

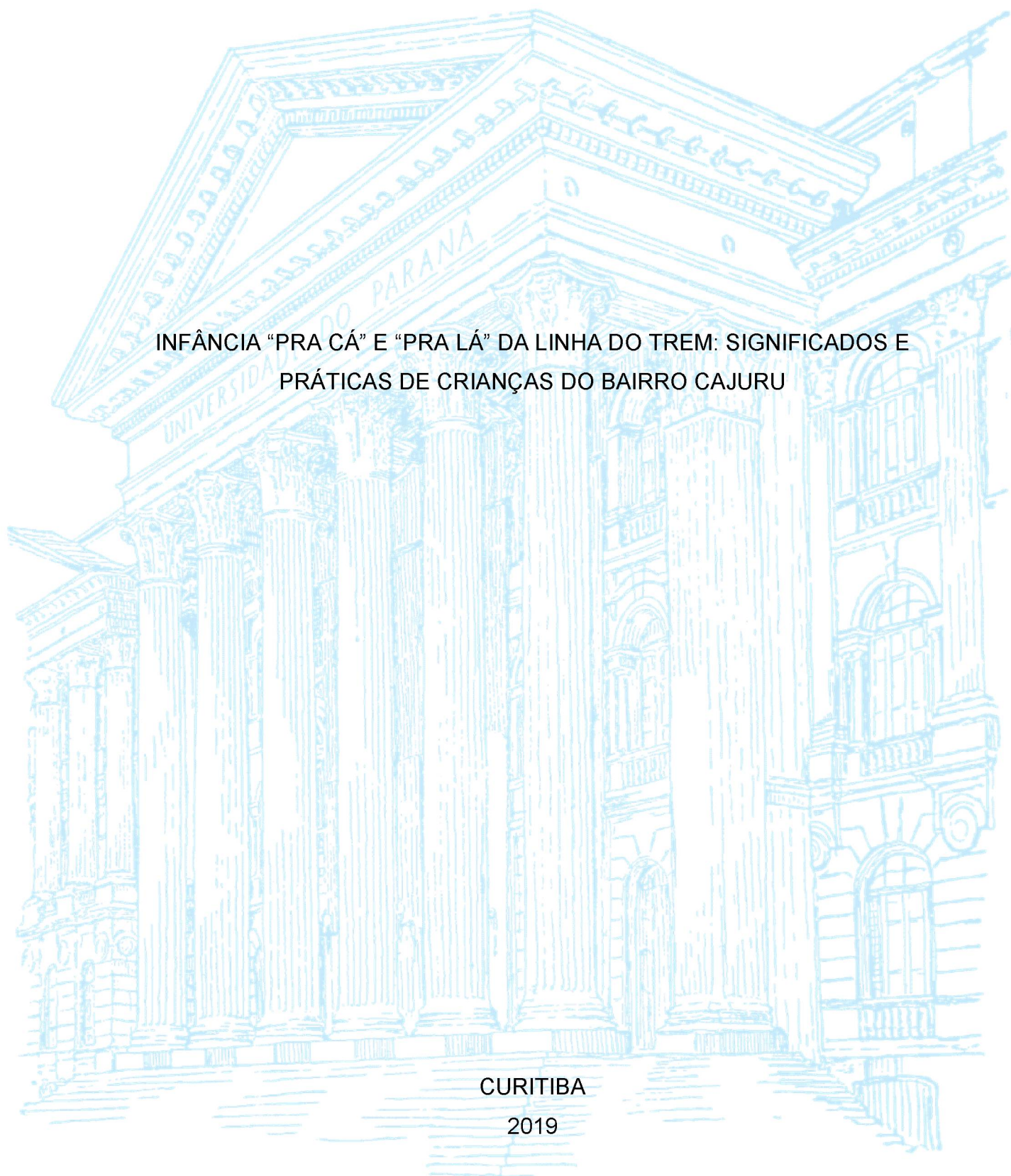
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOHN FIORESE

INFÂNCIA “PRA CÁ” E “PRA LÁ” DA LINHA DO TREM: SIGNIFICADOS E
PRÁTICAS DE CRIANÇAS DO BAIRRO CAJURU

CURITIBA

2019



JOHN FIORESE

INFÂNCIA “PRA CÁ” E “PRA LÁ” DA LINHA DO TREM: SIGNIFICADOS E
PRÁTICAS DE CRIANÇAS DO BAIRRO CAJURU

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Milena Rohrich
Ferreira

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fiorese, John.

Infância “pra cá” e “pra lá” da linha do trem : significados e
práticas de crianças do bairro Cajuru / John Fiorese. – Curitiba,
2019.

125 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Milena Rohrich Ferreira

1. Crianças – Educação. 2. Educação – Aspectos sociais. 3.
Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovitch), 1895-1975. 4. Cajuru
(Bairro) – Curitiba (PR). I. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JOHN FIORESE**, intitulada: **INFÂNCIA, CIDADE E DISCURSO: SIGNIFICADOS E PRÁTICAS DE CRIANÇAS DO BAIRRO CAJURU**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 22 de Abril de 2019.


VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA
Presidente da Banca Examinadora


SUELI DE FATIMA FERNANDES
Avaliador Interno (UFPR)


LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN
Avaliador Externo (UFSC)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0


ATA N° 1377

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

No dia vinte e dois de abril de dois mil e dezenove às 09:00 horas, na sala 232-B, Campus Rebouças - 2º Piso do Setor de SETOR DE EDUCACAO da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição do Mestrando **JOHN FIORESE** para a Defesa Pública de sua Dissertação de Mestrado intitulada: **INFÂNCIA, CIDADE E DISCURSO: SIGNIFICADOS E PRÁTICAS DE CRIANÇAS DO BAIRRO CAJURU**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de PósGraduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA (UFPR), LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN (UFSC), SUELI DE FATIMA FERNANDES (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) discente, para que o mesmo expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. O aluno respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação do aluno. O Mestrando foi convidado a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: *a banca ressaltou a qualidade teórico-metodológica do texto, a originalidade da produção e tratamento dos dados e recomendou a publicação de artigos. Indica-se que sejam incorporados os sugestões da banca à versão final.*

Curitiba, 22 de Abril de 2019.


VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA
Presidente da Banca Examinadora


LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN
Avaliador Externo (UFSC)


SUELI DE FATIMA FERNANDES
Avaliador Interno (UFPR)

Em tempo: a banca sugeriu mudança de título para "Infância "pra cá" e "pra lá" da linha do trem: significados e práticas de crianças do bairro Cajuru"

Dedico esse trabalho às crianças que vivem em espaços desiguais, esperando que suas vozes sejam ouvidas.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas merecem estar presentes nessa parte do texto, mas eu gostaria de agradecer, primeiramente à minha família. Meus pais, Dirceu e Jaqueline, que nunca colocaram empecilhos para que eu pudesse chegar onde cheguei e a cada uma das minhas irmãs, minhas cúmplices eternas: Valquíria, por sempre me compreender e não medir esforços para meu bem-estar e de minhas outras irmãs. Sabrina, por me guiar com sua experiência, compartilhar conversas sobre autores e sobre o trabalho. Natalia, por me alegrar dia após dia com sua energia radiante. Também gostaria muito de agradecer a minha avó, Maria de Lourdes, em quem me espelhei desde criança. Por sua causa, me tornei professor e sempre busquei ensinar sem oprimir, com mente aberta ao mundo para compreender alunos e alunas. Outra pessoa da família que merece um agradecimento especial é a Janeli, com quem compartilhei a maioria dos momentos de minha infância e adolescência (e quem eu jamais chamo de tia, a não ser que seja alguma brincadeira!). Agradeço a outros membros da família que me auxiliaram direta e indiretamente e que não estão aqui nomeados. Não ter seu nome listado não significa que você não foi importante nesse processo.

Agradeço profundamente ao Daniel que me ajudou desde o início, com considerações sobre o projeto de mestrado e inscrição, até aspectos de análise e todo o trabalho monumental no CorelDraw. Sua experiência em pesquisa me auxiliou muito, mas também sua paciência diária em nossa convivência. Obrigado, companheiro de vida!

Agradeço muitíssimo à Profa. Valéria, quem me acolheu como orientando de TCC e agora de mestrado e a quem devo grande parte da qualidade desse trabalho. Sem você, eu não saberia o que é ser pesquisador. Também agradeço por nossa relação de amizade que se estreitou ainda mais durante o mestrado.

Também agradeço à escola municipal que me possibilitou o contato com as crianças, à toda a equipe da escola que me auxiliou em todo o processo de seleção e conversa com as crianças, às próprias crianças por me permitirem itens de análise valiosos e aos pais por assinarem a autorização para a conversa com seus filhos e filhas.

Agradeço às professoras Sueli e Luciane, que se propuseram a ler esse trabalho, me auxiliaram com suas contribuições na banca de qualificação e que agora contribuem novamente na banca de defesa.

Devo um agradecimento especial à Sonia, que me auxiliou a selecionar o campo de pesquisa, indo comigo até o Cajuru e visitando escolas.

Minha querida Flávia, você também merece um agradecimento especial! Obrigado por me ajudar no contato com a escola, indo comigo e me auxiliando com o envio de questionários.

Lis, o que seria de mim sem você? Ex-colega de pedagogia e amiga que me ajudou a fotografar até as partes do bairro Cajuru que não eram um parque ou uma praça famosos. Pude conhecer mais ainda da realidade do bairro Cajuru por meio da sua ajuda e serei eternamente grato.

Agradeço a todos os membros do grupo de orientandos da Profa. Valéria, que sempre me auxiliaram com discussões teóricas e conversas descontraídas sobre cidade e sobre a vida.

Preciso fazer um agradecimento específico para meus amigos de longa data: Bia, quem passou por todo o processo de mestrado ao mesmo tempo que eu, com quem compartilhei muitos momentos da minha vida, entre trabalho, viagens e passeios. Seu suporte e sua amizade são importantíssimos pra mim! Fê, quem conheci graças à Bia e que se tornou alguém importante em minha trajetória.

Lu, única amiga que tenho desde a infância, com quem compartilhei brincadeiras e com quem dividi muitos momentos e conversas na vida adulta. Obrigado pelas conversas bobas, pelas discussões existenciais e por toda a troca de experiências de pesquisa e estudos, Lu! Você certamente faz parte da minha *história*.

Rafa, minha querida amiga Rafa! Não sei nem por onde começar a agradecer você! Penso em tantos momentos maravilhosos que dividimos, que não consigo selecionar um que seja mais importante. Todos são! Obrigado pelas viagens juntos (viagens pra algum lugar e devaneios sobre a vida, a universidade, sociologia e existência como um todo). Estamos separados apenas por todo um oceano Atlântico agora, mas sei que tudo isso é para a sua felicidade e, não importa o que seja, sempre vou apoiar.

Deisi, que agora mora em São Paulo, mas quem não deixou de ser importante em minha vida! Agradeço por todas as nossas conversas sobre aspectos

práticos e existenciais da vida. Você é admirável e certamente é parte importantíssima de minha trajetória.

Também preciso agradecer à Glaucia, com quem compartilhei questões de trabalho, viagens, segredos e muita diversão. Apesar de nos vermos pouco, você é extremamente importante pra mim!

Elaine, amiga que agora mora em Santa Catarina e com quem dividi ótimos momentos de trabalho e de lazer. Sua força e determinação me admiram e eu tenho orgulho de dizer que sou seu amigo!

Agradeço a todos os amigos que fiz na Fisk, em Colombo, com quem partilhei muitos momentos e aprendi sobre minha carreira profissional. Também agradeço a todas as amigas próximas (e ao amigo) que fiz no curso de Letras! Carol, Fer, Mi, Nathan, Sabri e Thai, vocês são muito importantes na minha vida!

I also have to thank all my IsF friends. We definitely have bonds that will last forever. Thanks for all the work together and also for all the fun! I hereby affirm that you made a difference and that you continue making a difference in my life! Andréa, Ari, Patrícia, Camila H., Camila S., Laura, Lorena, Thais, Mateus, Mari, and all the other people that I met because of it. Despite not being an IsF friend, I always remember you when I say Camila H.'s name, so thank you André!

I'd like to thank all of my foreign friends as well: Drew, Katie, Laura, Sofia, Kelly, Emily, Isabel, Lindsay, Kristin, Erin, Chris, Susana (that is actually Brazilian, but an American now!) and (specially) Dani (who took Rafa away from me! JK! You're awesome and ich mag dich!). Thanks for all the conversations (silly and serious ones) about life, English, boos, or any other topic. You certainly became part of who I am and I thank you all for that!

Agradeço aos amigos que fiz na Academia Jiàn Zhōng Fú de Kung Fu Hung Gar, principalmente ao professor Rodrigo e à professora Jamila pelos ensinamentos. Dividir momentos com vocês todos me tornou uma pessoa mais forte!

Agradeço a todos os amigos que não foram aqui nomeados, mas que fizeram parte dessa minha trajetória. Assim como disse aos familiares não listados, os nomes de vocês não estarem aqui não significa que vocês não foram importantes pra mim!

Agradeço à Universidade Federal do Paraná e, principalmente ao programa de pós-graduação em educação por me possibilitarem a realização dessa pesquisa. Também agradeço à CAPES, pela concessão da bolsa.

*We live in cities you'll never see on screen
Not very pretty, but we sure know how to run things*

Lorde

RESUMO

Discurso, cidade e infância são esferas que se entrecruzam, apresentando contribuições únicas quando combinadas em uma tríade. Os discursos sobre a cidade de Curitiba enunciados pelas crianças moradoras do bairro Cajuru apresentam visões críticas sobre o espaço urbano e os problemas enfrentados cotidianamente por quem mora no bairro. Com o objetivo de compreender as práticas das crianças e como se dá o processo de construção e apropriação de significados dos diferentes espaços da cidade por meio do discurso e como este processo influencia a infância, foram selecionadas 6 turmas de quinto ano de uma escola no bairro Cajuru. A partir disso, foram realizadas conversas com 24 crianças. As conversas foram transcritas, foram elencados os principais temas e selecionados trechos que foram divididos em três categorias: renda, sexo e posição em relação à linha do trem (“pra cá” e “pra lá”). Com o auxílio do software Quirkos®, esses trechos foram agrupados, quantificados e posteriormente analisados. Os principais referenciais teóricos utilizados foram o Círculo de Bakhtin, a sociologia urbana, a geografia e a sociologia da infância para pensar as três esferas da tríade discurso-cidade-infância. As análises evidenciaram conjuntos signícos nos discursos das crianças que relacionam cidade e consumo, cidade e espaços do bairro e críticas à cidade. Sobre consumo, foi percebido que a figura do shopping aparece frequentemente, mas também surgem as figuras do mercado e de espaços relacionados à alimentação. Em relação aos espaços da cidade, foi constatado que as crianças ou reproduzem significados relacionados a eles ou ressignificam seus usos. Quando se trata de crítica à cidade, foi verificado que as crianças apresentam um olhar crítico sobre o espaço urbano, apontando para a precariedade, a violência e a carência de espaços. Esse estudo, portanto, apresentou pela primeira vez uma reflexão bakhtiniana para o estudo de cidade e infância, permitindo observar que a investigação da cidade partindo do discurso das crianças propicia um entendimento da realidade sob uma perspectiva mais ampla.

Palavras-chave: Infância. Curitiba. Cidade. Discurso. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

Discourse, city and childhood are spheres that interweave, presenting unique contributions when combined in a triad. The discourses about the city of Curitiba enunciated by the children who live in the neighborhood of Cajuru show critic views about urban space and the problems faced daily by the ones who live there. Aiming to comprehend the practices of children and how the process of construction and appropriation of meanings concerning different spaces in the city happen through discourse and how this process influences childhood, six groups of 5th year elementary school children at a school in Cajuru were selected. From this point on, talks with 24 children were made. The talks were transcribed, the main themes were identified and excerpts from the talks were selected and divided into three categories: income, gender and position regarding the train treks (“back” and “forth”). With aid from Quirkos® software, these excerpts were grouped, quantified and later analyzed. The main theoretical frames used were the Bakhtin circle, urban sociology, geography and sociology of childhood in order to reflect upon the three spheres in the triad discourse-city-childhood. The analyses demonstrated sets of signs in children’s discourses that relate city and consumption, city and spaces in the neighborhood, and critics to the city. About consumption, the figure of shopping mall frequently appears, yet there are also figures like the supermarket and spaces connected to eating habits. Regarding spaces in the city, children either reproduce meanings or they give new meaning to their usage. When the critics to the city is observed, children presented a critic view upon the urban space, pointing at its precariousness, its violence and the lack of spaces. Therefore, this study presented a Bakhtinian reflection to the study of city and childhood for the first time, allowing to observe that the investigation of city through children’s discourses provide an understanding of reality with a wider perspective.

Keywords: Childhood. Curitiba. City. Discourse. Bakhtin Circle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: diferentes moradias no bairro Cajuru (Fonte: arquivo pessoal do autor).....	52
Figura 2: ocupações irregulares 2016 com foco em sua maior concentração (Fonte: dados do IPPUC).....	53
Figura 3: ocupações irregulares na regional Cajuru (Fonte: dados do IPPUC).....	54
Figura 4: ocupações no bairro Cajuru (Fonte: arquivo pessoal do autor).....	55
Figura 5: proporção de domicílios em condição de extrema pobreza em Curitiba e regionais (Fonte e elaboração: IPPUC).....	56
Figura 6: equipamentos relacionados à cultura na regional Cajuru (Fonte: dados do IPPUC).....	59
Figura 7: UDH's (Unidades de Desenvolvimento Humano) Cajuru e crianças da pesquisa.....	61
Figura 8: vista do Shopping Jardim das Américas dos bairros Cajuru e Jardim das Américas respectivamente (Fonte: arquivo pessoal do autor).....	88
Figura 9: mapa de grandes parques mencionados pelas crianças.....	99
Figura 10: parte da rua com ipês mencionada por Luciana (Fonte: arquivo pessoal do autor).....	102
Figura 11: “roda” mencionada por Gabriel e Sofia (Fonte: arquivo pessoal do autor).....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: parte 1 da metodologia de pesquisa utilizada.....	33
Quadro 2: parte 2 da metodologia de pesquisa utilizada.....	34
Quadro 3: parte 3 da metodologia de pesquisa utilizada.....	34
Quadro 4: Principais informações dos trabalhos selecionados (Fonte: dados coletados pelo autor).....	37
Quadro 5: unidades de moradia entregues pela COHAB - CT entre 1970 e 2015 (Fonte: COHAB - CT).....	57
Quadro 6: Unidades de Desenvolvimento Humano das crianças pesquisadas.....	62
Quadro 7: categorização das crianças.....	81
Quadro 8: médias de trechos por criança que tratou dos subtemas sobre espaços da cidade por categoria.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: domicílios em condição de extrema pobreza na regional Cajuru (Fonte e elaboração: IPPUC).....56

Tabela 2: menção a espaços públicos por crianças “pra cá” e “pra lá” da linha do trem.....97

LISTA DE SIGLAS

APA – Área de Proteção Ambiental

Apave – Associação dos Protetores de Áreas Verdes de Curitiba e Região Metropolitana

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEU – Centro de Artes e Esportes Unificados de Pinhais

CIC – Cidade Industrial de Curitiba (bairro)

COHAB – Companhia de Habitação Popular de Curitiba

EUA – Estados Unidos da América

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba

MS – Mato Grosso do Sul

MVCI – Mortes Violentas com Causa Indeterminada

ONU – Organização das Nações Unidas

PR – Paraná

RH – Recursos Humanos

RPPNs – Reservas Particulares do Patrimônio Natural

SM – Salário(s) mínimo(s)

SUS – Sistema Único de Saúde

TECI – Grupo de Estudos sobre Territórios, Educação e Cidade

UDH – Unidade de Desenvolvimento Humano

UEI – Unidade de Educação Integral

UPA – Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Delineamento da pesquisa	24
1.2 Pesquisas atuais sobre o assunto	35
2 DISCURSO, INFÂNCIA E CIDADE: ENTRECRUZAMENTOS POSSÍVEIS.....	41
3 CIDADE DE CURITIBA E BAIRRO CAJURU: COMPREENDENDO CONTEXTOS.....	50
4 CRIANÇAS, CIDADE E O BAIRRO CAJURU	64
4.1 Conhecendo as crianças	65
4.2 Criança e cidade: discursos construídos e discursos construtores	83
4.2.1 Cidade, infância e consumo	84
4.2.2 Crianças e o bairro: parque, ruas, praças e lugares criativos	94
4.2.3 Crianças e a crítica à cidade	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	121
APÊNDICE 1 – Questionário entregue às famílias para seleção das crianças	121
APÊNDICE 2 – Roteiro semiestruturado para conversa com as crianças	123
APÊNDICE 3 – Bosque da escola (local de realização da maioria das conversas)	124
APÊNDICE 4 – Trechos e médias de trechos por criança e por tema	125

1 INTRODUÇÃO

A cidade comumente se revela a partir das ideias de aglomerado, sedentarismo, mercado e administração pública (LENCIONI, 2008), contudo, pode ser percebida como um conceito mais aberto, capaz de abranger minúcias não reveladas por concepções voltadas apenas para a concretude material do espaço. Segundo Bauman, a cidade é formadora da experiência humana, bem como o local onde essa se acumula e é compartilhada. É na cidade que se revela o local onde desejos se desenvolvem e ganham forma e, também, o espaço de confrontos entre poderes globais e sentidos e identidades locais. Para o autor, esses sentidos movimentam e dão vida à cidade. (BAUMAN, 2009). Sendo assim, vislumbra-se Curitiba como uma capital brasileira famosa, vinculada ao status de modelo graças a seu planejamento urbano. Como outras cidades, Curitiba comporta crianças e adultos, contudo os últimos é que geralmente são associados à forma de se pensar e organizar a cidade. Em se tratando da constituição da cidade, as crianças geralmente não são ouvidas, mesmo que suas contribuições sejam extremamente relevantes, visto que detêm práticas e discursos que compõem a cidade tal qual a figura adulta. As crianças agem e criam na cidade e essa criação ocorre por meio do discurso. Ao se tratar de discurso, refere-se às diversas manifestações do pensamento, sejam elas verbais ou não-verbais. Ao mesmo tempo em que a cidade oferece possibilidades de inventividade às crianças, elas a ressignificam, o que sugere um processo cíclico e constante de transformação.

Desta maneira, esta pesquisa se propõe realizar uma análise baseada na tríade discurso-cidade-infância. A tríade é assim estabelecida pensando-se que os discursos das crianças constituem a cidade e por ela são constituídos. Assim sendo, é necessário ter esses três elementos em mente, visto que o discurso da criança apresenta vozes sociais diversas e entrecruzadas, bem como relações com os outros que a circundam.

Assim como o sujeito, a língua é dinâmica e construída sócio-historicamente, o que aponta para a necessidade essencial de analisá-la a partir de um contexto e não desvinculada em forma de código. A escolha da categoria discurso permite a interpretação da fala das crianças a partir de um contexto mais amplo, o que não seria possível com a tomada da língua como código, seja ele fonético, fonológico,

morfológico ou sintático. Não se visa o entendimento de estruturas linguísticas, mas dos aspectos sócio-históricos que se revelam a partir dos discursos das crianças. Com o intuito de interpretar os dados a partir dessa perspectiva, o discurso e as concepções de língua e linguagem aqui adotados advêm das proposições realizadas pelo círculo de Bakhtin.

De acordo com Faraco (2017), o Círculo era composto por intelectuais de áreas diversas e se reunia regularmente entre 1919 e 1929 (primeiro em Nevel e Vitebsk e, posteriormente, em São Petersburgo). Nele estavam o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e os três autores utilizados nessa pesquisa: Mikhail Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medviédev. Os autores do Círculo compartilhavam ideias e, muitas vezes, há diferentes assinaturas para os mesmos textos. Tal fato aponta para a produção coletiva do grupo em dado momento histórico. O que não se deve perder, todavia, é a amplitude dos temas abordados pelo Círculo, bem como a densidade encontrada em suas reflexões.

Para esses autores, um ponto que não deve ser esquecido ao se pensar no ato de falar é que a língua jamais pode ser desvinculada da ideologia. O conceito de ideologia utilizado pelo círculo é explicitado por Volochínov em seu texto de 1930 *Que é a linguagem*: “por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sígnicas” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 138). Volóchinov (2017) ainda menciona, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, que

a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano. Para separar de modo abstrato a língua do seu conteúdo ideológico ou cotidiano, também seria necessária uma orientação específica, não condicionada pelos objetivos da consciência falante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181).

Assim sendo, é possível perceber a indissociabilidade entre língua e ideologia e seu vínculo com o contexto em que se realiza. Outro elemento vinculado à língua é a questão do discurso que, para Bakhtin, é “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.” (BAKHTIN, 2002, p. 181). Essa língua analisada em seu uso está

relacionada com o princípio de resposta, em que um enunciado é sempre proferido como resposta a outro. Mesmo o texto escrito, que parece desvinculado de um diálogo, é um ato responsivo. Dessa maneira, o enunciado é um dado importante de análise, visto que se configura como esta resposta a algo, que, no caso desta pesquisa, é uma resposta às perguntas do pesquisador e, também, ao contexto em que as crianças se inserem (e aqui se coloca a cidade).

O conceito de dialogismo também é fundamental ao se analisar o discurso infantil sob a perspectiva bakhtiniana, visto que perpassa toda a filosofia da linguagem elaborada pelo Círculo. Segundo Di Fanti, o dialogismo:

se instaura como uma constante comunicação com o outro, cujo processo não comporta observações estanques. (...) o princípio dialógico traz em seu escopo uma abordagem da 'não-finalização' e do 'vir-a-ser', configurando, com isso, um princípio da 'inconclusividade', da preservação da heterogeneidade, da diferença, da alteridade (DI FANTI, 2003, p. 97).

Parte-se, no dialogismo, do pressuposto de que há sempre interação com o outro e que a linguagem se forma sempre como um ato responsivo que envolve o outro. Os discursos alheios vão sempre permear o discurso único que o sujeito está construindo, de forma que algo sempre foi dito antes, estando este outro evidente ou mesclado com o emissor de maneira que se torna impossível distinguir a voz que fala. Ao mesmo tempo, o enunciado é considerado único, visto que foi proferido em determinado contexto histórico e social, expressando a agência do sujeito.

A perspectiva dialógica de linguagem é caracterizada pela interação entre sujeitos em dado contexto, o que significa que análises a partir dessa concepção não devem estar alheias ao enquadramento histórico dos enunciados que estão em jogo. Além desta premissa, funda-se no princípio da alteridade, em que um discurso nunca está sozinho, mas completa-se na e pela presença do outro.

Os discursos analisados foram sempre das crianças a partir da cidade, visto que a mesma explicita forças discursivas diversas, gerando, moldando e alterando discursos. A cidade é pensada como um território, conceito que, segundo Haesbaert (2002) "envolve as múltiplas formas de apropriação do espaço, nas diversas escalas espaço-temporais" (p. 135). Para o mesmo autor, "o território não deve ser visto nem simplesmente como um objeto em sua materialidade, nem como um mero recurso analítico elaborado pelo pesquisador." (HAESBAERT, 2003, p. 13). A definição de Haesbaert também engloba a esfera simbólico-cultural e o relaciona diretamente a

questões de poder e valoração. Poder, para ele, refere-se tanto à dominação (poder em sentido mais explícito, de dominação concreta e funcional) quanto à apropriação (poder em sentido mais implícito ou simbólico). Por estar sempre sujeito a essas duas manifestações do poder, o território cria enunciados e, concomitantemente, é gerado por eles, portanto, a cidade é tanto criada por discursos quanto criadora deles.

O conceito de território leva-nos a outra proposição de Haesbaert: a multiterritorialidade. Para o autor, tal concepção diz respeito à “reterritorialização complexa, em rede e com fortes conotações rizomáticas, ou seja, não-hierárquicas” (HAESBAERT, 2016, p. 343). Isso quer dizer que o indivíduo se insere em múltiplos territórios, estando assim, vinculado à tensionamentos de poder distintos, que o faz capaz de remodelar todos esses territórios que articula em sua vida. As crianças, como quaisquer indivíduos, agem sobre múltiplos territórios, apropriando-se deles e recriando-os. Ambas a apropriação e a recriação se dão a partir do discurso que as crianças estabelecem em relação à cidade.

Concordamos com Rolnik (2009) que “desde sua origem cidade significa, ao mesmo tempo, uma maneira de organizar o território e uma relação política” (p. 21), visto que viver em uma cidade acarreta viver de modo coletivo. A vivência em grupo é que possibilita o desenvolvimento da linguagem e a experimentação de diferentes territorialidades, portanto a cidade se revela como o campo onde se dão as relações, sejam elas, interpessoais ou relações com o espaço em si. Portanto, é na cidade que as crianças observam, agem e transformam, o que as torna elementos importantes de observação.

Os dados produzidos nesta investigação foram sempre analisados tendo em vista tais conceitos para que seja possível compreender a maneira pela qual as crianças falam sobre os lugares da cidade que frequentam, conhecem e/ou já ouviram falar. Esta forma como definem tais lugares também foi analisada a partir das forças centralizadoras da linguagem, bem como das forças estratificadoras da mesma. Tais forças são propostas por Bakhtin como centrípetas e centrífugas, respectivamente. De acordo com o autor, as forças centrípetas “são as forças da unificação e da centralização do mundo verboideológico. A categoria de língua única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, uma expressão das forças centrípetas da língua” (BAKHTIN, 2017, p. 39),

enquanto que as forças centrífugas se referem aos “processos de descentralização e separação” (BAKHTIN, 2017, p. 41), ao heterodiscurso.

A língua, como afirma Jordão (2006), deve ser entendida como discurso e não como código. Sendo assim, é possível dizer que a língua é um espaço de construção de sentidos, assim como de constituição de territórios. Nessa acepção, a cidade pode ser analisada nos moldes do que propõe Martinez Bonafé: “como ‘texto’ que penetra a experiência de subjetivação nos diferentes programas educacionais dos quais o sujeito participa ao longo da vida” (MARTINEZ BONAFÉ, 2013, p. 442). Por construir sentidos, é possível afirmar que ambas a língua e a cidade influenciam a infância, visto que formam a subjetividade. Para Jordão (2007), “a linguagem constrói as realidades/verdades que conhecemos: ela nos possibilita interpretar as realidades que percebemos no mundo e assim elaborar nossas verdades sobre ele.” (JORDÃO, 2007, p. 21). Pensando desta maneira, é possível entender que o discurso torna a compreensão de outros elementos formadores da subjetividade possível, e que, portanto, a cidade influencia a infância porque nela também está embutida um discurso.

A relação entre discurso e cidade se dá a partir da infância, sendo que tal conceito se alterou significativamente no decorrer dos anos, principalmente após o surgimento da sociologia da infância. A criança antes vista em um estágio de preparação para a vida adulta, passou, nos estudos da sociologia da infância, a ser vista como agente, criadora, capaz de intervir no mundo que a cerca. A mudança de perspectiva que ocorreu em relação à infância se deve a diversos autores, dentre os quais se destaca Manuel Sarmiento, em Portugal. Sarmiento influencia o Brasil com seus estudos sobre a infância visto que além de escrever em português, também tem vínculo bastante ativo com o país, participando de eventos e estabelecendo contatos de pesquisa. Segundo o autor,

a sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. (SARMENTO, 2005, p. 263).

Ainda neste mesmo caminho, Sarmiento (2013) traça questões com as quais a sociologia da infância se depara atualmente, como as críticas a ela dirigidas e as

abordagens específicas que determinados autores que estudam a infância utilizam. Uma destas críticas se relaciona ao fato de que a diversidade fica de fora ao se estabelecer a infância como uma categoria estrutural da sociedade. O autor demonstra que há correntes diversificadas dentro da sociologia da infância e que essa crítica se dirige apenas à perspectiva estruturalista, não levando em conta as correntes interpretativa e crítica, que analisam a criança a partir de seu contexto específico.

O autor aponta que há lacunas tanto na perspectiva estruturalista quanto na perspectiva que trata das diversidades da infância (cor, gênero etc.) e propõe uma sociologia crítica da infância que não se atenha somente aos detalhes da estrutura e, tampouco, da diversidade. Focar na estrutura acaba trazendo uma concepção hegemônica de criança, enquanto que fixar-se na diversidade ignora as condições de estrutura em que a infância se encontra. O que a sociologia crítica da infância deve fazer é uma análise dialética atenta a ambas as perspectivas, produzindo pesquisas que levem em consideração tanto a questão estrutural quanto a questão de diversidade. Essa análise dialética “é a condição necessária para compreender e interpretar os processos sociais que conduzem a tensões e contradições internas na normatividade da infância, às formas plurais de generatividade e às condições efetivas de dominação geracional.” (SARMENTO, 2013, p. 31).

Sarmiento afirma que, apesar das divergências teóricas e dos desafios que a sociologia da infância enfrenta, é por meio dela que se pode “conduzir uma ação educativa promotora de uma subjetivação autêntica e uma autonomia real das crianças” (SARMENTO, 2013, p. 42).

Ainda o mesmo autor apresenta como a criança contemporânea se torna construtora ativa de seu próprio lugar na sociedade em meio a todas as reconfigurações possíveis que ocorrem devido à reinstitucionalização da infância. Essa reinstitucionalização se realiza pelas alterações sucedidas nas instituições que ajudaram a construir o conceito de infância moderna. O autor afirma que “o lugar das culturas da infância (...) é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (SARMENTO, 2004, p. 18). Aqui temos a presença da questão histórica como fator significativo na maneira como a infância é vista.

Da mesma forma que o diacrônico é importante, a questão sincrônica também o é. No caso do Brasil, Abramowicz e Oliveira (2010) traçam considerações

pertinentes no que concerne à forma como a sociologia da infância se dá no país.

Para elas,

mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Dar atenção a estes aspectos heterogêneos ao se pesquisar a infância no Brasil conecta-se ao proposto anteriormente por Sarmiento (2004), quando afirma que é necessário estabelecermos uma sociologia crítica da infância que abrange tanto os aspectos da diversidade quanto a categoria estrutural.

Em um nível mais global, Qvortrup (2011) declara que “ninguém, inclusive as crianças, pode evitar a influência de eventos mais amplos, que ocorrem além do microcosmo próximo.” (p. 207). O autor refere-se, neste trecho, às forças sociais que influenciam a todos e busca propor o entendimento de que não há possibilidade de fuga do plano social existente e que os acontecimentos transcorridos nele também afetarão, de alguma maneira, a infância. Assim sendo, a diversidade (de classe social, gênero, raça etc.), juntamente com o macrocosmo social (políticas em nível nacional, questões ambientais, forças econômicas etc.), trazem categorias complementares fundamentais para a interpretação da infância como categoria na estrutura social.

Tanto Sarmiento (2004) quanto Qvortrup (2011), buscam delinear historicamente a maneira como a infância é vista e pesquisada, bem como trazer aspectos inovadores à forma de se pesquisar a infância. Ao mesmo tempo, defendem o estabelecimento da infância enquanto categoria estrutural pensando na criança como ator social que detém sua própria cultura.

Pensando nessa criança que age e cria, que produz cultura e que não só reproduz o que está posto, é possível pensarmos nos territórios percorridos por elas onde ocorre a efetivação real de sua intervenção. O lugar é um dos elementos onde acontece a aprendizagem e também, onde a criança se expressa. Partindo do que propõe Haesbaert (2016), pensamos no conceito de território como um elemento que envolve, ao mesmo tempo, “a dimensão espacial material das relações sociais e o conjunto de representações sobre o espaço ou o ‘imaginário geográfico’ que não

apenas move como integra ou é parte indissociável destas relações.” (HAESBAERT, 2016, p. 42). Como dito anteriormente, também devemos levar em consideração a questão das relações de poder que envolvem o território.

É possível pensar que os espaços da cidade produzem, como afirma Martinez Bonafé “saberes nos quais são mostrados os conflitos e as tensões para dar significado às experiências da vida” (MARTINEZ BONAFÉ, 2013, p. 445). Desta maneira, é necessário pensar no espaço como agente criador de significados, visto que os significados são elementos importantes no desenvolvimento da subjetividade do indivíduo. Quando se trata da infância, os significados trazidos pelas crianças é que proporcionam a possibilidade de agir e criar em meios específicos.

O espaço deve ser pensado, a partir desta perspectiva, tal como define Castells:

O espaço é um produto material em relação com outros elementos materiais – entre outros, os homens, que entram também em *relações sociais determinadas*, que dão ao espaço (bem como aos outros elementos da combinação) uma forma, uma função, uma significação social. Portanto, ele não é uma pura ocasião de desdobramento da estrutura social, mas a expressão concreta de cada conjunto histórico, no qual uma sociedade se especifica. (...) não há teoria do espaço que não seja parte integrante de uma teoria social geral, mesmo implícita. (CASTELLS, 1983, p. 146).

Sendo assim, é importante perceber que o espaço não é apenas um ambiente esperando para ser preenchido, mas um local em que ocorrem relações e, da mesma maneira, lutas. Os sujeitos agem e criam no espaço e ele molda e é moldado ao mesmo tempo. Essa relação de construção conjunta é o que se buscou ao se traçar as análises desta pesquisa.

1.1 Delineamento da pesquisa

A verificação prática de tais teorizações se deu no bairro Cajuru, na região sudeste da cidade. A escolha desse bairro se deve a uma combinação de fatores relevantes para o avanço dos conhecimentos já produzidos na área de estudos sobre Curitiba. Visando contribuir com a produção que o Grupo de Estudos sobre Territórios, Educação e Cidade (TECI)¹ vem realizando sobre Curitiba, buscou-se um bairro que apresentasse contrastes econômicos e sociais. O presente trabalho apoia-se em um estudo realizado em 2015/2016 pelo grupo, em que houve uma

¹ Grupo de Estudos coordenado pela professora Dra. Valéria Milena Rohrich Ferreira. Para mais informações, acessar: <<https://teciufpr.wixsite.com/teci>>.

pesquisa geral com crianças de 27 escolas das nove regionais de Curitiba, à época (atualmente são dez regionais). Foi verificado que as crianças mais próximas do centro do bairro e das regiões centrais-norte da cidade tinham mais acesso a equipamentos de lazer e cultura, além de maior mobilidade espacial. Em contrapartida, foi observado que quanto mais para o sul e extremo sul da cidade, havia mais dificuldade de mobilidade espacial, bem como de moradia, de acesso a equipamentos de lazer e cultura, e de consumo de bens básicos.

O mesmo grupo desenvolveu pesquisas focadas em diferentes bairros da cidade e tais pesquisas se desenvolveram em um entrecruzamento entre infância e espaços da cidade atravessados por questões de contexto socioeconômico, raça, gênero e outros fatores. Cada trabalho apresenta a relação da criança com a cidade de Curitiba sob perspectivas diferenciadas, desvelando certos usos do que se chamou de *micro-espaços* (locais com uso personalizado pelas próprias crianças nos diferentes bairros). As autoras também mapearam o acesso à mobilidade de crianças nas regiões onde moravam.

As pesquisas utilizaram o conceito de *redes de interdependência* do sociólogo alemão Norbert Elias (1994) visando compreendê-las na prática. Foi percebido que tais redes, com relação ao espaço, podem ser mais elásticas ou mais rígidas, características que dependem das condições e das relações das crianças com o contexto urbano em que se inserem.

Os estudos de Ferreira, S. (2016) se deram no bairro Pilarzinho, bairro com maior número de regiões verdes de Curitiba, e mostraram como a proximidade de moradia a estes espaços por si só não resolve a questão do acesso, visto que crianças moradoras de regiões de vulnerabilidade social acabavam por não poder utilizar tais espaços públicos por questões de segurança relacionadas ao tráfico de drogas no local onde moravam.

Fernandes (2016), por sua vez, analisou as vivências das crianças em espaços do bairro Uberaba considerados como “zonas verdes” (áreas da cidade com maior arborização e locais para convívio e socialização) e “cinzentas” (áreas com arborização reduzida ou inexistente, em que a cor cinza proveniente do asfalto ou do amianto dos telhados se destacam).

Fiorese, S. (2018) percebeu que quanto mais a socialização de crianças moradoras do bairro Tatuquara se dava em redes de interdependência variadas e

até contraditórias, no bairro e na cidade, mais as crianças se posicionavam de forma reflexiva e crítica com relação aos problemas sociais.

Já a pesquisa de Santos (2018), realizada nos bairros Santa Felicidade e Campo de Santana, respectivamente com menor e maior quantidade de negros em Curitiba, verificou como as crianças vivenciavam o bairro e a cidade e como percebiam situações de racismo nestes locais. O estudo de Cardoso (2018), nos bairros Tatuquara e Campo Comprido, percebeu como crianças pobres e ricas vivenciavam e se posicionavam no bairro, na cidade com relação à desigualdade social.

O bairro Cajuru apresenta dados socioeconômicos contrastantes (que serão melhor trabalhados no capítulo 3), tendo famílias de diferentes níveis socioeconômicos e estando entre os 10 bairros com maior densidade demográfica de Curitiba, de acordo com o Censo Demográfico de 2010. Há regiões no bairro que, além de apresentarem rendas muito distintas, dispõem de mais ou menos espaços públicos, bem como de mais ou menos mobilidade.

Embora haja casas e apartamentos mais bem valorizados por todo o bairro, também existem construções realizadas a partir da Companhia de Habitação Popular (COHAB) de Curitiba desde a década de 1970, como se verá mais detalhadamente no capítulo 3. Além disso, também há o que o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) chama de ocupações irregulares, o que aponta para maior concentração de desigualdades, uma vez que os contrastes são visíveis. Desta forma, a seleção de uma escola pública do bairro Cajuru, situada especificamente no Conjunto Mercúrio / Centenário (região com maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM - do bairro), que atende a alunos de diferentes regiões do bairro, mais pobres e menos pobres, e ainda mais distantes ou menos distantes da escola, visou encontrar diferenças na forma de apropriação do bairro e em seus discursos.

Tal apropriação relaciona-se à constituição da consciência das crianças, que se dá no contato social. A consciência, ou o que Vigotski chama de *pensamento interior*, é “uma formação particular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica dotada de particularidades absolutamente específicas e situada em uma relação complexa com as outras modalidades de linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 425). A constituição da consciência ocorre socialmente e expressa a relação existente entre pensamento e palavra. Essa relação é, para o autor:

um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta. (...) o vínculo entre o pensamento e a palavra não é um vínculo primário, dado de uma vez por todas. Surge no desenvolvimento e ele mesmo se desenvolve. (VIGOTSKI, 2001, p. 484).

Vigotski e Bakhtin apresentam como o diálogo pode ser estabelecido mesmo por meio de fala completamente abreviada quando os interlocutores possuem conhecimento suficiente do assunto (JOBIM E SOUZA, 2008). Assim sendo, palavras por si só não revelam o *pensamento interior*, mas estão vinculadas ao contexto em que são enunciadas, o que sugere a interpretação minuciosa do mesmo para entender as possibilidades que o discurso oferece para a interpretação da realidade.

Tanto Vigotski quanto Bakhtin centram seus estudos na linguagem e ambos “consideram que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade sócio-cultural, portanto pela mediação da linguagem” (FREITAS, 2015, p. 303). Volóchinov afirma que “a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sócio-cultural.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95). Dessa maneira, os signos se revelam como importantes elementos de análise, visto que a consciência é formada por eles nas interações sociais, que são necessariamente dialógicas. Essa característica indispensável das interações sociais indica a constituição dialógica da consciência.

Partindo do contexto em que as palavras são enunciadas, as crianças em cada região do bairro construirão seus significados diferentemente a partir dos espaços do bairro e da cidade por elas frequentados, sendo que tais construções serão mediadas pela linguagem. Nesse sentido, verificando justamente as diferenças dentro do bairro, lança-se a seguinte pergunta de pesquisa: **como crianças matriculadas na rede municipal de Curitiba, moradoras do Conjunto Mercúrio / Centenário e de outras regiões do bairro Cajuru – especificamente por meio do discurso – constituem e são constituídas por este bairro, em Curitiba?** Ou seja, realiza-se uma tentativa de compreender como as próprias crianças enfrentam as contradições discursivas em que estão imersas nos múltiplos territórios a que fazem parte e se seus discursos diferem por morarem próximo ou longe da escola.

O objetivo geral desta pesquisa é de compreender as práticas das crianças e como se dá o processo de construção e apropriação de significados dos diferentes espaços da cidade por meio do discurso e como este processo influencia a infância. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Realizar um levantamento dos espaços mais utilizados pelas crianças no bairro Cajuru (espaços próximos de suas moradias, distantes e onde se localiza a escola).
- Analisar a percepção das crianças sobre espaços diversos da cidade (espaços consolidados, como parques, igrejas, cinemas, teatros, bibliotecas, museus etc.; e micro-espaços construídos e ressignificados pelas crianças).
- Comparar como crianças que moram próximo e longe da escola tratam dos espaços disponíveis no bairro.
- Analisar como crianças que moram de um lado ou outro da linha do trem discorrem sobre o bairro Cajuru e seus espaços.
- Compreender como a questão econômica influencia os tipos de espaços frequentados pelas crianças no bairro Cajuru.
- Entender se e como os discursos sobre a cidade e o bairro de crianças que moram na região próxima à escola diferiam em relação aos discursos das crianças que não moram tão próximo à escola.

Para responder à pergunta de pesquisa e aos objetivos acima delineados, foram elaborados 3 blocos de perguntas em roteiro semiestruturado (APÊNDICE 2) para conversa com as crianças. As perguntas do primeiro bloco buscavam compreender os locais frequentados pelas crianças, bem como os equipamentos que utilizam, seus lugares favoritos e os espaços públicos e privados onde vão. O segundo bloco focava em perguntas sobre o que elas achavam da parte do bairro em que estudavam (Conjunto Mercúrio), bem como se moravam próximo ou distante de lá e se consideravam aquela parte do bairro mais bem equipada do que onde moravam. O terceiro bloco visava mapear locais públicos e vinculados ao consumo utilizados pelas crianças, bem como a tentativa de compreender as relações que tinham com tais lugares.

De forma a atender aos objetivos propostos, utilizou-se como ferramenta interpretativa, o que Beth Brait (2016) chama de Análise Dialógica do Discurso

(ADD), análise que se inicia de maneira menos fechada em comparação com outras metodologias, visto que limitar a pesquisa antes do contato com os dados “significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam” (BRAIT, 2016, p. 10). Tal análise se baseia nos fundamentos teóricos propostos por Bakhtin e o Círculo, de maneira que a linguagem deve ser compreendida em seus enunciados e nas diversas vozes sociais que neles estão presentes.

Segundo Brait, a Análise Dialógica do Discurso é “a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos” (BRAIT, 2012, p. 84). Essa análise é focada nas relações dialógicas que ocorrem em determinada situação, por isso a impossibilidade de estabelecer-se como metodologia com procedimentos únicos para todos os casos. Não se trata de analisar apenas o discurso, mas, ao mesmo tempo, todo um extralinguístico envolvido no momento da materialização desse discurso. Dessa maneira,

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá nessa proposta de criação de uma nova disciplina, ou conjunto de disciplinas, herdando da linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva assim como de seus sujeitos. Ultrapassando a necessária análise da ‘materialidade linguística’, deve-se reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (BRAIT, 2012, p. 87-88).

Como dito, é necessário trabalhar com uma metodologia mais aberta, que se constrói no decorrer da pesquisa, visto que a delimitação rígida que antecede a pesquisa não só pode levar a interpretações tendenciosas, como também fere os princípios do que se propõe com a filosofia da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, que será utilizada do início ao fim do trabalho.

Como pesquisa na área das ciências humanas, segue-se o que Amorim aponta quando trata do pesquisador: “pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.” (AMORIM, 2004, p. 26). Ao cumprir tal papel, o pesquisador em ciências humanas coloca-se como voz ideológica na pesquisa, o que assinala a importância do mesmo

no texto. Dessa maneira, se disserta brevemente sobre o realizador dessa pesquisa: eu.

Nasci em 1989 em Colombo, cidade da região metropolitana de Curitiba. Minha infância se deu na região rural da cidade, onde morei até o início de 2015. Após o ensino médio, cursei o que ainda se conhece como magistério também no município de Colombo ao mesmo tempo em que comecei a trabalhar como professor de inglês. Em 2009, entrei no curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná, onde tive meus primeiros contatos com autores que tratam da estrutura da sociedade, como Durkheim, Marx, Bourdieu, entre outros. Tais autores passaram a me fazer questionar as questões de desigualdade presentes na sociedade.

No final de 2013, finalizei o curso de pedagogia e, como presente de formatura que me dei, fiz minha primeira viagem ao exterior (EUA e Canadá), onde fiquei dois meses. Pude perceber diferenças nítidas nas cidades que passei, como infraestrutura e questões de desigualdade (que não ocorrem apenas no Brasil). Em 2014, entrei no curso de letras na mesma universidade e, graças a um programa do curso, tive a oportunidade de retornar aos Estados Unidos em 2016 para um curso de prática de professores de inglês em que trabalhei em um projeto ensinando inglês para crianças refugiadas. As aulas aconteciam nas dependências de uma universidade particular, em uma parte muito bem estruturada da cidade. Um fato importante foi uma pequena viagem de ônibus que fiz à cidade grande da região. Dentro do ônibus, pude perceber a diferença na infraestrutura da cidade, sendo que a parte mais central era muito bem cuidada, com praças e parques, enquanto que a região periférica era praticamente abandonada pelo poder público. Mais uma vez, era possível notar como situações de desigualdade estavam postas.

Ao retornar da viagem, continuei me perguntando sobre as desigualdades espaciais que pude perceber e fiquei instigado sobre as desigualdades presentes na cidade de Curitiba, tida como modelo. É a partir dessas indagações que surge essa pesquisa.

Assim sendo, delineou-se uma metodologia de pesquisa que visa uma construção de dados passível de ser analisada a partir dos princípios teóricos utilizados, tendo em vista a tríade discurso-cidade-infância a que se propõe este trabalho desde o início.

A pesquisa foi realizada buscando nunca ferir princípios éticos. Foi, em primeiro lugar, conversado com a Secretaria Municipal de Curitiba, para quem foi

necessário encaminhar um projeto de pesquisa. Após a autorização da secretaria, foi necessário discutir a pesquisa com o Núcleo Regional da Educação Cajuru, que autorizou o contato com a escola. Na escola, a pesquisa foi explicada para a diretora, que, além de autorizar a realização da mesma, repassou as informações aos demais membros da coordenação e secretaria e, também, às professoras das turmas de quintos anos.

Após a seleção da escola no bairro Cajuru, foram entregues 210 questionários (APÊNDICE 1), juntamente com autorizações para a pesquisa, que tinham como objetivo obter informações sobre a situação socioeconômica das famílias, bem como distância entre a casa e a escola, a região do bairro onde as crianças moravam, profissão e escolaridade de membros da família, opiniões iniciais sobre o bairro e o que fazem e acham do bairro onde moram. Esses dados foram necessários para a parte qualitativa da pesquisa, que buscou compreender, a partir da visão que as crianças têm do bairro, como se dá a constituição da cidade pelas crianças e vice-versa.

Dentre os 210 questionários entregues (APÊNDICE 1), 65 foram devolvidos. A partir disso, foi realizada a seleção das crianças com quem se conversou. Tal seleção se deu a partir de dois fatores: renda familiar informada e distância casa-escola. Foram selecionadas 24 crianças das turmas de quintos anos, na sua maioria entre 9 e 11 anos, moradoras de regiões mais próximas (Conjunto Mercúrio / Centenário) ou mais distantes da escola. As conversas se deram a partir de roteiro semiestruturado (APÊNDICE 2) e foram transcritas e analisadas para a compreensão dos enunciados trazidos pelas crianças em relação ao bairro Cajuru. A maioria das conversas (20) ocorreu em um espaço da escola chamado de bosque, que é um espaço agradável, com bancos, mesa e com escorregador (APÊNDICE 3). Tal espaço tinha pouca circulação de pessoas e nele havia um muro que o separava da rua, o que ocasionou leves perturbações em relação ao ruído, mas nada que comprometesse o entendimento e o andamento da conversa. Três conversas aconteceram na sala de informática da escola e uma na sala de apoio, visto que o bosque não estava disponível. Antes de iniciar a gravação e a conversa em si, era perguntado às crianças se elas gostariam de participar da pesquisa e se seria possível gravar suas respostas. Todas as crianças concordaram e, dessa maneira, foi possível conversar com elas e, posteriormente, transcrever as 24 conversas para análise.

As conversas foram cuidadosamente lidas de forma que foi possível verificar os temas mais recorrentes nas falas das crianças. Após a leitura, foi dada continuidade à análise com o auxílio do software para análise qualitativa Quirkos®. Cada conversa foi transcrita em um documento de texto distinto para que o software separasse as transcrições por criança. Após inseridas no programa, foram criados *quirks* (pequenos círculos coloridos com palavras centrais) a partir dos temas recorrentes listados na primeira leitura. Com os *quirks* criados, mais uma leitura do material foi realizada fazendo a separação de todos os trechos de cada criança que tratavam dos temas expressos nos *quirks* (essa separação se deu selecionando o trecho na conversa transcrita e arrastando-o até o *quirk* desejado). Os trechos correspondem a partes das falas das crianças e alguns trechos foram atribuídos a mais de um *quirk*, visto que os traziam de forma conjunta. O software faz a contagem automática da quantidade de trechos por *quirk* e possibilita uma interpretação dos dados a partir de agrupamentos de crianças. Tais agrupamentos são possíveis graças aos arquivos separados de cada transcrição, visto que podem ser retirados da análise para a visualização das respostas e números de trechos por *quirk* de um grupo específico de crianças (apenas com renda x, por exemplo). Para que os dados da análise inicial não se perdessem, a base de dados foi salva e multiplicada. Assim, apenas as cópias eram alteradas para a visualização do que os grupos específicos de crianças tinham a dizer e os dados com as 24 crianças também podiam ser acessados². Em seguida, foram criadas planilhas com os dados exibidos pelo software para uma análise quantitativa do material (APÊNDICE 4).

Primeiramente, os temas foram analisados em categorias de maneira quantitativa. Foram estabelecidas as categorias renda ('até 3 SM³' e '4 ou mais SM'), sexo (meninos e meninas) e posição em relação ao trilho do trem ('pra cá', indicando que a criança mora entre a BR 277 e o trilho do trem e 'pra lá', indicando que a criança mora entre o trilho do trem e o rio Atuba). A opção por 'pra cá' e 'pra lá' da linha do trem foi feita devido à maneira como as próprias crianças trataram do posicionamento espacial durante as conversas e essa categoria foi estabelecida após se perceber que havia diferenças espaciais (por meio de visita aos principais pontos do bairro citados nas conversas) e de renda (por meio dos dados sobre as

² Para um guia completo do software Quirkos®, verificar o manual por meio do link: https://www.quirkos.com/Quirkos_1.5.1_Full_Manual.pdf.

³ Salários mínimos.

Unidades de Desenvolvimento Humano – UDH’s – disponíveis no portal Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil).

A divisão das crianças em categorias as separava de maneira que não se podia fazer uma comparação de números absolutos (ex. 13 crianças na categoria ‘até 3 SM’ e 11 crianças na categoria ‘4 ou mais SM’, 16 meninas e 8 meninos, 13 crianças ‘pra cá’ da linha do trem e 11 crianças ‘pra lá’ da linha do trem), portanto, foi feita uma média do número de trechos pelo número de crianças que tratou do tema específico dentro de cada categoria. Optou-se pela realização dessas médias com o objetivo de equipará-las, visto que os números de crianças em cada categoria eram diferentes. Sabendo que a parte quantitativa apresenta dados interessantes, mas que pode deixar questões pontuais importantes de lado, também foi realizada uma análise qualitativa do material (ex. na comparação quantitativa, meninas tratam mais de shopping do que meninos, mas a expressão do consumo pode ser nitidamente percebida na seguinte fala de Carlos: “Ah, eu vou lá pra dar uma passeada. Eu vou lá pra ver... Ver roupas pra comprar, tipo assim... Viu como eu gosto de roupa? Gosto de comprar roupa.”). O quadro a seguir sintetiza a primeira parte da metodologia de pesquisa explicitada:

	Nº de crianças	Dados
Pesquisa Exploratória (quantitativa)	Questionários entregues a 210 crianças de turmas de 5 ^{os} anos do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> – Distância casa-escola – Situação socioeconômica da família – Região onde mora – Profissão e escolaridade de membros da família – Opiniões iniciais sobre o bairro – O que faz e acha do bairro

Quadro 1: parte 1 da metodologia de pesquisa utilizada

O quadro em seguida apresenta a segunda parte da metodologia de pesquisa utilizada, bem como dados sobre renda e distância de moradia das crianças em relação à escola. Além de apresentar dados mais sistematizados, também expõe a parte qualitativa realizada:

Pesquisa Qualitativa (conversas gravadas com as crianças)	Renda informada	Distância casa-escola	Nº de crianças em cada condição	<ul style="list-style-type: none"> – Locais frequentados – Enunciados sobre o bairro – Opiniões sobre a região do bairro da escola (Conjunto Mercúrio / Centenário) e da região do bairro de moradia – Questões de consumo, espaços da cidade e crítica à cidade enunciadas
	Até 1 salário mínimo	Até 1 km	3 crianças	
		Mais de 1 km	2 crianças	
	De 2 a 3 salários mínimos	Até 1 km	4 crianças	
		Mais de 1 km	4 crianças	
	De 4 a 5 salários mínimos	Até 1 km	7 crianças	
		Mais de 1 km	2 crianças	
	De 6 a 7 salários mínimos	Até 1 km	-	
		Mais de 1 km	1 criança	
	Mais de 10 salários mínimos	Até 1 km	-	
Mais de 1 km		1 criança		

Quadro 2: parte 2 da metodologia de pesquisa utilizada

O último quadro metodológico aqui proposto apresenta dados quantitativos que auxiliaram na construção dos dados qualitativos da pesquisa. Traz as crianças individualmente, bem como o número vinculado a cada uma no decorrer do trabalho (apresentado posteriormente em mapas e quadros). Sistematiza as categorias de sexo, renda e linha do trem e também exprime com mais exatidão a distância entre casa e escola de cada uma das crianças.

Dados quantitativos	Criança	Sexo	Renda informada (em SM)	Distância casa-escola	Linha do trem	
					“Pra cá”	“Pra lá”
	2 Jaqueline	F	Até 1	650 m	✓	
	3 Felipe	M		650 m	✓	
	8 Raquel	F		1.7 km	✓	
	10 Talita	F		1.6 km		✓
	14 William	M		750 m		✓
	1 Natalia	F	De 2 a 3	500 m	✓	
	4 Lucas	M		450 m	✓	
	6 Camila	F		450 m	✓	
	9 Esther	F		1.3 km		✓
	16 Carlos	M		350 m	✓	
	17 Fernanda	F		2.4 km		✓
	21 Luana	F		2.5 km	✓	

23 André	M		1.4 km		✓
5 Letícia	F	De 4 a 5	1 km	✓	
7 Marcos	M		2 km		✓
11 Carol	F		120 m	✓	
12 Gabriel	M		400 m	✓	
13 Luciana	F		6.1 km		✓
18 Julia	F		300 m	✓	
20 Amanda	F		1 km		✓
22 Angelina	F		800 m		✓
24 Sofia	F		400 m	✓	
15 Igor	M	6 a 7	1.1 km		✓
19 Ana	F	Mais de 10	1.4 km		✓

Quadro 3: parte 3 da metodologia de pesquisa utilizada

1.2 Pesquisas atuais sobre o assunto

Com o objetivo de descobrir o que está sendo produzido sobre o assunto, foi realizado um levantamento dos trabalhos que envolvem questões de língua, infância e território, contribuindo para o campo de estudos da educação no que diz respeito à formação da subjetividade dos sujeitos. Assim, torna-se possível compreender o que está sendo produzido na área e ir além, onde brechas de estudo são perceptíveis.

Buscando encontrar um número relevante de trabalhos na área de estudos, optou-se por pesquisar o portal de periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), visto que

é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta atualmente com um acervo de mais de 38 mil periódicos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. (Fundação CAPES, Ministério da Educação, 2017).

Depois de escolhida a plataforma para a busca, foi necessário decidir quais os descritores para a pesquisa. Assim sendo, uma série de descritores foi necessária na tentativa de encontrar trabalhos que fossem relevantes para o tema. Até o fim da pesquisa, foram utilizadas oito combinações diferentes, que seguem:

língua AND exclusão social; língua AND infância; língua AND território; cidade AND linguagem; espaço AND linguagem; bairro AND linguagem; comunidade AND linguagem; infância AND território.

A primeira combinação foi uma tentativa de encontrar trabalhos que apresentassem questões de língua e desigualdade⁴. Todas as buscas foram feitas com textos publicados a partir do ano 2000 até 2017. A seleção de artigos ocorreu primeiramente pelo título do trabalho, de maneira que os assuntos que não fazem parte dessa pesquisa foram descartados. Em segundo lugar, os resumos dos trabalhos selecionados pelo título foram lidos para que fosse possível descobrir se os textos realmente se relacionam a esta pesquisa.

Como o número total de trabalhos encontrados sem refinamento era de 16.290 (soma dos números totais que apareceram com cada uma das combinações de descritores), foi necessário um esforço para que fosse possível chegar a trabalhos que de fato fossem consonantes com esta pesquisa, bem como de não ler títulos e resumos com pouca relevância. Desta maneira, na busca avançada, foram selecionados os temas relevantes para a pesquisa na seção correspondente no portal de periódicos CAPES. O refinamento se deu a partir da tríade discurso-cidade-infância proposta, descartando trabalhos de áreas diversas como saúde ou matemática. Buscou-se áreas como geografia, linguística e educação, sendo que o total de títulos foi reduzido para 1.585, com alguns textos repetidos dependendo da combinação de descritores. Por se tratar de um estudo que traz a linguagem como um de seus focos, diversos trabalhos do campo da saúde foram encontrados, principalmente na área de fonoaudiologia⁵. Assim, dentre os 1.585 títulos e resumos lidos, apenas 11 trabalhos traziam conteúdos que relacionavam, de alguma maneira, os campos de estudos aqui tratados, pois, mesmo refinando a busca, temas alheios apareceram. O critério para seleção dos artigos foi uma combinação de área e temas de interesse da pesquisa contidos nos títulos e resumos lidos.

A seguir, são apresentados os 11 trabalhos selecionados a partir dos descritores indicados na busca, atentando para o fato de que nenhum título trouxe a tríade proposta, mas combinações entre alguns de seus elementos:

⁴ O termo desigualdade não foi utilizado devido ao número menos elevado que apareceu nas pesquisas. Os demais descritores foram combinados na tentativa de localizar estudos relacionados à temática de língua, infância e território.

⁵ Esses foram desconsiderados, pois não se tratavam de trabalhos que se relacionavam com educação ou por destoarem muito do tema desta pesquisa.

Ordem	Título	Autor	Revista	Ano	Descritores
1	O exercício do poder e a exclusão de indivíduos e de línguas da sociedade brasileira	Renata Adriana Souza	Acta Scientiarum. Language and Culture - Maringá	2008	<i>língua AND exclusão social</i>
2	Desconstrução do signo e da linguística como ciência positiva	Elida Paulina Ferreira, Magno Luiz da Costa Oliveira	Acta Scientiarum. Language and Culture - Maringá	2015	
3	Antropologia e educação: culturas e identidades na escola	Sandra Pereira Tosta	Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación - Bogotá	2011	
4	Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa	Cléopâtre Montandon	Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas	2001	<i>língua AND infância</i>
5	Narrativas sobre a cidade: entre o medo e o fascínio	Jeana Laura da Cunha Santos	Comunicação, Mídia e Consumo - ESPM - São Paulo	2014	<i>língua AND território</i>
6	Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin	Eloiza Gurgel Pires	Conjectura - Caxias do Sul	2016	<i>cidade AND linguagem</i>
7	Os sentidos da língua na cidade: idéias e nomes	Carolina Padilha Fedatto	Revista da Anpoll	2009	
8	A entrada na linguagem e a constituição da subjetividade: dois processos entrelaçados	Erika Parlato-Oliveira	Revista Espaço - Instituto Nacional de Educação de Surdos	2011	<i>espaço AND linguagem</i>
9	Identidades territoriais e globalização: a relação entre espaço, política e cultura no processo de des-re-territorialização	Mondardo, Marcos Leandro	Geo UERJ	2009	
10	Infâncias e Pós-Colonialismo	Antônio Miguel	Educação e Sociedade - Campinas	2014	<i>infância AND território</i>
11	Presença e in-diferença. Para um estatuto visual da infância	Gascon, Felip ; Godoy, Lorena	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	2015	

Quadro 4: Principais informações dos trabalhos selecionados (Fonte: dados coletados pelo autor)

Como o quadro apresenta, há um único trabalho publicado em 2001 e todos os demais são posteriores a 2008. Após a seleção dos trabalhos, partiu-se para a leitura dos textos integrais com o intuito de perceber se estavam relacionados a algum dos aspectos desta pesquisa.

A partir da análise dos trabalhos selecionados na busca realizada no portal de periódicos CAPES, foi possível notar que mesmo em meio ao grande número de resultados obtidos por meio da pesquisa com os descritores, poucos se vinculavam de algum modo ao tema deste estudo, visto que, ou não estavam inseridos no campo de estudos educacionais ou tinham uma abordagem muito destoante do que esta pesquisa se propõe fazer.

Dentre os 11 trabalhos, 7 tratavam de linguagem, 5 de infância e 4 de território/espaço/cidade. Quando as áreas foram relacionadas, os números diminuíram, visto que 3 tratavam de linguagem e território/espaço/cidade, 3 de linguagem e infância e 1 de território/espaço/cidade e infância. Ao afunilar para a

tríade discurso-cidade-infância, foi encontrado apenas um trabalho, no entanto, a perspectiva adotada difere-se do panorama desta pesquisa, visto que o texto traz Walter Benjamin para discutir as três esferas pensadas a partir da filosofia. O texto não aborda a linguagem como dialógica e nem conceitua a infância.

O primeiro texto do quadro trabalha com questões de língua indígena, trazendo as contribuições de Foucault como base teórica principal para a análise da implantação do bilinguismo na década de 1970 no Brasil e as relações de poder que ali se encontram.

O segundo texto parte principalmente de Jacques Derrida para fazer uma reflexão sobre o signo e a linguística, numa tentativa de ampliar os horizontes de tal ciência a partir do apontamento de lacunas.

O terceiro texto selecionado ocupa-se de uma articulação entre educação e antropologia, trazendo como base teórica as discussões sobre identidade e cultura. Trata da educação como cultura e a escola como local de identidades em movimento, fazendo uma reflexão sobre a relação entre professor e alunos e sobre a instituição escolar de modo geral.

O quarto texto listado é bastante importante para a sociologia da infância, trazendo um balanço dos trabalhos em língua inglesa sobre a infância até o ano de 1998. A partir da análise dos trabalhos, aponta para a necessidade de estudos sobre a infância que a considerem a partir de suas peculiaridades, ou seja, trata da emergência da sociologia da infância.

O quinto texto traz uma reflexão literária a partir de Georg Simmel e principalmente de Walter Benjamin. Os conceitos de flâneur e fisiologista são esmiuçados para refletir sobre o papel do jornalismo durante a formação das grandes metrópoles.

O sexto texto é uma reflexão sobre a infância a partir de Walter Benjamin. A partir de várias relações com outros autores e poetas, a autora pontua a maneira como a infância é vista na obra de Benjamin. Esse período não seria visto como um estágio que antecede a vida adulta, mas como um momento que ganha seu valor a partir do olhar retrospectivo. Segundo a autora, Benjamin coloca a infância como centro da memória histórica afirmando que a história não deve ser pensada a partir de uma cronologia ordenada, mas sim da descontinuidade.

O sétimo texto enumerado oferece uma análise da linguagem relacionada a pontos específicos no espaço urbano por meio da mudança de nomes desses

pontos, como ruas e especialmente a Igreja de São Francisco (Salvador), o Colégio Culto à Ciência (Campinas) e a Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro). É um estudo de linguística formal na área da semântica (sobre designação). A autora aponta que nomear locais de maneira diferente é também enxergá-los de maneira diferente. Essas diferenças expressam a forma como a língua se apropria do espaço urbano para a construção da história do local estudado.

O oitavo texto identificado trata da aquisição de linguagem por bebês ouvintes ou surdos e a relação que possuem com a mãe nesse processo. A perspectiva de linguagem utilizada é de que a linguagem organiza o pensamento e a própria realidade do sujeito, o que caracteriza essa dimensão como formadora da subjetividade por meio do contato com o outro. Para a autora, o ser humano é e está na linguagem, o que não permite desvinculá-la da subjetividade.

O texto nove faz uma discussão sobre as identidades territoriais a partir da década de 1970, início da globalização. Baseia-se em autores como Haesbaert, Harvey e Castells para esmiuçar as questões de território e espaço e apresenta autores dos estudos culturais como Hall e Woodward para tratar da identidade do sujeito imerso no processo de globalização. O autor conclui o texto afirmando que a identidade é formada por relações sociais geográfica e historicamente.

O décimo texto da lista apresenta uma reflexão sobre o colonialismo do conceito de infância, trazendo autores como Derrida para tratar da concepção de desconstrução dos discursos e da própria linguagem. Também utiliza Bourdieu e Bhabha para tratar respectivamente das trocas simbólicas existentes no discurso e da concepção de cultura como o que está no entre-lugar das relações com o outro.

O último texto, assim como o décimo, discute a questão do colonialismo presente no conceito de infância. Os autores propõem uma saída a esse problema a partir do estabelecimento de um estatuto audiovisual das infâncias, em que as crianças têm protagonismo, sendo ouvidas e reconhecidas a partir do ponto de vista delas e não apenas da visão adulta.

Apesar de diferenciarem-se da perspectiva sobre linguagem adotada nessa pesquisa, os textos encontrados que tratam dessa dimensão da tríade proposta trazem contribuições em relação aos tipos de reflexão sobre a realidade que tais concepções traçam. Da mesma maneira, os textos que tratam da infância e de questões de território apresentam conceitos que por vezes se aproximam e por

vezes nem tanto dessa pesquisa, contudo contribuem para uma ampliação das possibilidades que as duas áreas oferecem.

A ausência de um volume maior de trabalhos aponta para uma lacuna a ser preenchida, visto que discurso, infância e cidade não são temas presentes no campo educacional em relação um com o outro. Mesmo havendo poucos trabalhos sobre o tema, a maioria não se propõe a traçar análises sob os três aspectos como eixos norteadores e, portanto, há necessidade de mais pesquisas na área.

Sendo assim, é essencial argumentar a favor de estudos que compreendam a infância como constituída tanto pelo discurso dialógico quanto pela cidade e também como construtora dos dois. Dessa forma, é possível perceber que um elemento constrói o outro ao mesmo tempo que necessita do outro, ou seja, que infância, discurso e cidade caminham juntos e não podem ser separados quando a subjetividade do sujeito é estudada. Por esse motivo, é necessário que se realizem pesquisas voltadas ao assunto, buscando ampliar a forma como a criança, a cidade e o discurso são investigados academicamente e é a esse fim que se propõe o estudo aqui realizado.

2 DISCURSO, INFÂNCIA E CIDADE: ENTRECruzAMENTOS POSSÍVEIS

A linguagem é um elemento presente em todas as formas de interação humana, seja de maneira direta, expressa por meio da verbalização, seja de maneira mais sutil, expressa em gestos, trocas de olhares e outros contatos não verbalizados. São diversas as perspectivas que tratam da linguagem, contudo esta pesquisa se fundamenta principalmente na perspectiva dialógica proposta por Bakhtin e o Círculo, especialmente nas obras do próprio Bakhtin, de Volóchinov e de Medviédev.

O círculo de Bakhtin elaborou seus estudos a partir da literatura, contudo as reflexões são também acerca da vida⁶. Dessa maneira, temos uma vasta gama de conceitos aplicáveis a diversas dimensões, o que é possível notar a partir das diferentes apropriações de tais conceitos em áreas de estudo distintas⁷. Os conceitos propostos pelo Círculo são inúmeros e, quando relevantes para esta pesquisa, serão descritos no decorrer do texto. Um fator significativo sobre as bases teóricas que sustentam toda a teoria produzida pelo Círculo é que esta se funda no pensamento marxista, mas não está a ele subjugado, tecendo inclusive, diversas críticas.

A proposta metodológica para as ciências humanas elaborada por Bakhtin está, principalmente, em seu texto *Por uma metodologia para as ciências humanas*, escrito entre 1930-40 e revisto pelo autor em 1975. Nele, Bakhtin demonstra que a pesquisa realizada pelas ciências humanas tem cunho diferente da pesquisa realizada pelas ciências naturais e elenca como objeto desta, o *ser expressivo e falante*. Para o autor,

esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. [...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a penetração mútua com manutenção da distância; este é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas (BAKHTIN, 2017, p. 59-60).

⁶ Inclusive há textos que expressam essa abordagem mais diretamente, como *Discurso na vida e discurso na arte* (1926), de Voloshinov, ou *Arte e responsabilidade* (1919), de Bakhtin.

⁷ Para uma incursão nos diferentes assuntos que utilizam Bakhtin e o Círculo atualmente, basta verificar os títulos dos textos publicados na *Revista Bakhtiniana* (Qualis A1), onde se encontrarão reflexões acerca de assuntos como educação, formação de professores, gêneros textuais, literatura, identidade, artes plásticas, cinema, comunicação, psicologia, psicanálise, discussões de gênero, análise do discurso, entre outras.

Este trecho, além de explicitar detalhes sobre o objeto principal das ciências humanas, traz o eixo do conceito que perpassa toda a obra do círculo: o dialogismo. O dialogismo está relacionado fundamentalmente ao diálogo, que não se resume à conhecida comunicação face a face. Ele pressupõe relação entre o *eu* e o *outro* e deve ser considerado como interação discursiva, não necessariamente expressa verbalmente. É uma relação em que o discurso do outro me constitui como sujeito. Essa constituição do *eu* que passa inevitavelmente pelo *outro* manifesta-se na noção de inacabamento do sujeito.

Bakhtin reconhece que não é possível vivermos como seres acabados e que tampouco podemos nos enxergar como tal. Apenas no olhar do *outro* é que se encontra o nosso acabamento, sendo que este acabamento é temporário, visto que estamos inseridos em um processo constante de transformação (inacabamento). Nas palavras do autor,

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim - ao menos em todos os momentos essenciais -, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2015, p. 11).

A anteposição axiológica de que trata Bakhtin neste trecho se refere ao nosso eixo axiológico, ou seja, nossos valores intrínsecos e fundamentais. Segundo ele, é necessário que façamos uma anteposição de nossos valores (de quem somos) a nós mesmos. Esse processo por si só já nos transforma, visto que, antes de lançar um olhar reflexivo sobre mim mesmo, sou um *eu* e, após esse exercício, passo a ser um *eu* modificado e que ainda se encontra sobremaneira inacabado.

Tezza (2016), ao tratar do autor e do herói na obra de Bakhtin, aborda a questão de acabamento e inacabamento relacionada ao *eu* e ao *outro*:

O autor dá ao herói o que é inacessível ao próprio herói: sua imagem externa. Isto é, para fazer o paralelo na própria vida: o autor é para o herói o que o outro é para mim; é o ponto de vista do outro que me dá acabamento. Cada um de nós está permanentemente, na vida, vivendo um acontecimento aberto. (TEZZA, 2016, p. 239).

O acontecimento aberto proposto por Tezza vincula-se ao que foi explicitado anteriormente, tanto no sentido de que nosso acabamento pode ser somente encontrado no olhar do *outro*, bem como que vivemos um processo de modificação

ininterrupta de nossos *eus*. Em se tratando desta pesquisa, tal concepção revela-se de extremo interesse, visto que interpretar o que o *outro*⁸ diz sobre os lugares por ele vivenciados percorre essa noção. Eu, enquanto pesquisador, serei atravessado pelo discurso do *outro* (as crianças), de forma que este *outro* me revelará seu eixo axiológico e me modificará enquanto sujeito. O inverso também ocorrerá, visto que as crianças também serão modificadas pelo contato que estabelecerão comigo, o que desvela a impossibilidade de uma neutralidade na pesquisa em ciências humanas, mas não sua invalidade.

O ponto de partida desta pesquisa, tal qual o de qualquer outra em ciências humanas, são os pensamentos dos outros, expressos em textos⁹. Como afirma Bakhtin,

o pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.) [...] Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (BAKHTIN, 2017, p. 72).

A partir dessa expansão das noções de diálogo e de texto é que se pode pensar na concepção de dialogismo. Unido a tal conceito, está a ideia de enunciado, também muito importante para o Círculo de Bakhtin. Enunciado não pode ser compreendido apenas como as palavras que estão sendo ditas, visto que tal entendimento comprometeria toda a argumentação anterior sobre a constituição do princípio dialógico. Brait e Melo (2016, p. 66) afirmam que o sentido de um enunciado “só pode ser compreendido e conseqüentemente analisado porque existe uma situação extraverbal implicada no verbal, incluindo aí interlocutores que se conhecem, compartilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos.”. Dessa maneira, o enunciado está diretamente relacionado ao contexto em que é produzido, sendo que sua retirada deste implicaria o entendimento parcial ou até mesmo a ausência de compreensão do pensamento que se quer externalizar. Voloshinov expressa muito bem o sentido de enunciado em seu texto *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*, ao afirmar que:

⁸ Considerando-se o *outro*, aqui, as crianças participantes da pesquisa.

⁹ Considera-se texto “qualquer conjunto coerente de signos”. (BAKHTIN, 2017, p. 71).

a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Conseqüentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida. [...] A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados (VOLOSHINOV, 1976, p. 8-9).

Ter em mente a constituição histórica do enunciado, bem como seu princípio dialógico, torna-se um elemento central na interpretação dos discursos das crianças aqui realizada, pois o discurso, além de estar fundido ao sujeito em forma de enunciado, também é realizado em contexto específico. A relação dialógica que estabeleci com as crianças foi situada no contexto escolar e, assim sendo, a interpretação dos enunciados produzidos em nosso processo interativo levou este fator em consideração.

Nossos enunciados são compostos por diversos enunciados que ouvimos em nossas vidas e os internalizamos. Tais enunciados internalizados são também chamados, na obra do Círculo, de vozes sociais. Essas vozes permeiam nosso discurso, visto que não podemos expressar nossos pensamentos sem elas. Na obra do Círculo, essas vozes incorporadas pelo nosso *eu* são ‘palavras que perderam as aspas’, ou seja, já não identificamos de onde vêm e as consideramos como elementos de nossos eixos axiológicos. Um fato interessante é que as diferentes vozes de nossos discursos estabelecem relações dialógicas não somente com os enunciados de outrem, mas também entre si, o que nos caracteriza como seres dialógicos. Assim sendo, somos sujeitos com uma consciência social.

Faraco (2017) nos lembra que o enunciado é sempre considerado como ideológico, sendo que ideologia aqui, não se restringe à ideia de mascaramento do real, mas a dois outros sentidos: “qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i. e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i. e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica)”. (FARACO, 2017, p. 47).

Nessa perspectiva, o enunciado das crianças, como qualquer outro enunciado, é composto por vozes sociais diversas, contudo, mesmo sendo rico em significado, ainda acaba sendo subvalorizado pela visão adultocêntrica. Para os

propósitos desta pesquisa, é necessário refletir sobre os enunciados presentes nas conversas com as crianças, ou seja, ouvi-las enunciar, visto que seus discursos também criam e reproduzem significados sobre a cidade.

Partindo-se de uma concepção de infância que busca realmente escutar as crianças, define-se a sociologia da infância como referencial teórico para esta pesquisa. Tal campo de estudos permite identificar a criança como ator social, dotada de agência e que, assim como o adulto, produz enunciados e está imersa neles.

Prout e James foram os precursores dessa corrente teórica ao organizarem o livro *Construindo e reconstruindo a infância: questões contemporâneas no estudo sociológico da infância*¹⁰, publicado em 1997. Na época em que a obra foi escrita, os autores indicaram um paradigma emergente para os estudos da infância, que a enxerga da seguinte maneira:

a infância deve [...] ser entendida como uma construção social. [...] Como variável da análise social, nunca pode ser completamente separada de outras variáveis tais quais classe, gênero ou etnicidade. [...] As crianças devem ser vistas como envolvidas ativamente na construção de suas próprias vidas sociais, das vidas daqueles ao seu redor e das sociedades em que vivem. Não podem mais ser vistas simplesmente como sujeitos passivos de determinações sociais. (JAMES; PROUT, 2010, p. 3-4)¹¹.

Para os autores, a natureza da instituição social da infância é “um conjunto de relações sociais negociadas ativamente dentro do qual os anos iniciais da vida humana são constituídos. [...] A infância é tanto construída quanto reconstruída para as crianças e pelas crianças.” (PROUT; JAMES, 2010, p. 7)¹². Um aspecto considerável apontado pelos autores é de que historicamente, os estudos sociológicos da infância têm sido marcados não pela ausência de interesse nas crianças, mas por seu silenciamento. Por esta razão, o paradigma emergente indicado pelos autores busca ouvir essa criança silenciada “considerando as crianças como pessoas a serem estudadas em seu próprio direito, e não somente como receptáculos do ensino adulto”. (PROUT; JAMES, 2010, p. 8)¹³.

¹⁰ Tradução do autor. No original: *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*.

¹¹ Tradução do autor.

¹² Tradução do autor.

¹³ Tradução do autor.

Qvortrup (2010) não fala de uma instituição social da infância, como afirmam Prout e James, mas da infância enquanto categoria estrutural da sociedade. Para ele, a infância deve ser considerada tanto quanto período como categoria social permanente. Segundo ele, essas duas noções “não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes” (QVORTRUP, 2010, p. 635). A categoria estrutural a que se refere o autor relaciona-se ao grupo específico de indivíduos com uma determinada idade, grupo este que se renova constantemente, pois seus atores vão mudando para outras categorias (como juventude, idade adulta etc.). A noção de período relaciona-se aos anos em que essa infância específica ocorre, ou seja, sua “cronologia histórica em termos de distância entre as categorias geracionais” (QVORTRUP, 2010, p. 635).

A concepção de categoria de estrutura geracional da infância proposta por Qvortrup é ampliada por Sarmiento (2005). Há uma reconceptualização do termo *geração* que vai além do processo de mudança contínua que se deve à entrada e à saída de atores concretos. O conceito de *geração* traz a infância como historicamente construída, sendo que:

não se dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos. (SARMENTO, 2005, p. 363).

A infância difere-se da criança a partir deste conceito. Infância é a categoria geracional e criança é o ator social pertencente a esta categoria. Não se deve esquecer que é um ator social que pertence a determinado gênero, classe social etc. e que influencia a categoria a partir destes pertencimentos. A noção de ator social nos leva a um conceito bastante caro à sociologia da infância: a concepção de *agência*.

Primeiramente, o conceito pode ser resumido como a “capacidade dos indivíduos de agir independentemente” (JAMES; JAMES, 2008, p. 9)¹⁴. Tal noção atrelada à infância leva as crianças a agirem não apenas nos rumos de suas próprias vidas, mas também, em mudanças sociais mais amplas. Segundo os autores, o conceito de agência é importante para os estudos da infância por duas razões:

¹⁴ Tradução do autor.

Primeiro, ele ilustra as conexões significativas que esta área interdisciplinar relativamente nova tem com debates teóricos mais amplos dentro das ciências sociais. Segundo, ele chama a atenção para algumas das novas formas de se pensar sobre as crianças e sobre pessoas jovens, o que permitiu o desenvolvimento de pesquisas recentes e de perspectivas de políticas. (JAMES; JAMES, 2008, p. 9)¹⁵.

Tendo em mente a noção de agência, passa-se à ideia de produção de cultura pelas crianças, que pode ser caracterizada no plural, tendo em vista a diversidade que perpassa a categoria geracional a que pertencem. As culturas infantis se estabelecem, segundo Lopes (2006), no “entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. [...] existe [...] uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência” (p. 110).

Lopes (2006) ainda pensa na paisagem como um elemento matizador da cultura, o que permite que as crianças possam viver suas infâncias e construir suas territorialidades nos lugares elaborados pelos grupos de onde vêm. As crianças estão inseridas nestes lugares característicos e, dessa maneira, incorporam suas dimensões e a rede de significados que os lugares trazem consigo. Pode-se afirmar, assim, que estão territorializadas a estes lugares concretos. Para o autor, “na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade” (LOPES, 2006, p. 119). Esta criança territorializada é a criança que detém enunciados derivados destes lugares e que, portanto, age a partir das vozes sociais que a constituem (e que constituem a cidade também).

O autor propõe a ideia de Geografia da Infância, que pode ser relacionada diretamente ao conceito de infância enquanto categoria geracional, proposto por Sarmiento. Tal relação se deve à percepção de Lopes de que a infância é o “lugar que cada grupo social destina para suas crianças” (LOPES, 2006, p. 122), envolvendo aí as redes simbólicas presentes em todas as dimensões do espaço. A categoria estrutural de geração, por sua vez, envolve as especificidades de cada grupo social, o que nos permite incluir nela, as relações espaciais. Segundo Lopes (2006), a geografia da infância:

¹⁵ Tradução do autor.

tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças, ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias. (LOPES, 2006, p. 122).

Assim sendo, as crianças se apropriam dos territórios a que pertencem e agem sobre eles, recriando-os. Lopes (2008) afirma que as crianças são “agentes produtores do espaço que gestam e dão significados às suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens.” (LOPES, 2008, p. 68).

Como dito anteriormente, o conceito de território envolve, além do local concreto (como todo conceito geográfico), relações de poder e as múltiplas formas de apropriação do espaço. A concepção de lugar, por sua vez, envolve questões de subjetividade e identidade nas relações com o espaço. O lugar traduz “todo um contexto social de interação e significado” (HAESBAERT, 2002, p. 139). Por último, e não menos importante, temos o conceito de paisagem. Tal noção é, segundo Berque (2012), a expressão concreta da relação de uma sociedade com o espaço e a natureza. Ela funciona como marca, pois expressa certa civilização e, como matriz, por ser responsável pela ação, percepção e concepção que produzem os indivíduos. Em outras palavras, paisagem volta-se ao simbólico e ao cultural, além do aspecto físico ou factual.

Todos estes conceitos permeiam a cidade, que é construída pelo *outro* e, também, por mim. Dessa maneira, é uma manifestação de enunciados do *outro* e do *eu*. Considerando-se o discurso como algo além das palavras, é possível afirmar que estabelecemos um diálogo constante com o espaço que nos cerca. As crianças, como agentes que são, também produzem enunciados sobre a cidade. Assim, conversar com elas nos possibilita a análise de seus enunciados sobre o local do bairro mais próximo à escola e as diferenças em relação ao local onde moram. Também podemos pensar na influência que a cidade como um conjunto de enunciados se revela nas crianças.

Ademais, é possível percebermos a manifestação das forças centrípeta (regras, discurso estabelecido) nesses enunciados (provavelmente as vozes adultas) e das forças centrífugas (discurso infantil proposto como forma de quebrar a regra da força centrípeta - centralizadora).

A cidade se apresenta para as crianças como um *outro* repleto de enunciados já ditos e em construção. Assim sendo, as crianças precisam da cidade para se

verem e completarem, da mesma maneira que a cidade precisa das crianças para ser completa. De acordo com Jobim e Souza (2007, p. 84), “do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar”. Curitiba e região metropolitana são um grande conjunto de enunciados que completam o significado das crianças, da mesma maneira que as crianças completam o significado de Curitiba e região por meio de suas palavras.

Para melhor compreender a criança, é necessário levar em consideração a própria forma de ver o mundo dela, em relação de alteridade e não em relação de imposição do olhar adulto. É preciso vislumbrar, por meio do eixo axiológico da criança, o mundo que a cerca, os lugares a que pertence, os espaços que conhece e os territórios de que faz parte. Ao fazermos esse exercício, teremos passado por uma experiência que nos modificará enquanto sujeitos, o que nos permitirá melhor interpretação das conversas que nos dispusemos a analisar.

3 CIDADE DE CURITIBA E BAIRRO CAJURU: COMPREENDENDO CONTEXTOS

A cidade de Curitiba veio sendo reconhecida como cidade modelo, onde o transporte coletivo funciona, há limpeza, o meio ambiente é valorizado, entre outros qualificativos positivos¹⁶. Contudo, por mais que essa imagem já tenha sido alvo de diversas investigações científicas que questionam essas afirmações (ver OLIVEIRA, 2000 para uma lista de trabalhos), o discurso que envolve a forma como Curitiba ainda é vista nacional e até internacionalmente se mantém em bases sólidas. Como afirma Oliveira,

do 'laboratório de experiências urbanísticas' dos anos 70 à 'Capital ecológica' dos anos 90, a cidade de Curitiba conseguiu projetar, ao longo de todos estes anos, uma imagem extremamente positiva da sua gestão urbana, fato que, afinal, terminou por alçá-la à condição de modelo para todo o país. (OLIVEIRA, 2000, p. 15).

Em 1693, tornou-se Vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais e passou a ser chamada Curitiba em 1721 (dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC). A lenda que o nome da cidade traz consigo por si só já desvela o discurso sobre o caráter harmonioso em que Curitiba está envolta. Ferreira, V., (2008) apresenta esse mito fundador apontando fontes e diversos mecanismos onde foi propagado. O nome da cidade, bem como o local mais apropriado para a construção do povoado teria sido dado por um cacique dos índios Tinguis. Segundo Ferreira, V., (2008), essa lenda foi veiculada na coleção *Lições Curitibanas*, que se tornou parte do currículo oficial nos anos 90. Dessa maneira, toda uma geração passou a difundir essa história sem atritos entre o povo indígena e os colonizadores europeus cristãos que aqui se estabeleciam. Entretanto, é necessário refletirmos sobre esse mito e as razões de ter sido criado. De acordo com Ferreira:

Contar o mito da união pacífica seria, em última instância, então, tudo o que não ocorria na prática e o que se almejava que de fato acontecesse. Porém, desenterrar tal mito depois de séculos, perpetuá-lo, ou mesmo (re)inventá-lo da forma acentuada com que se fez, também teve intenções profundas. (FERREIRA, V., 2008, p. 23).

¹⁶ Verificar, por exemplo, como a cidade é descrita em 2016 no artigo do grupo jornalístico *The Guardian*, na seção *história das cidades*. Discursos que fortalecem a ideia de cidade modelo estão presentes, apresentando Jaime Lerner como o ícone do “laboratório de planejamento urbano” que é a “cidade verde” (disponível em: <<https://www.theguardian.com/cities/2016/may/06/story-of-cities-37-ma-yor-jaime-lerner-curitiba-brazil-green-capital-global-icon>>).

Por mais estabelecida que esteja essa força centrípeta que vincula Curitiba ao modelo de correto e bem feito, “toda e qualquer leitura atenta das representações contemporâneas desta cidade permite perceber a mistificação que as permeia” (OLIVEIRA, 2000, p. 16). No campo da educação, percebe-se que um forte currículo estabelecido (no sentido eliasiano) era difícil de ser combatido por currículos e discursos outsiders (FERREIRA, V., 2008), o que reforça a ideia de que mesmo que as forças centrífugas hajam no campo intelectual, há um conjunto de forças centrípetas que acaba sendo mais forte.

Com o intuito de assimilar do que se trata a mistificação exposta, é necessário adentrar um pouco mais nos dados referentes ao bairro Cajuru. De acordo com o IPPUC (2017), no ano de 1681:

já existiam registros de um sítio chamado “Cahajuru” e que tinha seu acesso através do antigo caminho do Itupava. O Cajuru, palavra de origem indígena Ka’ ájuru, que significa “boca da mata”, era uma grande área que abrangia na época os atuais bairros Tarumã, Capão da Imbuia, Cristo Rei, Jardim das Américas e parte do Uberaba. Na década de 1840 surgiram muitos registros de compra e transferência de terrenos. A antiga região do Cajuru adquiriu referencial no cotidiano de Curitiba com a fundação do Colégio Nossa Senhora de Lourdes e do Orfanato São José, em 1907, caracterizando-se como importantes marcos da época. Outro referencial importante é o Seminário dos Padres Palotinos, que na data de sua fundação, em 1959, pertencia ao bairro Alto Cajuru. A ocupação urbana da região teve início a partir de 1930, com a construção das oficinas da Rede Ferroviária Curitiba-Paranaguá e a implantação da Vila Oficinas, destinada à moradia de seus funcionários no entorno da Rede. Na época do Plano Agache (Plano de Urbanização de Curitiba) na década de 1940, foram registrados vários projetos para aprovação de loteamentos de glebas. (IPPUC, 2017, p. 14).

Atualmente, o bairro Cajuru é transpassado por questões de desigualdade social que se refletem em diversos âmbitos para sua população. Um simples passeio pelo bairro é suficiente para que seja possível perceber nitidamente como as diferenças no poder aquisitivo das famílias se expressam a partir das unidades de moradia que se observam no bairro. Há, por um lado, grandes casas e condomínios muito bem estruturados, enquanto que por outro, existem casas mais humildes, em situações precárias, o que denota as diferenças socioeconômicas mencionadas anteriormente. Tais afirmações podem ser verificadas nas fotos a seguir:



Figura 1: diferentes moradias no bairro Cajuru

Outra questão relaciona-se à quantidade de ocupações irregulares, que é bastante elevada, podendo ser comparada apenas à Cidade Industrial de Curitiba (bairro CIC), de acordo com dados do IPPUC. Um fato importante que deve ser ressaltado aqui é que a área dos dois bairros é excepcionalmente distinta, visto que o CIC é o bairro com maior área de Curitiba (44,31 km²), enquanto que o Cajuru conta com 11,79 km². O mapa a seguir demonstra nitidamente em que condições se

encontram as ocupações irregulares em Curitiba, podendo-se notar a maior quantidade no leste e no oeste, justamente Cajuru e CIC:

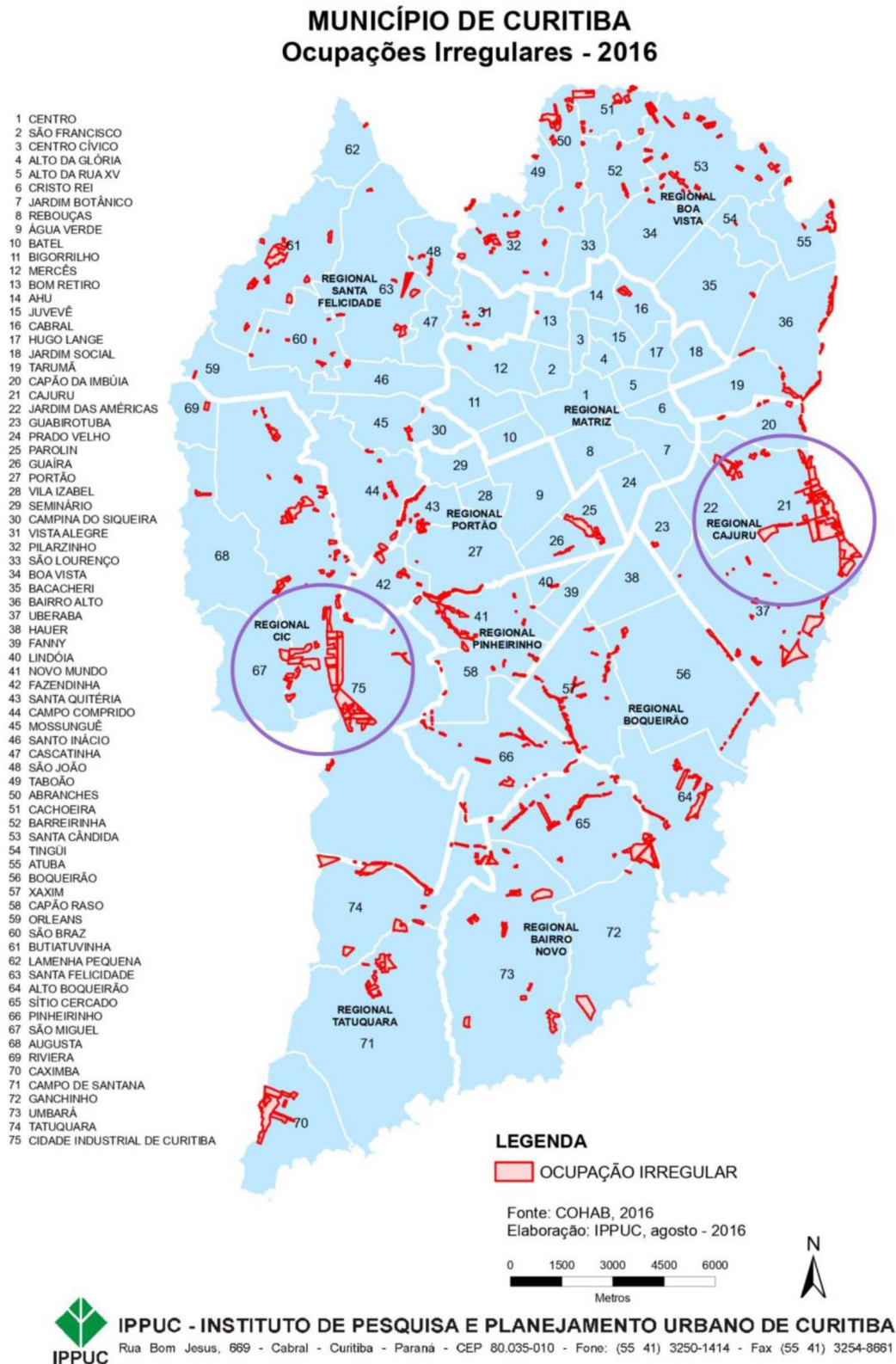


Figura 2: ocupações irregulares 2016 com foco em sua maior concentração (Fonte: dados do IPPUC)

De acordo com dados do IPPUC (2017), o bairro conta com 42 unidades de ocupação irregular. O IPPUC considera como ocupação irregular assentamentos sem regularização e em processo de regularização, bem como loteamentos “clandestinos” sem regularização e em processo de regularização. O mapa a seguir apresenta cada uma dessas características presentes nos 5 bairros da regional Cajuru (Capão da Imbuia, Cajuru, Guabirotuba, Jardim das Américas e Uberaba):

OCUPAÇÕES IRREGULARES NA REGIONAL CAJURU

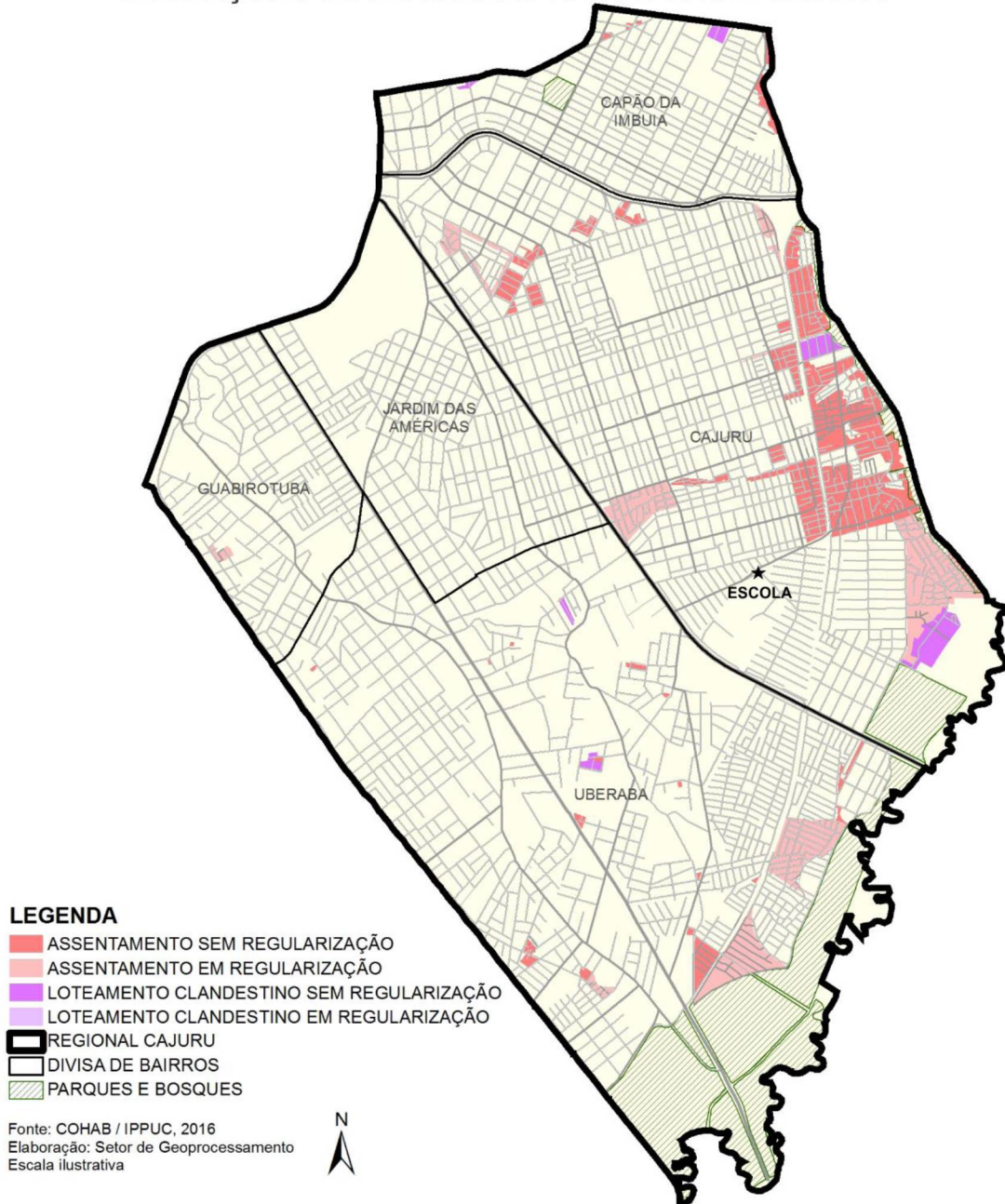


Figura 3: ocupações irregulares na regional Cajuru (Fonte: dados do IPPUC)

A maior concentração dessas ocupações localiza-se em regiões próximas a rios e, quando não, na região da Vila Trindade, uma das mais violentas do bairro. As fotos a seguir exemplificam as condições de algumas dessas ocupações:

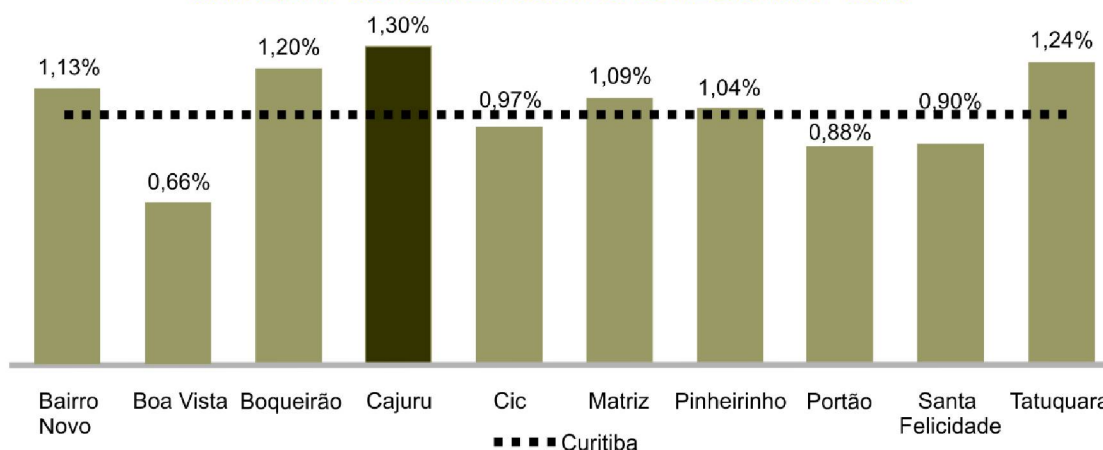


Figura 4: ocupações no bairro Cajuru (Fonte: arquivo pessoal do autor)

A ocupação irregular é um indício pertinente quando tratamos de desigualdades sociais, mas não é o único fator a ser levado em consideração. Outro aspecto importante que influenciou na escolha do bairro em questão são os dados que indicam a extrema pobreza no Cajuru. A extrema pobreza no Brasil em 2010 era considerada a partir do rendimento mensal igual ou inferior a R\$ 70,00 (setenta reais)¹⁷ e o Cajuru é o segundo bairro com índice mais elevado de pessoas em situação de extrema pobreza na cidade de Curitiba. Conta com 1221 habitantes nessa situação e sua regional como um todo está em primeiro lugar na relação de domicílios particulares permanentes nessa mesma condição, como indica o gráfico a seguir:

¹⁷ Valor definido pelo Banco Mundial e adotado pelo IBGE. Atualmente, esse valor é maior, sendo de US\$ 1,90 ao dia (média aproximada de R\$ 140,00 mensais).

PROPORÇÃO DE DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES EM CONDIÇÕES DE EXTREMA POBREZA EM CURITIBA E REGIONAIS - 2010



Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010 (Resultados Preliminares do Universo). Elaboração: IPPUC - Gerência de Monitoramento Socioeconômico
 Figura 5: proporção de domicílios em condição de extrema pobreza em Curitiba e regionais (Fonte e elaboração: IPPUC)

O gráfico apresenta, em escala até 10, que a regional Cajuru manifesta 1,30% nos índices, sendo que seu número real de domicílios nessas circunstâncias é de 873. Dentre esses 873, 384 localizam-se especificamente no bairro Cajuru, assinalando um percentual de 44% de toda a regional, como explicita a tabela a seguir:

DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES E POPULAÇÃO RESIDENTE EM CONDIÇÃO DE EXTREMA POBREZA POR BAIROS DA REGIONAL CAJURU – 2010

Bairros/Regional	Domicílios particulares permanentes com rendimento nominal mensal domiciliar per capita de até 70 reais	População residente em domicílios particulares permanentes com rendimento nominal mensal domiciliar per capita de até 70 reais	Participação no total de domicílios particulares permanentes com rendimento nominal mensal domiciliar per capita de até 70 reais na regional Cajuru
Cajuru	384	1221	44%
Capão da Imbuia	54	131	6%
Guabirota	37	127	4%
Jardim das Américas	32	93	4%
Uberaba	366	1044	42%
Regional Cajuru	873	2616	100%

Tabela 1: domicílios em condição de extrema pobreza na regional Cajuru (Fonte e elaboração: IPPUC)

Como já ressaltado, mais um índice que aponta para uma população de menor renda é a entrega de unidades de moradia pela COHAB - Curitiba desde a década de 1970. Foram entregues 580 apartamentos, 1695 casas e 2092 lotes em um intervalo de 45 anos. O número de unidades, bem como o tipo e o respectivo ano em que cada uma foi entregue, pode ser observado no quadro a seguir:

Empreendimento	Ano	Ap.	Casa	Lote	Total
Vila Oficinas	1970	0	757	0	757
Área 11	1977	0	51	0	51
Moradias Trindade	1981	0	131	0	131
Moradias Bandeirantes	1982	188	0	0	188
Moradias Bororós		16	0	0	16
Moradias Iguaçu		0	222	25	247
Moradias Juruá		32	36	0	68
Moradias Maceió		60	0	0	60
Moradias Terezina		84	46	0	130
Moradias Helenas		1988	0	70	16
Vila Cajuru I	1989	0	0	53	53
Vila São João Del Rey		0	0	67	67
Moradias Cambuí	1992	8	0	0	8
Vila Cajuru V		0	0	1008	1008
Vila Cajuru V	1994	0	0	24	24
Moradias Sol Nascente	1995	0	0	82	82
Vila Santíssima Trindade A		0	0	64	64
Moradias Albratroz – Alto Cajuru I		1998	0	0	51
Moradias Atobá - Alto Cajuru II	1999	0	0	123	123
Vila de Ofícios Trindade	2000	0	17	0	17
Vila Alvorada	2001	0	0	15	15
Moradias Gaivotas - Alto Cajuru III	2002	0	83	0	83
Moradias Biguaçu - Alto Cajuru IV		0	112	0	112
Vila Cajuru II		0	0	23	23
Vila Nova Jerusalém		0	0	193	193
Vila Santíssima Trindade C		0	0	21	21
Vila São Francisco de Assis I		0	0	15	15
Vila São Francisco de Assis II		0	0	16	16
Vila São Francisco de Assis III		0	0	18	18
Vila Solitude I – Bolsão Audi/União		0	0	20	20
Vila Solitude II – Bolsão Audi/União		0	0	68	68
Moradias Guaratuba - Alto Cajuru	2003	0	0	48	48
Moradias Maresias – Alto Cajuru IX	2004	0	0	26	26
Moradias Ivaí – Alto Cajuru VII		0	0	31	31
Moradias Tibagi – Alto Cajuru VIII		0	0	28	28
Moradias Pontal do Sul – Alto Cajuru		0	0	25	25
Moradias Mariscal - Alto Cajuru XI		0	0	18	18
Residencial Solar da Serra		192	0	0	192
Moradias Estrela Dalva	2006	0	9	0	9
Vila Fátima		0	0	14	14
Moradias Munique	2007	0	25	0	25
Vila Cajuru V - emergencial		0	4	0	4
Moradias Munique	2008	0	15	0	15
Moradias Ouro Velho	2010	0	22	0	22
Moradias União Ferroviária	2013	0	64	0	64
Moradias Munique	2014	0	1	0	1
Vila Jardim Acrópole	2015	0	30	0	30
TOTAL		580	1695	2092	4367

Quadro 5: unidades de moradia entregues pela COHAB - CT entre 1970 e 2015 (Fonte: COHAB - CT)

Segundo o quadro, é constante, desde 1970, a construção de moradias ou a liberação de lotes na região do Cajuru, o que indica uma tentativa de afastar a pobreza para regiões periféricas, de agrupar os elimináveis, supérfluos, inúteis, inábeis e inativos (BAUMAN, 2009) fora da redoma ocupada por quem possui

condições financeiras mais favoráveis. Tal fato expressa como espaços urbanos privilegiados e espaços urbanos de abandono são circunscritos territorialmente, dando liberdade aos que têm mais condições financeiras e condenando o pobre a viver e lutar localmente em espaços mais populosos, com mais violência, menos valor turístico e menos acesso a equipamentos relacionados à cultura.

Esse tipo de segregação espacial resulta em escapismo físico e social (CASTELLS, 2009) por parte das classes médias e ricas, visto que ricos não esbarrariam nos pobres, pois os últimos moram em espaços de subordinação (CASTELLS, 2009). De tal escapismo decorre o que Bauman caracteriza como mixofobia, ou medo de misturar-se. Para o autor “a mixofobia se manifesta como impulso em direção a ilhas de identidade e de semelhança espalhadas no grande mar da variedade e da diferença.” (BAUMAN, 2009, p. 22). São classes médias e ricas forçando uma identidade comum e negando as diferenças com as classes pobres.

Como também pode ser observado no quadro, ao invés de casas e apartamentos, a COHAB – Curitiba passa a entregar mais lotes a partir de 1992. Mesmo que esse tipo de unidade de moradia permita ao comprador mais liberdade e agência no espaço, uma vez que possibilita a construção a partir de suas necessidades e preferências, há diversas dificuldades financeiras para pessoas com renda precária, ou seja, para a grande maioria de pessoas que busca a COHAB para a compra de sua casa ou apartamento. Entregando lotes, a COHAB contribui para uma estética espacial que não condiz com a da cidade modelo, mas o que se percebe é que isso ocorre apenas em regiões periféricas, que estão longe da Curitiba turística localizada mais ao norte.

Outro fator que despertou interesse pelo bairro foi o de que, além da seriedade dos fatos anteriores, o Cajuru conta com uma quantidade limitada de equipamentos relacionados à cultura, mesmo estando, como já mencionado, entre os 10 bairros com maior densidade demográfica de Curitiba, de acordo com o Censo Demográfico de 2010. Ainda que seja um bairro antigo, visto que desde a década de 1970 vem se construindo casas e apartamentos, há apenas uma casa de leitura e dois faróis do saber. O museu mais próximo localiza-se no bairro Capão da Imbuia (ao norte do Cajuru) e cinema e biblioteca serão encontrados somente no bairro Jardim das Américas, como demonstra o mapa a seguir:

EQUIPAMENTOS RELACIONADOS À CULTURA NA REGIONAL CAJURU

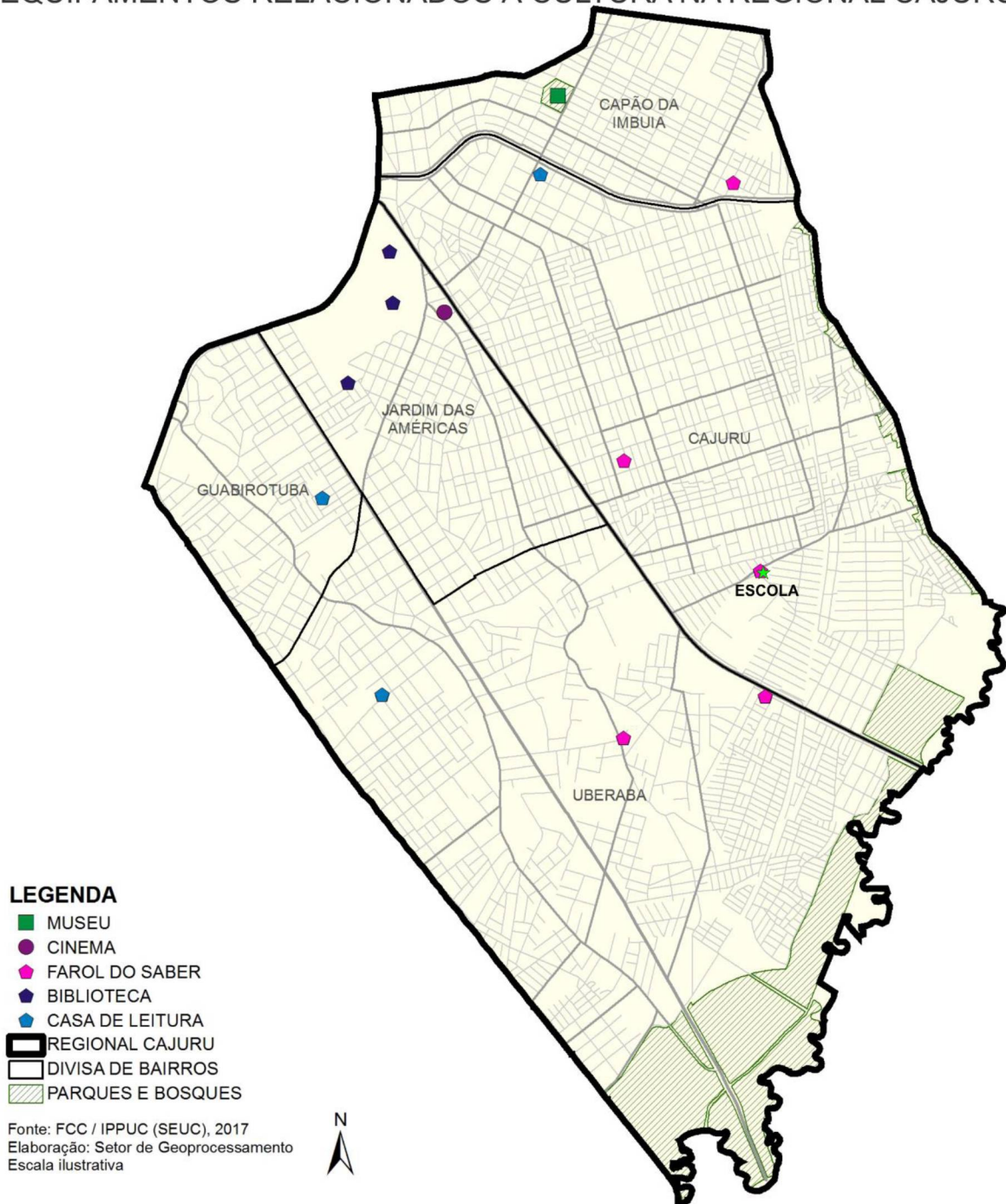


Figura 6: equipamentos relacionados à cultura na regional Cajuru (Fonte: dados do IPPUC)

Os dados apresentados apontam para riscos e grandes desigualdades para com a população do Cajuru. Segundo o documento elaborado pelo próprio IPPUC, intitulado *Diagnóstico regional 2017 – Cajuru*:

essa área é caracterizada pela existência de famílias em condição de vulnerabilidade social, carentes de infraestrutura e equipamentos públicos, bem como suscetíveis a riscos socioambientais. Ainda, é possível observar

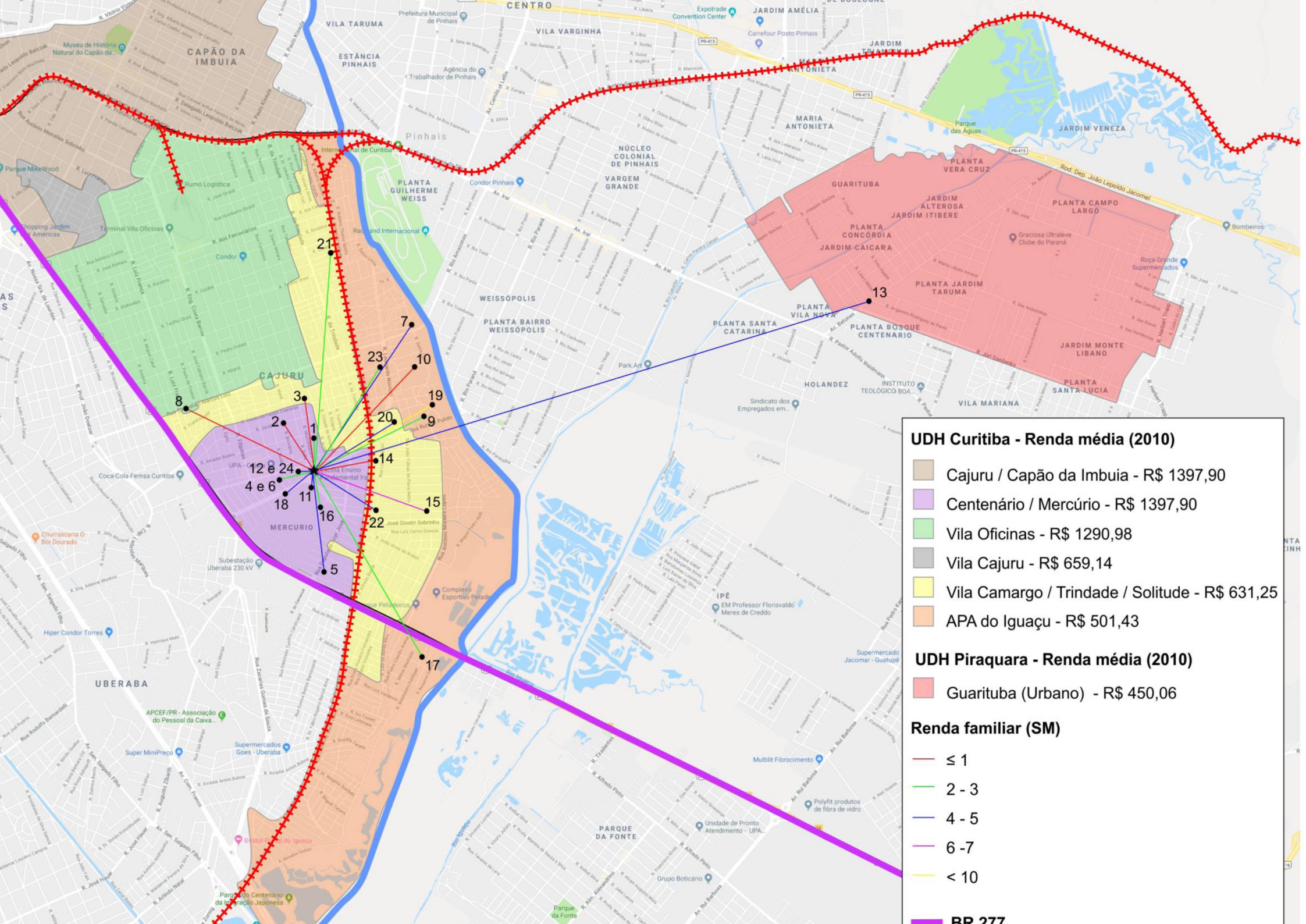
que grande parte das ocupações irregulares demarcadas está localizada nessa região, que coincide com as margens dos rios Iguazu e Atuba e que está sujeita à ocorrência de inundações. O receio da comunidade é de que justamente nessa área pode ser verificada uma grande densidade populacional, o que implica que um número substancial de famílias está condicionado a essa situação. (IPPUC, 2017, p. 50).

O mesmo documento destaca que há perceptível déficit de equipamentos culturais, além de não haver investimentos nem do poder público e nem da iniciativa privada. Além destes problemas, há ainda, falhas com questões de segurança e consumo de drogas que afetam a região como um todo, mesmo que de modos diversificados. Também se verificam alguns locais com maior possibilidade de furtos e roubos e outros com maior possibilidade de homicídios.

O portal *Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil* traz ainda, questões mais pontuais dentro do bairro Cajuru. O Atlas é:

uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 5.565 municípios brasileiros, 27 Unidades da Federação (UF), 21 Regiões Metropolitanas (RM) e 3 Regiões Integradas de Desenvolvimento (RIDE) e suas respectivas Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). O Atlas traz, além do IDHM, mais de 200 indicadores de demografia, educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DO BRASIL, 2018).

Tal ferramenta traz uma divisão dentro dos bairros chamada de Unidade de Desenvolvimento Humano (UDH). Essa divisão permite um recorte espacial mais específico, o que permite melhor análise das condições em que cada parte do bairro se encontra. Assim sendo, as UDH's não estão necessariamente dentro do bairro, mas apresentam as características de renda que cada área localizada dentro e/ou próxima ao bairro possui. Dentro do bairro Cajuru, é possível perceber que há áreas que se estendem a bairros próximos dentro da regional. Tal percepção pode ser observada no mapa a seguir, adaptado do portal *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*, já apontando as crianças da pesquisa (a criança correspondente a cada número apontado no mapa pode ser conferida no quadro que segue o mapa):



UDH Curitiba - Renda média (2010)

- Cajuru / Capão da Imbuia - R\$ 1397,90
- Centenário / Mercúrio - R\$ 1397,90
- Vila Oficinas - R\$ 1290,98
- Vila Cajuru - R\$ 659,14
- Vila Camargo / Trindade / Solitude - R\$ 631,25
- APA do Iguaçu - R\$ 501,43

UDH Piraquara - Renda média (2010)

- Guarituba (Urbano) - R\$ 450,06

Renda familiar (SM)

- ≤ 1
- 2 - 3
- 4 - 5
- 6 - 7
- < 10

BR 277

As crianças com quem foram realizadas conversas foram selecionadas dentro destas regiões, excetuando-se uma que mora em Piraquara, na região metropolitana de Curitiba. Os dados recebidos nos questionários permitiram a localização de cada criança dentro de uma UDH, bem como a informação sobre a renda familiar. Desta maneira, o quadro a seguir apresenta a UDH com sua respectiva renda média, a renda informada pelas famílias no questionário, a distância média entre a casa e a escola e as crianças¹⁸ com seus respectivos números indicadores no mapa das UDH's:

UDH	Renda informada (em salários mínimos)	Distância	Criança e número indicativo no mapa	
Centenário / Mercúrio (Cajuru, Curitiba) R\$ 1397,90	Até 1	650 m	Jaqueline	2
	De 2 a 3	350 m	Carlos	16
		450 m	Camila	6
		450 m	Lucas	4
		500 m	Natalia	1
	De 4 a 5	120 m	Carol	11
		300 m	Julia	18
		400 m	Gabriel	12
		400 m	Sofia	24
		1 km	Letícia	5
Vila Oficinas (Cajuru, Curitiba) R\$ 1290,98	Até 1	1.7 km	Raquel	8
Vila Camargo / Trindade / Solitude (Cajuru, Curitiba) R\$ 631,25	Até 1	650 m	Felipe	3
		750 m	William	14
	De 2 a 3	2.5 km	Luana	21
	De 4 a 5	800 m	Angelina	22
		1 km	Amanda	20
De 6 a 7	1.1 km	Igor	15	
Apa do Iguaçu (Cajuru / Uberaba, Curitiba) R\$ 501,43	Até 1	1.6 km	Talita	10
	De 2 a 3	1.3 km	Esther	9
		1.4 km	André	23
		2.4 km	Fernanda	17

¹⁸ Os nomes das crianças não são reais para assegurar a preservação da identidade de cada uma.

	De 4 a 5	2 km	Marcos	7
	Mais de 10	1.4 km	Ana	19
Guarituba - urbano (Jardim Caiçara, Piraquara) R\$ 450,06	De 4 a 5	6.1 km	Luciana	13

Quadro 6: Unidades de Desenvolvimento Humano das crianças pesquisadas

As crianças desta pesquisa se encontram nesse contexto de discursos contrastantes onde, por um lado, se insiste no elogio à cidade modelo e, por outro, há diversos problemas de ordem social permeando seus cotidianos. Saber como as próprias crianças enfrentam essas contradições discursivas é o que se pretende investigar a partir deste momento.

4 CRIANÇAS, CIDADE E O BAIRRO CAJURU

As análises que compõem esta parte da pesquisa se deram a partir de conversas realizadas com crianças do quinto ano do ensino fundamental, na sua maioria entre 9 e 11 anos, que frequentam uma escola localizada no bairro Cajuru. Tais conversas se deram visando abordar o que se propõe o problema de pesquisa, aqui retomado: **como crianças matriculadas na rede municipal de Curitiba, moradoras do Conjunto Mercúrio / Centenário e de outras regiões do bairro Cajuru – especificamente por meio do discurso – constituem e são constituídas por este bairro, em Curitiba?** Para auxiliar a responder esse problema, foram elaborados objetivos específicos. Para a realização de um levantamento dos espaços mais utilizados pelas crianças no bairro Cajuru, foram utilizados dados dos questionários enviados às famílias (APÊNDICE 1) e as perguntas 1, 5, 6, 10, 11 e 12 (13 e 14 para as crianças que moravam mais longe da escola) do roteiro semiestruturado (APÊNDICE 2). A fim de analisar a percepção das crianças sobre espaços diversos da cidade, foram utilizadas as perguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 do roteiro. Com o intuito de comparar como crianças que moram próximo e longe da escola tratam dos espaços disponíveis no bairro, todas as perguntas do questionário foram usadas em comparação com o nível socioeconômico de cada família, bem como da respectiva UDH onde moram. Com o propósito de analisar como crianças que moram de um lado ou outro da linha do trem discorrem sobre o bairro Cajuru e seus espaços, foram analisadas as transcrições das conversas com o auxílio do software para análise qualitativa Quirkos®, a partir dos dados sobre local de moradia coletados a partir do questionário inicial (APÊNDICE 1). Buscando compreender como a questão econômica influencia os tipos de espaços frequentados pelas crianças no bairro Cajuru, foram cruzados dados de renda obtidos nos questionários enviados às famílias (APÊNDICE 1) com informações nas transcrições das conversas. Com a finalidade de entender se e como os discursos sobre a cidade e o bairro de crianças que moram na região próxima à escola diferiam em relação aos discursos das crianças que não moram tão próximo à escola, foram novamente cruzados dados obtidos no questionário inicial (APÊNDICE 1) sobre local de moradia com análises das transcrições das conversas a partir do software Quirkos®.

Os nomes das crianças não são reais e foram sugeridos por diversas delas durante a conversa. Algumas preferiram que eu inventasse o nome, pois afirmaram

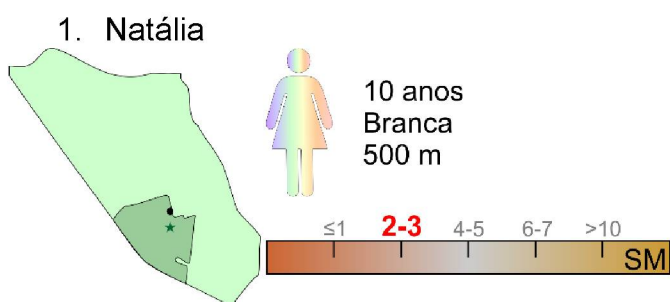
não ter nenhuma ideia no momento. De forma a proporcionar um ambiente agradável, sem pressão, e de agência das crianças, os nomes que desejavam eram adotados, desde que não revelassem suas identidades. Quando isso ocorria (como nomes ou apelidos muito próximos ao nome real), a situação era explicada e elas propunham outro nome.

Os textos verbais ocorreram em três datas distintas, a saber: 27/08/2018, 29/08/2018, 31/08/2018 e, finalmente, 21/09/2018 (pois duas crianças faltaram em todas as outras datas).

O contexto local em que ocorreram as conversas traz o prefeito da cidade, Rafael Greca, retomando o tom ufanista da década de 1990, ao reviver projetos relacionados à Curitiba modelo (projetos ecológicos, tom erudito etc.). Ter essa informação em mente possibilita melhor compreensão dos enunciados das crianças, visto que é possível compreender a partir de onde os textos foram produzidos.

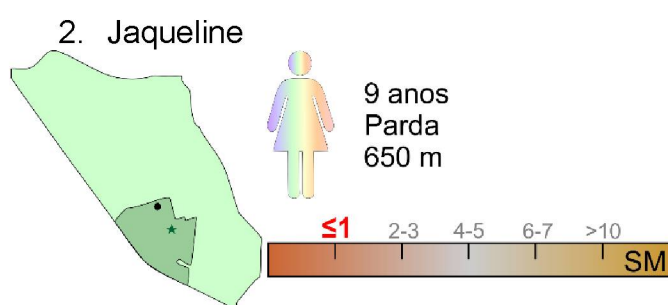
Foram traçadas pequenas histórias das crianças com o propósito de apresentar os contextos de onde falam. Essas histórias contêm dados advindos tanto das conversas quanto dos questionários (APÊNDICE 1) enviados às famílias antes da seleção das crianças. Antes de cada história, cada criança será apresentada a partir de um infográfico que explicita uma miniatura do mapa do bairro Cajuru, a UDH onde a criança mora, a escola da pesquisa (símbolo de estrela), o local aproximado onde a criança mora dentro da UDH (símbolo de círculo preto preenchido), o sexo da criança, sua idade, sua cor, a distância aproximada que mora da escola e a renda informada pela família em salários mínimos (SM).

4.1 Conhecendo as crianças

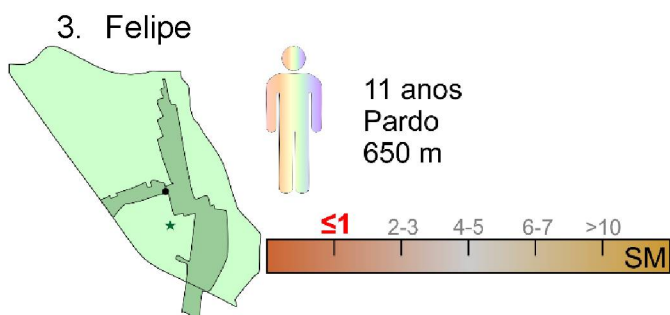


Natália é uma menina branca de 10 anos de idade. Mora na região do Centenário do bairro Cajuru com seus pais e irmão, sendo que a mãe é auxiliar de

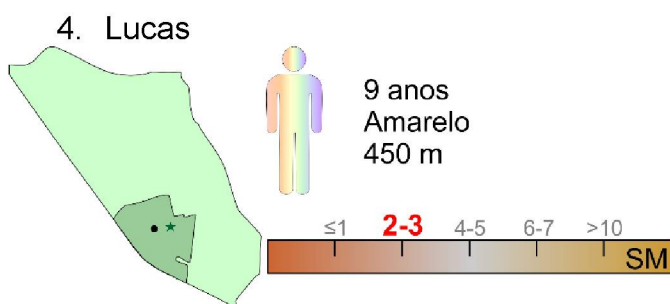
serviços gerais, o pai é pizzaiolo e o irmão tem apenas 4 anos. Natália mora aproximadamente a 500 metros da escola onde estuda e, por essa razão, vai até lá a pé todos os dias. Ela mora em uma casa alugada de 3 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 22 anos, sendo que vieram originalmente de São José dos Pinhais. A família julga não haver problemas no bairro, citando posto de saúde, Unidade de Pronto Atendimento (UPA), ônibus e asfalto como aspectos positivos do local. O pai estudou o ensino fundamental completo e a mãe finalizou seus estudos no ensino médio. A família recebe de 2 a 3 salários mínimos e possui 4 bicicletas como meios de locomoção. Antes, Natália morava com sua avó e mora na residência atual desde junho de 2018.



Jaqueline é uma menina parda de 9 anos de idade. Mora na região do Centenário do bairro Cajuru com seu padrasto, sua mãe e sua irmã de apenas 1 ano de idade, sendo que o padrasto tem uma oficina onde trabalha como latoeiro. Jaqueline mora aproximadamente a 650 metros da escola onde estuda e, por essa razão, vai até lá a pé todos os dias. Ela mora em casa própria de 6 cômodos ou mais e sua família mora no bairro Cajuru há 1 ano, sendo que vieram originalmente do Uberaba, um dos bairros vizinhos dentro da regional Cajuru. Sua família considera não haver parquinhos suficientes, mas crê que as escolas são pontos positivos do bairro. Ambos os pais finalizaram o ensino médio e três entre os avós não são alfabetizados. Apenas seu avô paterno concluiu os estudos no ensino médio. A família recebe até um salário mínimo e possui 1 carro como meio de locomoção. Antes, Jaqueline morava com sua avó no bairro Uberaba e mora na residência atual desde 2017.

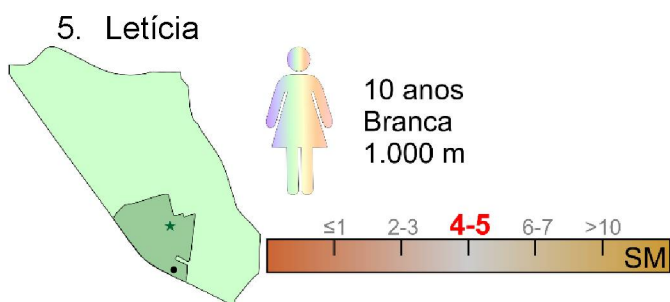


Felipe é um menino pardo de 11 anos de idade. Mora no Jardim Natália do bairro Cajuru com os pais e as duas irmãs mais novas (uma de 8 e outra de 6), sendo que o pai trabalha como servente e a mãe é dona de casa. Felipe mora aproximadamente a 650 metros da escola onde estuda e, por essa razão, vai até lá a pé todos os dias. Ele mora em uma casa alugada de 4 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 3 anos, sendo que vieram originalmente do bairro Ipê, em São José dos Pinhais. Sua família cita falta de espaços para lazer e ruas esburacadas como problemas do bairro, mas aponta praças como aspectos positivos. Ambos os pais completaram o ensino fundamental. A família recebe até um salário mínimo e possui um carro como meio de locomoção. A família utiliza o Parque dos Peladeiros no bairro. Moravam em Piraquara (onde o avô ainda mora) e já moraram no litoral de Santa Catarina. Após o horário de aula, Felipe frequenta uma UEI (Unidade de Educação Integral).

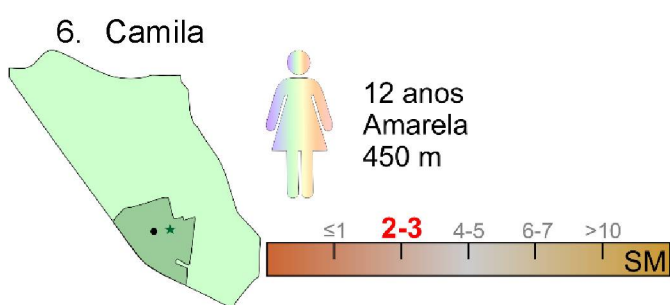


Lucas é um menino japonês de 9 anos de idade. Mora no conjunto Mercúrio com os pais e uma de suas três irmãs (Camila, de 12 anos). Tem uma irmã de 14 anos que está viajando e uma irmã, que seria a mais velha (17 anos), falecida. O pai é operador de empilhadeira e a mãe é cozinheira. Os avós não trabalham. Lucas mora aproximadamente a 450 metros da escola onde estuda e, por essa razão, vai até lá a pé todos os dias. Ele mora em casa própria de 5 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 3 anos, sendo que vieram originalmente do Japão, portanto português é a sua segunda língua. Sua família cita excesso de vandalismo

principalmente com instituições públicas como um problema do bairro, mas aponta farmácias, supermercados e UPA como aspectos positivos. O pai completou o ensino fundamental e a mãe possui ensino técnico. A família recebe entre 2 e 3 salários mínimos e possui um carro e uma moto como meios de locomoção. Lucas utiliza principalmente a escola e a própria casa e também frequenta uma academia de Muay Thai no bairro. Ele pratica a luta com a mãe e a irmã Camila.

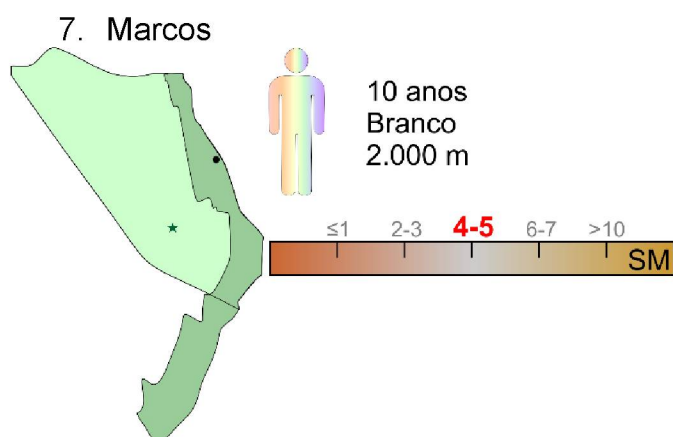


Letícia é uma menina branca de 10 anos de idade. Mora no Conjunto Mercúrio do bairro Cajuru com os pais e os irmãos de 18 e 27 anos. O pai trabalha como supervisor e a mãe é dona de casa. O avô paterno é advogado. Letícia mora aproximadamente a 1 quilômetro da escola onde estuda e vai até lá de carro com o pai, a mãe ou irmãos. Ela mora em casa própria de 14 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 20 anos, sendo que todos são de Curitiba. Sua família cita falta de segurança como um problema do bairro, mas aponta a acessibilidade como aspecto positivo. O pai possui curso superior incompleto e a mãe, superior completo. O avô paterno possui curso superior completo e a avó materna completou o ensino fundamental. Tanto o avô quanto a avó maternos completaram o ensino médio. A família recebe de quatro a cinco salários mínimos e possui quatro carros como meios de locomoção. Letícia utiliza a escola e pracinhas no bairro.

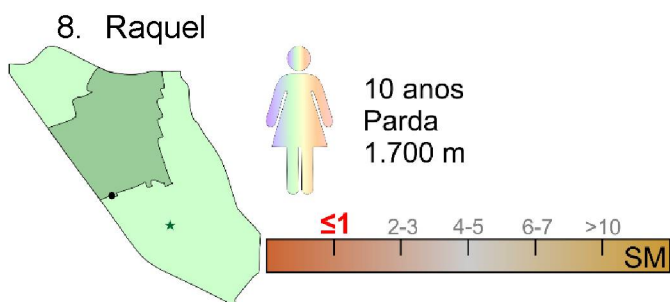


Camila é uma menina japonesa de 12 anos de idade. É a irmã de Lucas, portanto as informações sobre a família e sobre os locais onde morou são as

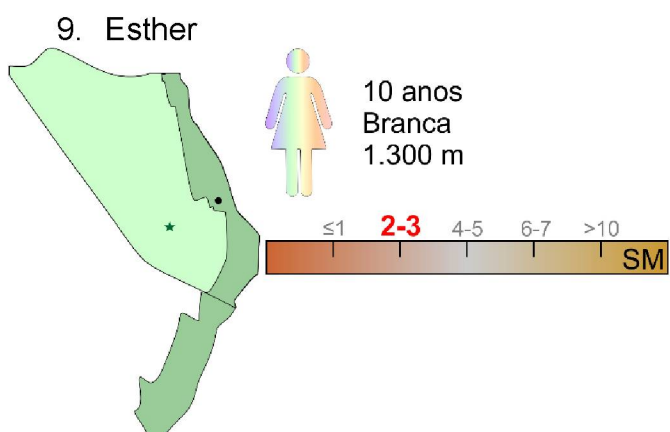
mesmas. Tem uma irmã de 14 anos que está viajando e uma irmã, que seria a mais velha (17 anos), falecida. O pai é operador de empilhadeira e a mãe é cozinheira. Os avós não trabalham. Camila mora aproximadamente a 450 metros da escola onde estuda e, por essa razão, vai até lá a pé todos os dias. Ela mora em casa própria de 5 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 3 anos, sendo que vieram originalmente do Japão, portanto português é a sua segunda língua. Sua família cita vandalismo como um problema do bairro, mas aponta farmácias, supermercados e UPA como aspectos positivos. O pai completou o ensino fundamental e a mãe possui ensino técnico. A família recebe entre 2 e 3 salários mínimos e possui um carro e uma moto como meios de locomoção. Camila utiliza principalmente a escola e a própria casa e também frequenta uma academia de Muay Thai no bairro. Ela pratica a luta com a mãe e o irmão de 9 anos.



Marcos é um menino branco de 10 anos de idade. Mora na região da Vila Autódromo, do bairro Cajuru com os pais e a irmã de 3 anos de idade. Os pais são empresários. Mora aproximadamente a 2 quilômetros da escola onde estuda e vai até lá de carro com o pai ou com a mãe. Ele mora em casa própria de 5 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há mais de 30 anos, sendo que os pais vieram do interior do Paraná. Sua família cita roubo e tráfico de drogas como problemas do bairro, mas aponta a escola como aspecto positivo. O pai possui ensino médio completo e a mãe, o fundamental. Os avós paternos estudaram os anos iniciais do ensino fundamental e os avós maternos concluíram o ensino médio. A família recebe entre 4 a 5 salários mínimos e possui um carro e uma bicicleta como meios de locomoção. Não usa muito os parques porque são muito cheios.

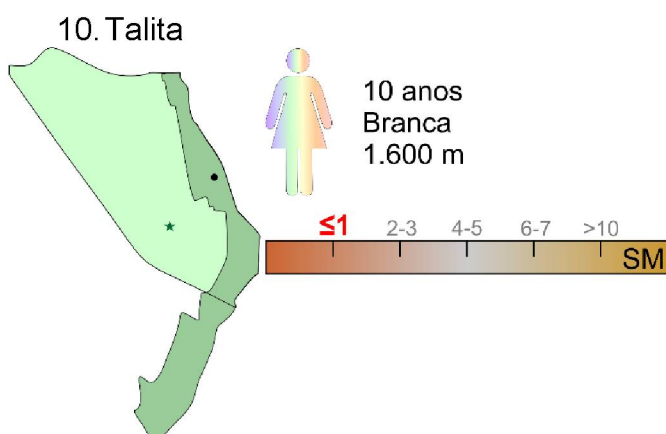


Raquel é uma menina parda de 10 anos de idade. Mora na região da Vila Menino Jesus do bairro Cajuru com a mãe. Seu pai é metalúrgico e a mãe é auxiliar de farmácia. Raquel mora aproximadamente a 1.7 quilômetro da escola onde estuda e vai para a escola de van. Ela mora em casa alugada de 3 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 5 anos, sendo que vieram originalmente de Santos - SP e, antes de irem para o Cajuru, moravam em Guaratuba. O pai completou o ensino fundamental e a mãe concluiu o ensino médio. O avô materno terminou o ensino fundamental e a avó materna não foi alfabetizada. A família recebe até um salário mínimo e possui um carro como meio de locomoção. Raquel tem um irmão e uma irmã por parte de pai. Ela brinca com as amigas e joga bola com os amigos. Vai ao parquinho do prédio onde mora e normalmente brinca sozinha.

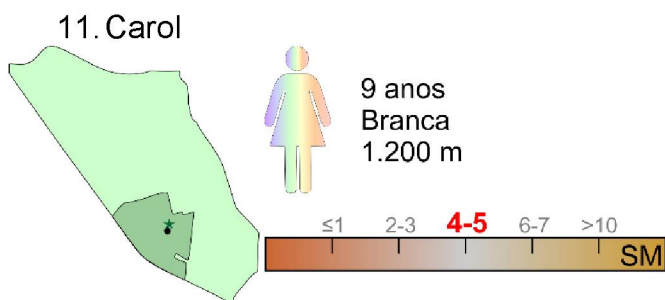


Esther é uma menina branca de 10 anos de idade. Mora na Vila São Domingos no bairro Cajuru com os pais, sendo que o pai é caminhoneiro e a mãe é dona de casa. Esther mora aproximadamente a 3.5 quilômetros da escola onde estuda e vai até lá de carro com a mãe. Ela mora em casa própria de 4 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 13 anos, sendo que vieram originalmente de Iguatemi - MS. Sua família cita violência em todos os lugares (roubos) como problema do bairro, mas aponta fácil acesso a todos os lugares da cidade como

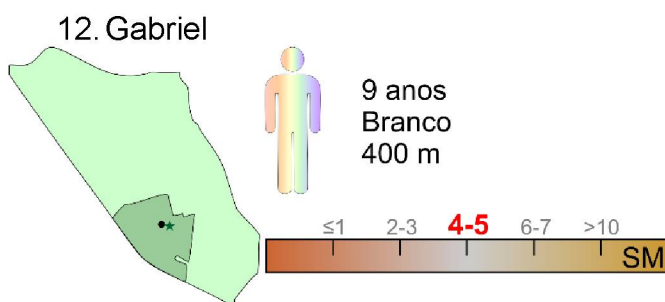
aspecto positivo. O pai completou o ensino médio e a mãe concluiu o ensino técnico. Todos os avós (paternos e maternos) finalizaram os anos iniciais do ensino fundamental. A família recebe entre 2 a 3 salários mínimos e possui uma bicicleta, um carro e uma moto como meios de locomoção. Raquel pratica voleibol na escola e capoeira no Centro Paranaense de Capoeira, em Pinhais. Tem uma irmã de 15 anos por parte de pai, mas que mora com a mãe em Pinhais, então não se veem com muita frequência.



Talita é uma menina branca de 10 anos de idade. Mora na região da Vila São Domingos do bairro Cajuru com os pais e a irmã de 13 anos. O pai é motorista e a mãe é balconista. Os avós são aposentados e a tia é padeira. Talita mora aproximadamente a 1.6 quilômetro da escola onde estuda e vai até lá a pé, de bicicleta ou de carro. Ela mora em casa própria com 6 cômodos ou mais e sua família mora no bairro Cajuru há 20 anos, sendo que vieram originalmente da cidade de Cerro Azul - PR. Sua família aponta saneamento básico como aspecto positivo do bairro. O pai completou o ensino médio. A família recebe até um salário mínimo e possui duas bicicletas, um carro e uma vã (Kombi) como meios de locomoção. Talita faz ginástica na própria escola.

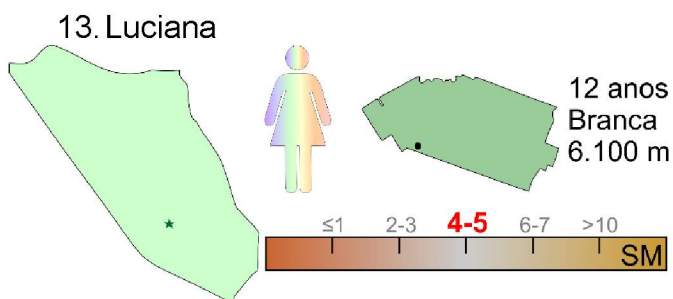


Carol é uma menina branca de 9 anos de idade. Mora na região do conjunto Mercúrio do bairro Cajuru com os pais e os dois irmãos mais velhos (12 e 20 anos). A mãe é dona de casa. Carol mora aproximadamente a 120 metros da escola onde estuda e, por essa razão, vai até lá sozinha a pé todos os dias. Ela mora em casa própria de 5 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 18 anos, sendo que vieram originalmente do bairro Boqueirão, em Curitiba. Sua família cita assalto à mão armada, ruas com buraco, demora no atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS) e exames, demora dos ônibus e falta de estrutura nos parques como problemas do bairro. Aponta colégios e igrejas como aspectos positivos. Ambos os pais completaram o ensino técnico. A família recebe entre 4 e 5 salários mínimos e possui um carro como meio de locomoção. Carol utiliza a escola e igreja no bairro e só frequenta os parquinhos da instituição onde estuda e do prédio onde mora (sozinha ou com as amigas do prédio).

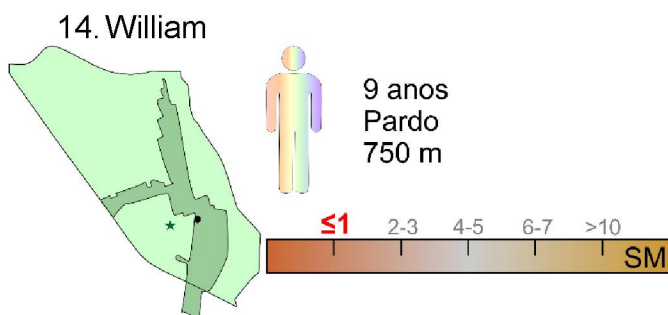


Gabriel é um menino branco de 9 anos de idade. Mora na região do Centenário do bairro Cajuru com os pais, uma irmã de 11 anos e um irmão de 1. O pai é instalador e a mãe é enfermeira. Gabriel mora aproximadamente a 400 metros da escola onde estuda e, por essa razão, vai até lá a pé todos os dias com a mãe ou com o pai. Ele mora em uma casa alugada de 4 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 8 anos, sendo que vieram originalmente de Paraíso do Norte - PR. Sua família cita assalto e drogados próximos à escola como problemas do bairro, mas aponta a rua onde moram ser tranquila como um aspecto positivo. O pai

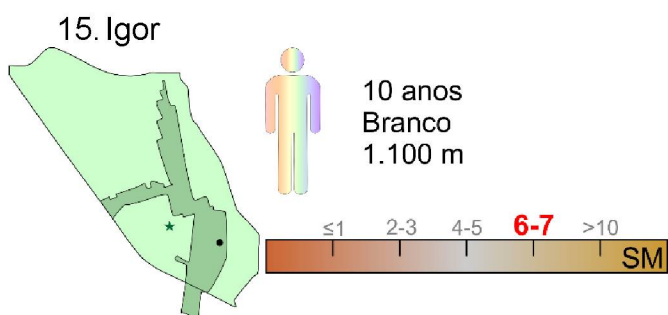
completou o ensino médio e a mãe concluiu o ensino técnico. Os avós paternos terminaram o ensino fundamental e os avós maternos finalizaram apenas os anos iniciais do ensino fundamental. A família recebe entre 4 e 5 salários mínimos e possui duas bicicletas, uma moto e um carro como meios de locomoção. Gabriel frequenta a escola e a casa e também brinca na rua onde mora no bairro.



Luciana é uma menina branca de 10 anos de idade. Mora no Jardim Caiçara, na cidade de Piraquara. Mora com os pais e com a irmã de 7 anos. Tem um irmão de 15 anos por parte de pai que mora com a mãe dele. O pai de Luciana é porteiro e a mãe é professora. Os avós são aposentados. Luciana mora a aproximadamente 6.1 quilômetros da escola onde estuda e vai até lá de carro com a mãe. Ela mora em casa própria de 6 cômodos ou mais e sua família mora no bairro Jardim Caiçara há 25 anos, sendo que vieram originalmente de Irati - PR e Santa Catarina. Sua família cita violência como problema do bairro onde mora em Piraquara, mas aponta asfalto e escolas como aspectos positivos. O pai completou o ensino médio e a mãe concluiu o ensino superior. A família recebe entre 4 e 5 salários mínimos e possui bicicletas e um carro como meio de locomoção. Luciana faz balé no Centro de Artes e Esportes Unificados de Pinhais (CEU - Pinhais) e pratica voleibol no ginásio poliesportivo Tarumã, em Curitiba. Ela frequenta parquinho, igreja e posto em Piraquara.

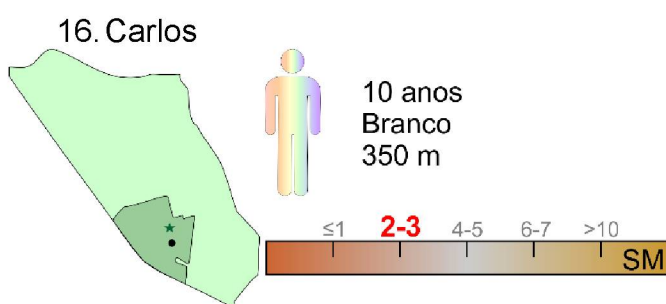


William é um menino pardo de 9 anos de idade. Mora na região do Jardim Acrópole do bairro Cajuru com seus pais e com a irmã de quatro anos, sendo que os pais são promotores de vendas e os avós são aposentados. William mora aproximadamente a 750 metros da escola onde estuda e vai até a lá com os tios no carro da família. Ele mora em casa própria de 6 cômodos ou mais e sua família mora no bairro Cajuru há 30 anos, sendo que vieram originalmente de São José do Ivaí - PR. Morou um tempo em Telêmaco Borba (até dois anos de idade) e a família retornou a Curitiba. Sua família cita esgoto a céu aberto como um problema do bairro, mas aponta atendimento no posto de saúde como um aspecto positivo. O pai completou o ensino fundamental a mãe apenas os anos iniciais. O avô paterno possui ensino médio completo, enquanto que a avó paterna cursou apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Ambos os avós maternos completaram o ensino fundamental. A família recebe até um salário mínimo e possui um carro como meio de locomoção. William frequenta um parquinho perto de casa e a escola no bairro onde mora.

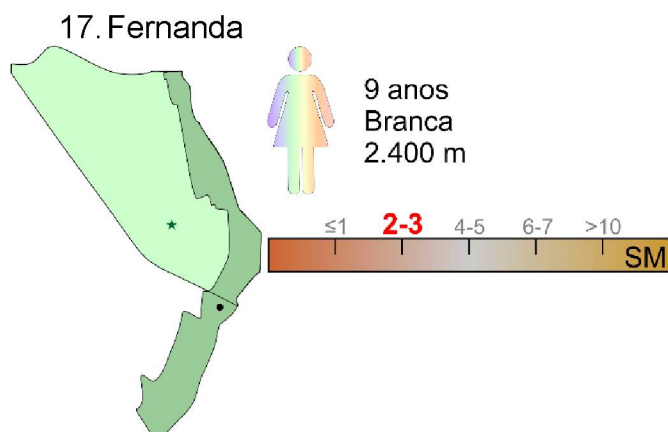


Igor é um menino branco de 10 anos de idade. Mora na região do Jardim Acrópole do bairro Cajuru com os pais. Sua irmã tem 21 anos e mora em Cascavel. O pai e o avô são comerciantes, possuindo um mercado e a mãe é administradora de rede. Igor mora aproximadamente a 1.2 quilômetro da escola onde estuda e vai para lá de van. Ele mora em casa própria de 8 cômodos e sua família mora no bairro

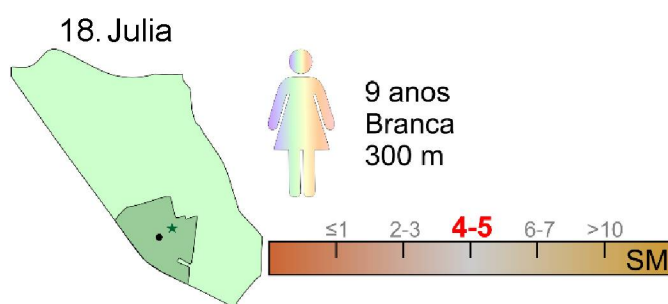
Cajuru há 20 anos, sendo que vieram originalmente de Iretama - PR. Sua família cita vizinho gritando como um problema do bairro, mas aponta que há respeito e não há violência na rua em que moram como aspecto positivo. O pai completou o ensino médio e a mãe possui curso de especialização. Todos os avós (paternos e maternos) completaram os anos iniciais do ensino fundamental. A família recebe entre seis e sete salários mínimos e possui duas bicicletas e dois carros como meios de locomoção. Igor faz inglês, natação, Kumon e participa de um grupo de escoteiros. Também utiliza o parque Peladeiros no bairro onde mora.



Carlos é um menino branco de 10 anos de idade. Mora na região do Conjunto Mercúrio do bairro Cajuru com os pais e o irmão (por parte de pai) de 21 anos. Tem uma irmã com 22 anos que mora em Santa Catarina. O pai é bombeiro e a mãe é analista de Recursos Humanos (RH). Carlos mora aproximadamente a 350 metros da escola e, por frequentar a UEI no contraturno, vai até a escola com o ônibus da prefeitura. Ele mora em casa financiada de 5 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 12 anos, sendo que vieram originalmente de Pinhais. A família aponta falta de segurança, iluminação e mercados como problemas do bairro, mas menciona ruas asfaltadas como aspecto positivo. O pai possui curso técnico e a mãe, nível superior completo. Os avós paternos não são alfabetizados e os avós maternos completaram os anos iniciais do ensino fundamental. A família recebe entre dois e três salários mínimos e possui duas motos e dois carros como meios de locomoção.

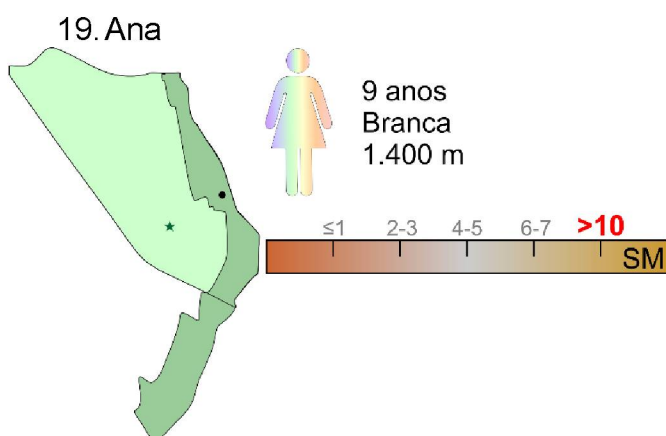


Fernanda é uma menina branca de 9 anos de idade. Mora no bairro Uberaba com os pais e os irmãos de 21 e 17 anos. Tem mais um irmão de 25, e duas irmãs de 26 e 28 anos por parte de pai, mas que moram em Londrina - PR. O pai é pintor, a mãe é negociadora e os avós são aposentados. Fernanda mora aproximadamente a 2.4 quilômetros da escola onde estuda e, por frequentar a UEI, vai até lá com um ônibus da prefeitura, mas às vezes de carro também (com os pais ou irmãos). Ela mora em casa própria de cinco cômodos e sua família mora no bairro Uberaba há 10 anos, sendo que vieram originalmente de Londrina - PR. Sua família cita buracos na rua, cachorros abandonados e falta de cursos a jovens procurando o primeiro emprego como problemas do bairro. O pai completou os anos iniciais do ensino fundamental e a mãe concluiu o ensino médio. Todos os avós finalizaram os anos iniciais do ensino fundamental, exceto o avô paterno, que não foi alfabetizado. A família recebe entre 2 e 3 salários mínimos e possui uma moto e um carro como meios de locomoção. Fernanda faz reforço escolar e frequenta o parque Peladeiros no bairro.

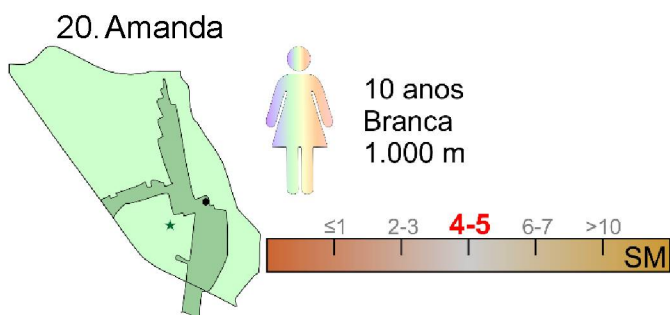


Julia é uma menina branca de 9 anos de idade. Mora na região do Conjunto Mercúrio do bairro Cajuru com os pais e o irmão de 16 anos. O pai é funcionário público, a mãe é dona de casa e os avós são aposentados. Julia mora

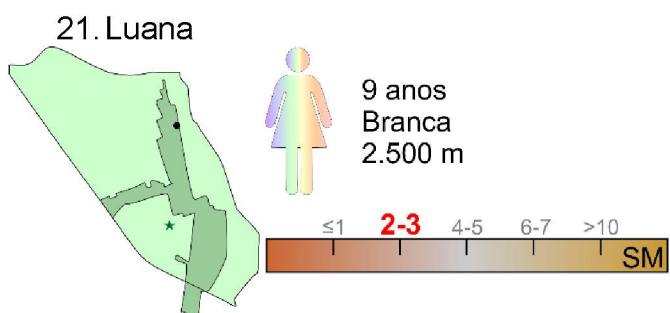
aproximadamente a 300 metros da escola onde estuda e, por essa razão, vai até lá a pé com o pai ou com a mãe todos os dias. Ela mora em uma casa alugada de 5 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 9 anos, sendo que vieram originalmente do bairro Boqueirão, em Curitiba. Sua família cita falta de segurança como um problema do bairro, mas aponta limpeza, silêncio e comércio como aspectos positivos. O pai possui ensino superior incompleto e a mãe completou o ensino fundamental. Os avós paternos terminaram o ensino fundamental, o avô materno cursou nível técnico e a avó materna completou o ensino médio. A família recebe entre 4 e 5 salários mínimos e possui um carro como meio de locomoção. Julia frequenta igreja e aulas de violino no bairro onde mora.



Ana é uma menina branca de 9 anos de idade. Mora na região da Vila São Domingos do bairro Cajuru com os avós paternos. Tem três irmãos e uma irmã mais novos, sendo que nunca conheceu um dos irmãos por parte de pai. A mãe é doméstica e o avô é motorista. Ana mora aproximadamente a 1.4 quilômetro da escola onde estuda e vai até lá de carro com os avós. Ela mora em casa própria de 13 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 40 anos, sendo que veio originalmente de Goioerê - PR. Sua família cita falta de segurança como um problema do bairro, mas aponta praças e ruas pavimentadas como aspectos positivos. O pai concluiu o ensino médio e a mãe terminou o ensino fundamental. Todos os avós cursaram os anos iniciais do ensino fundamental, exceto a avó materna, que não foi alfabetizada. A família recebe mais de 10 salários mínimos e possui um carro e um caminhão como meio de locomoção. Ana frequenta mercados, farmácias, praças, pastelarias, shopping e cinema no bairro.

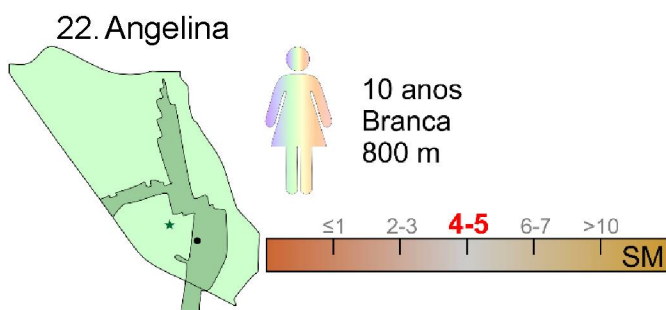


Amanda é uma menina branca de 10 anos de idade. Mora na região da Vila São Domingos do bairro Cajuru com o pai, a madrasta e os dois irmãos de 13 e 18 anos. O pai é motorista de ônibus e a madrasta é cobradora. Amanda mora aproximadamente a 1 quilômetro da escola onde estuda e vai até lá a pé com o pai todos os dias. Ela mora em casa própria de seis cômodos ou mais e a família veio originalmente de Fazenda Rio Grande - PR. Sua família cita falta de calçadas e falta de asfalto como problemas do bairro, mas aponta o parque Peladeiros como um aspecto positivo. O pai completou o ensino médio. A família recebe entre 4 e 5 salários mínimos e possui um carro como meio de locomoção. Amanda frequenta o parque Peladeiros e faz ginástica rítmica no bairro.

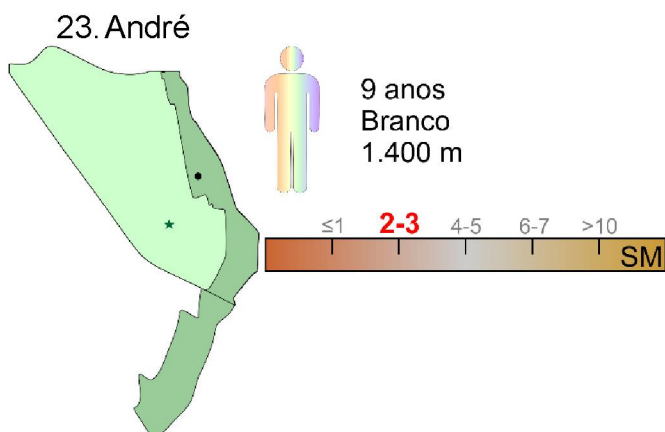


Luana é uma menina branca de 9 anos de idade. Mora na região da Vila Santíssima Trindade do bairro Cajuru com os pais. Ela é filha única, pois a mãe teve um problema na gestação no filho que viria a ser irmão de Luana. O pai é vigilante, a mãe é pedagoga e o avô é pedreiro. Luana mora aproximadamente a 2.5 quilômetros da escola onde estuda e geralmente vai para a escola de carro. Ela mora em casa própria de quatro cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 20 anos, sendo que o pai veio do norte do Paraná e a mãe de São Paulo. A família aponta motoristas infratores e danos ocasionados por cães bravos que não são devidamente vigiados pelos donos como problemas do bairro, mas menciona parque como aspecto positivo. Os pais possuem curso de especialização e todos os avós

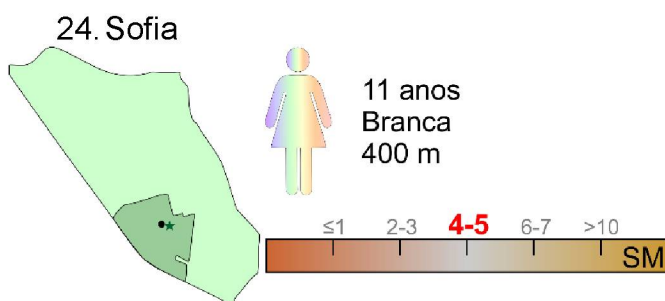
completaram os anos iniciais do ensino fundamental, exceto a avó paterna, que não foi alfabetizada. A família recebe entre dois e três salários mínimos e possui um carro como meio de locomoção. Luana faz reforço de português e matemática e frequenta o parque Peladeiros no bairro onde mora.



Angelina é uma menina branca de 10 anos de idade. Mora na região do Jardim Acrópole do bairro Cajuru com a mãe e o irmão de um ano. A mãe é técnica em edificações, trabalhando na construção civil. Angelina mora aproximadamente a 800 metros da escola onde estuda e vai até lá a pé, de bicicleta ou de carro com a mãe, os avós ou tios. Ela mora em casa própria de seis cômodos ou mais e sua família mora no bairro Cajuru há mais de 30 anos. Sua família cita rio com odor desagradável a céu aberto, carros nas calçadas e falta de acessibilidade para cadeirante como problemas do bairro, mas aponta antipó, saneamento e linhas de ônibus como aspectos positivos. Ambos os pais possuem curso superior incompleto. Os avós (paterno e materno) concluíram os anos iniciais do ensino fundamental e as avós (paterna e materna) finalizaram o ensino fundamental. A família recebe entre 4 e 5 salários mínimos e possui um carro como meio de locomoção. Angelina frequenta uma pracinha com playground ao voltar da escola com o avô algumas vezes por semana.



André é um menino branco de 9 anos de idade. Mora na região da Vila Agrícola do bairro Cajuru com os pais e o irmão de 12 anos. O pai é operador de empilhadeira, a mãe é operadora interna e os avós são aposentados. André mora aproximadamente a 1.4 quilômetro da escola onde estuda e vai até lá de carona com vizinhos. Ele mora em casa alugada de seis cômodos ou mais e sua família mora no bairro Cajuru há 13 anos, sendo que vieram originalmente de Pinhais. Sua família aponta que muitas praças são ocupadas por usuários de drogas e considera isso um problema do bairro. Ambos os pais completaram o ensino médio. O avô paterno e a avó materna não foram alfabetizados e a avó paterna e o avô materno completaram os anos iniciais do ensino fundamental. A família recebe entre 2 e 3 salários mínimos e possui um carro como meio de locomoção. André utiliza praças com campo de futebol no bairro.



Sofia é uma menina branca de 11 anos de idade. Mora na região do Centenário do bairro Cajuru com os pais, o irmão Gabriel, de 9 anos e o outro irmão de 1 ano. O pai é instalador e a mãe é enfermeira. Sofia mora aproximadamente a 400 metros da escola onde estuda e, por essa razão, vai até lá a pé todos os dias com a mãe ou com o pai. Ela mora em uma casa alugada de 4 cômodos e sua família mora no bairro Cajuru há 8 anos, sendo que vieram originalmente de Paraíso

do Norte - PR. Sua família cita assalto e drogados próximos à escola como problemas do bairro, mas aponta que a rua onde moram é tranquila como um aspecto positivo. O pai completou o ensino médio e a mãe concluiu o ensino técnico. Os avós paternos terminaram o ensino fundamental e os avós maternos finalizaram apenas os anos iniciais do ensino fundamental. A família recebe entre 4 e 5 salários mínimos e possui duas bicicletas, uma moto e um carro como meios de locomoção. Sofia frequenta a escola e a casa e também brinca na rua onde mora no bairro.

Os dados presentes nas pequenas histórias de cada uma das vinte e quatro crianças, bem como as informações expressas nos infográficos são extremamente relevantes para a compreensão de seus discursos e, como forma de sintetizar esses dados em categorias de análise, apresenta-se o quadro a seguir:

Categorias	“Pra cá” da linha do trem		“Pra lá” da linha do trem	
	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
Até 3 SM	1. Natália 2. Jaqueline 6. Camila 8. Raquel 21. Luana	3. Felipe 4. Lucas 16. Carlos	9. Esther 10. Talita 17. Fernanda	14. William 23. André
4 ou mais SM	5. Letícia 11. Carol 18. Julia 24. Sofia	12. Gabriel	13. Luciana 19. Ana 20. Amanda 22. Angelina	7. Marcos 15. Igor

Quadro 7: categorização das crianças

Os discursos das crianças são produzidos em uma atmosfera social bastante controversa, visto que a mídia e a própria administração pública veiculam notícias em que se fala dos espaços modelo, da cidade ecológica e dos prêmios de relevância nacional e internacional recebidos pela cidade por inovações no espaço urbano. No entanto, as crianças vivem uma realidade que destoa da imagem construída sobre Curitiba, visto que estão imersas em contextos de violência e desigualdade.

O esforço da administração pública em difundir a imagem de uma cidade modelo relaciona-se ao que Bakhtin chama de *forças centrípetas*. É o discurso oficial

divulgado nacional e internacionalmente que busca reforçar os aspectos positivos da cidade e ofuscar as notícias sobre violência e desigualdade. Um exemplo de ação das forças centrípetas foi a divulgação pela página oficial da prefeitura de Curitiba no Facebook® em julho de 2018, de uma notícia de que a Associação dos Protetores de Áreas Verdes de Curitiba e Região Metropolitana (Apave) reconhece a cidade como a capital do país com maior número de Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPNs). Nesse mesmo sentido, uma notícia mais antiga (dezembro de 2016) publicada no site oficial da prefeitura da cidade reforça que Curitiba acumulou, em 3 anos, 35 prêmios de relevância nacional e internacional.

O reforço dado aos prêmios e ao reconhecimento da cidade, realizado pela administração pública, associações e mesmo pela iniciativa privada, revela que Curitiba tem um projeto de cidade explícito. Tal projeto vem acontecendo desde a década de 1990 e antes via campos da educação, do meio ambiente, da política, da economia, da arquitetura e outros, como observa Ferreira, V. (2008). É uma insistência contínua no uso das forças centrípetas da língua para a criação dessa imagem de cidade modelo e capital ecológica.

Ao mesmo tempo em que as forças centrípetas agem, há um movimento das *forças centrífugas* no cotidiano das crianças e também na própria mídia. Em julho de 2016, por exemplo, o jornal El País publicou uma notícia intitulada *Curitiba, 'cidade modelo', busca novas referências: "Ao menos não somos São Paulo"*, em que aponta para os problemas que a cidade vem enfrentando com o crescimento populacional, como violência ou precariedade do transporte público. Seguindo a mesma lógica, o jornal Gazeta do Povo publicou alguns anos antes (março de 2010) uma notícia que apresenta Curitiba como a quinta cidade mais desigual do Brasil, quando se compara a renda entre ricos e pobres (de acordo com dados da Organização das Nações Unidas – ONU). E ainda, o site da rádio de notícias *BandNews*, em setembro de 2012, publicou a notícia de que Curitiba é a quinta cidade mais desigual da América Latina, segundo dados da ONU. A mesma notícia traz uma reportagem realizada com um carrinheiro de 50 anos de idade morador do bairro Parolin e uma empresária moradora do bairro Vista Alegre. A reportagem compara um pouco da vida dos dois para exemplificar a desigualdade indicada pela ONU.

Ainda na esfera das forças centrífugas, está a questão da violência. Uma notícia do jornal Tribuna PR, publicada em janeiro de 2018, apresenta dados

estatísticos de segurança fazendo um ranking dos bairros mais violentos de Curitiba. O primeiro bairro é a CIC, com 71 homicídios em 2017 e o sexto é o Cajuru, com 14. Sobre o assunto de homicídios, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) produziu um documento intitulado *Atlas da Violência 2017*, em que coloca Curitiba na 157ª posição em uma lista com 304 cidades de todo o país. A primeira posição da lista é a cidade menos violenta e a última, a mais violenta, de acordo com Taxa de Homicídio + Mortes Violentas com Causa Indeterminada (MVCI).

Como pode ser observado, a atmosfera discursiva em que as crianças se encontram é bastante contraditória e, mesmo que estas notícias específicas não cheguem até elas, discursos sobre violência e medo fazem parte do cotidiano de moradores das regiões periféricas da cidade. Da mesma forma, há um reforço dos aspectos positivos de determinadas partes da cidade, o que torna a ida a espaços como parques não um mero acaso, mas uma resposta à ordem social e à lógica da geografia da segregação espacial (para além de se considerar o aspecto de que as crianças geralmente gostam do que parques proporcionam, pois serem locais abertos onde há mais espaço para brincar).

As forças centrípetas agem de maneira a mostrar como Curitiba é ecológica, contudo a maioria dos parques bem cuidados da cidade localizam-se no eixo central-norte, enquanto que outras áreas verdes acabam sendo quase abandonadas, sem corte de grama, com pouco cuidado e segurança. As forças centrífugas do discurso trazem a outra versão dos fatos, contudo ainda que reconhecidas, são ofuscadas pelo foco intenso dado às forças centrípetas (discurso oficial). Durante a análise, portanto, foi necessário levar em consideração que as crianças enunciam a partir dessas contradições que formam seus discursos sobre a cidade.

4.2 Criança e cidade: discursos construídos e discursos construtores

As seções 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3 trazem os resultados da análise dos trechos de forma quantitativa, bem como qualitativa. Os números quantitativos são descritos ao mesmo tempo em que são trazidos trechos para a discussão dos principais tópicos surgidos a partir das análises das transcrições.

4.2.1 Cidade, infância e consumo



Hábitos de consumo se fazem presentes na vida cotidiana na cidade, seja para a compra de comida em restaurantes ou mercados ou para a aquisição de bens variados como roupas, brinquedos, entre outros. A presença da noção de mercado na cidade é uma característica já apontada por Weber, quando afirma que “outra característica que se teria que acrescentar para falar de ‘cidade’ seria a existência de um *intercâmbio* regular e não ocasional de *mercadorias* na localidade [...], portanto um mercado.” (WEBER, 1967, p. 68). Ao se pensar na sociedade atual, é possível relacionar essa característica da cidade ao consumo que, como definido por Bauman, “é uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica”. (BAUMAN, 2008, p. 37). O elemento que torna o consumo da sociedade contemporânea diferenciado da sobrevivência biológica apontada por Bauman foi definido pelo autor como consumismo. Bauman apresenta o consumismo como uma alteração na noção de consumo, caracterizando-o como o momento em que “‘nossa capacidade de *querer, desejar, ansiar por* e particularmente de experimentar tais emoções repetidas vezes de fato passou a sustentar a economia’ do convívio humano”. (BAUMAN, 2008, p. 38-39). Esse traço é característico do que ele chama de *sociedade de consumidores*, movimentada pela capacidade de querer.

O atributo do querer reflete-se nos discursos das crianças quando tratam de locais que frequentam ou que gostam, mas a figura do shopping se destacou, mesmo entre algumas crianças com a renda familiar mais baixa. Tal afirmação pode ser verificada no diálogo abaixo, entre pesquisador (J) e a menina parda Raquel (R):

R: Na verdade, eu gosto muito mais do shopping, porque tem várias coisas que dá pra brincar e também dá várias coisas se divertir pra comprar, né?

J: Dá um exemplo... Dá exemplos pra mim, assim. O que que você gosta de brincar no shopping?

R: É... Na verdade, eu gosto de ir em loja de brinquedo, daí eu gosto de ficar brincando.

J: Ah, entendi. Você vai bastante no shopping?

R: Aham.

J: É? Nas lojas de brinquedo, você compra brinquedo também?

R: Aham.

J: Que brinquedos que você gosta de comprar?

R: Ai, ai... É... Algumas vezes, eu compro bastante ursos.

J: Uhum.

R: E também... É... Não sei qual semana que foi, mas foi esse ano que meu pai comprou uma bicicleta pra mim.

O shopping aparece como um espaço relacionado à felicidade, visto que é o local favorito de Raquel, ainda que pertença a uma família com renda de até um salário mínimo. A felicidade associada à compra pode ser resultado da sensação de satisfação que ela acarreta, contudo, essa sensação, geralmente vinculada à escolha individual que a compra proporciona não passa de mistificação (BAUDRILLARD, 1995). Segundo Baudrillard, a percepção de liberdade na compra “constitui a própria ideologia do sistema industrial [...] – de fato, o consumidor é soberano em plena selva de fealdade em cujo seio se lhe impôs a *liberdade de escolha*.” (BAUDRILLARD, 1995, p. 72). As crianças vivem nessa época em que a cultura consumista-televisionada se estabelece solidamente e, dessa maneira, revelam-na em seus discursos. Medviédev afirma que “cada época possui seu centro de valores no horizonte ideológico ao qual levam todos os caminhos e as aspirações da criação ideológica” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 225). Dessa maneira, é viável dizer que o consumismo é um aspecto que se encontra no centro dos valores da época atual e que a afirmação de Raquel é coerente com o momento em que foi enunciada. Raquel não é a única criança que evidencia o shopping como local favorito. Observemos o trecho do diálogo entre pesquisador (J) e a menina branca Carol (C):

J: O seu lugar... Então o seu lugar favorito de todos... O número um, assim... Que você pensa, qual que é?

C: Número um?

J: Aham.

C: Número um é o shopping, porque no shopping tem várias lojas, aí né?

Carol explicita que o ato de comprar é que se relaciona ao motivo de considerar o shopping como local favorito ao mencionar as lojas no final do trecho transcrito. Diferentemente de Raquel, cuja família possui renda de até um salário mínimo, a família de Carol tem renda mensal entre 4 e 5 salários mínimos, além de morar em uma das duas UDH's com maior renda per capita do bairro, o que sugere uma relação um pouco diferente com o consumo, visto que as condições financeiras e espaciais são outras. Carol menciona o shopping Jardim das Américas (mais

próximo ao bairro Cajuru), mas conhece outros, como o Palladium, no bairro Portão e o Estação, no bairro Rebouças. Isso indica, além de maior poder de compra, maior mobilidade espacial, visto que o bairro Rebouças fica a aproximadamente 8 quilômetros do Cajuru e o bairro Portão, a aproximadamente 13 quilômetros.

Mesmo em realidades diferentes, Raquel e Carol apresentam o shopping como um local que lhes desperta interesse mais do que quaisquer outros. Featherstone, ao tratar da obra de Baudrillard, menciona que o autor designa a condição atual como ‘hiper-realidade’, “um mundo no qual o acúmulo de signos, imagens e simulações por meio do consumismo e da televisão resulta numa alucinação desestabilizada e estetizada da realidade” (FEATHERSTONE, 1995, p. 140). Raquel e Carol vivem no contexto de ‘hiper-realidade’, sendo atingidas por propagandas de todo o tipo na televisão, na internet, nas ruas, na escola e até mesmo em seus contextos familiares, visto que as marcas que as cercam produzem o desejo de obtê-las. Os signos que as circundam só podem se materializar em suas vidas a partir de três fatores: o ponto de vista, o contexto situacional e a perspectiva prático-valorativa. Somada a isso, está a forma ideológica. Ponzio explica essa concepção do círculo de Bakhtin da seguinte maneira:

O signo é um objeto material, um fenômeno da realidade objetiva que vai adquirindo uma função ideológica. Para que exista um signo é necessário que exista um objeto ou um fenômeno físico. [...] Mas a presença física remete a outras condições que são, segundo Bakhtin, condições necessárias, mas insuficientes do signo. [...] O signo representa (e organiza) a realidade (sínica e não sínica) a partir de um determinado ponto de vista valorativo, [...] por meio de um contexto situacional dado, por determinada perspectiva na práxis. [...] o signo, como tal, é sempre ideológico. Onde está presente um signo está também a ideologia. (PONZIO, 2016, p. 109).

A concepção de signo para o Círculo encontra-se no texto *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volóchinov. O autor afirma que:

o signo não é somente uma parte da realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. [...] Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sínica.* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93)

Os signos ligados ao consumo que permeiam os discursos das 24 crianças podem ser percebidos nos shoppings, mercados e lojas que citam. Dentre os 162 trechos relacionados ao consumo nas falas das 24 crianças, 52 relacionavam-se à

figura do shopping, o que expressa os reflexos e as interpretações da realidade social e natural presentes no contexto do bairro, ou seja, a ideologia.

Raquel e Carol não são as únicas crianças que trazem o shopping como um local que lhes agrada. O ato de comprar associado ao prazer também se evidencia nos trechos das conversas com Amanda (branca), Ana (branca) e Carlos (branco), a seguir:

Amanda

J: Quando você vai no shopping, o que que você gosta de fazer lá?

A: Tomar sorvete. Ir numas lojas de roupa.

Ana

J: Por que que você gosta bastante de ir no shopping?

A: Comprar.

[...]

J: Você gosta de comprar o que mesmo?

A: Roupas, calçados, bolsas.

Carlos

J: Então no shopping, você vai pra fazer o que, geralmente?

C: Ah, eu vou lá pra dar uma passeada. Eu vou lá pra ver... Ver roupas pra comprar, tipo assim... Viu como eu gosto de roupa? Gosto de comprar roupa.

A expressão de satisfação que a compra traz a essas crianças pode ser relacionada ao que Baudrillard chamou de *mercadoria-signo*. Featherstone, ao tratar das concepções de Baudrillard, afirma que:

O consumo [...] não deve ser compreendido apenas como consumo de valores de uso, de utilidades materiais, mas primordialmente como o consumo de signos. [...] A publicidade e a exposição das mercadorias nos 'mundos de sonhos' [...] das lojas de departamentos e dos centros urbanos exploram a lógica da mercadoria-signo para transpor significados anteriormente isolados e criar justaposições novas e incomuns que efetivamente renomeiam os bens. Os bens de consumo cotidianos e mundanos passam a ser associados a luxo, exotismo, beleza e fantasia, sendo cada vez mais difícil decifrar seu 'uso' original ou funcional. (FEATHERSTONE, 1995, p. 122).

O shopping é um enorme conjunto de signos organizados de forma a despertar o desejo de consumo de indivíduos. O mais mencionado pelas crianças foi o Shopping Jardim das Américas (mencionado por 17 crianças), mais próximo ao bairro Cajuru. Um fato interessante a ser ressaltado é a forma como é localizado e visto. Para quem está no bairro Cajuru e deseja chegar ao shopping, a BR 277 precisa ser cruzada. Por questões de segurança, não há como atravessar a BR de maneira fácil quando se está a pé e a passarela mais próxima se encontra a

aproximadamente 500 metros da entrada do shopping. O que se vê do lado da BR onde se localiza o bairro Cajuru é a figura de um shopping no alto, acessível apenas com carro, como ilustra a imagem da esquerda da figura 8:



Figura 8: vista do Shopping Jardim das Américas dos bairros Cajuru e Jardim das Américas respectivamente (Fonte: arquivo pessoal do autor)

A imagem da direita retrata como o mesmo shopping é visto de dentro do bairro Jardim das Américas. Há mais de um signo a ser analisado nessa disposição. Primeiramente, a BR 277 se revela como um divisor, separando fisicamente os bairros Cajuru e Jardim das Américas. Contudo, a separação não é apenas física, visto que dificulta o acesso ao shopping às pessoas que não têm acesso a veículos. Essa barreira que se mostra na BR traz à tona a reflexão sobre um espaço urbano organizado de maneira a selecionar as pessoas que frequentam determinados lugares que, nesse caso, é o shopping. Para Harvey, “o poder político [...] frequentemente procura reorganizar infraestruturas urbanas e a vida urbana com um olhar para o controle de populações difíceis de controlar”¹⁹. (HARVEY, 2012, p. 117). Tais populações podem ser caracterizadas como as mais pobres, com menos condições de compra. Portanto, a BR não é apenas um mero divisor físico de bairros, mas também um divisor entre a pobreza e a riqueza.

Outro signo presente na imagem da esquerda é o arranjo espacial que torna o shopping um local de desejo. As marcas e todas as possibilidades que o shopping tem a oferecer localizam-se no imaginário de quem passa por ele e a isso acrescenta-se o fato de que ele se localiza em um nível físico mais alto, com acesso mais difícil. Como pode ser observado na foto, ele se posiciona como se fosse um novo tipo de templo religioso, transmitindo a sensação de um lugar que deve ser

¹⁹ Tradução do autor.

alcançado. Esses signos por si só podem acabar trazendo o desejo de ter, mesmo que seja apenas o acesso ao local.

A imagem da direita, por sua vez, mostra que no bairro Jardim das Américas, o shopping passa de um lugar de desejo a um local comum. Está em uma região arborizada, completamente acessível a pé, não tendo a mesma imponência que possui do outro lado da BR 277. Isso demonstra a construção social de um espaço que faz parte do cotidiano das pessoas que por ali passam. O arranjo espacial, dessa forma, torna-se um elemento de segregação, visto que além de dificultar o acesso para pessoas mais pobres, também constrói uma rede sgnica voltada ao desejo, enquanto que para os mais ricos, o naturaliza como espaço corriqueiro.

Um aspecto que deve ser levado em consideração na comparação entre crianças mais e menos pobres que frequentam o shopping é que, ao que parece, as mais pobres desejam comprar uma roupa ou uma marca com o intuito de se aproximarem, ao menos na aparência, das pessoas com maior poder aquisitivo, contudo, quando se tem maior poder aquisitivo, também se possui maior reconhecimento social, poder e legitimidade. Quando alguém mais pobre compra as marcas utilizadas por pessoas mais ricas, a compra é apenas do fator externo, visto que a posse de um objeto, por mais caro que seja, não coloca as crianças mais pobres para além da materialidade. Os mais ricos têm a tendência a maior capital cultural, escolar e vivências em maior quantidade de lugares, ou seja, percorrem uma multiplicidade de territórios que não pode ser comparada aos explorados pelos mais pobres. Dessa maneira, os mais pobres passam pela frustração constante de se esforçar para comprar, porém sem jamais atingir a realidade dos mais ricos.

O mercado foi outra figura que apareceu durante as conversas, o que já era esperado, visto que era um item do roteiro semiestruturado²⁰. Dez crianças citaram o mercado Condor, sendo que 5 delas possuem renda familiar até 3 salários mínimos e as outras 5, 4 ou mais salários mínimos. O segundo mercado mais citado foi o Mini Preço, com menção de 7 crianças. Assim como o que ocorreu com o mercado Condor, 4 crianças com até 3 salários mínimos mencionaram o mercado e 3 com 4 ou mais salários mínimos também (aproximadamente metade das crianças que o

²⁰ 11. Sobre lugares: a) você gosta? Não gosta? Alguém te tratou mal? O que você faz lá?
b) Mercado: o que você compra? Você tem dinheiro pra comprar as coisas que quer lá?

citaram). Dessa maneira, a divisão por renda demonstra que crianças com diferentes realidades socioeconômicas podem frequentar ambos os mercados.

Um fato interessante é que o mercado Jacomar (terceiro na lista, com 5 menções) foi citado apenas por crianças cujas famílias possuem renda exclusivamente superior a 4 salários mínimos. Esse mercado fica bem próximo à BR 277, contudo se localiza no bairro Uberaba. Como apenas crianças em condições financeiras melhores o mencionaram, acredita-se que o fator renda somado à questão espacial (separação do mercado pela BR e, portanto, a questão da distância, dificuldade de transporte etc.) são as principais razões que o fazem ser um mercado menos acessível a quem tem menor renda.

A questão espacial também surge de maneira relevante quando se observa que as crianças que mencionaram mercados da cidade de Pinhais (cidade vizinha de Curitiba, ao lado do bairro Cajuru) são crianças que moram em uma região do bairro entre o rio Atuba e a linha do trem. Estar para “lá” da linha do trem (em oposição a “pra cá”, tomando como referência a escola) acaba sendo um fator decisivo ao se analisar a frequência de mercados em Pinhais (como Carrefour e Maxxi Atacado), visto que o fator renda não foi suficiente para definir as crianças que vão até lá (cada criança que os mencionou se encontra em contexto com renda diferenciada uma da outra). Outra questão que pode estar relacionada a tal frequência é que tais mercados são os hipermercados mais próximos do bairro Cajuru. Para quem busca maior variedade de produtos e preços mais acessíveis no momento de realizar uma compra, o deslocamento é necessário para se chegar até lá, visto que em Curitiba, há hipermercados apenas na avenida Comendador Franco (no bairro Uberaba) e ao lado do Shopping Jardim das Américas (no bairro Jardim das Américas).

A BR, a linha do trem e até mesmo a distância podem relacionar-se ao que Steven Flusty chama de espaço interdito (*Interdictory space*). Para o autor, o “espaço interdito é compreendido como uma variedade de estratégias de planejamento excludentes” (FLUSTY, 1994, p. 17). Dessa maneira, é possível perceber que os dois elementos citados (BR, linha do trem e distância), como parte da organização da cidade, definem espaços interditos em que determinados lugares são moldados de maneira a afastar alguns e receber outros.

Diferentemente do shopping, a figura do mercado teve pouca variação se a média de menções a ele for analisada. A obtenção dessa média foi feita a partir da

divisão do número de trechos que abordam o assunto pelo número de crianças que fala sobre ele. Ao se tratar da questão de renda, crianças inseridas em famílias com até 3 salários mínimos têm uma média de 1,5 trecho transcrito que trata do mercado por criança, enquanto que para quem está em melhores condições socioeconômicas (4 salários mínimos ou mais) menciona apenas levemente a mais (média de 1,8 por criança que traz a figura do mercado em seu discurso). A média não se altera muito ao se separar as crianças por sexo ou por quem mora de um lado ou outro da linha do trem. Observa-se média de 1,8 para meninas e 1,5 para meninos, enquanto que 1,5 para os que moram “pra cá” da linha do trem e 1,8 para os que moram “pra lá”.

A alimentação foi outro elemento que surgiu vinculado ao consumo na cidade durante as conversas com as crianças. Por vezes, manifestou-se vinculada ao shopping ou ao mercado, mas também apareceu na figura de lanchonetes, restaurantes, sorveterias, na casa dos avós e até mesmo no âmbito domiciliar. Foi o elemento associado ao consumo que teve maior número de trechos, sendo que apareceu 58 vezes nas 24 conversas, diferente de shopping, que teve 52 trechos e de mercado, com 35.

Houve diferentes maneiras de se tratar do consumo relacionado à alimentação. Talita, criança branca cuja família recebe até 1 salário mínimo e que mora “pra lá” da linha do trem (entre o trilho do trem e o rio Atuba) falou o seguinte:

J: E o que que você compra geralmente no mercado?

T: Olha, as coisa da casa, que é feijão, arroz, essas coisa. Daí, quando é algum momento especial, meu pai compra aqueles... Sabe, tipo... Final de ano, assim... Começo de ano... Meu pai compra um... Um suco, assim... Que... Quando você abre, ele estoura, sabe?

J: Ah, sim! Espumante?

T: Então. É. Só que não tem álcool.

J: Que legal, sem álcool.

T: É, porque daí dá pra nós tomar. Daí ele compra, daí tem vez que ele sempre compra Yakult, né? Yakult, essas coisa.

J: Aham. Você gosta de Yakult?

T: Nossa, eu amo.

Talita expressa não somente o que está acostumada a comprar, mas também o que ela gosta muito. Nesse caso, seus desejos parecem ser compras que ocorrem pouquíssimas vezes, o que pode ser explicado pela questão da renda familiar mensal. Se comparada ao que Carol, criança branca moradora do Conjunto Mercúrio, cuja renda familiar está entre 4 e 5 salários mínimos, diz ao tratar do mercado, é possível notar diferenças:

J: E o que que vocês... Que você compra no mercado geralmente?
 C: Quando eu vou, é pra comprar coisa pra casa. Só que daí eu sempre acabo implorando pra minha mãe, pra comprar alguma besteira.
 J: Entendi. Como... Um exemplo de coisa que você gosta de...
 C: Salgadinho, doce, ou até brinquedo.
 J: Ah, entendi. Ela... Ela compra sempre que você pede? Que você implora?
 C: Não, sempre, né? A gente tenta.

Assim como Talita, Carol menciona a compra de coisas para a casa, mas traz o elemento “besteira” ao se referir a comida pouco saudável. Talita tratou do tema de forma a expressar nitidamente que os objetos de consumo mencionados eram lembranças de momentos que pouco aconteciam, enquanto que Carol portou-se como se as “besteiras” pedidas fossem mais corriqueiras. Talita vai lembrando das coisas que gosta enquanto desenvolve seu discurso, o que sugere um desejo quase inatingível por elas, diferentemente de Carol, que trata da questão da compra como algo mais usual.

Alimentação também envolve a presença de restaurantes nos discursos das crianças. É visível como a questão de renda separa as crianças que frequentam restaurantes e as que não podem fazê-lo. O trecho a seguir é da conversa com Ana, criança branca e única cuja família possui renda superior a 10 salários mínimos, embora more “pra lá” da linha do trem, em UDH com menor renda per capita do bairro:

J: E você sempre almoça em casa?
 A: Aham. Às vezes dia de... Sábado, domingo, eu almoço na churrascaria.
 J: Ah, entendi. Às vezes, só? Ou sempre?
 A: De vez em quando, tipo quando tem uma comemoração, alguém vem em casa.
 J: Daí você vai na... Numa churrascaria.
 A: Aham!
 J: Qual churrascaria que você gosta de ir?
 A: Marumbbi, Boi Dourado e a outra eu não sei. E fica em Fazenda Rio Grande.

Ana não hesita em nenhum momento ao tratar das churrascarias que frequenta, mesmo que não fiquem tão próximas ao local onde mora. A churrascaria Marumbbi é a única citada que fica no bairro Cajuru, contudo está ao lado da BR, bem próxima ao bairro Jardim das Américas (e também do shopping Jardim das Américas). Fica a aproximadamente 5.4 km de distância do local onde Ana mora, o que sugere maior mobilidade espacial da família da criança. A churrascaria Boi Dourado fica no bairro Jardim das Américas a aproximadamente 4.3 km da casa de

Ana e é outro fator que indica, além da situação socioeconômica privilegiada da família, maior mobilidade espacial. Ter citado uma churrascaria que fica na cidade de Fazenda Rio Grande (região metropolitana de Curitiba) é um indicativo ainda maior dessa mobilidade, visto que a cidade fica a aproximadamente 30 km de distância de seu local de moradia no bairro Cajuru. Acredita-se que a renda familiar mensal, ou seja, o fator econômico, é o que tem maior influência na mobilidade espacial de Ana, visto que mora na região da UDH APA do Iguazu (UDH com renda per capita mais baixa do bairro).

A média de trechos por criança que falou sobre a alimentação não varia muito quando se trata de renda e posição em relação à linha do trem. Para crianças cujas famílias recebem até 3 salários mínimos, foram observados 2,8 trechos por criança, enquanto que 4 ou mais salários mínimos apresentaram 3,0 trechos. Da mesma maneira, quem mora “pra cá” da linha do trem (região mais favorável do bairro) apresentou 2,8 trechos e quem mora “pra lá”, 3,0. Houve diferença significativa quando a separação foi entre meninos e meninas. Meninos têm uma média de 2,4 trechos sobre consumo associado à alimentação, enquanto que meninas apresentam um índice de 3,3 trechos. Falar mais sobre alimentação pode indicar um tipo de atividade mais isolada ou fechada para meninas. Ao traçar uma comparação entre alimentação e pouca frequência em espaços oficiais da cidade, como parques, praças e playgrounds, é possível enxergar que meninas falam mais sobre não ir em lugares (1,8 trecho) que meninos (1,0 trecho). Dessa forma, observa-se que há uma separação nos tipos de atividades que as crianças realizam no bairro, o que explica mais sobre a relação da criança moradora de regiões periféricas da cidade com o bairro.

Assim sendo, percebe-se que o consumo possui mecanismos que vão além da propaganda, mas que estão diretamente vinculados à organização do espaço urbano. As crianças, como indivíduos que conhecem e percorrem o bairro onde moram, encontram-se nesse contexto discursivo-espacial que as leva a enunciarem a figura do shopping, um dos conjuntos sógnicos mais fortemente vinculados ao consumo e ao consumismo e, também, sobre as figuras do mercado e de espaços relacionados à alimentação.

4.2.2 Crianças e o bairro: parque, ruas, praças e lugares criativos



Os locais públicos da cidade como parques, ruas e praças, são elementos que a constituem enquanto espaço, se apresentando nos discursos das crianças. As relações estabelecidas entre as crianças e os espaços da cidade ocorrem de diversas maneiras. Os espaços de consumo, que já foram discutidos, ocupam um papel importante nessas relações, porém não são os únicos. Nos discursos das crianças, o aparecimento de espaços oficiais, como parques, praças, playgrounds, academias ao ar livre e campos de futebol revelou dados específicos após categorizados.

De maneira quantitativa, a categoria renda revelou uma média de trechos maior para as crianças cujas famílias possuem renda igual ou superior a 4 salários mínimos (de 3,1 para 2,5). Tratar mais desses espaços em seus discursos apresenta um indicativo de que o fator renda influencia a questão do acesso à cidade. Quando se trata de espaços turísticos, como o Jardim Botânico, é possível perceber uma diferença ainda maior, visto que dentre as 11 crianças cujas famílias recebem mais que 4 salários mínimos, 5 mencionam o parque (parque turístico da cidade mais próximo do bairro Cajuru – distância de 6.6 km), enquanto que dentre as 13 da outra categoria, apenas uma o menciona.

Em relação às atividades mencionadas que são realizadas no parque Jardim Botânico, é possível perceber diferenças evidentes. Os trechos a seguir, de Letícia (L) e Julia, duas meninas brancas moradoras do Conjunto Mercúrio cujas rendas familiares são de 4 ou mais salários mínimos expressam uma das apropriações que essa categoria faz de espaços turísticos:

J: Durante o mês? Entendi! Você vai ao menos uma vez por mês? É? Ai, que legal! Você faz o que no Jardim Botânico?

L: Corro.

J: Corre? Você corre com alguém?

L: A maioria das vezes, com o meu irmão, quando ele não tem trabalho.

JOHN: Legal. E tem algum parque que você lembra que você vai?

JULIA: Jardim Botânico.

(...)

JOHN: O que que você faz lá no Jardim Botânico?

JULIA: Ah, também... Eu corro bastante, tiro foto. Dou volta com o meu irmão. Às vezes [a gente] faz um piquenique junto com a minha família.

Dois exemplos de crianças com renda mais alta expressam que as atividades no parque são relacionadas a atividades que denotam sentimento de pertencimento ao local, visto que para sentar na grama e realizar um piquenique, a criança e sua família precisam se sentir confortáveis no local, além de possuírem um aparato que as permita fazer isso, como veículo para locomoção até o parque com a comida e os utensílios necessários para o evento (possivelmente algum talher, toalha, copos etc.). Correr no parque, além de mostrar o pertencimento ao local, também indica disponibilidade de tempo, tanto para deslocamento até lá, quanto para lazer. Também reforça o modo curitibano de se apropriar do parque (correndo, caminhando, cuidando da saúde). Além disso, é possível perceber que ambas as crianças trazem a figura do irmão mais velho, o que aponta para a questão de atividades mais reguladas e protegidas para meninas.

Enquanto Letícia e Julia tratam desse espaço como um local que faz parte do cotidiano, é possível perceber diferenças no discurso de Raquel (R), menina parda moradora da Vila Menino Jesus cuja renda familiar é de até um salário mínimo e única com essa renda a mencionar o parque Jardim Botânico:

J: Certo. E aqui perto da escola, assim... Tem alguma coisa que você... Que você acha legal?

R: É, na verdade, eu não sei se é muito perto esse lugar, mas é o Jardim Botânico.

J: Ah, entendi. Você... Você vai lá sempre?

R: Não. Na verdade, eu vou pra um acampamento que tem perto do Jardim Botânico e eu faço lá sábado, domingo e quarta-feira, que eu vou hoje.

Diferentemente de Letícia e Julia, Raquel cita o ponto turístico como um espaço que não frequenta muito, apesar de passar próximo sempre. Durante a conversa, ela cita uma loja próxima em que sua mãe compra comida ocasionalmente, o que demonstra um tipo de apropriação do espaço que diverge muito das crianças anteriores. O Jardim Botânico é, para ela, um espaço com potencialidades imaginadas, sendo que sua participação nele acaba sendo ínfima. Embora não vá ao ponto turístico, demonstra outras práticas espaciais voltadas à questão de proteção, uma vez que durante a conversa menciona que ela ouve, no acampamento mencionado, sobre o que fazer em situações de risco.

O fator menina/menino foi observado, também, nas menções a espaços como parques turísticos, em que meninos apresentaram uma média de 2,6 trechos por criança, enquanto que meninas apresentaram a média de 2,9 trechos por criança. Tais números corroboram com a ideia de que meninas acabam tendo maior vivência em espaços turísticos, que são supostamente mais seguros, pois permitem maior vigilância das atividades lá realizadas.

Na questão do consumo, as meninas falam mais sobre espaços fechados como shoppings e também, mais sobre espaços fechados ou privados de alimentação. Na questão espacial, elas estão ao ar livre com os irmãos em espaços turísticos como grandes parques e, por fim, como será observado adiante, têm acesso mais restrito a espaços abertos como rua, calçada, campos de futebol e terrenos baldios do que meninos. Ao se tratar de espaços não tão frequentados, meninas falam mais sobre não ir em lugares com frequência do que meninos, visto que a média de trechos tratando desse subtema é de 1,8 trechos por menina, com 1,0 trecho por menino.

Morar “pra cá” e “pra lá” da linha do trem também apresentou detalhes que valem a pena ser analisados em relação ao discurso sobre espaços públicos como parques, praças e parquinhos. A média de trechos dos que moram “pra cá” da linha do trem é de 2,3 trechos por criança, índice inferior aos que moram “pra lá” da linha do trem, com 3,3 trechos por criança.

Dentre as crianças que moram “pra cá” da linha do trem, três mencionaram o parque Jardim Botânico, uma mencionou o parque das Águas, na cidade de Piraquara, duas mencionaram o parque São José, na cidade de São José dos Pinhais, uma mencionou o parque Lago Azul, entre os bairros Ganchinho e Umbará, na regional Bairro Novo e duas mencionaram o Parque dos Peladeiros, no bairro Cajuru, o que demonstrou grande mobilidade para fora do bairro. Deve-se ressaltar que a criança que mencionou o parque das Águas, em Piraquara, tem família lá (avós). Sobre os espaços públicos menores, seis crianças mencionaram parquinhos e três mencionaram praças.

Ao se olhar para as crianças que moram “pra lá” da linha do trem, foi possível observar que três crianças mencionaram o Jardim Botânico, quatro mencionaram espaços da cidade de Pinhais, como parques e o Bosque Municipal da cidade (vizinha ao bairro Cajuru), uma mencionou alguns locais em Piraquara como praça e parque das Águas (criança que mora na cidade de Piraquara), três trataram do

parque São José, em São José dos Pinhais e três mencionaram o Parque dos Peladeiros, no bairro Cajuru. Em relação aos espaços públicos menores, quatro crianças falaram sobre parquinhos e duas sobre praça.

Tais dados resumem-se na tabela a seguir:

	“Pra cá” da linha do trem	“Pra lá” da linha do trem
Jardim Botânico	3	3
Locais em Piraquara	1	1
Parque São José	2	3
Locais em Pinhais	0	4
Parque Lago Azul	1	0
Parque dos Peladeiros	2	3
Parquinhos	6	4
Praças	3	2
TOTAL	18	20

Tabela 2: menção a espaços públicos por crianças “pra cá” e “pra lá” da linha do trem

Apesar da similitude entre os dados, é possível perceber questões a serem ressaltadas. As crianças que moram “pra lá” da linha do trem mencionaram, em geral, mais espaços públicos do que crianças que moram “pra cá” da linha do trem, contudo isso não se apresenta em relação a parquinhos e praças. Tal fato é um indicativo de que situações de violência, como roubos e assassinatos podem afastar um pouco as crianças desses espaços, forçando-as a ocuparem espaços públicos maiores e mais frequentados. Ademais, praças e parquinhos “pra lá” da linha do trem não são tão bem cuidados quanto os “pra cá”, o que muitas vezes faz desses locais pontos utilizados por adultos para tráfico e consumo de drogas. Assim, os parquinhos e praças “pra cá” e “pra lá” acabam não sendo os mesmos, o que explica a razão de haver menos menções a tais lugares por crianças que moram “pra lá” da linha do trem. Outro fator que permeia os dados é que espaços turísticos em Curitiba são mais elitizados e, portanto, famílias mais pobres utilizam espaços alternativos e mais próximos de casa, como os das outras cidades.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é a tendência geral das crianças como um todo: há diversas menções a locais fora de Curitiba, o que pode significar que elas não têm tanto acesso às zonas nobres da cidade, precisando buscar lazer nas cidades vizinhas. Investindo nesses parques, as cidades vizinhas acabam ofertando bons espaços para as crianças que moram nessa parte da cidade de Curitiba ou na divisa, o que acaba atraindo as famílias também pela proximidade de acesso. Curitiba, ao investir mais no eixo central-norte, acaba segregando a população,

tornando o acesso a grandes parques mais fácil apenas para uma camada da sociedade com maiores recursos econômicos.

Ao se comparar a média geral de trechos sobre espaços públicos (parques, praças, parquinhos etc.) entre os que moram “pra cá” e os que moram “pra lá” da linha do trem, é possível perceber a maior menção por parte dos que moram “pra lá”. Tal número (3,3 trechos por criança contra 2,3 dos “pra cá”) pode indicar que a convivência em um ambiente mais hostil, pode acabar sendo um trampolim para se sair cotidianamente do lugar. Assim, paradoxalmente, a violência pode criar *passarelas* importantes de convívio fora do espaço onde moram, fazendo-se pensar na ideia de que a segregação espacial pode, também, provocar mobilidade espacial das crianças. (PARK, 2004).

Outro ponto que pode ser levantado é que a ida a lugares públicos, além de uma *passarela* de local mais pobre e violento para um espaço mais seguro e bem cuidado, também pode se relacionar à forma como a mídia trata desses espaços. A população mais pobre, que mora em regiões mais vulneráveis do bairro geralmente é composta por moradores mais novos na cidade (vindos de outras partes do estado ou do país), que acabam saindo mais para conhecer pontos turísticos do que moradores mais antigos da cidade, como aponta a pesquisa de Ferreira V. et al (2018).

O mapa a seguir apresenta a disposição de alguns dos locais públicos turísticos na cidade de Curitiba na e região metropolitana. O mapa é dividido nas dez regionais, com as divisões entre os bairros dentro de cada regional. As flechas azuis conectam os locais onde ficam os parques (pequenos círculos preenchidos em verde) ao ponto onde fica a escola (estrela em azul no bairro Cajuru, na regional Cajuru, em laranja claro). As flechas vermelhas ligam os pontos onde estão localizados os parques (pequenos círculos preenchidos em verde) com fotos dos parques mencionados pelas crianças. A partir do mapa, é possível ilustrar não somente a figura dos parques, como também a distância entre eles e o bairro Cajuru.

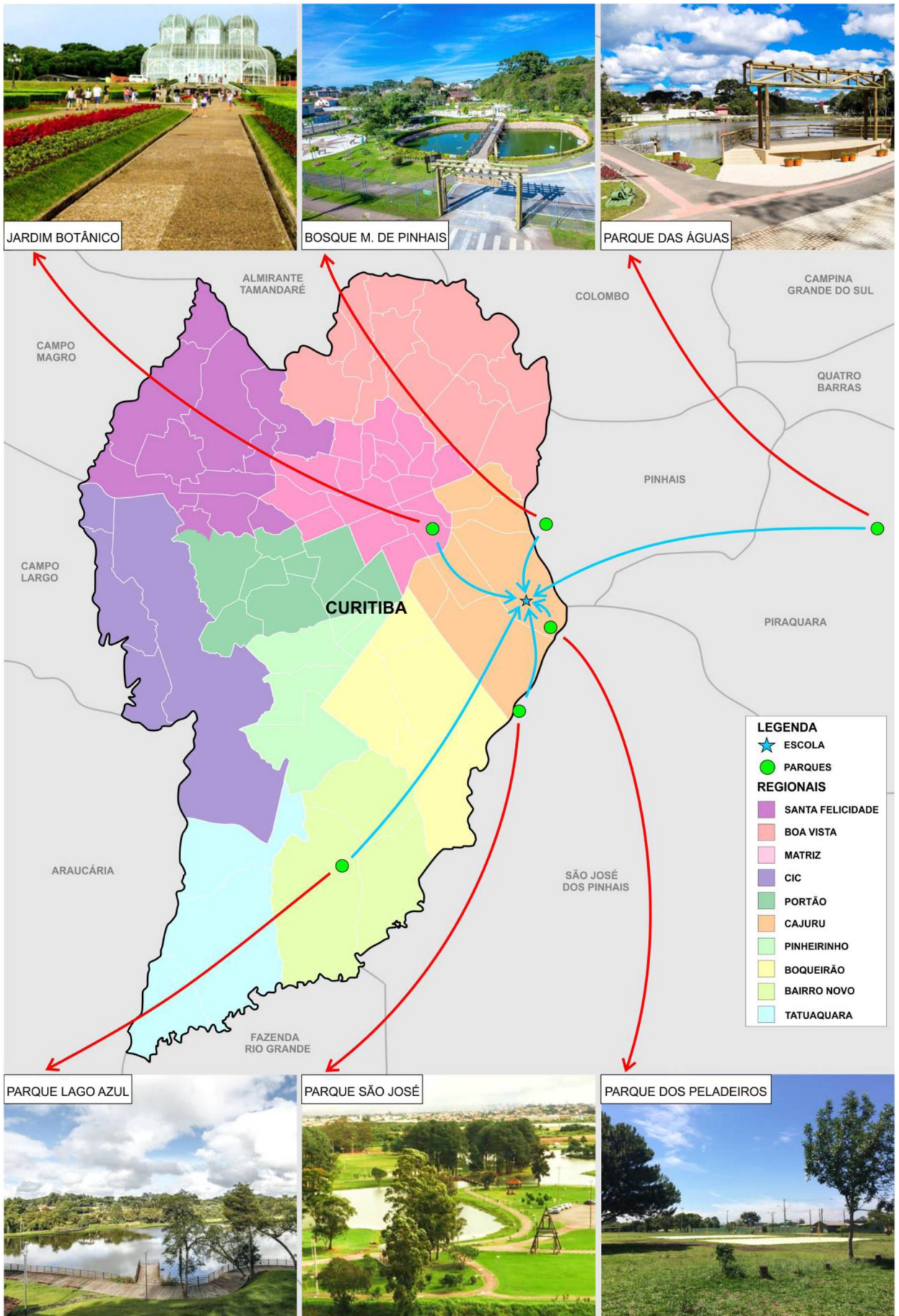


Figura 9: mapa de grandes parques mencionados pelas crianças.

Além dos espaços citados, houve menções a locais onde as crianças não vão com frequência, sendo que a maior diferença ocorreu entre as médias de trechos entre meninas e meninos, como já explicitado (1,8 para meninas e 1,0 para meninos). A categoria renda apresentou índice de 1,7 trechos por criança até três salários mínimos, um pouco maior do que para crianças com quatro ou mais salários mínimos (1,5 trechos por criança). Crianças que moram “pra lá” da linha do trem tiveram média de 1,8 trechos, enquanto que crianças que moram “pra cá” manifestaram média de 1,6. Essas médias sinalizam maior restrição em relação a espaços da cidade para meninas com menor renda e que moram “pra lá” da linha do trem.

Os dados discutidos podem ser sintetizados no quadro a seguir, que apresenta as médias de trechos por criança que tratou de cada subtema por categoria (renda, sexo e posição de moradia em relação à linha do trem):

Tema		Categoria		Sexo		Linha do trem		TOTAL
		Até 3 SM	4 ou mais SM	Meninas	Meninos	Pra cá	Pra lá	
Espaços da cidade	Nº de cças que falam sobre o tema	11	10	13	8	10	11	21
	Espaços públicos	2,5	3,1	2,9	2,6	2,3	3,3	2,8
	Nº de cças que falam sobre o tema	7	8	9	6	8	7	15
	Espaços diversos	1,6	2,6	2,2	2,0	1,6	2,7	2,1
	Nº de cças que falam sobre o tema	7	2	8	1	5	4	9
	Não vai com frequência	1,7	1,5	1,8	1,0	1,6	1,8	1,6

Quadro 8: médias de trechos por criança que tratou dos subtemas sobre espaços da cidade por categoria.

Apesar da restrição a espaços da cidade, há outros espaços que merecem atenção: os espaços criativos. A criatividade nesses espaços se dá pelo uso inusitado que as crianças trazem de locais que ou não possuem um propósito específico ou são caracterizados por propósitos diferentes dos atribuídos pelos adultos. A mudança no uso de tais espaços é uma mudança na própria cidade. Para Lefebvre:

A cidade sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição e seu funcionamento, com seus elementos constituintes [...], com sua história. Portanto, ela muda quando muda a sociedade no seu conjunto. Entretanto, as transformações da cidade não são os resultados passivos da globalidade social, de suas modificações. A cidade depende também e não menos essencialmente das relações de imediatez, das

relações diretas entre as pessoas e grupos que compõem a sociedade [...]; ela não se reduz mais à organização dessas relações imediatas e diretas, nem suas metamorfoses se reduzem às mudanças nessas relações. (LEFEBVRE, 2011, p. 51-52).

As crianças trouxeram questões pertinentes em relação ao tópico, como foi possível de observar no quadro 8, anteriormente apresentado. Crianças com maior renda mostraram uma média de 2,6 trechos por criança tratando de espaços diversos, enquanto que as com menor renda apresentaram apenas 1,6. Esse dado ressalta a possibilidade de que o maior acesso ao bairro e à cidade também está vinculado à questão econômica. Ao serem categorizadas por sexo, observou-se menor diferença com média 2,2 para meninas e 2,0 para meninos. A posição em relação à linha do trem é que traz dados mais divergentes, com 1,6 para as crianças que moram “pra cá” e 2,7 para as que moram “pra lá” da linha do trem, validando a ideia de *passarela* proposta por Park (2004). Crianças que moram “pra lá” da linha do trem falam mais sobre espaços diversos como a rua, as calçadas, casas de amigos e familiares, trazendo, também, um uso inusitado (para uma perspectiva adulta) de certos espaços. O trecho de Luciana (L), menina branca que mora “pra lá” da linha do trem (em Piraquara) apresenta como um espaço aparentemente sem nada pode ser transformado a partir do olhar da criança:

J: Qual que é o lugar número um que você gosta de ir aqui perto?
 L: Aqui perto? Aqui perto... É... Eu gosto bastante... Sabe a linha do trem?
 [...] Então, não tem aquela parte lá que tem umas árvores? [...] Então, eu gosto bastante, assim... De ir lá, porque daí a gente gosta de tirar foto, por causa com os ipês tão cheios, a gente tira um montão de foto. Aqui também tem ipê, só que daí às vezes é meio difícil. Daí lá, a gente tira bastante foto.

Luciana ressignifica o uso do espaço, visto que o que poderia ser considerado, para o adulto, como um simples local de passagem, passa a ser um espaço agradável ligado ao emocional da criança, uma vez que ela vai até o lugar com a mãe para registrar momentos a partir da fotografia. O contato com a natureza acrescido do fato de que não há ipês próximos à casa de Luciana em Piraquara, torna essa pequena parte da rua no bairro Cajuru um espaço único para a criança, em que ela compartilha vivências por ela consideradas importantes com a figura materna. A foto a seguir retrata a rua com ipês apontada por Luciana, embora não estejam floridos como descritos a partir da memória da criança:



Figura 10: parte da rua com ipês mencionada por Luciana (Fonte: arquivo pessoal do autor)

Gabriel e Sofia, duas crianças brancas que moram “pra cá” da linha do trem e cuja família possui renda de 4 ou mais salários mínimos relatam, em conversas separadas, sobre um local que gostam muito de brincar com os amigos: a roda. Após vários questionamentos às duas crianças sobre o que era essa roda, descobriu-se que é um espaço circular no final de uma rua sem saída em que é possível brincar, mas cujo objetivo principal (aos adultos) é possibilitar a veículos um espaço para fazerem a volta após entrarem na rua. Os trechos de Gabriel (G) e Sofia (S) são os seguintes:

J: Sim? Onde que vocês brincam juntos, geralmente?

G: Na minha casa. [...] E na rua também.

J: Na rua? Tem algum... Na rua perto da sua casa ou alguma outra?

G: Não, que é na minha casa... É numa rua sem saída. Aí lá na roda, a gente brinca de pega-pega, essas coisa aí. E andar de bicicleta. [...] Tipo na rua tem um... Assim, ó. Ela chega daqui até lá na frente. Daí tem uma roda. Tem na frente de uma casa, uma árvore. A gente sobe na árvore, brinca lá.

J: Então você brinca com outros amigos e com seu irmão. Onde que vocês geralmente gostam de brincar?

S: Na rua. [...] É... Lá na nossa rua, tem tipo... Uma roda, assim... Todo mundo fica lá, girando um atrás do outro. Ou um faz filinha e vai ficando...

Controlando todo mundo. [...] É... A gente... Quando eu só tô com as minhas amigas, a gente conversa o tempo inteiro. E quando eu tô com as minhas amigas e os meus amigos, a gente brinca na... Com a bicicleta, a gente traz vários materiais pra... Pra lá. Tipo massinha. É... Corda, pra gente pular. É... Muitas coisas. Daí quando a gente... Quando a gente tá com fome, a nossa mãe às vezes leva alguma coisinha pra gente comer.

J: Tem alguma coisa nessa... Nessa... Nesse círculo, nessa roda que você disse que dá pra vocês brincarem? Tipo algum banquinho, alguma coisa assim ou é só...?

S: Lá tem tipo... Árvore. A gente vive subindo nela e lá, também, tem um negócio que eu não... Não sei bem o nome. De qual que é. Haha! Que é um negócio meio que assim, daí eu e a minha amiga fica fazendo várias manobras naquilo. Fica trepando, fica o dia inteiro brincando lá. [...] É... Ahm... Da minha altura. A gente vai lá e fica trepando. E é vermelho. É aqueles lugar de colocar bicicleta.

As crianças apresentam a brincadeira como o elemento que faz do local um espaço divertido e significativo. Ambas mencionam a árvore do local como um fator de interesse, o que pode ser relacionado com o fato da família vir originalmente de Paraíso do Norte, no interior do Paraná e, portanto, aproximar-se do universo cultural da família. Sofia, além de mencionar tais elementos, também traz a questão das diversas atividades lá realizadas e até o fato da mãe levar comida para todas as crianças, o que expressa o significado do ato de brincar nesse local para ela. O espaço é retratado na foto a seguir:



Figura 11: “roda” mencionada por Gabriel e Sofia (Fonte: arquivo pessoal do autor)

Outro espaço indicado nas conversas foi mencionado por Marcos (M), menino branco que mora “pra lá” da linha do trem, cuja família recebe 4 salários mínimos ou mais. Ele aponta para o uso de um terreno baldio próximo à casa onde mora, de

maneira que apresenta detalhes interessantes sobre a questão da mobilidade de meninos no bairro. Segue o trecho:

M: Ah, tem um terreno vazio lá perto da minha casa que ninguém usa e tipo, eu e o meu... Eu e o meu amigo pula lá dentro pra jogar futebol, então eu gostaria de fazer um campinho de futebol lá dentro.

Além de mais um espaço de uso criativo, visto que o terreno vazio se transforma em campo de futebol, a fala de Marcos explicita a falta de espaços públicos “pra lá” da linha do trem, pois a criança ressignifica o terreno, com seus amigos, em um espaço de brincadeira, já que não tem acesso a um campo como esse próximo a onde mora.

Há, ainda, outros espaços frequentados pelas crianças, como o que aponta Fernanda (F), menina branca moradora do bairro Uberaba cuja família recebe até 3 salários mínimos:

J: Tem algum outro lugar que você brinca? [...]

F: Eu brinco na casa de uma senhora que é do lado da minha casa, que lá tem bastante criança.

Fernanda mostra que o espaço de lazer é, na realidade, frequentado por diversas outras crianças, sendo a casa de uma vizinha e não um espaço específico constituído com o fim de lazer. A casa da senhora apontada acaba sendo concebida quase como um contraturno da escola, porém sem atividades orientadas pedagogicamente.

Um aspecto que vai além dos espaços em si surge na fala de Igor (I), menino branco que mora “pra lá” da linha do trem e cuja família recebe 4 salários mínimos ou mais:

J: E você brinca onde, geralmente?

I: No Peladeiro.

[...]

J: E você gosta bastante de lá? Que que geralmente você faz lá no parque?

I: Eu jogo futebol e o meu pai comprou um *drone*, daí a gente fica... A gente fica com o *drone*.

A família de Igor possui um mercado no bairro, o que indica melhores condições financeiras. Tais condições estão expressas também em seu discurso, ao mencionar que brinca com o *drone* comprado recentemente pelo pai. É possível perceber a desigualdade no bairro, onde alguns não têm nada (e nem sequer acesso) e outros têm aparatos tecnológicos mais caros como um *drone*.

Os espaços da cidade, sejam parques, terrenos baldios, estacionamentos, quintais, casas, parquinhos públicos ou privados, campos públicos ou privados, a rua, a calçada, a escola, a igreja ou o transporte escolar mostram-se como lugares onde as crianças podem exercer a criatividade, ressignificando-os. Os enunciados trazidos pelas crianças revelam mais do que uma descrição de tais espaços, mas como estes atravessam suas consciências e se engendram na cena dialógica do discurso. A menção às atividades realizadas em cada espaço traz um contexto relacionado a suas próprias vidas e à constituição das crianças como sujeitos. Correr no parque, brincar com o *drone*, subir em árvores, jogar futebol em terreno baldio, brincar na casa da vizinha etc. são situações que transpassam o sujeito, revelando diferenças não somente entre a pobreza e a riqueza, mas entre o próprio aparato urbano e seus elementos de segregação. A cidade, entendida como espaço multiterritorial, estabelece normas e padrões que são ou reproduzidos pelas crianças ou burlados pela inventividade infantil, de maneira que ao frequentarem os mais diversos espaços, apropriam-se dos códigos inerentes a cada local e os utilizam de maneiras diferenciadas, significando e ressignificando as imediações percorridas.

4.2.3 Crianças e a crítica à cidade

A imagem modelo que se construiu de Curitiba ao longo das últimas décadas, enfatizada também pela prefeitura atual (gestão de Rafael Greca) é, como afirmado anteriormente, conhecida nacional e internacionalmente. Moradores do eixo central-norte têm uma tendência maior a se identificar com as ideias e imagens propagadas por essa “capital ecológica”, como pode ser observado, por exemplo, pelo caminho da linha turística da cidade que só passa por essa parte de Curitiba, dificultando à maioria da população (que mora no eixo sul) a ida a tais lugares. Apesar da atmosfera dialógica de modelo, as crianças estão inseridas em um contexto espacial que as permite traçar diversas críticas à cidade, seja pela reivindicação de melhores espaços para brincar, seja pela manifestação do medo a locais específicos que surge em seus discursos.

Quando se olha para esses espaços públicos e para o uso que se faz deles, imediatamente se volta para a questão da política pública. Ao determinar locais específicos para a implantação de espaços públicos, a administração de Curitiba cria

uma imagem de cidade a partir dessas políticas, imagem essa que reforça ainda mais as desigualdades, visto que investe muito em alguns locais e deixa outros abandonados.

Ao serem questionadas sobre o que melhorariam no bairro Cajuru se fossem prefeitas da cidade de Curitiba, as crianças trouxeram diversas questões que mostram o que o poder público negligencia, além de mostrar a consciência das condições econômicas em que se encontram e da mobilidade reduzida.

Uma dimensão abordada refere-se à sensibilização de sete crianças para com moradores de rua, em que há preocupação e o desejo de ajudar doando casas ou cobertores. Isso pode ser observado nos trechos a seguir:

JAQ: [...] Se eu fosse maior, se eu fosse prefeita... Eu falei até pra minha mãe, eu daria uma coberta bem grandona pra todas as pessoas da rua.
(Jaqueline, menina parda; “pra cá” da linha do trem; até 3 SM)

I: [...] Todo mundo que mora na rua, eu gostaria de fazer uma casa ou um lugar pra eles ficarem.
(Igor, menino branco; “pra lá” da linha do trem; 4 ou mais SM)

C: [...] E, também, eu ia fazer... Ajudar todos os mendigos.
(Carlos, menino branco; “pra cá” da linha do trem; até 3 SM)

J: Tem alguma outra coisa que você gostaria de mudar? [...]
F: Eu não sei o que que eu construiria. Eu acho que eu construiria mais casas. [...] Pras pessoas da rua saírem pra morar numa casa.
(Fernanda, menina branca; “pra lá” da linha do trem; até 3 SM)

J: Se você fosse prefeita da cidade, o que que você ia fazer pra mudar o bairro e deixar ele bem melhor?
A: Ahm... Eu ia melhorar as ruas. É... Tirar os ladrões da rua. Os moradores de rua. É... cuidar dos animais. Acho que só. [...] Ah, os animais, eu ia cuidar. Os moradores de rua, ia dar uma casa pra eles. E os ladrões, ia prender.
(Ana, menina branca; “pra lá” da linha do trem; 4 ou mais SM)

J: E se você fosse prefeita da cidade, o que que você ia fazer pra deixar o bairro... O bairro Cajuru bem melhor?
L: Bom, eu começava construindo casa, ajudando as pessoas que... Mendingo.
(Luana, menina branca; “pra cá” da linha do trem; até 3 SM)

S: [...] E colocar mais casa, porque eu sinto dó dos mendigos.
(Sofia, menina branca; “pra cá” da linha do trem; 4 ou mais SM)

É possível perceber que cinco crianças são meninas e duas são meninos, que quatro crianças moram “pra cá” da linha do trem e que três moram “pra lá” e, finalmente, que quatro crianças têm renda familiar de até 3 salários mínimos e três têm 4 ou mais. Excetuando-se a divisão por gênero, é possível perceber que os

números são bastante parecidos, o que demonstra que essa sensibilização rompe fronteiras espaciais e econômicas. Sugere-se que, ao estarem inseridas em um contexto espacial em que se vê o morador de rua com frequência, as crianças passem a apontar para esse tipo de desigualdade.

Outro ponto criticado pelas crianças foi a questão da segurança. Quando Ana, acima, fala sobre as mudanças que proporia à cidade, traz, além do auxílio aos moradores de rua, a questão dos ladrões, dizendo que mandaria prendê-los. Isso aparece na fala de outras crianças, como Fernanda (F), menina branca que mora “pra lá” da linha do trem cuja família possui renda mensal de até 3 salários mínimos e Sofia (S), menina branca que mora “pra cá” da linha do trem e cuja família recebe 4 salários mínimos ou mais:

J: Se você fosse prefeita da cidade... Ahm... O que que você ia fazer pra melhorar o bairro Cajuru? Aqui, perto da escola.

F: Eu gostaria que fosse igual os Estados Unidos. [...] Que não tivesse nenhum ladrão.

J: Ahm, entendi. Tem muito ladrão por aqui?

F: Tem.

J: O que mais? O que mais que você gostaria que fosse igual os Estados Unidos?

F: Que a escola fosse melhor. Fosse maior.
(Fernanda)

J: Mas você disse que tem algumas coisas que você preferia em Paraíso do Norte, que não tinha gente pra roubar, você tinha falado?

S: É. Aqui... Aqui... Agora que começou esse negócio de catar criança, minha mãe quase nunca tá mais me deixando ir brincar. Só quando tem bastante criança, bastante mesmo. Todo mundo da rua. Só quando tem todo mundo da rua lá fora. [...] Eu morro de medo também, porque eu... Eu... Antes de saber que tinha gente roubando, coisa assim... Eu ouvi... Eu adorava ficar brincando na rua. Todas as crianças lá. E agora tá me dando um pouco de medo e eu tô ficando menos, mas eu vou brincar, sim.
(Sofia)

O discurso de Fernanda traz mais do que a crítica à violência, mas também mostra a idealização de um país desenvolvido como os Estados Unidos. Essa imagem de um país sem problemas é resultado de forças centripetas da língua, que tentam criar um discurso homogeneizante, assim como os discursos que reforçam Curitiba como capital ecológica. Fernanda é de uma família mais pobre e que mora “pra lá” da linha do trem, mostrando que, apesar da idealização em relação aos Estados Unidos, a criança tem algo a dizer sobre sua condição, percebendo que há problemas e apontando-os.

Sofia, por sua vez, fala sobre seu medo em relação a sequestro (“catar criança”), mas mostra que, apesar desse medo, não deixa de aproveitar a rua quando afirma “mas eu vou brincar, sim”. É necessário ressaltar que a família de Sofia tem mais condições do que a família de Fernanda, além do fato de que Sofia mora “pra cá” da linha do trem, ou seja, em uma região que possui vantagens espaciais em relação à outra.

A definição de segurança abordada pelas crianças não se restringe apenas a roubos e sequestros, mas vão além ao tratarem sobre trânsito ou até mesmo mortes. Lucas (L), menino japonês que mora “pra cá” da linha do trem cuja família recebe até 3 salários mínimos, critica a rua em relação aos seus problemas de infraestrutura:

J: Se você fosse prefeito da cidade, o que que você ia mudar pra deixar o bairro do Cajuru melhor?

L: Eu... Eu mudaria as coisas aqui. [...] Eu arrumaria. [...] Aqui, que tá tudo destruído. [...] As calçadas. [...] As calçada da minha casa. Que tá meio destruída. A rua que tem buraco. Algumas coisas.

Na mesma direção dos problemas de infraestrutura citados por Lucas, Gabriel (G), menino branco que mora “pra cá” da linha do trem cuja família recebe 4 salários mínimos ou mais, também trata do assunto, como pode ser observado no trecho a seguir:

J: Tem alguma outra coisa que você faria? [...] Tem mais alguma ideia?

G: Colocava mais parques e mais segurança na rua. [...] Eu colocava mais placas mostrando que é escola. A atenção.

Ambos os meninos trazem a questão de segurança na rua, seja por buracos ou por falta de sinalização. Gabriel, durante a conversa, menciona que viu um atropelamento próximo à escola, o que explica sua preocupação em relação à sinalização.

Além das questões sobre segurança tratadas, há também a presença do medo na cidade. É possível observar a presença da morte nos próximos três trechos apresentados, por crianças com diferentes rendas e moradoras tanto “pra lá” quanto “pra cá” da linha do trem:

J: Certo. E... Tem alguma coisa que você odeia? Assim, que você fala “nossa! Esse lugar é horrível!”?

M: Tem um... Tipo um... Um bequinho lá... Tipo um quilômetro da casa da minha vó e tipo... Mataram nesses dias um cara com cem tiros. (Marcos, menino branco; “pra lá” da linha do trem; 4 ou mais SM)

J: Se você fosse prefeita da cidade, o que que você ia mudar aqui no Cajuru, pra deixar o bairro bem melhor?

E: A segurança.

[...]

J: Você acha que não tem muita segurança por aqui?

E: Acho. [...] Acho que foi no começo do ano passado... Eu não lembro que rua que era, mas eles mataram. [...] Um homem. [...] Por engano, com dez tiros na cabeça. [...] E ele não tinha nada a ver. Por isso que eu acho que tinha que ter mais segurança, né?

(Esther, menina branca; “pra lá” da linha do trem; até 3 SM)

J: E tem algum lugar, alguma coisa que você odeia? Assim... Que você não gosta nem um pouco? Quando passa no lugar, faz “ah, esse lugar aqui não!”?

S: Ah, sim. Tem um... A gente é perto de uma outra vizinhança, de um outro lugar. Daí lá, eu... Eu escuto dizer pelos vizinhos que mataram uma mulher, assim. Daí eu chego perto de lá, eu fico toda arrepiada, me dá medo, me dá um... Eu não gosto de ficar lá.

(Sofia, menina branca; “pra cá” da linha do trem; 4 ou mais SM)

As três crianças associam o medo a um local específico no bairro (“um bequinho lá”, “não lembro que rua que era” e “outra vizinhança”, “um outro lugar”) relacionando a falta de segurança a esses *outros lugares*, a esse *lá*, sempre diferente do *aqui*. É interessante perceber como o próprio lugar se torna outro, fazendo com que se possa reconhecer o lugar de pertencimento como diferente. Como afirma Bakhtin e o Círculo, o sujeito se completa a partir do outro e aqui isso se expande, pois um espaço da cidade completa seu sentido a partir de suas diferenças com outro. A ideia de lugar como vinculado ao emocional também se revela nesses trechos, visto que o perigo não está onde moram, mas sempre em lugares alheios. É necessário ressaltar que das três crianças, duas moram “pra lá” da linha do trem, o que sugere que a morte está mais “pra lá” da linha do trem do que “pra cá”.

Mais questões surgiram em seus discursos, como a carência de espaços de saúde, o abandono de animais, o preço de produtos em mercados e a ausência de espaços voltados para a criança. Tais questões não puderam ser aqui trabalhadas, porém serão recuperadas na continuidade da pesquisa.

É necessário evidenciar que a política pública de Curitiba esforça-se no cuidado de espaços das regiões central e norte da cidade, o que acaba por negligenciar regiões periféricas como o bairro Cajuru, mesmo sendo constituído por famílias que estão no bairro há muitas décadas, como já foi observado no quadro 5. Por ser caracterizado como um bairro que abriga classes mais populares, ele continua precário. Esse descuido acaba sendo ainda maior para quem mora “pra lá”

da linha do trem, fazendo com que as crianças não se reconheçam nessa proposta de cidade idealizada.

Embora haja diferenças entre as categorias de renda e de sexo, na questão simbólica, o “pra cá” e o “pra lá” da linha do trem têm mais força. Não é fato numérico, mas uma observação qualitativa. A partir do mapa e de todo o conjunto discursivo trazido pelas crianças, foi possível observar o peso que essa categoria apresentou, revelando maiores desigualdades intra-bairro.

Ao escutar o que as crianças têm a dizer, foi possível vislumbrar críticas severas ao bairro, mostrando que a categoria geracional da infância não é um elemento limitador ao se tratar de assuntos sérios como os relativos ao espaço urbano. As crianças enxergam os problemas do bairro e almejam uma cidade melhor, apontando o que poderia ser melhorado, o que deveria mudar e o que poderia ser criado. O discurso das crianças se combina com o espaço na cidade, dando sentido a ele e, como visto, ressignificando-o. Ser criança é mais do que afirma o senso comum. É, também, estabelecer relações de maneira singular e válida com o espaço. Crianças falam por si próprias e também devem ser ouvidas para que os problemas da cidade sejam abordados de maneira mais integral, contemplando visões infantis e adultas em processo menos desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância enquanto categoria geracional é vista como um momento singular e repleto de características próprias, o que foi demonstrado nessa pesquisa. Não é por ser criança que o sujeito não deve ser ouvido, pois as crianças também fazem parte da realidade, relacionando-se e traçando críticas a ela. O acesso às mais diversas formas de espaço possibilita a constituição das crianças enquanto sujeitos a partir dos conjuntos sócio-culturais que se revelam em cada contexto observado, sendo que diferenças foram encontradas em relação à renda, ao gênero e à configuração espacial do bairro e da cidade.

Tentando responder como crianças matriculadas na rede municipal de Curitiba, moradoras do Conjunto Mercúrio / Centenário e de outras regiões do bairro Cajuru – especificamente por meio do discurso – constituem e são constituídas por este bairro, em Curitiba, foi possível notar que tal constituição se dá por meio dos conjuntos de signos presentes no bairro e na cidade como um todo. O espaço, bem como os discursos que compõem a Curitiba modelo, cumprem um papel fundamental tanto na reprodução da imagem da cidade como na reinvenção que as crianças fazem dos usos desse espaço.

A pesquisa contribuiu na compreensão das práticas das crianças no bairro, mostrando como elas constroem e se apropriam dos significados trazidos pelos diferentes espaços da cidade. As crianças frequentam diversos locais e, além de divertirem-se, também traçam críticas pertinentes aos espaços, construindo e apropriando-se da imagem de cidade que se apresenta a elas. Seus discursos mostram como o espaço urbano influencia a infância por meio de uma multiplicidade de signos que passam pelo consumo, pela disposição e infraestrutura do espaço e por questões de segurança.

Foram descobertos os espaços mais utilizados pelas crianças no Bairro Cajuru, sendo o parque dos Peladeiros, praças, parquinhos e ruas os espaços públicos mais mencionados. A própria casa e a de familiares também apareceu, assim como outros parques e restaurantes, mostrando mobilidades mais restritas ou mais abrangentes.

A percepção que as crianças têm sobre espaços consolidados da cidade, bem como sobre micro-espaços foi analisada discursivamente, de maneira que foi

possível perceber diferenças ao se categorizar as crianças por gênero, renda e posição de moradia em relação à linha do trem.

Houve diferenças em como as crianças que moram próximo e longe da escola tratam dos espaços disponíveis no bairro, visto que a escola localiza-se na UDH *Centenário / Mercúrio* (UDH com maior renda per capita do bairro) e, portanto, havia mais equipamentos públicos na região. A região da escola também possui maior número de conjuntos habitacionais e casas, além de comércio e grandes avenidas. Os discursos dessas crianças diferiam em relação às crianças que não moram tão próximas à escola, visto que a estrutura espacial era diferente. A maioria dos discursos de crianças pobres, crianças essas que moravam mais longe da escola, mostraram diferentes formas de apropriação do espaço urbano. Seus discursos também apresentaram desigualdades, que foram ainda mais marcadas quando analisadas à luz da posição de moradia em relação à linha do trem.

Voltando-se para a questão econômica, foi possível perceber que crianças cujas famílias possuem maior renda têm mais mobilidade dentro do bairro, indo com mais frequência, principalmente quando se trata de espaços de lazer, a locais que não ficam tão próximos às suas residências, tendo, inclusive, maior acesso a espaços fora do bairro.

Ao se observar a posição de moradia em relação à linha do trem, crianças que moram “pra lá” têm acesso a espaços públicos mais precários e apontam, mais frequentemente, para questões de violência e utilização da região metropolitana. Quem mora “pra lá” da linha do trem acaba utilizando táticas para fugir do limite imposto por esse divisor espacial e pela margem da cidade (o rio Atuba), o que foi chamado de *passarela*. São *passarelas* criadas com a região metropolitana, possibilitando a fuga da precarização e da violência.

A questão do brincar surgiu demonstrando questões de classe, sendo que muitas vezes as crianças estão submetidas a fatos que vão além delas, como o tempo e a energia dos pais, que trabalham muitas horas por semana e que acabam não levando os filhos e filhas para brincarem em espaços externos à casa. Quando se trata das meninas, isso se reduz ainda mais, visto que a liberdade para que realizem atividades fora de casa é menor. Isso pode se relacionar ao consumo, visto que a figura do shopping, por ser um espaço teoricamente mais seguro, com quem elas podem ir com outros membros da família, pode se transformar em um passatempo mais comum, focado em compras.

A linha do trem revelou-se, mais do que um elemento espacial de orientação, como um elemento de segregação, visto que demonstra o tipo de investimento realizado pelo poder público no bairro Cajuru juntamente com uma série de outros fatores relacionados à segurança e ao direito básico de acesso à cidade. Ser criança e morar “pra cá” da linha do trem possibilita acessos que não acontecem “pra lá”, a não ser que a família tenha melhores condições financeiras e possa ultrapassar facilmente os limites espaciais e simbólicos que a linha representa.

A região metropolitana acaba sendo um refúgio para essas crianças que, mesmo sem estrutura, imaginam e criam no e a partir do espaço. Como os pontos turísticos da Curitiba modelo ficam longe e possuem acesso mais difícil, é possível perceber certa frequência a locais dos municípios de Pinhais, Piraquara e São José dos Pinhais, o que pode indicar uma lógica que tende a afastar populações mais pobres do suposto ideal curitibano.

As crianças também apresentaram sérias críticas ao espaço urbano como um todo, apontando para problemas de ordem social como moradores de rua e questões de segurança que transpassam aspectos relacionados ao trânsito e chegam até situações extremamente sérias como roubos e morte. É possível perceber que reivindicam espaços para elas, desejando o melhor para o bairro em geral.

Para além dos detalhes encontrados na pesquisa, foram observados aspectos relacionados à figura dos avós nos discursos das crianças, contudo sua discussão não coube no momento e será reaproveitada na sequência de pesquisa (conferir APÊNDICE 4 para categorizações preliminares).

As categorias de renda e gênero revelaram-se pertinentes durante a pesquisa, contudo a categoria da posição de moradia em relação ao trilho do trem apresentou-se como simbolicamente mais forte, visto que tanto o “pra cá” quanto o “pra lá” da linha do trem são signos e, portanto, construções ideológicas. É possível perceber que a linha do trem é o limiar da desigualdade, mostrando as maiores condições de quem mora “pra cá” e da precarização espacial de quem mora “pra lá”.

A questão espacial também revelou-se de impacto quando se trata da construção da consciência das crianças, visto que é um elemento que constrói o sujeito. A linguagem das crianças constitui a cidade e a cidade constitui a linguagem, visto que as crianças constroem discursivamente uma imagem de cidade e seus discursos se constituem a partir do lugar de onde falam. A desigualdade se expressa

na constituição do “pra cá” e do “pra lá”, signos que só podem ser compostos na relação entre território e linguagem, ou entre cidade e discurso. Esse vínculo entre cidade e discurso constrói o sujeito, que, no caso apresentado, é perpassado por inúmeras desigualdades.

Assim sendo, infância, cidade e discurso é uma tríade que apresenta elementos de análise que se mostram relevantes e que permitem o desenvolvimento de várias discussões que trazem maior entendimento de cada uma das esferas da tríade e da relação existentes entre elas. Pesquisar a cidade a partir do discurso das crianças é expandir os elementos vinculados à cidade, ao discurso e à infância, o que possibilita uma compreensão da realidade sob uma ótica mais abrangente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: CEERT, 2011.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2018. Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 05 maio 2018.

BAKHTIN, M. **Notas sobre Literatura, Cultura e Ciências Humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**, trad. Paulo Bezerra, 3. Ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BERQUE, A. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. IN: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Geografia Cultural: uma ontologia I**. 239-244. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. IN: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 61-78. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. IN: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 9-32. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

_____. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. IN: FIGARO, R. (org). **Comunicação e análise do discurso**. 79-98. São Paulo: Contexto, 2012.

CAPES Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portal de Periódicos. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_painstitucional&Itemid=103>. Acesso em: 11 julho 2017.

CARDOSO, J. C. P. S. **Curitiba e Desigualdade: sentidos de bairro e de cidade tecidos por crianças de regiões e contextos socioeconômicos diferentes**. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CASTELLS, M. **A questão urbana**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

COMPANHIA DE HABITAÇÃO POPULAR DE CURITIBA (COHAB-CT). **Produção histórica da COHAB**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.cohabct.com.br/userfiles/file/Produ%C3%A7%C3%A3o_Hist%C3%B3rica_COHAB_atualizada%20fev%202016.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

DI FANTI, M. D. G. C. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. Revista Veredas, 7(1 e 2), 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FERNANDES, S. M. **Infância, políticas de educação integral/integrada e a constituição de territórios educativos: um estudo no Bairro Uberaba em Curitiba**. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Políticas Educacionais) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FERREIRA, S. P. **Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos: uma análise a partir do Bairro do Pilarzinho da Cidade de Curitiba**. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Políticas

Educacionais) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FERREIRA, V. M. R.; FERREIRA, S. P.; SANTOS, R. R. dos. **Antiguidade de moradia no bairro, origem geográfica das famílias e sua relação com usos e vivências das crianças na cidade e no bairro**. In: Colóquio Internacional de Crianças e Territórios de Infância, 2018, Brasília. Colóquio Internacional de Crianças e Territórios de Infância, 2018.

FERREIRA, V. M. R. **Tecendo uma cidade modelar: Relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990**. 271 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FIGLIARELLI, S. **Infância e Cidade: uma análise das Redes de Interdependência de crianças nos espaços institucionais e do bairro Tatuquara na cidade de Curitiba**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FLUSTY, S. **Building paranoia: the proliferation of interdictory space and the erosion of spatial justice**. Los Angeles: Forum for Architecture and Urban Design, 1994.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. IN: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**. v. 29.1, 11-24. Porto Alegre, 2003.

_____. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

_____. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 17. 19-45. Niterói, 2007.

HARVEY, D. **Rebel cities**. London: Verso, 2012.

IPPUC. **Diagnóstico regional 2017: Regional Cajuru**. Curitiba, 2017. Disponível em:

<http://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=http://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D496/D496_005_BR.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

_____. **Município de Curitiba: ocupações irregulares - 2016**. Curitiba, 2016. Disponível em:

<http://ippuc.org.br/geodownloads/SHAPES/OCUPACAO_IRREGULAR.zip>. Acesso em: 27 ago. 2017.

JAMES, A.; JAMES, A. **Key concepts in childhood studies**. London: Sage, 2008.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance Promise and Problems. IN: JAMES, A.; PROUT, A. (org). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in The Sociological Study of Childhood**. London: Routledge, 2010.

_____. Introduction. IN: JAMES, A.; PROUT, A. (org). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in The Sociological Study of Childhood**. London: Routledge, 2010.

JOBIM E SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. IN: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (org). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 77-94. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 46.1, 19-29, 2007.

_____. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, Valéria. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

LENCIONE, S. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GEOUSP - Espaço e Tempo**. Nº 24. 109-123, 2008.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infância. **Revista Contexto & Educação**. v. 23.79, 65-82, 2013.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**. v. 6.1. 103-127, 2006.

MARTINEZ BONAFÉ, J. A cidade no currículo e o currículo na cidade. IN: SACRISTÁN, J. G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica**, Trad. Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo. São Paulo: Contexto, v. 1928, 2012.

OLIVEIRA, D. **Curitiba e o mito da cidade modelo**. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

PARK, R. E. La ville: propositions de recherche sur le comportement humain en milieu urbain. In: JOSEPH, I.; GRAFMEYER, Y. **L'école de Chicago: naissance de l'ecologie urbaine**. Paris: Champs Essais, 2004. p. 83-124.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, V. 36 N. 2, São Paulo, 2010.

_____. "Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**. V. 22. N. 1. 199-211, Campinas, 2011.

ROLNIK, R. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SANTOS, M. C. **Curitiba em preto e branco: infância, espaço e relações étnico-raciais na cidade modelo**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**. V. 26 N. 91, 361-378. Campinas, 2005.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (org). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

TEZZA, C. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. *IN*: FARACO, C. A. et al. (org). **Diálogos com Bakhtin**. 231-256. Editora UFPR, 2016.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE). **Propaganda eleitoral começa nesta quinta-feira (16)**. Brasil, 2018. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2018/Agosto/propaganda-eleitoral-comeca-nesta-quinta-feira-16>>. Acesso em: 14 out. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem (1930). *In*: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Org., Trad. e Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1.ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.


VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. Trad. do inglês: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos: 1976.

WEBER, M. Conceito e categorias da cidade. *In*: VELHO, O. G. (org.) **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1967.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário entregue às famílias para seleção das crianças

1

	<p>Esta é uma pesquisa que investiga a relação entre crianças e cidade. Ressalta-se que todos os dados respondidos no questionário serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo que os nomes das crianças e da escola não serão revelados.</p>
---	--

Este questionário deve ser preenchido pela pessoa mais próxima da criança (pai, mãe, tia, avó etc.). Responda às questões **marcando um (X) e preenchendo as informações pedidas**, tendo como base a criança que estuda no 5º ano na escola.

CRIANÇA E CIDADE: COLETA DE DADOS INICIAIS

Nome da criança (para possível conversa na escola):	Bairro onde mora:
---	-------------------

Qual a profissão das pessoas da família?	Pai	Mãe	Avós	Outro (s):
--	-----	-----	------	------------

Idade da criança	Sexo	Cor/Raça/Etnia (segundo termos do IBGE):					
_____ anos	() F () M	() Branca	() Preta	() Amarela	() Parda	() Indígena	() Não sabe

1) A CRIANÇA ESTUDA EM QUE PERÍODO?	2) DE QUE MANEIRA A CRIANÇA VAI PARA A ESCOLA?	3) A CRIANÇA VAI PARA A ESCOLA:	4) E QUANTO TEMPO LEVA? (CONTE O TEMPO SÓ DE IDA)
<input type="checkbox"/> Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Integral	<input type="checkbox"/> A pé <input type="checkbox"/> Bicicleta <input type="checkbox"/> Carro da família <input type="checkbox"/> Carona (Vizinho) <input type="checkbox"/> Ônibus comum <input type="checkbox"/> Ônibus da prefeitura <input type="checkbox"/> Van Outro (s):	<input type="checkbox"/> Sozinha <input type="checkbox"/> Com a mãe <input type="checkbox"/> Com o pai <input type="checkbox"/> Com os avós <input type="checkbox"/> Com irmãos ou amigos <input type="checkbox"/> Com vizinhos <input type="checkbox"/> Motorista da van Outro (s):	<input type="checkbox"/> Até 10 minutos <input type="checkbox"/> De 11 à 20 minutos <input type="checkbox"/> De 21 à 30 minutos <input type="checkbox"/> De 31 à 40 minutos <input type="checkbox"/> De 41 à 50 minutos Mais de 50 minutos (Escreva abaixo quanto tempo):

5) A CRIANÇA FAZ ATIVIDADES EXTRAS, NA PRÓPRIA ESCOLA , NO PERÍODO CONTRÁRIO AO DA AULA (REFORÇO ESCOLAR, GUARDA MIRIM, ESPORTE ETC.)?		
<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	Escreva qual ou quais atividades:

6) A CRIANÇA FAZ ATIVIDADES EXTRAS, EM OUTRA INSTITUIÇÃO , NO PERÍODO CONTRÁRIO AO DA AULA OU À NOITE (CURSOS, ESPORTES, AULAS PARTICULARES ETC.)?		
<input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM	Escreva qual ou quais atividades:
Escreva onde ela faz essa atividade (Em qual instituição? É no próprio bairro?):		

7) ESCREVA OS ESPAÇOS DO BAIRRO QUE A CRIANÇA MAIS UTILIZA.

8) CITE PROBLEMAS NO BAIRRO ONDE MORA:	9) CITE ALGUMAS COISAS BOAS NO BAIRRO ONDE MORA:

10) ASSINALE A ESCOLARIDADE DOS FAMILIARES DA CRIANÇA:

Pai		Mãe	
<input type="checkbox"/>	Não Alfabetizado	<input type="checkbox"/>	Não Alfabetizada
<input type="checkbox"/>	Até a 4ª série	<input type="checkbox"/>	Até a 4ª série
<input type="checkbox"/>	1º grau completo / Ensino Fundamental completo	<input type="checkbox"/>	1º grau completo / Ensino Fundamental completo
<input type="checkbox"/>	2º grau completo / Ensino Médio completo	<input type="checkbox"/>	2º grau completo / Ensino Médio completo
<input type="checkbox"/>	Técnico (nível médio ou pós-médio)	<input type="checkbox"/>	Técnico (nível médio ou pós-médio)
<input type="checkbox"/>	Superior incompleto	<input type="checkbox"/>	Superior incompleto
<input type="checkbox"/>	Superior completo	<input type="checkbox"/>	Superior completo
<input type="checkbox"/>	Especialização	<input type="checkbox"/>	Especialização
<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutorado	<input type="checkbox"/>	Doutorado
Avô Paterno	Avó Paterna	Avô Materno	Avó Materna
<input type="checkbox"/>	Não Alfabetizado	<input type="checkbox"/>	Não Alfabetizado
<input type="checkbox"/>	Até a 4ª série	<input type="checkbox"/>	Até a 4ª série
<input type="checkbox"/>	1º grau completo	<input type="checkbox"/>	1º grau completo
<input type="checkbox"/>	2º grau completo	<input type="checkbox"/>	2º grau completo
<input type="checkbox"/>	Técnico	<input type="checkbox"/>	Técnico
<input type="checkbox"/>	Superior completo	<input type="checkbox"/>	Superior completo
<input type="checkbox"/>	Especialização	<input type="checkbox"/>	Especialização
<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutorado	<input type="checkbox"/>	Doutorado

*Os termos 1º e 2º graus foram substituídos, a partir da Lei 9.394/96, respectivamente, por Ensino Fundamental e Ensino Médio.

11) ESCREVA A CIDADE ONDE A FAMÍLIA MORA ATUALMENTE	12) ESCREVA O BAIRRO (E A PARTE DO BAIRRO) ONDE A FAMÍLIA MORA ATUALMENTE	13) HÁ QUANTO TEMPO A FAMÍLIA MORA NO BAIRRO?	14) DE ONDE A FAMÍLIA VEIO (BAIRRO, CIDADE, ESTADO ETC.)?

15) QUAL É A RENDA BRUTA TOTAL DAS PESSOAS QUE TRABALHAM NA CASA?	16) A CASA É:	17) QUANTAS PESSOAS MORAM NA CASA?	18) QUANTOS CÔMODOS EXISTEM EM SUA CASA?
<input type="checkbox"/> Até 1 salário mínimo	<input type="checkbox"/> Alugada	<input type="checkbox"/> 2 pessoas	<input type="checkbox"/> 1
<input type="checkbox"/> De 2 a 3 salários mínimos	<input type="checkbox"/> Cedida/Emprestada	<input type="checkbox"/> 3 pessoas	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> De 4 a 5 salários mínimos	<input type="checkbox"/> Própria	<input type="checkbox"/> 4 pessoas	<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> De 6 a 7 salários mínimos	<input type="checkbox"/> Financiada	<input type="checkbox"/> 5 pessoas	<input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> De 8 a 9 salários mínimos	<input type="checkbox"/> Em ocupação	<input type="checkbox"/> 6 pessoas	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> Mais de 10 salários mínimos		<input type="checkbox"/> 7 pessoas ou mais	<input type="checkbox"/> 6 ou mais. Quantos? _____

19) QUAIS MEIOS DE LOCOMOÇÃO A FAMÍLIA POSSUI? QUANTOS?	
<input type="checkbox"/> Bicicleta	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Moto	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Carro	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Camioneta	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Caminhão	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outro:	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Não temos	

20) QUAL O ENDEREÇO ONDE MORA?

Agradecemos a sua colaboração e informamos que seguimos orientações éticas de pesquisa do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário. Escrever para John: john_fiorese@yahoo.com.br

SUGESTÕES / CRÍTICAS / PERGUNTAS:

APÊNDICE 2 – Roteiro semiestruturado para conversa com as crianças

Bom dia / Boa tarde! Tudo bem?

Eu sou o John e sou aluno da Universidade Federal do Paraná. Eu estou aqui para fazer um trabalho pra entender como as crianças usam os espaços do bairro Cajuru e quais são esses espaços. Você pode me ajudar respondendo algumas perguntas?

Eu posso gravar para ficar mais fácil para mim depois?

Qual é o seu nome?

(*nome da criança*), na hora que eu for escrever a minha pesquisa, eu vou chamar você por outro nome por questões de segurança e pra proteger os seus direitos. Assim você pode falar o que quiser que ninguém vai saber que é você, está bem? Tem um nome que você gosta que seja bem diferente de (*nome da criança*) pra eu poder usar depois?

1. Você tem irmãos ou irmãs? Quantos(as)? Você brinca com eles/elas? Onde?
2. Onde você mora?
3. Você já mudou de casa? Quantas vezes? Onde você morava antes?
4. Faz quanto tempo que você mora no mesmo lugar?
5. O que você acha do bairro onde você mora? E o da escola?
6. O que você gosta? Por quê?
7. E o que você odeia? Por quê?
8. Se você fosse prefeito(a) da cidade, o que você mudaria pra ficar melhor?
9. Tem algum lugar que você não gosta? Já te trataram mal nesse lugar?
10. Qual é o lugar que você mais gosta de ir no bairro? Você vai sozinho? Por quê (não)? Quem vai com você? Como você vai?
11. Sobre lugares: você gosta? Não gosta? Alguém te tratou mal? O que você faz lá?
 - a. Shopping: por que você gosta de lá? Você tem dinheiro pra comprar as coisas que quer lá?
 - b. Mercado: o que você compra? Você tem dinheiro pra comprar as coisas que quer lá?
 - c. Praça: o que você faz? Tem alguma coisa pra comprar nesse lugar? Você tem dinheiro pra comprar?
 - d. Parque: o que você faz? Tem alguma coisa pra comprar nesse lugar? Você tem dinheiro pra comprar?
12. Quem faz o almoço na sua casa? Se o/a seu/sua (*pessoa que faz o almoço*) não tiver tempo de cozinhar, onde você almoça?

PARA QUEM MORA LONGE

13. Você usa alguma coisa no bairro da escola?
14. O que você usa mais?

APÊNDICE 3 – Bosque da escola (local de realização da maioria das conversas)



APÊNDICE 4 – Trechos e médias de trechos por criança e por tema

Número exato de trechos sobre os temas mencionados por criança:

Tema		Categoria		Renda		Sexo		Linha do trem		TOTAL
		Até 3 SM	4 ou mais SM	Meninas	Meninos	Pra cá	Pra lá			
Número de crianças		13	11	16	8	13	11			24
Consumo	Shopping	22	30	41	11	28	24			52
	Mercado	17	18	23	12	17	18			35
	Comida	25	33	39	19	28	30			58
	Outros	4	13	16	1	8	9			17
	Total	68	94	119	43	81	81			162
Espaços da cidade	Espaços oficiais	28	31	38	21	23	36			59
	Espaços diversos	11	21	20	12	13	19			32
	Não vai com frequência	12	3	14	1	8	7			15
	Outros	0	0	0	0	0	0			0
	Total	51	55	72	34	44	62			106
Crítica à cidade		39	25	34	30	37	27			64
Mito da capital ecológica		2	8	6	4	6	4			10
Medo		12	11	16	7	13	10			23
Avós		15	10	16	9	9	16			25

Média de trechos sobre os temas mencionados por criança, tema e categoria (número de trechos em cada categoria dividido pelo número de crianças que falou sobre o tema):

Tema		Categoria		Renda		Sexo		Linha do trem	
		Até 3 SM	4 ou mais SM	Meninas	Meninos	Pra cá	Pra lá		
Número total de crianças		13	11	16	8	13	11		
Consumo	Shopping	1,7	2,7	2,6	1,4	2,2	2,2		
	Mercado	1,5	1,8	1,8	1,5	1,5	1,8		
	Comida	2,8	3,0	3,3	2,4	2,8	3,0		
	Outros	2,0	2,2	2,3	1,0	2,7	1,8		
Espaços da cidade	Espaços oficiais	2,5	3,1	2,9	2,6	2,3	3,3		
	Espaços diversos	1,6	2,6	2,2	2,0	1,6	2,7		
	Não vai com frequência	1,7	1,5	1,8	1,0	1,6	1,8		
	Outros	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
Crítica à cidade		3,5	2,5	2,6	3,8	3,7	2,5		
Mito da capital ecológica		1,0	1,6	1,2	2,0	1,5	1,3		
Medo		1,7	2,2	2,0	1,8	2,2	1,7		
Avós		1,7	1,4	1,6	1,5	1,3	1,8		