



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

AYANNE CHRISTINE VIEIRA DOS SANTOS

**LENTES QUE FALAM: as experiências das crianças da Vila Telebrásilia
na escola a partir da fotografia participativa**

Brasília/DF

2025

AYANNE CHRISTINE VIEIRA DOS SANTOS

**LENTES QUE FALAM: a experiências das crianças da Vila Telebrasília
na escola a partir da fotografia participativa**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lidia Bueno
Fernandes

Brasília/DF

2025

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

VS2371 VIEIRA DOS SANTOS, AYANNE CHRISTINE
LENTES QUE FALAM: as experiências das crianças da Vila
Telebrasil na escola a partir da fotografia participativa
/ AYANNE CHRISTINE VIEIRA DOS SANTOS; orientador Maria Lidia
Bueno Fernandes. Brasilia, 2025.
166 p.

Dissertação(Mestrado em Educaçao) Universidade de
Brasilia, 2025.

1. Infancia;. 2. Fotografia Participativa; . 3. Escola;
. 4. Experiencia;. 5. Vila Telebrasil.. I. Bueno
Fernandes, Maria Lidia , orient. II. Titulo.

AYANNE CHRISTINE VIEIRA DOS SANTOS

**LENTES QUE FALAM: a experiências das crianças da Vila Telebrásília
na escola a partir da fotografia participativa**

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

Defendida e aprovada em 16 de junho de 2025.

Banca Examinadora formada por:

Profa. Dra. Maria Lidia Bueno Fernandes (UnB) – Orientadora

Profa. Dra. Denise Wildner Theves (UFRGS) - Examinador Externo

Prof. Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira (UnB) - Examinador Interno

Profa. Dra. Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida (UnB) - Examinador Suplente

Aos amores da minha vida,
Abadia e Júnior.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por me proporcionar todo o acolhimento e amor para chegar até aqui e além.

À Profa. Dra. Maria Lídia, pela orientação e paciência em me guiar pelo caminho da ética e em busca de uma educação democrática e transformadora.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, seus professores e funcionários, pelo acolhimento nestes anos vividos na pós-graduação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pois este presente trabalho foi realizado com seu apoio.

A toda comunidade escolar da Escola Classe 316 sul.

Aos membros da banca de professores, pela disposição em avaliar e contribuir nesta pesquisa.

As minhas amigas, Mônica e Shay, por serem minhas parceiras de vida. A Luna Lambert, a primeira a acreditar neste projeto. Ao Jonas, por me ouvir e aconselhar sobre a vida acadêmica. E aos amigos que conheci nesta trajetória acadêmica, Analu, Edson, Delani, Daniel, Diogo, Maurício, Diego e todos aqueles que fizeram a Universidade mais acolhedora.

E por último, agradecer a minha paixão pela Fotografia e a Educação que me fizeram chegar até aqui.

RESUMO

O presente estudo investiga a infância, suas espacialidades e experiências na escola, com base nas experiências de crianças da Vila Telebrasília, no Distrito Federal, a partir das fotografias realizadas por crianças de 9 a 11 anos da Escola Classe 316 Sul. Buscamos compreender como as crianças vivenciam e se relacionam com o ambiente escolar e seus pares e se a escola tem sido um lugar em que elas têm seus direitos infantis são garantidos. A pesquisa fundamenta-se teoricamente no campo da Geografia da Infância e em estudos multidisciplinares sobre a infância e com uso de metodologia da Fotografia Participativa que possibilita que as crianças registrem suas perspectivas e vivências por meio de fotografias e valorizam sua cultura de pares e suas vozes. Por fim, obtivemos que a escola, para essas crianças, tem sido um local de garantia de direitos e de experiências significativas para sua formação subjetiva e coletivas.

Palavras-chave: Infância; Fotografia Participativa; Escola; Vila Telebrasília; Experiências.

ABSTRACT

The present study investigates childhood, its spatialities, and experiences within the school environment, based on the experiences of children from Vila Telebrasília, in the Federal District, through photographs taken by children aged 9 to 11 from Escola Classe 316 Sul. We seek to understand how children experience and relate to the school environment and their peers, and whether the school has been a place where their childhood rights are upheld. The research is theoretically grounded in the field of the Geography of Childhood and in multidisciplinary studies on childhood. It adopts the methodology of Participatory Photography, which allows children to record their perspectives and experiences through photographs, valuing their peer culture and their voices. Finally, the findings show that, for these children, the school has been a space where their rights are ensured and where meaningful experiences contribute to their subjective and collective development.

Keywords: Childhood; Participatory Photography; School; Vila Telebrasília; Experiences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acampamentos remanescentes dentro do Plano Piloto	74
Figura 2 – Localização atual da Vila Telebrasília	75
Figura 3 – O futebol e a Vila Telebrasília	76
Figura 4 – Principais referências no entorno da Vila Telebrasília	81
Figura 5 – Campo e praça da Vila Telebrasília	82
Figura 6 – Residências antiga da Vila Telebrasília	82
Figura 7 – Visual da principal entrada da Vila Telebrasília	83
Figura 8 – Distâncias percorridas pelos moradores até o ponto de ônibus	85
Figura 9 – Entrada e selo “CAU” da E.C. 316 sul	103
Figura 10 – Sala de Aula e Mural do Athos Bulcão	104
Figura 11 – Início do trabalho de campo	110
Figura 12 – Máquinas fotográficas	113
Figura 13 – Crianças com as máquinas fotográficas	110
Figura 14 – Meus Amigos	116
Figura 15 – Na sala de aula	118
Figura 16 – Meus Amiguinhos	119
Figura 17 – A professora	121
Figura 18 – Estrela de Papel	122
Figura 19 – O Menino do Futebol	124
Figura 20 – A Escrita	125
Figura 21 – A Exposição	126
Figura 22 – Amigos	133

Figura 23 – Amigos e o <i>Hangloose</i>	135
Figura 24 – A professora	138
Figura 25 – A professora	139
Figura 26 – A professora	140
Figura 27 – Mural do Athos Bulcão	144
Figura 28 – Atividades	145
Figura 29 – A Quadra	147
Figura 30 – O Mural	148

.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lista de artigos do <i>corpus</i>	18
Tabela 2 – Métodos para o <i>Photovoice</i>	95

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Relação de artigos por Plataforma	23
---	----

LISTA DE SIGLAS

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DF – Distrito Federal

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico Nacional

RA – Região Administrativa do Distrito Federal

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 INVENTÁRIO BIBLIOGRÁFICO	21
3. A ABERTURA DO DIAFRAGMA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A INFÂNCIA	
3.1. Um breve diálogo sobre a infância e a criança escolarizada	43
3.2. A Infância como construção social e a criança como sujeito com voz	50
3.3. A Geografia da Infância: contribuições para compreender a infância	53
3.4. A Escola: um espaço de afirmação dos direitos das crianças	60
3.5. Vila Telebrasília: um território de resistência	72
4. COM A VELOCIDADE DO OBTURADOR: A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO DO ESPAÇO DA CRIANÇA	
4.1. A Fotografia participativa como método de investigação do espaço	90
4.2. A metodologia do <i>Photovoice</i> e sua aplicabilidade	94
4.3. A Fotografia na Pesquisa com Crianças: Desafios e Reflexões Éticas	99
4.4. A Escola Classe 316 sul: o local de pesquisa.....	103
5. PELA SENSIBILIDADE DO ISO: ANÁLISE DOS DADOS	
5.1 A fotografia participativa como ferramenta de diálogos com as crianças: contexto da pesquisa	107
5.2 Análise dos dados: as experiências das crianças na escola.....	131
5.2.1 Categoria Primeira: “Meus Amigos”	134
5.2.2 Categoria Segunda: “Minha Professora”	138
5.2.3 Categoria Terceira: “Minha Escola”	145
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151

REFERÊNCIAS 158

ANEXO A 162

ANEXO B 164

APÊNDICES A 166

1 INTRODUÇÃO

A urbanização crescente tem progressivamente limitado as experiências das crianças a ambientes cada vez mais "hiperescolarizados", conforme apontam Ibarra e Vergara (2017). Esse fenômeno faz com que a escola se torne o principal espaço de socialização infantil fora do ambiente familiar. Além disso, sendo um direito fundamental e de caráter público, a educação desempenha um papel essencial na promoção da diversidade e no fortalecimento da democracia, tornando as instituições escolares locais estratégicos para o exercício da cidadania desde a infância.

Nesse contexto, a escola se configura como um espaço central não apenas para a garantia de direitos, mas também para o exercício da participação política das crianças. Assim, compreender suas vivências nesse ambiente é fundamental para reconhecer sua agência na construção do espaço escolar.

Ao analisar as experiências espaciais das crianças da Vila Telebrasília, utilizamos a fotografia como instrumento metodológico. Apoiado em Kossoy (2002), que a fotografia cria uma narrativa alternativa da realidade, capturando intencionalmente experiências, vivências e percepções. Dessa forma, as imagens produzidas pelas próprias crianças permitem acessar suas perspectivas sobre a escola, revelando elementos visuais que contribuem para a compreensão de sua presença e participação nesse ambiente.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, investigar as experiências espaciais das crianças da Vila Telebrasília na escola para verificar se ela constitui um espaço do exercício de direitos da infância. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- 1 Enunciar ou identificar metodologias de escuta infantil por meio da abordagem da Fotografia participativa;
- 2 Reconhecer as experiências das crianças sobre a escola na sua formação;
- 3 Descrever as experiências escolares a partir das fotografias produzidas por elas.

Por meio dessa abordagem, buscamos reconhecer as crianças não apenas como sujeitos que vivenciam a escola, mas como agentes ativos na construção do espaço e da cultura escolar, influenciando e sendo influenciados pelo ambiente em que (con)vivem.

Em síntese esta pesquisa busca identificar as experiências das crianças sobre a escola para compreender como elas se constroem como sujeitos e cidadãos nos espaços escolar. A ferramenta metodológica utilizada nesta pesquisa é o *Photovoice*, que permite acessar aspectos da realidade que não são imediatamente visíveis a olho nu.

Ao realizar esta pesquisa com narrativas visuais, a intenção é refletir sobre as experiências infantis e compreender as dinâmicas das infâncias em meio ao contexto social do espaço urbano de Brasília. ou melhor, na realidade específica da Vila Telebrasília.

O foco da pesquisa é o contexto em que se desenvolvem determinadas formas de compreensão do mundo, onde acontecem as aproximações aos espaços e aos códigos que precisam ser interpretados, compreendidos e ressignificados para construir narrativas visuais sobre as infâncias presentes nas cidades. Esse contexto inclui as escolas públicas localizadas na Asa Sul do Plano Piloto do Distrito Federal, que recebem os estudantes da Vila Telebrasília, uma vez que não existem instituições de ensino público dentro da própria Vila para atendê-los.

Com base na concepção da infância como uma construção sociocultural e histórica em que os sujeitos mudam longo do tempo, consideramos nesta pesquisa que o campo da pesquisa com crianças é receptivo a novas explorações e interpretações.

Cumprir destacar que esta pesquisa especificamente tem o propósito de compreender as diversas facetas das experiências infantis contemporâneas, fundamentada no referencial teórico-metodológico da História da Infância, Sociologia da Infância, Geografia da Infância e estudos sobre território e territorialidade. A fotografia se configura como uma ferramenta metodológica singular, que oferece um panorama composto por imagens que se entrelaçam para promover uma visão mais subjetiva da infância. Ao expor um conjunto de fotos interconectadas, essa

abordagem busca estimular uma observação mais profunda e interpretativa, permitindo que o tempo investido na análise dessas imagens favoreça uma compreensão pessoal e subjetiva dos indivíduos em foco.

Nesse contexto, adotamos o método de investigação participativa conhecido como *Photovoice* como uma contribuição metodológica inovadora. Essa ferramenta não só engaja os participantes na criação de narrativas visuais, mas também promove uma reflexão enriquecedora sobre suas próprias experiências e percepções, ampliando assim o entendimento sobre a realidade da criança no âmbito da pesquisa. .

Esta pesquisa está dividida em quatro partes com os títulos: *A Abertura do Diafragma: Uma discussão sobre a Infância; Com a Velocidade do Obturador: a fotografia como ferramenta de diálogo com o espaço e a criança; Pela sensibilidade pela escala de sensibilidade ISO: análise dos dados e Considerações Finais.*

Na primeira parte, o subitem 1.1 - *Um breve diálogo sobre a infância e a criança escolarizada*, exploramos a infância como uma construção social e histórica, destacando como a modernidade transformou a percepção da criança de um ser passivo para um sujeito ativo e participante na sociedade. Ao focarmos no contexto escolar, como o da Vila Telebrasília (DF), analisamos as mudanças no entendimento da infância, desde a Idade Média, quando as crianças eram vistas apenas como seres biológicos, até as abordagens contemporâneas que reconhecem sua importância social e política. A escola, ao institucionalizar a infância, desempenha um papel crucial, no controle social das crianças. No entanto, é fundamental considerar as crianças como atores sociais e valorizar suas perspectivas, reconhecendo a multiplicidade de infâncias no mundo atual.

Na primeira parte, o subitem 1.2 – *A Infância como construção social e da criança como sujeito de voz*, aborda a infância como construção social, ganha contornos que ultrapassam a simples transição para a vida adulta, revelando-se como um fenômeno complexo e multifacetado. Nessa perspectiva, a criança não é mais vista como um ser passivo à mercê dos adultos, mas sim como um sujeito de direitos, dotado de voz e agência. Estudos recentes, como os de Allison James (2019), reforçam essa visão ao posicionar as crianças como atores sociais competentes, cujas perspectivas únicas devem ser reconhecidas e valorizadas. Essa

abordagem exige que nos afastemos de concepções homogêneas e eurocêntricas da infância, reconhecendo que a pluralidade de vivências e contextos possibilita que existam diferentes infâncias ao redor do mundo. Assim, ao dar ouvidos à voz das crianças, promovemos uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade, de forma a abrir espaço para que a infância seja vista não apenas como uma fase da vida, mas como uma categoria social..

No subitem 1.3, *discutimos que a Geografia da Infância* oferece uma importante contribuição para a compreensão da infância espacializada, ao explorar como as crianças interagem com o espaço e o ressignificam em suas vivências cotidianas. Esse campo de estudo reconhece as crianças como agentes ativos na construção de paisagens, territórios e lugares, enfatizando que suas experiências vão além dos espaços tradicionalmente destinados a elas. Ao considerar os conceitos de paisagem, espaço e território, a Geografia da Infância destaca a relevância das práticas espaciais na formação das identidades infantis, revelando como as crianças transformam o ambiente ao seu redor, criando novas formas de entender e habitar o mundo.

O último subitem da primeira parte deste capítulo, apresenta a Vila Telebrasilândia e sua realidade educacional e socioeconômica diversa, com desafios evidentes, especialmente no campo da educação, sendo que 7% das crianças ainda não foram alfabetizadas e 3% dos adultos são analfabetos. A distribuição por sexo é equilibrada, e a renda domiciliar indica que uma parte significativa da população vive em situação de vulnerabilidade, com 13% das famílias ganhando menos de um salário-mínimo. Além disso, a proximidade com o Plano Piloto, onde 90,4% dos trabalhadores estão empregados, destaca a falta de atividades internas geradoras de renda. Embora a pobreza extrema tenha diminuído, a Vila ainda enfrenta dificuldades, e sua identidade visual única tem sido diluída por mudanças significativa na paisagem local, apesar da forte união comunitária e da preservação de tradições locais. Esses dados são essenciais para entender melhor a percepção das crianças sobre os espaços que habitam.

A segunda parte deste trabalho, intitulado “*Com a Velocidade do Obturador: a fotografia como ferramenta de diálogo com o espaço e a criança*”, trata-se da metodologia *Photovoice*, concebida por Wang e Burris (1997), representa uma

abordagem inovadora de pesquisa participativa que utiliza a fotografia para permitir que os indivíduos expressem suas vivências pessoais e coletivas. Ao empregar imagens para capturar suas realidades, os participantes podem refletir criticamente sobre suas experiências e promover mudanças sociais e comunitárias. Fundamentada nos princípios da educação crítica de Paulo Freire, a técnica encoraja a leitura e a interpretação do mundo, Fischer e Cunha (2009) destacam a relevância das imagens para a compreensão cultural. Assim, o *Photovoice* oferece uma plataforma poderosa para documentar, dialogar e transformar a realidade

Na terceira parte, a pesquisa investigou a experiência de produção fotográfica realizada com dez crianças da Vila Telebrasil, estudantes da Escola Classe 316 Sul, no Distrito Federal. A abordagem qualitativa adotada permitiu analisar não apenas as imagens capturadas, mas também os diálogos e interações que emergiram no processo, proporcionando uma compreensão mais profunda das dinâmicas escolares e sociais. A metodologia da Fotografia Participativa favoreceu um envolvimento direto entre pesquisador e participantes, promovendo um olhar compartilhado sobre a realidade escolar das crianças. Para garantir um ambiente de confiança, a pesquisadora integrou-se ao cotidiano da sala de aula, estabelecendo relações que possibilitaram maior espontaneidade e engajamento dos alunos. A rotina escolar estruturada orientou a organização das atividades fotográficas, realizadas em dias específicos para garantir melhor aproveitamento. Assim, a pesquisa reafirma a importância da fotografia como ferramenta de expressão infantil e meio de análise das vivências escolares e dos significados atribuídos ao espaço escolar.

Na quarta parte, concluímos que a infância deve ser compreendida como um período de intensa participação social, em que as crianças não apenas absorvem passivamente a cultura existente, mas a ressignificam e transformam ativamente. Estudos como os de Corsaro (2009) e Sarmiento e Pinto (1997) destacam a criança como ator social competente, capaz de criar significados e estruturar crenças em suas próprias culturas de pares. A escola, nesse contexto, é um espaço dinâmico onde a socialização e o aprendizado se entrelaçam, permitindo que as crianças desenvolvam suas formas singulares de interação e compreensão do mundo. A experiência infantil, longe de ser apenas uma preparação para a vida adulta, é um

processo autônomo e significativo, no qual a corporeidade e a repetição desempenham papéis centrais na construção de sentidos e na interação social. Assim, a educação infantil deve reconhecer a agência das crianças e proporcionar um ambiente que favoreça sua expressão, interação e protagonismo, promovendo uma visão mais democrática e sensível da infância.

Portanto, esta pesquisa busca compreender as experiências espaciais dos estudantes da Vila Telebrasília, explorando, por meio de fotografias capturadas pelas próprias crianças, as nuances de suas vivências escolares. O estudo investiga a seguinte questão central: quais são as experiências espaciais das crianças no ambiente escolar? Em que medida essas experiências contribuem para o exercício da participação política?

A metodologia adotada baseia-se na coleta de dados por fotografias tiradas pelas crianças, oferecendo uma perspectiva autêntica de suas percepções sobre o espaço urbano e o papel da escola em suas vidas. Esse percurso metodológico é essencial para uma compreensão mais profunda dessas experiências.

A pesquisa visa identificar como as crianças interagem com o espaço urbano, enfatizando a escola em suas narrativas. Espera-se que os resultados proporcionem *insights* valiosos sobre as experiências infantis na cidade, ampliando a compreensão das relações entre as crianças e o ambiente urbano. Além disso, busca-se elucidar o papel singular da escola no imaginário infantil da Vila Telebrasília.

Ao responder à questão central, o estudo não apenas revelará as vivências desses estudantes na cidade, mas também evidenciará a importância da escola em sua construção espacial e social. As conclusões obtidas contribuirão para futuras discussões sobre o impacto do ambiente escolar na formação do imaginário infantil.

Por fim, este estudo pretende fornecer contribuições significativas à comunidade acadêmica e apresentar recomendações práticas que possam aprimorar a abordagem pedagógica e fortalecer a integração da escola na vida cotidiana das crianças da Vila Telebrasília.

2. INVENTÁRIO BIBLIOGRÁFICO

Ao iniciar uma pesquisa, é essencial estabelecer um conhecimento sólido acerca dos estudos prévios na área de interesse. Isso possibilita a identificação de brechas e áreas ainda não exploradas, oferecendo oportunidades para enriquecer nosso próprio trabalho. Nesse contexto, a revisão de publicações proporciona uma compreensão ampla e atualizada das pesquisas relacionadas ao nosso objeto de estudo. Essa abordagem nos capacita a abordar o tema com maior profundidade e precisão, com o intuito de contribuir de maneira significativa para o avanço do conhecimento acadêmico.

Segundo Bardin (2011), esse pontapé inicial da pesquisa consistiria em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) deste conhecimento (Bardin, 1979, p. 42).

A composição do *corpus*, formação de conjunto de dados já existentes, refere-se à compilação deliberada de um conjunto de trabalhos acadêmicos que representam uma amostra representativa das pesquisas existentes na área. Essa amostra é utilizada como base para desenvolver indicadores e critérios que embasam a análise do tópico de pesquisa abordado neste relatório de qualificação, que por sua vez é caracterizado pela sua natureza interdisciplinar.

Optar por pesquisar em bancos de dados das plataformas CAPES, Scielo e Scopus é justificado pela sua capacidade de oferecer consultas simultâneas e integradas, facilitando a obtenção de informações abrangentes e detalhadas. Essas plataformas não apenas centralizam acesso a uma vasta gama de publicações, mas também disponibilizam recursos avançados para a análise bibliométrica das coleções. Entre as vantagens proporcionadas estão a possibilidade de avaliar a distribuição quantitativa de temas de pesquisa, identificar áreas de concentração e linhas de investigação, e medir a produção acadêmica de programas de pós-

graduação. Além disso, é possível analisar o número de orientadores e dissertações, o volume de trabalhos orientados, as redes de colaboração entre programas e pesquisadores, e comparar a produtividade dos programas. Essas ferramentas e dados são essenciais para uma compreensão aprofundada do panorama científico e acadêmico.

A vantagem de delimitar a pesquisa nesse contexto é que ela permite aos pesquisadores incluir detalhamentos que melhorarão a precisão e a recuperação dos documentos na base de dados. No contexto das plataformas de publicações de periódicos, a função de pesquisa avançada oferece um leque mais amplo de opções e recursos para a elaboração das estratégias de coleta de dados.

O inventário bibliográfico permite a definição precisa dos parâmetros da pesquisa, incluindo os termos de busca, os critérios de recuperação e a possibilidade de buscar em campos específicos, como autor, título, assunto e resumo em língua portuguesa e ou estrangeira. Além disso, essa funcionalidade possibilita a aplicação de filtros de pesquisa, como idioma e ano de publicação, para refinar ainda mais os resultados obtidos. Portanto, o inventário bibliográfico deste relatório foi conduzida em algumas etapas afim de trazer maiores possibilidades de interpretação, preencher lacunas e brechas o objeto de estudo em questão.

Inicialmente, concentramo-nos na coleta de artigos, empregando as plataformas Scielo, CAPES e Scopus. Nossa busca por artigos, destinados a compor nosso conjunto de dados, envolveu a utilização de palavras-chave combinadas. Estas palavras-chave incluíram: "infância" e "cidade" e "fotografia"; "criança" e "cidade" e "fotografia"; "infância" e "território" e "fotografia"; "criança" e "território" e "fotografia"; "children" e "city" e "camera"; "children" e "space" e "camera". Essa abordagem nos permitiu estabelecer um sólido foco conceitual para nossa pesquisa.

No segundo semestre de 2023, para a fase de busca de artigos, optamos por usar essas combinações de palavras como critérios de filtragem, selecionando o idioma "qualquer um" e tipo de material "todos". Neste estágio da busca, não estabelecemos restrições temporais específicas. Como resultado, conseguimos identificar artigos científicos publicados no período abrangendo 1996 até 2023.

Durante esse processo, coletamos um total de 21 artigos, os quais estão detalhadamente descritos na tabela 1.

Tabela 1: Lista de artigos do *corpus*

	Artigo	Autor	Palavras-chave	Revista	Ano
1	Play Through the Eyes of Children: Use of Cameras to Study after-school Use of Leisure Time and Leisure Space by Pre-adolescent Children	Chris Cunningham; Margaret Jones	não descrito	Loisir et Société / Society and Leisure	1996
2	Cameras at the Addy: Speaking in pictures with city kids	Margaret Loescher	Não descrito	Journal of Media Practice	2003
3	Digital Photography and Journals in a Kindergarten-First-Grade Classroom: Toward Meaningful Technology Integration in Early Childhood Education	Ching, Cynthia Carter; Wang, X. Christine; Shih, Mei-Li; Kedem, Yore	Não descrito	EARLY EDUCATION AND DEVELOPMENT	2006
4	Composições Fotográficas Das Crianças Sobre O Papel Dos Adultos E Participação Infantil Nas Festas Dedicadas a Infância	Ana Cristina Coll Delgado	Infância. Crianças. Festas	Educação Em Questão	2010

5	Experiments with moving children and digital cameras	Kim Kullman	children's geographies; visual research; experimentation; expression; participation; digital cameras; science and technology studies	Children's Geographies	2012
6	Infância e Cidade: Porto Alegre Através Das Lentes Das Crianças	Fernanda Müller	Cidade, Etnografia, Fotografia, Infância	Educação E Realidade	2012
7	Sobre avós, netos e cidades: entrelaçando relações intergeracionais e experiências urbanas na infância	Anne Carolina Ramos	Infância. Cidade. Avós. Netos. Experiências Urbanas	Educação & Sociedade	2014
8	Using photography in research with young migrants: addressing questions of visibility, movement and personal spaces	Giovanna Fassetta	Visual research; photography; children; young people	Children's Geographies	2016
	Urbanidades Em		Educação infantil;		

9	Construção: Crianças, Fotografias, Falas E Fábulas Sobre a Cidade	Evandro Alves; Bárbara Cecília Marques Abreu	cidade e espaço urbano; dialogismo	Sociedad E Infancias	2017
10	Olhares Das Crianças Sobre Suas Cidades: Reflexões Sobre Aportes Metodológicos	Cristina Laclette Porto; Irene Rizzini	Escuta de crianças; fotografia; metodologia	Sociedade e Infância	2017
11	Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging	Jackie Bourke	children; urban landscape; everyday experience; walking; sense of belonging	Children's Geographies	2017
12	Kids in space: Measuring children's residential neighborhoods and other destinations using activity space GPS and wearable camera data	T. Chambers, A.L. Pearson, I. Kawachi, Z. Rzotkiewicz, J. Stanley, M. Smith, M. barr, C. Ni Mhurchu, L. Signal	Activity spaces. Children. GPS. Wearable cameras. Urban. Everyday lives children's destinations. Neighborhoods.	Social Science & Medicine	2017
13	Conducting qualitative video research with young children	Kelly Shoecraft; Bev Flückiger	Research methods, Young children, Video recording	Emerald Insight	2018

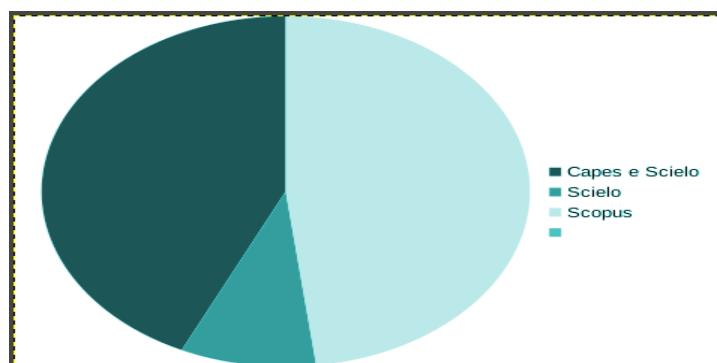
14	A Infância da cidade: O que podem as imagens feitas por crianças pequenas para pensar a cidade? I	Wenceslao Machado de Oliveira Júnior	Imagem. Cidade. Infância. Linguagem. Fernand Deligny	Cadernos de Pesquisa em Educação - UFES	2019
15	Imagem, Biopoder E Racismo Nas Instituições De Educação Infantil	Edmacy Quirina de Souza; Nilson Fernandes Dinis	Infância, Relações étnico- raciais, Racismo, Biopoder	Revista Eletrônica De Educação - UFSCar	2019
16	You need a phone and camera in your bag before you go out!": Children's play with imaginative technologies	Jo Bird	Não descrito	British Journal of Educational Technology	2020
17	Sentidos e Significados Da Escola Do Campo Na Perspectiva Da Produção Cultural Das Crianças	Jaciara Oliveira Leite	Educação do campo; Infância camponesa; Produção cultural	Motrivivência : Revista De Educação Física, Esporte E Lazer	2020
18	Retratos, Relatos E Impressões De Crianças Moradoras Da Periferia De São Paulo Sobre a Cidade	Larissa Bertagnoni; Sandra Maria Galheigo	Criança, Participação Social, Vulnerabilidade Social, Cultura	Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional	2021

			I		
19	Infâncias Removíveis, Crianças Descartáveis: Ensaio Sobre Uma Remoção De Casas E Vidas Na Cidade De São Paulo	Marcia Aparecida Gobbi	Infância. Moradia. Crianças. Luta. Errância Urbana	Educação Temática Digital	2021
20	Produções Literárias e Audiovisuais Nas Periferias De Fortaleza: (re)inventando Territórios De Infâncias E Juventudes Periféricas	Dagualberto Barboza Da Silva, Camila Dos Santos Leonardo, João Paulo Pereira Barros, Érica Atem Gonçalves De Araújo Costa, João Paulo Sales Macedo, Talles Azigon	Infâncias. Juventudes. Periferias. Arte. Re-existência	Revista De Psicologia	2023
21	Clay, cardboard, and cameras: playing in a media arts environment	Kate Shively; Linda K. Taylor	Play; media arts; digital media; young children; media arts environments	International Journal of Early Years Education	2023

Org: elaborada pela autora (2023)

A análise do banco de dados revelou que do total de artigos coletados nas plataformas, conforme Figura 1, foram de nove artigos – 43% das pesquisas - foram encontrando tanto na plataforma CAPES quanto na plataforma Scielo, dois – 9% das pesquisas - artigos foram selecionados apenas na plataforma Scielo, e dez os artigos – 48% das pesquisas - foram selecionados na plataforma Scopus, todos em língua inglesa

Gráfico 1: Relação de artigos
por Plataforma.



Org: elaborada pela autora (2023)

Outro dado relevante, consiste na combinação de palavras-chaves nas plataformas utilizadas. Quando combinado as palavras-chave “cidade/território/city/space” e “criança/infância/children” e “fotografia/câmera”, foram selecionados 12 artigos. Por sua vez, as palavras-chave “criança/infância/children” e “fotografia/camera”, foram selecionados nove artigos. Destacamos ainda que os artigos selecionados abrangem um amplo espectro temporal de publicação, com um destaque notável para o ano de 2017, nos quais encontramos quatro artigos nas três plataformas pesquisadas, conforme evidenciado na tabela 1. É importante ressaltar que a produção de artigos na área de estudo em questão tem apresentado um crescimento notável ao longo do tempo. No entanto, ainda há um vasto campo a ser explorado. Apesar dos avanços, a literatura disponível em língua portuguesa sobre o tema continua a ser limitada, indicando que há um espaço considerável para novas pesquisas e contribuições nesse domínio específico. Este cenário oferece oportunidades valiosas para pesquisadores que desejam ampliar o conhecimento e enriquecer a discussão acadêmica nesta área ainda pouco explorada.

A partir dos artigos selecionados, podemos observar a construção do conhecimento relacionado às variantes “cidade, infância e fotografia”. Na concepção da *Cidade* foi observado que não deve ser considerada apenas como um conceito abstrato, mas sim como um campo de práticas concretas. As abordagens analisadas não visam criar teorias arbitrariamente, nem tenta enquadrar a realidade estudada em algum modelo explicativo preestabelecido, pelo contrário, ao encararem a cidade

como um campo de práticas, especialmente no que se refere às atividades infantis relacionadas ao conhecimento, representação e apropriação do espaço urbano, buscaram desenvolver pesquisas mais flexíveis teoricamente e em suas metodologias. Em grande parte dos artigos analisados, as abordagens geraram caminhos de investigação que pretendiam pensar de forma diversificada e inovadora sobre questões urbanas, especialmente em diálogo com as variadas teorias e pesquisadores que trabalham com infância e/ou com a temática do urbano.

Por sua vez, o levantamento de dados também revelou que, em se tratando de *Infância*, o enfoque sociocultural dominou nas abordagens em literatura de língua portuguesa e, apesar de destacarem em alguns artigos como a abordagem adotada, percebemos as tentativas deste olhar sobre a infância em relação ao urbano e à cidade. O enfoque sociocultural emerge como uma perspectiva significativamente distinta da visão ambientalista ao considerar a influência do ambiente na vida da criança. Enquanto a abordagem ambientalista tende a focar nos aspectos físicos e naturais do ambiente, o sociocultural destaca a importância das interações sociais e culturais na formação do desenvolvimento infantil. Este ponto de vista enfatiza que o ambiente não é apenas um contexto físico, mas também um complexo de práticas culturais, valores e normas que moldam a experiência e o crescimento das crianças. Ao adotar essa perspectiva, ganha-se uma compreensão mais abrangente e rica sobre como as influências sociais e culturais interagem com os fatores ambientais para impactar o desenvolvimento infantil.

Os temas abordados no levantamento bibliográfico também são construídos a partir da perspectiva da Sociologia da Infância como um campo de estudo científico que tem como objetivo reconhecer a importância da infância compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância, considerando a criança como um agente ativo na construção social.

Os levantamentos evidenciam que o espaço não é um elemento estático, mas sim um componente dinâmico, continuamente moldado e transformado pela própria criança. Nesse processo, a criança não apenas recebe influências do ambiente, mas também participa ativamente da sua construção. Ao interagir com outras pessoas e com o contexto social em que está inserida, a criança exerce e é submetida a

influências que se entrelaçam de maneira dialética. Dessa forma, o ambiente deve ser visto não como um mero conjunto de estímulos passivos, mas como um campo de interações ativas e bidirecionais. Esta perspectiva ressalta a complexidade da relação entre a criança e o ambiente urbano, destacando como a vida nas cidades e a experiência urbana influenciam e são moldadas pelas dinâmicas infantis.

Com base na concepção da infância como uma construção sociocultural e histórica que está sujeita a mudanças ao longo do tempo, considera-se no levantamento realizado que o campo da infância é um domínio constantemente receptivo a novas explorações e interpretações. Nesse contexto, os artigos analisados apresentam em suas pesquisas o propósito de revelar diversas facetas das experiências infantis contemporâneas, se fundamenta no referencial teórico-metodológico da *photovoice*. A *Fotografia*, portanto, se apresenta como narrativa que envolve a exposição de um conjunto de imagens que estão interconectadas, com o intuito de convidar a uma observação e interpretação mais subjetiva da infância, permitindo que o tempo dedicado à apreciação proporcione uma interpretação pessoal e subjetiva. Contudo, poucos estudos analisados apresentam a criança como protagonista nesta investigação, ficando a cargo dos pesquisadores a construção das narrativas analisadas.

O primeiro artigo da tabela 1, “*Play Through the Eyes of Children: Use of Cameras to Study after-school Use of Leisure Time and Leisure Space by Pre-adolescent Children*” dos autores Chris Cunningham e Margaret Jones, discute a questão da adequação da forma urbana para as necessidades das crianças, destacando que cidades projetadas para atender às demandas dos adultos podem não ser ideais para as crianças. Os autores sugerem que a mudança de atitudes dos adultos para reconhecer as reivindicações das crianças por espaço urbano pode ser ainda mais difícil de alcançar do que a equidade de gênero. O artigo, também enfatiza que os adultos impõem demandas sobre o espaço urbano, restringindo as escolhas de lazer das crianças, que têm pouca capacidade e oportunidade de se expressar. Outra questão relevante sobre o artigo, são as diferentes estruturas físicas da cidade, com a cidade mais antiga mantendo um formato focado na moradia enquanto os subúrbios seguem padrões de desenvolvimento automobilístico típicos de cidades australianas e norte-americanas. O objetivo do

estudo foi avaliar se essas diferenças na forma urbana afetam o espaço pelas crianças durante o lazer.

O artigo *“Cameras at the Addy: Speaking in pictures with city kids”* descreve a experiência da autora Margaret Loescher ao conduzir o seu trabalho de campo, no qual as crianças foram encorajadas a tirar fotografias, na *North Hulme Adventure Playground* em Manchester, Reino Unido. A autora destaca que seu interesse na exploração do espaço pelas crianças e sua dedicação em envolvê-las no processo de pesquisa surgiu a partir dos estudos de Colin Ward. Em seu trabalho, Loescher observa que as ruas públicas, antes locais de brincadeira, agora são menos utilizadas, com as crianças optando por brincar em ambientes internos ou áreas designadas para atividades ao ar livre. Ela também enfatiza a importância da linguagem visual na pesquisa, defendendo que o uso de vídeo e fotografia é ideal para representar a infância e promover o diálogo entre crianças e adultos e destaca que as crianças são conscientes dos efeitos de serem filmadas e fotografadas e de suas identidades visuais. A estudiosa argumenta que a câmera, quando incorporada ao mundo das crianças, deixa de ser uma força de categorização e opressão, tornando-se um símbolo que as representa como agentes sociais. O artigo critica a atual preocupação moral sobre o controle das imagens de crianças, sugerindo que essa preocupação reescreve as identidades das crianças como vítimas diante da câmera. Por fim, defende que as imagens são ferramentas importantes na sociedade contemporânea e que negar às crianças o conhecimento de como criar e manipular imagens as priva de aproveitar plenamente a paisagem urbana, tão significativa quanto as ruas descritas por Colin Ward em seus estudos.

O artigo intitulado *“Digital Photography and Journals in a Kindergarten-First-Grade Classroom: Toward Meaningful Technology Integration in Early Childhood Education”* trata da integração significativa e eficaz da tecnologia na educação infantil, com foco em como alunos do jardim de infância usaram diários de fotografia digital para apoiar suas reflexões sociais. Os alunos documentaram suas atividades diárias na escola com uma câmera digital e criaram diários de fotos digitais para representar suas experiências. A pesquisa envolveu dados etnográficos em vídeo, notas de campo e diários dos alunos. Os resultados indicaram que, ao tirar fotos, os alunos negociaram com sucesso seus papéis duplos de fotógrafos e participantes

das atividades, integrando significativamente a tecnologia em suas atividades de sala de aula. Além disso, os diários ilustraram reflexões sociais complexas e variadas das crianças. O estudo discutiu as implicações para a integração significativa de tecnologia na educação infantil, destacando o potencial da câmera digital como uma tecnologia portátil e sugeriu maneiras de melhor incorporar a tecnologia no espaço físico e social da sala de aula.

O artigo *“Composições Fotográficas Das Crianças Sobre O Papel Dos Adultos e Participação Infantil Nas Festas Dedicadas a Infância”*, de Ana Cristina Coll Delgado, discute os resultados de uma investigação que se concentrou no ponto de vista de 15 crianças em relação ao papel e atitudes dos adultos e à participação infantil em festividades dedicadas à infância. A estudiosa utilizou registros fotográficos das crianças e tornando-as coprodutoras de dados ao expressarem seus pontos de vista por meio de composições fotográficas. O interesse central da pesquisa foi compreender como as crianças vivenciam e participam de festividades específicas, como os festejos de São Cosme e São Damião e a Semana da Criança, e o que elas revelariam sobre o papel e as atitudes dos adultos nesses contextos. O artigo apresentou algumas reflexões, como a ideia de que as crianças participam de outras festividades para além das conhecidas e celebradas nas escolas infantis, e que essa participação está relacionada às suas condições de vida e às transformações sociais e econômicas. Outra reflexão explicitada no trabalho é que as crianças extrapolam os papéis e atitudes esperados pelos adultos nas festas, agindo como atores sociais que expressam contentamentos e discontentamentos em relação ao que os adultos permitem ou não elas participarem das festividades. O artigo parte do pressuposto de que as crianças não são apenas receptoras passivas de presentes e guloseimas, mas também contribuem para os preparativos e modificam as festividades. Além disso, o texto aborda a proximidade entre adultos e crianças nos momentos festivos, sugerindo que nesses contextos simbólicos e imaginários, as crianças podem assumir papéis mais ativos como pesquisadoras, utilizando máquinas fotográficas como ferramentas. Por fim, a autora destaca a influência de decisões macropolíticas, como a globalização, nas festividades infantis, que afetam o consumo, a massificação de gostos e valores, e deixando marcas no conhecimento das crianças. Em resumo, o texto explora as diferentes formas de

expressão das crianças durante festividades, considerando seu papel ativo, reflexivo e culturalmente significativo nesses eventos. Mas, o uso da câmera fotográfica pelas crianças e suas implicações na pesquisa não foi muito abordado.

“Experiments with moving children and digital cameras”, de Kim Kullman, aborda o uso de métodos participativos de produção de imagens como instrumento para compreender a vida das crianças, com ênfase em métodos digitais como filmagem e fotografia. O artigo discutiu a exploração dessas técnicas durante as jornadas escolares de crianças de 7 a 12 anos em Helsinque, Finlândia. O autor argumenta que uma atitude experimental na pesquisa visual deve abrir espaço para formas inovadoras de produção de imagens que emergem na interação das mídias visuais com as atividades cotidianas das crianças. A pesquisa se concentra na mobilidade urbana diária de 23 crianças em Helsinque, utilizando a jornada escolar como uma oportunidade para explorar como as crianças vivenciam sua mobilidade em relação aos espaços urbanos. O artigo enfatiza a importância de manter a pesquisa aberta para formas inesperadas de expressão e participação que surgem nas práticas reais de produção de imagens das crianças, independentemente do meio utilizado. Kim Kullman, defende que a tecnologia digital oferece novas possibilidades para a pesquisa social e que é crucial evitar a padronização das mídias visuais, permitindo que as crianças adaptem a pesquisa para seus propósitos e experimentem diversas maneiras de transmitir suas experiências cotidianas. O autor compartilha a organização do trabalho de campo, detalhando como participou de jornadas escolares, envolvendo as crianças no uso de câmeras digitais e filmadoras. Portanto, a pesquisa buscou explorar as maneiras inovadoras como as crianças filmavam e fotografavam suas experiências, promovendo uma reflexão em relação à pesquisa visual com crianças, destacando a importância de uma abordagem experimental de investigação para ampliar o potencial expressivo e participativo da pesquisa visual com crianças.

O estudo *“Infância e Cidade: Porto Alegre Através Das Lentes Das Crianças”*, da estudiosa Fernanda Müller, apresenta o resultado de uma pesquisa com 9 crianças de 4 a 12 anos de idade, que aborda suas experiências em diferentes espaços na cidade de Porto Alegre. O objetivo principal do trabalho foi compreender como as crianças entendem suas vidas e participação na cidade, indo além da visão

tradicional centrada no ponto de vista do adulto. A autora utiliza uma abordagem etnográfica na pesquisa de campo, combinando métodos como entrevistas, mapeamento genealógico, diário de campo e análise de fotografias tiradas pelas crianças. O foco está nos espaços delimitados pelas crianças nas fotografias, sejam criados por elas ou para elas. O artigo destaca a necessidade de estudos sobre a relação das crianças com a cidade, rompendo com a visão tradicional que as considera como seres passivos e totalmente dependentes dos adultos. Müller argumenta que as crianças são agentes ativos em seus processos de socialização, contribuindo a mudança da sociedade. O contexto contemporâneo desafia a dicotomia entre crianças e adultos, evidenciando a participação ativa das crianças em vários aspectos da vida, como socialização, domínio de novas tecnologias e mediação em contextos sociais. Portanto, o artigo propõe entender a cidade a partir do ponto de vista da criança, reconhecendo que as cidades foram originalmente planejadas pelos adultos para atender principalmente às necessidades daqueles em situação econômica privilegiada. O estudo destaca a relação crianças e cidade, enfatizando a importância de ouvir as crianças e reconhecê-las como protagonistas na construção e melhoria das cidades. A pesquisa se propõe a compreender as experiências das crianças na cidade, superando desafios como a dificuldade do pesquisador em entender suas experiências enquanto adulto e a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. No geral, a autora buscou contribuir para o entendimento da infância na cidade contemporânea, reconhecendo as crianças como agentes ativos e propondo uma abordagem que vá além do ponto de vista tradicionalmente adultocêntrico.

O artigo *“Sobre avós, netos e cidades: entrelaçando relações intergeracionais e experiências urbanas na infância”*, de Anne Caroline Ramos, aborda a relação entre infância, socialização e a cidade, com foco nas experiências das crianças em diferentes espaços, especialmente na casa dos avós. Destaca-se a importância de compreender os contextos de vida das crianças, conforme proposto por Bronfenbrenner - que foi descrito como inspiração para sua pesquisa - que destaca a reciprocidade na relação das crianças com o ambiente, a autora ressalta que a casa dos avós é um espaço significativo de circulação para as crianças, onde passam grande parte de seu tempo diário, especialmente durante a infância. Além de serem

cuidadores importantes, os avós contribuem para o crescimento e desenvolvimento das crianças. A análise proposta no artigo visa compreender como as crianças apreendem as distâncias e deslocamentos na cidade ao visitar seus avós, como as distâncias geográficas interferem no relacionamento entre gerações e como os netos significam suas experiências urbanas a partir da casa dos avós. O estudo envolveu 36 crianças de sete a dez anos, pertencentes à classe média em Porto Alegre, usando técnicas mistas de entrevista, produções escritas, representações cartográficas, fotografias e desenhos. O estudo está inserido no campo teórico-metodológico da sociologia da infância, considerando as crianças como sujeitos ativos na construção de suas vidas sociais. Isso contrasta com concepções pré-sociológicas que as viam como sujeitos passivos, socializados de maneira determinista pelas gerações mais velhas. O enfoque é entender as crianças como atores sociais capazes de expressar perspectivas próprias relevantes para suas vidas cotidianas e para a sociedade como um todo.

O estudo *“Using photography in research with young migrants: addressing questions of visibility, movement and personal spaces”*, de Giovanna Fassetta, abordou o uso da fotografia como técnica de coleta de dados em pesquisas sociais, especialmente em estudos envolvendo crianças e jovens. Destacou que o uso da fotografia tem se tornado mais comum devido à acessibilidade de equipamentos e ao aumento do envolvimento direto dos participantes no processo de pesquisa e que a fotografia é particularmente favorecida em pesquisas com crianças, oferecendo a liberdade de escolher uma resposta fora da presença direta do pesquisador, o que pode aliviar possíveis tensões em como se relacionar com o espaço. Além disso, a autora destaca que o ato de fotografar é visto como uma atividade prazerosa, adicionando uma dimensão divertida aos projetos de pesquisa e envolvendo as crianças e jovens de maneira ativa e participativa nas pesquisas. Embora os aspectos positivos da fotografia como técnica de coleta de dados sejam destacados pela autora, o estudo ressalta que muitas questões levantadas por essa técnica ainda carecem de respostas, porém, ela não discute quais seriam essas possíveis reflexões. Há uma preocupação e cautela em relação às influências potenciais que outras pessoas, incluindo o pesquisador, que pode influenciar a escolha do tema pelos participantes jovens e crianças durante a pesquisa. Além disso, a autora

destacou a falta de um quadro claro para a análise e interpretação de fotografias, bem como questões éticas relacionadas ao anonimato e confidencialidade específicas para dados visuais. A autora argumenta que, além dessas considerações, um elemento importante muitas vezes negligenciado é o ato de tirar fotografias, que pode atrair atenção e impor limitações sérias aos lugares que as crianças estão dispostas a acessar. Esse fator, combinado com a limitada mobilidade das crianças, pode influenciar na escolha dos temas que elas retratam nas fotografias, muitas vezes restritos pela falta de acesso ou pela priorização do conforto em vez de refletir plenamente suas experiências ou pontos de vista. O artigo propôs uma discussão sobre as dificuldades que as crianças podem enfrentar ao serem solicitados a tirar fotografias em um projeto de pesquisa.

O cerne do estudo *“Urbanidades em Construção: Crianças, Fotografias, Falas e Fábulas Sobre a Cidade”* está centrado na apresentação e reflexão das atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa mais amplo intitulado de “Urbanidades em Construção”, realizado com um grupo de educação infantil ao longo do ano de 2016. Esse projeto faz parte de uma linha de investigação chamada CIVITAS, desenvolvida pelo Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Criação/Cognição na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo principal da pesquisa foi sistematizar e refletir sobre as falas, olhares e produções do grupo de crianças em relação à cidade e à ocupação do espaço urbano. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. A pesquisa foi realizada em colaboração com uma turma de maternal 2 em uma escola de Educação Infantil em Porto Alegre. O campo foi estabelecido por meio da articulação entre pesquisadores, escola e professora referência do grupo de crianças e as atividades do projeto envolveram diversas propostas, como contação de histórias, construção de maquetes, saídas de campo com uso de câmeras digitais para registros fotográficos e vídeos, dramatizações e rodas de conversa. Os dados analisados incluíram os enunciados proferidos pelas crianças durante o projeto, bem como as imagens produzidas nas saídas de campo. As perguntas norteadoras da pesquisa giram em torno de como as crianças veem a cidade, o que dizem sobre ela, se há similaridades ou diferenças com a perspectiva adulta e se há indícios nas falas e produções de imagens que reflitam a visão das crianças sobre a cidade. Os

resultados do estudo indicam a existência de diferenças entre as perspectivas das crianças e dos adultos em relação à cidade, tanto nas falas quanto nas imagens produzidas. A utilização de mídias e dispositivos se mostrou relevante, influenciando tanto na produção de enunciados sobre a cidade quanto na metarreflexão das crianças sobre suas próprias produções. O estudo destacou a importância desses aspectos para metodologias de pesquisa na educação infantil que valorizem a autoria das crianças no processo de apropriação e ressignificação do espaço urbano e do convívio social.

O objetivo do artigo *“Olhares Das Crianças Sobre Suas Cidades: Reflexões Sobre Aportes Metodológicos”*, de Cristina Laclette Porto e Irene Rizzini, foi refletir sobre as metodologias utilizadas em dois projetos de pesquisa, cujos resultados estão em consonância com estudos sobre a ética necessária nas pesquisas envolvendo crianças. O texto destacou a importância de considerar as crianças como sujeitos ativos no processo de investigação, promovendo a escuta de suas vozes e perspectivas. Além disso, discute o uso da fotografia como ferramenta metodológica para captar as experiências e pensamentos das crianças sobre a cidade em que vivem. A conclusão do texto enfatiza a presença de desafios éticos ao lidar com pesquisas envolvendo crianças, especialmente no contexto da divulgação de resultados. Destaca a importância de repensar o uso de nomes e imagens, considerando a privacidade e a exposição das crianças. As autoras enfatizam a necessidade de uma abordagem ética desde o início da pesquisa até a divulgação dos resultados, reconhecendo a contribuição única que a perspectiva das crianças pode oferecer para a compreensão do mundo social.

O artigo *“Children’s experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging”*, de Jackie Bourke, propôs desafiar a suposição comum, segundo a autora, de que as crianças estão se afastando do espaço público nas cidades e buscou apresentar uma perspectiva diferente, baseada nas experiências e descrições das crianças sobre o espaço público urbano. O estudo destacou a importância de entender a experiência cotidiana das crianças na cidade e contribuição para a discussão sobre como posicionamos as crianças no espaço público urbano. A conclusão do texto destacou que, ao contrário da percepção comum de que as crianças estão “à parte” do ambiente urbano, as descobertas

indicaram que elas se sentem integradas e conectadas a esse espaço. As experiências das crianças são descritas como parte de um ambiente urbano complexo, abrangendo aspectos sociais, sensoriais, imaginativos e pragmáticos. A autora enfatiza a necessidade de adotar a perspectiva das crianças ao discutir sua presença e papel no espaço público urbano, contribuindo para uma compreensão mais rica e precisa das vivências infantis nas cidades.

O objetivo do artigo *"Kids in space: Measuring children's residential neighborhoods and other destinations using activity space GPS and wearable camera data"* foi abordar a complexidade na definição do conceito de "vizinhança" em estudos de saúde relacionados a características contextuais do espaço urbano. Os autores destacaram as divergências nas abordagens metodológicas, incluindo o uso de armazenamento de dados predefinidos em mapas e dados de GPS (Sistema de posicionamento global) obtidos por meio de estudos observacionais do descolamento das pessoas. O foco principal está na necessidade de uma abordagem mais sistemática para definir as vizinhanças das crianças, levando em consideração seus padrões de mobilidade e interações com o ambiente. A conclusão do texto destaca o uso de câmeras e dispositivos GPS para definir as fronteiras das vizinhanças infantis e identificar destinos visitados fora dessas áreas. Os autores sugeriram que o uso de câmeras pode fornecer dados objetivos e diretos sobre os padrões de movimento das crianças, eliminando a necessidade de medidas autorrelatadas suscetíveis a viés de memória. A combinação de câmeras e dados de GPS foi apresentada como uma abordagem robusta para compreender os padrões de movimento das crianças e identificar destinos visitados, contribuindo assim para uma definição mais precisa e abrangente das vizinhanças infantis.

O objetivo do artigo *"Conducting qualitative video research with young children"* foi compartilhar as experiências das autoras ao conduzir sua pesquisa de doutorado em um jardim de infância francófono na Colúmbia Britânica, Canadá. A pesquisa envolveu a interação das crianças com uma câmera de vídeo, e as autoras destacaram a abordagem participativa e colaborativa, enfatizando como as interações das crianças com a câmera foram incorporadas ao seu ambiente de brincadeira. As autoras adotaram uma abordagem ativa, criativa e improvisada na coleta de dados, reconhecendo que a aquisição de dados é um processo dinâmico.

Isso envolveu tomar decisões no momento sobre onde posicionar a câmera para coletar os dados mais ricos e de como tratar as crianças como ativas no processo da de pesquisa. Portanto, as estudiosas concluíram a oportunidade para as crianças manipularem e interagirem com a câmera, buscando "desmistificar" o equipamento e transformar essa interação em uma experiência de aprendizado. As autoras destacaram que, em seu estudo, que as performances das crianças para a câmera tornaram-se parte integrante das brincadeiras e uma oportunidade de aprendizado para elas. As autoras acreditam que a aceitação progressiva da câmera pelas crianças em seu ambiente de jogo foi resultado de suas reações positivas à acomodação delas nas atividades propostas. Permitir a experimentação, jogo e aprendizado sobre a câmera contribuiu para a aceitação natural do dispositivo pelas crianças. Essas estratégias destacam a abordagem envolvente e participativa da autora na condução de sua pesquisa, promovendo uma interação mais rica e autêntica com as crianças no ambiente de sala de aula. Vale destacar que a câmera fotográfica aparece na pesquisa como instrumento utilizado pelas pesquisadoras para observar as interações das crianças.

A conclusão do artigo *"A Infância da cidade: O que podem as imagens feitas por crianças pequenas para pensar a cidade?"*, de Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, sugere que a entrada das câmeras em espaços educacionais infantis, nas mãos das crianças, promove uma transformação significativa na maneira como percebemos as interações delas nos espaços. As "imagens infantes", como o autor chama as imagens capturadas pelas crianças, demonstram como elas exploram o ambiente com as câmeras, desafiam as convenções tradicionais de filmagem e proporcionam uma experiência mais tátil e integral do espaço. O autor destaca a importância de não apenas ver as imagens, mas de se entregar às sensações e impossibilidades que elas provocam porque ao esgotar as possibilidades prévias de interpretação, as imagens tornam-se um convite para a experimentação aberta, levando a novas formas de perceber e habitar o espaço. Além disso, o estudo ressalta a natureza aleatória e incidental da produção de imagens pelas crianças, enfatizando que elas não estão preocupadas primariamente em capturar uma representação precisa do ambiente, mas sim em explorar o objeto-câmera de maneiras táteis e sensoriais. Essa abordagem desafia as expectativas convencionais

sobre a função das imagens e propõe uma nova forma de linguagem visual, mais conectada ao corpo e à experiência integral.

O artigo *“You need a phone and camera in your bag before you go out!”: Children’s play with imaginative technologies*, de Jo Bird, tem como objetivo principal explorar a interação das crianças com tecnologias audiovisuais em dois jardins de infância, investigando também as adaptações feitas pelos educadores para incorporar essas tecnologias no ambiente de aprendizado. A autora argumenta que a escassez de pesquisa pode ser atribuída à falta de atenção midiática e restrições em comparação com outras tecnologias operacionais. O estudo apontou para a capacidade das crianças de representarem as brincadeiras e interações entre elas. Além disso, o texto ressalta que o suporte de tecnologias audiovisuais não limita a brincadeira das crianças, mas, ao contrário, estimula o desenvolvimento de suas habilidades de jogo e imaginação. Destaca-se o papel dos educadores em apoiar a brincadeira das crianças com tecnologias de audiovisual, contribuindo para a formação de cidadãos digitais responsáveis. O estudo sugere que pesquisas futuras explorem como a brincadeira com essas tecnologias audiovisuais podem abordar questões de privacidade, ética e promover a cidadania digital, fornecendo orientações valiosas para os educadores.

O estudo *“Imagem, Biopoder E Racismo Nas Instituições De Educação Infantil”* visou aprofundar a compreensão dos conceitos de imagem e representação, destacando sua natureza como “dimensão de significante” e “sistema de signos”. Utilizaram uma estratégia de revisão crítica, contrastando a concepção clássica com influências pós-estruturalistas e estudos foucaultianos e introduziram teorias de Silva (2012) e Hall (1997) para fundamentar a discussão. Os autores destacaram a mudança de um sujeito que conhece para um sujeito que fala para analisar questões raciais na educação infantil. A pesquisa focou na experiência das crianças em relação às diferenças étnico-raciais e nas representações visuais que contribuem para essa experiência. As conclusões sintetizam a evolução dos conceitos, ressaltando a relevância da discussão racial na aplicação prática. Destacaram-se as questões de poder na produção de conhecimento, especialmente sob a influência de Foucault. Discutiram também os desafios percebidos na experiência das crianças, enfatizando a necessidade de reconhecimento da diversidade racial na infância. Por

fim, apresenta uma reflexão crítica sobre o método da pesquisa, reconhecendo a manipulação da fotografia por parte das crianças e destacando a importância de refletir sobre o papel delas e da tecnologia na construção da imagem.

A análise dos diversos artigos apresenta uma rica compreensão sobre a interação das crianças com o ambiente urbano e as estratégias de pesquisa utilizadas para captar suas experiências. Os principais pontos destacam a necessidade de repensar o design urbano, considerando as necessidades das crianças, que muitas vezes são negligenciadas em cidades planejadas para adultos. Há uma complexidade na mudança de atitudes dos adultos em relação às reivindicações das crianças por espaço, o que por vezes resulta em restrições ao lazer infantil.

A utilização de vídeo, fotografia e câmeras digitais emerge como equipamentos cruciais para representar a infância, promovendo o diálogo e simbolizando as crianças como agentes sociais ativos. Os diários de fotografia digital, por exemplo, não apenas ilustram reflexões complexas das crianças, mas também oferecem uma integração significativa da tecnologia na educação infantil.

Os artigos também ressaltam a participação ativa das crianças em eventos sociais, como festividades, desafiando papéis esperados e revelando influências de decisões macropolíticas, como a globalização, nessas celebrações. A importância de ouvir as crianças e adotar uma abordagem interdisciplinar na pesquisa torna-se evidente, destacando seu papel como agentes na construção e melhoria das cidades.

A valorização da autoria das crianças nos projetos de pesquisa, como no "Urbanidades em Construção", destaca a importância de reconhecê-las como sujeitos ativos na apropriação e ressignificação do espaço urbano. A discussão ética sobre o uso da fotografia como técnica de coleta de dados ressalta preocupações relativas à escolha de temas e análise de imagens, enquanto a abordagem participativa na pesquisa com vídeo destaca a aceitação progressiva da câmera pelas crianças no ambiente de jogo. Outros temas abordados incluem a transformação significativa na percepção do ambiente através das imagens feitas por crianças, explorando o ambiente de forma tátil e sensorial. As tecnologias

audiovisuais também emergem como facilitadoras do desenvolvimento de habilidades durante as brincadeiras, com um papel destacado dos educadores nesse contexto.

A revisão crítica dos conceitos de imagem e representação, com um foco especial nas questões raciais, revela uma transição significativa: passamos de uma perspectiva em que o sujeito é visto como mero conhecedor para um contexto em que o sujeito é também um agente ativo na construção do discurso. Esse debate não apenas ilumina as dinâmicas de poder envolvidas na produção do conhecimento, mas também ressalta a necessidade urgente de reavaliar as representações nas instituições de educação infantil.

Portanto, a abordagem multidisciplinar, a valorização da participação ativa das crianças e o uso ético de tecnologias visuais são elementos essenciais nos estudos examinados. Eles oferecem *insights* cruciais para pesquisadores, educadores e planejadores urbanos, orientando a criação de ambientes mais inclusivos e que refletem as experiências e perspectivas das crianças de maneira mais justa e representativa.

3 ABERTURA DO DIAFRAGMA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A INFÂNCIA

Neste capítulo trazemos algumas reflexões e discussões sobre a infância nas sociedades modernas, focando nosso estudo na história da infância, sociologia da infância e no espaço da infância. Pensar a infância nos leva a compreender melhor as experiências espaciais das crianças da Vila Telebrasília (DF) vivenciam na escola.

3.1 Um breve diálogo sobre a infância e a criança escolarizada

A compreensão de muitas realidades só se torna clara ao se considerar o contexto histórico e cultural em que estão inseridas. Isso é especialmente verdadeiro ao analisarmos as diversas concepções de infância ao longo do tempo, desde a Idade Média até os dias atuais. Essas memórias históricas são essenciais para determinar de qual infância estamos falando neste trabalho científico, uma vez que as definições e os significados atribuídos à infância mudaram radicalmente ao longo dos séculos.

O conceito de infância, então, pode ser entendido como uma construção social. Embora as crianças sempre tenham existido, a infância, como a concebemos hoje, nem sempre foi reconhecida. Para explorar essas transformações, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e selecionei autores que oferecem insights cruciais sobre as mudanças nas percepções e sentimentos em relação às crianças ao longo da história.

Nesse processo, a obra de Philippe Ariès (1978), "A história social da infância e da família", se destacou como uma referência importante. Ariès aborda a "descoberta" da infância, descrevendo as principais características atribuídas às crianças a partir do século XII, como a noção de inocência, a falta de cronologia da idade na Idade Média, os trajes, jogos, brincadeiras e o papel social e familiar das crianças.

Na Idade Média, por exemplo, a criança era vista como um "adulto em miniatura", sendo seu cuidado e educação responsabilidade principalmente da mãe. Como aponta Ariès (1978, p. 18), prevalecia a ideia de que "a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era logo perdida". Em outras palavras, a infância não era representada ou valorizada, sendo muitas vezes ignorada como uma fase distinta da vida.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão (Ariès, 1978, p. 17).

É interessante notar que, nas obras do historiador francês Philippe Ariès, o conceito de infância emerge como um fenômeno motivado pelas classes sociais mais abastadas, associado a um ideário classista legitimado pela educação burguesa. Isso nos faz refletir sobre como a infância, durante séculos, foi moldada por interesses específicos de uma elite, sem se preocupar necessariamente com a essência do cuidado ou da pureza infantil.

Assim, o que se pode observar é que, inicialmente, a infância não era percebida como um período de desenvolvimento e proteção, mas como uma simples etapa preparatória para a vida adulta. Ariès (1978) nos convida a lançar um olhar mais atento sobre a infância, destacando como, na modernidade, surgiu uma percepção diferenciada em relação às especificidades das crianças e sua singularidade.

Com a transição da Idade Média, marcada pelo feudalismo, para a Idade Moderna, acompanhada pela ascensão do capitalismo, ocorreram mudanças significativas na Europa Ocidental. A organização familiar e educacional foi profundamente alterada, assim como os sentimentos em relação à infância. As crianças passaram a ser vistas como seres vulneráveis em processo de desenvolvimento, o que resultou em maior atenção e cuidados dedicados a elas.

Kramer (2007), em seu artigo "A infância e sua singularidade", reforça a ideia de que as concepções sobre a infância são construções sócio-históricas. Ele destaca que a inserção das crianças na sociedade e os papéis que elas desempenham variam de acordo com as diferentes formas de organização social ao longo do tempo.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (Kramer, 2007, p.15).

No final do século XVIII, especialmente a partir de 1750, a Europa passou por um período de grandes transformações socioeconômicas impulsionadas pela Revolução Industrial, que marcou o início da consolidação da sociedade capitalista. Esse processo foi caracterizado pela industrialização e por avanços técnicos significativos, transformando profundamente a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo.

Com o advento do Iluminismo, da Revolução Industrial e a criação dos Estados Laicos, o pensamento burguês ganhou força, promovendo a valorização da escola e da educação formal das crianças. Nesse contexto, foi instituído o ensino primário para as classes populares, com um currículo de curta duração e foco exclusivamente prático. O objetivo principal desse ensino era aprimorar a mão-de-obra, de modo que a formação era predominantemente tecnológica, visando preparar futuros trabalhadores para o mercado industrial.

Um efeito do capitalismo industrial, escreve Lawrence Stone, foi dar apoio aos aspectos penais e disciplinares da escola, que eram vistos por alguns, antes de mais nada, como um sistema para dobrar a vontade da criança e condicioná-la ao trabalho rotineiro nas fábricas. Isto se a criança tivesse a sorte de frequentar uma escola" (Postman,1999, p.66).

Para a burguesia e a aristocracia, instituiu-se o ensino secundário, que priorizava a formação acadêmica e erudita, enquanto o ensino superior era oferecido nas universidades. O que se pode observar é que a escola passou a ser um instrumento de segregação social, separando os "ricos" abastados dos "miseráveis" populares, reforçando as desigualdades sociais por meio da educação.

No entanto, reconhecer a infância não era suficiente; era necessário criar infraestruturas acessíveis a todas as crianças, independentemente de sua posição social. Assim, surgiram as primeiras instituições chamadas de "refúgios" ou "asilos", destinados especificamente ao atendimento de crianças pequenas.

Esses espaços, originalmente concebidos para remediar uma necessidade emergencial, ainda não apresentavam caráter pedagógico. Suas funções eram voltadas principalmente para o cuidado e a assistência das crianças que haviam sido abandonadas, muitas delas órfãs ou vítimas da Segunda Guerra Mundial, abandonadas pela miséria e pobreza que assolavam os países em guerra ou em desenvolvimento.

O período entre 1850 e 1950 representa a preamar da infância. Nos Estados Unidos, alvo agora de nossa atenção exclusiva, foram feitas tentativas bem-sucedidas durante esses anos de pôr todas as crianças fora das fábricas e dentro das escolas, dentro de suas próprias roupas, de seu próprio mobiliário, de sua própria literatura, de seus próprios jogos, de seu próprio mundo social (Postman, 1999, p.78).

Consequentemente, surgiram as primeiras instituições de "Educação Infantil", mais conhecidas como "jardins de infância". Esse termo foi cunhado pelo educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que se destacou como um dos primeiros a se preocupar com a educação de crianças na primeira metade do século XIX em diversos países da Europa.

No Brasil, essa realidade começou a se consolidar a partir da década de 1870, com destaque para o ano de 1875, quando foi fundado o Colégio Menezes Vieira (1875-1887). De acordo com Bastos (2011), essa escola, localizada no Centro do Rio de Janeiro, na Rua dos Inválidos, 26, oferecia ensino primário, secundário e profissional em três modalidades: internato, semi-internato e externato.

Vale destacar que o conceito de "escola" na proposta de Friedrich Froebel estava baseado na ideia de que as crianças deveriam ser cuidadas e cultivadas, tal como flores em um jardim. Em 1930, o atendimento pré-escolar no Brasil começou a contar com a participação direta do setor público, como resultado de reformas jurídicas e educacionais. Essas mudanças visavam responder tanto à crescente pressão por direitos trabalhistas, impulsionada pelas lutas sindicais da nova classe trabalhadora brasileira, quanto à necessidade de atender às novas demandas por educação pública, gratuita e acessível para todos.

Historicamente, a educação das crianças esteve sob a responsabilidade quase exclusiva das famílias por séculos. Era no convívio com adultos e outras crianças que elas participavam das tradições culturais e aprendiam as normas e regras de sua sociedade, o que resultava numa formação baseada na cultura da oralidade. Na sociedade contemporânea, no entanto, as crianças passaram a ser inseridas em outros ambientes de socialização, incluindo a escola, onde aprendem e convivem com culturas diversas por meio das interações com seus pares.

A partir dos séculos XIX e XX, a infância começou a ser mais amplamente reconhecida, e a criança passou a ocupar o papel de protagonista em sua própria formação. A sociedade burguesa começou a ver as crianças como sujeitos que necessitam de espaço, tempo e cuidados específicos. Dessa forma, foram sendo delineados os primeiros traços do que hoje identificamos como a infância.

Para ilustrar essa mudança, Rita Ribes (2012, p. 28) nos convida a entender a infância contemporânea como "um pequeno mundo inserido no mundo maior". Em outras palavras, nossas questões de pesquisa sobre infância são fragmentos de questões maiores e mais complexas que moldam a experiência infantil.

A história da infância é essencial para que possamos entendê-la como um fenômeno social inserido em um contexto específico. Portanto, não podemos compreender a infância como uma sucessão linear de eventos, descontextualizados e rígidos, que tratam o ser criança a partir de modelos inflexíveis. Isso afasta cada vez mais a essência da infância, exigindo uma readequação constante dos conceitos vigentes. Neil Postman (1999, p.11) reflete sobre essa questão ao afirmar que "As crianças são as mensagens vivas que enviaremos a um tempo que não veremos."

A criança é um ser ávido por sensações e conhecimentos. Sua aprendizagem define sua existência no mundo. O erro fundamental dos adultos é vê-la como uma miniatura deles mesmos. Para a criança, a experiência e a expressão são brinquedos, a invenção é prazer, e viver é descobrir: abrir portas e ir além do espelho (Santos; Lauro, 2010, p. 4).

Santos e Lauro (2010, p. 4) baseiam-se nas contribuições de Arroyo (1994) para argumentar que as infâncias são múltiplas. A partir dessa visão, pode-se afirmar que a infância no Nordeste, por exemplo, é muitas vezes mais curta, pois as crianças assumem responsabilidades cedo. Já nas metrópoles, a infância pode ser vivida por mais tempo, pois as crianças não precisam deixar suas casas prematuramente para ajudar na subsistência da família. O mesmo ocorre em diferentes regiões, como a Baixada Fluminense, o subúrbio da zona oeste ou os condomínios da zona sul e norte. Embora as infâncias sejam distintas, todas elas refletem maneiras diferentes de ser criança. Santos e Lauro (2010) destacam que cada criança traz consigo características próprias de estar no mundo.

Já Castro (2002) traz à tona uma provocação sobre o destino da infância nos tempos contemporâneos, questionando: Será que a infância terminou e estamos testemunhando a morte da infância? Em seu artigo, a autora explora essa inquietação, convidando à reflexão sobre os caminhos que a infância pode estar tomando na modernidade.

Frequentemente tem-se afirmado que a infância acabou... Como e por que a infância, e somente a infância, pode ser considerada como morta, acabada? Por que não surge com igual força simbólica, no horizonte de inquietações pertinentes ao espírito da nossa época, a morte da adolescência, ou ainda da adultidade? Acabou a adultidade? Parece que não. Se só a infância pode morrer, e morre basicamente para nós adultos (as crianças não me parecem tão preocupadas a respeito de sua própria morte!), talvez não seja de todo impertinente indagar qual a ansiedade/angústia de morte que a infância de hoje nos evoca? Que profundos complexos são mobilizados em nós adultos para que perguntemos, cheios de temor e inquietação, "morreu a infância"? como? por quê? Ou ainda, de quem foi a "culpa"? quem a matou? (Castro, 2002, p.48).

Castro (2002) critica fortemente a ideia da "morte da infância", argumentando que o que realmente "morreu" foi a compreensão adulta do que é a infância. Ela

defende que não devemos tratar a infância de maneira singular, mas sim reconhecer as "infâncias", em toda a sua pluralidade, assim como fazemos com o conceito das "juventudes". A autora ressalta que a infância é uma construção social que varia de grupo para grupo, e que não podemos entendê-la como uma essência estática, pois é moldada pelas forças sociais e culturais de cada época e lugar.

Inspirando-se nas "Nove teses sobre a infância como um fenômeno social", de Jens Qvortrup (2001), Castro (2002) destaca a tensão existente na sociedade em torno das definições de infância. Essas definições muitas vezes são normatizadas por um modelo específico, e qualquer desvio desse padrão é visto como a "morte da infância". No entanto, Castro sugere que, em vez de mascarar essas infâncias diversas, deveríamos celebrar o fim do conceito universalizado de infância, já que vivemos em uma sociedade dinâmica e em constante transformação. Para ela, o ser criança vai além das leis e normas que pretendem legitimar seus direitos. Castro (2002) nos convida a refletir sobre a seguinte questão:

A infância universalizada nas práticas socioculturais que lhe deram um estatuto de inocência e fragilidade não seria, então, a meu ver, nada mais que uma narrativa, uma ficção por onde a racionalidade ocidental moderna construiu, através de marcos etários rígidos e universais, o acesso à 'idade da razão', ou ainda, à plena cidadania, dentro de uma sociedade que se quis igualitária e livre. Esta infância por certo hoje morre, e acrescentaria, deve morrer, na medida em que, enquanto narrativa que orienta a ação no mundo dos vivos, se torna cada vez mais inadequada para explicar a relação entre adultos e criança, no mundo contemporâneo (Castro, 2002, p. 51).

O crítico social Neil Postman (1999) também discute o que ele vê como indícios do desaparecimento da infância. Segundo ele, a violência contra as crianças, bem como entre elas, tornou-se uma constante, e o mundo pós-industrial não teria mais espaço para a ideia de infância, considerada uma invenção humanitária da modernidade. Postman argumenta que, com o advento da mídia e da internet, o acesso das crianças à informação adulta as expulsou simbolicamente do "jardim da infância". Ele diz:

Antes de nos referirmos às mudanças em nosso mundo simbólico que estão levando à desagregação da ideia de infância, é necessário fazer um breve balanço da jornada da infância do século dezessete em diante. Quando falo do desaparecimento da infância, falo do desaparecimento de uma ideia (Postman, 1999, p. 66).

Esse desaparecimento da ideia de infância provoca profundas transformações, que afetam diretamente o comportamento, as atitudes e, conseqüentemente, o interesse das crianças em relação à aprendizagem. Ao discutir a infância na contemporaneidade, nos remetemos ao conceito clássico de criança, defendido pela burguesia, que vê esse período como um tempo de brincadeiras e estudos, preparando a criança para o trabalho futuro.

Ao realizar este levantamento histórico, evitei conceituar o que é ser criança de acordo com padrões capitalistas, e, em vez disso, busquei compreender a história social da criança. Apoiado nos estudos do historiador francês Philippe Ariès, explorei a variedade de conceitos e tratamentos que as infâncias receberam ao longo das décadas.

3.2 A Infância como construção social e a criança como sujeito com voz

Ao longo da história, a compreensão da infância evoluiu de diversas maneiras, como discutimos anteriormente. Como ressalta Qvortrup (2011, p. 205), “[...] não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo [...]”. Essa diversidade reflete-se nas variadas formas de viver a infância, moldadas por diferentes contextos históricos e culturais. Assim, falar sobre “infância” não se resume a mencionar grupos de crianças ou destacar diferentes épocas, mas sim a reconhecer a multiplicidade de realidades, contextos e formas de vida. Essa pluralidade abrange uma vasta gama de realidades históricas e geográficas, refletindo uma infinidade de contextos, ações, reflexões, recursos e a ausência deles. As crianças, outrora vistas apenas como receptores passivos da cultura adulta, agora são reconhecidas como sujeitos ativos e potentes.

Qvortrup (2011) sugere que devemos entender a infância como uma categoria social permanente, e não apenas uma fase da vida, afirmando que “[...] independentemente do número de crianças que entram ou saem dela, a infância está ali”. As mudanças sociais impactam diretamente as concepções de infância e

expressam um olhar mais sensível sobre as crianças. Para ele, as crianças não serão incluídas na sociedade ao crescer; elas já fazem parte dela e contribuem ativamente para a formação da infância e da sociedade.

Os estudos de Philippe Ariès (1981) indicam que a compreensão da infância como uma fase distinta começou na Idade Média europeia e que as crianças eram vistas como "adultos em miniatura". Embora os estudos de Ariès (1981) tenham sido fundamentais para iniciar os estudos sobre as crianças, suas conclusões e metodologias são criticadas por universalizar a experiência infantil europeia e desconsiderar as diversas realidades não europeias. Lopes (2018) afirma que não existe uma única cultura infantil, mas sim várias culturas infantis, refletindo a diversidade das infâncias.

Os estudos sobre a infância se multiplicaram, buscando entender o mundo infantil sob diferentes perspectivas. Apesar das novas abordagens, Qvortrup (2011) destaca que a escolarização é a marca mais expressiva da criança na modernidade, ou "a institucionalização das crianças". Sarmiento e Pinto (2004) discutem como as complexas mudanças sociais contemporâneas reinstitucionalizam a infância, colocando as crianças em lugares definidos e exclusivos, mas de forma dinâmica e renovada pela ação coletiva das crianças.

Sarmiento e Pinto (2004) e Qvortrup (2011) apresentam abordagens diferentes sobre a existência da infância, mas ambos reconhecem que a institucionalização moderna da infância, especialmente através da escola, teve um impacto significativo. A modernidade trouxe procedimentos simbólicos que condicionam a vida das crianças, como normas e atitudes sociais.

Sarmiento e Pinto (2004) também falam sobre uma reinstitucionalização na segunda modernidade, caracterizada por mudanças sociais, econômicas e políticas que estabilizam e, ao mesmo tempo, transformam a modernidade. Eles destacam que a economia exerce uma forte influência sobre a infância, e que a escola, muitas vezes, serve aos interesses do capital, reafirmando a lógica de mercado e o consumo.

Em suma, a evolução da compreensão da infância reflete a complexidade das mudanças sociais e culturais e a importância de reconhecer a diversidade das infâncias em diferentes contextos.

Para compreender os fundamentos dos novos Estudos Sociais da Infância e a importância da criança como sujeito de direitos, é crucial reconhecer a evolução do conceito de infância. Historicamente, a infância era vista como uma fase de transição para a vida adulta, e as crianças eram frequentemente consideradas inferiores.

Ariès (1981) argumentou que a noção de infância, tal como a conhecemos, surgiu na era moderna e destacou a mudança nas percepções sobre a família, as crianças e as relações geracionais do período medieval até o século XVIII. Ele trouxe a possibilidade de que a infância fosse pensada como uma construção social, um conceito que se tornou central nos estudos contemporâneos sobre o tema.

Sua abordagem indicava que, na sociedade tradicional, a infância era uma fase curta e as crianças rapidamente se integravam ao mundo adulto. No entanto, Ariès (1981) também diferenciou entre a afeição que os adultos sentiam pelas crianças e a consciência da particularidade infantil. Segundo ele, a infância era vista como um período de inocência e candura, especialmente a partir do século XVI.

Os estudos de Ariès enfrentaram críticas, como o viés etnocêntrico e evolucionista, mas sua contribuição foi fundamental para incluir a infância nas pesquisas acadêmicas e para afirmar que a infância é uma construção social. Outros teóricos, como Corsaro e Sarmento, continuaram essa linha de pensamento, explorando as múltiplas e complexas condições sociais das crianças.

A compreensão de que a criança é um ator social, com capacidade de ação e voz própria, é essencial para darmos continuidade a reflexão sugerida nesse trabalho. Allison James (2019), por exemplo, argumentou que as crianças devem ser vistas como atores sociais competentes, com opiniões distintas dos adultos. Este conceito de agência infantil indica que as crianças não são apenas objetos de estudo, mas sujeitos ativos na construção de suas vidas e no processo social mais amplo e que devem contribuir para os estudos sobre a infância.

[...] a pesquisa da infância deve agora começar a envolver-se mais diretamente com as questões centrais da teoria social, visando

desencadear a promessa política e intelectual de posicionar as crianças como atores sociais. Ou seja, dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem; trata-se de explorar as contribuições únicas que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização acerca do mundo social (James, 2019. p. 221).

Portanto, é imperativo que os estudos sobre a infância contemplem as múltiplas realidades e contextos nos quais as crianças vivem. Devemos descolonizar as pesquisas, afastando-nos dos moldes hegemônicos e reconhecendo a diversidade das infâncias. Isso implica ver a infância como uma categoria estruturante da sociedade, valorizando as contribuições das crianças para a compreensão do mundo e promovendo uma cidadania plena para todas elas, inclusive as que vivem em situações de vulnerabilidade.

3.3 A Geografia da Infância e suas contribuições para compreender a infância

Neste item abriremos um diálogo sobre os significados que as crianças constroem e sobre o espaço e suas experiências espaciais. Para isso, discutiremos nos princípios da Geografia, um campo de conhecimento que se dedica a compreender a complexidade da espacialidade, reconhecendo que essa complexidade é vivenciada por todas as pessoas que fazem parte de determinadas estruturas espaciais (CAVALCANTI, 2013).

Partimos do entendimento de que o cotidiano é marcado por práticas espaciais e, segundo Cavalcanti (2013 p. 81) essas práticas “ produzem uma ‘geografia’, particularmente nos espaços da cidade.” Com isso, percebemos que as relações sociais, econômicas, políticas e culturais se materializam na cidade, configurando-a em uma perspectiva dialética, em que a vida cotidiana das pessoas que criam e recriam essa espacialidade se torna objeto de análise geográfica.

Assim, podemos reconhecer a Geografia e seus conceitos basilares: paisagem e território, bem como sua categoria primordial: espaço geográfico, como

fundamentais para desvelar as dinâmicas espaciais das crianças e, assim, compreender as experiências infantis na Vila Telebrasília.

Começamos com a definição de paisagem para Santos: Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima (Santos, 2002, p. 103).

Santos (2006, p. 36), aponta ainda a paisagem como um "conjunto de formas que, em determinado momento, reflete as heranças das relações contínuas entre o ser humano e a natureza." A partir dessa perspectiva Lopes e Fernandes (2018) trazem a discussão desse conceito para a Geografia da Infância, assim para os autores as paisagens vão além de suas formas visíveis, pois incluem a inserção social de cada indivíduo, bem como outros aspectos sensoriais humanos.

As paisagens revelam características importantes da relação entre grupos infantis e o espaço. Elas são, portanto, expressões de linguagem que não apenas internalizamos, mas que também nos moldam, criando nossa identidade e presença como seres culturais (Lopes; Fernandes; 2018, p. 215).

Já o conceito de território, conforme Haesbaert (2009, p. 168), "é um espaço sobre o qual se exerce um domínio político e, como tal, um controle de acesso.", ou seja, é relacional e ligado ao movimento das conexões que engloba o biológico, a cultura e o simbólico.

Segundo Santos (2006, p. 39), o território possui uma existência material, mas sua verdadeira existência social, ou seja, sua realidade, só é conferida pelas relações sociais. Lopes (2006), ao trabalhar com as noções de identidade, contrariando as visões tradicionais, geralmente materialistas, que tratam o conceito de território, destaca a existência de diferentes processos de inserção da criança no espaço, o que resulta em diferentes produções territoriais, sejam elas materiais, simbólicas ou subjetivas.

Apoiando-se nas ideias de Lopes (2016), consideramos que território e territorialidade não podem ser limitados a uma dimensão material concreta, estando

ambos ligados ao social, em relação a um conjunto de forças que moldam as relações projetadas no espaço. Dessa forma, esses dois elementos se baseiam numa rede de comportamentos que surgem das interações dos indivíduos nos grupos sociais, materializadas no espaço.

Baseando nossa pesquisa nesses dois conceitos: Paisagem e Território mencionados anteriormente, focamos em um segmento específico desse campo: a Geografia da Infância. Observamos que o interesse da Geografia pela diversidade e pela diferença cresceu especialmente a partir dos anos 1980, com o surgimento das novas geografias culturais. Os aspectos teóricos e metodológicos, assim como a ênfase na interdisciplinaridade e o compromisso político, permitiram que a Geografia se aproximasse da sociedade, do espaço e do lugar sob novas perspectivas e diferentes abordagens. Isso possibilitou dar visibilidade a certos grupos que antes permaneciam "invisíveis" na geografia humana, como as crianças, o que levou ao desenvolvimento da Geografia da Infância (Guitart, 2007).

A Geografia da Infância tem se dedicado a estudar o lugar social atribuído à infância, conforme destacado por Lopes (2018), com o objetivo de compreender as crianças em seus espaços vividos, investigando as lógicas que elas estabelecem. Sob a perspectiva desse campo de conhecimento, as crianças são vistas como agentes potentes e protagônicos, que deixam suas marcas nas construções de paisagens, territórios e lugares.

Influenciada pela Geografia Humanista e Cultural, a pesquisa sobre as crianças e suas infâncias, a partir da década de 1970, passou a investigar as percepções e representações dos indivíduos no espaço, considerando o compartilhamento vivido nos grupos dos quais o sujeito faz parte. Isso revela uma experiência cultural profundamente enraizada no espaço.

A Geografia das Infâncias fundamenta-se nos temas e nas abordagens teóricas da Geografia, e incorpora a análise das circunstâncias em que ocorrem os encontros humanos no espaço geográfico, esse campo do conhecimento busca compreender as experiências espaciais das infâncias e as insere no contexto da diversidade social, política, econômica e cultural, ou seja, localiza-as geograficamente e as contextualiza temporalmente. Embora valorize as percepções

humanas universais, a Geografia das Infâncias foca na investigação das experiências vividas e compartilhadas por grupos de crianças em uma determinada localidade.

De acordo com Lopes (2013, p. 17), a Geografia da Infância:

[...] procura entender as crianças, suas infâncias, por meio do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele derivam, como a paisagem, o território, o lugar, mas também busca compreender as geografias das crianças (Lopes, 2013, p.17).

Lopes (2015, 2017, 2018) e Fernandes (2016, 2017, 2018) têm enfatizado as contribuições da teoria histórico-cultural e os princípios de Vigotski para as pesquisas em Geografia, especialmente nos estudos sobre a infância, visando compreender o processo de inserção da criança na cultura. Com base nessa análise, os conceitos de territorialidade, espacialidade, lugar e paisagem, que são centrais na Geografia, são relacionados aos conceitos de meio, vivência e reelaboração criativa abordados por Vigotski em suas diversas obras.

Nesse sentido, a Geografia da Infância parte do pressuposto de que o local onde uma criança nasce e cresce tem um papel fundamental na sua formação como ser humano. No espaço, surgem relações de alteridade e reconhecimento do mundo, além de serem reforçadas as experiências de diferença (Fernandes; Lopes, 2018). O espaço geográfico é uma das variáveis que moldam essa criança, influenciando a concepção e construção da infância e estabelecendo uma relação dialética com a agência da criança, que também contribui para construir esse espaço – criando um senso de pertencimento mútuo entre as crianças e o espaço.

Assim, é possível perceber que a vivência no território, o livre circular, a autonomia construída nas atividades cotidianas permitem-nos afirmar que essa vivência constrói um sentido de pertencimento e de possibilidade de narrar sobre plantas, caminhos, grotões, morros, animais, remédios, tessituras múltiplas que configuram essa vida em unidade com o meio (Fernandes, Lopes; 2018, p. 141).

Como as infâncias se manifestam em diferentes lugares e de diversas maneiras, a teoria histórico-cultural propõe que o desenvolvimento humano é resultado da interação social e cultural dos indivíduos, em oposição à aplicação de

teorias predeterminadas, fixas e imutáveis ao interpretar as narrativas infantis. Essa abordagem valoriza a contribuição das crianças, permitindo novas formas de ler e entender os eventos que compõem a existência humana:

Ou seja, quando analisamos o cotidiano da infância na comunidade, é possível perceber, nos ínfimos detalhes, o enraizamento na cultura, a partir, inclusive, da cooperação, da aprendizagem na e com a presença do outro: irmão, amigo, pai, mãe, parentes, vizinhos, entre outros (Fernandes; Lopes; 2018, p. 142).

Apesar de a infância ser vista como "um artefato social, uma concepção, uma forma de ver, olhar, compreender e localizar as crianças nas diferentes localidades e sociedades" (Lopes, 2009, p. 59), as experiências das crianças transcendem os espaços socialmente designados para elas. Essas vivências se concretizam ao integrarem novos espaços, revelando a capacidade das crianças de ressignificar e transformar os ambientes que lhes são atribuídos.

Por meio de ações concretas e simbólicas, as crianças convertem "coisas de criança" em "lugares de criança", alterando paisagens e criando espaços de relações. Ao tentar "compreender as crianças e suas infâncias através do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele emergem, como a paisagem, o território e o lugar", busca-se também "entender as geografias das crianças" (Lopes, 2013, p. 17).

Por sua vez, Vasconcellos (2006) destaca a construção simbólica que envolve as noções de espaço e lugar. Segundo a autora, esses conceitos, embora distintos, podem variar de pessoa para pessoa. O lugar, em particular, surge da realidade impressa em espaços onde ocorreram pausas significativas, configurando uma ocupação tanto material quanto simbólica. Nesse contexto, os lugares "funcionam como suportes de memória, sendo cenários onde o tempo se constrói e se reconstrói por meio de diferentes narrativas" (Vasconcellos, 2006, p. 7).

Fernandes e Lopes (2018) ressaltam que as experiências infantis em diferentes contextos culturais são fundamentais para reconhecer o papel ativo das crianças na criação dos espaços em que vivem. Os autores observam que, ao interagir com o território, explorar livremente e participar das práticas do dia a dia, a criança

desenvolve um "sentimento de pertencimento" ao seu ambiente local (Fernandes; Lopes, 2018, p. 141).

Se essa base teórica tem permitido uma reflexão mais ampla sobre as ações das crianças, pois possibilita entendê-las como sujeitos que combinam e constroem dialeticamente elementos de experiências passadas, criando situações que se manifestam no espaço.

A partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1998), concluímos que é por meio da vivência e colaboração entre pares que a criança se apropria dos espaços que ocupa. Para Vigotski (1998), vivenciar e se relacionar com o meio que a cerca permite à criança agir em um nível cognitivo que depende de motivações internas para criar simbolicamente o meio em que vive. Isso reforça nossa visão inicial e as ideias dos autores estudados, de que a infância é caracterizada por sua diversidade e pelas variadas condições de vida, possibilitando a existência de múltiplas e distintas infâncias. Segundo Vigotski (2010), a vivência (*perejivanie*) é a unidade de análise que está em constante transformação. A vivência é qualquer situação que, ao ser interpretada pela criança, pode influenciar seu desenvolvimento futuro. Em outras palavras, cada criança experimenta vivência o espaço (*sredá*) de uma forma única, o que resultará em diferentes impactos no seu desenvolvimento. Existe uma relação entre as características individuais da personalidade e a situação vivenciada. Fatores como a compreensão e o entendimento das situações também desempenham um papel no desenvolvimento da criança. [...] a vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (Vigotski, 2010, p. 683-684).

O desenvolvimento infantil está intimamente ligado ao ambiente em que a infância ocorre, incluindo a geografia e o contexto social. Refletir sobre o cuidado a partir da vivência espacial envolve reconhecer os conhecimentos valorizados pela comunidade. O ato de cuidar e educar vai além das questões básicas como alimentação, higiene e escolarização, abrangendo também a relação com a família (Faria, 2019).

Segundo Lopes e Vasconcellos (2006, p. 103), o termo "Geografia da Infância" se justifica porque as crianças, ao compartilharem a realidade com outras pessoas, estabelecem uma identidade horizontal entre si e criam uma identificação vertical com os adultos. Isso forma concepções reais que permitem vivenciar a infância dentro da organização social do grupo.

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à idéia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura. As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 104).

A Geografia da Infância não deve ser entendida apenas como o estudo das vidas de pessoas de uma certa idade, já que infância é um processo dinâmico e ambíguo, em constante transformação. Esses processos se desenvolvem por meio das vivências e da agência das crianças, bem como do ambiente em que estão inseridas, como nos dizem os autores abordados neste estudo.

Para Fernandes (2017, p. 11), "abordar as vivências infantis dentro de seus contextos culturais destaca a cultura das crianças na construção do espaço." Lopes e Vasconcellos (2006, p. 111) complementam dizendo que "o sentido da infância é moldado pelas dimensões do espaço e do tempo e, ao se combinar com o grupo social, produz diferentes arranjos culturais e formas variadas de ser criança.". Portanto, o conceito de território exerce uma influência significativa na formação da infância. Ao considerar as vivências infantis dentro de seus contextos culturais, as crianças desempenham um papel ativo na construção do espaço. Além disso, o sentido da infância é moldado pelas dimensões do espaço e do tempo, e quando combinado com o grupo social, resulta em diferentes arranjos culturais e variadas formas de ser criança.

Lopes (2018) ressalta que a infância se desenvolve dentro dos espaços onde as culturas infantis são produzidas, nas territorialidades construídas pelas crianças. O autor afirma (p. 24) que "toda criança pertence a um lugar específico, e para cada criança, existe também um espaço próprio, um lugar social determinado pelo mundo adulto que define os limites de sua vivência.

Assim, é essencial reconhecer que existe uma pluralidade de culturas infantis, resultantes das experiências vividas em um lugar específico, permeado pelo espaço e pelo tempo. Esses atributos se manifestam através do sentimento de pertencimento das crianças ao espaço e se concretizam por meio de seu protagonismo e agência, de modo que a relação de conhecimento e reconhecimento geográfico se traduz em diversas competências sobre o ambiente

Ao ressignificarem os ambientes, as crianças transformam o espaço em lugar, criando competências e relações de conhecimento geográfico. A Geografia da Infância, portanto, oferece uma perspectiva rica e multifacetada sobre o papel do espaço na formação das infâncias, reconhecendo a importância das interações entre crianças e ambientes na construção de suas identidades e experiências.

3.4 A Escola: um espaço de afirmação dos direitos das crianças

A escola é reconhecida como um local onde diversas relações e interações ocorrem, e essa interação entre educação e espaço urbano está se tornando cada vez mais relevante para se compreender as dinâmicas das cidades contemporâneas.

Muitos autores têm explorado a ideia de que o lugar é fundamental nas narrativas do modo de vida concreto. Isso significa que o local onde as pessoas vivem e interagem desempenha um papel central em suas experiências e identidades. O geógrafo Milton Santos (2002) destacou como o lugar é um palco onde ocorrem conflitos de informação e comunicação, o que influencia profundamente a maneira como as pessoas experimentam e compreendem o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, a educação que considera o lugar como parte integrante do processo de aprendizado pode ser mais relevante e significativa para os seus educandos. Isso envolve o reconhecimento de que a cidade e o espaço urbano são ricos em oportunidades de aprendizado, tanto em termos de conteúdo curricular quanto de desenvolvimento de habilidades sociais e cidadãs.

A ênfase na relação entre sociedade, cidade e educação destaca a importância de uma abordagem integrada para o ensino, que considere o ambiente urbano como um recurso educacional valioso e que promova a compreensão das complexas dinâmicas urbanas por parte dos estudantes. Isso pode contribuir para uma formação mais completa e cidadãos mais conscientes do seu entorno e da sua capacidade de influenciar e construir a cidade em que vivem.

A abordagem do lugar como um espaço de conexão, como ressaltado por Carlos (1996), destaca a importância de considerar as formas pelas quais o lugar é vivenciado por cada indivíduo. Nessa perspectiva, a escola e a cidade são partes essenciais do retrato da vida das pessoas.

O lugar é onde as relações interpessoais se concretizam, onde as pessoas interagem com os outros e onde experienciam o trabalho e a sala de aula. Além disso, o lugar está intrinsecamente ligado à representação, ou seja, como as pessoas percebem e se relacionam com o espaço ao seu redor, no nosso caso específico o lugar da escola.

[...] cada localização é (...) um momento do imenso movimento do mundo, contido em um ponto geográfico, um lugar. E é por causa desse movimento social que cada lugar muda sem cessar de significação: a cada instante as frações da sociedade que o concernem, não são as mesmas. Localização e lugar são, portanto, duas coisas distintas. O lugar pode permanecer o mesmo enquanto que as localizações mudam. O lugar é um objeto ou um conjunto de objetos. A localização é um feixe de forças sociais convergentes em um lugar (SANTOS 1989, p. 6-7).

Ressaltamos, portanto, a importância de considerar a dimensão espacial da escola e no entendimento das experiências cotidianas dos alunos. A forma como o espaço é organizado e percebido pode influenciar profundamente as interações sociais e as experiências de aprendizado. Portanto, ao compreender o lugar como

um elemento central na vida dos indivíduos, a escola pode se tornar mais sensível às necessidades e às realidades de cada educando, proporcionando um ambiente de ensino mais significativo e cidadão.

A conexão entre escola, educação, espaço urbano e vivência nas cidades é fundamental para compreender o aprendizado como um processo contínuo em nossa existência. Isso implica reconhecer que a educação não se limita apenas à sala de aula, mas ocorre ao longo de toda a vida e em diferentes espaços, incluindo a escola.

Nesse contexto, a individualidade, a cidadania, a qualidade de vida, as infraestruturas urbanas e o cotidiano ganham novas dimensões socioculturais no espaço urbano. Esses elementos são fundamentais para a compreensão da experiência social nas cidades e podem servir como base para a compreensão e a aprendizagem do direito à cidade, como argumenta David Harvey:

O direito à cidade não é um direito individual exclusivo, mas um direito coletivo concentrado. Inclui não apenas os trabalhadores da construção, mas também todos aqueles que facilitam a reprodução da vida cotidiana: cuidadores e professores, os responsáveis pelos sistemas de esgoto e pelo metrô, os encanadores e eletricitas, montadores de andaimes e operadores de guindastes, trabalhadores de hospitais e os motoristas de caminhões, ônibus e táxis, os trabalhadores de restaurantes e artistas, os caixas de banco e os administradores da cidade. [...] É por esse motivo que o direito à cidade deve ser entendido não como um direito que já existe, mas como um direito de reconstruir e recriar a cidade como um corpo político (HARVEY, 2014, p. 247).

A ideia de que o espaço urbano pode ser uma condição pedagógica para a educação da sociedade, como proposto por Cabezudo (2004), destaca a importância de aproveitar o ambiente urbano como um recurso educacional valioso. Isso envolve explorar as cidades como laboratórios vivos, onde os alunos podem aprender sobre história, cultura, política, meio ambiente e muitos outros aspectos da sociedade.

Ao integrar o espaço urbano a escola, contribui para a formação dos educandos para uma compreensão mais profunda e contextualizada do mundo em que vivem, promovendo uma educação mais relevante e significativa. Além disso,

pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e participar ativamente na transformação de suas cidades e sociedades.

A cidade e o espaço urbano são ricos em elementos e ações que podem desempenhar um papel educativo, oferecendo oportunidades de aprendizado e reflexão para seus habitantes. No entanto, como destacado por Brarda e Rios (2004), a cidade não é necessariamente educadora por natureza. Para que a cidade se torne educadora, é preciso considerar que:

[...] devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana [...] Trata-se de aprender a ler a cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso, é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o habitat concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção (Brarda; Rios, 2004, p. 31).

A ideia de uma cidade educadora reflete a concepção de uma ampla rede de espaços de aprendizado, tanto formais quanto informais, que desempenham um papel fundamental na promoção da cidadania. Autores como Brarda e Rios (2004) destacam esse vínculo intrínseco entre a vida na cidade e o contínuo processo de aprendizado individual e coletivo. Em resumo, para eles, a cidade não apenas oferece oportunidades para aprender na cidade, aprender da cidade e aprender a cidade, mas também serve como um espaço vital para a realização plena da cidadania.

A dimensão de aprender na cidade envolve a exploração das experiências, das relações e dos recursos urbanos por meio de uma variedade de instituições, tanto formais quanto informais, dedicadas à educação e à cultura. Essas instituições, que incluem escolas, museus, bibliotecas, centros culturais e muito mais, tornam-se os meios pelos quais os indivíduos podem adquirir conhecimento e habilidades dentro do contexto urbano. A cidade, nesse sentido, é percebida como um ambiente educativo repleto de recursos que podem ser aproveitados para fins de aprendizado. Ao reconhecermos a riqueza de oportunidades educativas que a

cidade oferece e a importância de integrar esses recursos no processo de formação dos cidadãos.

Portanto, considera-se que aprender na cidade implica considerá-la como um conteúdo pedagógico em si. Consequentemente, integrar a cidade como um espaço onde se manifestam contradições sociais e onde reside grande parte da população global torna-se cada vez mais essencial para a formação de indivíduos ativos na transformação do sistema global e na busca de soluções para os desafios enfrentados.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental nesse processo. Ela não apenas reflete o mundo e sua realidade em constante mudança, mas também tem o poder de dar formatos diversos como os estudantes percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Assim, a escola pode desempenhar um papel crucial na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, questionar e contribuir para a transformação da sociedade e do ambiente urbano em que vivem e promover um direito coletivo ao espaço.

Essa concepção oferece uma ampla gama de possibilidades para a escola, com o objetivo de desenvolver a formação de cidadãos críticos. Ela reconhece que a partir da escola existe a possibilidade de refletir e analisar como as pessoas se apropriam, produzem e organizam o espaço ao seu redor. Esse enfoque coloca a cidade como um elemento central nesse hibridismo das mudanças sociais e espaciais.

Ao adotar a escola como local de vivência sobre a cidade, podemos torná-la uma ferramenta poderosa para ajudar os alunos a compreender as complexas dinâmicas urbanas e as transformações que ocorrem no espaço urbano. Isso envolve explorar questões relacionadas à distribuição desigual de recursos, à segregação socioespacial, ao planejamento urbano, à mobilidade urbana, à cultura urbana e muito mais. Ao capacitar os alunos a analisar e compreender esses aspectos, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos que são capazes de participar ativamente na construção de cidades mais justas, inclusivas e sustentáveis.

A perspectiva de Paulo Freire (1985) ressalta a importância da experiência prévia de um indivíduo em seu ambiente imediato antes de entrar na escola. Ele enfatiza que essa experiência, como a sombra de uma mangueira no quintal, não deve ser ignorada após a entrada na escola. Em vez disso, essa experiência pessoal e cotidiana serve como ponto de partida para a leitura do mundo pelo sujeito.

O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas [...] o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão (Freire, 1985, p. 26).

Isso significa que a formação do sujeito começa em seu ambiente familiar e nas práticas cotidianas da vida urbana. A escola, nesse contexto, desempenha um papel fundamental como um suporte para a análise e reflexão das trocas sociais adquiridas ao longo da vida de forma metodológica e organizada. A escola não deve negar ou substituir a experiência prévia do aluno, mas sim integrá-la ao processo educacional, permitindo que o aluno construa seu conhecimento com base em suas experiências e realidades pessoais.

Essa abordagem freiriana enfatiza a importância de uma educação que seja contextualizada e relevante para a vida do estudante, promovendo a reflexão crítica e a construção ativa do conhecimento. Ela reconhece que a formação do sujeito é um processo contínuo e que a escola desempenha um papel fundamental nesse processo, proporcionando as ferramentas e o ambiente para que os alunos analisem e compreendam melhor o mundo ao seu redor.

A compreensão de Paulo Freire sobre a importância da experiência prévia do indivíduo e leitura do mundo e sua reflexão crítica pode ser associada a escola como espaço para compreensão da cidade, bem como ao conceito de lugar e espaço vivido. Isso porque a abordagem de Freire (2006) enfatiza a maneira como o indivíduo percebe e interage com o mundo ao seu redor o que é fundamento para compreender a relação da escola e a cidade.

No ambiente escolar, é essencial reconhecer que os alunos trazem consigo experiências e conhecimentos prévios sobre lugares, espaços urbanos, culturas locais e paisagens naturais. Essas experiências são a base a partir da qual os processos de ensino e aprendizagem podem se desenvolver. Ao integrar as vivências dos alunos em sua educação espacial, os professores podem tornar o conteúdo mais significativo e relevante para os estudantes.

Além disso, ao estudar a cidade, o lugar e o espaço vivido, os alunos têm a oportunidade de explorar e analisar sua própria realidade urbana. Eles podem aprender a ler o espaço urbano, compreender suas dinâmicas sociais e culturais e refletir criticamente sobre os desafios e as oportunidades que a cidade oferece. Essa abordagem não apenas enriquece as relações dentro da escola, mas também ajuda os estudantes a se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados em questões urbanas e sociais.

Portanto, a compreensão sobre a relação entre a experiência prévia do aluno e a educação pode ser aplicada de maneira eficaz compreendendo a escola como um lugar significativo para entender a cidade, destacando a importância de começar a educação a partir do ponto de vista do aluno e de sua realidade imediata, mas sem deixar de relacionar com as suas vivências dentro do espaço da escola.

Pensar a produção social da cidade como um conteúdo para ensinar e promover a compreensão das bases do lugar vivido por meio das práticas socioespaciais. Da mesma forma, as relações globais e locais, que se caracterizam pelos fluxos e redes se estabelecem mais rápido no mundo. O significado do estudo da cidade e do urbano permite que os estudantes reflitam sobre as situações que passam em seus bairros e sua cidade, os problemas urbanos, ambientais, sociais, fluxos e redes, dos aspectos físicos, suas paisagens, seus patrimônios históricos e seus arranjos territoriais. Tudo que nem sempre é articulado no cotidiano escolar (Sacramento; Souza, 2016, p. 18)

A importância dos saberes vividos pelos estudantes e sua identificação com o espaço urbano em que vivem é fundamental para a construção de um entendimento estruturado sobre o espaço. Cada cidade é única, caracterizada por diferentes trajetórias históricas e um conjunto de histórias individuais e coletivas.

Portanto, é possível imaginar uma representação imagética da cidade, mesmo que essa imagem não corresponda completamente à dimensão da realidade.

O conhecimento sobre a cidade, em particular, desempenha um papel crucial nesse processo. Através da escola, as crianças compreendem e iniciam o processo de compreensão das complexas relações socioespaciais em sua cidade. Isso inclui a compreensão das crianças com as dinâmicas urbanas, como o planejamento urbano, a distribuição de recursos, a segregação espacial e as questões ambientais, capacitando-os a entender a sociedade e o espaço em que vivem, o que é essencial para uma participação informada e ativa na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Sarmento (2018) afirma a importância das crianças compreenderem essas dinâmicas urbanas ao dizer que “É exatamente porque a cidade tanto inclui como exclui que importa caracterizar os efeitos contraditórios e desiguais da vida urbana na configuração da infância “ (Sarmento, 2018, p. 234).

Compreender a cidade é reconhecer a complexidade de um lugar repleto de funcionalidades e formas diversas, que se revelam por meio de paisagens distintas. A compreensão da cidade é fundamental para a formação de cidadãos críticos e atuantes para criar a sua realidade e, portanto, as escolas que estão frequentemente localizadas em áreas urbanas e são espaços de encontro dos alunos com as vivências urbanas e suas dinâmicas.

A cidade é um espaço multifacetado, onde se manifestam variadas atividades humanas, desde residências e comércio até infraestruturas de transporte e espaços públicos. Cada cidade tem sua própria identidade, cultura e desafios, o que torna essencial para compreendermos sua dinâmica e impacto na vida das crianças.

David Harvey (2008) destaca que o direito à cidade é uma questão que está em constante disputa e pode ser reivindicado por diversos atores sociais, incluindo proprietários de terras e grupos subalternizados. No entanto, ele observa que, na atualidade, o direito à cidade está amplamente nas mãos de uma minoria que detém grande parte do capital e que configura a cidade de acordo com seus interesses.

(...) os neoliberais têm procurado convencer-nos de que o mercado e o comércio livres associados à propriedade privada e ao empreendedorismo individual trarão riqueza, segurança e felicidade a toda a gente, que os mecanismos de mercado nos oferecerão as cidades dos nossos sonhos (Harvey, 2008, p. 46).

Isso ressalta a necessidade de os grupos oprimidos e desfavorecidos se mobilizarem e reivindicarem o direito à cidade para si mesmos. Em outras palavras, é crucial que aqueles que são marginalizados na estrutura urbana tenham voz e participação ativa na definição do futuro da cidade. Isso envolve lutar por uma escola que seja mais inclusiva, justa e acessível a todos, em oposição a uma cidade moldada exclusivamente pelos interesses da elite econômica.

O direito à cidade não é um direito individual exclusivo, mas um direito coletivo concentrado. Inclui não apenas os trabalhadores da construção, mas também todos aqueles que facilitam a reprodução da vida cotidiana: cuidadores e professores, os responsáveis pelos sistemas de esgoto e pelo metrô, os encanadores e eletricitas, montadores de andaimes e operadores de guindastes, trabalhadores de hospitais e os motoristas de caminhões, ônibus e táxis, os trabalhadores de restaurantes e artistas, os caixas de banco e os administradores da cidade. [...] É por esse motivo que o direito à cidade deve ser entendido não como um direito que já existe, mas como um direito de reconstruir e recriar a cidade como um corpo político socialista com uma imagem totalmente distinta: que erradique a pobreza e a desigualdade social e cure as feridas da desastrosa degradação ambiental (Harvey, 2013, p. 247).

A noção de direito à cidade é, portanto, um chamado à ação para que as comunidades participem ativamente na formulação de políticas urbanas, no planejamento urbano e na governança, de modo a garantir que a cidade seja um espaço onde todos possam desfrutar de uma qualidade de vida digna e igualdade de oportunidades.

O direito à cidade, portanto, é um direito coletivo e social que requer o esforço de todos os habitantes, independentemente de suas classes sociais ou contextos específicos na cidade. Esse esforço é fundamental para que os direitos políticos se estendam a todos os cidadãos e para que se construam sólidas solidariedades sociais no âmbito urbano. O direito à cidade não se limita apenas ao acesso condicional ao que já existe, mas é, acima de tudo, o direito ativo de moldar

a cidade de maneira diferente, de adequá-la às necessidades de todos os seus habitantes, conforme ressaltado por Harvey (2013).

A abordagem de Milton Santos (1982) destaca sua importância como um espaço que reflete a parcela da existência dos moradores dessas localidades. Esses lugares são fundamentais para compreender as formas como as pessoas se relacionam com o ambiente ao seu redor, e essa compreensão varia de acordo com cada indivíduo.

O espaço reproduz a totalidade social na medida em que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas. Assim, o espaço reproduz-se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui em função do modo de produção e de seus momentos sucessivos. Mas o espaço influencia também a evolução de outras estruturas e, por isso, torna-se um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (Santos, 1982, p. 18).

A escola desempenha um papel significativo nesse contexto, pois faz parte da vida dos alunos e está inserida no ambiente urbano em que vivem. As cidades são locais onde as relações interpessoais se concretizam, onde os indivíduos se conectam com seus vizinhos, sua comunidade e sua escola. A representação espacial da escola também desempenha um papel importante, pois influencia a forma como os alunos percebem e interagem com o espaço escolar.

Reconhecer a importância da cidade e da escola na vida dos alunos é essencial para compreendermos a realidade vivida pelos estudantes. Isso permite que analisar melhor as experiências e perspectivas destas crianças e jovens e que a escola contribua para uma formação cidadã e emancipatória deles.

O lugar é um conceito que revela a extensão das atividades e eventos que ocorrem em um determinado espaço. Essa dimensão do lugar está intrinsecamente ligada à escala local da construção social, onde a influência dos bairros, da cidade, da região e do mundo contribui para uma variedade de perspectivas sobre a vida, seu uso, consumo e apropriação do espaço em diferentes redes de fluxos e lugares.

Milton Santos (2002) enfatiza a importância de compreender o lugar, pois ele é onde a experiência cotidiana das pessoas se desenrola. É nesse nível que as interações sociais, culturais e econômicas ocorrem de maneira mais direta. Ao entender o lugar, podemos analisar como as dinâmicas locais se conectam com contextos mais amplos e como as comunidades estão inseridas em redes complexas de relações espaciais.

A compreensão do lugar é fundamental para compreender a escola e para a análise das interações humanas com o espaço. Ela nos permite explorar como as pessoas percebem, usam e transformam seu ambiente imediato, ao mesmo tempo em que reconhecem sua interconexão com escalas maiores, influenciando e sendo influenciadas por processos globais.

Compreender a localidade da escola implica reconhecer as complexas relações sociais, técnicas e pedagógicas que moldam a maneira como o conhecimento é construído ao longo do tempo. A escola é um lugar onde essas relações são forjadas e influenciadas por uma variedade de fatores que afetam sua singularidade e sua relação com o contexto local, como afirma Milton Santos (2007),

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida (Santos, 2007, p. 154).

Ao considerar a localização das escolas, é importante examinar as condições em que os alunos estão inseridos. Essas condições incluem não apenas o ambiente físico e geográfico, mas também as realidades sociais, econômicas e culturais que cercam a comunidade escolar. A localidade da escola desempenha um papel significativo na determinação das necessidades e desafios enfrentados pelos alunos, bem como nas oportunidades educacionais disponíveis para eles.

Estar na cidade é, por si só, um processo educativo, que se desdobra nos espaços públicos através da interação com o próximo. Essa interação implica em

aceitar e respeitar as diferenças entre os indivíduos, compreendendo a complexidade das relações humanas e reconhecendo a vida em sua materialidade. Nesse contexto, Ana Fani Alessandri Carlos (2008) destaca que a segregação, a criação de periferias e centralidades são processos intrinsecamente relacionados, resultantes das estratégias de ocupação e apropriação dos espaços urbanos por diferentes classes sociais.

Essa abordagem teórica enfatiza que a cidade é um espaço onde ocorre uma atuação ativa, onde os diversos grupos sociais interagem e disputam o acesso aos recursos urbanos. Isso se revela fundamental na formação do pensamento crítico dos estudantes, pois os leva a compreender que têm direito à cidade e que essa é uma dimensão relevante de suas vidas. Portanto, o entendimento da cidade como local de conflito, interação e construção coletiva é essencial para uma educação que visa à conscientização dos indivíduos sobre a importância da cidade em suas vidas e na sociedade como um todo.

A cidade se apresenta como uma oportunidade valiosa para entender a estruturação do espaço urbano para os cidadãos. De acordo com a perspectiva de Cavalcanti (2008), a cidade desempenha um papel educador, pois contribui para a formação de valores e comportamentos. A autora também propõe o desenvolvimento de capacidades e habilidades que permitam às pessoas viver de maneira mais plena na cidade, desfrutando de seus benefícios além das possibilidades restritas ao seu ambiente cotidiano imediato.

Essa visão reconhece que a cidade é um espaço rico em oportunidades de aprendizado, onde os indivíduos podem adquirir conhecimentos, habilidades e valores que os capacitam a participar ativamente da vida urbana e a aproveitar os recursos que a cidade oferece. Portanto, a cidade não é apenas um cenário físico, mas também um ambiente educacional onde as pessoas podem enriquecer suas vidas e contribuir para a construção de uma comunidade mais consciente e engajada.

A escola, ao adotar a cidade como referência para a construção e interpretação de suas idiossincrasias, promove a perspectiva da capacitação do cidadão por meio do entendimento e da participação ativa no espaço urbano. Por

esse motivo, o conceito de direito à cidade não se limita apenas ao direito de visitar ou retornar às cidades tradicionais, mas é formulado como o direito a uma vida urbana transformada e renovada, como destacado por Henri Lefebvre (2001).

O direito à cidade está intrinsecamente ligado ao exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental ao possibilitar o estudo da cidade e intermediar a formação do cidadão, fornecendo ferramentas e conhecimentos que capacitam os indivíduos a compreender, interagir e participar ativamente do espaço urbano. Portanto, a escola contribui para a promoção do direito à cidade e, conseqüentemente, para o fortalecimento da cidadania.

Incorporar a cidade no pensamento escolar desempenha um papel fundamental em auxiliar os educandos a compreender as complexas relações que existem nos espaços em que vivem. Isso inclui o entendimento do direito à cidade e sua relevância na formação social dos indivíduos como cidadãos.

Ao introduzir a cidade como um objeto de estudo na educação, temos a oportunidade de explorar e analisar as dinâmicas urbanas, as questões sociais, culturais e econômicas que permeiam o ambiente urbano a partir da escola. Isso nos capacita a compreender melhor o conceito de direito à cidade, que abrange não apenas o acesso a serviços e recursos urbanos, mas também a participação ativa na construção e transformação da cidade de acordo com princípios democráticos e de justiça social das crianças e jovens. Dessa forma, entender a escola como lugar de encontro e vivências dos estudantes nos faz compreender a cidade e suas dinâmicas.

5.5 Vila Telebrasília: um território de resistência

Em meados dos anos 1950, o então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK) lançou uma ousada proposta desenvolvimentista que marcaria para sempre a história do Brasil: a construção da nova capital do país, Brasília, no coração do território nacional. Esse projeto monumental, que há muito vinha sendo

idealizado, finalmente começou a ganhar forma sob a liderança de JK, mas sua execução exigiu uma grande mobilização de trabalhadores e recursos em um curto período, uma vez que o mandato presidencial era limitado.

Para acelerar o processo, um grande contingente de operários foi recrutado de diversas regiões do Brasil, especialmente de Goiás, Minas Gerais e do Nordeste. A chegada desses trabalhadores desencadeou um fluxo migratório significativo, impulsionado pela esperança de um futuro melhor na nova capital. As empresas responsáveis pelas construções montaram acampamentos temporários próximos aos canteiros de obras, como o Palácio da Alvorada, o Congresso Nacional e a Catedral de Brasília, para abrigar os operários e otimizar o tempo de trabalho.

Apenas o cerrado, o céu imenso e uma ideia saída da minha cabeça. E apesar de tudo aquilo, apesar da maquinaria empregada, foi feito com as mãos infraestrutura, gramados, vias, viadutos, edificações, tudo a mão. Mãos brancas, mãos pretas, mãos pardas, mãos dessa massa sofrida - mas não ressentida - que é o baldrame desta nação (Costa, 2001, p.104).

Esses acampamentos eram provisórios, e as habitações construídas para os trabalhadores eram simples, feitas de madeira e cobertas com telhas de amianto ou metal. A ideia era que, após a conclusão das obras, os operários retornariam às suas cidades de origem. No entanto, muitos trabalhadores viam em Brasília a oportunidade de se estabelecer permanentemente, acreditando que a nova cidade poderia oferecer melhores condições de vida.

A gradação social poderá ser dosada facilmente atribuindo-se maior valor a determinadas quadras como, por exemplo, às quadras singelas contíguas ao setor de embaixadas [...]. No outro lado do eixo rodoviário-residencial, as quadras contíguas à rodovia serão naturalmente mais valorizadas que as quadras internas, o que permitirá as gradações próprias do regime vigente; contudo, o agrupamento delas, de quatro em quatro, propicia num certo grau a coexistência social, evitando-se assim uma indevida e indesejável estratificação (Costa, 2003, p.135).

A construção de Brasília seguiu os princípios do urbanismo moderno, sob a orientação do arquiteto Lúcio Costa. O Plano Piloto foi concebido para ser acessível a diferentes classes sociais, mas na prática, houve uma forte segregação socioespacial entre o centro da cidade e as áreas periféricas. Após a inauguração da

capital em 21 de abril de 1960, muitas das obras essenciais estavam concluídas, mas várias áreas ainda careciam de desenvolvimento. Com o término dos projetos principais, muitos trabalhadores perderam seus empregos e enfrentaram a difícil decisão de permanecer ou retornar às suas cidades de origem.

Brasília provou capacidade do nosso povo, a capacidade de nosso povo de realizar uma obra, uma obra...inclusive no prazo que foi realizada, né, com uma técnica nossa, com a nossa tecnologia sem importar tecnologia de fora, né, uma obra monumental daquela, construída com gente passando fome” (Depoimento de um pedreiro no período da construção.- apud Ribeiro, 2008, p. 46).

A Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap) assumiu o controle dos acampamentos, mas a remoção completa dessas estruturas não ocorreu de imediato. Muitas das casas destinadas a engenheiros foram entregues a funcionários públicos, enquanto os operários e suas famílias enfrentaram pressões para se mudarem para Regiões Administrativas, como Taguatinga, a 20 km do Plano Piloto. (ZARUR, 1991).

Essa migração forçada gerou resistência entre os trabalhadores, que se recusaram a abandonar as áreas próximas ao centro de Brasília. As vilas operárias, como a Vila Planalto e a Vila Telebrasília, tornaram-se focos de tensão política e imobiliária. Com o tempo, essas áreas passaram a ser vistas como irregulares e foram alvo de discriminação, enquanto os moradores mais ricos do Plano Piloto e do Lago Sul pressionavam o governo para removê-las sob o pretexto de segurança e preservação ambiental.

Apesar das adversidades, muitos operários resistiram e continuaram a lutar por seus direitos de permanecer nas áreas onde haviam construído suas vidas. A vegetação densa, o Lago Paranoá e os laços de amizade entre os moradores ajudaram a camuflar e proteger essas comunidades. No entanto, muitos acabaram cedendo às pressões e foram realocados para as regiões administrativas.

Esta contradição é geralmente percebida pela constatação de que o operariado, grosso modo, habita nas cidades satélites, enquanto o Plano Piloto permaneceu intocado e exclusivo para a pequena burguesia ligada à administração federal. Uma expectativa forjada pelo plano original da cidade, segundo o qual os operários compartilhariam o mesmo espaço urbano que os funcionários

federais, criou mesmo na literatura acadêmica, um estranhamento referente à ausência no Plano Piloto daqueles que o contraíram (Ribeiro, 2008, p.32).

Com o passar dos anos, as antigas moradias de madeira começaram a se deteriorar, e os acampamentos transformaram-se em cortiços. Ainda assim, algumas casas mantidas por funcionários de alto escalão do governo permaneceram em bom estado de conservação. As condições de vida nos acampamentos eram precárias, mas o espírito de resistência dos "candangos" prevaleceu.

Ao longo das décadas, os moradores dessas áreas se uniram em movimentos populares em prol da regularização e melhoria das condições de vida. Poucos dos pioneiros ainda vivem nas antigas vilas operárias, mas o legado de suas lutas permanece vivo através de suas famílias, que guardam com orgulho as memórias de um passado marcado pela coragem, perseverança e determinação. A construção de Brasília não foi apenas um marco na história do Brasil, mas também uma expressão dos valores e da identidade do povo brasileiro.

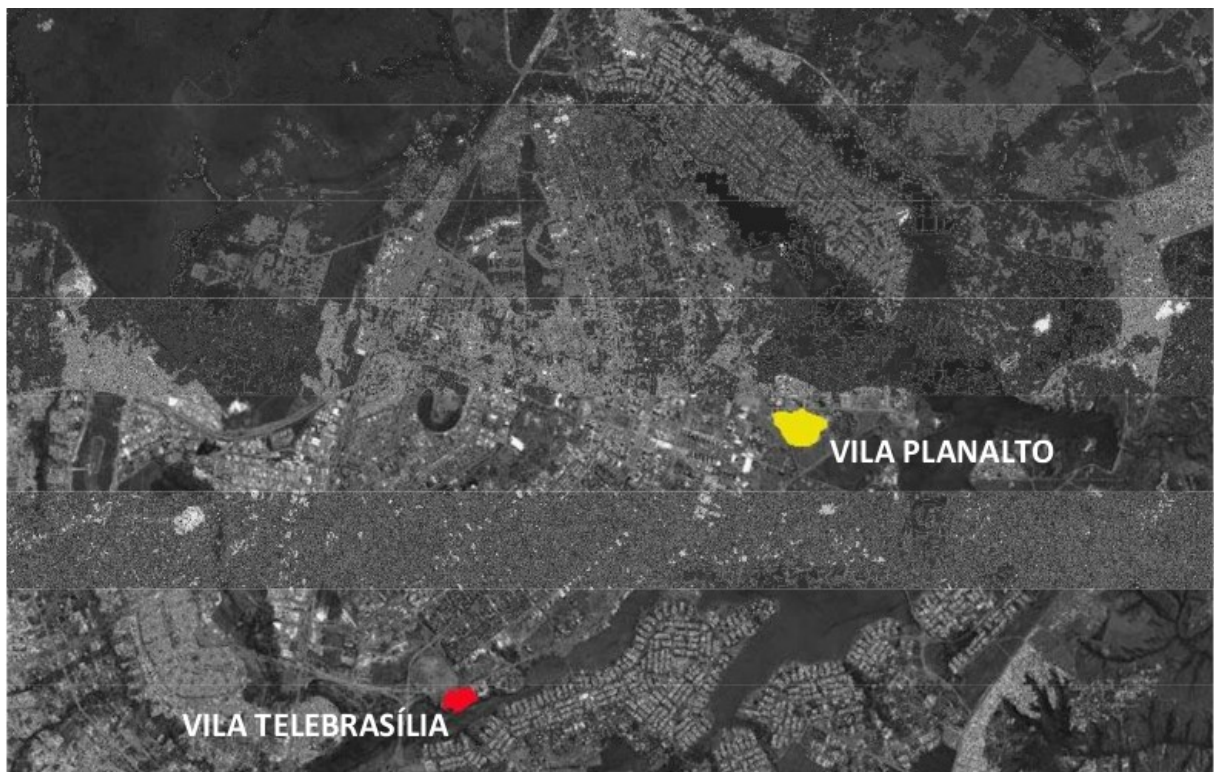
A luta pela permanência nos antigos acampamentos que surgiram ao redor das grandes obras de Brasília transformou-se em um embate contínuo entre os operários e o poder público. Com o término dos incentivos e benefícios que antes facilitavam a vida nas vilas, a resistência tornou-se uma característica marcante dos trabalhadores que ali residiam. Apenas aqueles com vínculos políticos ou administrativos conseguiam obter moradia de maneira mais facilitada, enquanto a maioria enfrentava uma série de barreiras impostas pela Terracap, que dificultava não só a instalação de infraestruturas básicas, mas também coibia qualquer tentativa de ampliação ou reforma nas moradias.

Este período de grandes conflitos sociais em Brasília gerou profundas contradições. De um lado, os operários que construíram a capital lutavam pelo direito de permanecer próximos às áreas que ajudaram a erguer, buscando se fixar em uma região que consideravam promissora. De outro lado, o governo e setores ligados ao planejamento urbano impunham restrições rígidas, visando manter o espaço do Plano Piloto exclusivo para uma elite administrativa e política. Essa tensão evidenciava uma das questões mais complexas da nova realidade social da

cidade: por que havia tanta resistência em permitir que esses trabalhadores ocupassem áreas urbanas próximas ao centro do poder?

A proximidade de vilas como a Vila Telebrasília e a Vila Planalto com o Plano Piloto, áreas que se valorizavam rapidamente, tornou essas comunidades alvo de interesses políticos e imobiliários. A discriminação por parte dos empreendedores e dos moradores das regiões vizinhas cresceu à medida que esses assentamentos passaram a ser vistos como favelas ou invasões, destoando do ideal moderno e ordenado que Brasília representava. A luta dos operários pela permanência se transformou em uma batalha contra a opressão e o preconceito, em que o direito à moradia digna se chocava com os interesses de expansão e especulação da capital em desenvolvimento.

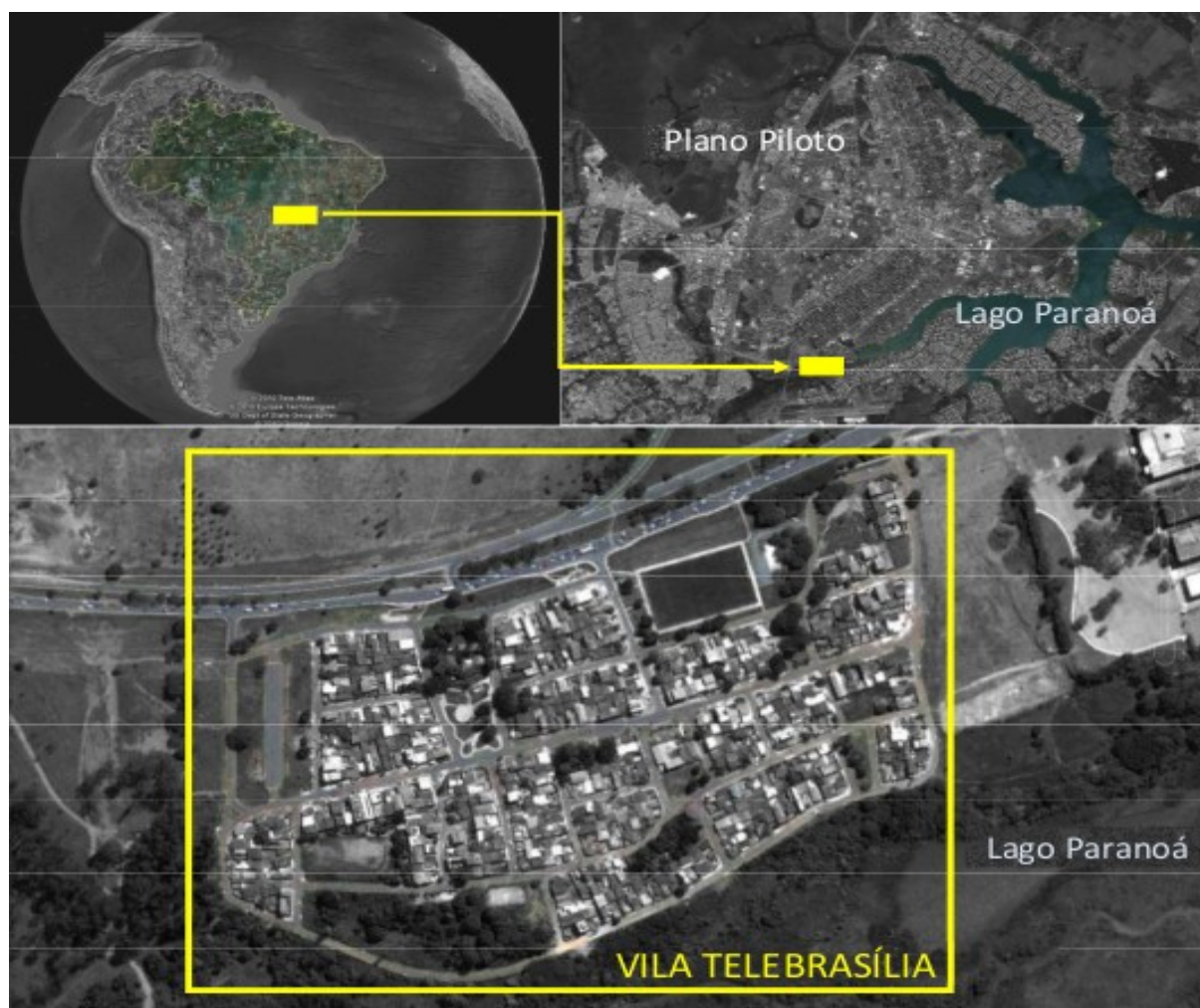
Figura 1: Acampamentos remanescentes dentro dos limites do Plano Piloto – Vila Brasília e Vila Planalto.



FONTE: Google Earth.

Com o crescimento de Brasília e a valorização das áreas centrais, os moradores mais abastados do Plano Piloto e do Lago Sul começaram a pressionar o governo para remover os assentamentos considerados irregulares. Argumentavam que essas áreas eram foco de insegurança, associadas à presença de marginais e prostitutas, o que reforçava a necessidade de intervenção do poder público (ZARUR, 1991). Além disso, questões técnicas, como a preservação do Lago Paranoá, também foram utilizadas como justificativa para a retirada das vilas operárias, aumentando a pressão sobre as comunidades que ali viviam. Apesar das tentativas de remoção, muitos moradores conseguiram resistir, utilizando a vegetação densa e o Lago Paranoá como barreiras naturais que dificultavam o controle das autoridades.

Figura 2 - Localização atual da Vila Telebrasília na Zona Sul do Plano Piloto.



Fonte: Google Earth.

Hoje, a Vila Telebrasília é uma área predominantemente residencial que se mantém em seu local original, no Setor de Clubes Esportivos Sul, delimitada pela Avenida das Nações e pela margem do Lago Paranoá. Segundo Ribeiro (2008, p.70), durante o início das obras de Brasília, a área destinada à construção dos primeiros edifícios foi dividida em três partes, cada uma com funções distintas. Uma dessas áreas foi reservada para a iniciativa privada, atendendo principalmente comerciantes que serviram os trabalhadores; outra para o acampamento central da Novacap; e a terceira para os acampamentos das construtoras privadas, que foram estrategicamente distribuídos perto dos seus respectivos canteiros de obras.

A proximidade das residências provisórias dos operários com os canteiros de obras era uma estratégia essencial para as empresas privadas, pois reduzia os custos de transporte e facilitava o controle sobre a rotina dos trabalhadores. No entanto, as condições de vida nesses acampamentos eram bastante precárias, com alojamentos insalubres e pouca oferta de serviços de saúde ou lazer. Embora o lazer não fosse prioritário na corrida pela construção da nova capital, o futebol emergiu como uma forma popular de descontração. Os campos de terra batida abrigavam partidas entre equipes que levavam o nome de seus acampamentos. Na Vila Telebrasília, esse legado permanece vivo, com torneios regionais que continuam a mobilizar a comunidade local.

A torcida pelo time de futebol da companhia expressa um artifício em que pessoas de posições diferentes dentro de uma hierarquia dirigem suas energias para um mesmo objetivo. [...] Ou seja, na torcida pelos times as fronteiras e diferenciações sociais eram momentaneamente desfeitas e todos passavam, durante certo período, a se identificar com um ideal comum (RIBEIRO, 2008, p.141).

Figuras 2.1, 2.2 e 2.3 - O futebol e a Vila Telebrasília. Após o time do Acampamento da Cotelb, que mais tarde se tornou o Acampamento Vila Telebrasília surgiu outros nomes para o time local. Nas imagens, respectivamente, Piratas Futebol Clube (1976), REC (1977) e Independente (1987). Hoje, se chama Vila Verde Futebol Clube o “orgulho da Vila”.



Fonte: <<http://www.vilaverdefc.com/historia.htm>>. Acesso em 01 Ago. 2024

O atual local da Vila Telebrasília foi originalmente ocupado pelo acampamento da construtora Camargo Corrêa. Durante a construção de Brasília, essa empresa foi responsável pela terraplanagem e pavimentação das ruas e avenidas. Após a inauguração da capital, em 1963, a construtora desativou suas operações no local, e a área passou a ser administrada pelo Departamento Telefônico Urbano e Interurbano (DTUI), empresa encarregada dos serviços telefônicos. O nome "Acampamento Telebrasília" surgiu após a transferência do DTUI para a Companhia Telefônica de Brasília (COTELB), que mais tarde foi incorporada à Telebrasília.

Com a desativação do acampamento, os moradores enfrentaram intensa pressão governamental para desocuparem a área. No final da década de 1970, a comunidade se uniu não apenas para lutar pela permanência, mas também para preservar a memória histórica do local. A Vila Telebrasília, nesse período, tornou-se alvo de medidas políticas que buscaram enfraquecer a resistência dos moradores, deixando a região sem infraestrutura básica por muitos anos. Contudo, a mobilização e a união dos habitantes, juntamente com o apoio de acadêmicos, consolidaram a vila como um espaço de resistência. A comunidade nunca aceitou a ideia de ser deslocada para as cidades satélites.

Segundo Nardi (2010), o governo fez inúmeras tentativas para moldar a organização fundiária de Brasília de acordo com os ideais desenvolvimentistas e futuristas de Juscelino Kubitschek. A Vila Telebrasília, com suas modestas construções habitadas por trabalhadores humildes, era uma realidade que contrastava com a imagem de progresso que o governo queria projetar. Holton (apud

NARDI, 2010, p. 5) reforça essa visão ao afirmar que "a premissa do projeto consistia justamente na diferença utópica entre a imagem do futuro desejado e a negação das condições existentes na realidade brasileira". Frente à resistência dos moradores, o governo procurou, no início dos anos 1990, declarar a vila ilegal, argumentando que ela ocupava áreas públicas dentro dos limites tombados do Plano Piloto, criando um embate sobre a legitimidade da ocupação desses espaços.

[...] o argumento do tombamento mostra-se falacioso, uma vez que o próprio IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) reconhece como "setores institucionalizados" todas as partes da cidade da Brasília que foram criadas pela Administração durante a implementação da cidade e consagradas pelo uso popular (Nardi, 2010, p.6).

Ainda insatisfeitos e em novas tentativas de deslegitimar a área, técnicos da Secretaria do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia realizaram inspeções na Vila Telebrasília. Eles alegaram que o acampamento estava situado em uma Área de Proteção Ambiental (APA). Além disso, foi levantada uma denúncia de que a criação de porcos comprometia a saúde dos moradores devido à falta de higiene, com o esgoto dos chiqueiros sendo despejado diretamente no Lago Paranoá sem qualquer tratamento. Esse fato aumentou as pressões sobre a vila.

Em apoio à remoção dos moradores, alguns residentes da Asa Sul e do Lago Sul associaram os problemas sociais da região aos habitantes da Vila Telebrasília. Em uma entrevista ao jornal *Correio Braziliense* (GENTIL, 1995, p.15), surgiram alegações infundadas: "Temos tido muitos problemas, sobretudo com relação ao tráfico de drogas" (prefeita da quadra 416 Sul). Um morador do Lago Sul reforçou sua oposição dizendo: "Sou contra a fixação porque aquele não é local propício para uma área residencial. É um lugar muito privilegiado para ser cedido dessa forma."

No início dos anos 90, o Governo do Distrito Federal voltou a tentar remover os moradores, argumentando que eram invasores e que, mais cedo ou mais tarde, teriam de deixar o local. Ofereceram terrenos no Riacho Fundo, uma cidade satélite recém-criada, localizada a aproximadamente 20 km do Plano Piloto, como alternativa. Cerca de 400 famílias, temerosas e seduzidas por promessas de uma vida melhor, aceitaram a proposta e se mudaram. No entanto, outros moradores

resistiram, amparados por liminares judiciais, enquanto enfrentavam ações violentas de derrubada promovidas por fiscais da Novacap, apoiados por forças policiais. Mesmo com a promulgação da Lei Distrital nº 161 em 1991, que assegurava a permanência dos antigos moradores, o então governador Joaquim Roriz vetou a legislação, e as tentativas de remoção continuaram, fortalecendo ainda mais a comunidade.

O Roriz ficou uma fera. Para ele, era como se a lei não existisse. Ele queria nos tirar daqui de qualquer maneira, ele queria essa área...Imagina, quem não ia querer uma área nobre como essa? [...] Durante todo o governo dele, a pressão foi grande, de todos os lados. Era governos, polícia e até imprensa...O jornal chamava isso aqui de "invasão da Telebrasília", quando, na verdade, estávamos dentro da lei, nunca fomos invasores. A revista Veja publicou que o governador tinha removido a última favela de Brasília – a nossa (Dona Neide – integrante da Associação dos Moradores do Acampamento da Telebrasília - apud VILA, 2009, p.10).

Passados alguns anos da promulgação da Lei nº 161/1991, e após diversos entraves políticos, sociais e ambientais, questões importantes relacionadas à legalização da Vila Telebrasília começaram a tomar forma. Com a eleição de Cristovam Buarque como governador em 1995, mudanças significativas no cenário político do Distrito Federal foram decisivas para o encaminhamento de alguns impasses, embora os moradores ainda sofressem com a falta de serviços urbanos básicos. Um dos primeiros passos foi a elaboração da versão final do Relatório de Impacto Ambiental, conforme exigido pela lei. O relatório destacava problemas como a ausência de sistemas de captação de esgoto e águas pluviais, além da falta de coleta de lixo, o que levou a população a utilizar métodos alternativos, impactando negativamente o meio ambiente. No entanto, o documento também ressaltava que a remoção da comunidade acarretaria na "destruição do valor histórico-cultural do Acampamento" (Rima, 1996, p.44).

Em 1998, um decreto foi lançado para aprovar o projeto urbanístico de parcelamento da Vila, conforme as normas de edificação da época. Isso resultou na implementação de redes de esgoto, abastecimento de água e eletricidade, após mais de quatro décadas de existência da comunidade. No entanto, quando Joaquim Roriz assumiu novamente o governo, ele derrubou o decreto de seu antecessor,

prejudicando mais uma vez a Vila Telebrasília. Em 2004, o IPHAN emitiu um parecer favorável à permanência dos moradores, estabelecendo que as famílias teriam o direito de cessão de uso de seus lotes por 50 anos, renováveis por mais 50. Caso não houvesse descendentes diretos, os lotes seriam reintegrados ao patrimônio público, de acordo com Cláudio Queiroz, superintendente do IPHAN na época (apud Fonseca, 2004, p.22).

No final de 2008, os moradores finalmente receberam os títulos de propriedade, encerrando mais de cinquenta anos de luta por seus direitos. Em 2009, as escrituras já estavam em suas mãos, e as redes de infraestrutura foram estabelecidas. Apesar das mudanças que alteraram a paisagem natural e urbana da Vila, os vínculos históricos ainda são mantidos pelos moradores, que veem na Vila Telebrasília um símbolo de resistência contra a segregação social e o ideal preservacionista da capital. Para os antigos moradores, a Vila representa o orgulho de nunca terem aceitado ficar à margem da história de Brasília, criando sua própria identidade e uma forte relação afetiva com o local onde escolheram viver.

Foi nessa circunstância que a comunidade da Vila reivindicou uma dimensão social para configurar o Plano Piloto ao lado das escalas arquitetônica, monumental e bucólica de Brasília; assim estabelecendo, para além de sua condição de urbs e civitas, bela, moderna e funcional, concebida na genialidade do projetista, uma verdadeira polis, construída pelo protagonismo social, inscrito na História, dando a Brasília a dimensão que lhe faltava, a escala humana (José Geraldo Sousa Júnior – sindijus-DF, 2009, p.5).

A Vila Telebrasília, cuja origem remonta ao período de construção de Brasília, é resultado das estratégias de locação dos acampamentos de obra da época. Conforme observado historicamente até aqui, a localização física atual da Vila é fruto dessas decisões. Mais de cinquenta anos após sua criação, a Vila ocupa uma área que muitos consideram privilegiada, não apenas por sua proximidade com o Plano Piloto, mas também pelo caráter bucólico que a distingue. No entanto, apesar dessas vantagens, a Vila permanece segregada morfologicamente das funções de seu entorno e do restante da cidade.

Para quem se dirige à Vila Telebrasília, os marcos de referência mais próximos são o Jardim Zoológico de Brasília, a Embaixada do Iraque e o Centro Universitário

Unieuro. Atualmente, a Vila conta com três entradas, todas acessíveis a partir da Avenida das Nações (Figura 4), sendo o acesso central, situado próximo ao campo de futebol, o mais utilizado na cidade e ponto de encontro das pessoas que vivem neste local.

Figura 3 - Principais referências externas e imediatas ao entorno da Vila Telebrasília. Fonte: Google Earth.



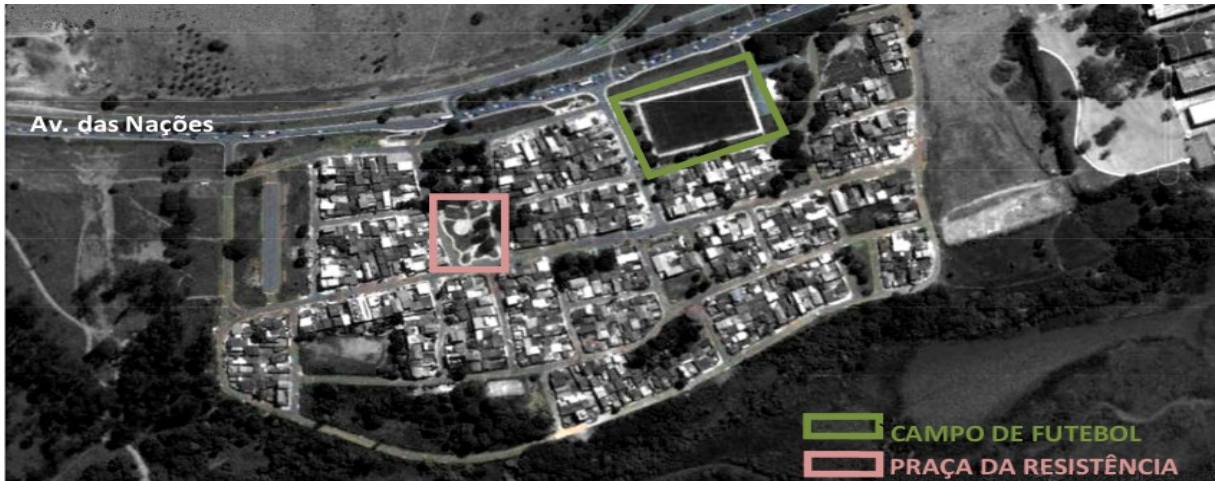
Apesar das transformações que a Vila Telebrasília experimentou ao longo dos anos, a disposição das vias e dos quarteirões mantém uma articulação interna adequada para uma área residencial. Embora não haja uma hierarquia clara nas dimensões do sistema viário, exceto pela Avenida das Nações, a organização das ruas permite uma circulação eficiente. Destaca-se uma via central que atravessa toda a Vila de ponta a ponta, além de outra via que contorna e define claramente seus limites. As ruas, em grande parte, são dispostas de forma ortogonal, delimitando quarteirões de tamanhos variados e com formatos que não seguem uma regularidade estrita.

Mesmo com as transformações que a Vila Telebrasília passou ao longo do tempo, o traçado das vias e a organização dos quarteirões continuam bem planejados para uma área residencial. Fora a Avenida das Nações, não existe uma hierarquia clara no sistema viário. No entanto, há uma via central que atravessa a área de ponta a ponta, além de uma outra que circunda e define os limites da Vila. As ruas são dispostas de maneira quase ortogonal, criando quarteirões de tamanhos variados e com formas irregulares.

De acordo com a Codeplan (2021), a Vila Telebrasília conta atualmente com cerca de 340 a 360 lotes, cujas áreas e formas são bastante diversas. Os lotes

ocupados apresentam altas taxas de construção, resultando em grandes massas edificadas (Figura 5).

Figura 5 - Campo e Praça são áreas públicas com dimensões de destaque.



Fonte: bases do Google Earth.

Embora haja poucos registros fotográficos que documentem tanto a formação inicial do acampamento quanto as transformações subsequentes, a pesquisa histórica indica que hoje restam poucos elementos físicos na paisagem da Vila Telebrasília que remetam ao seu passado. Técnicos do IPHAN e do Depha (Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico), em diversas ocasiões em que propuseram a remoção dos moradores, concluíram que a Vila Telebrasília perdeu o caráter pioneiro e que apenas um número muito reduzido de casas ainda reflete as primeiras construções destinadas aos operários (figura 6).

Figuras 6 - Residência em que alguns padrões do período pioneiro foram mantidos (mesmo após reformas).



No que diz respeito ao conjunto arquitetônico, pouco sobrou dos elementos que preservam essa memória. Atualmente, as edificações em alvenaria predominam em todos os quarteirões da Vila. Embora existam ainda alguns exemplares em madeira, são poucos, e mesmo os que foram reformados mantêm apenas vestígios do estilo que caracterizava os antigos acampamentos (figura 7). Segundo dados da Codeplan (2021), apenas 2,2% das casas preservam sua originalidade, e algumas dessas se encontram em condições precárias e insalubres.

Figura 7 - visual da entrada principal da Vila Telebrasília. Apesar do potencial perceptivo, a igreja pouco se destaca na paisagem.



Fonte: Imagem do autor.

Com a legalização da permanência definitiva dos moradores na Vila Telebrasília, a região passou a receber investimentos em infraestrutura, incluindo a instalação de redes de saneamento e o asfaltamento das ruas. No entanto, mesmo com esses avanços, há uma demanda urgente por equipamentos públicos urbanos. A proximidade com áreas do Plano Piloto, como a Asa Sul, não é suficiente para suprir as necessidades imediatas da população local, principalmente devido à falta de mobilidade urbana adequada para acessar esses serviços.

Equipamentos essenciais, como escolas e postos de saúde, precisam estar a uma distância mínima que garanta a segurança dos moradores, especialmente das crianças que se deslocam a pé de casa para a escola. A existência desses serviços próximos é fundamental para assegurar o bem-estar e a qualidade de vida na comunidade, contudo, os moradores da Vila Telebrasília precisam se deslocar para outras Regiões Administrativas do Distrito Federal para acessar os serviços públicos.

Consultar levantamentos sobre dados socioeconômicos é fundamental, pois eles oferecem mais do que apenas um panorama estatístico de uma determinada população. Quando se trata de ações e alocação de recursos em uma área específica, seja por iniciativa pública ou privada, esses dados fornecem informações valiosas que permitem a formulação de propostas mais alinhadas à realidade local. Os dados apresentados a seguir são baseados no levantamento mais recente realizado pela Codeplan (Companhia de Planejamento do Distrito Federal) em outubro de 2021, na Vila Telebrasília. A descrição desses dados não apenas foi útil para o processo metodológico da pesquisa, mas também serve para compreender o perfil socioeconômico da população local. Para este fim, apenas os dados mais relevantes foram selecionados.

Atualmente, a Vila Telebrasília abriga cerca de 2.920 habitantes distribuídos em uma área de 35 hectares, resultando em uma densidade populacional de 83,43 habitantes por hectare. Em relação ao tempo de moradia, 54% da população vive na Vila há mais de quinze anos, enquanto 20,6% dos moradores chegaram nos últimos cinco anos. Este dado é particularmente relevante, pois indica que uma parcela significativa dos moradores esteve diretamente envolvida ou testemunhou a luta pela permanência no local. Por outro lado, a presença de moradores com menos tempo de residência permite analisar os vínculos que essas pessoas possuem, ou não, com a Vila Telebrasília, segundo *“Levantamento Domiciliar da Vila Telebrasília”* realizado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) em 2018.

A população da Vila Telebrasília é majoritariamente adulta, com 43% dos moradores na faixa etária entre 25 e 59 anos. Os idosos compõem um pequeno percentual, representando 7,7% da população, enquanto jovens entre 15 e 24 anos somam 20,3%. Crianças entre 0 e 14 anos correspondem a 28,1% da população.

Esses últimos números indicam a necessidade de atenção especial à presença significativa de jovens e crianças na Vila.

Embora 19,1% da população seja composta por crianças em idade escolar (entre 5 e 14 anos), a Vila Telebrasília não dispõe de escolas de ensino básico e fundamental. A maioria dessas crianças precisa estudar em escolas públicas localizadas na Asa Sul, no Plano Piloto. O Centro de Ensino Médio Setor Leste, um dos mais próximos, fica a aproximadamente 3,0 quilômetros do acesso principal da Vila.

Devido à falta de alternativas adequadas de transporte público, problema que afeta não só a Vila Telebrasília, mas todo o Distrito Federal, muitos alunos caminham até o primeiro ponto de ônibus, localizado na Via L2 Sul, enfrentando riscos ao atravessar a Avenida das Nações, onde a velocidade máxima permitida é de 80 km/h.

Figura 8 -Distâncias percorridas pelos moradores até o ponto de ônibus e a distância do Centro Educacional Setor Leste.



Fonte: Google Earth.

Os níveis de escolaridade na Vila Telebrasília mostram-se bastante variados, com a maioria dos moradores possuindo ensino fundamental incompleto (39%). Dois

índices particularmente relevantes emergem desse cenário: 7% das crianças entre 6 e 14 anos ainda não foram alfabetizadas e 3% dos adultos são analfabetos. Esses dados evidenciam desafios significativos no campo da educação na comunidade.

Quanto à distribuição por sexo, os números são equilibrados, com 52,1% da população sendo mulheres e 47,9% homens. A renda domiciliar também revela aspectos importantes: 59,7% das famílias vivem com uma renda de 1 a 5 salários mínimos, enquanto 13% dos moradores têm uma renda abaixo de 1 salário mínimo, o que indica uma parcela significativa da população ainda em situação de vulnerabilidade.

Um dado socioeconômico interessante refere-se ao local de trabalho dos moradores. A grande maioria da população empregada (90,4%) trabalha no Plano Piloto, enquanto o restante se distribui pelas outras regiões administrativas. Este fato reflete uma tendência presente em todo o Distrito Federal e seu entorno, onde a Região Administrativa de Brasília, que compreende o Plano Piloto, concentra a maior oferta de empregos. A proximidade da Vila Telebrasília com essas áreas de emprego representa uma vantagem significativa para os moradores. No entanto, também revela que as atividades internas capazes de gerar emprego e renda na própria Vila são pouco representativas.

Em geral, os dados socioeconômicos mostram que a maioria da população da Vila Telebrasília não se encontra mais em níveis elevados de pobreza, e as condições de moradia insalubres são agora a exceção, apesar de algumas ainda existirem. Curiosamente, alguns moradores optaram por manter características construtivas em madeira em suas residências, preservando o estilo pioneiro da época dos acampamentos de obra. De acordo com o levantamento, embora representem uma minoria absoluta, 2,2% das casas estão preservadas e bem conservadas em suas formas originais. Conforme as conclusões divulgadas pela Codeplan, a Vila Telebrasília ainda é uma área carente de ações públicas que possam sustentar o desenvolvimento local e, assim, melhorar a qualidade de vida dos moradores.

Portanto, a trajetória de luta e resistência enfrentada pelos moradores da Vila Telebrasília ao longo de anos de incertezas e decisões governamentais moldou um

forte espírito de união comunitária, como podemos observar pelo levantamento histórico da cidade. Apesar disso, poucos elementos na paisagem atual remetem ao passado de conflitos e à história do lugar. Com a instalação de redes de infraestrutura, asfaltamento das ruas e a adição de mobiliários urbanos padronizados e distribuídos aleatoriamente, a Vila Telebrasília adquiriu uma aparência semelhante a outras Regiões Administrativas do Distrito Federal, perdendo parte de sua identidade visual única.

Apesar dessas mudanças, a população da Vila Telebrasília continua a participar ativamente dos espaços públicos, mantendo vivas práticas que lembram o cotidiano das cidades do interior. Crianças soltando pipa nas ruas, brincadeiras nas praças, partidas de futebol no Campo de Futebol, pessoas sentadas nos meios-fios e cadeiras nas calçadas são cenas comuns que reforçam a forte ligação comunitária.

Os levantamentos apresentados aqui, referentes aos dados do “*Levantamento Domiciliar da Vila Telebrasília*” (Codeplan, 2018), serão fundamentais para fundamentar a análise dos dados levantados posteriormente nesta pesquisa. Essas informações contribuirão para uma compreensão mais aprofundada das percepções e experiências espaciais que as crianças da Vila Telebrasília tem construído em relação aos espaços que habitam.

4. A VELOCIDADE DO OBTURADOR: A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO DO ESPAÇO DA CRIANÇA

No cotidiano contemporâneo, somos continuamente bombardeados por um fluxo intenso de imagens fotográficas, veiculadas tanto através das redes sociais quanto de diversos meios de comunicação. Essa constante exposição pode, em parte, explicar a superficialidade com que frequentemente interpretamos essas imagens. Neste cenário, este capítulo busca explorar como as crianças vivenciam e interpretam essas imagens no espaço escolar, ao mesmo tempo em que destaca a fotografia como um meio visual que pode revelar as dimensões espaciais e sociais em que estão inseridas.

Ao reconhecer a fotografia como uma ferramenta investigativa e dialógica, argumentamos que a participação ativa das crianças, através de abordagens participativas, pode enriquecer significativamente o entendimento sobre suas experiências no ambiente escolar. Essas abordagens permitem que as crianças se envolvam de forma mais profunda na análise e discussão das imagens, promovendo uma reflexão mais rica e informada sobre o impacto visual e social que essas imagens têm em suas vidas.

4.1 A Fotografia participativa como método de investigação do espaço

A fotografia é uma técnica que transforma a captura de luz em imagem, sua popularização ocorre no início do século XX com o advento da máquina fotográfica que se transformou, ao longo do tempo, em um produto de consumo em massa, alcançando ainda reconhecimento artístico de grande impacto no universo das Artes (Falcão, 2019). O surgimento desta técnica serviu para que fosse um dispositivo utilizado por diversos profissionais e de diversas áreas como Geografia, Jornalismo, Arquitetura, Antropologia etc. Seu caráter multidisciplinar é capaz de contribuir para a construção de narrativas que não apenas copiem, mas que tenham o potencial

para transformar o modo com compreendemos e representamos a realidade a partir do que nos é apresentado.

Sendo assim, a fotografia expandiu-se em diferentes formas de análises distintas da realidade, e deste modo, ao estabelecermos que o olhar fotográfico do nosso debate envolve as problemáticas urbanas e sociais e como estas se dispõem sobre o cotidiano:

A discussão sobre se a fotografia é técnica ou arte, se ela “[...] capta imagens do mundo ou se projeta imagens sobre o mundo” (Barros, 2014) situa-se no problema filosófico do um e do múltiplo: a pergunta essencial é se a fotografia é o mesmo ou o outro. Essa preocupação é dirigida pela mitologia do espelho, na qual a imagem refletida tanto pode ser cópia fiel da realidade quanto sua distorção, mas no fundo, no fundo, sempre depende do original para existir. (Boni, 2014, p. 31-32)

Neste sentido, tendo escola como o recorte da realidade, nos importa explorar o olhar da nossa existência enquanto seres que modificam o espaço e “permitindo-nos, através da sua fotografia, assistir à transformação do território e compreender como as forças culturais e as pessoas participam neste processo” (Neto, 2018). Por este motivo, a intervenção fotográfica poderia ser utilizada como instrumento de pesquisa metodológica:

A fotografia pode oferecer caminhos para a elaboração de projetos inovadores, contribuindo com meios, espaços e estratégias que promovem o desenvolvimento de competências socio emocionais e comunicativas. Tirar uma fotografia consiste em capturar um momento e o que ele revela para mais tarde o comunicar. É representação do passado e presente, mas é igualmente portadora de um significado futuro (Kowalski, 2013). É muito mais do que ali se aprecia: implica uma história, um antes e um depois, um contexto e um significado. Envolve sentimentos e emoções, pensamentos mais ou menos conscientes, de quem a tira e de quem a vê. A imagem pode ser, por isso mesmo, fonte de pesquisa (Campos, 2011). Ao facilitar a recolha, análise e divulgação de tais dados, torna-se inegável a sua importância como forma de intervenção direta com pessoas e comunidades (Neto, 2018, p.191).

Para Souza (2013, p. 124), ao “documentar realidades sociais”, os pesquisadores “olhavam para as comunidades como objetos de estudo”, não estabelecendo, assim, fortes relações com estes espaços. Em outras palavras, os

sujeitos pesquisados muitas vezes têm experiências e vivências sobre suas próprias comunidades e mundos que os pesquisadores não conseguiriam vislumbrar sem os olhares destes sujeitos de modo mais participativo na investigação:

A questão de quem deve ser o produtor das imagens fotográficas ainda é um ponto bastante discutido, não só no uso do método, mas de uma forma mais genérica nas investigações científicas. De um lado estão os investigadores- fotógrafos (Harper, 1987; Collier, 1957, 1987) que preferem fazer as imagens fotográficas; de outro estão os que oferecem a possibilidade de serem os participantes a produzirem as representações de suas vidas e contextos (Wang e Burris, 1997; Strack et al., 2004; Carlson et al., 2006). Quando os estudos estão focados nas crianças e jovens, torná-los participativos sobre as decisões de que as imagens são instrumentos dialógicos, esta podem oferecer uma aproximação de relações mais próximas entre os investigadores e participantes, e o *empowerment* para documentar suas próprias vidas (Souza, 2013, p. 150).

Segundo Meirinho (2016), estar inserido em um recorte da realidade pressupõe uma maior aproximação da mesma ao representar imagetivamente o espaço ou um determinado contexto, o que dificultaria “distorcer a carga informativa que a imagem fotográfica possui”. A partir disto, a fotografia participativa permitiria identificar a realidade destes sujeito e suas vivências na escola:

[...] os objetos estão sempre “abertos para novos campos de significação”, pois “existem perante os olhos que os olham” [...] “Cada olhar tem a sua própria história, feita de construção intelectual, experiência, sensibilidade e do próprio devaneio em que procura os seus limites” (Meirinho, 2016, p. 4-5).

Portanto, algumas metodologias participativas como o “*Photovoice*” (Wang e Burris, 1997), como destaca Daniel Meirinho (2016), surgiram como uma alternativa capaz de investigar a experiências dos sujeitos de modo a evidenciar suas contribuições de maneira mais contundente.

Assim, escolhemos destacar a metodologia do *Photovoice* como pesquisa participativa a ser utilizada neste projeto, pois utiliza a fotografia como ferramenta de investigação da realidade, que consiste no uso de “técnicas etnográficas que combinam fotografia, diálogo crítico e conhecimento experiencial” (Santos, 2013, p. 68).

Esta metodologia, desenvolvida por Caroline Wang e Mary Ann Burris (1997), tem como objetivo “dar voz à experiência individual ou coletiva” (Santos, 2018). Inicialmente, influenciada pela fotografia documental, o *Photovoice* parte da “crítica social” (Santos, 2013) e classifica a “imagem fotográfica como ferramenta dialógica sobre experiências, enquadramentos e escolhas dos participantes” (Santos, 2013) sobre uma determinada realidade.

Através do interesse de autorrepresentação comunitária, o *Photovoice* se propõe a trazer perspectivas diferentes das que os meios sociais e mediáticos tradicionais desenvolvem. Os participantes são envolvidos nos processos de decisões de suas próprias políticas (Wang e Burris, 1997), neste sentido, sua estratégia passa a ser bastante eficaz na resposta a questões e identificação de problemáticas levantadas à luz da sua própria autorrepresentação (Souza, 2013, p.142)

O *Photovoice*, enquanto metodologia participativa, tem como característica principal que todos os sujeitos podem ser conhecedores de sua própria realidade (Souza, 2013), ou seja, tem também a possibilidade de transformar esta realidade dos sujeitos pesquisados ao refletirmos sobre os seus olhares através da fotografia que eles realizaram:

Os participantes representam visualmente suas experiências (apresentando saberes), enquanto também aprendem a tirar fotografias (saber prático), interagindo de diferentes maneiras com pessoas distintas (saber experimental) e desenvolvendo novas compreensões conceituais (saber proposicional) (Prins, 2010, p. 428).

Portanto, a metodologia do *Photovoice*, como uma abordagem participativa, visa capacitar os participantes da pesquisa a refletir e entender sua própria realidade e experiência pessoal e coletiva no espaço que ocupam. Assim, a fotografia, como ferramenta participativa, promove o diálogo entre os indivíduos e o meio ambiente, possibilitando que a criança, sujeito do nosso estudo, assuma um papel ativo na investigação.

4.2 A metodologia do *Photovoice* e sua aplicabilidade

As imagens contribuem na construção da realidade, neste sentido, “educação do olhar” é fundamental para a aprendizagem e emancipação do sujeito contemporâneo (Wang & Burris, 1997), afinal, nas palavras de Paulo Freire, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 2011, p. 29-30).

Partindo desse aporte freiriano, Fischer e Cunha (2009) enfatizam a relevância do emprego das imagens no processo de aprendizagem na escola. Elas afirmam que “lidar com as imagens, interpretá-las e lê-las contribui para a formação da cultura visual do indivíduo, influenciando sua compreensão do mundo e de sua própria existência” (Fischer; Cunha, 2009, p. 227). No contexto de sua pesquisa, as autoras observam que as imagens são frequentemente utilizadas apenas como ferramenta pedagógica e, nesse sentido, destacam a importância da análise e reflexão aprofundada das imagens dentro do espaço da escola que extrapole para fora destes muros. Essa abordagem, portanto, visaria promover o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e ativa nas crianças em relação ao mundo no qual estão inseridos a partir de suas próprias criações dentro da escola.

Diante do exposto, o arcabouço teórico do estudo corrente inclui as relações entre educação, imagem e a cidade. Referente metodologia adotada neste estudo, trata-se de uma abordagem qualitativa, descritiva exploratória, a partir da pesquisa participante (Freire, 1999) e com aporte ético-metodológico de Freire (2011) na construção coletiva do conhecimento entre estudantes, enquanto protagonistas. O diálogo é a própria essência da ação, nos diz Paulo Freire:

[...] o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo – homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos (Freire, 1980, p.84).

A metodologia visual tem embasamento na fotografia participativa, prioritariamente, pelo *Photovoice* (Wang & Burris, 1997). No *Photovoice* “as pessoas podem identificar, representar e melhorar sua comunidade através de uma técnica fotográfica específica” (Wang & Burris, 1997, p.369. Tradução nossa), denominada a partir do acrônimo VOICE - “voicing our individual and collective experience”. Isto é, consiste numa prática em que os participantes utilizam câmeras fotográficas para “dar voz” (expressar) a uma experiência individual (na produção das fotos) e coletiva (na discussão da atividade).

O *Photovoice* tem base em três fontes: a fotografia documental, que usa da imagem como “denúncia” da realidade/problemas; e a “consciência crítica” (Freire, 1970) com a qual os indivíduos refletem a própria realidade e podem atuar como catalisadores de mudança, portanto, a essência da metodologia do *photovoice* reside na abordagem da realidade local, na capacidade de os participantes criarem suas próprias interpretações sem intermediários, e na aplicação adaptativa de teorias freirianas.

Desenvolvida na década de 1990, essa técnica oferece desdobramentos que permitem, por meio da fotografia, guiar a conscientização crítica, contando histórias e esclarecendo aspectos que, por vezes, não podem ser expressos apenas com palavras.

De acordo com as informações apresentadas por Wang e Burris (1997), o *photovoice* oferece a oportunidade de reconhecer, retratar e disseminar informações as relações estabelecidas dos sujeitos com espaço partir da técnica fotográfica.

Esta metodologia não impede que os registros não planejados, sem um *script* predefinido, podem ser incorporados ao diário de campo do pesquisador, ampliando a sua análise ou incorporar uma abordagem multidisciplinar, segundo Meirinhos (2016). Importante ressaltar que essa integração não interfere na expressão dos participantes, possibilitando uma descrição mais autêntica da realidade vivenciada por esses participantes.

O *photovoice* representa uma abordagem de pesquisa que capacita os sujeitos, no nosso estudo são as crianças, destacando o seu ponto de vista sobre espaço e

sua conexão com a realidade em que vivem. Essa metodologia compartilha raízes e intencionalidade semelhantes às pesquisas participativas;

Uma premissa do *photovoice* é que todos têm o direito de retratar a sua vida de uma forma criativa, independentemente da idade ou posição na vida. *Photovoice* pode fornecer um meio de fazê-lo [...] representa uma maneira relativamente barata para que as pessoas possam refletir sobre suas vidas e comunidades e comunicar eficazmente as suas percepções e conhecimentos (Wang & Burris, 1999, p.191).

O propósito do *photovoice* é possibilitar que os participantes: (a) registrem e representem suas realidades cotidianas; (b) fomentem o diálogo crítico e o entendimento acerca de pontos fortes, preocupações pessoais e comunitárias; e (c) alcancem os formuladores de políticas (Wang & Burris, 1999, p. 205).

A condução das atividades de *photovoice* pelos participantes ocorre com intervenções parte do pesquisador externo, limitando-se principalmente à explicação da metodologia, à sistematização de dados e à mediação durante as oficinas. A execução da metodologia segue nove etapas sugeridas, conforme detalhado na sistematização baseada em Wang & Burris (1999), conforme exemplificado no quadro 2.

Quadro 2. Método para o *Photovoice*. Adaptação Wang & Burris (1999, 2006)

ETAPAS	AÇÕES
1 – Selecionar e recrutar um público-alvo decisores	No caso deste estudo, o pesquisador deverá levantar dados de como e onde as crianças da Vila Telebrasilândia estudam e selecionar aleatoriamente a amostra de sujeitos a ser pesquisados.
2 - Recrutar um grupo de participantes	Para permitir a facilidade prática e aprofundada da discussão, 8 a 12 crianças são um tamanho ideal do grupo.

3 - Introduzir a metodologia *photovoice* aos participantes, e facilitar uma discussão em grupo sobre câmeras, cidade, escola e os temas sugeridos nos objetivos da pesquisa.

O primeiro encontro, ou encontros, começa com uma aproximação do pesquisador com as crianças. A introdução ao conceito *photovoice* e o método deve ser discutido ao longo dessa aproximação. O pesquisador discute com as crianças a responsabilidade e autoridade conferida ao fotógrafo, o participante, empunhando a câmera; fala-se sobre ética e o cuidado ao abordar pessoas, se for o caso, para tirarem as fotos e demais detalhes sobre abordagem e uso de equipamentos. Deixando sempre a liberdade e diálogo dos participantes neste processo.

- O que é uma forma aceitável de se aproximar de alguém para fotografar?
- Pode-se tirar fotos de outras pessoas sem o seu conhecimento?
- Quando você não gostaria de ter sua foto tirada?
- A quem você pode querer dar fotografias?
- Como usar uma câmera fotográfica?

4. Obter o consentimento informado.

Uma característica da formação *photovoice* é que a primeira sessão enfatize a responsabilidade que vem com o uso de uma câmera. O consentimento informado dos pais ou responsáveis para todos os menores, bem como o consentimento dos jovens participantes, deve ser obtida. E todas as medidas éticas e legais para executar a pesquisa.

5. Pose inicial, tema(s) para tirar fotografias.

Os participantes devem debater em conjunto sobre os temas nos quais eles podem se concentrar e, então, determinar individualmente o que desejam fotografar. Para as rodadas subsequentes de tirar fotos, os participantes podem gerar formas específicas de temas.

6. Distribuir câmeras para os participantes e avaliar como usá-las.

A escolha de uma câmera pode ser guiada pelo pesquisador e participantes. Considerar preferências e considerações de ordem prática.

7. Dar tempo aos participantes para tirar fotos. 8. Reunião para discutir fotografias e identificar temas.	Os participantes concordam em entregar suas imagens a um pesquisador, isso deve ser discutido e grupo, e depois de reunir novamente para discutir suas fotografias, em grupo. Três etapas: 1) Selecionando fotografias; 2) Contextualizando ou contar histórias; e 3) Categorizar as questões, temas ou teorias que ocorrerem durante grupo. Primeiro, cada participante pode ser solicitado para selecionar e falar sobre uma ou duas fotografias que ele sente serem mais significativas, ou simplesmente mais gosta. Em segundo lugar, os participantes podem enquadrar histórias e tomar uma posição crítica em relação a suas fotografias em termos de questões do que mostrou: • O que você vê aqui? • O que realmente está acontecendo aqui? • Como isso se relaciona com nossas vidas? • O que podemos fazer sobre isso? Importante destacar que os participantes codificam as questões, temas ou teorias que surgem de suas fotografias. Dado que <i>photovoice</i> é bem adequado para a análise orientada à ação que cria diretrizes práticas, os participantes podem concentrar-se particularmente sobre as questões. Essas etapas são realizadas para cada rodada de fotografias tiradas por participante. O número de rodadas de <i>Photovoice</i> dependerá de fatores que incluem pesquisador e participantes.
9. Plano de participantes com um formato de compartilhar fotos e histórias com a sua comunidade.	Pesquisador e participantes tipicamente planejam um formato como uma apresentação dos dispositivos do ou uma exposição com as fotografias dos participantes a sua comunidade, no caso a escola.

O *Photovoice* é uma ferramenta eficaz por meio da qual os participantes podem narrar suas percepções e experiências. Pesquisadores e participantes podem “adaptar suas vozes à fotografia para atender aos objetivos específicos de participação” (Wang e Burris, 1999, p.191, tradução livre).

4.3 A Fotografia na Pesquisa com Crianças: Desafios e Reflexões Éticas

Atribuir sentido a uma imagem durante os procedimentos de pesquisa com crianças é um desafio que se amplia diante da complexidade do contexto contemporâneo, no qual as imagens se propagam em plataformas de redes sociais e meios midiáticos, especialmente quando retratam crianças. Explorando essa temática, é crucial em pesquisas, especialmente para aqueles que realizam investigações envolvendo crianças, reconhecer a importância da fotografia como uma ferramenta metodológica e os desafios ético-estéticos que surgem nesse processo.

A incorporação da fotografia em procedimentos de pesquisa com crianças nos convida a refletir sobre o papel da imagem infantil na contemporaneidade e os desafios inerentes ao campo da cultura visual. Não é novidade que essa é uma preocupação recorrente em estudos com crianças, principalmente quando a utilização de imagens se faz necessária. Sônia Kramer (2002) destaca a importância de considerar a dimensão ética em estudos com crianças, enfatizando que, ao se utilizar fotografias como metodologia de pesquisa qualitativa, é essencial ponderar cuidadosamente a respeito do uso dessas imagens.

Kramer identifica a fotografia como um "objeto da cultura", capaz de preservar a memória e construir subjetividade, permitindo que as imagens sejam revisitadas sempre que necessário. No entanto, ela adverte sobre o risco de generalização indiscriminada da imagem das crianças e a necessidade de autorização explícita para seu uso. Mesmo com consentimento, as fotografias podem comunicar mensagens diferentes daquelas verbalizadas, o que implica em uma série de questões éticas que precisam ser consideradas em pesquisas que envolvem crianças.

No caso das fotografias de crianças, há que se perguntar: quem autoriza a participação, o nome, a gravação? Quem autoriza a utilização de fotografias? [...] se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? (Kramer, 2002, p. 53).

Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e agentes sociais implica em um desafio constante de reexaminar e atualizar nossas práticas éticas, especialmente no que diz respeito ao uso de imagens em pesquisas. A fotografia, nesse sentido, surge como uma ferramenta metodológica poderosa que permite explorar a visualidade e a posição discursiva das crianças, oferecendo uma nova perspectiva sobre a infância e suas culturas. A centralidade da imagem na contemporaneidade exige que a abordemos como um meio de compreensão das experiências humanas, indo além de seu uso meramente ilustrativo.

Como destaca Schwengber (2012), as "imagens formam e informam", desempenhando um papel crucial na cotidianidade contemporânea e, por isso, sua importância como objeto de pesquisa é inegável. A fotografia, nesse sentido, deve ser vista como uma narrativa potencial, capaz de introduzir elementos complexos de análise por meio da visualidade, conforme ressaltado por Tilton et al. (2010). A abordagem da fotografia em pesquisas com crianças exige uma consideração cuidadosa sobre a posição do olhar, a autoria e a identidade do objeto retratado, aspectos que são alterados dependendo do engajamento do fotógrafo e das circunstâncias em que a fotografia é realizada.

A fotografia, assim, se insere em uma dinâmica discursiva que constitui um domínio de visualidade e oportunidades de enunciação. As imagens não são meramente registros estáticos; elas narram, simbolizam, expressam e educam, como salienta Schwengber (2012). Nesse sentido, a máquina fotográfica é um artefato que posiciona o observador em um horizonte de observação, onde a visibilidade está intrinsecamente ligada ao ponto de vista de quem observa. Essa relação topológica entre o sujeito e o objeto fotografado é um aspecto fundamental a ser considerado em pesquisas que utilizam a fotografia como metodologia.

Ao considerarmos a fotografia como uma ferramenta metodológica em pesquisas com crianças, é importante reconhecer que ela impacta diretamente naquilo que consideramos como conhecimento. A abordagem da fotografia permite uma aproximação com os universos infantis, desafiando-nos a refletir sobre como somos afetados e transformados por essa interação. Essa proximidade nos convida

a habitar o mundo por outras vias, explorando novas trajetórias e registros que enriquecem nossa compreensão da infância e de suas diversas expressões.

O uso da fotografia em pesquisas com crianças exige uma abordagem ética e cuidadosa, que reconheça a complexidade da imagem e suas implicações. A fotografia, enquanto ferramenta metodológica, oferece uma oportunidade única de explorar a visualidade e as culturas infantis, contribuindo para uma compreensão mais profunda da infância na contemporaneidade. Ao investir nessa perspectiva, promovemos uma experiência de pesquisa que valoriza a singularidade das crianças como sujeitos de direitos e agentes sociais, enriquecendo nosso entendimento sobre a infância e suas múltiplas dimensões.

A crescente participação de crianças em pesquisas ao longo da última década tem trazido uma nova perspectiva para os estudos sobre infância. Pesquisar com crianças, em vez de sobre elas, está intimamente ligado à maneira como entendemos a infância, reconhecendo as crianças como atores sociais (Fernandes, 2016). Este enfoque metodológico não apenas alinha a prática investigativa ao referencial teórico, mas também levanta questões éticas essenciais que precisam ser abordadas com cuidado e sensibilidade.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos representa um avanço significativo nas discussões sobre infância. Esse reconhecimento traz à tona questões sobre a vulnerabilidade das crianças, que precisam ser cuidadosamente consideradas em qualquer contexto de pesquisa. As crianças, por serem consideradas um grupo vulnerável, requerem uma proteção especial, o que, por sua vez, exige que as pesquisas que as envolvem sigam protocolos éticos rigorosos, com a devida supervisão de comitês de ética especializados.

No presente estudo, os esforços serão guiados por um compromisso ético profundo com as crianças participantes. Esse compromisso implicou, entre outras coisas, reconhecer as crianças como sujeitos significativos na construção do conhecimento científico. Para isso, será fundamental adotar uma postura de escuta sensível desde o início do processo, sem renunciar aos princípios tradicionais de proteção da individualidade, identidade e vulnerabilidade dos participantes.

As observações de Fernandes (2016) reforçam a importância de considerar os aspectos éticos no contexto específico da pesquisa com crianças. A autora destaca que é necessário obter o consentimento informado das crianças, o que não apenas as protege de investigações invasivas, mas também garante que suas opiniões e observações sejam valorizadas como expressões legítimas da sua competência. Essa abordagem permite que as crianças sejam vistas como colaboradoras ativas, cujas perspectivas enriquecem o processo de investigação.

[...] o consentimento é um processo pelo qual alguém, voluntariamente, concorda em participar de um projeto de investigação baseado na análise de informação pertinente. Nesse processo, há um conjunto de aspetos a ter em conta para o olhar de critério e rigor, nomeadamente: é fundamental que aos participantes seja providenciada informação relevante para que possam ter opiniões sustentadas acerca do processo; é fundamental que se assuma enquanto ato explícito, ou seja, que se concretize em um momento em que os participantes tenham a possibilidade de apresentar o seu acordo, que pode ser verbal ou escrito; é fundamental que seja voluntário, sem provocar na criança qualquer sentimento de coerção, tornando sempre explícito que pode ser constantemente renegociado e renovado, criando com a criança mecanismos que lhe permitam abandonar a processo em qualquer momento (Fernandes, 2016, p. 765).

Assim, para manter a honestidade e o respeito pelos participantes, foi decidido que as crianças seriam convidadas a participar do estudo por meio de autorização explícita. Além disso, o projeto foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - UnB, que o aprovou sob o número 6.959.006. A decisão de convidar as crianças para a pesquisa, em vez de apenas seus responsáveis legais, foi uma escolha deliberada, fundamentada no reconhecimento da competência das crianças como sujeitos capazes de consentir e colaborar de maneira significativa.

A execução dessa pesquisa também será acompanhada por visitas regulares a duas escolas de ensino fundamental da Asa Sul – Distrito Federal. O Relacionamento entre as crianças e a pesquisadora será construído gradualmente. A aproximação é fundamental para o desenvolvimento da confiança mútua, permitindo que as crianças se sintam confortáveis em compartilhar suas perspectivas e experiências. Essa fase inicial de construção de relacionamento é

crucial em qualquer pesquisa, especialmente quando envolve crianças, pois estabelece as bases para uma colaboração respeitosa e produtiva.

A complexidade de se realizar uma pesquisa com crianças, especialmente quando envolve a imagem e a cultura visual, exige uma abordagem cuidadosa e sensível que considere tanto os aspectos éticos quanto as especificidades metodológicas. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direito e agentes sociais, a pesquisa pode oferecer reflexões valiosas sobre a infância e suas culturas, contribuindo para um entendimento mais profundo e respeitoso dessa fase da vida.

4.4 Escola Classe da 316 sul: o local da pesquisa

A Escola Classe 316 Sul é uma instituição de ensino vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto, localizada em uma área urbana do Distrito Federal. Fundada em 11 de abril de 1973, a escola oferece atendimento no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e, desde o ano 2000, ampliou sua atuação para incluir a Educação Especial.

Inicialmente, a escola atendia predominantemente crianças de famílias residentes no Plano Piloto, especialmente da quadra onde está situada. No entanto, ao longo dos anos, com a ampliação do acesso à informação e as transformações sociais, o perfil da comunidade escolar tornou-se mais diversificado. Atualmente, a instituição recebe estudantes de diferentes classes sociais e Regiões Administrativas do Distrito Federal.

A Escola Classe 316 Sul atende aproximadamente 274 estudantes provenientes de diversas localidades, como Vila Telebrasília, Plano Piloto, Guará, Paranoá, Jardim Botânico, Riacho Fundo, São Sebastião e outras Regiões Administrativas, além do entorno do Distrito Federal. A demanda por vagas na instituição está diretamente relacionada à localização estratégica da escola, que atende, em grande parte, filhos de trabalhadores que prestam serviços na região.

A Escola Classe 316 Sul passou por diversas transformações ao longo de sua história, embora muitas dessas mudanças não tenham sido devidamente

registradas. De acordo com relatos de professores que acompanharam o desenvolvimento da instituição, sua concepção remonta à década de 1970, quando uma professora residente na quadra idealizou uma escola com salas de aula mais amplas, rompendo com o padrão arquitetônico da época. Seu esposo, ao compartilhar dessa visão inovadora, mobilizou arquitetos e engenheiros para projetar uma estrutura que atendesse melhor às necessidades educacionais da comunidade.

Inicialmente, a construção da escola não foi concluída em sua totalidade, sendo finalizada apenas na década de 1980, quando as salas de aula receberam paredes de alvenaria. Nos anos 2000, com o apoio do Sr. Eurides Pereira Tavares, pai da então vice-diretora Cristina Darlem Mendes Tavares, foram realizadas novas reformas estruturais, resultando na reorganização dos espaços destinados à Orientação, Coordenação, Supervisão e cozinha. Essas mudanças visaram à melhoria da funcionalidade e ao aprimoramento do atendimento às demandas pedagógicas e administrativas.

A escola também se destaca pelo seu valor arquitetônico e cultural. Na entrada, um painel composto por formas geométricas em dois tons de azul, sobre um fundo branco, ilumina o ambiente interno, sendo uma criação do arquiteto Horácio Borges, responsável pelo projeto arquitetônico da instituição. No pátio interno, um anfiteatro pequeno exibe outro painel de formas abstratas em amarelo sobre fundo branco, embelezando o espaço externo. Ambos os painéis são obras do renomado artista Athos Bulcão, conferindo à escola um caráter artístico singular e consolidando-a como um patrimônio cultural de grande relevância.

Atualmente, a Escola Classe 316 Sul atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, incluindo turmas voltadas para alunos com necessidades especiais. As adaptações ao longo dos anos refletiram a preocupação da comunidade escolar em garantir um ambiente mais acessível, funcional e acolhedor, reafirmando o compromisso com a qualidade da educação e a inclusão social.

A Escola Classe 316 Sul passou por diversas transformações estruturais e pedagógicas ao longo dos anos, com o objetivo de melhor atender às demandas educacionais e administrativas. A ampliação da direção e da secretaria possibilitou

uma organização mais eficiente dos espaços, refletindo a necessidade de adequação às exigências contemporâneas do ambiente escolar.

Do ponto de vista arquitetônico e cultural, a escola apresenta elementos de grande relevância. Na entrada, um painel em dois tons de azul sobre fundo branco, composto por formas geométricas, contribui para a iluminação da área interna, sendo idealizado pelo arquiteto Horácio Borges, responsável pelo projeto arquitetônico da instituição. Além disso, um segundo painel, localizado na parede externa de um pequeno anfiteatro no pátio interno, exibe formas abstratas na cor amarela sobre fundo branco. Essas obras, criadas pelo renomado artista Athos Bulcão, conferem um valor estético e cultural significativo à escola, tornando-a um importante marco arquitetônico.

Durante os anos de 2020 e 2021, a pandemia da COVID-19 impôs desafios inéditos à organização escolar, exigindo a adoção de novas práticas pedagógicas mediadas por tecnologia. O ensino remoto foi implementado por meio do Programa Escola em Casa DF, seguindo as diretrizes estabelecidas em decretos e portarias da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Essas mudanças impactaram diretamente a estruturação dos espaços e tempos escolares, bem como os processos de ensino-aprendizagem, avaliação e acolhimento dos estudantes.

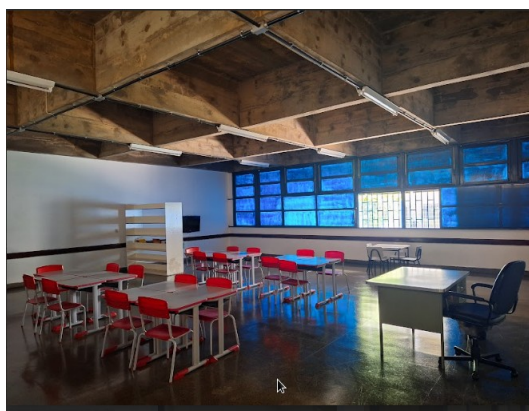
Em 2021, a gestão da escola passou a ser conduzida pela diretora Cláudia Amorim Madoz. No ano seguinte, a instituição integrou o Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), promovido pela SEEDF, inicialmente voltado para os primeiros e segundos anos do turno matutino. Essa iniciativa visou à ampliação do tempo escolar e ao fortalecimento do processo educacional, proporcionando um ensino mais abrangente e diversificado.

Figura 9.1 e 9.2: Entrada descola e o “Selo CAU” de preservação de patrimônio.



A valorização do patrimônio arquitetônico da escola foi reconhecida em 3 de dezembro de 2021, quando a instituição recebeu o "Selo CAU", concedido pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal. Esse selo destaca o valor histórico de edificações não monumentais de Brasília, evidenciando a importância da Escola Classe 316 Sul como um espaço que une educação, cultura e patrimônio arquitetônico.

Figura 10.1 e 10.2 : Sala de aula e mural feito por Athos Bulcão.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

5. PELA SENSIBILIDADE DO ISO: ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS

Esta pesquisa foi realizada por meio do acompanhamento de uma experiência de produção de imagens fotográficas, na qual dez crianças moradoras da Vila Tebrasília, no Distrito Federal, e estudantes da Escola Classe 316 Sul, situada na Asa Sul, participaram ativamente. Além da análise das fotografias produzidas, foram registrados e estudados os diálogos estabelecidos entre as crianças durante o processo de captura das imagens, permitindo uma compreensão mais profunda das interações e dinâmicas que se desenrolaram nesse contexto.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, conforme a definição de Minayo (2003), que envolve práticas interpretativas e compreensivas, possibilitando ao pesquisador analisar as aparências dentro dos contextos em que estão inseridas. A abordagem qualitativa se distingue das abordagens quantitativas, pois não busca quantificar ou medir fenômenos, mas sim interpretar a realidade de maneira a reconhecer que não existe uma única verdade absoluta. Dessa forma, a validade dessa pesquisa não é construída por meio de dados numéricos ou estatísticas, mas por uma análise profunda e consistente dos fatos e dos significados sociais envolvidos, que revelam as complexidades e particularidades do contexto estudado.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minayo, 2003, p. 22).

A participação no cotidiano escolar foi um elemento essencial para o sucesso desta pesquisa. Realizar o estudo em uma sala de aula onde as crianças não tinham familiaridade prévia comigo representou um desafio considerável, especialmente no que diz respeito à criação de um ambiente no qual elas se sentissem à vontade para se expressar verbalmente sobre as câmeras e as fotografias que estavam sendo registradas. Nesse contexto, superar a percepção inicial de ser vista como uma "intrusa" foi um passo crucial para estabelecer uma relação de confiança com as

crianças, o que, por sua vez, permitiu o desenvolvimento fluido e produtivo deste campo de investigação.

5.1 A fotografia participativa como ferramenta de diálogo com as crianças: contexto da pesquisa

Desde o início, meu objetivo não era apenas ingressar no ambiente escolar para conduzir a pesquisa, mas sim integrar-me ao cotidiano da sala de aula, tornando-me uma participante ativa nas experiências vivenciadas naquele espaço, dentro de uma dinâmica de reciprocidade. Com o tempo, à medida que a relação com as crianças se consolidava, os diálogos e acordos tornaram-se mais naturais e harmoniosos. Como consequência dessa interação, em vários momentos, também me tornei objeto do olhar fotográfico das crianças, sendo capturada inesperadamente pelo flash das câmeras enquanto realizava atividades em sala ou até mesmo a pedido dos próprios alunos, que expressavam o desejo de registrar esses momentos.

Embora não desempenhasse a função de professora regente, minha posição de pesquisadora me conferiu uma autonomia significativa em sala de aula, que foi gentilmente concedida pela docente responsável, a qual me acolheu desde o primeiro dia na instituição. Esse acolhimento também se estendeu às crianças, o que facilitou a construção de um olhar compartilhado entre as perspectivas dos estudantes e da pesquisadora ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Essa etapa, pautada pela observação e participação, revelou-se essencial para a pesquisa, pois, conforme argumenta Marques (2016), "o observador também participa e interage com os sujeitos da pesquisa, tendo a possibilidade de partilhar da experiência de ser igualmente investigador de suas próprias práticas". Esse envolvimento direto e contínuo com o ambiente escolar foi fundamental para que eu pudesse não apenas observar, mas também vivenciar e compreender profundamente as dinâmicas do grupo.

A dinâmica estabelecida entre o observador e o observado oferece uma nova perspectiva, essencial para a produção e elaboração das imagens fotográficas. Essa relação não é apenas uma troca visual, mas uma imersão mútua que possibilita um olhar mais profundo e compartilhado sobre a realidade observada. Esse princípio é a base de diversas metodologias participativas, como as de vídeo participativo (White, 2003; Alvarez, 2009; Zanotti, 2013) e fotografia participativa (Meirinho, 2014). Dentre essas, a fotografia participativa se destaca como nosso foco metodológico, pois permite uma interação mais próxima entre o observador e o observado, promovendo uma co-criação de imagens que refletem as experiências, perspectivas e interpretações dos próprios participantes. Ao integrar os sujeitos na produção das imagens, essa abordagem transforma o processo de observação em uma vivência compartilhada, enriquecendo tanto o conteúdo quanto a compreensão dos fenômenos em questão.

A pesquisa de campo foi realizada com uma turma de crianças do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 9 anos, pertencentes à Escola Classe 316 Sul, localizada no Distrito Federal. A escolha dessa instituição foi motivada pela concentração de alunos residentes na Vila Telebrasília, que faz parte da Região Administrativa do Plano Piloto. O vínculo estabelecido com a turma possibilitou uma maior proximidade com as crianças, favorecendo a espontaneidade nas interações e permitindo o aprofundamento de determinadas atividades, tornando-as mais significativas tanto para o grupo quanto para o contexto da pesquisa.

A rotina diária da turma é estruturada, com aulas específicas ao longo da semana, como Educação Física às terças e quintas-feiras, Sala de Leitura às sextas-feiras, e Artes, também às terças-feiras. Com base nessa organização, optou-se por desenvolver a parte prática da pesquisa nas segundas e quartas-feiras, dias em que as crianças permanecem mais tempo em sala de aula e possuem maior disponibilidade para atividades livres. Durante esses períodos, as câmeras fotográficas foram disponibilizadas para uso nos momentos destinados às atividades práticas.

Após o planejamento da pesquisa empírica e a apresentação da proposta às crianças, iniciou-se a execução da parte prática, que consistiu na produção

fotográfica pelas próprias crianças. A definição de acordos prévios foi um aspecto essencial para garantir que todos compreendessem claramente as diretrizes da atividade, estabelecendo limites sobre o que poderia ou não ser feito durante a dinâmica em sala. Esses acordos foram formulados coletivamente, em formato de roda de conversa, com todos os participantes sentados, o que favoreceu o diálogo e a participação ativa.

Durante a roda, foi explicado que a pesquisa estava sendo realizada e que a colaboração de cada criança seria fundamental para seu desenvolvimento. Nesse contexto, o estudante chamado Maui (codinome dado pela pesquisadora) indagou:

Maui: “Quer dizer que seu dever da faculdade depende de mim?!”

Pesquisadora: “Sim! Depende de você também.”

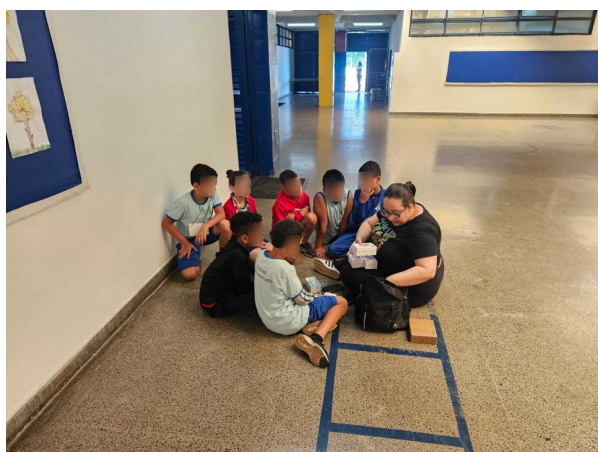
Maui: “Legal!”

Para iniciar a discussão, buscou-se identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre a escola e suas experiências com o uso de câmeras fotográficas e o ato de fotografar. Foi questionado se elas reconheciam os equipamentos apresentados, a fim de compreender o nível de familiaridade com as câmeras. Essa etapa foi fundamentada na perspectiva de que o aprendizado se constrói a partir das experiências e saberes já adquiridos, conforme argumenta Silva (2014).

A maioria das crianças afirmou conhecer a máquina fotográfica, referindo-se a ela como um equipamento para “tirar fotos”, mas destacaram que achavam mais prático utilizar o celular para esse fim. No entanto, quando questionadas sobre a experiência de manusear uma câmera, todas responderam que não sabiam utilizá-la. Uma criança, em particular, acrescentou que já havia utilizado a câmera do celular de sua mãe para fotografar seu animal de estimação, revelando algum contato prévio com o ato de fotografar, mas de maneira limitada ao uso de dispositivos móveis.

A partir desse diálogo inicial, foi então introduzida a proposta da atividade: as crianças teriam a oportunidade de manusear as câmeras fotográficas e registrar, por meio da fotografia, suas experiências espaciais na escola. Esse momento não apenas permitiu a ampliação do conhecimento das crianças sobre a fotografia, mas também possibilitou que elas se envolvessem de maneira ativa na construção do próprio aprendizado.

Figura 11.1 11.2: Início do trabalho de campo.



Acervo da pesquisadora.

Para a realização da atividade, foram escolhidas câmeras digitais portáteis, amplamente utilizadas no início dos anos 2000. Embora atualmente sejam consideradas obsoletas por alguns e itens de valor estético ou *vintage* por outros, esses dispositivos ainda apresentam plena funcionalidade. O uso desse tipo de câmera tornou-se menos comum com o avanço das tecnologias móveis, visto que os *smartphones* passaram a desempenhar esse papel de forma mais prática e acessível. No entanto, como estratégia de pensar a imagem fotográfica de forma mais plena e sem o viés do uso de fotografias para as redes sociais, optou-se pela utilização de câmeras digitais.

O equipamento tecnológico selecionado para a captação das imagens consistiu em 10 câmeras digitais. As câmeras possuem tela de 2 polegadas e zoom óptico.

Trata-se de um dispositivo compacto e de fácil manuseio, adequado para a proposta da pesquisa.

Figura 12.1 e 12. 2: Máquinas fotográficas usadas na pesquisa.



Acervo da pesquisadora.

Para a realização da atividade, foram escolhidas câmeras digitais portáteis, amplamente utilizadas no início dos anos 2000. Embora hoje sejam consideradas obsoletas por alguns e itens de valor estético ou vintage por outros, esses dispositivos ainda preservam sua plena funcionalidade. Com o avanço das tecnologias móveis, o uso das câmeras digitais tornou-se menos comum, uma vez que os *smartphones* passaram a desempenhar essa função de maneira mais prática e acessível.

No entanto, a escolha dessas câmeras se deu como uma estratégia para explorar a imagem fotográfica de forma mais aprofundada, sem a influência direta das redes sociais. Assim, optou-se pelo uso de câmeras digitais, cada uma equipada com uma tela de 2 polegadas e zoom óptico. Compactas e de fácil manuseio, essas câmeras se mostraram adequadas para os objetivos da pesquisa, permitindo um olhar mais atento sobre a produção e o significado das imagens captadas.

A escolha das câmeras digitais baseou-se em sua estrutura compacta e de fácil manuseio, permitindo que todas as crianças tivessem autonomia para acessar os

botões e registrar visualmente aquilo que observavam. A distribuição dos equipamentos ocorreu de maneira organizada e sem intercorrências, garantindo que cada participante tivesse a oportunidade de explorar o dispositivo. O interesse das crianças em utilizar as câmeras foi evidente ao longo da atividade, sendo cada uma delas orientada individualmente quanto ao manuseio. Para assegurar a participação de todos os alunos da turma, independentemente de sua residência na Vila Telebrasil, foram formados grupos de dez crianças, promovendo uma experiência colaborativa e inclusiva.

Após a captura das imagens, o material fotográfico produzido pelas crianças foi reunido para análise. A partir de uma abordagem crítica e interpretativa, foram examinados os elementos presentes nas fotografias, possibilitando reflexões sobre os olhares e percepções das crianças acerca do ambiente ao seu redor.

Para dar continuidade à pesquisa, foi elaborado e encaminhado aos responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que formaliza a autorização para a participação das crianças. Além disso, um termo de assentimento, adaptado para o público infantil, foi entregue às próprias crianças. Como medida adicional para garantir a proteção e a integridade dos participantes, adotou-se um sistema de codinomes para identificá-los. Os nomes fictícios escolhidos — Maui, Moana, Elsa, Diana, Simba, Pumba, Lilo, Stitch, Woody e Buzz Lightyear — foram inspirados em personagens de filmes infantis. Essa escolha se deu a partir de jogos temáticos que a pesquisadora utilizou como estratégia inicial de aproximação com as crianças.

Durante essa interação, foram estabelecidos, de forma coletiva, os seguintes acordos:

- Aguardar respeitosamente o tempo do colega que estivesse fotografando antes de utilizar o equipamento;
- Aguardar a orientação da professora, que seria responsável por definir a ordem de uso da câmera;

- Manusear o equipamento com cuidado, evitando quedas que pudessem causar danos. Caso ocorresse algum incidente, a situação seria discutida coletivamente;
- Participar das demais brincadeiras e atividades disponíveis na sala enquanto as duas crianças designadas estivessem utilizando a câmera;
- Respeitar a decisão dos colegas que não desejassem ser fotografados;
- Devolver a câmera à professora caso não desejassem mais utilizá-la;
- Retornar o equipamento à professora ao término do tempo estipulado, garantindo que todos tivessem a oportunidade de participar da atividade;
- Em caso de dúvidas, buscar a mediação da pesquisadora para esclarecimentos.

Após a definição dos combinados, consultei as crianças para confirmar se todas estavam de acordo com as regras estabelecidas coletivamente. Em seguida, selecionei os primeiros participantes da atividade fotográfica e, simultaneamente, elaborei uma lista com os nomes daqueles que demonstraram interesse em participar. As câmeras foram entregues aos selecionados, acompanhadas da orientação de que poderiam recorrer a mim em caso de dúvidas. Enquanto isso, as demais crianças dispersaram-se pela sala, engajando-se em outras atividades lúdicas.

Ao longo da atividade, algumas crianças se aproximavam para perguntar se já era sua vez de participar, demonstrando expectativa e ansiedade quanto à alternância entre os participantes. Nessas ocasiões, verificava o tempo restante, informava quanto faltava para sua vez e reforçava os combinados previamente estabelecidos, garantindo a organização e o envolvimento de todos.

Essa dinâmica se manteve ao longo dos dias subsequentes da pesquisa, que ocorreram de forma não consecutiva. No total, foram realizadas 20 sessões de observação, distribuídas ao longo de seis semanas, nos meses de outubro e novembro de 2024. Esse formato mostrou-se o mais adequado, pois, nos dias em

que outras atividades pedagógicas eram ministradas, o tempo disponível para as brincadeiras era reduzido. Dessa forma, a primeira sessão ocorreu em uma sexta-feira, e as demais foram realizadas às segundas, quartas e sextas-feiras das semanas seguintes, permitindo uma melhor integração da pesquisa ao cotidiano das crianças.

Figura 13: Crianças manipulando as máquinas fotográficas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A fotografia pode ser integrada ao cotidiano escolar de diversas formas, ampliando as possibilidades de registro, expressão e reflexão no ambiente educativo. Entre essas possibilidades, destacam-se seu uso por docentes para documentar momentos significativos, a realização de atividades voltadas à exploração da identidade da criança e a construção de portfólios ou outros documentos institucionais

Além de funcionar como uma ferramenta para o registro contínuo e a avaliação do desenvolvimento infantil, a fotografia também permite o acompanhamento das vivências das crianças. Ao documentar suas experiências, abre-se espaço para a reflexão sobre suas interações, descobertas e formas de percepção do mundo ao seu redor, fortalecendo o protagonismo infantil e a valorização de suas perspectivas no contexto escolar.

A proposta inicial buscou incentivar as crianças a fotografarem elementos que representassem suas experiências e vivências no ambiente escolar. Após a explicação da atividade e a definição coletiva de regras e acordos, a intenção foi refletir sobre essa experiência a partir das imagens produzidas pelas crianças, tomando como referência os pressupostos da Fotografia Participativa e a abordagem metodológica do *Photovoice*.

A análise das fotografias revelou uma recorrência significativa de registros que retratam colegas e profissionais da escola com quem as crianças possuem vínculos afetivos, especialmente em momentos de interação. Esse aspecto evidencia a importância das relações interpessoais no cotidiano infantil, demonstrando o apreço e a proximidade que as crianças constroem em seu ambiente escolar.

A expressividade da afetividade entre os pares foi um dos elementos mais marcantes observados nas imagens capturadas. Em diversas ocasiões, a criança responsável pela câmera solicitava que um amigo posasse para a foto; em outras, os colegas eram fotografados de maneira espontânea, sem perceberem a ação. Além disso, emergiram brincadeiras relacionadas ao ato de fotografar, como desafios para evitar ser capturado pela câmera. Também foram frequentes registros de abraços e poses ao lado dos amigos, reforçando a relevância dos laços afetivos na experiência escolar.

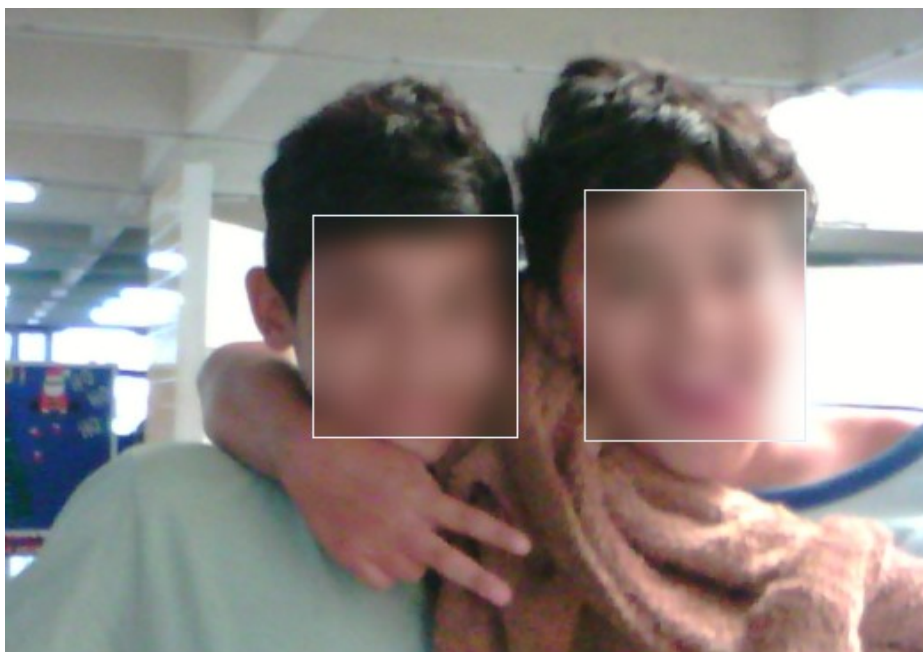
Na sequência, serão apresentados os registros fotográficos realizados individualmente, destacando os elementos escolhidos por cada criança para compor suas imagens. A partir dessas fotografias, torna-se possível identificar aspectos previamente discutidos, como o brincar, as interações sociais e as culturas infantis, permitindo uma análise mais aprofundada sobre as percepções das crianças e a forma como expressam suas vivências por meio da fotografia.

Por fim, para preservar a identidade das crianças, todas as imagens foram submetidas a um processo de edição que impossibilita a identificação de seus rostos, garantindo o respeito à privacidade e à ética da pesquisa.

Criança 1: Maui

A sequência de fotografias capturadas por Maui durante o processo de registro revela uma atenção cuidadosa ao enquadramento, evidenciada pelo movimento sutil de inclinar-se para ajustar o objeto no visor da câmera. Demonstrando interesse em explorar diferentes perspectivas, Maui deslocou-se ao redor da mesa, buscando novos ângulos para a composição da imagem. Nesse processo, contou com o auxílio de um colega, que se posicionou à frente, contribuindo para a organização visual da cena.

Figura 14: Amigos



Fonte: acervo da pesquisadora.

Ao refletir sobre sua escolha fotográfica, Maui mencionou que estava registrando seus amigos, com quem compartilha a trajetória escolar desde o Jardim

de Infância, com o propósito de "registrar pra quando ficar adulto". Quando questionado sobre a motivação para aquela fotografia, respondeu de maneira objetiva: "porque a gente cresce, ué!". Sua fala evidencia uma percepção do tempo e da memória afetiva, atribuindo à fotografia um papel significativo na preservação das relações interpessoais e na construção de lembranças sobre sua vivência escolar.

Figura 14 – Meus Amigos



Fonte: acervo da pesquisadora

Nesta sequência, evidencia-se o papel da câmera fotográfica, enquanto artefato tecnológico, na mediação das relações afetivas e sociais, além de sua função como instrumento de registro do cotidiano escolar. As escolhas de Maui ilustram essa dinâmica, direcionando seu enquadramento para elementos específicos, como o painel de aniversários e um brinquedo trazido de casa. Embora possam parecer componentes ordinários do ambiente escolar, esses objetos adquiriram um significado particular para o autor das imagens, motivando sua decisão de registrá-los fotograficamente.

Durante o ato de fotografar, Maui verbalizou: "vou aqui tirar foto da Tia Jeane (coordenadora da escola), ninguém pode esquecer dela". Essa escolha pode ser compreendida à luz do conceito de espaço afetivo, conforme proposto por Ottoni (2019). Segundo o autor, o espaço afetivo corresponde a um lugar particular que influencia a decisão do fotógrafo sobre o que registrar, evidenciando a atribuição de valor subjetivo a determinados ambientes. Dessa forma, espaços que poderiam ser considerados triviais ou desprovidos de destaque tornam-se carregados de significados e conexões emocionais, justificando sua seleção intencional para o registro fotográfico (Ottoni, 2019, p. 09).

Criança 1 e 2: Lilo e Stitch

A sequência de fotografias capturadas por Lilo e Stitch apresenta um conjunto de registros produzidos de forma colaborativa, uma vez que ambas as crianças participaram ativamente do processo, compartilhando entre si suas escolhas e decisões sobre o que fotografar. As imagens foram realizadas no contexto da sala de aula e do recreio durante as aulas de Educação Física, resultando em fotografias marcadas por intenso movimento e dinamicidade.

Ao me aproximar de Stitch, que naquele momento segurava a câmera, questionei sobre a atividade que estavam desenvolvendo. De imediato, ele respondeu que estavam brincando de "publicitários". Tanto ele quanto Lilo, que operava outra câmera, tinham como objetivo localizar e fotografar os colegas por meio da lente, enquanto os demais participantes realizavam suas atividades habituais. Durante a observação da brincadeira, foi possível identificar expressões típicas desse contexto lúdico, tais como: "Vai, pega ele fazendo dever!", "Lilo, tu perdeu, tu apareceu na foto, eu vi" e "Vou fazer sem ele perceber, fica quieto!".

Essa série de imagens captura a essência das vivências escolares cotidianas, evidenciando o papel da câmera fotográfica não apenas como um instrumento de documentação, mas também como parte integrante da experiência lúdica. Além de possibilitar registros concretos das vivências espaciais, a câmera assume uma

função ativa no processo, contribuindo para sua estruturação e desenvolvimento. Os registros reafirmam a relevância do espaço afetivo como um elemento central nas experiências da infância.

figura 15.1 e 15.2 - Vivências em sala de aula.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Conforme destaca Kishimoto (1998), com base nas concepções de Froebel (1912), os brinquedos e as brincadeiras desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil. O brinquedo, ao fornecer suporte para a brincadeira, possibilita sua evolução de acordo com a faixa etária da criança, promovendo o enriquecimento da imaginação e fortalecendo tanto as relações interpessoais quanto a construção de significados no contexto social. Dessa forma, o uso da câmera fotográfica, ao ser ressignificado como um elemento lúdico, evidencia sua potência não apenas como ferramenta tecnológica, mas também como um catalisador das interações e das formas de expressão infantil.

Criança 4: Woody

O uso da câmera fotográfica por Woody revela sua preferência por registrar imagens de seus melhores amigos, com quem mantém uma relação de proximidade

que ultrapassa os limites do ambiente escolar, estendendo-se para momentos de convivência fora da escola. Durante o processo de captura, Woody solicitava que seus colegas posassem para as fotos, e estes, prontamente, atendiam aos seus pedidos, demonstrando engajamento na atividade.

Ao ser questionado sobre sua motivação para realizar tais registros, Woody respondeu: “Eu quero tirar foto deles igual quando a professora tira da gente fazendo atividade”. Sua fala evidencia a observação atenta das práticas escolares e o desejo de reproduzi-las por meio da fotografia. Além disso, ao direcionar a câmera para um colega e orientá-lo com a frase “Vai, assim, igual o Spider-Man”, Woody demonstra sua intenção de explorar referências do universo infantil, incorporando elementos lúdicos ao ato fotográfico.

Figura 16 – Meu Amiguinho



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesta sequência de fotografias, destaca-se não apenas o vínculo afetivo entre os três amigos, mas também a apropriação de uma prática escolar por Woody, que ressignifica o registro fotográfico enquanto instrumento de documentação e interação social. Essa dinâmica reforça o argumento de Tassoni (2000), segundo o qual as interações entre pares desempenham um papel fundamental no processo de

aprendizagem, proporcionando suporte para que as crianças construam conhecimento de maneira colaborativa. Além disso, essas interações contribuem para a constituição do campo da afetividade, uma vez que, conforme ressalta Tassoni (2000, p. 03), “toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular.” Dessa forma, a fotografia, ao ser utilizada por Woody como um meio de registrar e valorizar suas relações, torna-se um instrumento que articula a memória, a socialização e a construção da identidade infantil.

Criança 5: Elsa

O uso da câmera fotográfica por Elsa revela uma abordagem distinta em relação aos demais colegas, especialmente quando comparada a Woody. Enquanto este optava por registros mais próximos e direcionados, Elsa afastava-se intencionalmente para enquadrar todo o grupo, demonstrando uma preocupação compositiva mais ampla. Em algumas ocasiões, solicitou minha presença nos registros, expressando comandos como: “*Vem, prof., fica ali no meio*”, “*Não, calma, mais um*”, além de pedir que todos sorrissem para a foto, evidenciando uma intenção deliberada de capturar a interação coletiva.

Esse comportamento indica uma percepção espacial mais refinada, observada em sua estratégia de recuar para obter um enquadramento mais abrangente. Ao ser questionada sobre sua experiência prévia com câmeras fotográficas, Elsa afirmou nunca ter utilizado uma máquina fotográfica semelhante, mas mencionou que já havia tirado fotos com o celular do pai, especialmente de seu cachorro. Além disso, destacou que seu pai costuma fotografá-la diariamente junto à irmã, afirmando: “*Ele sempre tira foto da gente, todo dia*”.

Essa declaração sugere que sua relação com a fotografia foi inicialmente mediada pelo ambiente familiar, tornando-se parte de sua vivência cotidiana. Assim, a experiência proporcionada na escola não apenas ampliou seu repertório técnico, mas também estabeleceu um diálogo entre os conhecimentos prévios adquiridos em

casa e as novas aprendizagens construídas no contexto escolar. Essa articulação entre diferentes espaços de aprendizagem reforça a ideia de que a fotografia, enquanto prática cultural e social, está profundamente inserida nas experiências infantis, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de percepção e expressão.

Figura 17 – A Professora



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Criança 6: Moana

Na sequência de fotografias capturadas por Moana, observa-se seu interesse ativo pelo ambiente e pelas atividades pedagógicas em andamento. Ao pegar a câmera, expressou sua intenção de encontrar um elemento significativo para registrar, afirmando: "*Hmmm... deixa eu ver uma coisa legal para tirar foto*". Durante

sua busca, aproximou-se da mesa onde as professoras organizavam uma proposta de vivência para a turma e, curiosa, questionou: *"Prof., você tá fazendo uma atividade pra gente com esses papéis?"*. Diante da resposta afirmativa, Moana prontamente direcionou a câmera para o cenário e iniciou o registro fotográfico.

Ao me aproximar e perguntar se havia encontrado algo interessante para fotografar, respondeu entusiasmada: *"Sim, eu gosto muito de fazer atividade"*. Quando questionei se essa era, de fato, sua principal motivação na escola, reafirmou: *"Sim, o que eu mais gosto de fazer aqui é brincar e fazer atividade"*.

Figura 18 – Estrela de Papel



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esse episódio evidencia a relevância do ambiente escolar como espaço de experiências significativas para as crianças, destacando a importância de propostas pedagógicas que dialoguem com seus interesses e promovam o engajamento ativo. A resposta de Moana sugere que sua relação com a aprendizagem está diretamente associada às interações proporcionadas pelas atividades desenvolvidas em sala.

Como destaca Silva (2017, p. 12), o envolvimento das crianças nos processos educativos depende, em grande medida, da forma como os educadores estruturam propostas que estimulem sua curiosidade e participação, fortalecendo a afetividade como dimensão essencial da aprendizagem. Nesse sentido, a fotografia, ao registrar esses momentos, torna-se não apenas uma ferramenta de documentação, mas também um meio de expressão das percepções e vivências das crianças no contexto escolar.

Criança 7. 8 e 9: Pumba, Simba e Buzz Lightyear

Os registros fotográficos realizados por Simba e Pumba ocorreram de maneira similar, uma vez que ambos capturaram imagens da mesma atividade lúdica da qual participavam. Essa atividade integrava um contexto mais amplo de brincadeiras simultâneas na sala de aula, destacando-se, entre elas, um grupo de cinco meninas que desenhavam no quadro. Esse momento específico gerou diversos registros fotográficos, evidenciando o interesse das crianças em documentar suas interações e produções.

Durante essa experiência, Simba, ao manusear uma das câmeras disponíveis, direcionou seu foco para uma colega e questionou: *“O que você está desenhando?”*. Em resposta, a amiga mencionou que se tratava de um coração, especificando que era um coração “quebrado”. Diante da resposta, Pumba expressou admiração e afirmou: *“Que lindo, vou tirar uma foto”*. Em outro momento, Simba, enquanto desenhava no quadro, solicitou a uma colega que registrasse fotograficamente sua produção. Buzz, que também dispunha de uma das câmeras, incentivou a continuidade do desenho ao afirmar: *“Vai, desenha aí que eu quero tirar uma foto, eu estou em um museu”*, acompanhando sua fala com uma risada. Ao me aproximar, questionei: *“Ah! É? Você está em um museu, e suas amigas são as artistas?”*. Buzz prontamente respondeu: *“Sim, e eu sou a fotógrafa que registra as obras de arte”*.

Figura 19 – O menino do futebol



Figura 19: Acervo da pesquisadora.

Esse episódio evidencia, mais uma vez, o papel da câmera fotográfica como catalisadora da brincadeira de faz de conta. Esse tipo de atividade lúdica desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, promovendo a criatividade, a construção de narrativas e o enriquecimento das interações sociais. Como destaca Vygotsky (1991), a brincadeira simbólica permite que a criança ressignifique elementos do mundo real, atribuindo-lhes novos sentidos dentro de contextos imaginados. Assim, a sala de aula transcende sua função convencional e se transforma, no universo lúdico das crianças, em uma galeria de arte. O quadro branco, por sua vez, adquire o papel de uma grande tela, onde os pequenos artistas produzem suas obras em tempo real, enquanto os fotógrafos registram o processo, reafirmando a importância do brincar na construção das experiências infantis.

Criança 10: Diana

Durante a atividade de desenho no quadro, Diana demonstrou uma preferência marcante por registrar fotograficamente suas próprias produções. Ao capturar uma imagem, exclamou entusiasmada: *“Olha, professora, fui eu que escrevi!”*. Diante dessa manifestação, questionei: *“Que lindo! Por que você decidiu fotografar suas atividades?”*. Ela prontamente respondeu: *“Porque sim, assim, quando eu tiver que apagá-los, ainda terei as fotos deles”*.

Essa vivência ilustra uma dimensão do protagonismo infantil, evidenciando tanto a relevância do registro visual quanto o significado atribuído à fotografia como estratégia para preservar a memória do desenho ao longo do tempo. A escolha de Diana sugere uma compreensão intuitiva sobre a efemeridade do que é produzido no quadro e a necessidade de um recurso que possibilite sua permanência. Nesse contexto, a fotografia se configura como um instrumento fundamental na construção das narrativas infantis, permitindo que a criança atue como autora de suas próprias imagens, selecionando e conservando aquilo que deseja compartilhar e recordar.

Figura 20 – A Escrita



Fonte: Acervo da pesquisador.

Conforme argumenta Kossoy (1998, p. 44), *“a fotografia funciona em nossas mentes como uma espécie de passado preservado, lembrança imutável de certo momento e situação, de certa luz, de determinado tema, absolutamente congelado contra a marcha do tempo”*. Assim, o ato de fotografar transcende a simples documentação, assumindo uma função simbólica e afetiva. Para a criança, esse processo não apenas ressignifica sua experiência, mas também confere um novo sentido à sua criação, transformando a fotografia em um recurso de ancoragem da memória e do pertencimento ao espaço escolar.

Exposição Fotográfica

Após alguns meses da implementação da proposta pedagógica voltada à produção fotográfica pelas crianças, foi planejado um momento de compartilhamento das imagens registradas. O objetivo dessa atividade era proporcionar ao grupo a oportunidade de visualizar e refletir sobre suas próprias produções, revisitando as fotografias capturadas, identificando seus respectivos autores e destacando detalhes pertinentes como forma de devolutiva da pesquisa.

Figura 21 – A Exposição



Fonte: Acervo da pesquisadora

Para iniciar essa discussão, realizou-se uma roda de conversa nas primeiras horas da manhã, logo após a chegada das crianças à instituição. Nesse contexto, foi perguntado se lembravam da experiência com as câmeras, ao que todas responderam afirmativamente. Em seguida, questionou-se se gostariam de visualizar as imagens, obtendo, mais uma vez, uma resposta entusiasmada e unânime. Assim, reunidos em frente à televisão da sala, iniciou-se a apresentação das fotografias produzidas ao longo das vivências com as câmeras fotográficas.

Durante esse momento, observou-se um grande envolvimento das crianças, expresso por risadas, gestos de apontamento para a tela e sorrisos ao reconhecerem suas próprias produções. Além disso, a exibição das imagens gerou uma série de interações e diálogos espontâneos:

Celina: *“Essa foto tá meio embaralhada.”* (ao ver o agrupamento de fotos de Lilo e Stitch).

Elsa: *“Olha, Woody, as fotos que você tirou aquele dia da atividade.”*

Pesquisadora: *“Como você sabe que foi o Woody que tirou essas fotos?”*

Woody: *“É que eu lembro que ele tava tirando fotos das professoras.”*

Woody (complementando): *“Sim, é verdade! Eu lembro também desse dia.”*

Simba: *“Eu não tirei, prof., eu não lembro.”*

Maui: *“Elsa, você parece uma artista.”* (ao observar as fotos feitas por Elsa).

Elsa: *“Moana, como você tem coragem de fazer essa cara?”*

Lilo: *“Sou eu ali na janela!”* (apontando para a figura na foto).

Stitch: *“Minha cara ficou engraçada.”*

Buzz: *“A Moana veio nesse dia?”*

Lilo: *“Quem tirou essa, profe?”*

Woody: *“Olha ali! Essa fui eu que tirei, é o meu brinquedo.”*

Pesquisadora: *“Você lembra o motivo de ter tirado aquelas fotos?”*

Maui: *“Não.”*

Pesquisadora: *“Você disse que estava tirando foto dos seus amigos pra lembrar deles quando crescer.”*

Maui: *“Ah! É mesmo.”*

Pesquisadora: *“E aí, conseguiu fazer as fotos como queria?”*

(Maui, rindo): *“Não, prof., era só uma brincadeira.”*

Diana (acrescentando): *“Eu lembro porque eu tirei foto da quadra, é porque eu gosto muito!”*

Ao final da apresentação das imagens, foi perguntado se haviam gostado das fotografias que produziram, e a resposta foi unanimemente positiva. Além disso, muitas crianças manifestaram o desejo de repetir a experiência:

Elsa: *“Ah, eu quero de novo! Você pode trazer a câmera de novo pra gente brincar?”*

Buzz: *“Você pode fazer essa pesquisa de novo e trazer a câmera, prof., por favorzinho!”*

A observação das reações das crianças durante essa devolutiva revelou o impacto positivo da experiência. O compartilhamento das imagens permitiu não apenas a valorização da produção infantil, mas também a obtenção de um retorno sobre o envolvimento do grupo com a proposta. A partir das respostas e manifestações das crianças, percebe-se que a vivência foi significativa, despertando interesse e entusiasmo pela fotografia como ferramenta de expressão e memória.

5.2 Análise dos dados: uma reflexão sobre o papel da escola nas experiências das crianças

Nos capítulos anteriores, foram delineadas abordagens multidisciplinares que enfatizam a importância dos processos participativos na investigação com crianças, destacando a necessidade de compreender as interações pessoais, coletivas e com o meio. Neste capítulo, busca-se explorar a compreensão infantil sobre suas vivências espaciais e a realidade em que estão inseridas, utilizando a expressão visual como ferramenta analítica. Para isso, os resultados e análises das imagens produzidas serão discutidos à luz da metodologia *Photovoice*.

Após a reflexão teórica sobre os fundamentos, metodologias e processos que orientaram a pesquisa, este capítulo apresenta e analisa os resultados empíricos, demonstrando a eficácia da fotografia participativa como método de investigação social com crianças. Além disso, discute os desafios e potencialidades dessa abordagem no contexto da pesquisa de campo. Os materiais empíricos são examinados em diálogo com a literatura previamente referenciada, assegurando coerência entre os achados, as escolhas metodológicas e a fotografia da investigação.

A análise, portanto, fundamenta-se na articulação entre os referenciais teóricos e a prática participativa, considerando tanto as imagens produzidas quanto os diálogos e narrativas construídos pelas crianças ao longo do processo. Dessa forma, busca-se evidenciar as múltiplas camadas de significado que emergem das representações visuais, bem como sua relevância para a compreensão das experiências infantis na escola.

5.2.1. Análises das experiências espaciais das crianças na escola

A fotografia participativa, como destaca González (2011), permite não apenas a conexão entre discursos e imagens, mas também a ampliação da análise para além do valor simbólico da fotografia e da intenção original do registro. A relação entre representação visual e discurso revela-se essencial para compreender o que os sujeitos desejam expressar por meio de suas imagens, tornando a fotografia um meio de comunicação e reflexão sobre suas experiências e percepções.

Nesta pesquisa, o método *Photovoice* foi empregado como ferramenta para aprofundar a compreensão das imagens produzidas pelas crianças, possibilitando sua contextualização e a identificação de elementos que emergem de suas escolhas fotográficas. A complementaridade entre imagem e discurso revelou aspectos significativos da vida infantil, permitindo que suas experiências espaciais fossem analisadas a partir de suas próprias perspectivas.

Diferentemente de uma abordagem estritamente semiótica, a investigação buscou compreender as escolhas compositivas feitas pelas crianças e de que maneira essas opções contribuem para a construção do discurso visual, ampliando, assim, as possibilidades analíticas da pesquisa (Harper, 2002). Para um exame qualitativo das imagens, foi utilizada uma análise que combina a identificação de padrões recorrentes e a frequência de determinadas variáveis, conforme o método de análise visual proposto por Meirinho (2017).

Ao longo do estudo, foram produzidas 339 fotografias por dez crianças participantes, as quais foram produzidas com o objetivo de compreender como vivenciam o espaço escolar e se este espaço constitui um lugar de direito das crianças. A codificação dessas imagens foi realizada com base nos conceitos de *Studium* e *Punctum*, conforme apresentados por Barthes (1984), reconhecendo que a interpretação visual é subjetiva e influenciada pelo repertório cultural, coletivo e, também, pelas experiências emocionais individuais. Como aponta Becker (2002), a imagem fotográfica carrega uma carga expressiva que dificulta sua classificação objetiva, tornando sua análise um exercício interpretativo que valoriza as múltiplas leituras possíveis.

Embora uma fotografia possa ser interpretada de diversas formas (Pink, 2007; Prosser & Schwartz, 1989), a fotografia constitui um aspecto positivo, pois amplia as possibilidades de significação e permite compreender diferentes perspectivas sobre a vivência espacial das crianças no contexto escolar. A análise das imagens produzidas não se restringiu a uma abordagem semiótica, mas buscou identificar as escolhas feitas pelas crianças ao captar suas fotografias, revelando um material rico para a compreensão das relações, interações e percepções do espaço escolar.

Uma das principais contribuições da fotografia participativa nesta investigação foi a possibilidade de acompanhar e dialogar com as crianças sobre as imagens produzidas. Esse processo permitiu acessar um volume significativo de informações sobre como percebem e vivenciam a escola, destacando aspectos importantes de sua experiência cotidiana e das dinâmicas que estabelecem com o espaço e com os demais sujeitos da escola.

Nesta seção, serão discutidas as principais convergências e divergências identificadas nas fotografias e nos relatos das crianças. A análise será apresentada considerando a forma como os participantes se apropriaram e experienciaram o espaço escolar, enfatizando como a fotografia contribuiu para um olhar mais aprofundado sobre essas vivências. Serão também explorados os temas emergentes das discussões coletivas, destacando os momentos em que as fotografias estimularam reflexões críticas sobre a relação das crianças com a escola.

Portanto, para uma organização do processo de codificação dos dados, seguiremos a lógica das categorias propostas pela metodologia do *Photovoice*. Para este estudo, foram construídos três categorias de análise:

1. *Meus amigos (representação visual dos grupos de pares);*
2. *Minha professora (representação visual dos profissionais da escola);*
3. *Minha escola (representação visual dos contextos de vivência na escola).*

Uma das principais vantagens de desenvolver uma investigação com a fotografia participativa, foi a possibilidade de acompanhar e dialogar com as crianças sobre as imagens, permitindo um volume significativo de informações sobre os conteúdos visuais produzidos, bem como sobre os personagens e contextos retratados.

Nos próximos tópicos, serão relatadas as convergências e divergências encontradas grupos de crianças participantes. Os resultados serão apresentados a partir da reflexão sobre as quatro categorias propostas para análise: Meus amigos; Minha professora; Minha escola. Uma mesma fotografia poderia conter mais de uma variável, o que resultou na repetição de algumas delas em diferentes categorias de análise. Após a análise das representações visuais, serão apresentados os temas emergentes das discussões coletivas. Dessa forma, serão evidenciados os pontos nos quais as fotografias estimularam o diálogo crítico sobre as experiências espaciais que estas crianças vivem na escola.

5.2.2. Análise da 1ª categoria – “*Meus amigos*”

De acordo com Corsaro (2011), a infância é um momento de intensa participação, no qual as crianças constroem ativamente suas relações e cultura dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, Sarmento e Gouvea (2008) ressaltam que a infância deve ser vista como uma etapa valiosa por si só, com suas próprias especificidades, influenciando a forma como a criança percebe e interage com o mundo.

As relações sociais e afetivas são formadas a partir das interações com o espaço e os colegas. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento acontece por meio da mediação social, onde a linguagem e os vínculos são fundamentais para a construção do pensamento e da identidade. Wallon (2007) complementa afirmando que as emoções são essenciais nesse processo, pois ajudam a criança a estruturar sua personalidade e a compreender o ambiente ao seu redor.

Portanto, esta pesquisa buscou compreender como as crianças se percebem e se representam por meio da fotografia dentro da escola. Os dados revelaram que, entre os diferentes grupos observados, houve variações no interesse em registrar a própria imagem.

Na turma, entre os meninos, 15% das fotos produzidas eram autorretratos; entre as meninas, esse percentual foi de 10%. Algumas crianças tiravam fotos esticando os braços, outras pediam aos colegas ou brincavam com sombras e reflexos. Enquanto alguns estudantes não demonstraram interesse em se fotografar, outros se dedicaram mais a essa atividade. Por exemplo, Elsa (7 anos) tirou 19 fotos de si mesma, Diana (7 anos) fez 17 e Stitch (8 anos) produziu 15 imagens.

A investigação mostrou que, apesar da oportunidade, muitas crianças optaram por não registrar sua própria imagem, principalmente pelo contexto da pesquisa, que envolvia uma exposição espacial sobre o olhar infantil na escola.

Embora se sentissem parte do grupo, algumas não viam os autorretratos como uma forma de expressar os desafios e necessidades do ambiente escolar. Esse comportamento contrastou com suas práticas nas redes sociais. Muitas delas possuíam perfis digitais onde postavam fotos tiradas com o celular ou no espelho,

reforçando a importância da autoimagem na interação social online, como relatado por elas durante a pesquisa de campo.

De acordo com Sibilia (2008), nas redes sociais, surgem novas formas de identidade, onde a imagem se torna um meio essencial de interação e reconhecimento. As crianças, ao se fotografarem, estão projetando uma versão de si para serem vistas e reconhecidas pelos outros. Como destaca Debord (1997), a sociedade contemporânea é mediada por imagens, e as relações sociais se estruturam por meio dessas representações visuais.

Apesar de algumas crianças se dedicarem aos autorretratos para construir uma identidade digital, outras evitaram se expor. A escolha de não se fotografar pode ser interpretada como uma preferência por representar o coletivo em vez do individual. A pesquisa de campo foi uma oportunidade para explorar como as crianças percebem seu espaço e como desejam se expressar. No entanto, ao serem convidadas a exibir suas imagens em uma exposição escolar, nenhuma delas escolheu uma foto própria, indicando que a autoimagem ainda é um campo sensível e cheio de significados para os pequenos.

Na pesquisa, realizado com crianças de diferentes contextos, percebemos que as fotografias tiradas pelos alunos refletiam a importância das amizades nas suas vivências. Das imagens feitas pelas crianças, 61% foram fotografias dos amigos. Esses dados mostram como as crianças utilizam a amizade como suporte emocional e social.



Figura 22: Amigos

Fonte: acervo da pesquisadora

Muitas das fotos retratavam gestos e poses que reforçavam a representação do grupo. Algumas crianças faziam poses naturais e espontâneas, enquanto outras imitavam gestos que viam em redes sociais e etc. Meninos frequentemente cruzavam os braços ou faziam sinais de “hangloose” com as mãos, enquanto meninas inclinavam o corpo ou faziam poses mais elaboradas. Essa diferença de postura reflete tanto influências culturais quanto a necessidade de se afirmar perante os colegas.

Outro ponto interessante foi a maneira como as crianças demonstravam afeto em suas fotos. Os meninos costumavam aparecer lado a lado ou dando tapas amistosos nos ombros, enquanto as meninas preferiam retratar abraços apertados e rostos colados. Essa linguagem visual da amizade revela o desejo de pertencimento e a importância dos laços afetivos na infância. As representações das crianças também mostraram o impacto do contexto social na sua forma de se expressar.

Figura 25 – Amigos e o Hangloose



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Como já apontava Sarmento e Corsaro (2011), a infância é um período de intensa construção da identidade, e a representação visual desempenha um papel fundamental nesse processo. A maneira como as crianças posam e se expressam nas fotos reflete seu desejo de serem vistas e reconhecidas pelos amigos. Além disso, o corpo e os gestos funcionam como um meio de comunicação não verbal, expressando sentimentos, valores e pertencimento ao grupo (Sarmento, 2004; Corsaro, 2011).

O estudo de Douglas e Isherwood (2009) reforça que a forma como as crianças constroem sua imagem influencia sua identidade e a maneira como são percebidas pelos outros. Em um contexto escolar, essa construção se dá através de pequenos rituais diários, como escolher a roupa para ir à aula, decidir como posar para uma foto ou imitar um gesto popular entre os colegas. Esses elementos são fundamentais para a autoafirmação e a identificação dentro do grupo.

Nos diferentes contextos estudados, vimos que a identidade infantil se manifesta na forma como as crianças se mostram para o mundo. Na escola, isso acontece através das brincadeiras, dos gestos e das fotos que tiram umas das outras. A amizade, nesse sentido, é mais do que um simples vínculo: é um suporte essencial para que cada criança descubra quem é e encontre seu lugar no mundo (Sarmento e Gouvêa, 2008).

5.2.2. Análise da 2ª categoria – “Minha Professora”

A atuação dos professores na vida das crianças vai muito além da transmissão de conteúdos escolares. Na escola em que a pesquisa foi realizada, observou-se que as práticas pedagógicas adotadas pelas docentes se pautam por uma perspectiva educativa que respeita e valoriza a liberdade, a ação e a expressão infantil como elementos constitutivos do processo de aprendizagem. Essa abordagem evidencia uma compreensão ampliada da educação, que reconhece a criança em sua totalidade e busca desenvolver suas múltiplas dimensões — afetiva, social, cultural, cognitiva e motora — de forma integrada e equilibrada.

Nesse sentido, a escola é compreendida não apenas como um espaço de ensino, mas como um ambiente de vida, onde a criança é estimulada a construir conhecimento em diálogo com o outro e com o mundo. A valorização das interações entre pares, como revelado nas fotografias produzidas pelas próprias crianças durante a pesquisa, demonstra a importância das relações sociais no cotidiano escolar. Essas imagens simbolizam uma pedagogia que vai além das paredes da sala de aula e que entende o aprendizado como um processo contínuo, situado e significativo.

Figura 26 – A professora



Fonte: acervo da pesquisadora

O papel do professor, nesse contexto, é fundamental. É ele quem media as experiências, promove ambientes de escuta e acolhimento. A afetividade, nesse processo, emerge como um elemento essencial para que a relação entre ensino e aprendizagem se concretize de maneira eficaz e humanizada. O vínculo afetivo entre professor e aluno estabelece uma base segura sobre a qual se erguem a confiança,

a curiosidade e o engajamento necessários à aprendizagem. Essa dimensão afetiva da prática pedagógica não deve ser interpretada como algo secundário, mas sim como um eixo estruturante do desenvolvimento integral da criança.

Diante da constatação de que as crianças passam boa parte de suas vidas no ambiente escolar, torna-se evidente a necessidade de que esse espaço funcione como uma extensão simbólica do lar. Cabe ao educador promover uma convivência pautada pelo respeito, pela escuta atenta e pelo reconhecimento da singularidade de cada aluno, criando condições para que todos se sintam acolhidos, valorizados e seguros. Quando o professor compreende as dificuldades individuais de seus alunos e busca estratégias pedagógicas sensíveis e eficazes, ele contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da formação de sujeitos críticos e participativos.

A ausência de afetividade pode acarretar implicações significativas no processo de desenvolvimento infantil. Crianças que enfrentam negligência emocional em seus contextos familiares e que se deparam, na escola, com profissionais distantes ou despreparados, tendem a apresentar maiores barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento social. Por outro lado, a presença de educadores comprometidos, sensíveis e afetivos pode representar um ponto de virada decisivo na vida dessas crianças, oferecendo-lhes suporte emocional e cognitivo para enfrentar os desafios que surgem ao longo da vida escolar.

Esses elementos destacam a urgência de repensar o papel da escola como um espaço que acolhe e forma. O professor deve ser visto como um agente fundamental na constituição da subjetividade infantil. Sua postura pedagógica, seu cuidado com o planejamento e sua capacidade de se envolver genuinamente com seus alunos fazem toda a diferença na qualidade das experiências educativas vivenciadas pelas crianças. A afetividade, assim, torna-se um instrumento pedagógico legítimo, que favorece o desenvolvimento da empatia, do senso de pertencimento e da confiança mútua.

Nesse contexto, a instituição de educação infantil precisa ser compreendida como um ambiente de convivência ética, democrática e afetiva. As observações levantadas na pesquisa apontam para a importância de transformar o espaço escolar em um lugar onde todos — alunos, professores e famílias — possam se

reconhecer como parte de uma comunidade de aprendizagem. A construção de uma imagem positiva de si mesmo por parte da criança está diretamente relacionada às experiências emocionais que ela vivencia na escola. Ter no professor uma figura de apoio, de escuta e de incentivo é essencial para que a criança se perceba como capaz e desenvolva uma postura ativa diante do saber.

É importante reconhecer que a aprendizagem ocorre no interior de uma rede de relações. O conhecimento não é construído de maneira isolada ou mecanicista, mas em meio a interações humanas que conferem significado aos conteúdos escolares. Por isso, os vínculos afetivos entre professores e alunos influenciam diretamente o modo como o conhecimento é construído, assimilado e ressignificado. Desenvolver habilidades cognitivas, portanto, exige o cultivo de competências socioemocionais, como empatia, escuta, respeito e colaboração.

Figura 27 – A Professora



Fonte: Acervo da pesquisadora

A escola, assim, se configura como um lugar privilegiado para o desenvolvimento dessas competências, funcionando como um espaço de pertencimento e de humanização. A relação entre professor e criança deve ser

compreendida como uma interação pedagógica intencional, orientada por princípios éticos e pela valorização do protagonismo infantil. O professor, ao dialogar com a realidade dos alunos e respeitar suas vivências e ritmos, favorece a constituição de sujeitos reflexivos e críticos, capazes de atuar com responsabilidade na sociedade em que vivem.

Superar modelos tradicionais de ensino, como a “educação bancária” criticada por Paulo Freire, é um desafio urgente. O aluno não pode ser tratado como um recipiente passivo de informações, mas como um sujeito ativo na construção do próprio conhecimento. O professor, por sua vez, precisa assumir um papel de mediador, alguém que escuta, provoca, questiona e instiga. O ambiente escolar deve ser um espaço onde a escuta é valorizada, onde o diálogo é permanente e onde o planejamento pedagógico se constrói com base na observação atenta das necessidades e potencialidades das crianças.

O planejamento, por sua vez, é uma ferramenta indispensável para a organização e efetivação das práticas pedagógicas. Quando bem estruturado, ele permite que as crianças compreendam e se envolvam com as atividades propostas, antecipando ações, mobilizando saberes e participando de forma consciente e crítica das experiências escolares. Um planejamento que considera o tempo e os ritmos de cada criança promove uma educação mais inclusiva, democrática e eficaz.

Nesse sentido, é pertinente destacar a reflexão de Sônia Kramer (1991), que aponta para a importância de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade infantil, valorizando a criatividade, a expressividade e a autonomia como pilares de uma educação de qualidade. É a partir dessa perspectiva que se compreende o professor como um agente transformador, alguém que contribui não apenas para a formação acadêmica, mas também para o desenvolvimento humano das crianças.

o planejamento, por sua vez, contém as estratégias, situações e as atividades que serão feitas no dia a dia. Os recursos didáticos (jogos, livros de histórias, materiais de sucata, técnicas de artes, papéis, giz, quadro etc); são essenciais no ensino/aprendizagem, sabendo usá-los adequadamente. (Kramer, 1991, p. 91-91)

A presença do professor na vida das crianças exerce uma influência significativa não apenas em seu desenvolvimento cognitivo, mas também em sua formação emocional, social e ética. Quando a afetividade é compreendida como

parte integrante do processo educativo, o ambiente escolar se transforma em um espaço de acolhimento, respeito e aprendizagem mútua. A relação construída entre professor e aluno, pautada na empatia, no cuidado e no diálogo, fortalece a confiança necessária para que a criança se sinta segura ao expressar seus sentimentos, ideias e dúvidas, desenvolvendo, assim, sua autonomia e autoestima.

O professor que compreende sua função para além da simples transmissão de conteúdo assume o papel de mediador do conhecimento, alguém que orienta, escuta e propõe caminhos que estimulem a curiosidade e a criatividade dos alunos. Sua atuação influencia diretamente a forma como a criança enxerga a si mesma, o outro e o mundo. Ao criar oportunidades de investigação e descoberta, o docente contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e duradouro.

Figura 28 – A professora



Fonte: acervo da pesquisadora

Segundo a perspectiva de Paulo Freire, ensinar é um ato de amor e coragem. O educador que valoriza a escuta e acredita na capacidade de seus alunos de aprender e transformar-se, estabelece uma relação dialógica com a turma. Essa relação é fundamental para que o aluno se perceba como sujeito ativo no processo educativo, responsável por sua trajetória de aprendizagem. A proposta pedagógica, portanto, deve ser construída a partir das experiências e necessidades reais das crianças, respeitando seus tempos e valorizando seus saberes prévios.

A abordagem construtivista contribui para essa visão mais humanizada da educação. Ao desafiar a criança a construir conhecimento por meio de sua interação com o meio e com os outros, o professor estimula o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade. Mais do que ensinar conteúdos prontos, ele oferece ferramentas para que a criança pense, pergunte, reflita e atue no mundo com criticidade e responsabilidade.

Desse modo, a importância do professor na vida das crianças vai além da sala de aula. Ele é referência, inspiração e apoio em momentos decisivos de sua formação. Quando atua com afeto, intencionalidade e compromisso ético, o educador transforma a escola em um espaço de crescimento integral, no qual cada criança pode se desenvolver plenamente, tornando-se protagonista de sua própria história. Como destaca Freire (2004):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem (Freire, 2004, p. 68)

A relação entre professor e criança deve, portanto, ser dialógica, dinâmica e permeada pelo respeito às particularidades de cada educando. Isso implica não apenas conhecer a realidade social e econômica em que o aluno está inserido, mas compreender a dimensão existencial e afetiva que molda suas experiências e sua forma de perceber o mundo. Arroyo (2001) enfatiza que:

[...] se toda ação educativa e toda aprendizagem implica em uma ação dos sujeitos que aprendem, se os saberes escolares não podem ser alheios à experiência existencial dos educandos(as), teremos que iniciar por aí, por conhecer os sujeitos. Não apenas conhecer a realidade

social, econômica, política, mas como educadores conhecer, sobretudo, os educandos, quem são, como experimentam existencial e humanamente essa realidade (Arroyo, 2001, p. 47).

Reconhecer a criança como um sujeito em constante desenvolvimento implica compreender suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. Nesse processo, o professor assume papel central ao acolher suas fragilidades, respeitar seus tempos e valorizar os conhecimentos que ela já possui. Quando a escola valida essas experiências prévias e cria um espaço seguro para que o aluno se expresse e experimente, o vínculo entre professor e criança se fortalece, criando condições favoráveis para o aprendizado significativo e duradouro.

A análise da presente pesquisa ressalta que a atuação docente vai além da prática didática convencional. Na Educação Infantil, especialmente, a construção de uma relação afetiva entre professor e aluno tem se mostrado essencial para o sucesso educacional. Os dados obtidos demonstram que a presença de afeto nas interações cotidianas da escola contribui de forma efetiva para o engajamento, a autoconfiança e a motivação das crianças, tornando o ambiente mais propício ao desenvolvimento integral.

Os professores envolvidos na pesquisa evidenciaram uma compreensão clara da importância da afetividade como parte indissociável da prática pedagógica. Para além da transmissão de conteúdos, o professor atua como formador de vínculos e promotor de relações humanas saudáveis. Em muitos casos, o espaço escolar representa o único ambiente onde a criança encontra acolhimento, escuta e respeito. Diante disso, a sensibilidade e o comprometimento do educador se tornam determinantes para que o aluno sinta-se pertencente, respeitado e capaz.

A pesquisa também revelou que práticas pedagógicas que consideram a criança como ser ativo, pensante e criativo produzem melhores resultados. As professoras demonstraram preocupação com a formação integral dos alunos, promovendo experiências que desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Essa perspectiva contribui para a construção de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e preparados para uma convivência cidadã.

Assim, torna-se evidente que o trabalho do professor ultrapassa os limites da instrução formal. Conhecer profundamente cada criança e compreender suas singularidades permite ao educador elaborar intervenções pedagógicas mais assertivas, favorecendo a inclusão e o protagonismo infantil. A afetividade, nesse contexto, não é um acessório, mas um fundamento da prática docente.

Formar crianças conscientes, autônomas e reflexivas exige uma postura pedagógica que privilegie o respeito mútuo, a escuta sensível e a criação de vínculos de confiança. Dessa forma, o professor consolida seu papel como agente transformador, essencial à construção de uma educação mais humana, justa e significativa.

5.2.4. Análise da 3ª categoria - “*Minha Escola*”

A escola desempenha um papel central na construção da identidade e da autonomia das crianças, de acordo com Formozo (2008), sendo um espaço onde elas exploram, interagem e ressignificam constantemente os ambientes que frequentam. Portanto, através das fotografias, foi possível observar como as crianças percebem os diferentes espaços da escola e atribuem a eles significados particulares as suas vivências espaciais.

As imagens registradas evidenciaram a apropriação de determinados locais, como salas de aula, pátios, canteiros e quadras, bem como a maneira como esses espaços são utilizados para brincar, aprender e socializar. Além disso, o material fotográfico revelou a importância dos elementos físicos e materiais presentes na escola, como brinquedos, mobiliário e elementos históricos da arquitetura local, que influenciam diretamente a experiência das crianças e suas interações com o ambiente.

A análise das imagens e dos relatos permitiu compreender que a vivência espacial na escola vai além da simples ocupação de um local. As crianças estabelecem conexões afetivas e simbólicas com determinados espaços, transformando-os em cenários de experiências significativas. Esse processo

evidencia a necessidade de considerar a percepção infantil no planejamento e organização da escola, de forma a garantir que ele atenda às necessidades e interesses das crianças.

Figura 29 – Mural do Athos Bulcão



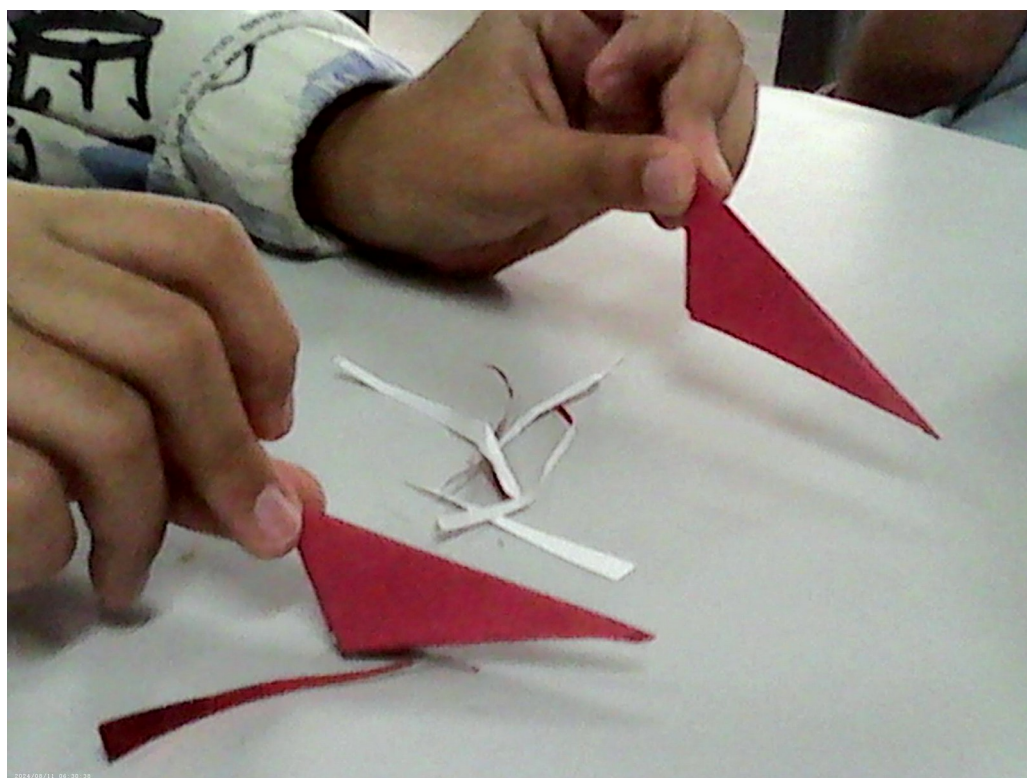
Fonte: acervo da pesquisadora

É na escola que as crianças começam a construir seu desenvolvimento social e cognitivo de maneira mais ampla, visto que hoje as crianças vivem boa parte das suas vidas dentro do espaço escolar e muitas vezes esse se constitui o primeiro espaço de socialização fora do ambiente familiar. Esse período da infância é marcado por intensas descobertas e aprendizagens, essenciais para a formação da identidade infantil.

Tornou-se evidente, a partir das fotografias realizadas com as crianças, que as experiências vivenciadas na escola são majoritariamente associadas às práticas de escolarização, como "escrever", "fazer atividade" e "aprender". Essas ações foram mencionadas com mais frequência do que outras vivências, como brincar e

desenhar, que, embora também façam parte do cotidiano, apareceram em menor destaque.

Figura 30 – Atividades



Fonte: acervo da pesquisadora

Essa predominância das atividades formais não se manifestou apenas nos relatos verbais das crianças, mas também em suas produções visuais das fotografias. Os registros produzidos por elas revelam uma visão da escola fortemente orientada para a construção do conhecimento e para as práticas que envolvem instrução da aprendizagem.

Esses dados indicam que, mesmo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde o brincar ainda é um elemento central, a percepção infantil sobre a escola parece estar marcada por uma introdução progressiva ao universo da escolarização. Isso sugere que, para as crianças, a experiência escolar já se configura como um espaço de iniciação às práticas pedagógicas, consolidando desde cedo a ideia de que a escola é um local voltado prioritariamente para a aprendizagem formal.

Embora as crianças percebam a escola como um espaço voltado para sua iniciação no universo acadêmico, elas também reconhecem como um lugar de interação social. Além das atividades pedagógicas que estruturam sua rotina, a convivência com os colegas surge como uma dimensão fundamental de suas experiências.

Figura 31 – A Quadra



Fonte - acervo da pesquisadora

Nas falas das crianças, fica evidente que a escola não se limita apenas ao aprendizado formal, mas também se configura como um lugar onde constroem relações, compartilham momentos e experimentam diferentes formas de socialização. A interação com os pares possibilita não apenas trocas afetivas, mas

também aprendizagens que transcendem o ensino estruturado, contribuindo para a construção de uma experiência social ampla e significativa.

Dessa forma, a escola se apresenta como um espaço dinâmico, no qual o aprendizado e a socialização se entrelaçam, promovendo uma vivência que combina o desenvolvimento escolar com a formação das primeiras relações sociais fora do ambiente familiar.

As fotografias produzidas pelas crianças reforçam a importância das relações interpessoais em seu cotidiano na escola. As imagens capturam momentos de interação, evidenciando gestos de amizade, cooperação e brincadeiras compartilhadas. Esses registros visuais demonstram que, além das atividades pedagógicas, a convivência entre os pares ocupa um papel central na experiência infantil dentro da instituição e voltamos ao subitem “5.2.2. *Análise da 1ª categoria – “Meus amigos”,* que aprofundamos mais essas necessidades das relações entre pares para o desenvolvimento da infância.

Ao observá-las, percebe-se que as crianças não apenas constroem laços afetivos, mas também exploram o ambiente e experimentam diferentes formas de comunicação e expressão. Dessa maneira, as fotografias tornam-se não apenas um reflexo da rotina escolar, mas também um testemunho da riqueza das interações que permeiam sua vivência coletiva.



Figura 32 – O Mural

Fonte: acervo da pesquisadora

Embora a maioria das interações entre as crianças aconteça dentro da sala de aula, isso não significa que os demais espaços da instituição não sejam igualmente propícios para o desenvolvimento das relações sociais entre os pares. O pátio e as áreas externas, por exemplo, configuram-se como locais onde as crianças experimentam diferentes formas de interação, ampliando suas possibilidades de convivência e construção de vínculos.

Nesses ambientes, elas exploram dinâmicas diversas, como brincadeiras coletivas, trocas de experiências e momentos de cooperação, que trazem para a construção de sua sociabilidade. Assim, uma instituição de educação infantil se revela um espaço rico em interações, onde as relações entre os pares se constroem não apenas no contexto estruturado da sala de aula, mas também nos momentos de maior liberdade e espontaneidade.

A noção de que o espaço e o tempo da infância devem ser configurados como um ambiente propício ao encontro entre as crianças, não se limita às interações dentro de uma mesma sala de aula. Essa ideia se expande para as relações sociais estabelecidas com os colegas de outras turmas, ampliando o campo de vivências e experiências compartilhadas. O ambiente escolar, portanto, se transforma em um cenário dinâmico e plural, onde a convivência entre diferentes grupos favorece a construção de laços sociais mais amplos, contribuindo para a formação integral da criança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento da infância como uma fase distinta, mas não inferior à vida adulta, exige uma mudança de perspectiva sobre a participação das crianças em seu próprio processo de socialização. Tradicionalmente, as crianças foram vistas como receptores passivos da cultura e das normas sociais, mas esse olhar tem sido amplamente questionado. Já se apontava a necessidade de reconhecer a experiência infantil como singular e significativa.

Defende-se que as crianças devem ser consideradas atores sociais, pois possuem a capacidade de produzir significados, criar representações e estruturar crenças dentro de sistemas organizados, ou seja, em culturas próprias. Nesse sentido, as interações entre crianças e adultos (relações intergeracionais) e entre as próprias crianças (relações intrageracionais) evidenciam que os pequenos não apenas recebem influências, mas também atuam ativamente na construção de suas vivências e relações sociais. Eles demonstram agência e interatividade, especialmente na forma como criam e compartilham experiências nos espaços sociais em que estão inseridas. Esse fenômeno dá origem a culturas específicas entre pares, conhecidas como cultura de pares.

A infância deve ser compreendida como um período de intensa participação social, no qual as crianças não apenas absorvem passivamente a cultura existente, mas também a ressignificam e a transformam. Desde cedo, elas estão inseridas em redes sociais estruturadas e, por meio da comunicação e da linguagem, desenvolvem formas próprias de perceber e interpretar a realidade ao seu redor. Com a ampliação de suas interações sociais, expandem as culturas de pares e contribuem para a reconstrução da cultura adulta.

Essa perspectiva reforça a visão das crianças como atores sociais competentes, capazes de interagir ativamente tanto entre si quanto com outras faixas etárias. Suas experiências não apenas refletem, mas também recriam continuamente a vivência infantil dentro do contexto social. A abordagem adotada neste estudo, realizado em uma instituição escolar, busca compreender a experiência das crianças a partir de seu próprio ponto de vista.

No campo dos estudos sociais da infância, diferentes abordagens foram desenvolvidas. Algumas enfatizam a dimensão estrutural da infância na sociedade, enquanto outras focam nas ações e experiências das crianças em seus diferentes espaços de convivência. Em ambas, há um esforço em superar a visão tradicional da sociologia que posicionava a criança apenas como objeto da ação socializadora dos adultos, limitando sua análise aos campos da família e da educação. Essa abordagem reconhece a infância como uma categoria estruturante da vida social e atribui às crianças um papel ativo na construção das relações e estruturas sociais.

A partir da observação das interações infantis dentro da escola, foi possível identificar a experiência das crianças como um trabalho ativo no desenvolvimento de suas relações sociais. Esse processo não se restringe à formação individual, mas impacta também os demais sujeitos envolvidos, sejam outras crianças ou adultos. No entanto, é fundamental considerar as assimetrias existentes na relação entre adultos e crianças dentro da estrutura educacional e da sociedade como um todo, especialmente no que diz respeito à responsabilidade dos adultos na formação das novas gerações. A experiência infantil é entendida como um processo dinâmico e significativo, no qual as crianças desempenham um papel fundamental na construção de suas próprias vivências e na transformação da sociedade.

Ao analisar a experiência das crianças no espaço escolar, é necessário adaptar essa abordagem, considerando a especificidade do universo infantil. A escola, enquanto sistema de interação entre adultos e crianças, é fortemente marcada pela lógica da integração, mas também permite que as crianças desenvolvam formas próprias de interação e significado.

Essa abordagem é fundamental para compreender como as crianças vivem e interpretam suas experiências no contexto escolar. A infância se caracteriza por uma forma própria de estar no mundo, na qual a experiência se manifesta de maneira integral e não meramente representacional. Diferente do adulto, que racionaliza e abstrai sua experiência, a criança a vivencia plenamente, com forte aderência corpórea e emocional aos acontecimentos. Em suma, a análise da experiência das crianças na escola requer uma abordagem que contemple tanto os aspectos estruturais da socialização quanto a singularidade da infância enquanto fase de desenvolvimento.

No contexto da educação infantil, as dimensões integradora, estratégica e de subjetivação, fundamentais para a noção de experiências espaciais, estão constantemente presentes. A dinâmica das relações nesse ambiente educativo revela um equilíbrio entre a regulação exercida pelos adultos e as decisões autônomas das próprias crianças, que, a partir de suas interações e iniciativas, também constroem o cotidiano escolar.

As crianças vivenciam essa etapa da educação básica em um contexto marcado por características próprias, onde o brincar e o cuidado são aspectos estruturantes, tanto na regulamentação quanto na cultura profissional desenvolvida. A convivência com os colegas e a professora surge como uma dimensão fundamental de suas experiências.

Nas falas das crianças, fica evidente que a escola não se limita apenas ao aprendizado formal, mas também se configura como um lugar onde constroem relações, compartilham momentos e experimentam diferentes formas de socialização. A interação com os pares possibilita não apenas trocas afetivas, mas também aprendizagens que transcendem o ensino estruturado, contribuindo para a construção de uma experiência social ampla e significativa.

Dessa forma, a escola se apresenta como um espaço dinâmico, no qual o aprendizado e a socialização se entrelaçam, promovendo uma vivência que combina o desenvolvimento escolar com a formação das primeiras relações sociais fora do ambiente familiar.

As fotografias produzidas pelas crianças reforçam a importância das relações interpessoais em seu cotidiano na escola. As imagens capturam momentos de interação, evidenciando gestos de amizade, cooperação e brincadeiras compartilhadas. Esses registros visuais demonstram que, além das atividades pedagógicas, a convivência entre os pares ocupa um papel central na experiência infantil dentro da instituição.

Ao observá-las, percebemos que as crianças não apenas constroem laços afetivos, mas também exploram o ambiente e experimentam diferentes formas de comunicação e expressão. Dessa maneira, as fotografias tornam-se não apenas um reflexo da rotina escolar, mas também um testemunho da riqueza das interações que permeiam sua vivência coletiva.

Embora a maioria das interações entre as crianças aconteça dentro da sala de aula, isso não significa que os demais espaços da instituição não sejam igualmente propícios para o desenvolvimento das relações sociais entre os pares. O pátio e as áreas externas, por exemplo, configuram-se como locais onde as crianças experimentam diferentes formas de interação, ampliando suas possibilidades de convivência e construção de vínculos.

Nesses ambientes, elas exploram dinâmicas diversas, como brincadeiras coletivas, trocas de experiências e momentos de cooperação, que trazem para a construção de sua sociabilidade. Assim, uma instituição de educação se revela um espaço rico em interações, em que as relações entre os pares se constroem não apenas no contexto estruturado da sala de aula, mas também nos momentos de maior liberdade e espontaneidade.

O espaço escolar, portanto, se transforma em um cenário dinâmico e plural, onde a convivência entre diferentes grupos favorece a construção de laços sociais mais amplos, contribuindo para a formação integral da criança.

Na escola onde a pesquisa foi realizada, as práticas pedagógicas das professoras vão além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos. Elas incorporam uma abordagem que valoriza a ação e a liberdade das crianças, reconhecendo esses aspectos como fundamentais para o seu desenvolvimento. Nesse contexto, a educação não se limita a aspectos cognitivos, mas envolve uma compreensão mais ampla e holística do crescimento infantil. O foco está na formação das crianças nas diversas dimensões do desenvolvimento humano — social, cultural, afetivo e cognitivo —, onde cada uma dessas esferas é vista como interdependente e igualmente importante.

A pesquisa realizada proporcionou uma reflexão profunda sobre a complexidade e sutileza da experiência vivida pelas crianças. A análise das interações sociais das crianças revelou que elas buscam compreender o que vivenciam nas relações com outras crianças, com adultos e com o mundo cultural ao seu redor, englobando tanto os aspectos materiais quanto simbólicos. A experiência das crianças não se limita ao momento presente; ela se estende no tempo, mobilizando não apenas o que já foi vivido, através da memória, mas também o que está por vir, moldando as ações tanto no campo individual quanto coletivo. Por meio

da socialização dentro do espaço escolar, as crianças compartilham não só a experiência imediata, mas também a memória do passado e as expectativas para o futuro, criando uma continuidade e expansão das situações vividas, que atravessam o tempo e as relações interpessoais.

Dentro do grupo de pares, as crianças constroem uma forma própria de interação, que se fundamenta nas experiências vividas em conjunto. Essas experiências, por sua vez, são marcadas por uma repetição característica, distinta da experiência adulta, que envolve a reiteração de situações e ações, configurando uma espécie de retorno ao fato vivido. Essa repetição não é um simples ciclo, mas uma construção de novos significados a partir de vivências passadas, que são revisitadas e ressignificadas pelas crianças.

Essa repetição está relacionada à adesão profunda das crianças às situações que vivem. Para elas, a experiência não é uma representação do mundo, mas a vivência direta e imersiva desse mundo. Nesse processo, o retorno ao vivido serve não apenas para visitar o que foi experimentado, mas também para reconstruir a compreensão do mundo, criando uma representação que é única e distinta da dos adultos. Essa adesão à experiência e a maneira como ela é ressignificada no processo de repetição permite às crianças desenvolverem uma forma particular de entender e interagir com a realidade ao seu redor.

A partir dessa perspectiva, pode-se entender que as crianças constroem campos de experiência dentro de seu grupo de pares. Esses campos são domínios de ação social que surgem e se desenvolvem a partir das vivências compartilhadas, sendo orientados pelas experiências passadas, presentes e futuras de uma ou mais crianças do grupo. Nesse espaço, as crianças interagem de maneira criativa e dinâmica, influenciadas pelas memórias e expectativas, mas também pelas trocas e contribuições dos outros membros do grupo. Assim, a experiência infantil se configura como um processo contínuo e interativo, onde o passado e o futuro se entrelaçam no presente, criando uma rica rede de significados que é constantemente reconstruída nas relações sociais.

Dentro do contexto da educação, as crianças agem ativamente para introduzir suas próprias experiências, interesses e questões nas relações com os colegas e com as professoras. Elas não se limitam a seguir passivamente as direções dadas,

mas fazem da interação social um espaço para expressar suas próprias ideias, desejos e dúvidas. Essa ação é mediada, também, pelas interações com os outros: as crianças se orientam pelas narrativas e ações de seus pares, criando uma rede de significados compartilhados. Nesse ambiente, as crianças mobilizam tanto a memória afetiva quanto o desejo de troca emocional, não apenas relembrando experiências alegres ou dolorosas, mas também inserindo essas lembranças e sentimentos nas atividades do grupo. Com isso, elas conseguem articular essas experiências à lógica das atividades propostas pela professora, criando um espaço dinâmico de troca e reconstrução de sentidos.

Essas observações corroboram o movimento atual que busca entender as crianças mais pela sua positividade e agência do que pelas suas limitações. Ao contrário de uma visão que as vê apenas em termos de falta ou necessidade de intervenção, a abordagem contemporânea reconhece as crianças como produtoras de cultura, com capacidade de ação e construção de narrativas próprias. A experiência infantil, então, deve ser considerada densa e complexa, revelando uma ação social que, embora distinta da adulta, é igualmente significativa. Dentro dessa perspectiva, a educação infantil se configura como um campo em que as crianças, enquanto agentes sociais, desempenham um papel ativo, contribuindo para a construção de seu próprio entendimento do mundo.

No entanto, é essencial destacar o papel dos educadores nesse processo. Embora as crianças sejam vistas como protagonistas de suas ações sociais, a escola, sob a regulação dos adultos, deve proporcionar um ambiente que favoreça o desenvolvimento dessas ações. Os educadores são responsáveis por mediar as relações e garantir que as ações das crianças sejam respeitadas e integradas ao contexto educacional. A busca por uma escola democrática, onde as crianças possam se expressar livremente e atuar com autonomia, é, portanto, uma missão compartilhada entre educadores e alunos, sendo que os adultos devem garantir que o ambiente favoreça essa expressão enquanto regula as ações no coletivo.

Dessa forma, entender as experiências das crianças no espaço escolar é fundamental para a sensibilização de profissionais e pesquisadores no campo da infância. Esse processo de sensibilização contribui diretamente para a organização e planejamento de ações educativas mais eficazes, que considerem as

especificidades do desenvolvimento infantil e reconheçam as crianças como sujeitos ativos de suas próprias experiências.

REFERÊNCIAS

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

BARTHES, R. A câmara clara: nota sobre a fotografia a. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. 1a Edição. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRARDA, A. A.; RIOS, L. G. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A (Org.). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3a. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. 4a. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, Maria Elisa. **Com a palavra Lúcio Costa**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

COSTA, Lúcio. **Arquitetura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

DAMIANI, Amélia Luisa. **A Geografia e a construção da cidadania**. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.). 8a ed., 2a reimpressão, São Paulo: Contexto, 2008.

DIEHL, Rafael; MAURENTE, Vanessa Soares; MARASCHIN, Cleci. Percursos fotográficos em um serviço de saúde mental. In: Anais do Encontro Nacional da ABRAPSO. Rio de Janeiro: ABRAPSO, 2007.

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

FERNANDES, N. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

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

GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos. **Brasília**: a capital da segregação e do controle social - uma avaliação da ação governamental na área da habitação. São Paulo: Annablume, 1995.

GUEDES, Joaquim. **Por uma nova cidade**. Revista AU, São Paulo, Ano I, n. 2, p. 79-80, abr. 1985.

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

HARVEY, David. **Paris, capital da modernidade**. São Paulo: Boitempo, 2015.

HARVEY, David. Utopias dialécticas. In: BOSCH, Eulàlia (org.). **Educação e vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. Lisboa, Portugal: Almondina, 2008, p. 43-50.

HEYWOOD, Colin. Uma história da Infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUSTON, James. **A cidade modernista**: uma crítica de Brasília e sua utopia. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KOSSOY, Boris. Fotografia e História. São Paulo: Ática, 1989.

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

LEFEBVRE, Henri. **A Reprodução das Relações de Produção**. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008 (1968).

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999 (1970).

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

LOPES, Jader Janer Moreira. As crianças na paisagem brasileira: estudos de Geografia da Infância. In: NUMPEC. Produção do território brasileiro e produção dos

territórios de infância: por onde andam nossas crianças. Rio de Janeiro: NUMPEC, LEGEO, UFF, 2006b.

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

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

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

LOPES, Jader Janer Moreira; FICHTNER, Bernd. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. Revista Educação Pública: Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 755-774, set./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **A Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 2006.

OLIVEIRA, L. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR, E. et al. Qual o espaço do lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coord.). As Crianças: Contextos e Identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

QVORTRUP, Jens. Childhood Matters: An Introduction. In: QVORTRUP, Jens et al. Childhood Matters: social theory, practice and politics. Vienna: European Centre Vienna, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância e cidade**: restrições e possibilidades. Educação. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, set. 2018.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7a ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4a edição. 4ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. 2a edição: Vozes, 1982.

SANTOS, Isabela. **Candangos**: sinônimo de coragem e perseverança. Disponível em: <<http://www.nominuto.com/noticias/cidades/candangos-sinonimo-de-coragem-e-perseveranca/51066/>>. Acesso em: 01 Dez. 20.

SAQUET, Marcos Aurélio. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

VERGER, Pierre. Fotografias. Catálogo da exposição. Museu de Arte de São Paulo- de 19 de maio a 11 de junho de 1999.

WANG C.C.; BURRIS, M.A.; PING, X.Y. Chinese village women as visual anthropologists: a participatory approach to reaching policymakers. Soc. Sci. Med., v. 42, n. 10, p.1391- 1400, 1996.

WANG, C.C.; et al. Photovoice as a participatory health promotion strategy. Health Promotion International, Great Britain: Oxford University Press, v. 13, n. 1, 1998.

WANG, C.C. Photovoice: a participatory action research strategy applied to women's health. Journal of Women's Health, v. 8, n. 22, 1999.

WANG, C.C. Youth: participation in photovoice as a strategy for community change. Journal of Community Practice, The Haworth Press, Inc., v. 14, n. 1/2, p.147-161, 2006.

ZARUR, Sandra Beatriz. **Vila Planalto**: um caso de resistência popular. In: Brasília: Moradia e Exclusão. Brasília/Aldo Paviani (organizador): Editora UnB, 1996.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos responsáveis pela criança,

Esta pesquisa se destina a identificar as experiências espaciais das crianças da Vila Telebrasilândia na escola. Gostaríamos de pedir sua colaboração, permitindo que sua filha ou filho, entre 9 e 11 anos, participe das oficinas de fotografia. Desde já agradecemos. A participação na pesquisa é totalmente voluntária, anônima e você pode dá-la por terminada a qualquer momento. Antes que a criança participe, é necessário que seu responsável autorize sua participação, podendo contar com uma ajuda técnica de um adulto responsável. O levantamento destes dados será de grande ajuda ao desenvolvimento das pesquisas relacionadas à geografia das infâncias, assim como, às necessidades e direitos de crianças e adolescentes. Ressalta-se que é uma pesquisa anônima e nenhum dado permitirá revelar a identidade da criança participante. Se ainda tiver qualquer dúvida sobre esta pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 xxxxxxxxx ou pelo e-mail xxxxxxx@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de exposições, apresentações, reuniões ou envio dos artigos produzidos, podendo esses artigos serem publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br e pelo telefone (61)3107-1592.

Às crianças,

Olá! As fotografias que você realizará será anônima, o que quer dizer que ninguém terá como saber que foi você fotografou. Você não deverá colocar seu nome, nem sobrenome em nenhum lugar. Prometemos que tudo o que você registrar aqui será um segredo e ninguém poderá saber o que você registrou, está bem? Pedimos que você seja criativa e verdadeira, compartilhando como você está vivenciando e experimentando na escola. Se você tiver dúvida durante as oficinas, pode pedir ajuda a alguém que esteja com você e se não quiser mais participar, também pode deixá-lo a qualquer momento. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 xxxxxxxx ou pelo e-mail xxxxxxxxxxx@gmail.com.

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Convite aos responsáveis

Você recebeu esse convite porque é pai/mãe ou responsável legal por criança entre 9 e 11 anos de idade.

Esse é um convite para que seu/sua filho/filho participe de uma pesquisa que está sendo realizada pela Universidade de Brasília, sobre como as crianças estão vivenciando suas experiências espaciais da escola.

Sua decisão em autorizar a participação dele ou dela é de fundamental importância para o sucesso da nossa pesquisa.

Todas as respostas serão mantidas em sigilo e tratadas de forma agrupada, sem qualquer identificação individual.

Caso deseje obter informações adicionais, entre em contato pelo telefone 61 9xxxxxxx ou por meio do e-mail xxxxxxx@gmail.com.

Contamos com você!

Li e estou de acordo com a participação de meu/minha filho/a.

() sim. () não

Nome da criança: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do Responsável da criança

APÊNDICE B – CARTA DE REVISÃO ÉTICA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília

Senhor/a Coordenador/a,

Eu, Maria Lídia Bueno Fernandes, *RG nº 13.409.911-4 SSP/SP*, encaminho o projeto de pesquisa intitulado “O direito à cidade para e com crianças e jovens: dispositivos visuais como estratégia

de narrativa dos sujeitos em suas vivências cotidianas” para revisão ética por parte deste Comitê.

Natureza do projeto: Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, no sentido de que busca levantar, além de estatísticas de jovens que vivem nas distintas condições estruturais, também emoções, pensamentos e construções de significados. O projeto busca conhecer a realidade de crianças e jovens na faixa etária de 7 aos 16 anos do Distrito Federal brasileiro. O projeto está vinculado ao Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento, liderado pela proponente, pretende produzir, ao final da pesquisa, acervo multimídia, com vídeos, fotografias e narrativas desenhadas, bem como materiais com objetivos educacionais. A realização da pesquisa justifica-se pela relevância da temática na perspectiva da tecitura de redes e espaços de escuta, acolhimento, apoio e visibilidade desses sujeitos, imprescindíveis na construção de outro modelo de sociedade.

Instituição a qual o projeto está vinculado: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Pesquisador/as responsáveis: Maria Lídia Bueno Fernandes

Link para o *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/8377837114154610>

E-mail pra contato: lidia_f@uol.com.br

Equipe de pesquisa:

Ayanne Christine Vieira dos Santos <http://lattes.cnpq.br/0921387964022830>

Instituição onde será realizada a pesquisa: Escola Classe 316 sul; Escola Classe 413 sul.

Eu me comprometo a iniciar a pesquisa/fase de coleta de dados apenas quando houver a aprovação ética de meu projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS)

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O direito à cidade para e com crianças e jovens: dispositivos visuais como estratégia de narrativa dos sujeitos em suas vivências cotidianas

Pesquisador: Maria Lidia Bueno Fernandes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79461724.5.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.959.006

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, no sentido de que busca levantar, além de estatísticas de jovens que vivem nas distintas condições estruturais, também emoções, pensamentos e construções de significados.

O projeto busca conhecer a realidade de crianças e jovens na faixa etária de 7 aos 16 anos do Distrito Federal brasileiro. A primeira etapa consiste em desenvolver uma metodologia de trabalho que tenha a dinâmica espacial e o uso de dispositivos visuais como pressuposto. Em um segundo momento. O foco de interesse é conhecer, por meio desses dispositivos visuais, seu local de moradia, infraestrutura urbana, alguns dados sobre acesso a bens culturais, aos equipamentos urbanos, seu envolvimento nas questões da cidade, seu conhecimento sobre os grupos que atuam na cidade, sentimento de pertencimento/acolhimento à cidade, suas ações, seus deslocamentos, sua mobilidade, seu olhar sobre