

PERCURSOS URBANOS: (IM)POSSIBILIDADES DE CRIANÇAS EM BRASÍLIA E FLORIANÓPOLIS¹

Fernanda Müller^I

Cristian Pedro Rubini Dutra^{II}

^IUniversidade de Brasília (UnB) – Brasil

^{II}Universidade de Brasília (UnB) - Brasil

Resumo

O presente artigo dá um tratamento inédito a dados decorrentes de duas pesquisas sobre mobilidade e experiências urbanas de crianças em Brasília e Florianópolis. Fazendo uso de desenhos e narrativas sobre os mais diversos percursos nas duas cidades, o artigo, primeiramente, nega pré-noções hegemônicas sobre o espaço, geralmente baseadas nas interdições às crianças. Posteriormente, analisa experiências de percursos de crianças voltadas às insularização (ZEIHER, 2003); às possibilidades e medos em relação à rua; e às aprendizagens, inclusive, da autonomia.

Palavras-chave: Cidade; Infância; Mobilidade Urbana.

Abstract

Abstract: This article gives an unprecedented treatment to data from two research projects on mobility and urban experiences of children from Brasília and Florianópolis. Using drawings and narratives on the most diverse routes in both cities, the article first denies hegemonic pre-notions about space, generally based on the prohibitions on children. Subsequently, it analyzes

¹ Agradecemos pelo auxílio financeiro do CNPq para a realização da pesquisa “Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal”, assim como pelo apoio das bolsistas de PIBIC, Anna Carolina S. Feitoza e Leticia C. Duarte, na digitação e digitalização de desenhos. A pesquisa “Andando’ na cadeirinha: reflexões sobre as infâncias automobilizadas da Grande Florianópolis” contou com auxílio da CAPES, à qual somos igualmente gratos.

experiences of children's routes related to insularization (ZEIHER, 2003); to the possibilities and fears in relation to the street; and to learning, even of autonomy.

Key words: City; Childhood; Urban Mobility.

Chris Jenks (1996), ao tratar da configuração moderna e ocidental da infância, argumenta que o corpo das crianças passou a ser associado a uma lógica de segurança, inocência e fragilidade. Tal como bibelôs, crianças correriam o risco de serem quebradas. A rua, as calçadas e boa parte dos demais espaços públicos tornam-se locais de risco físico, assim como apresentam a possibilidade de influenciá-las negativamente.

A estruturação do cotidiano acaba construindo uma rotina das crianças (SARMENTO, 2004), que passam parte considerável de seu tempo em espaços projetados por adultos. Essa distribuição espacial das atividades faz parte de um processo que entendemos como “insularização da infância” (ZEIHER, 2003). Tal conceito é definido como o processo de concentração da infância em lugares específicos da cidade, as chamadas “ilhas de atividades” (FOTEL; THOMSEN, 2004). Assim como uma ilha, o corpo insularizado é supostamente protegido e a criança tem seus movimentos e comportamentos controlados (ZEIHER, 2003).

Com o advento da modernidade, a escola tornou-se uma das principais (senão a principal) ilhas de atividades da infância. É um espaço especializado e profissional que cuida e educa crianças e que introduz, nas suas vidas e de suas famílias, uma organização temporal própria. A casa da família nuclear e dos parentes próximos também são ilhas. Os parques e playgrounds também são facilmente associados como espaços especializados da infância.

Contemporaneamente, essa rotina própria, compartilhada entre crianças e com adultos, exige um conjunto de percursos diários, que são realizados das mais diferentes formas. Um estudo recente documentou que crianças habitantes do Distrito Federal e entorno são transportadas no percurso casa-escola-casa predominantemente em veículos automotores (MÜLLER; MONASTERIO; DUTRA, 2018). Quando estão dentro de veículos, crianças têm

seu espaço protegido, compartilhado com outros, e sofrem certo monitoramento. Logo, ainda que em movimento, de passagem, os veículos também podem ser considerados ilhas.

Este artigo trata especificamente de experiências de crianças durante os mais variados percursos realizados cotidianamente *entre e/ou nas* ilhas, que são feitos pelas crianças, com ou sem acompanhantes, na condição de pedestres, ciclistas, skatistas, passageiras (de carros, de transporte escolar, de ônibus de linha etc.). O artigo aborda, igualmente, relações, encontros, emoções e histórias de meninos e meninas a partir do contraste de experiências urbanas em Brasília e Florianópolis.

Um dos projetos de pesquisa conduzido em Brasília explorou a mobilidade urbana de crianças de idade entre quatro e dez anos, matriculadas no Ensino Fundamental (anos iniciais) de uma Escola-Classe pública da Asa Norte do Plano Piloto. Contamos com dados a partir da realização de desenhos² e entrevistas com as crianças, que permitiram a análise sobre o tipo de modal utilizado, interações estabelecidas e informações sobre acompanhantes durante os mais diversos percursos na cidade. A pesquisa realizada em Florianópolis deu ênfase a diferentes experiências urbanas, dentre elas, de mobilidade de crianças entre cinco e sete anos de idade, habitantes da Região Metropolitana. Os dados foram gerados a partir da produção de desenhos e de entrevistas, que tinham como tema o cotidiano e as percepções sobre mobilidade.

Ambas as pesquisas consideraram o desenho como um recurso de comunicação em dois sentidos: 1o) dá à criança a possibilidade de se expressar por meio de uma linguagem narrativa e simbólica; 2o) pode ser usado, subsequentemente, como um catalisador e orientador para uma conversa com a criança. Tentamos potencializar o desenho como uma experimentação de “modos e maneiras de ver, apropriar-se e elaborar coisas” pelas crianças (GOBBI, 2014, p. 152). Seguimos as orientações de Christina

2 De forma a preservar o anonimato de crianças, substituímos todos os nomes por pseudônimos. Também realizamos pequenas edições nos próprios desenhos para remover quaisquer referências a nomes e/ou endereços residenciais ou da escola.

Toren (2005), que demonstra o quão importante é tornar evidente à criança o enunciado do desenho.

Em Brasília, as crianças foram convidadas a fazer um desenho sobre o percurso de sua casa para a escola. Elas se encontravam na escola, mais precisamente, em suas turmas. Uma questão interessante é que o enunciado, após a realização do desenho em uma das primeiras turmas, teve que ser necessariamente revisto. Isso porque, ao escutá-lo, uma criança perguntou se era também de interesse saber sobre a volta para casa. Essa pista metodológica dada pela criança nos motivou não só a modificar o enunciado, como tratar os percursos casa-escola e escola-casa de modo não pendular ³. As crianças utilizaram os materiais disponíveis a elas cotidianamente, tais como folha A4, canetinhas, lápis preto, lápis de cor e giz de cera.

Em Florianópolis, as crianças foram acessadas em suas casas e permaneceram durante uma semana com um bloco de folhas de ofício A4, que continha na capa o título *Meu diário de viagem*. Cada folha contava com um enunciado: “Faça aqui um desenho sobre algum passeio que você fez hoje”. As crianças poderiam, então, quando quisessem e sem qualquer obrigatoriedade, fazer desenhos no bloco, nos dias em que estavam disponíveis. Igualmente, poderiam decidir sobre os materiais de sua preferência e disponíveis em casa para a realização dos desenhos.

A conversa subsequente teve como objetivo principal explorar informações e particularidades já introduzidas pelo desenho, a partir de um simples convite: “conte-me sobre o seu desenho” (TOREN, 2005, p. 20, tradução nossa). As conversas entre pesquisadores e cada uma das crianças ocorreram, no caso de Brasília, na escola; em Florianópolis, na casa das crianças. De qualquer forma, tivemos o cuidado para que a criança entendesse como um convite para uma conversa informal, em que, com o apoio do desenho, pudesse tratar livremente sobre suas experiências em ambas as cidades.

Associados, o desenho e a conversa, possibilitaram-nos acessar modos de vida das crianças para além da chave de análise

3 Vide Müller; Monasterio; Dutra (2018).

“criatividade” – característica não raramente atribuída a elas. A partir de uma combinação que apreendeu a criatividade e a interpretação do espaço pelas crianças, buscamos superar premissões hegemônicas encontradas no discurso adulto. Interessamos tratar de espaços e lugares ocupados e transitados pelas crianças em duas cidades, que são sempre marcados por relações estabelecidas com os adultos e outras crianças, i.e., apresentam interdições, mas também possibilidades.

Entre o proibido e o permitido, existe uma pluralidade de formas de ser e estar no mundo. Para tanto, o poder não é apenas exercido por meios de coerção e proibições, mas igualmente autoriza formas específicas de ser criança na cidade e o seu papel em ambientes públicos por meio de discursos (FOUCAULT, 1988; 2005; BONHAM, 2006). Concordamos com Barker (2006, p.124, tradução nossa), quando afirma que crianças têm uma autonomia relativa em relação aos pais, o que “[...] aumenta o crescente corpo de evidências das diferentes maneiras pelas quais as crianças são atores sociais, que empregam uma variedade de estratégias para influenciar suas vidas”.

Para tanto, cabe-nos compreender o que as crianças fazem e como interpretam esses espaços urbanos, quais seus percursos, entendimentos, ideias e idealizações - tanto nos momentos em que estão acompanhadas, como nos momentos em que estão sozinhas. Ao considerar crianças atores sociais competentes, buscamos capturar suas estratégias de transgressão, negociação e libertação em relação ao planejamento espacial dos adultos em relação a elas (BARKER, 2006).

A seguir, apresentaremos três seções em torno das experiências durante os percursos das crianças, relacionados a: insularização; experiências na rua e aprendizagens e autonomia nas cidades.

PERCURSOS ENTRE E/OU NAS ILHAS

É perceptível a tendência mundial do aumento do uso de automóvel e a difusão de um discurso sobre a sua promoção de cuidado adequado às crianças (MAXWELL, 2001). Noções

de cuidado estão diretamente relacionadas à segurança, sendo o automóvel um local de proteção a todos que estão em seu interior contra os riscos exteriores, das condições climáticas, do espaço público, de forma a evitar o risco de atropelamentos, seqüestros ou violência contra crianças etc.

Os modelos hegemônicos de urbanismo facilitaram a presença de automóveis no espaço público, dominando os ambientes e definindo o que é visto, sentido e ouvido. Uma vez que parte considerável dos contextos urbanos é adaptado ao trânsito de veículos, há uma consequente imposição de uma forma específica de ser e de estar na cidade. Logo, exige-se de motoristas, passageiros e pedestres, sejam eles adultos, crianças, idosos, homens ou mulheres, corpos disciplinados ao contexto modificado, o que cria novas subjetividades. O corpo, nesse meio, deve ser disciplinado a se mover eficazmente e de acordo com as suas capacidades e possibilidades, sendo movimentado em relação a essas normas e expectativas (SHELLER; URRY, 2000; BONHAM, 2006).

Mimi Sheller (2004) sugere que as sensações de crianças pequenas dentro de veículos produzem relações “não-cognitivas” nos corpos desde a mais tenra idade. Fotel e Thomsen (2004, p. 541, tradução nossa) argumentam que, a partir das transformações históricas das cidades contemporâneas, “a tendência urbana atual do aumento da diferenciação espacial e funcional, criando longas distâncias entre as atividades e mais trânsito, é muito provável que aumente a insularização da mobilidade das crianças entre ilhas de atividades”.

A seguir, tratamos de dois casos de crianças de Brasília, mais precisamente, de Daniel e Olavo. Nos seus percursos *entre e nas* ilhas, i.e., entre casas (do pai, da mãe, da avó, do pai e da mãe) e escola, os meninos apresentam diferentes experiências vividas cotidianamente no contexto da cidade, na condição de pedestres e de passageiros de van escolar e carro.

A mãe de Daniel (9 anos) mora na mesma superquadra de sua escola, localizada na Asa Norte do Plano Piloto de Brasília. Já seu pai mora em outra Região Administrativa (RA)⁴, localizada a, aproximadamente, 20 km da escola. Filho de pais

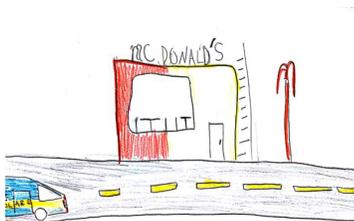
que compartilham a sua guarda, quando ele está na casa de sua mãe, costuma deslocar-se a pé à escola, acompanhado de sua avó materna. Porém, quando o percurso para a escola é acompanhado pelo seu pai, ele e seus dois irmãos mais velhos partem de casa entre 6h e 6h30min, enfrentando, por vezes, congestionamento no trânsito. No caminho da escola para casa da mãe, Daniel costuma conversar com a avó, que o acompanha; já no percurso entre a casa do pai e a escola, costuma jogar no celular dos irmãos, conversar ou simplesmente dormir.

Já Olavo (8 anos), em alguns dias na semana, faz o percurso para a escola de carro com seu pai partindo do apartamento da avó paterna, localizado na Asa Norte, uma distância de aproximadamente 4 km. Porém, em outros dias, quando parte de sua própria casa, localizada em outra RA, desloca-se de transporte escolar por 20 km aproximadamente. Na van, costuma usar seu *tablet* com mais dois amigos e jogar um videogame chamado *Clash Royale*. Existem algumas regras na van que precisam ser seguidas, como o uso do cinto, não falar alto e a proibição de se esconder embaixo dos bancos. No entanto, segundo Olavo, a relação com o motorista não é a melhor. Adjetivando o *tio* como *chato e grosso*, certa vez, pediu para ele apagar a luz no fim da tarde para dormir e seu pedido foi ignorado. Ressentiu-se quando outra menina, colega de van, fez o mesmo pedido e foi prontamente atendida.

Figura 1: Desenho de Daniel
Percurso casa-escola



Figura 2: Desenho de Olavo
Percurso casa-escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa “Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal”

4 O Distrito Federal é dividido em Regiões Administrativas, um híbrido de bairro e município. As RAs são administradas por pessoas indicadas pelo governador do DF.

Daniel e Olavo compartilham a experiência de habitar, ainda que parcialmente, no caso do primeiro, a mesma RA. Alguns dos seus percursos são comuns e outros os expõem a tempos e espaços diferentes de Brasília. Nos desenhos, as crianças dão sentido a essas diferentes experiências. No caso de Daniel, é o percurso da casa da mãe até a escola que ele desenha, recorrendo a elementos simbólicos como um dia claro e ensolarado. A avó aparece no desenho, assim como um colega da escola. Já Olavo, mesmo ressentido com o “tio” da van, desenha o transporte e o pinta com cores vivas. Ainda que utilize um *tablet* para jogar enquanto está dentro da van, o seu desenho também mostra possibilidades a partir de fora da ilha. Ou seja, ele representa o percurso da van, que, naquele momento, passa na frente de uma cadeia de *fast-food*.

A condição de passageiro apresenta possibilidades e limitações. O interior dos automóveis passa a ser um espaço significativo de convivência, considerando a quantidade de tempo que pessoas passam no trânsito de muitas cidades (LAURIER *et al*, 2008). Não raramente, como no caso de Daniel e Olavo, que se deslocam 20 km de carro ou de van escolar, crianças passam horas do seu dia no interior de veículos. Ao utilizar celulares e fazer uso de jogos eletrônicos, conversar com amigos e familiares, e mesmo, dormir, o interior dos veículos também se torna *insularizado*. Nessa ilha, crianças interagem, realizam atividades, observam o exterior, o que, anteriormente, ocorria, com mais frequência, em outros lugares. Essa adaptação da vida dentro de automóveis também é, para Laurier (2008) e Urry (2006), indício da habitabilidade dos automóveis e extensão da residência até o contexto do trabalho.

Vale dizer que nem sempre essa habitação se dá de maneira agradável ou tranquila. Dependendo de condições externas como engarrafamentos, condições meteorológicas, situação das estradas etc., esse percurso pode não ter significado positivo. Da mesma forma que ser perturbado por algum outro passageiro ou ter a atenção chamada pelo motorista, como no caso de Olavo, pode-se dar outros sentidos a experiência.

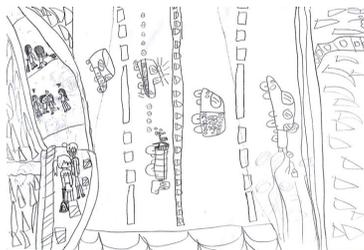
PERCURSOS NA RUA

Indira (8 anos), moradora da Asa Norte do Plano Piloto de Brasília, costuma ir à escola sempre a pé e na companhia da mãe, exceto em dias de chuva, quando utilizam o carro. Além de irem para a escola conversando, mãe e filha gostam de brincar que estão numa floresta e que, no final dela, encontrarão uma casa. Atravessam a superquadra onde vivem, que é bastante arborizada, para depois cruzarem uma rua relativamente movimentada (e com poucas faixas de pedestre). Elas ainda percorrem outra superquadra com muitas árvores, passam na frente da casa de uma amiga de Indira, atravessam mais uma rua, quando, finalmente, chegam à escola. Momentos de caminhada, como esses de Indira com a mãe, podem repercutir na relação afetiva das crianças com as cidades.

Júnia (6 anos), moradora do bairro de Kobrasol, em São José (Região Metropolitana de Florianópolis), interpreta criativamente o que observa na cidade e nas estradas. A Praia Mole, em Florianópolis, costuma ser associada a uma estátua localizada na entrada principal. Trata-se de um monumento de um surfista, que atrai a atenção de turistas e representa uma área da cidade que é conhecida pela prática do esporte. Todavia, para Júnia, a estátua é uma homenagem a um surfista já falecido, em seus termos, “um surfista bem famoso que morreu quando pegou uma onda e foi atacado por um tubarão”. Ela ainda costuma interpretar as placas de sinalização. Passeando por Curitiba, Júnia viu uma placa com a inscrição “Rua sem saída”. Ao avisar seu pai, ponderou que a rua não tinha saída “porque acabaram todos os materiais de construção”.

Júnia e Indira demonstram uma das formas como as crianças escapam, de alguma forma, da imagem e do sentido consensuais que a maioria dos adultos parece ter sobre a cidade, de maneira a construir histórias e interpretações que fogem às intenções originais.

Figura 3: Desenho de Indira



Fonte: Banco de dados da pesquisa
“Espaços e tempos da infância
contemporânea no Distrito Federal”

Figura 4: Desenho de Júnia



Fonte: Dutra (2012)

Insularização e controle dos adultos sobre as crianças são processos interdependentes e que são acionados cotidianamente. Todavia, as crianças criam escapes. As experiências de Indira e Júnia mostram formas específicas de experimentação urbana, que catalisa diversas sensações em ambas as cidades, sejam via criatividade (em ambos os casos), e na liberdade (ainda que sempre relativa) proporcionada pela caminhada (experiência de Indira).

Deleuze e Guattari (1997) descrevem uma situação de nervosismo em que, em um lugar escuro, uma criança conta histórias, denomina e nomeia tudo. Com o cantarolar, uma criança saltita, faz diferentes trajetos e, de maneiras diversas, transforma aquele momento de tensão em uma situação de ludicidade. Esse momento narrado pelos autores nos parece interessante para pensar como as crianças nas cidades, em alguma medida, podem encarar experiências que as assustem ou até as entediem no ambiente público. Tal exercício imaginativo pode envolver mudanças no ritmo do passo, na entonação de voz, no diálogo com os demais, na invenção de histórias etc. Isso faz parte de uma experimentação urbana diversa e múltipla que é, também, distinta daquela planejada, esperada e controlada. O caso de Edson (6 anos), a seguir, demonstra as diversas experimentações na rua, na condição de pedestre, passageiro, ciclista e skatista.

O Morro da Carvoeira, localizado na região central de Florianópolis e também conhecido como Rua Capitão Romualdo de Barros, não raro, passa por frequentes congestionamentos que dificultam o tráfego na região, sendo, em diversos momentos do

dia, representativo da imobilidade urbana das grandes cidades contemporâneas. Se, por um lado, essa via é problemática, por outro, não parece sê-lo para Edson. O menino, que estuda na região e cujo pai também trabalha nas redondezas, costuma passar diversas vezes no dia por essa rua. Diferente das experiências de algumas crianças de sua idade, que encontram diversão dentro de um carro a partir do uso de celulares e *tablets*, a brincadeira, para Edson e sua irmã, é de “montanha-russa”. Cada descida e subida da rua faz com que Edson sinta, nos seus termos, um “frio na barriga”, o que faz do Morro da Carvoeira o seu “lugar preferido”.

Edson costuma frequentar com sua irmã diversos locais da região próxima ao prédio onde moram; também andam de bicicleta e de skate até mesmo dentro de seu apartamento. A família costuma andar em calçadas, no parque e à beira-mar no bairro do Estreito, região continental de Florianópolis. Os irmãos também acompanham os pais em caminhadas pelas redondezas de sua residência, onde, não raro, Edson se cansa, pedindo colo de sua mãe. Apesar de muitos dos passeios acontecerem à noite, não é a escuridão que o amedronta – na verdade ele até gosta. O que realmente o assusta é o cachorro de uma vizinha. Basta pisar próximo ao portão da casa que o cachorro dispara em sua direção. Outro empecilho na vida urbana de Edson parece ser os tropeções. Diz ele que tropeça em calçadas, atravessando a rua e, especialmente, “quando tem um morrinho”.

Figura 5: Desenho de Edson
“Morro da Carvoeira”



Fonte: Dutra (2012)

Figura 6: Desenho de Edson
“Eu Edson” e “Minha irmã”



Os desenhos de Edson sobre as experiências como usuário de carro e ciclista, assim como a narrativa acerca da caminhada, mostram situações que se afastam da norma homogênea e esperada como ideal nos deslocamentos cotidianos. O susto com o cão, o cuidado diferenciado que andar à noite requer para não tropeçar, o próprio tropeção, de alguma maneira, ocorrem com quem tem experiências diversas nas grandes cidades, que, neste caso, compreende caminhadas por ruas e calçadas.

PERCURSOS E APRENDIZAGENS

Habitantes da Asa Norte do Plano Piloto de Brasília, Lorena (10 anos) e Rute (9 anos), vivem em uma região que recebe diariamente um fluxo de veículos vindos de diversas RAs do Distrito Federal. O Plano Piloto concentra boa parte da oferta de empregos e o maior número de escolas públicas por áreas da Coordenação Regional de Ensino (GDF, 2017). As vias de acesso à Asa Norte seguem tendo um congestionamento constante, sobretudo no início da manhã e no final da tarde. Tal situação parece afetar pouco a rotina matinal de Lorena e de Rute, que acordam todas as manhãs para se deslocarem a pé até a Escola-Classe localizada na mesma superquadra, ou na superquadra contígua, onde residem.

Lorena era, antes, acompanhada pelo pai à escola (quando costumava chegar muito cedo ou atrasada), enquanto agora, realiza o percurso sozinha, sentindo-se “mais livre”. No ano anterior, quando estudava no período vespertino, era proibida de voltar sozinha, dado que já estava escuro ao fim de tarde. Além da claridade da manhã, Lorena tem autonomia porque seus pais reconheceram a sua maturidade para fazer esse percurso sozinha.

Para chegar a tempo, Lorena é acordada pela mãe todas as manhãs – já que ainda não consegue acordar com o despertador. Se estiver chovendo, aciona o pai para acompanhá-la com um guarda-chuva até a escola. Sem intempéries, costuma gastar 20 minutos na ida e 10 minutos na volta da escola. O retorno, segundo ela, leva menos tempo, pois apressa o passo por conta da fome.

Já Rute mora em um apartamento característico das quadras comerciais da Asa Norte. Sua mãe a acompanhou à escola

até o final do ano escolar anterior. Foi seu pai quem decidiu que, a partir do quarto ano, ela deveria ir sozinha para escola todas as manhãs, apesar da objeção materna. Rute acredita que parte dessa escolha está no fato de ela acordar muito cedo e de seus pais continuarem dormindo, ao invés de despertarem para acompanhá-la. Sua irmã mais velha, que depende de ônibus para ir para a escola, acompanha Rute até um ponto do percurso. Seu pai a preparou para começar a ir sozinha para a escola, recomendando para não falar com pessoas estranhas. Todavia, no caso de a cumprimentarem - “bom dia” -, seu pai orienta para que responda. Embora Rute sinta que a ida demore “apenas dois minutos”, ela percebe a volta como bem mais demorada, e, inclusive, escreve em seu desenho que volta “com sono”. Ela agiliza o passo, mas se sente cansada, já que a mochila está pesada e ela tem que subir dois lances de escadas.

Tanto no caso de Lorena, como no de Rute, podemos observar que houve por parte das famílias uma preparação para que as meninas passassem a realizar os percursos sozinhas. Essa preparação, “priming events”, nos termos de Corsaro e Molinari (2000), é evidenciada na orientação para que não parem para estranhos, para que o percurso seja o mesmo todos os dias, mas também envolve normas sociais de etiqueta. No caso de Rute, mesmo que um estranho a cumprimente, ela foi orientada a responder.

Figura 7: Desenho de Lorena
Percurso casa-escola

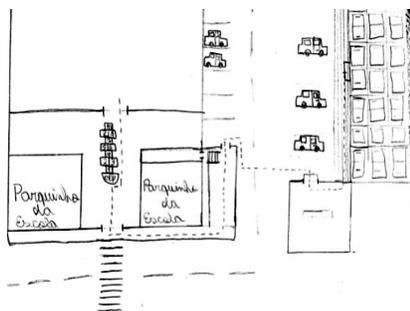


Figura 8: Desenho de Rute
Percurso casa-escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa “Espaços e tempos da infância contemporânea no Distrito Federal”

Ainda que contem com informações, cores, disposições espaciais e referências totalmente diferentes, é interessante notar a preocupação em situar o pedestre em ambos os desenhos. O desenho de Rute, colorido, comunica a experiência de quem caminha até a escola acompanhada por uma borboleta, em um dia claro e ensolarado. Já Lorena, de certa forma, setoriza carros (desenha um estacionamento; a escola e seu parque; moradias (os blocos da superquadra) e a faixa de segurança, que garante a travessia de pedestres para a escola.

A combinação de idade, do reconhecimento de certa maturidade por parte do adulto e da proximidade à casa nos ajudam a compreender a aprendizagem, inclusive, da autonomia pelas crianças em seus percursos na cidade. Enfatizamos, neste trabalho, que não se trata de uma mera proibição e, sim, de uma relação em que a permissão de certas ações e atividades e a proibição de outras são acionadas em diferentes tempos e espaços.

Ana e Marco apresentam outras experiências de aprendizagem e de autonomia na cidade. Moradora do bairro de Barreiros em São José (Região Metropolitana de Florianópolis), Ana (7 anos) não costuma sair muito à rua, também por indicação de sua mãe. Já quando visita a avó, na região central de Florianópolis, cujo trânsito é mais lento, Ana é acompanhada em caminhadas e em visita a parentes. Em alguns lugares, Ana não costuma dar a mão para a sua avó, como, por exemplo, quando estão caminhando na calçada. Entretanto, permanece ao lado da avó ou mesmo entrelaça com ela os braços, o que chama de “igual casados”. Esse momento, tanto afetivo no caso de dar os braços, ou de demonstração de autonomia de Ana sem dar as mãos, é interrompido quando precisa atravessar algum cruzamento, que ela denomina genericamente de “esquina”. Ana explica: “Aí a gente pega na mão”.

A organização temporal e espacial da vida de Ana, assim como de outras crianças, acaba tendo como um dos seus objetivos a relação do cuidado e segurança. Faz parte do

processo de socialização de crianças serem ensinadas a estar e agir na rua, o que envolve, inclusive, uma aprendizagem gestual (“faz igual casado”, mãos dadas, andar próximo). O gestual é acionado para propiciar segurança, mas também para ensinar a agir na rua e, conseqüentemente, garantir a segurança. Quando Ana não está de mãos dadas com sua avó, manifesta a vontade por maior autonomia. Do ponto de vista da avó, ela proporciona à neta uma situação de aprendizagem.

No caso de Marco (6 anos), morador da cidade de Biguaçu (Região Metropolitana de Florianópolis), o medo de ser atropelado aparece em sua narrativa. Assim como Ana, ele também explicou alguns de seus hábitos ao andar com a mãe na rua. Ao caminhar a pé no bairro para o supermercado ou à casa de parentes, algumas vezes, ele anda de mãos dadas, outras não, como explica: “alguns dias vou assim: sem mão; e depois eu pego”. Quando estão passando carros, é certo que sua mãe segure a sua mão ao atravessar a rua; quando não, ele anda sem o apoio. Quando perguntado sobre o motivo de ele dar as mãos para sua mãe ao atravessar a rua, responde: “Porque eu sinto medo que eu vou ser atropelado”.

Dadas as características da região onde mora (pouco movimentada com um pequeno centro comercial), Marco já poderia, com 10 ou 11 anos de idade, fazer compras no comércio local, segundo a mãe. O menino, apesar disso, diz que só andar sozinho na rua com “2.000 anos”. Indagado se não seria muito tempo, rebaixa a expectativa para “1.000 anos” e, depois de ser questionado, afirma que tem medo de andar na rua; assente positivamente dizendo “tenho”. Marco teme ser atropelado e insiste que nunca andar na rua sozinho. Quando sua mãe argumenta, a título de exemplificação, que mesmo ela, que não tem tanta idade, já anda sozinha na rua, o menino prontamente responde: “a mãe tem medo de ficar sozinha no escuro”. “Só dentro de casa”, ela revida, encabulada.

Figura 9: Desenho de Ana
“Fui na casa da minha prima”



Fonte: Dutra (2012)

Figura 10: Desenho de Marco
“A rua e um monte de casas”



O medo de Marco parece estar remetendo a duas instâncias muito particulares, bastante articuladas e que fazem parte da transformação cultural da rua em lugar perigoso, especialmente para as crianças. Por um lado, observamos discursos e situações que remetem a um medo e a uma necessidade de segurança ao se estar no espaço público e que, igualmente, estão associados à necessidade de cuidado das crianças nas ruas e calçadas – como já formulado neste artigo. Por outro lado, existe também a utilização do medo enquanto tática de controle espacial para fazer com que crianças evitem determinados espaços, procurem outros e tenham determinados cuidados em ambientes públicos.

CONCLUSÃO

A organização da rotina das crianças em “ilhas de atividades”, como nos casos apresentados neste artigo, refere-se ao que se tem denominado de “insularização da infância” (ZEIHER, 2003). A “insularização da infância” opera no cotidiano das crianças quando são transportadas *em* ou *para* ilhas. Também opera nos espaços e práticas de segurança e nas noções de perigo. Em geral, a noção

de infância associada à dependência de adultos pelas crianças, à redução do contato com espaços públicos, que historicamente recebiam mais crianças, relaciona-se à transformação cultural da rua como lugar de perigo.

As famílias, os motoristas de van, a pessoa que cumprimenta no percurso colaboram para aprendizagens diretas e indiretas das crianças sobre a cidade. Talvez a chave para entender melhor tal situação está no conceito de controle comportamental (*behavior control*) lançado mão por Fotel e Thomsen (2004). Entendido enquanto uma tática biopolítica, o controle comportamental trata de formas de assistir remotamente ações, que, no caso da aprendizagem das normas dos espaços públicos para crianças, aparecem de forma a controlar o tempo de viagem, ensinar com quem se deve conversar, qual caminho percorrer, como se portar, com quem estar e assim por diante.

No entanto, tentamos também superar as interdições já tão identificadas nas cidades em relação às crianças. Nossa opção metodológica de tratar desenhos e narrativas sobre os seus percursos nos deu a oportunidade de aproximação e compreensão de modos de exploração e circulação na cidade, bem como de relações sociais e individuais produzidas durante os percursos, que não só são circunscritas, mas que apresentam também possibilidades às crianças.

REFERÊNCIAS

BARKER, John. 'Are we there yet?': Exploring aspects of automobility in children's lives. 2006. 273 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Department of Geography and Earth Sciences, Brunel University, Uxbridge, Londres, 2006.

BONHAM, Jennifer. Transport: disciplining the body that travels. *The Sociological Review*, Keele, Reino Unido, n. 54, p. 55-74, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1467->

954X.2006.00637.x> Acesso em: 30 abr. 2018.

CORSARO, William A.; MOLINARI, L. William A. Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. **Social Psychology Quarterly**, v. 63, n. 1, p. 16-33, 2000. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/271799852_Priming_Events_and_Italian_Children's_Transition_from_Preschool_to_Elementary_School_Representations_and_Action> Acesso em: 30 abr. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.

DUTRA, Cristian P. R. '**Andando**' na cadeirinha: reflexões sobre as infâncias automobilizadas da Grande Florianópolis. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 30. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOTEL, Trine; THOMSEN, Thyra Uth. The surveillance of children's mobility. **Surveillance & Society**, Londres, v. 1, n. 4, p. 535-554, 2004. Disponível em: <<https://ojs.library.queensu.ca/index.php/surveillance-and-society/article/view/3335>> Acesso em: 02 mai. 2018.

GOBBI, Marcia A. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p.147-165, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12425/8646>> Acesso em: 05 mai. 2018.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Unidades

escolares, por localização, segundo coordenação regional de ensino, 2017. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2017/2017_qd_pub_df_dg_ie_01_cre_local.pdf> Acesso em: 05 mai. 2018.

JENKS, Chris. *Childhood: key ideas*. Londres: Routledge, 1996.

LAURIER, Eric et al. Driving and 'passenger': notes on the ordinary organization of car travel. *Mobilities*, Londres, v. 3, n. 1, p.1-23, mar. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/17450100701797273>> Acesso em: 03 mai. 2018.

MAXWELL, Simon. Negotiating car use in everyday life. In: MILLER, Daniel. *Car cultures*. Oxford/Nova York: Berg, 2001. p. 203-222.

MÜLLER, Fernanda; MONASTERIO, Leonardo M.; DUTRA, Cristian P. R. 'Por que tão longe?' Mobilidade de crianças e estrutura urbana no Distrito Federal. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 20, n. 42, pp. 577-598, maio/ago 2018.

RASMUSSEN, Kim. Places for children: children's place. *Childhood*, Londres, v. 11, n. 2, p.155-173, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0907568204043053>> Acesso em: 30 abr. 2018.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 09-34.

SHELLER, Mimi. Automotive emotions: feeling the car. *Theory, Culture & Society*, Lancaster, v. 21, n. 4-5, p.221-242, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0263276404046068>> Acesso em: 01 mai. 2018.

SHELLER, Mimi; URRY, John. The city and the car. *International Journal of Urban and Regional Research*,

Oxford, v. 24, n. 4, p.737-757, 2000. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-2427.00276>> Acesso em: 06 abr. 2018.

TOREN, Christina. **Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian Ethnography.** London: Routledge, 2005.

URRY, John. Inhabiting the car. **The Sociological Review**, Londres, v. 54, n. 1, p.17-31, out. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-954x.2006.00635.x>> Acesso em: 03 mai. 2018.

ZEIHER, Helga. Shaping daily life in urban environments. In: CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margareth. **Children in the city: home, neighbourhood and community.** Londres: Taylor & Francis, 2003. p. 66-81.