prédios governamentais dispostos ao longo do Eixo Monumental, foi projetada por Oscar Niemeyer e justamente tem a prerrogativa de chamar atenção pela estética, volume e técnica de construção. Mesmo não conhecendo essas características arquitetônicas do prédio, Jolie se refere a elas quando salienta que “a gente fica embaixo da terra, né? Só o vidro que fica fora.”

Seguindo na conversa sobre os lugares de Brasília que Jolie poderia marcar como aqueles de que gosta, ela se lembrou do Parque de diversões Nicolândia.

Rhaisa: Ah, entendi, e que outro lugar aqui de Brasília você gosta? Que você gosta, que é legal assim?

Jolie: Nicolândia.

[...]

Jolie: A gente foi no Nicolândia, quando a gente tava na Torre de TV, aí deu pra ver ali, a montanha russa, não deu pra ver a roda gigante.
 Rhaisa: Então, esse é um lugar que você queria ir ou que você já foi?
 Jolie: Que eu queria ir e já fui.
 Rhaisa: Ah, você já foi então!
 Jolie: É.
 [...]
 Rhaisa: E por que que você gostou? É... você gostou de ir lá no Nicolândia?
 Jolie: Sim.
 Rhaisa: Por quê?
 Jolie: Porque tem um monte de parque lá, um monte de brinquedos legal, principalmente brinquedos que dá frio na barriga, ele é pequeno, mas dá frio na barriga, tipo a gente fica assim óh!

Na verdade, o Parque de Diversões Nicolândia entraria tanto na categoria dos lugares de que Jolie gosta quanto daqueles que ela gostaria de ir, no caso, novamente. A razão para gostar de lá é que o Parque tem “um monte de brinquedos legal, principalmente brinquedos que dá frio na barriga”.

No dia em que foi ao Parque de Diversões, Jolie estava acompanhada de sua família também. Perguntei se ela e sua família faziam turismo em Brasília e ela disse que sim. Mais uma vez, o caráter lúdico do lugar faz com que Jolie goste dele e marque-o em seu mapa, a cidade de Jolie parece ser brincante e bela.

Após ter falado sobre o Parque de diversões Nicolândia, Jolie comentou “é, eu via todo dia a Torre de TV, porque a ginástica, já olhava pra ela, sabe?”, achei interessante ela falar sobre a ginástica. Durante a semana da pesquisa, o tema da ginástica já havia aparecido, Jolie contou que fazia aulas até o primeiro semestre de 2017. Como percebi ser esse um assunto relevante, sugeri que ela marcasse o lugar onde fazia aulas em seu mapa.

Rhaisa: [...] Por que você gostava de fazer ginástica?
 Jolie: Ah, porque eu fazia desde pequenininha eu queria fazer isso.
 [...]
 Rhaisa: Por que é legal fazer ginástica?
 Jolie: É, é que eu consigo fazer coisa assim, tipo se eu... tipo se eu cair de um lugar eu consigo meio que me equilibrar assim, e assim e também eu gosto muito e também não sei porque... eu queria fazer desde pequenininha, meu pai falava assim: não, senão você pode se machucar. Aí agora minha mãe só não deixa eu fazer porque lá é muito longe assim, que é grátis, a gente... a gente só vai lá no negócio, no negócio pega carteirinha e a gente vai.

Jolie me explicou que tinha vontade de treinar ginástica, desde que era pequena e me contou porque era legal praticar esse esporte, ressaltando que havia uma utilidade prática em saber cair e não se machucar. Contou, também, que era possível treinar em Brasília sem pagar, o que é visto como uma vantagem, contudo, na sua percepção, o local é longe de sua moradia, o que, na opinião dela, requer que a mãe a leve de carro para o treino, como salienta mais à frente na entrevista, quando diz que “não vai dá mais pra me levar na ginástica, só se

meu pai comprar outro carro também, pra ficar com dois carros. Aí, porque eu tô com saudades de ir pra ginástica, só vou poder ano que vem.”

Colocar o *pin* no local onde treinava ginástica pode estar associado também ao sentimento de saudade daquele lugar, por ser uma atividade que Jolie relatou gostar e querer fazer desde muito pequena.

Durante o momento em que ia marcar com o *pin* para o ginásio onde fazia aulas de ginástica, Jolie utilizou o recurso *Street View* para confirmar o local e acabou reconhecendo um parquinho.

Jolie: Uhum. Nesse aqui, é esse daí mesmo, tem tipo um parquinho bem aqui no cantinho.

Rhaisa: E você brincava nesse parquinho?

Jolie: Brincava, quando a gente ficava esperando, sabe? A tia chega... raramente assim, porque eu chegava muito atrasada.

[...]

Jolie: Agora é só virar, eu gostava de subir aqui, aí fica girando bem assim.

Como ela relata, era nesse parquinho que costumava ficar esperando a professora da ginástica chegar, contudo a utilização desse espaço não era frequente, tendo em vista que ela chegava atrasada às aulas. Jolie apontou os brinquedos na tela e comentou “gostava de subir aqui, aí fica girando bem assim”. Mais uma vez, o lugar escolhido por Jolie para ser marcado em seu mapa faz referência à atividade lúdica de brincar.

No começo da entrevista, perguntei à Jolie quais elementos poderiam ser adicionados à cidade para que ela ficasse mais bonita. Entre os elementos que ela mencionou, um “laguinho” teria essa função, além de humidificar o ambiente. Quando Jolie falou sobre um laguinho, logo pensei no Lago Paranoá e perguntei se ela já havia ido até lá, ela disse que sim. Por isso, mais adiante, enquanto Jolie marcava seus *pins*, retomei o assunto sobre o lago.

Rhaisa: [...] e que você achou do lago?

Jolie: Ah, achei bonito, achei ele bonito, não é aqui não?

[...]

Jolie: É, gigante! Que eu não sabia que tinha gente que podia nadar, não sabia que tinha gente que nadava lá.

Rhaisa: Aqui óh, tem uns clubes, a gente pode alugar prancha, fazer surf, pode nadar.

Jolie: Eu já fui nesse lado assim, mais pra cá assim tipo, mais pra cá assim, ou foi mais pra cá, só sei que tava um pouquinho longe da ponte. A gente foi lá no Lago Sul, que é no Sul, né? E a gente ficou olhando lá, a gente sentou um pouquinho naquele negócio que bóia, assim no lago assim, eu morri de medo daquilo ali virar, quando a gente pisava ali, aí pu abaixava um pouquinho, aí morria de medo.

O Lago Paranoá foi marcado por Jolie por ser um lugar belo e grande. Sua visita à beira do lago foi marcante pela experiência de ter sentado em um deck flutuante e sentir medo de afundar, também foi surpreendente o fato de “não sabia que tinha gente que nadava lá”.

No projeto urbanístico de Lucio Costa, a orla do lago deveria ser preservada com bosques para passeios e atividades bucólicas da população. Essa preservação não aconteceu como planejada e, ao longo dos anos, mais e mais edificações privadas vêm sendo erguidas próximas ao lago. Mesmo com a ocupação irregular, Jolie relatou sua visita à orla com sua família, durante o passeio, pôde apreciar a paisagem e as atividades desportivas praticadas no lago, experiência que contribuiu para a concepção de um lago “bonito” e “gigante”.

Ao tratar sobre de onde havia visto o Lago Paranoá, Jolie fez referência à Ponte JK, por isso, sugeri que ela poderia marcar a ponte também em seu mapa.

Rhaisa: E a Ponte JK, por que que a gente marcou a ponte? Que você acha da ponte?

Jolie: Aí, interessante... a única coisa que eu não sabia quando eu fui fazer o passeio, que a ponte é assim, tam tam tam tam cada um de um lado, e eu pensava que era assim tam, tam, tam e outro tam, tam, não sabia que fosse tam tam, eu pensei que fosse dois, mas é só um!

Rhaisa: É só um, que ele vai passando de um lado pro outro da ponte.

Jolie: Mas parece que, tipo assim, sabe aqueles que têm desenho assim? Que acredita no monstro do lago Ness? Então, aí parece aquele bicho que fica assim óh, de repente vem pra cá.

Quando Jolie fala da ponte, lança mão de recursos sonoros para expressar-se e fazer menção à arquitetura da ponte, que contém três arcos assimétricos localizados ao longo de sua extensão. O arquiteto responsável não foi Niemeyer, porém suas linhas tem inspiração na arquitetura modernista e suas curvas combinam com os demais edifícios planejados por ele.

A ponte desperta a imaginação de Jolie, que, ao ver os arcos, remete-se à imagem do famoso monstro do Lago Ness, criatura do lago escocês. Esse lugar marcado por Jolie remonta a um sentido místico, fazendo-a imaginar, ou seja, prédios e outras construções na cidade despertam um caráter lúdico também, mesmo que não tenham sido planejados para esse fim.

O assunto sobre lugares de que gosta e acha legal parecia ter se esgotado, por isso propus que falássemos sobre os lugares de que não gosta ou acha ruim:

Rhaisa: [...] Óh Jolie, e agora assim, algum lugar ruim aqui de Brasília?

Jolie: Que eu não gostei?

Rhaisa: É! Tipo assim óh... pode ser algum lugar aqui na sua quadra que você acha que é ruim assim, que dá medo ou pode ser algum lugar que você acha assim feio, que você visitou que você achou feio, algum lugar sujo.

Jolie: É... banheiro sujo?

Rhaisa: Banheiro da onde?

Jolie: Tô brincando! Tô brincando. É... um lugar feio e sujo, nunca vi, mas vamos ver, né?

A pergunta foi direcionada a aspectos negativos da cidade para que Jolie falasse em relação a alguma experiência nesse sentido, sua resposta foi “banheiro”, contudo ela mudou de ideia no momento de explicar sobre onde seria esse “banheiro sujo” e disse “um lugar feio e sujo, nunca vi, mas vamos ver, né?”. Sem seu relato sobre esse lugar ruim, decidi mudar os termos da questão em busca, ainda, de lugares que seriam associados a experiências danosas ou ruins.

Rhaisa: E algum lugar que você teve medo aqui? Que você tava passando e ficou com medo?

Jolie: A rua que eu fiquei com mais [...] Uma rua que fico com mais medo é rua, assim perto de banco, perto de ponto de ônibus, quando tá de noite assim, aí eu já fico mais com medo de andar assim na rua, mas o lugar que eu fico com mais medo quando fica no carro, é...

Rhaisa: Quando você tá passando, assim de carro?

Jolie: É, tem um curso assim que minha mãe faz inglês, aí que a rua ali é muito escura assim, aí quando a gente passa, tinha assim, tem casas ali, sabe? A rua é muito pequena, aí tem aqueles negócio que o carro fica assim óh, aí fica tudo escuro, morro de medo de lá!

[...]

Rhaisa: Você tem que dar um nome pra rua, que aquela rua é escura, que você tem medo, mas pode pôr o nome que quiser.

Jolie: Rua da escuridão ((risos)).

Rhaisa: Pode colocar.

A indagação realizada foi sobre um lugar que causou nela a sensação de medo, e, imediatamente, Jolie citou o espaço público da rua, ela disse que “Uma rua que fico com mais medo é rua, assim perto de banco, perto de ponto de ônibus, quando tá de noite”, local em que passa dentro de seu automóvel. Ela continua sua fala e descreve mais elementos dessa rua. que é escura, tem casas e é pequena. Por fim, solicito que Jolie dê um nome ao *pin* que colocaria nessa localidade e sua resposta é “Rua da escuridão”.

A rua na sociedade contemporânea assumiu um caráter hostil e sua percepção geralmente está associada à violência e ao perigo, o que gera um sentimento de medo. Jolie, mesmo de dentro do carro na companhia de outras pessoas, se sente desconfortável ao passar por determinada rua, na verdade ela salienta que essa sensação concentra-se no período noturno e a falta de iluminação do local é o responsável por isso, “aí fica tudo escuro, morro de medo de lá!”

Seguindo com a nossa conversa, perguntei “Agora, tem um lugar aqui que você queria conhecer, que você ainda não foi aqui em Brasília?”, e Jolie destacou que gostaria de

conhecer dois lugares localizados no Eixo Monumental de Brasília, o Museu Nacional e o Congresso Nacional, os quais serão discutidos juntos.

Para localizar o Museu Nacional e adicionar seu *pin*, Jolie buscou, no mapa aéreo, a Catedral Nacional e apontou na tela do *notebook* o edifício ao lado, o Museu Nacional:

Rhaisa: [...] Por que que você queria conhecer o museu?

Jolie: Porque eu nunca fui pra lá.

Rhaisa: E que você acha que tem lá?

Jolie: Parece um astronauta ali dentro, parece uma lua aquilo ali, né? [...] Ele é interessante, também ele... a primeira coisa é porque eu acho ele bem bonito, acho ele, é, pra mim parece que tem bastante coisa lá dentro sabe, mas acho que tem coisa lá embaixo também, que nem a catedral tipo, debaixo da terra também, acho que tem alguma coisa lá embaixo.

Ao indicar o Museu Nacional como um lugar que gostaria de conhecer, Jolie destaca aspectos da arquitetura do prédio, dizendo que o edifício é “interessante” e “bonito”. Em seguida, ela faz menção ao que imagina ter dentro do museu e a sua configuração espacial, comparando com a Catedral Nacional, “acho que tem coisa lá embaixo também, que nem a catedral tipo, debaixo da terra também”.

Quanto ao Congresso Nacional, nosso diálogo foi:

Rhaisa: Tá... vai, me fala então do Congresso, que você achou do Congresso o dia que você foi lá?

Jolie: Eu nunca entrei, sabe? Mas eu achei muito legal, muito bonito assim, sabe? Muito chique e a gente tirou até foto que ainda tem no... que minha irmã ficou assim, como se fosse derramando uma tigela assim, e outra assim óh.

[...]

Rhaisa: Entendi, e você queria conhecer lá dentro?

Jolie: Queria, na verdade eu ficava assim, né?

Rhaisa: Você acha que ia ser legal entrar lá dentro?

Jolie: Uhum.

Rhaisa: Por quê?

Jolie: Pra conhecer lá dentro, que já é bonito fora, imagina dentro!

Jolie já havia ido com sua família tirar fotos na frente do Congresso Nacional, ela me contou que eles estavam fazendo turismo. Ela e sua irmã se divertiram fazendo poses que envolviam uma interação com as cúpulas do Senado e da Câmara. De fora, o prédio lhe chama atenção por sua beleza e a faz assumir que seu interior também é bonito.

A escala monumental planejada por Lucio Costa para ser um dos eixos centrais da nova capital do país tem a função de acomodar os edifícios do governo federal e distrital, por isso, seu caráter de destaque em questões urbanísticas e arquitetônicas refere-se a elementos como grandeza, beleza, ostentação e singularidade. A distribuição de edifícios com diferentes volumes e escalonamentos confere a esse conjunto o caráter de excepcionalidade necessário

para caracterizá-lo como um marco da cidade, que chama atenção de Jolie e possibilita o destaque de dois de seus prédios, porque provocam-lhe curiosidade sobre seu interior.

Jolie diz que ambas as construções são bonitas, ou seja, há um senso de estética envolvido em sua percepção da cidade, ao mesmo tempo que ela tem curiosidade e imagina possibilidades do que haveria no interior desses edifícios, afirmando, quanto ao Congresso Nacional, que “já é bonito fora, imagina dentro!”

Finalmente, o mapa de Jolie representa graficamente sua agência em decidir e fazer escolhas no que tange à sua vida, representa, ainda, seus desejos e curiosidades, a forte relação com sua família, a ludicidades dos espaços, a imaginação no olhar e o medo. A cidade de Jolie é construída mediante suas vivências cotidianas em diferentes espaços, os sentidos e os sentimentos que atribui a elas. A participante desenvolve seu senso estético ao admirar os prédios do Eixo Monumental e manifesta sua vontade de querer visitá-los, citando a Catedral Nacional, o Congresso Nacional e o Museu Nacional. Importante destacar, ainda, a relevância de imaginar referências lúdicas relacionadas às edificações, como à Ponte JK, admirar a beleza do Lago Paranoá, desfrutar de diferentes espaços com sua família, como o CCBB e o Parque de Diversões Nicolândia, praticar um esporte de que gosta no ginásio e, também manifestar seu medo do escuro.

6.2.3 O mapa de Mel

Abaixo, a figura do *online participatory mapping* elaborado por Mel.

Figura 29 – *Online participatory map* Mel



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem do *Google Earth* a partir das marcações de Mel.

Como se observa na figura acima, existem nove *pins* coloridos sobre Brasília, os quais foram marcados na seguinte ordem durante a elaboração do mapa: Shopping Boulevard, Clube, Casa da madrinha, pizzaria, zoológico, Torre de TV Digital, Estádio Mané Garrincha, Nicolândia e Bar. A seguir, estão expostas as razões pelas quais Mel marcou cada um deles.

No início da entrevista, perguntei para Mel o que ela achava bonito em Brasília, sua resposta foi “Ah é... os lugares assim como... é, não sei assim... como o shopping... é... é... as lojas, isso.”, mais adiante, durante a elaboração de seu *online participatory mapping*, perguntei sobre os lugares de que ela gostava e o shopping apareceu de novo em sua fala, ela citou, ainda, a casa de sua madrinha. Nesse sentido, continuei a conversa, direcionando minha questão ao shopping.

Rhaisa: E por que você mais gosta de ir no shopping?

Mel: Porque lá eu assisto cinema e vejo os filmes que eu quero ver assim.

Rhaisa: Ah, você gosta de assistir filme?

Mel: Uhum e gosto de lanchar lá.

Rhaisa: Ahh.

Mel: Porque lá tem vários lugares, aí você não precisa ir em um lugar que pode ser longe se no shopping tem vários lugares.

Rhaisa: Em um lugar só né?

Mel: É.

O questionamento feito à Mel teve a intenção de ouvir suas razões por gostar do shopping, ela respondeu que sua preferência estava basicamente ligada a duas atividades desenvolvidas no interior desse estabelecimento: a de assistir a filmes e a de comer. Por ter essas opções, ela acrescenta que “lá tem vários lugares, aí você não precisa ir em um lugar que pode ser longe se no shopping tem vários lugares”. Para ter certeza do que ela havia colocado, sugeri que a relação era com a concentração de diferentes estabelecimentos em apenas um e ela confirmou.

Nesse caso, o shopping é visto por Mel como um lugar de comodidade e conforto, por evitar o deslocamento por grandes distâncias, ao ter caráter multifuncional. Ademais, Mel já havia sinalizado que esse era um espaço agradável e bonito, o que a faz gostar de frequentá-lo.

Seguindo nossa conversa, perguntei:

Rhaisa: Legal. E no final de semana, o que você gosta de fazer no final de semana?

Mel: Ah eu gosto de ir pro clube, eu gosto mais de ir pro clube e de ir na casa da minha madrinha.

Rhaisa: Onde sua madrinha mora?

Mel: É... aqui na Asa Norte, mas eu esqueci a quadra.

[...]

Rhaisa: Legal... me fala do clube que tipo de brincadeira você faz no clube?

Mel: Eu fico brincando nas piscinas e fico jogando futebol também com os meus primos tal, fico fazendo o controle e brinco no parquinho de lá.

Não perguntei a respeito dos motivos de Mel para gostar da casa de sua madrinha, mas certamente é um lugar no qual ela se sente bem, uma vez que disse gostar de ir lá. Mel ficou em dúvida quanto ao seu endereço no momento de marcá-lo no mapa, mas conseguiu encontrá-lo depois ao utilizar o recurso *Street View*.

Originalmente, no plano urbanístico de Lucio Costa, as proximidades do lago não abrigariam áreas residenciais e essa área deveria ser preservada ao máximo. Anos depois, ele acrescentou que a orla do lago seria pública com o acesso restrito apenas nas áreas dos clubes. Nesse sentido, os clubes representam a privatização de espaços de lazer e frequentá-los é um privilégio de poucos. Esses espaços são tidos como altamente sociáveis e de lazer. No caso de Mel, ela tem o privilégio de frequentar um clube no Setor de Clubes Sul e fazer uso de seu espaço para desempenhar atividades lúdicas de brincadeira, socializando com seus primos. Nesse sentido, percebo o caráter lúdico que esse lugar assume para ela, o motivo o qual a faz gostar do clube.

Outro lugar que Mel disse gostar é a pizzaria.

Mel: [...] Deixa eu ver outro, pizzaria, mas eu esqueci o nome, ah...

Rhaisa: Mas é aqui perto? Você sabe por que também? A gente pode fazer assim oh, vim aqui na sua quadra.

Mel: Uhum.

Rhaisa: E procurar sabe? Tipo assim, vai dando zoom.

Mel: Uhum, tipo eu também gosto do McDonald's, mas ele já fica dentro do shopping, né?

Rhaisa: Ah, é verdade.

Mel: E como eu disse eu gosto de ir no shopping porque tem todos os lugares em um lugar só ai por isso eu gosto de ir no shopping.

Rhaisa: Entendo... olha a pizzaria, aqui por exemplo é a sua quadra e aqui é a comercial da sua quadra. Você sabe se é por aqui a pizzaria que você gosta de ir?

Mel: Ah, não. Você conhece a pizzaria Valentina?

Rhaisa: É na quadra que eu moro.

Mel: Ah...

Rhaisa: É lá que você gosta de ir?

Mel: Ah não vou muito vezes, mas eu gosto de pedir de lá.

Quando Mel fala que gosta de ir a pizzaria, ela cita, ainda, outro estabelecimento ligado à área alimentícia, que é o McDonald's. No decorrer da conversa, tentei encorajar Mel a olhar no mapa e tentar localizar o local, utilizando primeiramente o recurso de mais zoom e depois lançando mão do *Street View*. Ao ser indagada pelo nome da pizzaria, ela soube indicá-lo e eu conhecia sua localização. Mel disse não costumar frequentar o lugar, mas faz uso do serviço de entrega e gosta da pizza.

Não perguntei para Mel por que ela gosta daquela pizzaria em específico, contudo percebo que ela tem diferentes experiências quanto a comer fora de casa. Durante a entrevista, ela citou também que gostava de ir à sorveteria, e, quando perguntei o motivo, ela respondeu “Porque eu me savoriso com os sorvetes.”. Como já assinalado anteriormente, ela gosta de ir comer no shopping e de ir ao McDonald’s também. A prática de comer fora de casa é rotineira para Mel, uma vez que ela e sua família almoçam no restaurante dentro da escola todos os dias.

Outro lugar no qual ela gosta de ir é o zoológico.

Mel: Legal... lembrei de um, mas esqueci o nome... eu gosto de ir também no zoológico, mas esqueci o nome.

Rhaisa: Não, mas o zoológico só tem um.

Mel: Não, eu sei, mas alguns têm nome.

Rhaisa: Mas aqui em Brasília só tem um zoológico então é fácil.

O Jardim Zoológico de Brasília é um espaço pago de lazer, apesar de ser administrado pelo Governo do Distrito Federal, sua construção fora prevista por Lucio Costa e compõe a lista de lugares de que Mel gosta em sua cidade.

Mudamos de assunto em nossa conversa, e perguntei à Mel sobre os lugares que ela gostaria de conhecer.

Rhaisa: E agora tem algum lugar que você não foi que você queria conhecer aqui em Brasília?

Mel: Ham, deixa eu ver aqui... é... vamos ver...

Rhaisa: Tipo a Torre de TV digital.

Mel: Aham!! Isso é verdade, esses dias eu falei para minha mãe, “mãe eu quero ir na Torre digital, vamos um dia”, ela falou “tá vamos marcar um dia”, desde uns seis anos de idade, sete anos de idade eu tô tentando pra ela e nunca dá certo. Torre de TV você me lembrou.

Como Mel demorou um pouco para responder sobre um lugar que gostaria de conhecer, lembrei-me que, durante a pesquisa, ela havia comentado sobre a Torre de TV Digital. Ela concordou com minha sugestão e acrescentou “Isso é verdade, esses dias eu falei para minha mãe, ‘mãe eu quero ir na Torre digital, vamos um dia’, ela falou ‘tá vamos marcar um dia’, desde uns seis anos de idade, sete anos de idade eu tô tentando pra ela e nunca dá certo”. A Torre de TV Digital é um projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer e se destaca na paisagem do cerrado por estar localizada afastada do Plano Piloto e em uma região mais elevada.

Segui, provocando Mel a falar sobre lugares que não conhecia, porém, no momento sequencial a ter marcado a Torre de TV Digital, não lhe ocorreu nada. Seguimos a conversa e,

quando ela procurou no mapa o Parque de Diversões Nicolândia, viu o Estádio de Futebol e disse:

Mel: Aham!!! Outro lugar que eu queria sempre ir!!!

Rhaisa: Ahm?

Mel: O estádio!! Nossa, eu queria ver o jogo do Flamengo e do Brasil. Tipo o Flamengo, mas não contra o Brasil.

O Estádio de futebol localiza-se no Eixo Monumental de Brasília, e Mel gostaria de conhecê-lo, não por sua estrutura arquitetônica, mas pela atividade que se realiza nele de assistir a uma partida de futebol. Mel treina futebol duas vezes por semana e gosta muito dessa atividade.

Ainda, enquanto falávamos sobre os lugares de que Mel gostava, ela se lembrou de um que não gostava, o Parque de Diversões Nicolândia. Nesse momento, ela não o marcou no mapa, contudo, quando lhe perguntei sobre um lugar perigoso, ela falou novamente sobre o Parque e marcou sua localização no mapa.

Mel: [...] Parque da Cidade eu não gosto.

Rhaisa: Por que você não gosta de ir lá no Parque da Cidade?

Mel: Ah, porque tem uns brinquedos que eu não tô gostando muito, só gosto do pula-pula que tem 6 lugares e do trem fantasma.

Rhaisa: Isso é lá no Nicolândia?

Mel: Aham, porque os outros é o que roda e tal, eu fico com medo, não gosto muito. [...]

Rhaisa: Então tá. E tem algum lugar em Brasília que você acha que é muito perigoso que a gente podia marcar aqui no mapa também, que você já ouviu falar.

Mel: É, deixa eu ver... eu acho que o Parque da Cidade e Nicolândia é perigoso porque ele é ao ar livre, os brinquedos são um pouco perigosos, tem uns que vão lá no alto e tal e já teve um acidente lá.

Rhaisa: E já chegou a morrer gente?

Mel: Não, só machucados graves.

Em um primeiro momento, Mel mencionou o Parque da Cidade como tendo brinquedos de que ela não gosta e falou que gostava do pula-pula e do trem fantasma. Como eu conheço a estrutura básica do Parque da Cidade, suspeitei que talvez ela estivesse se referindo ao Parque de Diversões Nicolândia, hipótese confirmada pela participante. Depois, quando perguntei sobre um lugar perigoso em Brasília, ela voltou a falar sobre o Parque de Diversões Nicolândia e foi mais específica em relação ao motivo de não gostar desse lugar, mencionando que “é perigoso porque ele é ao ar livre, os brinquedos são um pouco perigosos, tem uns que vão lá no alto e tal e já teve um acidente lá”. O acidente mencionado por ela não envolveu mortes, mas sim “machucados graves”.

O perigo associado por Mel ao Parque de Diversões Nicolândia refere-se a questões de segurança em sua estrutura física. Por ficar sabendo de um acidente grave ocorrido no parque,

ele representa um local passivo de outras situações semelhantes, o que a preocupa. Assim, o sentido de perigo na cidade não foi por ela associado à violência urbana, inclusive ela já havia comentado a esse respeito anteriormente na entrevista, quando perguntei “você acha que aqui em Brasília acontece muita violência?”, e sua resposta foi “Não, acho que não. Acontece mais em São Paulo porque tem mais habitantes, acontece mais lá.”, ou seja, em sua percepção Brasília é uma cidade segura.

Quis aprofundar a conversa sobre a questão da violência em Brasília e perguntei:

Rhaisa: Perigoso sim, mas assim de violência?

Mel: De violência os bares aqui porque a pessoa fica meio, não entende nada, fica...

Rhaisa: Bêbada?

Mel: É, fica bêbada ela pode criar alguma confusão na rua então eu acho meio perigoso.

Rhaisa: Você sabe se tem algum bar aqui perto?

Mel: Ah, tem o Fausto Manoel e outro que esqueci o nome, mas...

A resposta de Mel sobre um lugar de violência foi genérica em relação a estabelecimentos comerciais que vendem bebida alcoólica, os bares, e o perigo que associou a eles foi o fato das pessoas, quando alcoolizadas, ficarem confusas e poderem “criar alguma confusão na rua”.

O álcool é uma droga lícita e de fácil acesso, seu consumo abusivo pode levar pessoas a ficarem alteradas e a terem comportamentos violentos, o que justifica Mel relacionar o perigo a estabelecimentos que comercializam a bebida.

Por fim, o mapa de Mel representa graficamente suas escolhas e opiniões sobre sua experiência na cidade, representa, ainda, seus desejos, curiosidades, consumismo, vivências lúdicas e relação com restaurantes e lanchonetes. A cidade de Mel é construída mediante as oportunidades que ela tem cotidianamente de explorar diferentes espaços, atribuindo-lhes sentidos e sentimentos, criando vínculos e desenvolvendo sentimentos. Ela manifesta seu conforto e familiaridade com espaços de consumo, como shopping e restaurantes, desfruta de espaços privados de lazer, como o Clube e o zoológico, almeja conhecer lugares como a Torre de TV Digital e o Estádio Mané Garrincha, além de expressar preocupação quanto à segurança e ao funcionamento de brinquedos no Parque de Diversão Nicolândia e medo de confusões em bares.

6.2.4 O mapa de Vitor

Abaixo, a figura do *online participatory mapping* elaborado por Vitor.

Figura 30 – *Online participatory map* Vitor



Fonte: Croqui de elaboração própria sobre imagem do *Google Earth* a partir das marcações de Vitor .

Como se observa na figura acima, existem sete *pins* coloridos sobre Brasília, os quais foram marcados, na seguinte ordem, durante a elaboração do mapa: Casa do avô, Lanchonete Submore, Restaurante Gula Capital, Casa do amigo Leo, Shopping, Restaurante Coco Bambu e Feira dos Importados. A seguir, estão expostas as razões pelas quais Vitor marcou cada um deles.

Quando começamos a segunda etapa da entrevista, minha primeira questão a Vitor foi direcionada aos lugares de que ele gosta.

Rhaisa: Então tá bom. Então, Vitor gente vai marcar aqui no mapa e aí você que vai marcar. Primeiro a gente vai fazer assim, marcar os lugares que você gosta [...]

Então primeiro... um lugar que você gosta.

Vitor: Hum... Deixa eu ver... A casa do meu avô.

Rhaisa: Você sabe onde é?

Vitor: Sei, no Lago Norte, no Lago Norte é, é, não sei ((risos)).

Rhaisa: Você pode digitar Lago Norte que te ajuda.

Vitor: ((risos)).

Rhaisa: E daí a gente não precisa marcar exatamente aonde que é.

Vitor: Norte, Lago Norte eu sei a quadra, é aqui né?

Não perguntei sobre por que Vitor gosta da casa de seu avô, mas certamente é um lugar no qual se sente bem, uma vez que disse gostar de ir lá. Ele menciona a casa do avô em outros momentos da entrevista, como quando ele me conta sobre sua experiência anterior com o *Google Earth*, “Eu já procurei a minha casa e a casa dos meus avós, é... já procurei a casa da minha prima, é que a gente tava na casa dos meus avós, eu a minha prima e a minha irmã e

a gente tava vendo o Google Earth”, ou quando me contou sobre quando abriu sua conta no Instagram.

Rhaisa: E por que você tem Instagram?

Vitor: Porque... na verdade tudo começou quando eu tava tirando umas fotos com a minha prima.

Rhaisa: Com a sua prima?

Vitor: É, e aí a gente, eu não tinha *e-mail* ainda e aí ela teve uma ideia de eu pegar aquelas fotos e postar em alguma coisa aí eu gostei da ideia, aí ela sugeriu o Instagram que posta fotos né, e aí eu fiz um *e-mail* e criei o Instagram.

Rhaisa: Mas vocês fizeram isso sozinhos ou alguém ajudou?

Vitor: Mais ou menos, porque a gente tava na casa do meu avô e minha mãe não tava lá, tava eu, os meus avôs, a minha prima e minha irmã. Aí a gente ligou pra minha, não a gente fez o *e-mail* primeiro e aí ligou pra minha mãe.

A situação narrada por Vitor descreve o momento em que ele e sua prima decidem criar conta na rede social chamada Instagram.

Mais uma vez, Vitor narra a presença da prima em uma atividade que desenvolve na casa do avô. Nesse sentido, percebo que a casa do avô assume a função, entre outras, de reunir a família, é um lugar de socialização e de encontro entre as gerações de Vitor, pais, tia, tio, avô e avó. Por ser uma casa no Lago Norte, possui um grande quintal no fundo. Tive a oportunidade de visitar a casa em um momento posterior à pesquisa e perceber que, nesse quintal, com piscina, as crianças brincam das mais diversas brincadeiras, mergulham e nadam na piscina.

Vitor marcou dois estabelecimentos comerciais que vendem comida como lugares de que gosta, e, mais à frente na conversa, quando lhe perguntei sobre um lugar que queria conhecer, ele, mais uma vez, indicou o nome de um restaurante. Por serem esses lugares comuns em seus sentidos, decidi tratá-los em conjunto a seguir.

Primeiro, perguntei a Vitor:

Rhaisa: E agora outro lugar que você gosta?

Vitor: Que eu gosto?

Rhaisa: Quer marcar o Girafas?

Vitor: O Submore que é aí na Comercial, eu pesquiso Comercial?

[...]

Rhaisa: Apaga o que tá escrito aí e faz a legenda aí.

Vitor: Pode ser qualquer legenda que tem a ver?

Rhaisa: Pode.

Vitor: Não sei, Submore o melhor açaí hahahaha a melhor lanchonete, a melhor lanchonete.

No trecho destacado acima, sugiro a Vitor marcar uma lanchonete próxima a sua residência, e ele não aceita a indicação, falando a respeito de um lugar que parece ser mais

significativo para ele, com direito à inserção de legenda para explicar o motivo da escolha da lanchonete Submore como um lugar de que gosta.

Mudei um pouco o modo como tratei a respeito dos lugares de que Vitor gosta, ainda com a mesma intenção de que ele continuasse falando.

Rhaisa: Um lugar que a gente não foi na semana que eu tava com você que você gosta.
 Vitor: Restaurante, eu sei um restaurante muito bom, mas eu não sei a quadra.
 Rhaisa: Mas a gente pode pôr o nome dele aí pra pesquisar.
 Vitor: Tá.
 Rhaisa: Como ele chama?
 Vitor: Gula Capital.
 Rhaisa: Olha ali Gula Capital Restaurante.
 Vitor: Isso mesmo.

A partir da minha solicitação de que ele falasse sobre um lugar que não tínhamos ido juntos na semana da pesquisa e que lhe agradava, ele se remeteu a um “restaurante muito bom”, mas do qual não tinha certeza do endereço. No entanto, Vitor soube informar o nome do estabelecimento, “Gula Capital”, e, digitando-o na barra de pesquisa, pôde adicionar o *pin* no mapa.

Mais adiante na conversa, perguntei sobre um lugar em Brasília que ele gostaria de conhecer, e sua resposta foi também um restaurante, Coco Bambu. Abaixo, destaco o trecho da entrevista relativo ao assunto.

Rhaisa: Um lugar que você nunca foi e gostaria de conhecer e daí a gente pode pôr no *Street View*.
 Vitor: Coco Bambu.
 Rhaisa: Ahh então bota aqui, aquele lá do lago?
 Vitor: Não sei eu nunca fui.
 Rhaisa: Tem um Coco Bambu lá na beira do lago e tem um Coco Bambu no Shopping Brasília, qual você quer conhecer?
 Vitor: Do lago.
 [...]
 Rhaisa: Aí põe pesquisar. Por que você quer conhecer o Cocô Bambu?
 Vitor: Porque disseram que é bom lá, deixa eu ver, conhecer.

Quando falei a Vitor que ele deveria indicar um lugar que gostaria de conhecer e que ele poderia usar o recurso *Street View* para isso, ele respondeu “Coco Bambu”. Como eu conheço esse restaurante, sabia que existem duas unidades dele em Brasília e me interessei em saber qual das duas Vitor teria interesse de ir, assim poderíamos marcar a unidade correspondente.

O ato de comer fora de casa não diz respeito somente a suprir funções fisiológicas do corpo humano, mas é também uma atividade social e de experimentação de novos sabores. Durante a semana da pesquisa, Vitor, constantemente, me falava sobre suas experiências

gastronômicas, dos alimentos que gosta de ingerir e de seus restaurantes favoritos, inclusive, na sexta-feira da pesquisa, quando fomos a um restaurante junto com sua família, ele falou que gostava de ir lá para comer língua de boi. Mesmo que Vitor nunca vá a esses restaurantes sozinho e tenha a companhia de sua família e amigos, o que chama atenção na indicação de Vitor sobre esses três restaurantes é que eles servem alimentos que agradam seu paladar, ou seja, suas funções referem-se à qualidade do produto que comercializam.

Outro lugar que Vitor marcou no mapa foi a casa do amigo.

Vitor: Tá, a Asa, Submore, acho que vou querer a casa do meu amigo.
 Rhaisa: Você sabe onde ele mora?
 Vitor: Pode ser?
 Rhaisa: Claro! Você sabe qual quadra?
 Vitor: Sei, 110, 110 norte.
 Rhaisa: Não, tem que por SQN.
 Vitor: Ah é.

Vitor estava tratando de outro assunto e de repente disse “vou querer a casa do meu amigo”, perguntei se ele sabia o endereço e ele disse a quadra e logo adicionou um *pin* ao mapa.

Amizades são relações sociais importantes na vida das crianças e o fato de Vitor ter marcado a “casa” do amigo denota a relação que eles possuem e o quanto isso se destaca.

Outro lugar marcado por Vitor foi um shopping.

Rhaisa: Mais algum lugar que você lembre que goste e queira marcar? Que você não gosta?
 Vitor: O shopping.
 Rhaisa: Você gosta ou não gosta?
 Vitor: Gosto ((risos)).
 Rhaisa: Qual dos shoppings porque tem vários.
 Vitor: Gosto mais do Boulevard.
 Rhaisa: Por que você mais gosta do Boulevard?
 Vitor: Não sei, eu gosto ((risos)).
 Rhaisa: O que você faz lá no Boulevard?
 Vitor: Geralmente eu vou no cinema com minha tia-avó, sabe?
 Rhaisa: Hum...
 Vitor: Vou no cinema com minha tia-avó e a gente faz um lanche lá.

Ainda no tocante aos lugares de que Vitor gosta, quando lhe pedi para marcar mais um, ele falou do shopping, mas não deu um motivo específico para gostar. Por isso, perguntei o que ele geralmente faz lá, e a resposta de Vitor foi “Vou no cinema com minha tia-avó e a gente faz um lanche lá”.

Assim, o shopping tem sentido compartilhado de socializar-se com sua tia-avó em uma atividade de entretenimento, combinada com a alimentação. Mais uma vez, é possível

perceber a relevância de comer fora e que a presença dos familiares é importante e constante na vida de Vitor.

Por fim, o lugar de Brasília que ele marcou como violento foi a Feira dos Importados.

Rhaisa: Algum lugar que você acha que é violento em Brasília perto da sua casa?

Vitor: Na Feira do Paraguai porque tem bastante ladrão lá.

Rhaisa: Onde você viu isso? Como sabe disso?

Vitor: É porque eu já vi, não, mais ou menos.

Rhaisa: Já viu onde, na feira do Paraguai ao vivo?

Vitor: Ao vivo.

Rhaisa: Achei que você tinha visto na TV.

Vitor: Porque, mas não era tão... Feira dos importados né?

Rhaisa: Uhum.

Vitor: Não era tão assim é por causa que a moça lá queria... é longe... queria, ela tava lá correndo acho que o policial já tinha visto ela... opa tá aqui.

[...]

Rhaisa: Então você foi na Feira do Paraguai e viu uma moça correndo.

Vitor: Não sei se tava correndo, ela derrubou uma estante de CD, tava vendendo CD aí ela iáá saiu correndo, aí chamaram os seguranças, mas tirando isso não foi nada demais, mais ou menos.

Quando perguntei a Vitor a respeito de um lugar violento, ele logo respondeu “Feira do Paraguai”, e deu o motivo por ter selecionado esse local, “porque tem bastante ladrão lá”. Sua afirmativa foi contundente e indaguei como ele sabia disso, ele disse, então, “É porque eu já vi, não, mais ou menos” e depois narrou que viu “a moça lá queria... é longe... queria, ela tava lá correndo acho que o policial já tinha visto ela [...] Não sei se tava correndo, ela derrubou uma estante de CD, tava vendendo CD aí ela iáá saiu correndo, aí chamaram os seguranças”.

A Feira dos Importados é também conhecida como Feira do Paraguai por muitos habitantes do Distrito Federal. Trata-se de um local que reúne boxes e quiosques que vendem os mais diversos produtos de diferentes gêneros, entre eletrônicos, alimentício e de vestuário.

Por Vitor ter presenciado uma cena envolvendo uma mulher correndo e policiais, aquele local representa perigo. Nesse caso, seu relato conecta-se à ideia de que a feira representa um lugar de violência, gerando medo entre aqueles que frequentam o lugar.

Em síntese, o mapa de Vitor representa algumas de suas escolhas e opiniões sobre suas vivências urbanas, representa, ainda, seus desejos e curiosidades, suas relações familiares e o consumo em restaurantes e lanchonetes. A cidade de Vitor se constitui à medida que ele a explora, produz vínculos e se relaciona nesse espaço. Ele manifesta o grande papel social que sua família tem para sua apropriação da cidade, seja na casa do avô, com sua irmã e prima, seja no shopping, com a tia-avó. Ele, também, fala de uma cidade com grande apelo gastronômico ao referir-se a diferentes restaurantes, e afirma, ainda, que presenciou uma cena que o remete à violência.

6.3 COMPARAÇÕES ANALÍTICAS

Vale ressaltar que todas as crianças gastaram um montante considerável de tempo com a atividade que envolveu o *Google Earth*, demonstrando que seu interesse foi despertado e que o globo terrestre e os mapas do programa podem servir como entretenimento, o que fica característico na fala de Mel: “Nossa! Eu gosto muito disso! Eu gosto de passear por ele, e a gente vai na contramão.”

O *Google Earth* possui uma interface simples e oferece a possibilidade de exploração do mundo real em meio virtual. Os recursos, como vista aérea do mapa, mais e menos *zoom*, barra de pesquisa de endereços e *Street View*, facilita a manipulação do programa pelas crianças.

De maneira geral, as crianças demonstraram interesse em manipular o programa, o qual somente Vitor conhecia previamente. Durante a exploração dos recursos disponíveis, meus interlocutores aprenderam sobre o programa e foram capazes de utilizar esse novo aprendizado prontamente, eles se sentiram confortáveis, foram competentes, autônomos e ativos para utilizá-lo. Todos eles ficaram curiosos quanto ao programa e fizeram questões a respeito de seu funcionamento, ficaram descontraídos durante a manipulação, rindo dos movimentos realizados, sendo que Jolie ficou tensa ao encerrar o programa por engano.

Lançar mão do recurso *Street View* foi algo que chamou a atenção das crianças, que demonstraram certo espanto ao ver imagens tão reais da cidade. As reações frente a esse recurso foram de surpresa, encantamento, curiosidade e descoberta. Ao mesmo tempo, ele serviu de suporte para que Bil, Jolie, Mel e Vitor pudessem ter certeza dos lugares que estavam marcando. Aumentar e diminuir o *zoom* ajudou também aos participantes a dimensionar o mapa, o que facilitava que identificassem lugares.

Toda essa exploração dos recursos disponíveis instigou a curiosidade das crianças e materializou a tomada de decisões na escolha do que acessar, onde ir e de qual recurso lançar mão a partir de suas próprias demandas.

Sobre as diferentes reações que as crianças tiveram, noto que, quando Bil estava manipulando o recurso *Street View*, sua ação foi de transgredir o espaço destinado ao pedestre e andar no meio da rua, Mel também teve a mesma reação de transgredir a ordem real do trânsito e andar na contramão na perspectiva das imagens do programa.

Intuitivamente, Bil percebeu que poderia locomover-se dentro daquele ambiente virtual e solicitou uma orientação. As demais crianças receberam as instruções sobre como poderiam locomover-se dentro do programa, e Mel chegou a encarar esse momento como de

passeio, ou seja, ela pode explorar a cidade, “passeando com o bonequinho”, e teve, assim, liberdade para deslocar-se, ampliando seus conhecimentos e decidindo para onde iria.

Ver imagens de diferentes localidades, e saber sobre a forma como o Google recolheu as imagens, despertou em Mel a curiosidade de pensar em proporções bem maiores da quantidade de lugares existentes e formular hipóteses sobre sua possível documentação.

Jolie não se preocupou muito em perguntar sobre as questões técnicas do programa e o manipulou com habilidade e curiosidade, confirmando hipóteses sobre a localização real dos lugares que gostaria de marcar, alterando as funções de vista aérea e ao nível do solo.

Vitor, mesmo já conhecendo o *Google Earth*, aprendeu sobre o *Street View* e expressou ter gostado dessa possibilidade de utilizar esse recurso.

Ao se comparar as práticas de exploração do *Google Earth* e os locais visitados, explícitos na segunda seção deste capítulo, sinalizo que, de maneira geral, o *Google Earth* permitiu que as crianças estabelecessem comparações entre o Brasil e outras localidades do mundo a partir de sua própria perspectiva. Elas puderam observar diferenças e similaridades entre o que conhecem e vivenciam em seus cotidianos e localidades distantes.

A manipulação do *Google Earth*, no momento em que as crianças poderiam explorar outras localidades no mundo, despertou diferentes sentidos entre elas e propiciou também aprendizagens. Bil e Jolie sentiram-se compelidos à curiosidade de ver a cidade de Tóquio e *Hollywood* respectivamente; Mel partiu de seus sonhos, conhecer o zoológico e a Disney, para escolher o local que queria visitar; e Vitor, de suas lembranças de lugares já conhecidos e com os quais tinha uma relação de afeto, o hospital em que nasceu, por exemplo.

Nesse sentido, a manipulação do mapa foi um processo ligado a questões econômicas e sociais das crianças que, a partir de suas referências pessoais, buscaram explorar o globo em relação às localidades que tinham algum significado para elas. Por exemplo, Vitor foi a única criança que decidiu ir a lugares no exterior do Brasil que já conhecia, o que demonstra as condições econômicas que sua família possui para que ele tivesse tido tal experiência. Contudo, mesmo as demais crianças não conhecendo pessoalmente países do exterior, todas quiseram sair do Brasil, o que evidencia aspectos dos conhecimentos espaciais das crianças sobre o mundo.

Para Bil, o momento de exploração do globo terrestre promoveu a sensação de uma viagem, de estar no lugar escolhido, ele pôde, assim, sanar sua curiosidade sobre como o Japão era e prestar atenção nos detalhes das imagens que via. Ele interagiu com as imagens, cumprimentando as pessoas que nelas estavam e pareceu se divertir.

Jolie, ao ter a oportunidade de explorar o globo terrestre, observou Hollywood bem atentamente, fez comparações com Brasília e notou detalhes como a escrita nas placas. Ela disse que sua ideia para ir aos Estados Unidos adveio de suas referências midiáticas, dos filmes que já havia visto.

A atividade de ir a outros lugares para Mel esteve ligada a um desejo íntimo, ela disse se tratar de um sonho, tanto de visitar o zoológico quanto de ir à Disney, no entanto, o *Google Earth* não possuía imagens de dentro desses lugares. Mel disse que seu desejo de ir à Disney nasceu de cartazes e vídeos do *Youtube*, o que indica a influência da mídia e do consumo em seu cotidiano.

Como já dito anteriormente, essa atividade, para Vitor, não foi de descoberta, mas, sim, de memória das localidades que já conhecia pessoalmente.

Ao comparar as questões tratadas na terceira seção do capítulo, percebi que as crianças gostam, de maneira geral, dos lugares de consumo e que costumam frequentá-los, o shopping, por exemplo, é unanimidade, uma preferência. Como ressaltado por Mel, “no shopping tem vários lugares”, o que remete à comodidade de se deslocar a um só lugar e ter acesso a diferentes produtos, sendo que Bil, Mel e Vitor trataram de restaurantes, e Vitor e Mel acrescentaram que iam ao cinema também no shopping.

Há um destaque de lugares marcados nos mapas das crianças para as lanchonetes e os restaurantes, Vitor e Mel marcaram estabelecimentos alimentícios em seus mapas, demonstrando que eles são lugares importantes.

Shoppings, restaurantes, pizzaria, parque, serviços ao consumidor que as crianças usam e apreciam. Esses locais não são apenas espaços onde as crianças podem socializar com seus pares, mas também espaços em que elas podem se comportar e se sentir aceitas, uma vez que tem poder de compra, já que neles elas gastam dinheiro e participam de uma cultura de consumo infantil.

Os lugares assinalados como aqueles de que as crianças gostam ainda poderiam ser agrupados em relação aos sentimentos de afeto e da família que representam, como o Colégio Militar, que foi marcado por Jolie por ser onde sua irmã estuda; a casa da madrinha que Mel marcou; e as casas do avô e do amigo de Vitor. Esses são lugares importantes que compõem o cenário da cidade e que são associados à conforto pelas crianças.

Outra forma de agrupar os lugares marcados pelas crianças seria considerando aqueles referentes ao lazer e à ludicidade ao ar livre, como o CCBB, o Parque de Diversões do Nicolândia, o parquinho e o zoológico.

Quanto aos lugares ruins ou de que não gostam, seria possível agrupar como lugares de medo e violência, como a marcação da via em que o irmão de Bil foi assaltado, e a Feira dos Importados, em que Vitor presenciou uma cena estranha de alguém correndo e deduziu que era uma situação decorrente de uma atividade ilícita. Para Bil e Jolie, lugares escuros são ruins também, e, para Mel e Bil, o consumo de álcool em determinados lugares, seja em um estabelecimento próprio para isso, como um bar, ou em um local público, como bancos da Superquadra, também não lhes agrada.

Quanto às questões dos bares, o perigo refere-se às várias formas de ameaça percebida pelas crianças, mas principalmente ao medo de crime e de comportamentos dos adultos influenciados pelo álcool. Essas marcações de Bil e Mel levantam questões sobre como os adultos se comportam, demonstrando que as crianças estão sensíveis a questões que envolvem os adultos e a bebida, em particular, isso as assusta. Esses comportamentos também indicam aos meus interlocutores quem representa a ameaça no domínio público urbano.

A ideia de lugar ruim é associada por Mel ao parque de Diversões do Nicolândia, por representar um local negativamente “perigoso”, por não ter manutenção e estar ao ar livre. Nesse caso, o Nicolândia assume um papel ambíguo, sendo percebido por Jolie como de diversão e que lhe agrada e desagradava a Mel.

Em relação aos lugares que gostariam de conhecer, o Estádio Mané Garrincha foi marcado por Bil e Mel, o que pode remeter à importância que o futebol tem para essas duas crianças. Ao indicarem os lugares que queriam conhecer, as crianças expressavam um encontro imaginativo com a paisagem urbana, carregado por reflexões imaginativas envolvendo questões estéticas e curiosas. A imaginação nesse sentido é uma ferramenta para desenvolver uma compreensão do desconhecido a partir do que é conhecido. Quando Bil disse “deve ser legal” e Jolie disse “já é bonito fora, imagina dentro!”, isso mostra uma interpretação imaginativa do espaço ao redor deles.

Ainda sobre os lugares que as crianças gostariam de conhecer, o Congresso Nacional apareceu como motivo de curiosidade e imaginativo nas falas de Bil e Jolie, o que pode demonstrar interesses comuns entre meninas e meninas.

De forma geral, o caráter arquitetônico e urbanístico da cidade influencia as percepções e sentidos que as crianças desenvolvem. Mesmo mais de cinquenta anos depois do projeto de Brasília ter sido elaborado, as crianças demonstram fascínio pela escala monumental. Isso porque, construções que são monumentais são artefatos que materializam diferentes valores de uma sociedade, elas também marcam um tempo e inferem na lembrança

de algo, por isso, têm a capacidade de tocar emocionalmente as pessoas. A beleza das edificações do Eixo Monumental comunica o poder, a grandeza e a beleza, despertando a curiosidade das crianças em relação ao interior do Congresso Nacional e da Catedral Nacional, como disseram Bil e Jolie.

A capacidade das crianças de explorar o globo virtual, marcando lugares, mostra como elas estão atentas à cidade e a constroem cotidianamente em suas relações e trajetos. As crianças são capazes de construir significados e sabem mais do que achavam que sabiam sobre a RA I Plano Piloto. Elas estão, a todo o momento, seja com em espaços públicos ou privados, entre pares ou com outros grupos geracionais, em uma dialética individual e, ao mesmo tempo, coletiva, fazendo a cidade.

A maioria dos lugares que as crianças marcaram são aqueles de que elas gostam, as crianças marcaram lugares que tem algum sentido para elas, representam, assim, suas interpretações do ambiente e possuem significado funcional, social ou simbólico. Para elas, a cidade é segura, proporciona lugares de alegria e prazer. Argumento que os lugares se tornam significativos com base em um conjunto complexo de emoções sensoriais corporificadas que as crianças experimentaram em seu ambiente.

É na experiência cotidiana que as crianças constroem um senso de lugar que compreende um cenário de suas relações sociais, sensoriais e imaginárias expressas em suas cartografias. Elas descrevem uma interação rica e variada entre elas e seus mundos urbanos, uma interação pela qual materializam suas vidas em movimentos por Brasília.

Para meninos e meninas, a presença de outras crianças é um fator que aparece em seus comentários quando gostam de um lugar, como a presença do amigo de Bil, da prima de Vitor, da irmã de Jolie, dos primos de Mel. Nesse sentido, as crianças descreveram uma dimensão muito sociável na paisagem urbana por onde andam, os lugares indicados são majoritariamente públicos e elas se referiram a eles estando com familiares ou amigos.

Para as meninas, ainda, Brasília é esteticamente deleitosa, uma vez que apontaram prédios como lugares de que gostam e acham bonitos. Parquinhos, clube e ambientes especialmente projetados para crianças parecem mais atraentes para elas também, uma vez que os meninos não marcaram esse tipo de lugar.

Por fim, Brasília se apresenta para as crianças como uma paisagem social complexa, imaginativa, de consumo, de movimento e de brincadeira. Brasília é agradável e segura, uma vez que as crianças marcaram mais lugares de que gostam do que de não gostam ou tem medo.

Assim, houve a descentralização da manipulação do recurso tecnológico utilizado na pesquisa, que passa a ser compartilhado com as crianças, além do fato de a explicação dos pontos marcados no mapa também advir das próprias crianças. Nesse sentido, elas demonstraram suas potencialidades em tratar a respeito de assuntos que tangem suas vidas e lhes interessam prioritariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi a partir da questão principal “quais as percepções e relações que quatro crianças, moradoras de Brasília, estabelecem com o, e no espaço urbano?” que desenvolvi a presente investigação.

Ao conhecer as pesquisas relacionadas ao tema “criança e cidade”, percebi que é preciso mesclar procedimentos de pesquisa e gerar dados sob múltiplas perspectivas. Além disso, reconheci que há escassez de informações sobre os contextos e as organizações das famílias das crianças para explicar melhor suas vidas, uma vez que sabemos que elas não possuem completa autonomia para decidir sobre para onde irão, com quem irão e como irão a determinados locais.

O levantamento e a análise da produção bibliográfica exibem algumas lacunas para uma agenda de pesquisa as quais busquei contemplar, em alguma medida, com minha investigação, abordando questões, como a participação das crianças na vida social urbana, seus limites e possibilidades; o uso e a exploração dos espaços públicos; a mobilidade infantil e sua relação com a “cidade”.

Além disso, minha investigação diferencia-se das demais expostas no capítulo 1 pela realização da observação direta dos contextos vividos, e, portanto, pude conhecer aspectos singulares e ter uma compreensão mais detalhada de perspectivas que se desenvolvem baseadas nas possibilidades de interação, autonomia e interesses das próprias crianças.

Outra questão sobre os trabalhos indicados revisão bibliográfica é que, em sua maioria, focam mais nas impossibilidades das crianças fruírem na cidade do que em suas experiências cotidianas de possibilidades. Neste sentido, minha pesquisa evidencia, por meio da observação direta, um caráter mais construtivo em relação às crianças em meio urbano, pois foi por meio do acompanhamento dos trajetos realizados na RA I Plano Piloto e do tempo que passei com as crianças, que pude observar como elas produzem seus lugares e ampliam suas experiências urbanas.

Em relação ao capítulo dois desta tese, aponto que os conceitos apresentados nortearam a pesquisa realizada e balizaram as discussões dos dados encontrados. Desta feita, a premissa de que a infância é uma construção social e por isso é vivida de diferentes formas direcionou meu olhar para perceber as maneiras específicas com que as crianças investigadas constroem seu cotidiano em Brasília. Entender as crianças como agentes sociais capazes de estruturar significados valoriza-as como indivíduos diferentes dos adultos, e que, portanto,

têm experiências e estabelecem relações de maneira própria, o que as torna centrais nessa investigação. A partir da definição sociológica sobre o que é a cidade passei a encará-la como lugar de encontro, de viver junto e a direcionar minha atenção à forma peculiar por meio da qual as crianças habitam a RA I Plano Piloto. Elas engajam-se principalmente por meio da brincadeira para produzir sua sociabilidade nas Superquadras. Conhecer o Relatório do Plano Piloto elaborado por Lucio Costa norteou minha dimensão do espaço vivido a partir da intencionalidade de seu criador e a possibilidade de interlocução e ocupação que as crianças e suas famílias elaboram em suas experiências cotidianas. Finalmente, o conceito de mobilidade adotado me ajudou a compreender as complexidades das relações envolvidas para além do deslocamento das crianças.

Para fazer esse exercício de assimilar o ponto de vista das crianças, busquei ser aceita por elas e suas famílias. Percebi-me aceita pelas crianças quando se dispuseram a fazer a pesquisa comigo e, também, quando me convidaram a brincar. Ser aceita pelo grupo é sempre parte de uma negociação. Precisei estabelecer uma relação dialógica com meus interlocutores, ouvindo-os de fato. Fui ao encontro das crianças e seus contextos em Brasília como quem vai à procura de algo e que se dispõe a perceber e ser percebida. Dessa maneira, fui capaz de, nesse encontro diário, desencadear um diálogo efetivo e criar reais interações com as crianças e suas famílias.

A primeira observação a ser feita em relação ao desenho metodológico da pesquisa é seu caráter inovador e complexo. Nenhum dos estudos lidos no decorrer do desenvolvimento desta tese apresenta a combinação da observação direta do pesquisador, no período de uma semana da vida de crianças, e, ao mesmo tempo, da geração de dados de seus trajetos, vivenciando, assim, a experiência não só do deslocamento, mas da utilização dos espaços públicos. Além disso, houve a possibilidade não verificada anteriormente, de que as crianças explorassem um recurso da tecnologia digital para expressarem suas opiniões demonstrando seus conhecimentos sobre a cidade.

Outra vantagem desse estudo foi considerar os deslocamentos feitos pelas crianças para além daqueles realizados para a escola. Ou seja, os dados gerados fornecem um panorama amplo do que as crianças experimentam durante uma semana na RA Plano Piloto.

De maneira sintética, apresento, no quadro abaixo, os limites e as possibilidades de cada procedimento adotado na pesquisa.

Quadro 9 – Limites e possibilidades dos procedimentos da pesquisa

	Observação direta	GPS	Entrevista	<i>Online participatory mapping</i>
Possibilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Observar detalhadamente; - Vivenciar o cotidiano infantil; - Conversar informalmente com as crianças e seus familiares; - Conhecer diferentes atores que convivem com as crianças para além do núcleo familiar; - Criar vínculos de respeito e confiabilidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - O rastreamento automático do percurso e a indicação do tempo utilizado; - A criação de mapas dos deslocamentos urbanos exibe os caminhos percorridos na cidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer dúvidas da pesquisadora; - Instigar as crianças a tratarem de assuntos para além daqueles experienciados com a pesquisadora; - Ser audiogravada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Manusear, de forma autônoma, o programa <i>Google Earth</i> pela criança; - Propiciar a expressão das crianças para além da fala; - Gerar outra representação da cidade;
Limites	<ul style="list-style-type: none"> - Registros não muito detalhados de campo, uma vez que dependem somente da memória; - Somente participei dos deslocamentos para os quais fui convidada; - A presença da pesquisadora pode ter constrangido a família em algum momento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não elucidada dados subjetivos, de contexto ou de caráter social; - O aplicativo usado não apresenta um traçado preciso sobre o mapa; - Inabilidade da pesquisadora para explorar a tecnologia de maneira mais eficaz; 	<ul style="list-style-type: none"> - Respostas curtas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco tempo para o manuseio do programa <i>Google Earth</i>;

Fonte: Elaboração própria.

O quadro evidencia, portanto, como procurei, por meio das diferentes técnicas utilizadas, superar as limitações de cada uma delas no intuito de conhecer, com maior profundidade, o contexto social dos meus interlocutores. Com o uso de múltiplas técnicas, gerei múltiplos dados de diferentes naturezas, o entrelaçamento desses dados possibilitou uma visão mais ampliada do meu objeto de interesse.

Cabe uma reflexão sobre a escassez de registros dos percursos durante o final de semana. No sábado e domingo as famílias desenvolviam um maior número de atividades no âmbito da esfera privada e, por isso, não fui convidada a acompanhar o percurso realizado. Por exemplo, a mãe de uma das crianças disse que iria a um aniversário com a família, mas que não poderia me levar e, por mais que eu tenha explicado que minha intenção não era entrar na festa, ela não se sentiu à vontade para que eu os acompanhasse, uma vez que eles

não poderiam levar uma convidada a mais. Tenho clareza, ainda, de que os trajetos acompanhados partiram sempre de uma negociação com a família e que somente participei das atividades para as quais fui comunicada e convidada.

Quanto ao rastreamento com GPS, facilitou ter dados mais precisos sobre os trajetos percorridos pelas crianças no Plano Piloto e, gerando um mapa, assim, foi possível perceber as características espaciais dos deslocamentos de meus interlocutores de uma maneira global.

Em relação à entrevista com *photo-elicitation*, ao optar por utilizar imagens dos próprios vídeos produzidos pelas crianças, oportuneizei, mais uma vez, a participação ativa das crianças na pesquisa e garanti, também, a participação delas na interpretação dos dados gerados. As imagens ajudaram a conectar-me às crianças, a estimulá-las para a discussão e a lembrar de momentos vividos juntos para que elas pudessem construir narrativas a respeito de suas experiências em Brasília. Destaco, ainda, que o local em que realizamos a pesquisa foi escolhido pela criança, que tanto eu quanto elas estávamos confortáveis e que todas as imagens que mostrei às crianças no dia da entrevista foram exibidas, uma a uma, no modo de visualização em tela cheia em meu *laptop*.

Mesmo assim, há uma importante reflexão a ser apontada quanto à técnica da entrevista, ou mesmo da *photo-elicitation*. As crianças estavam à minha frente, sendo questionadas e gravadas. Embora eu tivesse notado que tinham interesse em falar comigo e estavam motivadas a participar da pesquisa, em alguns momentos, elas ofereceram respostas curtas, concordavam ou discordavam de minhas perguntas apenas com sons como “uhum” ou “não”.

Durante a entrevista, ao ouvir esse tipo de reação, fiquei preocupada por não ter mais elementos discursivos das crianças a que me referir posteriormente, e, por vezes, em resposta a seus sons monossilábicos, eu narrei algum episódio ou fiz um comentário extenso demais buscando maior interação.

Questões que enfrentei durante a condução de minha entrevista não são inéditas. Danby, Ewing e Thorpe (2011) problematizam, em seu artigo, as dificuldades enfrentadas por uma pesquisadora ao desenvolver a primeira de 10 entrevistas de sua pesquisa com crianças a respeito do tema amizade. No artigo, apontam como certas dificuldades enfrentadas pela pesquisadora podem ser superadas.

Desta feita, as poucas palavras em resposta a algumas perguntas que realizei com as crianças não significam a incompetência discursiva delas para me responder ou nem mesmo invalida as entrevistas feitas, mas são respostas válidas e foram incluídas.

A vantagem de as crianças manipularem o *Google Earth* está tanto em atender à curiosidade que elas tiveram de conhecer outros lugares no planeta, quanto em possibilitar que entrassem em contato com esta ferramenta tecnológica. Ademais, instigou as crianças a falarem sobre lugares que eu não havia visitado com elas e, assim, revelaram que conhecem muito de Brasília.

A questão da mobilidade infantil dessa pesquisa se conecta a outras, como Nansen *et al.* (2014), Mikkelsen e Christensen (2009) e Christensen *et al.* (2011), em que as mobilidades são interdependentes, relacionando-se aos emaranhados das relações familiares e de amizade. A pesquisa contribui com evidências de que as práticas da mobilidade cotidiana das crianças não são simplesmente determinadas por fatores externos, como o plano urbanístico ou políticas públicas que façam da cidade um espaço mais acessível. A mobilidade das crianças inclui seu reconhecimento como agentes, e seus acompanhantes.

Nesse sentido, a mobilidade das crianças, bem como sua interação com os espaços públicos, não é uma dicotomia entre o *status* de dependente dos adultos ou independente deles, e entre ser ativa, por ser realizada a pé, e passiva, quando realizada de automóvel. Ao invés de ser vista em termos de oposição, deve-se concebê-la como a junção de todas essas características em um *continuum* de interdependência.

Afirmo, ainda, que a mobilidade infantil é aqui encarada como uma atividade essencialmente social. Meus interlocutores estiveram o tempo todo interagindo com quem os acompanhava: pai, mãe, irmão, irmã, amigo, amiga, comigo e com a cidade, que eles observavam seja pela janela do carro, ou a olhos nus quando estavam caminhando ou pedalando.

Esses resultados indicam que a mobilidade infantil pode ser aumentada se pais, mães e crianças sentirem-se mais seguros para caminhar ou andar de bicicleta nas proximidades de seus locais de residência, além da acessibilidade que as crianças já possuem aos equipamentos sociais presentes nesses locais.

Se, por um lado, pode parecer limitante, as crianças, a princípio, estão nas quadras para desenvolver uma atividade previamente arranjada por seus responsáveis e dirigida por um professor, como o caso das aulas de futebol. Contudo, as crianças têm a oportunidade de permanecer nesse mesmo espaço especializado e de superar as possíveis restrições, explorando e criando novas atividades de brincadeiras com seus pares.

Parte da bibliografia sobre crianças na cidade indica que a infância foi segregada a espaços domésticos e privados porque a cidade lhes é hostil, excluindo-as por não ser acessível e não possuir áreas projetadas especificamente para elas (cf. capítulo 1). No entanto,

no caso de Brasília, meus interlocutores não percebem a cidade como um espaço impróprio para eles.

O plano urbanístico de Brasília apresenta, assim, condições para que a sociabilidade das crianças desenvolva-se nos espaços comuns das áreas residenciais, onde as crianças podem praticar atividades físicas, brincar e conviver com diferentes pessoas de sua comunidade.

Ademais, a UV tem sua área organizada ao redor da escola, o que indica sua preocupação com a vida das crianças e a educação que acontecerá nos diferentes espaços com os quais convivem diariamente, seja indo ou voltando da escola ou seja brincando nos pilotis ou nas praças.

Percebo que a experiência estética das crianças que moram no Plano Piloto é muito forte. Elas percebem a beleza arquitetônica dos prédios e da natureza, a escala monumental as fascina por beleza, volume, estrutura inovadora e distribuição no espaço.

A maioria dos lugares marcados pelas crianças é destinado ao consumo e fechado, espaços públicos e abertos foram pouco marcados. Se a pesquisa tivesse recolhido somente os dados do *online participatory mapping*, poderia assumir que as crianças estão cerceadas e excluídas de Brasília, contudo, os dados do acompanhamento de seus percursos durante uma semana, ao olhar do habitual e seu cotidiano, é possível perceber a presença das crianças em variados espaços públicos, privados, especializados, abertos e fechados. Nesse sentido, suas cartografias expressam uma experiência complexa do espaço, o que reflete uma Brasília vibrante, de quem a pertence, a habita, a constrói e a vive.

As cartografias das crianças apresentam Brasília como uma paisagem social complexa e, por seus movimentos e brincadeiras, se apropriam dela e sentem-se bem e seguras.

Este estudo sugere que futuras investigações sobre a criança e a cidade devem considerar a experiência de seus trajetos e a utilização dos espaços a partir da observação direta e da perspectiva das próprias crianças. Recomendo, ainda, que os procedimentos de pesquisa permitam que as crianças compartilhem seus próprios pensamentos, utilizando outras linguagens que não somente a verbal.

Ainda como sugestão para futuros estudos, cabe a investigação de como crianças se relacionam com a RA I Plano Piloto a partir de outra perspectiva, como o caso do amigo de Bil que não reside nela, mas se desloca diariamente durante a semana para estudar em uma escola dessa região. O que ele faz quando chega em casa em sua RA de destino? O que faz no

final de semana? Há uma relação de contraste entre a perspectiva de crianças que moram em Brasília e crianças que moram em outras RA e se deslocam para ela?

Assim, a tese defendida é de que a cidade é um processo, algo construído pelas crianças a todo instante por meio de suas relações, seja com o ambiente ou com outras pessoas, em espaços públicos e privados, entre pares e com outros grupos geracionais, em uma dialética individual e, ao mesmo tempo, coletiva, que significa os espaços e os transforma em lugares.

REFERÊNCIAS

- AITKEN, Stuart. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 675-697, 2014.
- ALDERSON, Priscilla. Children as researchers. *In*: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (orgs.). **Research with children: perspectives and practices**. London: Routledge, 2008. p. 276-290.
- ALDERSON, Priscilla; MORROW, Virginia. **Ethics, social research and consulting with children and young people**. London: Barnardo's, 1995.
- AMORIM, Cláudia Naves; FLORES, Alice Leite. Edifícios residenciais das superquadras do Plano Piloto, Brasília: aspectos de preservação e conforto ambiental. *In*: Encontro Nacional e Latino-Americano de Conforto no Ambiente Construído, 2005, Maceió. **Anais [...].VIII ENCAC e VI ELACAC**, 2005. p. 37-43. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lasac/patrimonio3.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.
- BANDARIN, Francesco; VAN OERS, Ron. **The historic urban landscape: managing heritage in an urban century**. Londres: Wiley-Blackwell, 2012.
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter Ação**, n. 41, v. 103, p. 103-122, 2016.
- BERTRAN, Paulo. **História da terra e do homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal**. Brasília: Verano, 2000. Disponível em: <<http://www.paulobertran.com.br/bertran/index.php>>. Acesso em: 17 out. 2019.
- BICCA, Paulo. Brasília: mitos e realidades. *In*: PAVIANI, Aldo. (org.). **Brasília, ideologia e realidade: espaço urbano em questão**. São Paulo: Projeto, 1985. p.101-133.
- BLAUT, James Morris. *et al.* Mapping as a cultural and cognitive universal. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 93, n. 1, p. 165-185, 2003.
- BLUEBOND-LANGNER, Myra; KORBIN, Jill. Challenges and opportunities in the Anthropology of Childhoods: an introduction to 'children, childhoods, and childhood studies. **In Focus: childhood, and childhood studies**, v. 109, n. 2, p. 241-246, 2007.
- BOARNET, Marlon. *et al.* Evaluation of California safe routes to school legislation: urban form changes and children's active transportation to school. **American Journal of Preventive Medicine**, v.28, n. 2, p. 134-140, 2005.
- BRAGA, Milton Liebenritt de Almeida. **O concurso de Brasília: os sete projetos premiados**. 1999. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990, 7. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

BRAYNER, Thais Nogueira. **É terra indígena porque é sagrada**: santuário dos pajés – Brasília/DF. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRITO, Jusselma Duarte de. **De Plano Piloto a metrópole**: a mancha urbana de Brasília. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BROWN, Belinda. *et al.* Gender differences in children's pathways to independent mobility. **Children's Geographies**, v.6, n. 4, p. 385-401, 2008.

BRUAND, Yves. **Arquitetura contemporânea no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. Pesquisa em versus pesquisas com seres humanos. *In*: VÍCTORA, C. *et al.* (orgs.) **Antropologia e ética**: o debate atual no Brasil. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004. p. 33-44.

CARDOSO, Bianca Breyer. **Por onde andam as crianças?** Da estrutura sócio-espacial às práticas cotidianas em Porto Alegre. 2012. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CARVALHO, Luiz do Nascimento. **Infância e espaço urbano significados e sentidos de morar em posse urbana para crianças com idade entre sete e onze anos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

CHRISTENSEN, Julie; MYGIND, Laerke; BENTSEN, Peter. Conceptions of place: approaching space, children and physical activity. **Children's Geographies**, v. 13, n. 5, p. 589-603, 2015.

CHRISTENSEN, Pia. *et al.* Children, mobility, and space: using GPS and mobile phone technologies in ethnographic research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 5, n. 3, p. 227-246, 2011.

CHRISTIAN, Hayley. *et al.* Dog walking is associated with more outdoor play and independent mobility for children. **Preventive Medicine**, v. 67, p. 259-63, 2014.

CLARK-IBÁÑEZ, Marisol. Framing the social world with photo-elicitation interviews. **American Behavioral Scientist**, v. 47, n. 12, p.1507-1527, 2004.

COHN, Clarisse. **A criança indígena**: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios Plano Piloto**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Plano-Piloto-1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios Itapoã**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Itapo%C3%A3-1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Região Administrativa XXVIII Itapoã**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Itapo%C3%A3.pdf> >. Acesso em: 15 nov. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n. 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

COOPER, Ashley, *et al.* Commuting to school: are children who walk more physically active?. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 25, n.4, p. 273-276, 2003.

CORREIA, Luciana de Araújo. Barreiras e permeabilidades nas Superquadras de Brasília. *In: XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2017, São Paulo. Anais [...]. ENANPUR, 2017, p. 1-16.* Disponível em: <http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/download/1688/1667/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

CORSARO, Willian . Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, v.16, p. 197-220, 1990. Disponível em: <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>. Acessado em: 06 abr. 2014.

CORSARO, William. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Cultura**, v. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2014.

COSTA, Lucio Costa. Segunda carta dirigida ao senador Cattete Pinheiro. *In: I Seminário de estudos dos problemas urbanos de Brasília*. Brasília: Comissão do Distrito Federal. Senado Federal, 1974. p. 299-306.

COSTA, Lucio. **Brasília, cidade que inventei**: relatório do Plano Piloto de Brasília. Brasília: CODEPLAN, 1991/[1956].

COSTA, Lucio Costa. **Registro de uma vivência**. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.

COSTA, Maria Elisa; LIMA, Adeildo. Brasília, 57-85: do plano piloto ao Plano Piloto. *In: Francisco Leitão (org.). Brasília 1960-2010: passado, presente e futuro*. Brasília: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente, 2009/[1985]. p. 45-67.

CRESSWELL, Tim. **Place**: a short introduction. Oxford: Blackwell, 2004.

CRESSWELL, Tim. **On the move**: mobility in the modern western world. Routledge: London, 2006.

CRUZ, Patrícia de Góes. **A criança num ambiente urbano densamente povoado**: aspectos de restrição e uso do espaço. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

CRUZ, Patrícia de Góes. Ambiente urbano: lugar de restrição espacial e descoberta de novos espaços. **Saúde Sociedade**. São Paulo, v.20, n.3, p.702-714, 2011.

CUTTER-MACKENZIE, Amy; EDWARDS, Susan; QUINTON, Helen. Child framed video research methodologies: issues, possibilities and challenges for researching with children. **Children's Geographies**, v.13, n. 3, p. 343-356, 2015.

DANBY, Susan; FARRELL, Ann. Accounting for young children's competence in educational research: new perspectives in research ethics. **Australian Educational Researcher**, v. 31, n. 3, p. 35-49, 2004.

DANBY, Susan; EWING, Lynette; THORPE, Karen. The novice researcher: interviewing young children. **Qualitative Inquiry**, v. 17, n. 1, p. 74-84, 2011.

DANBY, Susan. *et al.* 'Let's see if you can see me': making connections with Google Earth™ in a preschool classroom. **Children's Geographies**, v. 14, n. 2, p. 141-157, 2016.

DANBY, Susan. *et al.* Digital childhoods across contexts and countries. *In*: DANBY, S. *et al.* (eds.). **Digital childhoods technologies and children's everyday lives**. Singapore: Springer, 2018. p. 1-14.

DERNTL, Maria Fernanda. Além do plano: a concepção das cidades-satélites de Brasília. **Arquitextos**, ano 19, n.p., 2018.

DERNTL, Maria Fernanda. O Plano Piloto e os planos regionais para Brasília entre fins da década de 40 e os anos 60. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 21, p. 26-44, 2019.

DIAS, Juliana Braz. A vocação comparativa da antropologia: caminhos para novas investigações. *In*: 36º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2012, Água de Lindóia. **Anais [...]**. Anpocs, 2012. p. 1-16.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, 2015.

EMERSON, Robert; FRETZ, Rachel; SHAW, Linda. **Writing ethnographic fieldnotes**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

EPSTEIN, David. **Brasilia, plan and reality**: a study of planned and spontaneous developments. Berkeley: University of California, 1973.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade e Brasília, Brasília, 2015.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. Ética na pesquisa sobre e com crianças e suas aplicações aos estudos urbanos. *In*: I Seminário Nacional Infâncias e juventudes na cidade: um diálogo com a educação, 2017, Vitória. **Anais [...]**. I Seminário Nacional Infâncias e juventudes na cidade: um diálogo com a educação, 2017. p. 651-662. Disponível em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhb>

mNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWRI MTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMTJmMw.
Acesso em: 10 out. 2018.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. A Cidade como Espaço da Infância. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 261-282, 2017.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MARQUES, Rafaela Nunes. Métodos visuais, tecnologia e mapeamento em pesquisas com crianças. *In*: Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, 2018, Brasília. **Anais [...]**. Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, 2018. p. 1-8. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/89280.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; DANBY, Susan. Guava tree, mulberry tree and ficus tree: a place to meet. *In*: 6th International Conference on Geographies of Children, Youth and Families, 2019, Campinas. **Anais [...]**. 6th GCYF, 2019. p. 5-12. Disponível em: <https://proceedings.science/gcyf-2019-pt/papers/guava-tree--mulberry-tree-and-ficus-tree--a-place-to-meet>. Acesso em: 10 out. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016.

FERREIRA, Flávia Martinelli ; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Infância e urbanidade nos parques infantis de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-16, 2019.

FERREIRA, Marcilio Mendes; GOROVITZ, Matheus. **A invenção da superquadra: o conceito de Unidade de Vizinhança em Brasília**. Brasília, IPHAN, 2008.

FLICK, Uwe. **Qualitative research designs**. London: Sage, 2007.

FREEMAN, Claire. *et al.* Technological inroads into understanding city children's natural life-worlds. **Children's Geographies**, v. 14, n. 2, p.158-74, 2016.

FREITAG, Barbara. **A cidade dos homens**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

FUSARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 257-264, 2002.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignácio. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUTMAN, Marta, CONINCK-SMITH, Ning. Introduction: good to think with – history, space and modern childhood. *In*: GUTMAN, M.; CONINCK-SMITH, N. **Designing modern childhood**. Brunswick: Rutgers University Press, 2008. p. 1-19.

HOLSTON, James. **A cidade modernista: uma crítica de Brasília e sua utopia**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

HUME, Clare; SALMON, Jo; BALL, Kyle. Children's Perceptions of Their Home and Neighborhood Environments, and Their Association with Objectively Measured Physical Activity: A Qualitative and Quantitative Study. **Health Education Research**, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 05 nov. 2015.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Superquadra de Brasília: preservando um lugar de viver**. Brasília: IPHAN, 2015.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Constructing childhood: theory, policy and social practice**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Key concepts in childhood studies**. London: Sage, 2012.

JARVIS, Claire; KRAFTL, Petter; DICKIE, Jennifer. (Re)connecting spatial literacy with children's geographies: GPS, Google earth and children's everyday lives. **Geoforum**, v. 81, p. 22-31, 2017

KARSTEN, Lia. It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. **Children's Geographies**, v. 3, n. 3, p. 275-290, 2005.

KUBITSCHKEK, Juscelino. **Porque construí Brasília**. Brasília: Senado Federal, 2000.

KUHNEN, Ariane; SILVEIRA, Scheila Machado da. Como crianças percebem, idealizam e realizam o lugar onde moram. **Psicologia USP**, v.19, n. 3, p. 295-316, 2008.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças uma etno-grafia espacializada**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LANSKY, Samy; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; GOMES, Ana Maria Rabelo. Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 717-740, 2014.

LE CORBUSIER. **A Carta de Atenas**. São Paulo: Edusp, 1993.

LEITÃO, Francisco. **Do risco à cidade: as plantas urbanísticas de Brasília, 1957-1964**. 2003. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

LEITÃO, Francisco; FICHER, Sylvia. A infância do Plano Piloto: Brasília, 1957 – 1964. In: PAVIANI, A. (org.). **Brasília 50 anos: da capital a metrópole**. Brasília: Editora UnB. 2010. p. 97-135.

LEVINE, Robert. *et al.* Early child development in an African context: comparative lessons. In: LEVINE, Robert. *et al.* **Child care and culture: lessons from Africa**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 247-274.

LIMA, Mayumi. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel, 1989.

LISPECTOR, Clarice. **Nos começos de Brasília**. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 2009/[1962]. Disponível em: http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/mais_info.php?idVerbete=1257&idMaisInfo=140. Acesso em 10 set. 2019.

MACHADO, Marília Pacheco. **Superquadra: pensamento e prática urbanística**. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MACKETT, Roger. *et al.* Children's independent movement in the local environment. **Built Environment**, v. 33, n. 4, p. 454-468, 2007.

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

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1998 [1922].

MARQUES, Rafaela Nunes. **“É tudo culpa do recreio”**: crianças em interação social. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MASON, Jan; DANBY, Susan. Children as experts in their lives: child inclusive research. *Child Indicators Research*, v.4, n. 2, p. 185-89, 2011.

MATTHEWS, Hugh. Children represent their environment: mental maps of coventry city centre. **Geoforum**, v. 11, p. 385-397, 1980.

MAYALL, Berry. Keeping healthy at home and school: it's my body, so it's my job. **Sociology of healthy & illness**, v. 15, n. 4, p. 464 - 487, 1993.

MAYALL, Berry. **Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives**. Maidenhead: Open University Press, 2002.

MEAD, Margaret. Children, culture, and Edith Cobb. **American Museum of Natural History**, p. 18-24, 1969.

MEIRA, Ana Marta. **Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MEIRA, Ana Marta. As crianças na cidade e o acompanhamento terapêutico. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 41-45, 2013.

- MIKKELSEN, Miguel; CHRISTENSEN, Pia. Is children's mobility really independent? A study of children's mobility combining ethnography and GPS/mobile phone technologies. **Mobilities**, v. 4, n.1, p. 37-58, 2009.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 391-404, 2005.
- MONDADA, Lorenza. The conversation analytic approach to data collection. *In*: SIDNELL, J.; STIVERS, T. (eds.). **The handbook of conversation analysis**. Chichester: John Wiley & Sons, 2012.
- MORROW, Virginia; RICHARDS, Martin. The ethics of social research with children: an overview. **Children and Society**, v.10, p. 90-105, 1996.
- MOURA, Cristina Patriota; JANUZZI, Vinícius. Brasília classificada: novos espaços de classe média na capital federal. **Tempo Social**, v. 1, p. 113-134, 2019.
- MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 01, p. 295-318, 2012.
- MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Apresentação. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 651-658, 2014a.
- MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 659-674, 2014b.
- NANSEN, Bjorn. *et al.* Children's interdependent mobility: compositions, collaborations and compromises. **Children's Geographies**, v.13, n. 4, p. 467-481, 2015.
- O'BRIEN, Margaret. *et al.* Children's independent spatial mobility in the urban public realm. **Childhood**, v. 7, n. 3, p. 257-277, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança**, 1989.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **World Urbanization Prospects**, 2014.
- PAGE, Angie. *et al.* Independent mobility, perceptions of the built environment and children's participation in play, active travel and structured exercise and sport: the Peach Project. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v.7, n.17, p. 1-10, 2010.
- PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. *In*: VELHO, O. (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979. p. 26-67.
- PENTEADO, Ana Tereza Coutinho. **Urbanização e usos do território: as crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Campinas/SP**. 2012. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

- PEREIRA, Eva Waisros. *et al.* **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956 – 1964). Brasília: UnB, 2011.
- PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. (org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal**: história e memória. Brasília: UnB, 2018.
- PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília. *In*: 28ª Reunião da Anped, 2005, Caxambú. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT02/GT02-667--Int.doc>>. Acesso em: 02 out. 2019.
- PÉREZ, Beatriz Corsino. *et al.* Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 181-191, 2008.
- PERKINS, Chris. Community Mapping. **Cartographic Journal**, v.44, n.2, p. 127-137, 2007.
- PERRY, Clarence. The neighbourhood unit: a scheme of arrangement for the family-life community. *In*: The regional plan of New York and its environs, v. 7, 1974. Disponível em: <http://www.sethspielman.org/courses/geog3612/readings/Perry.PDF>. Acesso em: 14 out. 2019.
- PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e Alemanha. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da Pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p.254-270.
- PIRES, Flávia Ferreira. **Quem tem medo de mal-assombro?**: religião e infância no semiárido nordestino. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- POOLEY, Colin. *et al.* The journey to school in Britain since the 1940s: continuity and change. **Area**, n. 37, p. 43-53, 2005.
- PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. *In*: JAMES, A. ; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1990. p. 7-33.
- PUNCH, Samantha. Research with children: the same or different from research with adults? **Childhood**, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2002.
- QVORTRUP, Jens. Varieties of childhood. *In*: QVORTRUP, J. (ed.). **Studies in modern childhood**: society, agency, culture. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 1-20.
- RAMOS, Anne Carolina. Sobre avós, netos e cidades: entrelaçando relações intergeracionais e experiências urbanas na infância. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 781-809, 2015.
- REDIN, Euclides; ROMANINI, Rosane. Outra cidade é possível. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 01, p. 51-56, 2007.
- RIBEIRO, Manuela; HOLANDA, Frederico. Urbanidade nas superquadras de Brasília. **Cadernos do PROARQ**, v. 1, p. 11-32, 2013.

- RISSOTTO; Antonella; TONUCCI, Francesco. Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. **Journal of environmental psychology**, n. 22, p. 65-77, 2002.
- ROMANINI, Rosane. **O lúdico nos espaços e tempos de infância: escola e cidade – articulações educadoras**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.
- ROMERO, Vivian. Children's views of independent mobility during their school travels. **Children, Youth and Environments**, v. 20, n. 2, p. 46-66, 2010.
- ROSSETTI, Eduardo Pirrotti. Lucio Costa e a Plataforma Rodoviária de Brasília. **Arquitextos**, ano 10, n.p., 2010.
- ROSSETTI, Eduardo Pirrotti. Brasília-patrimônio: cidade e arquitetura moderna encarando o presente. **Arquitextos**, v. 1, p. 1-14, 2012.
- SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. **A fábula da metrópole: a cidade do ponto de vista de crianças moradoras de condomínios fechados de luxo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. **Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.17-39
- SARTI, Cynthia. A ética em pesquisa transfigurada em campo de poder: notas sobre o Sistema CEP/CONEP. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 3, n. 05, p. 79-96, 2015.
- SECRETARIA DE ESTADO DE GESTÃO DO TERRITÓRIO E HABITAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Plano de preservação do conjunto urbanístico de Brasília. Brasília: SEGTH, 2017. Disponível em: http://www.seduh.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/documento_unico_discussao_conceitual_ct_audiencia_atualizado.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. Conversation analysis and socially shared cognition. *In*: RESNICK, L.; LEVINE, J.; BEHREND, S. (eds.). **Perspectives on socially shared cognition**, Washington, D.C.: American Psychological Association, 1991.
- SILVA, Lucélia Almeida; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Ética e metodologia na pesquisa com bebês e crianças: o diário do uso do tempo. *In*: XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 2016, Brasília. **Anais [...]**. ANPED, 2016. p. 1-18.

SILVA, Paula; SANTOS, Maria Paula. Playing outdoor and practising sport: a study of physical activity levels in Portuguese children. **European Journal of Sport Science**, v. 17, n. 2, p. 208-214, 2017.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. *In*: VELHO, Otávio (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1979. p. 11-25.

STEPHANIE, Schoeppe. *et al.* Associations between childrens independent mobility and physical activity. **BMC Public Health**, n. 14, v. 91, p. 1-9, 2014.

TAVARES, Jefferson. Cristiano. **Projetos para Brasília e a cultura urbanística nacional**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2004.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Os pequenos e a cidade**: o papel da escola na construção do direito à cidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os “pequenos” e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã. **Contexto & Educação**, v. 1, p. 69-92, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>. Acesso em: 15 out. 2019.

TELFORD, Amanda. *et al.* Quantifying and characterizing physical activity among 5 to 6 and 10 to 12 year old children: the children’s leisure activities study, v.17, p. 266-280, 2005.

THEOBALD, Maryane. *et al.* Child participation in the early years: challenges for education. **Australasian Journal of Early Childhood**, v. 36, n. 3, p. 19-26, 2011.

THOMSON, Pat. Children and young people: voices in visual research. *In*: THOMSON, P. (ed.). **Doing visual research with children and young people**. London: Routledge, 2008. p. 1-19.

TONUCCI, Francesco. Citizen child: play as welfare parameter for urban life. **Topoi**, n. 24, p.183-195, 2005.

TRANter, Paul; PAWSON, Eric. Children’s access to local environments: a case study of Christchurch, New Zealand. **Local Environment**, v. 6, p. 27-48, 2001.

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

URRY, John. **Sociology beyond societies**: mobilities for the twenty-first century. London: Routledge, 2000.

VALENTINE, Gill. Being seen and heard? The ethical complexities of working with children and young people at home and at school. **Ethics, Place and Environment**, v. 2, n. 2, p. 141-155, 1999.

VIDAL, Laurent. **De Nova Lisboa a Brasília**: a invenção de uma capital (séculos XIX-XX). Brasília: UnB, 2009.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A cidade educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

WAGNER, Jon. Editor's introduction. **Visual Sociology**, v. 14, n. 1, p. 3-6, 1999.

WARD, Colin. **The child in the city**. London: Bedford Square Press, 1978.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, ano 13, n. 28, p. 284-314, 2011.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, W. ; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p.12-28.

WELLER, Wivian; SILVA, Cilene Vilarins Cardoso da. Ensino médio público no Distrito Federal: breve histórico. In: WELLER, W.; FERREIRA, C. S.; BENTO, A. L. **Juventude e ensino médio público no Distrito Federal**: percepção de professores, gestores e estudantes. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 21-37.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; MARQUES, Isabela Ribeiro; FRAZZI, Mariana Ziloti. Escola Parque de Brasília: um olhar sobre a educação do corpo. In: PEREIRA, E. W. *et al.* **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956 – 1964). Brasília: UnB, 2011. p. 253-275.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; PIEDADE, Mariana Menezes; REIS, Thaís. Memórias da Educação de Brasília: as primeiras escolas classe. In: PEREIRA, E. W.; COUTINHO, L. M.; RODRIGUES, M. A. M. (org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal**: história e memória. Brasília: UnB, 2018, p. 143-160.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. In: VELHO, Otávio (org.). **O fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1979. p. 90-113.

WOOLCOCK, Geoffrey; GLEESON, Brendan; RANDOLPH, Bill. Urban research and child-friendly cities: a new Australian outline. **Children's Geographies**, v. 8, n. 2, p. 177-192, 2010.

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Lugar de criança é... onde ela quiser! Infâncias na cidade

Pesquisador: Rhaisa Naiade Pael Farias

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68978117.3.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.399.330

Apresentação do Projeto:

O trabalho tem como objetivo principal compreender e conhecer as relações que quatro crianças estabelecem com e na a cidade por meio de seus deslocamentos e experiências cotidianas de vida. É uma pesquisa de cunho qualitativo para investigar as experiências urbanas de um menino e uma menina moradores da Asa Sul e um menino e uma menina moradores da Asa Norte do Plano Piloto de Brasília/DF, com idade entre 8 e 9 anos. Será realizado o acompanhamento de uma semana da vida de cada uma dessas crianças, desde a hora em que acordam até o momento de irem dormir. Para o registro desse acompanhamento será utilizado um Global Positioning System (GPS) preso ao corpo da criança para mapear os trajetos e tempos percorridos e se fará anotações sobre as suas ações em um diário de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender e conhecer as relações de quatro crianças habitantes do Plano Piloto de Brasília/DF com e na cidade por meio de seus deslocamentos e experiências cotidianas de vida.

Acompanhar as experiências cotidianas de quatro crianças habitantes do Plano Piloto de Brasília; Mapear os trajetos das crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora relata que não haverá riscos. Como benefícios ela destaca que seria evidenciar os usos e espaços ocupados pelas crianças na cidade de Brasília e assim discutir como fazer da

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

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.399.330

cidade um lugar melhor para as crianças

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa esta adequado as exigências das resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados

Recomendações:

Recomendo que a pesquisadora avalie os possíveis riscos. Em geral, pesquisas com seres humanos sempre apresentam algum tipo de risco. Os riscos podem ser mínimos e o pesquisador precisa ser capaz de destacá-los.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora realizou todas as modificações sugeridas e portanto obtém o parecer favorável desse CEP. Coloco como recomendação que a pesquisadora avalie os possíveis riscos, ainda que mínimos do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_855611.pdf	04/08/2017 08:43:55		Aceito
Outros	Cronograma_Farias.pdf	19/05/2017 06:58:34	Rhaisa Naiade Pael Farias	Aceito
Outros	Termo_responsabilidade_uso_documentos_Farias.doc	15/05/2017 06:06:18	Rhaisa Naiade Pael Farias	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_utilizacao_imagem_som_Farias.doc	15/05/2017 06:03:12	Rhaisa Naiade Pael Farias	Aceito
Outros	Resumo_Farias.doc	15/05/2017 06:02:45	Rhaisa Naiade Pael Farias	Aceito
Outros	Modelo_TCLE_responsavel_Farias.doc	15/05/2017 06:02:20	Rhaisa Naiade Pael Farias	Aceito
Outros	Justificativa_nao_instrumento_Farias.pdf	15/05/2017 06:01:46	Rhaisa Naiade Pael Farias	Aceito
Outros	Carta_revisao_etica_Farias.pdf	15/05/2017 06:01:09	Rhaisa Naiade Pael Farias	Aceito
Declaração de	Carta_encaminhamento_Farias.pdf	15/05/2017	Rhaisa Naiade Pael	Aceito

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

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.399.330

Pesquisadores	Carta_encaminhamento_Farias.pdf	05:59:37	Farias	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Justificativa_nao_aceite_institucional_Farias.pdf	15/05/2017 05:59:21	Rhaisa Naiade Pael Farias	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_crianca_Farias.doc	15/05/2017 05:58:01	Rhaisa Naiade Pael Farias	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Farias.pdf	15/05/2017 05:57:41	Rhaisa Naiade Pael Farias	Aceito
Orçamento	Orcamento_pesquisa_Farias.doc	15/05/2017 05:55:04	Rhaisa Naiade Pael Farias	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Farias.pdf	15/05/2017 05:46:28	Rhaisa Naiade Pael Farias	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 26 de Novembro de 2017

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador)

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Informações sobre os percursos de Bil durante a semana

Data	Percurso	Tempo do percurso	Distância percorrida	Modal utilizado	Quem acompanhou
Segunda-feira 14/08/2017	Apt – Escola	6 minutos (6:52 às 6:58)	0,5 km	A pé	Irmão e Rhaisa
	Escola – Apt	9 minutos (12:32 às 12:41)	0,6 km	A pé	Amigo e Rhaisa
	Apt – SQN 410	20 minutos (15:09 às 15:29)	3,1 km	Bicicleta	Rhaisa
	SQN 410 – Apt	24 minutos (15:32 às 15:56)	2,8 km	Bicicleta	Rhaisa
Terça-feira 15/08/2017	Apt – Escola	6 minutos (6:55 às 7:01)	0,5 km	A pé	Irmão e Rhaisa
	Escola – Apt	5 minutos (12:34 às 12:39)	0,5 km	A pé	Rhaisa
	Apt – Quadra Esportiva	5 minutos (15:54 às 15:59)	0,4 km	A pé	Rhaisa
	Quadra Esportiva – Apt	4 minutos (18:23 às 18:27)	0,4 km	A pé	Rhaisa
Quarta-feira 16/08/2017	Apt – Escola	5 minutos (6:57 às 7:02h)	0,5 km	A pé	Irmão e Rhaisa
	Escola – Apt	10 minutos (12:33h às 12:43)	0,6 km	A pé	Amigo e Rhaisa
	Apt – SQN 405	28 minutos (16:27 às 16:55)	4,5 km	Bicicleta	Rhaisa
	SQN 405 – Apt	23 minutos (16:57 às 17:20)	4,8 km	Bicicleta	Rhaisa
Quinta-feira 17/08/2017	Apt – Escola	5 minutos (6:56 às 7:01)	0,5 km	A pé	Irmão e Rhaisa
	Escola – Apt	10 minutos (12:32 às 12:42)	0,6 km	A pé	Amigo e Rhaisa
	Apt – Quadra Esportiva	6 minutos (15:53 às 15:59)	0,4 km	A pé	Rhaisa
	Quadra Esportiva – Apt	5 minutos (18:04 às 18:09)	0,4 km	A pé	Rhaisa
Sexta-feira 18/08/2017	Apt – Escola	5 minutos (6:53 às 6:58)	0,5 km	A pé	Rhaisa
	Escola – Apt	10 minutos (12:34 às 12:44)	0,6 km	A pé	Amigo e Rhaisa
	Apt – SBN	47 minutos (16:30 às 17:17)	7,2 km	Bicicleta	Rhaisa
	SBN – Apt	42 minutos (17:38 às 18:20)	7,7 km	Bicicleta	Rhaisa
Total		4:35h	37,1 km	-	-

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE B – Informações sobre os percursos de Bil durante o final de semana

Data	Percurso	Tempo do percurso	Distância percorrida	Modal utilizado	Quem acompanhou
Sábado 19/08/2017	Apt – Catequese	5 minutos (8:56 às 9:01)	0,5 km	A pé	Rhaisa
	Catequese – Apt	8 minutos (10:22 às 10:30)	0,6 km	A pé	Rhaisa
Domingo 20/08/2017	Apt – Casa	23 minutos (7:03 às 7:26)	20,9 km	Automóvel	Pai, mãe, irmão e Rhaisa
	Casa – Mercado	11 minutos (8:48 às 8:59)	0,9 km	Bicicleta	Mãe e Rhaisa
	Mercado – Casa	15 minutos (9:41 às 9:56)	1 km	Bicicleta	Mãe e Rhaisa
	Casa – Quitinete Rhaisa	26 minutos (21:31 às 21:57)	20,7 km	Automóvel	Pai, mãe, irmão e Rhaisa
	Total	1:38h	45 km	-	-

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE C – Informações sobre os percursos de Jolie durante a semana

Data	Percurso	Tempo do percurso	Distância percorrida	Modal utilizado	Quem acompanhou
Segunda-feira 21/08/2017	Apt – Serviço pai – Serviço mãe – Escola	22 minutos (12:46 às 13:08)	13 km	Automóvel	Pai, mãe e Rhaisa
	Escola – Apt	5 minutos (18:25 às 18:30)	2,4 km	Automóvel	Pai e Rhaisa
Terça-feira 22/08/2017	Apt – Serviço mãe – Jardim de Infância – Escola	41 minutos (12:40 às 13:21)	9,5 km	Automóvel	Pai, mãe, irmã caçula e Rhaisa
	Escola – Apt	10 minutos (18:30 às 18:40)	2,4 km	Automóvel	Pai, irmã caçula e Rhaisa
Quarta-feira 23/08/2017	Apt – Serviço pai – Serviço mãe – Jardim de Infância – Escola	38 minutos (12:40 às 13:18)	13,9 km	Automóvel	Pai, mãe, irmã caçula e Rhaisa
	Escola – Apt	9 minutos (18:37 às 18:46)	2,4 km	Automóvel	Pai, irmã caçula e Rhaisa
Quinta-feira 24/08/2017	Apt – Serviço mãe – Jardim de Infância – Escola	40 minutos (12:39 às 13:19)	9,5 km	Automóvel	Pai, mãe, irmã caçula e Rhaisa
	Escola – Apt	8 minutos (18h27 às 18h35)	2,4 km	Automóvel	Pai, irmã caçula e Rhaisa
Sexta-feira 25/08/2017	Apt – Serviço mãe – Escola	26 minutos (12:46 às 13:12)	8,9 km	Automóvel	Pai, mãe e Rhaisa
	Escola – Apt	8 minutos (18:22 às 18:30)	2,4 km	Automóvel	Pai e Rhaisa
Total		3:27h	66,8 km	-	-

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE D – Informações sobre os percursos de Jolie durante o final de semana

Data	Percurso	Tempo do percurso	Distância percorrida	Modal utilizado	Quem acompanhou
Domingo 27/08/2017	Apt – Igreja	5 minutos (9:45 às 9:50)	0,3 km	A pé	Pai, mãe, irmã mais velha, irmã caçula e Rhaisa
	Igreja – Apt	6 minutos (11:58 às 12:42)	0,3 km	A pé	Pai, mãe, irmã mais velha, irmã caçula e Rhaisa
	Apt – Igreja	5 minutos (19:18 às 19:23)	0,3 km	A pé	Pai, mãe, irmã mais velha, irmã caçula e Rhaisa
	Igreja – Apt	5 minutos (20:57 às 21:02)	0,3 km	A pé	Pai, mãe, irmã mais velha, irmã caçula e Rhaisa
	Total	23 minutos	1,4 km	-	-

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE E – Informações sobre os percursos de Mel durante a semana

Data	Percurso	Tempo do percurso	Distância percorrida	Modal utilizado	Quem acompanhou
Segunda-feira 11/09/2017	Apt – Escola	6 minutos (6:49 às 6:57)	1,4 km	Automóvel	Mãe, irmão e Rhaisa
	Escola – Apt	8 minutos (12:30 às 12:38)	1,8 km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
	Apt – costureira – Acompanhamento pedagógico	15 minutos (15:42 às 15:57)	6,6 km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
	Acompanhamento pedagógico – Apt	11 minutos (17:03 às 17:14)	4,7 km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
Terça-feira 12/09/2017	Apt – Escola	6 minutos (6:55 às 7:01)	1,4 km	Automóvel	Mãe, irmão e Rhaisa
	Escola – Apt	5 minutos (12:32 às 12:37)	1,8 km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
	Apt – Quadra Esportiva	6 minutos (15:51 às 15:57)	0,4 km	A pé	Rhaisa
	Quadra Esportiva – Apt	4 minutos (18:23 às 18:27)	0,5 km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
Quarta-feira 13/09/2017	Apt – Escola	7 minutos (6:50 às 6:57)	1,4 km	Automóvel	Mãe, irmão e Rhaisa
	Escola – Apt	11 minutos (12:33 às 12:44)	1,8 km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
Quinta-feira 14/09/2017	Apt – Escola	6 minutos (6:50 às 6:56)	1,4 km	Automóvel	Mãe, irmão e Rhaisa
	Escola – Apt	5 minutos (12:57 às 13:02)	1,8 km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
	Apt – Quadra Esportiva	5 minutos (15:46 às 15:54)	0,4 km	A pé	Rhaisa
	Quadra Esportiva – Apt	5 minutos (17:38 às 17:43)	0,5 km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
Sexta-feira 15/09/2017	Apt – Escola	4 minutos (6:51 às 6:55)	1,4 km	Automóvel	Mãe, irmão e Rhaisa
	Escola – Apt	12 minutos (12:56 às 13:08)	0,8 km	A pé	Rhaisa
Total		1:56h	28,1 km	-	-

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE F – Informações sobre os percursos de Mel durante o final de semana

Data	Percurso	Tempo do percurso	Distância percorrida	Modal utilizado	Quem acompanhou
Sábado 16/09/2017	Apt – Escola	5 minutos (7:34 às 7:39)	1,4km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
	Escola – Apt	8 minutos (12:19 às 12:27)	1,8km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
	Total	13 minutos	3,2 km	-	-

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE G – Informações sobre os percursos de Vitor durante a semana

Data	Percurso	Tempo do percurso	Distância percorrida	Modal utilizado	Quem acompanhou
Segunda-feira 23/10/2017	Apt - Escola	6 minutos (7:23 às 7:29)	1,7 km	Automóvel	Pai, irmã e Rhaisa
	Escola - Apt	14 minutos (12:25 às 12:39)	1,7 km	Automóvel	Pai, irmã e Rhaisa
	Apt - Kumon	5 minutos (16:13 às 16:18)	1,3 km	Automóvel	Tia avó e Rhaisa
	Kumon - Academia	8 minutos (17:49 às 17:57)	3,1 km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
	Academia - Apt	8 minutos (19:11 às 19:19)	3,1 km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
Terça-feira 24/10/2017	Apt - Escola	7 minutos (7:27 às 7:34)	1,7 km	Automóvel	Pai, irmã e Rhaisa
	Escola - Apt	14 minutos (12:27 às 12:35)	1,7 km	Automóvel	Pai, irmã e Rhaisa
Quarta-feira 25/10/2017	Apt - Escola	8 minutos (7h24 às 7h32)	1,7 km	Automóvel	Mãe, irmã e Rhaisa
	Escola - Apt	6 minutos (12h29 às 12h35)	1,7 km	Automóvel	Mãe, irmã e Rhaisa
	Apt - Academia	27 minutos (17:40 às 18:07)	2,5km	Bicicleta	Mãe e Rhaisa
	Academia - Apt	25 minutos (19:19 às 19:44)	2,8km	Bicicleta	Mãe e Rhaisa
Quinta-feira 26/10/2017	Apt - Escola	6 minutos (7:26 às 7:32)	1,7km	Automóvel	Pai, irmã e Rhaisa
	Escola - Apt	5 minutos (12:29 às 12:34)	1,7km	Automóvel	Pai, irmã e Rhaisa
Sexta-feira 27/10/2017	Apt - Escola	8 minutos (7:24 às 7:32)	1,7km	Automóvel	Mãe, irmã, vizinha e Rhaisa
	Escola - Apt	6 minutos (12:30 às 12:36)	1,7km	Automóvel	Pai, amigo e Rhaisa
	Apt - Escola	9 minutos (14:06 às 14:15)	4,5km	Automóvel	Pai, amigo e Rhaisa
	Escola – SQN – Kumon	16 minutos (16:04 às 16:20)	2,8km	Automóvel	Mãe do amigo, amigo e Rhaisa
	Kumon - Academia	10 minutos (17:57 às 18:07)	3,2km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
	Academia - Apt	10 minutos (19:14 às 19:20)	3,1km	Automóvel	Mãe e Rhaisa
	Apt - Restaurante	14 minutos (20:04 às 20:18)	11km	Automóvel	Mãe, irmã e Rhaisa

	Restaurante – Quitinete Rhaisa	12 minutos (00:17 às 00:29)	9,9km	Automóvel	Pai e Rhaisa
	Total	3:33h	57,9km	-	-

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE H – Informações dos percursos de Vitor durante o final de semana

Data	Percurso	Tempo do percurso	Distância percorrida	Modal utilizado	Quem acompanhou
Domingo 29/10/2017	Apt – Eixo Rodoviário	6 minutos (12h27 às 12h32)	2,3 km	Automóvel	Pai, mãe, irmã e Rhaisa
	Total	6 minutos	2,3km	-	-

Fonte: Elaboração própria.