



**Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Departamento de Ciências Administrativas  
Programa de Pós-Graduação em Administração**

**Ana Clara Lira do Nascimento**

**CULTIVANDO CIDADANIA:  
HORTAS URBANAS COMO POSSIBILIDADE PARA UMA CIDADANIA DA  
INFÂNCIA**

**Recife, 2023**

Ana Clara Lira do Nascimento

**CULTIVANDO CIDADANIA:**  
HORTAS URBANAS COMO POSSIBILIDADE PARA UMA CIDADANIA DA  
INFÂNCIA

Orientador: Dr. Sérgio Carvalho Benício de Mello

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Mestra em Administração, área de concentração em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

**Recife, 2023**

Catálogo na Fonte  
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

N244c Nascimento, Ana Clara Lira do  
Cultivando cidadania: hortas urbanas como possibilidade para uma  
cidadania da infância / Ana Clara Lira do Nascimento. – 2023.  
117 folhas: il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Carvalho Benício de Mello.  
Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de  
Pernambuco, CCSA, 2023.  
Inclui referências e apêndices.

1. Cidadania. 2. Horticultura. 3. Projetos sociais. I. Mello, Sérgio  
Carvalho Benício de (Orientador). II. Título.

658 CDD (22. ed.) UFPE (CSA 2023 – 064)

Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Departamento de Ciências Administrativas  
Programa de Pós-Graduação em Administração

**CULTIVANDO CIDADANIA:  
HORTAS URBANAS COMO POSSIBILIDADE PARA UMA CIDADANIA DA  
INFÂNCIA**

Ana Clara Lira do Nascimento

**Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em  
Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 26 de maio de  
2023.**

Banca Examinadora:

*Sérgio Carvalho Benício de Mello, Dr., Universidade Federal de Pernambuco (Orientador)*

*Adriana Tenório Cordeiro, Dra., Universidade de Pernambuco (Examinadora Externa)*

*Carla Regina Pasa Gómez, Dra., Universidade Federal de Pernambuco (Examinadora Interna)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder toda a força necessária durante esta minha trajetória acadêmica, sobretudo em sua fase final.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai, Zelma e Josemir, por todo o apoio concedido para que fosse possível a minha formação e por tudo que sempre fizeram e fazem por mim. Agradeço à minha sobrinha, Isadora, pelas vezes que me fez companhia enquanto escrevia esta dissertação e por todas as vezes que quis me ajudar a terminá-la, mesmo ainda não sabendo ler ou escrever.

Agradeço ao meu orientador, o professor Sérgio Benício, por todas as orientações e conhecimentos repassados, que contribuíram tanto para a realização desta pesquisa quanto para a minha formação acadêmica.

Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) por todos os ensinamentos e pela contribuição à minha formação durante o curso de Mestrado.

Agradeço às participantes da banca de qualificação do projeto desta pesquisa, as professoras Carla Pasa e Joubert Santos, pelas sugestões de aprimoramento, e à professora Adriana Tenório, pelas contribuições durante a banca de defesa da dissertação.

Agradeço à equipe da Comunidade dos Pequenos Profetas (CPP) por ter me aceitado enquanto voluntária da instituição, pela receptividade de todos e, principalmente, por ter tornado possível a realização desta pesquisa. Agradeço também as crianças da CPP, que foram parte importantíssima desta investigação, e que me ensinaram imensamente com as suas vivências.

Agradeço à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) pelo financiamento desta pesquisa.

Agradeço, especialmente, ao professor Sandro Valença pelo apoio e conselhos durante toda a minha formação acadêmica, e por tanto que contribuiu com o seu conhecimento.

Agradeço às amigas Poliana Santana e Patrícia Campos, por todo apoio e parceria, pelas trocas de experiências, por ouvirem minhas angústias e por estarem dispostas a ajudar sempre que preciso. Agradeço por compartilharem esta caminhada comigo e por torná-la mais fácil, mesmo nos momentos mais difíceis.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

Com a urbanização crescente, as cidades se tornaram cada vez mais edificadas, diminuindo os espaços de convívio e de interação com a natureza. As crianças, em especial, foram uma das principais afetadas por essa transformação, dado que limitou a sua participação no espaço urbano e, por decorrência, restringiu a sua cidadania. Logo, para que se torne possível a consolidação do exercício ativo da cidadania da criança, torna-se importante ampliar as suas possibilidades de participação na cidade e em comunidade. A realização de projetos sociais com ações direcionadas à infância e que visem prover direitos básicos e integrar as crianças na sociedade se apresenta como algo que pode contribuir para potencializar a cidadania da infância. Projetos relacionados à criação de hortas urbanas, particularmente, podem apresentar importantes contribuições nesse sentido, sobretudo pelo potencial que têm de gerar impactos positivos em diferentes âmbitos da vida da criança. Assim, esta pesquisa tem o objetivo de compreender como experiências em projetos sociais com hortas urbanas podem potencializar a cidadania da infância. Para tanto, foi realizado um estudo de caso único e instrumental, em que a horta urbana denominada Telhado Eco Produtivo, da organização não governamental Comunidade dos Pequenos Profetas, na cidade do Recife, foi utilizada como caso ilustrativo, e os pressupostos teóricos de Sarmiento (2018) serviram como base analítica. Os resultados apontam que projetos com hortas urbanas contribuem para a potenciação da cidadania da infância, ao proporcionar às crianças novas experiências e conhecimento sobre alimentação saudável e respeito ao meio ambiente; ao democratizar o acesso às refeições, ao possibilitar o contato e a construção de relações com outras gerações; ao ampliar os seus espaços de convívio; e ao permitir o seu envolvimento direto nas atividades da horta.

**Palavras-chave:** Cidadania da Infância; Hortas Urbanas; Projetos Sociais; Direito da Criança à Cidade.

## ABSTRACT

With increasing urbanization, cities have become more and more built up, reducing the spaces for coexistence and interaction with nature. Children, in particular, have been one of the main affected by this transformation, since it has limited their participation in the urban space and, consequently, restricted their citizenship. Therefore, in order to make possible the consolidation of the active exercise of citizenship by children, it is important to expand their possibilities of participation in the city and in the community. The realization of social projects with actions directed to childhood and that aim to provide basic rights and integrate children into society presents itself as something that can contribute to empowering the citizenship of childhood. Projects related to the creation of urban gardens, in particular, can make important contributions in this direction, especially because of their potential to generate positive impacts in different areas of children's lives. Thus, this research aims to understand how experiences in social projects with urban gardens can enhance childhood citizenship. To this end, a unique and instrumental case study was conducted, in which the urban garden called Telhado Eco Produtivo (Productive Eco Roof), of the non-governmental organization Comunidade dos Pequenos Profetas (Community of Little Prophets), in the city of Recife, was used as an illustrative case, and the theoretical assumptions of Sarmiento (2018) served as the analytical basis. The results point out that projects with urban gardens contribute to the potentiation of childhood citizenship by providing children with new experiences and knowledge about healthy eating and respect for the environment; by democratizing access to meals, by enabling contact and building relationships with other generations; by expanding their living spaces; and by allowing their direct involvement in the garden's activities.

**Keywords:** Citizenship of Childhood; Urban Gardens; Social Projects; Children's Right to the City.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Campanha <i>Dig for Victory</i> , no Reino Unido.....	30
Figura 2	Cooperativa Mãos Talentosas.....	41
Figura 3	Cooperativa As Minhoqueiras.....	41
Figura 4	Cozinha da CPP.....	42
Figura 5	Refeitório da CPP.....	43
Figura 6	Vista de cima do Telhado Eco Produtivo.....	44
Figura 7	Projeto do Telhado Eco Produtivo.....	45
Figura 8	Cultivo do Telhado Eco Produtivo (1).....	46
Figura 9	Cultivo do Telhado Eco Produtivo (2).....	46
Figura 10	Participação das crianças e jovens no Telhado Eco Produtivo.....	47
Figura 11	Códigos e categorias.....	54
Figura 12	Possibilidades para a cidadania da infância no TE.....	60
Figura 13	Criança recebendo sementes para plantar no TEP.....	64
Figura 14	Crianças plantando sementes no TEP.....	64
Figura 15	Crianças plantando sementes com a ajuda do instrutor.....	64
Figura 16	Criança lidando com a colheita no TEP.....	65
Figura 17	Crianças plantando e colhendo alface no TEP (1).....	65
Figura 18	Crianças plantando e colhendo alface no TEP (2).....	65
Figura 19	Crianças auxiliando nas atividades na cozinha da CPP (1).....	67
Figura 20	Crianças auxiliando nas atividades na cozinha da CPP (2).....	67
Figura 21	Crianças participando das oficinas de gastronomia na CPP (1).....	67
Figura 22	Crianças participando das oficinas de gastronomia na CPP (2).....	67
Figura 23	Prato produzido pelas crianças na oficina de gastronomia.....	68
Figura 24	Pães produzidos pelas crianças na oficina de gastronomia.....	69
Figura 25	Alimentos colhidos no TEP com a ajuda das crianças.....	70
Figura 26	Crianças levando os alimentos colhidos no TEP para casa.....	71
Figura 27	Crianças durante refeição na CPP.....	71
Figura 28	Criança confeccionando horta vertical na garrafa PET.....	74
Figura 29	Hortas verticais implantadas nas comunidades.....	75
Figura 30	Assembleia geral realizada com as crianças.....	79
Figura 31	Criança auxiliando instrutora no preparo de alimentos.....	79
Figura 32	Mulheres que participam da oficina na CPP.....	81
Figura 33	Cronograma das oficinas da CPP.....	85
Quadro 1	Escada de não-participação.....	22
Quadro 2	Detalhamento dos participantes do grupo “Crianças atendidas”.....	51
Quadro 3	Detalhamento dos participantes do grupo “Prestadores de serviços da ONG”.....	51
Quadro 4	Tipos de dados e informações coletados.....	52
Quadro 5	Categorias analíticas.....	55

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AU	Agricultura urbana
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CPP	Comunidade dos Pequenos Profetas
DP	Diário de Pernambuco
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
G1	Globo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
MVM	Mais Vida nos morros
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
PCR	Prefeitura da Cidade do Recife
PNUD	Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento
RBSSAN	Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
TFC	Trecho de Fala da Criança
TFPS	Trecho de Fala do Prestador de Serviço
TR	Trecho de Reportagem
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UOL	Universo Online

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 OBJETIVOS.....	16
1.1.1 Objetivo geral.....	16
1.1.2 Objetivos específicos.....	16
1.2 JUSTIFICATIVA.....	17
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
2.1 A CIDADANIA DA INFÂNCIA.....	20
2.1.1 Possibilidades para a cidadania da infância.....	24
2.2 AS HORTAS URBANAS.....	28
2.2.1 Hortas urbanas e crianças.....	34
<b>3 TRILHA METODOLÓGICA.....</b>	<b>37</b>
3.1 ESTUDO DE CASO SIMPLES.....	37
3.2 CAMPO DE ATUAÇÃO.....	40
3.2.1 O Telhado Eco Produtivo.....	43
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA E QUESTÕES ÉTICAS.....	48
3.4 TRABALHO EM CAMPO.....	49
3.5 CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA.....	50
3.6 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	53
3.7 CRITÉRIOS DE VALIDADE E CONFIABILIDADE.....	56
<b>4 RESULTADOS.....</b>	<b>59</b>
4.1 IDENTIFICAÇÃO DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA DA INFÂNCIA NO TEP.....	59
4.1.1 Identificação da experiência das crianças com o TEP.....	60
4.1.2 Identificação da intergeracionalidade no TEP.....	61
4.1.3 Identificação da participação das crianças no TEP.....	61
4.1.4 Identificação da personalização das crianças no TEP.....	61
4.1.5 Identificação de urbanidade e <i>affordance</i> no TEP.....	62
4.2 DESCRIÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO TEP À CIDADANIA DA INFÂNCIA.....	63
4.2.1 Descrição das contribuições do TEP à experiência das crianças.....	63
4.2.2 Descrição das contribuições do TEP à intergeracionalidade.....	77
4.2.3 Descrição das contribuições do TEP à participação das crianças.....	82
4.2.4 Descrição das contribuições do TEP à personalização.....	85
<b>5 DISCUSSÃO.....</b>	<b>89</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
APÊNDICE A — Protocolo de observação.....	115
APÊNDICE B — Roteiro de entrevista do grupo (i) crianças atendidas.....	116
APÊNDICE C — Roteiro de entrevista do grupo (ii) prestadores de serviços da ONG.....	117

## 1 INTRODUÇÃO

Ante ao processo de urbanização constante e de crescimento acelerado e desordenado das cidades, o espaço urbano e o modo de vida das pessoas se modificou de maneira significativa — a exemplo da prevalência de áreas comerciais e de redução de áreas verdes, de convívio e de lazer (LEFEBVRE, 2001; LACERDA; MELLO, 2017). As crianças, em especial, são umas das principais afetadas por toda essa transformação, pois, por serem consideradas mais frágeis e vulneráveis, não têm a possibilidade de ocupar o espaço — quase urbanizado por completo — da mesma maneira que os adultos, resultando no afastamento delas da cidade (SARMENTO, 2015; BROSTOLIN, 2021).

Como consequência de tal afastamento, a vivência das crianças na urbe, sobretudo naqueles mais densamente urbanizados, tornou-se restrita, ficando elas limitadas a parcelas de espaços pré-determinados, como a casa e a escola (CORDEIRO; MELLO, 2017). Isto é, resultou na limitação do seu convívio em comunidade e, por decorrência, de sua participação na cidade (QVORTRUP, 2010b; NASCIMENTO, 2011). Neste sentido, considerando que o conceito de cidadania se relaciona à vivência e à participação na sociedade (BALLESTEROS, 2016), à medida que as crianças foram distanciadas da cidade e tiveram a sua participação nela limitada, também se tornaram privadas da oportunidade de serem cidadãos ativos (PÉREZ *et al.*, 2008). Isto é, de serem capazes de participar da transformação do espaço em que vivem.

Logo, é possível admitir que as dificuldades ao exercício da cidadania da infância — entendida como a possibilidade de as crianças realmente participarem e se envolverem na e com a sociedade (JAMES; PROUT, 1997) — são efeitos do afastamento das crianças do espaço urbano e do convívio em comunidade (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007). As principais barreiras para a inclusão dos infantes na cidade estão relacionadas às questões sociais e econômicas, e à falta de infraestrutura, como a ausência de segurança e de acessibilidade adequada e a falta de espaços verdes e de lazer. Isso porque o planejamento da

urbe ocorreu de modo a favorecer o desenvolvimento econômico e o atendimento aos objetivos capitalistas (LEFEBVRE, 2001), resultando na negligência das demandas sociais e na diminuição dos espaços de convívio (SANTOS; MELLO, 2020; LOEB, 2019).

Embora a cidade seja, da maneira com que foi construída, limitadora da cidadania da infância (PINTO; PUGA, 2019), ela também oferece oportunidades para potencializá-la, dado que, ao desenvolver uma relação com a urbe e com a comunidade, a criança tem a chance de ser cidadã (SARMENTO, 2018) — ou melhor, de exercer a sua legítima cidadania, reitera-se. Segundo o autor, essa potenciação pode se dar por meio de aspectos como *personalização, affordance, experiência, intergeracionalidade, participação e urbanidade*, os quais serão mais bem descritos na seção seguinte. Entende-se por potencializar o ato de fortalecer o efeito de algo; isto é, de impulsioná-lo (HOUAISS, 2001). Logo, no que se refere à cidadania, o termo corresponde a reforçar, de maneira positiva, as potencialidades de seu exercício por parte das crianças.

Partindo de tal pressuposto, é preciso que as crianças experienciem a cidade, que se sintam pertencentes à coletividade e enxerguem o espaço urbano como algo a ser construído também por elas (PÉREZ *et al.*, 2008). Para tanto, faz-se necessário considerá-las, assim como os outros cidadãos pertencentes à sociedade, enquanto sujeitos sociais, detentoras de direitos e deveres, mas, principalmente, capazes de participar da vida em comunidade, sendo esta última condição essencial para o exercício da cidadania (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2006).

Destarte, a realização de projetos sociais promotores de ações para as crianças, que visem proporcionar a elas a participação social — isto é, o envolvimento ativo nas questões sociais —, pode ser muito importante para lhes conceder espaço na sociedade e, assim, possibilitar o exercício de sua cidadania (SARMENTO, 2015). A principal contribuição desses projetos não está apenas no fato de considerar as crianças nas suas ações, mas de

incluí-las participativamente e de promover-lhes direitos, tornando-as fração relevante da transformação de suas próprias vidas e colaborando para a diminuição das condições sociais de desigualdade e de exclusão (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Em verdade, as ações sociais para a infância têm potencial de colaborar à concretização do que Marshall (1950) chamou de dimensão social da cidadania, uma vez que proporcionam direitos sociais e melhores condições à vida da criança na cidade. À medida que as crianças passam a ser vistas enquanto sujeitos sociais, o Estado assume um importante papel para prover-lhes direitos, principalmente através da execução de políticas públicas (NASCIMENTO; MORAIS, 2020).

No Brasil, a Lei n. 8.069 estabelece um conjunto de direitos básicos para garantir a existência das crianças no espaço urbano — a saber: moradia, saneamento, mobilidade, circulação, participação, educação, cultura, acesso a áreas de lazer e interação com a natureza (BRASIL, 1990; 2016). Assim, ações sociais direcionadas a qualquer um dos aspectos mencionados pode ser capaz de contribuir para o eficaz exercício da cidadania da infância, uma vez que possibilitam benefícios diretos às crianças. No que se refere ao direito de interação com a natureza, em particular, a sua concretização tem se tornado cada vez mais difícil nas grandes cidades, considerando que o processo de urbanização foi responsável por diminuir de maneira bastante acentuada os espaços verdes urbanos (RUSSO *et al.*, 2017) e, como decorrência, por afastar as crianças do mundo natural (SOBEL, 2017).

A falta de áreas verdes e de lazer na cidade afeta significativamente o desenvolvimento das crianças, pois elas são privadas de um ambiente saudável e seguro para brincar e interagir com a natureza. Isso pode levar a problemas de saúde física, devido a maior propensão ao sedentarismo, e de ordem psicológica e social (LOUV, 2016; DRAPER; FREEDMAN, 2010). Além disso, pode contribuir ainda para o aumento da poluição do ar e sonora (LIN; EGERER, 2020), o que também tende a afetar negativamente a saúde dos

infantes. Portanto, é essencial que as políticas urbanas priorizem a criação e manutenção de espaços verdes e áreas de lazer, garantindo que as crianças possam ter acesso a ambientes propícios ao seu desenvolvimento integral.

Assim, na tentativa de proporcionar maior interação entre elas e a natureza, projetos que incentivam a criação de áreas naturais, como parques, jardins e hortas urbanas, têm ganhado bastante destaque nos últimos anos (SOUZA, 2017), inclusive no que concerne às experiências infantis (SILVA *et al.*, 2013). Quando desenvolvidas em locais com a presença de crianças, como escolas e organizações não governamentais (ONG), as áreas verdes urbanas podem colaborar para o estreitamento da relação entre elas — as crianças — e a natureza (GRENNO; PROFICE, 2019; BÔLLA, 2019).

As hortas, especialmente, por se caracterizarem como um espaço verde utilitário, em que se torna possível o cultivo de hortaliças, frutas e vegetais, apresentam potencial de ir mais além devido aos diversos outros benefícios capazes de gerar, a exemplo de fornecimento de alimentos para famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica (CALBINO *et al.*, 2017). Ademais, permitem ainda o envolvimento das crianças em atividades com as quais não estão habituadas em meio urbano, como a produção de alimentos. Isto porque, nos projetos, os envolvidos, geralmente, têm a oportunidade de participar de maneira ativa do processo de cultivo, lidando de forma direta com o ambiente natural (GARCIA, 2016; COELHO; BÓGUS, 2016) — o que pode proporcionar às crianças novos conhecimentos e habilidades; isto é, novas *experiências* para a concretização de sua cidadania.

Ao realizarem as referidas atividades, típicas de áreas menos urbanizadas, os participantes podem atribuir um novo significado ao espaço da cidade, onde predomina o urbano (NAGIB; NAKAMURA, 2020), — colaborando para consolidação da *personalização*, isto é, da criação de identidade da criança com a urbe. A participação nas hortas também possibilita que os envolvidos tenham mais um lugar de convívio na cidade (HOU, 2017),

oferecendo-lhes novas possibilidades de socialização, de lazer e de aprendizado em contato com a natureza (CALBINO *et al.*, 2017), por meio da educação ambiental (TIRIBA; PROFICE, 2019; TILBURY, 1995). Portanto, colabora para a ampliação da sua utilização do espaço público e, por conseguinte, da sua relação com o ambiente da cidade, aumentando os aspectos físicos do espaço percebidos pelos sujeitos — isto é, a *affordance*<sup>1</sup> (SARMENTO, 2018).

Acrescenta-se, aqui, que as hortas estimulam o convívio e a troca de conhecimento entre gerações, uma vez que a sua participação tende a não ser circunscrita a grupos sociais específicos — em outras palavras, permite sobremaneira a *intergeracionalidade* (SILVA *et al.*, 2013). Além disso, ao desenvolver a atividade de maneira conjunta, as crianças ampliam as suas possibilidades de socialização e desenvolvimento (ALVES, 1997), aprendendo a conviver com outros indivíduos (KRASNY; TIDBALL, 2009), o que pode fazer com que se sintam mais pertencentes à comunidade à sua volta (PÉREZ *et al.*, 2008). Isto diz respeito à *urbanidade*, conforme os pressupostos teóricos de Sarmiento (2018).

Entende-se, por conseguinte, que esta forma de intervenção pode contribuir para a aproximação das crianças da cidade, aumentando o direito de usufruto dos espaços (HOU, 2017), ampliando as suas possibilidades de participação (SOGA; GASTON; YAMAURA, 2017), melhorando o seu bem-estar e impactando construtiva e diretamente o seu desenvolvimento, sem mencionar outras ampliações, a exemplo do incentivo ao aprendizado e do respeito ao ambiente natural (CARVALHO *et al.*, 2021). Logo, entende-se que as hortas urbanas podem ser capazes de potencializar a cidadania da infância.

Considerando os benefícios que podem gerar em prol da cidadania, algumas iniciativas com hortas urbanas têm sido operacionalizadas em importantes cidades pelo mundo todo, a exemplo de Recife, em Pernambuco. Esta cidade — não obstante apresentar um dos melhores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Nordeste (PNUD, 2010) —, tem uma parcela

---

<sup>1</sup> Este conceito será mais bem detalhado a seguir, na seção de Fundamentação Teórica.

considerável de seus habitantes — cerca de 500 mil pessoas, equivalente a um terço do total — vivendo em condições de vulnerabilidade socioeconômica (MVM, 2020).

Nestas áreas, as moradias e os espaços públicos urbanos, em geral, foram construídos de maneira desordenada, sem a infraestrutura adequada. Como resultado disso, há excesso de lugares degradados e vulneráveis, e até mesmo sem condições adequadas de mobilidade, a exemplo das escadarias íngremes e estreitas, e de pequenos becos e vielas (SILVA, 2022). Tal contexto, por conseguinte, admite relação direta à limitação da participação das crianças na urbe, uma vez que lhes oferece restritas possibilidades de uso do espaço, bem como o dificulta.

Além disso, no que tange à alimentação, Recife se configura como uma das capitais brasileiras com menor consumo de alimentos saudáveis, apresentando um índice que corresponde a apenas 35,8% de sua população (PCR, 2021). Em busca de superar esse e outros problemas, em 2021, Recife aderiu ao Pacto de Milão — iniciativa mundial para superação da insegurança alimentar e nutricional —, e lançou um Plano de Agroecologia Urbana com o objetivo de implementar novas formas de resolução para essa questão.

Dentre as propostas traçadas, está a criação de hortas urbanas e a manutenção das já existentes no município. Segundo consta no plano, Recife possui, atualmente, 56 hortas ativas, distribuídas em instituições educacionais, governamentais e não governamentais, algumas delas, inclusive, direcionadas às crianças, na tentativa de gerar benefícios diretamente a elas, como o Telhado Eco Produtivo, da ONG Comunidade dos Pequenos Profetas (PCR, 2021). Esta horta urbana, cabe ressaltar, destaca-se entre as demais pelo fato de ter sido planejada para envolver diretamente as crianças e por ter o propósito maior de formá-las enquanto cidadãs.

Entende-se que, ao passo que possibilita melhoria de sua alimentação, maior participação social das crianças, contato com o espaço urbano, com a natureza e com outras

gerações, entre outros, o envolvimento com projetos promotores de hortas urbanas pode ser capaz de potencializar o exercício da cidadania da infância, tendo como referência as possibilidades apontadas por Sarmiento (2018). Com isso e à vista de tudo que foi apresentado, nesta pesquisa, buscou-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: *como experiências em projetos sociais com hortas urbanas podem potencializar a cidadania da infância?*

## 1.1 OBJETIVOS

A partir da problemática de pesquisa aqui apresentada, este estudo buscou, por meio da realização de um estudo de caso simples — mais bem detalhado na terceira seção —, alcançar os seguintes objetivos:

### 1.1.1 Objetivo geral

Compreender como experiências em projetos sociais com hortas urbanas podem potencializar a cidadania da infância.

### 1.1.2 Objetivos específicos

Para o alcance do objetivo geral desta pesquisa, buscou-se atingir os objetivos específicos descritos abaixo:

- I. Identificar o exercício da cidadania da infância a partir do envolvimento das crianças em um projeto social com horta urbana; e
- II. Descrever as contribuições geradas à cidadania da infância através do envolvimento das crianças em um projeto social com horta urbana.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Diante da limitação da cidadania da infância, o desenvolvimento de ações que visem inserir as crianças enquanto sujeitos na sociedade se mostra de extrema importância para reconhecê-las como cidadãs (SARMENTO, 2018). Nesse sentido, iniciativas com hortas urbanas se revelam como uma interessante alternativa para colaborar com tal feito, sobretudo pelos benefícios que elas conseguem gerar, os quais têm potencial para a consolidação de comunidades mais sustentáveis e resilientes (SOUZA, 2017) e para melhoria do bem-estar infantil, inclusive com relação à sua alimentação (CALBINO *et al.*, 2017).

No contexto vivenciado atualmente, em que o Brasil voltou a figurar no mapa mundial da fome (G1, 2022), a insegurança alimentar, principalmente no período da pandemia de Covid-19, já atinge mais de 30% da população brasileira, com números mais acentuados no Norte e Nordeste do país (RBPSSAN, 2021). As crianças, em especial, são fortemente afetadas, uma vez que a falta de acesso a uma alimentação adequada atrapalha o seu desenvolvimento nutricional. No que tange a elas, pesquisa divulgada pelo Ministério da Saúde revelou que, no ano de 2021, apenas 25% das crianças, aproximadamente, tiveram acesso a três refeições diárias, índice que apresenta uma queda se comparado aos anos anteriores, sobretudo nas famílias de baixa renda (LÜDER, 2021).

Assim, as hortas urbanas podem acarretar impactos positivos ao aumentar a disponibilidade de alimentos nutritivos à população em situação de vulnerabilidade e ao proporcionar maior resiliência alimentar às comunidades periféricas (FAO, 2021). A alimentação, cabe ressaltar, faz parte dos direitos básicos, por isso pode ser considerada um direito de cidadania (SILVA *et al.*, 2013). Ademais, reitera-se que pelos seus outros benefícios, as hortas podem contribuir significativamente para o bem-estar infantil, conforme mencionado na problemática acima.

Logo, pelo potencial de impactar positivamente em diferentes âmbitos, é interessante que projetos sociais com hortas urbanas e envolvendo crianças sejam incentivados, na tentativa de potencializar o exercício da sua cidadania. Porém, para que essas iniciativas sejam cada vez mais desenvolvidas, faz-se necessário que políticas sejam direcionadas para a infância, com foco na sua interação com o meio ambiente, na promoção de direitos sociais e na sua concretização enquanto cidadãs, de fato. Assim, como *justificativa prática*, espera-se que os resultados desta pesquisa forneçam subsídios à elaboração de políticas públicas eficazes — conforme as perspectivas de Hillesheim e Cruz (2012) e Secchi (2019a; 2019b) — para a cidadania infantil.

Como *justificativa teórica*, compreende-se que a realização desta pesquisa poderá contribuir para a produção de conhecimento sobre a cidadania da infância e os seus efeitos trazidos por projetos sociais promotores de hortas urbanas. Além disso, embora as discussões acerca da cidadania infantil tenham avançado nas últimas décadas, na prática, o seu exercício ainda é pouco efetivado (NASCIMENTO; MORAIS, 2020; TONUCCI, 2020), o que evidencia a necessidade do desenvolvimento de pesquisas nesta área. Esta pesquisa, colabora, ainda, para os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Urbanos e Política da Mobilidade (MOBIS), mais especificamente em sua linha de pesquisa Pós-colonialidade, Espacialidade e Cosmopolitismo Subalterno, ao investigar a possibilidade de um grupo socialmente marginalizado — as crianças —, aumentar a sua participação na urbe e potencializar o exercício de sua cidadania.

Ademais, por todos os seus benefícios, as hortas urbanas também se relacionam com o conceito de sustentabilidade (CORRÊA *et al.*, 2020), uma vez que têm potencial para colaborar com a contemplação dos seus três pilares: econômico, social e ambiental (ACKERMAN *et al.*, 2014). Por consequência, a sua implementação pode contribuir para o alcance da Agenda 2030, em seus Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), mais

especificamente naqueles referentes à promoção da “fome zero e agricultura sustentável” — ODS 2 — e à consolidação de “cidades e comunidades sustentáveis” — ODS 11 — (PNUD, 2015). Ressalta-se que as crianças devem ser percebidas como umas das principais beneficiadas por isso, dado que impactará o seu futuro enquanto adultas e também o das crianças das próximas gerações (UNICEF, 2005).

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A CIDADANIA DA INFÂNCIA

Historicamente, o exercício da cidadania esteve relacionado apenas ao homem adulto, excluindo-se, portanto, as mulheres e as crianças (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2006; COCKBURN, 2013). No que tange a essas últimas, isso se justifica porque elas não eram vistas como cidadãs plenas, mas sim como sujeitos em formação, pertencentes a uma fase preparatória — a infância — que, por sua vez, antecipa a vida adulta. Isso resultou no distanciamento das crianças dos problemas externos e na sua privação de participação social (QVORTRUP, 2010b; BROSTOLIN, 2021). Esta última, por sua vez, corresponde à possibilidade de envolvimento ativo nos assuntos da vida social, assumindo as pessoas como atores sociais, detentores de direitos e deveres (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2006).

À medida que tem a sua participação ativa na sociedade limitada, as crianças também passam a ter o seu exercício de cidadania restrito (SARMENTO, 2018). Isso porque a cidadania é definida como um processo dinâmico baseado na vivência do cotidiano e na participação social (BALLESTEROS, 2016). Além disso, conforme Marshall (1950), a cidadania é composta por três dimensões: política, civil e social. A primeira se refere aos direitos básicos pertencentes a um indivíduo, como o direito à liberdade, à propriedade e à igualdade. A dimensão política, no que lhe concerne, corresponde aos direitos políticos, com os quais se pode atuar no processo político. Já a cidadania social contempla os direitos sociais, como saúde, educação, aposentadoria, entre outros.

No Brasil, no entanto, tais direitos não são contemplados de maneira eficaz, mesmo após a Constituição Federal de 1988 (SOUZA, 2006), sobretudo para alguns grupos, como as crianças (CORDEIRO; AITKEN; MELLO, 2019). Não obstante está relacionada ao exercício de direitos, a cidadania não deve ter seu entendimento limitado apenas a tal — como comumente tem o seu significado atrelado —, mas sim ser entendida como um processo que

ocorre a partir da vivência em sociedade (PÉREZ *et al.*, 2008). Nesse sentido, o seu exercício se dá por meio do pertencimento à comunidade e da relação com o espaço que vive (CHAWLA, 2002). A cidade, portanto, se torna essencial para existir a cidadania, pois esta última não existe sem a primeira (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2006). Todavia, complementa os autores, para as crianças, a vivência na cidade é mais difícil e a cidadania, mesmo nos dias atuais, ainda é comumente relacionada aos sujeitos adultos.

Considerando que cidadania da infância, no que lhe concerne, corresponde à participação da criança na sociedade (JANS, 2004), entendendo-as enquanto detentoras de direitos e deveres (PEREIRA, 2017), a sua vivência na cidade se torna fator importante para concretizá-las enquanto cidadãs (SILVA, 2022). No entanto, elas, em geral, são privadas dessa participação devido às suas características consideradas imaturas e vulneráveis (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2006). A privação a qual elas são submetidas acabam por distanciá-las da urbe e inabilitá-las do direito de participar do espaço público, o qual é considerado sem condições de mobilidade para elas, além de ser visto como perigoso, principalmente pela preocupação com a segurança no trânsito e com a criminalidade (QVORTRUP, 2010b).

Essa visão atrelada à infância está ancorada em uma perspectiva desenvolvimentista — que se firmou durante muito tempo —, a qual enxerga que a criança precisa atingir determinada idade para ter o direito de participação social concretizado; isto é, para serem consideradas cidadãs (PÉREZ *et al.*, 2008; FERNANDES; TREVISAN, 2018). Para os autores, o senso comum de que a cidadania se refere a um conjunto de direitos também está alinhada a uma perspectiva desenvolvimentista. Isto porque a concretização desses direitos está sujeita ao alcance de determinadas idades, as quais, geralmente, correspondem à vida adulta. A partir deste pressuposto as crianças, portanto, tornam-se restritas à cidadania (BALLESTEROS, 2016).

Em contraste com essa abordagem, os estudos desenvolvidos no campo da sociologia da infância, sobretudo a partir da década de 1980, inserem uma perspectiva crítica aos ideais tradicionais atrelados às crianças (SARMENTO, 2018). A partir de uma nova visão, elas são percebidas como atores sociais (NASCIMENTO; MORAIS, 2020), e a infância, como uma categoria social (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2006). Isto é, a criança passa a ser considerada um real sujeito social, detentor de direitos e que sofre influência de fatores externos, mesmo que de maneira diferente em comparação às outras gerações (QVORTRUP, 2010a; PEREIRA, 2017).

Dentro dessa perspectiva, a criação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), ocorrida em 1989, é considerada um marco para a emancipação das crianças e para sua aceitação como cidadãs detentoras de direitos (PINTO; PUGA, 2019). É, portanto, um marco da cidadania da infância. Esse documento, entretanto, possui ainda algumas limitações, uma vez que não é cumprido em sua totalidade e que as crianças ainda são vistas como seres em formação, fazendo com que tais direitos soem, na verdade, como *pseudo-direitos* (CORDEIRO; AITKEN; MELLO, 2019). Neste sentido, a Escada de Participação, proposta por Hart (1992), apresenta que, por vezes, a participação infantil, na verdade, resume-se a formas de *não-participação*, conforme estão descritas no Quadro 1, abaixo.

**Quadro 1** - Escada de não-participação

<b>Forma de participação infantil</b>	<b>Definição</b>
<i>Manipulação</i>	As crianças participam da ação sem nenhum tipo de consciência sobre ela, apenas reproduzindo as opiniões e vontades dos adultos.
<i>Decoração</i>	As crianças participam das ações, mas têm pouca ideia do que aquilo representa de fato; sentem-se mais atraídas pela ação em si e não pela causa.
<i>Tokenismo</i>	Ocorre quando se parece dar voz às crianças, mas a sua capacidade de influenciar nas decisões é baixa. Funciona como uma participação simbólica.

Fonte: Adaptado de Hart (1992).

Assim, em geral, a participação das crianças tende a ocorrer apenas na teoria (BROSTOLIN, 2021). Todavia, é preciso considerar a sua capacidade de ter voz e o seu direito de fazerem parte das decisões que afetam a sua vida (PERCY-SMITH; THOMAS,

2010), a fim de que lhes seja dada a oportunidade de participação, na prática, e, por conseguinte, de potencializar a sua cidadania (SARMENTO, 2018). Em suma, para que isso se concretize, é importante a criação de ambientes urbanos seguros, acessíveis e acolhedores para elas, por meio de um planejamento urbano alinhado aos seus interesses (PINTO; PUGA, 2019).

Ademais, deve-se desenvolver e fortalecer atitudes sociais e culturais que considerem as necessidades e os direitos das crianças, visto que a falta de conscientização e engajamento da comunidade na promoção dos interesses infantis pode ser uma barreira à cidadania da infância (TRILLA; NOVELLA, 2001). Cabe ressaltar que os aspectos econômicos também são um desafio. Isso porque a exclusão do direito de participação na sociedade se expressa de modo ainda mais intenso quando se trata das crianças que vivem em condições de vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que elas têm menos acesso a direitos, inclusive aos fundamentais, como educação e lazer (WOODHEAD, 2006).

Nesse sentido, revela-se a importância do papel do Estado na promoção de serviços e para assegurar o acesso das crianças aos seus direitos, a um planejamento urbano adequado às suas necessidades e à sua devida participação na sociedade. Todavia, na prática, ainda há ausência de ações efetivas, o que demonstra a necessidade de investimentos na área, sobretudo com o desenvolvimento de políticas públicas. Em busca de alternativas, a própria sociedade civil, por meio das organizações do terceiro setor, por exemplo, tem desempenhado esforços para viabilizar projetos direcionados às crianças (MINETTO; WEYH, 2019). Assim, o envolvimento delas nesses programas sociais, seja na própria escola ou na comunidade, torna-se importante para lhes fornecerem direitos não atendidos plenamente e lhes apresentarem como agentes transformadores de sua realidade (HART, 1992).

### 2.1.1 Possibilidades para a cidadania da infância

Partindo do conceito de cidadania, no que tange à infância, ela se refere à real participação das crianças na cidade e, conseqüentemente, na sociedade. Isto é, considera-se que elas exercem a sua cidadania quanto têm a possibilidade de participação social (JANS, 2004). Assim, a cidadania infantil refere-se a proporcionar às crianças a oportunidade de participar dos espaços para que elas façam parte da construção dos contextos em que estão inseridas (NASCIMENTO; MORAIS, 2020).

Algumas estratégias para criar espaços mais adequados para as crianças na cidade incluem a criação de áreas verdes e de lazer acessíveis e seguros, a promoção da mobilidade ativa, com possibilidade para caminhar e andar de bicicleta, por exemplo. Além disso, é importante considerar a necessidade de incluir as crianças no planejamento urbano, garantindo que elas tenham voz ativa na criação desses espaços (VALENÇA, 2018). Ao adotar essas medidas, é possível criar ambientes urbanos mais acolhedores, seguros e inclusivos para as crianças, garantindo seu desenvolvimento saudável e bem-estar.

Mas, diante da perspectiva já enraizada, para que elas sejam consideradas cidadãs ativas deve haver a adoção de uma abordagem contra-hegemônica, capaz de modificar as visões fixadas a seu respeito ao longo do tempo, pautada em uma visão adultocêntrica sobre elas (SARMENTO, 2015). Partindo, então, de uma perspectiva mais moderna a respeito das crianças, existem algumas possibilidades de potencializar a sua cidadania, o que, de acordo com Sarmento (2018) pode se dar a partir de seis diferentes formas, a saber: (i) *personalização*; (ii) *affordance*; (iii) *experiência*; (iv) *intergeracionalidade*; (v) *participação*; e (vi) *urbanidade*. Ressalta-se que esta teoria a respeito das possibilidades de potenciação da cidadania da infância será utilizada como arcabouço teórico na condução desta pesquisa. As definições dos seus respectivos elementos estão apresentadas a seguir.

A *(i) personalização* corresponde a dar ao espaço um significado e, assim, transformá-lo em lugar. Esse processo ocorre porque, por meio do contato com a cidade, a criança passa a se sentir incluída na urbe, criando uma identidade com ela. Como consequência, os sentimentos desenvolvidos com o ambiente se incorporam à personalidade da criança, contribuindo para a sua formação enquanto sujeito (SARMENTO, 2018). Isso porque, conforme a teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), o indivíduo se constrói à medida que interage com as pessoas e com o ambiente à sua volta (ALVES, 1997).

Ao estabelecer contato com a cidade, a criança tem acesso aos distintos objetos e espaços pertencentes ao ambiente urbano, bem como desenvolve diferentes percepções acerca deles. Isso é o que Sarmiento (2018) denomina *(ii) affordance* — as propriedades dos prédios, das praças e de toda infraestrutura urbana percebida pelas crianças. Essa percepção, por sua vez, ocorre de maneira distinta para cada indivíduo, fazendo com que as pessoas vejam o espaço da cidade também de formas diferentes.

Ou seja, a *affordance* compreende uma relação individual entre o sujeito e o espaço físico da cidade. Essa interação, no que lhe concerne, é capaz de transformar tanto o sujeito quanto a urbe. O primeiro porque as percepções individuais sobre o espaço contribuem para a formação da personalidade do sujeito. O segundo porque os próprios sujeitos transformam o espaço que ocupam para que estes sejam mais bem apropriados por eles mesmos. Essa transformação é uma forma de apropriação da cidade e de expressão cidadã.

É através da relação desenvolvida com o espaço da cidade que a criança consegue adquirir o que Sarmiento (2018) chama de *(iii) experiência*. No que se refere a esse conceito, o autor parte dos pressupostos do teórico Walter Benjamin, para o qual o termo experiência carrega relação com o acúmulo de conhecimento. Isso porque a exposição ao mundo ao seu redor possibilita o aprendizado e, por conseguinte, a experiência, reitera-se. Todavia, a

principal questão no que tange à concretização de tal experiência reside no fato de que a sociedade atual, predominantemente capitalista, normalmente possibilita interações limitadas com o urbano, sobretudo às crianças, que são ainda mais restritas ao uso do espaço. Um exemplo dessas experiências restringidas se evidencia nos poucos lugares aos quais as crianças, geralmente, têm acesso na cidade — praças, *playgrounds*, *shoppings*, etc.

Não obstante a essa limitação, a própria cidade pode e deve oferecer oportunidades para que as crianças desenvolvam novas formas de experiências. Isto, por sua vez, corresponde a experienciar para além dos lugares restritos aos quais as crianças normalmente pertencem. Por exemplo, a interação com a natureza, seja em jardins, parques ou hortas urbanas, apresenta-se, dentre outras, como uma possibilidade para diversificar e ampliar tais experiências. Além disso, é importante que essas vivências possibilitem também o relacionamento das crianças com pessoas de outras faixas etárias (SARMENTO, 2018).

A interação com outras gerações, por sinal, também é apresentada por Sarmiento (2018) como uma das formas de potencializar a cidadania infantil, no que o autor chama de *(iv) intergeracionalidade*. Em meio à lógica capitalista da sociedade, o contato entre pessoas de diferentes idades tende a ser minimizado, principalmente porque elas frequentam espaços diferentes na cidade. Por exemplo, as instituições, como as escolas e as empresas, atendem, normalmente, a grupos etários específicos, dificultando o contato entre gerações (SARMENTO, 2018) e, por conseguinte, o aprendizado entre elas (TOPPING, 2005).

Ressalta-se que o estreitamento das relações intergeracionais se torna importante porque a população está vivendo cada vez por mais tempo, o que aponta a necessidade de ensinar e estimular as crianças a desenvolver vínculos intergeracionais (BENGTSON, 2001). Ademais, o desenvolvimento dessas interações se apresenta como um modo eficaz de atender, de forma integrada, as competências e interesses de diferentes gerações (KAPLAN; LIU; HANNON, 2006). Logo, é necessário que haja maior inclusão de todos na cidade, inclusive

de crianças e idosos — os mais afetados pelo processo de urbanização —, bem como o desenvolvimento de ações que possibilitem a interação entre eles (EPSTEIN, 2010), a exemplo das hortas urbanas.

Cabe ressaltar que tais inclusões só se tornam possíveis pela possibilidade de *(v) participação*, no sentido político do termo, referindo-se à possibilidade de as crianças opinarem sobre os aspectos da cidade e de decidir sobre o que afeta a vida em sociedade (MAYALL, 2002). A possibilidade de decidir sobre a vida em comunidade é essencial à cidadania da infância (PÉREZ *et al.*, 2008), dado que, por meio dela, torna-se possível incluir as crianças no espaço enquanto sujeitos sociais. Assim, é preciso envolvê-las, bem como toda a comunidade, no processo de planejamento e tomada de decisões sobre o desenvolvimento urbano, garantindo que suas vozes e necessidades sejam consideradas (SARMENTO, 2018).

Em outras palavras, promover tal participação significa percebê-las enquanto capazes de apresentar diferentes perspectivas a respeito dos temas que lhes cercam (PERCY-SMITH; THOMAS, 2010). No entanto, é preciso considerar que não se deve esperar que elas tenham comportamentos correspondentes aos dos adultos, o que seria uma tentativa de adultizá-las. Espera-se que, na verdade, tal oportunidade de participação possibilite a elas o contato com adultos, mas sem desempenhar os mesmos comportamentos, contemplando, assim, a ideia de intergeracionalidade (WYNESS, 2001 *apud* FERNANDES; TREVISAN, 2018).

Por meio da participação das crianças nas decisões que lhe afetam, inclui-las enquanto pertencentes da comunidade em que vive, o que direciona para o último elemento destacado por Sarmiento (2018): a *(vi) urbanidade*. Esta é entendida como a participação na comunidade de fato, por meio da inclusão das crianças nos diferentes assuntos inerentes a todos, inclusive a elas. Por meio dessa inserção, as crianças têm a oportunidade de ver o espaço urbano como um bem comum a todos (SARMENTO, 2018). A partir dessa interação, as crianças

conseguem melhor se reconhecer como pertencentes aos grupos sociais, o que contribui para a sua formação cidadã.

A escola, pelo seu caráter de proporcionar educação às crianças, têm um papel fundamental na promoção da participação delas na sociedade e no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para o exercício da sua cidadania. No entanto, muitos dos ambientes escolares ainda funcionam com base em uma perspectiva tradicional (HART, 1992), que não busca fazer com que o aluno reflita de maneira crítica sobre o mundo do qual faz parte (FREIRE, 1970). Nota-se, por outro lado, que alguns movimentos sociais vêm sendo desenvolvidos para dar espaço às crianças na cidade e na sociedade, com o intuito de, especialmente, potencializar a cidadania da infância (SARMENTO, 2015).

Esses projetos, além de buscar melhorar a qualidade de vida das crianças, visam promover direitos e justiça sociais a elas (PERCY-SMITH; THOMAS, 2010), o que pode ocorrer por meio de vivências múltiplas e de novas formas de experiências. Em alguns casos, tal vivência envolve um contato maior com o ambiente natural, como naquelas ações que possuem atividades ligadas à natureza, como é o caso das hortas urbanas — aqui apresentadas (CALBINO *et al.*, 2017; LANDRY *et al.*, 2021). Por destacar a importância de ouvir e valorizar as vozes e experiências das crianças, tais projetos sociais voltados para elas apresentam grande potencial para potencializar a cidadania da infância (SARMENTO, 2018).

## 2.2 AS HORTAS URBANAS

A formação das cidades ao longo da história tem se fundamentado em diferentes acontecimentos da sociedade, a exemplo do desenvolvimento da agricultura (FABER, 2013) dado que já no surgimento das primeiras civilizações, na Antiguidade, é possível encontrar vestígios de práticas agrícolas (JANICK, 2010 *apud* CORRÊA *et al.*, 2020). Todavia, com a industrialização e a urbanização constante — principalmente a partir da Revolução Industrial

(MOTTA; VASCONCELOS; 2008) —, o êxodo rural ocorrido fez com que o contato direto da população com tais atividades diminuísse enormemente (ARAÚJO, 2016).

De fato, o crescimento acelerado e desordenado do espaço urbano resultou na perda dos aspectos naturais nas cidades atuais, com destaque para as grandes metrópoles. Ou seja, houve a prevalência de urbanidades sobre as ruralidades, criando uma diferença significativa entre o que pertence à cidade e ao campo (BARBALHO; LANA; ENGLER, 2020). Não obstante a dicotomia estabelecida entre campo-cidade, as práticas de agricultura em áreas urbanas ainda se mantiveram presentes, mesmo que em pequena escala, e tem se tornado cada vez mais comum (DELSESTO, 2015).

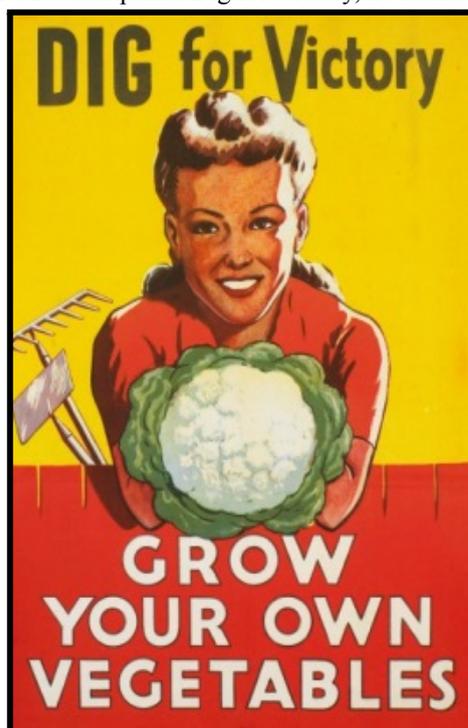
A agricultura urbana (AU) pode ser definida como as práticas agrícolas desenvolvidas dentro ou no entorno da cidade (ZEZZA; TASCIOTTI, 2010). Geralmente, ocorre em áreas pequenas, sejam individuais ou comunitárias, e tem os seus produtos destinados ao consumo de subsistência (CALBINO *et al.*, 2017). Comumente, a AU é praticada como uma alternativa para lidar com a falta de recursos econômicos e/ou nutricionais, por isso constituem uma significativa atividade para complementação de renda, sobretudo em momentos de crises (SOUZA, 2017). Ainda existem os casos em que ela é praticada apenas com fins comerciais, com o objetivo de vender os produtos no mercado (ZEZZA; TASCIOTTI, 2010).

No século XX, os contextos de guerra foram importantes motivadores para o desenvolvimento de práticas de agricultura urbana, a qual foi, inclusive, incentivada pelos governos, como no Reino Unido, durante a Segunda Guerra Mundial, com a propaganda “*Dig for victory*” — Figura 1 (BRITISH LIBRARY, *sine data*). Diante do contexto de crise que se apresentava, o incentivo ao cultivo nas cidades tinha o objetivo de garantir a continuidade da produção de alimentos durante e após a guerra (CORRÊA *et al.*, 2020).

Em especial a partir da década de 1980, a prática dessas atividades em áreas urbanas tem se tornado cada vez mais comum, como forma de sobrevivência e de melhoria de vida

para a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica, principalmente em territórios não-desenvolvidos, a exemplo de países da África, da Ásia e da América Latina (AQUINO; ASSIS, 2007; DALA-PAULA *et al.*, 2018).

**Figura 1** – Campanha Dig for Victory, no Reino Unido



Fonte: Corrêa *et al.*, 2020.

No Brasil, entretanto, foi apenas a partir do século XXI que a AU teve maior destaque nas políticas públicas, quando passou a integrar a Política Nacional de Redução da Pobreza e, posteriormente, com o desenvolvimento do Programa Nacional de Agricultura Urbana (CALBINO *et al.*, 2017). Com isso, na década de 2000 houve significativa destinação de recursos para o desenvolvimento de práticas agrícolas urbanas em território nacional, sejam oriundos de entes públicos ou de ONG (CASTELO BRANCO; ALCÂNTARA, 2011).

Nos diferentes lugares, as motivações para a implementação de práticas de agricultura urbana variam de acordo com o IDH dos países. Aqueles com índice alto e médio as fazem, principalmente, em vista de obter benefícios de cunho ambiental. Por outro lado, nos lugares

onde o IDH é baixo, as hortas funcionam como uma alternativa de garantia de segurança alimentar para as populações em situação de pobreza (NAZARENO *et al.*, 2022). O Brasil, embora possua uma taxa considerada média — equivalente a 0,754 — (PNUD, 2022), apresenta questões de países menos desenvolvidos, como a insegurança alimentar e a desigualdade social, o que faz com que a AU, em geral, vise resolver estes problemas (GARCIA, 2016).

Assim, diante das desigualdades inerentes à formação das cidades, que resultaram na criação de áreas urbanas de baixa renda, e diante das dificuldades no acesso a alimentos — sobretudo por escassez de recursos financeiros —, a AU pode ser uma solução para proporcionar segurança alimentar à população em situação de vulnerabilidade socioeconômica (ACKERMAN *et al.*, 2014). Ainda que, em muitos casos, contribua apenas como uma forma de complementação de alimentação e renda das famílias mais pobres (ZEZZA; TASCIOTTI, 2010).

Não obstante a essa ser umas das principais motivações para implementação de práticas de agricultura urbana, ela desempenha ainda um papel social ao incentivar o convívio em comunidade, o compartilhamento, a autonomia, o bem-estar e a criação de uma identidade comum entre os envolvidos (VAN LEEUWEN; NIJKAMP; VAZ, 2010; BOUKHARAEVA *et al.*, 2005). Além disso, contribui para a promoção da saúde, ao fornecer acesso a alimentos saudáveis e nutritivos, aumentar o nível de atividade física e melhorar a saúde mental. (WAKEFIELD *et al.*, 2007).

Para além dos referidos benefícios, contribuem também com serviços ecossistêmicos (ORSINI *et al.*, 2014), a exemplo da diminuição de indicadores negativos de microclimas, recuperação de solos degradados, drenagens de águas pluviais (ARAÚJO, 2016; RUSSO *et al.*, 2017) e amenização das temperaturas urbanas (ACKERMAN *et al.*, 2014). De fato, a AU apresenta grande potencial para compor a infraestrutura “verde” das cidades e, assim,

promover mudanças em sua paisagem. Por ser desenvolvida no interior da urbe e por permitir uma melhor utilização do espaço público, geralmente ocioso, as atividades agrícolas urbanas podem corroborar à transformação das cidades, fornecendo um novo significado ao “urbano” e ajudando a construir uma relação mais positiva entre o indivíduo e a natureza (NAGIB; NAKAMURA, 2020).

Por tanto, a agricultura urbana pode ser encarada como uma forma de ativismo e movimento social que visa melhorar espacialmente a cidade, impactando positivamente as condições de vida de seus moradores e garantindo uma comunidade mais resiliente e sustentável no que tange às dimensões econômica, sociocultural e ecológica (ARAÚJO, 2016). Logo, pode-se afirmar que a AU se apresenta como um tipo de resistência à formação hegemônica das cidades, conseguindo diminuir as desigualdades socioeconômicas ao promover uma cidade mais sustentável (RUSSO *et al.*, 2017).

Apesar disso, ressalta-se que as práticas de agricultura urbana não se caracterizam apenas como um passatempo ou uma forma de transformar o espaço urbano — predominantemente urbanizado —, mas também possibilita que os seus envolvidos ajam como atores capazes de colaborar social e espacialmente para tal transformação (DELSESTO, 2015). Neste caso, afirma o autor, o sujeito atua como cidadão. Ao relacionar a AU ao conceito de cidadania, este a considera como um espaço no qual os cidadãos podem potencializar o que chama de *cidadania urbana*, construída a partir da participação e inclusão de diferentes grupos, e levando à criação de um espaço comum a eles.

Dentre as diversas formas que a AU pode se apresentar, destacam-se as hortas urbanas, caracterizadas como o plantio de frutas, hortaliças e verduras em áreas urbanas; ou seja, no interior da cidade (CORRÊA *et al.*, 2020). Essas ações podem ser desenvolvidas em menor escala, como uma horta individual, em casa, ou em espaços públicos. Neste último caso, são denominadas hortas comunitárias, mantidas com base na colaboração entre os cidadãos,

muitas vezes como forma de agricultura de subsistência, e desenvolvida em locais públicos, os quais são, com frequência, não usados e ocupados — ou melhor, abandonados (NAGIB; NAKAMURA, 2020).

Além de utilizar os espaços comuns urbanos, também são frequentemente implementadas em instituições, com destaque para as ONG e as escolas (SILVA *et al.*, 2013; LOPES *et al.*, 2023). Essas iniciativas também são comumente implementadas em telhados — os chamados telhados verdes —, em vista de aproveitar essas áreas sobre os imóveis, os quais normalmente não são utilizados (ALMEIDA; BRITO; SANTOS, 2018; ACKERMAN *et al.*, 2014), a exemplo do Telhado Eco Produtivo, caso analisado nesta pesquisa.

No entanto, é necessário considerar a existência de inúmeras limitações para a criação e manutenção desse tipo de ação, a exemplo da dificuldade para conseguir financiamento, visto que é algo que necessita de recursos contínuos, mas que não tem o apoio institucional devido (DRAKE; LAWSON, 2014). Além dos impasses para atrair pessoas tecnicamente capacitadas, bem como para angariar os materiais necessários às tarefas, como sementes e acesso à terra e à água (CASTELO BRANCO; ALCÂNTARA, 2011), e para manter o constante engajamento da comunidade nas atividades (WAKEFIELD *et al.*, 2007; CALBINO *et al.*, 2017).

Para a superação desses desafios, torna-se necessário a concepção de políticas públicas que apoiem e promovam a implementação de hortas urbanas, sejam nas escolas ou em ambientes públicos e institucionais das comunidades, como uma estratégia para a promoção de saúde, bem-estar e educação ambiental (TWISS *et al.*, 2003; ARMSTRONG, 2000). Além disso, é importante ainda promover a conscientização da população acerca dos benefícios da AU, uma vez que os impactos positivos percebidos com relação à dieta, por exemplo, podem ser importantes contribuintes para a maior adesão da comunidade a esses programas (ZEZZA; TASCIOTTI, 2010).

### 2.2.1 Hortas urbanas e crianças

Entende-se que o contato com o mundo natural pode colaborar de modo significativo para o desenvolvimento infantil (SOBEL; LARIMORE, 2020), contribuindo para que as crianças se conectem e aprendam a gostar da natureza. Embora elas tenham maior tendência a se sentirem atraídas pelo ambiente natural de maneira inata, sendo, então, mais predispostas a quererem estar em contato com ele (TIRIBA; PROFICE, 2019), é preciso serem incentivadas a tal, em um processo de reaproximação (CARSON, 2012).

No mundo atual, em que há cada vez mais o distanciamento entre o espaço urbano e o natural, essa conexão se torna importante para despertar o interesse das crianças pelas questões ambientais e sustentáveis (SOBEL, 2017). Por isso há a necessidade de estreitar o seu contato com a natureza (GRENÓ; PROFICE, 2019), seja através da inserção em locais de recreação, como parques, ou por meio de atividades educativas, a exemplo das hortas em ambientes escolares ou em projetos sociais. Essas iniciativas podem favorecer o desenvolvimento infantil ao permitir que as crianças estejam ao ar livre, o que traz benefícios para a sua saúde física, ao reduzir o sedentarismo, e saúde emocional, ao promover bem-estar (LOUV, 2016).

Nesse sentido, com frequência, as hortas urbanas têm sido implementadas em ações direcionadas à infância, principalmente pelo seu potencial educativo e de transformação (OHLY *et al.*, 2016). Quando desenvolvidas em escolas, as chamadas hortas escolares contribuem significativamente para a melhoria do aprendizado das crianças, sendo utilizadas, inclusive, como metodologia de ensino (BLAIR, 2009). Isso porque essa atividade se apresenta como forma de transmissão de conhecimento e de conscientização acerca dos temas de sustentabilidade, por exemplo (CARVALHO *et al.*, 2021). Dessa forma, as hortas escolares colaboram para a aproximação das crianças com o meio ambiente natural e para a efetivação do seu cuidado com a natureza (WILLIAMS; DIXON, 2013).

Ao propiciar um maior contato com os elementos naturais, as hortas colaboram para a concretização de um dos direitos básicos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): o de interação com a natureza (BRASIL, 1990; 2016). Isto é, em meio às cidades totalmente urbanizadas, elas representam uma das soluções para criação de áreas verdes no espaço urbano (SOUZA, 2017; RUSSO *et al.*, 2017). Ademais, por proporcionar algo que não é típico no ambiente das grandes cidades — a produção de alimentos —, as hortas apresentam às crianças novos tipos de experiências (GARCIA, 2016), bem como ampliam os limitados lugares de convívio dos quais elas, geralmente, podem usufruir (HOU, 2017) — a exemplo de casa, escola, praças e *playgrounds*.

Ao se envolverem nessas atividades, as crianças têm a oportunidade de desenvolver novas formas de interação e convívio com as outras pessoas pertencentes às hortas, construindo sentimento de solidariedade e pertencimento à comunidade e ampliando, portanto, a sua participação social (WAKEFIELD *et al.*, 2007; COELHO; BÓGUS, 2016). Por fim, mas com relevância extremamente significativa, os alimentos cultivados nas hortas também afetam positivamente a infância, dado que, na maioria das vezes em que essa ação envolve crianças, o consumo é destinado a elas próprias (CRIBB, 2010). Logo, as hortas têm o importante papel de complementar e tornar mais saudável e nutritiva a alimentação dos envolvidos, seja na escola, em instituições sociais ou em outros locais (MAIA *et al.*, 2020; NAGIB; NAKAMURA, 2020).

Em meio aos problemas relacionados à fome e à insegurança alimentar, elas colaboram para democratizar o acesso às refeições, melhorando a qualidade da alimentação das crianças (LANDRY *et al.*, 2021) e promovendo um direito básico de existência (GARCIA, 2016). Além disso, essas iniciativas também são capazes de melhorar o comportamento alimentar das crianças, corroborando para a consolidação de hábitos mais saudáveis (BLAIR, 2009). É comum que as hortas também sejam implementadas em outros ambientes comunitários,

fazendo parte de programas sociais, por exemplo (ROBINSON-O'BRIEN; STORY; HEIM, 2009).

### 3 TRILHA METODOLÓGICA

À vista de atingir o objetivo traçado neste projeto, a pesquisa buscou entender como ocorre a participação das crianças em atividades com hortas urbanas e como essa experiência, por conseguinte, pode potencializar a cidadania da infância, conforme os conceitos apresentados por Sarmiento (2018) e descritos na seção anterior. Para tanto, foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa, por acreditar que se demonstra mais adequada para compreender a realidade a qual se pretende estudar (RICHARDSON, 2012), além de estar mais bem alinhada à perspectiva onto-epistemológica condizente com esta pesquisa — o interpretativismo (SACCOL, 2009).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, buscou-se investigar o fenômeno a partir do contato direto com ele, de modo a compreendê-lo por meio das diferentes perspectivas dos sujeitos que o vivenciam (MERRIAM; TISDELL, 2016). Considerando a singularidade do que será estudado, bem como a importância de investigar a sua relação com o contexto em que está envolvido, empregou-se o estudo de caso simples como método de pesquisa (STAKE, 1995).

#### 3.1 ESTUDO DE CASO SIMPLES

O estudo de caso simples se caracteriza pela descrição detalhada de um caso, em sua forma mais singular e complexa, buscando, assim, entendê-lo e interpretá-lo a partir da observação de suas particularidades (CRESWELL, 2014; LEÃO *et al.*, 2016). Este método, portanto, torna-se pertinente se a busca é por compreender verdadeiramente sobre uma situação, com o intuito de revelar as suas singularidades. Logo, atentar-se ao funcionamento do caso investigado será tarefa essencial da pesquisadora (STAKE, 1995).

Dentre as diferentes formas possíveis de se desenvolver esse tipo de pesquisa, nesta — seguindo um paradigma interpretativista (SACCOL, 2009) —, utilizou-se a abordagem

naturalista proposta por Robert Stake (1995). Por se tratar de um estudo de caso naturalista, alguns fatores requerem mais atenção por parte da pesquisadora para garantir que o caso estudado fosse compreendido em sua totalidade e complexidade, são eles: o contexto, a situação e a experiência (STAKE, 1995).

O *contexto* torna-se importante porque é capaz de influenciar as particularidades do caso. Por isso, a compreensão a seu respeito ocorreu de modo a considerar os aspectos externos que o envolve, sejam eles históricos, culturais, sociais, econômicos, dentre outros. Para observar essa relação, por sua vez, fez-se necessário ter contato direto com a *situação*, o que, por conseguinte, levou a compreender as características internas e externas ao caso. Isto, por fim, só se tornou possível como resultado da *experiência* da pesquisadora (LEÃO *et al.*, 2016).

Quanto à tipologia, optou-se por desenvolver um estudo de caso único — no qual a investigação se volta a um caso singular — e instrumental, pois buscou-se, a partir do contato com ele, obter um alcance mais geral e amplo sobre outros semelhantes. Aqui, portanto, o fenômeno estudado se tornou mais importante do que o caso em si (STAKE, 1995). Ou seja, partiu-se do pressuposto de que a compreensão sobre uma situação em particular — o do Telhado Eco Produtivo, apresentado a seguir — possibilita um melhor entendimento de outras, colaborando para a construção e reconstrução de teorias durante todo o processo de estudo (LEÃO *et al.*, 2016).

Cabe ressaltar que, mesmo se tratando de um estudo de caso único, em que o foco se mantém na particularização — ou seja, em compreender o funcionamento em sua singularidade —, torna-se possível alcançar um entendimento mais geral sobre o tema, como se propõe o estudo de caso instrumental (LEÃO *et al.*, 2016). No entanto, é importante considerar que o foco deste tipo de pesquisa não está na generalização, uma vez que cada caso

é considerado único, o que, por sua vez, pode levar a resultados diferentes em outros contextos (SILVA; FERNANDES; PAIVA JÚNIOR, 2017).

Ademais, como neste tipo de pesquisa descrever o contexto de forma rica e clara é algo extremamente importante (CRESWELL, 2014), no tópico abaixo será apresentado o campo de atuação desta pesquisa — o Telhado Eco Produtivo, da ONG Comunidade dos Pequenos Profetas (CPP). A escolha deste, dentre os 56 locais com hortas urbanas na cidade do Recife (PCR, 2021), deu-se — além da possibilidade de ser investigado por meio de acesso às informações e às pessoas — pela sua singularidade e representatividade do fenômeno, conforme as orientações de Stake (1995).

Para além de representar o que se pretende investigar — visto que o Telhado Eco Produtivo corresponde a uma horta urbana com envolvimento ativo de crianças —, este caso foi selecionado dentre os demais pelo fato de direcionar as suas ações ao objetivo de formar cidadãos. Isso porque a CPP, através dos seus serviços prestados, colabora para melhorar a realidade vivida pelas crianças atendidas, não apenas através da promoção de direitos humanos, mas também por propiciar a elas a possibilidade de participação na sociedade, de socialização, de aprendizado e profissionalização (MORAES, 2022). Isto, de acordo com as teorias sobre o tema — a exemplo de Sarmiento (2018) —, pode estar contribuindo para a consolidação do exercício da cidadania da infância.

Nesse sentido, a CPP já teve o seu trabalho reconhecido quando conquistou, em 2020, o prêmio Cidadania Brasil, concedido a pessoas físicas ou jurídicas que colaboram para o fortalecimento da cidadania no país (CPP, 2020), e quando o teve o seu trabalho reconhecido pela ONU, em 2008, por contribuir para o alcance dos Objetivos do Milênio (DP, 2018). Portanto, a ONG e, por extensão, o Telhado Eco Produtivo, apresentam grande potencial para responder à pergunta que se buscou nesta pesquisa.

### 3.2 CAMPO DE ATUAÇÃO

O Telhado Eco Produtivo está localizado na sede da Comunidade dos Pequenos Profetas (CPP), uma organização não governamental criada há cerca de 37 anos, com o objetivo de atender crianças e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica do Recife. Localizada na região central da cidade, no bairro de São José, a CPP atende moradores das comunidades circunvizinhas de Joana Bezerra, Ilha do Leite, Coque, Avenida Sul, Roque 2 e Roque 3, além daqueles em situação de rua (MADEIRO, 2021). Anualmente, o número de atendidos — como são chamadas as crianças no contexto da ONG — é de cerca de 400 crianças e jovens com idades entre 10 e 20 anos aproximadamente (MORAES, 2022), sendo, a sua maioria, com média de idade entre 11 e 12 anos (MARTÍNEZ, 2016).

Entre os seus serviços, a CPP promove atividades artísticas, culturais, educativas, esportivas, gastronômicas e ambientais, sendo estas últimas relacionadas, principalmente, às práticas de agricultura urbana desenvolvidas no telhado do casarão onde a ONG funciona. As crianças participam das ações por meio de oficinas, realizadas de acordo com um cronograma semanal, que ocorrem diariamente, das 9h às 11h, de segunda a sexta-feira, conduzidas por profissionais da ONG e/ou voluntários do projeto. Além disso, os atendidos recebem assistência psicológica, nutricional e judicial, caso precisem (CPP, 2020).

As suas mães também têm um significativo apoio da instituição, em especial com a participação nas cooperativas promovidas pela CPP: uma de artesanato, as Mãos Talentosas — Figura 2; e outra de compostagem, As Minhoqueiras — Figura 3. A primeira é responsável pela confecção e comercialização de produtos de artesanato, enquanto a outra se volta à produção de composteiras para a implementação de hortas caseiras (CPP, *sine data*).

**Figura 2** – Cooperativa Mãos Talentosas



Fonte: A autora (2022).

**Figura 3** – Cooperativa As Minhoqueiras

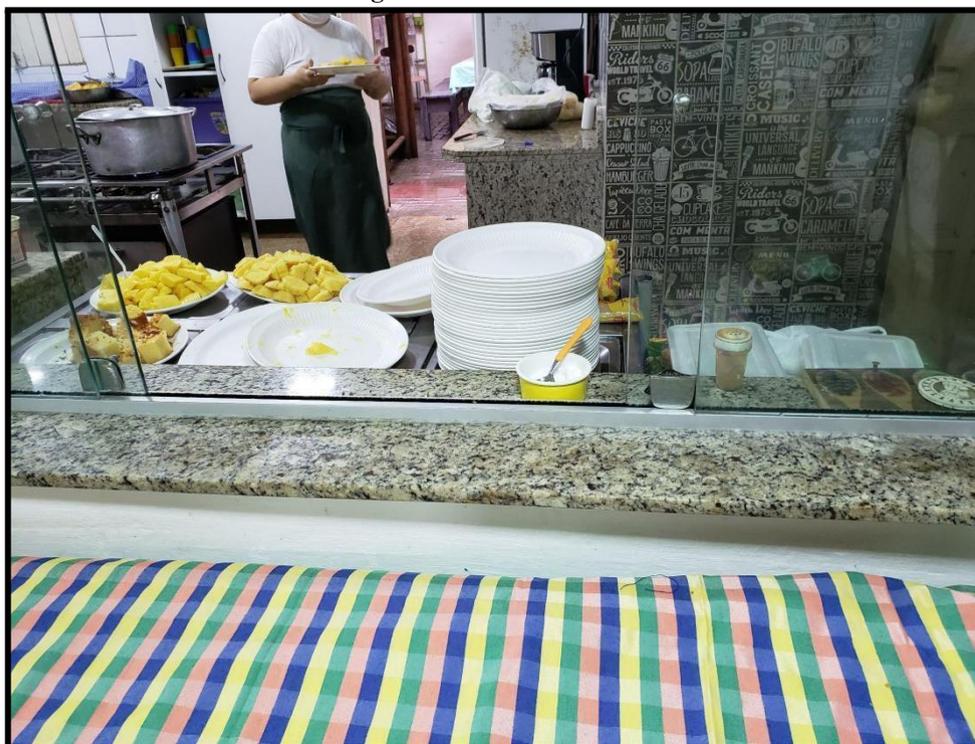


Fonte: A autora (2022).

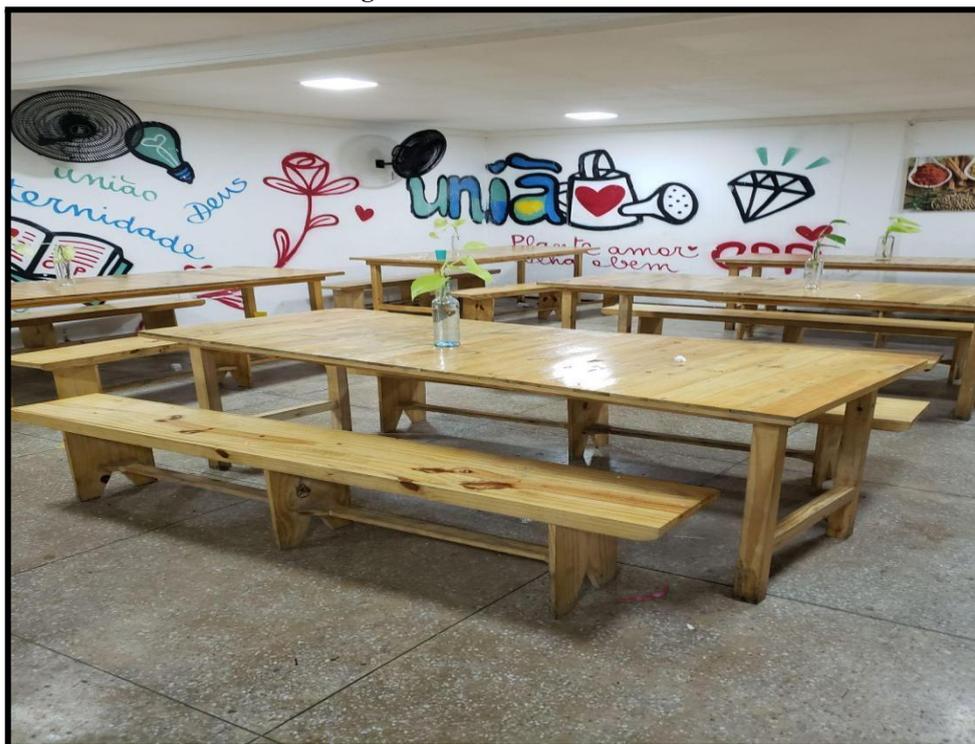
Na cooperativa As Minhoqueiras, inclusive, as envolvidas recebem todo o apoio técnico necessário para realização do cultivo em sua própria casa, por meio de hortas caseiras, por exemplo. Devido ao envolvimento com essas ações da instituição, tais mulheres têm a possibilidade de desenvolver uma atividade econômica, contribuindo para complementar e até mesmo suprir a renda de suas famílias (CPP, *sine data*).

Além de todas as ações realizadas, a CPP também disponibiliza refeições às crianças e jovens enquanto frequentam a instituição — nas Figuras 4 e 5 estão a cozinha e o refeitório, respectivamente. Como as oficinas ocorrem no período matutino, são oferecidos café da manhã e almoço. O cardápio fornecido, pensado por uma profissional de nutrição, busca garantir uma alimentação mais saudável aos frequentadores (MAIA *et al.*, 2020), além de dar maior segurança alimentar àqueles que, normalmente, não possuem acesso frequente à comida, como os que vivem em situação de rua.

**Figura 4** – Cozinha da CPP



Fonte: A autora (2022).

**Figura 5** – Refeitório da CPP

Fonte: A autora (2022).

Nesse sentido, o Telhado Eco Produtivo se propõe a desempenhar o importante papel de prover alimentos saudáveis e orgânicos (GARCIA, 2016) a serem utilizados diretamente na cozinha da ONG (CPP, *sine data*).

### 3.2.1 O Telhado Eco Produtivo

Desde 2016, a CPP possui uma área de agricultura urbana instalada no telhado do casarão onde a ONG está localizada. A ideia da horta no telhado surgiu em 2015, como uma solução para os constantes arrombamentos ocorridos pela parte de cima do imóvel, os quais levaram a um prejuízo de 47 mil reais (CPP, *sine data*). Baseando-se nos exemplos de telhados verdes vivenciados em experiências na Europa, pelo gestor da CPP, aliado ao desejo de investir em atividades ligadas à sustentabilidade, a horta urbana foi implementada no telhado, em uma ação denominada Telhado Eco Produtivo (MADEIRO, 2021) — ver Figura 6.

**Figura 6** – Vista de cima do Telhado Eco Produtivo



Fonte: CASTRO (2021).

Pioneiro na cidade do Recife, o projeto foi operacionalizado em 2016, contando com o apoio de pesquisadores e especialistas, e de parceiros da iniciativa privada, como a Petrobras e instituições alemãs. Desde então, busca realizar não apenas a função de alimentar pessoas, mas de fornecer conhecimento sobre sustentabilidade, alimentação saudável e cuidado com o meio ambiente (CARVALHO *et al.*, 2021; MADEIRO, 2021; MORAES, 2022). Cabe ressaltar que, antes disso, a CPP já realizava, há cerca de 6 anos, ações de incentivos à criação de hortas verticais nas comunidades circunvizinhas (CPP, 2020).

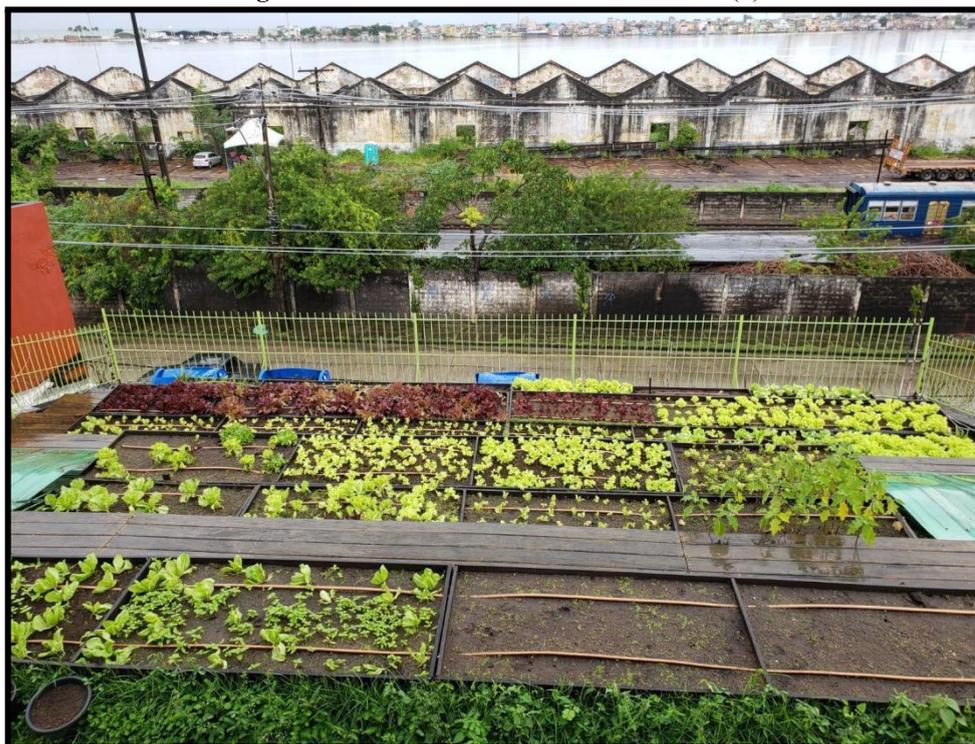
Atualmente, o Telhado Eco Produtivo contém cerca de 400 metros quadrados, ocupados com uma diversidade de cultivos orgânicos, sobretudo hortaliças, as quais são plantadas e colhidas em estruturas de madeiras, organizadas em corredores com diferentes níveis, como em uma arquibancada, conforme apresentado na Figura 7, abaixo. Entre os alimentos cultivados no telhado estão, principalmente, espécies folhosas, como diversos tipos de alface, rúcula, couve, manjericão; ervas, como coentro, cebolinha, hortelã, cidreira; além de algumas verduras, a exemplo do tomate-cereja, do pimentão, da beterraba, entre outros — ver Figuras 8 e 9 (CPP, *sine data*).

**Figura 7** – Projeto do Telhado Eco Produtivo

Fonte: CPP (*sine data*).

Com o intuito de democratizar o acesso à alimentação saudável e de combater a insegurança alimentar (GARCIA, 2016) das pessoas em condições de vulnerabilidade da cidade do Recife, os itens colhidos na horta, além de serem utilizados nas refeições diárias fornecidas na ONG, também são disponibilizados às famílias dos atendidos (CALBINO *et al.*, 2017). Pelo menos duas vezes ao mês, relata-se que as mães se reúnem na CPP para colher e levar os alimentos para casa, o que pode contribuir para a complementação alimentar dos que vivem em situação de baixo desenvolvimento socioeconômico (SOUZA, 2017; CPP, *sine data*). Ao todo, estima-se que 287 famílias se beneficiem da horta (MADEIRO, 2021).

**Figura 8 – Cultivo do Telhado Eco Produtivo (1)**



Fonte: A autora (2022).

**Figura 9 – Cultivo do Telhado Eco Produtivo (2)**



Fonte: A autora (2022).

Além das mulheres, as crianças e jovens também têm participação ativa nas atividades do telhado. Isso porque a manutenção da horta é realizada diariamente por eles próprios — ver Figura 10 —, que auxiliam dois profissionais responsáveis pelo Telhado Eco Produtivo. As tarefas são desenvolvidas em formato de oficina e, dentre elas, os atendidos têm contato direto com a terra e sua colheita (CPP, *sine data*).

**Figura 10** – Participação das crianças no Telhado Eco Produtivo



Fonte: *Google Maps* (2016).

Em adição, os atendidos também têm a oportunidade de ter contato direto com a produção das refeições, por meio das oficinas de gastronomia e de assistência na cozinha, ambas oferecidas pela CPP. Nelas, além de realizar preparos culinários, eles recebem palestras e orientações sobre temáticas nutricionais e socioambientais (MADEIRO, 2021). Com efeito, por participarem dessas atividades relacionadas ao Telhado Eco Produtivo, eles têm acesso a uma diversidade de informações sobre o cultivo de orgânicos, alimentação saudável e respeito ao meio ambiente (CARVALHO *et al.*, 2021), o que busca contribuir não apenas para a sua segurança alimentar, mas tem a missão de desenvolver neles valores de sustentabilidade (CPP, *sine data*).

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA E QUESTÕES ÉTICAS

Como a investigação aqui desenvolvida se refere à cidadania da infância, as crianças se apresentam como os principais sujeitos de estudo. Além delas, os profissionais envolvidos no Telhado Eco Produtivo — voluntários ou não —, bem como na gestão da ONG em sua totalidade, também constituíram o grupo de participantes da pesquisa, uma vez que as suas perspectivas poderão contribuir para melhor compreender o envolvimento das crianças com o fenômeno. Logo, esta pesquisa foi conduzida com dois diferentes grupos de participantes: (i) as crianças atendidas e (ii) os prestadores de serviços da ONG.

Para cada grupo citado, foram desenvolvidas estratégias específicas de coleta de dados e informações, de modo a torná-las mais adequadas às suas particularidades e ao que se buscou extrair de cada um deles. As características relacionadas a esse processo estão apresentadas abaixo. Ressalta-se que, no primeiro grupo, foram consideradas crianças aquelas com idade até doze anos, conforme disposto no ECA (BRASIL, 1990).

É importante ressaltar ainda que, por se tratar de uma pesquisa envolvendo pessoas, em especial crianças, foram consideradas todas as questões éticas inerentes a esse tipo de investigação. Inicialmente, buscou-se a autorização e consentimento dos participantes da pesquisa, garantindo a proteção de sua identidade e imagem (FERNANDES, 2016). Dessa forma, todos os registros fotográficos envolvendo crianças foram extraídos de material secundário, já exposto na *internet*.

No decorrer do texto, também se buscou preservar o anonimato dos participantes, uma vez que não foram identificados nos trechos de fala apresentados — ressalvados os dados e informações oriundos de material secundário; conquanto, optou-se por não revelar os nomes dos adultos citados. Além disso, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

### 3.4 TRABALHO EM CAMPO

Para garantir que o fenômeno aqui estudado fosse compreendido em sua totalidade e complexidade, a *experiência* com o caso se apresentou como algo essencial (LEÃO *et al.*, 2016). Por isso, foi realizada uma imersão em campo por três meses do segundo semestre de 2022, com o intuito de ter contato direto com a *situação* e com o *contexto* do caso, seguindo as orientações de Stake (1995). A finalização desta vivência, cabe ressaltar, foi definida durante o processo, quando, após a coleta dos dados e das informações necessárias, identificou-se o alcance do ponto de saturação destes — isto é, quando não mais se obtiveram novas informações (PAIVA JÚNIOR; LEÃO, MELLO, 2011).

Durante o trabalho em campo, a atuação da pesquisadora se dividiu em dois momentos. Inicialmente, o contato com o caso se deu através da participação ativa na ONG, atuando como voluntária do projeto uma vez por semana, por um período de três meses, em busca de vivenciar e observar diretamente a realidade em questão, por meio de observação participante. A experiência proporcionada pelo voluntariado possibilitou o contato direto com o caso e com os diferentes atores participantes dele: gestores, trabalhadores, outros voluntários, crianças e suas respectivas mães.

Em um segundo momento, por entender que não haveria mais a necessidade da participação ativa em campo, o trabalho se restringiu a visitas pontuais à ONG, à vista de buscar outros dados e informações a serem acrescentados à pesquisa. A identificação dessas informações adicionais necessárias ocorreu de forma contínua, durante o processo de análise do *corpus*, situação em que se apresentaram alguns pontos relevantes a serem mais bem explorados. Isto só se tornou possível pela flexibilidade das etapas de coleta e análise, característica da pesquisa qualitativa (FLICK, 2013).

### 3.5 CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

Em consonância com as abordagens de estudo de caso, foram empregados múltiplos métodos de coleta de dados (CRESWELL, 2014). Dados documentais, como reportagens e textos do *site* oficial da CPP; dados visuais, incluindo vídeos; e dados verbais, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos; e observação participante da pesquisadora, compuseram o corpus da pesquisa. O processo de triangulação desses métodos de coleta permitiu a confirmação dos relatos a partir de diferentes fontes, proporcionando maior confiabilidade à pesquisa e reduzindo a possibilidade de análises e interpretações equivocadas (DENZIN; LINCOLN, 2008; PAIVA JÚNIOR; LEÃO, MELLO, 2011).

A observação participante, considerada fundamental em estudos de caso por permitir o acesso direto às ações e realidade no momento exato em que acontecem (LINCOLN; GUBA, 1985; FLICK, 2009), deu-se durante as atividades voluntárias na CPP. Essa observação, de caráter participativo, envolveu a pesquisadora na realização das atividades e interações diretas com os diversos envolvidos, especialmente com as crianças, ao longo de três meses. As notas de campo detalhadas foram elaboradas para registrar as experiências vivenciadas (BAUER; GASKELL, 2017).

Além da observação participante, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos — as crianças atendidas e os prestadores de serviços da ONG. Essa técnica de coleta permitiu maior aprofundamento sobre os diferentes pontos de vista relacionados ao Telhado Eco Produtivo e o acesso às experiências anteriores à imersão em campo (CRESWELL, 2014; FLICK, 2013). Foram realizadas oito entrevistas: cinco com os prestadores de serviços e três com as crianças atendidas. Com estas últimas, foi utilizada a técnica de grupo focal, por considerá-la mais adequada para interagir com o público-alvo e para alcançar maior número de entrevistados simultaneamente.

A seleção das crianças participantes das entrevistas em grupo foi baseada na assiduidade delas no TEP, totalizando doze infantes entrevistados: cinco no primeiro grupo, quatro no segundo e três no terceiro; sendo quatro meninas e oito meninos, com faixa etária entre 9 e 12 anos. Durante a condução da entrevista em grupo, buscou-se deixar os infantes à vontade para interagir no diálogo, de modo permitir que eles expressassem as suas percepções e vivências de forma mais autônoma e significativa. Além disso, também foram adotadas estratégias de utilização de brincadeiras para conseguir atrair a atenção das crianças, como jogos de tabuleiro ou de adivinhação. Abaixo, os Quadros 2 e 3 apontam um detalhamento sobre os participantes entrevistados e os respectivos códigos utilizados para identificá-los.

**Quadro 2** – Detalhamento dos participantes do grupo “Crianças atendidas”

<b>Grupo de participante</b>	<b>Gênero</b>	<b>Identificação do participante</b>
Crianças atendidas	Feminino	C1
	Feminino	C2
	Masculino	C3
	Masculino	C4
	Masculino	C5
	Masculino	C6
	Masculino	C7
	Feminino	C8
	Feminino	C9
	Masculino	C10
	Masculino	C11
	Masculino	C12

Fonte: A autora (2023).

**Quadro 3** – Detalhamento dos participantes do grupo “Prestadores de serviços da ONG”

<b>Grupo de participante</b>	<b>Gênero</b>	<b>Função ocupada na CPP</b>	<b>Identificação do participante</b>
Prestadores de serviços da ONG	Masculino	Administrativa	PS1
	Feminino	Psicossocial	PS2
	Feminino	Oficineiro	PS3
	Masculino	Oficineiro	PS4
	Masculino	Administrativa	PS5

Fonte: A autora (2023).

Para guiar as observações e entrevistas, foram utilizados, respectivamente, um protocolo de observação e dois roteiros de perguntas, disponíveis nos Apêndices A, B e C. Ressalta-se que a coleta ocorreu de maneira aberta e flexível, adaptando-se às necessidades da pesquisa (PAIVA JÚNIOR; LEÃO, MELLO, 2011). Dados secundários, como materiais documentais e visuais, também foram incorporados ao *corpus* da pesquisa (BAUER; GASKELL, 2017). Onze documentos coletados incluíram matérias jornalísticas sobre a CPP, enquanto seis vídeos sobre o Telhado Eco Produtivo foram obtidos de diversas mídias. Parte do material visual foi produzida pela própria pesquisadora durante sua experiência na ONG, configurando-se também como dado primário (FLICK, 2013). No Quadro 4, abaixo, estão sintetizados os dados e informações que compuseram o *corpus* desta pesquisa.

**Quadro 4** – Tipos de dados e informações coletados

<b>Tipos de dados e informações coletados</b>	<b>Fontes dos dados e informações</b>	<b>Quantidade</b>
Dados verbais	Grupo focal com as crianças atendidas	3 <sup>2</sup>
	Entrevistas com os prestadores de serviços da ONG	5
Dados documentais	Matérias jornalísticas sobre o TEP e a CPP	11
Dados visuais	Vídeos de diversas mídias sobre o TEP	6

Fonte: A autora (2023).

O *corpus* de pesquisa, composto pelos diversos dados, informações e objetos coletados (como imagens, textos, documentos orais, entre outros) relacionados ao tema pesquisado, foi selecionado de acordo com o critério da pesquisadora (BARTHES, 1996; ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006). A finalização da construção do *corpus* ocorreu quando se alcançou o ponto de saturação dos dados e informações (BAUER; GASKELL, 2017). Para permitir essa flexibilidade, o processo de análise e interpretação do *corpus* foi integrado à etapa de coleta (FLICK, 2013). As questões específicas relacionadas à análise e interpretação serão apresentadas no tópico a seguir.

<sup>2</sup> Reitera-se que, nos três grupos focais realizados, foram entrevistadas doze crianças no total.

### 3.6 ANÁLISE DO *CORPUS*

Nesta pesquisa, o processo de análise do *corpus* foi dividido em três etapas: (i) pré-análise, (ii) análise propriamente dita e (iii) interpretação de significados (CRESWELL, 2014). Na fase inicial — (i) a pré-análise —, a preparação das evidências coletadas envolveu a conversão de todos os dados, inclusive visuais, em formato de texto, a fim de simplificar as etapas subsequentes. Em seguida, o *corpus* foi organizado e agrupado de maneira homogênea, com base nos tipos de dados coletados — documentais, visuais e verbais — e nos grupos de sujeitos da pesquisa — as crianças e os prestadores de serviços da ONG.

Na (ii) análise propriamente dita, os dados e informações foram codificados e classificados em categorias, conforme a pesquisa qualitativa básica proposta por Merriam e Tisdell (2016). Por meio do processo de codificação, as informações coletadas em campo foram agrupadas, em busca de encontrar correspondência entre elas e de identificar padrões e associações relevantes ao alcance do objetivo proposto na pesquisa (MERRIAM; TISDELL, 2016). Os códigos utilizados nesta etapa foram criados a partir dos próprios trechos analisados, e a operacionalização deste processo ocorreu com a ajuda de um *software* específico para análise qualitativa, o *Taguette*<sup>3</sup>.

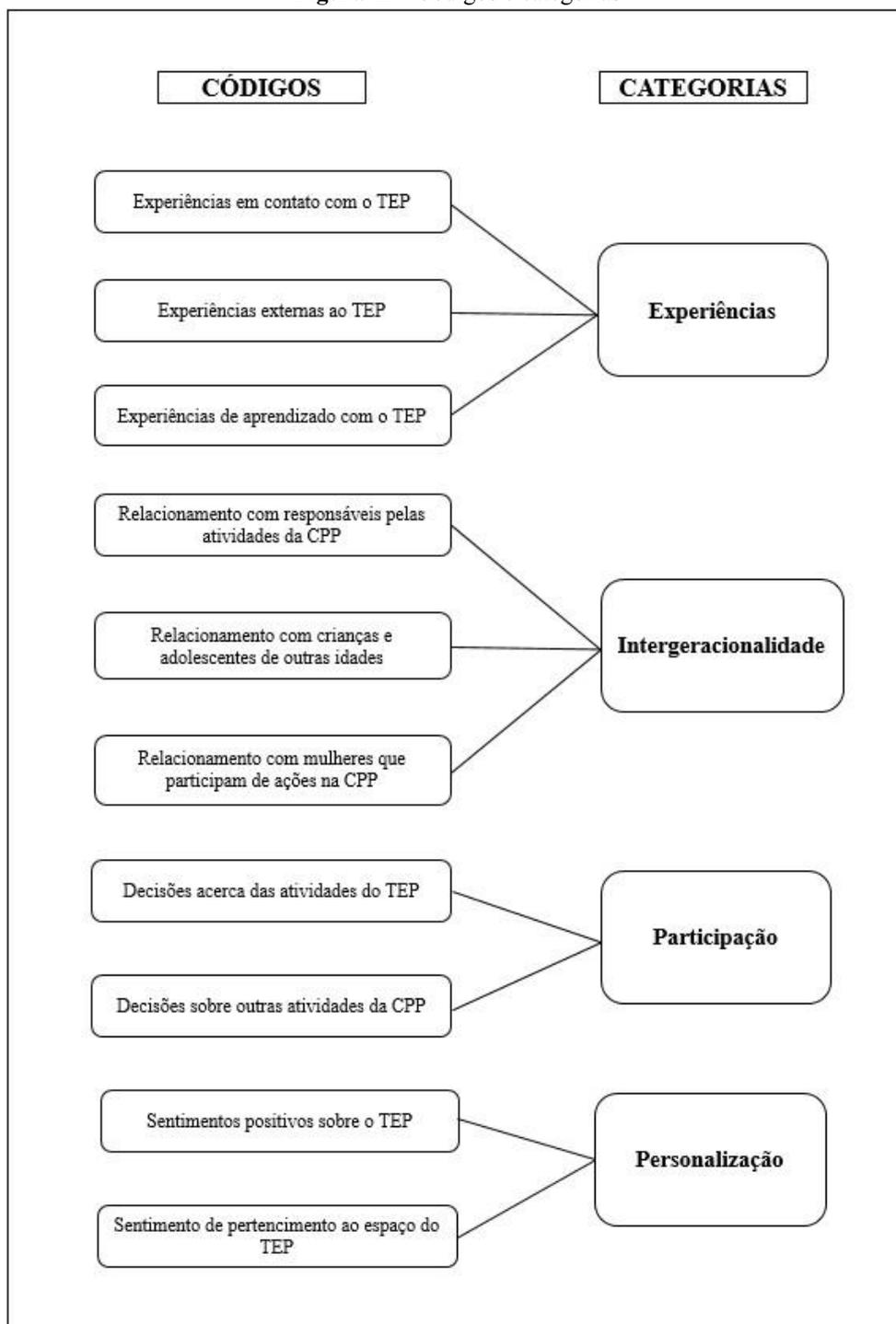
Esta ferramenta, cabe ressaltar, auxiliou no processo de organização dos dados transcritos, pois cada tipo de dado coletado (notas de campos, dados verbais, documentais e visuais) foi organizado em pastas distintas dentro da plataforma e separado por documentos. Esta organização facilitou a leitura das informações e permitiu evidenciar os trechos relevantes à análise, por meio da ferramenta “*Highlights*”, que possibilita realçar partes do texto e reuni-las em diferentes “*Tags*”. Assim, nesta etapa, os trechos destacados foram agrupados em *tags* — isto é, nos códigos criados.

---

<sup>3</sup> *Taguette* versão 1.4.1-25-g6fe844d.

Concluída esta agrupação inicial, o processo analítico se direcionou a um segundo momento de classificação: a categorização, que envolve a reunião dos códigos em categorias. Na Figura 11, abaixo, estão apresentados os códigos e categorias criados e que subsidiaram as interpretações e análises dos dados e informações da pesquisa.

**Figura 11 - Códigos e categorias**



Fonte: A autora (2023).

Neste momento, foram utilizadas categorias analíticas pré-definidas, fundamentadas nos pressupostos teóricos desenvolvidos por Sarmiento (2018) acerca das possibilidades de potenciação da infância, as quais foram apresentadas na seção anterior. Destaca-se que, inicialmente, planejava-se utilizar uma categoria relacionada a cada aspecto da teoria, a saber: (i) *personalização*; (ii) *affordance*; (iii) *experiência*; (iv) *intergeracionalidade*; (v) *participação*; (vi) *urbanidade*.

Todavia, durante a condução da análise, constatou-se que, no tocante às categorias *personalização* e *affordance*, e *participação* e *urbanidade*, não foi possível, a partir dos achados em campo, identificar divergências significativas entre elas, dificultando, sobremaneira, a codificação dos dados e das informações destas categorias. Por isso, e por considerar que o *corpus* construído apresentou maior relação e consistência com os conceitos das categorias *personalização* e *participação*, em comparação às outras duas, optou-se por excluir os construtos *affordance* e *urbanidade*. A justificativa mais detalhada para as exclusões está descrita na seção de resultados, no tópico específico para as categorias.

Ainda no que se refere ao processo de categorização, os trechos codificados foram distribuídos com base no seu alinhamento com as categorias analíticas pré-definidas no planejamento da pesquisa. No Quadro 5, abaixo, estão apresentados os aspectos de cada categoria que serviram de fundamento para este agrupamento.

**Quadro 5** – Categorias analíticas

<b>CATEGORIA</b>	<b>DEFINIÇÃO DA CATEGORIA</b>
<b>Experiência</b>	<i>Identificar se e como usam o espaço e realizam as atividades</i>
<b>Intergeracionalidade</b>	<i>Identificar se e como se relacionam com pessoas de outras idades</i>
<b>Participação</b>	<i>Identificar se e como elas opinam sobre as questões e decisões</i>
<b>Personalização</b>	<i>Identificar se e qual significado atribuem ao lugar</i>

Fonte: Adaptado de Sarmiento (2018).

A terceira etapa da análise, (iii) inferência de significados, baseou-se nos pressupostos teóricos da teoria de Sarmiento (2018), bem como da subjetividade e vivência da pesquisadora com o caso. Cabe reiterar que, no estudo de caso naturalista, a experiência do pesquisador é um aspecto fundamental para a investigação, já que as suas interações e percepções individuais direcionam o modo com que se interpreta o caso. Ademais, o contexto inerente à CPP e às crianças do TEP também foram considerados no momento de tal análise. Por fim, a partir das inferências realizadas, foi possível, então, revelar a dinâmica do caso sob a perspectiva da cidadania da infância e, assim, proporcionar descobertas e/ou confirmar resultados de estudos semelhantes (STAKE, 1995).

### 3.7 CRITÉRIOS DE VALIDADE E CONFIABILIDADE

Embora toda pesquisa científica, independente da abordagem utilizada, necessite seguir critérios que lhe atribuam rigor (MERRIAM; TISDELL, 2016), na qualitativa, em especial, pela subjetividade e flexibilidade inerentes à sua condução (FLICK, 2013), é fundamental a adoção de estratégias que permitam-lhe atribuir qualidade e diminuir as possibilidades de críticas aos seus procedimentos (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011).

Por isso, na condução desta pesquisa, na tentativa de assegurar a sua validade, foram utilizados diferentes parâmetros de qualidade, com destaque para: a construção do *corpus*; a triangulação; a reflexividade; e a descrição clara, rica e detalhada, seguindo as orientações de Paiva Júnior, Leão e Mello (2011). Assim, na construção do *corpus*, buscou-se reunir apenas dados e informações coerentes e consistentes com o problema estudado, os quais foram selecionados de forma regular e homogênea para permitir o seu adequado agrupamento no momento da análise do material (BAUER; GASKELL, 2017). Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a quantidade do material coletado não se apresenta como algo relevante, desde que se torne possível alcançar a saturação dos dados e informações disponíveis.

Outro critério que se apresentou no momento da construção do *corpus* foi o da triangulação, entendida como a comparação e o confronto de achados a partir de diferentes fontes, métodos, teorias e/ou pesquisadores (DENZIN; LINCOLN, 2008). Na pesquisa, a utilização desta técnica ocorreu por meio da diversificação dos métodos de construção do *corpus*, a partir da triangulação de fontes — documentais, visuais e verbais. Com isso, tornou-se possível obter maior consistência e confiabilidade aos dados e às informações coletadas, tornando mais rica a compreensão acerca do fenômeno (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011).

Ademais, pelo caráter não-linear ou mais flexível da pesquisa qualitativa, foi primordial a adoção do critério de reflexividade. Durante a condução da investigação, deve-se considerar que a pesquisadora possui crenças, valores e pressupostos que podem influenciar no processo, uma vez que atua como uma agente ativa na pesquisa (LINCOLN; GUBA, 1985). Por isso, foi necessária a reflexão crítica sobre o envolvimento com o fenômeno para não gerar vieses em sua interpretação (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011). Considerando o papel que a pesquisadora assume diante dos participantes da pesquisa, o aspecto reflexivo também se apresenta na consciência de que a sua presença pode afetar os comportamentos dos participantes, bem como na necessidade de estabelecer uma relação ética no contato com eles (OLIVEIRA; PICCININI, 2009).

Ao compreender isso, tornou-se possível realizar as adaptações que se mostraram necessárias durante o curso da pesquisa, em busca de se manter atenta às descobertas do campo (LEÃO *et al.*, 2016). Dessa forma, foram realizadas adequações no que tange aos ajustes nos instrumentos de coleta — à medida em que se obtinha mais conhecimento sobre o caso e sobre as teorias —, bem como na forma de contato com o caso estudado — que passou de uma observação participante para visitas pontuais em campo. E até mesmo com relação à adaptação das categorias analíticas utilizadas na análise dos resultados.

No que tange à apresentação final da pesquisa, por se tratar de um estudo de caso, a descrição clara e rica dos resultados se apresenta como uma característica essencial (CRESWELL, 2014). Embora a pesquisa qualitativa não busque a generalização de resultados, a descrição rica dos achados em campo possibilita uma maior compreensão por parte do leitor e lhe oferece chances de fazer julgamentos e comparações com outros casos. Isto se torna fundamental para permitir a transferibilidade e aplicabilidade dos achados em outros contextos ou em outros grupos (LINCOLN; GUBA, 1985).

Por isso, na seção seguinte, os achados da pesquisa estão descritos de maneira objetiva e representativa, de modo a evidenciar o contexto, as particularidades, a complexidade e o funcionamento do caso. Da mesma forma, também buscou-se apresentar o processo metodológico de forma clara e lógica para que se torne possível entender a pesquisa em sua totalidade, além de identificar a consistência dos processos que a conduziram (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011).

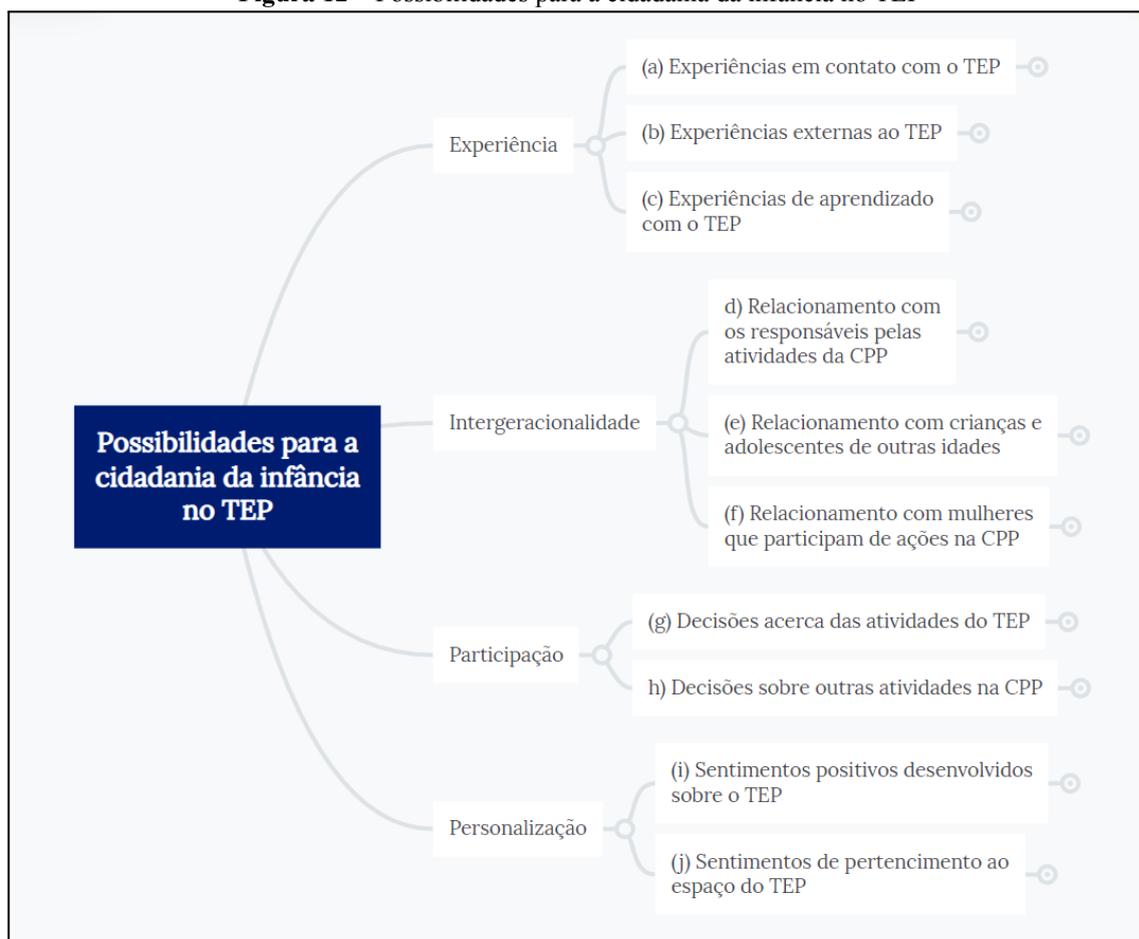
## 4 RESULTADOS

Reconhecida a restrição da cidadania da infância, compreende-se que para analisá-la é necessário enxergar suas possibilidades de exercício. Logo, a análise aqui realizada se fundamenta nos construtos propostos por Sarmiento (2018), em sua teoria sobre as potencialidades para a cidadania infantil, a qual foi utilizada, nesta pesquisa, como categorias analíticas. Portanto, optou-se por dividir os resultados em função de, inicialmente, os objetivos específicos propostos — reitera-se (i) identificar o exercício da cidadania da infância a partir envolvimento das crianças em um projeto social com horta urbana; e (ii) descrever as contribuições geradas à cidadania da infância através do envolvimento das crianças em um projeto social com horta urbana. Em cada uma das subseções, dividiu-se a apresentação dos achados com base nas categorias analíticas da pesquisa.

### 4.1 IDENTIFICAÇÃO DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA DA INFÂNCIA NO TEP

De acordo com o que apresenta a teoria desenvolvida por Sarmiento (2018) — a qual, reforça-se, está sendo utilizada como fundamento analítico —, as crianças têm o seu exercício da cidadania restrito, devido às inúmeras limitações impostas a elas, pelo grupo social do qual faz parte. Assim, buscou-se compreender projetos sociais com hortas urbanas como oportunidades à potenciação desta cidadania limitada. A forma pela qual ela se exerce, através de um projeto desse tipo — o TEP —, está identificada na Figura 12, abaixo, e descritas nos resultados a seguir.

**Figura 12** – Possibilidades para a cidadania da infância no TEP



Fonte: A autora (2022).

#### 4.1.1 Identificação da experiência das crianças com o TEP

Verificou-se que o envolvimento em um projeto social com horta urbana proporciona às crianças o desenvolvimento de novos tipos de atividades, isto é, novas *experiências*, com base no proposto por Sarmento (2018). No caso ilustrativo da presente pesquisa — o Telhado Eco Produtivo —, constatou-se que as novas experiências vivenciadas se dividem, principalmente, em três subcategorias, ora denominadas como: (a) *experiências em contato com o TEP*, (b) *experiências externas ao TEP* e (c) *experiências de aprendizado com o TEP*.

Note-se que a descrição das experiências poderá ser consultada na segunda seção destes resultados.

#### **4.1.2 Identificação da intergeracionalidade no TEP**

Através do envolvimento no TEP, ficou evidente que os infantes têm a chance de interagir diretamente com indivíduos de diferentes gerações, desde aqueles *(d) responsáveis pelas atividades da CPP* — como os trabalhadores e voluntários —, até as *(e) crianças e adolescentes de outras idades* com quem dividem o dia a dia na instituição. Ademais, elas também podem conviver, em certos casos, com algumas *(f) mulheres que participam de ações da CPP*, inclusive no próprio TEP.

#### **4.1.3 Identificação da participação das crianças no TEP**

Na investigação do caso em questão, o Telhado Eco Produtivo, constatou-se que as crianças não possuem expressiva possibilidade de participar ativamente das *(g) decisões acerca das atividades do TEP*. Isso porque não lhes é dada, em geral, a oportunidade de opinar sobre o que será plantado ou sobre o que será feito na horta, por exemplo. Todavia, de uma maneira mais ampla, notou-se que elas podem fazer isso no que diz respeito a *(h) decisões sobre outras atividades na CPP*, com destaque à escolha das oficinas de que irão participar, dentre elas a de Agricultura Urbana no Telhado Eco Produtivo, e às tarefas de limpeza e organização da CPP, que são realizadas diariamente pelos próprios atendidos.

#### **4.1.4 Identificação da personalização das crianças no TEP**

Constatou-se que o envolvimento com o TEP parece estar contribuindo para que as crianças gostem e se sintam estimuladas a frequentar o espaço da CPP. Neste caso, tal evidência se apresenta através dos *(i) sentimentos positivos que elas demonstram ter desenvolvido sobre o TEP*, os quais, no que lhe concerne, faz com que elas se sintam *(j) pertencentes a este espaço*.

#### 4.1.5 Identificação de urbanidade e *affordance* no TEP

No processo de análise, não foi possível delimitar diferença significativa entre os achados das categorias *personalização* e *affordance*, pois, em ambas, as respostas dos sujeitos se apresentaram de maneira bastante indissociável. Em adição, por considerá-los os constructos mais “subjetivos” da teoria proposta por Sarmiento (2018), no decorrer da observação participante, tornou-se difícil percebê-los isoladamente. Situação semelhante ocorreu com a categoria *urbanidade*. Por apresentar um conceito de inclusão das crianças à comunidade a partir da sua inserção nos assuntos do seu interesse, esse construto se relaciona, em algum nível, ao de *participação*.

Diante de tais dificuldades e por entender que as evidências encontradas em campo melhor se enquadram na categoria *personalização*, optou-se, no primeiro caso, por concentrá-las nesta única, descartando, então, a *affordance*. No segundo, ocorreu a retirada da categoria “*urbanidade*”. Esta escolha se deu por considerar que a “*participação*” apresentou maior possibilidade de ser explorada a partir dos resultados desta pesquisa, sobretudo no que tange a possíveis melhorias a serem apontadas para esse aspecto.

Ressalta-se que a retirada de uma ou mais categorias do constructo não impossibilita a compreensão acerca da potenciação da cidadania da infância, uma vez que, na proposta teórica de Sarmiento (2018), este autor não a condiciona à existência dos seis elementos apresentados. Ademais, na pesquisa qualitativa, a análise é desenvolvida em um processo iterativo e reflexivo, permitindo ajustes e modificações durante o seu curso, conforme se mostrar necessário (MAXWELL, 2013).

## 4.2 DESCRIÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO TEP À CIDADANIA DA INFÂNCIA

Após a identificação das subcategorias observadas em campo, a partir das categorias analíticas de Sarmiento (2018), é aceitável afirmar que o envolvimento das crianças em um projeto social com horta urbana pode contribuir para a potenciação da cidadania infantil. Abaixo, estão apresentadas as subcategorias denominadas na seção anterior, em vista de descrever as contribuições geradas à cidadania da infância pelo envolvimento com o TEP.

Ressalta-se que, para ilustrar as evidências coletadas no decorrer da investigação, nesta seção de resultados serão apresentados trechos de reportagens (TR) extraídos dos dados documentais da pesquisa, e trechos de falas (TF) dos entrevistados, coletados durante o trabalho em campo. Para diferenciar os TF dos dois grupos de participantes entrevistados, buscou-se identificá-los da seguinte forma: trecho de fala da criança (TFC), para o grupo *(i) crianças atendidas*; e trecho de fala do prestador de serviço (TFPS), para o grupo *(ii) prestadores de serviços da ONG*.

### 4.2.1 Descrição das contribuições do TEP à experiência das crianças

Nas atividades desenvolvidas no Telhado Eco Produtivo, no que se refere às *(a) experiências em contato com o TEP*, evidenciou-se que as crianças, em geral, ficam encarregadas de tarefas básicas, como apontado no TFPS1 a seguir:

*Eles tiram erva-daninha, ajudam a colher, ajuda na sementeira a plantar, a fazer mudas e esse tipo de atividade.*

(TFPS1)

A evidência apresentada no TF acima também pode ser percebida por meio das observações participantes, conforme Figuras 13, 14, 15, 16, 17 e 18 abaixo, que representam as atividades geralmente desempenhadas pelos atendidos durante as oficinas no TEP; reitera-se: plantar sementes, colher os seus frutos e retirar ervas-daninhas do solo.

**Figura 13** – Criança recebendo sementes para plantar no TEP



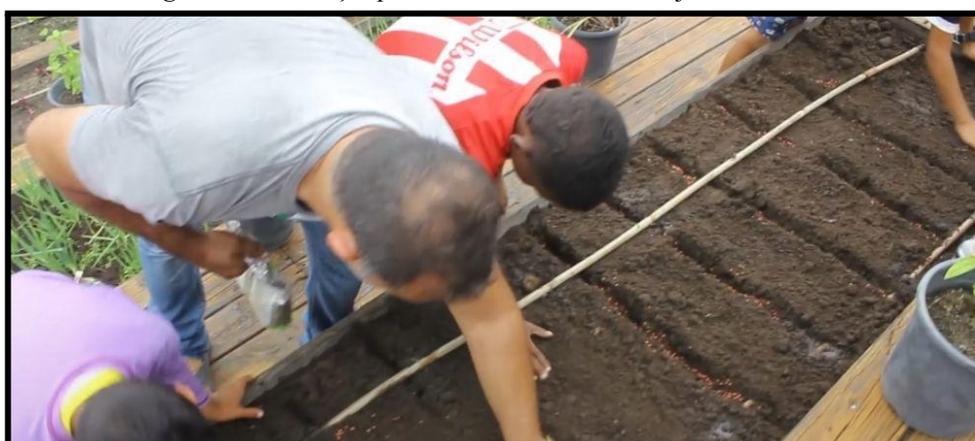
Fonte: CPP (2022a).

**Figura 14** – Crianças plantando sementes no TEP



Fonte: CPP (2022a).

**Figura 15** – Crianças plantando sementes com a ajuda do instrutor



Fonte: CPP (2022a).

**Figura 16** – Criança lidando com a colheita no TEP



Fonte: CPP (2022b).

**Figura 17 e 18** – Crianças plantando e colhendo alface no TEP



Fonte: CPP (2022b).



Fonte: CPP (2022c).

Os TFC abaixo, obtido através de entrevistas em grupos realizadas com as crianças, também demonstram as atividades desempenhadas enquanto frequentam o TEP:

*Eu limpo os 'negócios' lá... Uns matinhos que saem da grama, que [o instrutor da oficina no TEP] manda tirar... Erva-daninha.*

(TFC1)

*A gente planta alface.*

(TFC6)

*[...] eu já colhi pimenta lá em cima.*

(TFC8)

*Eu já plantei coentro.*

(TFC9)

Embora sejam atividades simples, por meio delas, as crianças são incentivadas a manterem uma relação factual com a natureza e, em especial, a cuidarem dela, com as mãos diretas na terra e nas plantas. Além de possibilitar maior proximidade com o ambiente natural, o contato com o TEP permite às crianças tomar ciência sobre a produção de alimentos, o que pode colaborar diretamente para a sua conscientização acerca da alimentação.

Ainda neste sentido, através das *(b) experiências externas ao TEP*, as crianças têm a oportunidade de participar da produção das refeições da CPP, através das oficinas de auxílio na cozinha, ministrada pela cozinheira da ONG, e de gastronomia, liderada pelo gestor da instituição — ver Figuras 19, 20, 21 e 22, abaixo.

**Figuras 19 e 20** – Crianças auxiliando nas atividades na cozinha da CPP



Fonte: CPP (2022b).

**Figura 21 e 22** – Crianças participando das oficinas de gastronomia na CPP



Fonte: CPP (2022d).

Fonte: CPP (2022e).

Assim, além de ter contato com os alimentos no TEP, fora dele as crianças aprendem ainda a realizar diversas atividades ligadas à culinária e à alimentação, utilizando as verduras, frutas e hortaliças plantadas e colhidas por elas mesmas na horta. O TFPS1, a seguir, também ilustra tal constatação:

*Nira [a cozinheira] organiza com eles [os atendidos], eles pegam, cortam cebola... ajudam nesses preparos.*

(TFPS1)

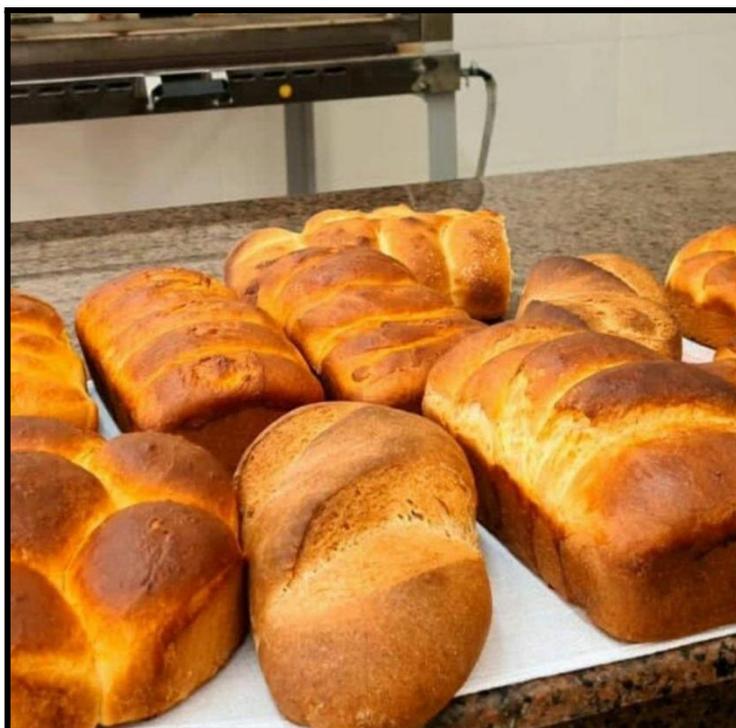
Ao desempenhar essas atividades, os atendidos aprendem a fazer comidas diferentes do que estão geralmente habituados a consumir. A Figuras 23 e 24, abaixo, apresentam pratos produzidos com a ajuda deles, durante as oficinas de gastronomia. Essa forma variada de utilizar os alimentos busca fazer com que as crianças se sintam mais estimuladas a comer de forma saudável e diversificada.

**Figuras 23** – Prato produzido pelas crianças na oficina de gastronomia



Fonte: A autora (2022).

**Figuras 24** – Pães produzidos pelas crianças na oficina de gastronomia



Fonte: CPP (2022f).

Não obstante, constatou-se que tal envolvimento com atividades de culinária tem contribuído também para despertar nas crianças interesse por futura profissionalização na área, como demonstrado no TR2 abaixo apresentado, extraído de um artigo publicado no *El País* sobre o TEP:

*João tem 15 anos e um sonho bem claro: quer se dedicar à cozinha. Trajando um avental e um gorro branco, ele se dedica a cortar um abacaxi para o cardápio do dia: uma salada de vegetais com a fruta como destaque principal. Colabora na cozinha como vários outros, aprendendo a fazer receitas que leva depois para casa... 'Quero ser cozinheiro e viajar pelo mundo, mas não cozinheiro para ricos, quero cozinhar para as pessoas comuns', confessa, bastante sério.*

(MARTÍNEZ, 07 de dez. de 2016)

Apesar de o interesse pela profissionalização na área ser uma importante contribuição para a vida dessas crianças, notou-se que a principal motivação para a promoção de atividades de gastronomia na CPP está em despertar nelas o hábito de se alimentar de maneira mais

saudável. Ver TR2 abaixo, extraído de uma entrevista concedida pelo gestor da instituição para o jornal *El País*:

*A gastronomia é uma arma social muito poderosa, e nesse caso se buscava criar um projeto que servisse tanto para propiciar formação e alimentar os jovens, ensinando-lhes os princípios de uma dieta saudável, quanto para educar e empoderar as famílias para que esses padrões de alimentação se ampliassem também para o seu círculo mais próximo de pessoas.*

(MARTÍNEZ, 07 de dez. de 2016)

Constatou-se que a partir das atividades da CPP, as crianças têm a oportunidade de desenvolver novos hábitos alimentares, por meio do contato com alimentos saudáveis, dado que são oferecidos a elas os produtos colhidos no TEP, permitindo ainda que os leve para casa — ver Figuras 25 e 26, abaixo — ou que eles sejam consumidos no café da manhã e almoço diários fornecidos pela CPP — Figura 27.

**Figura 25** – Alimentos colhidos no TEP com a ajuda das crianças



Fonte: CPP (2022c).

**Figura 26**– Crianças levando os alimentos colhidos no TEP para casa



Fonte: CPP (2022c).

**Figura 27** – Crianças durante refeição na CPP



Fonte: CPP (2022d).

A título de exemplo, durante um diálogo com uma das crianças, ao longo de uma oficina, tomou-se ciência de que ela estava com fome, porque, no dia, o café da manhã havia sido papa. Segundo ela, é melhor quando servem cuscuz, por exemplo, porque dá maior saciedade. Muitas vezes, inclusive, notou-se que as refeições fornecidas na CPP substituem as que elas fariam em casa, seja pela manhã ou no horário do almoço. Logo, ficou evidente que a ONG tem um importante papel na complementação alimentar das crianças atendidas, que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Para isso, o foco das oficinas é utilizar alimentos simples e acessíveis, dos quais elas também podem usufruir em suas casas, por exemplo, com o intuito de fazer com que essa prática extrapole o espaço da instituição. Abaixo, o TFPS5 corrobora o cuidado despendido à gastronomia:

*Eu aproveito a forma que eles comem na comunidade para reinventar essas receitas de uma forma mais saudável.*

(TFPS5)

Nesta linha, a equipe da CPP também guarda um importante papel para incentivar a diversificação aplicada ao consumo dos alimentos dos atendidos. Conforme ilustrado no TFPS3, abaixo, os funcionários e voluntários sempre os incentivam consumirem as verduras e os legumes produzidos com a ajuda deles mesmos no TEP:

*Aí eu dizia: ‘ah, vocês têm que sempre tá se alimentando bem pra ir bem na escola, pra ir bem nos estudos, pra crescer mais do que eu (risos). Vai influenciar em toda a sua vida’.*

(TFPS3)

Não obstante, notou-se que, mesmo com todo esse estímulo e apesar de as crianças consumirem bem as refeições fornecidas pela CPP, muitas delas ainda apresentam resistência

ao consumo de verduras e legumes. Os TFC abaixo, retirados de uma entrevista em grupo realizada com as crianças, ilustram essa evidência.

*Eu só não sou muito “chegada” à verdura. A única verdura que eu gosto é beterraba.*

(TFC1)

*Eca, meu Deus do céu!*

(TFC2)

*Tia, eu como, sim, tia.*

(TFC3)

*Eu também. De vez em quando.*

(TFC4)

*Eu acho que só alface.*

(TFC5)

Apesar disso, percebeu-se que, em geral, as crianças passaram a gostar de alimentos que não estavam habituadas a consumir anteriormente à entrada na CPP. Isto pôde ser notado no dia a dia da pesquisadora, enquanto observadora participante, bem como nas entrevistas realizadas com as próprias crianças e nos documentos jornalísticos utilizados para esta pesquisa. Em uma entrevista concedida pela nutricionista da instituição, publicada em uma reportagem sobre a CPP, no jornal *El País*, foi possível corroborar com tal evidência. Ver TR2 abaixo, indicando o trecho de fala da nutricionista:

*O mais difícil é fazê-los comer verduras, pois eles não gostam muito. Mas nós as incluímos na sua alimentação ao lado das frutas e dos legumes.*

(MARTÍNEZ, 07 de dez. de 2016)

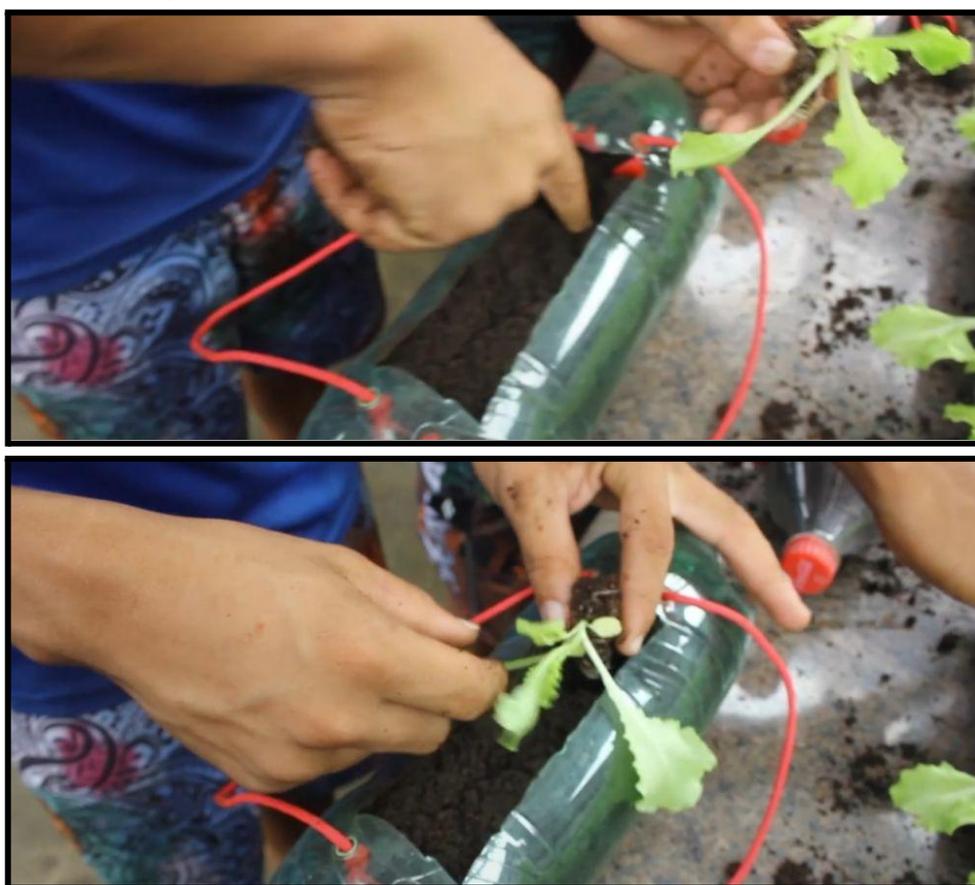
Ainda no que tange aos benefícios gerados às crianças pelo TEP, destacou-se a produção de hortas verticais na casa dos atendidos. Por meio do conhecimento e da prática adquiridos nas oficinas de agricultura urbana, as crianças e os jovens atendidos, e suas mães, recebem apoio para implementar tais hortas em casa. A tecnologia se estabelece com o uso de

garrafas PET, preparadas pelas próprias crianças durante as oficinas — ver Figura 28. O TFPS3, a seguir, ilustra bem a constatação:

*Eles preparam, eles mesmos preparam lá, fazem tudo desde a preparação da garrafa: cortam a garrafa, colocam a terra. E levam pra casa, plantam as mudinhas e quando elas já estão quase prontas para colher, a CPP disponibiliza pra eles levarem, ou então as meninas [psicólogas], quando vão fazer visita domiciliar, elas levam.*

(TFPS3)

**Figura 28** – Criança confeccionando horta vertical na garrafa PET



Fonte: CPP (2022a).

Mesmo que sejam confeccionadas durante as oficinas, classificando-se também como uma *experiência em contato com o TEP*, a sua implementação e os seus resultados extrapolam o ambiente da CPP. As hortas verticais, portanto, funcionam como uma extensão das ações desenvolvidas no TEP, uma vez que as soluções são instaladas em casas, nas comunidades —

ver Figura 29 —, contribuindo para a alimentação das crianças e se estendendo para toda a sua família. Ver o TR3, retirado de um texto jornalístico publicado no UOL, sobre o TEP:

*Os participantes recebem também apoio técnico para produzir suas próprias hortas em casa, utilizando as mudas do telhado plantadas em garrafas pet retiradas do rio Capibaribe, ou que iriam para o lixo.*

(MADEIRO, 22 de set. de 2021)

**Figura 29** – Hortas verticais implantadas nas comunidades



Fonte: CASTRO (2021).

O TR9, apresentado a seguir, foi extraído de uma reportagem publicada no Brasil de Fato, sobre o TEP, e demonstra a opinião de uma das mães dos atendidos sobre a relevância da atividade para a vida das crianças e de toda a sua família:

*“A importância pra mim dessas hortas na comunidade é muito satisfatória, porque muitas vezes a gente não tem um dinheiro para poder comprar uma verdura, então a gente tendo em casa já ajuda a gente, tanto a mim quanto aos meus vizinhos. Quando a gente precisa de um coentro, de uma cebolinha, a gente vai lá na hortinha, tira e já dá para temperar um feijão, uma carne e é muito bom essas hortas na comunidade”.*

(RODRIGO, 06 de jul. de 2022)

Em outra perspectiva, o TR9 abaixo — também retirado de artigo publicado no Brasil de Fato —, apresenta a percepção do gestor da CPP acerca da importância das ações da

instituição para a melhoria da alimentação das crianças e de sua família, como demonstrado no seu trecho de fala a seguir:

*Esse projeto criou ações muito interessantes. Primeiro, porque ele abre essa possibilidade de uma boa alimentação para quem não tem o poder de compra ou que não conhece esses produtos. Segundo que ter esses produtos na alimentação é uma ferramenta de transformação social.*

(RODRIGO, 06 de jul. de 2022)

Além desses benefícios, evidenciou-se, sobretudo por meio dos dados secundários, que, ao integrarem as ações do TEP, as crianças podem, ainda, aprender acerca de diversos temas, desde o plantio de alimentos, até aspectos relacionados à sustentabilidade e ao meio ambiente, o que foi classificado, nesta pesquisa, como *(c) experiências de aprendizado com o TEP*. No entanto, no contato com o campo, notou-se que, por vezes, elas não são tão estimuladas intelectualmente durante o desenvolvimento das atividades na horta. O TFC1, abaixo, extraído do diálogo com uma criança, representa tal evidência:

*Durante a oficina na horta, o instrutor explica alguma coisa para vocês?*

(Pesquisadora)

*Ele só manda fazer as coisas.*

(TFC1)

Com efeito, no decorrer das observações participantes, notou-se que, por vezes, as atividades no TEP ocorrem em um período curto de tempo — em certo dia, durou cerca de 20 minutos apenas —, em que as crianças somente realizam as tarefas diárias, designadas pelos instrutores da oficina, sem algum tipo de diálogo ou estímulo intelectual positivo. Contudo, em relatos obtidos através de entrevistas, notou-se que em determinadas situações também há o incentivo à discussão acerca de assuntos correlatos ao TEP, como demonstrado no TFPS3:

*“Então eu trazia as histórias em quadrinho explicando, né, como funciona a horta, qual é a importância da horta comunitária, né, uma horta que vai atender às necessidades da comunidade, que vai levar alimentos pra eles, e saudáveis. A importância de não usar agrotóxicos, que era alimentos orgânicos, 100% naturais, o que ia ser bom pra saúde deles. Não só a saúde, né, vai ser todo o desenvolvimento deles que vai ajudar”.*

(TFPS3)

Essa informação também foi evidenciada durante outro momento da entrevista realizada com as crianças:

*Além de plantar, quando vocês tão lá na horta, vocês aprendem alguma coisa?*

(Pesquisadora)

*Aprendi, sim [...]. Ele [o instrutor] fala sobre cuidar do meio ambiente.*

(TFC10)

A divergência nas informações pode se dar pelo fato de que a experiência depende da ocasião em que a criança participa da oficina, pois, em regra, no dia a dia não há atividades diretamente pensadas para repassar aprendizados às crianças durante a sua presença no TEP. Todavia, a depender da dinâmica, as crianças relatam que há o repasse de informações por parte doicineiro e dos voluntários. Apesar disso, é inegável que a própria prática em contato com o TEP e as atividades decorrentes desta interação já são capazes de proporcionar às crianças conhecimentos e habilidades, sobretudo com relação ao trato com a natureza e à alimentação mais saudável, o que pode contribuir para a conscientização ambiental e alimentar, respectivamente.

#### **4.2.2 Descrição das contribuições do TEP à intergeracionalidade**

Por meio dos achados correspondentes à categoria (ii) *intergeracionalidade*, pode-se perceber que o (d) *relacionamento com os adultos responsáveis pelas atividades*, os quais as crianças chamam habitualmente de “tia” e “tio”, é algo bastante incentivado na CPP. No dia a dia da instituição, todos convivem diretamente, e elas, as crianças, têm abertura para dialogar

acerca dos diversos assuntos que lhes dizem respeito, principalmente com as psicólogas, que estão sempre disponíveis e atentas a mudanças no comportamento dos atendidos — ver TFPS2, abaixo:

*Aqui tem a Assembleia Geral, toda quarta-feira de manhã, ... elas [as estagiárias de psicologia e a psicóloga] conversam com os atendidos sobre o que tá acontecendo, se tem alguma coisa acontecendo errado, dá avisos.*

(TFPS2)

Nesta linha, toda semana ocorre uma assembleia na qual se debate acerca de diversos assuntos inerentes à realidade dos atendidos. Tal evidência pôde ser notada durante os momentos de observação participante da pesquisadora — ver Figura 30 —, bem como foi relatado em entrevistas realizadas.

Todavia, a intergeracionalidade não é apenas privilégio da equipe da área social, mas também de outros adultos envolvidos com a instituição. O TR2, a seguir, extraído de artigo publicado no *El País*, apresenta a percepção da cozinheira da CPP, que, utilizando os alimentos colhidos no TEP, comanda as oficinas na cozinha — ver Figura 31. Abaixo, por meio do trecho de fala da cozinheira, é possível constatar a relação de proximidade que as crianças construíram com os adultos da ONG:

*Quando chego aqui e eles me abraçam, isso é tudo para mim. Já recebi um abraço do meu filho, do meu neto e da minha nora mais cedo... mas o abraço deles é diferente.*

(MARTÍNEZ, 07 de dez. de 2016)

**Figura 30** – Assembleia geral realizada com as crianças



Fonte: CPP (2022g).

**Figuras 31** – Criança auxiliando instrutora no preparo de alimentos



Fonte: CASTRO (2021).

Essa relação não faz bem apenas para as crianças, mas também para os adultos, que se sentem motivados a contribuir de forma positiva para a vida dos infantes, como demonstrado pela cozinheira da CPP, no TR2 abaixo, também retirado de artigo publicado no *El País*:

*Conviver com eles é uma grande aprendizagem. Aprendi muito mais com eles nos oito anos que estou aqui do que em toda a minha vida anterior.*

[...]

*Prefiro deixar tudo do lado de fora e entrar aqui com o espírito renovado, porque eles precisam disso, e eu também preciso deles.*

(MARTÍNEZ, 07 de dez. de 2016)

Assim, notou-se que, na maior parte dos casos, as crianças têm uma boa relação com os adultos da CPP, vendo-os, inclusive, como figura de referência. O instrutor responsável pela horta do TEP é um dos que, pela sua história de vida, servem de motivação para as crianças. O TR1 abaixo, extraído de um artigo publicado no Jornal do Commercio, apresenta as palavras do oficineiro do TEP e demonstra essa constatação:

*Fui abandonado aos 10 anos e vivia nas ruas do Centro quando entrei na instituição. Hoje sirvo de exemplo para outros meninos, porque tenho a experiência de ter passado pela mesma situação que eles e eles veem que podemos ajudá-los. É satisfatório”, contou ele, que hoje é educador do espaço cuidando da horta comunitária.*

(MORAES, 01 de maio de 2022)

Apesar do bom convívio que, normalmente, apresenta-se, há também uma relação de hierarquia entre os adultos da CPP e as crianças. Notou-se que elas possuem bastante respeito pelas figuras dos “tios” e “tias” — inclusive pelos voluntários —, principalmente pelo receio de serem suspensas das atividades da instituição. Tal punição pode ocorrer a qualquer momento, pelo mau comportamento dos atendidos, sobretudo entre eles mesmos, durante o período em que estão na ONG. Neste sentido, percebeu-se que o *(e) relacionamento entre as crianças*, com destaque para aquelas em idades diferentes, possui algumas divergências. Durante as observações realizadas, não foi incomum presenciar situações de conflitos entre elas, na maioria das vezes envolvendo os meninos. Mas a equipe da CPP, por outro lado, sempre intervém de imediato e impõe regras à convivência na instituição.

Mesmo com esses pequenos desentendimentos, a relação entre as crianças na ONG parece algo bastante positivo. Através do convívio e diálogos com e entre elas, notou-se que

as amizades ali desenvolvidas são levadas para além da CPP. Não foi insólito ouvir as crianças mencionarem sobre situações ocorridas em outros contextos em que se encontram, sejam na escola ou na vizinhança, por exemplo. Assim, percebe-se que a CPP atua como um ponto de encontro para essas crianças.

Além da relação diária entre os atendidos e entre eles e a equipe da ONG, o contato com outros adultos também ocorre pela presença de *(f) mulheres* — sejam elas mães dos atendidos ou não —, *que participam da CPP* através do envolvimento com as cooperativas — ver Figura 32 —, ou pelas visitas delas ao TEP.

**Figura 32** – Mulheres que participam da oficina na CPP



Fonte: CPP (2022h).

No tocante ao envolvimento delas no TEP, as mulheres, junto das crianças, fazem a colheita para levar os alimentos plantados nas oficinas para casa. Tal evidência pode ser constatada a partir do TFPS1, abaixo:

*As meninas das cooperativas participam... vamos dizer, de cinco dias que tiver de atendidos, as mulheres da cooperativa participam um dia, sabe!? Mas elas vêm também pra ajudar a colher e a levar pra os bangalôs. De 15 em 15 dias têm a distribuição pra elas, aí elas levam.*

(TFPS1)

A despeito desse envolvimento no TEP por parte das mulheres — por vezes mães dos atendidos — ter sido identificado nas entrevistas realizadas e em trechos dos dados secundários da pesquisa, ressalta-se que isto não foi evidenciado nas observações participantes, durante a presença da pesquisadora no cotidiano do TEP e da CPP. Todavia, como as visitas delas parecem ser algo que ocorre de maneira esporádica, pode ser que, por coincidência, não tenham ocorrido nos dias em que a pesquisadora esteve em campo. Neste caso, entende-se que a relação das crianças com essas mulheres ocorre, porém, de maneira pontual, o que pode ser explicado pelo fato de elas estarem envolvidas em atividades do mercado de trabalho durante o horário de funcionamento da ONG, por exemplo.

#### **4.2.3 Descrição das contribuições do TEP à participação das crianças**

No que diz respeito ao TEP, especificamente, não foi possível identificar a participação ativa das crianças nas *(g) decisões acerca das atividades*. Durante o contato com o campo, notou-se que todo o processo para definir o que e como será plantado é feito pelos ministradores da oficina no TEP, com pouca abertura para ouvir os atendidos, conforme também pôde ser constatado em diálogos com as crianças, por meio das entrevistas em grupo — ver o TFC11 a seguir.

*Eu não sei, não [o que plantei]. Só sei que eu plantei. [...] Ele [o instrutor] mandou eu plantar, eu plantei.*

(TFC11)

O motivo pela maior centralização dessas decisões pode se justificar pelo fato de os responsáveis pela oficina terem, em princípio, o conhecimento prático sobre o cultivo, enquanto as crianças, presumivelmente, não. Tal percepção pôde ser evidenciada, por exemplo, a partir do TFPS3, abaixo:

*Geralmente, eles [os instrutores das oficinas no TEP] fazem essa logística. É com eles. Eles sabem o que vai ser plantado [em cada momento] e quando foi plantado. Eles definem todo esse processo.*

(TFPS3)

Assim, percebe-se que as crianças, apesar de serem diretamente envolvidas nas atividades do telhado, não são vistas, ao que parece, como influenciadoras do seu desenvolvimento, pelo menos não para além dos aspectos práticos da atividade. Por isso, o funcionamento do TEP ocorre independente da presença delas na oficina, até mesmo pela necessidade de manutenção contínua da horta. O TFPS1, abaixo, demonstra essa constatação:

*Todo dia eles [os instrutores] sobem. Pode ter criança ou pode não ter. Hoje mesmo não teve, tanto por causa da festa [de São João que está ocorrendo] e também acho que por causa da chuva. Mas eles sempre... todo dia eles sobem pra dar uma olhada. Ai vê como tá, vê o que precisa.*

(TFPS1)

Com isso, notou-se que, no que se refere a permitir a participação das crianças por meio da escuta de suas opiniões, o TEP não consegue contribuir de modo significativo, não de forma proposital, mas por falta de incentivo. Entende-se, portanto, que o projeto poderia ser mais bem aproveitado nesse sentido, possibilitando que elas participem mais ativamente, a exemplo do que acontece em *(h) outras situações e atividades da CPP*.

Embora as crianças não tenham efetiva oportunidade de participação no que tange à horta, elas podem fazer isso com relação às tarefas de organização da ONG. Diariamente, os atendidos são responsáveis por colaborar com a limpeza e organização da CPP, como varrer o salão e lavar os pratos das refeições. Neste caso, eles têm autonomia para distribuir as atividades a serem realizadas, desde que haja um revezamento entre os escolhidos, com o intuito de que as mesmas crianças não fiquem sempre responsáveis por tal obrigação. O TFPS2, abaixo, ilustra como fazem isso:

*Eles mesmos se organizam para distribuir as atividades. Cada um vai lavar seu prato, sua colher, seus talheres, mas sempre vai... todo dia eles mesmos escolhem um pra lavar panela, fazer a varrição do casarão, limpar as mesas. Ai vai mudando.... lavar o banheiro... isso eles mesmos têm que resolver.*

(TFPS2)

No entanto, apesar de elas poderem decidir sobre esse aspecto da vida em comunidade na CPP, notou-se que não é incomum algum adulto precisar intervir no processo. Esta interferência ocorre tanto para mediar alguma discussão que surja durante a divisão das tarefas, quanto para não deixar que ocorra a repetição constante de uma ou mais crianças na realização das atividades. Isso porque o intuito dessa iniciativa é fazê-las compreender que a manutenção do espaço deve ser vista como uma responsabilidade de todos que frequentam a instituição.

Outra forma de participação das crianças pôde ser constatada quanto às oficinas promovidas pela CPP. Notou-se que elas têm a possibilidade de selecionar qual atividade irá participar dentre as ofertadas no dia em questão. As que participam do TEP, por exemplo, escolhem diariamente se pretendem ir ou não ao telhado, como evidenciado no TFPS2, abaixo.

*[...] diariamente, elas participam [da horta], algumas dão o nome, as que querem participar. Às vezes, tá muito sol, aí eles não querem ir pro sol (risos), querem ficar na biblioteca ou querem fazer outra coisa. Ai, quando elas querem, elas dão o nome pra ir pra o telhado.*

(TFPS2)

Apesar de as crianças terem oportunidade de escolha, pode-se dizer que essa se configura como um tipo de participação limitada. Isso porque a CPP possui um cronograma fixo para as oficinas — ver Figura 33 —, não oferecendo margem para que os atendidos opinem sobre quais atividades poderiam existir, baseando-se no tipo de programas que geralmente gostam de fazer.

Figura 33 – Cronograma das oficinas da CPP

CRONOGRAMA SEMANAL CPP 2022						
Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
08:00 as 08:40h	<b>CAFÉ DA MANHÃ</b>	<b>CAFÉ DA MANHÃ</b>	<b>CAFÉ DA MANHÃ</b>	<b>CAFÉ DA MANHÃ</b>	<b>CAFÉ DA MANHÃ</b>	<b>CAFÉ DA MANHÃ</b>
08.30 h Até 11.30 h	Oficina de esporte (Carlos André)	Atendimento Nutricional (Anete)	Assembleia Geral 09:00 as 10:00h	Oficina de Meditação (Glauce) 08.30 h as 09.30 h	Oficina Saúde / Atendimento Enfermagem (Claire)	Cooperativa Mãos Talentosas (Tatiana) 08.00 as 15.00 h
	Agricultura Urbanismo Telhado Eco produtivo (Lauro / Galeguinho)	Agricultura Urbanismo Telhado Eco produtivo (Lauro / Galeguinho)	Produção de hortas verticais. (Lauro / Galeguinho)	Agricultura Urbanismo Telhado Eco produtivo (Lauro / Galeguinho)	Produção de hortas verticais. (Lauro / Galeguinho)	Loja Eco Produtiva 08.00 às 15 h
	Contação de História (Matheus)	Aprendendo com a Horta (Kamila)	Oficina de esporte (Carlos André)	Roda de Leitura (Kamila)	Oficina de esporte (Carlos André)	Visitas Agendadas 09.00 as 12.00 h
	Oficina de Corte de Cabelo (Viriato)	Gastronomia (Demetrius)	Oficina de Artes (Ayrineide)	Gastronomia (Demetrius)	Atendimento Jurídico (Elijah)	<b>ALMOÇO</b> 12.00 h
	Visitação na estrutura geral do casarão	Oficina Percussão (Hilton)	Roda de Leitura (estagiarias, Psi.)	Oficina Bem estar (Anete)	Psicoeducação (estagiarias Psi.)	15 em 15 dias doação do banco de alimentos.
	Auxiliando na cozinha (Nira)	Auxiliando na cozinha (Nira)	Auxiliando na cozinha (Nira)	Auxiliando na cozinha (Nira)	Auxiliando na cozinha (Nira)	15 em 15 dias reunião com Debora.
Atendimento Psicossocial	Atendimento Psicossocial	Atendimento Psicossocial	Oficina de esporte (Carlos André)	Atendimento Psicossocial	Toda sexta feira reunião da equipe.	
12.00 as 13.00 h	<b>ALMOÇO</b> (Segunda sem Carne)	<b>ALMOÇO</b>	<b>ALMOÇO</b>	<b>ALMOÇO</b>	<b>ALMOÇO</b> As 11:00h	Segundas e quartas feiras coordenação financeira.
13:00 as 15:00h <b>FECHAMENTO</b> <b>AS 16 HORAS</b>	Visitas Agendadas Telhado Eco Produtivo	Cooperativa Minhoqueiras 13.00 as 15.00 h	Visitas Agendadas Telhado Eco Produtivo	Visita Domiciliar (Natasha / estagiarias)	Reunião da equipe cooperativa Minhoqueiras 13.00 as 15.00 h	

Fonte: A autora (2022).

Apesar de as crianças terem oportunidade de escolha, pode-se dizer que essa se configura como um tipo de participação limitada. Isso porque a CPP possui um cronograma fixo para as oficinas — ver Figura 33 —, não oferecendo margem para que os atendidos opinem sobre quais atividades poderiam existir, baseando-se no tipo de programas que geralmente gostam de fazer.

#### 4.2.4 Descrição das contribuições do TEP à personalização

Em função do conceito inerente à categoria *personalização*, notou-se que as crianças, de maneira geral, desenvolvem (i) *sentimentos positivos sobre o TEP*. Evidenciou-se, neste sentido, que algumas delas gostam bastante de frequentar a horta e de realizar as atividades relacionadas a ela. Os TFC, abaixo, demonstram esse sentimento:

*Ah, eu gosto de vir pra cá [TEP], porque aqui é tranquilo.*

(TFC6)

*Gosto de plantar as coisas. Gosto de ajudar, plantando os negócios, vendo as abelhas.*

(TFC10)

A presença desses sentimentos também pôde ser identificada no que tange aos benefícios proporcionados pela horta. Porquanto, constatou-se que as crianças atribuem uma percepção positiva ao TEP devido aos alimentos que lhes fornece, bem como às suas famílias. Abaixo, os TFC destacam tal evidência:

*É bom. Tem a horta também que eu levo a horta vertical pra minha casa, pra minha mãe.*

(TFC10)

*Eu acho importante. Ajuda muito a gente porque ajuda a gente a levar alimentos para casa.*

(TFC12)

A presença desses sentimentos também pôde ser identificada no que tange aos benefícios proporcionados pela horta. Porquanto, constatou-se que as crianças atribuem uma percepção positiva ao TEP devido aos alimentos que lhes fornece, bem como às suas famílias. Abaixo, os TFC destacam tal evidência:

*Eu gosto da natureza, de proteger a natureza [...]. Quando eu tô mesmo de cabeça quente, eu subo lá pra cima e fico lá espairecendo, limpando, pra espairecer a mente.*

(TFC6)

Destaca-se, ainda, que tais sentimentos positivos vão além do TEP, eles também são notados, de forma mais ampla, no que se refere a toda CPP. Constatou-se, neste sentido, que as crianças possuem uma relação bastante benéfica com o lugar, o que as leva a gostar de frequentar a instituição e de realizar as atividades promovidas por meio das oficinas. O TR1 a

seguir, extraído de um texto jornalístico sobre a CPP, publicado no Jornal do Commercio, apresenta a percepção de um dos atendidos a esse respeito:

*Eu achei aqui muito bom desde que cheguei. Brinco, jogo bola, vou para passeios, para a praia”, disse ele, que vive em situação de rua e tem como atividades preferidas a “pelada” [jogar futebol] com os colegas e as aulas de desenho.*  
(MORAES, 01 de maio de 2022)

Como consequência dos sentimentos que desenvolvem com relação ao espaço da CPP e, em especial, do TEP, as crianças passam a ter algum tipo de identificação com estes. Isto é, *(j) sentem-se incluídas neste espaço*. Tal noção de pertencimento, no que lhe concerne, faz com que os atendidos se sintam mais estimulados a frequentar a instituição com certa regularidade.

No caso do TEP, notou-se que é comum que as mesmas crianças participem constantemente das oficinas, de modo repetitivo e em pouca quantidade, em torno de umas cinco, em média. Talvez, esta preferência seja explicada pelo fato de elas terem maior afinidade com as atividades que envolvam a natureza ou por terem mais vocação para tal. Todavia, considerando-se que essa maior frequência de algumas crianças só se tornou possível pelo fato de elas terem sido estimuladas à prática, seria interessante que isso pudesse ser replicado para as demais, bem como para outras atividades do projeto.

Cabe ressaltar que, embora tal sentimento de pertencimento — capaz de estimular as crianças a se envolverem nas ações —, seja algo positivo a ser estimulado, isto é algo que merece atenção. Notou-se que algumas delas gostam tanto do ambiente da CPP que preferem frequentá-la como uma alternativa à escola. Em alguns diálogos realizados com elas — como no TFC9, abaixo —, identificou-se que tal preferência se dá pelo fato de, na ONG, serem oferecidas atividades diferentes e mais divertidas, a exemplo daquelas proporcionadas pelo TEP.

*Às vezes, eu não vou para escola e venho para cá [CPP], porque na escola é chato.*  
(TFC9)

A despeito de a CPP relatar monitorar a frequência dos atendidos na escola — ver TFPS1 a seguir —, na prática, tal discurso não parece ser totalmente efetivado, visto que foram identificadas algumas crianças que frequentam regularmente a ONG, mesmo estando em horário escolar.

*[...] Eles trazem declaração [da escola] pra psicóloga e ela faz direitinho. Mas eles têm que trazer.*

(TFPS1)

Assim, percebe que esse controle pode ser algo a ser aperfeiçoado pela gestão da instituição, na tentativa de garantir que as suas atividades não interfiram no desenvolvimento da educação formal dos atendidos. Apesar disto, é inegável que a CPP e o TEP contribuem, sobremaneira, ao proporcionar às crianças um novo espaço de convivência, que, além de tudo, é capaz de gerar aprendizagem e benefícios socioambientais a elas.

## 5 DISCUSSÃO

Desde a sua criação, o TEP carrega o objetivo de proporcionar às crianças atendidas a democratização do acesso a refeições e a difusão de conhecimento sobre alimentação saudável e respeito ao meio ambiente. Nestes aspectos, é notório que a horta no telhado da CPP colabora sobremaneira para a vida dos infantes. Além disso, considerando a proposta teórica de Sarmiento (2018), o TEP também se apresenta como uma alternativa significativa para potencializar a cidadania da infância.

De início, as atividades desenvolvidas no TEP proporcionam às crianças novas experiências, compreendendo umas das possibilidades propostas por Sarmiento (2018) para potencializar a cidadania infantil. Ao oferecer a oportunidade de participarem diretamente do processo de cultivo, o TEP incentiva, por meio do trato direto com a terra e com as plantas, a relação das crianças com a natureza, como normalmente ocorre nos contextos das hortas urbanas (COELHO; BÓGUS, 2016). Esta interação, no que lhe concerne, contribui para que elas — as crianças — se envolvam em ações as quais normalmente não estão habituadas (GARCIA, 2016), dado que, no espaço urbano, o contato com o ambiente natural tem se tornado cada vez mais incomum, conforme apontado por Russo *et al.* (2017), por exemplo.

Entende-se que, com isso, que tal oportunidade de aproximação com a agricultura urbana incentiva o estreitamento da relação entre as crianças e a natureza (GRENÓ; PROFICE, 2019) o que, por conseguinte, tende a despertar nelas o respeito e o cuidado pelo ambiente natural (CARVALHO *et al.*, 2021). Isso porque a construção dessa relação pode fazer com que as crianças se comprometam mais com o meio ambiente, aplicando, inclusive, esses ensinamentos em seu cotidiano, a exemplo da preocupação de não jogar lixo no chão, conforme presenciado durante as observações participantes. Embora este contato acarrete uma maior predisposição para que os infantes aprendam e se conscientizem a respeito de assuntos

relacionados à sustentabilidade e ao meio ambiente, na CPP, isto poderia ser mais bem aproveitado.

A despeito de ser importante, o contato das crianças com a natureza, de forma isolada, não é capaz de assegurar totalmente o seu aprendizado e conscientização ambiental (BLAIR, 2009). Os achados encontrados em campo apontam que os atendidos, com exceção daqueles mais assíduos no TEP, ainda se sentem pouco estimulados a participarem das atividades e, conseqüentemente, a aprender sobre o tema. Seria importante, neste sentido, que a CPP promovesse maior incentivo ao aprendizado durante a prática na horta, uma vez que se torna provável que as crianças desejem se engajar mais na atividade se sentirem-se estimuladas para tal (BÔLLA, 2019).

Destarte, poderiam ser oferecidas palestras ou debates frequentes sobre o tema, de modo a disseminar e consolidar cada vez mais o conhecimento e a consciência ambiental nos atendidos, por meio da educação ambiental (TILBURY, 1995). Em contrapartida, compreende-se também que, possivelmente, o desenvolvimento das ações no TEP não tenha focado tanto na conscientização ambiental da criança porque o seu objetivo principal pode ter sido direcionado a oferecer alimentos a elas, na tentativa de atender a uma necessidade básica primeiro: a de alimentação. Nesta linha, não se pode negar o relevante impacto positivo que o TEP e a CPP desempenham para essas crianças. Além de se alimentarem, ao integrarem as atividades, os atendidos aprendem e se conscientizam, em alguma medida, com relação à produção de alimentos e à alimentação saudável.

Decerto, o contato com a produção do TEP, mesmo que em pequena escala e contemplando uma baixa diversidade de itens colhidos, corresponde a uma nova forma de experiência, a qual permite que as crianças tenham mais consciência acerca de como os alimentos chegam até as suas mesas. Em verdade, a industrialização excessiva dos produtos consumidos na alimentação é responsável, de certa forma, por algum nível de alienação com

relação à produção de alimentos, além de influenciar negativamente os padrões alimentares e, por consequência, a saúde humana, inclusive das crianças (CUNHA; CAVALCANTE, 2022).

Por outro lado, o contato na infância com alimentos saudáveis e nutritivos, como frutas, verduras e hortaliças — a exemplo do que ocorre no TEP e na cozinha da CPP, nas oficinas de culinárias — é capaz de gerar impactos por toda vida ao criar e consolidar costumes alimentares mais saudáveis (LEÃO *et al.*, 2022). Neste sentido, fica claro que o TEP colabora diretamente para o desenvolvimento de tais hábitos (MAIA *et al.*, 2020; ROBINSON-O'BRIEN; STORY; HEIM, 2009) e pode estar contribuindo também para o estabelecimento de um consumo mais sustentável por parte das crianças (SEYFANG, 2006).

Além de propiciar o contato delas com a produção de alimentos saudáveis, a CPP também os oferece às crianças, seja permitindo que os leve para casa, ou através das refeições fornecidas na instituição, que, reitera-se, elas mesmas ajudam a produzir, o que contribui para a sua melhoria alimentar (ZEZZA; TASCIOTTI, 2010; LANDRY *et al.*, 2021). No entanto, apesar de tamanha importância dessa contribuição, as hortas urbanas têm muito mais potencial a ser oferecido, por exemplo, no desenvolvimento das habilidades, na geração de conhecimento e no desenvolvimento socioemocional das crianças (HOU, 2017), colaborando para a formação da sua identidade enquanto sujeito (SARMENTO, 2018). Isso porque as experiências com a horta podem ajudá-las a desenvolver valores sociais, como a melhoria da interação social (VAN LEEUWEN; NIJKAMP; VAZ, 2010), o aumento do bem-estar e da autoestima (ARMSTRONG, 2000).

Para tanto, seria interessante fazer os atendidos se sentirem participantes ativos das oficinas, não apenas de forma prática, mas socialmente, enquanto cidadãos (DELSESTO, 2015). No TEP, assim, eles poderiam ser mais bem estimulados e talvez, até mesmo ensinados, a tomarem decisões enquanto sujeitos sociais. Constatou-se que, no sentido expressado por Sarmiento (2018), a participação das crianças não ocorre de maneira

significativa, visto que elas não são tão incentivadas a opinarem acerca dos assuntos inerentes à horta.

As crianças não são estimuladas, por exemplo, a decidir sobre as atividades a serem realizadas, já que o envolvimento delas, de maneira geral, corresponde a retirar ervas-daninhas, plantar sementes e colher os seus frutos, sem muita possibilidade de flexibilização. Nesse sentido, o gerenciamento da horta, desde a obtenção de sementes até o trato com a terra, é realizado pelos dois instrutores responsáveis pela oficina no telhado, o que revela que, de acordo com a perspectiva de Marshall (1950), a experiência da horta, embora colabore para a dimensão social da cidadania, não contempla, de maneira significativa, a sua dimensão política.

Tal constatação vai ao encontro de outros estudos acerca da participação das crianças, em que se identifica que ela, por vezes, ocorre apenas de forma muito simplória ou apenas teoricamente (BROSTOLIN, 2021), aproximando-se do que Hart (1992) chamou de *Tokenismo*. Por outro lado, a partir das ideias de Sarmiento (2018), compreende-se que a participação efetiva, possivelmente, contribuiria de maneira positiva para as experiências das crianças no e com o TEP, uma vez que é importante que esta participação não seja meramente simbólica.

Por isso, poderia ser proporcionada a eles mais autonomia para tomarem tais decisões (PERCY-SMITH; THOMAS, 2010), como no que diz respeito ao que plantar e colher, ou quando e como fazê-los, por exemplo, na tentativa de fazê-las aprender com a prática. Com efeito, o envolvimento delas nas decisões pode fazer com que se sintam mais donas dos processos e dos seus produtos — no caso, os alimentos colhidos —, porventura absorvendo mais eficazmente os benefícios da horta e replicando tais práticas em outros contextos de sua vida (NASCIMENTO; MORAIS, 2020).

Desta forma, percebe-se que a participação das crianças, considerada por Sarmiento (2018) um dos aspectos positivos para a potenciação da cidadania da infância, também é algo que pode — e que, talvez, deve — ser enriquecido na experiência do TEP. Em especial, poderia ser estimulado o empoderamento delas nas atividades, com o intuito de torná-las mais proativas (HART, 1992), pois, mesmo que esteja sendo lhes dada oportunidades, talvez, pelo contexto de vulnerabilidade socioeconômica em que vivem, elas ainda sejam reativas por nunca serem estimuladas a participar de maneira ativa de um processo de decisão, visto que tendem a ser mais excluídas socialmente (WOODHEAD, 2006).

Tal estímulo à participação, além de incentivar a assiduidade daquelas que já frequentam a horta, também pode resultar em maior envolvimento de crianças que, normalmente, não se engajam na oficina de agricultura urbana. Isto, cabe ressaltar, aponta-se como algo importante a ser desenvolvido pela CPP, no TEP, pois, notou-se que as crianças envolvidas com a horta são, em regra, constantemente as mesmas, porém, correspondentes a uma pequena quantidade dos atendidos — em média, uns cinco. Em geral, esse grupo é formado por meninos, o que se distingue da pesquisa realizada por Tiriba e Profice (2019), por exemplo, que não identificou diferença significativa de gênero no envolvimento com a natureza. Nota-se que estes demonstram frequentar mais o TEP por gostarem de ficar em contato com o ambiente natural, principalmente por ser um lugar mais tranquilo, capaz de gerar bem-estar (LOUV, 2016; HOU, 2017).

Logo, é possível admitir que o maior interesse dessas crianças pela horta pode ser justificado pelo fato de elas, eventualmente, terem mais vocação ou afinidade com atividades que envolvam a natureza (TIRIBA; PROFICE, 2019). Assim, nota-se que essas crianças atribuem sentimentos positivos ao TEP, o que faz com que se sintam mais pertencentes à atividade e à horta no telhado, no que Sarmiento (2018) chama de personalização. Com isso, entende-se que, provavelmente, elas se vejam como donas do espaço de uma maneira mais

intensa que as demais crianças, entendendo que a horta também é algo construído por elas (PÉREZ *et al.*, 2008). O que, por conseguinte, faz enxergá-las o TEP como mais um lugar em que podem (e gostam de) ocupar; ampliando, portanto, os seus espaços de convívio na cidade (HOU, 2017; ARAÚJO, 2016).

Todavia, o maior envolvimento de algumas crianças nas atividades do TEP não necessariamente pode ser visto como um obstáculo à atração de outros atendidos para a oficina. Considerando a ideia apresentada por Tiriba e Profice (2019), as crianças, de maneira geral, sentem-se mais facilmente atraídas pela natureza, o que faz terem uma maior predisposição a se engajarem nesse tipo de ação, no que Rachel Carson (2012) chamou de inato maravilhamento pela natureza. Neste sentido, Bôlla (2019) apresenta que a relação entre o humano e o ambiente natural depende de quanto o primeiro se encanta com o segundo. Em contrapartida, a autora defende que esse encantamento só se concretiza a partir do contato.

Logo, por mais que algumas crianças parecem ter uma maior predisposição a gostarem de atividades relacionadas ao meio ambiente, também é aceitável concluir que o seu encantamento pela natureza e, conseqüentemente, a sua maior frequência no TEP só se tornou possível pelo fato de elas terem sido incentivadas à prática. Isto, por sua vez, permite considerar que, talvez, este estímulo também pode ser replicado para as demais crianças, seja por meio do incentivo ao aprendizado, da oportunidade de participação nas decisões ou da diversificação das ações relacionadas ao TEP.

Embora o cultivo seja algo central, entende-se que a inclusão de outras atividades pode favorecer o envolvimento de um número maior de crianças, atendendo a diferentes interesses e habilidades (LOPES *et al.*, 2023). Nesse sentido, a articulação dos assuntos do TEP com outras oficinas, como a de artes e a de contação de histórias, ou a realização de oficinas de reciclagem e reutilização de materiais poderiam ser desenvolvidas para atrair crianças com diferentes perfis e preferências. Outra maneira de ampliar o engajamento seria a integração

entre o TEP e outras atividades praticadas pelas crianças. Por exemplo, a horta poderia ser utilizada como espaço para atividades pedagógicas, relacionando as suas práticas aos conteúdos escolares (OHLY *et al.*, 2016).

Dessa forma, as crianças poderiam aprender sobre ciências e outras disciplinas de maneira lúdica e contextualizada, ampliando a relevância do TEP para além de sua função de produção de alimentos e conscientização ambiental (BLAIR, 2009), e estabelecendo uma educação baseada no contato com a natureza (SOBEL; LARIMORE, 2020). Além disso, as próprias relações interpessoais desenvolvidas entre as crianças e os envolvidos na horta podem contribuir para atraí-las, uma vez que colaboram na construção de um senso de pertencimento e de uma conexão com a comunidade (CHAWLA, 2002).

Constatou-se que a vontade de frequentar a CPP e de se envolver nas suas atividades também perpassa pelas boas relações que as crianças desenvolvem com as pessoas que compõem a instituição, sejam com os outros atendidos ou com os adultos, voluntários e contratados. No TEP, em especial, presenciou-se que as ações são desempenhadas, normalmente, por dois monitores adultos e por crianças de diferentes idades, que estejam participando da oficina na ocasião.

Este ponto merece destaque, visto que, diferente do que ocorre nas escolas, na CPP, os infantes conseguem interagir diretamente com crianças e adolescentes de outras idades, e criar laços que, talvez, não seriam favorecidos no ambiente escolar, devido à separação de grupos por faixa etária. Essa interação pode contribuir para a concretização do que Topping (2005) denominou aprendizado entre pares, em que há a articulação entre crianças de idades escolares diferentes durante o processo de ensino, o que também ajuda a construir competências sociais de colaboração e comunicação.

Portanto, assim como foi evidenciado em outras hortas urbanas, a exemplo do estudo de Silva *et. al* (2013), a horta no telhado da CPP proporciona aos atendidos a interação entre

gerações, o que pode contribuir para a melhoria da comunicação e colaboração entre as elas, e para a criação de um ambiente mais propício ao aprendizado (EPSTEIN, 2010). Desta forma, constata-se, no caso estudado, a contemplação do que Sarmiento (2018) chamou de intergeracionalidade. No entanto, percebe-se que, talvez, haja a necessidade de maior estreitamento dessas relações intergeracionais no TEP.

O envolvimento mais habitual das mulheres, por vezes mães dos atendidos, pode contribuir para a educação e o desenvolvimento das crianças, uma vez que a parceria entre os educadores e a família tende a ser bastante positiva no processo educativo (EPSTEIN, 2010). Assim, a CPP poderia tentar envolver mais ativamente essas mulheres e outras pessoas da comunidade, a fim de potenciar os resultados já advindos de suas ações. Por exemplo, poderiam ser implementadas ações no TEP aos sábados, quando as mães que trabalham estariam mais disponíveis para participar. Além disso, poderia melhor estimulá-las e conscientizá-las da necessidade de maior participação e dos possíveis benefícios a elas gerados, com destaque para o atendimento dos seus objetivos e interesses enquanto adultas (KAPLAN; LIU; HANNON, 2006), como a obtenção frequente de alimentos e complementação da renda familiar.

Além disso, as próprias relações entre os atores da instituição poderiam ser aperfeiçoadas. Nota-se que a oficina no TEP é ministrada por dois homens adultos, os quais representam, na CPP, figuras com maior autoridade em comparação aos demais envolvidos, em sua maioria, mulheres. Revela-se, neste caso, que o contato deles com as crianças ocorre de modo mais rígido, e que elas, embora demonstrem respeito por todos os adultos da CPP, tendem a apresentar maior receio com relação à presença dos dois. Isto demonstra que a interação entre eles é permeada por relações de poder, as quais, possivelmente, podem funcionar como uma barreira para a possibilidade de voz e de envolvimento dos atendidos na atividade no telhado (MAYALL, 2002).

Cabe ressaltar, contudo, que pelo fato de as crianças participantes da ONG serem, em sua maioria, mais inquietas e, em alguns casos, até mesmo indisciplinadas, essa autoridade se faz necessária em certo nível para garantir o cumprimento das regras da CPP. Assim, a forma de interação estabelecida entre eles e as crianças se mostra relevante, principalmente, para ensiná-las a importância de um bom convívio entre todos, não apenas na instituição, como em toda a sociedade. Isso porque os comportamentos dos indivíduos são moldados pelas interações que eles possuem e pelos papéis que os outros desempenham nessas relações, o que influencia na formação da identidade, autoestima e habilidades sociais (ÖZDOĞRU, 2011).

Por isso, é compreensível que os monitores possam adotar uma postura mais firme em relação a elas. No entanto, é importante considerar que um ambiente acolhedor e com relações interpessoais positivas pode ser mais eficaz na promoção do engajamento das crianças nas atividades da horta (FOCHI, 2020). Neste sentido, pode ser interessante equilibrar essa autoridade com uma abordagem mais acolhedora e acessível, na tentativa de fazer com que essas relações se estabeleçam de maneira saudável, proporcionando o desenvolvimento e aprendizado das crianças (ALVES, 1997).

Para isso, a CPP poderia incentivar a criação de relações mais próximas e afetivas entre os monitores e as crianças, talvez através de treinamentos, à vista de aprimorar as suas habilidades de comunicação, bem como o estudo de métodos pedagógicos que valorizem a construção coletiva do conhecimento (FOCHI, 2020). Essa aproximação pode facilitar a participação das crianças no TEP, tornando-as mais confortáveis para expressar suas opiniões, interesses e preocupações em relação às atividades da horta.

Em suma, a horta no telhado da CPP apresenta importantes contribuições para a democratização do acesso a refeições, a possibilidade de interação com outros indivíduos, a disseminação de conhecimentos sobre alimentação saudável e sustentabilidade, bem como o respeito ao meio ambiente entre os atendidos (KRASNY; TIDBALL, 2009). No entanto, há

espaço para ampliar o impacto positivo do projeto, especialmente no que diz respeito ao incentivo ao aprendizado, à participação e autonomia das crianças nas decisões relacionadas à horta e à construção de relações interpessoais mais afetivas entre os atendidos e os monitores.

No entanto, ressalta-se que o fato de a instituição se tratar de uma ONG, que depende de financiamento externo, pode se apresentar como um desafio para a concretização das sugestões aqui propostas (WAKEFIELD *et al.*, 2007). Para que essas melhorias se tornem possível, é primordial que a CPP busque cada vez mais parcerias e apoio para a capacitação de seus profissionais e aprimoramento do projeto, garantindo o financiamento e recursos necessários para que o TEP continue cumprindo sua missão e contribuindo para a formação cidadã das crianças atendidas. Por fim, destaca-se que o Telhado Eco Produtivo se apresenta como uma iniciativa inovadora e sustentável, capaz de gerar melhorias na vida das crianças, de suas famílias e da comunidade em geral.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por considerar a relevância dos benefícios que as hortas urbanas são capazes de gerar em diferentes âmbitos na vida de uma criança, esta pesquisa buscou compreender como projetos sociais com hortas urbanas podem potencializar a cidadania da infância. Para tanto, utilizou-se como caso ilustrativo o Telhado Eco Produtivo (TEP), da Comunidade dos Pequenos Profetas (CPP), em Recife. De fato, identificou-se que a proposta da horta urbana, aqui, o TEP, apresenta-se como uma significativa possibilidade para proporcionar o exercício da cidadania por parte dos infantes. A fim de cumprir o objetivo da pesquisa, compreendeu-se, portanto, a maneira com a qual a cidadania é exercida pelas crianças, no TEP.

Revela-se que a cidadania infantil é potenciada por meio das *experiências* das crianças com a horta, da *intergeracionalidade* que esta proporciona a elas, e dos sentimentos de *personalização* que desenvolvem com o TEP. De fato, ao se envolver com a atividade, os infantes podem realizar práticas que não estão habituados no meio urbano, aprendendo a conviver em contato direto com a natureza e com a produção de alimentos, bem como adquirindo conhecimentos a este respeito. As contribuições advindas das novas experiências, por sua vez, são capazes de gerar, nas crianças, sentimentos positivos pelo TEP, o que faz com que gostem de frequentá-lo e que se sintam pertencentes a este espaço. Isto é, amplia as restritas possibilidades de lugares de convívio destinados à infância.

Ademais, no decorrer da oficina no telhado, e até mesmo durante o convívio em toda a CPP, as crianças podem manter relações diretas com pessoas de diferentes idades, inclusive com adultos, o que colabora para a troca de vivências e de conhecimento entre gerações. Todavia, para que elas tenham cada vez mais a sua cidadania potenciada, conforme proposto por Sarmiento (2018), é essencial que lhes seja dada a oportunidade de participação nos assuntos que lhe afetam, mesmo que de modo incipiente, como, por exemplo, nas pequenas

decisões relacionadas ao que plantar ou colher no TEP. Com isso, espera-se proporcionar a elas cada vez mais oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que as preparem para lidar com um mundo em constante transformação e para assumir um papel ativo na construção de um futuro mais justo e sustentável, por meio do seu envolvimento prático com as atividades.

Cabe ressaltar que, apesar da abrangência de estudos acerca de hortas urbanas, a presente pesquisa *contribui teoricamente* ao relacioná-las à ideia de cidadania da infância, possibilitando explorá-las, bem como os seus benefícios, sob a perspectiva cidadã. Por conseguinte, contribui também para enriquecer a teoria proposta por Sarmiento (2018) acerca do tema, já que esta não havia sido utilizada no âmbito das hortas urbanas, por exemplo. Além disso, contribui ao demonstrar que, a depender do contexto em que se investiga, os elementos apresentados pelo autor podem exigir alguma adaptação, a exemplo da retirada de duas categorias do constructo teórico inicialmente proposto nesta pesquisa.

No que se refere à *contribuição prática*, aponta-se que, ao apresentar os diferentes benefícios que o TEP proporciona às crianças, esta pesquisa contribui bastante para a divulgação científica do trabalho desenvolvido pela CPP. Entende-se que enxergar as potencialidades de projetos sociais com hortas urbanas podem servir como subsídio para o estabelecimento de políticas públicas de fomento a iniciativas como a aqui estudada, como a criação de legislação para garantir espaços verdes e de lazer, e investimentos em infraestrutura e programas destinados às crianças.

No que se refere ao TEP, em especial, esta iniciativa poderia ser mais bem integrada às ações do Plano de Agroecologia Urbana da cidade do Recife, com intuito de replicá-la para outros contextos, sobretudo com o foco para a inclusão das crianças e para a promoção efetiva do exercício da cidadania da infância. Ademais, as próprias sugestões de aperfeiçoamento

indicadas no decorrer dos resultados desta pesquisa podem contribuir internamente para que a instituição busque aprimorar o desenvolvimento de suas ações.

Enquanto limitações desta pesquisa, destacam-se as dificuldades iniciais relacionadas à entrada em campo. Diante dos protocolos e medidas contra a Covid-19, ainda existentes à época, fez-se necessário o adiamento do início do contato da pesquisadora com o caso. Da mesma forma, os impasses vivenciados para obter a autorização de participação formal na ONG, enquanto voluntária, e para ter acesso direto ao funcionamento da instituição, bem como as suas informações, também foi responsável por tornar mais moroso o início e o decorrer da construção do *corpus* da pesquisa. Estas limitações, por sua vez, levaram a modificações no curso da coleta, exigindo, quando necessário, ajustes nos instrumentos anteriormente planejados.

Como sugestão para pesquisas futuras, por considerar que a oportunidade de participação das crianças se apresenta como um dos principais pontos a ser aperfeiçoado no que se refere aos aspectos aqui investigados no TEP, sugere-se que novas investigações, com este ou outro caso semelhante, busquem abordar, particularmente, o aspecto da participação. Pesquisas seguintes também poderiam ser direcionadas a outros grupos de sujeitos beneficiados pelo TEP, como as mães das crianças atendidas e as mulheres participantes da oficina de compostagem, por exemplo.

Além disso, próximas pesquisas poderiam adotar uma triangulação de métodos, ou realizar a inclusão de outras abordagens analíticas, ou de outras perspectivas teóricas, a fim de interpretar e compreender o caso sob óticas distintas. Neste sentido, também poderia ser realizada uma análise comparativa entre o TEP e outros projetos similares, o que, provavelmente, forneceria informações adicionais sobre a eficácia do trabalho da CPP e ajudaria a identificar demais aspectos que podem ser melhorados ou replicados em outros contextos.

Ressalta-se que, embora para o desenvolvimento desta pesquisa, o tempo em campo tenha se mostrado suficiente para alcançar o objetivo proposto, pesquisas futuras poderiam se propor a investigar o caso por um período mais longo. Com isso, pode ser possível acompanhar, por exemplo, as contribuições vivenciadas pelas crianças no decorrer do tempo, desde a sua entrada na CPP e a partir do início do seu contato com o TEP. Ou investigar os ex-atendidos pelo projeto, com o intuito de avaliar as contribuições trazidas para a vida deles. Por fim, destaca-se que esta pesquisa contribui para o campo da cidadania da infância, ao compreender projetos sociais com hortas urbanas como uma possibilidade de contribuir para a formação cidadã das crianças atendidas, enxergando-as como sujeitos ativos na construção do seu futuro.

## REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, K.; CONARD, M.; CULLIGAN, P.; PLUNZ, R.; SUTTO, M.-P.; WHITTINGHILL, L. Sustainable Food Systems for Future Cities: The Potential of Urban Agriculture. **The Economic and Social Review**, v. 45, n. 2, p. 189-206, 2014.
- ALMEIDA, S. P. C.; BRITO, G. P.; SANTOS, S. M. Revisão Histórica dos Telhados Verdes: da Mesopotâmia aos dias atuais. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, v. 2, n. 1, p. 42-51, 2018.
- ALUÍSIO, S. M.; ALMEIDA, G. M. B. O que é e como se constrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. **Calidoscópico**, v. 4, n. 3, p. 156-178, 2006.
- ALVES, P. B. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, 1997.
- AQUINO, A. M.; ASSIS, R. L. Agricultura orgânica em áreas urbanas e periurbanas com base na agroecologia. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 137-150. 2007.
- ARAÚJO, A. S. Planejamento urbano e ambiental na construção de cidades sustentáveis: as hortas urbanas comunitárias em Porto, Portugal, e Belo Horizonte, Brasil. **Urbana: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade**, Campinas, v. 8, n. 2, p.190-209, 2016.
- ARMSTRONG, D. A survey of community gardens in upstate New York: Implications for health promotion and community development. **Health & Place**, v. 6, n. 4, p. 319-327, 2000.
- BALLESTEROS, A. La Ampliación de la Participación Infantil en México: Una Aproximación Sociológica a sus Razones, Obstáculos y Condiciones. **Sociológica**, v. 31, n. 87, p. 111-142, 2016.
- BARBALHO, T.; LANA, S.; ENGLER, R. Agricultura urbana, design e sustentabilidade: Um panorama sobre a alimentação e o desenvolvimento dos centros urbanos. **Mix Sustentável**, v. 6, n. 1, p. 45-52, 2020.
- BARTHERS, R. **Elementos de Semiologia**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BENGTSON, V. L. Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational bonds. **Journal of Marriage and Family**, v. 63, n. 1, p. 1-16, 2001.
- BLAIR, D. The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. **The Journal of Environmental Education**, v. 40, n. 2, p. 15-38, 2009.
- BOUKHARAEVA, L. M.; CHIANCA, G. K.; MARLOIE, M.; MACHADO, A. T.; MACHADO, C. T. T. Agricultura urbana como um componente do desenvolvimento humano

sustentável: Brasil, França e Rússia. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 413-425, 2005.

BÔLLA, K. D. S. **A natureza precisa das crianças e as crianças precisam da natureza: a integração entre ecopsicologia e educação como um caminho para o bem-estar e a sustentabilidade**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.257**, de 8 de março de 2016 [Dispõe sobre políticas públicas para a primeira infância]. Brasília (DF): Casa Civil da Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. [Estatuto da Criança e do Adolescente]. Brasília (DF): Casa Civil da Presidência da República, 1990.

BRITISH LIBRARY. **Dig for Victory 1941**. [*sine data*]. Disponível em: <https://www.bl.uk/learning/timeline/item107597.html>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos pela natureza e pelo projeto**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BROSTOLIN, M. R. Cidadania infantil: questões contemporâneas e implicações para a participação da criança. **EccoS-Revista Científica**, n. 56, p. 13186, 2021.

CALBINO, D.; BORGES, I.; ANDRADE, L.; ABREU, C.; GONÇALVES, F. Avanços e desafios das hortas comunitárias urbanas de base agroecológica: uma análise do município de Sete Lagoas. **Colóquio — Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 14, n. 2, p. 69-80, 2017.

CARSON, R. **Maravilhar-se: Reaproximar a Criança da Natureza**. Porto: Edições Sempre-em-Pé, 2012.

CARVALHO, A. R.; ALVES, C. R.; ASAKURA, L.; AVELINO, J. R. L. Inserção de horta agroecológica como atividade complementar no desenvolvimento infantil. **Revista Eletrônica Extensão em Debate**, v. 8, n. 10, 2021.

CASTELO BRANCO, M.; ALCÂNTARA, F. A. Hortas urbanas e periurbanas: o que nos diz a literatura brasileira? **Horticultura Brasileira**, v. 29, n. 3, set. 2011.

CASTRO, B. Hortas montadas em telhados de casas ajudam famílias pobres e incentivam alimentação saudável. **G1**, 09 de ago. de 2021. Pernambuco. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/09/hortas-montadas-em-telhados-de-casas-ajudam-familias-pobres-e-incentivam-alimentacao-saudavel.ghtml>. Acesso em: 08 mai. 2023.

CHAWLA, L. **Growing Up in an Urbanizing World**. London: Earthscan/UNESCO, 2002.

COCKBURN, T. **Rethinking Children's Citizenship**. London: Palgrave Macmillan, 2013.  
COELHO, D. E. P.; BÓGUS, C. M. Vivências de plantar e comer: a horta escolar como prática educativa, sob a perspectiva dos educadores. **Saúde e Sociedade**, v. 25, n. 3, jul./set. 2016.

CORDEIRO, A. T.; AITKEN, S. C.; MELLO, S. C. B. Young people and Brazil's statute on the right-to-the-city. *In*: IMOH, A. T.; BOURDILLON, M.; MEICHSNER, S. (Orgs.). **Global childhoods beyond the north-south divide**. Palgrave Macmillan, Cham, 2019. p. 81-98.

CORDEIRO, A. T.; MELLO, S. C. B. M. Paradoxos do playground moderno: um convite para repensar o débito com a criança na cidade. **InterFACES**, v. 26, n. 1, p. 15-32, 2017.

CORRÊA, C. J. P.; TONELLO, K. C.; NNADI, E.; ROSA, A. G. Semeando a cidade: Histórico e atualidades da agricultura urbana. **Ambiente & Sociedade**, v. 23, 2020.

CPP — Comunidade dos Pequenos Profetas. **Prêmio Cidadania Brasil — Edição Pernambuco 2020**. 2020. Disponível em:

<http://pequenosprofetas.org.br/premio-cidadania-brasil-edicao-pernambuco-2020/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CPP — Comunidade dos Pequenos Profetas. **Telhado Eco Produtivo**. [*sine data*]. Disponível em: <http://pequenosprofetas.org.br/atividades-e-acoess/telhado-eco-produtivo/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CPP — Comunidade dos Pequenos Profetas. **Telhado Eco Produtivo**. [*sine data*]. Disponível em: <http://pequenosprofetas.org.br/atividades-e-acoess/telhado-eco-produtivo/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CPP — Comunidade dos Pequenos Profetas. **Telhado Eco Produtivo reformado [...]**. Recife, 18 ago. 2022a. Instagram: @pequenos\_profetas. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/Cha2MYtDRyT/?igshid=NTc4MTIwNjQ2YQ==>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CPP — Comunidade dos Pequenos Profetas. **Plantar, cultivar, colher e comer bem [...]**. Recife, 31 ago. 2022b. Instagram: @pequenos\_profetas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ch7-pdsJFpq/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CPP — Comunidade dos Pequenos Profetas. **Dia de colheita no Telhado Eco Produtivo [...]**. Recife, 19 set. 2022c. Instagram: @pequenos\_profetas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CitC94YpQCq/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CPP — Comunidade dos Pequenos Profetas. **Neste dia, passamos aqui para lembrar [...]**. Recife, 12 out. 2022d. Instagram: @pequenos\_profetas. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CjnYrciDmqh/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CPP — Comunidade dos Pequenos Profetas. **O pão é um dos alimentos mais antigos e populares do mundo [...]**. Recife, 20 dez. 2022e. Instagram: @pequenos\_profetas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CmZ0NeZOynv/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CPP — Comunidade dos Pequenos Profetas. **Toda segunda-feira, as crianças e adolescentes da Comunidade dos Pequenos Profetas [...]**. Recife, 06 ago. 2022f. Instagram: @pequenos\_profetas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cg76C19pTMQ/?igshid=MzRlODBiNWFlZA==>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CPP — Comunidade dos Pequenos Profetas. **Toda semana realizamos uma assembleia na Comunidade dos Pequenos Profetas [...]**. Recife, 22 set. 2022g. Instagram: @pequenos\_profetas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ci0DJGZOxal/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CPP — Comunidade dos Pequenos Profetas. **A ação Cooperativa de Mulheres “As Minhoqueiras”, produz vasos decorativos [...]**. Recife, 05 out. 2022h. Instagram: @pequenos\_profetas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CjVj-6SOmSu/?igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo Entre Cinco Abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRIBB, S. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1, 2010.

CUNHA, N. V. S.; CAVALCANTE, I. K. S. The media and food patterns in childhood. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e13811830530, 2022.

DALA-PAULA, B. M.; CUSTÓDIO, F. B.; KNUPP, E. A. N.; PALMIERI, H. E. L.; SILVA, J. B. B.; GLÓRIA, M. B.A. Cadmium, copper and lead levels in different cultivares of lettuce and soil from urban agriculture. **Environmental Pollution**, v. 242, p. 383-389, 2018.

DELSESTO, M. Cities, Gardening, and Urban Citizenship: Transforming Vacant Acres into Community Resources. **Cities and the Environment (CATE)**, v. 8, n. 2, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Collecting and interpreting qualitative materials**. [*sine loco*]: Sage, 2008.

DP — Diário de Pernambuco. ONG do Recife que alia desenvolvimento social e preocupação ecológica precisa de ajuda. **Diário de Pernambuco**, 10 de abr. de 2018. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2018/04/ong-do-recife-que-alia-d-esenvolvimento-social-e-preocupacao-ecologica.html#:~:text=A%20Comunidade%20dos%20Pequenos%20Profetas%20foi%20a%20vencedora%20do%20Pr%C3%AAmio,sociais%20de%20desenvolvimento%20do%20Brasil>. Acesso em: 11 mai. 2023.

DRAKE, L.; LAWSON, L. J. Results of a US and Canada community garden survey: shared challenges in garden management amid diverse geographical and organizational contexts. **Agriculture and Human Values**, v. 31, n. 2, p. 241-254, 2014.

DRAPER, C.; FREEDMAN, D. Review and analysis of the benefits, purposes, and motivations associated with community gardening in the United States. **Journal of Community Practice**, v. 18, n. 4, p. 458-492, 2010.

EPSTEIN, J. L. School/family/community partnerships: Caring for the children we share. **Phi Delta Kappan**, v. 92, n. 3, p. 81-96, 2010.

FABER, M. A importância dos rios para as primeiras civilizações. **História Ilustrada**, v. 2, 2013.

FAO — Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. **The State of Food Security and Nutrition in the World: Transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all.** 2021.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FOCHI, P. S. A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil -OBECI. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed.** New York: Continuum, 1970.

GARCIA, M. T. **Hortas urbanas e a construção de ambientes promotores da alimentação adequada e saudável.** 2016. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-31082016-145506/publico/MarianaTarriconeGarcia\\_revisada.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-31082016-145506/publico/MarianaTarriconeGarcia_revisada.pdf). Acesso em: 22 mai. 2022.

GRENNO, F. E.; PROFICE, C. C. Experiências diretas entre crianças e natureza -educar para a sustentabilidade. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 36, n. 1, p. 324-338, jan./abr. 2019.

GOOGLE MAPS. **Comunidade dos Pequenos Profetas – CPP.** 2016. Disponível em: [https://www.google.com/maps/place/Comunidade+dos+Pequenos+Profetas+-+CPP/@-8.0729984,-34.8828877,3a,75y,90t/data=!3m8!1e2!3m6!1sAF1QipN2bdd\\_IPemWc\\_XYcnBuScP8hluTUueiND-zj7d!2e10!3e12!6shttps:%2F%2F5.googleusercontent.com%2Fp%2FAF1QipN2bdd\\_IPemWc\\_XYcnBuScP8hluTUueiND-zj7d%3Dw203-h114-k-no!7i4608!8i2592!4m7!3m6!1s0x7ab1ee2b7726551:0x33aa46761bb16cac!8m2!3d-8.0726999!4d-34.8829845!10e5!16s%2Fg%2F1tjdrjth](https://www.google.com/maps/place/Comunidade+dos+Pequenos+Profetas+-+CPP/@-8.0729984,-34.8828877,3a,75y,90t/data=!3m8!1e2!3m6!1sAF1QipN2bdd_IPemWc_XYcnBuScP8hluTUueiND-zj7d!2e10!3e12!6shttps:%2F%2F5.googleusercontent.com%2Fp%2FAF1QipN2bdd_IPemWc_XYcnBuScP8hluTUueiND-zj7d%3Dw203-h114-k-no!7i4608!8i2592!4m7!3m6!1s0x7ab1ee2b7726551:0x33aa46761bb16cac!8m2!3d-8.0726999!4d-34.8829845!10e5!16s%2Fg%2F1tjdrjth). Acesso em: 11 ago. 2022.

G1— Globo. Mapa da fome: mais de 60 milhões de brasileiros sofrem com insegurança alimentar, diz FAO. **Valor Econômico**, 06 de jul. de 2022. Brasil. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/07/06/mapa-da-fome-mais-de-60-milhoes-de-brasileiros-sofrem-com-inseguranca-alimentar-diz-fao.ghtml>. Acesso em: 22 jul. 2022.

HART, R. A. **Children's Participation: From Tokenism to Citizenship.** Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992.

HILLESHEIM, B.; CRUZ, L. R. da. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. In: CRUZ, L.R. da; GUARESCHI, N. (Orgs.) **Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 70-103.

HOU, J. Urban Community Gardens as Multimodal Social Spaces. **Greening Cities**, p. 113–130, 2017.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. *In*: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

JANICK, J. Ancient egyptian agriculture and the origins of horticulture. **Acta Hort**, v. 582, p. 23-39, 2010.

JANS, M. Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation. **Childhood**, v. 11, n. 1, p. 27-44, 2004.

KAPLAN, M.; LIU, S-T.; HANNON, P. Intergenerational engagement in retirement communities: A case study of a community capacity-building model. **Journal of Applied Gerontology**, v. 21, n. 2, p. 240-266, 2006.

KRASNY, M. E.; TIDBALL, K. G. Community gardens as contexts for science, stewardship, and civic action learning. **Cities and the Environment (CATE)**, v. 2, n. 1, 2009.

LACERDA, C. C.; MELLO, S. C. B. O direito à cidade e a produção do espaço entre discursos: a luta pela significação na “recuperação” de ambientes urbanos. **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 9, p. 543-558, 2017.

LANDRY *et al.* Impact of a School-Based Gardening, Cooking, Nutrition Intervention on Diet Intake and Quality: The TX Sprouts Randomized Controlled Trial. **Nutrients**, v. 13, n. 9, p. 3081, 2021.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEÃO, A. L. M. S.; VIEIRA, R. S. G.; GAIÃO, B. F. S.; SOUZA, I. L. O que podemos aprender com o estudo de casos em Administração? Um ensaio baseado na abordagem naturalista de Robert Stake. *In*: LEÃO, A. L. M. S.; PAIVA JÚNIOR, F. G.; MELLO, S. C. B. (Orgs.). **Abordagens qualitativas na pesquisa em administração**. Recife: Editora UFPE, 2016.

LEÃO, J. I. da S.; QUEIROZ, M. F. M. de.; FREITAS, F. M. N. de O.; FERREIRA, J. C. de S. Formation of eating habits in early childhood. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, p. e47711730438, 2022.

LIN, B. B.; EGERER, M. H. Global social and environmental change drives the management and delivery of ecosystem services from urban gardens: A case study from Central Coast, California. **Global Environmental Change**, v. 6, jan. 2020.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**. Newbury Park, CA: Sage, 1985.

LOEB, R. M. **Territórios vulneráveis, arquitetura e urbanismo**: estratégias contemporâneas de ação. 2019. Dissertação (Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

LOPES, E. M.; SOUZA, J. V. S.; NASCIMENTO, B.; RODRIGUES, K. L. C. Clube Horta Ecológica: Semeando Saberes, Cultivando Conhecimento, Colhendo Sabores. **ID Online. Revista de Psicologia**, v. 17, n. 65, 2023.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

LÜDER, A. Com a pandemia, apenas 1 em cada 4 crianças da Atenção Básica realiza, ao menos, as três principais refeições do dia. **G1**, 15 de nov. de 2021. Saúde. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2021/11/15/com-a-pandemia-apenas-1-em-cada-4-criancas-da-atencao-basica-realiza-ao-menos-as-tres-principais-refeicoes-do-dia.ghtml>. Acesso em: 30 mai. 2022.

MADEIRO, C. Horta feita em telhado de casarão antigo no Recife alimenta 500 famílias. **UOL**, 22 de set. de 2021. ECOA. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/09/22/horta-feita-em-telhado-de-casarao-antigo-em-recife-alimenta-500-familias.htm>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MAIA, S. A. B.; VERNIER, A. M. B.; CARDOS, C. C.; ALFARO, L. P. S.; DUTRA, C. M. Horta na educação infantil: quem planta colhe, em busca de uma alimentação saudável. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, 2020.

MARSHALL, T. H. **Citizenship and Social Class**. Cambridge University Press, 1950.

MARTÍNEZ, R. P. Das ruas para os fogões de Recife. **El País**, 07 de dez. de 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/02/internacional/1480682635\\_609796.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/02/internacional/1480682635_609796.html). Acesso em: 16 mai. 2022.

MAXWELL, J. A. **Qualitative Research Design**: An Interactive Approach. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.

MAYALL, B. **Towards a Sociology for Childhood**: Thinking from Children's Lives. Buckingham: Open University Press, 2002.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. 4. ed. São Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MINETTO, T. M.; WEYH, C. B. Educação e políticas públicas para a proteção da criança e do adolescente no contexto brasileiro. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2123-2140, out./dez., 2019.

MORAES, K. Comunidade dos Pequenos Profetas: a ONG que empodera jovens da periferia do Recife com arte, cultura e educação. **Jornal do Commercio**, 01 de maio de 2022. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/pernambuco/2022/05/15000795-comunidade-dos-pequenos-profeta>

s-a-ong-que-empodera-jovens-da-periferia-do-recife-com-arte-cultura-e-educacao.html. Acesso em: 10 jul. 2022.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. G. **Teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MVM — Mais Vida nos Morros. **Reinvenção urbana passo a passo**. 1. ed. São Paulo: Cross Content: Secretaria Executiva de Inovação Urbana, 2020.

NAGIB, G.; NAKAMURA, A. C. Urban agriculture in the city of São Paulo: new spatial transformations and ongoing challenges to guarantee the production and consumption of healthy food. **Global Food Security**, v. 26, p. 100378, 2020.

NASCIMENTO, M. L. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.

NASCIMENTO, M. L.; MORAIS, C. G. P. (In)visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 2, 2020.

NAZARENO, L. S. Q.; RIBEIRO JÚNIOR, J. B.; BEZERRA, A. M. E.; GUIMARÃES, M. de A. Aspectos históricos e perspectivas da agricultura urbana no Brasil: uma revisão. **Anais Da Academia Pernambucana De Ciência Agronômica**, v. 19, n. 1, 2022.

OHLY, H.; GENTRY, R.; WIGGLESWORTH, R.; BETHEL, A.; LOVELL, R.; GARSIDE, R. A systematic review of the health and well-being impacts of school gardening: synthesis of quantitative and qualitative evidence. **BMC Public Health**, v. 16, n. 1, p. 286, 2016.

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. C. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 1, 2009.

ORSINI, F.; GASPERI, D.; MARCHETTI, L.; PIOVENE, C.; DRAGHETTI, S.; RAMAZZOTTI, S.; BAZZOCCHI, G.; GIANQUINTO, G. Exploring the production capacity of rooftop gardens (RTGs) in urban agriculture: the potential impact on food and nutrition security, biodiversity and other ecosystem services in the city of Bologna. **Food Security**, v. 6, n. 6, p. 781-792, 2014.

ÖZDOĞRU, A. Bronfenbrenner’s Ecological Theory. In: GOLDSTEIN, S.; NAGLIERI, J. A. (eds.). **Encyclopedia of Child Behavior and Development**. Boston, MA: Springer, 2011.

PAIVA JÚNIOR, F. G.; LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S. C. B. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa. **Revista de Ciências Administrativas**, v. 13, n. 31, 2011.

PCR — Prefeitura da Cidade do Recife. **Plano de Agroecologia Urbana do Recife**. Secretaria Executiva de Agricultura Urbana, 2021.

PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (Eds.). **A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice**. London: Routledge, 2010.

PEREIRA, M. J. P. **Participação das crianças em territórios de exclusão social:** possibilidades e constrangimentos de uma cidadania infantil ativa. 2017. Tese (Doutorado em Estudo da Criança). Universidade do Minho, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/50805>. Acesso em 14 mai. 2022.

PÉREZ, B. C.; PÓVOA, J.; MONTEIRO, R.; CASTRO, L. R. de. Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, ago. 2008.

PINTO, F. C. de S.; PUGA, B. A. Infraestrutura e o direito à cidade: crianças em cidades de pedra. **Revista de Direito à Cidade**, v. 11, n. 4, p. 114-134, 2019.

PNUD — Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento. **Human Development Report 2021-22: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World.** 2022. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22ptpdf.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2023.

PNUD — Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil 2010.** 2010. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

PNUD — Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento. Os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/acompanhando-agenda-2030>. Acesso em: 02 mai. 2022.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, 2010a.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, 2010b.

RBSSAN — Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil.** 2021. Disponível em: [http://olheparaafome.com.br/VIGISAN\\_Inseguranca\\_alimentar.pdf](http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf). Acesso em: 15 mai. 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.  
ROBINSON-OBRIEN, R.; STORY, M.; HEIM, S. Impact of garden-based youth nutrition intervention programs: a review. **Journal of the American Dietetic Association**, v. 109, n. 2, p. 273-280, 2009.

RODRIGO, R. BF — Brasil de Fato. Projeto usa agroecologia para garantir novos horizontes para crianças e adolescentes. **Brasil de Fato**, 06 de jul. de 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/07/06/projeto-usa-agroecologia-para-garantir-novos-horizontes-para-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 19 out. 2022.

RUSSO, A.; ESCOBEDO, F. J.; CIRELLA, G. T.; ZERBE, S. Edible green infrastructure: An approach and review of provisioning ecosystem services and disservices in urban environments. **Agriculture, Ecosystems & Environment**, v. 242, n. 1, p. 53-66, 2017.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SANTOS, J. M. L.; MELLO, S. C. B. Hegemonia do Planejamento Urbano Estratégico e o Discurso Contra-Hegemônico do Direito à Cidade. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 12, n. 2, abr./jun. 2020.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, 2015.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 232-240, 2018.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, M. J.; SOARES, N. F.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania activa das crianças. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 141-159.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2019a.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, casos práticos e questões de concursos**. São Paulo: Cengage Learning, 2019b.

SEYFANG, G. Ecological citizenship and sustainable consumption: Examining local organic food networks. **Journal of Rural Studies**, v. 22, n. 4, 2006.

SILVA, A. D. F. da; FERNANDES, N. C. M.; PAIVA JÚNIOR, F. G. de. O Estudo de Caso Naturalista na Investigação de Arranjos Produtivos Locais (APL) de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). **Journal of Perspectives in Management – JPM**, v. 1, n. 1, 2017, p. 36-50.

SILVA, D. R. **A emergência do direito da criança à cidade na Ilha de Deus em Recife**. 2022. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, E. C. R.; DYSARZ, F. P.; CERQUEIRA, H.; FONSECA, A. B. C.; CARVALHO, G. S. Considerações (e desconsiderações) sobre hortas em escolas urbanas e seus objetivos para a Educação em Ciências e a Educação em Saúde. *In*: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013. Águas de Lindóia. **Atas do...** Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013, p. 1-8.

SOBEL, D. Outdoor School for All: Reconnecting Children to Nature. *In*: EARTHED. **State of the World**. Washington, DC: Island Press, 2017.

- SOBEL, D.; LARIMORE, R. Nature Cements the New Learning: Expanding Nature-Based Learning into the K-5 Curriculum. *In*: CUTTER-MACKENZIE-KNOWLES, A.; MALONE, K.; BARRATT HACKING, E. (eds.). **Research Handbook on Childhoodnature**. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham, 2020.
- SOGA, M.; GASTON, K. J.; YAMAURA, Y. Gardening is beneficial for health: A meta-analysis. **Preventive medicine reports**, v. 14, n. 5, p. 92-99, 2017.
- SOUZA, A. O. Hortas comunitárias e reintegração social: uma análise das suas vantagens no sistema APAC de Sete Lagoas, Minas Gerais. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 53-74, jul./dez. 2017.
- SOUZA, V. A. Direitos no Brasil: necessidade de um choque de cidadania. **Revista de Sociologia e Política**, v. 27, nov. 2006.
- STAKE, R. E.; EASLEY, J. A. **The art of case study research**. London: Sage Publications, 1995.
- TILBURY, D. Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. **Environmental Education Research**, n. 2, p. 195-212, 1995.
- TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88370, 2019.
- TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020.
- TOPPING, K. J. Trends in Peer Learning. **Educational Psychology**, v. 25, n. 6, p. 631-645, 2005.
- TRILLA, J.; NOVELLA, A. Educación y participación social de la infancia. **Revista Iberoamericana de educación**, p. 137-164, 2001.
- TWISS, J.; Dickinson, J.; DUMA, S.; KLEINMAN, T.; PAULSEN, H.; RILVERIA, L. Community gardens: lessons learned from California Healthy Cities and Communities. **American Journal of Public Health**, v. 93, n. 9, p. 1435-1438, 2003.
- UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Childhood under threat**. New York: Unicef Press, 2005.
- VALENÇA, V. L. C. As crianças e a cidade: pontos de vista e práticas sociais/culturais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 3, p. 792-810, 2018.
- VAN LEEUWEN; NIJKAMP, P.; VAZ, T. N. The multifunctional use of urban greenspace. **International Journal Of Agricultural Sustainability**, v. 8, n. 1 & 2, 2010.
- WAKEFIELD, S. YEUDALL, F.; TARON, C. REYNOLDS, J. SKINNER, A. Growing urban health: community gardening in South-East Toronto. **Health Promotion International**, v. 22, n. 2, p. 92-101, 2007.

WILLIAMS, D. R.; DIXON, P. S. Impact of garden-based learning on academic outcomes in schools: synthesis of research between 1990 and 2010. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 2, p. 211-235, 2013.

WOODHEAD, M. Changing Perspectives on Early Childhood: Theory, Research and Policy. **International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood**, v. 4, n. 2, p. 5-48, 2006.

WYNESS, M. Children, childhood and political participation: case studies of young people's councils. **The International Journal of Children's Rights**, n. 9, p. 193-212, 2001.

ZEZZA, A.; TASCIOTTI, L. Urban agriculture, poverty, and food security: Empirical evidence from a sample of developing countries. **Food Policy**, v. 35, n. 4, p. 265-273, 2010.

## APÊNDICE A — Protocolo de observação

Durante a observação participante, buscou-se perceber os assuntos apresentados no protocolo a seguir:

1. Rotina da CPP e do TEP;
2. Organização do espaço da CPP;
3. Gestão da CPP;
4. Atividades desenvolvidas diariamente na CPP;
5. Realização das oficinas;
6. Temas abordados nas oficinas;
7. Forma de participação das crianças na CPP;
8. Comportamento das crianças durante a participação nas atividades;
9. Relações das crianças entre si e com os prestadores de serviços da CPP;
10. Alimentação das crianças na CPP;
11. Envolvimento das mães das crianças na CPP;
12. Forma de participação das crianças no TEP;
13. Atividades desenvolvidas no TEP;
14. Período de realização das atividades no TEP;
15. Alimentos plantados no TEP;
16. Envolvimento das mães das crianças no TEP;
17. Formas de aprendizado das crianças;
18. Contato das crianças com o ambiente natural;
19. Formas de ocupação dos espaços da CPP por parte das crianças.

## APÊNDICE B — Roteiro de entrevista do grupo (i) crianças atendidas

Na interação com a crianças, as perguntas feitas abordaram os assuntos relacionados abaixo, atentando-se para adequar os termos e a abordagem, de modo a ser compreensível a elas:

1. Rotina diária das crianças;
2. Composição familiar das crianças;
3. Profissão do(s) responsável(is) pelas crianças;
4. Comunidade em que as crianças residem;
5. Desempenho e frequência na escola;
6. Tempo em que as crianças frequentam a CPP;
7. Motivação para as crianças participarem da CPP;
8. Frequência em que as crianças frequentam a CPP;
9. Atividades desenvolvidas pelas crianças na CPP;
10. Atividades que as crianças mais gostam de fazer na CPP;
11. Convívio entre as crianças na CPP;
12. Relação das crianças com os adultos prestadores de serviços na CPP;
13. Disciplinas e regras da CPP;
14. Benefícios em participar da CPP;
15. Formas que as crianças mais gostam de utilizar os espaços da CPP;
16. Oficinas que as crianças participam na CPP;
17. Oficinas que as crianças mais gostam de participar;
18. Novas atividades e novos conhecimentos obtidos após a vivência na CPP;
19. Alimentação da criança na CPP;
20. Alimentação da criança fora da CPP;
21. Alimentação da criança antes de participar da CPP;
22. Participação da criança no TEP;
23. Frequência da participação da criança no TEP;
24. Atividades desenvolvidas pela criança no TEP;
25. Atividades que mais gosta de fazer no TEP;
26. Atividades desenvolvidas pela criança na cozinha da CPP;
27. Atividades que mais gosta de fazer na cozinha da CPP;
28. Conhecimentos adquiridos após a participação no TEP;
29. Sentimentos da criança ao ter contato com o TEP;
30. Sentimentos da criança ao ter contato direto com o alimento;
31. Sentimentos da criança em fazer parte da CPP;
32. Envolvimento das crianças nas decisões da CPP;
33. Envolvimento das crianças nas decisões sobre o TEP.

**APÊNDICE C — Roteiro de entrevista do grupo (ii) prestadores de serviços da ONG**

As perguntas realizadas aos prestadores de serviços da ONG foram elaboradas com base nos assuntos apresentados abaixo:

1. Missão da CPP;
2. Estrutura organizacional da CPP;
3. Início do vínculo do prestador com a CPP;
4. Atividades desenvolvidas pelo prestador na CPP;
5. Demais atividades desenvolvidas na CPP;
6. Atividades de gestão;
7. Recursos para manutenção da CPP;
8. Doações e parceiros fixos;
9. Existência de apoio político ou estatal;
10. Principais beneficiados pelas ações da CPP;
11. Pré-requisitos para o ingresso dos atendidos na CPP;
12. Relação dos prestadores com as crianças;
13. Relação dos prestadores com as mães;
14. Melhorias apresentadas pelas crianças após o ingresso na CPP;
15. Rotina das oficinas desenvolvidas diariamente;
16. Aprendizado das crianças com o envolvimento na CPP;
17. Motivos para criação do TEP;
18. Utilização do telhado antes da implementação da horta;
19. Apoio técnico antes e após a criação do TEP;
20. Principais beneficiados pelo TEP;
21. Atividades desenvolvidas no TEP;
22. Frequência das atividades desenvolvidas no TEP;
23. Contribuições trazidas aos beneficiários após a implementação do TEP;
24. Alimentos plantados no TEP;
25. Destinação dos alimentos cultivados no TEP;
26. Profissionais envolvidos diretamente no TEP;
27. Participação das crianças no TEP;
28. Participação das mães das crianças no TEP;
29. Aprendizado das crianças com o envolvimento no TEP;
30. Recursos para manutenção do TEP.