

Vivências das crianças na cidade: o tempo nas instituições educativas¹

Children's experiences in the city: time in educational institutions

Experiencias de los niños en la ciudad: el tiempo en las instituciones educativas

Ariadne de Sousa Evangelista²

Fatima Aparecida Dias Gomes Marin³

Resumo

Este artigo aborda a relação entre infância e cidade, com o objetivo de compreender as experiências das crianças no ambiente urbano, focando na sua permanência em instituições educativas e nas interações entre pares. Fundamentado na Sociologia da Infância, o estudo qualitativo foi conduzido por meio de um estudo de caso, envolvendo vinte crianças de nove a onze anos de idade, provenientes de escolas públicas em Presidente Prudente (SP): dez de uma escola central e dez de uma periférica. Por meio das narrativas das crianças, foi elaborado um quadro de rotina que descreveu os espaços frequentados e o tempo dedicado a cada atividade ao longo de uma semana escolar (de segunda a sexta-feira). Os resultados destacaram que a maior parte do tempo das crianças era ocupada pela escola, pelo programa de Educação Integral Cidadescola, por projetos sociais e outros cursos. A interação social predominante ocorria com os pares, embora as interações com adultos também fossem mencionadas. Concluiu-se que as crianças passam a maior parte do seu tempo em ambientes supervisionados por adultos, o que limita suas oportunidades de brincar e explorar a cidade de forma autônoma. Esse fenômeno impacta significativamente os processos de socialização e desenvolvimento da autonomia infantil.

Palavras-chave: Educação, criança, cidade.

Abstract

This article explores the relationship between childhood and the city, aiming to understand children's experiences in urban environments, focusing on their time in educational institutions and interactions with peers. Grounded in Childhood Sociology, the qualitative study was conducted through a case study involving twenty children aged nine to eleven from public schools in Presidente Prudente (SP): ten from a central school and ten from a peripheral one. Using children's narratives, a routine schedule was developed that described the spaces visited and the time allocated to each activity throughout a school week (from Monday to Friday). The results highlighted those children spent most of their time in school, in the Comprehensive Education Cityschool program, social projects, and other courses. Social interaction primarily occurred with peers, although interactions with adults were also mentioned. It was concluded that children spend most of their time

¹ Este texto foi produzido a partir dos resultados da tese de Doutorado em Educação intitulada “Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP).

² Doutora em Educação, Pedagoga, Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, <http://lattes.cnpq.br/6649963683173087>, <https://orcid.org/0000-0001-6584-3656>, ariadne_ev@hotmail.com.

³ Doutora em Educação, Geografa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), Campus Presidente Prudente-SP, <http://lattes.cnpq.br/2093765979850981>, <https://orcid.org/0000-0001-6584-3656>, fatimadiasgomes@gmail.com

in adult-supervised environments, limiting their opportunities to play and explore the city autonomously. This phenomenon significantly impacts the processes of socialization and the development of children's autonomy.

Keywords: Education, child, city.

Resumen

Este artículo aborda la relación entre la infancia y la ciudad, con el objetivo de comprender las experiencias de los niños en entornos urbanos, centrándose en su permanencia en instituciones educativas e interacciones con pares. Basado en la Sociología de la Infancia, el estudio cualitativo se realizó a través de un estudio de caso que incluyó a veinte niños de nueve a once años de escuelas públicas en Presidente Prudente (SP): diez de una escuela central y diez de una periférica. A partir de las narrativas de los niños, se desarrolló un horario de rutina que describió los espacios visitados y el tiempo dedicado a cada actividad durante una semana escolar (de lunes a viernes). Los resultados destacaron que la mayor parte del tiempo de los niños lo ocupaban la escuela, el programa de Educación Integral Ciudadescola, proyectos sociales y otros cursos. La interacción social predominante se daba con los pares, aunque también se mencionaron las interacciones con adultos. Se concluyó que los niños pasan la mayor parte de su tiempo en ambientes supervisados por adultos, lo que limita sus oportunidades de jugar y explorar la ciudad de manera autónoma. Este fenómeno afecta significativamente los procesos de socialización y el desarrollo de la autonomía infantil.

Palabras clave: Educación; niño; ciudad.

Introdução

Este artigo é parte da tese denominada “Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP). Neste recorte, tivemos como objetivo compreender as vivências das crianças na cidade, a partir da identificação dos tempos de permanência em instituições educativas e das interações estabelecidas entre os pares.

É inegável o papel da escola na vida das crianças. Ela possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado e atua na formação integral da criança. Segundo Saviani (2017, p. 654), “[...] a escola democrática se relaciona com a questão da cidadania, sendo entendida como a instituição que forma cidadãos ou, como consta da legislação, que prepara para o exercício consciente da cidadania.”

O acesso e permanência da criança na escola é um direito. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no art. nº 53 estabelece que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 2010, p. 59).

Essa garantia legal de acesso à educação reflete a importância crescente atribuída ao ambiente escolar como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, ao avaliarem o surgimento da escola, Lopes e Vasconcellos (2006) afirmam que:

A escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém inventada. A educação cotidiana, local até então de aprendizagem da criança, cede lugar à educação escolar, onde as crianças, vistas nessa nova ótica como seres “puros” e “frágeis”, serão preparadas para a “vida”, para a entrada no mundo adulto (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 114).

A Sociologia da Infância, por sua vez, se opõe à ideia das crianças como seres incompletos considerando-as como sujeitos capazes, completos, ativos, que reproduzem e produzem cultura. Nas

palavras de Corsaro (2009, p. 34), as crianças “[...] não imitam simplesmente modelos adultos [...], mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender seus próprios interesses”.

Reconhecemos o papel da escola para a formação das crianças que é essencial e positivo, mas compartilhamos das ideias de Sarmiento (2018) em relação ao ofício de aluno e a atuação desta instituição educativa na normatização da infância. De acordo com o autor, a institucionalização:

[...] tem um duplo sentido: constituição da infância como um “fato social”, por efeito da associação às crianças de um conjunto de ideias e concepções normativas; e colocação das crianças sob a égide de instituições sociais, isto é, de organizações destinadas ao cumprimento da missão de se ocupar das crianças e de as constituir de acordo com aquelas mesmas concepções normativas (SARMENTO, 2018, p. 235).

Desse modo, Sarmiento (2018) oferece uma análise crítica da escola, focando em como ela contribui para a normatização da infância e a institucionalização das crianças. Para ele, a institucionalização da infância pela escola não se restringe à educação formal, envolve ainda a imposição de normas sociais e a formação das crianças conforme essas normas. Isso sugere que a escola não só educa, mas também molda as crianças para se adequarem a certas concepções normativas, o que implica uma visão mais complexa e crítica sobre a função da escola na sociedade, apontando para o seu papel na perpetuação de determinados valores e comportamentos.

Além do período das aulas regulares, muitas crianças têm a sua jornada escolar ampliada ao participarem da escola de tempo integral ou de projetos sociais. Rodrigues et. al. (2019) tecem apontamentos oportunos sobre a escola integral e o risco da institucionalização do tempo livre. Os autores avaliam que:

Outro aspecto que merece destaque nessa discussão se refere à institucionalização do nosso tempo, não apenas do tempo das crianças, adolescentes e jovens, mas o tempo de todos nós. Com a sociedade estruturada pelo e para o capital, todo o tempo é tomado e controlado: as pessoas necessitam consumir também seu tempo e ser controladas em relação aos seus fazeres e ao seu consumo! Entendemos que a institucionalização já é em si fator limitante, pois já traz consigo um conjunto de controles e regras a partir do momento que diferentes fazeres e práticas são emoldurados por ela (RODRIGUES *et.al.*, 2019, p. 156).

Atualmente, muitas crianças passam a maior parte do seu tempo em instituições educativas, sob a supervisão dos adultos, o que diminui o tempo livre, principalmente para brincar e vivenciar a cidade, o que interfere nos processos de socialização e de autonomia (LOPES; FERNANDES, 2018).

O brincar é importante para o desenvolvimento físico, social, emocional das crianças. Através dele as crianças elaboram medos, frustrações, conflitos, aprendem a interagir, conviver, respeitar

regras, exercitam habilidades motoras e sentem prazer. (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2004; TONUCCI, 2014).

Ariosi (2018), ao tratar da Educação Infantil, adverte que o direito de brincar está sendo negligenciado.

Nos dias atuais o direito ao brincar tem sido negligenciado por vários motivos, como: a invisibilidade da infância (QVORTRUP, 2014), falta de políticas públicas para o brincar (SILVA; PÉREZ-RAMOS; FONSECA, 2014), falta de reconhecimento do brincar como linguagem e atividade própria da criança (ZAPORÓZHETS, 1987), mas principalmente pela lógica da produtividade que tem invadido os espaços da infância (ARIOSI, 2018, p. 27).

Essa invasão da lógica da produtividade é uma preocupação não apenas na Educação Infantil, mas também se reflete nas discussões sobre a Educação Integral. Nessa perspectiva, Rodrigues *et. al.* (2019) ao tratarem da Educação Integral referendam que a escola não é o único espaço de educação e a escola de tempo integral interfere nas vivências das crianças na cidade, pois, “[...] o fato de a escola de tempo integral ocupar e guardar as crianças, adolescentes e jovens por um tempo grande faz com que a cidade seja poupada do convívio da infância, pois ela se dá apenas nos intramuros das escolas” (RODRIGUES *et.al.*, 2019, p. 154).

Investigamos as vivências das crianças na cidade, a partir dos espaços e dos tempos das suas rotinas e das interações estabelecidas nesses espaços. A partir dos apontamentos dos estudiosos sobre metodologia de pesquisa com crianças (ALDERSON, 2005; SOUZA, CASTRO, 2008; CORSARO, 2009; RODRIGUES, BORGES, SILVA, 2014) reiteramos o potencial das crianças para participarem da pesquisa científica, incentivamos e ouvimos as suas falas sobre as suas rotinas, conforme detalhamos no próximo tópico.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, especificamente um estudo de caso, e teve a participação de vinte crianças de escolas públicas, de nove a onze anos, sendo dez de uma escola na área central e dez de uma escola localizada em área periférica da cidade de Presidente Prudente (SP). A cidade é de médio porte e tem uma população estimada de 230.371 habitantes (IBGE, 2020).

O bairro onde se localiza a Escola da área Central comporta vários tipos de serviços, comércios, clube e prédios públicos. Além das crianças moradoras do centro, a escola atende crianças vindas de diversos bairros do município, cujos familiares trabalham no centro da cidade. A escola periférica fica em uma área de exclusão social composta por residências, alguns comércios e órgãos públicos, como posto de saúde e centros de assistência social.

As crianças estavam matriculadas no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Todas moravam em bairros que tinham água encanada, energia elétrica e asfalto, contudo, nem todas tinham acesso à internet.

Partimos do pressuposto da pluralidade da infância (SARMENTO, 2003, 2008), assim, a hipótese de as crianças vivenciarem cada vez menos a cidade não pode ser generalizada, temos muitas crianças em situação de moradoras de rua que têm outras vivências na cidade. Não existe uma única infância, e sim infâncias, no plural: “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (SARMENTO, 2003, p. 6).

O contato com as crianças foi realizado por meio das escolas previamente selecionadas por suas localizações na cidade. Foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e os instrumentos que seriam aplicados. As crianças, assim como os responsáveis, concordaram em participar da pesquisa e, para isso, as crianças escolheram nomes fictícios.

Rodrigues, Borges e Silva (2014), ao tratarem da pesquisa com crianças no Brasil, consideram que:

[...] é possível perceber e afirmar que há um significativo esforço de um grupo de pesquisadores brasileiros em edificar uma compreensão cada vez mais abrangente da criança, uma vez que há uma preocupação central com seus interesses e visão próprios, encarando-a (inovadoramente) como informante competente e sujeito capaz de fazer indicações para novos rumos epistemológicos e teórico metodológicos da pesquisa científica, bem como capaz de opinar e provocar mudanças sociais e culturais (RODRIGUES; BORGES E SILVA, 2014, p. 280).

Entrevistamos as crianças para saber como eram as suas rotinas, quais espaços frequentavam e por quanto tempo, como se locomoviam, com quem interagiam e quais os tempos que tinham livres para brincar e preenchidos por atividades orientadas por adultos. A partir das respostas das crianças, elaboramos um quadro com todas as suas atividades e horários no período de uma semana. Elas foram convidadas a relatarem os seus cotidianos de maneira detalhada e fiel as suas vivências.

Neste texto tratamos do tempo que as crianças mencionaram ficar em instituições educativas durante a semana (segunda a sexta-feira). Questionamos as crianças sobre como iam para a escola e com quem ficavam na escola, isso nos permitiu tecer considerações sobre a mobilidade das crianças na cidade e sobre sua interatividade nos ambientes das instituições escolares.

O tempo nas instituições educativas

O tempo dedicado à educação formal e extracurricular é um fator crucial no desenvolvimento das crianças. Este estudo analisou a carga horária semanal de vinte crianças em escolas públicas, destacando que elas permaneciam na escola por 4 horas e 25 minutos diários. O Quadro 01 apresenta um detalhamento dessa distribuição de tempo, evidenciando as diferentes formas de envolvimento das crianças nas atividades educativas e as variações entre duas escolas diferentes, denominadas Escola Periférica e Escola Central. Esta análise permite compreender melhor a dinâmica do tempo

escolar e extracurricular das crianças, ressaltando a importância de uma abordagem educacional comprometida com o desenvolvimento infantil.

Quadro 01 - Carga horária semanal das crianças em instituições educativas

Escola Periférica				
Nome Fictício	Escola	Programa Cidadescola	Projetos Sociais	Curso
Henrique	22h 5m	15h	0	0
Matheus	22h 5m	15h	0	0
Gabriel	22h 5m	0	12h30m	0
Talita	22h 5m	15h	0	0
Evy	22h 5m	0	0	0
Vitória	22h 5m	0	10h	0
Jasmin	22h 5m	0	12h30m	0
Larissa	22h 5m	15h	0	0
Pedro	22h 5m	15h	0	2h
Mikaeli	22h 5m	0	10h	0
Escola Central				
Nome Fictício	Escola	Programa Cidadescola	Reforço escolar	Cursos
Laura	22h 5m	15h	0	3h
Luana	22h 5m	15h	0	0
Peter	22h 5m	15h	0	3h
Rafael	22h 5m	15h	0	0
Iago	22h 5m	15h	0	4h
Kevin	22h 5m	15h	0	0h
Gabriel	22h 5m	15h	0	1h30m
Mariana	22h 5m	15h	0	0
Gabriela	22h 5m	0	2h 30m	3h30m
Mônica	22h 5m	15h	0	0

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Apenas Evy, uma criança da escola periférica, não fazia nenhuma atividade no período inverso ao da escola. Além do período escolar, 90% das crianças da escola central e 50% das crianças da escola periférica frequentavam o Programa de Escola Integral denominado Cidadescola, permanecendo na instituição por mais 15 horas semanais. Além disso, uma criança que tinha 2h30m de aula de reforço semanal.

As crianças da escola periférica relataram que no Programa Cidadescola elas participaram de atividades esportivas como basquete e educação física. Também tiveram aulas de música, de meio ambiente e OEL (Orientação de Estudos e Leitura). As crianças da escola central tinham basquete, judô, gastronomia, realidade virtual, dança, artes e OEL.

Algumas crianças (40%) da escola periférica não frequentavam o Programa Cidadescola, mas participavam de Projetos Sociais. Esses projetos fazem parte de políticas que tem como foco as crianças que vivem em contexto de vulnerabilidade social. Dessas, duas (20%) participavam do

Projeto do CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) e duas (20%) participavam da CASOFA (Casa da Sopa de São Francisco de Assis). O CRAS é instalado nos locais de maior vulnerabilidade social para oferecer serviços de proteção social básica. A CASOFA é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que oferece projetos educacionais, de saúde e de alimentação⁴. A ampliação do tempo nestas instituições tem um caráter assistencialista.

De acordo com as crianças, as atividades do CASOFA eram: educação física, judô, artesanato, cordel, leitura e dança e as do CRAS eram: educação física, karatê, judô, leitura, dança, pintura em tela.

O Quadro 1 revela, portanto, uma carga horária intensa das crianças em atividades educativas formais e extracurriculares. Há uma diferença notável na variedade de atividades oferecidas entre as duas escolas, com a Escola Central proporcionando mais oportunidades de cursos e reforço escolar. Este panorama destaca a importância de considerar tanto a quantidade quanto a diversidade das atividades educacionais no planejamento do desenvolvimento infantil.

O quadro 02, a seguir, sistematiza a carga horária da rotina semanal das crianças que era destinadas às atividades educativas em instituições.

Quadro 02 - Carga horária semanal das crianças em instituições educativas

Nome Fictício	Escola periférica	Nome Fictício	Escola Central
Henrique	37h 5min	Laura	40h 5m
Matheus	37h 5min	Luana	37h 5m
Gabriel	34h 35min	Peter	40h 5m
Talita	37h 5min	Rafael	37h 5m
Evy	22h 5 min	Iago	41h 5 m
Vitória	32h 5 min	Kevin	37h 5 m
Jasmin	34h 35min	Gabriel	38h 35m
Larissa	37h 5min	Mariana	37h 5m
Pedro	39h 5min	Gabriela	28h 5m
Mikaeli	32h 5 min	Mônica	37h 5 m

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

A carga semanal das crianças das duas escolas passada em instituições educativas quase se aproxima as horas de trabalho de um adulto, que no Brasil são em média 40 horas. As crianças das duas escolas são acometidas por um dos fatores apontados por Sarmiento (2018), isso é, reflete a institucionalização do tempo da criança, geradora de restrição à cidadania e ao tempo-espço da/na cidade.

⁴ Informações retiradas do site <http://www.casofa.org.br/index.html>

É na cidade que ocorre o processo de institucionalização na sua dupla acepção: por um lado, a normatividade infantil contemporânea em larga medida, decorrente de uma concepção urbana e ocidentalocêntrica da modernidade (SARMENTO; MARCHI; TREVISAN, 2018); e, por outro, a cidade, como espaço social onde proliferam as instituições para as crianças – escolas, jardins de infância, ateliês de tempos livres, clubes, lares e instituições de acolhimento etc. O processo de institucionalização incrementa as regras e os limites de ação das crianças no espaço. (SARMENTO, 2018, p. 235).

Embora a escola de tempo integral interfira na diminuição do tempo de vivência da criança na cidade, o Programa Cidadescola proporcionou às crianças a oportunidade de conhecerem alguns locais da cidade de Presidente Prudente (SP). As crianças da escola periférica narraram que frequentaram o Centro Cultural Matarazzo, o Museu e uma outra escola municipal onde tiveram aula de música, ampliando desta maneira as suas vivências na cidade. As crianças da escola central foram no INOVA para aulas de Realidade Virtual e de Gastronomia. Todos os percursos foram feitos de ônibus com no mínimo dois adultos responsáveis. Trata-se de uma oportunidade importante, haja vista que as crianças circulam pouco pela cidade, mas ainda assim, essa visitação caracterizou-se como uma atividade supervisionada por adultos.

Foerste, Ferreira e Uliana (2018) refletem sobre a visita de crianças a museus, destacando que muitos desses espaços expositivos não são adequados para receber crianças. Ao relatarem uma situação de visita de crianças a esses espaços, afirmam que:

[...] as crianças foram conduzidas em grupos, a partir da mediação educativa de professoras de Arte, para visitas guiadas a espaços da cidade de Vitória. Os resultados permitiram perceber que os espaços visitados não aguardavam crianças. Não estavam preparados para receber crianças pequenas. Isso era constatado tanto pelas mediações feitas pelos monitores, com falas com uma linguagem rebuscada, quanto pelo cuidado e recomendações para não tocar nos objetos. As crianças não constituem público esperado em museus. Quando os frequentam, estão acompanhadas dos pais, e poucas oportunidades lhes são proporcionadas para interação. Contudo, sua chegada em um grupo maior causa estranhamento e surpresa, implicando, por vezes, situações constrangedoras. Por outro lado, as crianças atribuem sentidos novos aos espaços expositivos, redimensionando-os a partir de seus interesses, e passam a ter um pertencimento como sujeitos participantes dos espaços e da cidade (FOERSTE; FERREIRA; ULIANA, 2018, p. 175).

Alinhadas aos estudos de Foerste, Ferreira e Uliana (2018), nos questionamos sobre quais os espaços ofertados para as crianças nas cidades e como as cidades acolhem-nas. Geralmente, as crianças não são consideradas no planejamento urbano e, do mesmo modo, as suas demandas não fazem parte das políticas públicas, contrariando a ideia de que:

As crianças, como cidadãs, possuem direitos que devem ser considerados seriamente nas políticas públicas. Não só em programas de assistência, mas em espaços de lazer e convivência, que costumam ser os mais negligenciados, especialmente em relação a crianças de classes com menor poder econômico (ARAÚJO, 2016, p. 123).

Nessa perspectiva, Araújo (2016) nos leva a pensar para além dos programas de assistência, enfatizando a importância de criar e manter espaços de lazer e convivência, áreas frequentemente negligenciadas, especialmente para crianças de classes econômicas menos favorecidas.

Os dados coletados evidenciam que as crianças circulam pela cidade ao irem para os cursos fora da instituição escolar pública e das assistencialistas. A participação em cursos foi uma característica que diferenciou as crianças das duas escolas. Participavam dos cursos 60% das crianças da escola central e apenas 10% das crianças da escola periférica. As crianças da escola central frequentavam cursos de inglês, *ballet*, bordado de chinelo, judô, natação e futebol. Entre as crianças da escola periférica, apenas uma (10%) fazia curso de futebol.

O futebol e a natação, que eram atividades praticadas livremente pelas crianças e, geralmente, aprendidos na interação com as crianças mais velhas, passaram a ser supervisionados por profissionais. Para Sarmiento (2018, p. 234), “As crianças passam a realizar as suas atividades ‘livres’, segundo padrões que materializam o controle. Sobretudo, quando essas atividades passam a ser dependentes do mercado de serviços para as crianças.”

Em conformidade aos estudos de Sarmiento (2018), observamos então a domesticação como forma de restrição da cidadania, visto que os adultos passam a controlar todo o tempo da rotina das crianças. Para o autor: “Domesticação é a designação adotada por Leverett (2011) para identificar o facto de um conjunto alargado de atividades de uso livre pelas crianças ter, no espaço urbano, sucessivamente vindo a ser controlado pelos adultos” (SARMENTO, 2018, p. 234). Logo, a domesticação das atividades infantis significa que as crianças têm menos oportunidades de brincar e aprender de forma independente e espontânea, e passam a seguir atividades estruturadas e supervisionadas por adultos, o que limita sua liberdade e seu desenvolvimento como cidadãos plenos.

Além disso, o medo da violência nas cidades e do trânsito tem levado a um comportamento de superproteção das crianças o que, de acordo com Dias e Ferreira (2015), aumenta os riscos da privatização da infância. Para os autores, as crianças “[...] tornam-se ‘reféns’, confinadas em espaços especialmente reservados a elas: ‘infantis’, fechados, artificiais, homogêneos, supervisionados e controlados por adultos [...], os quais acabam por cercear a criatividade e a própria infância” (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 123).

A cultura familiar é outro aspecto que interfere no modo como a criança se relaciona com as pessoas e os locais. Isso porque:

As ações parentais na interação com os filhos não ocorrem desconectadas de fatores sociais e ambientais, quando os pais consideram os ambientes como perigosos, devido ao intenso tráfego de carros [...], às ruas pouco seguras [...], aos riscos do contato com estranhos, à possibilidade de sequestros ou de envolvimento da criança

em situações criminosas [...], esses fatores aumentam as restrições à mobilidade infantil (SABBAG; KUHNEN; VIEIRA, 2015, p. 437-438).

Outro fator de restrição da vivência das crianças no espaço urbano apontado por Sarmiento (2018, p. 235), é a insularização⁵ que se refere à “[...] condição da vida confinada das crianças. O espaço intersticial entre as instituições, sobretudo no caso das situações de controle o mais restritivo da mobilidade, constitui-se para as crianças em um grande desconhecido”.

Na pesquisa, constatamos diferentes situações de confinamento. As crianças da escola central passavam mais tempo confinadas nas residências e nos carros, geralmente ficavam dentro de casa e realizavam tarefas escolares e domiciliares. As crianças da escola periférica geralmente brincavam fora de casa no final da tarde, contudo, encontravam-se confinadas no bairro, pois, mesmo nos finais de semana, a maioria não saía do bairro.

As crianças contextos sociais menos privilegiados têm maior liberdade no interior do bairro, tanto na mobilidade independente, quanto nas culturas lúdicas. Também comprovamos que estas crianças têm menos acesso às atividades culturais e de lazer fora do bairro em que residem. Esses dados vão ao encontro do que Sarmiento (2018) denomina como dualização, ou seja, um dos fatores de restrição da cidadania. A dualização está relacionada às oportunidades diferentes que as crianças de classes sociais distintas têm de vivenciar a cidade.

Sarmiento (2018, p. 236) adverte que “As crianças pobres, que vivem nas periferias mais ou menos desqualificadas, confinadas aos ‘bairros sociais’ ou às favelas, onde passam a totalidade do seu tempo, são as mais afetadas pela dualização social do espaço”. Para o autor, são as crianças de classes menos favorecidas, “[...] em consequência da sua situação de pobreza e de exclusão, as que menos oportunidades têm de usufruto da experiência propiciada pela cidade, dos espetáculos à frequência de monumentos e sítios, das visitas a museus e bibliotecas aos parques” (SARMENTO, 2018, p. 236).

A fragmentação, que é outro fator de restrição da cidadania (SARMENTO, 2018), se refere ao fato das crianças não conhecerem a cidade como um todo, mas pequenas partes de espaços fragmentados.

Apontados por Sarmiento (2018), os fatores de restrição da cidadania (institucionalização, domesticação, insularização, dualização e fragmentação) interferem na interação entre as crianças e

⁵ Insularização é um termo que pode ser entendido de várias maneiras dependendo do contexto, mas geralmente refere-se ao processo de tornar algo isolado ou insular, como se fosse uma ilha (*insulæ* em latim significa ilha). Em estudos urbanos e sociológicos, insularização pode se referir ao isolamento social e físico de grupos ou comunidades dentro de uma cidade. Isso pode ser resultado de políticas urbanas, desigualdades econômicas, segregação racial ou étnica, ou falta de infraestruturas de transporte que conectem diferentes partes da cidade.

nos processos de socialização. Isso ocorre em decorrência das oportunidades restritas que essas crianças têm para ampliar seu grupo de convivência para além dos familiares, vizinhos e amigos da escola.

Interatividade com os pares no âmbito das instituições educativas

Para compreender a dinâmica da interatividade entre crianças nas instituições educativas, é essencial contextualizar as experiências já descritas quanto às oportunidades de convívio e interação social. Como discutido anteriormente, as crianças de diferentes escolas e contextos socioeconômicos enfrentam realidades distintas no que diz respeito às suas interações diárias e acesso aos espaços públicos. Enquanto as crianças da escola central frequentemente têm oportunidades ampliadas de interação em cursos extracurriculares e atividades fora da escola, as da escola periférica tendem a interagir mais dentro de seu próprio bairro ou comunidade, com poucas experiências de interação com pessoas fora de seu círculo imediato.

Essa diferenciação não apenas reflete as disparidades socioeconômicas, mas também afeta a maneira como as crianças se relacionam com diferentes gerações na cidade. Seguindo essa análise e à luz dos conceitos de Sarmiento (2003) sobre a cultura de pares e intergeracionalidade como elementos essenciais para a formação da cidadania infantil, entendemos ser preciso examinar a interatividade com os pares no contexto das instituições educativas, explorando como essas interações influenciam o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Desse modo, a interatividade remete-se às relações estabelecidas, sejam elas entre as crianças ou entre as crianças e as diferentes gerações. Para Sarmiento (2003), a cultura de pares:

[...] permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A vivência com seus pares, através das atividades e rotinas, permite lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. (SARMENTO, 2003, p. 14).

Realizamos uma investigação sobre as companhias das crianças durante o período escolar e registramos suas primeiras respostas. Entre as crianças da escola periférica, 50% mencionaram ficar com os amigos, 30% com os professores e 20% com ambos. Embora a presença do adulto fosse significativa, observou-se que o foco da interatividade para esse grupo de crianças baseava-se principalmente nos pares.

Com relação às crianças da escola central, 80% declararam ficar com os amigos e 20% com as professoras e os amigos. Para esse grupo, os parceiros no espaço escolar eram principalmente os amigos da mesma idade.

As crianças da escola periférica iam para escola e para os projetos a pé, sozinhas ou acompanhadas por amigos. Nos caminhos percorridos as companhias dos amigos eram desejadas. Em relação às crianças da escola central, apenas duas (20%) iam a pé para a escola, mas eram acompanhadas por adultos. As que iam de veículos narravam com entusiasmo as companhias dos irmãos nos automóveis particulares e/ou dos amigos nos transportes privados coletivos.

Tonucci (2014) aponta que o trajeto de casa à escola é um importante aliado para a autonomia e as vivências na cidade. Em corroboração, Conforme Lansky (2014) pontua que enquanto as crianças da classe média têm ficado cada dia mais presas e menos autônomas, as crianças das classes de menor poder aquisitivo, moradoras das comunidades, têm mais liberdade para explorar as ruas, andar e brincar nelas.

O trajeto entre a casa e a escola é uma rica oportunidade para encontrar o outro, brincar, encontrar amigos e escolher caminhos. Os espaços públicos, em especial as ruas, as praças e os parques, são contextos privilegiados de aprendizagem da cidadania e oferecem um potencial de mudança, sobretudo nas grandes cidades brasileiras, caracterizadas pela desigualdade (LANSKY, 2014, p. 11).

O recreio ou intervalo nas escolas proporciona um contexto semelhante ao destacado por Lansky (2014) sobre os espaços públicos. Durante o recreio, as crianças têm a oportunidade de sair das salas de aula e interagir em espaços compartilhados, como pátios, quadras e áreas verdes das escolas. Esses momentos não apenas permitem que elas brinquem e socializem com seus pares, mas também aprendam dinâmicas sociais, negociem regras de convivência e pratiquem valores comunitários, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa desde a infância. Assim como nos espaços públicos urbanos, o recreio escolar oferece um ambiente onde as crianças podem exercitar sua autonomia, tomar decisões e explorar diferentes formas de interação e aprendizado, contribuindo para sua formação integral.

Durante as observações no período do ensino regular, notamos que o recreio (ou intervalo) nas escolas visitadas durava 20 minutos, tempo dedicado às atividades de alimentação, atendimento às necessidades fisiológicas e prática de brincadeiras pelas crianças. No período integral, as crianças dispunham aproximadamente de trinta minutos para almoçar. Quando há tempo hábil após as refeições, elas podem brincar até que se inicie a primeira oficina. Em todas as ocasiões, essas atividades são supervisionadas por adultos. As crianças recordam esses momentos com entusiasmo, se referindo ao intervalo como um espaço/tempo de maior liberdade, para interagir e brincar.

As interações e a brincadeira são eixos do currículo da Educação Infantil, conforme as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Para Sarmento (2003), a ludicidade e a interatividade são eixos da cultura da infância, assim como a fantasia do real e a reiteração. Dito isso, concordamos que é por meio das interações que as crianças desenvolvem a:

[...] identificação como “amigos” dos companheiros de atividades; a defesa do espaço interativo face a crianças exteriores ao seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseados em lendas e mitos culturais; a criação de estratégias de evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos [...]; o uso de valores comunitários e o seu investimento na perseguição de objetivos pessoais (SARMENTO, 2003, p.11-12).

As crianças da escola central faziam mais cursos que não estavam vinculados à escola ou as instituições filantrópicas. Nesses locais, elas tinham a possibilidade de conhecer pessoas diferentes e ampliar as suas vivências culturais. Os dados também revelam que os principais companheiros dessas crianças eram os colegas da escola, os irmãos, alguns vizinhos e primos, ou seja, elas tinham pouca oportunidade de conviver com outras crianças.

Em relação às crianças das áreas periféricas, constatamos que mesmo as atividades de lazer realizadas nos finais de semana foram limitadas aos mesmos grupos de convivência, círculos sociais, incluindo familiares e colegas do bairro. As crianças que saíram de suas casas foram à casa de parentes ou amigos dos pais. Em contraste, as crianças do bairro central, entre outros espaços, foram para pizzaria, lanchonete, buffet infantil. Assim, é importante observar que, nessas ocasiões, essas crianças podem ter tido a oportunidade de conviver com pessoas diferentes do seu grupo de convivência, em diferentes contextos urbanos.

Esse fato nos remete a outro aspecto: nas instituições educativas as crianças ficam confinadas e interagem com crianças da mesma idade ou idade aproximada, restringindo as possibilidades de conviver com pessoas de outras gerações na cidade. Por isso, Sarmiento (2018) aponta a intergeracionalidade como um dos fatores de potenciação da cidadania infantil. Em outras palavras, para o autor, a intergeracionalidade fortalece a cidadania infantil, sugerindo que a diversidade de interações sociais, incluindo aquelas com diferentes faixas etárias, é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Essas interações proporcionam oportunidades para que as crianças aprendam valores, normas sociais e habilidades interpessoais que não são apenas transmitidas entre os jovens, mas também são modeladas e compartilhadas por adultos. Além disso, o contato intergeracional contribui para ampliar a compreensão das crianças sobre o mundo ao seu redor, promovendo uma visão mais inclusiva e empática da sociedade.

Sobre o posicionamento do autor, é mister evidenciar que Sarmiento (2018) critica o controle excessivo que os adultos podem exercer sobre as atividades e brincadeiras das crianças, argumentando que isso pode limitar sua liberdade e espontaneidade, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável. Todavia, paralelamente, ele reconhece que o contato intergeracional é importante para o desenvolvimento das crianças, pois permite a transmissão de conhecimentos,

valores e experiências que são fundamentais para sua integração na sociedade – a sugestão do autor é a promoção do equilíbrio, de uma harmonia entre esses dois aspectos importantes no desenvolvimento infantil: a autonomia e a interação intergeracional.

Diante ao exposto, evidenciamos que as interações entre as crianças no ambiente escolar e nos espaços públicos são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e cidadãs. Conforme discutido por Sarmiento (2003), a cultura de pares permite não apenas a exploração e a reinvenção do mundo circundante, mas também oferece um suporte emocional e cognitivo crucial para lidar com desafios do cotidiano. No entanto, é importante reconhecer que, tanto nas escolas periféricas quanto nas centrais, as interações tendem a ser predominantemente entre crianças da mesma faixa etária, limitando as oportunidades de convívio intergeracional que são essenciais para uma formação mais ampla e integradora da cidadania infantil (Sarmiento, 2018). Assim, promover espaços de convivência que facilitem o encontro e a interação entre diferentes gerações nas cidades pode contribuir significativamente para uma educação mais inclusiva e para o fortalecimento dos laços comunitários, essenciais para o pleno desenvolvimento das crianças como cidadãos ativos e participativos.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre as experiências proporcionadas às crianças na vivência da espacialidade, é crucial considerar como suas rotinas são moldadas pela crescente permanência em instituições educativas e pelos fatores limitadores da cidadania, conforme apontado por Sarmiento (2018), como a institucionalização e a domesticação. Nota-se que as crianças estudadas passam a maior parte do tempo confinadas em ambientes escolares ou domésticos, com seu tempo predominantemente dedicado à escola, programas educacionais integrais, projetos sociais e cursos, restando pouco espaço para a livre brincadeira e exploração criativa.

É imperativo questionarmos quais tempos e espaços estão sendo disponibilizados para que as crianças possam verdadeiramente vivenciar a cidade. Nesse sentido, abre-se um campo de pesquisa para investigar quais oportunidades estão sendo oferecidas para que as crianças compartilhem momentos de brincadeira com seus pares, reconhecendo a importância fundamental da ludicidade e da interatividade para o desenvolvimento infantil e para as culturas da infância.

Por fim, essas reflexões sugerem a necessidade de repensar e adaptar as políticas educacionais e urbanísticas, de modo a promover espaços mais inclusivos e propícios ao desenvolvimento integral das crianças, garantindo-lhes não apenas educação formal, mas também oportunidades significativas de interação social, autonomia e criatividade.

Referências

- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.
- ARAÚJO, A. L. C. Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, n. 16, p. 107-127, 2016.
- ARIOSI, C. M. F. Políticas públicas para o brincar na primeira infância. In: **Pelo direito de brincar: reflexões e experiências**. ARIOSI, C. M. F. (Org.). Curitiba: Editora CRV, 2018.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8069, promulgada em 13 de julho de 1990. São Paulo: Imprensa Oficial/Política para a Juventude e Proteção à Infância, 2010.
- BRASIL. Resolução CEB n.º 5 de 17 de Dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CORSARO, W. Reprodução Interpretativa e Cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- DIAS, M. S.; FERREIRA, B. R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidade contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v.17, n.3, p.118-133, Recife, set./dez. 2015.
- FOERSTE, G. M. S.; FERREIRA, S. M. O.; ULIANA, D. P. P.; Cidades e Infâncias: a criança vai ao museu. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 168-176, maio/ago. 2018.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. 2010. Estatísticas por cidade. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html>. Acesso em: 01 abr. 2020.
- LANSKY, S. Segregação e encontro entre a escola e a casa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 8-11, jul./set. 2014.
- LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.
- LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018.
- RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P.; SILVA, A. S. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.
- RODRIGUES, J. P.; GONÇALVES, J. L.; GARCIA, V. A.; GONÇALVEZ, D. Educação integral, institucionalização do tempo livre: outras lógicas educacionais no contexto luso-brasileiro. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 145-160, maio-ago., 2019.
- SABBAG, G. M.; KUHNEN, A.; VIEIRA, M. L. A mobilidade independente das crianças em centros urbanos. *Interações*, Campo Grande, v. 16, n. 2, p. 433-440, jul./dez. 2015.
- SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes. 2008. p.17-39.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

TONUCCI, F. As crianças e a cidade. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 4-7, jul./set. 2014.

Recebido 06/04/2024

Aceito: 06/06/2024

Publicado 01/07/2024

