



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e
Sustentabilidade na Amazônia - PPG-Casa
Doutorado Acadêmico

JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR

A CIDADE PERCEBIDA PELAS CRIANÇAS
A PARTIR DE VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS

MANAUS – AM

2018

JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR

**A CIDADE PERCEBIDA PELAS CRIANÇAS
A PARTIR DE VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPG-Casa, da Universidade Federal do Amazonas – Ufam, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, na linha de pesquisa Dinâmicas Socioambientais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi

MANAUS – AM

2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L131c Lacerda Junior, José Cavalcante
A Cidade Percebida pelas Crianças a partir de Vivências Artísticas / José Cavalcante Lacerda Junior. 2018
182 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Inês Gasparetto Higuchi
Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Cidade. 2. Crianças. 3. Vivências Artísticas. 4. Percepção Ambiental. I. Higuchi, Maria Inês Gasparetto II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR

**A CIDADE PERCEBIDA PELAS CRIANÇAS
A PARTIR DE VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, na área de concentração de Dinâmicas Socioambientais

Aprovada em 30 de novembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi - Inpa

Orientadora

Profa. Dra. Evelyn Lauria Noronha - UEA

Membro Externo

Profa. Dra. Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da Costa - Ufam

Membro Externo

Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira - Ufam

Membro Interno

Profa. Dra. Maria Olívia de Albuquerque Ribeiro - Ufam

Membro Interno

Profa. Dra. Therezinha de Jesus Pinto Fraxe - Ufam

Membro Interno

*“Não temos dinheiro e nem estudo, a única coisa que podemos deixar a vocês é a chance de ir à escola”. Aos meus pais, **José Cavalcante Lacerda** e **Audelina Sarafim do Nascimento**, migrantes amazônicos, que me oportunizaram em suas escolhas chegar a esse momento.*

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi, o meu reconhecimento pela oportunidade de realizar este trabalho ao lado de alguém que transpira sabedoria; meu respeito e admiração pela sua serenidade e ternura!

Agradeço, carinhosamente, às crianças participantes da pesquisa que dividiram seus espaços e tempos para a construção dessa pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPG-Casa pela partilha do conhecimento.

Aos amigos - Andreza Weil, Antônia Mara, David Franklin, Elisa Justulin e Mônica Vasconcelos -, que generosamente ofertaram ao longo dos anos que passamos juntos a escuta que acalenta e o ombro que acolhe.

A ex-diretora do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, Cristiana Brandão, e a atual diretora, Fátima Souza, pelo carinho e disponibilidade que acolheram, incentivaram e colaboraram no processo investigativo.

As colegas do Setor Psicossocial da Secretaria de Estado de Cultura – Karen Abdalla, Santana Duarte e Maria Anália – pela ajuda e encorajamento diários no decorrer do processo formativo.

Aos meus irmãos: Genny, Geanny, Geis, Genivaldo e Gilmara pelo constante carinho e experiência de ser família.

Ao irmão de coração, Saulo Maurício, à sua esposa, Camila Pinho, e à minha afilhada, Lorena Beatriz, pelo carinho gratuito e acolhimento que conforta.

A Taisa Lorene Sampaio Farias, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Sem você essa conquista não valeria a pena.

Enfim, agradeço àqueles que não foram citados, mas que partilharam suas opiniões e intervenções, acolhendo-me ao longo desse trajeto. Sintam-se contemplados e meu MUITO OBRIGADO!

*“Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita!”*
(Gonzaguinha)

RESUMO

O crescente processo de urbanização coloca as cidades no centro dos desafios do Século XXI uma vez que elas interferem no ordenamento espaço-demográfico, perpassam as dinâmicas socioambientais e influenciam nas referências identitárias psicossociais. As cidades estão nos centros das discussões contemporâneas. Essa conjuntura possui um impacto direto na maneira de como a população convive com a cidade. Por sua vez, o olhar sobre a cidade incide a uma atenção às pessoas que compõem as mesmas, entre as quais encontram-se as crianças. Hoje, as crianças não somente estão nas cidades como fazem parte integral das mesmas vivenciando suas inúmeras configurações, como a arte. É possível, assim, ancorar a relação das crianças com a cidade de Manaus mediante as vivências das crianças em uma escola de artes: o Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro. O presente estudo teve como objetivo compreender o processo de percepção do ambiente da cidade entre as crianças a partir de suas vivências artísticas realizadas em uma escola de artes. Esse processo investigativo construiu um percurso metodológico, onde sua natureza revelou-se qualitativa e sua materialização se deu por intermédio de uma pesquisa de campo com a abordagem multimétodos. Participaram, no total, 77 crianças em técnicas distintas, como mapa mental, entrevistas semiestruturada, observação participante e ateliê artístico. O estudo demonstrou que as percepções das crianças em relação a cidade indicam uma relação não estática, mas sempre aberta a variáveis que podem advir de um contexto “mergulhado” nas subjetividades infantis. Como resultado, pode-se indicar que a sociabilização das crianças com a cidade é um processo dialético, isto é, há uma confluência de interações que se formam mediante as interposições do adulto, no que diz respeito ao uso dos espaços citadinos, e às maneiras como as crianças reelaboram seu “estar” em cada espaço a partir de suas vivências. Tais reelaborações ocorrem por intermédio de contínuos aspectos que tanto agregam ou acrescentam uma percepção quanto percepções que desagregam ou retiram elementos que outrora estavam presentes. Daí entender que a vivência da arte é um importante instrumento para expressão da relação das crianças com a cidade. As crianças ao vivenciarem a arte através do contato contínuo com as dinâmicas socioambientais da cidade reverberam uma linguagem de compreensão do mundo, sinalizando pelas suas vivências seu estar no mundo. Enfim, o estudo sinaliza o reconhecimento das crianças na cidade. Elas circulam, visitam, percebem e constroem a cidade à medida que a vivenciam.

Palavras-Chaves: Cidade; Crianças; Vivências Artísticas; Percepção Ambiental.

ABSTRACT

The growing urbanization process places cities at the center of the challenges of the 21st century, since they interfere in spatial-demographic ordering, permeate socio-environmental dynamics and influence psychosocial identity references. Cities are at the center of contemporary discussions. This situation has a direct impact on the way population lives with the city. In turn, the look on the city focuses attention on the people who make up the same, among which are the children. Today, children are not only in the cities as they are an integral part of them, experiencing their innumerable configurations, such as art. It is possible, therefore, to anchor the relation of the children with the city of Manaus through the experiences of the children in an art school: Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro. The present study aimed to understand the process of perception of the city environment among children from their artistic experiences in an arts school. This investigative process built a methodological course, where its nature proved to be qualitative and its materialization was through a field research with the multi-methods approach. A total of 77 children participated in different techniques, such as mental map, semi-structured interviews, participant observation and artistic atelier. The study showed that the children's perceptions of the city indicate a non-static relation, but always open the variables that can come from a "layered" context in the children's subjectivities. As a result, it can be pointed out that the socialization of children with the city is a dialectical process, that is, there is a confluence of interactions that are formed through the interpositions of the adult, with respect to the use of city spaces, and the ways as children reelaborate their "being" in each space from their experiences. Such re-elaborations occur through the intermediary of continual aspects that either add a perception or through perceptions that disaggregate or remove elements that were once present. Hence, the experience of art is an important instrument for expressing the relation of children to the city. Children experiencing art through continuous contact with the socio-environmental dynamics of the city reverberate a language of understanding of the world, signaling through their experiences their being in the world. Finally, the study signals the recognition of children in the city. They circulate, visit, perceive, and build the city as they experience it.

Keywords: City; Children; Artistic Experiences; Environmental Perception.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Localização do Liceu
- Figura 2 – Atividades desenvolvidas nos núcleos artísticos
- Figura 3 – Construção dos mapas mentais
- Figura 4 – Crianças nos espaços visitados: observação participante
- Figura 5 – Ateliê Artístico
- Figura 6 – Setores urbanos e bairros de Manaus
- Figura 7 – Deslocamento tipo Fixo 1
- Figura 8 – Deslocamento tipo Fixo 2
- Figura 9 – Deslocamento tipo Diretivo 1
- Figura 10 – Deslocamento tipo Diretivo 2
- Figura 11 – Deslocamento tipo Orgânico 1
- Figura 12 – Deslocamento tipo Orgânico 2
- Figura 13 – Deslocamento tipo Sistêmico 1
- Figura 14 – Deslocamento tipo Sistêmico 2
- Figura 15 – Apropriação da cidade a partir da expansão da territorialidade familiar
- Figura 16 – Apropriação da cidade a partir da expansão da territorialidade escolar
- Figura 17 – Vivências internas no Liceu
- Figura 18 – Vivências externas do Liceu
- Figura 19 – Espaços Visitados: Palacete Provincial
- Figura 20 – Espaços Visitados: Teatro Amazonas
- Figura 21 – Espaços Visitados: Padre Pedro Vignola
- Figura 22 – Zonas de residência das crianças participantes
- Figura 23 – Nuvem de Palavras: ruas
- Figura 24 – Nuvem de Palavras: praças
- Figura 25 – Nuvem de Palavras: bairros
- Figura 26 – Nuvem de Palavras: rios/igarapés
- Figura 27 – Parque Rio Negro: Prosamim São Raimundo
- Figura 28 – Nuvem de Palavras: florestas
- Figura 29 – Mosaico de Desenhos – Cidade Integradora 1
- Figura 30 – Mosaico de Desenhos – Cidade Integradora 2
- Figura 31 – Mural – Cidade Acolhedora
- Figura 32 – Colagem – Cidade Educadora

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados das Crianças em relação aos Deslocamentos Fixos

Quadro 2 – Dados das Crianças em relação aos Deslocamentos Diretivos

Quadro 3 – Dados das Crianças em relação aos Deslocamentos Orgânicos

Quadro 4 – Dados das Crianças em relação aos Deslocamentos Sistêmicos

Quadro 5 – Dados das Crianças visitantes no Palacete Provincial

Quadro 6 – Dados das Crianças visitantes no Teatro Amazonas

Quadro 7 – Dados das Crianças visitantes no Pe. Vignola

Quadro 8 – Dados das Crianças do Ateliê Artístico

LISTA DE SIGLAS

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

FVL – Fundação Vila Lobos

ManausCult – Fundação Municipal de Cultura e Artes

Liceu – Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro

PPG-Casa – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia

MinC – Ministério da Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

OPN – Associação Beneficente O Pequeno Nazareno

SEC – Secretaria de Estado da Cultura

Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino

SEAS – Secretaria de Estado de Assistência Social

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

Ufam – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Preâmbulo.....	14
Justificativa.....	15
Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro	18
Trajetória Metodológica	21
1. PREPARANDO A PALETA: O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NA CIDADE	29
1.1 Cidade e Infância: uma aproximação histórica.....	30
1.2 A Cidade de Manaus e a Presença Infantil	36
1.3 Os Deslocamentos das Crianças na Cidade.....	42
1.4 A Territorialidade Infantil em Manaus	57
2. CONSTRUINDO A TELA: AS CORES DAS VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS E OS PINCÉIS DE APREENSÃO DA CIDADE	66
2.1 As Vivências Artísticas das Crianças no Liceu	67
2.2 Os Espaços Visitados pelas Crianças	76
2.3 As Vivências Artísticas na maneira de se Apropriar da Cidade.....	89
3. VISUALIZANDO A OBRA: PERCEPÇÃO DE MANAUS PELAS CRIANÇAS ...	100
3.1 O Processo de Percepção Ambiental	101
3.2 A Percepção da Cidade de Manaus pelas Crianças	109
3.3 As Urgências Socioambientais da Cidade de Manaus	126
4. CONTEMPLANDO A OBRA: A CIDADE QUE QUEREMOS.....	132
4.1 O “Lugar” da Infância nas Ciências: um olhar para a história	133
4.2 A Cidade que Queremos: reconhecer o presente.....	139
4.3 As Crianças enquanto Agentes Socioambientais: olhar para o futuro.....	151
EXPONDO A OBRA: CONSIDERAÇÕES	157
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE A: Roteiro da Entrevista Semiestruturada	177
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	178
APÊNDICE C: Termo de Assentimento	180
ANEXO A: Anuência do Órgão Gestor.....	181
ANEXO B: Parecer do Comitê de Ética.....	182

INTRODUÇÃO

Preâmbulo

“Não temos dinheiro e nem estudo, a única coisa que podemos deixar a vocês é a chance de ir à escola”. Essa frase foi, por muito tempo, a força de meus pais no incentivo diário pela Educação no processo escolar. Como um mantra, minha mãe, repetia essa expressão com o intuito de recordar a única via que ela, analfabeta e zeladora de uma escola pública, poderia oferecer aos seus seis filhos.

Ao escrever¹ a introdução desse texto, que ora se configura como uma tese, é impossível me furtar das lembranças, memórias e vivências que me forjaram até esse momento. Como ser inacabado e em constante construção, nossa condição humana desvela-se como existência em um mundo tecido pelos fios e desafios que se entrelaçam no cotidiano.

Existência inspirada no semblante de meu velho pai, homem de poucas palavras, mas de ensinamentos pontuais forjados em seu corpo e em sua alma ao longo dos anos como pescador, pedreiro, carpinteiro e agricultor nas “beiras” dos rios. Um típico ribeirinho amazônico, de “sangue” arigó², que cultivou a esperança de encontrar na cidade, Coari, um lugar que pudesse construir sua história e cuidar da sua família.

De fato, sou uma existência aprumada pelas histórias que me antecederam. Sou herdeiro da história. E mais, sou, também, envolto pelas relações e circunstâncias que nos guiam num enredo, sempre misterioso, que é a existência. E é essa perspectiva que guiou minha saída de Coari para Manaus. Trajeto que muitos realizam por acreditar ser a cidade grande, nesse caso Manaus, o lugar de novos caminhos, no meu caso cursar Filosofia, Teologia e Psicologia e, posteriormente, tornar-me professor e psicólogo em uma escola de artes.

Sem dúvida, o incentivo dos meus pais me conduziu ao campo educacional, fazendo ressoar esse cenário no curso de mestrado em Educação em Ciências, o qual trouxe a angústia da pesquisa com crianças e o desafio de aglutinar o processo investigativo como processo de respeito a alteridade, gerando inúmeros questionamentos: como trabalhar a possibilidade de outras práticas de pesquisas que não fossem as que, costumeiramente, outorgam às Ciências um lugar de distanciamento do cotidiano? Como acolher efetiva e afetivamente o lugar do outro-

¹ Uso nessa introdução a primeira pessoa do singular pelo fato de a experiência que move a construção dessa parte do estudo se referir a singularidade de minha existência. No entanto, a partir do primeiro capítulo, a tessitura do texto assumirá tradição acadêmica que postula a terceira pessoa do singular com o uso da partícula “se”.

² Termo que designa os nordestinos, em especial os cearenses, que migraram para a Amazônia durante a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de extrair o látex das seringueiras. Parte desses migrantes não voltaram aos seus lugares de origem, como meus avôs paternos, da cidade do Crato – Ceará.

criança na construção de processos investigativos que primam pela diferença e pela autonomia? Isso significou quebrar o roteiro positivista que emoldurou minha formação a abrir-se a um fazer aberto e processual.

No doutoramento essas angústias traduzidas nas perguntas supracitadas só foram reforçadas. No entanto, conforme se observa no que foi escrito até agora, uma perspectiva aglutinou minha condição de estudante/pesquisador: somos nossa história. O desafio da pesquisa não é somente integrar as inúmeras dúvidas que emergem no fazer diário. Elas, as dúvidas, serão companheiras diárias do processo formativo/investigativo. Imerso a tudo isso, é necessário reconhecer: pesquisar é uma tarefa de autorreconhecimento. Repito: conhecer nossa história. Conhecer os contextos. “Conhecer as manhas e as manhãs”, sob o risco, de se não assim o fizer, travestir-se na pesquisa de um outrem descolado do processo e irreconhecível para si mesmo.

É nesse sentido, que as categorias cidade e crianças se inter cruzam mediante as vivências artísticas de uma escola de artes e emergem como temáticas de interesse nesse processo investigativo. Para além dessas considerações pessoais, torna-se oportuno apontar outras razões que justificam a construção da pesquisa proposta, evidenciando as bases das discussões teóricas e metodológicas, com a finalidade de destacar a relevância dessa investigação no meio acadêmico-científico, em destaque para o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPG-Casa.

Justificativa

As cidades cada vez mais ocupam espaços na organização contemporânea da sociedade. Por vezes, são percebidas como espaços naturais de problemas - aumento da violência e diminuição da segurança (BAUMAN, 2009a); problemas de habitação (ROLNIK, 2012); gerenciamento dos resíduos sólidos (SEIDEL, 2010); mobilidade urbana (CÂMARA DOS DEPUTADOS; OLIVEIRA, 2015), entre outros. Consequentemente, esse cenário acaba por promover novos comportamentos urbanos pautados no medo, na distinção, na segregação que orientam a dissolução da cidade em espaços difusos e fragmentados.

Por outro lado, há sinais que indicam outras tendências que oportunizam uma vivência na cidade de forma mais positiva através dos direitos à cidade (HARVEY, 2014) e das políticas urbanas (ROLNIK, 2014). Além dessas perspectivas, nota-se a valorização das especificidades físicas e sociais no que diz respeito à identidade de lugar e dar maior propulsão nas discussões

sobre as questões ambientais e culturais de grupos historicamente considerados excluídos (BORJA, 2012).

A cidade comporta, assim, uma equação impossível de captar por uma lógica que a encapsule em uma única perspectiva (BORJA, 2012). Apesar de alguns discursos sobre a cidade serem articulados mediante um binarismo, problema-idealização, ela transborda tais aspectos ao evidenciar as redes de vivências e sentidos. Essas perspectivas inviabilizam uma análise pautada apenas nessas categorizações, uma vez que articula elementos antagônicos e sinérgicos que se aglutinam em um espaço movido por interesses diversos, constituindo-se um verdadeiro ecossistema (SACHS, 2009).

Nesse sentido, compreende-se a cidade como espaço de vivências, onde no dia-a-dia, através de todas as suas composições, constroem-se inúmeros dinamismos, sentidos e significados que reverberam uma cidade percebida pelos sujeitos de inúmeras maneiras e parâmetros, o que permite contradições em seu entendimento (GUATTARI, 1993) e ultrapassa o lugar da cidade como problema-ideal. Enfim, a cidade é um ambiente vivido.

Tais aspectos evidenciam as cidades no centro dos desafios do século XXI uma vez que elas interferem no ordenamento do espaço-demográfico (ROLNIK, 2012), perpassam as dinâmicas socioambientais (GONÇALVES, 2012) e influenciam nas referências identitárias psicossociais (RODRIGUEZ et al., 2014). A cidade como grande imã (ROLNIK, 2004) de diversas possibilidades, forja-se como um espaço de encontros, trocas e relacionamentos, que embora seja pautada pela concretude de suas ruas, vias, prédios, por exemplo, é atravessada, também, por relações, sensações, apropriações e identificações (BOMFIM, 2010).

Dessa forma, observa-se que essas possibilidades possuem um impacto direto na maneira como a população convive com a cidade. Por sua vez, o olhar sobre a cidade incide uma atenção às pessoas que constroem as mesmas, entre as quais encontram-se as crianças que são inevitavelmente atingidas e cujas vidas vão sendo transformadas no encontro com a cidade.

As crianças estão na cidade. Aliás, as crianças não somente estão nas cidades como fazem parte integral das mesmas vivenciando suas inúmeras configurações (JACOBS, 2011). Se historicamente, nem sempre as cidades contemplaram as crianças. Seus espaços como teatro, igrejas, bares, por exemplo, foram construídos, apropriados e vivenciados pelos adultos (WENETZ, 2014). Hoje, os olhares das crianças perante a cidade são urgentes para o reconhecimento das próprias crianças, na construção de significados oriundos das diversas expressões infantis e o vislumbre de outras configurações de pertencimento e de cuidado com o espaço habitado.

O olhar *para as* crianças que habitam as cidades, bem como o olhar *das* crianças sobre a cidade torna-se fundamental para construções de práticas de equidade (UNICEF, 2016). Tais considerações estão atentas àquilo que a Organização das Nações Unidas – ONU preconiza em seu relatório sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS quando aponta que entre os desafios a serem enfrentados até 2030 encontram-se: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015), o que inclui entre os focos de atenção as crianças.

É nesse aspecto, que se encontra a responsabilidade ética dos discursos e produções científicas na academia, o que inclui necessariamente, embora de forma breve aqui, uma reflexão no campo das Ciências do Ambiente, de forma particular, ao PPG-Casa no que diz respeito a articulação de suas pesquisas em mediante a infância.

Através da realização de uma catalogação das dissertações e teses produzidas pelo PPG-Casa nos anos de 1998 a 2016³ e acessadas a partir do sítio eletrônico do programa⁴, buscou-se compreender tal perspectiva para ilustrar a relevância desse estudo no programa. Verifica-se que o processo de pesquisa desenvolvido no curso, observa-se que de 1998 até 2016 foram construídas 302 dissertações de mestrado. E ainda, de 2014 a 2016 foram elaboradas 12 teses de doutorado, totalizando, assim, 314 trabalhos acadêmicos no âmbito das Ciências do Ambiente.

Ao contabilizar as 931 palavras-chaves utilizadas dentre os 314 trabalhos produzidos no PPG-Casa, observou-se uma complexidade de temas e entendimentos que aglutinam as “preocupações” investigativas das Ciências do Ambiente. Nota-se, por exemplo, que dentre os dez termos mais citados estão: sustentabilidade - 26 citações; Amazônia - 25 citações; Manaus - 16 citações; educação ambiental - 14 citações; ambiente - 13 citações. Os demais termos foram gestão ambiental, políticas públicas, desenvolvimento sustentável, meio ambiente, percepção ambiental e agricultura familiar.

Diante de tal perspectiva, é oportuno questionar: e as crianças? De outro modo, qual é o lugar da infância nas pesquisas desenvolvidas no PPG-Casa? Com efeito, quando buscou-se observar, por intermédio das palavras-chaves apontadas pelos autores, a presença e a identificação das categorias “criança” e “infância” no processo investigativo, notou-se apenas três pesquisas, no grupo do mestrado, que buscaram ter entre seus sujeitos da pesquisa as crianças ou realizaram alguma abordagem direta à infância, a saber:

³ Tomo como referência o ano de 2016 por ser o meu ano de ingresso no programa.

⁴ Para conhecer mais o PPG-Casa acesse: <<http://www.ppgcasa.ufam.edu.br/index.html>>.

1) A criança e o ambiente: Um estudo do cotidiano socioambiental numa localidade de alta densidade demográfica em Manaus-AM, de 2008; utilizou as seguintes palavras-chaves: meio ambiente; alta densidade demográfica; desenvolvimento infantil.

2) Processos cognitivos relacionados à transformação da Floresta Amazônica: um estudo com adolescentes e jovens de Manaus e da RDS Uatumã, de 2012, apresentou - cognição ambiental; crianças e jovens; Floresta Amazônica – como palavras-chaves.

3) Ambiente Degradado e Infância Vulnerável: apropriação, uso e significação das crianças sobre a Lagoa da Francesa em Parintins/AM, de 2015 esboçou as seguintes palavras-chaves: crianças e meio ambiente; significados de lugar; percepção ambiental; Lagoa da Francesa.

Assim, a relevância desse estudo para o programa torna-se urgente para compreender as crianças como um “parceiro produtor de ciência” (ALMEIDA, 2009, p. 70). Nesse contexto, o estudo em questão ancora a relação das crianças com a cidade de Manaus mediante as vivências das crianças em uma escola de artes: o Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro⁵.

Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro

O Liceu é um ambiente educativo. Como tal, abre-se ao intercâmbio de inúmeras possibilidades, entre elas o contato das crianças, por intermédio de suas vivências artísticas, com os vários espaços da cidade, como praças, centros culturais, teatros, escolas, museus, bibliotecas, etc. O Liceu compõe o núcleo responsável pela formação e desenvolvimento de pessoas no campo da arte da Secretaria de Estado da Cultura – SEC.

Dessa maneira, o Liceu tem por missão promover o cenário cultural do Estado do Amazonas, por intermédio das artes e ofícios, como prática socioeducativa. Para tanto, tem como aspectos valorativos a memória, a inovação e a formação técnica, através de experiências, vivências, cursos livres e de formação em artes e ofícios.

O Liceu está localizado na cidade de Manaus, desde 2007, e no município de Parintins, desde 2013, com uma unidade localizada no Centro Cultural Amazonino Mendes. Está presente, ainda, nos municípios de Envira, Iranduba e Itapiranga com projetos de formação de corpo técnico profissional e oficinas artísticas. Ressalta-se que a investigação ora apresentada é específica às atividades realizadas em Manaus, cuja sede está situada no Centro de Convenções Sambódromo, no bairro Dom Pedro I, zona centro-oeste da cidade (Figura 1).

⁵ Utiliza-se o termo “Liceu” para reportar-se ao espaço, pois, trata-se do termo, comumente, utilizado pelo seus funcionários e frequentadores.

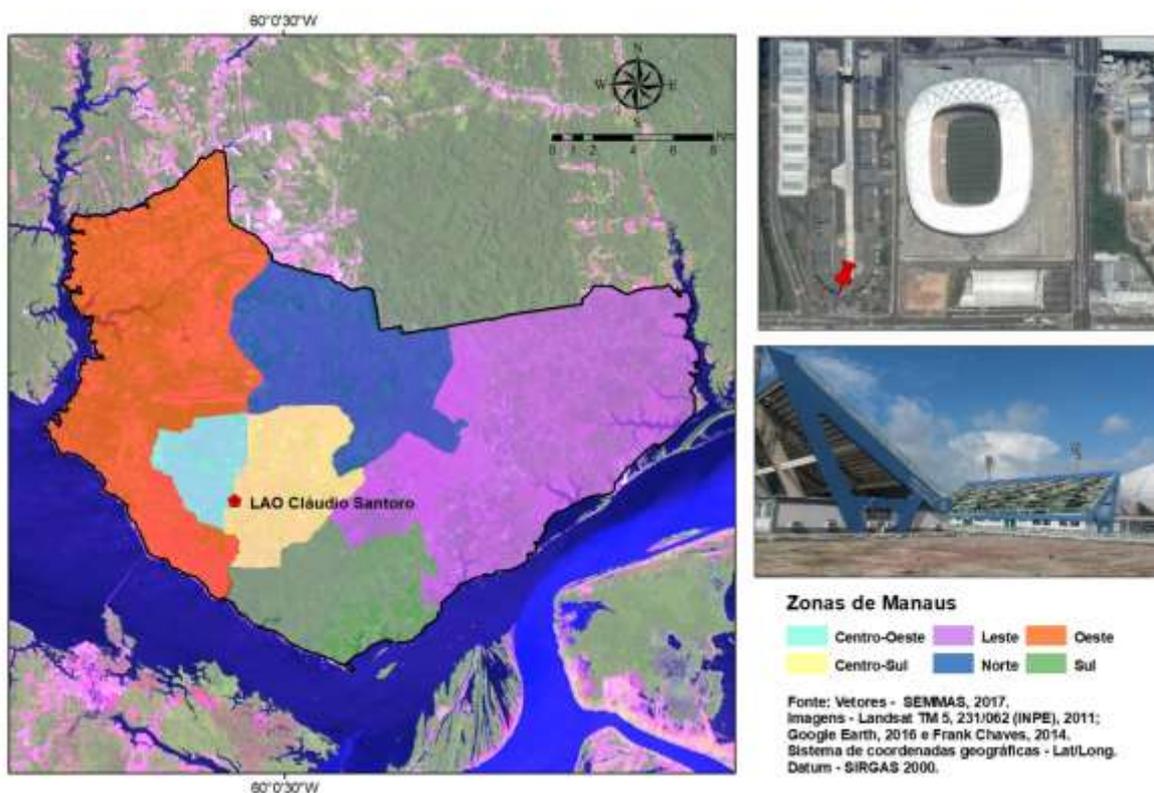


Figura 1: Localização do Liceu.
 Organizador: LACERDA JUNIOR, 2018.

O Liceu se caracteriza como escola livre de artes e ofícios e se organiza mediante duas áreas: formação e gestão. A área formativa diz respeito aos processos ensino-aprendizagem, o qual está composto pelos setores de Pedagogia, Coordenadores Artísticos, Psicossocial e Produção Cultural. Além dos setores, atuam diretamente nessa área, os arte-educadores e assistentes técnicos na função de fiscal escolar, bibliotecário, instrumentotecário⁶ e montador de orquestras.

A área da gestão corresponde às ações técnicas de apoio, logística e fomento ao desenvolvimento das atividades artísticas desenvolvidas. Nesse eixo, encontram-se os setores de Recursos Humanos, Secretaria Escola, Administrativo, Projetos, Patrimônio e Material. Fundamentalmente, esse eixo operacionaliza a tecnologia educativa empregada no Liceu, principalmente, quando nas realizadas em outros equipamentos culturais⁷.

⁶ Termo utilizado no Liceu para designar o profissional que dá apoio aos educandos no empréstimo e manuseio de instrumentos de música.

⁷ O termo equipamento cultural refere-se as edificações que tem por finalidade o desenvolvimento de práticas culturais, tendo como perspectiva diversas expressões artísticas bibliotecas, teatros, cinemas, museus (SANTOS, DAVEL, 2017). Ressalta-se, também, que existe o reconhecimento de grupos humanos, como, orquestras e corais, por exemplo, como equipamento cultural (COELHO, 2004).

Em sua estrutura educativa, o Liceu está arraigado em núcleos artísticos, que funcionam como a mola propulsora de toda sua atividade. As atividades estão estruturadas em quatro segmentos: dança, teatro, artes visuais e música, que buscam atingir crianças, jovens, adultos e idosos. Em 2017, por exemplo, o Liceu teve a presença de 2162 alunos em seus cursos, organizados, basicamente em dois tipos: 1) Cursos Livres, onde se oportuniza a iniciação ao campo artístico; e, 2) Cursos de Formação, onde se aprimora os conhecimentos artísticos e ocorre o aperfeiçoamento técnico.



Figura 2: Atividades desenvolvidas nos núcleos artísticos.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Diante desse cenário, para além da necessidade de reconhecer a presença da criança na cidade, observa-se ser imprescindível a compreensão das vivências artísticas. Tais vivências se configuram como um referencial importante para a caracterização dos contextos citadinos e para a formação do imaginário das pessoas que habitam seus espaços (GUATTARI, 1993). Desse modo, a vivência da arte na cidade pode se constituir de muitas formas e se revelar mediante inúmeros sentidos, que podem implicar interesses pessoais e coletivos.

Se hoje há um busca para compreender reflexões e práticas construídas em torno da conexão da criança com a natureza (LOUV, 2016; SCHULTZ et al., 2004), torna-se oportuno destacar o modo como as crianças percebem a cidade. As percepções das crianças sobre a cidade tratam do realocamento da condição infantil, historicamente concebida à margem, para um diálogo com o contemporâneo e suas incidências sobre as formas de produção infantil (SARMENTO, 2004), onde a infância é tida como categoria que se dinamiza mediante a compreensão de como se constroem suas vivências em determinados grupos e como esses se diferenciam.

Trajectoria Metodológica

Propor uma reflexão que considere a relação cidade-crianças tendo as vivências artísticas como elemento dessa percepção respalda a necessidade de coadunar práticas interdisciplinares. Isso significa dizer que se torna necessário o reconhecimento da diversidade social e cultural, a participação das crianças envolvidas, permitindo entender a dinamicidade dos complexos processos socioambientais, constituídas numa tessitura que compreende a interação com o ambiente, mas também, com/entre as pessoas.

Dessa maneira, torna-se relevante questionar: como as crianças que têm oportunidade de circular pela cidade como palco de suas vivências artísticas - visitas exploratórias, guiadas e sensibilizadoras, contato com obras artísticas e com os próprios artistas, por exemplo – percebem o ambiente citadino? Dessa forma, o processo investigativo em questão objetiva compreender o processo de percepção do ambiente da cidade entre as crianças a partir de suas vivências artísticas realizadas em uma escola de artes.

Optou-se para trabalhar de forma específica com crianças de 7 a 11 anos, que frequentam os cursos infantis do Liceu: dança urbana para criança, Iniciação do Desenho e Pintura para Criança, Teatro para Criança e Coral Infantil, por exemplo. Observa-se que esse constructo etário foi pautado mediante as observações realizadas pela equipe artística – coordenadores técnicos, profissionais da arte e professores, juntamente com a equipe administrativa – psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, que buscam levar em consideração as especificidades de cada curso, seus objetivos, a legislação educacional, bem como coadunar a perspectiva legal-jurídica, como o ECA (BRASIL, 1990), no qual a criança é considerada pessoa de até 12 anos de idade incompletos.

No que diz respeito a abordagem, essa pesquisa se mostra qualitativa, uma vez que permitiu uma ação participativa tanto do pesquisador quanto das crianças, proporcionando um acompanhamento colaborativo e compreensivo de como as crianças expressam suas percepções sobre a cidade (DENZIN; LINCOLN, 2006). Revestiu-se, ainda, do uso e coleta de uma diversidade de elementos empíricos para descrever e compreender o fenômeno observado (MINAYO, 2011).

Tratou-se, de pesquisa de campo com o intuito de observar, registrar e analisar os fenômenos mediante a teia de interações e verbalizações (GOLDENBERG, 2007), a qual através de seu processo empírico buscou compreender as percepções das crianças. O processo investigativo se deu mediante os pressupostos que envolvem a relação pessoa-ambiente, nesse caso de forma específica, a relação criança-cidade.

Dessa maneira, a pesquisa em cena trouxe em sua ancoragem metodológica a abordagem multimétodos (PINHEIRO; GÜNTHER, 2008; GÜNTHER; ELALI; PINHEIRO, 2011) isto é, a adoção de métodos e técnicas variadas que podem evitar o enviesamento metodológico da análise quando a mesma é construída sob o prisma de um único caminho na coleta dos dados.

Isso significa dizer que a adoção de uma abordagem multimétodos implica a observação e correlação com os objetivos esperados na pesquisa para que haja uma integração dos resultados na análise realizada pelo pesquisador, buscando apresentar um parâmetro analítico mais global e completo da pesquisa. Assim, a aplicação das técnicas dentro das estratégias metodológicas se deu mediante:

1) Mapas mentais e entrevista semiestruturada

Os mapas mentais como representações gráficas traçam mentalmente os lugares vivenciados (NOGUEIRA, 2014). Os mapas mentais configuram-se como instrumentos que auxiliam no processo de percepção, pois, acessam as vivências mediante a vida cotidiana (ARCHELA; GRATÃO; TROSTDORF, 2004).

A construção do mapa mental se organizou mediante as seguintes etapas: 1) encontro com as crianças, em uma sala do Liceu, um pouco distanciadas entre si; 2) distribuição de folhas brancas do tipo A4, um lápis preto; 3) verbalização para as crianças que elas teriam um tempo para a produção e que será avisado sobre o tempo de duração: *“Queria que vocês fizessem um desenho nesta folha que pudesse mostrar os caminhos que vocês costumam fazer na cidade. Como se fosse um mapa pra alguém saber o seu caminho! Desenhem nesse mapa o que mais te chama atenção. Procurem pensar no caminho que vocês fazem e depois comecem a desenhar. Eu vou avisar quando estiver próximo de acabar o tempo. Não se preocupem com esse tempo. Tudo bem? Vamos lá?”*.

Entende-se, assim, que os mapas mentais são imagens que as pessoas possuem dos seus locais (ARCHELA; GRATÃO; TROSTDORF, 2004) e configuram-se como um desenho, que preenchidos de narrativas, histórias concretas e simbólicas, transformam-se em formas de comunicação. Destaca-se que os mapas mentais como representação do vivido no cotidiano ganha melhor entendimento quando acompanhados das verbalizações das próprias crianças participantes.



Figura 3: Construção dos mapas mentais.

Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Após a construção do mapa mental, realizou-se uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) com cada criança para a verbalização dos sentidos produzidos pelas crianças em relação aos seus deslocamentos na cidade. De fato, as crianças inseridas em processos socioculturais são testemunhas de seu tempo e espaço exprimindo suas concepções e comunicando o seu contexto (SARMENTO, 2011).

Evidencia-se, assim, a necessidade da interação entre o mapa mental e a oralidade, pois, “quando aproximadas, podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca de seu mundo vivido, imaginado, construído [...]” (GOBBI, 2009, p.73). Enfim, essa interligação permite uma compreensão mais coerente do momento da produção, evidenciando uma ação compreensiva dialética entre o seu universo individual e o contexto social na qual estão inseridas.

Destarte, participaram dessa técnica 20 crianças dos 4 núcleos artísticos do Liceu: dança, teatro, música e artes visuais. Recordar-se que os mapas mentais se expressam como representações do vivido, que tem por interesse reconhecer as experiências infantis na cidade de Manaus como fenômeno basilar para descrever como as crianças percebem a cidade de Manaus a partir de seus deslocamentos de suas casas. Nesse sentido, as crianças participantes dessa pesquisa, por intermédio do uso de mapas mentais, apresentaram as imagens que as mesmas possuem dos lugares que frequentam cotidianamente na cidade de Manaus.

2) *Observação participante*

Entende-se, que a observação é uma atividade dinâmica e participante, pois, permite ao pesquisador uma atuação como colaborador no processo (PIRES, 2007; AZEVEDO; BETTI,

2014), nesse caso das vivências artísticas. De forma específica, a observação participante, como técnica de pesquisa, intenciona compreender a maneira das pessoas atuarem no ambiente e como o ambiente influencia essas atuações.

Enquanto técnica, a observação participante oportuniza a coleta de informações através do contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, estando assim imerso no contexto das relações. Dessa maneira, busca-se fundamentar a interação do pesquisador com as crianças com o intuito de construir momentos de ressonâncias, pessoais e coletivas, desenvolvidas a partir do diálogo.

As observações participantes ocorreram durante três vivências artísticas realizadas pelos alunos do Liceu em alguns equipamentos culturais da cidade de Manaus, a saber: 1) Palacete Provincial; 2) Teatro Amazonas; e, 3) Centro Estadual de Convivência da Família Padre Pedro Vignola. A observação participante foi orientada mediante a presença das crianças nos espaços supracitados para verificar aspectos que envolvam a relação da criança com a vivência artística e sua maneira de perceber a cidade. No total, participaram dessa técnica 42 crianças.



Figura 4: Crianças nos espaços visitados: observação participante.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Para tanto, em combinação com o responsável do Liceu pelas vivências, foi oportunizado no decorrer das atividades um momento de circulação de questões que desvelassem as vivências com o modo de apreensão da cidade, em três direções: a) com a vivência, o que você aprendeu sobre o espaço visitado?; b) como essa vivência poderia lhe ajudar a perceber a cidade?; c) diga uma situação que mais gostou e outra que menos gostou do lugar que visitou?.

A observação participante permitiu, ainda, um manejo de outros elementos que se encontram para além da fala, isto é, gestos, desenhos, movimentos e comunicações não-verbais,

por exemplo, que auxiliaram na captura de uma variedade de informações acerca de tais vivências. Por isso, os dados dessa técnica foram registrados através de “notas de diário de campo”, contemplando, ainda, as percepções do pesquisador.

Assim, com a observação participante buscou-se, fundamentalmente, a expressividade das crianças sobre suas vivências artísticas realizadas através das visitas nos equipamentos culturais da cidade. Por intermédio do que transmitem e do que emitem (GOFFMAN, 1985), as crianças se expressam e expressam o mundo a sua volta. Sendo assim, sua sistematização objetivou subsidiar as maneiras como as crianças se apropriam da cidade, principalmente, pela inserção do Liceu na cidade.

3) *Ateliê artística e roda de conversa*

De origem na língua francesa, ateliê, significa um local onde as pessoas, sobretudo artistas, trabalham na produção de uma obra ou realizam um estudo de um assunto específico (AURÉLIO, 2017). Tal técnica, constituiu-se como espaço de circulação de informações, percepções captadas e ressignificações pelas crianças sobre Manaus. Essa atividade, baseou-se nos aspectos lúdicos, a qual “leva o grupo a estabelecer mais confiança em si e em suas capacidades, valorizar características pessoais e o lugar no grupo” (HIGUCHI; KUHNEN, 2008, p. 204).

A proposta do ateliê foi de funcionar como um instrumento que permita acessar os sentidos de uma cidade construída pelas crianças mediante suas vivências artísticas tendo como pergunta orientadora: qual cidade queremos para viver? Para tanto, participaram 15 crianças dos cursos infantis do Liceu, envolvendo todos os núcleos artísticos: 1) dança; 2) teatro; 3) música; 4) artes visuais.

As crianças foram divididas em 3 grupos para organizar: 1) colagem, 2) mosaico de desenhos e 3) muralismo. Tais solicitações estão coadunadas com atividades vinculadas ao cotidiano das crianças no Liceu. Para tanto, cada grupo, recebeu material correlato a produção de sua técnica artística, como 1) folhas de papel 40 Kg; 2) lápis preto; 3) figuras que possam ilustrar os elementos estruturantes da cidade - ruas, escolas, igrejas, praças, lixeiras, veículos, plantas, animais e pessoas, por exemplo; 4) giz de cera, pinceis coloridos, tinta guache; e, 5) cola e tesoura sem ponta.

Dessa maneira, em grupo, foi solicitado que as crianças produzissem a partir de seus materiais construíssem um a cidade que eles queriam viver, expressando, conforme suas percepções, as principais características que deveriam ter essa cidade, conforme orientação

comum: *“Queridos, vou pedir que vocês imaginem e construam uma cidade. Vocês poderão construir uma cidade. Ela vai ser a cidade que vocês querem. Imagina que o prefeito da cidade chegou aqui e deu a vocês o poder de construir essa cidade. Cada grupo tem uma maneira de construir. Para isso, um grupo irá produzir desenhos, um outro grupo vai utilizar a colagem de figuras e, por fim, outro vai construir um mural. Vocês terão um momento para construir isso. Eu vou avisar quando estiver próximo de acabar o tempo. Não se preocupem com esse tempo. Tudo bem? Quando terminarem nós iremos apresentar aqui para todos e vamos conversar sobre isso. Tudo bem? Vamos lá?”*.

Após a feitura do ateliê foi realizado uma roda de conversa. Embora encontre teóricos (LEPORO; DOMINGUEZ, 2009) que consideram as rodas de conversas como um momento marcado por regras, silêncio e outras normas. Entende-se que as rodas de conversas são atividades significativas em que as crianças, como pessoas de fala, desempenham um papel ativo nos diálogos e trocas de ideias (DE ANGELO, 2011).



Figura 5: Ateliê Artístico.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Dessa forma, a roda de conversa acontece no contexto de abertura às discussões desenvolvidas no processo de investigação. Sendo assim, essa técnica funcionou como espaços de exposição de ideias e organização, em que a liberdade de expressão e a oportunidade de falar (e também escutar) são manejos que integram uma compreensão de mundo pelas crianças que dela participam.

Nessa pesquisa o uso das rodas de conversas teve como objetivo elucidar os sentidos sobre a cidade que as crianças querem, destacando o que as crianças indicam como seria uma cidade e quais as características das pessoas que habitariam a cidade, inclusive elas, questionando-as: a) como deveria ser essa cidade?; b) como eu cuidaria dessa cidade?, c) como agiria nessa cidade?, etc.

É oportuno recordar, que a realização da pesquisa seguiu os trâmites de anuência do órgão gestor SEC (Anexo A), assim como foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (Anexo B). Dessa maneira, as técnicas apresentadas foram realizadas entre dezembro de 2017 e setembro de 2018. A partir delas participaram, no total, 77 crianças, que foram autorizadas pelos seus pais ou responsáveis (Apêndice B), bem como manifestaram o interesse em participar através de seus assentimentos (Apêndice C) dessa pesquisa.

Ao encerrar a aplicação das técnicas de pesquisa, os dados foram analisados qualitativamente (MINAYO, 2011; BARDIN, 2007). Recordar-se que ao se analisar as informações geradas por uma pesquisa qualitativa o processo constituiu-se mediante uma busca de conexão entre as diferentes categorias e a fundamentação das possíveis relações a partir de um referencial teórico que dê plausibilidade e coerência ao texto.

Os dados obtidos foram organizados em categorias analíticas apresentadas nos capítulos a seguir. A partir dos aspectos supracitados, o processo investigativo torna-se materializável nessa unidade de sentido, intitulada tese. Sendo assim, sua composição será pautada mediante o recurso metafórico que utiliza a produção de um quadro por um artista para traçar o enredo que compõe cada capítulo a seguir, isto é, a tese é uma “pintura” do investigador que, agora, apresenta ao público sua composição.

Com efeito, apresento essa tese como um quadro em que o artista, o pintor/pesquisador, prepara a paleta, mistura as cores, risca e rabisca, desenvolve sua ideia e a emoldura para expor o seu resultado ao público. E ainda, contempla a obra como reconhecimento de todo o processo, composto por inúmeros artifícios que ora agregaram ora foram preteridos para que aquele resultado, ali expresso, fosse construído.

A construção de uma tela, ou melhor dizendo, a feitura da tese não ocorre ao acaso e não é fato isolado do contexto. Da sua idealização à sua materialização vários elementos são necessários até o seu resultado. Assim, a tese como “fruto” da história do pesquisador e como experiência investigativa da academia, torna-se resultado de um doutoramento. A tese, enfim, é a obra prima, nesse momento, do pesquisador/estudante. Desse modo, a tela/texto a seguir, se desenvolve em mais quatro tópicos, conforme segue:

No segundo capítulo, *Preparando a Paleta: o cotidiano das crianças na cidade de Manaus*, salienta-se os caminhos infantis realizados na cidade. Para tanto, objetiva descrever o cotidiano das crianças na cidade de Manaus a partir dos deslocamentos. Como metáfora utilizada para a construção dessa obra de arte, a paleta. A paleta é a base/contexto onde o pintor

aglutina o material que irá ser utilizado na construção de sua pintura. Dessa maneira, a paleta é o cotidiano das crianças que se deslocam pela cidade.

No terceiro capítulo, *Construindo a tela: as cores das vivências artísticas e os pincéis de apreensão da cidade*, evidencia-se a apropriação pelas crianças em relação a cidade, a partir de suas atividades desenvolvidas pelo Liceu em alguns equipamentos culturais da cidade. Busca-se verificar a relação entre as vivências artísticas ocorridas no Liceu com o modo de percepção da cidade pelas crianças. A partir da metáfora, se os pincéis expressam as ideias e dão contornos ao processo criativo, as cores as visibilizam. Se cada pintura exige a escolha de pincéis, os contornos de apropriação pelas crianças também consideram a diversidade das expressões infantis, isto é, seus locais visitados, suas experiências, seus desejos, etc.

No quarto capítulo, *Visualizando a obra: percepção da cidade pelas crianças*, traz à baila a cidade percebida pelas crianças. O capítulo em questão procura conhecer a percepção ambiental das crianças sobre a cidade de Manaus, apontando, mediante suas vozes, os principais desafios socioambientais da cidade de Manaus. Na perspectiva da metáfora, a visualização da obra é a identificação daquilo que foi realizado. Conhecer a percepção das crianças intenciona “ver” a obra, isto é, olhar a pintura é realizar uma imersão no que foi apresentado nos traços e nas cores, criando a possibilidade de conhecer as percepções das crianças a respeito da cidade de cidade.

Por fim, no quinto capítulo, *Contemplando a obra: a cidade para as crianças*, revela a cidade para as crianças, tendo como objetivo analisar os sentidos da cidade de Manaus a partir de suas perspectivas. Como metáfora desse capítulo é o momento de contemplação em nossa tese/obra. É o momento da observação do que foi feito. É o momento de distinção e singularidade: “se alguém ama uma flor na qual só existe um exemplar em milhões e milhões de estrelas, isso basta para fazê-lo feliz quando a contempla.” (SAINT-EXUPÉRY, 2005, p. 17). É o momento de encontro do autor com a autoria. É o momento da proposição entre aquilo que foi feito e aquilo que foi expresso.

Portanto, o percurso proposto configura-se como um convite ao acompanhamento do processo de percepção das crianças sobre a cidade mediante vivências artísticas. Para além das percepções, o percurso busca destacar um duplo compromisso nessa pesquisa, isto é, 1) acadêmico-científico, salientando a relevância dos estudos sobre a infância na cidade; e, 2) político, incluir no debate dos processos educativos a experiência da arte como recurso de engajamento das crianças nos espaços citadinos.

1. PREPARANDO A PALETA: O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NA CIDADE

“Eu ando pelo mundo prestando atenção. Em cores que eu não sei o nome. Cores de Almodóvar. Cores de Frida Kahlo, cores. Pela janela do quarto. Pela janela do carro. Pela tela, pela janela. [...] Eu vejo tudo enquadrado. Remoto controle. Eu ando pelo mundo. E os automóveis correm. Para quê? As crianças correm para onde? [...]” (CALCANHOTO, 1992).

É urgente a discussão sobre a relação da pessoa com o ambiente⁸. Sabe-se que quanto mais descaso com esta temática mais a humanidade está sujeita a consequências que afetam diretamente sua forma de existir nesse mundo, bem como não se apontam possibilidades de como o ambiente irá reagir frente às práticas abusivas de exploração dos recursos naturais. Tais considerações, evidenciam a necessidade de uma perspectiva sistêmica da vida (MORIN, 1998, 2006, 2007; CAPRA; LUISI, 2014) que concebe tal relação como interfaces indissociáveis de um organismo complexo e vivo, que interatuam e se entrelaçam.

Diante de tal urgência, o início do século XXI se caracteriza pela intensificação do processo de globalização (SANTOS, 2004) e pela transformação tanto da pessoa como do ambiente em simples coisa ou objeto disponível para a exploração e o crescimento econômico conduzido pelo capitalismo (BAUMAN, 2001; 2009). Com base nessa racionalidade, a relação pessoa-ambiente se constrói mediante processos de exploração e produção de riquezas, em detrimento da precarização da vida humana e da degradação do ambiente.

Estabelece-se uma relação pautada pela subjugação, dominação e utilitarismo (LOWI, 2005), onde deixa-se de lado o campo dos sentimentos e emoções e enveredou-se pelo pragmatismo econômico (BOFF, 1999; 2015), provocando o bem-estar de pouquíssimos e afundando milhões de homens e mulheres no poço da miséria. Tais conjunturas, encontram terreno fértil nas cidades, onde o crescente processo de favelização das condições da moradia, por exemplo, chama atenção. A expectativa é que 1,03 bilhão de pessoas estarão vivendo em favelas em 2020 (ONU, 2012).

Diante de tais considerações, torna-se necessário navegar num espaço de reflexão dos aspectos que pululam a relação pessoa-ambiente. Para tanto, torna-se imprescindível a leitura da realidade (FREIRE, 2003), isto é, perceber os contextos onde as pessoas estão inseridas, suas

⁸ Nesta tese será utilizado o termo *ambiente* como alusão ao “conjunto de meios ambientes de todas as espécies, pensados e/ou conhecidos pelo sistema social humano” (DULLEY, 2004, p. 20). Observa-se que o termo *ambiente* estabelece uma relação mais ampliada no entendimento do ser humano com as demais espécies. Nesse sentido, compreende-se *ambiente* como tudo aquilo que está ao lado ou ao redor de. Isso significa dizer que a noção de *ambiente* não está restrita aos fenômenos naturais, mas diz respeito, também, a todos os aparatos construídos, simbolizados e organizados pelas pessoas em sociedade (CARVALHO; CAVALCANTE; NÓBREGA, 2011; LISBOA; KINDEL, 2012).

afirmações, suas história enquanto seres produtores de linguagem, bem como das singularidades que compõem as relações de um determinado ambiente.

Na esteira do saber ambiental, essa perspectiva nos permite entender a relação pessoa-ambiente, como processo, isto é, como algo que não está estanque e finalizado. Pelo contrário, como algo aberto (CARVALHO; CAVALCANTE; NÓBREGA, 2011), onde os inúmeros elementos constituem-se numa tessitura traçada pelo envolvimento, que diz tanto da autonomia das instâncias quanto da dependência, entendidas mediante um contexto e suas relações (CAPRA, 2006).

Tais pressupostos se especificam no cenário da cidade e as relações construídas pelas crianças. No caso dessa tese, a cidade de Manaus e as crianças que frequentam uma escola de artes. Nesse sentido, a construção desse capítulo se pauta na apresentação do ambiente que favoreceu a organização dos elementos que colaboraram na feitura da tese, isto é, os deslocamentos das crianças na cidade.

Como metáfora para caracterizar o ambiente, no caso a cidade de Manaus, utiliza-se nesse primeiro tópico a imagem da paleta, conforme já fora dito anteriormente. A paleta é base material para a construção do quadro, isto é, o cotidiano das crianças cidade de Manaus. É válido lembrar, que as crianças na pesquisa ao tratarem de Manaus, *lócus* percebidos, têm em comum as vivências artísticas no Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, *lócus* da pesquisa, como uma condição que atravessa essas relações.

Dessa maneira, o capítulo em cena busca descrever o cotidiano das crianças na cidade de Manaus a partir dos seus deslocamentos. Para tanto, traz à baila quatro tópicos que auxiliam na conformação dessa perspectiva: 1) Cidade e Infância: uma aproximação histórica; 2) Manaus e a Presença Infantil; 3) Os Deslocamentos das Crianças na Cidade; e, 4) Os Espaços das Crianças na Cidade.

Assim, destaca-se a seguir, um panorama reflexivo, tendo por base as vozes das crianças, afim de fundamentar a dinâmica interacional da criança com a cidade, a qual permite um aprofundamento dessa temática a partir do reconhecimento histórico da relação cidade e infância, dos deslocamentos das crianças e os espaços do seu cotidiano na cidade de Manaus.

1.1 Cidade e Infância: uma aproximação histórica

A cidade é obra (LEFEBVRE, 2016) no sentido de que é construída a partir das relações das pessoas com o ambiente. Ela é obra de uma história tecida por pessoas e seus contextos que oportunizam as condições pelas quais permitem ou limitam suas perspectivas. Sendo assim,

discutir e pensar a interface da cidade mediante a presença infantil, exige, inicialmente, uma breve referência histórica acerca das concepções estabelecidas sobre as mesmas.

No contexto da Grécia Clássica, o surgimento da vida na *pólis*, cidade-estado, é uma das condições históricas para o surgimento da Filosofia e da Democracia, de modo que esteve presente, de forma basilar, na construção do entendimento da vida social, como no caso de Platão (CHAUI, 2001). A cidade representa, em Platão, a organização cosmológica do universo. É o reflexo da exigência de haver pessoas para determinadas funções.

Entretanto, não se resume ao suprimento dos anseios da pessoa, mas aponta para a busca da felicidade (PLATÃO, 2004). Platão, ao se deparar com a sofística como mero treinamento para os jovens se habilitarem para as atividades da *pólis*, busca organizar uma cidade mediante a solidez da formação humana, isto é “[...] o Estado não é senão o engrandecimento de nossa alma, uma espécie de gigantografia que reproduz, em vastas dimensões, tudo aquilo que existe em nossa *psyché*” (REALE; ANTISERI, 1990, p.162). O lugar do cidadão é na cidade. A ele, ao cidadão, é destinada a discussão política e o refinamento das virtudes da alma.

É imersa nesse cenário, que emerge uma das primeiras concepções sobre a infância com os gregos, de forma mais específica, com os atenienses. A construção do ideal democrático centrado no conceito de cidadania postula a base da *paidéia* (JAEGER, 2001). As preocupações antropológicas, advindas desde Sócrates e os Sofistas, apresentam a necessidade de uma formação individual, não no sentido exclusivo de preparar a criança para a vida adulta, mas na educação mediante as “boas artes”, forjando um bom cidadão⁹ (ABBAGNANO, 2007).

Ao observar as concepções platônicas, em A República (PLATÃO, 2004), nota-se que o seu ideário de sociedade reflete seu contexto e apresenta a criança como um vir-a-ser, isto é, um ente projetado para o futuro, prenhe de possibilidades políticas que pode ser moldado e regulado para chegar ao completo desempenho da cidadania em uma das estratificações possíveis: agricultor, guerreiro ou governante. A intenção é salvaguardar o funcionamento da cidade-estado, *pólis*. “Em Platão é a *paidéia* a primeira e a última palavra” (JAEGER, 2001, p. 1296).

Na esteira do entendimento da *pólis* como estrutura que conforma a vida dos cidadãos, Aristóteles, em A Política (ARISTÓTELES, 2004), ao destacar a importância das propriedades, aponta que é necessário estabelecer um limite para quantidade de filhos, possibilitando inclusive o infanticídio, quando esses lograrem o empobrecimento dos cidadãos. A condição

⁹ Recordar-se que o conceito de cidadão se refere, exclusivamente, aos homens com mais de 21 anos, que fossem atenienses e filhos de pais atenienses. Estão excluídos dessa condição: mulheres, escravos, estrangeiros e crianças.

infantil só se concretiza se estiver ancorada nas determinações políticas, tipicamente centrado no adulto.

O caráter patriarcal da cultura romana reservava à figura do pai a condição de lhe conferir identidade. Através do poder do pai, advindo da Lei das Doze Tábuas¹⁰, o homem reconhecia ou não as crianças tidas como seus filhos (CORAZZA, 2000). Após o parto, a criança era colocada em sua porta e caso ele o acolhesse e o elevasse do chão, a criança integraria sua família. Desse momento, a figura da mãe assume a responsabilidade pela criança. É ela quem educa e cuida dos aspectos que envolvem a dimensão material e espiritual da criança. No entanto, após os sete anos de idade, a formação da criança passa, exclusivamente, aos cuidados do pai, o legítimo educador.

Conforme se observa, a dualidade platônica, também, é referência na Idade Média, através do pensamento de Santo Agostinho, onde a racionalidade filosófica fica submetida a fé teológica (AGOSTINHO, 1996). Isto significa dizer que a cidade não é mais expressão de uma cosmologia, mas de uma hierarquia espiritual, conforme apresenta em sua obra *A Cidade de Deus*, onde “seu principal tema é o contraste entre as duas ‘cidades’ ou estados, a *civitas* terrena, representada no seu tempo pelo Império Romano, e a Cidade de Deus, à qual pertencem os homens justos de todas as épocas” (STEAD, 1999, p.205).

A Cidade de Deus é representada por Jerusalém. É o povo de Israel antes da vinda de Deus sobre a terra e a Igreja depois de seu advento. Esta cidade é caracterizada pela vida no espírito, emana do amor de Deus, que a glorifica e reina pela eternidade. Contra esta cidade se ergue a cidade terrena, mundana, que será absolutamente separada e eternamente punida nos fins dos tempos, onde os desejos da carne e o amor próprio são aspectos singulares de seus habitantes. As duas cidades têm uma correspondência no céu, mais precisamente nas fileiras dos anjos rebeldes e dos que continuam fiéis a Deus. Na terra, essa correspondência revelou-se em Caim e Abel: os dois personagens bíblicos assumem assim o valor de símbolos das duas cidades. Nesta terra, o cidadão da cidade terrena parece ser o dominador, enquanto o cidadão da cidade celeste é o peregrino. Mas o primeiro está destinado à eterna condenação, enquanto o segundo está destinado à eterna salvação (STEAD, 1999).

Nesse cenário, marcado pela oposição, o trabalho constituía-se como elemento de inscrição da pessoa nas relações sociais, ao passo que tinha por finalidade a penitência e a oração. “Esta é uma das funções históricas fundamentais da cidade: nela são vistos os resultados criadores e produtivos do trabalho. [...] o preguiçoso não tem lugar na cidade” (GOFF, 1998, p.

¹⁰ O *pater potestas* era o homem dotado legalmente de poder, de vida e morte, sobre todos aqueles que estavam sob sua mão: mulher, filhos e escravos.

49). Com o surgimento das corporações de ofício, associações de trabalhadores qualificados para atuar em determinada área, o trabalho além de ter o caráter religioso, passa a ser executado na cidade, somente por aqueles que se especializam em determinado ofício junto a corporação, que o autoriza sua atuação no perímetro urbano (BARROS, 2013).

No período medieval, a infância perdura até os seis ou sete anos, período em que deixavam de mamar e passavam a frequentar o universo adulto, principalmente, no que se refere ao trabalho (CORTEZ, 2011). No sistema feudal, por exemplo, a criança do sexo masculino permanecia na casa paterna até completar sete anos. Posteriormente, passava a conviver com um nobre para aprender sobre a guerra (LUZURIAGA, 1984). E ainda, com seis ou sete anos, a criança já domina as palavras e passa a ser tratada como adulto, antes era tida como um ser incapaz de falar, daí o termo latino *infans*. Tal conotação evoca a ideia de dependência que está impregnada a concepção de infância (ARIÈS, 1981). Só chega a adulez quem não está subordinado a alguém e assume sua independência.

A influência do cristianismo apresenta uma prioridade dos elementos da fé em detrimento da formação intelectual. Emergem as escolas monacais ou colégios para conformar a moralidade medieval aos ensinamentos cristãos. As crianças que conseguiam acessar tais escolas eram educadas por um ancião letrado com o objetivo de estudar os textos sagrados e formação de uma moralidade que preservasse a inocência. As crianças “eram consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de cristo [...]” (ARIÈS, 1981, p. 163).

De modo geral, a vida da criança até então é tida como uma fase da vida instável e desinteressante demonstrando o lugar da infância na sociedade como um ser que não possui necessidades e características próprias. As poucas representações artísticas sobre a infância na Idade Média expressam crianças com fisionomia de adultos em miniatura (POSTMAN, 2001). Tratadas com indiferença são alojadas no anonimato porque não despertam nenhum interesse. São despossuídas de um lugar na sociedade que a invisibiliza.

Na modernidade, a relevância da cidade incide no reconhecimento de sua base, isto é, o processo de industrialização (LEFEBVRE, 2016). A organização e as transformações ocorridas na cidade nos últimos séculos tem como propulsor a industrialização, de tal modo que a sociedade moderna é caracterizada como uma sociedade industrial. Isso não significa dizer que a cidade só ganha sentido e importância com esse processo, mas outros fluxos emergem, como a produção de riqueza, a organização do trabalho, a relação com o estado e a urbanização.

No entanto, as crianças, desde sempre, existiram, mas o “sentimento” de infância permaneceu silenciado até emergir entre o século XV e XVII, quando é percebido em dois

momentos distintos (ARIÈS, 1981). O primeiro, difundido e popular, evocado pela paparicação, trata a criança como objeto de diversão e distração. O segundo vislumbrava a criança como um ser inocente, que preserva a paparicação, mas necessita ser moralizada. É no contexto moderno que a infância passa ser compreendida como processo (a infância passa a designar a primeira idade) que necessita de uma formação moral pautada na racionalidade e docilidade¹¹.

Como uma construção moderna a infância emerge mediante alguns aspectos históricos, como o advento do capitalismo, do urbano e do industrial, o qual oportuniza o aparecimento do processo de escolarização, que fundamentalmente, visava a segregação entre crianças e adultos, a fabricação de brinquedos e a ascensão do sentimento de família (KRAMER, 1982). O “século das luzes”, XVIII, traz à baila o papel da família como primeira instância de formação moral e espiritual e a escola com sua função de preparar as crianças para a vida adulta. Imerso no interior da burguesia, a criança necessitava ser moralizada e paparicada (KRAMER; BAZILIO, 2003).

Um aspecto relevante, nesse contexto, é o ingresso do Estado na responsabilização dos cuidados com a criança. A infância passa a interagir com outras esferas sociais, como escola, que oportuniza a emergência e proliferação dos discursos pedagógicos e psicológicos sobre a infância (KUHLMANN JUNIOR, 1998), os quais produziram ideias e teorias. Entre essas contribuições, encontra-se a obra *Emílio ou Da Educação* (ROUSSEAU, 1995), onde a criança precisa ser compreendida em seu próprio mundo e não como produção do adulto. Sobre esse contexto, eis uma síntese:

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2007, p. 28).

A criança entra em cena e no já no século XIX é tratada como ser em desenvolvimento, isto é, como ser inacabado. Tal concepção destaca que a mesma passa por etapas e estágios que possui uma direção a ser alcançada. A infância é compreendida como uma etapa biológica e moral da vida que encontra na adultez seu ápice. A influência das abordagens/teorias evolucionistas nas concepções de Freud, Piaget e Vygotsky atribuem singular importância à

¹¹ As ideias apresentadas por Ariès (1981) não passam ilesas à crítica (HEYWOOD, 2004; STEARNS, 2006). No entanto, destaca-se a relevância dessa obra por vislumbrar construir um panorama sobre a infância. Dessa maneira, mesmo sofrendo críticas a obra de Ariès (1981), traz à baila da reflexão os estudos sobre a infância, que no século XVII e XVIII ganham novos contornos e definições, apresentando imagens sociais acerca da infância, que refletem um modo interpretativo de conhecer o universo das crianças, destacando o modo de atuação dessas no plano social. Enfim, a compreensão tecida por esse autor materializa a concepção de infância historicamente construída, desmontando a perspectiva naturalizante.

infância, destacada como momento de expressão das formas iniciais de desenvolvimento da pessoa (GOUVÊA, 2008).

Nessa esteira, outra perspectiva no século XX para o XXI traz à baila o fim da infância (POSTMAN, 2001). As crescentes mudanças ocorridas entre os meios de comunicação, onde as informações e o conhecimento são volúveis e transitórios destrona a escola como lugar exclusivo de produção do saber. Para além da informação, os limites entre o que era do adulto e aquilo que era da criança, misturam-se. A rigor, os padrões infantis estão mesclados com os padrões dos adultos, podendo perceber tais confluências no vestuário, na alimentação, na moralidade, no entretenimento (jogos) e diversos outros campos.

De modo geral, nas grandes cidades a infância como período de inocência e desenvolvimento cede lugar para a configuração de uma infância determinada mediante os padrões de consumo que interferem diretamente nos gostos infantis. A infância enquanto fonte de consumo extingue as distinções entre a criança e o adulto e o seu desempenho na relação cidadina é atravessada mediante uma condição: consumidora. (PEREIRA, 2014).

No entanto, outras possibilidades de consideração da infância também emergem. Entre elas, a revisão epistemológica no que diz respeito aos estudos e teorias sobre a infância. Estudos realizados em diversos campos teóricos (SARMENTO; PINTO, 1997; SIROTA; 2001; CORSARO, 2005; ALMEIDA, 2009; FERNANDES, 2009; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; 2011) constituem uma perspectiva em que as vozes das crianças intencionam uma construção social da criança a partir da autonomia e alteridade.

Refletir a criança enquanto referente empírico e a infância enquanto categoria social a partir das crianças é reconhecer que “cada criança precisa dar significado por si mesma ao mundo habitado” (TOREN, 2013, p.175). Isto implica, por sua vez, que a polifonia das vozes infantis realoca a infância de uma ideia universal para uma pluralidade de condições, que devem levar em conta o seu local ocupado socialmente, entre elas a cidade.

Enfim, pensar a cidade, hoje, é pensar também a presença das crianças na cidade: seus deslocamentos, suas apropriações, suas percepções, seus direitos, suas vozes, suas competências, etc. Assim, compreender as crianças a partir delas é vislumbrar a possibilidade de entendimento da criança sobre o ambiente. Mediante tais considerações, como situar a relação das crianças com a cidade e Manaus? Eis nosso próximo tópico.

1.2 A Cidade de Manaus e a Presença Infantil

A formação das cidades no Brasil está circunscrita, desde do século XVI, a três contextos distintos, isto é, o período do descobrimento e de catequização, o ciclo da mineração e as entradas no sertão e o processo de desenvolvimento das políticas agrícolas, comercial e industrial (SALGADO, 1978), como as políticas desenvolvimentistas no período da militar para a Amazônia.

Nesse sentido, Manaus tem sua origem no forte de São José do Rio Negro em 1669, sendo elevada em 1832 a condição de vila com o nome de Manaus em referência ao povo indígena dos *Manaós*. Em 24 de outubro de 1848 transforma-se em cidade com o nome de Cidade da Barra do Rio Negro. Tal nomenclatura predominou até o dia 04 de setembro de 1856 quando voltou a ser chamada de Manaus.

A organização das cidades na Amazônia e a presença infantil estão vinculados desde o processo de catequização. O encontro inter-étnico dos colonizadores, europeus cristãos, com os povos indígenas, por intermédio das narrativas jesuíticas, traz a existência de apontamentos que indicam o desejo dos indígenas entregarem seus filhos para o ensinamento dos padres, constituindo as crianças como canais de mediação da evangelização e propagação do cristianismo (CHAMBOULEYRON, 2013).

A ótica da catequização traz o signo da submissão dos povos ameríndios ao discurso religioso cristão e a criança é um dos elementos utilizados para consolidar tal perspectiva. As crianças indígenas eram tidas pelos jesuítas como um papel que poderia ser gravado e impresso a doutrina cristã, oportunizando uma ligação direta com o universo dos adultos uma vez que elas os substituiriam (DEL PRIORE, 2013).

Com o advento da política pombalina, o projeto de escolarização passa a ter por objetivo não somente a catequização, mas minimizar a fuga dos indígenas adultos, os quais tinham a partir da presença de seus filhos no processo educativo uma amarra intransponível. A escolarização pombalina trouxe, ainda, a assimilação dos valores ocidentais às crianças indígenas, o que irá interferir substancialmente na maneira como as tradições culturais dos ancestrais irão ser reatualizadas. Nessa perspectiva, na Amazônia

[...] as imagens das crianças passaram a ser alteradas de maneira significativa, nas crônicas e narrativas históricas. Fala-se delas, então, como um “problema” a ser urgentemente equacionado ou resolvido. Nos núcleos coloniais, e vivendo em unidades familiares dilaceradas pela pobreza, tornam-se maltrapilhos a vagar pelas ruas, sem ideia da própria sorte. Mendigando aqui e ali, ora oferecendo-se a pequenos serviços, ora praticando pequenos furtos, a infância na Amazônia encontra o veio duradouro do descaso e do abandono (PINHEIRO, 2006, p. 74).

O abandono da infância, na Amazônia, gera o desenvolvimento de políticas públicas que estão pautadas na implementação de uma educação voltada para a formação de uma mão de obra produtiva. É nessa ótica que emerge, em meados do século XIX, a escola voltada para a educação de futuros artífices, isto é, uma escola que abrigasse crianças, órfãos e indigentes, que seriam tuteladas a partir de um espaço de controle e disciplinarização, a Casa dos Educandos Artífices (PINHEIRO, 2006).

Em Manaus, tais considerações supracitadas, ganham outros contornos a partir de dois elementos históricos: 1) a atividade econômica da borracha, vivenciada em ciclos e produtora de uma época áurea, e 2) o Projeto Zona Franca, criada para viabilizar o desenvolvimento da Amazônia Ocidental (BROWDER; GODFREY, 2006). Tais elementos, aglutinam uma perspectiva: o século XX para Manaus é marcado por fluxos migratórios, o que configurou a capital amazonense como um dos grandes centros urbanos do Brasil, concentrando um expressivo contingente populacional.

O advento do ciclo da barrocha, a cidade de Manaus incorpora não somente a presença de imigrantes estrangeiros e nacionais, mas traz em suas construções a presença de uma arquitetura construída a partir da *Belle Époque*. Essa perspectiva busca difundir a cidade de Manaus como um espaço cosmopolita travestido de influência europeia. Construções como o Teatro Amazonas e o Porto Flutuante, por exemplo, expressam a busca pelo progresso e a opulência da riqueza advinda da borracha.

Ancorada em tais modificações, a situação das crianças das classes populares também sofre interferência no sentido que intensifica a situação de abandono, principalmente, daquelas de origem nordestina, que não conseguem retornar ao seu estado de origem e são abandonadas pelas suas famílias e pelo próprio Estado. Perambulam pela cidade, ingressam no mercado informal e oferecem serviços de “bico” (PINHEIRO, 2006).

Não é à toa, que na década de 1930, o trabalho de André Araújo no Juizado de Menores do Amazonas, destaca a situação de abandono que se encontravam as crianças, principalmente, em Manaus. As transgressões sociais produzidas pelas crianças estavam diretamente ligada desigualdade social, que alimentava a prática das delinquências, bem como a falta de moralidade que as crianças eram expostas projetava um cenário que o Estado deveria intervir e recompor o seu ordenamento (PESSOA, 2010)

No do ciclo da borracha, a literatura amazonense possui uma singular contribuição para expressar a dicotomia riqueza e pobreza vivenciada pelas crianças. De um lado, os coronéis da borracha com seus empregados e seus filhos educados fora de Manaus. Do outro lado, os trabalhadores dos seringais, sem dinheiro, passam a formar bairros populosos de despossuídos,

habitando nas beiras nos rios forjando uma outra cidade, a cidade flutuante, aludida no bairro de Educandos, onde as pessoas erguem suas casas sobre os rios (HATOUM, 2006).

Halim havia melhorado de vida nos anos do pós-guerra. Vendia de tudo um pouco aos moradores dos Educandos, um dos bairros mais populosos de Manaus, que crescera muito com a chegada dos soldados da borracha, vindos dos rios mais distantes da Amazônia. Com o fim da guerra, migraram para Manaus, onde ergueram palafitas à beira dos igarapés, nos barrancos e nos clarões da cidade. Manaus cresceu assim: no tumulto de quem chega primeiro. (HATOUM, 2006, p. 32).

Manaus passa da moderna adaptação dos seus espaços através da influência europeia no ciclo da Borracha para a modernização de suas atividades econômicas. A cidade flutuante, que simbolicamente agrega os pobres e despossuídos da seringa na zona portuária de Manaus, dissolve-se e essa população passa a habitar as zonas periféricas, especialmente, as zonas norte e leste da cidade.

É importante ressaltar, que desde essa época, tais zonas, apresentam um alto processo de transformação da cobertura do solo, tendo severas perdas ambientais como desmatamento e poluição, principalmente, dos igarapés. O crescente crescimento populacional dessas zonas tenciona a retirada de árvores para a construção de moradias, viabilizando problemas como alagamento e desabamentos (NOGUEIRA; SANSON; PESSOA, 2007).

Uma segunda consideração histórica a respeito da cidade de Manaus é a instalação da Zona Franca e de seu Polo Industrial, que intensifica significativas transformações e colabora no processo de reorganização de seu espaço bem como do seu aumento demográfico (BENTES, 2005). Como já destacado, a partir dos anos 70, a cidade de Manaus passa por intenso processo de urbanização, sendo visível seu acelerado crescimento populacional. E ainda, nos anos 1980, grande parte da população do estado do Amazonas, passou a concentrar-se em Manaus. Hoje, a capital amazonense, na projeção do IBGE possui, aproximadamente, 2.130.000 de habitantes (IBGE, 2018).

As indústrias instaladas em Manaus têm contribuído com a cidade principalmente na oferta de empregos que exigem pouca qualificação técnica, sendo que no geral, as vagas são para o trabalhador de chão de fábrica (operário). Dessa forma, Manaus emerge como atrativo para a migração, tanto interna quanto externa à região, pois os empreendimentos estabelecidos na cidade acenam para a possibilidade de geração de empregos e oportunidades de renda para as populações que buscam no centro urbano a melhoria de suas condições de vida.

A mais significativa mudança proporcionada pela Zona Franca de Manaus é o crescimento da população urbana, a qual possui um sólido aporte no forte êxodo do interior

para a capital (PINTO, 1987). O avivamento da economia em Manaus e a possibilidade de melhorar as condições de vida e de trabalho na cidade fomentam a migração do homem do interior para a cidade.

O fato de Manaus possuir melhores oportunidades que as demais cidades do interior contribui para a sua procura como local de moradia, de trabalho, de estudo e de lazer. Assim, os trabalhadores do interior largam suas terras, plantações e suas atividades econômicas e saem em busca de dias melhores. O caminho da ida para a grande cidade constitui na maioria das vezes na única alternativa visualizada pela população interiorana, pois existe a situação econômica que nem sempre é animadora quanto à oferta de trabalho e renda nos municípios do interior do Estado (BENTES, 2005).

Com efeito, a cidade de Manaus é marcada, historicamente, por processos migratórios que irão influenciar sua expansão territorial-urbana, atingindo, em 2013, conforme disposição do Plano Diretor da Cidade (MANAUS, 2014), 63 bairros, organizados em 6 zonas, a saber: Zona Norte; Zona Leste, Zona Sul; Zona Oeste; Zona Centro-Sul; Zona Centro-Oeste, conforme se demonstra na Figura 6.

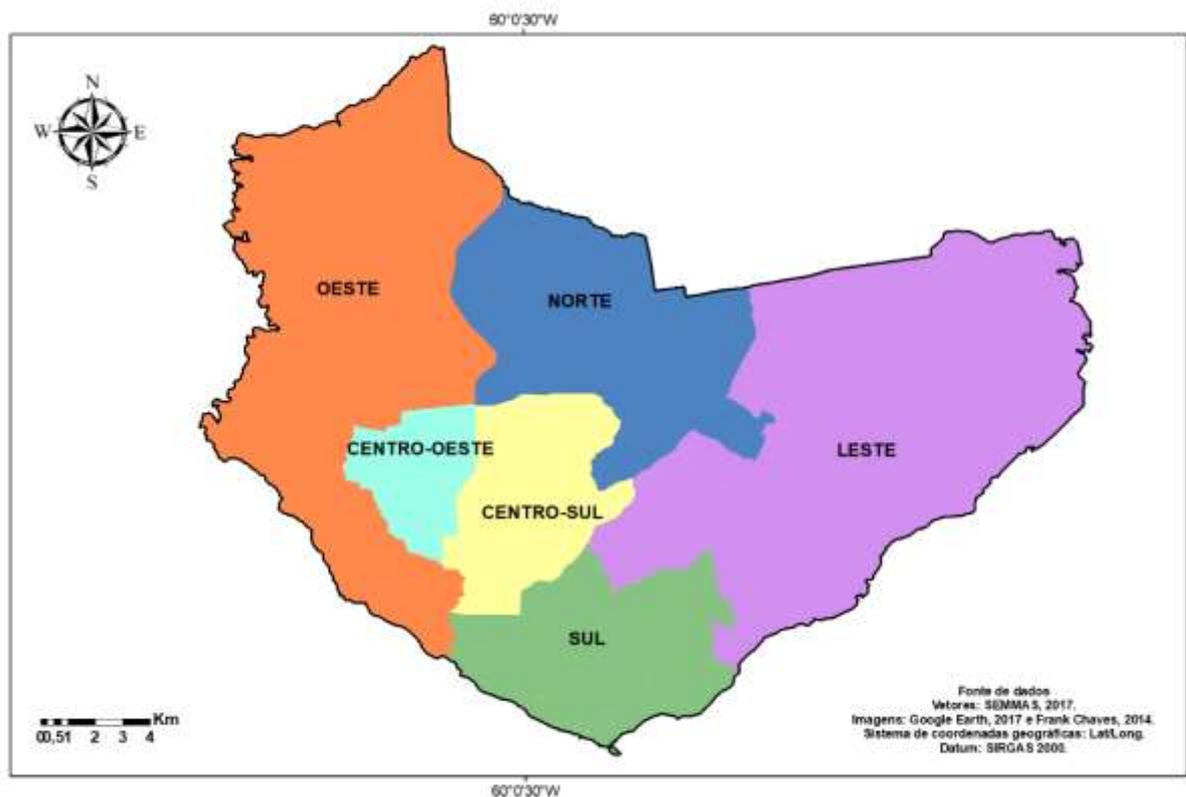


Figura 6: Setores urbanos e bairros de Manaus.
Organizador: LACERDA JUNIOR, 2018.

O processo de crescimento urbano desordenado intensifica a exclusão social, aumenta a violência e tem impactado o ambiente da cidade, trazendo como consequências situações que geram prejuízos materiais e que colocam em risco as vidas das pessoas (PORTO, 2000). E ainda, um aspecto acentuado nesse processo é a que tais ocupações nessas áreas ocorreram de forma irregular, gerando inúmeras vulnerabilidades. A vulnerabilidade demonstra a insustentabilidade do modelo de desenvolvimento que gera injustiças ambientais, ao forçar a população a residir em áreas de risco. Estas áreas de risco oriundas de um processo de degradação ambiental são, muitas vezes, áreas de pobreza (ALVES, 2006).

Assim, nos últimos anos, o desenvolvimento da região metropolitana¹² e as constantes ocupações de terra ocorridas em áreas de vegetação nativa, por exemplo, acentuam a necessidade de se pensar conhecimentos e construir práticas acerca das problemáticas que surgem na cidade de Manaus. Tais aspectos possuem um impacto direto no contexto socioambiental, principalmente, na maneira de como a população convive com o mesmo.

Imerso em tais conjecturas, urge questionar: qual é o lugar da infância na cidade de Manaus hoje? De outra forma, que elementos poderiam indicar a situação infantil nessa cidade? Levando em consideração a perspectiva desse estudo, criança-cidade, destaca-se, brevemente, 2 elementos que podem ajudar a compor uma resposta a tal indagação: 1) Educação Escolar; 2) As crianças em situação de rua.

No primeiro elemento, tendo por base os dados do Censo Escolar fornecido pelo Instituto Nacional de Pesquisa – INEP, far-se-á, um recorte, para a Educação Infantil¹³ na cidade de Manaus. Inicialmente, é lúcido destacar que ao longo dos últimos cinco anos, 2012-2017, houve um crescente número de estabelecimentos – público (estadual e municipal) e privado – de ensino voltados para esse segmento. No que tange às creches, saiu em 2012 de 138 para 181 estabelecimentos em 2017. Na pré-escola saiu de 427 para 437 estabelecimentos (INEP, 2018).

No que diz respeito ao número de matrículas na Educação Infantil, tanto no ensino regular quanto no ensino especial, foram registrados, em 2017, 64.707 matrículas. Esse dado corresponde a somatória de duas etapas: creche e a pré-escola, as quais levam em consideração

¹² A região metropolitana de Manaus – RMM foi instituída em 2007, por meio da Lei Complementar Estadual nº 52. A RRM reúne 13 municípios do Estado do Amazonas: Autazes, Careiro, Careiro Castanho, Itacoatiara, Itapiranga, Manacapuru, Manaquiri, Manaus, Novo Airão, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva e Silves.

¹³ Mediante os dados fornecidos pelo Censo Escolar do Inep, apresentar-se-á, apenas, os dados da Educação Infantil para ilustrar a presença infantil das crianças na cidade através do Sistema Educativo. Apenas para ilustrar, de acordo com as Referências Curriculares para a Educação Infantil, considerando as especificidades das crianças mediante seus aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos, as experiências nesse segmento devem contribuir para o exercício da cidadania. Brasil. (MEC, 1998).

as matrículas realizadas em estabelecimentos da administração estadual (14 matrículas em creche e 10 na pré-escola); na administração municipal (4.028 em creche e 44.225 na pré-escola) e no ensino privado (5.059 em creche 11.371 na pré-escola).

Em relação as crianças em situação de rua, é importante destacar o diagnóstico dessa condição realizada pela Associação Beneficente O Pequeno Nazaré - OPN¹⁴ realizado em julho de 2016 e fevereiro de 2017 (OPN, 2017). Mediante abordagem social organizada por uma equipe multidisciplinar – assistente social, psicólogo e educadores sociais –, a OPN identificou em Manaus 80 logradouros em todas as zonas da cidade onde havia a permanência de crianças em situação de rua.

A partir desse mapeamento, verifica-se que 78% das crianças e adolescentes em situação de rua procedem da zona leste de Manaus, 18% da zona norte e 4% da zona sul. Um dado interessante observado nesse levantamento é a grande concentração de crianças oriundas do Bairro Colônia Antônio Aleixo, que historicamente foi destinado para alocar os portadores de hanseníase a partir da década de 40, ficando conhecido como o “bairro dos leprosos”, que no final dos anos 80 cresceu mediante ocupação do entorno do igarapé do Puraquequara.

Um outro dado importante encontrado em tal diagnóstico diz respeito violação de direitos. Das crianças identificadas, aponta-se a exploração do trabalho infantil, mendicância, moradia nas ruas e exploração sexual. Esse último aspecto ganha notoriedade à medida que há uma ligação com a carência de infraestrutura urbana, de equipamentos e serviços voltados a tal temática na cidade (RIBEIRO, 2011).

Com efeito, a cidade de Manaus é tida como uma das Cidades de Milhões (GAWORA, 2004), a qual se caracteriza pela concentração da maioria da população do Estado e, conseqüentemente, aglutina os seus vários problemas sociais. Em sua tentativa de compreendê-la traz a marca das cidades amazônicas, isto é, um esforço por interpretar as diversas óticas, que perpassam desde a dinâmica demográfica até as novas configurações de poder e conflitos (CASTRO, 2009). E ainda,

[...] o meio físico natural, em conjunto com o ambiente construído, guarda uma significação primordial, que ultrapassa o sentido de suporte, a partir do qual as relações entre os homens irão se constituir.

Nessa perspectiva, a cultura, os hábitos e os costumes profundamente influenciados pelo ambiente ecológico, interagem estreitamente na produção social do espaço social (CASTRO, 2009, p. 43).

¹⁴ A OPN é uma organização não governamental sem fins lucrativos fundada para atuar junto as crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias. Iniciou em 1993 em Fortaleza e chegou em Manaus em 2013.

Com efeito, embora persista no imaginário popular a imagem de um ambiente rural e de densa floresta, as cidades na Amazônia têm passado por um crescente processo de urbanização, isto é, processo que acaba se constituindo um meio para a acumulação do capital, através dos “[...] longos períodos de trabalho e rotatividade e a longevidade da maior parte de investimentos no ambiente construído” (HARVEY, 2014, p. 92). Dessa maneira, o processo de urbanização ocorrido nas cidades traz a ideia de modernidade e transforma as relações sociais, o que atinge diretamente as crianças em seus aspectos sociais.

Assim, após um breve panorama acerca da relação cidade e infância a partir uma tessitura histórica e contextual, torna-se lúcido descrever o processo de circulação das crianças na cidade mediante seus fluxos de deslocamentos. É o que se apresenta no próximo “porto” reflexivo.

1.3 Os Deslocamentos das Crianças na Cidade

A cidade é uma experiência. Isso significa dizer que ocorre em meio a espaços e lugares empíricos, que não são estanques e nem auto-explicativos na sua utilização. Por vezes, são revestidos de concretude, como os prédios, as ruas, os semáforos e as praças, mas, também, deslizam pelos fios das representações simbólicas em sua interface com o fluxo do tempo experimentado pelas crianças (RASMUSSEN, 2004).

Isto significa que cidade se configura como uma contínua construção no/do ambiente, produzida no tempo e no espaço mediante sua flexibilidade e significados atribuídos por seus habitantes. Os elementos físicos que compõem a cidade, isto é, as vias, os limites, os bairros, os pontos nodais, os marcos, por exemplo, são importantes na expressividade da cidade. Mas, para além desses elementos físicos organizados, cada um percebe a cidade mediante suas lembranças, afetividades e vivências construindo assim uma imagem. Nota-se que a cidade é uma conjugação entre os elementos constitutivos do espaço com as maneiras perceptuais que orientam sua legibilidade da cidade (LYNCH, 1982).

A cidade caracteriza-se como uma realidade circunscrita num espaço, o qual se configura como condição imprescindível da relação, uma vez que não há como viver fora dele (FISCHER, 1994). O espaço, como elemento onde se desenrola a existência é construído mediante elementos geofísicos e sociais. Esse fato caracteriza a noção de espaço, inicialmente, de duas maneiras: uma área pensada geometricamente a partir de dois pontos, linhas ou objetos e uma área marcada pela sua exterioridade na relação coma pessoa (CAVALCANTE; NÓBREGA, 2011).

Dessa maneira, a cidade emerge como um espaço de relações e de encontros. Encontro consigo, onde a cidade se projeta como uma imagem do inconsciente, do desejo, com suas camadas superpostas, com seus rastros e ruínas (PILBART, 2000). Encontro das intersubjetividades, onde as distintas alteridades que circulam, partilham e antagonizam interesses. Encontro das pessoas com o ambiente, onde se experimentam e vivenciam locais e momentos. A cidade é tecida nessas relações originados em pensamentos, ações e os afetos de cada cidadão (BOMFIM, 2010).

A relação das crianças com a cidade ocorre mediante uma constante intersecção de sensação, conhecimento e percepção, o que possibilita vivenciar os lugares como organismos dinâmicos que está em seu entorno. A compreensão sobre a infância no contexto citadino tem posto em evidência a maneira de como as crianças vivenciam os espaços urbanos, os quais são, de forma geral, socialmente organizados como estruturas de controle e interdição às vivências infantis como circulação, acesso e práticas sociais (JENKS, 2005).

Com efeito, para descrever o cotidiano das crianças a partir de seus deslocamentos em Manaus, utilizou-se da técnica dos mapas mentais. É importante recordar que todas crianças participantes nessa técnica – mapas mentais e entrevistas –, além de estudarem no Liceu estão nas escolas regulares, sendo predominante a escola pública, 16 crianças, e as demais, quatro crianças, em escolas privadas. Sendo todas do Ensino Fundamental distribuídas nos seguintes anos: uma no segundo ano; cinco no terceiro ano; oito no quarto ano; três no quinto ano; dois no sexto ano; e, uma no sétimo ano.

E ainda, as crianças participantes residem em todas as seis zonas urbanas de Manaus. Sendo duas da zona sul (Centro e Betânia); duas da zona centro-sul (Chapada e Flores); quatro da zona oeste (Nova Esperança, Tarumã e Lírio do Vale com duas); sete na zona centro-oeste (Alvorada com quatro, Redenção com dois e Planalto); quatro zona norte (todas da Cidade Nova); e, uma da zona leste (Armando Mendes).

A ideia de deslocamento pela cidade torna-se relevante uma vez que se constitui em uma maneira de apropriação da cidade. Pensar os deslocamentos infantis coaduna a reflexão da mobilidade infantil dentro dos grandes centros urbanos, os quais influenciam no estilo de vida, nas rotinas e na maneira como as crianças constroem seus laços com a cidade, a convivência com o trânsito e com o reconhecimento dos espaços geográficos de circulação (SABBAG; KUHNEN; VIEIRA, 2015).

Mediante os deslocamentos das crianças na cidade, pode-se indicar ainda, a vivência dos espaços de inclusão ou exclusão, de identificação ou de passagem, de condicionamentos ou de intervenções no dinamismo cotidiano da cidade. Tal perspectiva, oportuniza reconhecer que

circulação das crianças é, geralmente, realizada através de um transporte, individual ou coletivo, entre os espaços. No caso das 20 crianças participantes dessa técnica, 11 utilizam o ônibus como meio de locomoção entre os espaços e nove usam carros.

Dessa maneira, ao solicitar às crianças participantes da pesquisa para construir um mapa mental que expressasse o caminho que costumam realizar na cidade, destacando o que mais lhes chama atenção, pode-se observar, mediante seus desenhos e suas vozes, quatro categorias que dimensionam a circulação das crianças na cidade, identificados aqui como: 1) *Deslocamentos Fixos*; 2) *Deslocamentos Diretivos*, 3) *Deslocamentos Orgânicos*; e, 4) *Deslocamentos Sistêmicos*.

1) *Deslocamentos Fixos*

Nessa categoria estão inseridas duas crianças – Parintins¹⁵ e Iranduba – representando 10% das crianças desse estudo. Ressaltam-se ainda, conforme se observa no Quadro 1, algumas variáveis que ajudam a entender e reconhecer a conjuntura de deslocamento das crianças. Nele, não se percebe nenhuma correlação imediata entre as mesmas uma vez que temos somente dois elementos para a composição do mesmo.

Cognome	Gênero	Idade	Ano	Meio de Deslocamento	Bairro de origem	Zona Urbana
Parintins	F	10	4.º	Ônibus	Cidade Nova	Norte
Irاندuba	F	8	3.º	Carro	Chapada	Centro-Sul

Quadro 1: Dados das Crianças em relação aos Deslocamentos Fixos.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

¹⁵ Ao pesquisar com as crianças, o pesquisador entende que a negociação do nome a ser utilizado na pesquisa é um elemento importante para que a investigação com as crianças se efetive: a aceitação das crianças (CORSARO, 2005). Essa conjuntura permite negociar com as crianças os nomes que elas utilizarão no decorrer do processo investigativo, com intuito de fortalecer o vínculo de reciprocidade no fazer da pesquisa. Destaca-se que as pesquisas com crianças indicam procedimentos usuais, como a identificação dos sujeitos, isto é, seus nomes. Essa perspectiva não pode se constituir em uma decisão unilateral do pesquisador. As crianças não podem ser reconhecidas mediante números, iniciais ou as primeiras letras do seu nome, uma vez que tais identificações negam e desconsideram suas identidades. Por outro lado, impõem-se as normativas éticas que vislumbam a preservação da dignidade da criança. Por isso, indica-se a opção de identificar um nome fictício escolhido pelas próprias crianças, que podem realizar tal procedimento através de sorteio, decisão coletiva entre pesquisador e crianças. Pode-se utilizar, assim, de categorias como cores, animais, árvores, apelidos, alimentos e objetos desde que as crianças participem dessa definição (KRAMER, 2002). Dessa maneira, em negociação com as crianças, optou-se nessa tese, mediante negociação com as crianças, de identificar as crianças a partir de nome de uma cidade. Assim, a partir de agora, as crianças participantes dessa técnica serão nomeadas pelo nome escolhido entre as cidades.

Ambas indicaram uma construção de deslocamentos embasada em um único ponto de referência. A construção do mapa afetivo se organiza em torno de um único elemento. Há uma centralidade em torno de um ponto de referência que direciona a expressão imagética, bem como a narrativa. Isto significa, que o deslocamento de um canto para outro não é um dado que se apresenta nem na imagem e nem nas vozes das crianças. Não há saída e nem chegada.

O termo deslocamentos fixos emerge como uma indicação de que a ideia de circulação está organizada em um único ponto, daí a expressão circulação fixa. Destaca-se tal perspectiva para que não se tome como parâmetro a contradição de sentidos existentes nos termos. Enquanto deslocamento denota circulação, dinamismo e movimentação, o termo fixo sinaliza permanência, estagnação e imobilidade. Não é esse viés que se emprega. Mas, destaca-se que a circulação está “presa” em uma referência, como se percebe na Figura 7.

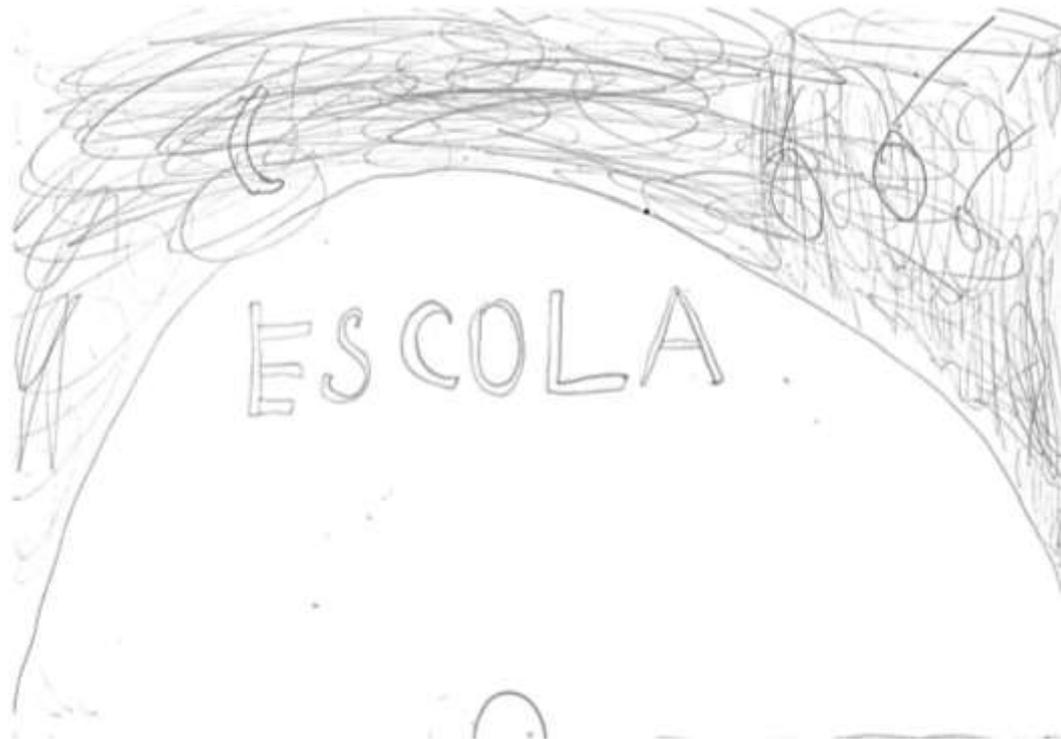


Figura 7: Deslocamento tipo Fixo 1.
Fonte: IRANDUBA, 2018.

A Figura 7 mostra o mapa mental produzido por Iranduba e expõe, claramente, que seu trajeto na cidade está diretamente localizado em um espaço onde costuma frequentar: a escola. O tamanho do desenho na folha bem como a grafia da palavra escola, ressaltam ideia de deslocamento aglutinada a relevância desse local ao cotidiano de Iranduba.

É importante notar, também, que a dimensão da porta que dá acesso à escola é bastante reduzida. Ao ser indagada sobre o que significava esse desenho, ela informou: *“o mapa fala da minha escola, da parte da minha tarde. Eu desenhei porque só vou para a escola. Lá eu tenho meus colegas, meu recreio e fico pela tarde todos os dias lá”*¹⁶. A escola como local exclusivo, de acordo com Iranduba, no seu contato com a cidade preenche sua relação com um olhar para com o mundo. Ela afirma: *“minha escola é bem legal. Ela é bonita! Ela é bonita como o mundo que é lindo e perfeito.”*

A representação do seu caminho na imagem como resultado de sua vivência na escola permite desenvolver um ponto de organização em sua capacidade de orientação, daí a necessidade do convívio em um espaço de referência (MALHO, 2004). No entanto, pode-se indicar pouco envolvimento com a cidade, uma vez que está restrita ao deslubrimento em alguns espaços e a indiferença em outros, produzindo uma percepção limitada àquela vivência espacial, no caso, a escola. (SARMENTO, 2009; DIAS; FERREIRA, 2015)

E ainda, o deslocamento tendo por parâmetro um único ponto pode indicar um espaço “povoado” de ilusão e imaginação (SARMENTO, s/d). Percebe-se tal perspectiva, por exemplo, no mapa mental de Parintins, apresentado na Figura 8:



Figura 8: Deslocamento tipo Fixo 2.

Fonte: PARINTINS, 2018.

¹⁶ Para diferenciar as “vozes” das crianças das citações, diretas e indiretas, será utilizada as aspas e itálico.

A expressão imagética de um dinossauro está impregnado a vivência de Parintins no *Shopping Sumaúma*. Diz ela: “*Aqui na frente tem um dinossauro. As pessoas estão dentro de suas casas. Elas ficaram um pouco assustada. O dinossauro podia devorar eles. Eu vi o dinossauro no filme e no Sumaúma. Quando eu fui ver nem fiquei com medo porque ele é um robô. Onde eu moro tem muitas casas. Eu moro bem longe daqui*”.

O deslocamento, tendo por base a mediação de uma vivência em um espaço, pode oportunizar às crianças a produção de uma cidade imaginária e não vivenciada, onde suas características, “[...], os *neóns*, os convites ao consumo, os apelos dos múltiplos sinais dos centros do poder económico, promove nas crianças a transfiguração imaginária do espaço urbano num lugar comunicacional emergencial [...] e fantasista” (SARMENTO, 2009, p. 02).

Assim, de modo geral o deslocamento fixo pode sinalizar a percepção de uma cidade imaginária. O cotidiano das crianças, nessa categoria, não evidencia elementos de transição pelos espaços da cidade através de seus deslocamentos. A cidade não especula uma imagem vivenciada de outros elementos. Ela é uma representação permanentemente mediada pela intensidade da estadia com um ou outro espaço.

2) *Deslocamentos diretivos*

Essa categoria está organizada mediante seis crianças – Paris, Salvador, Tóquio, Rio Preto da Eva, Manacapuru e Barcelos, que representam 30% das crianças desse estudo. Na Quadro 2, observa-se o predomínio das meninas e bem como a constância do 4.º ano, tendo destaque a diversidade da origem das crianças no que diz respeito ao bairro, sendo metade correspondentes a zona norte.

Cognome	Gênero	Idade	Ano	Meio de Deslocamento	Bairro de origem	Zona Urbana
Paris	F	9	4.º	Ônibus	Cidade Nova	Norte
Salvador	F	9	4.º	Ônibus	Alvorada	Centro-Oeste
Tóquio	F	8	4.º	Carro	Flores	Centro-Sul
Rio Preto da Eva	F	9	4.º	Carro	Novo Aleixo	Norte
Manacapuru	M	10	5.º	Ônibus	Centro	Sul
Barcelos	M	7	2.º	Ônibus	Cidade Nova	Norte

Quadro 2: Dados das Crianças em relação aos Deslocamentos Diretivos.

Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Nessa categoria estão agrupados todos os mapas afetivos que tem como base o deslocamento das crianças realizadas de forma diretiva, isto é, que imprime uma direção definida, a qual serve de guia ou modelo pra a circulação. Tais mapas, evidenciaram que esse senso de orientação é conduzido, exclusivamente, por uma via que interliga os espaços referenciais de seu cotidiano, conforme se observa na figura 9 abaixo.



Figura 9: Deslocamento tipo Diretivo 1.

Fonte: RIO PRETO DA EVA, 2018.

Nesse mapa, Rio Preto da Eva, apresenta aquilo que está presente no seu cotidiano. Diz ela: *“Ele significa o que eu faço no dia a dia, por onde eu ando e caminho na cidade. Desenhei uma rua, a escola, o liceu, a escola e a Ufam. Ele significa o que eu faço no meu dia a dia. Todo dia eu faço isso”*.

Na feitura desses desenhos, emergem espaços referenciais como que “ilhas”, que não interagem, imediatamente, com outros elementos ao lado na composição de um contexto. O traçado do caminho é o único meio de interligação entre esses espaços. Na expressão cotidiana, entende-se ilha como porção de terra ladeada por água, isto é, algo segregado de qualquer outro elemento que possa interligar um elemento ao outro. Quando se usa a expressão “ninguém é uma ilha”, esse sentido, parece ganhar mais entendimento, uma vez que reforça a perspectiva de isolamento de algo, alguma coisa ou alguém.

Tais “ilhas” parecem surgir como forte elemento de conexão da infância com a cidade. Observa-se que o cotidiano da criança é circunscrito mediante a composição de “ilhas” urbanas de circulação (ZEIHER, 2003). Nesse sentido, há um aspecto interessante destacado por outras

pesquisas sobre a cidade: os pontos nodais (LYNCH, 1982), isto é, elementos estruturantes que orientam os moradores da cidade para onde se vai e de onde se vem.

Os deslocamentos pela cidade reafirmam os pontos referenciais na construção espacial e no uso social desses espaços. A orientação de circulação pela cidade perpassa por marcadores espaciais forjados de sentidos à medida que são frequentados, apropriados e ressignificados. Isso significa que o uso social desses espaços implementa uma percepção sobre a cidade que se organiza mediante seus pontos de referências. Note-se que diferente do primeiro agrupamento, Deslocamento Fixos, já há aqui, uma polivalência dos espaços, que indicam um espraiamento das crianças pela cidade.

Os Deslocamentos Diretivos parecem indicar que a transição das crianças de um espaço referencial, isto é, da ilha, para outro ocorre sem que haja um espaço intersticial que separe um espaço de outro (FISCHER, 1994), isto é, há uma invisibilidade de paisagem entre as ilhas. Contudo, os deslocamentos são realizados tendo como parâmetro um caminho, quase todos, por uma rua. Aqui há sempre a sinalização de as ilhas se interligaram através de uma via. A via é como se fosse a base de conformação do mapa, como é demonstrado na figura 10.

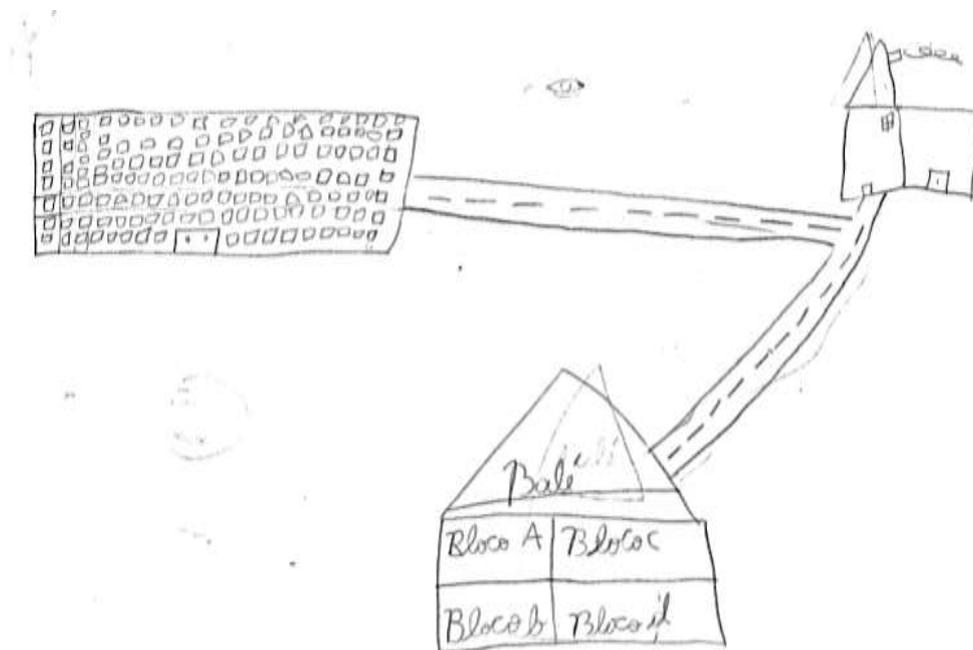


Figura 10: Deslocamento tipo Diretivo 2.
Fonte: TÓQUIO, 2018.

De modo geral, observa-se que os deslocamentos infantis na cidade estão pautados pela relação deles com a escola. Nesse sentido, há uma indicação dos deslocamentos em que a origem dessa movimentação é a casa e a finalidade é a escola. Tóquio, por exemplo, diz:

“desenhei minhas escolas e minha casa. Eles significam aquilo que eu faço. Como ainda sou criança só vou para escola”.

Nota-se também, a emergência de outras ilhas, principalmente, o Liceu, que emerge como um elemento agrupado a rotina na maioria dos mapas. Quase sempre o Liceu é adjetivado por expressões positivas, como grande, bonito, divertido. No entanto, como destaca Manacapuru: *“o liceu é um lugar grande e às vezes sujo, tem seis blocos, muita gente e várias atividades”.*

Por fim, esses deslocamentos realizados no dia-a-dia reverberam a construção da vida cotidiana, aglutinando mudanças, rotinas e a construção da identidade individual (SABBAG; KUHNEN; VIEIRA, 2015). É o que destaca, Paris: *“meu mapa mostra a minha rotina. Aquilo que eu faço. E eu faço muita coisa. É bem cansativa. Eu acordo. Tomo café da manhã, tomo banho, brinco, tomo outro banho. Aí depois eu almoço, me arrumo e vou pra escola. Eu só vou de casa para a escola e depois eu volto. Ah, e vou para o shopping todo sábado. Já até decorei o caminho”.*

3) Deslocamentos Orgânicos

Nesse agrupamento estão quatro crianças – Orlando, Curitiba, Belém, e Boa Vista – representando 20% dos participantes dessa técnica. De acordo com o Quadro 3, observa-se um equilíbrio no que diz respeito ao gênero e uma oscilação na seriação. Contudo, todos utilizam o carro como meio de deslocamento e apresentam uma proximidade no que diz respeito ao bairro e zona urbana.

Cognome	Gênero	Idade	Ano	Meio de Deslocamento	Bairro de origem	Zona Urbana
Orlando	F	8	3.º	Carro	Planalto	Centro-Oeste
Curitiba	F	8	3.º	Carro	Redenção	Centro-Oeste
Belém	M	10	4.º	Carro	Redenção	Centro-Oeste
Boa Vista	M	11	7.º	Carro	Nova Esperança	Oeste

Quadro 3: Dados das Crianças em relação aos Deslocamentos Orgânicos.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Nessa variação, as crianças indicam os deslocamentos e se apresentam na cena diretamente nos desenhos ou através de suas vozes ao explicarem os mesmos. A configuração dos deslocamentos é construída a partir de uma sequência em que o caminho é suprimido. A

ligação do caminho deixa de ser o elemento base evidenciado no desenho para apresentar frontalmente seus espaços referenciais por intermédio de suas vozes.

Conforme se observa, a indicação de direção que advém de uma sequência do trajeto realizado na rotina do cotidiano é substituída por quadrantes que se interligam pela própria indicação infantil. Em outras palavras, o trajeto da circulação é expressado pela criança por meio de imagem ou pelo uso da expressão “minha” redigida nos mesmos, ao ponto de indicar o ônibus ou carro como instrumento de transição de um ponto a outro, como se destaca na Figura 11.

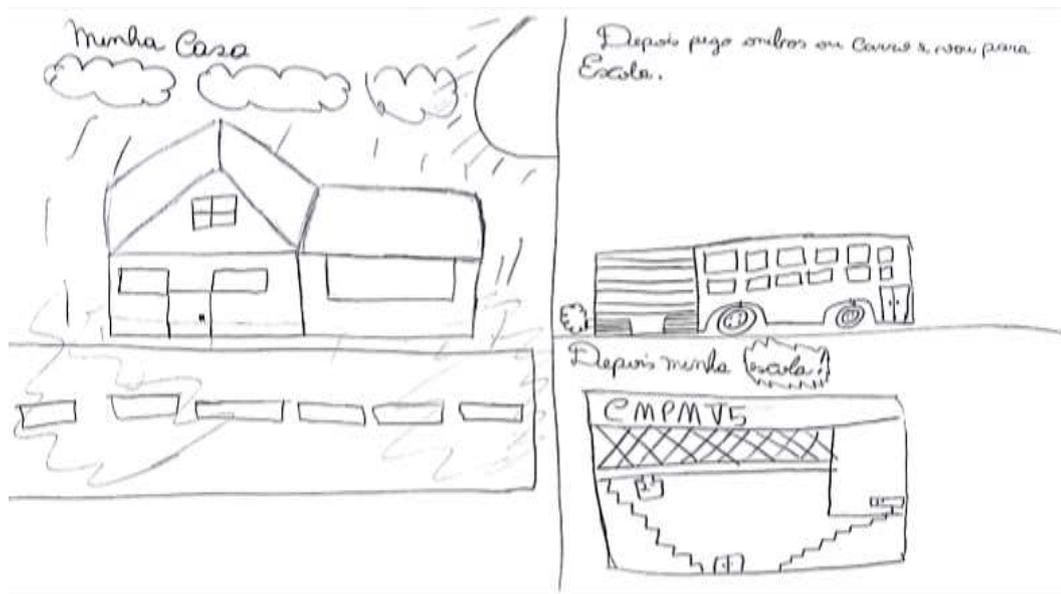


Figura 11: Deslocamento tipo Orgânico 1.
Fonte: BELÉM, 2018

Nesse sentido, pode-se dizer que os deslocamentos são orgânicos, isto é, algo referente ou relativo a um ou mais pontos (órgãos). Observa-se, ainda, que o deslocamento não revela a apropriação de outros elementos da cidade, isto é, a circulação das crianças está restrita aos pontos referenciais, principalmente, pela vinculação que o grupo familiar interpõe ao cotidiano das crianças: a casa da tia, a condução da escola, a própria e o acompanhamento da mãe ao supermercado.

No entanto, é interessante observar que já ocorre a incorporação de elementos que forjam o contexto desses pontos referências, indicando inclusive o meio de transporte para o deslocamento. Segundo Belém, seu mapa diz respeito a “[...] minha casa, o meio de transporte que uso para ir para a minha escola. Eu moro num bairro que ele chove muito. Às vezes, faz sol. Mas, às vezes chove, por isso, a rua em frente de casa tá molhada. Quando chove ela

transborda. Não é sempre, às vezes fica no meio só. Quando eu saio de casa, eu vou de carro e daí eu venho pro Liceu. Depois vou para a escola”.

Torna-se interessante destacar que mesmo o deslocamento não levando explicitamente um caminho, as “ilhas” se configuram mediante ações que incorporam elementos a cena descrita. Há uma gradação de incorporação da presença infantil na cidade através de sua identificação. No primeiro agrupamento, os Deslocamentos Fixos, há apenas uma referência. No segundo, o Deslocamento Diretivo, as crianças tendem a apresentar um percurso realizado pela constância da rotina em que mais de um ponto referencial é identificado, relevando uma perspectiva direta ao uso social desses espaços.

Agora, o deslocamento orgânico, a incorporação das crianças como elemento de integração a um contexto dos pontos referencias sinaliza uma compreensão e uma consciência de sua existência na cidade. A cidade não é apenas vista ou reconhecida pela mediação de um ponto de referência, mas passa ser vivenciada pelas crianças, embora, ainda esteja restrita a órgãos que necessitam estar interligados, como destaca-se na Figura 12.

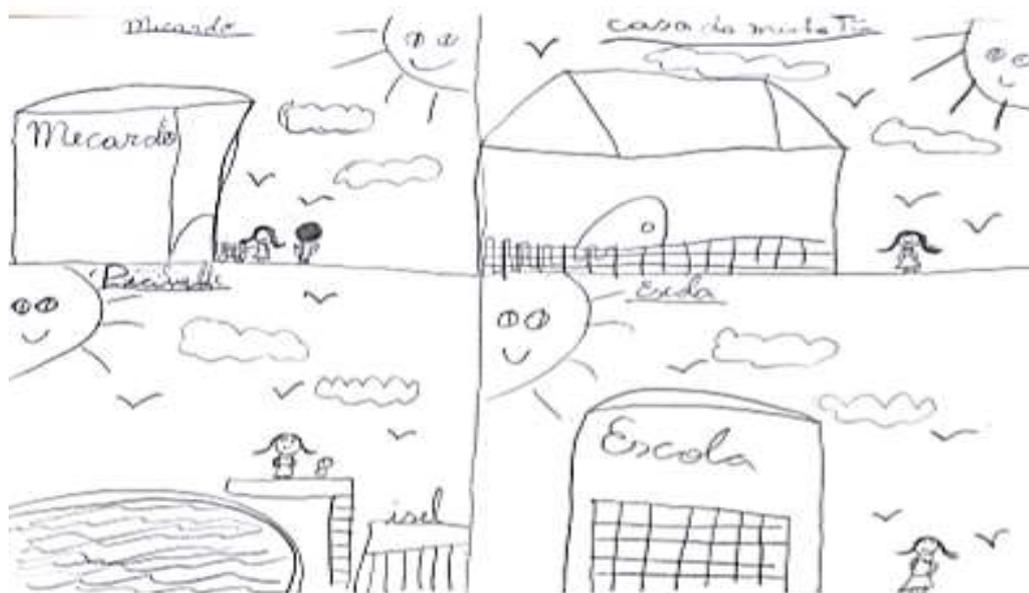


Figura 12: Deslocamento tipo Orgânico 2.
Fonte: CURITIBA, 2018.

Os Deslocamentos Orgânicos se apresentam mediante partes, peças ou unidades, que embora não apresente um contexto de integração a outros pontos referencias da cidade, sinaliza-se uma composição de cenário. Cada ponto se caracteriza e dinamiza a partir de elementos que presentificam a ação infantil: sol, nuvens, chuva, pássaros e outras pessoas, como demonstra

Curitiba: “*eu gosto desses lugares. Eu gosto do sol. Gosto, também, quando chove. Gosto de tomar banho de piscina no Municipal*”.

Assim, o Deslocamento Orgânico, como circulação que em ocorrem interações sociais e comunicações, diz respeito à produção de uma relação íntima das crianças com àquele espaço. As crianças observam, registram e interiorizam espaços vividos relacionando o seu contexto social com suas interiorizações.

4) Deslocamentos Sistêmicos

No último agrupamento estão constituídas oito crianças – Fortaleza, São Paulo; Presidente Figueiredo, Tefé, Nova York, Teresina, Manaus e Maués. Em consonância a Quadro 4, nota-se, também, um equilíbrio em relação ao gênero e uma oscilação na seriação. Há, ainda, o predomínio do ônibus como meio de deslocamento e uma proximidade dos bairros, com exceção para as zonas urbanas sul e leste.

Cognome	Gênero	Idade	Ano	Meio de Deslocamento	Bairro de origem	Zona Urbana
Fortaleza	M	9	4.º	Carro	Betânia	Sul
São Paulo	M	10	5.º	Ônibus	Tarumã	Oeste
Presidente Figueiredo	M	10	6.º	Carro	Lírio do Vale	Oeste
Tefé	M	10	5.º	Ônibus	Alvorada	Centro-Oeste
Nova York	F	8	3.º	Ônibus	Alvorada	Centro-Oeste
Teresina	F	10	3.º	Ônibus	Lírio do Vale	Oeste
Manaus	F	9	4.º	Ônibus	Alvorada	Centro-Oeste
Maués	F	11	6.º	Ônibus	Armando Mendes	Leste

Quadro 4: Dados das Crianças em relação aos Deslocamentos Sistêmicos.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Uma perspectiva que emerge, agora, nos deslocamentos infantis na cidade diz respeito aos elementos intersticiais, isto é, contextos que asseguram a transição entre dois elementos. Os pontos referenciais não aparecem mais isolados. Há uma incorporação de dados, tanto físicos quanto humanos, na construção do contexto. Isso ocorre tanto a partir do ponto referencial, mas, principalmente do deslocamento.

Nesse agrupamento, os deslocamentos apontam para a construção de um cenário que envolve aspectos vinculados a criança e sua relação com a comunidade na qual está inserida.

Dessa forma, nomeia-se tais deslocamentos como sistêmicos uma vez que apresentam uma construção de suas circulações como sistemas, incluindo aí estrutura que se organizam mediante suas vivências.

Isso significa, que os elementos que emergem na circulação estão próximos ao âmbito de cada uma das crianças evidenciando espaços que configuram o entorno da casa e o bairro onde vive, como demonstra a Figura 13.



Figura 13: Deslocamento tipo Sistêmico 1.
Fonte: FORTALEZA, 2018.

Essa perspectiva, é demonstrada por Fortaleza, aluno da 4. série do Ensino Fundamental, morador do bairro Betânia, zona sul de Manaus. Para ele, seu mapa “*É um caminho. É um caminho para eu comprar pão. Essas aqui são as pessoas lá de perto de casa. Tem uma caminhando. Outra que está andando para outra rua. E tem uma que tá saindo de casa para ir para o beco. Desenhei a minha casa. Ela tem uma garagem. Tem, também, uma padaria e tem um poste de iluminação*”.

A expressão do desenho, juntamente com a narrativa, não revela uma restrição da vivência aos elementos da cidade, mas demarca uma compreensão sistemática do que ocorre no deslocamento, indicando o que acontece ao seu redor. A observação do deslocamento mediante uma cena vivenciada no bairro provoca uma compreensão e clareza da mobilidade espacial de Fortaleza no seu entorno.

No entanto, há sinalizações que identificam elementos mais globais da cidade, onde se permite uma circulação mais intensa na cidade, como se observa na Figura 14. Há, aqui, uma ampliação do enfoque, ressaltando, com efeito, uma condição: a estruturação do desenho se configura mediante elementos que se dispõem de maneira sistemática.

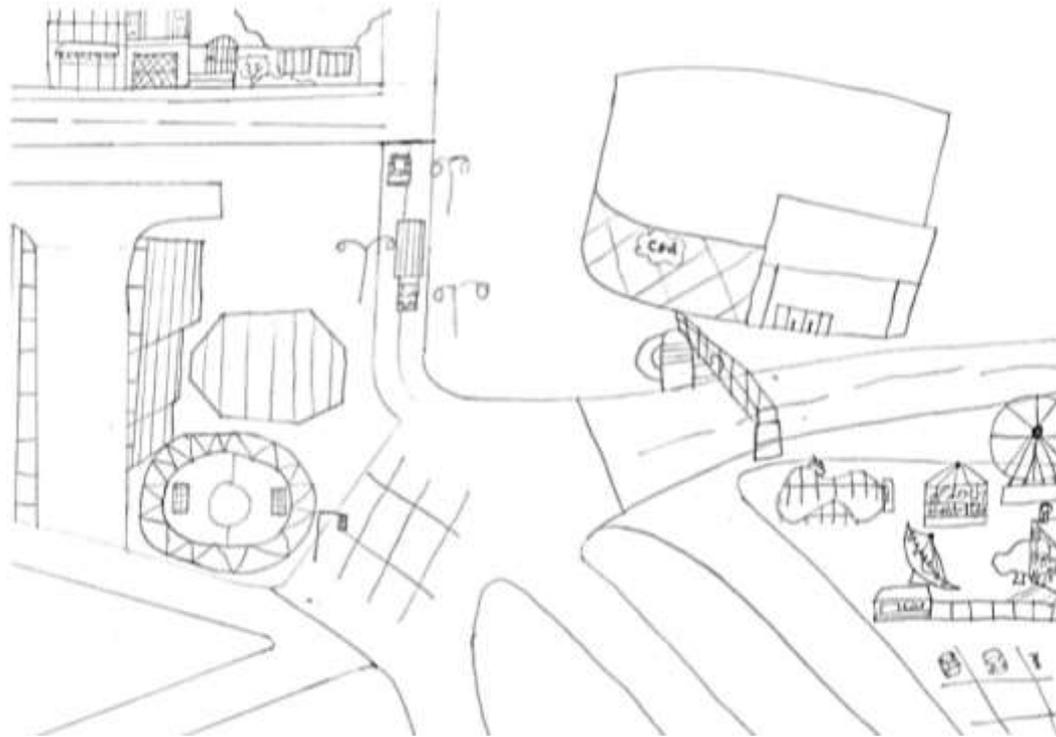


Figura 14: Deslocamento tipo Sistêmico 2.
Fonte: SÃO PAULO, 2018.

Em seu mapa (Figura 14), São Paulo informa um cotidiano preenchido por inúmeros lugares, destacando sua casa, um salão de cabeleireiro, um estádio de futebol, o sambódromo, um parque de diversão e um shopping. São Paulo sinaliza um mapa com detalhes na conformação dos lugares: os postes de sinalização nas ruas, as placas comerciais (C&A), os elementos que compõem o parque, etc.

Mediante sua relação com tais lugares, São Paulo, não apenas consegue identificar os lugares que lhe chamam atenção em seu cotidiano na cidade, mas precisa quais são os que gosta e os que não gosta, sinalizando uma relação e o sentido que o lugar tem para com ele. Diz ele: *“eu gosto de ir no shopping por que tem muita coisa, tem o cinema, tem lanche. Gosto de ir no Mirage parque porque tem o trem fantasma. Gosto de ir no Mirage Parque porque lá eu me divirto. Mas, não gosto da arena, sei lá, é muito chato e não tem nada lá dentro. Eu nunca fui nele, mas não gosto”*.

Para além disso, os aspectos diretivos e orgânicos se aglutinam em uma imagem contextualizada da cidade. As “ilhas” referenciais não estão mais isoladas, mas interagem com outros elementos criando a composição de um cenário mais complexo sobre a cidade, isto é, o reconhecimento dos marcadores espaciais na cidade permanece. A referência de circulação de um ponto a outro não está restrita a um caminho ou a ao reconhecimento de si mesmo, entretanto ambos indicadores aparecem como elementos configuração dos mapas afetivos.

Assim, a construção imagética e a narrativa dão conta de uma percepção do deslocamento preenchido por diversos elementos da cidade indicando um grau de complexidade mais intensa que a categoria anterior: os deslocamentos em ilhas. Nessa categorização, a percepção da cidade aglutina parques, shoppings, bifurcações e sinalizações do trajeto realizado.

Apesar do Deslocamento Sistêmico ter sido, entre as 4 categorias, a que mais teve referências aos vários elementos que estruturam uma cidade, trazendo a apropriação de Manaus mediante suas vivências, observa-se que a ideia de deslocamento infantil traz a urgência de trazer para o campo das cidades a relevância infantil e sua mobilidade.

Conforme se demonstrou em estudos com crianças europeias e norte-americanas (CHRISTENSEN; O'BRIEN, 2003; FERREIRA; FERREIRA, 2017) os padrões de circulação das crianças estão sujeitos às restrições vinculadas a institucionalização das crianças em espaços projetados a elas (ZEIHER, 2003; RASMUSSEM, 2004). Essa tendência também se verifica no Brasil, de forma específica na cidade de Curitiba (FERREIRA, 2016), onde as evidências empíricas apontaram poucas opções para que as crianças se deslocassem nas ruas, bairros e na cidade.

No enredo apresentado acerca de Manaus, boa parte pode-se coadunar com tais perspectivas, uma vez que os deslocamentos realizados pelas crianças são constituídos em suas jornadas transitadas pelo âmbito da casa e da escola, principalmente, indicando a maneira cotidiana de a criança expressar suas chegadas e saídas.

E aqui há ponto para se refletir: se, por um lado, ao longo do percurso histórico, a preocupação com a infância na cidade de Manaus esteve atrelada, principalmente, com às mais pobres que perambulavam nas ruas e necessitavam de “instrução” para ascender socialmente e se constituir como mão de obra. Aliás, hoje, ainda se observa essa perspectiva: as crianças em situação de rua (OPN, 2017) e as crianças trabalhadoras das feiras de Manaus (NORONHA, 2010), por exemplo, exigem uma atenção social e educativa que perpassa a necessidade pensar o lugar dessas crianças na cidade.

Por outro lado, as outras crianças que estão inseridas no processo educativo, como no caso das crianças participantes dessa pesquisa no Liceu, parecem se deslocar em “cápsulas protetoras”, que invisibilizam o entorno penalizando suas vivências na cidade podendo gerar uma cidade marcada de fantasias (SARMENTO, s/d).¹⁷

Embora já exista uma discussão em torno da mobilidade independente das crianças nos centros urbanos (MALHO, 2003; SABBAG, KUHNEN, VIEIRA, 2015), ainda há poucos estudos que coloquem à baila a diversidade das configurações infantis nas cidades. Isso indica a necessidade de aprofundar os estudos sobre os impactos na construção da percepção infantil e sua própria construção sócio-histórica enquanto membro da cidade, destacando as variações espaciais que se constroem nas diferentes geografias do Brasil: urbano, rural, central, periférico, incluyente, excludente, etc.

Assim, o deslocamento das crianças permite colocar a mobilidade infantil como pauta das cidades hoje, o que necessariamente repercute a maneira como as crianças em Manaus reconhecem suas territorialidades. É o que orienta o próximo tópico a seguir.

1.4 A Territorialidade Infantil em Manaus

Os mapas mentais das crianças e suas vozes reverberam um outro elemento importante para além dos tipos de deslocamentos: as territorialidades construídas pelas crianças na cidade de Manaus. Tendo por base os caminhos percorridos na cidade, as crianças não somente constroem traços que indicam suas percepções da cidade, mas, fundamentalmente, constroem essa realidade (BRONFENBRENNER, 1996), uma vez que estão diretamente inseridas em seus contextos. Dessa maneira, é importante compreender quais são esses territórios de apropriação.

Inicialmente, reconhece-se que grande parte dos espaços nos quais as crianças se deslocam pela cidade estão configurados em espaços projetados pelos adultos. Pesquisas nesse sentido (CRISTENSEN; O'BRIEN, 2003; RASMUSSEM, 2004; LUZ; KUHNEN, 2013, consideraram a observação de atividades infantis em espaços públicos com significativas interposições do adulto como definidor dos espaços de deslocamentos.

¹⁷ A discussão aqui não adentra uma projeção estruturalista de classes, crianças pobres x crianças ricas, mas, sinalizar que o contexto contemporâneo oportuniza uma época de paradoxo. Ao mesmo tempo em que buscam formular garantias protetivas no campo do direito da infância, outras formas incidem na exclusão em determinadas infâncias – de rua, soldados, trabalhadoras, por exemplo. Ao passo em que se buscam assegurar garantias e direitos, verifica-se uma diversidade de situações nos quais as crianças são projetadas em um contexto marcado por vulnerabilidades. “As inconsistências da agenda política da infância são expressões desse paradoxo maior de as crianças serem atribuído o futuro do mundo num presente de opressão” (SARMENTO; PINTO, 1997, p.10).

Espaços para as crianças são entendidos como sendo aqueles que são socialmente destinados à presença infantil, tendo o adulto como destinador do mesmo. Essa perspectiva está assentada no entendimento de que o cotidiano da criança é circunscrito a partir de espaços institucionalizados de circulação na cidade (ZEIHER, 2003), isto é, a presença das crianças está configurada em alguns espaços, como a escola, por exemplo.

Ademais, é importante destacar o quanto a inserção da criança no uso dos espaços da cidade está, diretamente, interligada à forma como os adultos de seus núcleos familiares intermedeiam essas relações, principalmente, os pais e as mães (BERGER; LUCKMANN, 2012; GOMES, 1990, 1992, 1994; SARRIERA et al., 2012; WINDHORST; WILLIAMS, 2015). As experiências vivenciadas pelas crianças e transmitidas pelos pais/mães fundamentam assim, em boa medida, o comportamento das crianças em tais espaços e, por sua vez, na cidade.

Com efeito, tal enredo leva em consideração a influência do universo adulto sobre a criança e a intencionalidade direta dela por aquilo que deseja. Isso significa que, em muitos momentos, há interfaces e descontinuidades entre aquilo que é dito e aquilo que é experimentado no campo infantil. No entanto, os significados imputados pelas crianças reforçam a perspectiva de que elas são protagonistas de seu tempo, mesmo que em sua origem o adulto lhe tenha apresentado tal espaço elas o reelaboram.¹⁸

Recorda-se, ainda, que o espaço, em si, não é algo auto-evidente no que diz respeito aos seus significados (FISCHER, 1994). Ele ganha expressividades à medida que são experimentados, e incorporados, e assim ressignificados a partir de suas vivências. É nessa perspectiva, que se compreende a noção de territorialidade¹⁹, isto é, a territorialidade está ligada ao modo como as pessoas usam o espaço, como elas mesmas se dispõem nesses espaços, e, por fim, dão significado a eles (HIGUCHI; THEORODOROVITZ, 2018).

De fato, como se vê, a territorialidade não é uma realidade dada em si mesmo. Mas, se constitui na medida em que intercorrem vivências e relações designando, dessa maneira, o uso que se faz dos espaços circunscritos em significados pessoais, sociais e culturais. O estar de cada espaço ou ainda o estar em cada espaço, não se constitui parâmetro para discorrer sobre

¹⁸ Tais considerações não pretendem imputar um antagonismo entre as denominadas “práticas adultocêntricas” e o “universo infantil”. Mas, destacar que o cotidiano infantil das cidades é inevitavelmente atravessado pelo modo como os adultos usam os espaços sociais, o que não retira das crianças a capacidade de reelaborar e significar aquilo que é vivenciado.

¹⁹ Vale recordar que o conceito de territorialidade está ligado a outros conceitos, como território, espaço, lugar, por exemplos, os quais estão assentados no campo da Geografia que por sua vez, possui uma densa construção teórica a seu respeito, que vai desde a influência biologicista darwiniana (RATZEL, 1990) até a inserção contemporânea de novas abordagens (SANTOS et al, 2006). Contudo, para esse trabalho, a inserção teórica do conceito de territorialidade será mediada, pela ação da pessoa de converter seu entorno em significados a partir de seu uso (FISCHER, 1994; HIGUCHI; THEORODOROVITZ, 2018).

as maneiras de uso dos espaços pelas crianças. As crianças, estando nos espaços, “filtram seus graus” e intencionalizam suas observações, registros e interiorizações criando um vínculo com o mesmo, criando territórios prenhes de sentido, significado, práticas e vivências.

A relação da criança com a cidade lhe convoca ao campo do sentido, postulando os significados que dará a ela. Daí, entende-se que apesar de a disposição cotidiana dos espaços ser, fortemente, coadunadas pela influência do adulto, as crianças se apropriam projetando informações, desejos, sentimentos, pensamentos e percepções, o que transborda a rede de itinerários e deslocamentos em zonas de subjetividades a partir do seu uso e cotidiano onde a socialidade e espacialidade se amalgamam (HIGUCHI; KUHNEN, 2008).

Nesse sentido, pode-se dizer também que as territorialidades se conformam mediante mecanismos tanto internos quanto externos (HIGUCHI; THEORODOROVITZ, 2018), tanto de enraizamentos quanto de expansão, tanto de controle quanto de fronteiras, tanto de áreas primárias quanto secundárias (FISCHER, 1994), tanto simbólico quanto material (HAESBAERT, 2004).

A territorialidade diz respeito ao modo como cada existência se expressa, isto é, como em determinados territórios a ação da pessoa se manifesta. Daí ser importante dizer que esses territórios existenciais

[...] não se dão como um em si, fechado sobre si mesmo, mas com um para-si precário, finito, finitizado, singular, singularizado, capaz de bifurcar em reiterações estratificadas e mortíferas ou em abertura processual a partir de práxis que permitam torna-lo habitável por um projeto humano (GUATTARI, 2011, p. 37).

A construção das territorialidades perpassa, então, por uma pluralidade de elementos que interatuam com condições pessoais de quem nele está inserido. A territorialidade, então, se organiza como uma atividade de acolhimento de uma pessoa ou grupo (FISCHER, 1994). Dessa maneira, mediante o cotidiano infantil, verifica-se uma conformação específica de ocupação dos espaços, o que acolhe e determina uma maneira de se apropriar dos mesmos na construção de suas territorialidades.

A partir dessa análise, constataram-se duas categorias de territorialidades relativas à cidade de Manaus a partir dos desenhos e vozes das crianças: 1) *Territorialidade Familiar*: aqueles que aglutinam a predominância de envolvimento parentais; 2) *Territorialidade Escolar*: aqueles onde indica-se as atividades educacionais institucionalizada pela escola.

1) *Territorialidade Familiar*

Os espaços agrupados nessa categoria são forjados na relação intrínseca ao dinamismo de circulação familiar, percebida mediante parcelas de vivências encontradas junto aos pais como por exemplo: o trabalho da mãe, a ida ao supermercado ou alguma atividade recreativa com um membro parental – ida a um banho, ao *shopping*, tomar banho de piscina. Embora a designação dos locais mencionados se encontram vinculados ao acompanhamento dos adultos, a criança os vivencia de forma singular - isso reforça a perspectiva de que a relação com tais espaços se dá mediante a maneira como a criança a percebe.

Conforme já aludido, o local em si não determina sua relação, mas os aspectos relacionais construídos pela criança definem a construção dessa territorialidade ou não. É nesse sentido, que as crianças destacam:

Manacapuru: *“Costumo ir na UEA. Eu vou pra lá toda vez que saio daqui. A minha mãe estuda lá e todo dia quando eu saio daqui ela me leva pra lá. Ela me leva pra almoçar e depois a gente passa no shopping. As colegas da minha mãe me abraçam e me dão algo sempre”*.

Rio Preta da Eva: *“Costumo ir na Ufam porque meu irmão estuda lá. Gosto de ficar lá porque tem muito lugar para eu ficar e brincar”*.

Reconhecer a territorialidade construída no âmbito das relações familiares traz à baila o processo de expansão da casa como um espaço onde ocorre, continuamente, trocas afetivas, as quais perpassam as experiências de aprendizagem e interações. Citações como “a casa da avó”, citado por Iranduba; “casa da prima” indicada por Manaus; “casa da tia” sinalizada por Curitiba e Boa Vista, por exemplo, indicam a família como um importante núcleo de influência na construção dos lugares da criança no cotidiano e que permitem circular na cidade.

As relações estabelecidas no âmbito da casa apontam para um encontro com um lugar simbólico de pertencimento (HIGUCHI, 2003) que desencadeia o encontro com espaços pessoais, sociais e culturais. Ora, conforme se observa, a construção dessa territorialidade é desencadeada “não só com o lugar em si, mas também com as pessoas/grupos e respectivos usos que fazem do lugar. O vínculo com o território é, pois, o resultado de um processo gradual em que atuam relações de várias ordens, entre atores diversos, em tempos diferenciados” (HIGUCHI; THEORODOVITZ, 2018, p. 231).

Com efeito, a Figura 15 mostra o mapa mental da Manaus, que expressou a centralidade de sua casa no desenho. A partir dela emerge uma bifurcação que leva a outros territórios que

lhes são caros, como a escola e o supermercado, mas que para chegar neles, alguns elementos são percebidos como parte da paisagem, como prédios e árvores.

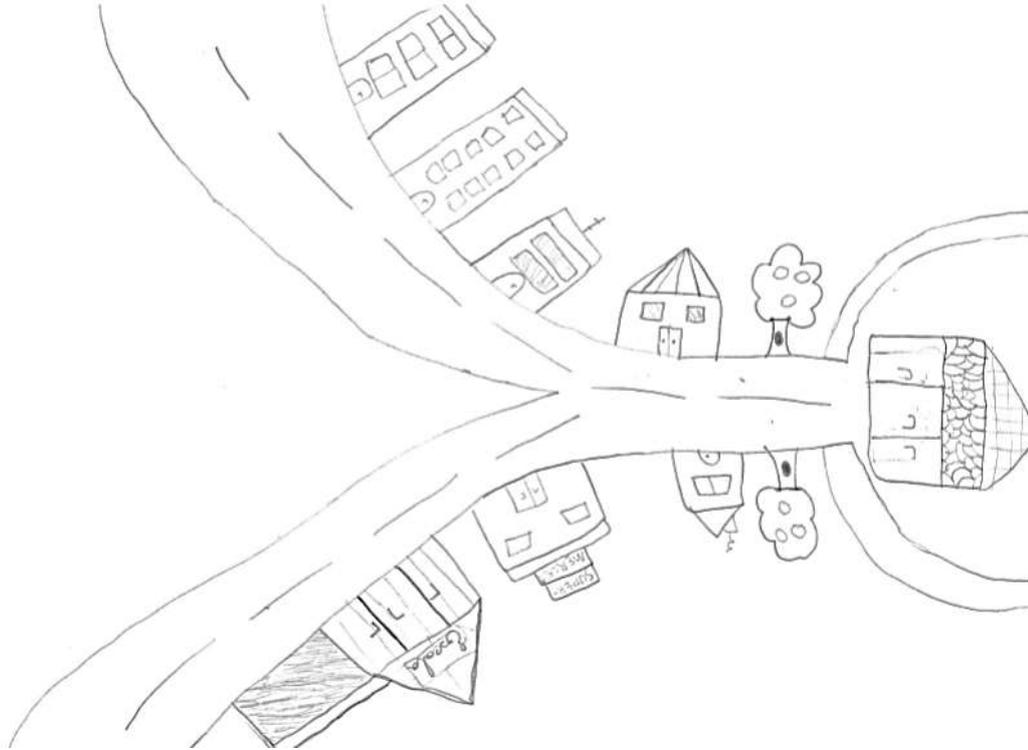


Figura 15: Apropriação da cidade a partir da expansão da territorialidade familiar.
Fonte: MANAUS, 2018.

Na apreensão de novos espaços da cidade a partir de territorialidades familiares, as crianças passam a incorporar elementos que configuram adjetivos dialéticos que os caracteriza. Estão presentes aspectos temporais (novo e velho), funcionais (comércio e entretenimento) e estéticos (limpo e sujo).

A narrativa expressa por Manaus evoca uma dimensão importante nessa relação com o espaço infantil na cidade, isto é, o tempo. Diz ela: *“alguns lugares estão na cidade a muito tempo e outros são novos. Tem pouco tempo”*. A identificação daquilo que é novo ocorre mediante de um registro pessoal do que é passado, presente e futuro. A configuração do seu mapa mental ao passo que é objeto simbólico transforma-se em uma forma de comunicação. As crianças como testemunhas de seu espaço e tempo podem exprimir suas concepções em um artefato social que comunica o seu contexto (SARMENTO, 2011).

Além desse aspecto, eminentemente parental, emerge por intermédio das vozes das crianças, os lugares construídos a partir da vivência fraternal com parente e conhecidos. Aqui, observa-se a referência direta ao conhecimento de bairros que, normalmente, não estão

presentes no percurso das crianças. É o caso, por exemplo, de Salvador e Nova York que apontam o Parque das Laranjeiras, bairro de Manaus, como um lugar onde costumam e gostam de ir, assim como Teresina destaca essa mesma perspectiva em relação ao bairro Santa Etelvina.

O aspecto recreativo na territorialidade familiar está associado ao “banho” e a “floresta”, sendo essa última uma indicação a um fragmento florestal que fica próximo à casa de uma das crianças (o Presidente Figueiredo). Outros elementos emergem nesse cenário, como os *shoppings centers*, como destaca Paris: “*gosto de ir no Shopping porque tudo é organizado e limpo. Ah, e vou para o shopping todo sábado. Já até decorei o caminho*”. Essa perspectiva está associada também ao supermercado, quando Curitiba, 8 anos, diz: “*Eles significam um lugar limpo, sem lixos nas ruas*”.

Esse aspecto da territorialidade familiar se apresenta como um momento de organização em torno de um “templo” de limpeza e beleza. Observa-se nessa ordenação um modelo urbano idealizado, onde as mudanças, conflitos e diversidades que incomodam, podem gradativamente dar origem a uma homogeneidade ou a uma produção genérica de relações, podendo se configurar em um catalizador do absurdo (BAUMAN, 2001; BAUMAN, 2009a).

Assim, a apreensão da cidade a partir de territorialidades familiares reverbera a circulação de atuações, desencadeamento de afetividades, vinculação de memórias e percepções, podendo dar vazão à construção de sentidos e significados que são incorporados à medida que as crianças realizam suas vivências nessas extensões, inclusive quando são alocadas aos meandros do consumo.

2) *Territorialidade Escolar*

A territorialidade escolar diz respeito aos espaços apropriados na cidade a partir das relações estabelecidas regularmente na escola seja da educação básica formal, ou da educação não formal, como o Liceu. Esses locais se distinguem das territorialidades familiares, pois apesar de terem sido apresentada pelos pais ou responsáveis, estes não necessariamente permanecem com seus filhos nas experiências ali desencadeadas.

É importante que, de modo geral, a educação se processa basicamente de dois modos: o formal e não formal (GOHN, 2006; JACOBUCCI, 2008). Resumidamente, o ambiente da escola diz respeito ao âmbito convencional e formal que se tem de pensar tal processo e o não formal são os locais que extrapolam “os muros” da escola. Isso significa, que o processo educativo, por intermédio da escola, transgride a escola regular, portanto, recinto exclusivo do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, outros espaços como o Liceu, podem se constituir como possibilidades e passam a ser apropriados para aprendizagens alternativas. É o que se pode observar na Figura 16 que mostra o mapa mental produzido por Boa Vista, o qual destacou que seu desenho “significa o meu dia a dia indo para a escola. Um dos privilégios que eu tenho é poder estudar”.

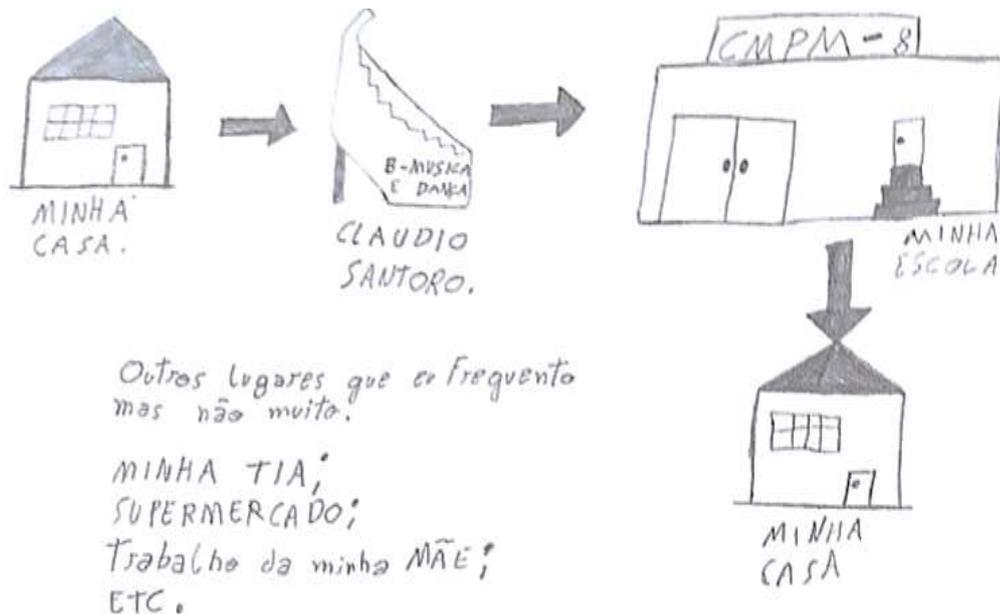


Figura 16: Apropriação da cidade a partir da expansão da territorialidade escolar.
 Fonte: BOA VISTA, 2018.

Observa-se no mapa mental de Boa Vista a presença de setas entre as imagens indicando a precisão do roteiro realizado em seu cotidiano, isto é, da sua casa, para o Liceu, para a escola e o retorno para sua casa. Isso, no entanto, não exclui a necessidade do mesmo de incluir outros lugares que frequenta, conforme está descrito em seu próprio mapa mental: “*minha tia, supermercado, trabalho da minha mãe*”. Percebe-se uma apropriação que inclui e expande a territorialidade familiar para a escola.

Quando questionado sobre o que ele desenhou no seu mapa, Boa Vista reforça: “*registre* o meu dia a dia da escola. Saio de casa para escola. Ao ser indagado o que esses locais no mapa significam para ele, responde: “*eles significam aquilo que eu faço para que um dia quando eu crescer eu possa ser alguém*”. Essa perspectiva de que a escola está correlacionada ao cotidiano, também, está presente na voz de Orlando – “*Meu dia é corrido, bastante corrido. O Liceu é muito legal e faço várias atividades. A escola é legal. Lá estudamos e escrevemos*” – e de Tefé que depois que sai de casa, diz: “*eu vou para minha aula de judô. Daí pela tarde eu vou para a escola*”.

O aspecto destacado por Boa Vista evidencia uma territorialidade que tem por base locais institucionalizados na medida em que, socialmente, determinam espaços específicos para as crianças como a escola, onde se destina um tempo e relação com profissionais – professores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, etc. – que buscam ajudar no desenvolvimento e formação da criança que “ainda precisa ser alguém”²⁰. Tal apropriação, destaca que o espaço das crianças na cidade, hoje, é correlacionado ao sistema de ensino escolarizado, que no século XXI, embora existam concepções divergentes, ainda se configura como *locus* para os sujeitos construir perspectivas críticas em torno dos dilemas sociais, políticos e ambientais do contemporâneo (CORTELLA, 2006).

A territorialidade escolar está associada ao deslocamento das crianças por tais locais que, de alguma forma, são consideradas importantes para as crianças, podendo sinalizar sentimentos e afetos. E ainda, sua construção de significado está pautada por uma relação de afetividades com valências positivas com o espaço ou com atividades realizadas no mesmo, como indica Salvador: “*eu gosto da minha escola. Lá tem três piscinas e eu me divirto muito quando tem feira de Ciências*”. Ou ainda, com o entorno da escola, como sinaliza Maués: “*ela é muito divertida. Tem bagunça, mas eu gosto. Bem em frente dela tem um posto de saúde que cuida das pessoas quando eu saio lá fico de frente para o posto. Perto da escola tem um monte de lanchonete, onde eu vou quando tenho dinheiro*”.

Nesse uso social associado à escola, há espaços que suscitam afetividades com valências negativas, por exemplo ao dizer que não gosta da arena, São Paulo, diz que é “*lá é muito chato e não tem nada lá dentro*”, embora não tenha ido ao mesmo. Na voz de Nova York há uma ressonância desse aspecto: “*mas não gosto muito da minha escola não. Ela é chata. Ela é da polícia. E a minha mãe ainda quer me tirar do CPM 5 e me levar para o CPM 2. Lá é integral*”.

Assim, a territorialidade escolar indica que a disposição dos espaços em que as crianças circulam ganham significação à medida que elas interagem e elaboram suas relações. Em alguns momentos nota-se uma aproximação direta e uma identificação. Em outros, embora se observe, aspectos pouco desejáveis, as crianças também se apropriam e elaboram seus sentidos.

²⁰ O modelo de escola que se conhece é herança da sociedade industrial e serviu às necessidades do sistema produtivo industrial e da vida urbana nas democracias modernas, como letramento para todos e distintas qualificações para diferentes categorias sociais e profissionais. O século XX representou o triunfo da escolarização. Isso significa dizer que ela foi concebida e organizada para ensinar e, de forma específica, para ensinar grupos heterogêneos com a tentativa de homogeneizá-los a partir da perspectiva dos dominantes (GUARESCHI, 2005).

A construção de sentido nem sempre está conformada a uma atuação presencial da criança naquele lugar. Por vezes, pode advir de uma forte ressonância entre as crianças das influências da cultura visual, isto é, as informações e valores, por exemplo, construídas pela intensa produção imagética contemporânea que acabam sendo incorporados aos modos de vida e interferindo na construção das subjetividades. Nem sempre conformadas com as intersubjetividades predominantes.

Ao indicar a territorialidade infantil das crianças participantes de pesquisa, tendo como parâmetro as relações familiares traçadas a partir do âmbito da casa e as relações entre pares perpassada pelo cerne da escola, aponta-se uma movimentação e inter cruzamento de elementos que possibilita a realização de uma pluralidade de atividades. Se outrora a rua emergia como um espaço de partida para a circulação da cidade, agora outras configurações emergem, como a escola por exemplo.

A relação criança-cidade baseia-se no entendimento de que ambos aspectos compõem uma unidade de análise, onde não há apenas a interação de dois elementos distintos, mas a coexistência de uma integralidade dinâmica e holística, bem como o reconhecimento da uma interdependência que provoca mudanças em ambos. Acredita-se que os dados apresentados nesse primeiro momento possibilitem uma visão panorâmica acerca de nossa paleta, isto é, cotidiano das crianças na cidade de Manaus.

Por fim, urge a necessidade de verificar como a condição das vivências artísticas das crianças participantes realizadas no Liceu estão coadunadas com o modo de se apropriarem da cidade. A relação criança-cidade postula agora, a presença das crianças em espaços citadinos mediante suas vivências com o campo da arte. Dessa maneira, a apresentação da tese como uma tela, vislumbra-se um próximo passo: as cores das vivências artísticas e os pincéis da apreensão da cidade.

2. CONSTRUINDO A TELA: AS CORES DAS VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS E OS PINCÉIS DE APREENSÃO DA CIDADE

“Neste mundo, só o jogo do artista e da criança tem um vir à existência e um perecer, um construir e um destruir sem qualquer imputação moral em inocência eternamente igual. E, assim como brincam o artista e a criança, assim brinca também o fogo eternamente ativo, constrói e destrói com inocência – e esse jogo joga-o o Eão (o instante) consigo mesmo” (NIETZSCHE, 2018).

Estar no mundo é uma condição. Sinaliza uma temporalidade e evidencia a necessidade de reconhecer a existência a partir da imersão diária nas relações com o mundo. A pessoa existe na medida em que compreende seu modo de estar no mundo, onde interpreta e cria as possibilidades de estar no mundo (HEIDEGGER, 1995). As crianças em sua relação com a cidade não fogem dessa perspectiva.

A relação da criança com a cidade orienta-se pela combinação do reconhecimento do seu cotidiano (conforme observado no capítulo anterior), as quais vivenciam as experiências mundanas, e que a partir delas apreendem seus significados e sentidos. Essa perspectiva postula a presença das crianças na cidade efetuada pelas diversas linguagens que buscam exprimir o mundo. Entre tantas, encontra-se a arte.

A arte como linguagem diz sobre a condição da pessoa, que por sua vez se manifesta em linguagem. Esta dialética traduz o modo de ser da pessoa no mundo, isto é, a linguagem revela sua função hermenêutica de manifestação do ser. “A linguagem é em si mesma hermenêutica, é hermenêutica no seu mais alto grau da poesia, pois [...] o poeta é o mensageiro, o hermeneuta, dos deuses para o homem” (PALMER, 1969, p. 159).

Com efeito, a arte como uma linguagem do ser no mundo oportuniza a construção de narrativas, imaginações e entendimentos sobre a cidade. Como uma linguagem vivenciada a arte não se apreende, exclusivamente, no estabelecimento de regras e normatizações, mas implica o transbordamento do lógico, comunicando informações, revelando contexto e, por vezes, silenciando possibilidades.

Nesse sentido, a vivência artística diz, dessa forma, da própria condição humana, que discursa sobre as experiências de cada época e circunstância. Ora, a vivência da arte ao revelar-se como linguagem carrega o entendimento que a linguagem de forma alguma deve ser tomada apenas como instrumento facilitador de comunicação. Mas, que por ela a pessoa se imagina e tece um entendimento sobre o mundo.

Ao compreender tal perspectiva, salienta-se que estar na cidade se constrói nas “andanças” do cotidiano e, também, sua expressão. Isso significa dizer, que nesse capítulo,

tendo como parâmetro as vivências artísticas realizadas pelas crianças no Liceu, indaga-se: como é possível ancorar a relação das crianças com a cidade de Manaus por intermédio de tais vivências?

Dessa maneira, esse capítulo verifica a relação entre as vivências artísticas ocorridas no Liceu com o modo de percepção da cidade pelas crianças. Se no primeiro capítulo, o elemento do deslocamento no cotidiano narrado pelas próprias crianças norteou suas presenças na cidade, agora, nesse segundo capítulo, a apropriação da cidade mediada pelo Liceu, tenciona o viés artístico como elementos na construção da percepção das crianças participantes sobre a cidade de Manaus.

A metáfora da tese como obra do pesquisador, situa-se, nesse momento, mediante alusão aos instrumentos utilizados para conformar a tela, isto é, os pincéis e as cores. No caso da pesquisa, as crianças, como os pinceis, aos vivenciarem as cores das artes rabiscam a tela perceptual da cidade.

Assim, a construção desse capítulo se dará mediante três tópicos, a saber: 1) As vivências artísticas das crianças no Liceu, onde situa-se a definição de vivências artísticas a partir de um reconhecimento do “fazer” do Liceu; 2) Os espaços visitados pelas crianças, a qual evidenciam os equipamentos culturais visitados pelas crianças na cidade a partir do Liceu, 3) As vivências artísticas no modo de perceber a cidade, onde, por intermédio das vozes infantis, destaca-se a relação entre as vivências artísticas e a maneira de apropriação da cidade.

2.1 As Vivências Artísticas das Crianças no Liceu

A relação das crianças com a cidade em que vive pode ser um importante enlace para verificar, com as crianças, como os espaços frequentados por elas interferem na maneira de como elas vivenciam a cidade. Para tanto, o ponto de partida para compreender essa relação é o estabelecimento de processos de apropriação por intermédio do contato direto com as dinâmicas socioambientais, indicando uma percepção sobre a cidade.

Sabe-se que quanto mais identificação houver entre o indivíduo e o entorno, maior a possibilidade de um comportamento e condutas que buscam a promover a preservação de recursos tanto naturais quanto culturais (CORRAL-VERDUGO; PINHEIRO, 2004); (CORRAL-VERDUGO *et al.*, 2009). Neste processo, a identificação da criança com o ambiente, pode postular a construção de um processo de conservação do espaço e de adaptação do indivíduo, que deste modo preserva o ambiente e consolida sua própria identidade como um ser de cuidado.

Diante desse cenário, para além da necessidade de reconhecer o cotidiano da criança na cidade, torna-se interessante salientar a presença da arte no ambiente citadino, uma vez que essa condição atravessa a presença das crianças participantes. E ainda, tal aspecto traz à baila às concepções estéticas dos espaços que compõem a cidade bem como as manifestações artísticas realizadas na mesma (REIS, 2015), assim permite uma mistura sociocultural de pessoas gerando uma diversidade de vivências da realidade no contexto atual (BORJA, 2012).

Não é à toa que a modernidade, marcadamente, racionalista aglutina a arte como expressão da cultura modernista, isto é, a arte é pleiteada no formalismo da estrutura que contém a totalidade e síntese do momento. O artista é “alguém capaz de concentrar a visão em elementos comuns da vida da cidade, [como alguém que busca] compreender suas qualidades fugidias e ainda assim extrair, do momento fugaz, todas as sugestões de eternidade[...]” (HARVEY, 1993, p. 20).

Nesse caso, o encontro entre a sensibilidade, a arte e o artista provoca: como falar do eterno, universal e racional? E a resposta é a arte como conhecimento. A arte emerge como representação. Daí a arte se configurar como um saber e um saber como poder. Sendo assim, a arte galga *status* de mercadoria no campo econômico. No século XIX, por exemplo, a mercadificação e a comercialização de produtos fomentam a indústria cultural e a arte torna-se conceito agregado à feitura de uma máquina, que por sua vez representa o modernismo e a modernidade (HARVEY, 1993).

A arte se transforma, então, em reserva cultural, no século XX, de um grupo social dominante e revela que os julgamentos de gostos e preferências são socialmente construídos, demonstrando a relação estreita entre o gosto e a classe social (BOURDIEU, 2008). É nesse sentido, que a sociedade francesa, por exemplo, se configura diante da arte, tendo diversos assuntos, como música, obra de arte, concertos, cardápios, vestuário e decoração como elementos para demarcar as fronteiras sociais de suas classes.

A arte se constitui em consumo e ao consumi-la, assim como outras mercadorias, passa-se a se distinguir. Dessa maneira, o consumo de obras de artes que são revestidas de um valor elevado e de acessos limitados são consumidas por grupos distintos, onde a “personalidade” desses sujeitos consumidores se diferencia dos demais pelo fato do gosto, do acesso e do poder de se apropriar daquilo que só os “cultos” podem consumir (BOURDIEU, 2008).

A arte configura-se como uma intervenção que expressa sentidos e percepções que não são neutras, mais imbuídas de história, de subjetividade, de vivências de tal forma que produz uma realidade finita prenhe do infinito (DELEUZE; GUATTARI, 2007). Conforme se verifica,

a arte é uma maneira de sentir a vida e sensibilizar-se diante das condições circunstanciais que ela oportuniza.

A arte, como conhecimento, favorece a formação da identidade e a construção da cidadania. Assim, crianças e jovens vivenciam e compreendem a realidade. Consequentemente, são capazes de utilizar os problemas como desafios, modificar o social, opor-se ao conformismo, construir relações entre o mundo interior e exterior, ou seja, entre as emoções e o que é real, e ainda atuar eticamente no ambiente (SANTOS et al., 2015, p. 124).

Imerso nessas considerações, salienta-se as vivências artísticas como um referencial importante para a caracterização dos contextos da cidade e para a formação do imaginário das pessoas que habitam seus espaços (GUATTARI, 1993). A vivência da arte na cidade se constitui de muitas formas e se revela mediante inúmeros sentidos, que podem implicar interesses tanto pessoais quanto coletivos.

A arte além da ideia de manifestação é, também, vivência. Entende-se que a arte é mais que um “estar-no-mundo”, mas um “ser-no-mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 2007). Busca-se correlacionar a presença da arte, ancorando-se, também, na perspectiva da arte como expressão de conhecimento que conduz a lucidez diante da realidade (FREUD, 2013b). Verifica-se, dessa maneira, que a arte é um processo que oportuniza a expressão de conteúdos internos (HIGUCHI; ALVES; SACRAMENTO, 2009).

Portanto, entende-se que é relevante destacar a influência da arte atravessando desde nossas construções individuais, como nossa identidade, até as coletivas, como o símbolo de uma organização, configurando assim os modos de pensar, agir, valorar, interpretar e significar a realidade. Diante de tal condição, qual é o entendimento de vivências artísticas que atravessa esse trabalho? E ainda, quais são as vivências artísticas realizadas pelas crianças no Liceu?

Costumeiramente, no campo artístico chama-se de vivências tudo aquilo que ocorre, acontece ou se experimenta a tal ponto de o conteúdo alcançado desse momento tornar-se resultado do afeto empregado. Vivências, experiências vividas ou experiências vivas serão utilizadas, nesse texto, como sinônimos. Tais expressões emergem do termo alemão *Erlebinis*, que designa uma atitude ou expressão da consciência (ABBAGNANO, 2007). O sentido de *Erlebinis* constrói-se em torno do presenciar e implica numa ênfase emocional do momento (AMATUZZI, 2007).

O aspecto afetivo dá intensidade ao significado e sentido no momento experienciado. Nessa perspectiva, realizar uma vivência artística representa ser impactado pelo encontro, o que promove as elaborações cognitivas posteriores a ela. E ainda, é o que se experimenta,

imediatamente, que serve de referencial para a conjectura de qualquer explicação posterior (AMATUZZI, 2007).

As vivências são acontecimentos recobertos de sensibilidade que afetam a pessoa. É nesse sentido, que as vivências são um fazer contínuo imerso nas circunstâncias. E ainda, são os recintos no qual acontecem as peculiaridades da realidade naquele momento, isto é, a própria vida. A vida como um fazer contínuo em torno das circunstâncias são experiências vividas (ORTEGA Y GASSET, 1971). Por isso, aquilo que acontece se configura como maneira de ser no mundo e constrói subjetividades, constituindo-se em algo que se presentifica e possui durabilidade (GADAMER, 2008). Essa é a perspectiva, que se observa nas vozes infantis, como:

Rihana: *“Eu fico muito ansiosa para participar dessas atividades. É uma oportunidade de conhecer mais aquilo que faço no Liceu”*.²¹

Anitta: *“A gente tem várias experiências legais. Gosto de fazer o curso aqui e quando tenho a oportunidade de me apresentar fico mais feliz ainda porque quero ser um artista”*.

As vivências artísticas das crianças estão historicamente situadas na temporalidade. Dentro do seu contexto, elas se autocompreendem por meio das objetivações da arte. Desse modo, a condição infantil não possui uma essência fixa, dada ou estática pelo contrário, as crianças como seres empíricos são seres não determinados, tendo a linguagem como expressão dessa dinamicidade.

Infere-se, pois, do que foi tecido até aqui, ser apropriado pensar que o princípio das vivências artísticas seja a linguagem, pois, observa que a linguagem transcende os simples aspectos da fala e da escrita (VYGOTSKY, 1999). A linguagem de forma alguma deve ser tomada apenas como instrumento facilitador de comunicação. É por ela que as pessoas se imaginam e tecem um entendimento sobre o mundo. A linguagem diz, dessa forma, da própria condição humana, que discursa sobre os valores de cada época e de cada povo.

Verifica-se que a pessoa compreende aquilo que está ao seu redor inserido em um projeto interpretativo realizado pela linguagem (HERMANN, 2002). A questão da linguagem não se constitui apenas como mais uma faculdade ou habilidade da pessoa, mas ela torna a pessoa um ser existencial. Isso significa que a linguagem revela o que é e o que produz à medida

²¹ Assim como no capítulo anterior os nomes das crianças serão substituídos. Destaca-se que nesse capítulo é um outro grupo de criança participantes através da técnica observação participante. Daí as crianças, a partir da combinação com os mesmos, serão identificadas a partir dos seus artistas preferidos.

que, também, é a articulação de sentidos revelados no silêncio e no interdito. Entre aquilo que está nas circunstâncias e aquilo que advém de outras realidades.

É nesse campo, que a arte como experiência viva diz respeito às vivências possibilitadas no encontro das crianças com as expressões artísticas. Desse modo, identifica-se uma série de atividades desenvolvidas no Liceu que se constituem como vivências artísticas, como: as aulas semanais; as audições; oficinas e *workshops*; visitas pedagógicas a museus, bibliotecas e teatros; apresentações em espetáculos; mostras artísticas; encontro com artistas; etc. Organizando, basicamente, em dois tipos de vivências artísticas no Liceu: as vivências internas e as vivências externas.

As *vivências internas* ocorrem, geralmente, no primeiro semestre do ano letivo, a partir das experiências da sala de aula ocorridas no decorrer da semana; das audições realizadas para o ingresso em determinados grupos, como coral e orquestra, por exemplo; das mostras artísticas realizadas em cada núcleo e das oficinas temáticas em torno de determinadas experimentações artísticas, conforme se observa na Figura 17.



Figura 17: Vivências internas no Liceu.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Essas vivências são importantes para as crianças uma vez que expressam seus sentimentos e suas ideias, expondo, por intermédio da criatividade, seus aspectos afetivos no realce de uma proposta educativa baseada não somente na racionalidade das habilidades e competências, mas das vivências que realçam os afetos, “os querereres”, “os gostares”, os fazeres e os saberes.

Tais experiências abrigam as singularidades de cada curso mediante os núcleos artísticos existentes. As turmas de música erudita, por exemplo, dependendo das singularidades das metodologias aplicadas podem comportar apenas um aluno por horário. Diferentemente, das aulas de dança que, sempre, agregam um coletivo de no máximo quinze alunos. Nesse sentido,

o formato da sala, a relação com o arte-educador, o manuseio dos instrumentos ou das indumentárias configuram um modo de vivenciar aspectos específicos do curso.

As *vivências externas*, geralmente desenvolvidas no segundo semestre do ano, buscam integrar os alunos do Liceu em atividades promovidas a partir do espetáculo, como por exemplo, a participação na construção de atividades como o Concerto de Natal²² e o Festival Folclórico de Parintins²³, de apresentações externas dos grupos artísticos, como o Coral e orquestras experimentais e danças urbanas, por exemplo. E ainda, essas vivências externas demarcam a saída das crianças do Liceu para outros equipamentos culturais da cidade, como se observa na Figura 18.



Figura 18: Vivências externas do Liceu.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Por intermédio das vozes das crianças, as vivências artísticas configuram-se em dois aspectos que coadunam o propósito do Liceu como “escola de artes”, a saber: 1) as vivências artísticas são momentos de aprendizagem; e, 2) as vivências artísticas são momentos de fruição da arte. De outro modo, as vivências da arte devem perpassar a formação e serem assentadas na prazer por aquilo que se aprende.

Desse modo, o objetivo de promover por meio de cursos livres e de formação artística, o Liceu pode ser caracterizado como um espaço onde o fazer das artes está arraigada ao processo educativo o que tenciona a construção de um processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as crianças destacam que:

²² Concerto realizado anualmente no dia 25 de dezembro no Teatro Amazonas. O mesmo é composto por uma narrativa em torno do Natal que envolve dança, teatro, música e expressões visuais.

²³ Festival Folclórico de Parintins é uma expressão cultural realizada no último final de semana do mês de junho realizada no município de Parintins, localizado a 534 km da capital Manaus.

Rihanna: *“Eu vim estudar no Liceu porque sempre gostei muito de fazer cursos de artes. E quando a gente sai pra fazer as apresentações eu amo ainda mais cantar e aprendo muito mais”.*

Ludmila: *“Eu gosto de dançar e isso eu aprendi no Liceu: dançar é trabalhar em grupo. Trabalhar em grupo é melhor que sozinho. Por isso que precisamos trabalhar e se dedicar para conseguirmos o que quisermos”*

E ainda, tais experiências como processo educativo integra-se aos elementos criativos que transcendem o formal, uma vez que a experiência reinventa o padrão, fugindo, dessa maneira, do rigor de uma estrutura hermética. Assim, o Liceu configura-se como um ambiente educativo que ultrapassa os parâmetros determinados pelo modelo formal de educação e encontra-se como espaço aberto ao lúdico, conforme destacam as crianças a seguir:

Sandy: *“Se eu pudesse expressar esses momentos, eu diria que a arte é uma diversão”.*

Ariana Grande: *“Esses momentos para mim são de alegria. Quando eu desenho eu consigo ficar mais alegre, por isso, quando eu pinto eu me divirto”.*

MC Kevinho: *“Quando eu me apresento nessas saídas eu entendo que arte para mim é quando todo mundo vem me ver e me aplaude”.*

Anitta: *“Essas apresentações pra mim é arte. Arte é prazer. Prazer em dançar, cantar, atuar, fazer o que eu gosto com prazer”.*

A construção dessas vivências evidencia, à baila dessa pesquisa, um estímulo ao reconhecimento de si, onde a atividade lúdica, imaginativa e criativa interpõe ao campo da arte a fruição estética, como fonte de prazer (VYGOTSKY, 1999). Para além de ampliar os vínculos artísticos através de uma vivência emocional e afetiva, potencializando sua formação enquanto pessoa, principalmente na partilha, pelas relações interpessoais, das emoções.

Tal pressuposto, independe do campo artístico que a pessoa esteja inserida. No campo da dança, por exemplo, as vivências corporais possibilita trazer a expresssão de novas formas de subjetividade e as expressões de emoções, sentimentos, pensamentos e percepções (CLAVIJO, 2009). A dança manifesta pelo corpo os “movimentos” de sentido do mundo.

Outro exemplo é no campo da música, a experiência vivida como performance, favorece a construção de si e do seu campo intencional (COSTA et al., 2011). Aqui se compreende a fala de Justin Bieber, que ao se referir as vivências realizados no Coral Infantil, diz: *“eu aprendi a afinar minha voz e interpretar melhor. Além de aprender a me comportar melhor na escola e nos locais que a gente vai. Se apresentar nesses locais faz com a gente se comporte como artista”.*

As vivências artísticas como fruto de uma produção social podem se configurar na medida em que cada criança ao experimentar o momento converte a arte em uma produção de sentidos mediante suas percepções. As vivências são, dessa maneira, instrumentos para movimentar os sentimentos, mas, fundamentalmente, um reconhecimento das crianças no seu espaço, conforme destaca Wesley Safadão: *“Ter a oportunidade de se apresentar no Teatro é muito legal. Eu adoro me apresentar. Fico mais importante. A minha família toda vem. A minha mãe vem mais cedo porque ela que me traz. Depois da apresentação a gente sai para comer.”*

As vivências artísticas se configuram, assim, como processos participativos, que envolvem os indivíduos e o meio, bem como, fundamentalmente, dinâmicos (TOASA, 2009). Essa perspectiva entre as crianças ganha relevância a medida em elas sinalizam as vivências externas realizadas tinham um interesse maior quando eram realizadas a noite, como foi o caso dos ensaios e apresentações no Teatro Amazonas.

Esse aspecto traz um aspecto relevante no que diz respeito ao conhecimento da cidade por parte das crianças. Tradicionalmente, o lugar das crianças na cidade é o dia. As regulamentações jurídicas e as organizações instituições, como horários escolares, sinalizam a manhã e a tarde como “tempo da infância”. No decorrer das observações ao serem indagadas se elas gostavam de realizar as vivências no período da manhã ou tarde, das crianças participantes nesse técnica, apenas duas sinalizaram gostar de participar da vivência no diurno, pelas seguintes razões:

Gustavo Lima: *“É muito melhor se fazer essas vivências no dia. É mais seguro. Tem mais gente nas paradas. No locais que a gente visita. E tá tudo claro. Manaus é muito violenta e a noite tem mais bandido”*

Bruna Markezine: *“Eu gosto de me apresentar de dia. É mais seguro ir para os lugares que a gente não conhece. Eu nunca tinha vindo pra cá. Nem sabia onde era. De dia a gente vem mais tranquilo. E todo mundo tá vendo tudo.”*

As demais crianças, no entanto, sinalizaram a noite como um “tempo favorável” para realizar tais vivências, por algumas razões, como a temperatura da cidade, a oportunidade de sair com os familiares para comer fora de casa, porque estão mais descansadas e porque pela noite existem menos carros no trânsito.

MC Kevinho: *“Eu gosto de me apresentar a noite porque quando a gente vem pra cá tá menos calor. Tem dia que lá fora tá pegando fogo e a noite é mehor. Eu não suco muito e a gente consegue aproveitar melhor o local”.*

Guto Lima: *“Eu prefiro ensaiar a noite porque a gente ganha mais lanche aqui e quando a gente sai a minha mãe me leva para comer um x-salada”.*

Ivete: *“Quando é de dia eu tenho que ir pra escola e depois saio correndo para vim pra cá. Se fosse pela noite e poderia ir para casa e descansar. Eu faço muita coisa e fico cansada. Se fosse a noite dava tempo de dormir a tarde, que eu adoro”*.

Claudia Leitte: *“De dia parece que todos os carros estão na rua. A noite eu acho que eles vão pra casa deles. Daí é bem melhor a noite porque eu não demoro muito no trânsito”*.

A relação da criança com cidade mediada pelo elemento artístico marca uma apropriação que, geralmente, aglutina a criança a um tempo de “andanças” pela cidade que nem sempre condiz com os interesses movem as singularidades infantis. A noite, por exemplo, consagra como momento da criança ir dormir e por vezes o horário de diversão do adulto. No entanto, mediante a observação realizada com esse grupo, identifica-se um cenário em que as crianças tendem também se apropriar da cidade pelo “tempo do adulto”. Essa relação põe em cena um jogo sensorial que é movimentado pela interação das crianças com as suas circunstâncias.

O termo circunstância deriva de dois termos latinos: *circum* e *stantia*: quer dizer presença em torno, aquilo que está ao redor. Falar da interação das crianças com as circunstâncias reverbera a compreensão de que o intercâmbio traz consigo o meio no qual está inserido, bem como as pessoas, a partir de elementos históricos, geográficos, sociais ou culturais (ORTEGA Y GASSET, 1998). Assim, pode-se indicar que as vivências artísticas aglutinam um processo de construção social, mas, fundamentalmente, relacional.

Nota-se que as vivências ampliam a circulação das crianças na cidade. Os deslocamentos, até então restritos ao desempenho familiar e escolar, ganham outros aspectos. Ir ao Teatro Amazonas, por exemplo, não ocorre como um dispositivo dos pais. Pelo contrário, o centro é a performance infantil, que detém inclusive uma rotina que determina a maneira de circulação: chegar com antecedência, concentrar-se para a apresentação e ir a um lance.

Isso significa que as vivências artísticas no Liceu interpõem já em seu dinamismo uma outra forma de se apropriar da cidade, como a relação com o tempo: a noite. O lugar da noite, na vivência infantil, desloca uma apropriação da cidade marcada por uma intencionalidade oriunda das relações infantis e pelo reconhecimento de suas identidades a partir do “universo” artístico vivenciado.

Logo, a sinalização desse cenário oportuniza destacar no próximo tópico, quais os equipamentos culturais visitados pelas crianças a partir da realização de suas vivências artísticas tendo a noção de apropriação como elemento que conduz tal processo.

2.2 Os Espaços Visitados pelas Crianças

Inicialmente, é oportuno salientar que a presença das crianças nos espaços visitados aglutina-se à relevância das políticas públicas voltadas para o campo cultural como via de aproximação das crianças com as artes. Em recente pesquisa realizada em 12 capitais do Brasil: Belém, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Fortaleza, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e São Paulo, evidenciou como está configurada as manifestações culturais nessas capitais (LEIVA; MEIRELLES, 2018).

Observando, particularmente a cidade de Manaus, nota-se que é a capital que mais depende de eventos gratuitos, 45% dos entrevistados. E ainda, em comparação com as outras capitais, os números ficam quase sempre abaixo da média das manifestações artísticas, como ida a bibliotecas, museus, teatro e *shows*, por exemplo, sendo que nesses dois últimos itens possui o menor percentual entre as capitais (LEIVA; MEIRELLES, 2018).

É nesse sentido, que a presença das crianças nos equipamentos culturais incide a necessidade, mesmo que brevemente, de pontuar sobre o estabelecimento de políticas públicas voltadas para essa área na cidade de Manaus, que ao longo do tempo passou por algumas mudanças no que diz respeito a sua organização e estruturação administrativa.

O marco referencial para essas considerações é a criação da Secretaria Municipal de Cultura, Desporto e Lazer – SEMCLA, em 1983. Como se observa na nomenclatura dessa pasta administrativa, os assuntos vinculados a Cultura estão vinculados à égide da Educação, vinculando-se, dessa maneira, no organograma do ente federado: Ministério da Educação. Com o surgimento do Ministério da Cultura – MinC, o segmento cultural ganha expressividade cria-se um outro órgão gestor para essa área, Fundação Villa Lobos – FVL, através da Lei n.º 175, de 10 de março de 1999 (PREFEITURA DE MANAUS, 2018).

Tendo por finalidade a difusão, fomento e a promoção da Cultura na cidade, a FVL desenvolve mais de 1500 projetos culturais (COSTA, 2011), envolvendo: eventos, publicações de livros, criação de orquestras e projetos, como os “Valores da Terra”, que buscou garantir oportunidade aos artistas locais para a produção (publicação e gravação, por exemplo) de seus trabalhos.

Com a reforma administrativa de 2007, a FVL é extinta e se cria um novo órgão gestor para o segmento Cultural na cidade, a Secretaria Municipal de Cultura – SEMC. Com nova reforma administrativa, a SEMC juntamente com a Fundação Municipal de Turismo – MANAUSTUR são reordenadas na Fundação Municipal de Cultura e Turismo – ManausCult, de acordo com a Lei n.º 1.321, de 16 de abril de 2009. Por fim, os segmentos cultura e turismo

se desatrelam em 2010, onde surge Fundação Municipal de Eventos e Turismo – Manaustur para agregar o turismo e a Fundação Municipal de Cultura e Artes – ManausCult, que representa, agora, o segmento cultural (PREFEITURA DE MANAUS, 2018).

Considerando esses aspectos históricos do ordenamento público das políticas no campo da arte da cidade de Manaus, é lúcido acentuar o âmbito estadual, uma vez que Manaus, como Capital do Estado, recebeu, significativa implementação das políticas públicas pela SEC. Desde sua criação em 1997, quando ainda abrigava os segmentos Esporte e Estudos Amazônicos até 2003, quando a SEC se constitui exclusivamente como Secretaria de Estado de Cultura, a cidade de Manaus foi a referência das políticas públicas culturais implementadas pelo Estado do Amazonas.

Numa elucidação desse aspecto mediante os equipamentos culturais, observa-se que dos 49 equipamentos culturais da SEC constituídos em edificações, isto é, bibliotecas, salas de leitura, teatros, centros culturais, museus e galerias, apenas quatro estão no interior do Amazonas, especificamente, em Parintins, por conta da presença do Liceu naquele município, isto é, uma biblioteca, um teatro e duas galerias de artes. É importante destacar, que além dos equipamentos culturais em edificações existem ainda sete equipamentos culturais conformados em corpos artísticos, todos localizados em Manaus: 1) Orquestra Amazonas Filarmônica, 2) Orquestra de Câmara do Amazonas, 3) Orquestra de Violões do Amazonas, 4) Orquestra Amazonas Band, 5) Coral do Amazonas; 6) Corpo de Dança do Amazonas; e, 7) Balé Folclórico do Amazonas.

É nesse sentido, que em uma rápida consideração crítica em torno desse processo, pode-se indicar duas observações que são salientes nesse campo: 1) As ações de políticas públicas do poder municipal, de certa maneira, encontram-se “ausentes” em Manaus, quando vislumbradas com a atuação da SEC (COSTA, 2011); 2) No entanto, suas ações possuem um dinamismo mais abrangente do perímetro urbano, saindo do quase, exclusivismo, das atividades concentrada no centro da cidade.

Tais observações eclodem em uma espécie de “imaginário coletivo” da população manauara, onde as políticas públicas implementadas estão revestidas de uma inserção artístico-técnico e intelectual e por sua vez os aspectos voltados para o cultivo das tradições, valores, costumes tecidos na cidade parecem desaparecer. A imponência do Teatro Amazonas, por exemplo, parece revelar os processos históricos do ciclo da borracha sob a ótica do esplendor de uma visão em que a cultura homogeneíza a história e naturaliza os fatos, formatam-se como espaço do erudito e do clássico. No entanto, os “jeitos”, os modos e as singularidades típicas da cultura local tendem em não se mostrar.

Daí, embora o Teatro Amazonas ser conhecido por quase toda a população da cidade (LEIVA; MEIRELLES, 2018), o uso do espaço pela frequência dos festivais de teatro e *shows* (repito, menores indicadores entre as capitais), reverbera um certo distanciamento das pessoas para com o equipamento cultural. Daí, talvez, compreender que a leitura de (63%) e a ida ao cinema (62%) sejam os itens mais mencionados atividades culturais mais praticadas em Manaus (LEIVA; MEIRELLES, 2018). Ler não é ruim (muito pelo contrário) e ir ao cinema muito menos. Mas, ao reconhecer que Manaus é a capital que mais frequenta eventos gratuitos na pesquisa supracitada e que as atividades culturais mais realizadas estão no âmbito da decisão pessoal, é sinalizar, por fim, o quanto se precisa, ainda, avançar nas políticas públicas da cidade.

Com efeito, traçado essa breve contextualização das políticas públicas na cidade de Manaus, é importante destacar que a perspectiva educacional que atravessa o Liceu é a consideração de que, enquanto espaço educativo, não pode ser considerada o recinto exclusivo do conhecimento e das próprias experiências artísticas. Nesse caso, outros espaços que oportunizem a conexão da criança com a cidade constituem-se como possibilidades e devem ser apropriados para a construção dos conhecimentos e práticas artísticas.

Tal reconhecimento, incide a ideia de apropriação desses espaços, isto é, um processo psicossocial que emerge a partir da interação do sujeito com o seu entorno, internalizando-o e projetando-o como se fosse um prolongamento, uma zona subjetiva ampliada do seu próprio corpo, tornando-o um lugar seu (FISCHER, 1994; CAVALCANTE; ELIAS, 2011; BOMFIM, 2010).

Pela apropriação, a pessoa se constitui suas próprias ações imersas em um contexto sociocultural, onde se produz as significações dos objetos e dos espaços onde estão inseridos. Não se trata de uma adaptação da pessoa ao meio no qual está inserida, mas é um domínio de uma condição, isto é, uma apropriação de significados construídos na relação da pessoa com o meio e atravessada pelo tempo (MORANTA; URRÚTIA, 2005).

Isso significa dizer que ao se apropriar de determinado espaço o sujeito vincula-se a necessidade de demarcá-lo e diferenciá-lo para a si mesmo e para o outro. Para tanto, tal processo traz uma ação de transformar o entorno em algo incorporado a sua identidade ao mesmo tempo que ocorre uma identificação simbólica, afetiva e cognitiva, na compreensão desse entorno (MORANTA; URRÚTIA, 2005), ou seja, a presença da pessoa nos espaços traz a necessidade de transformá-lo em algo mediante as experiências simbólicas anteriores, o que oportuniza reconhecer aquilo que é comum, diferente, estranho, familiar, etc. (ALENCAR; FREIRE, 2007).

Essa perspectiva coaduna-se ao trajeto construído no capítulo anterior, isto é, as crianças ao circularem pela cidade estabelecem territorialidades mediante vínculos. Dessa maneira, a apropriação realizada pela criança, a qual está assentada em suas bases simbólicas, reverberam uma maneira de perceber a cidade. Nessa esteira, a partir de uma pesquisa realizada com crianças que frequentam uma escola de artes, qual seria o papel das vivências artísticas nesse processo?

Tal indagação conduziu, por meio da observação participante, o acompanhamento de três vivências artísticas ocorridas entre de dezembro de 2017 a junho de 2018. Tais vivências teve a participação de 42 crianças e ocorreram em três espaços²⁴ na cidade de Manaus, a) Palacete Provincial; b) Teatro Amazonas e c) Centro Estadual de Convivência da Família Padre Pedro Vignola.

É importante destacar que a faixa etária das crianças participantes variou ente 8 a 11 anos. Tendo a predominância de crianças que frequentam a escola pública, 37, e as demais, 5, oriundas da escola particular, concentrado no Ensino Fundamental e distribuídos no terceiro ano (6), quarto ano (12), quinto ano (11) e sexto ano (13). E ainda, as crianças participantes moram nas 06 zonas urbanas de Manaus, sendo predominante a zona centro oeste (11), seguida por zona oeste (10), zona norte (9), zona leste (05), zona sul (4), zona centro-sul (3).

1) *Palacete Provincial*

O Palacete Provincial está localizado na Praça Heliodoro Balbi, no centro da cidade de Manaus, funcionava, anteriormente, como sede da Polícia Militar. Como equipamento cultural foi reinaugurado em 2009 através do Projeto Manaus *Belle Époque*²⁵. Vale recordar, que a denominação de Palacete Provincial está vinculada ao fato de o prédio ter sido utilizado como residência dos presidentes de governos durante o período em que o Amazonas estava constituído como província.

Atualmente, o Palacete Provincial, como se observa na Figura 19, abriga os respectivos museus: Museu da Imagem e do Som do Amazonas – MISAM, Museu Numismática Bernardo Ramos, Museu Tiradentes, Museu de arqueologia e Pinacoteca do Amazonas. Em suas dependências funciona, ainda, o Ateliê de Restauro de obras de artes e de papel, além de

²⁴ Como toda a administração da SEC, para melhor conhecê-los, pode-se acessar o site: <http://www.cultura.am.gov.br/>

²⁵ O Projeto Manaus Belle Époque foi desenvolvido pelo Governo do Estado do Amazonas, através da SEC, com a finalidade de revitalizar algumas áreas históricas da cidade de Manaus, ocorrido no final dos anos 90 e início dos anos 2000.

exposições temporárias e permanentes, como a de “Esculturas do Mundo” através de réplicas dos museus franceses.



Figura 19: Espaços Visitados: Palacete Provincial.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Na atividade ocorrida em dezembro de 2017, acompanhou-se oito crianças do curso de Desenho para Crianças do núcleo de artes visuais (Quadro 5). A turma possui uma composição equitativa no diz respeito ao gênero composto por crianças que cursam desde o 3.º ano até a 6.º ano do Ensino Fundamental, oscilando a faixa etária de 8 a 11 anos, predominantemente oriundas da zona oeste da cidade.

Quantidade	Cognome	Gênero	Idade	Ano	Bairro de origem	Zona Urbana
1	Ariana Grande	F	9	4.º	Novo Aleixo	Norte
2	Charlie Brown	M	8	3.º	Tarumã	Oeste
3	Marília Mendonça	F	9	4.º	Lírio do Vale	Oeste
4	Gabriel, o Pensador	M	11	5.º	Alvorada	Centro-Oeste
5	Tatá Werneck	F	11	6.º	Santo Antônio	Oeste
6	Dua Lipa	F	10	5.º	Novo Israel	Norte
7	Jorge e Mateus	M	10	6.º	Santo Agostinho	Oeste
8	Fiuk	M	11	6.º	Coroado	Leste

Quadro 5: Dados das Crianças visitantes no Palacete Provincial.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

A atividade realizada baseou-se numa exposição dos trabalhos realizados pelo núcleo supracitado envolvendo os cursos infantis e juvenis. Uma das finalidades da exposição era demonstrar o resultado final desenvolvido pelos professores do núcleo. Para tanto, organizou-

se essa exposição com a finalidade de promover a divulgação dos trabalhos realizados para o público que visita o Palacete, além de integrar os alunos junto aos equipamentos culturais da SEC que abriga o Liceu. Dessa maneira, das crianças participantes nessa vivência, apenas uma já havia conhecido o espaço visitado por meio de uma atividade desenvolvida pela sua escola, as demais já tinham “visto” o prédio devido à sua localização geográfica, mas nunca haviam ingressando no interior do mesmo.

Conjuntamente com os professores e equipe técnica que acompanhou essa programação, as crianças iam organizar algumas atividades, como a exposição dos quadros, visita aos museus que formam o Palacete e desenvolvimento de atividades lúdicas como pintura e colagem com os visitantes. Ressalta-se que nessa visita, além das crianças do Liceu, também, estavam visitando outras 15 crianças, que realizam acompanhamento psicossocial no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS do bairro Redenção.

Com o desenvolvimento das atividades, a circulação das crianças no espaço era intensa, oportunizando dois aspectos o conhecimento do espaço e a interação. Dessa forma, ao serem questionados sobre o que mais havia chamado atenção no Palacete, as crianças destacaram a variedade de lugares que o compõem, principalmente, os museus.

Marília Mendonça: “Eu gostei da pinacotena. Lá tinha umas tias que mostraram como foram pintadas aquelas telas. Tinha também um quebra-cabeça que a gente montou. Era difícil, mas a gente conseguiu montar”.

Gabriel, o Pensador: “Eu gostei de tudo aqui. Tudo é organizado e limpo. A nossa exposição ficou bem arrumada. Só não gostei porque tem muita escada pra subir e descer”.

Outro aspecto interessante nessa vivência foi a interação das crianças que participavam da vivência com as crianças que estavam visitando o espaço, nesse caso as crianças do CRAS. Embora a presença dos adultos, que acompanhavam as crianças, sinalizasse um marcador para diferenciar os grupos, entre as crianças a interação era mais fluída, direta e espontânea. Não houve a formação de grupos demarcados pelas instituições, Liceu e CRAS. As brincadeiras, as atividades desenvolvidas no espaço, o momento de visitação e partilha do lanche coletivo sinalizam uma quebra de “barreiras”, como o cumprimento rigoroso da programação, favorecendo reconhecer quem é outro, que por vezes, pode ocorrer na interação.

Sinaliza-se aqui, o fato de as crianças possuírem lógicas próprias de organização. Mesmo na presença dos adultos, conseguem estabelecer ações nos grupos junto com seus pares que estabelecem e reconfiguram as ordens sociais instituídas. Acopla-se a nessa direção a

maneira de interpretar e dar sentido ao cotidiano mediante elas mesmo, ou seja, as crianças conseguem criar condições de vínculo por caminhos que se distinguem dos adultos.

Essa perspectiva ficou mais saliente quando se destaca a comunicação entre as crianças e os guias do espaço. O uso de indumentárias vinculadas ao universo infantil, como desenhos animados, atividades lúdicas de colorir o rosto e o uso de uma linguagem mais direta facilitou a circulação e o cumprimento das atividades proposta. A maioria das crianças demonstrava compreender os comandos dos guias sobre o uso do espaço e, conseqüentemente, participavam das solicitações feitas sobre a realização de alguma atividade.

Assim, a visita realizada no Teatro Amazonas destaca a capacidade das crianças interagirem com o espaço e com as demais pessoas. A dinâmica do desenvolvimento das atividades imbrica às crianças de responsabilidades pelo momento a tal ponto de assumirem as dinâmicas propostas.

2) Teatro Amazonas

Localizado no largo de São Sebastião no centro da cidade foi inaugurado em 1896. O Teatro Amazonas é tido como a maior expressão da pujança econômica da cidade de Manaus durante o ciclo da borracha. Sua construção esteve aliada ao desejo da então Província do Amazonas com a classe abastarda da época de aproximar Manaus aos delineamentos arquitetônicos dos grandes centros urbanos europeus (Figura 20).



Figura 20: Espaços Visitados: Teatro Amazonas.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

É isso que se observa em seu estilo arquitetura de estilo renascentista, onde agrega elementos ecléticos que vão desde uma aproximação as cidades europeias como a exaltação nacionalista expressa na cúpula através das cores da bandeira nacional. O Teatro Amazonas funciona regularmente, tanto para visitação, individual ou em grupos, bem como apresenta es de orquestras, *shows* musicais, peças, concertos e festivais.

Com efeito, a vivência artística realizada no Teatro Amazonas ocorreu no mês de dezembro de 2017 por conta dos ensaios do núcleo de dança e teatro para o Concerto de Natal, envolvendo 12 crianças, conforme descri o na Quadro 6, abaixo.

Quantidade	Cognome	Gênero	Idade	Ano	Bairro de origem	Zona Urbana
1	Wesley Safadão	M	10	5.�	Reden�o	Centro-Oeste
2	Gustavo Lima	M	9	3.�	Reden�o	Centro-Oeste
3	Claudia Leitte	F	8	3.�	Betânia	Sul
4	Ana Maria	F	10	5.�	L�rio do Vale	Oeste
5	Selena Gomez	F	11	7.�	Planalto	Centro-Oeste
6	Léo Magalhães	M	8	3.�	Cidade Nova	Norte
7	Anitta	F	11	6.�	Chapada	Centro-Sul
8	Ludmila	F	9	4.�	Alvorada	Centro-Oeste
9	Mc Kevinho	M	11	6.�	Flores	Centro-Sul
10	Ivete	F	9	4.�	Nova Esperança	Oeste
11	Iza	F	11	6.�	Alvorada	Centro-Oeste
12	Maiara e Maraisa	F	11	6.�	Cidade Nova	Norte

Quadro 6: Dados das Crianças visitantes no Teatro Amazonas.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

No quadro supracitado, nota-se uma predominância do sexo feminino. No que diz respeito   escolaridade há uma varia o do 3.  ano até a 6.  ano do Ensino Fundamental, bem como a faixa etária de 8 a 11 anos. Destaca-se que todas já conheciam o Teatro Amazonas. Por fim, há uma presença majoritária da zona centro-oeste na origem das crianças e uma ausência da zona leste.

Os ensaios iniciaram no mês de novembro anteriormente no espaço do Liceu. Somente uma semana antes do início das apresenta es   que os participantes do ensaio conhecem o Teatro Amazonas, o que gerou a observa o das crianças do núcleo de dança e teatro. A vivência artística como ensaio traz alguns elementos específicos aos dois núcleos artísticos – dança e teatro. De modo geral, essa vivência tem por finalidade realizar a marca o do uso do

palco, experimentação do figurino, acompanhamento do tempo de apresentação, “limpeza” da cena e, fundamentalmente, conhecer o local de apresentação do Concerto de Natal, ou seja, o próprio Teatro Amazonas.

A presença das crianças no Teatro Amazonas traz, além da fruição estética, um sentido de responsabilidade e disciplina para com o que vai ser apresentado. Diferente do espaço anterior em que a circulação das crianças estava mais livre, nota-se uma série de normatizações que atravessam essa atividade. Desde a ocupação do espaço a partir dos lugares designados, como, por exemplo, os camarins, até a marcação do horário para tomar água e lanchar sinalizam uma vivência artística composta por elementos técnicos da experiência em artes.

Observou-se, também, que a circulação espontânea das crianças nos espaços do Teatro Amazonas, como na sala de espetáculo, no salão nobre, nos camarins, etc. No entanto, a circulação das mesmas era pouco exploratória. Correr, falar e brincar foi, de modo geral, substituído por andar, escutar e concentrar. Tais descrições poderiam incorrer numa percepção de que essa vivência trouxe pouco gosto estético no sentido do prazer e da fruição.

No entanto, ao conversar com elas a esse respeito suas respostas sinalizaram outros entendimentos, conforme pode-se sintetizar na fala de Selena Gomez: *“estar no Teatro Amazonas é muito importante pra mim. Aqui a gente se apresenta pra muita gente e todo mundo vem para o ensaio para não errar senão a gente não se apresenta mais, por isso eu sei que preciso da o melhor e fazer tudo certinho. Eu já vim outras vezes e gosto muito de fazer isso aqui”*.

Com isso, essa vivência, que tem por base o ensaio dos participantes, organizou-se por intermédio de grupos. As crianças não fogem a essa regra. Por conta da presença de outros grupos artísticos, dançarinos, coralistas e atores, por exemplo, as crianças ficam sob a responsabilidade de um “tomador de conta”, quase sempre um técnico da área pedagógica ou psicossocial da SEC que desempenha o papel de acompanhar as ações das crianças antes de entrar em cena.

Portanto, nessa visita sinaliza-se um comprometimento das crianças com o “universo da arte”, isto é, com a disciplina, com a busca da perfeição. Tais condições não restringem a maneira como as crianças vivenciam o espaço. Talvez por se tratar do Teatro Amazonas haja uma espécie de satisfação que transborde a “ordem” das atividades relacionadas.

3) Centro Estadual de Convivência da Família Padre Pedro Vignola

Inaugurado em 2007, o Pe. Vignola²⁶ está situado no bairro Cidade Nova 2 – núcleo 8, zona norte da cidade de Manaus. Sua gestão está centralizada na Secretaria de Estado de Assistência Social – SEAS, no entanto, sua organização e oferta de serviços é partilhada com outras secretarias de estado, como a Secretaria de Estado de Juventude, Esporte e Lazer – SEJEL e SEC e com serviços ofertados pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM.

Essa formatação, no que diz respeito à gestão, busca oferecer uma diversidade de atividades em modalidades distintas, como o esporte, o lazer e a arte dentro do Pe.Vignola. Fundamentalmente, o centro de convivência, como se observa na Figura 21, busca articular atividades que oportunizem a circulação da “comunidade” onde está inserida, bem como atender as atividades recreativas.



Figura 21: Espaços Visitados: Padre Pedro Vignola

Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018

Desse modo, a atividade acompanhada para realizar a observação foi a apresentação do Coral Infantil, em maio de 2018, por conta do repertório construído em torno do dia das mães. Nesse dia, participaram 22 crianças, acompanhadas pelo maestro responsável, pianista, preparador corporal e preparado vocal. Além da equipe técnica que organiza a logística e acompanha o desenvolvimento da apresentação.

O grupo de crianças participantes dessa visita é composto por crianças de idade entre 8 a 11 anos e frequentam o 3.º ano até o 6.º ano do Ensino Fundamental. Há, por fim, a presença

²⁶ Expressão utilizada pelos usuários e colaboradores para se referir ao centro.

de todas as zonas urbanas de Manaus, mas destacando-se a zona centro-oeste como a mais saliente, conforme Quadro 7 abaixo:

Quantidade	Cognome	Gênero	Idade	Série	Bairro de origem	Zona Urbana
1	Rihana	F	11	6.º	Cidade Nova	Norte
2	Winderson Nunes	M	10	5.º	Cidade Nova	Norte
3	Sandy	F	9	4.º	Flores	Centro-Sul
4	Neymar	M	9	4.º	Centro	Sul
5	Justin Bieber	M	11	6.º	Planalto	Centro-Oeste
6	Philippe Coutinho	M	10	5.º	Alvorada	Centro-Oeste
7	Kéfera	F	9	4.º	Petrópolis	Sul
8	Felipe Neto	M	10	5.º	Jorge Teixeira	Leste
9	Maísa	F	9	4.º	São Jorge	Oeste
10	Messi	M	11	5.º	Cidade Nova	Norte
11	Maria Joaquina	F	10	5.º	Cidade Nova	Norte
12	Cocielo	M	11	6.º	Chapada	Centro-Sul
13	Guto Lima	M	8	3.º	Jorge Teixeira	Leste
14	Simone e Simaria	F	10	5.º	Nova Esperança	Norte
15	Rouge	F	9	4.º	Ponta Negra	Oeste
16	Chaves	M	8	3.º	Cidade Nova	Norte
17	Bruna Marquezine	F	11	6.º	Glória	Centro-Oeste
18	Demy Lovato	F	10	5.º	Educandos	Sul
19	Miley Cyrus	F	9	4.º	São Raimundo	Centro-Oeste
20	Camila Cabelo	F	10	6.º	Planalto	Centro-Oeste
21	Katy Perry	F	10	5.º	Alvorada	Centro-Oeste
22	Lucas Lucco	M	10	5.º	Redenção	Centro-Oeste

Quadro 7: Dados das Crianças visitantes no Pe. Vignola.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Como intuito de saber quantas crianças já tinham visitado o espaço supracitado, questionou-se no início da vivência quais delas já haviam frequentado o Pe. Vignola. Das 22 crianças que participaram da apresentação, somente 7 delas sabiam do que se tratava o centro de convivência através de visitas, apresentações ou por já ter frequentado algum curso artístico no mesmo. As demais, 15 crianças, desconheciam a existência do mesmo.

Com a apresentação das crianças, observou-se que há uma rotina estabelecida pela equipe técnica que acompanha as crianças na apresentação. Após a chegada há uma

concentração no teatro do Pe. Vignola. Nesse momento há um aquecimento vocal e corporal. Em seguida ocorre um breve ensaio conduzido pelo maestro e pianista. Só depois ocorre a apresentação e as crianças ficam liberadas para entrar em contato com os familiares e conhecidos e, finalmente, explorarem o espaço visitado.

Nesse sentido, ao final das vivências foi questionado às crianças sobre “o que mais gostou” no Pe. Vignola emergindo uma variedade de respostas, como: biblioteca, palco, piscina, palco em que se apresentou e do espaço livre, conforme se destaca nas vozes abaixo:

Simone Simaria: “Eu não conhecia o Pe. Vignola. Gostei mais da biblioteca e da piscina. Eu nunca tinha ouvido falar que tem aulas de natação e de luta.”

Lucas Lucco: “Não conhecia aqui. Mas, gostei muito do palco onde a gente se apresentou”.

Katy Perry: “Eu não conhecia. Gostei muito do espaço livre que   bem grande e bonito. Lá tem muitas plantas e flores. Aqui   muito grande. Tem até área pra pessoas correrem.”

Tais condi es possibilitam às crianças vivenciar o espaço como organismo dinâmico que está em seu entorno. Ele não   somente um local frequentado, mas algo que provoca uma rea o e convoca a refletir sobre ele e as rela oes estabelecidas de modo que desencadeia suas vivências. Em sua dinamicidade, oportuniza o desenvolvimento e a realiza o de uma pluralidade de atividades que incluem atividades abertas às variáveis que podem advir do contexto no qual está inserido.

De modo geral, nota-se que tais lugares, de alguma forma, não são desconhecidos pelas crianças. Tal perspectiva, pode sinalizar um aspecto positivo no que diz respeito   apropria o das crianças pela cidade. No entanto, quando se observa as respostas a partir de cada equipamento cultural, conforme Tabela 1 abaixo, emergem duas considera oes importantes.

Espaço Visitado	Conheciam	Desconheciam
Palacete Provincial	12,5%	87,5%
Teatro Amazonas	100%	0%
Pe. Vignola	68%	32%

Tabela 1: Conhecimento dos Espaços Visitados.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

O primeiro aspecto é o conhecimento de todas as crianças do Teatro Amazonas, como lugar de distinção e espaço artístico (FISCHER, 1994). A prática dos ensaios do Liceu aliado à relevância desse equipamento no cenário artístico cultural da cidade pode indicar a compreensão dessa totalidade das respostas sinalizadas acima.

No entanto, aqui o segundo aspecto, quando se observa as repostas do Palacete Provincial, que geograficamente, situa-se próximo ao Teatro Amazonas a resposta é quase que inversa, talvez, pela representação histórica na cidade de que o Palacete fosse um espaço reservado as práticas da polícia militar.

Assim, conforme se destacou, a conformação das vivências foi distinta. Enquanto no Teatro a predominância técnica enfatizou no modo social de apropriação do espaço, no Palacete Provincial a fruição das dinâmicas trouxe outra relação com o espaço. Já se tem comprovado que as crianças constroem suas representações simbólicas e reconhecimento do real mediante sua interação com o espaço (PIAGET, 1996; VYGOTSKY, 1987).

Isso ocorre, pela interação das crianças com o meio que promove os mecanismos de percepção e a própria atividade do conhecer construindo categorias e representações. A singularidade com que a criança articula os elementos do cotidiano enseja o modo como se sente, deseja e age em determinados contextos, buscando compreender o que diz respeito ao mundo das coisas e fenômenos nas esferas mediatas e imediatas.

Evidencia-se o ambiente como parte integrante na construção da pessoa (BRONFENBRENNER, 1996), conseqüentemente, das crianças. Reconhece-se que as crianças frequentam e participam de diversos ambientes que variam de acordo com inúmeras variáveis, como por exemplo, o contexto, o grupo social e o tempo. O dinamismo de tais elementos, fomenta tanto a construção da identidade humana quanto a construção da realidade sociocultural.

Para além do contexto social, há o contexto físico que não deve ser negligenciado, pelas inúmeras possibilidades que este apresenta num encontro com a criança. A relação cidade-criança baseia-se assim, na compreensão de que existe uma integração, que se regula a partir de um dinâmico processo, revelando aquilo que denomina-se *autopoiesis* (MATURANA; VARELA, 2001).

Essa perspectiva sinaliza a importância da relação das crianças com a cidade como processo que promove uma congruência estrutural necessária, onde as crianças promovem perturbação²⁷ na cidade e esta desencadeia efeitos sobre as crianças, promovendo uma ação

²⁷ Termo utilizado por Maturana; Varela (2001) para designar a ação dos seres vivos no ambiente.

conjunta e indissociável. Diante desse aspecto, o que se pode refletir sobre as vivências artísticas na maneira de perceber a cidade?

2.3 As Vivências Artísticas na maneira de se Apropriar da Cidade

Antes de a humanidade construir máquinas, idealizar regras sociais e projetar cidades, enquanto fabricava seus primeiros instrumentos de caça, pintou, esculpiu e criou narrativas para exprimir seu cotidiano (DUFRENNE, 1998). A seu modo e em cada época, a humanidade expressou aquilo que vivenciava em sua cultura, aquilo que pensava, aquilo que sentia. É nesse sentido, que a arte constitui-se como um conjunto ordenado das atividades humanas (ABBAGNANO, 2007).

A pessoa ao reproduzir, via arte, a realidade por meio de construções, esculturas, pinturas, música e poesia, por exemplo, está fadado ao se debruçar com o aparente, o transitório e o efêmero (PLATÃO, 2004; OLIVEIRA; ABREU, 2015). Por seu turno, a arte como uma vivência ontológica tenciona uma experiência estética pautada por uma experiência fenomenológica, isto é, a arte quando agrada e desencadeia sensações promove conhecimento (KANT, 1987). Dessa maneira, a experiência estética é, fundamentalmente, subjetiva (SANTOS, 2010).

A arte é, assim, uma linguagem para a transmissão de vivências (GIL, 2010). Ao passo que pode auxiliar as pessoas a expressarem sua visão, ela é, ao mesmo tempo, um instrumento para verificar e explorar o mundo e suas circunstâncias. A arte abre-se, portanto, ao mistério, isto é, aquilo que é desconhecido, mas que busca uma explicação. Ao mesmo tempo que busca revelar o mundo, a arte revela o sujeito que produz. Ao exprimir algo na tentativa de decodificar, a arte esconde outras sutilezas imersas na própria obra.

É nesse sentido que busca-se verificar a relação entre as vivências artísticas ocorridas no Liceu com o modo de percepção da cidade pelas crianças. Para tanto, ao longo da observação participante, pode-se destacar dois aspectos interessantes nesse processo: 1) significado das vivências pelas crianças; 2) as vivências como instrumento de auxílio na percepção da cidade.

O primeiro aspecto, significado das vivências, diz respeito às próprias vivências, isto é, se as crianças que estavam realizando tal proposta gostavam daquilo que estavam fazendo. Será que havia interesse, por parte das crianças, na vivência realizada? Tal questionamento parece soar, de certa forma ingênua, no entanto ao buscar consolidar a perspectiva da vivência artística um dos elementos centrais, conforme já fora mencionado, é o aspecto afetivo. Dessa maneira, pode-se captar tal perspectiva por duas vias: 1) por meio da observação de como as crianças se

apropriavam do espaço e 2) por meio da pergunta, dirigida aleatoriamente às crianças participantes: “você está gostando de fazer essa vivência?”.

Inicialmente, observou-se que em todas as vivências há o estabelecimento de uma rotina a ser cumprida no espaço. Há sempre uma concentração inicial, uma fala de orientação sobre o que irá ser realizado. Nesse momento, nota-se a presença contínua de familiares, principalmente, das mães que acompanham as crianças. Posteriormente, há a execução da atividade acompanhada pelo grupo artístico-técnico do Liceu, isto é, arte-educadores, pedagogos, assistente social e psicólogo.

Há aqui uma preocupação demonstrada na fala desses profissionais no que diz respeito a saída das crianças. Tal preocupação refere-se, sobretudo, na interface da relação das crianças com os seus familiares. Há uma compreensão por parte dos profissionais que os mesmos interfiram o mínimo possível na dinâmica da vivência, isto é, que no decorrer do ensaio, da apresentação, da exposição os familiares deixem as crianças desempenhem os seus papéis sem que haja cobranças e gratificações pelos mesmos interferindo na proposta da vivência.

Essa perspectiva foi bem emblemática na vivência realizada no ensaio do Teatro Amazonas. As crianças ao chegarem no espaço são designadas aos camarins para experimentar as indumentárias e aguardar o ensaio. Nesse momento de concentração, há um momento do lanche, orientado pela equipe técnica que ocorra, pelo menos 30 minutos, antes do ensaio para que não aconteça nenhuma indisposição intestinal das crianças.

Nesse ínterim, há uma “tensão” com os familiares e a equipe técnica, pois os familiares que ficam fora do espaço do ensaio desejam entrar no mesmo para oferecer lanches, tirar fotos das roupas e ocuparem os espaços designados para as crianças²⁸. Assim como para as crianças, também para os pais o Teatro Amazonas é deveras valorizado e valorizante.

Apesar de as crianças estarem no centro dessa “tensão” as mesmas não demonstraram e nem relataram nenhuma insatisfação. Pouco se observa nas crianças alguma atitude ou fala que sinalize essa situação, uma vez que elas estão vivenciando, por intermédio da arte, outras intersecções no espaço. É mais comum notar que, junto com seus pares, as crianças criam estratégias de divertimento, como brincadeiras em grupos, narrativas de histórias e outras atividades lúdicas. Com seus pares, as crianças criam significações e sentidos, partir das experiências em que se engaja (ALMEIDA, 2009).

²⁸ Uma estratégia que tem sido utilizada para evitar esse tipo de situação é a elaboração de alguma atividade para os pais junto ao espaço visitado. Enquanto as crianças estão com os membros da equipe técnica, os pais realizam uma visita guiada, assistem a um documentário ou façam alguma atividade de inserção nesses espaços visitados.

Registra-se em todas as visitas que é no decorrer na execução da atividade que as crianças, de fato, apropriam-se daquele lugar como um espaço a elas dado permissão de estar. Circulam, brincam, cantam, perguntam sobre os locais, interagem com as outras pessoas. De modo geral, nota-se um rápido reconhecimento do lugar. Do que pode ser feito e do que não pode, onde situa-se determinada coisa, onde deve fazer silêncio e onde podem se expressar livremente.

Com efeito, ao questionar as as crianças: você está gostando de fazer essa vivência? Nota-se que das 42 crianças que participaram das vivências, a maioria, 35 crianças, sinalizaram “sim” como resposta, tendo uma variação nas justificativas, estando o “gostar” atrelado ao fato de como conhecer outros lugares, se apresentar a um público, gostar de passear e conhecer outras pessoas.

Ana Maria: *“Sim, porque eu gosto de conhecer novos lugares e novas pessoas. E eu gosto, especialmente, do Teatro Amazonas. Ele é lindo. É tudo grande e bonito”.*

Maria Joaquina: *“Sim, porque eu nunca me apresentei em outros lugares além da minha igreja. Conhecer esse centro e se apresentar nele é mais um lugar para minha apresentação porque eu adoro cantar”.*

Tatá Werneck: *“Sim, porque eu adoro desenhar e demonstrar isso as outras pessoas. Daí elas me conhecem e eu conheço elas”.*

A partir desse questionamento, emergiram algumas respostas que sinalizam as vivências como instrumento de auxílio na percepção da cidade, isto é, a presença das crianças no lugar visitado, através das vivências, ajudaria as mesmas a conhecer a cidade de Manaus. Nesse cenário, dois momentos são significativos: o trajeto realizado até o espaço visitado e a própria vivência.

No primeiro movimento, do Liceu para o lugar visitado, foi solicitado verbalmente, que as crianças observassem o caminho percorrido e depois sinalizassem na chegada ao espaço visitado o que havia chamado atenção. No decorrer do trajeto, as crianças formavam grupinho como que “ilhas de relações” dentro do ônibus tendo a proximidade de assento como elemento de ligação. Algumas conversavam em grupo, outros desenhavam, outros escutam músicas e muitas dormiam quando a visita ocorria no turno diurno, sinalizando a exposição acima de que as crianças ficam fadigadas e cansadas.

De modo geral, as sinalizações sobre o que se observou no decorrer do caminho foi o reconhecimento de alguns pontos da cidade já frequentados pelas crianças, como *shoppings*, escolas, supermercados, terminal de ônibus, conforme destaca Rouge: *“eu consegui ver o shopping Sumaúma, onde eu já fui. A gente passou bem devagar por lá. Tem muitas motos e*

gente vendendo na frente”. E ainda, Dua Lipa: “o Palacete é muito longe, por isso eu observei muitas coisas como o shopping e muitas escolas como o Idaam”.

Outro ponto destacado foram as pinturas grafitadas nos viadutos da cidade. Duas crianças observaram que antes os viadutos não tinham nada e era tudo escuro e que agora tinham pinturas bem coloridas, como salienta Lucas Lucco: *“Eu gostei de ver os pássaros e as crianças pintadas nos viadutos. Eu passo por lá sempre e lembro que não tinha. Agora está bem colorido parece um quadro de pintura”.* Outro que observou as pinturas foi Fiuk: *“Eu olhei muitos skatistas andando nas ruas e gostei do viaduto pintado por que achei bonito. Tem algumas coisas escritas lá, mas não consegui ler o que era”.*

No que diz respeito a própria vivência, buscou-se observar nas falas das crianças se as vivências artísticas ajudariam na maneira de elas perceberem a cidade. Nesse sentido, torna-se oportuno destacar que as vozes das crianças expressaram duas maneiras de as vivências artísticas coadunarem na forma de perceber a cidade, a saber: 1) o conhecimento dos lugares visitados, 2) as vivências artísticas como instrumento de relacionamento no campo das artes.

No primeiro elemento, os equipamentos culturais visitados auxiliaram na circulação das crianças nos demais espaços da cidade. Segundo as vozes infantis, as vivências favorecem o conhecimento e reconhecimento da cidade pelo fato de circularem nesse espaço. Recordar-se que esse aspecto reforça a perspectiva do capítulo anterior que demonstrou o cotidiano das crianças a partir das “ilhas institucionalizadas”, como Katy Perry: *“eu não saio muito de casa, então é bom conhecer lugares novos”.* Essa perspectiva, está presente na fala de outras crianças, como:

Messi: *“Porque no caminho dos teatros, centros de convivência e dos museus, podemos observar e reconhecer novos cantos da cidade”.*

Neymar: *“Essas vivências me ajudam muito. Eu conheci o Teatro Amazonas e a Praça da Saudade. Muito legal sair de casa”.*

No segundo elemento, as vozes das crianças, demonstraram como as vivências artísticas possibilitam interação com outras pessoas no campo das artes. Há nas vozes das crianças a necessidade de reconhecer as pessoas que atuam nas áreas artísticas. Dessa maneira, o encontro com artistas, produtores culturais e técnicos oportuniza não somente a interação, mas uma integração ao campo artístico.

Maiara e Maraisa: *“As apresentações me fizeram conhecer muito mais a área artística e conhecer muito as pessoas das artes”.*

Iza: *“Me ajudou a conhecer a Compensa, a Ponta Negra e também me ajudou muito a ajudar a minha voz”*

Ariana Grande: *“Eu passei a conhecer novos lugares e novas pessoas que estudam a arte. Quando eu crescer quero ser como eles.”*

Em tais falas, observa-se que a vivência artística, de certa maneira, tenciona nas crianças uma crença acerca de suas perspectivas futuras. Ao destacarem a relevância de conhecerem o mundo da arte, através das pessoas, há uma sinalização de que no presente já há uma integração nesse meio, mas que no futuro é importante cultivar esses vínculos. De certa maneira essa condição se coaduna com a definição de que a arte se apresenta como um organização do comportamento para o futuro no sentido que nos inspira e projeta para aquilo que está por trás da vida (VYGOTSKY, 1999).

Com efeito, as vivências artísticas ligadas ao aprofundamento do campo das artes podem constituir um vasto campo de simbolização, o qual sinaliza uma interpretação do mundo que está ao seu entorno e do mundo com o qual convive pessoalmente, busca-se expressar o mundo através de seus elementos, como a cultura, a religião e as ciências. Essa consideração revela algumas implicações observadas na maneira como as crianças se apropriam da cidade, isto é, o conhecimento histórico dos lugares visitados, a fruição da arte e a cidadania.

1) Pelas vivências artísticas as crianças se apropriam da cidade a partir do conhecimento histórico dos lugares

A apreensão da cidade perpassa pelo conhecimento de sua história. A cidade como história (CARPINTÉRO; CERASOLI, 2009) traz uma abrangência de questões que apontam desde sua materialidade até suas dimensões simbólicas que a consideram como uma produção social viva. Dessa maneira, se apropriar da cidade é reconhecer que aquilo que se manifesta no hoje se dá pelo fato de outros, anteriormente, terem vivido e estabelecido situações que ainda se percebem as suas ações.

O cunho interpretativo que cada pessoa deve ter para mergulhar na história e entendê-la, ocorre pela capacidade de assimilar os fatos numa perspectiva de conquistar o conhecimento daquilo que se viveu para buscar suas ligações no presente. Há a presença de uma ordem construída pelas gerações anteriores que se sobrepõem no decorrer do tempo. Nenhuma dessas ordens iniciou do nada. Pelo contrário, emergiram mediante uma herança que não mais atende as circunstâncias que o presente exige (ORTEGA Y GASSET, 1982).

Pensar e discutir a presença das crianças na cidade, exige uma referenciação histórica acerca das concepções estabelecidas sobre as mesmas, onde elementos da história não ocorrem de momentos estanques, mas de forma dinâmica. “A arte supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual ela pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo” (BARBOSA, 2009, p. 99). É nessa perspectiva, que os equipamentos culturais indicam uma maneira de se apropriar da cidade, uma vez que mediante das vivências oportunizam as crianças a se conhecerem - como destaca Rihana e Sandy: *“gosto de conhecer minhas habilidades e me conhecer”*- e a conhecerem os espaços da cidade, como Ludmila: *“quanto mais me apresento em novos lugares posso saber mais sobre a cidade”*.

Outra observação é o que emerge na voz de Gabriel, o Pensador: *“eu adoro essas apresentações fora do Liceu, pois, eu sou de outro estado e não conheço quase nada. E com essas visitas eu conheço os pontos importantes da cidade e fico sabendo onde ficam e por que existem”*. Dessa maneira, a circulação das crianças nesses lugares promove a apropriação de informações e conhecimentos. O reconhecimento do lugar visitado orienta o sentimento de pertencimento das crianças que o frequentam, fornecendo elementos que podem desencadear afetividades (BOMFIM, 2010), criar laços de topofilia, e, dessa forma, se tornar fonte de fortes lembranças (TUAN, 2012).

Nesse sentido, as histórias contadas, os enredos repassados e as estórias criadas sobre o local visitado postulam para a criança o reconhecimento das teias que circulam sua visita. Por vezes, aquilo que era vislumbrado de fora, isto é, sem a visita passa a ter outro sentido, agora de dentro, de quem frequentou o espaço. Como expressa Charlie Brown: *“quando venho pro centro eu sempre passo por aqui. Mas, nunca entrei. A minha mãe dizia que aqui era um quartel da polícia. Devia ser perigoso entrar”*.

Por vezes, aquilo que a criança nota e percebe relativiza o olhar estipulador do adulto. Os sentidos podem ser outros a partir de suas experiências, de suas crenças, de suas imaginações. Aquilo que se projeta nem sempre corresponde as vivências infantis, como demonstra o poeta:

Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história (BARROS, 2003, s/p).

A presença da criança no lugar visitado pode trazer à baila um outro prisma de apropriação da criança, podendo coadunar a uma impressão da realidade socioespacial ou tomá-la de outra ordem e expressar maneiras de estranhamento diante daquilo que se narra. Não é à toa, que na fala de Charlie Brown, novamente, ao falar do Palacete Provincial: *“Aqui é muito grande. Tem muita coisa pra visitar e pra fazer. Eu gostei muito da prisão que tem lá dentro da polícia”*.

Em consonância a essa perspectiva, o olhar de quem descortina a história e se abre a narrativas que recriam os sentidos e os significados daquilo que se apresenta na visita, pode-se surpreender, como evidencia Léo Magalhães: *“eu gostei do Teatro, principalmente do camarim. A gente fica conversando e todas as vezes tem sempre uma história de alguma assombração do Teatro. É uma das melhores partes”*.

A pujança da apresentação no Teatro, sua representação e, por vezes, seus aplausos são protelados nessas falas pelo momento de confluência com os pares e por aquilo que antecede ao espetáculo. As crianças, ao realizarem a vivência artística, trazem, dessa forma, uma combinação de crenças, subjetividades, percepções e imaginações, na leitura do que ocorre e a reapresenta do seu modo, sob o seu ponto de vista através de suas narrativas.

Assim, as narrativas estão inseridas nos aspectos construídos que estão para além da apresentação. Estar no Teatro, por exemplo, traz a relevância de se apresentar em um dos equipamentos culturais mais conhecidos da cidade, mas, fundamentalmente, traz um aspecto de intimidade tecida pela maneira de se apropriar junto com os seus pares.

2) Pelas vivências artísticas as crianças se apropriam da cidade a partir da fruição da arte

Até aqui, observa-se, de modo geral, que arte é um importante elemento na apropriação da cidade pela criança, uma vez que colabora em sua expressão no mundo, sua criatividade e sua sensibilidade. Essa conjuntura revela-se, de forma imprescindível, na relação das crianças com a cidade haja vista que parecem se constituir como um emaranhado de rotinas e pragmatismos cotidianos que descolam o aproveitamento do momento a partir do desinteresse.

De fato, as cidades, hoje, além de concentrar as funções mais refinadas do capitalismo, trazem em sua conformação um intenso fluxo populacional acrescido de uma distribuição de renda que dá o tom da estruturação dos espaços (BAUMAN, 2009a). Essa racionalidade cidadina interpõe “a incerteza do futuro, a fragilidade da posição social e a insegurança na existência” (BAUMAN, 2009a, p. 41). Logo, a cidade emerge como uma tentativa de defender

o que advém do externo (xenofobia e a mixofobia, por exemplo), mas ao tempo que segrega seus próprios habitantes em espaços e rotinas, marcadamente, desiguais.

Dessa maneira, como uma experiência ambivalente a cidade protege e aprisiona, atrai e afasta. No entanto, não há aqui uma constatação de um antagonismo estrutural, mas uma incitação a um desafio às cidades contemporâneas: a produção de experiências compartilhadas em espaços abertos, acolhedores e convidativos mediante os interesses dos cidadãos (BAUMAN, 2009a).

Nos últimos anos várias cidades vêm buscando ocupar espaços públicos da cidade como elemento integrador dessa perspectiva. Para além das manifestações cívicas nas ruas, nota-se, continuamente a apropriação das pessoas de praças, calçadas, parques e outros espaços que passam a ser utilizados coletivamente através de exposições, feiras, danças, atividades físicas. Desde São Paulo (CALLIARI, 2014), a maior cidade do Brasil, a Manaus, foco de nossa pesquisa, esse movimento vem se mostrando de forma singular.

Em Manaus é notório uso social de áreas como a Ponta Negra, por ciclistas, principalmente, no período noturno e nos finais de semana. Como também espaços marcadamente populares como a rotatória da Feira do Produtor, no limiar dos bairros Jorge Teixeira e Cidade Nova, onde a zumba²⁹ e outras manifestações artísticas agregam um público, principalmente, à noite.

É nessa perspectiva que as vivências artísticas das crianças em equipamentos culturais da cidade podem tencionar um pingo reflexivo a esse desafio. Ora, a arte é uma abertura a experiência que gera prazer, alegria valoriza uma fruição daquilo que se vivência, isto é, as vivências artísticas como atividades que desfrutem ou provoquem prazer em algo. É o que demonstra abaixo:

A aranha, aquela aranha, era tão única: não parava de fazer teias! Fazia-as de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela fazia-as, mas não lhes dava utilidade. O bicho repaginava o mundo. [...] Quando ela, já transfigurada, se apresentou no mundo dos humanos logo lhe exigiram a imediata identificação. Quem era e o que fazia?

– Faço Arte.

– Arte? E os humanos se entreolharam, intrigados. Desconheciam o que fosse arte. Em que consistia? Até que um, mais-velho, se lembrou. Que houvera um tempo, em tempos de que já se perdera memória, em que alguns se ocupavam de tais improdutivos afazeres. Felizmente, isso tinha acabado, e os poucos que teimavam em criar esses pouco rentáveis produtos – chamados de obras de arte – tinham sido geneticamente transmutados em bichos. Não se lembrava bem em que bichos. Aranhas, ao que parece (COUTO, 2009, p. 75).

²⁹ De origem colombiana é uma atividade que busca a “forma física” através de danças e músicas latinas.

A arte e sua vivência é uma artesanaria de sentidos. Funda-se na feitura do cotidiano e na expressividade sensível. A instauração de um campo que permite a fruição, permite-se a transgressão da opacidade das cidades. A criança pode perceber o contexto, o horizonte mediante sua visão singular, onde os sentidos transitam por sensações e presentificações. É o que se pode observar nas falas abaixo:

Windersson Nunes: *“As vivências ajudam minha aprendizagem. Eu queria buscar mais ensino e mais experiências para aquilo que eu faço lá no Liceu”.*

Neymar: *“É um momento de alegria e brincadeira. Fazer essas experiências com a professora (de teatro) é gritar, cantar, correr, fazer muitas amizades e andar pela cidade”.*

Para tanto, a fruição em arte e, conseqüentemente, a circulação das crianças nesses equipamentos culturais não se perfaz em espaços fechados ou com imposições restritivas, que vão desde a ordem econômica (valor do acesso, ingresso) até a representação do espaço no imaginário cotidiano.³⁰ Os meandros contemporâneos da cidade, colocam para arte e, conseqüentemente, para os equipamentos culturais e para o próprio Liceu a discussão da saída do fazer artístico de espaços idealizados para espaços abertos, uma vez que a arte se converte em estratégia de aproximação com a realidade, com o público e com a cidade (CARTAXO, 2009).

Nesse sentido, uma das estratégias observadas na SEC é o Programa Espaço Aberto³¹, que desde outubro de 2017 tem por finalidade a ocupação dos equipamentos culturais através de atividades artísticas no campo do teatro, dança, artes visuais e circenses, música, bem como a realização de seminários, oficinas e *workshops* que expressem a diversidade cultural do Estado.

Assim, a visita ao equipamento cultural tomada como uma vivência artística confere à criança sua presença na cidade, configurando sua relação com o mundo, estimulando e promovendo processos psíquicos, como a memória, a fantasia, a imaginação, a criatividade e a percepção (VYGOTSKY, 1999). A arte como mediação da criança com a cidade instrumentaliza uma fusão de horizontes que aponta para uma confiança na cidade além do medo (BAUMAN, 2009a), o que pode permitir a essas crianças a construção de outros processos de socialização e de autorreferência identitária.

³⁰ Refiro-me aqui a uma das dificuldades de público no Teatro Amazonas. Apesar de ter entradas gratuitas, preços populares, a opulência arquitetônica do Teatro e a representação social de o mesmo estar ligado a um grupo mais abastado economicamente reverbera no público uma barreira no acesso a esse espaço.

³¹ Para conhecer o Programa Espaço Aberto, acesse: <www.cultura.am.gov.br>.

3) *Pelas vivências artísticas as crianças se apropriam da cidade pela cidadania*

As vivências artísticas contemplam, fundamentalmente, um exercício afetivo no campo das artes. Nota-se que, ao ser associada a uma atividade de apropriação da cidade, ela integra um processo de integração das crianças ao exercício cotidiano de cidadania, isto é, a condição da criança conhecer e participar das atividades públicas da cidade. Isso se demonstra na fala de Demy Lovato: *“Aqui é longe de casa. Vindo pra cá eu consigo sair de casa e andar em outras partes de Manaus. Conhecer outros bairros, outras localizações e outros lugares que a gente se apresenta. A gente anda nos teatros, praças e passa conhecer como acontece as coisas”*.

Assim como no item anterior não basta a existência dos equipamentos culturais para favorecer a fruição na arte. Da mesma forma, a realização de alguma atividade não é suficiente para engajar um sentido à existência de equipamento cultural. Em outras palavras, a relação de pertencimento, a atribuição de significados e a compreensão sobre suas finalidades, por vezes, não lhe agregam uma razão.

Uma das críticas que se faz aos museus e a outros equipamentos culturais diz respeito às suas disposições na estrutura da cidade, onde ficam configuradas sob a ótica da preservação, do respeito e da manutenção daquilo que se apresenta para a uma parte da população. A manutenção da ordem, do inquestionável, dos valores instituídos agregam uma maneira de envolver a arte que a mantém distante do visitante. O não envolvimento e a “glamourização” de tais espaços refletem a maneira de acolher uma parte da população que os visitam e transformam o espaço em um marco de distinção de classe na cidade.

Ao circular em tais lugares, vivenciar a dinâmica que atravessa cada um desses equipamentos culturais e expressar por meio de suas vozes e ações a apropriação do mesmo denota o direito de todo cidadão de conhecer tais equipamentos, mas, sobretudo, construir uma identidade com o espaço e um pertencimento com o seu entorno que gera modalidades de existência (GUATTARI, 2011), daquilo que pode e daquilo que não pode. É o que Ludmila, evidencia: *“eu acho que essas vivências ajudam também a perceber como funciona aqui. O que a gente pode fazer e onde a gente não pode mexer”*

O reconhecimento das percepções das crianças sobre a cidade, através da arte, incita a autonomia e o respeito pelo aspecto ontológico daquele que possui uma visão de mundo e daquilo que está em seu entorno. Sinaliza o alargamento de suas experiências no cotidiano da cidade expressando seus sentimentos, pensamentos e percepções. Evidencia-se que a ressonância de um grupo social é tanto maior quanto menor for a distância (social) que o indivíduo mantém.

Isso significa dizer que a participação das crianças não somente lhes concede autonomia, mas torna-se mais efetiva na medida em que se sentem membros próximos às atividades e produzem significações autônomas da realidade (BOURDIEU, 1996), conforme se pode observar na fala de Kéfera: *“Eu gostei da piscina e da biblioteca. Nem sabia que eles doavam livros aqui. Quando a gente voltar aqui vou dar os que li pra cá”*.

Suas vivências artísticas conformam uma maneira de as crianças experimentarem a cidade, que por sua vez é uma forma de expressar o mundo. As vivências artísticas como linguagem que captam e comunicam o meio no qual as crianças estão inseridas compreendem o modo de sua existência, interpretam e criam as possibilidades dadas pela realidade por intermédio das vivências artísticas e as expressam.

Logo, ao considerar as vivências artísticas realizadas pelas crianças como uma apropriação da cidade pela cidadania evoca-se uma conciliação a aparente dicotomia entre realidade exterior (espaços) e realidades subjetivas (vivências infantis), sinalizando a cidadania como uma categoria de diálogo entre as pessoas e o ambiente. Dessa maneira, as vivências artísticas realizadas nos equipamentos culturais sinalizam um momento de percepção da cidade como expressão simultânea dos aspectos pessoais e sociais, sendo assim, uma subjetividade socializada.

As vivências artísticas como expressão do possível procuram, continuamente, questionar as bases que fundamentam a cultura predominante. Desse modo, à medida que a arte se revela na vida, a vida torna-se arte. Essa condição dialética evidencia a arte como elemento que não somente expressa uma metáfora do mundo, mas é uma metáfora dela mesma, no sentido que também se produz.

Enquanto processo, é possível pensar a presença das crianças mediante modos alternativos, abrindo-se a modos diferentes de conceber a cidade, transfigurada numa realidade plural que pelas vivências artísticas pode nortear outras maneiras de perceber a cidade. O percurso realizado neste capítulo oportuniza verificar a interface das vivências artísticas com o modo de se apropriar da cidade.

Portanto, após reconhecer a paleta contextual das crianças e sinalizar as cores das vivências artísticas e dos pinceis da apreensão, a relação criança-cidade intenciona, agora, a construção da tela, isto é, a percepção construída pelas crianças acerca da cidade de Manaus. Sendo assim, a feitura da tese como tela, indica um outro tópico: a percepção da cidade de Manaus pelas crianças.

3. VISUALIZANDO A OBRA: PERCEPÇÃO DE MANAUS PELAS CRIANÇAS

“[...] Se a cidade é o mundo que o homem criou, é também o mundo onde ele está condenado a viver daqui por diante. Assim, indiretamente, e sem ter nenhuma noção clara da natureza da sua tarefa, ao fazer a cidade o homem refez-se a si mesmo” (PARK, 1916).

A construção do conhecimento no contemporâneo é marcada pela complexidade. Nesse sentido, faz-se necessário levar em consideração as pluralidades e as singularidades do contexto (MORIN, 1998; 2007), como: o ritmo acelerado das informações³², a fluidez do conhecimento³³ e a sobreposição de antigos paradigmas convocam um repensar das práticas científicas (LEBRUN, 2004). Acima de tudo, observa-se um questionamento sobre a pessoa e o ambiente no qual está inserido (LÉNA; NASCIMENTO, 2012).

Aliada a esse aspecto relacional, emerge a dimensão ética no sentido de desvelar um caráter de respeito com aquilo que é diferente e simbioticamente misturado: pessoa e ambiente. Esse entendimento busca evidenciar a necessidade de tecer e construir uma relação pautada na responsabilidade sobre si, sobre os outros (no caso, as crianças) e sobre o mundo. Esse esforço torna-se vital para superar a mecanização do modelo cartesiano (DESCARTES, 1999) e os antagonismos do roteiro positivista (COMTE, 1973), que ainda pautam a compreensão do aspecto relacional da criança com a cidade.

Não é à toa que as cidades cada vez mais ocupam espaços na organização da sociedade contemporânea. Conforme projeções das Nações Unidas - ONU mais da metade da população, 54%, vive em cidades e até o ano de 2050 serão cerca de 6,4 bilhões representando um percentual de 66% da população (DESA - ONU, 2015). As cidades ocupam 2% da massa de terra do globo, no entanto, produzem até 70% da emissão de dióxido de carbono. Ao lado dessa produção, encontra-se o ritmo acelerado do consumo dos recursos naturais - os moradores das cidades consomem cerca de 75% dos recursos naturais.

Nesse sentido, um pouco mais de 1 bilhão de crianças encontram-se nas cidades (UNICEF, 2012). Imersas no crescente processo de urbanização, principalmente crianças nas periferias e favelas, diariamente, são privadas de serviços essenciais como educação, saúde e áreas de lazer. Diante dessa situação, a perspectiva para 2030 é que cerca de 69 milhões de

³² De acordo com Oxford Living Dictionaries (OXFORD, 2017) vive-se, hoje, a era da “pós-verdade”, expressão tida como um adjetivo que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência na configuração da opinião pública do que aspectos emotivos e crenças subjetivas.

³³ Nesse aspecto vale destacar a produção contínua de *fake news*, isto é, de informações tidas como falsas, as quais ganharam expressão no final do ano 2016 durante a eleição presidencial dos Estados Unidos. Com efeito, a *fake news* não está somente associada à disseminação de informações falsas no cenário político, mas também, no campo da ciência, onde a propagação de informações falsas e a sua crença estão vinculadas aos valores morais das pessoas envolvidas fluindo informações nem sempre factuais ou críveis, mas tidas como verdades.

crianças, com menos de 5 anos, morrerão de causas evitáveis. E ainda, cerca de 167 milhões de crianças estarão em situação de pobreza. Por fim, 60 milhões de crianças em idade escolar continuarão sem escolarização (UNICEF, 2016).

No Brasil, tendo como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), define-se como criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apontam que cerca de 29 milhões de crianças estejam nas cidades, o que representa 81% dessa faixa etária populacional (IBGE, 2018).

O reconhecimento das crianças, de suas produções simbólicas com seus pares e sua ação com a cidade numa perspectiva que tem por base a integralidade, envereda a possibilidade do outro e se configura como necessidade fundamental de existir. Reivindica a autonomia burlada mediante práticas adultocêntricas que determinam sua identidade e espaço. Em outras palavras, as crianças, como o outro pleno, expressam reflexões, práticas, espaços e políticas de acolhimento sobre si e o mundo que a cerca.

Com efeito, a escrita que tece e emoldura uma tela, perpassou o reconhecimento do contexto, paleta, além das maneiras como como as crianças, pinceis, expressam suas vivências artísticas, as cores. Nesse momento, atravessa a apresentação das percepções ambientais das crianças participantes acerca da cidade de Manaus. Deslocam-se. Apropriam-se. Agora é hora de visualizar a obra. Agora é hora de apresentar a percepção da cidade. As crianças percebem.

Assim, o capítulo em cena tem por finalidade conhecer a percepção ambiental das crianças sobre a cidade de Manaus. Para tanto, o mesmo está construído a partir de três momentos, a saber: 1) o processo de percepção ambiental, onde se apresenta o conceito de percepção ambiental que atravessa a pesquisa; 2) a percepção de Manaus pelas crianças, o qual revela, pelas vozes infantis, o que elas percebem de Manaus; e, por fim, 3) os desafios socioambientais da cidade de Manaus, que destaca as provocações das crianças sobre a cidade.

3.1 O Processo de Percepção Ambiental

A maneira com que as crianças articulam os elementos do cotidiano enseja o modo como sentem, desejam e agem em determinados contextos, em suma, buscam compreender sobre aquilo que diz respeito ao mundo e o que está ao seu redor, expressando-o e verbalizando-o. Como produtora de uma linguagem, as crianças estabelecem entendimentos e comunicam, através de palavras ou símbolos, suas significações, vivências e, conseqüentemente, produzem inúmeros sentidos. Desse modo, as crianças constroem hipóteses, interagem, subjetivam e

objetivam o mundo em um tempo e em um espaço. Isso significa dizer que o entendimento do mundo e sua percepção estão coadunados com o modo como intuem o mesmo, daí seu caráter intencional. Reconhece-se, com isso, que as crianças estão nas cidades. As crianças estão nas escolas, nas ruas, nas praças, nas igrejas, nos viadutos, nos semáforos, etc.

Na interação com a cidade as crianças experimentam, criam relações, tecem as teias de suas vidas nos espaços que frequentam e ocupam. Elas não somente compõem, mas percebem a cidade em que habitam. Diariamente, elas, também, participam do ritmo acelerado das cidades, onde interagem, compram, vendem, trocam e produzem sentidos e significados. Enfim, experimentam múltiplos tempos e espaços na construção de suas identidades e imagens sobre a realidade (TOURINHO, 2012). As crianças percebem a cidade.

O reconhecimento da interação das crianças com a cidade possibilita compreender o seu estar no mundo, sinalizado por uma relação não estática, mas sempre aberta as variáveis que podem advir de um contexto mergulhado nas subjetividades infantis. Essa conjuntura caracteriza as percepções das crianças e suas interfaces com o seu grupo social revelando suas maneiras e formas de caracterizar suas presenças na cidade. É nesse sentido, que nesta investigação, urge a necessidade de cruzar os “olhares” que pululam percepções infantis sobre a cidade.

A cidade vivenciada pela criança caracteriza-se pelos processos de interação dos espaços frequentados pelas crianças, onde a apropriação e a percepção, agora, podem ser compreendidas na medida em que as crianças significam as espacialidades e interpretam as produções simbólicas geradas nas interações sociais. Nessa dinâmica relacional entre criança-cidade encontra-se a experiência do ambiente como condição privilegiada de reflexão. As vivências das crianças, principalmente no que diz respeito às suas falas, garante-lhes nesse universo da percepção a possibilidade de expressar seu entendimento acerca de tal espaço.

Tratar a cidade sob a ótica da percepção pelas crianças é encontrar-se em um processo de conhecimento e re-conhecimento de seus “olhares”, incluindo os elementos de si e os constituintes do ambiente. Com efeito, o que se entende por percepção? De forma geral, o termo percepção traz consigo a ideia de que é um processo de apreensão de uma determinada realidade externa por intermédio de informações sobre a mesma. Na etimologia da palavra, o termo é composto de dois termos latinos *per* e *cipio*, que significa obtido por captação (MATURANA, 2014).

Distingue-se três significados associados à percepção, a saber: a) um mais geral, que sugere qualquer atividade cognitiva; b) um mais restrito, que diz respeito a um ato ou função cognitiva, mediante um objeto real; c) um mais específico, o qual indica uma operação

determinada da pessoa em sua relação com o ambiente (ABBAGNANO, 2007). É em torno dessa última acepção que a presente pesquisa assenta sua noção de percepção.

Destaca-se que perceber não se restringe ao fenômeno de representação ou abstração do ambiente, por meio de informações colhidas pelos órgãos sensoriais da pessoa sua interação com o ambiente, uma vez que tal perspectiva, traz consigo alguns pressupostos equivocados: a) há uma realidade independente do sujeito que observa; b) o sujeito que percebe conhece essa realidade, embora parcial; c) as categorias descritivas pertencem a essa realidade (MATURANA, 2014).

A pessoa está em constante produção de conhecimento e, concomitantemente, construção de si mediante a interação com o ambiente. Isso significa dizer: ao mesmo tempo que age sobre o ambiente, esse também age sobre aquela. A recursividade demonstra que viver é interagir e essa condição revela uma unidade necessária, no sentido, que a ontologia da realidade não é uma idealização em si, mas uma interpretação baseada no modo como se compreende a realidade, o que significa dizer que o ambiente não existe independente da pessoa, bem como a pessoa não se perfaz sem o ambiente (MATURANA; VARELA, 2001; MATURANA, 2014).

O fenômeno da percepção diz respeito à associação, realizada pelo observador, das regularidades dos meandros comportamentais, onde ele (o observador) distingue na situação ou organismo com as condições ambientais (MATURANA, 2014). Isto significa dizer que a percepção como fenômeno é compreendida por meio de uma circularidade interdependente entre as correlações internas e o ambiente, onde se produz uma imagem interna, a qual possibilita discriminar os vários aspectos desencadeados.

Como processo, a percepção se caracteriza pelo reconhecimento não só dos elementos físicos do ambiente, mas também dos elementos que englobam os aspectos subjetivos de cada pessoa. Dessa maneira, a percepção dinamiza a subjetividade e, ao mesmo tempo, designa o meio reverberando a condição da pessoa no mundo. O estar no mundo é acompanhado pelo reconhecimento de sua cidadania.

Com efeito, o exercício da cidadania está correlata a uma percepção que se organiza como forma de experiência contínua de informações provenientes do ambiente (FERRARA, 1996). Isto significa dizer que a percepção é uma das formas de compreender as informações que circulam na relação entre a pessoa e a cidade sinalizando a experiência de cidadania.

A percepção constitui-se na resposta dos sentidos aos estímulos exteriores e à ação individual (HIGUCHI, KUHNEN, 2008; 2011), necessária para a tomada de consciência das pessoas desde a infância. A essa compreensão sobre a percepção, aglutina-se a percepção

ambiental, onde evidencia-se uma atitude ética e ativa do ser no mundo (HIGUCHI; KUHNEN, 2011).

Perceber o ambiente significa uma consciência pelas pessoas do ambiente, isto é, a percepção ambiental se distingue do sentido clássico de percepção por estar centrada em cenários em que a pessoa participa e está inserida no mesmo, permitindo-lhe vivenciá-lo a partir de múltiplas interfaces (MIRA, 1997). É nesse sentido que estudos sobre a percepção nos anos 60 e 70 do século passado ganharam notoriedade e relevância para compreender a cidade (LYNCH, 1982), onde a percepção ambiental esteve vinculada a três componentes: estrutura, identidade e significado.

Para além dessa perspectiva, outros fatores incidem, como fatores objetivos, subjetivos, afetivos e cognitivos (MIRA, 1997). A percepção está relacionada, então, à maneira como as pessoas experienciam as circunstâncias ambientais na qual estão inseridas, levando em consideração tanto os elementos físicos, mas também elementos socio-históricos que atravessam as interiorizações e as interpretações sobre o ambiente (KUHNEN, 2011).

Nota-se que as pessoas diferem suas percepções uma vez que não existe uma única influência que determine a totalidade da percepção das pessoas. Além desse aspecto existe a necessidade de considerar as variáveis situacionais, isto é, o contexto no qual “deslizam” os acontecimentos. Por essa ótica, a percepção ambiental da cidade:

- 1) favorece a descrição dos elementos mais relevantes na cidade para a pessoa;
- 2) permite a construção de conhecimentos acerca da realidade social dos indivíduos mediante eles mesmos;
- 3) possibilita a verificação e o impacto de programas de intervenção que possam ter emergidos das percepções das pessoas envolvidas (MIRA, 1997).

Isso significar dizer que a percepção ambiental compreende o indivíduo, produtor de percepções, como elemento do ambiente que participa e experimenta inúmeras perspectivas a partir de suas vivências (MIRA, 1997). Isso implica compreender a percepção como algo individual, onde cada ser se apresenta de maneira diferente perante estas questões.

De modo geral, a percepção ambiental como processo de apreensão e organização das informações da vivência das pessoas em relação ao seu ambiente evoca inúmeros elementos como físicos, sociais, culturais, históricos, valorativos, estéticos articulados, basicamente, em duas dimensões: a) cognitiva: processo de elaboração das imagens mentais e articulações delas com a realidade através de reconhecimentos, significados e intervenções; b) afetiva: a relação com o ambiente produz um apego (ou não) ao lugar mediante expressões valorativas e de gosto (MIRA, 1997; (KUHNEN, 2011).

De forma panorâmica, a afetividade designa a disposição emocional das pessoas – estado, movimento ou condição – para alguma coisa, gerando uma percepção de valor seja ela positiva seja ela negativa (ABBAGNANO, 2007). Essa dimensão da percepção ambiental demonstra as emoções ou sentimentos, os quais podem ser construídos por algo, uma pessoa, um objeto, uma ideia ou um lugar.

Esse aspecto incide diretamente a percepção, pois influencia a maneira como as pessoas pensam e elaboram suas cognições e suas afetividades. Isso significa dizer que movimentam as pessoas (e as crianças) a se posicionar diante do ambiente inviabilizando a neutralidade na interação delas com a cidade. Dessa maneira, as crianças ao perceberem a cidade de Manaus expressam o que as deixam alegres e o que as deixam tristes.

A percepção das crianças é construída, também, a partir da avaliação de características que envolvam alegria e tristeza. Dessa maneira, as crianças ao serem indagadas sobre o que as deixavam alegres nota-se que suas respostas podem ser arrumadas em 3 categorias: a) pessoas, b) atividades recreativas e c) escola. Em todas elas sobressai uma intimidade tecida nas relações cotidianas, seja de afeto, de alegria ou coleguismo, respectivamente.

Na primeira categoria, pessoas, há menção genérica ao termo “pessoas” indicando uma indiferenciação, como no caso de Boa Vista, ao afirmar que “*as pessoas*” as deixavam alegres. Mas também, há indicações diretas ou nomeações de quem são essas pessoas:

Presidente Figueiredo: “*As pessoas brincando*”.

Miley Cyrus: “*As pessoas que me ensinam*”

Belém: “*Meu amigo Esdras*”.

Barcelos: “*Meu pai, ainda mais quando ele compra picolé*”.

Nota-se ítem uma indicação da casa como elemento que, também, pode se referir aos espaços institucionalizados, uma vez que em duas referências às pessoas emergem a ligação com a categoria casa, como ocorreu, de forma simples e direta, com as vozes de Paris e de Nova York: “*as pessoas lá de casa*”. Destaca-se que os outros dois elementos - espaços recreativos e escola - correspondem diretamente aos espaços institucionalizados descrito no primeiro capítulo dessa tese.

No grupo recreação lembra-se, principalmente, os itens ligados a alimentação, como evidencia Fortaleza: “*O que me deixa alegre é a padaria lá perto de casa*”; Maués: “*Eu gosto da lanchonete que fica perto da escola*”; e, Camila Cabelo: “*fico feliz quando vou ao supermercado*”. Outros ainda, destacam a diversão em espaços como circo, UEA e *shopping*,

conforme Claudia Leitte: *“fico alegre quando vou ao shopping”*; Tóquio: *“fico feliz quando vou ao circo”*, e, Manacapuru: *“Gosto da UEA”*.

No item escola há referências diretas aos espaços formais de educação, como Manaus: *“a escola em que estudo”* e Iranduba: *“Apesar de tudo gosto da minha escola, principalmente, da pracinha que fica dentro dela”*. Existem, ainda, menções aos espaços não formais de educação, como o sambódromo (Liceu) e estúdios de dança revelados por Rio Preto da Eva, 9 anos: *“gosto da minha aula aqui e na ginástica”*; Tefé: *“sambódromo”*, e, Curitiba: *“gosto da aula de dança”*.

No que se refere àquilo que deixa as crianças tristes, muitas - Barcelos, Rio Preto da Eva, Manacapuru e Iranduba - por exemplo, sinalizaram que não existe nada na cidade de Manaus que as deixem triste. Outras, no entanto, destacaram três agrupamentos: a poluição, a rua e suas situações e os ônibus.

No grupo poluição, houve três inferências diretas ao assunto, como de Parintins; Presidente Figueiredo; e, Salvador: *“a poluição”*. Outras duas, explicitaram tal item a partir da referência da poluição provocada pelo lixo - São Paulo: *“o lixo. Lá é muito poluído além de ter muitos urubus”* - e pelos esgotos - Boa Vista: *“os esgotos deixam tudo poluído. Quando venho pra cá (Liceu) tem ruas que ficam cheias de água do esgoto que tranborda. Fico triste porque atrapalha a gente andar por lá.”*

No item rua e suas situações há uma sinalização acerca da precariedade das condições das ruas da cidade. Fortaleza diz: *“as ruas todas com buracos”*. Curitiba complementa: *“as ruas são todas sujas e esburacadas”*. Em relação às situações que ocorrem na rua, as crianças sinalizaram que *“crianças pedindo”* e *“pessoas pedindo comida na rua”*, conforme Tóquio e Belém, respectivamente, as deixam triste.

Por fim, o último grupo diz respeito aos ônibus que circulam na cidade, os quais são caracterizados como sujos e velhos. Tefé, por exemplo, diz: *“os ônibus que são sujos e fedem”*, e, Parintins: *“os ônibus que são muito sujo e velhos”*, evidenciam essa perspectiva. Nota-se, de modo geral, os aspectos que deixam as crianças tristes na cidade de Manaus estão correlacionados a circulação das mesmas através dos modais de transporte da cidade.

Conforme se observa, a percepção ambiental exerce importante papel nos processos de apropriação dos espaços, oportunizando verificar como as pessoas interagem com o seu ambiente (ZACARIAS; HIGUCHI, 2017). Dessa forma, a percepção ambiental configura-se como uma ferramenta para compreender como as crianças se movimentam, agem, incluem, excluem e vivenciam a construção do mundo à sua volta e do ambiente no qual estão inseridos mediante suas intencionalidades, no caso, deste estudo, na cidade.

Nesse sentido, a relevância dos estudos sobre percepção ambiental torna-se uma decisiva fronteira no processo de consideração da relação da criança com a cidade (KUHNNEN; SILVEIRA, 2008; PEDRINI; COSTA; GHILARDI, 2010; MÜLLER, 2012; SANTOS; SILVA, 2015), pois, incide no reconhecimento de como as crianças produzem suas informações, além de oportunizar o conhecimento dos significados da cidade, conseqüentemente, como agem, pensam, sentem, vivenciam e percebem a cidade.

Tudo o que é visto, sentido e ouvido está acoplado na maneira pela qual a cidade é percebida. Dessa maneira, compreender a relação criança-cidade inclui desvelar como as crianças percebem as ações que as envolvem, reconhecendo-se como seres ativos no ambiente e não se sentindo à parte do próprio ambiente que frequenta, ativando cognições, afetos e sensações de seu estar no mundo (HIGUCHI; ALVES; SACRAMENTO, 2009).

A criança torna-se participante do processo, onde ao perceber a cidade, constroi o seu olhar, a sua visão, tece sua representação, faz história, desviculando-se do lugar objectual que a sociedade adultocentrada lhe reserva. Dessa maneira, as crianças como sujeitos empíricos se distinguem e diferem entre si, oportunizando a elaboração de percepções a partir de vivências heterogêneas da realidade, como se observa nas falas abaixo:

Maués: *“Manaus é uma cidade muito agitada Ela parece uma sala de aula sem professor”*.

Barcelos: *“A cidade parece um campo de futebol. [...] Meu pai me leva com ele para brincar e me divertir”*³⁴

É imprescindível reconhecer que a percepção ambiental da cidade é pautada por simbologias construídas mediante apreensões e organizações. Tais atividades configuram como respostas perceptivas do ambiente inserido manifestando-se através de juízos, que, por sua vez, expressam qualidades afetivas em avaliações positivas e negativas (MIRA, 1997).

Sabe-se que perceber ambientalmente a cidade é um processo que, também, está alicerçado na construção do conhecimento sobre o ambiente, isto é, a maneira como a pessoa constitui elementos para assimilar, selecionar, retirar e significar suas informações. A atividade cognitiva se volta como base da resposta perceptiva ao meio que a pessoa está inserida, apresentando-se, em boa parte, através de juízos sobre determinados aspectos do ambiente (MIRA, 1997).

³⁴ É importante recordar, que a feitura desse capítulo se deu mediante a aplicação da técnica 1 – mapas mentais e entrevistas individuais, onde as crianças usaram cognomes das cidades; e, da técnica 2 – observação participante, onde usaram nome dos seus artistas preferidos. Dessa maneira, são essas vozes que ressoarão nesse capítulo.

É importante evidenciar que o processo de percepção da cidade, favorece às crianças um lugar ativo no exercício da cidadania e de uma construção política, o que permite, no processo de percepção ambiental, uma maneira de responder, socialmente, as intervenções produzidas nos ambientes que estão inseridos (MIRA, 1997).

Se o conhecimento da cidade possibilita o reconhecimento das crianças e do seu estar no mundo, a percepção ambiental construída por elas indica uma relação dinâmica estruturada em aspectos fluídos e abertos. É possível, ainda, verificar, além das interpretações singulares que as crianças constroem e designam alguns modos de significação do mundo e suas apropriações, isto é, como tomam para si esse espaço como ambiente vivido e percebido.

Os dados relativos à percepção ambiental das crianças sobre a cidade foram extraídos dos mapas mentais e entrevistas com 20 participantes. Além disso, foram utilizadas as observações produzidas durante as visitas aos lugares da cidade com outras 42 participantes. Como essa percepção está construída mediante a ideia de circulação, é importante evidenciar que as crianças “chegam e saem” ao Liceu de todas as zonas urbanas de Manaus, como se verifica na Figura 22, abaixo.

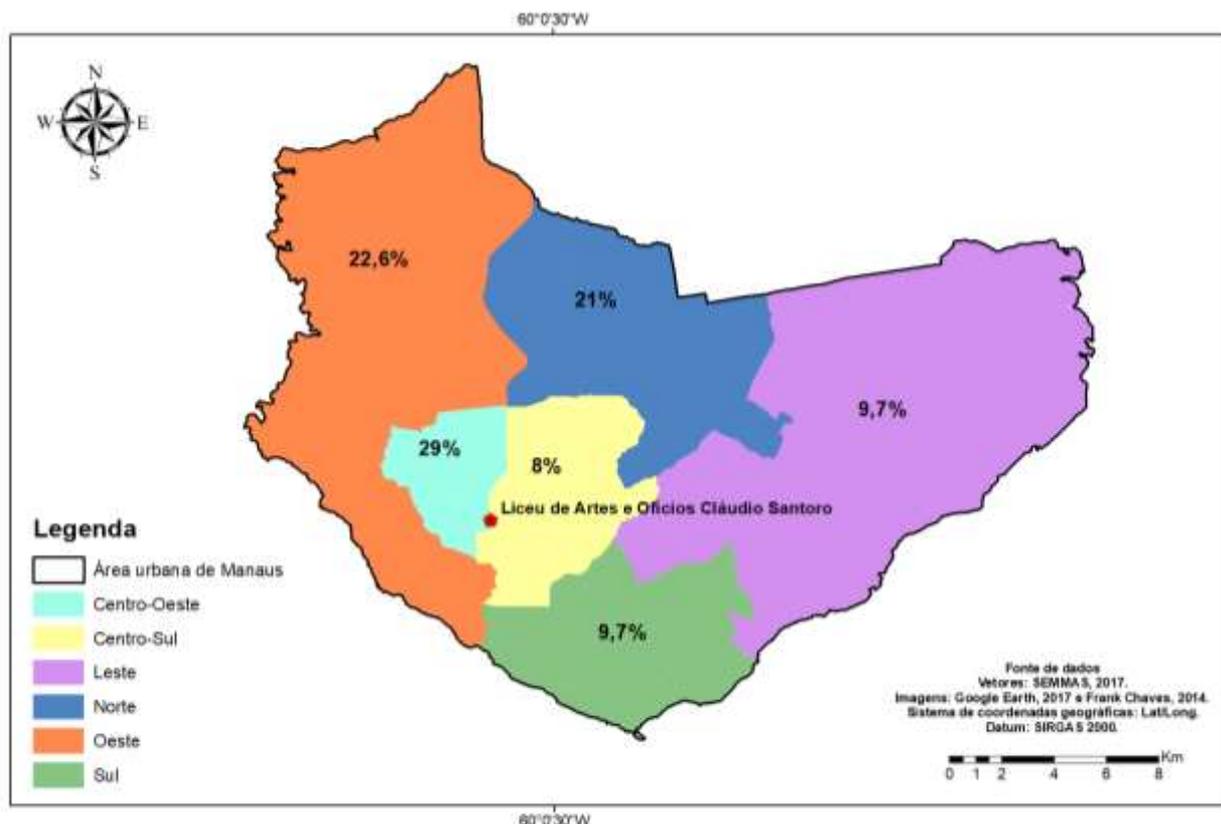


Figura 22: Zonas de residência das crianças participantes.

Organizador: LACERDA JUNIOR, 2018.

Nota-se na figura acima, que embora haja a predominância de crianças oriundas de determinadas zonas, como Centro-Oeste e a Oeste, a presença das crianças no Liceu nessa pesquisa abrange todas as “partes” da cidade de Manaus. Esse aspecto é relevante, pois, considera-se que o ponto de partida para a percepção ambiental é a interiorização de significados socialmente construídos pelas pessoas no decorrer de suas experiências.

Assim, as descobertas e suas sistematizações conduzem o aprender, o significado dos conceitos e revelam suas percepções construídas a partir das efetivas experiências. É nesse sentido, que se pode destacar as percepções das crianças, uma vez que as cidades implicam diretamente suas vidas.

3.2 A Percepção da Cidade de Manaus pelas Crianças

A percepção da cidade pelas crianças é tecida em uma complexa relação que se dá mediante inúmeros elementos, desde suas experiências no deslocamento na cidade até suas vivências artísticas em equipamentos culturais, por exemplo. Sabe-se, com efeito, que para além desses momentos as crianças já estão inseridas na cidade e carregam outras experiências em suas narrativas. A percepção das crianças sobre a cidade significa convocar a compreensão da complexa interação delas com a cidade, de forma plural e diversa. Portanto, a partir de tais considerações, pode-se organizar a percepção das crianças sobre Manaus, em duas dimensões: 1) Dimensão Estrutural; e, 2) Dimensão Antropológica.

1) Dimensão Estrutural³⁵

No primeiro capítulo evidenciou-se que a compreensão da cidade não é uma realização que ocorre de uma única vez. Ela transcorre mediante circuitos de relacionamentos que agrupam experiências e afetos. E ainda, ocorre mediante a transposição de espaços definidos e, gradativamente, amplia-se a partir das relações que as crianças possuem no seu entorno, inclusive com as pessoas. Constroem-se territorialidades.

³⁵ Será utilizado, aqui, o termo dimensão por referir, em sua etimologia latina, a um aspecto ou uma faceta de algo. Ao se referir à cidade se percebe nas vozes das crianças uma compreensão da cidade diretamente vinculada a lugares e pessoas. Perceber Manaus é perceber a rua que ela caminha. Perceber Manaus é falar do amigo que lhe acompanha no traslado da escola. A percepção é direta e imediata. Dessa maneira, a organização desses elementos possui a finalidade didática de apresentar ao leitor tais percepções. Por fim, isso, de modo algum, sinaliza uma percepção da cidade com uma imagem fragmentada de partes que somam o todo. Daí reforçar que a apresentação está vinculada a dimensão como uma característica, aspecto ou circunstância de algo, nesse caso, a cidade de Manaus.

As crianças concebem a cidade a partir de memórias e significados forjados em lugares vivenciados. Cada criança ao experimentar a cidade constrói determinadas associações que emergem de suas andanças. Por isso, ao reconhecer seus deslocamentos e suas visitas cria-se uma condição de perceber as maneiras como elas se apropriam do ambiente citadino.

Desse modo, neste primeiro item, Dimensão Estrutural, as crianças indicaram cinco elementos: as ruas, as praças, os bairros, os rios/igarapés e a floresta, presentes em suas falas para se referir a composição da cidade e, conseqüente, para manifestar a suas formas de perceber ambientalmente Manaus.

As ruas

Um dos primeiros elementos identificados pelas crianças para se referir a cidade de Manaus foram as ruas. A circulação pela cidade perpassa, necessariamente, pelas experiências realizadas em seu espaço de transição, isto é, as ruas. Tal temática emerge diretamente associada a algumas precariedades, como: buracos, poluição, lixo e trânsito ruim, conforme se observa na Figura 23.



Figura 23: Nuvem de Palavras: ruas.³⁶
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

³⁶ Reforça-se que os termos que emergem nas nuvens de palavras foram extraídos das vozes das crianças a partir da categorização apresentada no capítulo em questão.

Tais informações ficam melhor expressas quando associadas às vozes das crianças que ressoam uma percepção sobre as ruas marcadas pela presença negativa de impressões, conforme se observa abaixo:

Ludmila: *“As ruas são esburacadas”*

São Paulo: *“Algumas são asfaltadas e outras com muitos buracos”*

Fortaleza: *“As ruas em Manaus são todas esburacadas e sujas”*.

Teresina: *“As ruas têm muito lixo. Tudo jogam nas ruas”*.

Marília Mendonça: *“As ruas são cheias de buracos”*.

Tóquio: *“Algumas ruas são muito esburacadas. Já outras são bem asfaltadas”*.

Sandy: *“Algumas bonitas, outras esburacadas e sem asfalto (a maioria)”*.

É interessante notar que, historicamente, as ruas na cidade de Manaus emergem mediante sua relação com o rio. De origem portuária, as primeiras ruas de Manaus nascem no Rio Negro e se “espraíam” pelo entorno formando seus primeiros bairros (GARCIA, 2012). As ruas emergem como prolongamento da vida conduzida pelos movimentos das águas.

Se na Amazônia, o rio comanda a vida (TOCANTINS, 2000) e a relação das pessoas com o ambiente produziram uma anfibiabilidade no aspecto cultural (FRAXE, 2000), as ruas em Manaus emergem como espaços de interligação a esses aspectos simbólicos. Pela conformação geográfica, muitas ruas em Manaus, como as do centro principalmente, acompanham também o ritmo e a dinâmica das águas na Amazônia. Como um prolongamento dessa dinâmica social, as ruas expressam problemáticas de infraestrutura e saneamento básico existente nas cidades amazônicas, o que não furta Manaus de tal conjectura.

Em estudo realizado a partir do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento – SNIS com um panorama das 27 capitais brasileiras (OLIVEIRA; SCAZUFCA; PIRES, 2018), a cidade de Manaus está na 25.^a posição, estando entre as capitais com piores indicadores. Esse aspecto reforça a percepção das crianças quando evidenciam as ruas com lixos e mal cheiros, o que salienta a urgência desse tema do ponto de vista do ordenamento social.

Como as demais cidades no século XXI, Manaus necessita enfrentar um outro desafio: a mobilidade urbana - a pé, de carros, motos e ônibus -, por exemplo. De modo geral, as grandes cidades brasileiras, ao longo dos últimos anos, vêm se adaptando para o uso de transporte, pessoais e coletivos, para atender as grandes concentrações populacionais nessas áreas. É nesse sentido, que em 2014, através do Plano Diretor Urbano e Ambiental do Município (MANAUS,

2014), a cidade de Manaus indica que uma de suas garantias será a mobilidade urbana. No entanto, pelas vozes infantis, percebe-se que muito ainda necessita ser realizado.

Rihana: *“Sujas, esburacadas e quase não dá para andar. Às vezes o pessoal das lojas coloca coisas nela para vender”*

Ana Maria: *“As ruas são esburacadas, poluídas e com um trânsito horrível.*

Justin Bieber: *“As ruas de Manaus são ruins demais. Na verdade, são horríveis. As pessoas parecem que não sabem dirigir.*

Manacapuru: *“As ruas são poluídas, tem um trânsito ruim e cheias de buracos. Além de quebra-molas”*

As ruas na cidade que deveriam permitir uma fácil circulação, um lugar de passagem, é percebida pelas crianças como um espaço cheio de obstáculos que pouco colabora para os deslocamentos. Nessa perspectiva se confirma o fato de que as vias públicas cheias de pessoas e movimento, como os dos automóveis, são nocivos para as crianças, revelando uma desconsideração para aquilo que é comum, inclusive, as próprias pessoas (JACOBS, 2011).

As construções das ilhas institucionalizadas, a apropriação pragmática da cidade e a intensidade do viés econômico que traduz a cidade em um espaço de poder onde existem áreas nobres, verdes, apropriadas e destinadas e outras nomenclaturas que determinam os espaços podem promover uma percepção da rua como espaço do risco e do aterrorizador (SARMENTO; TREVISAN, 2017).

Enfim, em outro estudo realizado com crianças no espaço urbano de Manaus (CRUZ, 2011), observa-se que com o incremento de automóveis e a crescente sensação de insegurança trouxe um redirecionamento do uso da rua pelas crianças. Essa condição diz respeito, principalmente, às brincadeiras, o que não impede as crianças de buscarem outros espaços para a realização de suas atividades lúdicas, o que se consolida como uma restrição espacial gera a descoberta de novos espaços. É o que, talvez, apareça na percepção das praças.

As praças

Se os espaços de circulação na cidade, as ruas, tiveram uma percepção atravessada por impressões negativas, a praça, como espaço de parada, traz uma percepção ambiental praticamente inversa, destacando elementos predominantemente positivos pelo fato de serem arborizadas, organizadas, bonitas, legais, divertidas, seguras e com espaços (Ver Figura 24).



Figura 24: Nuvem de Palavras: praças.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Para além desses destaques positivos, nota-se que as vozes das crianças destacam as praças como espaços “verdes” compostos por árvores, flores, mato, isto é, área que, de modo geral, são arborizadas, como se observa.

Parintins: *“As praças são limpas, cheias de árvores e flores”*.

Ariana Grande: *“As praças são bem arborizadas e divertidas”*.

Manaus: *“As praças em Manaus são bonitas, mas precisam ser mais cuidadas”*.

Curitiba: *“As praças são limpas. Muitas têm muito mato. Mas, na que eu vou não tem muito não”*.

Notadamente, as praças quase sempre se constituem como um local de concentração da área verde da cidade. Essa perspectiva emerge nas vozes das crianças e se destaca como relevante uma vez que a essa percepção coaduna a necessidade de as cidades enfrentarem o desafio de instrumentalizarem políticas voltadas para a arborização. Em Manaus, por intermédio, do Plano Diretor de Arborização Urbana – PDAU, instituído em 2016, busca-se definir diretrizes de planejamento da arborização urbana, através de projetos, produção, implantação e manejo.

A urgência desse tipo de política pública está diretamente relacionada ao desenvolvimento urbano e da melhoria da qualidade de vida. Em Manaus, por exemplo, apesar de estar localizada no interior da Floresta Amazônica, possui 22% da área urbana arborizada, podendo utilizar as praças como espaço de incrementação das áreas verdes (CASTRO, 2016)³⁷, uma vez que o perímetro urbano da cidade comporta 209 praças registradas na Secretaria Municipal de Limpeza Urbana – SEMULSP (PREFEITURA DE MANAUS, 2017).

Apesar das sinalizações positivas sobre a praças, as crianças verbalizam a necessidade de “cuidados”, como a limpeza e manutenção dessas áreas verdes. Outro aspecto interessante foi a observação elencada por Belém, que diz: *“algumas praças são ruins e outras boas. As que são ruins é porque não tem iluminação à noite. As que são boas são as que tem espaço para a gente brincar”*.

Como indicadores dessa configuração, as vozes das crianças evocam, ainda, a ocupação e presença de pessoas e crianças para momentos de caminhadas, diversão e brincadeiras. Assim, pode-se caracterizar a praça como um espaço público e urbano, isto é, um local partilhado pelos moradores da cidade com a finalidade, de quase sempre, socializar. A praça constitui-se como espaço de convivência, conforme se observa nas falas das crianças.

Mc Kevinho: *“São bem organizadas, seguras e bonitas. Tem muita gente andando”*.

Anitta: *“São bonitas e bem legais com muito espaço para brincar e comer”*.

São Paulo: *“As praças são muito legais. Elas têm são bem organizadas e cheias de pessoas”*.

Winderson Nunes: *“São limpas. Tem espaço para diversão, brinquedos, árvores e gramas”*.

Essa perspectiva infantil está inserida em tendências contemporâneas que estão sendo vislumbradas em várias cidades do mundo, denominada de *“placemaking”*, isto é, um processo de planejamento e organização de espaços público voltados para as pessoas, com a finalidade de transformar os mesmos em pontos de encontro, convivências, partilhas e, fundamentalmente, de interações das pessoas com elas mesmas e com a cidade (HEEMANN; SANTIAGO, 2018).

Os espaços das praças constituem-se como espaço privilegiado de encontros na cidade. De crianças, jovens, adultos e idosos utilizam tal espaço para inúmeros fins, com um passeio, práticas de atividades esportivas, caminhadas, etc. Para além desse aspecto relacional, as praças

³⁷ O dado apresentado tem como fonte a reportagem “Em plena Amazônia, arborização em Manaus cobre só 22% da área urbana”, onde o professor Marcos Castro, do Departamento de Geografia da UFAM, aponta a ocupação das praças como ferramenta de expansão das áreas verdes de Manaus.

podem se configurar como importantes equipamentos sociais que favorecem, no decorrer da infância, o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas e psicológicas (LUZ; KUHNNEN, 2013).

Assim, as praças como espaços de relações, promovem a constatação de que não é possível pensar o ambiente dissociando-o da questão social, na qual as pessoas, em interação com os espaços, promovem a construção de identidades, significação do lugar, que sinalizam inúmeras modificações ao longo do processo de sociabilização e vivência da cidade.

Os bairros

Enquanto unidade da cidade, o bairro sinaliza o conjunto de habitações que podem indicar semelhanças mediante inúmeros aspectos: geografia, cultura, população, grupos étnicos, etc. A partir das vozes das crianças nota-se que há uma percepção expressiva de que os bairros de Manaus são ameaçadores ou perigosos (Figura, 25).



Figura 25: Nuvem de Palavras: bairros.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Se as ruas se correlacionam com a movimentação e a praça representa uma parada na cidade, os bairros podem indicar o *locus* da permanência, gerando percepções diretamente vinculadas aos processos de sociabilização. Na esteira dessa perspectiva, as crianças sinalizam diretamente uma percepção acerca dos bairros, a qual está correlata as experiências de violência que atravessam as grandes cidades. Observe as falas a seguir:

Wesley Safadão: *“Os bairros são perigosos. As casas são esquisitas. Tem umas grandes e bonitas e outras bem pequenas”*.

Gustavo Lima: *“Tem muitos bairros que não são perigosos e outros são. Onde eu moro à noite é muito perigoso”*.

Neymar: *“Alguns bairros são perigosos e não tem parque de diversão”*.

Salvador: *“Os bairros são legais. Alguns precisam de mudanças porque são muito perigosos”*.

Orlando: *“Alguns bairros são perigosos e temos que tomar cuidado. Outros são legais”*.

Guto Lima: *“O meu bairro é muito perigoso. Não podemos ficar nas ruas”*.

Charlie Brown: *“Os bairros são perigosos e sem segurança”*.

Não é à toa que a vida cidadina gera medos e o medo segrega e impossibilita a liberdade de ir e vir, isto é, como mencionado, o aspecto da socialização é atravessado pelo medo. Surgem então os muros e quanto mais muros, mais separações (BAUMAN, 2001), de tal forma que a cidade acaba por congrega lugares, que se definem em bairros bons ou ruins de morar mediante o aspecto da segurança.

É importante observar que nas últimas décadas ocorreram mudanças significativas no que diz respeito à presença das crianças na cidade, onde a circulação livre das mesmas vem sendo substituídas por ambientes supervisionados e institucionalizadas devido à crescente demanda por segurança (CARREIRA, 2016). O controle e a supervisão do que as crianças realizam em sua movimentação na cidade é objeto de mercadificação e de novos postulantes considerados educativos.

As preocupações com a segurança das crianças incidem na maneira como elas socializam por intermédio de atividades lúdicas em espaços da cidade. A necessidade de protegê-las e supervisioná-las interfere diretamente na maneira de se apropriar da cidade e na construção da percepção em torno dela. Isso pode indicar que Manaus é percebida cada vez mais como uma cidade perigosa. Onde a sensação de intranquilidade pode ser compartilhada pelos habitantes da cidade. Alicerçado nessa perspectiva, a cidade de Manaus parece estar

relacionada a comportamentos urbanos pautados pelo medo, principalmente, pelo aumento da violência ocorrida nos bairros.

Com efeito, outros aspectos aparecem na percepção dos bairros, como: distâncias, barulhos, falta de organização, com se observa a seguir.

Nova York: *“Os bairros não são tão organizados. Tem uns bem perto e outros bem longe”*.

Irãduba: *“Os bairros são amigáveis e tem uma boa vizinhança. Mesmo assim são muito barulhentos”*.

Paris: *“Os bairros têm muitas casas e quase sempre são muito barulhentos”*.

Diante de tal cenário, o processo de crescimento urbano desordenado intensifica a exclusão social, aumenta a violência e tem impactado o ambiente, trazendo como consequências situações que geram prejuízos materiais e que colocam em risco as vidas (RIBEIRO et al., 2011). O lugar de moradia, constructo de vivências e afetividades, tece intensidades de percepções que eclodem numa relação topofóbica com a cidade.

Um aspecto interessante, nesse contexto, é que a circulação das informações e o seu poder de estereotipar criam cenários e reforçam estigmas sociais. Quando as notícias são vinculadas e essas estão assentadas em crimes e violências a tendência é que se formem opiniões a respeito do contexto informado, gerando avaliações e julgamentos a respeito do mesmo. A tendência é acreditar que o bairro ou a cidade onde residem são lugares inseguros (CRUZ, 2009).

Assim, acentua-se a necessidade de problematizar reflexões, construir práticas e percepções acerca das conjecturas que surgem na cidade. Tais aspectos possuem um impacto direto no contexto socioambiental, principalmente na maneira de como as crianças convivem com os mesmos e na forma como percebem o lugar onde estão inseridas.

Igarapés e rios

Ao observar as percepções construídas pelas crianças até o momento, as mesmas apontam conjunturas que solicitam mudanças no cenário da cidade, como a mobilidade urbana, políticas de arborização e a violência. Nota-se, ainda, que as crianças se apropriam da cidade e elaboram suas percepções mediante um processo que aglutina tanto aspectos criativos quanto reprodutivos de suas circunstâncias. Essa perspectiva, denota a compreensão das crianças ao

elaborarem interpretações sobre a sociedade, sobre os outros, sobre si mesmo e sobre a natureza (SARMENTO, s/d).

É nesse sentido, que as vozes das crianças apresentam os rios e os igarapés como elementos que estruturam a cidade. Isso significa dizer que a construção da imagem da cidade de Manaus traz elementos comuns a outras pesquisas de percepção da cidade, como ruas, bairros, marcos - a praça (LYNCH, 1982), mas indica aspectos naturais como elementos próprios da cidade, nesses casos, os rios/igarapés e a floresta.

Sendo assim, nota-se referências, aos rios e igarapés, que evidenciam um reconhecimento da poluição nesses ambientes na cidade de Manaus. Termos como sujos, mal cheirosos, lugar de descarte de móveis inservíveis, como sofás e geladeiras, ou resíduos como garrafas de plásticos associam-se a percepção de que os rios e igarapés estão poluídos, como se verificar na Figura 26.



Figura 26: Nuvem de Palavras: rios e igarapés.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Esse reconhecimento se torna presente nas percepções das crianças, corroborando com a realidade física da paisagem de Manaus. Para as crianças, os igarapés na cidade deixaram de ter uma “serventia” uma vez que estão poluídos e há uma prática presente de se descartar lixo neles. No entanto, a criança se dá conta que se na cidade os rios e igarapés estão poluídos, fora dela estão limpos e cristalinos.

Marília Mendonça: *“Os rios são poluídos, fundos e tem correnteza muito forte”*.

Tefé: *“Os rios são muito poluídos em Manaus. Na verdade, eles cheiram muito mal”*.

Fortaleza: *“Todos os rios em Manaus são sujos”*.

Dua Lipa: *“Alguns rios aqui são limpos e outros são sujos”*.

Presidente Figueiredo: *“A cidade de Manaus tem muito igarapé. Mas, nenhum serve porque estão todos poluídos”*.

Gabriel, o Pensador: *“Os rios são muito poluídos porque as pessoas ficam jogando lixo neles”*.

Katy Perry: *“Os igarapés são poluídos. Tem geladeira, sofás, garrafas de refrigerante dentro deles”*.

Charlie Brown: *“São poluídos e mal cheirosos”*.

Demy Lovato: *“Na cidade são sujos e fedem. Fora da cidade são cristalinos e sem poluição”*.

Sabe-se que a construção da cidade de Manaus está vinculada diretamente aos “ritmos das águas”, como sinalizado anteriormente. Os rios e igarapés que se inter cruzam na cidade de Manaus apresentam em sua conformação a relação direta com a ocupação do solo potencializada desde a instalação da Zona Franca de Manaus, o que trouxe a retirada de árvores para a construção de moradias, viabilizando problemas como alagamento e desabamentos (NOGUEIRA; SANSON; PESSOA, 2007). Esse componente socioambiental está na base do reconhecimento infantil de que os rios e igarapés, em Manaus, estejam poluídos.

Nesse cenário, políticas que vislumbrem a limpeza e revitalização de rios e igarapés urgem nas cidades, como o Programa de Saneamento dos Igarapés de Manaus – Prosamim, instituído em 2003, que visa basicamente a melhoria urbanística, social e ambiental. Para tanto, em seu plano de ação realiza atividades de urbanização, habitação e engenharia em igarapés que integram as bacias de Educandos e São Raimundo, localizadas no perímetro da cidade de Manaus.

Transcorrido algum tempo desde o início de sua implantação e alguns estudos realizados (QUEIROZ, 2009; MENEGHINI, 2012; PINHEIRO, 2008; GOES, 2016) pode-se dizer que a revitalização dos espaços naturais, principalmente dos igarapés, trouxe ao seu entorno um modelo em “embelezamento” paisagístico através de suas construções. No entanto, o imperativo domínio sobre o ambiente sinaliza que, por vezes, aniquila-se o diálogo com a população e a comunidade inserida, “despotencializando” os efeitos do programa na cidade.

Essa circunstância é o que se observa no Parque Rio Negro, onde sua construção se apresenta como um hiato entre a paisagem natural e a comunidade localizada em suas

proximidade, mostrando-se de “costas” tanto para a cidade como para a comunidade, demarcando-se como um território “neutro” através dos gradis de fechamento (GOES, 2016), conforme se observa na Figura 27.



Figura 27: Parque Rio Negro – Prosamim São Raimundo.

Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Assim, ao reconhecer as falas das crianças sobre os igarapés e rios na cidade de Manaus e correlacionar a experiência realizada pelo Prosamim, coaduna-se uma característica das cidades latino-americanas: as fragmentações nas estruturas socioeconômicas. Essas fragmentações reverberam porções estéticas de demonstração de riquezas em meio a um cenário de intensa pauperização social, isto é, há um plastificação dos aspectos paisagísticos, mas um constante afunilamento das desigualdades. Isso exige uma integração dos rios e igarapés nas cidades a necessidade de buscar relações que considerem a memória coletiva, as identidades locais e a participação ampliada da população participante, incluindo as crianças, podendo constituir um aspecto *sine qua non* para a implantação desses programas (COY, 2013).

Florestas

A percepção das crianças sobre a cidade trouxe outro elemento “verde”: as florestas. Embora sinalizem a precariedade ou a poluição desses elementos no perímetro urbano de Manaus, as crianças reconhecem a necessidade das florestas como parte integrante no cenário citadino, principalmente, quando reconhecem a constante presença de árvores. No entanto, assim como nos rios e igarapés apontam algumas problemáticas ressaltadas na Figura 28.



Figura 28: Nuvem de Palavras: florestas.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Em suas vozes, observa-se, ainda, que a noção de floresta está associada ao aglomerado de árvores dispostas em determinada área. Daí um reconhecimento de que a floresta é bonita, possuindo árvores, animais, flores e frutas e que embora, a temperatura – muito quente – seja uma constante, a cidade está cheia de árvores.

Claudia Leitte: *“As florestas são bonitas em Manaus. Possuem plantas, árvores, animais, flores e frutas”*.

Bruna Marquezine: *“As árvores são grandes e tem muitas flores. Em Manaus nós temos ruas cheias delas.”*

Sandy: *“A cidade ainda tem muitas árvores, mesmo Manaus sendo muito quente”*.

Novamente, assim como na percepção das praças, as crianças demonstram uma percepção positiva em relação as árvores na cidade. No entanto, há também a identificação de algumas situações que prejudicam as florestas mesmo fora da cidade, como queimadas, extinção de animais e desmatamento.

Ana Maria: *“Em Manaus nós temos muitas florestas, mas elas estão ficando extintas pois estão derrubando e queimando as árvores.”*

Boa Vista: *“As florestas têm muitas árvores e animais, mesmo alguns entrando em extinção”*.

Tóquio: *“A cidade tem muitas árvores. Mas, as florestas estão se acabando por causa do desmatamento”*.

A percepção das florestas não revela uma indicação pragmática e utilitarista da floresta no sentido do que pode ser feito com a floresta na cidade. Destaca-se tal elemento, para contrapor outra percepção realizada com adolescentes (HIGUCHI; SILVA, 2013), onde há o destaque do valor social da floresta, indicado através de atividades vinculadas ao lazer, contemplação, econômico e ambiental. Com as crianças há um indicativo tácito de que as florestas estão desaparecendo seja por desmatamento ou por queimadas.

Essa perspectiva encontra ressonância, de modo geral, na relação das cidades amazônicas com a Floresta. Os grandes centros urbanos, por estarem incrustadas no interior da Floresta Amazônica, sinalizam pouca discussão e atenção ao processo de degradação ambiental acumulada ao longo de sua história (NOGUEIRA; SANSON; PESSOA, 2007). Forja-se um “mosaico” de cenários que revelam segregações espaciais numa pluralidade de desigualdades sociais e problemas ambientais.

Um desses aspectos são justamente as queimadas, as quais são percebidas com maior intensidade nos meses de agosto e setembro no Amazonas (INPE, 2018). Em Manaus, os focos estão correlacionados as queimadas urbanas, isto é, queimadas realizadas na área da cidade comumente realizada pelos moradores ao atear fogo em lixos em quintais ou áreas públicas abertas. Outro aspecto vinculado a esse tema são as queimadas produzidas pelos municípios vizinhos, onde a fumaça é transportada pelos ventos para outras cidades como Manaus (INPE, 2018).

Por fim, o reconhecimento das florestas na estrutura da cidade é um importante indicador para reforçar os efeitos positivos que as “áreas verdes” aglutinam a vida dos cidadãos, principalmente, no que diz respeito à saúde, como longevidade, saúde mental, qualidade do sono, recuperação de doenças. Além desses aspectos, pode apresentar um conjunto de indicadores que favoreçam nas cidades os serviços ecossistêmicos, a regulação térmica, o escoamento superficial, a modulação de doenças infecciosas transmitidas por vetores, a qualidade do ar, a redução de ruídos, a valorização imobiliária e a produção de alimentos (AMANTO-LOURENÇO et al., 2016).

2) *Dimensão Antropológica*

Outro elemento importante para construção da percepção infantil sobre a cidade de Manaus é a dimensão antropológica. Historicamente, a população manauara é marcada pela diversidade étnica. Caboclos, indígenas, nordestinos, ribeirinhos do interior ou da cidade, por exemplo, são grupos que constroem as peculiaridades dos habitantes desta cidade. Não se pode esquecer que esse aspecto está, intrinsecamente, vinculado ao processo histórico, no qual a expansão da cidade está atrelada a um “fenômeno estrangeiro” de disposição daquilo que ocorrer ou não na cidade (SOUZA, 2003).

Com efeito, as pessoas, como seres históricos, só podem ser compreendidas dentro de seus contextos, principalmente, a partir de suas relações. Dessa maneira, torna-se relevante destacar que a tessitura dessa percepção ambiental exige alguns “rastros” da maneira como as crianças percebem as pessoas que habitam a cidade.

Nesse sentido, verifica-se que há dois agrupamentos, nas vozes das crianças, que caracterizam a percepção sobre as pessoas na cidade de Manaus: 1) percepção com características elogiosas; 2) percepção com características de deslouvar. Ressalta-se que tais características estão inseridas em uma diversidade de gestos, comportamentos e situações que tem origem no seguinte questionamento feito às crianças: como você caracterizaria as pessoas na cidade de Manaus?

De modo geral, as pessoas na cidade de Manaus estão ligadas aos termos alegres, felizes, boas, cheirosas e legais, conforme se destaca abaixo:

Jorge e Mateus: *“As pessoas em Manaus são felizes porque estão sempre sorrindo”*.

Barcelos: *“As pessoas são boas. Elas conversam e brincam comigo”*.

Manacapuru: *“Elas são cheirosas e bonitas. As colegas da minha mãe me abraçam e me dão algo sempre”*.

Chaves: *“Elas são felizes. Estão sempre falando”*.

Tais percepções trazem, por um lado, elementos sociopolíticos aprendidos com os pais. Boa Vista, por exemplo, expressa que: *“Pelos lugares que eu passo eu vejo pessoas trabalhadoras, guerreiras, que lutam para ter o que elas querem. Eu observo isso porque minha mãe diz que pra vencer na vida precisamos de muito esforço”*. Por outro lado, a observação parece isenta desse imperativo moral para apenas constatar o fato presenciado, como Belém - *“geralmente as pessoas estão se movimentando. Outras estão paradas esperando o ônibus ou*

outra coisa” e Maísa - “eu vejo elas [as pessoas] sempre apressadas. Sempre caminhando com pressa”.

Essa condição da pressa parece ser uma característica do modo de existência nas cidades hoje. Em um estudo realizado em Fortaleza³⁸, tendo como sujeitos os motoristas, foi verificado que a percepção do tempo e a pressa potencializam a sensação de que falta tempo para realização das atividades e que para isso é imperativo correr e acelerar. Essa perspectiva incide no aumento nos erros e nas violações das regras ao dirigir, uma vez que o importante é realizar uma cronofagia diária para dar conta do ritmo intenso do cotidiano (LIMA; CAVALCANTE, 2015).

As adjetivações utilizadas pelas crianças para caracterizar as pessoas em Manaus, em sua maioria, emergem correlatas a execução de alguma atividade, como demonstra Presidente Figueiredo, por exemplo: *“Elas [as pessoas] são muito alegres. Por onde eu passo tem muita gente soltando papagaio³⁹”*. Tais menções, até aqui, podem indicar e corroborar a perspectiva de que as crianças reverberam, em suas vozes, o que presentificam em seus lugares de convivência e relacionamentos, isto é, a percepção sobre as pessoas estar correlata aos seus locais vivenciados e das interações estabelecidas neles. Isso ocorre mesmo àquelas (pessoas) que não interagem com as crianças, conforme indicação de Philippe Coutinho: *“Elas são legais. Mas, não falam muito comigo”*, e, Tóquio: *“Elas são legais, Mas, não falo muito com elas não. Eu não conheço muita gente”*.

O reconhecimento desses aspectos elogiosos sobre as pessoas não ignora algumas ponderações das crianças. Apesar de as pessoas serem vistas como alegres e legais, algumas crianças indicam singularidades a respeito das pessoas que estão ao seu entorno. É o que destaca Maués: *“As pessoas são legais. Só não gosto das pessoas que vão no posto de saúde. Não que elas sejam ruins, mas é o fato de que é muito triste as pessoas lá. É muito triste quando a gente adocece”*. Nessa esteira, se configura a fala de Iranduba: *“Elas são alegres. Só a minha professora que demora muito para escrever uma coisa. Ela é lenta”*.

No que diz respeito às percepções com características de desvalor agrupam-se as indicações que expressam sentimentos que localizam as pessoas em características pejorativas, como tristes, feias e desconhecidas, conforme se observa a seguir:

Parintins: *“Elas são tristes”*.

Fortaleza: *“Eu não gosto muito. Elas são desconhecidas e eu não falo com elas”*.

³⁸ Fortaleza, capital do Estado do Ceará.

³⁹ Papagaio designa uma das expressões utilizadas para designar brincadeira de conduzir uma pipa em céu aberto.

São Paulo: *“Eu não falo muito com elas. Eu não falo nem com meus vizinhos e eu não gosto deles. Eles fazem barulho, escutando música alta”*.

Orlando: *“São pessoas feias e tristes”*.

Tais referências foram menos expressas que as percepções positivas. No entanto, destacam e coadunam a perspectiva, também mencionada, de que a percepção das crianças está ligada com o envolvimento delas com as pessoas, isto é, conversar e interagir, por exemplo, constituem-se indicadores para construir a percepção da crianças sobre aqueles que estão a sua volta, como sinaliza Manaus: *“Muitos legais. Mas, tem outros desconhecidos que não são”*.

É interessante observar que os aspectos “desconhecimento” e “não falar” emergem como condição para caracterizar as pessoas. O não envolvimento das crianças com as pessoas parece projetar um estranhamento que potencializa uma perspectiva negativada sobre essas pessoas. Alguns estudos demonstram que a restrição no que diz respeito a mobilidade infantil na cidade (CARREIRA, 2016), instensificada pelo envolvimento em jogos eletrônicos, aumento de atividades realizadas em espaços fechados/institucionais, aumento na densidade de tráfego de carros, por exemplo, podem indicar pouco envolvimento das crianças com outras pessoas.

A pouca socialização atravessada pela cultura do medo parece tender a construir uma percepção do outro como algo negativo: estranho, triste, barulhento, feio, etc. Nesse sentido, um aspecto fundamental que oportuniza a relação das crianças com outras pessoas é o movimento, a circulação, a mobilidade infantil na cidade. Dessa maneira, há indícios de que a imobilidade das crianças interfere em suas condições físicas, como a obesidade infantil (CARREIRA, 2016).

Conforme se verifica, a percepção das crianças sobre as pessoas emerge como desafio que interpõe outros elementos que implicam estar na cidade. Construir uma percepção sobre as pessoas tende a acrescer a experiência do diferente, daquilo que extrapola o controle adultocêntrico e esbarra diante do outro desconhecido, estranho, marginal, migrante, etc.

Assim, ao construir o processo de percepção ambiental da cidade reconhece-se a articulação cognitiva e afetiva das pessoas, nessa tese das crianças, as quais observam e interpõem sobre o ambiente, vivenciado e sinalizando suas avaliações, seus gostos, suas possibilidades, enfim, suas histórias. Nesse sentido, ao reconhecer as percepções das crianças sobre a cidade, como foi descrito acima, torna-se relevante, nesse ínterim, destacar um cenário das urgências socioambientais de Manaus.

3.3 As Urgências Socioambientais da Cidade de Manaus

Embora persista no imaginário popular a imagem de um ambiente rural e de densa floresta, as cidades na Amazônia têm passado por um crescente processo de urbanização, isto é, o processo que acaba se constituindo um meio para a acumulação do capital, através dos intensos e longos períodos laborais, bem como da duração do bens produzidos e investidos no ambiente construído (HARVEY, 2014)

Esse processo de urbanização, ainda produz uma geografia dos espaços, na qual seu uso ganha contorno mutável, configurando-se a partir de sua funcionalidade e produção de lucro. Daí o caráter especulativo dos espaços urbanos e sua propensão às constantes crises, uma vez que se moldam de acordo com o movimento da acumulação de riquezas, conforme o ocorrido com as crises imobiliárias nas últimas décadas, de forma específica em 2008 nos Estados Unidos, por exemplo.

Não é à toa que para além de compreender o direito à cidade (LEFEBVRE, 2016), torna-se necessário que as questões urbanas mereçam destaque e atenção política, como a criação do Estatuto das Cidades, em 2001 (BRASIL, 2001). Não basta a consolidação dos direitos à cidade, mas urge a necessidade de uma revolução urbana (HARVEY, 2014) que leve em consideração a indissociabilidade entre a perspectiva capitalista de projetar na cidade seus interesses e os contínuos objetivos por garantia de direitos de novas formas de expressão na cidade pelas lutas sociais (ROLNIK, 2013).

Nesse cenário contemporâneo, as cidades cada vez mais ocupam espaços na organização da sociedade, principalmente, a partir do aspecto econômico. Elas concentram, majoritariamente, bancos, indústrias, empresas comerciais nacionais e transnacionais. De modo geral, as cidades refletem as condições socioeconômicas determinadas pelo capital, que as promovem como um centro irradiador de oportunidades de emprego e de melhores condições para existência (LEFEBVRE, 2016; HARVEY, 2014; MONTE-MÓR, 2011; ROLNIK, 2014).

Mediante o conhecimento das percepções infantis e tendo as dimensões da estrutura da cidade e as pessoas que a habitam como perspectiva que delineou esse quadro teórico, nota-se que existe em tal percepção uma série de desafios existentes em Manaus: ruas esburacadas, trânsito, poluição, falta de segurança, queimadas, etc.

As crianças como membros da cidade interpõem observações, mas apontam novas configurações. Embora tais possibilidades sejam, por vezes, restritas, vivenciar a cidade é agir sobre ela e, conseqüentemente, tomar decisões a partir de perspectivas próprias e singulares (PÉREZ et al., 2008). Se a presença e a circulação das crianças na cidade, ainda, tendem a estar

limitadas, ao escutar o que seria urgente para as crianças, nota-se que a capacidade deslocar por outros espaços sinaliza uma manifestação e uma vontade de realizar escolhas elaboradas mediante suas percepções.

Reconhecer as percepções sobre a cidade de Manaus é promover a construção da cidadania pelas crianças mediante as experiências que emolduram suas próprias vidas. Desse modo, podem-se apontar três urgências socioambientais que a cidade de Manaus precisa enfrentar: 1) as ruas; 2) serviços públicos e 3) violência e o preconceito.

As ruas

Em concordância com um dos itens que as deixava triste, as crianças apontaram as ruas como um dos desafios da cidade de Manaus. Na percepção das crianças as ruas encontram-se esburacadas, com sujeiras, sem asfalto, além de “feder”.

Parintins: *“A cidade precisa de ruas novas. Eu faria ruas novas, porque tem muito buraco onde moro. Lá perto de casa tem água dentro deles”.*

Miley Cyrus: *“Eu asfaltaria as ruas. Tem muita sujeira também nas ruas”.*

Presidente Figueiredo: *“Eu mandaria tampar as ruas esburacadas”.*

Tefé: *“Mandaria arrumar as coisas são sujas das ruas. Tem rua que é no barro e mela quando a gente passa”.*

Barcelos: *“Tiraria o lixo das ruas. As pessoas jogam tudo na rua”.*

Maués: *“Eu tamparia os buracos. As ruas estão com buracos”.*

Chaves: *“Tiraria os lixos das ruas. Fede muito e tem muita sujeira”.*

Paris: *“Eu mandaria asfaltar porque tem muito buraco”.*

Camila Cabelo: *“Eu iria arrumar as ruas esburacadas, colocaria mais ônibus para rodar”.*

É notório em Manaus a precariedade de muitas ruas na cidade. Em 2018, através do Plano de Obras Verão⁴⁰, a prefeitura da cidade objetiva recapear cerca de 10 mil ruas do total de 16 mil existentes na cidade, isto é, mais da metade das ruas da cidade necessitam de recuperação. Tal problemática não reside, apenas, na manutenção das mesmas pelo serviço

⁴⁰ O Plano de Obras no Verão foi lançado em junho de 2018 e prevê um investimento de R\$ 320 milhões, recurso próprio do Município, para recuperação de ruas e manutenção em pontes. In.: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/com-problemas-em-todas-as-zonas-de-manauis-prefeitura-quer-recapear-dez-mil-ruas-ate-o-fim-do-ano.ghtml>. Acessado no dia 29 de julho de 2018.

público, no caso da prefeitura. Ela encontra relação direta com o advento do Polo Industrial, que atrelou as vias públicas a um crescimento na circulação de transportes pesados e de grande porte. Essa condição, também, ocasiona a deterioração do recapeamento asfáltico da cidade (RODRIGUES, 2006).

A esses aspectos, encontra-se também o fato climático da cidade. As altas temperaturas registradas em Manaus oportunizam uma vulnerabilidade no revestimento asfáltico da cidade, proporcionando deformações longitudinais nas vias. Essa situação emerge, principalmente, nas áreas de circulação de ônibus, daí a necessidade de pensar outras estratégias no campo da engenharia, química e de material, por exemplo, para verificar o tipo de revestimento adequados as condições climáticas da cidade (RODRIGUES, 2006).

Outro aspecto importante a ser destacado desse item, por fim, diz respeito ao prejuízo que os buracos nas ruas podem causar tanto para motorista quanto pedestres. Isso prejudica a mobilidade, sinalizada na necessidade de mais ônibus em circulação, mas também, penaliza os usuários através de acidentes e problemas vinculados ao saneamento básico, como a água armazenada nos buracos, assim como os constantes “entupimentos” dos dutos de escoamento das águas no centro da cidade.

Os serviços públicos

Ao destacar os serviços público como um item que agrega algumas urgências na cidade de Manaus, as crianças inserem, principalmente, os desafios no campo da educação, através de escolas, e da saúde, através de hospitais.

Cocielo: *“Melhoraria a educação nas escolas e melhoraria a merenda na escola”*.

Felipe Neto: *“Consertaria as escolas e elas estão em greve. Ajudaria também as farmácias que as vezes não tem um remédio pra vender”*.

Rio Preta da Eva: *“Eu melhoraria a cidade. Mandava construir mais escolas”*.

Presidente Figueiredo: *“Construía mais escolas e mais hospitais. Eu não faria o que a Dilma fez. Ela roubou o Brasil”*.

Winderson Nunes: *“Eu mandaria construir hospitais, escolas e mais ruas”*.

É interessante destacar que as vozes das crianças foram registradas em uma época próxima a uma das maiores paralizações de professores vinculado a Seduc realizada no período de março a abril de 2018. A percepção das crianças reverbera esse aspecto como uma urgência a ser enfrentada na cidade. Essa perspectiva coaduna também com os resultados do Censo

Escolar 2017 (INEP, 2018) em que as escolas no Brasil, de modo geral, apresentam deficiências no que diz respeito a infraestrutura, como rede de esgoto e melhoria no atendimento da merenda, como foi evidenciado acima.

Quando se concebe tais considerações direcionadas para a escola, sabe-se que os espaços físicos ao comporem parte integrante das relações das crianças com o mundo “emolduram” formas de organização do ambiente repercutindo diretamente no processo ensino-aprendizagem das crianças. Espaços precarizados e pouco atrativos, constituem-se em espaços pouco convidativos às crianças (ROSADO; CAMPELO, 2011).

Por fim, no que diz respeito à saúde há uma sintonia direta com a função do hospital como lugar de recuperação da saúde. Um dado interessante é a constatação de que é necessário construir também farmácias para aquisição de medicamentos. Aqui há um destaque para os efeitos maléficos que o mal-uso do dinheiro público podem produzir para com a população. A verbalização de Presidente Figueiredo é sintomática: *“Eu não faria o que a Dilma fez. Ela roubou o Brasil”*.

Violência

O tema da violência associada a “lugares feios” e a presença de bandidos na rua direcionam o tema como uma urgência das crianças na cidade de Manaus. No entanto, tais elementos não encerram o problema esboçado pelas crianças, a vivência do racismo, como forma de violência, também, é expressa.

Messi: *“Eu reformaria os lugares feios e ajudaria na violência porque a cidade é muito agitada. Ela parece uma sala de aula sem professor”*.

Irاندuba: *“Tem que tirar os bandidos das ruas”*.

Nova York: *“Mudaria a violência. Mudaria também a diferença que colocam entre a gente, tipo o racismo. Por isso, que eu não gosto muito dela as vezes. Eu não gosto de violência”*.

Em um estudo que procurou ouvir o que dizem as crianças a respeito da violência (LIRA; HANNA, 2016), revela que um dos achados foi a não percepção de um nível de insegurança, apontando para uma normatização da violência vivenciada. Apesar de esse não ser o escopo desta tese, é importante ressaltar que nesta pesquisa, mediante as vozes das crianças, a violência sinalizada nos bairros aponta uma situação de urgências em Manaus. As crianças não somente percebem, como indicam os efeitos da mesma sobre suas vidas.

É o que acontece com a verbalização do racismo entendida como diferença que se impõe entre as pessoas. O reconhecimento desse tipo de violência por Nova York, 8 anos, está umbilicalmente ligada a um dos aspectos da violência no Brasil (CERQUEIRA et al., 2018), onde pessoas negras estão mais suscetíveis a violência que pessoas não-negras. Considerar tal percepção é fundamental para compreender não somente o impacto desse tipo de violência sobre as crianças. Fundamentalmente, indica a necessidade de desnaturalizar a condição infantil de um lugar romantizado em que os problemas sociais passam ao largo de suas existências, para compreender que as crianças não somente percebem, mas falam e sabem os efeitos de tais condições.

As três urgências apresentadas pelas crianças - as ruas; os serviços públicos e a violência - possuem confluência com uma pesquisa realizada na cidade de Manaus (PROJETA, 2017), onde a população, maior de 16 anos, aponta como dificuldades nessas áreas, sendo respectivamente 62,1% da população veem com preocupação a questão da segurança pública, seguido pela saúde (33,4%), asfaltamento (24%), desemprego (18,6%) e transporte público (18,2%).

Dessa maneira, as percepções e as vozes das crianças sobre a cidade tratam do realocamento da condição infantil, historicamente concebida à margem. Ao considerar as percepções das crianças instaura-se um diálogo com o contemporâneo e suas incidências sobre as formas de produção infantil (SARMENTO, 2004), no qual a infância é tida como categoria que se dinamiza mediante a compreensão de como constroem suas vivências em determinados grupos e como esses se diferenciam.

Nessa esteira, entende-se a maneira como se constituem as crianças soldados na África (CORREIA, 2013) e as crianças perambulantes em Manaus (NORONHA, 2010) na diversidade das expressões infantis. Suas vozes podem até serem negadas e entendidas como meros objetos, mas que expressam e apresetam outros arranjos, desconstruindo, principalmente, naturalizações estabelecidas sobre a infância.

Não há uma única infância, mas uma pluralidade de espaços dissolvidos em sociedades, experiências, vivências, modos de ver e entender os fatos. Existem, portanto, culturas infantis tantas quantas sejam as formas de inscrição da infância ao longo do tempo. Tal reconhecimento, evidencia o ingresso da produção infantil na agenda da opinião pública e nos diversos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade (SARMENTO; PINTO, 1997).

O capítulo em questão nos aponta a percepção ambiental das crianças a respeito da cidade de Manaus. Como obra (tese) construída e visualizada, torna-se importante, agora,

contemplar a obra. Essa perspectiva, diz respeito à maneira como as crianças, imbuídas de suas vozes e expressões, configuram uma cidade.

Assim, pensar e conceber essa relação constitui envereda na possibilidade do outro, que se configura como necessidade fundamental e reivindica sua autonomia mediante práticas determinantes de identidade e espaço. Por fim, o presente texto manifesta o desejo do reconhecimento da criança em sua integralidade, como o outro pleno e expresso sem o ideário dominador que visa negar e excluir suas concepções e vozes. Eis nosso próximo horizonte reflexivo: as crianças como agentes socioambientais.

4. CONTEMPLANDO A OBRA: A CIDADE QUE QUEREMOS

“A voz das crianças na investigação científica é aqui entendida como revelação das percepções das crianças, das representações sociais e da própria realidade social: as crianças projetam nas suas interpretações imagens e formas conceituais que são importantes para o conhecimento do mundo social. Isto é, as interpretações da realidade social feita pelas crianças constituem parte da reflexividade institucional da modernidade e, nesse sentido, alargam o campo interpretativo disponível” (SARMENTO; TREVISAN, 2017).

Deslocar-se pela cidade, visitar seus espaços e construir uma percepção em torno da mesma, oportunizam à criança um contato direto com o ambiente. Tais movimentos indicam a percepção ambiental da cidade. Com efeito, perceber a cidade não consiste apenas em reproduzir o visível. Ao visibilizá-la, por intermédio de linguagens e representações, na tentativa de articulá-las e descrevê-las, uma nova cidade é inventada (PÉREZ et al., 2008).

As inúmeras maneiras de inserção das crianças na cidade produzem significados que se dão pelo uso cotidiano. Deslocar, visitar, perceber instauram um caminho na cidade pelas crianças. Nessa perspectiva, o sentido que as crianças atribuem à cidade é um tempo de enunciação marcada por presenças (CERTEAU, 1998), descontinuidades, que ao se referir ao modo como usa seu cotidiano, expressa também quem elas são.

A cidade brota como uma expressão da criatividade humana, aliás “a maior criação da humanidade foi suas cidades. Elas representam a extrema realização de nossa imaginação enquanto espécie [...]” (KOTKIN, 2012, p. 18). Ora, se a cidade é uma experiência criativa que, ao vivenciá-la, enunciam-se novas cidades, a arte é uma das mais singulares manifestações dessa criatividade. Logo, as crianças em condição de participantes de vivências artísticas constroem, também, sua cidade.

Dessa forma, torna-se relevante não somente conhecer as percepções das crianças sobre a cidade. Indubitavelmente, pelas vozes das crianças, fazer ressoar suas presenças na cidade que elas desejam ou projetam no ambiente citadino. Com efeito, perceber não é tão simples, uma vez que envolve uma complexa experiência que evoca memórias, imagens e afeto, ou seja, “[...] perceber é entrar em uma relação singular, sensível e imediata com um objeto [...]” (SANCHEZ-VASQUEZ, 1999, p. 135).

Dessa maneira, a trajetória pesquisada até agora ficaria incompleta se seus meandros tivessem sido traçados apenas no âmbito do deslocamento, da apropriação e da percepção. É necessário compreender que todas as vozes infantis, embuídas de suas “visões”, crenças, desejos, sentimentos, preconceitos, etc, apontam uma perspectiva recoberta de ações e propostas, o que dá às crianças, invariavelmente, a condição de sugerir, propor e construir a cidade que elas desejam, a cidade que elas querem.

A feitura deste capítulo tem como o objetivo de analisar os sentidos de cidade que as crianças expressam a partir de suas perspectivas. Ora, no primeiro momento, preparou-se a paleta contextual dessa pesquisa a partir dos deslocamentos infantis. No segundo, evidenciou-se a cores das vivências artísticas e os pincéis da apropriação da cidade por intermédio dos equipamentos culturais. No terceiro, visualizou-se a obra, isto é, a percepção da cidade. Nesse capítulo, contempla-se a obra: a cidade construída pelas crianças.

Para tanto, a ideia de contemplação nesse capítulo não é a captação de algo estanque, mas de todo o processo que se dilui ao longo desta pesquisa. Contemplar a cidade que as crianças querem é “recordar” o “lugar” que a infância se configurou em nossas práticas ditas científicas. Contemplar é reconhecer o fato que as crianças constroem e agem politicamente. Enfim, contemplar a cidade é salientar as crianças como pessoas competentes que participam, vivenciam e agem com e sobre as dinâmicas socioambientais.

Portanto, o capítulo em questão se dará mediante 3 tópicos, a saber: 1) O “lugar” da infância nas Ciências: um olhar para a história, a qual tece algumas considerações em torno da maneira como as ciências “localizam” a presença nas crianças em seu fazer; 2) A cidade pelas crianças: reconhecer o presente, onde se analisam os sentidos empregados pelas crianças em torno da construção de suas cidades; 3) As crianças como agentes socioambientais: olhar para o futuro, que busca fundamentar, dentro do espoco das Ciências Ambientais, um outro “olhar” para as crianças e suas relações socioambientais.

4.1 O “lugar” da Infância nas Ciências: um olhar para a história⁴¹

Estudos, pesquisas, notícias, audiências demarcam a criança e a infância como campo de contradições, que cada vez mais expõem questões como: a exploração do trabalho infantil (NORONHA, 2010; PAGANINI, 2011; NOCCHI et al., 2015); o crescimento dos indicativos de HIV/Aids (GUERRA; SEIDL, 2009; PACHECO et al., 2016); exploração e abuso sexual como a pedofilia (MORAIS et al., 2007; MAIA; BARRETO, 2012). Com isso, esses estudos e pesquisas demonstram vezes que colocam as crianças em contextos de vulnerabilidade (SARMENTO; PINTO, 1997).

⁴¹ O leitor pode até se questionar porque o “lugar” da infância na Ciências se o nosso tema direto é a cidade. Digo-lhe: a feitura da tese é também uma reorganização das ideias a respeito do “lugar” teórico que o pesquisador está inserido. Dessa maneira, torna-se relevante, mesmo que brevemente, explicitar esse aspecto no que diz respeito ao seu enredo histórico. Assim, ressalto que o “lugar” das crianças designados pelas Ciências tem foco enfoque os autores que intencionalizam realizar uma provocação a maneira como a Psicologia, meu “lugar” teórico de origem, se constituiu e construiu o “lugar” da infância.

Sob a ótica das Ciências, as pesquisas contemporâneas, ao contemplarem estudos com crianças, persistem numa visão idealizada e romântica (TOURINHO; MARTINS, 2010), onde o entendimento sobre elas no fazer investigativo é objeto de análises, mas suas posições, concepções e vozes são usurpadas, contemplando-as como entes idealizados e não como crianças reais que atuam no cotidiano como entes concretos de condições socioambientais que influenciam na maneira de tornar-se pessoa e são influenciados por elas.

Conforme se observa, até aqui, o processo de socialização, por exemplo, acaba se mostrando verticalizado partindo do adulto (sujeito) para a criança (objeto). É o adulto que define os objetivos e os benefícios da interação social. A criança colocada em seus pares torna-se um igual, um grupo homogêneo, como se a referência à infância fosse um “terreno comum” a todas as crianças, onde uma criança amazônica fosse análoga a uma oriental. Cria-se uma idealização acerca do ser criança.

Somos herdeiros da tradição biologicista-evolucionista que impregnou as concepções da infância como etapa do desenvolvimento humano. O sentido de “falta”, ainda, está impregnado em muitas concepções teóricas quando se refere à infância. A criança é entendida como um devir (SIROTA, 2001), ou como algo que está a caminho para a vida adulta, isto é, a criança é um ser para o futuro, um ser para a realização. No presente, resta-lhe a condição da ausência, da imaturidade, do silêncio.

Do ponto de vista do desenvolvimento a criança é um ser incompleto. A discussão desse aspecto assenta o lugar da infância mediante as influências das abordagens biologicistas que estão em voga. Para tanto, será apresentado, brevemente, como cada autor - Freud, Piaget e Vygostsky - conforma seus construtos teórico sobre as crianças e suas interrelações com tal abordagem.

A psicanálise freudiana⁴² explicita o interesse em se destacar como um saber próprio para cura de certas nervosidades (FREUD, 2014). No entanto, suas referências à infância, à criança e ao seu lugar no mundo social não são irrelevantes dentro do bojo teórico sobre a infância. Daí ser interessante considerar a criança na aplicação da Psicanálise (LAJONQUIÈRE, 2002). É nesse sentido, que Freud com a Psicanálise descortina a temática do inconsciente, trazendo mais um ponto para a reorganização da racionalidade ocidental: a sexualidade como elemento constitutivo da infância. Esse enfrentamento provoca outras

⁴² Sigismund Schlomo Freud nasceu em Freiberg, na Morávia, pertencente ao império austríaco, no dia 6 de maio de 1856. Cursou Medicina e especializou-se em neurologia. Entre as influências na construção da Psicanálise, encontram-se Josef Breuer, através da hipnose, e Charcot, com os estudos sobre a histeria. Morreu em Londres, Inglaterra, no dia 23 de setembro de 1939.

concepções sobre as crianças, até então pautada pelas ideias de pureza e inocência dentro da sociedade cristã-vitoriana do final do século XIX (PRISZKULNIK, 2004).

A criança compreendida em sua sexualidade revela o corpo investido de prazer. Esse corpo não se mistura com o organismo biológico - objeto da medicina, ele se configura “ao mesmo tempo, como palco onde se desenrola o complexo jogo das relações entre o psíquico e o somático, e como personagem integrante da trama dessas relações” (FERNANDES, 2003, p. 33-34). A criança, em seu corpo infantil, vislumbra o desejo e a sua primeira fonte de prazer sexual “é a excitação apropriada de certos locais do corpo especialmente suscetíveis de estímulo, que são, além dos genitais, os orifícios da boca, ânus e uretra, mas também a pele e outras superfícies sensoriais” (FREUD, 2013, p.269-270).

O desenvolvimento sexual da criança, apresenta-se, basicamente, como perversa-polimorfa (FREUD, 2016), isto é, a criança na concepção psicanalista freudiana nasce com organismo-corpo, o qual perpassa fases de desenvolvimento e de maturação, as quais devem ser compreendidas pela Biologia. Mas, essa criança, marcada pela sexualidade, vai se inscrevendo mediante sua linguagem e assimilação das experiências conscientes e inconscientes, de tal modo que o padrão de adulto estabelecido pelos pais/responsáveis estabelece uma idealização, mas ao mesmo tempo constrói padrões e maneiras de ser já na criança (PRISZKULNIK, 2004).

Nesta perspectiva, as etapas de desenvolvimento libidinal (oral, anal e fálica) propostas por Freud [...] têm que ser pensadas não só como privilegiadoras de zonas erógenas do corpo em um determinado momento do desenvolvimento global da criança, mas também como inscrições que se fazem no psiquismo a partir das relações estabelecidas entre a criança e os adultos que ocupam a função de pais. É preciso que uma mãe dê a seu bebê uma dimensão subjetiva, um estatuto singular para que ele possa se reconhecer, além de um corpo biológico, orgânico, como um sujeito dotado de importância para o outro (ZORNIG, 2008, p. 75).

Assim, marcadas pela sua história individual, a criança é responsável por seu vir-a-ser, isto é, as maneiras de como a criança se relaciona com o seu corpo em seu desenvolvimento reverbera o adulto no futuro. De outro modo, a construção do adulto comportará o infantil constituído (ZAVARONI; VIANA; CELES, 2007). É nessa esteira, que a “cura das nervosidades”, por sua vez, necessita retroagir a infância, isto é, a origem da sintomatologia psíquica que possui seu início em sua história biológica e genética, a razão para as enfermidades.

A herança evolucionista, também, está presente na base da construção teórica de Jean Piaget⁴³, organizada em torno da epistemologia genética (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). A mesma traz à baila da reflexão a compreensão de que a estrutura mental assimila o estímulo e, após uma interação ativa, emite uma resposta. O conhecimento adquirido não é devido a um estímulo sobre a pessoa passiva, mas sim a uma interação nos dois sentidos: do estímulo sobre o sujeito e ao mesmo tempo do sujeito sobre o estímulo.

Piaget entende o desenvolvimento como o processo essencial que dá suporte para cada nova experiência de aprendizagem, ou seja, a cada novo estágio de desenvolvimento o processo de desequilíbrio reorganiza a estrutura cognitiva, incidindo em novos esquemas de assimilação que vão sendo instaladas e acomodadas, modificando os previamente existentes (PIAGET, 1996). Na teoria piagetiana, a pessoa vai construindo seu conhecimento desde o nascimento, através de mudanças nas estruturas cognitivas, embora suas funções permaneçam invariáveis. Há nessa perspectiva teórica um consenso de que a criança se desenvolve em função de suas interações e capacidades de elaboração dessas interações, seja com outros seres, coisas ou situações. Para tanto, torna-se necessário estar atento ao desenvolvimento infantil, onde as transformações estruturais ocorrem de forma gradual e majorante (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Verifica-se com o construtivismo piagetiano uma lição: é preciso aprender a compreender a criança em sua ativa ação. A criança chega ao conhecimento mediante suas experimentações, construções e reconstruções do mundo. Não se trata de retirar a figura daquele, adulto/professor, que estimula a criança à compreensão de conceitos teóricos, mas sua condição é a de colaborar no desenvolvimento psíquico e biológico. Embora ressalte o papel do aspecto social em seu processo histórico, não o toma como preponderante, afirmando a importância da experiência individual, onde a criança se desenvolve mediante um processo delineado nas estruturas mentais.

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interações sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento na constituição dos comportamentos e da vida mental (PIAGET, 1973, p.35).

⁴³ Jean William Fritz Piaget nasceu no dia 9 de agosto de 1896, na cidade de Neuchâtel, localizado na Suíça e morreu no ano de 1980, na Genebra. Piaget terminou seus estudos universitários formado em Biologia. Fez doutorado em Ciências Naturais. Atuou no laboratório de testes de Alfred Binet – pedagogo, psicólogo e autor da primeira avaliação de inteligência baseada nos contemporâneos testes de QI -, que o influenciou nos rumos de suas pesquisas e investigações sobre as etapas de maturação do intelecto na criança.

Portanto, diante da marcante influência biológica em sua epistemologia, a criança piagetina é responsável imediata de ações, tanto de seus fracassos quanto de suas conquistas (SARTÓRIO, 2010). Isto evidencia a marca das ciências naturais na compreensão infantil, quando a compreende como um ser em desenvolvimento, sinal claro de um processo adaptativo oriundo do evolucionismo de Darwin (COSTA, 1997).

Seguindo a perspectiva do desenvolvimento humano e tendo a influência da evolução em sua construção teórica, encontra-se a obra de Lev Vygotsky⁴⁴. Para ele, o desenvolvimento é direcionado, em seu trajeto teórico, não para o final do processo, mas para o processo em si, através da participação das crianças em suas atividades de interação, dando destaque às funções psicológicas como processo histórico social da criança e à linguagem como responsável pelas interações sociais.

O desenvolvimento cognitivo não precede a socialização. Mas, ambas estruturas interatuam e interagem por meio da mediação a criança aprende a utilizar as expressões da cultura e acumula experiências em conjunto com outras pessoas com quem vive e constrói seu desenvolvimento cognitivo. Vygotsky ocupa-se da interação, de forma específica, entre as condições sociais em transformações e os substratos biológicos do conhecimento (NÓBREGA, 2004).

Desse modo, a sociabilidade é o processo pelo qual se desenvolve a aprendizagem, não restrita ao universo experimental, podendo ocorrer através de jogos, brincadeiras, atividades formais como o trabalho ou qualquer instrumento presente no mundo da criança (VYGOTSKY, 1987). A sociabilidade da criança é o ponto central para compreender o desenvolvimento infantil e suas próprias interações. Por elas, o mundo desvela-se para as crianças.

Ao passo que Piaget parte do interno para o externo, do individual para o social (DUARTE, 2001), a tessitura de Vygotsky compreende que essa dinâmica, interno-externo, deve ser superada, pois a interação sociocultural da criança exige em si mesma uma movimentação, isto é, não é estática e nem acabada, mas vivenciada nas experiências com todas as suas transformações (LUCCI, 2006). No entanto, tanto Vygotsky quanto Piaget parecem concordar na existência uma dicotomia, interno-externo, no processo de desenvolvimento, o que reforça a influência do evolucionismo (DE VITTO, 1998).

⁴⁴ Lev Semenovitch Vygotsky nasceu Orsha, 17 de novembro de 1896, União Soviética. Formou-se em Direito pela Universidade de Moscou. Lecionou Psicologia e Pedagogia em Moscou e Leningrado. Suas ideias possuem influência da Revolução Russa de 1917 e do materialismo dialético de Karl Marx. Em 1934 morre, vítima de Tuberculose.

Especialmente os postulados darwinianos de mutação, recombinação e seleção natural, que pressupõem instabilidade e movimento no decorrer do tempo, assim como, também, a noção de ordem e a direção da evolução, serviram de base para formulações de Vygotsky, como, por exemplo, sobre: a) as mudanças nos próprios conhecimentos e significados sociais; b) que o desenvolvimento não pressupõe uma sucessão de estágios lineares, fixos e aleatórios, mas que cada estágio supõe o seguinte, isto é, o fato de o processo de desenvolvimento ocorrer por estágios não significa que estes sigam um percurso contínuo, eles são marcados por avanços e retrocessos, mas seguem uma ordem de aparecimento, o que não implica que tenham que ser vivenciados em sua plenitude, e um estágio constitui um pré-requisito para o próximo; c) que o desenvolvimento cultural segue as mesmas leis da seleção natural; d) que o indivíduo adulto é produto de comportamentos herdados, que são modificados pelas relações sociais; e) que para explicar o comportamento humano é preciso considerar as condições biológicas e como estas são modificadas nas relações sociais-culturais (LUCCI, 2006, p.6).

A multiplicidade de nuances que compõem os espectros teóricos de cada uma dessas contribuições evidencia suas aproximações à construção de conhecimentos que localizam a infância e a condição das crianças no pressuposto do vir-a-ser e do enfoque biológico, como forma de produção e difusão de conhecimento acerca das singularidades das diferentes etapas etárias do desenvolvimento individual. A pessoa se constitui de fases ou períodos dentro de processo evolutivo.

Essas teorias buscaram não somente descrever o desenvolvimento infantil, enquanto campo teórico, mas produziram uma realidade social acerca daquilo que seria a “natureza do ser infantil”, institucionalizando-as em um processo de desenvolvimento que tem uma direção definida por “verdades” construídas na interface entre os valores morais e os contextos culturais de sua época (ALMEIDA; CUNHA, 2003).

Essas caracterizações atravessam a construção dos inúmeros discursos sobre a infância, por vezes em contextos invisíveis e estereotipados, revelando sua complexidade e os meandros do discurso do agente científico, o pesquisador, que a determina em um lugar e um tempo, ou seja, determinam a presença das crianças cidade como cidadãos, de fato, “menores” do ponto de vista político e social.

Nessa esteira, ao discutir o desenvolvimento infantil, observa-se a predominância de elementos que reverberam ideias ligadas à imaturidade, inocência, dependência, revelando um lugar social designado a criança como objeto de cuidado, de tutela e desprovida de autonomia. A criança não possui condições de ser agente, sujeito ou ator social de sua condição (ALMEIDA; CUNHA, 2003). A infância se configura como uma etapa prévia preenchida de incompletude que só encontrará a realização plena do seu ser no futuro, isto é, quando se tornar adulto.

A singularidade com que as crianças articulam os elementos do cotidiano enseja o modo como sentem, desejam e agem em determinados contextos. Buscam compreender sobre aquilo que diz respeito ao mundo e o que está ao seu redor, expressando-o e verbalizando-o. Enquanto produtora de uma linguagem própria, as crianças estabelecem entendimentos e comunicam, através de palavras ou símbolos, suas significações, vivências e, conseqüentemente, produzem sentidos. As crianças constroem hipóteses, interagem, subjetivam e objetivam o mundo em um tempo e em um espaço. Isso significa dizer, que o entendimento do mundo e sua representação estão coadunados com o modo como o intuem, daí seu caráter intencional.

As crianças estão no mundo. As crianças estão nas cidades. Por vezes estão visíveis, outras invisíveis. Elas experimentam, criam relações, tecem as teias de suas vidas nos ambientes que frequentam e ocupam espaços. Elas não somente compõem a cidade, mas devem construir a cidade na qual habitamos. Diariamente, as encontramos no ritmo acelerado das cidades, onde interagem, compram, vendem, trocam e produzem sentidos e significados. Enfim, vivenciam múltiplos tempos e espaços na construção de suas identidades e imagens sobre a realidade (TOURINHO, 2012).

Assim, torna-se relevante salientar, por intermédio das crianças participantes, quais sentidos elas atribuem para uma cidade construídas por elas, isto é, como seria uma cidade projetada pelas crianças, ou melhor, qual cidade as crianças querem? Eis o nosso próximo tópico: a cidade que queremos

4.2 A Cidade que Queremos: reconhecer o presente

A compreensão da cidade atravessa a perspectiva de que a cidade é uma construção social. Comumente, elas, as cidades, são pensadas e projetadas para atender as necessidades do mercado que, necessariamente, está implicado no universo do adulto, a força motriz da produção no sistema. Nessa interface, reconhecer esses espaços e percebê-los como processo de construção a partir do “olhar” infantil torna-se um desafio singular no contemporâneo.

As crianças não somente precisam ser ouvidas, uma vez que vivenciam como já refletido anteriormente, mas são capazes de intervir, por intermédio da expressão de suas percepções (TONUCCI, 2005). As crianças estão na cidade. As crianças percebem a cidade. As crianças, também, criam a cidade, seja por relações simbólicas, como no caso de suas territorialidades, seja, ainda, por suas vozes que podem reivindicar uma outra condição política: a da visibilidade, a da autonomia, a do protagonismo.

Diante desse contexto, por intermédio do ateliê artístico, participaram 15 crianças⁴⁵ (Quadro 8) na construção da cidade que as crianças querem. Ressalta-se que a maioria das crianças frequentam a escola pública, 12 crianças, e todas estão inseridas no Ensino Fundamental, cursando do 4.º ano ao 6.º Ano. Nesse grupo há uma predominância de meninas, 11, de todas as zonas urbanas da cidade.

Quantidade	Cognome	Gênero	Idade	Ano	Bairro de origem	Zona Urbana
1	Alegria	F	11	6.º	Cidade Nova	Norte
2	Bondade	F	10	5.º	São Raimundo	Oeste
3	Carinho	F	10	5.º	Monte das Oliveiras	Norte
4	Confiança	M	11	6.º	Santa Etelvina	Norte
5	Esperança	F	9	4.º	Aleixo	Centro-Sul
6	Educação	M	9	4.º	Nova Esperança	Oeste
7	Gentileza	F	11	6.º	Redenção	Centro-Oeste
8	Honestidade	M	10	5.º	São José	Leste
9	União	F	11	6.º	Chapada	Centro-Sul
10	Esperança	F	10	5.º	São Lázaro	Sul
11	Solidariedade	F	10	5.º	Alvorada	Centro-Oeste
12	Vida	F	10	6.º	Morro da Liberdade	Sul
13	Otimismo	F	10	5.º	Parque das Laranjeiras	Centro-Sul
14	Justiça	F	9	4.º	Compensa	Oeste
15	Inteligência	M	9	4.º	Alvorada	Centro-Oeste

Quadro 8: Dados das Crianças do Ateliê Artístico.
Fonte: LACERDA JUNIOR, 2018.

Com o desenvolvimento do ateliê artístico e as vozes das crianças, destacam-se três condições que comporiam a cidade que elas querem: integradora, acolhedora e educadora, como segue.

⁴⁵ Como combinado com as crianças seus nomes serão substituídos por uma palavra que expresse um sentimento positivo dentro dessa cidade construída.

1) *Queremos uma cidade integradora*

A cidade integradora corresponde à composição infantil de um ambiente citadino que integre tantos os elementos físicos/naturais quanto os elementos antropológicos/culturais. Essa perspectiva torna-se relevante uma vez que posiciona a compreensão da cidade correlata à noção de ambiente, lúcido reconhecer a noção de ambiente, tratada aqui, como algo não restrito aos fenômenos naturais, mas diz respeito, também, a todos os aparatos construídos, simbolizados e organizados pelas pessoas em sociedade (LISBOA; KINDEL, 2012; MORIN, 2015).

Ao tentar entender esse ambiente onde vive e estabelece relações, a criança, como qualquer pessoa, traz emblematicamente aspectos socioculturais historicamente constituídos. Na expressão das crianças não há dicotomia consagrada a cidade como um espaço antagônico aos aspectos da natureza. A cidade é uma composição tanto de florestas, rios, animais, como de pessoas, carros, prédios que se conformam mediante o bem estar das pessoas e a conservação desse ambiente, como se observa na Figura 29.



Figura 29: Mosaico de Desenhos - Cidade Integradora 1.
Fonte: GRUPO 1, 2018.

Essa perspectiva está presente nos elementos que esturam a cidade. Pelas crianças, as ruas, por exemplo, deveriam ter ciclovias e faixas de pedestres, podendo ser comparada como

rios que utilizam canoas e não poluem. Essa percepção se vê em Bondade, 10 anos, ao se referir às ruas, por exemplo, expressa: “*Seriam rios para que as pessoas pudessem usar canoas para não poluir*”. As crianças pensam sua construção integralmente, como nas vozes abaixo:

Esperança: “*Com muitas casas bonitas, muitas árvores e muitos prédios*”.

Justiça: “*Deviam ter áreas verde, riachos, casas bonitas e árvores*”.

Para tanto, algumas condições precisam existir, entre elas a disposição das ruas, que não deveriam ser esburacadas, uma vez que essa problemática dificulta a circulação das pessoas, bem como o gasto do poder público com as mesmas, conforme vozes abaixo:

Solidariedade: “*As ruas deveriam ser asfaltadas e esses asfaltos deveriam durar bastante, para a prefeitura não ficar gastando dinheiro com elas*”.

União: “*Todas asfaltadas e sem buracos e bem planejadas*”.

Justiça: “*A rua não seria esburacada. Seria mais espaçosa para caminhar*”.

À luz dessa condição, as praças e os bairros, também, deveriam ser elementos estruturantes que coadunassem a integração entre pessoas e ambiente, como expressa União: “*Os bairros deveriam ser planejados, com as moradias apropriadas, saneamento básico, energia, áreas verdes e segurança*”; e, Bondade: “*As praças poderiam ter bastante bancos, árvores, parquinhos e ciclovias para quem quiser brincar*”.

É importante destacar que a construção da cidade integradora pelas crianças tem uma relação direta com sua experiência na cidade de Manaus. Ao elaborar a cidade que elas querem, através de suas vozes, por exemplo, sinalizam que há uma ligação direta com as experiências realizadas por elas em suas “andanças” pelas cidade, como demonstra Alegria ao afirmar que a cidade deveria ter: “*árvores floridas, ciclovias iguais a da Ponta Negra, com bancos para sentar*”.

Essa associação direta a um espaço da cidade sinaliza que a construção cidadina das crianças não brota de episódios meramente imaginativos ou fantasistas. Embora tais elementos apareçam, como na fala Bondade: “*Bem arborizadas e com muitos animais que hoje em dia são extintos. Teria, também, um hotel com casas nas árvores*”; e, Carinho: “*Com casas na árvore bem enfeitadas e que pessoas morassem lá. E com restaurantes e tudo bem igual a nossa cidade*”. A construção está pautada na realidade experimentada pelas crianças, como se observa abaixo:

Esperança: *“Com muitas casas bonitas, muitas árvores e muitos prédios assim como o bairro que eu moro”*.

Justiça: *“Deviam ter áreas verde, riachos, casas bonitas e árvores. Acho que deveria ser como o banho que eu vou com o meu pai”*.

Educação: *“As praças deveriam ter pessoas que ajudassem a passar na rua. Lá perto de casa as pessoas ajudam as outras.”*

A construção da cidade pelas crianças traz elementos que emergem de suas experiências cotidianas, como suas presenças em prédios, banhos e praças. As informações apresentadas estão coadunadas com a dinâmica de suas territorialidades, uma vez que os trajetos realizados pelas crianças demonstram suas interações, suas ocupações e a maneira como utilizam o espaço (FARIAS; MÜLLER, 2017).

A cidade se constroi na medida em que as crianças circulam por elas. Seus deslocamentos não somente identificam os seus marcadores no estar da cidade, mas colaboram na projeção daquilo que seria a cidade e ampliam seu entendimento na medida em que demarcam os seus lugares, suas histórias de vida, suas experiências de identificação e ritmo de seus movimentos (TELLES et al., 2006).

Nesse sentido, a construção de uma cidade integradora evidencia, de forma intensa, a preocupação das crianças com áreas verdes na cidade, como praças, rios, igarapés e florestas, onde elas pudessem não somente estar, mas, fundamentalmente, interagir, como destaca Gentileza: *“As praças, além de terem muitas árvores, seriam um lugar para se divertir com suas famílias”*. Esperança: *“A cidade tem que ter muitas praças, todas cheias de flores, coloridas e com muitas árvores, tem que ter muita paz para brincar de balanço e se divertir com as pessoas; e, Bondade: “A cidade teria muitos rios, cheios de peixes e não seriam poluídos, pois, canoas não teriam motor e nós poderíamos dirigir”*.

Nesse segmento, há uma sinalização direta para as florestas como elemento radical da cidade. A identificação da floresta é construída mediante a interação dos elementos da fauna e da flora com a presença das pessoas, conforme se observa nas vozes abaixo. Daí a imersão da categoria cidade integradora, onde os elementos socioambientais interatuam dentro de um mesmo organismo, nesse caso, a cidade.

Esperança: *“Toda cidade precisa ter uma floresta. A floresta tinha que ter valor porque as pessoas cortam as árvores e isso machuca a mãe natureza e a mata os bichinhos”*.

União: *“A cidade seria verde, viva, usada para o benefício da maioria. Com florestas, com árvores boas, sem desmatamento, beneficiando o meio ambiente”*.

Educação: “*Na cidade a gente precisa de florestas, que a gente não destratassm a floresta e não cortassem suas árvores*”.

Esperança: “*[a cidade] teria muitas florestas. Sem desmatamento e sem extinção dos animais e mais cuidados com os animais*”.

Alegria: “*Deveria ter muitas árvores frutíferas. Lindas com árvores grande. Muitos animais. E que não sejam queimadas*”.

Tais vozes ressoam com maior intensidade na medida em que são reforçadas com aquilo que se observa a Figura 30. Nela pode-se verificar a disposição de integração entre aquilo que é físico/natural com aquilo que é antropológico/cultural. Ressalta-se que a ênfase nesse binômio é meramente didática para clarificar a compreensão expressa, uma vez que as crianças não apontam em suas falas uma pretensa dicotomia.

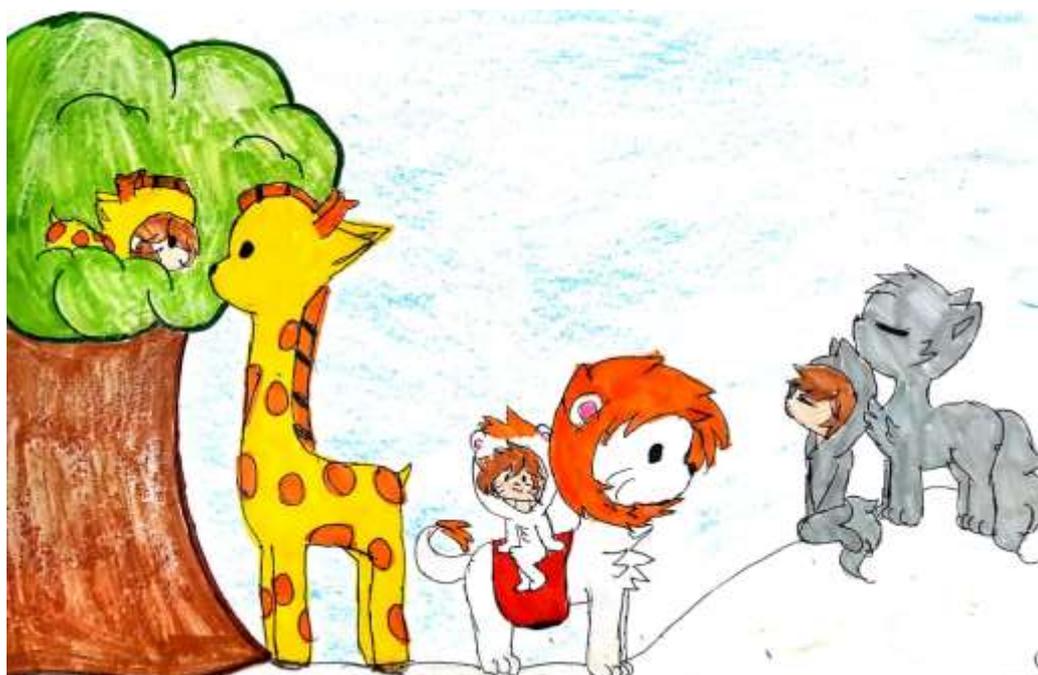


Figura 30: Mosaico de Desenhos - Cidade Integradora 2.
Fonte: GRUPO 1, 2018.

É interessante registrar, que se para os adultos a existências de áreas verdes está correlacionada ao paisagismo e à diminuição da poluição, como se o “verde” foi o responsável exclusivo para proporcionar um bem estar na cidade, para as crianças ela está associada a diversão e brincadeiras (FARIAS; MÜLLER, 2017). E ainda, nessa ótica o aspecto da integração revela-se bem saliente quando se observa a interação e a preocupação das crianças com os animais.

Como parte do cenário das cidades, os animais sempre estiveram presentes na cidade. Com o processo de modernização, os mesmos foram, paulatinamente, invisibilizados e deslocados para o ambiente rural (OSÓRIO, 2013). No entanto, hoje, nota-se um retorno gradual dos animais como partes do cenário urbano, principalmente cães e gatos, como animais de estimação. Essa perspectiva, talvez, reverbere na construção infantil das cidades uma vez que os mesmos ganham contornos de identificação com as pessoas.

Portanto, ao pensar uma cidade integradora as crianças refletem sobre a necessidade de pensar a relação pessoa-ambiente. Aqui emerge como uma necessidade de fundamentar e estabelecer hoje outro tipo de vínculo, o que pressupõe e exige um exame sobre si próprio, sobre o ambiente e sobre o outro como necessidades vitais desse “organismo” que habitamos.

2) *Queremos uma cidade acolhedora*

A cidade integradora, notadamente, diz da relação das pessoas com o ambiente. Por sua vez, cidade acolhedora sinaliza para a preocupação das crianças com o outro, ou melhor, com as outras pessoas. A vivência na cidade, nesse caso Manaus, “dispara” a necessidade de construir elementos de respeito e acolhimento das inúmeras diferenças que se articulam no cotidiano infantil.

Notadamente, uma cidade acolhedora é uma cidade que, pelas vozes das crianças, encontra suporte a partir da ideia do respeito por aquilo que se configura como o diferente. Respeito as diversidades étnicas. Respeito ao pluralismo religioso. Respeito às orientações de gênero, como se explicita nas vozes abaixo:

Inteligência: “Deveria só ter coisas boas, que não acontecessem coisas ruins como o desrespeito e o preconceito”.

Alegria: “As cidade deveriam ser tranquilas, onde todo mundo se respeitasse. Não tivesse briga por causa do racismo ou por causa de religião.

Solidariedade: “Uma cidade sem preconceitos e sem racismo”.

União: “Seria sem preconceitos, sem medo de ser aquilo que você quer ser”.

Observa-se que a interação das crianças com a cidade indicam mobilizações não somente a identificação com as diferenças e as distinções éticas, mas sinaliza a própria base de qualquer sistema social (BARTH, 2000). Daí o conhecimento dos espaços possibilita o reconhecimento das crianças do seu estar no mundo, que atravessa o reconhecimento de uma

alteridade, isto é, posicionar-se diante do outro com respeito, isto é, uma ação de colocar-se enquanto outro (ABBAGNANO, 2007).

Construir a cidade é construir a si mesmo como pessoa distinta um do outro. Dessa forma, o outro se constitui como uma dimensão fundamental que reivindica dignidade mediante a concretude de uma vida negada (LACERDA JUNIOR, 2012). É nesse sentido, que as crianças destacam a presença dos migrantes na cidade de Manaus, destacando a situação como uma possibilidade de acolhimento do outro migrante, como se observa nas falas a seguir:

Otimismo: *“As cidades deveriam ter casas para tirar as pessoas das ruas. As vezes a gente para por eles e não respeita as pessoas que ficam pedindo na rua. A cidade deveria arrumar um jeito para tratar bem essas pessoas”.*

Alegria Beatriz: *“As cidades deveriam ter muitas casas grandes, que pudessem ajudar os venezuelanos que ficam pedindo na rua”.*

Honestidade: *“Deveriam ajudar os haitianos como a gente faz lá na igreja. Eles não conhecem ninguém aqui”.*

Essas preocupações das crianças estão integradas ao contexto da cidade de Manaus nos últimos anos. Com o desastre natural ocorrido no Haiti, em 2010, e com a crise política e econômica que atravessa, ainda hoje, a Venezuela, Manaus se configurou como rota de passagem (SILVA, 2016) e destino de migrantes desses dois países. De fato, é notório nas ruas, principalmente nos sinais de trânsito, a presença de migrantes solicitando ajuda, emprego ou qualquer outro tipo de ajuda.

Essa temática, também, emerge na produção visual das crianças. Expressões como paz, alegria, amizade, amor estão configuradas na Figura 31. A construção das crianças desvela um olhar de reconhecimento que amplia suas urgências para temas que pululam as singularidades humanas.



Figura 31: Mural - Cidade Acolhedora.
Fonte: GRUPO 2, 2018.

Essa perspectiva está configurada no desejo das crianças sobre as pessoas que habitariam a cidade. As práticas de solidariedade e benevolência expressam um sentido de que as pessoas poderiam viver melhor e feliz. Diz Alegria: *“Que não fossem maldosas e nem provocassem maldades no mundo. Que todos fossem felizes”*. E ainda, Bondade considera que as pessoas: *“Seriam bem amigáveis e super felizes”*.

A construção de uma cidade que integre essa problemática humanitária, através das vozes das crianças, sinaliza uma resposta positiva diante do crescente e assustador fenômeno da exclusão, que parece nortear, hoje, a relação entre o eu e o outro. A relação com outro parece não perpassar os meandros da alteridade, ou seja, acolhimento da diferença, daquilo que não é idêntico ao eu, mas se configuram em uma homogeneização. É a construção de uma globalização que envolve e define tudo, isto é, hegemônica, onde “abocanha” as diferenças e silencia as minorias em processos de exclusão (SANTOS, 2003).

Assim, em meio a esse cenário, isto é, frente às desigualdades, à violência e à injustiça pululam outros olhares sobre a cidade que buscam estabelecer um diálogo participativo a partir da diversidade que constitui o universo cultural infantil. Pode-se a partir desse íterim vislumbrar outros conhecimentos, que historicamente foram marginalizados, reconfigurando os saberes que emergem em nosso cotidiano, criando, assim, interfaces para o reconhecimento do outro, tanto em sua alteridade quanto em sua ontologia.

3) *Queremos uma cidade educadora*

A construção de uma cidade educadora⁴⁶ emerge como uma condição diretamente associada ao cotidiano das crianças em Manaus. Conforme já sinalizado anteriormente, a cidade de Manaus apresenta alguns desafios reconhecidos pelas crianças que necessitam ser enfrentados em seus planejamentos. As sinalizações das crianças nesse item reforçam não somente a perspectiva vivencial de suas “andanças” pela cidade, mas, fundamentalmente, um desejo de experimentar uma melhoria no que diz respeito aos elementos que compõem a mesma.

Nesse item, as ruas, as praças e os rios, são concebidos a partir da perspectiva em que dos desafios da cidade podem ser superadas pelas mudanças de atitudes das pessoas para com a cidade, daí a expressão: “queremos uma cidade educadora”, como se destaca abaixo:

⁴⁶ A construção dessa expressão não está correlata ao movimento das Cidades Educadoras dos anos 90 do século passado, a partir da Carta das Cidades Educadoras, aprovada no III Congresso Internacional, em Bolonha, na Itália, em 1994.

Inteligência: *“Na cidade, as ruas seriam limpas. Não deveria ter buracos nas ruas e as pessoas não deveriam jogar lixos nelas”.*

Confiança: *“Limpas e bonitas e as gramas seriam bem verdes e aparadas. As árvores teriam casas em cima”.*

Solidariedade: *“Uma cidade bonita deveria ser feita de praças que não sejam poluídos e sim limpos, onde todos jogassem o lixo no lixo”.*

A necessidade de educar na cidade interpõe uma ação das crianças para as atitudes dos outros e delas próprias, isto é, construir uma cidade limpa exige que ela seja conversada a partir de práticas e ações que envolvam as atitudes das pessoas, como jogar o lixo em locais apropriados, bem como as pessoas se “importarem” com o ambiente na qual estão inseridas. Daí quando, as crianças se referem sobre as pessoas nessa perspectiva, elas destacam:

Gentileza: *“Elas seriam pessoas honestas e educadas. Teriam sempre gente pra nos ajudar a fazer as coisas certas”.*

Honestidade: *“Educadas, pois, na minha cidade não quero pessoas sujando as ruas, mas se tiver a gente pode chamar o juiz ou os professores pra ensinar a jogar o lixo no seu lugar”.*

Justiça: *“Uma cidade legal teriam pessoas educadas porque teriam um futuro melhor. Cuidariam dos rios e dos animais. Melhor para elas e eles. Melhor para todos”.*

A construção da cidade educadora não estaria ligada somente com o cuidado com os elementos estruturantes, mas atravessa a atenção para com os bens do outro e os bens públicos, como nos informa Esperança: *“Que elas fossem educadas e que não roubassem que nem o Temer e a Dilma”*; e, Inteligência: *“Educadas para não pegarem as coisas dos outros”*. E é reforçada pela Figura 32.



Figura 32: Colagem - Cidade Educadora.
Fonte: GRUPO 3, 2018.

A cidade educadora infantil sinaliza, também, os assuntos correlatos aos problemas políticos vivenciados pelo Brasil, como a corrupção. A nomeação da praça que compõe a cidade, “Praça Temer”, demonstra que os assuntos que envolvem os “assuntos dos adultos” também são capitáveis pelas crianças e por elas reelaboradas a partir de suas percepções. De fato, tanto crianças como adultos estão na cidade e, como tais, estão imersos nos meandros que ocorrem na cidade (PÉREZ et al., 2008).

Desse modo, esse tema aparece vinculado a outros temas que evidenciam a cidade educadora como participação cidadã, como demonstra Solidariedade: “*Sem preconceitos e sem racismo*”, e, União: “*seriam pessoas com estudos, sem preconceitos, sem medo de assalto*”. O aparecimento desses temas sociais põem à baila a conformação da cidade como um espaço educativo que projeta cidadania.

[...] Exercício da cidadania deve ser um processo contínuo de aprendizagem baseado na experiência do cotidiano. [...] significa poderem descobrir, com os outros, que a cidade não está pronta, mas é ‘obra’ a ser construída; significa poderem se sentir tendo a ver com os problemas e dificuldades da cidade, e não como algo que não lhes diz respeito (PÉREZ et al, 2008, p. 183).

A construção de uma cidade educadora diz respeito a compreensão de que as experiências propostas estão vinculadas ao território educativo. Os elementos, as pessoas, as situações e as próprias crianças emergem como “agentes pedagógicos” que intencionam um diálogo com as diversas oportunidades que podem tecer um processo de aprendizagem sobre a maneira de ser na cidade e sobre os cuidados com as “coisas”, como se nota na fala de Honestidade, que diz: “*Limpas, seguras e grandes, pois, eu faria elas ficarem limpas. É minha obrigação*”.

Assumir a condição de responsabilidade por aquilo que está ao redor é um bom indicador para compreender o processo educativo vislumbrado na construção dessa cidade um instrumento de autonomia das crianças. Quando se diz “é minha obrigação” a efetividade do cuidado e da cidadania constituem aspectos consolidados, nesse momento, com a cidade. As crianças constroem a cidade que querem sinalizando a intensidade de suas relações.

Nesse contexto, um outro aspecto importante na cidade educadora construída pelas crianças encontra terreno na fala de Carinho, que diz: “*as praças deveriam ter muita música e artes*”; e, Educação: “*as ruas poderiam ser coloridas, divertidas e alegres. Como eu estou construindo, poderia ser como nos meus desenhos. Tudo colorido*”, isto é, além aspecto da cidadania reverbera o aspecto da criatividade, a qual está vinculada as experiências no campo educativo realizado no Liceu.

A presença das crianças no Liceu evidencia uma sensibilidade no que diz respeito a importância da arte na feitura da cidade. Enquanto “escola de artes” não se configura somente como um espaço de passagem e transição no itinerário cotidiano, mas auxilia e interfere na percepção das crianças apontando perspectivas de como a cidade poderia ser efetivada combinando o plural e o singular das artes por intermédio das relações educativas.

Assim, ao reverberação dessas vozes nesse capítulo coaduna o itinerário apresentado no segundo capítulo dessa tese, onde buscou verificar a relação das vivências artísticas com a maneira de as crianças perceberem a cidade. De algum modo a presença das crianças nas atividades artísticas realizadas no Liceu interpõe uma maneira de conceber a cidade, seja pela expressão estética seja pelo gosto de ter uma cidade ocupada pelas artes.

A construção de uma cidade pelas crianças posiciona as vozes das crianças em ressonância aos problemas socioambientais do presente. Ao expressarem a cidade que querem, as crianças indicam que a construção cidadina não está apregoada numa esfera idealizada, a qual poderia indicar um distanciamento do contexto vivencial de cada criança. Pelo contrário, o que se observa é que tal construção está forjada em suas experiências, preenches de seus desejos e de suas intenções.

Essa condição traz à baila uma outra perspectiva: as crianças verbalizam, percebem e agem envolvidas em suas ações com o ambiente. O “silêncio dos inocentes” construído no passado, onde as crianças foram “loteadas” em campos teóricos específicos cede espaço para o reconhecimento no presente de suas vozes e de suas condições cotidianas. O lugar da falta é transcendido pelo lugar do reconhecimento das crianças como competentes para falar e expressar seu universo. Se historicamente, as crianças foram situadas pelas ciências na perspectiva do *déficit*, hoje, reconhece-se, amplamente, que as crianças são inventivas, onde constroem, transformam, compartilham e participam, com as outras crianças e com o adultos, das relações culturais presentes em seu contexto.

Portanto, os espaços construídos pelas crianças não são apenas vias de passagens, de transição ou simples locomoção, mas de partilhas de vidas, meios de educação, de formação, de humanização e, fundamente, de encontro com os demais moradores e desses com o ambiente. Nesse sentido, apesar de as crianças demonstrarem restrições em suas vivências cidadinas, suas percepções forjam-se em conhecimentos que não se limitam aos espaços, ao ponto de ao propor uma cidade, o discurso produz um atravessamento de vários temas socioambientais identificados na cidade de Manaus. As crianças são agentes de seu tempo e de seus espaços.

4.3 As Crianças enquanto Agentes Socioambientais: olhar para o futuro

Historicamente, as crianças foram compreendidas nos processos de pesquisa mediante 4 aspectos: a) crianças como objetos; b) crianças como sujeitos; c) crianças como atores sociais; d) crianças como participantes (SOARES, 2006). Destaca-se que as duas primeiras se forjam mediante uma relação de dependência e incompetência das crianças, onde o pesquisador é o analista de sua condição. As demais, preocupam-se em entender as vozes e as ações das crianças como pessoas competentes.

Embora se observe o ingresso das crianças em constantes estudos e em novos contextos, sua aparição em diversas áreas das Ciências e da sociedade, ainda “carecem” de presentificações que dimensionem uma realidade onde as mesmas sejam tidas como “atores sociais” e “participantes” dos processos construtivos das dinâmicas socioambientais que atravessam o contexto hodierno.

De modo geral, as pesquisas contemporâneas ao contemplarem as crianças persistem numa visão idealizada e romântica (TOURINHO; MARTINS, 2010), onde o entendimento sobre elas no fazer investigativo até são objetos de estudo e análises, mas suas posições, concepções e, por vezes, suas vozes são usurpadas, contemplando-as como entes idealizados e não como crianças reais que atuam no cotidiano, onde estão imersos em condições ambientais concretas que influenciam na maneira de tornar-se pessoa e são influenciados por elas.

À medida que expressam os meandros do universo, um olhar respeitador, uma escuta responsável e uma crença inegociável: qualquer perspectiva que se teça acerca das crianças devem ser compreendidos levando em consideração seu espaço, seu tempo e suas atuações sociais, tendem a apresentar e reconhecer as crianças como agentes competentes de suas dinâmicas interacionais.

Com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, em 1959, e outros textos legais no campo do Direito, as crianças são configuradas como sujeitos de direitos. Os postulados dessa perspectiva inspiraram a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e produziram avanços no âmbito jurídico-social (BRITO; AYRES; AMENDOLA, 2006), na medida em que interpreta e consagra os direitos fundamentais da pessoa, na legislação referente à infância. A criança passa a ser vista não apenas como sujeitos que gozam de proteção.

No entanto, ainda nesse avanço, observa-se que há uma concretização de alguns vieses teóricos que ainda estão arraigados numa maneira de localizar a criança em uma prática em que as ponderam como seres “excessivamente passivas e dependentes dos adultos e à mercê de

proteção e tutela” (PIRES, 2008, p. 141). Desse modo, com o advento de pesquisas que buscam estar com as crianças, principalmente, nas áreas da Antropologia e Sociologia, tencionou a compreensão das crianças são atores sociais porque participam, atuam e intervêm no processo sociais e culturais dos meios que estão inseridas.

Tomadas em seus contextos, nas quais as estruturas institucionais as influenciam, mas também são influenciadas, as crianças interagem com o mundo e verbalizam seus conhecimentos (SARMENTO; PINTO, 1997; CORSARO, 2005; ALMEIDA, 2009; FERNANDES, 2009; KRAMER, 2009; MUBARAC SOBRINHO, 2011). Dentro dessa ótica, os novos estudos sobre as crianças, como a Sociologia da Infância, buscam compreender as mesmas como atores sociais ativos como suas vozes, plenos e competentes (SARMENTO; PINTO, 1997; SARMENTO, 2004; SARMENTO, 2007).

Ressalta-se, que tais constructos teóricos inauguram uma construção social de estudos sobre a infância que envolvem a compreensão das crianças como atores sociais, deixando de lado o aspecto da passividade e dependência do mundo adulto, construindo um universo infantil pautado pelas suas vozes e válidos em si mesmo (PIRES, 2008).

Tal “engrenagem” epistemológica, no entanto, possui dificuldade de dá conta daquilo que é o eixo central do processo de interação das pessoas com o ambiente: a socialização. Ao realizar a crítica sobre a própria noção de socialização, esses novos estudos, o pontuam como um processo de aprendizagem estático e previsível, onde as vozes das crianças ressoassem, apenas, suas elaborações pessoais. Ao inverterem a relação do processo de sociabilização, colocam as crianças como responsáveis plenas desse processo sem reconhecer a influência do adulto (PIRES, 2008).

O cerne dessa crítica não se pauta no reconhecimento das crianças como atores competentes, até porque pelo percurso realizado e demonstrado nessa tese, elas são. Mas, põe em crítica um processo de socialização que desconsidera as interlocuções, as relações e as próprias maneiras de se constituir. Tais aspectos, também, estão inseridos nas experiências infantis, de modo que suas vozes se aproximam e distanciam do campo adulto de acordo com a maneira como elas concebem e percebem o processo.

Dessa maneira, embora os esforços desses campos teóricos tenham colaborado para o avanço do entendimento das crianças, há, aqui, também, um aspecto a ser “vencido”, isto é, o entendimento, que ao se socializar a criança não constrói um universo paralelo ao do adulto e nem busca, essencialmente, antagonizar com o mesmo, mas pelo processo de socialização, que se tece, essencialmente, sobre o crivo das relações como dinâmicas prenes de intersubjetividades (PIRES, 2008).

Isto significa que não há como ignorar os adultos ao estudar com as crianças e nem muitos menos conceber culturas infantis como sendo processos apartados e rivalizadores da “cultura adulta”. As teias relacionais são rizomáticas (DELEUZE; GUATTARI, 2000; DELEUZE; GUATTARI, 2007) não havendo um mundo infantil sem a influência dos adultos e nem o universo dos adultos sem a presença das crianças. A relação das pessoas com o ambiente se constrói sobre a experiência dos elementos que se combinam ou se repelem dentro de um contexto.

Cada situação é evento marcado por particularidades na maneira como se experimenta e vivencia o mundo, mais uma vez, de forma específica nessa tese: a cidade. O que se vivencia na construção das pesquisas com crianças são relações – com elas mesmos, com os outros (as vezes adultos), com o ambiente – e suas intersecções que produzem diversidades e pluralidades na maneira como se concebe o presente.

Se hoje há uma busca para compreender reflexões e práticas construídas em torno da conexão da criança com a natureza (LOUV, 2016; SCHULTZ *et al.*, 2004; ZACARIAS, 2018). Ao destacar como a criança percebe e verbaliza a cidade, essa investigação reconhece, como outros trabalhos - PASSOS, 2013; LEAL, 2014; LACERDA JUNIOR, 2014; SOUZA, 2015; MULULO, 2017; OLIVEIRA, 2017 -, as vozes das crianças. Destaca, ainda, a necessidade de conceber as crianças em contextos que variam historicamente e culturalmente, e que, portanto, o que urge são suas relações diante desse dinamismo.

Assim, o trajeto das crianças ao longo dessa investigação, alicerçada nos pressupostos e na perspectiva da complexidade que atravessa as Ciências Ambientais coloca em evidência as crianças participantes como “agentes socioambientais”, isto é, agentes competentes que pensam, sentem, percebem e constroem as dinâmicas socioambientais envoltas de inúmeras relações.

Dessa forma, incita dizer que as crianças são agentes socioambientais, pois, não somente estão no ambiente, mas frequentam, experimentam, participam ativamente e atuam sobre o mesmo e com o mesmo. Daí dizer que:

1. as crianças são agentes socioambientais porque circulam pelo ambiente/cidade: “andar” pela cidade é uma forma de vivenciá-la, de traduzir embora com restrições, uma série de vivências que são marcadas e impressões em suas percepções individuais.
2. as crianças são agentes socioambientais porque se apropriam do ambiente/cidade: ao visitar os equipamentos culturais e construir uma apropriação da cidade não estão somente reconhecendo os meandros citadinos, mas incitando desde os aspectos

históricos dos equipamentos culturais até suas perspectivas pessoais uma percepção da cidade.

3. as crianças são agentes socioambientais porque percebem o ambiente/cidade: a cidade percebida é uma captação do ambiente. Identificar desafios, reconhecer urgências daquilo que foi vivenciado e apropriado transborda uma relação de pertencimento ao ambiente.
4. As crianças são agentes socioambientais porque constroem o ambiente/cidade: a cidade ao ser construída forja-se no desejo experimentado e na inclusão concreta de interposições, reflexões e práticas que interferem no ambiente nas próprias crianças.

A relação da criança com a cidade encontra ancoragem na realidade próxima das vivências. Elas se apropriam, percebem e recriam tal conhecimento em seu contexto, estabelecendo, também, um vínculo cognitivo e afetivo que emerge desse contato. Ao considerar as crianças como agentes socioambientais emerge uma ética preconizada no cuidado, isto é, uma condição necessária para configurar, mediante nossas relações, vivências críticas de nossas ações para com o ambiente. Tal alternativa recomenda um redirecionamento na maneira como se entende si mesmo, a alteridade e o cosmos (BOFF, 2001; 2005).

Pensar as crianças como agentes socioambientais significa convocar a compreensão complexa de uma teia orgânica que articula um cuidado para com a mesma, ou seja, uma relação complexa, que interage de forma plural e diversa, onde qualquer peça recebe especial atenção e cuidado para o bom funcionamento de todo ambiente possibilite sua compreensão integral. A unidade necessária reverbera o entendimento da terra, como grande organismo vivo.

Conviver com cuidado é tecer afinidades construtivas numa teia da solidariedade, que culmina sempre na esperança da partilha social dos bens comuns, de forma equitativa para todos (BOFF, 2015). Dessa maneira, as crianças ao circularem, apropriarem, perceberem e construírem a cidade desenvolvem importantes ações que garantem a essa condição de agentes socioambientais a consolidação de uma relação complexa com o ambiente, que envolve um cuidado com o ambiente e uma reciprocidade nas relações.

Ademais, as crianças são agentes socioambientais porque se autorreconhecem como membros de suas construções mediante seu próprio olhar, afirmando e destacando os alicerces do campo infantil na cidade, conforme se observa em suas vozes abaixo. Ao se referirem sobre elas mesmas na cidade construída elas de si, falam do mundo e falam daquilo que está a sua volta. Elas são atuam na realidade. Agem nas dinâmicas socioambientais. Elas são agentes socioambientais.

Alegria: *“Seria bem amigável e feliz”.*

Bondade: *“Eu seria muito divertido porque lá seria muito legal”.*

Carinho: *“Eu queria ser alguém que vestisse roupas coloridas e um pouco brancas”.*

Confiança: *“Seria um biólogo porque gosto muito de animais. Eu seria o presidente também”.*

Esperança: *“Seria feliz e alegre. Trataria bem as pessoas e não seria mal-educado”.*

Educação: *“Seria estudioso e teria muito dinheiro”.*

Gentileza: *“Eu seria uma pessoa boa e honesta. Seria melhor que o Temer, o Lula e a Dilma”.*

Honestidade: *“Seria uma pessoa alegre, pois, não gosto de tristeza”.*

Esperança: *“Eu seria alegre, nenhuma coisa iria me deixar triste”.*

Solidariedade: *“Não sei. Eu gosto como sou agora: alegre”.*

União: *“Gosto como sou agora, do que faço. Gosto dos amigos que tenho”.*

Vida: *“Eu seria uma pessoa estudiosa”.*

Otimismo: *“Eu seria mais alegre. Eu colaboraria para a cidade continuar existindo de forma limpa de bonita”.*

Justiça: *“Seria educadas, estudiosa, criativa e alegre”.*

Inteligência: *“Corajoso porque a cidade seria mais legal. E os professores não passassem tarefas para casa”.*

O reconhecimento das crianças como agentes socioambientais tenciona, por fim, o entendimento de seu universo simbólico, de suas crenças e suas representações como culturas captáveis a partir de si mesmas. Entende-se que se torna necessária uma compreensão sobre as crianças e a diversidade das culturas infantis que leve em consideração as condições sociais, os mecanismos de relação e os significados que dão sentido ao mundo mediante suas próprias vozes, para que tal entendimento não seja realizado no vazio (SARMENTO; PINTO, 1997).

O ingresso das crianças nesse contexto e sua aparição enquanto agentes socioambientais busca expressar os meandros do universo infantil e a tentativa de que se volte às mesmas com um olhar respeitador, uma escuta responsável, onde as mesmas sejam compreendidas a partir de seu campo, do seu universo, do seu tempo e de suas atuações sociais.

Assim, a singularidade com que as crianças articulam os elementos do cotidiano enseja o modo como sentem, desejam e agem em determinados contextos, em suma, buscam compreender sobre aquilo que diz respeito ao mundo e o que está ao seu redor, expressando-o e verbalizando-o. Enquanto produtora de uma linguagem, as crianças estabelecem

entendimentos e comunicam, através de palavras ou símbolos, suas significações e vivências. Desse modo, as crianças constroem hipóteses, interagem, subjetivam e objetivam a ambiente em um tempo e em um espaço.

EXPONDO A OBRA: CONSIDERAÇÕES

Construir uma pesquisa que leve em consideração a interface criança e cidade não é uma tarefa simples. Maior complexidade é agregada quando tal relação é atravessada pelas vivências artísticas de uma escola de artes. Alicerçado nessa perspectiva, ao longo de todo o estudo ora apresentado, o desafio de considerar as crianças como agentes de seu tempo e espaço estimula e incita a superar as dificuldades tanto teóricas quanto metodológicas.

Para tanto, ao enfrentar os desafios no campo teórico foi importante compreender a topografia da relação criança-cidade. A partir do estudo apresentado, pode-se dizer que essa relação encontra ancoragem na realidade próxima da vivência da criança, onde a mesma se apropria e recria seu contexto, estabelecendo um vínculo cognitivo e afetivo que emerge desse contato.

Isso significar dizer que a cidade não é somente uma composição de marcadores físicos, como casas, prédios, ruas, bairros, etc. Ela é isso, mas também, uma confluência de relações. A cidade é humana e reconhecer tal perspectiva não se assenta somente no fato de que ela é construída por pessoas, mas, fundamentalmente, porque engendra subjetividades e pelos processos interacionais que a cidade e as pessoas (crianças) estabelecem e se entrelaçam compartilham ao mesmo tempo materialidades e simbolismos.

Nesse aporte, é interessante reconhecer que a cidade se apresenta como um organismo dinâmico. Ela não se constitui como uma realidade dada ou como uma “coisa em si”. Como uma realidade social a cidade é construção. Tal construção é inexoravelmente constituída pelos territórios básicos de socialização, sinalizado, nessa tese, através da casa e da escola como locais que lhe são caros e produzem territorialidades, onde o poder de ancorar a apropriação de outros lugares, outros territórios e conseqüentemente outras interações vão conformando, ao final, a apropriação da cidade, e quiçá produzindo novas territorialidades urbanas.

Ora, compreender uma cidade com tais parâmetros tenciona reconhecer o que existe. Circular pelo ambiente que nos sustenta. Visitar os lugares que estão ao nosso redor. É nisso, que o “estar” das crianças em alguns equipamentos culturais da cidade vislumbra, isto é, a criança se apropria da cidade e está intrinsecamente interligada a maneira como a vivencia, isto é, um conjunto de esquemas que são assimilados na interface do comportamento dos agentes (nesse caso, as crianças) com as estruturas e condicionamentos sociais.

A cidade comporta uma equação impossível de captar pela lógica e muito menos idealizá-la uma vez que articula elementos antagônicos e sinérgicos que se aglutinam em um espaço movido por interesses diversos, constituindo-se em um verdadeiro ecossistema. A

cidade como lugar de confluência de pessoas, grupos, classes e interesses diversos se misturam, mesmo que por vezes seja de forma relutante ou conflituosa, para construir a vida em comum, em processos mutáveis e transitórios.

Desse modo, um elemento em comum atravessa o entendimento das cidades: compreender a dinâmica cidadina promove o reconhecimento do campo da sustentabilidade, o qual tem como objetivo a preocupação com o futuro da humanidade. Esse é o eixo central de acesso, pertencimento e partilha das nuances da sustentabilidade. Aliás é, também, o eixo que atravessa a relação da pessoa com o ambiente. Esse aspecto, ainda, pulula a relação das crianças com a cidade. Daí pensar como outros fios, como a arte, são tecidos nesse cenário.

Conforme se verifica, as vivências artísticas realizadas pelas crianças interpõem uma percepção que incide a urgência de uma cidade que tenha como parâmetro a sustentabilidade. Não é à toa que a ONU elenca em um dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável a necessidade de tornar as cidades, e os demais locais de assentamentos humanos, em ambientes inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis (ONU, 2015).

Aqui, chama-se atenção para nosso segundo desafio, as estratégias metodológicas. O processo investigativo construído buscou compreender uma realidade existente a partir de uma questão científica e como tal se consolidou mediante uma abordagem, a multimétodos. A escolha de tal metodologia permitiu diversificar e atuar junto às crianças nas mais diversas formas de entender o fenômeno ora estudado. Ocupou-se, dessa maneira, de diferentes momentos e diferentes crianças participantes das vivências artísticas do Liceu em sua relação com a cidade.

Ora, as vivências artísticas acontecem na sua feitura. Fundamentalmente, ao se estruturar como evento no campo artístico promove, no cenário do Liceu, uma instrumentalização importante no contato das crianças participantes com a cidade. O Liceu está na condição de circulação das crianças. As crianças andam pela cidade. Elas deslocam-se. Elas visitam. Elas prestam atenção em prédios, cores, pessoas. Correm nos espaços. Transitam. Enfim, expõe um modo de apreender e perceber a cidade pautada pela influência da arte.

As crianças estão entrelaçadas numa realidade diversa e multidimensional que, necessariamente, necessita de abordagens e técnicas distintas para buscar compreender as nuances que formam a completude dessa realidade investigada. Daí “superar” o uso de uma única técnica ou utilizar os mesmos sujeitos em técnicas diversas. As crianças participam da diversidade e a realidade investigada se tece na medida em que os inúmeros aspectos se organizam e se articulam.

Sendo assim, o lugar da arte configura-se como um caminho que favorece as expressões das crianças. A relação postula as crianças como agentes socioambientais, que na interação com seus pares evidenciam os significados emergentes na relação com o ambiente. Tal sentido, encontra aporte na perspectiva de que as crianças precisam construir seus sentidos e significados em torno do ambiente no qual está inserido para que, também, possam construir relações, territorialidades, vivências e uma outra cidade.

As crianças constituem-se como agentes do processo, onde ao perceber o ambiente, constroi o seu olhar, a sua visão e tece suas representações sobre o entorno. Nota-se que as crianças constroem suas histórias, desvinculando-se do lugar objectual que a sociedade (e por vezes, a academia) costuma lhe reservar. Dessa maneira, as crianças como sujeitos empíricos se distinguem e diferem entre si, oportunizando a elaboração de percepções e outros conhecimentos a partir de uma visão heterogênea e diversa da realidade.

Se o conhecimento dos espaços possibilita o reconhecimento das crianças do seu estar no mundo, a percepção ambiental construída por elas indica uma relação não estática, mas sempre aberta as variáveis que podem advir de um contexto “mergulhado” nas subjetividades infantis, o qual constrói e organiza o seu estar no mundo. É possível ainda verificar, além das interpretações singulares que constroem e designam modos de significação do mundo, como as crianças se apropriam, isto é, como tomam para si esse espaço como ambiente vivido e percebido.

Dessa maneira, o estabelecimento de conexão da criança com a cidade orienta-se para o entendimento de que as crianças são agentes de histórias, das suas e do mundo ao redor, que vivenciam as experiências mundanas e apontam outras possibilidades de entendimentos a partir de suas interações. Essa perspectiva alia ao aspecto relacional a dimensão ética no sentido de desvelar um caráter de respeito com aquilo que é diferente, plural e simbioticamente misturado: pessoa e ambiente.

Esse entendimento evidencia a necessidade de “costurar” práticas educativas (para escolas) e metodológicas (para as pesquisas científicas), que construam uma relação pautada na responsabilidade sobre si, sobre o outro (no caso, as crianças) e sobre o mundo. Tal intuito direciona-se ao pragmatismo que orienta e domina a relação pessoa e cidade na expectativa de aglutinar o cuidado e o afeto para com o ambiente inserido, dando outros contornos nas dinâmicas socioambientais, agregando aspectos materiais e simbólicos. Afinal, vive-se e participa-se de um único organismo: a Gaia!⁴⁷

⁴⁷ Embora não seja nosso foco, vale salientar que a compreensão moderna dessa relação, pessoa e ambiente, postulou o antropocentrismo como *dominus* de tudo quanto há. Desde o pensamento cartesiano, a centralidade na

Assim, o estudo em cena buscou compreender o processo de percepção do ambiente da cidade entre crianças a partir de suas vivências artísticas realizada em uma escola de artes. Nesse sentido, pode-se indicar que o estudo em questão evidenciou três possíveis contribuições na área dos estudos pessoa-ambiente:

1. A sociabilização das crianças com a cidade é um processo dialético. Não há um antagonismo entre o “universo infantil” e o “universo adulto”. Há uma confluência de interações que se formam mediante as interposições do adulto, no que diz respeito ao uso dos espaços citadinos, e as maneiras como as crianças reelaboram seu “estar” em cada espaço a partir de suas vivências. Essa perspectiva ajuda a compreender que as vozes infantis não “apagam” a influência do poder estruturante que o adulto tem no cotidiano das cidades. No entanto, suas vozes não são silenciadas no que diz respeito aos seus entendimentos, pelo contrário, fazem ressoar maneiras de se apropriar do espaço em que elas, as crianças, interpõem o seu “olhar” e o seu perceber.

Essa primeira contribuição para o entendimento dos estudos pessoa-ambiente desponta atenção para a mediação que ocorre no processo de socialização. De fato, é pelos adultos e seus mais variados sistemas (familiar, escolar, por exemplo), que, muitas das vezes, ocorre a apropriação do espaço. Entretanto, a maneira como a criança se apropria e estrutura em tais mediações dá o “tom” de suas percepções.

2. A relação das crianças com a cidade ocorre por intermédios de contínuas reelaborações. Esse aspecto está diretamente ligado ao anterior. A mediação com o espaço oportuniza maneiras singularidades de perceber o mesmo, isto é, a percepção do que ocorre pode ter tanto aspectos que agregam ou acrescentam quanto aspectos desagregam ou retiram elementos que outrora estavam presentes.

Isso significa que a reelaboração dos sentidos empregada pelas crianças não é encapsulada em uma lógica linear. Elas transitam de acordo com suas vivências. Quanto mais elas circulam. Quanto mais elas se deslocam. Quanto mais elas visitam mais intensa é a maneira de como elas reorganizam suas percepções e, conseqüentemente, reelaboram o ambiente no qual estão inseridos.

3. A vivência da arte é um importante instrumento para exprimir a relação das crianças com a cidade. As crianças ao vivenciarem a arte através do contato contínuo com as dinâmicas

pessoa, *mâitre et possesseur*, coloca o ambiente em uma simples extensão, *res extensa*, à disposição dos interesses da pessoa. Por sua vez, não são todos as pessoas. Apenas, o que detém o poder de negociar no balcão do capital. A relação de cuidado integrador cedeu espaço ao utilitarismo. No entanto, o reconhecimento da necessidade de ambos elementos, pessoa e ambiente, revive-a necessidade de bem viver e conviver.

socioambientais da cidade reverberam uma linguagem de compreensão do mundo. A experiência da arte vinculada no Liceu transita do processo ensino-aprendizagem da sala de aula para um processo educativo com a cidade, para com aquilo que está ao redor. O conhecimento artístico transborda do ensino para um engajamento das interfaces que constituem o lugar da arte no mundo.

As “trilhas” percorridas pelas vivências artísticas não se limitam a fruição individual das crianças. Elas constituem-se como ferramentas de percepção das crianças da cidade que agrega o aspecto da sensibilidade como elemento de construção e re-construção das dinâmicas socioambientais. Vivenciar a arte é encontrar-se com um outro modo de expressão do mundo que movimenta, sensibiliza, dinamiza as maneiras das crianças perceberem a cidade.

Com efeito, o reconhecimento da criança e o entendimento da interligação entre essas e o ambiente numa perspectiva que tem por base a integralidade, embora muito se discuta no campo acadêmico, parece ser um “olhar” sobre aquilo que não é comum. Isso continua sendo um grande desafio para a sociedade dita científica. Em pleno século XXI, o acolhimento da diferença, ainda, incomoda. Nisto parece residir um dos grandes desafios da contemporaneidade, ou seja, possibilitar espaços de acolhimento efetivo e afetivo do outro.

O “olhar” respeitador e a escuta responsável devem orientar as intervenções em meio à diversidade de maneiras das crianças se constituírem no local de pesquisa, reconhecendo suas subjetividades. E isso inquieta e incomoda o exagero positivista de fazer pesquisa e restringe o que somos e o que podemos. Muitas vezes assentados nessa perspectiva, orgulha-se de se ter os parâmetros para tudo quanto há. Tudo deve ser científico! Tudo deve ser registrado com termos ditos “técnicos” e não do “senso comum”, pois o comum se refere aquilo que é linguagem popular e o popular não serve! Tem de ser a linguagem dos cultos que ocupam o topo da pirâmide, logo, as crianças, conseqüentemente, não servem ou não devem se constituir como parâmetros para a produção de informação, construção de conhecimentos e percursos investigativos.

Reconhecer as crianças, suas vozes, suas expressões e sua atuação nas dinâmicas socioambientais implica uma atitude de despojamentos de pré-concepções que se confrontam com uma realidade que “exige” outros modos e formas de pesquisar, isto é, um mergulho necessário da desestruturação daquilo que se supõe ser ou saber, para daí retirar a oportunidade para se reinventar, o que tornou-se a mola que impulsionou a construção dessa pesquisa, isto é, é um desequilibrar-se e um valorizar da alteridade.

A realização dessa pesquisa com crianças envereda a possibilidade do outro, que se configura como necessidade fundamental que reivindica autonomia mediante práticas que

determinam sua identidade e espaço. Por fim, o desejo do reconhecimento da criança em sua integralidade, como o outro pleno que expressa suas sociabilizações, suas concepções, suas vozes e suas percepções.

Assim, transcorrido todo esse itinerário é hora, agora, de expor a obra/tese em questão. Expor sua condição teórica, metodológica, seus resultados, por exemplo, e deixar a fruição daquele que aprecia, o leitor, tecer e construir também suas considerações acerca do que foi apresentado. Sendo assim, o estudo em questão embora “aponte” algumas possibilidades sobre os meandros da relação criança-cidade, reconhece que outros aspectos poderiam emergir à baila dessa discussão. À luz dessa orientação, acredita-se que os dados advindos não esgotam todas as possibilidades de reflexão acerca da problemática, mas configura-se como um “pingo” reflexivo na imensidão das dinâmicas socioambientais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGOSTINHO, S. **A cidade de Deus**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- ALENCAR, H. F. DE; FREIRE, J. C. O lugar da alteridade na Psicologia Ambiental. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. VII, p. 305–328, 2007.
- ALMEIDA, A. M. DE O.; CUNHA, G. G. Representações Sociais do Desenvolvimento Humano. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, p. 147–155, 2003.
- ALMEIDA, A. N. DE. **Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação**. Lisboa: ICS, 2009.
- ALVES, H. P. DA F. Vulnerabilidade socioambiental na metrópole paulistana: uma análise sociodemográfica das situações de sobreposição espacial de problemas e riscos sociais e ambientais. **Revista Brasileira de Estudos de População**, 2006.
- AMANTO-LOURENÇO, L. F. et al. Metrôpoles, cobertura vegetal, áreas verdes e saúde. **Estudos Avançados**, v. 30, 2016.
- AMATUZZI, M. M. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum**, v. 13, p. 08–15, 2007.
- ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H. B.; TROSTDORF, M. A. O lugar dos mapas mentais na representação do lugar. **Geografia**, v. 13, n. 1, p. 127–141, 2004.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2004.
- AURÉLIO, D. **Ateliê. Dicionário do Aurélio Online - Dicionário Português**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/busca.php?q=ateli%C3%AA>>
- AZEVEDO, N. C. S. DE; BETTI, M. Pesquisa Etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 2, p. 291–310, 2014.
- BARBOSA, A. M. **PROCESSO CIVILIZATÓRIO E RECONSTRUÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DA ARTE**. XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. **Anais...** In: CIVILIZAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Recife: Insgiht, 2009
- BARROS, A. M. DE. **Curso de direito do trabalho**. 9. ed. São Paulo: LTr, 2013.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARTH, F. **O guru: o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009a.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. 2. Edição ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009b.
- BENTES, N. **Manaus: Realidade e contrastes sociais**. Manaus: Editora Valer; Caritas Arquidiocese de Manaus, 2005.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 35ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BOFF, L. **Ética da Vida**. Brasília: Letra Viva, 1999.

- BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.
- BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Inclusão Social**, v. 1, p. 28–35, 2005.
- BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é e o que não é**. 4. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2015.
- BOMFIM, Z. Á. C. **Cidade e Afetividade: estima e construção de mapas afetivos de Barcelona e São Paulo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- BORJA, J. El fin de la anticiudad posmodernista y el derecho a la ciudad en las regiones metropolitanas. In: **Ciudades, un ecuacion imposible**. Barcelona: Fundacio Forum Universal de les Cultures, 2012.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: SP: Papyrus Editora, 1996.
- BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo; Porto Alegre: EDUSP; ZOUK, 2008.
- BRASIL, R. F. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>
- BRASIL, R. F. **Estatuto das Cidades**, 10 jul. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm>
- BRITO, L.; AYRES, L.; AMENDOLA, M. A escuta de crianças no sistema de Justiça. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 68–73, setembro-dezembro 2006.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BROWDER, J. O.; GODFREY, B. J. **Cidades de floresta: urbanização, desenvolvimento e globalização na Amazônia Brasileira**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2006.
- CALCANHOTO, A. **Esquadros: Senhas**. Columbia Records, 1992.
- CALLIARI, M. S. P. **Espaços públicos de São Paulo: o resgate da urbanidade**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS; OLIVEIRA. **O desafio da mobilidade urbana**. Brasília: Edições Câmara, 2015.
- CAPRA, F. **Alfabetização Ecológica - a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CAPRA, F.; LUISI, P. L. **A Visão Sistêmica da Vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. São Paulo: Cultrix, 2014.
- CARPINTÉRO, M. V. T.; CERASOLI, J. F. Ando pelo mundo. **História: Questões & Debates**, v. 50, n. 1, 6 out. 2009.
- CARREIRA, N. V. **A criança e a cidade. Influência dos espaços verdes e áreas de jogo no desenvolvimento da criança**. Dissertação—Lisboa: Universidade de Lisboa, 2016.
- CARTAXO, Z. 1. ARTE NOS ESPAÇOS PÚBLICOS: a cidade como realidade. **O Percevejo Online**, v. 1, n. 1, 2009.
- CASTRO, E. M. R. DE (ED.). **Cidades na Floresta**. São Paulo: Annablume, 2009.

- CASTRO, M. **Em plena Amazônia, arborização em Manaus cobre só 22% da área urbana**, 24 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/manaus-de-todas-as-cores/2016/noticia/2016/10/em-plena-amazonia-arborizacao-em-manaus-cobre-so-22-da-area-urbana.html>>
- CAVALCANTE, S.; ELIAS, T. F. Apropriação. In: **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.
- CAVALCANTE, S.; NÓBREGA, L. M. A. Espaço e Lugar. In: **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011. p. 182–190.
- CERQUEIRA, D. C. et al. **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2018.
- CERTEAU, M. DE. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55–83.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- CHRISTENSEN, P.; O'BRIEN, M. **Children in the City. Home, Neighbourhood and Community**. London: Routledge Falmer, 2003.
- CLAVIJO, G. M. C. **Vivencia de prácticas corporales artísticas: allegar-se al cuerpo vivido desde las expresiones dancísticas**. Dissertação—Medellín: Universidade de Antioquia, 2009.
- COELHO, T. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Victor Civita, 1973.
- CORAZZA, S. M. **História da Infância sem fim**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- CORRAL-VERDUGO, V. et al. Correlates of pro-sustainability orientation: The affinity towards diversity. **Journal of Environmental Psychology**, v. 29, p. 34–43, 2009.
- CORRAL-VERDUGO, V.; PINHEIRO, J. DE Q. Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. **Medio ambiente y comportamiento humano**, v. 5, n. 1, p. 1–26, 2004.
- CORREIA, A. C. A. **Crianças-soldado: o problema no caso de Darfur**. Dissertação—Braga: Universidade do Minho, 2013.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443–464, maio-agosto 2005.
- CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.
- CORTEZ, C. Z. As representações da Infância na Idade Média. **Anais da X Jornada de Estudos Antigos e Medievais**, p. 1–10, 2011.
- COSTA, C. R. B. S. F. DA et al. Música e transformação no contexto da medida socioeducativa de internação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 4, p. 840–855, 2011.
- COSTA, M. L. A. **Piaget e a Intervenção Pedagógica**. São Paulo: Editora Olha D'água, 1997.
- COSTA, R. A. **POLÍTICA CULTURAL E MUSEUS NO AMAZONAS (1997-2010)**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2011.
- COUTO, M. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- COY, M. A interação rio-cidade e a revitalização urbana: experiências europeias e perspectivas

para a América Latina. **Confins. Revue franco-brésilienne de géographie / Revista franco-brasileira de geografia**, n. 18, 17 jul. 2013.

CRUZ, T. M. F. DA. **A influência da mídia na percepção da violência: as comunicações e denúncias à Central de Emergência 190**. Dissertação—Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

CRUZ, P. DE G. Ambiente Urbano: lugar de restrição espacial e descoberta de novos espaços. **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 702–714, 2011.

DE ANGELO, A. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: SP: Papirus Editora, 2011.

DE VITTO, M. F. **Os monólogos da criança: delírios da língua**. São Paulo: Educ/PUC, 1998.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESA - ONU, D. OF E. AND S. A. OF THE U. N. **World Urbanization Prospects: the 2014 revision**. New York: United Nations - ONU, 2015. Disponível em: <<https://esa.un.org/unpd/wup/Publications/>>.

DESCARTES, R. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DIAS, M. S.; FERREIRA, B. R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 17, n. 3, p. 118, 20 dez. 2015.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana**. 2. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2001.

DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DULLEY, R. D. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agricultura em São Paulo, São Paulo**, v. 51, n. 2, p. 15–26, 2004.

FARIAS, R. N. P.; MÜLLER, F. A Cidade como Espaço da Infância. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 261–282, mar. 2017.

FERNANDES, M. H. **Corpo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FERNANDES, N. **Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes**. Braga: Edições Afrontamento, 2009.

FERRARA, L. D. As cidades ilegíveis: percepção ambiental e cidadania. In: **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Studio Nobel, 1996. p. 61–80.

FERREIRA, S. P.; FERREIRA, V. M. R. VIVENDO A INFÂNCIA NO BAIRRO: APROXIMAÇÕES DE DADOS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS DE CURITIBA, PARIS, LONDRES E SÃO FRANCISCO. **InterMeio**, v. 23, n. 46, p. 239–254, jul. 2017.

FISCHER, G.-N. **Psicologia social do ambiente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FRAXE, T. J. P. **Homens anfíbios: etnografia de um campesinato das águas**. [s.l.]

Annablume, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. Edição ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREUD, S. **Cinco Lições da Psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013a. v. 9.

FREUD, S. **Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci - 1910**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013b. v. 9.

FREUD, S. **Princípios Básicos da Psicanálise**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014. v. 10.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2016. v. 6.

GADAMER, H.-G. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, E. **Ruas de Manaus persistem à troca de nomes e guardam história da capital**, 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/10/ruas-de-manaus-persistem-troca-de-nomes-e-guardam-historia-da-capital.html>>

GAWORA, D. **Urucu: impactos sociais, ecológicos e econômicos do projeto de petróleo e gás “Urucu” no Estado do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2004.

GIL, J. **A Arte como Linguagem – a “última lição”**. Lisboa: Relógio D’água, 2010.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas:SP: Autores Associados, 2009.

GOES, B. S. **Explorações semióticas do PROSAMIM: um estudo ecossistêmico da comunicação a partir da dinâmica da semiose no Parque Residencial Manaus e no Parque Rio Negro**. Dissertação—Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2016.

GOFF, J. L. **Por amor às cidades**. São Paulo: UNESP, 1998.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 6. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 1985.

GOHN, M. DA G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27–38, 2006.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOMES, J. V. Socialização: um problema de mediação? **Psicologia USP**, v. 1, n. 1, p. 57–65, 1990.

GOMES, J. V. Família e socialização. **Psicologia USP**, v. 3, n. 1–2, p. 93–105, 1992.

GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 91, p. 54–61, 1994.

GONÇALVES, C. W. P. **O Desafio Ambiental**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

GOUVÊA, M. C. S. DE. Estudos sobre o desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 535–557, maio-agosto 2008.

GUARESCHI, P. **Sociologia Crítica: alternativas de mudanças**. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2005.

- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. Edição: 21^a ed. Campinas: Papirus, 2011.
- GUERRA, C. P. P.; SEIDL, E. M. F. Crianças e adolescentes com HIV/Aids: revisão de estudos sobre revelação do diagnóstico, adesão e estigma. **Paideia**, v. 19, n. 42, p. 59–65, 2009.
- GÜNTHER, H.; ELALI, G. A.; PINHEIRO, J. DE Q. Multimétodos. In: **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização. Do “fim dos territórios” à Multiterritorialidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HARVEY, D. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- HATOUM, M. **Dois irmãos**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2006.
- HEIDEGGER, M. **Ser e o tempo**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HIGUCHI, M. I. G. A socialidade da estrutura espacial da casa: processo histórico de diferenciação social por meio e através da habitação. **Revista de Ciências Humanas**, n. 33, p. 49–70, 1 jan. 2003.
- HIGUCHI, M. I. G.; ALVES, H.; SACRAMENTO, L. C. A arte no processo educativo de cuidado pessoal e ambiental. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 231–250, 2009.
- HIGUCHI, M. I. G.; KUHNEN, A. Percepção e Representação Ambiental: métodos e técnicas de investigação para a educação ambiental. In: **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- HIGUCHI, M. I. G.; KUHNEN, A. Percepção Ambiental. In: **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- HIGUCHI, M. I. G.; SILVA, K. Entre a floresta ea cidade: percepção do espaço social de moradia em adolescentes. **Psicologia para América Latina**, n. 25, p. 5–23, 2013.
- HIGUCHI, M. I. G.; THEORODOVITZ, I. J. Territorialidades. In: **Psicologia Ambiental: conceitos para leitura da relação pessoa-ambiente**. São Paulo: Editora Vozes, 2018. p. 269.
- IBGE, I. B. DE G. E E. **Brasil em Síntese**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>>. Acesso em: 21 ago. 2018.
- INEP, I. N. DE E. E P. E. A. T. **Censo Escolar - INEP**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 21 ago. 2018.
- INPE, I. N. DE P. E. **Banco de Dados de Queimadas**, 2018.
- JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, v. 7, n. 1, 5 nov. 2008.
- JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- JENKS, C. Editorial: Journeys into space. **Childhood**, v. 12, n. 4, p. 419–424, nov. 2005.
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- KOTKIN, J. **A cidade: uma história global**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, v. 116, p. 41–59, 2002.
- KRAMER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- KRAMER, S.; BAZILIO, L. C. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- KUHNEN, A. Percepção Ambiental. In: **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011. p. 250–266.
- KUHNEN, A.; SILVEIRA, S. M. DA. Como crianças percebem, idealizam e realizam o lugar onde moram. **Psicologia USP**, v. 19, n. 3, p. 295–316, set. 2008.
- LACERDA JUNIOR, J. C. A perspectiva filosófica de Enrique Dussel: de uma filosofia da libertação a um pensamento crítico à ideologia da exclusão. **Sophia: Colección de Filosofía de la Educación**, n. 12, p. 208–218, 2012.
- LACERDA JUNIOR, J. C. **Das imagens das crianças às imagens de ciências: o encontro da infância com a cultura científica**. Dissertação—Manaus: Universidade do Estado do Amazonas - UEA, 2014.
- LAJONQUIÈRE, L. DE. Sigmund freud: a educação e as crianças. **Estilos da Clínica**, v. 7, n. 12, p. 112–129, 2002.
- LEAL, G. K. S. **O ensino de ciências e as relações entre escola e espaços não formais: um estudo com crianças ribeirinhas**. Dissertação—Manaus: Universidade do Estado do Amazonas - UEA, 2014.
- LEBRUN, J.-P. **Um mundo sem limite: para uma clínica psicanalítica do social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Itapevi:SP: Nebli, 2016.
- LEIVA, JOÃO; MEIRELLES, R. **Cultura nas Capitais: Como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte**. Rio de Janeiro: 17 street Produção Editorial, 2018.
- LÉNA, P.; NASCIMENTO, E. P. DO. **Enfrentando os Limites do Crescimento: sustentabilidade, decrescimento e prosperidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- LEPORO, N.; DOMINGUEZ, C. R. C. Rodas de Ciências na Educação Infantil: as negociações de sentidos. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2009.
- LIMA, A. I. O. E. DE; CAVALCANTE, S. Tempo e Trânsito na Experiência Subjetiva de Motoristas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 1, p. 125–138, mar. 2015.
- LIRA, K.; HANNA, N. **O que dizem as Crianças? Uma consulta sobre violência a partir da percepção de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Instituto Igarapé, 2016.

- LISBOA, C. P.; KINDEL, E. A. I. (EDS.). **Educação Ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediações, 2012.
- LOUV, R. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do Transtorno do Deficit de Natureza**. São Paulo: Editora Aquariana, 2016.
- LOWI, M. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Profesorad: Revista de Curriculum y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, p. 1–11, 2006.
- LUZ, G. M. DA; KUHNEN, A. O uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 26, n. 3, 2013.
- LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 15. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1984.
- LYNCH, K. **A imagem da cidade**. Lisboa: Edições 70, 1982.
- MAIA, Â.; BARRETO, M. Violência contra crianças e adolescentes no amazonas: Análise dos registros. **Psicologia em estudo**, v. 17, n. 2, p. 195–204, 2012.
- MALHO, M. J. A criança e a cidade: independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. **Actas dos ateliers do Vº congresso português de sociologia**, v. 5, p. 49–64, 2004.
- MATURANA, H. **A Ontologia da Realidade**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MENEGHINI, M. E. F. **A construção de uma nova etiqueta urbana e ambiental: um estudo etnográfico do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (PROSAMIM)**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2012.
- MINAYO, M. C. DE S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.
- MIRA, R. G. **La ciudad percebida: una psicología ambiental de los barrios de a Coruña**. Coruña: Universidade da Coruña -, 1997.
- MONTE-MÓR, R. L. O que é o urbano, no mundo contemporâneo. **Revista Paranaense de Desenvolvimento-RPD**, n. 111, p. 09–18, 2011.
- MORAIS, N. A. DE et al. Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: um estudo com caminhoneiros brasileiros. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 263–271, jul. 2007.
- MORANTA, T. V.; URRÚTIA, E. P. La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. **Anuário de Psicologia**, v. 36, p. 281–297, 2005.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, E. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 5. Edição ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MUBARAC SOBRINHO, R. S. **Vozes Indígenas: as culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. Manaus: Editora Valer, FAPEAM, 2011.

- MÜLLER, F. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 1, 2012.
- MULULO, J. C. P. **Vozes e imaginários infantis: experiências e saberes sobre Ciência na escola e no Bosque da Ciência**. Dissertação—Manaus: Universidade do Estado do Amazonas - UEA, 28 jun. 2017.
- NIETZSCHE, F. **A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos**. Lisboa: Edições 70, 2018.
- NÓBREGA, E. V. B. DA. Vygotsky e Piaget: uma visão paralela. **Revista da Pós-Graduação em Letras - UFPB**, v. 6, n. 2/1, p. 225–231, 2004.
- NOCCHI, A. S. P. et al. (EDS.). **Criança e trabalho: da exploração à educação**. São Paulo, SP, Brasil: LTr, 2015.
- NOGUEIRA, A. C. F.; SANSON, F.; PESSOA, K. A expansão urbana e demográfica da cidade de Manaus e seus impactos ambientais. **XIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Florianópolis, Brasil**, v. 21, p. 26, 2007.
- NOGUEIRA, A. R. B. **Percepção e representação gráfica: a “geograficidade” nos mapas mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas**. Manaus: EDUA, 2014.
- NORONHA, E. L. **As crianças perambulantes-trabalhadoras, trabalhadoras-perambulantes nas feiras de Manaus: um olhar a partir da Sociologia da Infância**. Tese—Minho: Universidade do Minho, 2010.
- OLIVEIRA, D. B.; ABREU, W. F. DE. Conhecimento, arte e formação na República de Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 203–215, mar. 2015.
- OLIVEIRA, G. N. DE. **O diálogo da criança da educação infantil com a ciência: olhares e entrelaçamentos a partir do bosque da ciência**. Dissertação—Manaus: Universidade do Estado do Amazonas - UEA, 27 jun. 2017.
- OLIVEIRA, G.; SCAZUFCA, P.; PIRES, R. C. **RANKING DO SANEAMENTO**. São Paulo: INSTITUTO TRATA BRASIL, 2018.
- ONU, O. D. N. U. **Fatos sobre a Cidade**, 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/cidades.pdf>>
- ONU, O. DAS N. U. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2017
- OPN, A. B. O. P. N. **Um diagnóstico de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua (CASRUA) na cidade de Manaus entre julho de 2016 a fevereiro de 2017**. Manaus: Associação Beneficente O Pequeno Nazareno, 2017.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americana Ltda., 1971.
- ORTEGA Y GASSET, J. **História como sistema/ Mirabeau ou o Político**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Unas Lecciones de Metafísica**. Ciudad de México: Editorial Porrúa, 1998.
- OSÓRIO, A. A cidade e os animais: da modernização à posse responsável. **Revista Teoria & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 143–176, 2013.
- OXFORD, U. **Post-TruthOxford Living Dictionaries**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth>>

- PACHECO, B. P. et al. Dificuldades e facilidades da família para cuidar a criança com HIV/Aids. **Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, 2016.
- PAGANINI, J. O trabalho infantil no Brasil: uma história de exploração e sofrimento. **Amicus Curiae**, v. 5, p. 1–11, 2011.
- PALMER, R. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1969.
- PARK, R. The city: suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment. **American Journal of Sociology**, v. XX, p. 577–612, 1916.
- PASSOS, E. DE F. **As pegadas das crianças nas trilhas do bosque da ciência: estudo sobre a vivência das crianças na visita a um espaço não formal**. Dissertação—Manaus: Universidade do Estado do Amazonas - UEA, 2013.
- PEDRINI, A.; COSTA, É. A.; GHILARDI, N. Percepção ambiental de crianças e pré-adolescentes em vulnerabilidade social para projetos de educação ambiental. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 163–179, 2010.
- PEREIRA, M. G. C. Adultização da Infância e Infantilização do Adulto: Uma Análise Sobre Consumo, Identidade e Estilo de Vida na Década de 90. **Anais da ComuniCom 2014**, p. 1–14, 2014.
- PÉREZ, B. C. et al. Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 181–191, ago. 2008.
- PESSOA, A. B. **Infância e trabalho dimensões do trabalho infantil na cidade de Manaus (1890-1920)**. Dissertação—Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.
- PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olimpo; Editora Unesco, 1973.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1996.
- PILBART, P. P. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2000.
- PINHEIRO, J. DE Q.; GÜNTHER, H. **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. [s.l.] Casa do Psicólogo, 2008.
- PINHEIRO, L. M. S. **As mulheres do Prosamim: ambiente, gênero e cidade**. Dissertação—Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 6 ago. 2008.
- PINHEIRO, M. L. U. Reflexões acerca da história da infância na Amazônia. In: **Sociedade, educação e formação do sujeito**. Coleção CEFORT. Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, 2006. v. 1p. 68–81.
- PINTO, E. R. F. Como se produzem as zonas francas. In: **Trabalho e Produção Capitalista**. Seminários e Debates. Belém: UFPA/NAEA, 1987.
- PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, p. 225–270, jun. 2007.
- PIRES, F. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, v. 17, p. 133–151, 2008.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2004.
- PORTO, M. S. G. A violência entre a inclusão e a exclusão social. **Tempo Social**, v. 12, n. 1, p. 187–200, maio 2000.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. **Plano Diretor Urbano e Ambiental da Cidade de Manaus**. Lei complementar Nº 002, DE 16 de Janeiro de 2014.

PREFEITURA DE MANAUS. **Tabela de localização das Praças de Manaus 2017**, 2017. Disponível em: <<http://209730001.s3-sa-east-1.amazonaws.com/denizardrivail/wp-content/uploads/2018/03/PDF-PRA%C3%87AS-DE-MANAUS-Tabela-de-Localiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acessado no dia 20 de agosto de 2018.

PREFEITURA DE MANAUS. **Breve História do Segmento da Cultura, no Âmbito da Administração Pública Municipal, 1982 a 2010**, 2018. Disponível em: <<http://manauscult.manaus.am.gov.br/nossa-historia/>>. Acessado no dia 06 de setembro de 2018.

PRISZKULNIK, L. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 5, n. 1, p. 72–77, 2004.

PROJETA. **Manaus e seus problemas**. Manaus: PROJETA, 2017. Disponível em: <<https://www.acritica.com/channels/manaus/news/populacao-reprova-seguranca-publica-asfalto-e-saude-em-manaus-aponta-pesquisa>>. Acessado no dia 30 de agosto de 2018.

QUEIROZ, A. R. **Prosamim: desafios de implantação de infraestrutura de saneamento e ocupação do solo urbano na cidade de Manaus, Amazonas**. Dissertação—Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 25 nov. 2009.

RASMUSSEN, K. Places for Children – Children’s Places. **Childhood**, v. 11, n. 2, p. 155–173, 2004.

RATZEL, F. Geografia do Homem. In: **RATZEL**. São Paulo: Editpra Ática, 1990.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulinas, 1990. v. 1.

REIS, R. R. Arte e Cidade: considerações críticas sobre arte e valor na sociedade de classes. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 56, n. 132, p. 317–333, dez. 2015.

RIBEIRO, A. S. et al. Cidade Sustentável, bem-estar para todos: uso e ocupação do solo e seus impactos ambientais. **Cartilha Cidade Sustentável**, p. 25, 2011.

RIBEIRO, J. H. DE S. **Espaços violados: uma leitura geográfica e psicossocial da violência sexual infanto-juvenil na área urbana de Manaus - AM (2006-2010)**. Dissertação—São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

RODRIGUES, A. R. DA S. **Caracterização química e reológica do cimento asfáltico de petróleo utilizado na cidade de Manaus modificado por borracha moída de pneus inservíveis e polímeros**. Dissertação—Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 15 jun. 2006.

RODRIGUEZ, J. E. B. et al. (EDS.). **Os estudos socioespaciais: cidades, fronteiras e mobilidade humana**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2014.

ROLNIK, R. **O que é cidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

ROLNIK, R. **Nosso déficit não é de casas, é de cidade**, 22 out. 2012. Disponível em: <[http://www.redbcm.com.br/arquivos/bibliografia/cidade%20\(article%20redbcm1\).pdf](http://www.redbcm.com.br/arquivos/bibliografia/cidade%20(article%20redbcm1).pdf)>. Acessado no dia 30 de maio de 2017.

ROLNIK, R. As vozes da rua: as revoltas de junho e suas interpretações. In: **Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial: Carta Maior, 2013. p. 7–12.

- ROLNIK, R. **Seis desafios para mudar as cidades** *Arquitetura e Urbanismo para Todos*, 25 ago. 2014. Disponível em: <<http://arquiteturaurbanismotodos.org.br/seis-desafios-para-mudar-as-cidades-por-raquel-rolnik/>>. Acessado no dia 9 de maio de 2017.
- ROSADO, C. T. DA C. L.; CAMPELO, M. E. C. H. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, p. 401–424, 2011.
- ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SABBAG, G. M.; KUHNEN, A.; VIEIRA, M. L. A mobilidade independente da criança em centros urbanos. **Interações**, v. 16, n. 2, p. 433–440, 2015.
- SACHS, I. **A Terceira Margem: em busca do ecodesenvolvimento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- SALGADO, P. **Como nasceram as cidades no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Voz do Oeste, 1978.
- SANCHEZ-VASQUEZ, A. **Convite a Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- SANTOS, B. DE S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Souza Santos). **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5–23, jul. 2003.
- SANTOS, J. D. dos *et al.* Artes plásticas e educação ambiental: uma reflexão e sensibilização interdisciplinar. **Monografias Ambientais**, v. 14, n. 1, p. 123–135, jan. 2015.
- SANTOS, L. R. DOS. A concepção Kantiana da experiência estética: novidades, tensões e equilíbrios. **Trans/Form/Ação**, v. 33, n. 2, p. 35–75, 2010.
- SANTOS, P. O. S. DOS; SILVA, A. L. DA. A cidade dos adultos ocupada pelas crianças: a resignificação infantil dos espaços urbanos a partir de Catingueira - Paraíba. **Revista de Ciências Sociais**, v. 43, p. 167–184, jul. 2015.
- SANTOS, F. P.; DAVEL, E. P. B. Gestão de Equipamentos Culturais e Identidade Territorial: Potencialidades e Desafios. In.: **Anais do XVII ENANPUR**. Disponível em <http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/ST_Sesses_Tematicas/ST%206/ST%206.5/ST%206.5-01.pdf>. Acesso no dia 25 de agosto de 2018.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência**. 11 ed. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SANTOS, M.; ET AL. **Território, Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- SARMENTO, M. J. As crianças e a cidade: cidadania e exclusão. In: **Simpósio de Sociologia da Infância**. São Paulo, s/d. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/5.%20As%20crian%20e%20a%20cidade.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- SARMENTO, M. J. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: ASA, 2004.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25–49.
- SARMENTO, M. J. **Notas sobre a infância e a cidade**. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 2009.
- SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas.

- In: **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas:SP: Autores Associados, 2011. p. 27–60.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, n. Especial, p. 17–34, 2017.
- SARRIERA, J. C. et al. Bem-estar pessoal de pais e filhos e seus valores aspirados. **Aletheia**, n. 37, p. 91–104, 2012.
- SARTÓRIO, L. A. V. Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e sua concepção de educação. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 2, n. Especial, p. 205–226, Dezembro 2010.
- SCHULTZ, P. W. et al. Implicit connections with nature. **Journal of environmental psychology**, v. 24, n. 1, p. 31–42, 2004.
- SEIDEL, J. M. Um Problema Urbano-Gerenciamento de Resíduos Sólidos e as Mudanças Ambientais Globais. **V Encontro Nacional da Anppas**, v. 4, p. 1–8, 2010.
- SILVA, S. A. Entre o Caribe e a Amazônia: haitianos em Manaus e os desafios da inserção sociocultural. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 88, p. 139–152, dez. 2016.
- SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7–31, mar. 2001.
- SOUZA, D. DE. A relação das crianças com o jardim botânico: um espaço para ciência. 2015.
- SOUZA, M. **A Expressão Amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo**. Manaus: Valer, 2003.
- STEAD, C. **A Filosofia na Antiguidade Cristã**. São Paulo: Paulus, 1999.
- STEARNS, P. N. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.
- TAILLE, Y. DE L.; OLIVEIRA, M. K. DE; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- TELLES, V. DA S. *et al.* **Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios**. São Paulo, SP, Brasil : [Paris, France]: Associação Editorial Humanitas ; IRD, Institut de recherche pour le développement, 2006.
- TOASA, G. **Emoções e Vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva sócio-cultural**. Tese—São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009.
- TOCANTINS, L. **O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia**. Manaus: Editora Valer - Edições Governo do Estado, 2000.
- TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: Agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- TOREN, C. **Uma antropologia além da cultura e da sociedade: entrevista com Christina Toren**, 2013.
- TOURINHO, I. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.
- TOURINHO, I.; MARTINS, R. Culturas da Infância e da Imagem “aconteceu um fato grave, um incidente global”. In: **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

- TUAN, Y.-F. **Topofilia - Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Eduel, 2012.
- UNICEF. **Children in an urban world**. New York, NY: UNICEF, 2012.
- UNICEF, F. DE LAS N. U. PARA LA I. **El Estado Mundial de la Infancia 2016: Una oportunidad para cada niño**. New York: United Nations - ONU, 2016. Disponível em: <<https://www.unicef.org/spanish/sowc2016/>>. Acesso em: 9 maio. 2017.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo, SP, Brasil: Martins Fontes, 1999.
- WENETZ, I. As crianças ausentes na rua e nas praças: etnografia dos espaços vazios. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 2, p. 346–363, 31 jan. 2014.
- WINDHORST, E.; WILLIAMS, A. Growing Up, Naturally: The Mental Health Legacy of Early Nature Affiliation. **Ecopsychology**, v. 7, n. 3, p. 115–125, 2015.
- ZACARIAS, E. F. J. **Vínculo com a natureza em pais-mães e suas implicações no comportamento parental**. Dissertação—Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018.
- ZACARIAS, E. F. J.; HIGUCHI, M. I. G. Relação pessoa-ambiente: caminhos para uma vida sustentável. **Interações (Campo Grande)**, v. 18, n. 3, p. 121, 31 jul. 2017.
- ZAVARONI, D. DE M. L.; VIANA, T. DE C.; CELES, L. A. M. A constituição do infantil na obra de Freud. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 65–70, 2007.
- ZEIHER, H. Shaping daily life in urban environments. In: **Children in the City: home, neighbourhood and community**. London: Routledge Falmer, 2003. p. 66–81.
- ZORNIG, S. M. A.-J. As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 1, p. 73–77, mar. 2008.

APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

PROTOCOLO DA PESQUISA – N. _____

Para iniciar, nossa entrevista gostaria que me fornecesse algumas informações sobre você:

I. IDENTIFICAÇÃO:

Nome Fictício: _____ Idade: _____

Mora com quem? _____

Possui irmão? _____ Se sim, quantos? _____

Qual é o nome do curso que frequenta no Liceu? _____

Mora em qual bairro? _____

Quanto tempo estuda no Liceu? _____

II. SENTIDOS DO MAPA

2.1 De modo geral, você pode me falar o que significa esse mapa?

III. ASPECTOS COGNITIVOS SOBRE O MAPA

3.1 Por que você escolheu realizar esse desenho?

3.2 Você tem algum elemento a destacar no mapa que você poderia dizer que é comum na cidade?

3.3 Como você caracterizaria o caminho que você faz para chegar até o Liceu?

IV. ASPECTOS AFETIVOS SOBRE O MAPA

4.1 Quais sentimentos você tem ao ver o seu mapa?

4.2 Você teria um algum sentimento que você percebe no mapa que poderia ser dado a cidade?

4.2 Quais sensações você tem ao realizar esse percurso?

V. ASPECTOS SOCIAIS SOBRE O MAPA

5.1 Como você descrevia os lugares que estão no trajeto que realiza?

5.2 Existe algo que você percebe no seu deslocamento que ocorre em outros lugares da cidade?

5.3 Como é que são as pessoas que você encontra no seu caminho?

VI. IDENTIFICAÇÃO DO MAPA

6. 1 Qual título você daria ao seu mapa?

6.2 Se você pudesse escolher um nome, diferente do seu, para utilizar no mapa, qual seria seu nome?

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) mãe/pai/responsável:

Ao cumprimentar o(a) senhor(a), venho mui respeitosamente, solicitar a vossa autorização para participação de seu filho (a) na pesquisa referente ao projeto intitulado: “*A Cidade Percebida pelas Crianças a partir de Vivências Artísticas*”, de responsabilidade do pesquisador **José Cavalcante Lacerda Junior**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, localizado no Setor Sul do Campus Universitário no Centro de Ciências do Ambiente, no endereço: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado, pelo telefone (92) 3305-1181 Ramal 4068 ou 4069, e-mail: ppgcasa@ufam.edu.br e de seu orientador **Profa. Dra. Maria Inês Gaspareto Higuchi** no endereço: Laboratório de Psicologia e Educação Ambiental do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA, situado na Av. André Araújo, 2936 – Petrópolis, pelo telefone (92) 3643 3145 ou pelo e-mail mines@inpa.gov.br.

Este Projeto de Pesquisa tem como objetivo geral compreender os processos de percepção do ambiente da cidade entre as crianças a partir de suas vivências artísticas realizadas em uma escola de artes realizada em uma escola de artes. A referida pesquisa será desenvolvida através da construção de mapas mentais, entrevistas, observação participante e grupos focais.

Informamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos que estão ligados a danos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais. Nesta pesquisa pode ocorrer algum desconforto ou constrangimento ao vosso filho. Sendo que tais riscos serão trabalhados para que não ocorram. Mas caso aconteçam os responsáveis por essa pesquisa se comprometem em imediatamente encaminhá-lo a profissionais e instituições capacitadas para sua plena recuperação e assistência integral.

Comprometem-se ainda a assegurar o direito a indenizações e cobertura material para reparação de qualquer dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa ou de seu acompanhante, quando for necessário. Que serão imediatamente verificados pelos responsáveis da pesquisa e providenciadas a reparação dos danos. (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7)

Além disso, o trabalho será organizado por meio nos fictícios, para que os sujeitos da pesquisa não sejam identificados, garantindo o sigilo e preservando a identidade da criança. Ao autorizar a participação de seu filho nessa pesquisa, destaca-se que entre os benefícios advindos neste estudo estará a contribuição para a produção de conhecimentos advindos da percepção ambiental das crianças em relação a cidade, tendo as vivências artísticas como elemento fundamental para tal.

Serão respondidas as perguntas que a criança souber e quiser responder, além disso, o senhor (a) terá total liberdade de pedir explicações ao pesquisador caso não compreenda o sentido de alguma técnica a ser empregada. Se depois de consentir participação o (a) senhor (a) desejar desistir de tal autorização, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em

qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem qualquer penalidade ou prejuízo a sua pessoa. O (a) senhor (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração nessa autorização. Os resultados produzidos com a pesquisa serão analisados e publicados nos meios científicos, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer informação, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UFAM, localizado na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone fixo: 3305-1181, ramal 2004, email: cep.ufam@gmail

=====

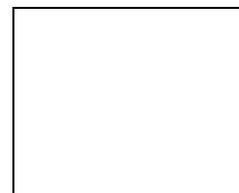
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____
fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em autorizar a participação de _____, meu filho na pesquisa de livre e espontânea vontade.

Este documento é emitido em duas vias, sendo uma assinada pelo pesquisador responsável e a outra pelo participante da pesquisa, ambas as partes ficam com uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura do responsável

Data: ____/____/____



Assinatura do Pesquisador

Impressão do dedo polegar direito
Caso não possa assinar

APÊNDICE C: TERMO DE ASSENTIMENTO

Querida criança:

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *“A Cidade Percebida pelas Crianças a partir de Vivências Artísticas”*. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber compreender a percepção das crianças sobre a cidade de Manaus mediante a arte. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de (07) a (11) anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, onde as crianças terão total autonomia para falar e ajudar na construção dos métodos que organizam essa pesquisa. Para isso, será realizado desenhos, construção de mapas, a construção de uma ateliê artístico e trabalhos em grupos focais. Esses procedimentos são considerados seguros e estamos organizados para evitar o risco de algum acidente no deslocamento nas vias urbanas. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo telefone 3305-1181 Ramal 4068 ou 4069 ou (92) 98122 – 4855. Mas há coisas boas que podem acontecer como participar de atividades lúdicas e em grupo e percorrer alguns lugares de Manaus.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa teremos um encontro em que será exposto o resultado para que possa realizar suas observações. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

=====

ASSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa *“A Cidade Percebida pelas Crianças a partir de Vivências Artísticas”*. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Manaus, ____ de _____ de _____.

Assinatura da Criança

Assinatura do pesquisador

ANEXO A: ANUÊNCIA DO ÓRGÃO GESTOR



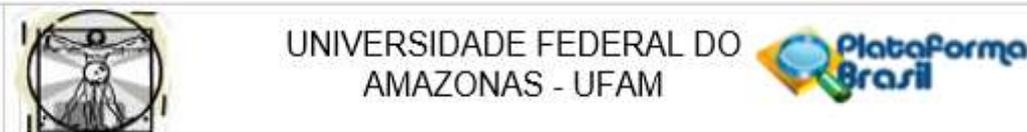
Manaus, 22 de novembro de 2017.

Fica autorizado a realização da pesquisa científica intitulada **"A cidade sob o olhar das crianças: percepções ambientais a partir de vivências artísticas"**, conforme solicitação do pesquisador José Cavalcante Lacerda Junior e de sua orientadora Professora Maria Inês Gasparetto Higuchi do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas. Os mesmos se comprometem junto a esse órgão a desenvolver, única e exclusivamente, a pesquisa supracitada.

Este documento tem validade para período pretendido de Outubro de 2017 a Outubro de 2018.


Cristiana Paula Melo Zany Brandão
Diretora do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro

ANEXO B: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Cidade sob o olhar das Crianças: percepções ambientais a partir de vivências artísticas

Pesquisador: JOSE CAVALCANTE LACERDA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80565817.8.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

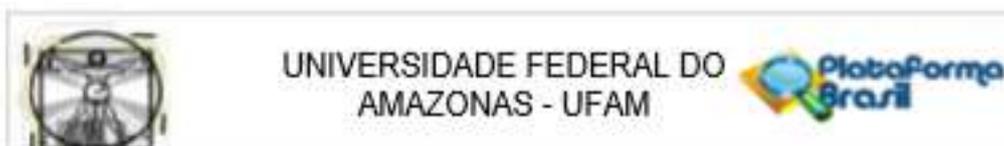
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.454.111

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Teresina, 495
Bairro: Ayrton Senna **Cidade:** Manaus **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (02)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com

Página 11 de 15



Continuação do Parecer: 2.454.111

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 21 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Ellana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador)