



CONTRATURNO OU CONTRA-ESPAÇO? UM ESTUDO DAS TERRITORIALIDADES INFANTIS EM UM CENTRO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ZONA LESTE DE SÃO PAULO

After-school provision or counter-space? A study of children's territorialities in a center for children and adolescents in the East Zone of São Paulo

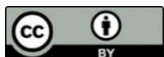
Daniela Signorini Marcilio

Universidade de São Paulo - USP, São Paulo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1244-5640>

E-mail: daniela.signorini.marcilio@gmail.com

Trabalho enviado em 2 de maio de 2023 e aceito em 30 de janeiro de 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.



Rev. Dir. Cid., Rio de Janeiro, Vol. 17, N.03., 2025, p. 44-66

Daniela Signorini Marcilio

DOI: [10.12957/rdc.2025.75483](https://doi.org/10.12957/rdc.2025.75483) | ISSN 2317-7721

RESUMO

O presente artigo descreve pesquisa implementada em um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), localizado no Distrito Água Rasa, zona leste da cidade de São Paulo. A instituição, vinculada à Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social da Prefeitura de São Paulo, oferece atividades fora do horário escolar, período denominado *contraturno*, a meninos e meninas de idade entre 5 e 14 anos. Por meio da exposição e análise de um episódio - a roda de conversa temática “[...] daí a gente enrolava a tia, sabe? ”, desenvolvida com um grupo de crianças que frequentam o espaço -, busca-se apresentar o CCA, desenvolver os conceitos de territorialidades infantis e território lugar (LOPES; FERNANDES, 2018), e compreender se tal espaço, como se apresenta, pode ser considerado contraturno ou contra-espço, ou seja, em que medida ele seria, ou não, um território lugar daquelas crianças. A Geografia da Infância é utilizada como referência para a análise.

Palavras-chave: Infância; Território; Direito; Cidade; São Paulo.

ABSTRACT

The present article describes research implemented in a Children and Adolescents Center (CCA), located in the Água Rasa District, east zone of the city of São Paulo. The institution, affiliated with the Social Assistance and Development Secretariat of the Municipality of São Paulo, offers activities outside of school hours, a period referred to as "contraturno," to boys and girls aged between 5 and 14 years old. Through the exposure and analysis of an episode - the thematic conversation circle "[...] that's when we used to trick the aunt, you know?" - developed with a group of children who attend the space, the article aims to introduce the CCA, develop the concepts of children's territorialities and territory-place (LOPES; FERNANDES, 2018), and understand whether such a space, as it presents itself, can be considered as "contraturno" or "counter-space," in other words, to what extent it would or would not be a territory-place for those children. Childhood Geography is used as a reference for the analysis.

Keywords: Infancy; Territory; Right; City; São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui descrita foi realizada em uma unidade do Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), localizada na Água Rasa, zona leste da cidade de São Paulo, a fim de compreender-se e problematizar-se quais são as possibilidades de participação oferecidas para crianças e adolescentes que frequentam esses centros e, também, identificar as formas dessa participação - tal preocupação em entender melhor como as crianças participam de atividades, no contraturno escolar, é decorrente de observações, em pesquisa anterior (MARCILIO, 2021), acerca de como elas se organizam, durante suas brincadeiras e atividades,.



O presente texto apresenta um episódio - a roda de conversa “[...] daí a gente enrolava a tia, sabe?” -, realizado no cotidiano da instituição, para, em seguida, discutir o conceito de territorialidades infantis e verificar se o espaço pode ser considerado um território lugar das crianças. Tais conceitos (LOPES; FERNANDES, 2018) são desenvolvidos pela Geografia da Infância, área que compõe os Estudos da Infância e que busca identificar e compreender as crianças e suas infâncias, por meio do espaço geográfico, considerando as expressões espaciais que dele se desdobram, tais como a paisagem, o território, o lugar, as redes, as regiões, entre outros aspectos.

Segundo Lopes e Fernandes (2018), a infância acontece em um amplo espaço de negociação, marcado pela produção de culturas das crianças, de lugares destinados a elas e de suas territorialidades. O embate entre essas três dimensões cria uma configuração chamada de “territorialidades infantis”, conceito que será utilizado neste texto. Nessa perspectiva, pretende-se, a partir do referido episódio, examinar se o CCA pode ou não ser considerado um território lugar das crianças, ou seja, compreender se ele é contraturno ou contra-espço, identificando a quadra de esportes como lugar de brincar.

Objetiva-se, assim, reconhecer caminhos e fronteiras nas relações das crianças com o espaço, pelas lentes da Geografia da Infância; entender o que é “habitar” os espaços com espontaneidade, participação e direito das crianças e adolescentes à cidade; localizar as aprendizagens cotidianas em um centro para crianças e adolescentes; apresentar a instituição, para, em seguida, trazer o cotidiano no qual aconteceram as relações estabelecidas com os espaços. Os sujeitos da pesquisa são crianças da zona leste da cidade de São Paulo, que falarão sobre ocupação e não ocupação dos espaços do CCA, o que constitui uma contribuição para reflexões sobre o direito à cidade.

2. RECONHECENDO CAMINHOS E FRONTEIRAS NAS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM O ESPAÇO, PELAS LENTES DA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

Qualquer criança vive em um espaço, desenvolvendo nele a atividade criadora de si mesma e do mundo ao seu redor. A infância acontece em amplo espaço de negociação, marcado pela produção de culturas das crianças, de lugares destinados a elas e de suas territorialidades: o embate entre esses lugares e as territorialidades elaboradas pelas crianças cria uma configuração chamada de “territorialidades infantis” (LOPES; FERNANDES, 2018).

Um bom exemplo disso foi trazido pelo estudo de Lopes e Vasconcellos (2006). Após descreverem os espaços ocupados de uma comunidade na Zona da Mata, de Minas Gerais, dentre eles a praça central do lugar, e observando as diferentes situações cotidianas que as crianças ali vivenciavam, tais como brincadeiras, religiosidades, benzeções e simpatias, os autores identificaram que, nesse lugar, existiam distintas condições materiais e simbólicas de produção de existência das crianças, que levam à ideia de



culturas infantis, indicando a pluralidade cultural existente na relação entre produção da infância e produção do lugar. Isto é,

Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando, desse modo, a pluralidade que lhes é inerente. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.110).

Fica claro, então, haver uma base territorial que fundamenta a produção das culturas infantis e cria o contexto no qual se constrói e se produz a infância. Nesse sentido, pode-se dizer que as territorialidades infantis são a base da produção das culturas infantis. Dessa forma, as crianças estabelecerão uma relação horizontal de identidade entre si, e criarão uma relação vertical de identificação com os adultos, vivendo a infância como podem, no interior da lógica da organização social.

É importante lembrar que, com a Modernidade, a reorganização social que surgiu e promoveu o reconhecimento da infância na Europa também estabeleceu um reordenar das espacialidades tradicionais, dando origem às áreas típicas para a infância e a família: considerando o movimento percorrido pela família moderna, as ruas perderam o seu papel como espaço de socialização, e novas instituições surgiram para ocupar esse lugar, dentre elas a casa e a escola. Esses são os novos espaços construídos, em oposição ao espaço externo, para que, nesses locais, as crianças possam ser preparadas para a entrada no mundo adulto, fato que gerou diversas limitações, como o confinamento e o distanciamento da vida social adulta, ou seja,

Com a abertura “do espaço para criança, no século XVII, aconteceu também sua limitação: seu confinamento em escolas e colégios, expulsando-a da vida social adulta” (REDIN, 2000, p.20). Nesse sentido, proteção muitas vezes se confunde com controle e liberdade de movimentos em espaços abertos somente com a presença de um adulto (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.118).

Lopes e Vasconcellos (2006) descrevem a relação dos sujeitos com as regras presentes nos espaços que ocupam, dizendo que

Os sujeitos presentes nesses espaços incorporariam essas dimensões e viveriam de acordo com as redes de significado nelas tecidas, estando, portanto, “territorializados” a um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.118).

Uma vez que as crianças e adolescentes aprendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto e da sociedade em que vivem, a prática espacial é traduzida por um território lugar. Nele, por exemplo, podem ser observados tanto processos de reconhecimento do

sentimento de identidade e de pertença ao espaço, quanto processos contrários, de negação e subversão da ordem preexistente. Do território lugar também é possível (a) identificar a recriação do espaço pelas crianças, a partir dos artefatos presentes, como situações, objetos e nomeações, reconhecendo a produção feita por elas de uma espacialidade não existente no espaço; (b) entender a vivência de múltiplas possibilidades espaciais pelas crianças, seja de conformidade ou subversão; e, ainda, (c) tornar visível a autoria da criança no espaço.

Por outro lado, um espaço planejado pela ótica do adulto nunca atenderá às crianças da maneira mais adequada, pois a percepção espacial infantil depende de informações sensoriais e motoras adquiridas em situações criativas e de jogo com os pares, naquele espaço. Essa percepção será diferente para os adultos que, por isso, necessitam de um planejamento que inclua o olhar das crianças, trazendo suas percepções sobre o espaço (OLIVEIRA, 2004).

O espaço, assim, impõe-se por meio das condições que oferece para as diferentes realizações humanas, seja do ponto de vista de produção, circulação, residência, comunicação, exercício da política, lazer, educação ou outros, mas também sendo terreno de operações individuais e coletivas, que se traduzem em realidade percebida, desenvolvida na relação recíproca entre o espaço que se impõe e o espaço que é percebido (SANTOS, 2006).

A natureza coconstitutiva do espaço, assim como da identidade, depende do entendimento de que nenhum dos dois é fixo e natural, e que as identidades são marcadas por formações e negociações, muitas vezes de natureza política, sendo a espacialidade uma dimensão dessas lutas e processos. Porém, a subjetividade política não é um conceito abstrato, ao contrário, ele é baseado no espaço material e localizável; desse modo, pode-se afirmar que a identidade, assim como o espaço, realmente não é fixa nem natural, mas marcada por formações políticas, dentre elas, o modo como se compreende a infância (MOOSA-MITHA, 2019).

As identidades das crianças são concebidas a partir da priorização do tempo em detrimento do espaço, isto é, as crianças são observadas por intermédio de uma lente orientada para o futuro, na qual a trajetória da infância à idade adulta é entendida como um marcador de conquista do *status* de um ser adulto, ou seja, livre, com responsabilidades e privilégios. Desse modo, para a autora, é fundamental compreender de que maneira arranjos espaciais produzem as infâncias e, diante disso, um dos papéis dos geógrafos e geógrafas infantis é desafiar o pensamento adulto, ao identificar os espaços que crianças ocupam por si mesmas, além de suas ações e preocupações, prestando atenção ao presente em suas vidas.

A Geografia da Infância pode ser definida como um campo que visa a localizar e a compreender as crianças e suas infâncias pelo espaço geográfico, considerando as expressões espaciais que dele se

desdobram, tais como a paisagem, o território, o lugar, as redes, as regiões, entre outros aspectos. Como área que compõe os Estudos da Infância, a Geografia da Infância contribui com conceitos sobre as relações das crianças com o espaço e os desdobramentos disso.

Outro estudo que complementa aqueles apresentados até aqui é o de Aitken (2019), sinalizando que já temos mais de meio século de diferentes perspectivas de estudo sobre crianças e suas geografias, influenciando a produção de diferentes pesquisas, como sobre identidades infantis, direitos das crianças, crianças em ambientes urbanos e rurais, geografias de bebês etc., portanto as geografias infantis de hoje devem procurar compreender de que maneira as pluralidades de crianças aparecem, fazem e refazem os espaços. Tal compreensão deve permanecer no aqui e no agora, fazendo-se uso, por exemplo, de cartografias infantis, para identificar e reconhecer caminhos de crianças e suas fronteiras na cidade.

3. “HABITAR” OS ESPAÇOS: ESPONTANEIDADE, PARTICIPAÇÃO E DIREITO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES À CIDADE

O cotidiano é tema de estudo de diferentes áreas das Ciências Humanas, dentre elas a Sociologia e a Geografia, sendo que esta última procura estabelecer relações entre o *urbano*, o *cotidiano* e o *espaço*. Tais conceitos aparecem no pensamento do francês Henri Lefebvre, na obra *A revolução urbana*, de 1999, que focalizou a problemática urbana para pensar a realidade. Em suas análises, o urbano é tido como uma abreviação de sociedade urbana ainda em formação, e o cotidiano é considerado um produto da história, inclusive, da mesma história que construiu o mundo da mercadoria e da sociedade de consumo, geradores de um modo de vida chamado *habitat*.

O *habitat* seria, assim, um modo de vida produzido nas grandes cidades, juntamente com uma cotidianidade repetitiva. Mas, antes do *habitat*, existia o que o autor descreve como *habitar*, modo de vida mais antigo, que se aproximava do sentido original de cidade, isto é, espaço de encontro, trocas e intercâmbio cultural: o *habitar* é tido como uma relação mais espontânea com a vida, prática em que os seres humanos apropriam-se do espaço de modo criativo e cultural: enquanto, no *habitat*, a cotidianidade apresenta-se de forma alienante aos sujeitos, no *habitar* ela se mostra de modo lúdico e poético.

Segundo Lefebvre (1999), para que seja possível realizar a revolução urbana, é necessário contornar ou romper barreiras que tornam a sociedade urbana um horizonte distante: tais barreiras podem estar associadas, por exemplo, ao modo como se vive o cotidiano nas cidades. O autor acrescenta que é no cotidiano, melhor dizendo, na prática social, que existe a possibilidade de construir outra sociedade e, conseqüentemente, um novo espaço, projeto que possui certo grau de utopia. Assim como reflete Ana Fani Carlos (2020), “O projeto utópico ilumina a escala da realização dos desejos, de criação de uma outra sociedade a partir da produção de um novo espaço” (p.367).



Carlos (2020) aponta que nos espaços, em especial nos de caráter público, acontecem conflitos que dão sinais das contradições vividas no urbano, lugares de manifestação de diferentes movimentos sociais. Dessa forma, assim como os movimentos sociais, talvez grupos de crianças e adolescentes possam contribuir com a inversão do sentido do urbano, com base em seus distintos olhares e vivências na cidade, capazes de provocar um novo planejamento com vistas para a reconstrução do urbano, do cotidiano e do espaço, de forma mais poética, aprazível e brincalhona, e menos abstrata, programada e geométrica. Quem sabe, assim, seja possível iluminar e reafirmar o conceito de *habitar*.

David Harvey (2012) diz que a urbanização tornou-se central para a sobrevivência do sistema capitalista, sendo foco decisivo das lutas políticas de classe. Isso significa que a urbanização vem contribuindo para resolver o problema de disponibilidade de capital excedente, ao estabelecer um sistema de financiamento da infraestrutura urbana. Exemplos desse processo foram as obras públicas urbanas conduzidas por Haussmann, em Paris, na segunda metade do século XIX que, inclusive, impulsionaram o famoso episódio revolucionário da história urbana, a Comuna de Paris. Harvey explica que

Haussmann rasgou os velhos bairros parisienses, usando o poder de expropriação em nome do melhoramento e da renovação cívicos. Deliberadamente, ele planejou a remoção de grande parte da classe trabalhadora e outros elementos rebeldes do centro da cidade, onde constituíam uma ameaça à ordem pública e ao poder político (HARVEY, 2012, p.82).

Na verdade, pode-se afirmar que, em todas as fases de expansão do processo urbano, houve transformações nos modelos de vida, sendo que a qualidade da experiência urbana tornou-se mercadoria, tal como a própria cidade. Desse modo, os principais aspectos da economia política urbana passaram a basear-se no consumo, no turismo e na indústria da cultura e do conhecimento. Nesse novo contexto, houve a proliferação de centros comerciais, galerias e pequenos comércios. Por isso, para o autor, no interior da experiência urbana contemporânea, a tendência é produzir uma ideia de liberdade de escolha, desde que, obviamente, tenha-se dinheiro para morar, circular e consumir na cidade.

Tal processo intensificou-se a partir dos anos 1970, com a então nova escala do capital financeiro e com o processo de acumulação por despossessão¹: este último corresponde ao processo de gentrificação ou expulsão de determinados grupos que ocupam propriedades em áreas centrais da cidade, muitas vezes removidos por decreto do Estado. Nesse sentido, Harvey indaga a respeito do direito

¹ Segundo Harvey (2012), a despossessão já ocorria na cidade de Paris, por Haussmann, e na cidade de Nova York, por Moses, com o uso do poder de expropriação, em nome do melhoramento e da renovação cívicos.

à propriedade, uma vez que, aos poucos, este cai em mãos ou interesses privados. E o autor argumenta que

A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos que desejamos. O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum, antes de individual, já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos (HARVEY, 2012, p.74).

O direito à cidade é, fundamentalmente, um direito comum, antes de individual. Por isso, Harvey (2012) aponta que falta união nos movimentos sociais urbanos, para exigir-se a democratização do direito à cidade, e que, se houvesse tal união, os movimentos deveriam demandar maior controle democrático sobre a produção e a utilização do capital excedente. A urbanização, pois, “desempenhou papel decisivo na absorção de capitais excedentes, em escala geográfica sempre crescente, mas ao preço do explosivo processo de destruição criativa que tem desapropriado as massas de qualquer direito à cidade” (HARVEY, 2012, p.85). O autor conclui que

A democratização deste direito e a construção de um amplo movimento social para fortalecer seu desígnio é imperativo [sic], se os despossuídos pretendem tomar para si o controle que, há muito, lhes tem sido negado, assim como se pretendem instituir novos modos de urbanização. Lefebvre estava certo, ao insistir que a revolução tem de ser urbana, no sentido mais amplo deste termo, ou nada mais (HARVEY, 2012, p.88).

A mudança, assim, deve partir de ações coletivas, em busca da democratização do direito à cidade: observa-se, portanto, a questão do direito à cidade, do ponto de vista de classe, considerando a ação coletiva de movimentos sociais progressistas, contudo o autor não fez referência direta à participação de crianças e adolescentes nesse processo.

No entanto, Lopes e Fernandes (2018) ponderam que tanto a Geografia quanto outros campos do conhecimento têm se preocupado em sistematizar autores que vêm se dedicando aos estudos envolvendo as crianças e seus espaços geográficos cotidianos, e ratificam isso, apresentando, em seu artigo, as primeiras pesquisas sobre a presença das crianças na cidade. Uma das referências iniciais encontradas é a investigação desenvolvida pela alemã Marta Muchow, na cidade de Hamburgo, Alemanha: após sua morte, seu irmão, Hans Heinrich Muchow, publicou, em 1935, o livro *The life space of urban child*, traduzido por *O espaço de vida da criança na metrópole*. Nele,

Martha Muchow estudou como as crianças, em um bairro de classe operária, usaram sua criatividade para transformar o quarteirão e as ruas em seus próprios espaços de vida. Muchow escolheu [...] uma parte da cidade de Hamburgo como seu local de

pesquisa. [...] O estudo documenta um pedaço da história da infância urbana, vista de baixo, usando uma perspectiva sensível e participativa (ZINNECKER; SCHONING, prefácio da edição de 1978 apud LOPES; FERNANDES, 2018, p.206).

E, apesar de ter sido realizado no começo do século XX, Lopes e Fernandes (2018) argumentam que tal estudo poderia ser considerado contemporâneo, uma vez que aborda o protagonismo e a participação das crianças, suas lógicas e formas próprias de ser e estar no espaço, e que talvez tal obra não tenha se tornado conhecida devido às barreiras da tradução da língua alemã.

Os dois geógrafos discutem, também, o livro de Jane Jacobs, publicado em 1961, *Morte e vida de grandes cidades*, que, dentre vários aspectos, expressa preocupação com a densidade populacional das cidades, destacando a importância da ocupação dos espaços públicos e a necessidade de que a cidade seja apropriada, criada e usada por todos e para todas as pessoas. Concluem que

[...] trabalhando-se a perspectiva do espaço como algo sempre em construção e como um produto de relações entre seus múltiplos atores, também se vislumbra essa infância na sua perspectiva de *agency*, sempre no processo de se fazer. Parece oportuno lembrar que o espaço e o tempo não são existências descoladas das vivências humanas, mas representam trajetórias constituídas ao longo da filogênese humana em sua imersão social, que emergem na ontogênese, em constantes processos de criação. Com isso, reafirmam-se as diferenças das infâncias e suas correlações com as diferenças no espaço, assumindo um caráter polissêmico, mas não distanciado das suas contradições sociais, ao mesmo tempo em que se abre para o espaço das diferenças. Um jogo de palavras que marca a vivência como alteridade (LOPES; FERNANDES, 2018, p.209).

Pode-se também trazer para esse debate sobre as crianças e as cidades o pedagogo Francesco Tonucci (1997), que discute o direito das crianças à cidade. O autor parte da constatação das mudanças causadas, nas últimas décadas, pela descoberta por parte das cidades do valor comercial do espaço, o que gerou modificações em suas características originais, como, por exemplo, a da vivência em lugares de encontro e de trocas culturais para programas cujo interesse não é a convivência, mas o fator econômico.

A descoberta desse valor nos espaços mais centrais das cidades afastou as pessoas mais pobres para as periferias, criando um modo de vida homogêneo nesses centros. Os centros históricos foram, então, convertidos em espaços comerciais, com bancos, restaurantes *fast-food* e hotéis e, aos poucos, tais regiões deixaram de ser habitadas por um grupo diverso de indivíduos e, também, de abrigar um número variado de serviços; como consequência disso, à noite foram ficando vazios e perigosos, e a cidade teria perdido sua vitalidade. Em paralelo, as pessoas que habitam as periferias, por sua vez, acabaram sendo privadas do acesso a serviços e determinados bens culturais ainda presentes nos centros históricos, como museus, bibliotecas, teatros etc.

Tonucci (1997) aponta, ainda, que os lugares mais diversificados da cidade acabam sendo negados à experiência das crianças e também salienta que são elas quem mais sofre, uma vez que tanto espaços quanto serviços na cidade são pensados para e por adultos. O autor critica, como exemplo, os parques



infantis, nas cidades, que oferecem ambientes iguais, nivelados, cercados e marcados pelos mesmos tipos de brinquedos, sendo que sua configuração espacial tem sido pensada para favorecer a vigilância sobre as crianças, enquanto brincam, isto é, os parques infantis seriam espaços que representam estereótipos de infância e criança, com brinquedos para usos específicos, nos quais essas crianças podem se acidentar ou se cansar facilmente.

Para o pedagogo, as cidades têm como parâmetro o cidadão médio, isto é, adulto, homem e trabalhador e, desse modo, deixam de englobar a diversidade de cidadãos que as habitam, como mulheres, crianças, jovens, pessoas com deficiência, imigrantes, idosos etc. Uma solução sugerida por ele para reverter tal situação seria estabelecer a criança como parâmetro, em lugar desse cidadão médio: trata-se de colocar a visão da administração pública à altura da criança e aceitar sua diversidade como um meio para garantir todas as outras diferenças.

4. APRENDIZAGENS COTIDIANAS EM UM CENTRO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Para Brougère e Ulmann (2012), as aprendizagens do cotidiano fazem parte de uma ordem cultural e social implícita que realça as aprendizagens realizadas nas instituições habilitadas, ocultando aquelas desenvolvidas nas práticas cotidianas. As aprendizagens desenvolvidas nas instituições habilitadas, pois, estariam associadas àquelas realizadas na educação formal, na escola, ao passo que as aprendizagens cotidianas corresponderiam àquelas efetuadas em diferentes práticas sociais, das mais simples às mais elaboradas. E tal enfoque nas aprendizagens das instituições habilitadas acaba por invisibilizar as aprendizagens cotidianas, isto é, aquelas que fazem parte das distintas práticas sociais.

Na educação não formal, mas não exclusivamente nela, ocorrem as aprendizagens do cotidiano de crianças e adolescentes. Essas aprendizagens criam reportórios de práticas que podem ser conhecidos, reconhecidos, imitados e integrados, ao passo que também podem ser filtrados, reinventados e recriados pelos sujeitos que os compartilham, gerando tensões entre reprodução e destruição do cotidiano. Nessa tensão, é possível encontrar, justamente, a fonte inesgotável de aprendizagem ou, dito de outro modo, a educação em seu sentido mais amplo, como um fenômeno complexo, heterogêneo, permanente, onipresente, estando no plano da vida cotidiana. E, para compreendê-la nesse sentido, é necessário examinar com cautela definições sobre educação formal, não formal e informal.

Um exemplo disso está no estudo desenvolvido por Vulbeau (2012), que aponta vínculos entre a experiência dos espaços públicos e a produção de conhecimentos informais, sendo que as instituições locais, como a escola e outros espaços educativos, podem integrar tais conhecimentos a um projeto de desenvolvimento territorial, assim como podem exercer papel importante nesse processo. Considera ainda que:



A escola já não é o lugar educativo central e a educação formal já não é a única forma e a única frente educativa. Pode-se mesmo falar de uma inversão de paradigma que coloca o sujeito aprendiz no centro de sua formação, sujeito que recorre a todos os meios, constituindo suas competências em longo prazo a partir de aprendizagens formais, não formais e informais (VULBEAU, 2012, p. 36).

A educação se dá a partir de dois processos, de tempo e de espaço: tempo, porque a aprendizagem não se esgota, uma vez que há necessidade de atualizarem-se os conhecimentos, para ser capaz do desempenho almejado em um mundo em constante transformação; espaço, porque os lugares de formação são múltiplos, segundo as fases da vida, desde os institucionalizados dos equipamentos escolares até os informais. Assim, a força de transformação e mudança, que está na afetividade e nos modelos de significação e representação, pode ser identificada no cotidiano, melhor dizendo, nas aprendizagens cotidianas, sendo que um dos caminhos para iluminar essa força é, de um lado, reconhecer as aprendizagens das crianças na vida cotidiana, nos espaços que ocupam e, de outro, fortalecer diferentes formas de participação delas nesses espaços.

5. CENTRO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

De acordo com a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social da Prefeitura de São Paulo², o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) é um serviço socioassistencial que oferece proteção social básica à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade e risco, com ações organizadas pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, sob as diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Aprovada pelo CNAS, pela Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, a Tipificação Nacional organiza os serviços por níveis de complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), isto é, divididos entre Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade. A Proteção Social Básica abrange o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e o Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas.

Em uma esfera mais ampla o CCA pertence à Política Nacional de Assistência Social – PNAS e à Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS, do Ministério do

² Centro para Crianças e Adolescentes (CCA). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, Prefeitura da Cidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/index.php?p=159208>. Acesso em: 15 mar. 2023.

Desenvolvimento Social. O SUAS é um modelo de gestão para a execução dos serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais e tem como missão garantir o acesso da população a uma assistência social de qualidade. Nesse modelo, existe a união de forças para a criação de uma grande parceria nacional entre União, Distrito Federal, estados e municípios, para a construção de um sistema único e específico.

Segundo as diretrizes do CNAS, no CCA, o trabalho é realizado em grupos e organizado para garantir aquisições progressivas a seus frequentadores, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. A forma de intervenção social é planejada, buscando criar situações desafiadoras, estimulando e orientando seu público na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. O serviço procura ampliar trocas culturais por meio de vivências, desenvolvendo sentimentos de pertença e identidade, fortalecendo vínculos familiares e incentivando a socialização e a convivência comunitária (SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2014, p.16).

A pesquisa de campo aqui apresentada desenvolveu-se em um CCA localizado na Água Rasa, na cidade de São Paulo, incluindo diferentes métodos e procedimentos de escuta das crianças, dentre os quais observações, brincadeiras e rodas de conversa, de maneira a conhecer-se como e quando crianças e adolescentes participam e ocupam os espaços. Para se compilarem esses dados, foram utilizados o registro de informações a partir de um diário de campo, gravações em vídeo, fotos e áudio, entrevistas formais e informais com crianças, coleta de produções realizadas por elas - fotografias ou, mesmo, vídeos e entrevistas, por exemplo.

Em pesquisa dessa natureza, o pesquisador é visto como observador participante da vida cotidiana dos grupos de crianças. Segundo a antropóloga Clarice Cohn, a observação participante consiste em uma “interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado”, tendo caráter dialógico e de interação (COHN, 2005, p.45). Nesse sentido, foram os primeiros contatos estabelecidos com as crianças, em conversas, brincadeiras e almoços compartilhados que abriram caminhos para o diálogo mais elaborado, a partir das rodas de conversas, às quais as crianças aderiram bastante.

As observações foram efetuadas duas vezes por semana, na instituição, durante doze semanas (três meses). Nesse período, utilizaram-se registros de dados, em um diário de campo; gravações em vídeo, áudio e fotos; entrevistas formais e informais com crianças; coleta de produções por elas realizadas – fotografias, vídeos e entrevistas, por exemplo. Além da pesquisa com crianças, nessa etapa também foi efetivado um exame do ambiente físico do CCA, para conhecer-se a organização dos espaços, ambientes, materiais, programação e mediação das orientadoras ali atuantes, a fim de se compreender se esses elementos interferem na participação das crianças e de que maneira o fazem. Para tal, foram

consideradas as cartografias infantis como uma possibilidade de examinar os espaços ocupados pelas crianças e adolescentes, dentro do serviço (LANSKY; GOUVÊA; GOMES, 2014).

Uma câmera fotográfica foi apresentada às crianças, que, assim, iniciaram os primeiros registros de algumas imagens e vídeos sobre suas formas de ser, naquele tempo e espaço. Para registrar suas ações, nos momentos de atividades ou no brincar livre, privilegiaram-se as brincadeiras na quadra de esportes, na sala de artes e na sala das orientadoras. Foi, então, processada a escuta, que buscou entender as diversas linguagens com que elas expressam seus pensamentos, desejos e necessidades - palavras, gestos, risos, choros, aproximações, distanciamentos, formas de brincar, jogar, suas produções gráficas, plásticas e corporais, suas imitações e conflitos, entre outras. Por meio dessas observações foi possível conhecer o significado do CCA para as crianças e adolescentes, identificando o que gostam de fazer ali, e o que desejam mudar no contraturno: por exemplo, falaram sobre alterações nas regras, mudanças na programação, diversificação de propostas, inclusão de novos materiais, além de modificações no espaço físico.

Diante do volume e da variedade de informações produzidas a partir dessa etapa, observou-se que era necessário explorar mais os aspectos sobre as mudanças, buscando entender como e de que maneira as crianças e os adolescentes desse CCA pensam que tais mudanças poderiam ser implementadas na prática. Então, todos foram convidados a participar de rodas de conversas temáticas, realizadas em grupos contendo quatro a cinco pessoas. E, nessas rodas, discutiram-se algumas das mudanças sugeridas, durante a etapa anterior, desta vez focalizando ideias e proposições sobre cada uma delas. No total realizaram-se nove rodas de conversas, que destacaram temáticas relativas ao uso e não uso da quadra; a disputa dos espaços da quadra por meninos e meninas; a questão racial e de gênero; o interesse das crianças pelas diferentes manifestações artísticas, como dança, artes e teatro, além do interesse pela ciência e pelo desenvolvimento de propostas de atividades na cozinha. A seguir é apresentado um episódio, para elucidar esse processo.

5.1. EPISÓDIO “[...] DAÍ A GENTE ENROLAVA A TIA, SABE?”

Este grupo procurou detalhar a forma como os integrantes da turma escolheram esquivar-se da atividade de fazer, no contraturno, a lição de casa solicitada pela escola. Participaram dessa roda Luciana (10), Levi (10), Bete (9) e Monique (9).

Bete (9): “Ó, tia, tipo assim, tem bastante gente que não tem lição, fala ‘aí, vamo para quadra, faz a sua lição depois’ [...]”.

Monique (9): “É!”.

Bete (9): “Muita gente [...]”.

Monique (9): “Não faz a lição [...]”.



Bete (9): “ ‘Não faz sua lição, vamo para a quadra’ [...] a gente vai para a quadra rapidinho [...] e, quando a gente chega da quadra, já vai para quatro horas [...], então a gente não consegue fazer a nossa lição direito, como hoje a gente vai para a quadra”.

Monique (9): “aí não vai dar para fazer a lição direito”.

Monique (9) explica a questão da lição de casa: “Só que a minha mãe, ela já falou dessa questão da lição de casa. Minha mãe já falou com a tia, porque eu, eu já falei mesmo, na entrevista, que eu não gostava, tipo, de ser obrigada a fazer a minha lição de casa aqui, né”.

Eu: “Mas quem te obriga a fazer lição aqui?”.

Bete (9): “É por que a tia pede [...]”.

Monique (9): “A tia pede [...] e se a gente não quiser a gente tem que fazer. Aí eu não gostei muito dessa coisa de ser obrigada a fazer a lição de casa, então eu peguei e falei para a minha mãe e aí a minha mãe falou com ela [a tia], aí, agora, se eu quiser, eu posso não fazer lição de casa e, se eu quiser, eu faço. Só que aí a tia a continua brigando. Cê viu [apontou para Bete] que lá na sala eu não fiz a lição, eu não queria fazer a lição de casa hoje, e eu não fiz hoje. Aí ela pegou e falou [...] ‘ah, mas quando você também tiver lição difícil, eu não vou te ajudar’ e, tipo, eu achei meio, tipo, errado porque ela tá aqui na questão de ajudar a gente”.

Bete explicou que ela não faz a lição em casa porque, antes, morava com um primo pequeno e sua madrinha, que não trabalhava fora para cuidar dele. Como ele já frequenta a escola, sua madrinha não pôde mais ajudá-la, porque voltou a trabalhar; além disso, sua avó, também moradora na casa, tem dificuldades com alguns conteúdos da escola. Luciana explicou que, às vezes, as crianças enganam a tia (orientadora do CCA), para evitar a lição de casa.

Luciana (10): “Então é que, às vezes, a gente não quer fazer a lição aqui, sabe, a gente quer ir para a quadra, daí a gente enrolava a tia, sabe? A gente enganava ela, a gente não fazia a lição completa, deixava para fazer em casa, só para ir na quadra, sabe?”.

Eu: “Tá, mas dava certo?”.

Luciana (10): “Dava”.

Eu: “E por que, agora, vocês não conseguem mais fazer isso?”.

Luciana (10): “Porque ela pede para olhar”.

Quando perguntado se o CCA é um lugar para fazer lição, Bete e Monique olham-se e pensam.

Monique (9): “Não, eu não acho que é para fazer lição, né [...] os pais falam tipo ‘aí, lá você vai brincar o dia inteiro, não vai fazer nada; se vai brincar, você vai lá para brincar’, mas a gente não **brinca** aqui [...] [a tia] não deixa a gente brincar com brinquedo, às vezes não leva a gente para a quadra [...]”.

Bete (9): “Não deixa brincar de *stop*³ também, né”.

³ *Stop* é um jogo de regras em que os jogadores devem escrever numa folha de papel informações acordadas previamente pelos participantes, em categorias tais como um nome, uma cor, um objeto, dentre outras, na condição de que todas sejam iniciadas por determinada letra do alfabeto, escolhida para cada rodada. O primeiro jogador terminar de escrever todos os itens pedidos diz a palavra “*stop*” (‘parar’, em inglês) e, assim, os demais devem interromper sua escrita. Somam-se os pontos de cada participante correspondentes a cada categoria registrada: por exemplo, respostas corretas, mas semelhantes entre os jogadores recebem cinco pontos; respostas corretas diferentes de todas as dos demais jogadores valem dez, e respostas nulas, equivocadas, merecem zero. Para saber

Monique (9): “É!”.

Bete (9): “Nem fazer assim ó [faz sinal de *jokenpô*]”.

Monique (9): “Se a gente fizer assim [repete o sinal], a gente fica de castigo”.

Mudando de tópico, Bete e Monique justificam os “castigos” devido à “bagunça” das crianças e dos adolescentes. Contudo, Monique cita que, quando as meninas reagem às brigas, ameaças e provocações sexistas e racistas feitas sempre pelos mesmos dois meninos, elas acabam sendo culpabilizadas pela confusão na sala. Tal situação tem repercussões na quadra:

Monique (9): “A tia separa [...] só que cada um tem o seu espaço, só que os meninos vão tomando a quadra. Não é, Levi, que os meninos vão tomando a quadra das meninas?” [olha em direção ao Levi].

Bete (9): “Ficam com a quadra inteira, do gol até o outro gol”.

Monique (9): “Aí a gente fala ‘vocês estão tomando o nosso espaço’, aí eles falam ‘cala a boca!’. As meninas ocupam o espaço para pular corda, que é bem na área do gol, e os meninos chutam, e as meninas se machucam com as boladas. Assim, elas acabam tendo que ficar no espaço ainda menor”.

Monique lembra que, na outra turma, a tia chamava a atenção dos meninos que invadiam o espaço das meninas. E acrescentou que os meninos chutam a bola de propósito, para atrapalhar o espaço das meninas, que acabam por desistir de permanecer ali. Então perguntou-se para os participantes do grupo como achavam que se poderia resolver essa questão.

Bete (9): “Ficar uma parte para as meninas e outras para os meninos”.

Monique (9): “[...] os meninos, eles também tinham que ficar com um espaço, pelo menos uma vez, que a gente tem [...] só que não são todos os meninos [...] os que são mais mandões, que eu não vou citar nomes [...]”.

Sobre os espaços, as crianças disseram que já existiu, no Centro, uma brinquedoteca que ocupava uma sala em um corredor. Não sabem ao certo o motivo de sua desativação, mas acreditam que, na realidade, foi transferida do CCA para a creche. Monique (9), que também frequentara a creche, quando mais nova, compartilhou suas memórias:

Monique (9): “Aí teve um dia que a gente fez um passeio da creche, para vir até aqui em cima, aí a gente viu várias coisas legais, a gente viu as fantasias, viu muita coisa legal. E aí, quando a gente foi ver uma área, lá tinha uma brinquedoteca e tinha criança na sala da tia [...]”.

Sobre os brinquedos, Monique sugere empréstimo de livros no CCA, uma espécie de clubinho do livro:

quem ganhou o jogo, somam-se todos os pontos de cada jogador obtidos em cada rodada, e aquele que tiver conquistado pontuação mais alta será o vencedor.



Monique (9): “Então, sabe o que a gente poderia fazer? Emprestar os livros para as crianças, e aí trazer num certo dia, fazer, tipo, uma biblioteca, aí a gente levaria os livros, lia os livros, e aí a gente pegava e trazia, aí seria legal”.

Monique (9): “E se a pessoa, tipo, não trazer no dia que foi combinado, não pode pegar por uma semana”.

Em suma, o grupo sugere implementar uma brinquedoteca e um clube de leitura, no qual seja possível realizar empréstimos. Denunciou-se, ainda, o machismo nas interações com alguns meninos, principalmente nos contextos de divisão dos espaços na quadra.

6. CONTRATURNO OU CONTRA-ESPAÇO? A QUADRA COMO LUGAR DE BRINCAR

Nos espaços de contraturno escolar, crianças e adolescentes nem sempre passam pelas mesmas experiências ou são compreendidos da mesma maneira pelos adultos ali presentes. Lopes e Vasconcellos (2006) destacam que existe uma conexão entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, sendo que as dimensões culturais elaboradas pelos grupos sociais permitem o surgimento de uma subjetividade infantil relacionada ao lugar, assim como também designam a existência de locais no espaço físico que dão forma a tal condição. Os autores explicam que

A infância seria o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda rede simbólica que o envolve. Torna-se possível, assim, falar em uma Geografia da Infância (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.122).

Na concepção de Santos (2006), o termo *lugar* é definido como um ponto no qual se reúnem feixes de relações, formando um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas e instituições. Para ele,

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2006, p.218).

Ao mesmo tempo em que o lugar é formado por ações condicionadas, é também teatro das mais diversas expressões da espontaneidade, da criatividade e - por que não? - do brincar. E, então, ao conceito de *lugar* agrega-se o de *cultura*. Assim, para além de identificar espaços ocupados por crianças e adolescentes, também é importante direcionar o olhar para o lugar das culturas infantis, nos espaços que as crianças ocupam, identificando práticas de participação, cooperação, conflito, espontaneidade, criatividade ou, mesmo, de fronteiras delimitadas, como uma lente de aumento sob a ação das crianças e adolescentes (LOPES; VASCONCELLOS, 2006).



Os sujeitos presentes no espaço tendem a incorporar suas dimensões, vivendo de acordo com redes de significado nelas construídas e estando, por sua vez, “territorializados a um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas” (Ibidem, p.118). Sendo assim, as interações estabelecidas entre sujeitos e lugares não poderiam ser consideradas pelo viés de uma relação física apenas, mas por uma relação coberta de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam. Portanto,

[...] à apropriação e constituição do território mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade, e não somente uma racionalidade cartesiana em sua apropriação (Ibidem, p.119).

Não é tarefa simples analisar a apropriação ou constituição de um território ou, mesmo, de um lugar, uma vez que tensões e singularidades dos indivíduos ali presentes podem ser múltiplas e complexas à primeira vista, principalmente em termos de fronteiras entre grupos sociais. Os autores, pois, interpretam que o território deve ser entendido como “território usado”, ou seja,

A dimensão territorial passa a abarcar diferentes interrelações, marcadas pelo significado real e afetivo que cada grupo confere e delimita em seu espaço de vivência, que pode ou não coincidir com fronteiras oficialmente estabelecidas e, em muitos casos, conflitar com as mesmas (Ibidem).

Santos (2006), por sua vez, compreende território como sendo o “chão mais a identidade” (p.119). O autor aponta que a configuração territorial é orientada pela reunião de sistemas naturais existentes e pelos acréscimos que a humanidade impôs a tais sistemas. Espaço reúne, ao mesmo tempo, a materialidade e a vida que a anima, isto é, “A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais” (SANTOS, 2006, p.39). As relações sociais desempenham, portanto, papel significativo na definição de território.

A ocupação dos espaços foi tema bastante discutido pelos grupos de crianças e adolescentes que participaram dessa investigação. Como gostam de brincar, reconheceram a quadra como lugar para essa prática, sendo que existem dois dias reservados para isso: as segundas-feiras, para brincadeiras dirigidas, e as quintas-feiras, para brincadeiras livres; mas muitas crianças parecem considerar que as quintas-feiras são os dias de brincar, porque, nesses dias, podem usar a quadra com menor interferência das orientadoras socioeducativas - contudo, acrescentaram que, ainda assim, esse brincar não é livre para todos e todas.

No grupo “A gente enrolava a tia”, ficam em evidência as estratégias que as crianças criam, para poderem brincar por mais tempo, no CCA. Também há provocações, no que diz respeito à programação,



ao uso dos espaços e à falta de mediação das educadoras, em alguns processos. E chamam atenção para a ampliação do uso dos espaços do CCA pelas crianças, para além da quadra e das salas de atividades.

O estudo de Lansky, Gouvêa e Gomes (2014) foi importante para se compreender esse aspecto, pois, embora as crianças e os adolescentes dividam os mesmos espaços, foram identificadas distintas relações, a depender, nesse caso, do gênero e da idade dos participantes. No primeiro caso, as meninas são compelidas pelos meninos a jogar no espaço que “sobra” da quadra; no segundo, as crianças pequenas frequentemente “são marcadas”, isto é, têm os nomes anotados, devido a um comportamento inadequado e, com isso, têm seu brincar suspenso temporariamente.

Em geral, crianças e adolescentes deram ideias e sugestões que incluíram alterações no plano de objetos e espaços, novas formas de organização da programação e outros tipos de metodologias de trabalho. Citaram, por exemplo, dividir o espaço e aumentar o tempo de uso da quadra; utilizar outros materiais e formatos para as atividades, diversificando temas e incluindo novas propostas, pensadas e conduzidas pelas próprias crianças; adiantar ou fazer a lição da escola em casa; construir um parque infantil e compartilhar espaços, atividades e materiais com as crianças da creche, dentre outros aspectos. Alterações como essas são capazes de trazer mudanças para uma cotidianidade que se apresenta de forma alienante aos sujeitos, talvez no mesmo sentido do habitat proposto por Lefebvre (1999), ou seja, rotineira e repetida, mas que tem grande potencial para ampliar práticas que favoreçam a apropriação do espaço de modo criativo e cultural. As crianças e os adolescentes, pois, querem habitar o contraturno, estabelecendo ali uma relação mais espontânea, ou seja, de forma lúdica e poética, expandindo-se pela cultura, arte, esporte, eventos e, sem dúvida, com mais participação.

A fonte de novos caminhos para a transformação está no plano do cotidiano. Segundo Lefebvre (1999), é no cotidiano, portanto na prática social, que existe a possibilidade de construir uma sociedade diferente desta e, conseqüentemente, um novo espaço - projeto que possui certo grau de utopia, mas que o grupo infantil mostrou ser possível. Enquanto tais mudanças não acontecem, as crianças e os adolescentes do CCA encontraram formas de desvio das atividades, apesar dos riscos de serem marcados no “livro preto”. Agiram, ou melhor, reagiram à atividade de lição de casa, adiantando-a, enganando as orientadoras, descansando no espaço, conversando com colegas, transformando-a em um jogo, brincando e jogando com o corpo e com os brinquedos trazidos de casa.

Isso tem relação com o fato de que a vida cotidiana é, ao mesmo tempo, um repertório de práticas existentes e de novas práticas construídas sobre as existentes. A mudança, assim, deve partir de ações coletivas, em busca da democratização do direito à cidade. Observa-se em Harvey (2012) a questão do direito à cidade do ponto de vista de classe, considerando a ação coletiva de movimentos sociais progressistas. Contudo, o autor não fez referência direta à participação de crianças e adolescentes nesse

processo. Com este estudo, observou-se que as crianças estão buscando mudanças através de ações coletivas a partir da ocupação lúdica do espaço, quebrando regras e resistindo a atividades programadas pelas educadoras adultas.

Lopes e Vasconcellos (2006) haviam apontado que os sujeitos presentes no espaço tendem a incorporar suas dimensões, vivendo de acordo com redes de significado nelas construídas. Tais redes, portanto, parecem associar a quadra a atividades específicas, como o futebol, e também a formas de correção do comportamento infantil, como impedimentos de uso, quando “são marcadas”. As interações entre sujeitos e lugares ocorrem por meio de uma relação coberta de sentido, mediada pelos demais sujeitos que os ocupam; contudo: as crianças e os adolescentes, por exemplo, estabeleceram novos sentidos para a quadra, como espaço potencial para inclusão das meninas, das crianças da creche e da comunidade.

Com Santos (2006), percebe-se que as dimensões dos espaços do contraturno são resultantes de distintas inter-relações entre os sujeitos ali presentes, capazes de criar, simultaneamente, lugares de apropriação criativa, pelo brincar, e territórios de fronteira, por ações direcionadas ou restritivas. Dito de outro modo, as crianças e os adolescentes produzem repertórios de práticas, individuais e coletivas que, em contato com as lógicas cotidianas do ambiente socioeducativo, alteram a forma de ocupação desses espaços. Isso ficou evidente, quando improvisaram e disfarçaram brincadeiras, no mesmo espaço onde fazem, naquele momento, a lição.

Tal como propõem Lopes e Vasconcellos (2006), o conceito de lugar agrega-se ao de cultura. Para além de identificar espaços ocupados por crianças e adolescentes, foi importante desenvolver o olhar para o lugar das culturas infantis, nos espaços que ocupam e que não ocupam, dentro do CCA, onde foram levantadas, como sob uma lente de aumento, com a ação do grupo infantil, práticas de participação, cooperação, conflito, espontaneidade, criatividade ou, mesmo, de fronteiras delimitadas.

Portanto, mesmo que não seja caracterizado especificamente como um equipamento público de cultura, o CCA tem grande potencial cultural no território, pois é lugar onde as crianças e os adolescentes também produzem cultura e a ela têm acesso. Isso é possível desde que o contraturno esteja alinhado com a educação não formal como um processo intencional, com objetivos de aprendizagem bem delimitados, e procedimentos educativamente diferenciados da educação formal, isto é, reconhecendo, desenvolvendo e potencializando as diferentes formas de participação dos sujeitos no cotidiano.

7. CONSIDERAÇÕES

Considerando o contraturno escolar, analisado na pesquisa ora apresentada, tal espaço pode ser marcado por várias dimensões que são resultado de distintas inter-relações entre os sujeitos ali presentes,



capazes de gerar, ao mesmo tempo, tanto lugares de apropriação criativa, por meio do brincar, quanto territórios de fronteira, por meio de ações punitivas, nesse caso, direcionadas às crianças e adolescentes. Isto é, no mesmo lugar da espontaneidade, podem ser criadas fronteiras bem delimitadas, a partir, por exemplo, da separação física do espaço por gênero ou por atividades direcionadas. Assim, observou-se que espaços específicos destinados ao grupo infantil podem ser considerados alienantes, diante de certo estranhamento das crianças, estrangeiras em um espaço no qual não poderiam escolher as melhores formas, momentos e possibilidades de participação e ocupação, o que interfere diretamente em seu direito à cidade.

E foi exatamente nessa linha que as crianças propuseram mudanças, no espaço físico e/ou nas relações entre os sujeitos, de modo que seja possível construir e reconstruir os lugares que ocupam - especialmente a quadra, eleita como lugar de brincadeiras -, indicando, ainda, mudanças para que esse e outros espaços sejam mais inclusivos e utilizados por mais tempo. Esse embate entre os lugares destinados às crianças pelos adultos e as territorialidades elaboradas pela ação das crianças cria uma configuração chamada de “territorialidades infantis”, termo apresentado por Lopes e Fernandes (2018).

Segundo Lopes e Vasconcellos (2006), ao mesmo tempo em que o lugar é formado por ações condicionadas, é também condição das mais diversas expressões da espontaneidade, da criatividade, do brincar e da participação. Por isso, ao observar os espaços ocupados pelas crianças, foi possível identificar práticas de participação, cooperação, conflito, espontaneidade, criatividade ou, mesmo, de fronteiras delimitadas. A quadra é um exemplo de territorialidade infantil, pois nesse lugar as crianças escolhem suas formas de jogo, de brincadeira, de conflito e, inclusive, de pensar mudanças e melhorias para esse mesmo território.

Diante dessas territorialidades, são múltiplas e complexas as tensões e singularidades dos indivíduos ali presentes, principalmente em termos de fronteiras entre grupos dos mais velhos e dos mais novos; dos meninos e das meninas; da turma da manhã e da turma da tarde; das crianças e adolescentes e dos adultos. Além disso, no mesmo lugar da espontaneidade, podem ser estabelecidas fronteiras bem delimitadas, a partir da criação de “cantinhos do castigo” ou de atividades direcionadas.

Nesse CCA, observam-se tanto processos de identidade e de pertença ao espaço pelas crianças quanto o exercício de negação e subversão da ordem preexistente. Segundo Lopes e Vasconcelos (2006), no território lugar, também é possível identificar múltiplas possibilidades espaciais criadas pelas crianças e adolescentes, seja de conformidade, seja de subversão, mas de sua autoria. Por isso, mesmo sem uma participação efetiva ou real, as crianças e adolescentes do CCA Água Rasa constroem um território e uma cumplicidade, por meio dos desvios ou da subversão da ordem, dos jogos e das brincadeiras. Mas, para que esse contraturno seja considerado um território lugar das crianças, elas devem encontrar

possibilidades de interação e intensidade no uso de seus tempos e espaços, um uso com significado próprio e mediado pelos demais sujeitos ali presentes, fortalecendo, assim, a produção de suas culturas, as culturas infantis.

As informações levam a pensar que a cidade se tornou hostil a todos os seus cidadãos, mas principalmente às crianças. A solução para essa problemática caminha em direção à defesa de cidade para todas e todos, especialmente crianças, grupo mais prejudicado na estrutura social. Nesse sentido, sua participação nas decisões políticas pode ser relevante instrumento de defesa da cidade. Além disso, as abordagens desenvolvidas até agora corroboram a concepção de cidade, lugar e território em que se possa vislumbrar a infância, melhor dizendo, as diferentes experiências de ser criança na cidade e nos espaços especializados para esse grupo, e suas correlações com as diferenças presentes em tais espaços. Assim, seria possível falar sobre espaço das diferenças e, quem sabe, de um novo modo de pensar a cidade ou, ainda - por que não? -, dos contextos de educação não formal.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), Reimpressão, 2014. Disponível em <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf> Acesso em: 18 jun. de 2019.

BROUGÈRE, Gilles. Vida Cotidiana e Aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Coleção Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.11-14.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o “direito à cidade”. **Direito e Praxis**, Rio de Janeiro, v.11, n.01, 2020, p.349-369, 2020.

COHN, Clarice. Metodologias e técnicas de pesquisa. In: COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p.45-47.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.29, p.73-89, 2012.

LANSKY, Samy; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; GOMES, Ana Maria Rabelo. Cartografia das Infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.35, n.128, p.629-996, 2014.

LEFEBVRE, Henri. Da cidade à sociedade urbana. In: LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1999. p.15-32.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, Porto Alegre, v.41, n.2, p. 202-211, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 103-127, 2006.



MARCILIO, Daniela Signorini. **Que lugar é o lugar da criança? Investigando a participação de crianças e adolescentes na educação não formal, em um Centro de Crianças e Adolescentes (CCA), na zona leste da cidade de São Paulo**. 2021. 176 p. Tese (Doutorado em Educação - Faculdade de Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MOOSA-MITHA, Mehmoona. Political Geography of the “Best Interest of the Child”. In: SKELTON, Tracey; AITKEN, Stuart Campbell. **Establishing Geographies of Children and Young people**. Geographies of Children and Young People: v.1., Springer Reference: National University of Singapore, Singapore, 2019, p. 295-314.

OLIVEIRA, Claudia. **O Ambiente Urbano e a Formação da Criança**. São Paulo: Aleph, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana de. A criança e os espaços públicos: reflexões acerca das implicações da participação infantil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.28, n.57, p.41-57, 2018.

OLIVEIRA, Fabiana de. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 30(1), p.157-179, 2017.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Centro para crianças e adolescentes (CCA)**. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/index.php?p=159208 >. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Norma técnica de serviços socioassistenciais de proteção social básica**. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/norma_tecnica.pdf >. Acesso em: 07 jun. 2018.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Proteção social básica**. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/ >. Acesso em: 07 jun. 2018.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Relatório de análise de ofertas de serviços socioassistenciais: serviços de convivência e fortalecimento de vínculos nas modalidades Centro para Crianças e Adolescentes e Centro para Juventude**. Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais, 2017. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/00-publicacao_de_editais/pesquisa2017.pdf >. Acesso em: 07 jun. 2018.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Relatório: análise de vulnerabilidade e risco de crianças de 0 a 14 anos para planejamento de ações**. Supervisão de pesquisa e georreferenciamento, 2017. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/documentos%20ju/Relat%C3%B3rio%20Prioridades%206%20a%2014%20anos%20e%2011%20meses.pdf >. Acesso em: 07 jun. 2018.



SÃO PAULO (cidade). Secretaria das Subprefeituras. **Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras**. Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), Reimpressão, 2014.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**: un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, 1997.

VULBEAU, Alain. A educação ao longo da cidade. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Coleção Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.35-40.

Sobre os autores:

Daniela Signorini Marcilio

Doutora em educação, mestra em estudos culturais e bacharel em lazer e turismo. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil na Universidade de São Paulo. Atua como professora e autora de livro nas áreas de educação, lazer e turismo. Apresenta experiência na coordenação de projetos no terceiro setor, especificamente no Movimento Aliança pela Infância. Desenvolve trabalhos, projetos e pesquisas com temáticas ligadas ao brincar, à infância, ao território, às políticas públicas e às manifestações populares, dentre elas as brincadeiras e danças.

Universidade de São Paulo - USP, São Paulo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1244-5640>

E-mail: daniela.signorini.marcilio@gmail.com

