

**MOBILIDADE INDEPENDENTE INFANTIL E BEM-ESTAR SUBJETIVO DE
CRIANÇAS DE PORTO ALEGRE/RS**

Monique Gil

Dissertação de Mestrado em Psicologia sob a orientação da Prof^ª. Dra. Livia Maria Bedin

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Julho de 2022

Monique Gil

**MOBILIDADE INDEPENDENTE INFANTIL E BEM-ESTAR SUBJETIVO DE
CRIANÇAS DE PORTO ALEGRE/RS**

Dissertação apresentada
ao Programa de Pós-
Graduação em Psicologia
da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial
para obtenção do título
de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia
Maria Bedin

Porto Alegre

2022

SUMÁRIO

Lista de tabelas.....	7
Lista de figuras.....	8
Lista de abreviações.....	9
Resumo.....	10
Abstract.....	11
Apresentação.....	12
CAPÍTULO I.....	13
Introdução.....	13
O Projeto Children's Worlds.....	13
Bem-estar subjetivo.....	14
Paradigma Ecológico-contextual.....	17
Perspectiva histórica e contexto sociopolítico sobre estudos com crianças a partir das teorias psicológicas e da sociologia da infância.....	18
O âmbito da mobilidade e seu papel no desenvolvimento infantil.....	21
Objetivos.....	24
Considerações Éticas.....	25
CAPÍTULO II.....	26
Estudo 1 – Variáveis de mobilidade e sua relação com o bem-estar subjetivo de crianças de Porto Alegre/RS.....	26
RESUMO.....	26
ABSTRACT.....	28
Introdução.....	29
Participantes.....	31
Instrumentos.....	32
Procedimentos de coleta de dados.....	33
Procedimento de análise de dados.....	34
Resultados.....	35
Discussão.....	57
Condiserações finais.....	65
Referências.....	66

CAPÍTULO III.....	76
Estudo 2 – Bem-Estar Subjetivo e mobilidade independente na voz de crianças moradoras de uma zona rural de Porto Alegre/RS.....	76
RESUMO.....	76
ABSTRACT.....	77
Introdução.....	78
Participantes.....	81
Instrumentos.....	81
Procedimentos de Coleta de Dados.....	81
Procedimentos de Análise de Dados.....	82
Resultados.....	84
Discussão.....	101
Referências.....	113
CAPÍTULO IV.....	119
Discussão geral.....	119
Considerações finais.....	122
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS.....	131
ANEXO A – Questionário (na ordem em que aparecem no questionário).....	131
ANEXO B – Roteiro semiestruturado.....	135
ANEXO C – Parecer CEP.....	137
ANEXO D – Termo de Concordância Institucional (TCI).....	141
ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Questionários)..	142
ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Grupos Focais).	143
ANEXO G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados descritivos dos itens das escalas de bem-estar infantil	36
Tabela 2 – Dados descritivos dos itens de mobilidade referentes à dimensão de autonomia	39
Tabela 3 – Dados descritivos dos itens de mobilidade referentes à dimensão de segurança.	40
Tabela 4 – Item: Como você costuma chegar e ir embora da escola?	41
Tabela 5 – MANOVA das escalas de bem-estar por idade, sexo e tipo de escola.....	42
Tabela 6 – ANOVA das escalas de bem-estar por idade, sexo e tipo de escola	42
Tabela 7 – MANOVA dos itens de mobilidade relativos à dimensão “Autonomia” por sexo, idade e tipo de escola	43
Tabela 8 – ANOVA dos itens de mobilidade – Autonomia.....	50
Tabela 9 – MANOVA dos itens de mobilidade relativos à dimensão "Segurança" por sexo, idade e tipo de escola.....	52
Tabela 10 – ANOVA dos itens de mobilidade - Segurança	53
Tabela 11 – ANOVAs das escalas de bem-estar por clusters de autonomia e segurança	56
Tabela 12 – Categorização dos dados.....	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico de diferenças nas médias dos itens referentes à "Autonomia" por sexo e tipo de escola.....	44
Figura 2 – Gráfico de diferenças nas médias dos itens referentes à "Autonomia" por idade e tipo de escola.....	45
Figura 3 – Gráfico de diferenças nas médias dos itens referentes à "Autonomia" por idade e sexo.....	46
Figura 4 – Gráfico de diferenças nas médias dos itens referentes à "Segurança" por sexo e tipo de escola.....	47
Figura 5 – Gráfico de diferenças nas médias dos itens referentes à "Segurança" por idade e tipo de escola.....	48
Figura 6 – Gráfico de diferenças nas médias dos itens referentes à "Segurança" por idade e sexo.....	49
Figura 7 – Mapa temático	100

LISTA DE ABREVIACOES

ANOVA	Análises de Variância
AT	Análise Temática
BES	Bem-Estar Subjetivo
BMSLSS	<i>Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale</i>
CDC	Conveno das Naoes Unidas sobre os Direitos da Criança
CW-DBSWBS	<i>Children's Worlds Domain Based Subjective Well-Being Scale</i>
CW-SWBS	<i>Children's Worlds Subjective Well-Being Scale</i>
GPPC	Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária
ISCI	<i>International Society for Child Indicators</i>
ISCIWeB	<i>International Survey of Children's Well-Being</i>
MANOVA	Análises Multivariadas de Variância
OLS	<i>Overall Life Satisfaction</i>
ONU	Organizao das Naoes Unidas
SLSS	<i>Students' Life Satisfaction Scale</i>
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>

RESUMO

Esta dissertação investigou o bem-estar subjetivo (BES), a mobilidade independente infantil e suas possíveis relações a partir da perspectiva das crianças, por meio de dois estudos: um quantitativo e outro qualitativo. O **estudo quantitativo** teve como objetivos descrever e comparar os índices de BES e itens referentes à mobilidade independente infantil a partir das variáveis sexo, idade e tipo de escola (pública ou privada), além de explorar a possível contribuição da mobilidade independente infantil, a partir das dimensões de autonomia e segurança, para o bem-estar das crianças da amostra. Foram utilizados os dados de 393 crianças com idades entre 10 e 13 anos, de escolas de Porto Alegre/RS. Os dados fazem parte da 3ª onda do projeto *Children's Worlds*. Os resultados apontam que as médias de bem-estar foram mais baixas para as meninas, para as crianças de maior idade e para os estudantes de escolas públicas. Foram encontradas diferenças significativas para as escalas OLS ($p = ,006$) e CW-SWBS ($p = ,042$) em relação ao bem-estar entre o grupo com baixa autonomia na mobilidade e o grupo com alta autonomia na mobilidade. O **estudo qualitativo** teve como objetivos compreender as percepções das crianças acerca do bem-estar e conhecer suas práticas de mobilidade independente. Foram realizados dois grupos focais em uma escola pública de Porto Alegre/RS, com 20 crianças com idades entre 11 e 13 anos. As transcrições foram analisadas de acordo com a análise temática e seus relatos agrupados em seis temas principais: definições de bem-estar, autonomia, segurança, sobre o bairro onde moram, gênero e pandemia. Além das dimensões de autonomia e segurança, as características locais se mostraram centrais para a compreensão do tema.

Palavras-chave: Bem-estar subjetivo, infância, mobilidade independente infantil, grupos focais.

ABSTRACT

This dissertation investigated subjective well-being, children's independent mobility and their possible relations from the perspective of children and adolescents, through two studies: one quantitative and the other qualitative. The quantitative study aimed to describe and compare the subjective well-being (SWB) indexes and items related to children's independent mobility based on the variables gender, age and type of school (public or private), in addition to exploring the possible contribution of children's independent mobility, based on the dimensions of autonomy and safety, for the well-being of the children and adolescents in the sample. Data from 393 children and adolescents aged between 10 and 13 years old, from schools in Porto Alegre/RS were used. The data is part of the 3rd wave of the Children's Worlds project. The results point to differences in well-being indices for sex, age and type of school. In general, mean well-being was lower for girls, older children, and public school students. A significant difference was found in relation to well-being between the group with low mobility autonomy and the group with high mobility autonomy. The qualitative study aimed to understand children's perceptions of well-being and learn about their independent mobility practices. Two focus groups were carried out in a public school in Porto Alegre/RS, with 20 children and adolescents aged between 11 and 13 years. Transcripts were analyzed according to thematic analysis and their reports were grouped into six main themes. In addition to the dimensions of autonomy and security, local characteristics proved to be central to understanding the topic.

Keywords: Subjective well-being, childhood, child independent mobility, focus groups.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho buscou investigar os indicadores de BES e de mobilidade independente infantil. Para tanto, foram realizados dois estudos que utilizaram metodologias quantitativa (Estudo 1) e qualitativa (Estudo 2). O Estudo 1 conta com uma amostra composta por 393 crianças de 10 a 13 anos. O Estudo 2 foi desenvolvido a partir de dois grupos focais contando com 20 participantes no total.

A organização desta dissertação conta com cinco capítulos. No Capítulo I, são apresentados, além da contextualização do projeto *Children's Worlds: the International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB)* – no qual a presente pesquisa está inserida, alguns conceitos importantes para a compreensão das temáticas investigadas. Dentre eles, o *Bem-Estar Subjetivo (BES)*, o *paradigma ecológico-contextual*, um breve panorama sobre a perspectiva histórica e contexto sociopolítico sobre estudos com crianças e sobre o âmbito da mobilidade independente no desenvolvimento infantil. Também estão presentes os objetivos da dissertação e as considerações éticas da pesquisa.

O Capítulo II apresenta o Estudo I, que teve como objetivos descrever e comparar os índices de BES e mobilidade independente infantil, além de explorar a possível contribuição da mobilidade independente infantil para o bem-estar das crianças da amostra. O Capítulo III contém o Estudo II, que se propôs a compreender o que as crianças entendem por bem-estar e mobilidade e se as percepções acerca das suas práticas de mobilidade têm relação com seu bem-estar. No Capítulo IV, apresenta-se a Discussão Geral, com reflexões relativas aos dois estudos que compõem esta dissertação e, por fim, o Capítulo V é dedicado às Considerações Finais, abordando as contribuições e limitações da dissertação, além de sugestões para estudos futuros na área.

CAPÍTULO I

Introdução

O Projeto Children's Worlds

Esta pesquisa faz parte de um estudo internacional mais amplo, que busca conhecer dados representativos da vida de crianças, assim como o BES em diferentes domínios de seus contextos de vida. O projeto internacional *Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being* (ISCWeB) teve início em 2009 quando pesquisadores, em grande parte integrantes da Sociedade Internacional de Indicadores da Infância (ISCI), incluindo pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GPPC/UFRGS - <http://www.ufrgs.br/gppc>), realizaram uma reunião organizada pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF - *United Nations International Children's Emergency Fund*) para discutir a necessidade e o potencial da pesquisa, concordando que ela uma lacuna importante no conhecimento internacional sobre a vida das crianças.

O projeto é pioneiro na pesquisa mundial sobre o BES das crianças a basear-se exclusivamente nas avaliações, percepções e aspirações das próprias crianças. Além disso, é uma pesquisa transnacional, intercultural e multilíngue, utilizando instrumentos de avaliação quantitativa recém-desenvolvidos para crianças. O questionário piloto, um dos resultados da reunião inicial, foi testado em 2010, em 7 países. A chamada primeira onda da pesquisa (ou piloto expandido) foi aplicado em 14 países, incluindo o Brasil, em cerca de 34.500 crianças e foi realizada a partir da avaliação e revisão do questionário piloto.

Após a revisão dos questionários, a próxima fase foi o lançamento segunda onda. Com o objetivo principal de estudar o bem-estar das crianças em diferentes contextos, um dos objetivos desta onda era obter uma amostra representativa da população infantil em todo o mundo. Portanto, a seleção de países levou em conta a inclusão de um conjunto tão

diversificado de países quanto fosse possível. Além disso, com o plano de incluir diferentes regiões e continentes, o contexto religioso também foi considerado no processo. A coleta de dados ocorreu entre 2012 e 2014 e a base final contou com 61.000 crianças de 18 países diferentes. Um ano depois, a base de dados internacional foi disponibilizada gratuitamente para os pesquisadores da infância do mundo todo.

A terceira onda foi desenvolvida entre 2016 e 2019 e foi quando o projeto se estabeleceu enquanto representante permanente de indicadores infantis sobre o bem-estar, com base em percepções, avaliações e opiniões dos próprios meninos e meninas. O objetivo inicial era coletar as respostas de crianças de 18 países. Porém, devido ao grande sucesso do projeto e dos muitos pedidos de participação de pesquisadores do mundo todo, a terceira onda conseguiu reunir dados de cerca de 127.000 meninos e meninas de 34 países (Bruck & Ben-Arieh, 2020).

Outro fato considerável é que, até recentemente, a maior parte dos estudos publicados sobre BES e satisfação com a vida em crianças ainda utilizava como parâmetro as percepções de adultos (como pais e professores) em relação às crianças. Esta abordagem é baseada na crença de que as crianças não têm desenvolvidas suficientemente as habilidades verbais e a capacidade de transmitir suas experiências e expressar suas opiniões (Casas & Rees, 2015).

O interesse da pesquisadora pelo tema do presente projeto surgiu, então, a partir do seu contato com o Grupo de Psicologia Comunitária (GPPC). Além das temáticas de interesse comum, o GPPC tem como proposta nos seus estudos dar voz às próprias crianças no que diz respeito aos seus diferentes contextos de vida, orientação que é relativamente recente na pesquisa com estes públicos.

Bem-Estar Subjetivo

Os estudos sobre BES passaram por diversas fases desde seu início, na década de 60, e uma das características do tema é sua diversidade teórica (Diener, 2009). A noção de bem-estar começou a ser pensada atrelada à ideia da ausência de problemas mentais, perspectiva ligada a

avaliação psicológica e as ciências da saúde de modo geral, essência dos estudos até então. Com influência de psicólogos sociais, o foco passou de populações específicas para o indivíduo comum, e os objetivos passaram do aumento ou recuperação do bem-estar para a promoção de bem-estar para pessoas comuns, sem vivências de risco ou vulnerabilidades específicas (Casas, 2016; Casas et al., 2014).

Além dos aspectos negativos como depressão, os estudos passaram a incluir aspectos positivos, como autoestima. Os processos afetivos e cognitivos são destacados por Diener et al. (2003) como necessários para entender o bem-estar para além da doença. Ganha corpo teórico a discussão sobre desenvolvimento saudável, o crescimento e as potencialidades dos indivíduos. A chamada Psicologia Positiva preconiza a ideia de que não devemos nos preocupar somente em reparar o que está ruim, mas também em construir possibilidades de promoção de qualidade de vida (Ryan & Deci, 2001).

O BES é considerado um termo guarda-chuva, que inclui a avaliação subjetiva, positiva ou negativa, que os indivíduos fazem de suas vidas para determinar seus níveis de bem-estar. Inclui além de reações afetivas, um componente de julgamento relacionado a diversos domínios de vida tais como trabalho, escola, família, relacionamentos, saúde, objetivos de vida, etc. (Dinisman e Ben-Arieh, 2017; Diener e Ryan, 2009).

Diener (1984) avançou no desenvolvimento do conceito do BES, colocando-o como um modelo multidimensional incorporando os afetos positivos, os afetos negativos (componentes afetivos) e a satisfação com a vida (componente cognitivo) (Diener, 1984, 2009, 2016). Internacionalmente, a fim de examinar as perspectivas das crianças sobre seu bem-estar, estudos vem empregando abordagens quantitativas e qualitativas. Recentemente, os estudos sobre BES também têm aumentado o foco sobre o papel do ambiente e dos contextos de vida em que as crianças estão inseridas (Adams et al., 2018).

Uma série de mudanças paradigmáticas na compreensão dos indicadores de bem-estar

infantil tem influenciado os estudos sobre o tema. Asher Ben-Arieh, em uma palestra de 2014, descreve e explica cinco destas mudanças, as que ele julga serem as mais relevantes, representando avanços nas pesquisas e, potencialmente, no enfoque das políticas públicas mundiais:

- A primeira mudança - de medidas de sobrevivência e necessidades básicas (como taxa de mortalidade infantil, imunização e abandono escolar) para medidas de desenvolvimento, bem-estar e qualidade de vida;
- A segunda mudança - do negativo para o positivo, ou seja, compreender o Bem-estar para além da ausência de fatores de risco ou comportamentos negativos, focando em fatores de proteção ou comportamentos positivos;
- A terceira mudança - do *well-becoming* para o *well-being*, no sentido de não considerar a criança somente como um futuro adulto ou um ser humano em preparação, mas como cidadãos com opiniões, preferências e direitos;
- A quarta mudança - incorporando os direitos da criança, e além, monitorando não só os níveis mínimos desejados, mas também indicadores centrados na criança e que podem ser medidos no nível da própria criança;
- A quinta mudança – da perspectiva do adulto para a perspectiva infantil, colocando a criança como protagonista do ato de responder as perguntas que abordam o seu próprio cotidiano, indo além da visão dos pais e dos professores.

Especificamente sobre estes cinco pontos descritos por Ben-Arieh em relação aos indicadores da infância e adolescência, destaca-se como sendo centrais na concepção deste trabalho, a primeira - a importância da passagem de medidas de sobrevivência para pontos positivos de desenvolvimento, como medidas de satisfação e de bem-estar; e a última – relacionada à mudança de perspectiva, do olhar do adulto para o olhar da criança. Logo, o presente trabalho, utilizando o conceito de BES, coloca a mobilidade independente infantil

como um domínio que se relaciona à satisfação de vida e aos afetos.

Paradigma Ecológico-contextual

O BES na infância e na adolescência tem sido um dos focos temáticos do GPPC, grupo do qual a pesquisadora é membro. Assim, para o estudo sobre diferentes aspectos da vida das crianças (relacionais, culturais ou socioeconômicos) se faz necessário que se amplie a visão a fim de se compreender a relação entre os diversos contextos nos quais estes habitam, se desenvolvem e transitam.

Sarriera (2010) aponta a importância do psicólogo comunitário, ao profissionalizar o seu fazer, escolher uma boa teoria explicativa para servir de tela de fundo do seu trabalho. Estas teorias têm origem nas próprias práticas sociais, assim como de áreas afins como a antropologia, a educação, o serviço social, a medicina social e outras áreas da própria Psicologia, como a Social, Educacional, da Saúde ou Institucional.

Para tal, neste trabalho vai ser utilizado como referencial o Paradigma Ecológico-contextual, que leva em consideração a relação estabelecida entre as pessoas, o ambiente e os contextos sociais que compõem suas vidas, elementos que estão em constante troca (Kelly, 2006). Nenhum modelo que forneça uma estrutura teórica específica para os estudos emergentes na área foi publicado, porém o modelo ecológico é um dos mais comumente utilizados (Chaudhury et al., 2015). Nele, o ambiente é considerado como ambiente percebido, constituído de quatro níveis crescentes interarticulados e interdependentes, que tanto sofrem alterações decorrentes das ações dos indivíduos como influenciam o comportamento destes.

As estruturas descritas por James Kelly (2006), que caracterizam o meio ecológico, são classificadas de acordo com os níveis de complexidade, sendo estes níveis crescentes articulados entre si, geralmente representadas por meio de estruturas concêntricas. Ao nascer e ao longo da vida a pessoa estabelece, no seu ambiente imediato, relações que caracterizam um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais. Essas relações mais próximas (como

família, amigos, trabalho, escola), compõem o nível do microsistema.

Aumentando a complexidade, o mesossistema é composto de um conjunto de microsistemas e diz respeito a um contexto maior, com dois ou mais ambientes menores. O terceiro nível dos sistemas constitui o exossistema, no qual mesmo que um ou mais ambientes não envolvam a pessoa como participante ativa direta, os eventos ocorridos nestes afetam e/ou serão afetados pelo ambiente no qual se encontra a pessoa em desenvolvimento. São as políticas públicas e as instituições, por exemplo (Sarriera, 2010).

O quarto, último e mais amplo sistema, o macrossistema, é caracterizado por referir-se às consistências culturais na forma e conteúdo dos sistemas anteriores, atravessando-os e conectando-os (Kelly, 2006). Cultura, religião, sistema político e econômico são exemplos deste sistema (Sarriera, 2010).

A importância de diversos microsistemas já foi investigada pelas ciências sociais, destacando-se a família, vizinhança, pares e escola. Esses contextos também são pauta frequentemente de diversos debates nas diferentes mídias (Duncan et al., 2001). Apesar da ênfase deste trabalho estar relacionada aos microsistemas, também serão explorados aspectos relacionados aos demais sistemas e à satisfação das crianças acerca de aspectos relacionados a esses contextos.

Perspectiva histórica e contexto sociopolítico sobre estudos com crianças a partir das teorias psicológicas e da sociologia da infância

Historicamente, a maneira como as crianças são vistas e tratadas no debate público, assim como na academia, interage e reflete as definições de infância culturalmente definidas, objetivas e subjetivas, bem como experiências históricas específicas relacionadas à diversas dimensões da vida em sociedade: família, trabalho, educação, assim como gênero, classe, etnia e a maneira como o cuidado com as crianças foi organizado em diferentes sociedades. Esses fatores são interdependentes e se expressam de acordo com variações ligadas a sistemas de

governança política e às tradições acadêmicas e intelectuais para as quais a vida das crianças é, ou tem sido, um importante tema de investigação (Sandin, 2014).

As crianças foram excluídas da chamada primeira geração de direitos, ou direitos à autonomia, ligados à integridade física e moral e à autodeterminação. O envolvimento se restringia a avaliação por agentes sociais e instituições de diferentes tipos de expectativas infantis “normais” e condições ambientais estruturais da vida da criança (Alderson, 2005; Sandin, 2014). O início do século XX foi marcada por uma expansão científica e o surgimento da chamada “era do estudo infantil”. As investigações eram conduzidas principalmente dentro do campo da educação, medicina e psicologia, em ambientes experimentais, e focadas no desenvolvimento infantil, normalidade e delinquência (Sandin, 2014).

A primeira metade do século XX foi caracterizada pelas instituições de orientação infantil e os serviços sociais para crianças, complementados pela psicologia e psiquiatria infantil (Sandin, 2014). Três questões centrais norteavam as pesquisas: uma era sobre como ensinar, o que ensinar e a quem ensinar. Outra era o debate sobre o currículo, estabelecido sob viés liberal e elitista ou no caráter de orientação vocacional. A última questão tratava sobre quem era “capaz” de aprender (Pacheco, 2001).

Diversas disciplinas focadas na criança foram criadas na psicologia, educação e sociologia a partir da noção imperativa de que uma boa primeira infância era importante preditor de uma boa futura vida adulta. O sistema educacional foi determinante para que as novas descobertas e iniciativas pudessem ser testadas e politizadas e serviu de base para que outras dimensões de investigação importantes surgissem (Sandin, 2014). Fatores socioeconômicos e políticos como o crescimento da indústria, a urbanização e a pobreza contribuíram para que a infância fosse vista como um investimento para a formação de uma sociedade melhor (Mason & Watson, 2014).

O trabalho de Jean Piaget é considerado um modelo das teorias do desenvolvimento

universal infantil que enfatizavam etapas evolutivas, propondo que estágios posteriores se baseiam em estágios anteriores, gradualmente sobrepondo-se a estes. Porém, outros importantes autores contribuíram com este período, como Kohlberg, conceituando a teoria dos estágios no desenvolvimento moral; Bowlby, aplicando a teoria evolutiva no apego emocional; Maslow, conceituando uma hierarquia de necessidades; e Freud, descrevendo os estágios do desenvolvimento psicosssexual (Mason & Watson, 2014).

A noção da criança como ativa e atuante sobre o seu meio e o desafio à educação autoritária visando o ajuste moral já existia nos trabalhos de autores como Piaget e Freud. Estas ideias contrastavam com grande parte da teorização desenvolvimentista da época, onde a criança era vista como um objeto passivo de pesquisa (Mason & Watson, 2014; Sandin, 2014). Além destes, os desafios do discurso universalizante do desenvolvimento infantil foram explicitados por autores como o sociólogo James M. Baldwin (1906), que no final do século XIX atentou para o problema de separar as crianças de seus contextos e pelo pedagogo John Dewey (1902), que destacou a importância de olhar para o significado do cotidiano da vida das crianças. Também são exemplos os antropólogos Malinowski e Mead que, entre as décadas de 1930 e 1950, demonstraram as variações culturais nas práticas de criação dos filhos e o psicólogo russo Lev Vygotsky, que entre 1924-1934 chamou a atenção para o papel dos fatores sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo das crianças.

No entanto, o conceito da criança como ator não foi rapidamente assimilado (Mason & Watson, 2014). Em nome de um suposto “rigor empírico”, os ideais contidos nas teorias do desenvolvimento eram raramente questionados. As crianças eram consideradas adultos em formação, incapazes de falar por si mesmas (Hoogan, 2005). A segunda metade do século XX trouxe um foco nos direitos individuais das crianças, em parte como consequência uma série de mudanças econômicas que resultaram em uma tendência de soluções voltadas para o mercado, associada à globalização e à sociedade liberal, orientada para o livre comércio e que

demandava por pessoas autônomas e empreendedoras (Mason & Watson, 2014; Sandin, 2014).

As Declarações dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1923 e de 1959 representaram avanços no reconhecimento do direito e da importância de ouvir as experiências das crianças, porém, foi na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989 que o princípio de participação das crianças foi integrado conceitualmente na política internacional (Mason & Watson, 2014). A noção que prevalece é a de que a cidadania é a característica das relações sociais que emergem de dentro de uma comunidade, assim como o resultado das práticas sociais que as pessoas desenvolvem dentro dessa comunidade. Assim, entende-se a cidadania das crianças não apenas como o desenvolvimento de um futuro cidadão, nem como um status a ser alcançado por meio de um processo de socialização pré-definido, mas como uma característica que se concretiza por meio da experiência de estar e ser reconhecida como parte da comunidade (Visscher & Bie, 2008).

O âmbito da mobilidade e seu papel no desenvolvimento infantil

A mobilidade urbana, como é definida por Pero e Stefanelli (2015), é um atributo relacionado aos deslocamentos realizados pelos indivíduos em seus estudos, trabalho, lazer e outras atividades em áreas urbanas. Já a mobilidade independente infantil independente diz respeito a liberdade e a frequência com que estas brincam e se locomovem na sua vizinhança por si mesmas (por exemplo: ir e voltar da escola, ir para a casa de um amigo, para um clube, ao shopping), ou seja, desacompanhadas por um adulto (Chaudhury, 2017; Hillman et al. 1990; Prezza et al., 2010; Riazi, et al., 2019; Sharmin & Kamruzzaman, 2017).

Além de estabelecer a dimensão da participação política das crianças, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989) defende que as crianças têm direito a um nível de vida suficiente para atender às suas necessidades físicas, sociais e mentais (Artigo 27), além de ter o direito de descanso, lazer e envolvimento em atividades lúdicas e recreativas adequadas a cada idade (Artigo 31). A mobilidade independente é uma instância representante

destes direitos, sendo um valor de qual as crianças devem poder desfrutar através da condição de existirem espaços e ambientes seguros (Shaw et al., 2015).

A grande variação presente na terminologia utilizada nos estudos representa um desafio ao pesquisar sobre o tema, assim como a ausência de definições claras (Lee et al., 2015). Apesar disso, é importante salientar que a mobilidade independente das crianças é, fundamentalmente, uma construção social e, dessa maneira, qualquer definição útil deve refletir as mudanças sociais em curso (Chaudhury, 2017).

Ao longo do desenvolvimento humano surgem novas demandas e contextos cada vez mais complexos, os quais exigem o contato e a exploração de recursos do ambiente físico e social, desde a infância até a fase adulta. Quanto mais complexo o ambiente, mais recursos são necessários e mais pode ser aprendido. Logo, os efeitos da falta de oportunidades de exploração do ambiente podem ser expressivos a medida em que a criança se depara com estas novas exigências (Cruz, 2011; Gunther; 2003; Neto & Malho, 2004).

O chamado transporte ativo, que inclui meios de transporte não motorizados, como caminhar ou andar de bicicleta, leva não apenas a benefícios para a saúde (maiores níveis de capacidade cardiorrespiratória e melhores indicadores de saúde cardiometabólica), mas também outros benefícios, resultantes da interação com seu ambiente (González et al., 2020). Brown et al. (2008) identificaram benefícios como o desenvolvimento de habilidades motoras, aumento na atividade física e a influência no desenvolvimento cognitivo, ajudando as crianças a aumentar suas habilidades de orientação.

Diversas áreas acadêmicas têm destacado a importância do acesso infantil ao espaço público e das brincadeiras ao ar livre. Segundo especialistas, brincar ao ar livre é parte essencial da aprendizagem e do desenvolvimento infantil em todos os níveis (Carrol et al., 2018; Loebach & Gilliland, 2016). A diversidade de benefícios da mobilidade independente é tanto de efeito imediato quanto de longo prazo. Os benefícios imediatos incluem, por exemplo, os benefícios

sociais derivados de uma criança poder visitar um amigo próximo desacompanhado: a sensação de autodeterminação, aumento da sua autoconfiança, autonomia e independência (Brockevelt et al., 2019). Durante as brincadeiras livres, as crianças aprendem a superar medos, resolver problemas, assumir o controle de suas próprias vidas e fazer amigos (Carrol et al., 2018; Loebach & Gilliland, 2016; Woolley, 2017).

A liberdade das crianças de se movimentarem e brincarem dentro de seus bairros, principalmente a pé e de bicicleta, aponta para benefícios como adquirir um senso de identidade, e aumentar a consciência espacial (Foster et al., 2014) e tem um papel no desenvolvimento de laços emocionais entre as crianças e o ambiente natural (Fyhri et al., 2011).

Quando crianças encontram barreiras que dificultam esta mobilidade independente, numerosas e variadas consequências para o desenvolvimento podem ocorrer, tais como: a diminuição da autonomia, diminuição do repertório social, desenvolvimento psicomotor tardio e oportunidades insuficientes de interação social em espaços físicos mais livres, como a rua (Sabbag et al., 2015). Efeitos nocivos no desenvolvimento cognitivo, social, no seu sentimento de comunidade e na sua saúde física, pela diminuição dos exercícios, são citados por Prezza et al. (2010).

Há uma dicotomia quanto a utilização do espaço urbano pelas crianças: por um lado, a proposta de que a criança deve ser protegida dos perigos da cidade, tendo como consequência a restrição a espaços institucionalizados como a escola. Por outro, a argumentação de que a criança deve ser estimulada a ser independente e, de forma segura, acessar os espaços públicos e se utilizar das oportunidades de socialização. Essa argumentação relaciona-se com estudos sobre a sociologia da criança, colocando as crianças como seres de direitos e necessidades e que deve existir a oferta espaços e condições que as tornem ativas em seus contextos de interação (Farias, 2019; Visscher & Bie, 2008).

Pelas razões acima citadas, a mobilidade não se trata somente dos deslocamentos, mas

sim de um fenômeno tanto de dimensão geográfica quanto social (Urry, 2000), sendo uma experiência corporificada, “uma maneira de estar no mundo” citada por (Creswell, 2006). Gunther (2003), em seu diálogo sobre mobilidade, destaca a bidirecionalidade desta interação, ou seja, a necessidade de se considerar as relações recíprocas entre a pessoa que se comporta e o ambiente físico.

Objetivos

O presente trabalho é um estudo explanatório sequencial quanti → qualitativo que tem como objetivo geral investigar os indicadores de BES e de mobilidade independente infantil a partir de dois objetivos específicos: (1) descrever e comparar os índices de bem-estar subjetivo (BES) e itens referentes à mobilidade independente infantil a partir das variáveis sexo, idade e tipo de escola (pública ou privada), além de explorar a possível contribuição da mobilidade independente infantil, a partir das dimensões de autonomia e segurança, para o bem-estar das crianças da amostra e (2) compreender as percepções das crianças acerca do bem-estar e conhecer suas práticas de mobilidade independente. A partir dos indicadores de BES e de duas dimensões relacionadas à mobilidade (autonomia e segurança), questiona-se: Existem diferenças no seu BES? Existem diferenças nos níveis de autonomia ou de atitudes relacionadas à segurança das crianças dependendo do tipo de escola que frequentam, do sexo ou da idade? Se existem, que diferenças são estas? Com qual magnitude e de que forma? Como as crianças vivenciam sua mobilidade, em relação à sua autonomia e segurança? Para onde elas vão, como elas vão e com quem? A maneira como as crianças vivenciam a sua mobilidade independente tem relação com o seu BES? Na tentativa de responder a tais perguntas, este trabalho conta com uma metodologia mista de desenho convergente, e é composto dois estudos: um quantitativo e um qualitativo. O estudo quantitativo teve seus dados coletados a partir de questionários aplicados em 2019 e o estudo qualitativo foi desenvolvido a partir de grupos focais realizados no ano de 2022.

Considerações Éticas

Foram respeitados os procedimentos éticos para pesquisas com seres humanos, contidos nos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/12 e da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CAAE: 00674612.6.0000.5334). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 4.149.888 – Anexo C). Os Termos de Concordância Institucional (ANEXO D), Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - ANEXO E e F) e Termos de Assentimento (Anexo G) foram entregues para a escola, os responsáveis e as crianças assinarem, respectivamente. Esses termos e documentos se aplicam ao Estudo 1 e 2.

CAPÍTULO II

Estudo 1 – Variáveis de mobilidade e sua relação com o bem-estar subjetivo de crianças de Porto Alegre/RS.

RESUMO

O presente trabalho busca investigar descrever e comparar indicadores de bem-estar subjetivo (BES) infantil e de mobilidade independente infantil, considerando o sexo e tipo de escola das crianças. Participaram 393 crianças, sendo 46,1% meninos e 53,9% meninas com idades que variam entre 10 e 13 anos ($M= 11,3$; $DP= 1,1$), do 5º e 7º do ensino fundamental, provenientes de escolas públicas (64,7%) e particulares (35,3%) de Porto Alegre. Para avaliar a mobilidade, foram selecionados itens referentes a forma como as crianças vão e voltam da escola, à segurança e a autonomia na mobilidade independente infantil. Para avaliar o BES, foram escolhidas as escalas OLS - item único, avaliando a satisfação global com a vida, CW-SWBS - seis itens, avaliando a satisfação com a vida em geral e a CW-DBSWBS - cinco itens, medindo o BES baseado em domínios. A análise dos dados foi realizada por meio análises descritivas, análises de variância e análise Cluster K-médias. Os resultados apontam diferenças no BES e na mobilidade dos grupos comparados, com os grupos de meninos, o grupo de menor idade e os alunos de escolas privadas com médias mais altas de BES. Os alunos de escola pública apresentaram as médias mais altas para a dimensão de "Autonomia" e os alunos de escola privada as médias mais altas para a dimensão "Segurança" na mobilidade. O Cluster 1 – autonomia se mostrou significativo para as escalas de bem-estar OLS ($p = ,006$) e CW-SWBS ($p = ,042$). O Cluster 2 – segurança não se mostrou significativo para os resultados de bem-estar em nenhuma das três escalas de bem-estar. Sugere-se considerar os problemas a partir de abordagens multidimensionais para garantir não só a existência, mas a qualidade dos espaços nos quais as crianças transitam.

Palavras-chave: Bem-estar subjetivo; infância; mobilidade independente; segurança;

autonomia.

ABSTRACT

The present work seeks to investigate, describe and compare indicators of children's subjective well-being and children's independent mobility, considering the children's gender and type of school. A total of 393 children participated, being 46.1% boys and 53.9% girls aged between 10 and 13 years ($M= 11.3$; $SD= 1.1$), from the 5th and 7th of elementary school, from public (64.7%) and private schools (35.3%) in Porto Alegre. To assess mobility, items related to how children go to and from school, safety and autonomy in children's independent mobility were selected. To assess BES, the OLS scales were chosen - single item, assessing global satisfaction with life, CW-SWBS - six items, assessing satisfaction with life in general and the CW-DBSWBS - five items, measuring BES based on in domains. Data analysis was performed using descriptive analysis, analysis of variance and Cluster K-means analysis. The results point to differences in the subjective well-being and mobility of the compared groups, with the groups of boys, the 10-year-old group and students from private schools with higher means of subjective well-being. Public school students had the highest averages for the "Autonomy" dimension and private school students the highest averages for the "Safety" dimension in mobility. Cluster 1 – autonomy proved to be significant for the OLS ($p = .006$) and CW-SWBS ($p = .042$) well-being scales. Cluster 2 – safety was not significant for well-being outcomes on any of the three well-being scales. It is suggested to consider the problems from multidimensional approaches to guarantee not only the existence, but the quality of the spaces in which the children transit.

Keywords: Subjective well-being; childhood; independent mobility; safety; autonomy.

Introdução

A mobilidade independente infantil é um dos domínios pelos quais o BES infantil pode ser investigado. Composto por afetos positivos e afetos negativos (componentes afetivos) e satisfação com a vida (componente cognitivo), o BES infantil é um conceito multidimensional (Diener, 1984, 2009; Diener et al., 2016). Para investiga-lo, se faz necessário que se amplie a visão a fim de se compreender a relação entre os diversos contextos que fazem parte do cotidiano das crianças. Uma das dimensões de estudo do bem-estar infantil diz respeito aos locais onde as crianças habitam, se desenvolvem e transitam e a maneira pela qual estas vivenciam sua mobilidade nestes espaços (Kelly, 2006).

A avaliação do bem-estar infantil é especialmente complexa porque as crianças estão em desenvolvimento, além de serem dependentes de cuidadores no nível micro, bem como de políticas públicas e da economia no nível macro. O bem-estar das crianças está situado na interação de uma série de fatores nos diferentes níveis da ecológicos (Ben-Arieh et al., 2015).

Na busca por proporcionar condições nas quais as crianças possam avaliar seu bem-estar, diferentes pesquisas vêm desenvolvendo instrumentos capazes de medir a variável bem-estar a partir da avaliação das próprias (Caputi et al., 2019; Casas, 2016; Diener et al., 2016; Dinisman & Ben-Arieh, 2017; Huebner, 2017; Kosher & Ben-Arieh, 2017). Estes estudos fazem parte da tendência que surgiu nas últimas duas décadas, que busca envolver as crianças de maneira central e direta na pesquisa, tornando suas opiniões e perspectivas valorizadas (Kosher et al., 2016).

No livro "*A Good Childhood: Searching for Values in a Competitive Age*", obra que reúne os achados da vasta pesquisa da *Children's Society*, realizada entre 2007 e 2008, Richard Layard e Judy Dunn, sintetizando um amplo conjunto de recomendações e observações acerca dos dados obtidos. Os pesquisadores destacam a liberdade física para explorar um mundo fora da família e a importância da escolha e da autonomia, como fatores fundamentais para a

compreensão do bem-estar das crianças (Shaw et al., 2015).

Os motivos pelos quais a mobilidade infantil é dificultada remetem a múltiplos aspectos das sociedades, sendo o principal deles relacionado à segurança (Costa et al., 2020; Lee & Kim, 2020; Sabbag et al., 2015), a pouca importância com a qual os pais percebem a mobilidade como um fator de desenvolvimento e independência, além de características sociodemográficas e econômicas (Prezza et al., 2010).

Diversas pesquisas têm relatado diminuição significativa declínio nos níveis de mobilidade independente infantil nas últimas décadas em todo o mundo, mesmo considerando as diferenças internacionais e intercontinentais (Shaw et al., 2015). Na Inglaterra, o percentual de crianças com sete e oito anos que faziam o trajeto da escola desacompanhadas por um adulto caiu de 80% em 1971 para 9% em 1990 (Fyhri et al., 2011). O aumento de atividades de lazer e trajeto casa/escola sendo feitas de carro foi identificada por pesquisas na Itália, Escandinávia e Inglaterra (Jensen et. al, 2004; Prezza et al, 2001). Fyhri et al. (2011) em uma pesquisa realizada em quatro países (Dinamarca, Finlândia, Grã-Bretanha e Noruega) mostrou a mesma tendência: diminuição de atividades como caminhar e andar de bicicleta e um aumento de trajetos diários acompanhadas por um adulto.

Esse declínio levou à obesidade infantil (Whitzman et al., 2010); sensação de solidão e medo (Prezza & Pacilli, 2007); incompetências físicas (Rushovich et al., 2006), sociais (Groves, 1997) e cognitivas (Christensen & O'Brien, 2003); conhecimento ambiental deficiente (Rissotto & Tonucci, 2002); oportunidades sociais e recreativas reduzidas (Prezza et al., 2001); e dependência de carro (Lopes et al., 2014; Mackett, 2002).

Alguns estudos apontam diferenças na utilização de espaços públicos abertos relacionadas ao gênero. Villanueva et al. (2012) examinou a distância percorrida pelas crianças dentro de seus bairros e relatou que os meninos conseguiam negociar com os pais condições mais permissivas de circulação do que as meninas. A associação mais forte entre acesso a

espaços verdes e atividade física foi encontrada para os meninos nas pesquisas de Page et al. (2009) e Villanueva et al. (2012). Outro estudo apontou que os meninos tendem a andar mais livremente e independentemente em espaços públicos abertos do seu bairro do que as meninas (Wen et al. 2009).

O estudo da mobilidade das crianças, apesar de ser essencial para compreendermos as relações contextuais das crianças, concentram-se, primordialmente, em países desenvolvidos (Pero & Stefanelli, 2015). Estudos sobre o contexto brasileiro são escassos e se tornam especialmente pertinentes, visto que o Brasil conta com grandes centros urbanos caracterizados por diferenças geográficas, sociais e espaciais (Sabbag et al., 2015). Além destas diferenças regionais, se localizarmos o Brasil no contexto latino-americano, notáveis diferenças a nível mundial aparecem, tornando relevantes os estudos que se voltam para este contexto.

Este estudo busca descrever e comparar os índices de BES e itens referentes à mobilidade independente infantil a partir das variáveis sexo, idade e tipo de escola (pública ou privada), além de explorar a possível contribuição da mobilidade independente infantil, a partir das dimensões de autonomia e segurança, para o bem-estar das crianças da amostra. Este estudo é um recorte transversal inserido na 3ª onda do projeto Children's Worlds (The International Survey of Children's Well-Being – ISCWeB). A aplicação dos questionários com crianças em Porto Alegre/RS foi realizada no ano de 2019. O projeto *Children's Worlds* é coordenado pela *International Society for Child Indicators* (ISCI), do qual o Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária (GPPC/UFRGS) faz parte e coordena nacionalmente.

Participantes

A amostra é composta por 393 crianças com idades entre 10 e 13 anos ($M= 11,3$; $DP= 1,1$), de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. São meninos (46,1%) e meninas (53,9%) do 5º e 7º ano do ensino fundamental, provenientes de escolas públicas (64,7%) e particulares (35,3%). Estes percentuais objetivaram representar a proporção de alunos matriculados em escolas

públicas (em torno de 69%) e particulares (em torno de 31%) na cidade de Porto Alegre. Os participantes responderam ao questionário componente da 3ª onda da coleta de dados do projeto *Children's Worlds* (ISCWeB).

Instrumentos

Foram utilizadas diferentes medidas de avaliação inclusas no questionário construído pelo GPPC em parceria com a equipe internacional do projeto “Mundos das Crianças” (ANEXO A). Todos os itens foram adaptados para seu uso com crianças nas cidades pesquisadas no Brasil. As respostas para todas as medidas utilizadas são - originalmente ou transformadas, escalas cujas possibilidades de respostas variam de “totalmente insatisfeito” (0) a “totalmente satisfeito” (10), questões fechadas de múltipla escolha ou com opções de resposta em escala tipo *Likert*. Especificamente para a presente dissertação serão utilizadas as seguintes escalas e itens:

Itens referentes à mobilidade independente

Os itens acerca de mobilidade são referentes à forma como as crianças vão e voltam da escola, à segurança e a autonomia na mobilidade independente. Os itens medem a frequência com que as crianças evitam alguns trajetos para se proteger ao caminhar nas ruas e a frequência que realizam algumas atividades na rua sem a companhia de um adulto e são medidas em escala de 0 a 3, variando de *Nunca*, *Aproximadamente uma vez por semana*, *Aproximadamente de 2 a 3 vezes por semana* a *Mais de 4 vezes por semana*. Para o desenvolvimento destes itens foram realizadas avaliações individuais, grupos de discussão, e a aplicação de questionário piloto à uma amostra de crianças das duas faixas etárias (10 e 12 anos).

OLS: Overall Life Satisfaction

É uma das medidas mais usadas para avaliar o BES. Consiste em um item único de satisfação global com a vida, em que os participantes respondem à pergunta: *O quanto satisfeito*

você está com toda a sua vida, em geral? A resposta pode ser assinalada em uma escala de 11 pontos que variam de *totalmente insatisfeito* (0) a *totalmente satisfeito* (10).

CW-SWBS: *Children's Worlds Subjective Well-Being Scale*

Esta escala é oriunda da *Students' Life Satisfaction Scale – SLSS*, originalmente criada por Huebner (1991). Adaptada e desenvolvida por Casas e Rees (2015) ao longo da pesquisa “Mundo das Crianças”, mede a dimensão cognitiva do BES infantil. A escala utilizada neste trabalho consiste nos seguintes itens: “Eu aproveito a minha vida”, “Minha vida está indo bem”, “Eu tenho uma vida boa”, “As coisas que acontecem na minha vida são excelentes”, “Eu gosto da minha vida”, “Eu estou feliz com a minha vida”. A escala de 11 pontos varia de *totalmente insatisfeito* (0) a *totalmente satisfeito* (10). Sua consistência interna foi adequada (alfa de Cronbach = 0,916).

CW-DBSWBS: *Children's Worlds Domain-Based Subjective WellBeing Scale*

Tem como base a escala multidimensional de satisfação com a vida dos estudantes criada por Seligson et al. (2003), *Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (BMSLSS) e foi adaptada e desenvolvida por Casas e Rees (2015). A escala utilizada neste trabalho consiste nos seguintes itens: “Satisfação com as pessoas com quem mora”, “Satisfação com sua vida como estudante”, “Satisfação com seus amigos”, “Satisfação com a sua aparência”, “Satisfação com a comunidade/lugar em que vive”. A escala de 11 pontos varia de *totalmente insatisfeito* (0) a *totalmente satisfeito* (10). Os itens medem o BES baseado em diferentes domínios da vida e sua consistência interna foi adequada (alfa de Cronbach = 0,664).

Procedimentos de coleta de dados

Um questionário piloto foi realizado na 3ª onda da pesquisa internacional, com o objetivo de verificar e corrigir aspectos culturais e de linguagem. Um sorteio das escolas foi realizado a partir de lista disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande

do Sul – SEDUC RS. As escolas sorteadas foram contatadas e esclarecidas a respeito do estudo e, uma vez obtida a autorização por meio do Termo de Concordância Institucional (ANEXO D), foi combinado um horário para entrar nas salas de aulas de turmas que tivessem crianças com idades entre 10 e 12 anos e convidá-los a participar da pesquisa, após o esclarecimento dos objetivos e procedimentos envolvidos.

Foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO E) para que levassem para casa, e combinou-se um período de tempo (uma semana, em média) para que o termo fosse assinado pelos responsáveis e devolvido. Após, foram entregues os Termos de Assentimento (ANEXO G) aos alunos que concordaram em participar.

Para aplicação dos questionários foram agendados, em horários definidos com as escolas, mediante a devolução dos termos de consentimento e assentimento, sendo aplicado de maneira coletiva, em sala disponibilizada pelas escolas, com duração aproximada de uma hora. Pelo menos dois pesquisadores treinados da equipe estavam presentes em cada sala de aula durante a aplicação, a fim de tirar dúvidas e auxiliar no preenchimento dos dados, e as perguntas foram lidas para as crianças de oito anos em algumas escolas, para garantir a compreensão dos itens.

Procedimento de análise de dados

Foi utilizado o software estatístico *IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versão 25)*. Para avaliar possíveis diferenças entre o BES de crianças em relação às variáveis de bem-estar e mobilidade, considerando o contexto sociodemográfico das mesmas, foram realizadas análises de variância (MANOVAs e ANOVAs) Após, foi realizada uma análise Cluster para agrupar os participantes de acordo com sua segurança e autonomia na mobilidade, e os clusters foram comparados tendo o BES como variável dependente. O contexto sociodemográfico refere-se a dados como sexo (menino ou menina), idade (grupo de idade média de 10 ou 12 anos, referentes ao 5º e 7º anos escolares) e tipo de escola onde estuda (pública

ou privada).

Resultados

Análises descritivas

Primeiramente, são apresentadas as estatísticas descritivas referentes às escalas de bem-estar e, em seguida, aos itens de mobilidade. As escalas de bem-estar (CW-SWBS, CW-DBSWBS e OLS) foram mensuradas fazendo uso de escala de 11 pontos (0 = *totalmente insatisfeito* a 10 = *totalmente satisfeito*). Suas médias e desvios padrão estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1*Dados descritivos dos itens das escalas de bem-estar infantil*

	Sexo		Idade		Tipo de escola		Média geral
	Menino <i>M(DP)</i>	Menina <i>M(DP)</i>	10 anos <i>M(DP)</i>	12 anos <i>M(DP)</i>	Privada <i>M(DP)</i>	Pública <i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>
Escala CW-SWBS							
<i>Eu aproveito a minha vida</i>	8,98(1,96)	7,72(2,74)	8,92(2,05)	7,61(2,75)	8,75(2,03)	8,07(2,67)	8,30(2,49)
<i>Minha vida está indo bem</i>	8,90(1,95)	7,52(2,93)	8,76(2,30)	7,57(2,78)	8,58(2,22)	7,93(2,73)	8,16(2,61)
<i>Eu tenho uma vida boa</i>	9,16(1,80)	8,27(2,63)	9,15(1,85)	8,25(2,58)	9,20(1,61)	8,41(2,59)	8,68(2,33)
<i>As coisas na minha vida são excelentes</i>	7,95(2,25)	6,64(3,07)	7,80(2,41)	6,70(2,95)	7,79(2,44)	6,96(2,91)	7,24(2,79)
<i>Eu gosto da minha vida</i>	9,10(1,97)	8,04(2,83)	9,19(1,78)	7,88(2,92)	9,05(1,94)	8,26(2,76)	8,53(2,53)
<i>Eu estou feliz com a minha vida</i>	8,96(2,00)	7,95(2,97)	9,09(1,98)	7,66(3,01)	9,01(1,92)	8,12(2,86)	8,42(2,62)
<i>Média dos itens CW-SWBS</i>	8,91(1,67)	7,66(2,58)	8,85(1,75)	7,55(2,61)	8,70(1,78)	7,99(2,49)	8,23(2,29)
Escala CW-DBSWBS							
<i>Satisfação com as pessoas que mora</i>	8,96(1,90)	8,77(2,0)	9,18(1,73)	8,48(2,19)	9,21(1,57)	8,65(2,17)	8,84(2,00)
<i>Satisfação com os amigos</i>	8,86(1,74)	8,54(1,88)	9,01(1,56)	8,32(2,01)	8,71(1,66)	8,68(1,90)	8,69(1,82)
<i>Satisfação com a vida como estudante</i>	8,47(2,04)	7,92(2,33)	8,67(2,09)	7,60(2,24)	8,56(1,66)	7,96(2,45)	8,16(2,22)
<i>Satisfação com o lugar onde mora</i>	7,74(2,42)	7,46(2,73)	7,96(2,47)	7,15(2,70)	7,82(2,45)	7,45(2,69)	7,58(2,61)
<i>Satisfação com a aparência</i>	8,09(2,61)	7,16(3,25)	8,37(2,47)	6,64(3,29)	7,93(2,74)	7,38(3,12)	7,57(3,00)
<i>Média dos itens CW-DBSWBS</i>	8,43(1,39)	7,99(1,66)	8,65(1,37)	7,66(1,63)	8,45(1,38)	8,03(1,65)	8,18(1,57)
Escala OLS							
<i>Satisfação com a vida como um todo</i>	8,87(2,20)	8,13(2,67)	8,93(2,16)	7,95(2,71)	8,99(1,71)	8,20(2,76)	8,47(2,48)

Como nos mostra a Tabela 1, as médias de todos os itens das três escalas de bem-estar são mais altos para os meninos, em comparação com as médias das meninas. As crianças de 10 anos também possuem as médias mais altas nas três escalas de bem-estar em relação às de 12 anos, assim como acontece com os alunos de escola privada, tendo médias mais altas do que os alunos de escola pública.

O item "*As coisas que acontecem na minha vida são excelentes*" foi o que obteve a média mais baixa em todos os grupos analisados, assim como a menor média geral ($M = 7,24$; $DP = 2,79$) entre todos os itens das três escalas de bem-estar. As meninas ($M = 6,64$; $DP = 3,07$), o grupo de 12 anos ($M = 6,70$; $DP = 2,95$) e os alunos de escola pública ($M = 6,96$; $DP = 2,91$) foram os grupos em que se observa as médias mais baixas neste item, em comparação com os meninos ($M = 9,16$; $DP = 1,80$), o grupo de 10 anos ($M = 7,80$; $DP = 2,41$) e os alunos de escola privada ($M = 7,79$; $DP = 2,44$), respectivamente. Os itens de maior pontuação geral da escala CW-SWBS foram "*Eu tenho uma vida boa*" ($M = 8,68$; $DP = 2,33$) e "*Eu gosto da minha vida*" ($M = 8,53$; $DP = 2,53$). Os meninos ($M = 9,10$; $DP = 1,97$), o grupo de 10 anos ($M = 9,09$; $DP = 1,98$) e os alunos de escola privada ($M = 9,01$; $DP = 1,92$) foram os que apresentaram médias mais altas para estes itens.

A escala CW-DBSWBS teve como pontuações gerais mais altas os itens "*Satisfação com as pessoas que mora*" ($M = 8,84$; $DP = 2,00$) e "*Satisfação com os amigos*" ($M = 8,69$; $DP = 1,82$). A média geral mais baixa foi pontuada pelo item "*Satisfação com a aparência*" e o grupo mais representativo deste resultado foi o de 12 anos ($M = 6,64$; $DP = 3,29$), em comparação com o grupo de 10 anos ($M = 8,37$; $DP = 2,47$).

A Escala OLS obteve pontuação mais alta para o grupo de meninos ($M = 8,87$; $DP = 2,20$), para o grupo de 10 anos ($M = 8,93$; $DP = 2,16$) e para o grupo de alunos de escola privada ($M = 8,47$; $DP = 2,48$).

A Tabela 2 apresenta as médias dos itens de mobilidade referentes à dimensão de

“Autonomia”. Os itens foram mensurados fazendo uso de escala de 0 a 3, variando de *Nunca*, *Aproximadamente uma vez por semana*, *Aproximadamente de 2 a 3 vezes por semana* a *Mais de 4 vezes por semana*. A média geral mais alta entre os grupos analisados foi a dos alunos de escola pública ($M = 0,78$; $DP = 0,68$) e a mais baixa, a dos alunos de escola privada ($M = 0,51$; $DP = 0,61$). O item com pontuação mais alta foi “*Brincar nas ruas/ parques ou espaços abertos da cidade*” ($M = 1,16$; $DP = 1,17$) e o grupo que representa a maior pontuação para o item foi o dos meninos ($M = 1,25$; $DP = 1,17$). Já o item com pontuação mais baixa foi “*Sair depois de anoitecer*” ($M = 0,38$; $DP = 0,78$) e o grupo com menor pontuação foi o grupo de 10 anos ($M = 0,27$; $DP = 0,67$).

A Tabela 3 exibe as médias de mobilidade referentes à dimensão de “*Segurança*”. Os itens foram mensurados fazendo uso de escala de 0 a 3, variando de *Nunca*, *Raramente*, *Às vezes* e *Frequentemente*. O grupo de alunos de escola privada apresentam a média geral mais alta ($M = 1,12$; $DP = 0,72$), o que sugere que estes adotam mais atitudes relacionadas a se proteger, sendo o item de pontuação mais alta referente a este grupo “*Evitar andar sozinho(a)*” ($M = 2,21$; $DP = 1,12$). O item com a média mais baixa, tanto na pontuação geral como entre os grupos analisados, foi o “*Deixar de ir à escola*” ($M = 0,36$; $DP = 0,75$).

Tabela 2*Dados descritivos dos itens de mobilidade referentes à dimensão de autonomia*

	Sexo		Idade		Tipo de escola		Média geral
	Menino <i>M(DP)</i>	Menina <i>M(DP)</i>	10 anos <i>M(DP)</i>	12 anos <i>M(DP)</i>	Pública <i>M(DP)</i>	Privada <i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>
<i>Ir se encontrar com amigos</i>	0,78(1,00)	0,60(0,89)	0,55(0,89)	0,85(0,99)	0,72(0,97)	0,62(0,90)	0,69(0,95)
<i>Usar transporte público (por exemplo, ônibus)</i>	0,48(0,94)	0,63(1,07)	0,41(0,89)	0,74(1,12)	0,68(1,08)	0,33(0,83)	0,56(1,0)
<i>Andar de bicicleta no bairro</i>	0,81(1,15)	0,51(0,93)	0,75(1,09)	0,57(1,00)	0,78(1,12)	0,43(0,88)	0,66(1,05)
<i>Brincar nas ruas/ parques ou espaços abertos da cidade</i>	1,25(1,17)	1,09(1,18)	0,92(1,14)	1,43(1,15)	1,39(1,18)	0,71(1,02)	1,16(1,17)
<i>Ir a um mercado ou padaria no bairro fazer compras</i>	0,85(1,11)	0,60(0,98)	0,72(1,09)	0,71(1,01)	0,83(1,11)	0,50(0,89)	0,72(1,05)
<i>Sair depois de anoitecer</i>	0,45(0,86)	0,31(0,70)	0,27(0,67)	0,50(0,89)	0,41(0,81)	0,31(0,74)	0,38(0,78)
<i>Ir ao shopping</i>	0,74(0,97)	0,74(0,99)	0,66(0,98)	0,81(0,96)	0,76(1,01)	0,67(0,90)	0,73(0,97)
<i>Média unificada dos itens de autonomia</i>	0,70(0,65)	0,61(0,65)	0,59(0,64)	0,74(0,66)	0,74(0,66)	0,49(0,61)	0,65(0,65)

Tabela 3*Dados descritivos dos itens de mobilidade referentes à dimensão de segurança*

	Sexo		Idade		Tipo de escola		Média geral
	Menino <i>M(DP)</i>	Menina <i>M(DP)</i>	10 anos <i>M(DP)</i>	12 anos <i>M(DP)</i>	Pública <i>M(DP)</i>	Privada <i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>
<i>Evitar andar sozinho(a)</i>	1,72(1,22)	1,99(1,15)	1,81(1,27)	1,90(1,10)	1,67(1,19)	2,21(1,12)	1,86(1,19)
<i>Não usar certa(s) linha(s) de ônibus</i>	0,91(1,26)	1,09(1,25)	1,05(1,29)	0,98(1,22)	0,86(1,1)	1,32(1,40)	1,02(1,26)
<i>Deixar de sair de casa à noite</i>	1,58(1,35)	1,77(1,29)	1,57(1,36)	1,82(1,24)	1,67(1,31)	1,72(1,35)	1,69(1,32)
<i>Evitar alguma área específica do bairro</i>	1,57(1,30)	1,52(1,27)	1,40(1,31)	1,69(1,24)	1,47(1,26)	1,67(1,33)	1,54(1,29)
<i>Deixar de encontrar com grupo de amigos(as) ou colegas</i>	1,15(1,16)	0,95(1,14)	1,03(1,16)	1,07(1,14)	1,02(1,17)	1,10(1,12)	1,05(1,15)
<i>Ter que mudar o trajeto para casa</i>	0,68(0,97)	0,60(0,99)	0,58(0,97)	0,68(0,99)	0,58(0,95)	0,71(1,02)	0,63(0,98)
<i>Deixar de ir à escola</i>	0,47(0,83)	0,27(0,65)	0,40(0,77)	0,32(0,72)	0,34(0,70)	0,40(0,83)	0,36(0,75)
<i>Não poder frequentar outros bairros</i>	0,82(1,10)	0,82(1,09)	0,77(1,0)	0,89(1,12)	0,81(1,07)	0,85(1,15)	0,82(1,10)
<i>Buscar algum refúgio/lugar seguro durante um tiroteio</i>	0,89(1,22)	0,61(1,07)	0,79(1,1)	0,69(1,09)	0,73(1,11)	0,76(1,21)	0,74(1,14)
<i>Não passar em áreas onde há pessoas armadas</i>	1,33(1,41)	1,16(1,30)	1,21(1,38)	1,29(1,33)	1,13(1,31)	1,46(1,41)	1,25(1,35)
<i>Ter que ir para casa mais cedo por causa do toque de recolher</i>	0,76(1,13)	0,54(0,95)	0,65(1,07)	0,62(1,01)	0,64(1,05)	0,62(1,02)	0,64(1,04)
<i>Média unificada dos itens de segurança</i>	1,05(0,70)	1,01(0,63)	1,00(0,72)	1,03(0,57)	0,98(0,62)	1,12(0,72)	1,03(0,66)

Também referente à mobilidade, a Tabela 4 mostra de que forma as crianças da amostra percorrem o trajeto de ida e volta da escola considerando o sexo, a idade e o tipo de escola. Observa-se que, no geral, o principal meio de transporte utilizado é o *carro ou moto* (38%), seguido de ir *a pé* (29,2%), na frente de ir *de van escolar* (16,3%). As maiores diferenças entre os grupos foram relativas à idade, onde as crianças do grupo de 10 anos aparecem com menor mobilidade independente, ou seja, realizando o trajeto menos *a pé* (22,9%) e mais de *van escolar* (45,9%) e as crianças do grupo de 12 anos majoritariamente indo e voltando *a pé* (36,3%), ainda que também seja alta a porcentagem que realiza o trajeto por meio de *carro e moto* (29,1%). Também são destacadas as diferenças entre os alunos de escola pública e os alunos de escola privada. Se por um lado, 38,6% dos alunos de escola pública fazem o caminho casa/escola a pé, somente 11,3% dos alunos de escola privada o fazem, sendo o carro/moto o principal meio de transporte, com 61,7%.

Tabela 4

Frequência de respostas ao item “Como você costuma chegar e ir embora da escola?”

	Menino % (n)	Menina % (n)	10 anos % (n)	12 anos % (n)	Pública % (n)	Privada % (n)	% Geral % (n)
<i>A pé</i>	28,9 (52)	30,0 (61)	22,9 (47)	36,3 (66)	38,6 (98)	11,3 (15)	29,2 (113)
<i>Bicicleta</i>	1,7 (3)	2,0 (4)	7,8 (16)	3,8 (7)	2,8 (7)	0 (0)	1,8 (7)
<i>Ônibus</i>	12,2 (22)	10,3 (21)	20,0 (41)	15,4 (28)	14,2 (36)	6,0 (8)	11,4 (44)
<i>Van escolar</i>	15,0 (27)	16,7 (34)	45,9 (94)	12,1 (22)	15,4 (39)	18,0 (24)	16,3 (63)
<i>Carro ou moto</i>	37,8 (68)	38,4 (78)	3,4 (7)	29,1 (53)	25,6 (65)	61,7 (82)	38,0 (147)
<i>Taxi/uber</i>	4,4 (8)	2,5 (5)	22,9 (47)	3,3 (6)	3,5 (9)	3,0 (4)	3,4 (13)

Diferenças entre as médias de bem-estar das crianças por idade, sexo e tipo de escola

Com o objetivo de verificar as diferenças entre as médias de bem-estar da amostra levando em conta o sexo, a idade e o tipo de escola, foram realizadas Análises Multivariadas de Variância (MANOVA), e Análises de Variância (ANOVA). As médias das escalas de bem-estar (OLS, CW-SWBS e CW-DBSWBS) foram utilizadas como variáveis dependentes representantes do construto bem-estar.

As variáveis independentes usadas na MANOVA foram sexo, idade e tipo de escola e as variáveis dependentes as médias das três escalas de bem-estar, OLS, CW-SWBS e CW-DBSWBS e seus resultados estão descritos na Tabela 5. Quando analisados em conjunto observou-se efeitos significativos para o *sexo* e *idade*, sem efeito significativo para o tipo de escola. Em relação às interações entre as variáveis independentes não foram observados efeitos significativos.

Tabela 5

MANOVA das escalas de bem-estar por idade, sexo e tipo de escola^a

<i>Efeito</i>	<i>Roy's Largest Root</i>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>Erro gl</i>	<i>Sig.</i>
<i>Sexo</i>	0,50	5,190	3,000	314,000	,002
<i>Idade</i>	,082	8,543	3,000	314,000	,000
<i>Tipo de escola</i>	,015	1,595	3,000	314,000	,191
<i>Sexo * Idade</i>	,008	,800	3,000	314,000	,495
<i>Sexo * Tipo de escola</i>	,009	,952	3,000	314,000	,416
<i>Idade * Tipo de escola</i>	,010	,504	3,000	314,000	,355
<i>Sexo * Idade * Tipo de escola</i>	,005	,504	3,000	314,000	,680

a. Variáveis dependentes: OLS, CW-SWBS, CW-DBSWBS

Com o objetivo de detalhar a análise foi realizada uma ANOVA para cada escala separadamente, apresentada na Tabela 6. Observa-se que as escalas OLS e CW-SWBS compõem a diferença para a variável *sexo*. Para a variável *idade*, as três escalas de bem-estar contribuem para as diferenças. Para a variável *tipo de escola*, somente a escala CW-SWBS mostrou-se significativa.

Tabela 6

ANOVA das escalas de bem-estar por idade, sexo e tipo de escola

	Variável dependente	Soma dos Quadrados	<i>Gl</i>	Média quadrada	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Sexo</i>	OLS	25,931	1	25,931	4,655	,032
	CW-SWBS	63,152	1	63,152	14,383	,000
	CW-DBSWBS	8,738	1	8,738	3,832	,051
<i>Idade</i>	OLS	47,609	1	47,609	8,547	,004
	CW-SWBS	71,233	1	71,233	16,223	,000
	CW-DBSWBS	57,145	1	57,145	25,064	,000
<i>Tipo de escola</i>	OLS	18,940	1	18,940	3,400	,066

	CW-SWBS	19,369	1	19,369	4,411	,036
	CW-DBSWBS	3,953	1	3,953	1,734	,189
<i>Sexo * Idade</i>	OLS	,258	1	,258	,046	,830
	CW-SWBS	5,880	1	5,880	1,339	,248
	CW-DBSWBS	,160	1	,160	,070	,791
<i>Sexo * Tipo de escola</i>	OLS	5,992	1	5,992	1,076	,300
	CW-SWBS	10,311	1	10,311	2,348	,126
	CW-DBSWBS	,758	1	,758	,332	,565
<i>Idade * Tipo de escola</i>	OLS	3,360	1	3,360	,603	,438
	CW-SWBS	,002	1	,002	,001	,982
	CW-DBSWBS	3,208	1	3,208	1,407	,236
<i>Sexo * Idade * Tipo de escola</i>	OLS	6,474	1	6,474	1,162	,282
	CW-SWBS	4,510	1	4,510	1,027	,312
	CW-DBSWBS	2,872	1	2,872	1,260	,263

Diferenças entre as médias de mobilidade das crianças por idade, sexo e tipo de escola

Foram realizadas análises a fim de verificar a consistência interna nos itens da dimensão “*Autonomia*” e os itens da dimensão “*Segurança*”. Ambos os conjuntos de itens apresentaram um alfa de Cronbach de 0,795, o que significa uma consistência interna adequada, sendo agrupados em duas médias gerais.

Da mesma forma, também foram realizadas duas MANOVAs, seguida de duas ANOVAs para os itens de mobilidade. Para as MANOVAs foram utilizadas como variáveis independentes o sexo, a idade e o tipo de escola e como variáveis dependentes os conjuntos de itens de mobilidade, primeiramente o conjunto relacionado a dimensão de “*Autonomia*”, em seguida o conjunto relacionado à “*Segurança*”. Observou-se efeitos significativos para a idade e *tipo de escola*, sem efeito significativo para a variável *sexo*. Não houve interações significativas entre as variáveis independentes. A Tabela 7 mostra os resultados da MANOVA para os itens de “*Autonomia*”.

Tabela 7

MANOVA dos itens de mobilidade relativos à dimensão “*Autonomia*” por sexo, idade e tipo de escola^a

Efeito	Roy's Largest Root	F	gl	Erro gl	Sig.
--------	--------------------------	---	----	---------	------

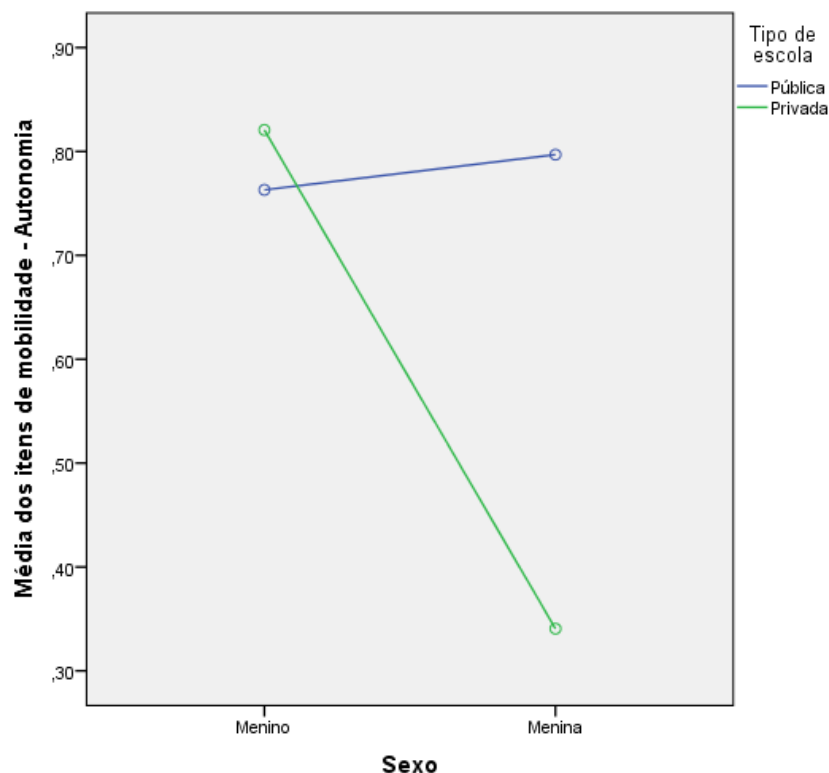
<i>Sexo</i>	,034	1,574	7,000	328,000	,142
<i>Idade</i>	,076	3,568	7,000	328,000	,001
<i>Tipo de escola</i>	,097	4,538	7,000	328,000	,000
<i>Sexo * Idade</i>	,006	,303	7,000	328,000	,952
<i>Sexo * Tipo de escola</i>	,089	4,193	7,000	328,000	,000
<i>Idade * Tipo de escola</i>	,019	,875	7,000	328,000	,527
<i>Sexo * Idade * Tipo de escola</i>	,019	,902	7,000	328,000	,505

a. Variáveis dependentes: média do conjunto de itens de Mobilidade referentes à "Autonomia"

A fim de facilitar a visualização dos resultados dos itens de mobilidade por sexo, idade e tipo de escola, a seguir são apresentados gráficos com as diferenças. O primeiro gráfico (Figura 1) apresenta as diferenças encontradas na interação Sexo * Tipo de escola para os itens de mobilidade relacionados à Autonomia. Observa-se que as médias das meninas são equivalentes à dos meninos para o grupo que estuda em escolas públicas, porém diminuem bastante no grupo que estuda em escolas privadas, quando comparadas com as médias dos meninos.

Figura 1

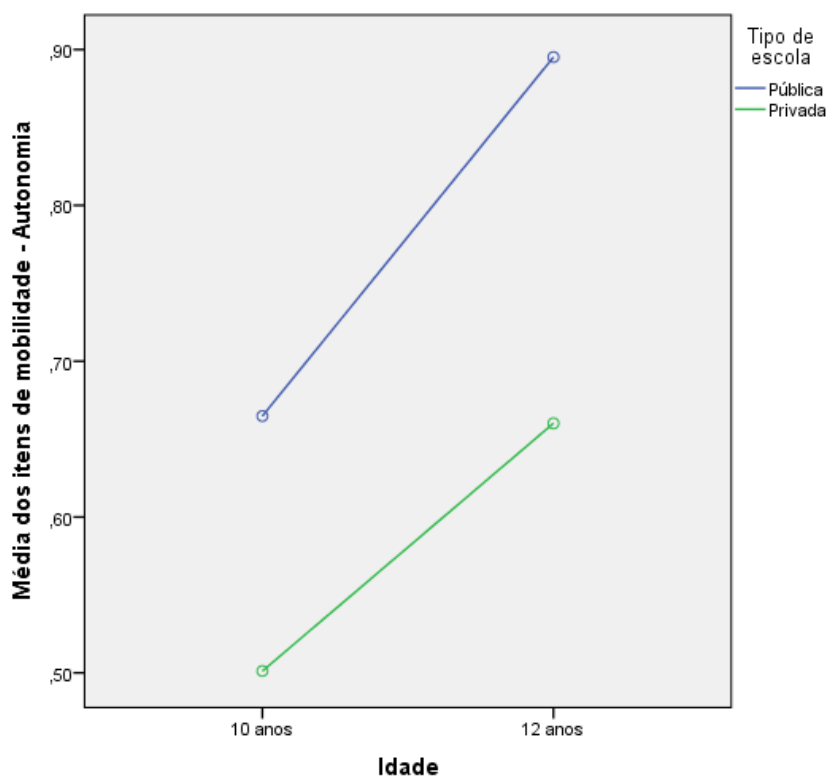
Gráfico de diferenças nas médias dos itens referentes à "Autonomia" por sexo e tipo de escola



O segundo gráfico (Figura 2) mostra as diferenças na interação Idade * Tipo de escola. As médias de mobilidade crescem à medida que a idade avança, porém são maiores para o grupo que estuda em escolas públicas, tanto no grupo de 10 anos quanto no grupo de 12 anos, quando comparadas às médias dos estudantes de escolas privadas.

Figura 2

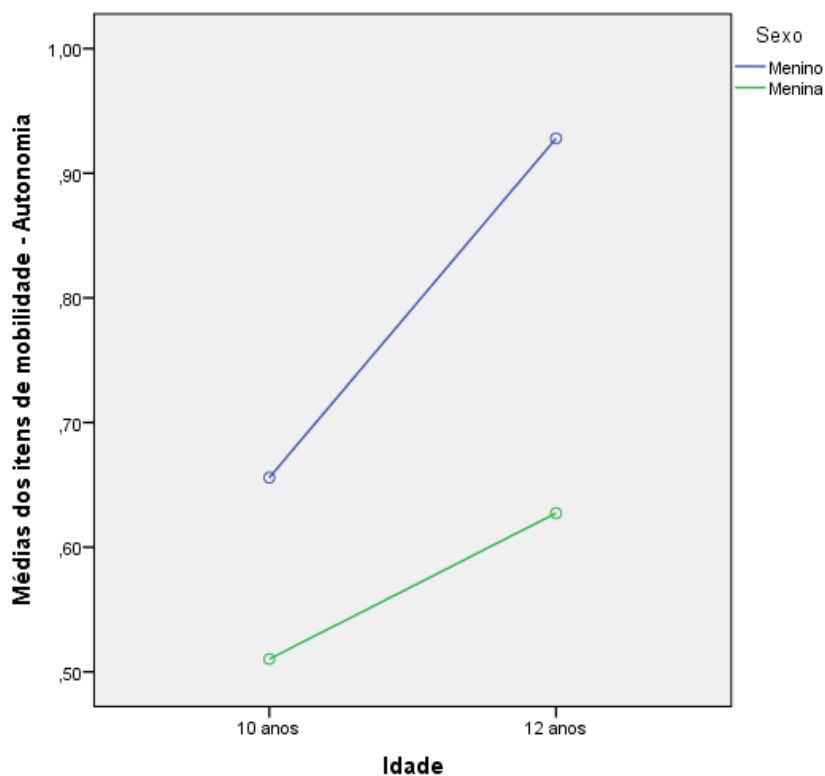
Gráfico de diferenças nas médias dos itens referentes à "Autonomia" por idade e tipo de escola



O terceiro gráfico (Figura 3) mostra a interação dos itens de mobilidade por Idade*Sexo. São observadas que as médias de autonomia crescem à medida que a idade avança, porém as meninas possuem médias mais baixas nos dois grupos de idade, e o crescimento na autonomia dos meninos também se mostra maior, comparado às meninas.

Figura 3

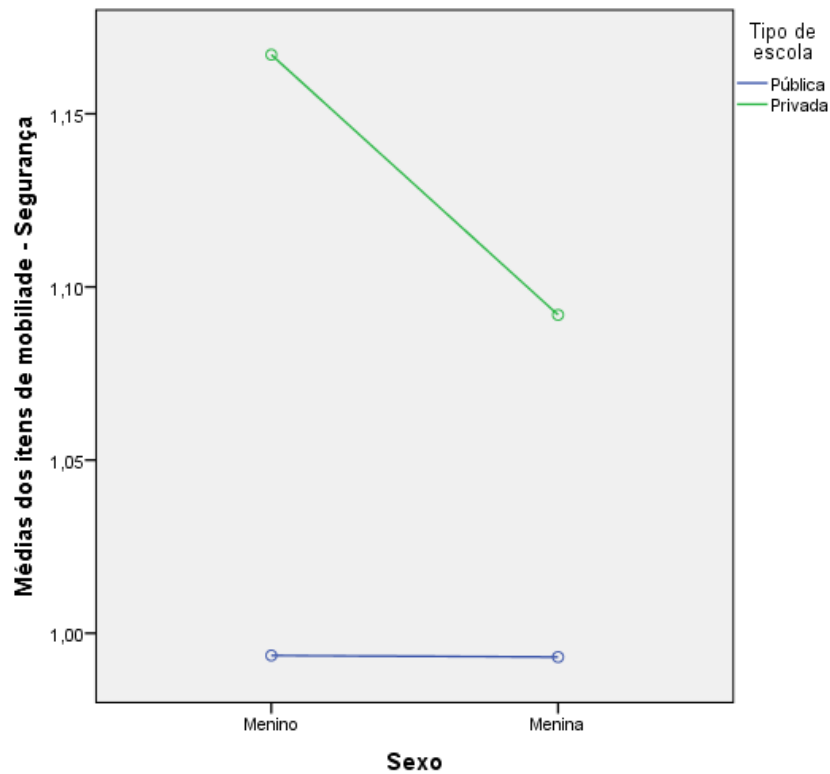
Gráfico de diferenças nas médias dos itens referentes à "Autonomia" por idade e sexo



A seguir são apresentados os gráficos relacionados aos itens de segurança, por sexo, idade e tipo de escola. O primeiro gráfico (Figura 4) mostra a interação das médias referentes à segurança por Sexo * Tipo de escola. Observa-se que as médias dos meninos e meninas estudantes de escola pública não diferem, enquanto para os alunos de escolas privadas há diferenças entre meninos e meninas, com os meninos mostrando-se mais propensos a adotar comportamentos no sentido de proteção.

Figura 4

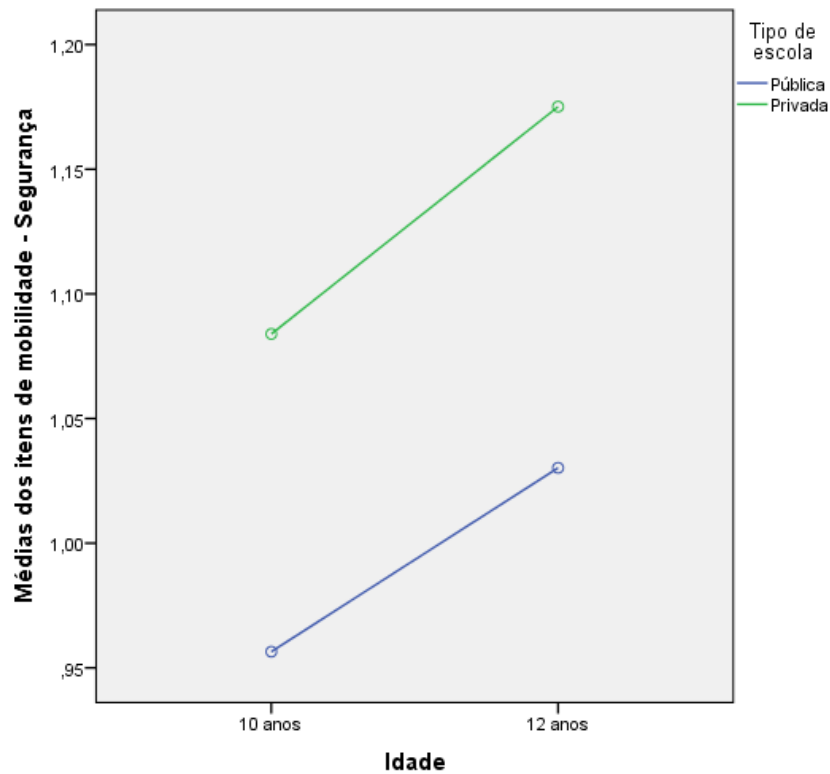
Gráfico de diferenças nas médias dos itens referentes à "Segurança" por sexo e tipo de escola



O segundo gráfico (Figura 5) refere-se à interação dos itens de segurança a partir das variáveis Idade * Tipo de escola. Observa-se que as médias aumentam à medida que a idade avança, porém os alunos de escolas públicas mostram-se mais propensos a adotar comportamentos de segurança em relação aos alunos de escolas públicas, nos dois grupos de idade.

Figura 5

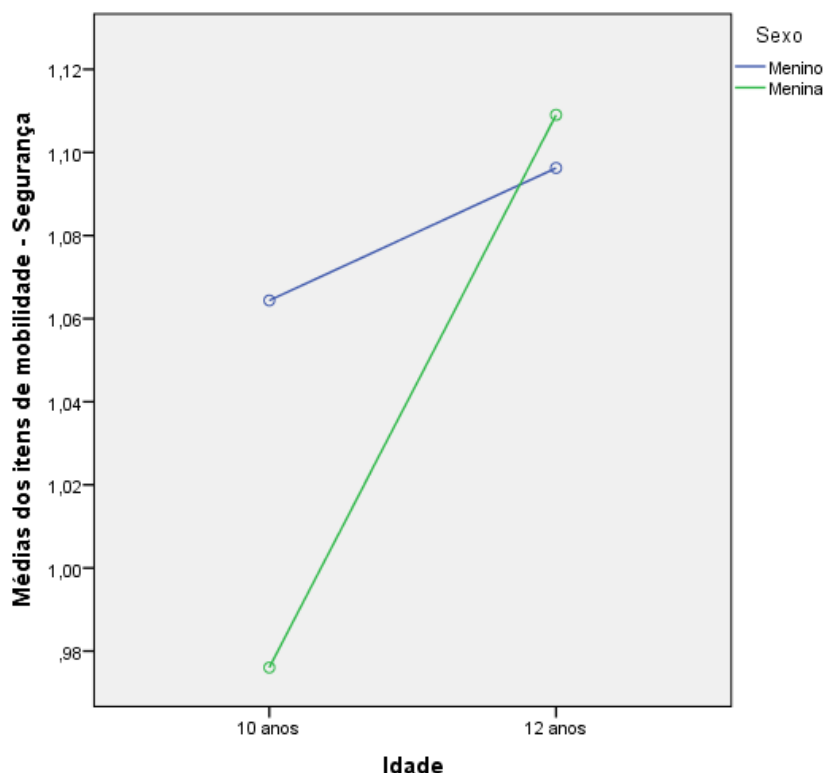
Gráfico de diferenças nas médias dos itens referentes à "Segurança" por idade e tipo de escola



Por fim, o terceiro gráfico (Figura 6) representa a interação dos itens de segurança por Idade * Sexo. Tanto para os meninos quanto para as meninas há um aumento nas atitudes relacionadas à segurança à medida que a idade avança, porém a diferença no grupo das meninas é maior, se comparada à dos meninos.

Figura 6

Gráfico de diferenças nas médias dos itens referentes à "Segurança" por idade e sexo



Com o uso da ANOVA, foi explorada de forma bivariada cada variável dependente do conjunto de itens que trata a autonomia da amostra (Tabela 8). Nas três variáveis independentes (sexo, idade e tipo de escola) obteve-se efeitos significativos. Para a variável *sexo*, os itens significativos foram *"Ir de encontrar com os amigos"* e *"Sair depois do anoitecer"*. Para a variável *idade*, os três seguintes itens apresentaram efeitos significativos: *"Ir se encontrar com os amigos"*; *"Ir a um mercado ou padaria no bairro fazer compras"* e *"Sair depois do anoitecer"*. Finalmente, para o tipo de escola as variáveis significativas ficaram por conta dos itens *"Andar de bicicleta no bairro"* e *"Ir a um mercado ou padaria no bairro fazer compras"*.

Na interação entre as variáveis dependentes sexo e tipo de escola (*Sexo * Tipo de escola*) os itens *"Ir se encontrar com amigos"*; *"Usar transporte público (por exemplo, ônibus)"* e *"Ir ao shopping"* são os que contribuem para a diferença.

Tabela 8

ANOVA dos itens de mobilidade - Autonomia

Origem	Variável dependente	Soma dos Quadrados	Gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Sexo	<i>Ir se encontrar com amigos</i>	7,502	1	7,502	8,811	,003
	<i>Usar transporte público (por exemplo, ônibus)</i>	,148	1	,148	,177	,674
	<i>Andar de bicicleta no bairro</i>	2,645	1	2,645	2,552	,111
	<i>Ir a um mercado ou padaria no bairro fazer compras</i>	1,954	1	1,954	1,533	,216
	<i>Brincar nas ruas/parques ou espaços abertos da cidade</i>	3,205	1	3,205	3,020	,083
	<i>Sair depois de anoitecer</i>	2,568	1	2,568	4,532	,034
	<i>Ir ao shopping</i>	,509	1	,509	,535	,465
Idade	<i>Ir se encontrar com amigos</i>	7,552	1	7,552	8,871	,003
	<i>Usar transporte público (por exemplo, ônibus)</i>	3,111	1	3,111	3,710	,055
	<i>Andar de bicicleta no bairro</i>	2,540	1	2,540	2,450	,118
	<i>Ir a um mercado ou padaria no bairro fazer compras</i>	9,825	1	9,825	7,709	,006
	<i>Brincar nas ruas/parques ou espaços abertos da cidade</i>	,048	1	,048	,045	,831
	<i>Sair depois de anoitecer</i>	2,751	1	2,751	4,857	,028
	<i>Ir ao shopping</i>	,731	1	,731	,770	,381
Tipo de escola	<i>Ir se encontrar com amigos</i>	,296	1	,296	,347	,556
	<i>Usar transporte público (por exemplo, ônibus)</i>	3,230	1	3,230	3,852	,051
	<i>Andar de bicicleta no bairro</i>	8,309	1	8,309	8,016	,005
	<i>Ir a um mercado ou padaria no bairro fazer compras</i>	21,906	1	21,906	17,187	,000
	<i>Brincar nas ruas/parques ou espaços abertos da cidade</i>	3,931	1	3,931	3,704	,055
	<i>Sair depois de anoitecer</i>	,045	1	,045	,080	,778
	<i>Ir ao shopping</i>	,002	1	,002	,002	,961
Sexo * Idade	<i>Ir se encontrar com amigos</i>	6,667E-6	1	6,667E-6	,000	,998
	<i>Usar transporte público (por exemplo, ônibus)</i>	,007	1	,007	,008	,929
	<i>Andar de bicicleta no bairro</i>	,123	1	,123	,119	,730
	<i>Ir a um mercado ou padaria no bairro fazer compras</i>	,066	1	,066	,052	,820

	<i>Brincar nas ruas/parques ou espaços abertos da cidade</i>	1,025	1	1,025	,965	,327
	<i>Sair depois de anoitecer</i>	,345	1	,345	,609	,436
	<i>Ir ao shopping</i>	1,439E-5	1	1,439E-5	,000	,997
	<i>Ir se encontrar com amigos</i>	10,819	1	10,819	12,707	,000
	<i>Usar transporte público (por exemplo, ônibus)</i>	17,620	1	17,620	21,014	,000
	<i>Andar de bicicleta no bairro</i>	,134	1	,134	,130	,719
Sexo * Tipo de escola	<i>Ir a um mercado ou padaria no bairro fazer compras</i>	4,545	1	4,545	3,566	,060
	<i>Brincar nas ruas/parques ou espaços abertos da cidade</i>	3,960	1	3,960	3,731	,054
	<i>Sair depois de anoitecer</i>	2,112	1	2,112	3,728	,054
	<i>Ir ao shopping</i>	7,239	1	7,239	7,619	,006
	<i>Ir se encontrar com amigos</i>	,979	1	,979	1,149	,284
	<i>Usar transporte público (por exemplo, ônibus)</i>	1,345	1	1,345	1,604	,206
	<i>Andar de bicicleta no bairro</i>	,044	1	,044	,042	,837
Idade * Tipo de escola	<i>Ir a um mercado ou padaria no bairro fazer compras</i>	,401	1	,401	,315	,575
	<i>Brincar nas ruas/parques ou espaços abertos da cidade</i>	,006	1	,006	,006	,940
	<i>Sair depois de anoitecer</i>	,514	1	,514	,907	,342
	<i>Ir ao shopping</i>	,037	1	,037	,039	,844
	<i>Ir se encontrar com amigos</i>	1,971	1	1,971	2,316	,129
	<i>Usar transporte público (por exemplo, ônibus)</i>	2,500	1	2,500	2,982	,085
	<i>Andar de bicicleta no bairro</i>	,517	1	,517	,499	,481
Sexo * Idade * Tipo de escola	<i>Ir a um mercado ou padaria no bairro fazer compras</i>	,088	1	,088	,069	,793
	<i>Brincar nas ruas/parques ou espaços abertos da cidade</i>	,395	1	,395	,373	,542
	<i>Sair depois de anoitecer</i>	,050	1	,050	,088	,767
	<i>Ir ao shopping</i>	,217	1	,217	,229	,633

Na tabela 9, estão descritos os resultados da MANOVA realizada para os itens de mobilidade relativos à dimensão de “Segurança”. Foram observados efeitos significativos somente considerando sexo e idade.

Tabela 9

MANOVA dos itens de mobilidade relativos à dimensão “Segurança” por sexo, idade e tipo de escola^a

<i>Efeito</i>	<i>Roy's Largest Root</i>	<i>F</i>	<i>Gl</i>	<i>Erro gl</i>	<i>Sig.</i>
<i>Sexo</i>	,063	1,868	11,000	324,000	,043
<i>Idade</i>	,044	1,289	11,000	324,000	,229
<i>Tipo de escola</i>	,065	1,919	11,000	324,000	,036
<i>Sexo * Idade</i>	,040	1,167	11,000	324,000	,309
<i>Sexo * Tipo de escola</i>	,018	,529	11,000	324,000	,883
<i>Idade * Tipo de escola</i>	,046	1,368	11,000	324,000	,187
<i>Sexo * Idade * Tipo de escola</i>	,042	1,234	11,000	324,000	,263

a. Variáveis dependentes: média do conjunto de itens de Mobilidade referentes a “Segurança”

Os itens referentes à “Segurança”, analisados por meio da ANOVA e descritos na Tabela 10, mostraram alguns resultados significativos em diversas variáveis dependentes, assim como nas interações entre estas. A *idade* contribuiu para o item “Evitar alguma área específica do bairro” e o *tipo de escola* contribuiu para os resultados dos itens “Evitar andar sozinho(a)” e “Não usar certa(s) linha(s) de ônibus”. A interação entre as variáveis idade e tipo de escola (Idade * Tipo de escola) se mostrou significativa para o item “Buscar algum refúgio/lugar seguro durante um tiroteio” e a interação entre idade, tipo de escola e sexo se mostrou contribuindo para os itens “Evitar alguma área específica do bairro”; “Buscar algum refúgio/lugar seguro durante um tiroteio” e “Ter que ir pra casa cedo por causa do toque de recolher”.

Tabela 10

ANOVA dos itens de mobilidade – Segurança

Origem	Variável dependente	Soma dos Quadrados	Gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Sexo	<i>Evitar andar sozinho(a)</i>	5,076	1	5,076	3,815	,052
	<i>Não usar certa(s) linha(s) de ônibus</i>	1,264	1	1,264	,815	,367
	<i>Deixar de sair de casa à noite</i>	2,858	1	2,858	1,639	,201
	<i>Evitar alguma área específica do bairro</i>	,233	1	,233	,140	,709
	<i>Deixar de encontrar com grupo de amigos(as) ou colegas</i>	1,877	1	1,877	1,414	,235
	<i>Ter que mudar o trajeto para casa</i>	1,052	1	1,052	1,134	,288
	<i>Deixar de ir à escola</i>	1,720	1	1,720	3,359	,068
	<i>Não poder frequentar outros bairros</i>	,119	1	,119	,097	,756
	<i>Buscar algum refúgio/lugar seguro durante um tiroteio</i>	4,852	1	4,852	3,696	,055
	<i>Não passar em áreas onde há pessoas armadas</i>	1,151	1	1,151	,630	,428
	<i>Ter que ir pra casa cedo por causa do toque de recolher</i>	2,049	1	2,049	2,044	,154
Idade	<i>Evitar andar sozinho(a)</i>	,783	1	,783	,588	,444
	<i>Não usar certa(s) linha(s) de ônibus</i>	,039	1	,039	,025	,873
	<i>Deixar de sair de casa à noite</i>	5,807	1	5,807	3,329	,069
	<i>Evitar alguma área específica do bairro</i>	7,496	1	7,496	4,501	,035
	<i>Deixar de encontrar com grupo de amigos(as) ou colegas</i>	,282	1	,282	,212	,645
	<i>Ter que mudar o trajeto para casa</i>	1,475	1	1,475	1,590	,208
	<i>Deixar de ir à escola</i>	,540	1	,540	1,054	,305
	<i>Não poder frequentar outros bairros</i>	,838	1	,838	,683	,409
	<i>Buscar algum refúgio/lugar seguro durante um tiroteio</i>	1,902	1	1,902	1,449	,230
	<i>Não passar em áreas onde há pessoas armadas</i>	1,837	1	1,837	1,006	,317
	<i>Ter que ir pra casa cedo por causa do toque de recolher</i>	,284	1	,284	,283	,595
Tipo de escola	<i>Evitar andar sozinho(a)</i>	14,603	1	14,603	10,976	,001
	<i>Não usar certa(s) linha(s) de ônibus</i>	12,554	1	12,554	8,098	,005
	<i>Deixar de sair de casa à noite</i>	,003	1	,003	,002	,968

	<i>Evitar alguma área específica do bairro</i>	2,871	1	2,871	1,724	,190
	<i>Deixar de encontrar com grupo de amigos(as) ou colegas</i>	,029	1	,029	,022	,883
	<i>Ter que mudar o trajeto para casa</i>	1,794	1	1,794	1,934	,165
	<i>Deixar de ir à escola</i>	,081	1	,081	,158	,691
	<i>Não poder frequentar outros bairros</i>	,055	1	,055	,044	,833
	<i>Buscar algum refúgio/lugar seguro durante um tiroteio</i>	,009	1	,009	,007	,933
	<i>Não passar em áreas onde há pessoas armadas</i>	4,898	1	4,898	2,682	,102
	<i>Ter que ir pra casa cedo por causa do toque de recolher</i>	,055	1	,055	,055	,814
	<i>Evitar andar sozinho(a)</i>	,043	1	,043	,032	,858
	<i>Não usar certa(s) linha(s) de ônibus</i>	,143	1	,143	,092	,761
	<i>Deixar de sair de casa à noite</i>	4,632	1	4,632	2,656	,104
	<i>Evitar alguma área específica do bairro</i>	,471	1	,471	,283	,595
	<i>Deixar de encontrar com grupo de amigos(as) ou colegas</i>	2,193	1	2,193	1,652	,200
Sexo * Idade	<i>Ter que mudar o trajeto para casa</i>	3,661	1	3,661	3,946	,048
	<i>Deixar de ir à escola</i>	,504	1	,504	,984	,322
	<i>Não poder frequentar outros bairros</i>	,200	1	,200	,163	,687
	<i>Buscar algum refúgio/lugar seguro durante um tiroteio</i>	,851	1	,851	,648	,421
	<i>Não passar em áreas onde há pessoas armadas</i>	2,321	1	2,321	1,271	,260
	<i>Ter que ir pra casa cedo por causa do toque de recolher</i>	,010	1	,010	,010	,921
	<i>Evitar andar sozinho(a)</i>	,027	1	,027	,020	,888
	<i>Não usar certa(s) linha(s) de ônibus</i>	3,905	1	3,905	2,519	,113
	<i>Deixar de sair de casa à noite</i>	,009	1	,009	,005	,943
	<i>Evitar alguma área específica do bairro</i>	,052	1	,052	,031	,860
	<i>Deixar de encontrar com grupo de amigos(as) ou colegas</i>	,026	1	,026	,019	,890
	<i>Ter que mudar o trajeto para casa</i>	,009	1	,009	,010	,921
	<i>Deixar de ir à escola</i>	,000	1	,000	,000	,987
	<i>Não poder frequentar outros bairros</i>	,205	1	,205	,167	,683
	<i>Buscar algum refúgio/lugar seguro durante um tiroteio</i>	,223	1	,223	,170	,680
	<i>Não passar em áreas onde há pessoas armadas</i>	,001	1	,001	,000	,984

	<i>Ter que ir pra casa cedo por causa do toque de recolher</i>	1,585	1	1,585	1,581	,210
	<i>Evitar andar sozinho(a)</i>	1,619	1	1,619	1,217	,271
	<i>Não usar certa(s) linha(s) de ônibus</i>	,961	1	,961	,620	,432
	<i>Deixar de sair de casa à noite</i>	3,049	1	3,049	1,748	,187
	<i>Evitar alguma área específica do bairro</i>	,737	1	,737	,443	,506
	<i>Deixar de encontrar com grupo de amigos(as) ou colegas</i>	,356	1	,356	,268	,605
Idade * Tipo de escola	<i>Ter que mudar o trajeto para casa</i>	,418	1	,418	,451	,503
	<i>Deixar de ir à escola</i>	,017	1	,017	,033	,856
	<i>Não poder frequentar outros bairros</i>	,010	1	,010	,008	,928
	<i>Buscar algum refúgio/lugar seguro durante um tiroteio</i>	11,994	1	11,994	9,136	,003
	<i>Não passar em áreas onde há pessoas armadas</i>	,000	1	,000	,000	,991
	<i>Ter que ir pra casa cedo por causa do toque de recolher</i>	,568	1	,568	,567	,452
	<i>Evitar andar sozinho(a)</i>	2,490	1	2,490	1,872	,172
	<i>Não usar certa(s) linha(s) de ônibus</i>	3,856	1	3,856	2,487	,116
	<i>Deixar de sair de casa à noite</i>	1,635	1	1,635	,938	,334
	<i>Evitar alguma área específica do bairro</i>	8,292	1	8,292	4,979	,026
	<i>Deixar de encontrar com grupo de amigos(as) ou colegas</i>	3,655	1	3,655	2,753	,098
Idade * Tipo de escola *	<i>Ter que mudar o trajeto para casa</i>	,017	1	,017	,019	,892
Sexo	<i>Deixar de ir à escola</i>	,689	1	,689	1,346	,247
	<i>Não poder frequentar outros bairros</i>	,982	1	,982	,801	,372
	<i>Buscar algum refúgio/lugar seguro durante um tiroteio</i>	5,933	1	5,933	4,520	,034
	<i>Não passar em áreas onde há pessoas armadas</i>	4,022	1	4,022	2,203	,139
	<i>Ter que ir pra casa cedo por causa do toque de recolher</i>	4,180	1	4,180	4,169	,042

Análise por agrupamento (Clusters)

Para responder ao objetivo de verificar se as variáveis de mobilidade se associam com o bem-estar a partir das dimensões segurança e a autonomia foi realizada uma análise de cluster que resultou em grupos homogêneos e significativamente diferentes um do outro. Com uma análise Cluster K-médias, utilizando os itens de "Autonomia" obteve-se dois grupos diferenciados a partir do nível de autonomia (alta autonomia x baixa autonomia), sendo 167 participantes com alta e 177 com baixa autonomia na mobilidade; utilizando os itens de "Segurança" obteve-se dois grupos diferenciados a partir do nível de comportamentos relacionados à segurança identificados (baixa segurança x alta segurança), sendo 148 participantes com alta e 180 com baixa segurança na mobilidade. Em seguida, as médias de BES dos grupos foram comparadas.

Observa-se na Tabela 11 que as médias das três escalas de bem-estar são maiores para o grupo que apresentou a autonomia mais alta, em comparação com o grupo que apresentou autonomia mais baixa. Em relação à dimensão de segurança, observa-se que os grupos também se diferenciaram, porém em nenhuma escala estas diferenças se mostraram significativas.

Tabela 11

Médias de BES para os Clusters de Mobilidade

Médias das Escalas	Autonomia		Segurança	
	Alta	Baixa	Alta	Baixa
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>
<i>Escala CW-SWBS</i>	8,5(2,1)	8,0(2,3)	8,2(2,2)	8,3(2,1)
<i>Escala CW-DBSWBS</i>	8,3(1,5)	8,0(1,6)	8,1(1,6)	8,3(1,4)
<i>OLS - Satisfação com a vida como um todo</i>	8,9(1,9)	8,2(2,7)	8,5(2,3)	8,5(2,3)

Como variáveis dependentes foram utilizadas as médias das três escalas de bem-estar e os clusters de mobilidade foram usados como variáveis independentes. A hipótese sustentada era a de que existissem diferenças nas médias entre o grupo identificado com alta autonomia e o grupo com baixa autonomia em relação às variáveis de bem-estar, onde o grupo com alta

autonomia apresentaria maiores médias nas escalas de bem-estar. Pode-se observar na Tabela 12 que o Cluster 1 – autonomia se mostrou significativo para as escalas OLS e CW-SWBS, ou seja, existem diferenças entre os dois grupos do cluster (alta autonomia x baixa autonomia) para estas duas escalas, sendo as médias de BES mais altas para o grupo de alta autonomia. Da mesma forma, sustentava-se a hipótese de que as médias de bem-estar fossem diferentes entre o grupo que adota mais comportamentos relativos à segurança e do grupo que adota menos comportamentos relativos à segurança, com este último grupo tendo médias mais altas nas escalas de bem-estar. Observa-se, porém, que não houve diferenças significativas entre as médias de BES para os grupos do Cluster 2.

Tabela 12

ANOVAs das escalas de bem-estar por clusters de autonomia e segurança

	Variável dependente	Soma dos Quadrados	Gl	Média quadrada	F	Sig.
<i>Cluster 1 autonomia</i>	OLS	42,081	1	14,230	2,635	,006
	CW-SWBS	21,156	1	21,156	4,154	,042
	CW-DBSWBS	5,301	1	5,301	1,979	,141
<i>Cluster 2 segurança</i>	OLS	,363	1	,363	,067	,795
	CW-SWBS	,726	1	,726	,143	,706
	CW-DBSWBS	,375	1	,375	,154	,161

Discussão

Este estudo teve como objetivo analisar as possíveis associações entre as práticas de mobilidade independente infantil e o BES. Para tanto, inicialmente foi proposto explorar os dados descritivos da amostra para as escalas e itens selecionados.

As médias dos itens de bem-estar, em geral, são muito altas, acima de 8,0. Também é importante ressaltar três aspectos interessantes e centrais em relação aos índices de bem-estar encontrados: as crianças mais novas (grupo de 10 anos) possuem as maiores médias, comparadas com as crianças mais velhas (grupo de 12 anos), assim como os meninos, em comparação com as meninas e os alunos de escola privada em comparação com os de escola

pública.

Diversos estudos apontam um decréscimo nos níveis de bem-estar na adolescência (Casas, 2007; Casas et al., 2013; Casas & González-Carrasco, 2019; Goldbeck et. al., 2007). Analisando a base de dados da *Children's Worlds*, contendo os dados de 15 países, a escala *Students' Life Satisfaction Scale* - SLSS (Huebner, 1991) foi a que apresentou maior consistência interna entre os grupos pesquisados e o item “*Minha vida está indo bem*” foi o que apresentou maior contribuição nos grupos de 10 e 12 anos (Casas & González-Carrasco, 2019). Neste estudo, o item desta escala que mais se destacou entre os grupos de 10 e 12 anos foi “*Eu estou feliz com a minha vida*”, conforme descrito nos resultados.

Ainda em relação à análise da base de dados do *Children's Worlds* (Casas & González-Carrasco, 2019), quando a escala *Overall Life Satisfaction* - OLS foi usada como representante do construto BES, foi observada uma diminuição nos escores em todos os 15 países da amostra entre os grupos de 10 anos para 12 anos. Quando a *Students' Life Satisfaction Scale* - SLSS (Huebner, 1991) foi utilizada como indicador de BES, foi observada uma diminuição dos escores do grupo de 10 a 12 anos em 14 dos 15 países estudados, com significância estatística em 12 deles. Já com a *Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* - BMSLSS (Seligson et al., 2003) sendo usada, foi observada uma diminuição nos scores entre os grupos de 10 anos e 12 anos em todos os 15 países pesquisados, atingindo valores significativos em oito destes países. Todos estes resultados vão ao encontro dos resultados descritos neste estudo.

Explicar esta tendência é um desafio, especialmente se considerarmos a falta de estudos longitudinais envolvendo estes grupos. As principais interpretações baseiam-se na teoria homeostática (Cummings, 2010), conceito desenvolvido em referência ao bem-estar adulto, sendo a sua aplicação ao bem-estar infantil ainda imprecisa. Outras explicações dão conta de aspectos do desenvolvimento, que poderiam começar a partir dos 10 anos, dependendo do ambiente micro (família e escola, por exemplo) e macro (país e contexto cultural) (Goldbeck

et al., 2007). Estas mudanças ambientais, por sua vez, podem estar ligadas à um ambiente mais exigente, e a maior independência do controle parental, que se não for substituído por estratégias de controle individuais podem acarretar uma menor satisfação com os aspectos da vida (Petito & Cummings, 2000).

Porém, diversos apontamentos são necessários sobre estes resultados e suas possíveis simplificações e generalizações. Primeiramente, apesar de diversos estudos apontarem que a hipótese de que a diminuição do BES com a chegada da adolescência é uma tendência em muitos países, esses índices não são unanimidade. Os resultados variam, principalmente, em relação às escalas utilizadas e aos países investigados (Ullman & Tatar, 2001). Da mesma forma, existem dificuldades a respeito da idade em que essa diminuição começaria, pois dados de crianças abaixo de 11 anos ainda são escassos e os que existem utilizam medidas que não são suficientemente passíveis de comparação (Casas & González-Carrasco, 2019).

Em relação ao sexo, as diferenças também tem interpretação complexa. Sabe-se que a tendência de declínio dos índices de bem-estar relacionado à idade, discutido anteriormente, é mais acentuada entre as meninas do que para os meninos (González-Carrasco et al., 2020). Entretanto, dependendo da região do mundo, das condições materiais, do sistema político-econômico do país e dos domínios de vida investigados, mulheres e homens obtém diferentes níveis de bem-estar. No caso de crianças, também existem diferenças ao se considerar as medidas utilizadas e os diferentes domínios investigados (González-Carrasco et al., 2017).

Geralmente os estudos correspondem ou à infância, ou à adolescência, e foram encontrados poucos estudos analisando as diferenças entre crianças e a faixa etária correspondente ao início da adolescência. As suposições para as diferenças encontradas nos estudos envolvem tanto fatores biológicos, como a influência hormonal, por exemplo, quanto culturais e sociais para o menor bem-estar das meninas (González-Carrasco et al., 2017). A Teoria Social entende que os comportamentos de meninos e meninas diferem porque, mais

importantes do que a existência das diferenças físicas, eles têm papéis diferentes e relativos ao gênero atribuídos na sociedade. Logo, quanto mais diferentes forem os papéis que lhes são atribuídos, mais diferenças também são esperadas em termos de BES (González-Carrasco, 2020). Outro fato merecedor de atenção é a investigação de quando e como são vivenciados esses níveis mais baixos de BES na infância e adolescência das meninas, já que alguns estudos anteriores mostraram que o BES das mulheres é maior do que o dos homens (González et al., 2020).

O caminho de ida e volta para a escola é um bom exemplo para a caracterização da mobilidade independente infantil, e as modalidades pelas quais as crianças da amostra realizam este trajeto foram descritas na Tabela 4. De acordo com a literatura, os pais aparecem como sendo os principais responsáveis por tomarem as decisões relacionadas a este aspecto (Forsberg et al., 2020; Ikeda et al., 2018). A comparação entre dados das crianças que vão regularmente a pé ou de bicicleta para a escola com as que são levadas de carro mostra que quem vai a pé ou de bicicleta é, em geral, mais ativa do que aquelas que são levadas de carro, além de possuírem um conhecimento diferenciado e maior sobre sua vizinhança e o sentimento de comunidade mais sólido (Kleszczewska et al., 2020; Marzi & Reimers, 2018; Mitra & Buliung, 2015).

Contrastando com os resultados das escalas de bem-estar, no quesito autonomia os alunos de escola pública possuem médias mais altas, o que sugere, então, um maior nível de mobilidade se comparados com os alunos de escolas privadas. A literatura refere que crianças de níveis socioeconômicos mais baixos são mais propensas a relatar viagens ativas para a escola (Clarke, 2013; Costa et al., 2020). A hipótese levantada é relacionada à distância percorrida no caminho casa-escola. É possível que as crianças que estudam em escolas públicas residem mais perto de onde estudam, o que conferiria uma maior liberdade de descolamento independente, como sugere as descrições a respeito da maneira como os participantes da amostra realizam o caminho casa-escola.

Diversos estudos apontam que a distância até a escola está fortemente associada ao modo de deslocamento (Curtis et al., 2015; Mitra & Buliung, 2015; Yang et al., 2012) e que crianças que moram perto de onde estudam tendem a se deslocar mais a pé ou de bicicleta (Ikeda et al., 2018; Marzi & Reimers, 2018). Por sua vez, o trajeto ativo estaria associado à menor preocupação dos pais com questões de segurança e maior confiança destes em relação às capacidades das crianças (Faulkner et al., 2009; Fyhri & Hjorthol, 2009; Panter et al., 2010; Mitra, 2013).

Qiu e Zhu (2021) identificaram, em um estudo com 525 crianças alunas do 2º ao 5º ano de escolas públicas do Texas (EUA) que menos de dois terços tinham permissão de andar sozinhas para destinos não escolares e brincadeiras ao ar livre não supervisionadas, sendo estes limitados a uma curta distância de caminhada (5 minutos, aproximadamente 400m de casa). Resultados semelhantes com outro estudo (Schoeppe et al., 2016) que relatou que 62% dos pais de crianças de 8 a 12 anos restringiriam suas caminhadas desacompanhadas a lugares dentro de 500m de distância de casa.

A respeito da idade, há estudos que apontam uma diminuição do transporte ativo (a pé ou de bicicleta) à medida que a idade avança da infância para a adolescência (Costa et al., 2020; Sullivan & Gabhainn, 2012). Este fato parece estar relacionado mais à autonomia adquirida do que às licenças parentais. Uma das principais influências na decisão referente à maneira de realizar o caminho casa escola está ligada à idade (Mitra & Buliung, 2015). Na presente amostra, as crianças do grupo de 12 anos aparecem com maiores níveis de transporte ativo do que as crianças do grupo de 10 anos. Além disso, observa-se que o grupo de crianças mais novas (10 anos) obteve a pontuação mais baixa relativa ao item “*Sair depois de anoitecer*”.

Apesar das restrições se mostrarem maiores nas crianças menores de 11 anos (Shaw et al., 2015), outras pesquisas indicaram que a percepção dos pais sobre a maturidade da criança está associada a caminhadas não supervisionadas e ao ciclismo (Mitra & Buliung, 2015; Prezza

et al., 2001). Logo, as crianças, tornando-se tomadores de decisão mais autônomos à medida que transitam para a adolescência, tem maior poder de decidir de que maneira preferem realizar seus trajetos diários.

Os meninos aparecem como os que mais brincam nas ruas, parques e espaços abertos da cidade. Nesse sentido, diversos estudos encontraram resultados similares, onde menos meninas caminhavam ou pedalavam, comparadas aos meninos (Easton & Ferrari, 2015; Shaw et al., 2015; Stewart, 2011) e meninas se envolviam menos em brincadeiras ao ar livre (e a diferença de gênero se acentuava com o avanço da idade) (Bringolf-Isler et al., 2010; Roberts et al., 2016). Porém, mais uma vez, estes resultados sobre gênero não são unanimidade e estudos onde o gênero se mostrou irrelevante ou inconsistente nas análises também são encontrados (Helbich et al., 2016; Marzi & Reimers, 2018). A explicação para as diferenças, quando encontradas, apontam para diferentes fatores como as circunstâncias do deslocamento, o tipo de atividade, o destino e a presença ou ausência de companhia (Brussoni et al., 2020; Lee et al., 2015; Marzi & Reimers, 2018).

Além de fatores como idade e gênero, as percepções em relação ao ambiente também aparecem como determinantes para a mobilidade independente (Easton & Ferrari, 2015; Faulkner et al., 2015; Mitra & Buliung, 2015; Zougheibe et al., 2021). Stewart (2011), porém, estas estão incluídas no cenário mais amplo relacionado à segurança, identificada como a maior barreira para a mobilidade independente infantil (Wilson et al., 2018; Brussoni et al., 2020; Faulkner et al., 2015; Forsberg et al., 2020; Watchman & Spencer-Cavaliere, 2017).

Sugere-se que as preocupações com questões de segurança, por sua vez, tenham menos relação questões pessoais e estilos parentais e mais com questões ambientais que circundam a criança, principalmente os relacionados ao bairro e vizinhança (Brussoni et al., 2020; Ikeda et al., 2018; Marzi & Reimers, 2018; Qiu & Zhu, 2021). Depois de suas casas e quintais, os próximos locais que irão exercer influência no desenvolvimento da criança e oportunizar

exploração são o bairro e a vizinhança (Ikeda et al., 2018; Loebach & Gilliland, 2016).

Os fatores no ambiente identificados como contribuintes para as decisões relacionadas à mobilidade se concentram em: infraestrutura (pavimento, travessias seguras, ciclovias); presença ou ausência de rodovias principais ou becos sem saída; uso residencial ou industrial do entorno e ambiente estético (parques, espaços verdes) (Roberts et al., 2016; Stewart, 2011). Além disso, quando a vizinhança é percebida como mais coesa, em termos de alto nível de confiança e familiaridade, e mais conectada, em termos de laços e redes de apoio, maiores níveis de independência infantil (Lin et al., 2017).

Sobre os itens de mobilidade referentes à dimensão “Segurança” percebe-se que os alunos de escolas privadas obtiveram as médias mais altas, ou seja, adotam mais atitudes no sentido de se proteger. A importância das companhias é suscitada quando levamos em consideração o item do conjunto de segurança com pontuação mais alta, “*Evitar sair sozinho(a)*”. No estudo de Brussoni et al (2020), 105 crianças de 10 a 13 anos, residentes de Vancouver, descreveram suas atitudes para manterem-se em segurança. As principais estratégias listadas tiveram correspondência com as respostas da presente amostra: sair com os amigos, evitar certas áreas e estradas principais e não brincar na rua depois de escurecer.

Existe uma discussão sobre a definição de mobilidade independente infantil. Pode ser considerada mobilidade independente "real" as situações em que a criança se locomove sem qualquer acompanhamento (Hillman et al, 1990; O'Brien et al., 2000). Porém Mikkelsen e Christensen (2009) propuseram uma perspectiva teórica e conceitual mais definitiva, argumentando que as crianças referiam "viajar sozinhas" ou "por conta própria" sem ter clara a definição demandada. Seus estudos sugeriram que o conceito de mobilidade independente das crianças não deve centrar-se apenas na presença ou ausência de adultos, sendo necessária sua ampliação para que possam ser incluídos os “atores invisíveis”, como colegas, amigos e até animais de estimação.

O último tópico discutido é o que trata das relações entre mobilidade independente infantil e bem-estar. Apesar de serem assumidos os benefícios, estudos demonstrando estas relações ainda são escassos (Stark et al., 2018; Waygood et al., 2017). Há também na literatura uma variedade de construtos teóricos utilizados, tanto para o bem-estar quanto para a mobilidade independente infantil, o que adiciona mais um desafio à proposta de análise destes estudos.

O transporte ativo aparece associado com benefícios de nível físico e psicológico. Pesquisadores apresentam resultados referentes ao desenvolvimento físico, social, mental e bem-estar geral (Müller et al., 2020; Schoeppe et al., 2016; Waygood et al., 2020). Por sua vez, a mobilidade independente infantil é relacionada nos estudos encontrados com a melhora da saúde, incluindo desenvolvimento de boas habilidades motoras, desenvolvimento cognitivo e uma melhor compreensão do ambiente ao entorno (Mitra & Buliung, 2015; Müller et al., 2020).

Waygood et al. (2017) em pesquisa sobre o transporte ativo para a escola apontam relações positivas com o bem-estar geral para caminhada e ciclismo (respectivamente) e para transporte ativo em geral, e associações negativas com viagens de carro. Sugere-se também que os modos ativos de transporte têm influência sobre o bem-estar de curto prazo, traduzidos em experiências positivas, prazer, autoestima e estresse reduzido.

Os benefícios psicossociais, cognitivos e de desenvolvimento das brincadeiras não supervisionadas e ao ar livre são apontados por Schoeppe et al. (2016) e incluem maior interação social com colegas e amigos, melhora de habilidades espaciais e de segurança no trânsito, o que resultaria em deslocamentos nos espaços públicos com mais maturidade em relação à tomada de decisões. Da mesma forma, observou-se que tanto o uso da bicicleta quanto a caminhada para a escola auxiliam na construção da autoestima, devido à maior independência. Quando feita em grupo ou em companhia de amigos ou colegas, o transporte ativo cria oportunidades para a melhora nas relações com os colegas de escola e para discussões

e planejamento conjunto de atividades extracurriculares (Kleszczewska et al., 2020).

Por todas as questões apresentadas, assume-se que as relações entre mobilidade independente e BES possam ser demonstradas a partir de diversos resultados deste estudo, para além das diferenças nos grupos de alta e baixa autonomia em relação às médias de bem-estar, apresentados ao final da sessão de resultados. Porém, evidencia-se a necessidade de maiores esforços na exploração do tema.

Considerações finais

Espera-se que este estudo tenha contribuído para a compreensão sobre a mobilidade independente infantil, pela perspectiva das crianças, e tenha demonstrado a complexidade da discussão acerca deste tema. Por fim, os estudos sobre mobilidade independente infantil frequentemente encontram resultados confusos e contraditórios (Easton & Ferrari, 2015; Lin et al., 2017; Zougheibe et al., 2021) o que evidencia a inconsistência tanto na definição do construto quanto nas medidas utilizadas (Lee et al., 2015; Marzi & Reimers, 2018). Sugere-se para futuros estudos a realização de investigações qualitativas a fim de que as possíveis definições e escalas originadas a partir daí sejam melhor padronizadas e abarquem com mais precisão as nuances e complexidades identificadas. Além disso, propõe-se o exame com profundidade das diversas variáveis socioeconômicas e diferentes tipos de *settings* presentes na cidade: central, urbano, suburbano, rural, periférico; assim como as influências familiares e características pessoais. A abordagem ecológica pode ajudar a explicar as variáveis combinando as diferentes dimensões que fazem parte da vida das crianças, visto que revisões sobre o tema apontam as correlações com uma série de fatores sociodemográficos, sociais e ambientais (Marzi & Reimers, 2018).

Referências

- Ben-Arieh, A.; Casas, F.; Frønes, I. & Korbin. (2015). Multifaceted concept of child well-being. In: Ben-Arieh, A, Casas, F, Frønes, I, et al. (eds) *Handbook of Child Well-Being*. Dordrecht: Springer, 1–27. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134
- Bringolf-Isler, B., Grize, L., Mäder, U., Ruch, N., Sennhauser, F., Braun-Fahrländer, C. (2010). Built environment, parents' perception, and children's vigorous outdoor play. *Preventive Medicine*, 50, 251–256. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.03.008>
- Brussoni, M., Lin, Y., Han, C., Janssen, I., Schuurman, N., Boyes, R., Swanlund, D. & Masse, L. (2020). A qualitative investigation of unsupervised outdoor activities for 10- to 13-year-old children: “I like adventuring but I don't like adventuring without being careful”. *Journal of Environmental Psychology*. 70. <https://doi:10.1016/j.jenvp.2020.101460>
- Caputi, M., Perego, G., & Huebner, S. (2019). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of Two Brief Measures of Life Satisfaction with Italian Children. *Journal of Well-Being Assessment*, 3(1), 1-16. <https://doi:10.1007/s41543-019-00018-9>
- Casas, F. (2016). Children, adolescents and quality of life: The social sciences perspective over two decades. In F. Maginno (ed.), *A life devoted to quality of life: Festschrift in honor of Alex C. Michalos*, Dordrecht: Springer psychology. New York, NY: Springer Science+Business Media. 3-21. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20568-7_1
- Christensen, P. M., O'Brien, M. (2003). *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*. RoutledgeFalmer.
- Clarke, N. (2013). The HBSC Ireland Team. Active Travel among Schoolchildren in Ireland. HBSC Ireland Research Factsheet, 22. HBSC and Department of Health and Health Promotion Research Centre and NUI Galway: Galway, Ireland.

- Costa, J.; Adamakis, M.; O'Brien, W.; Martins, J. (2020). A Scoping Review of Children and Adolescents' Active Travel. In: *Ireland. Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 2016. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062016>
- Cummins, R. A. (2010). Subjective wellbeing, homeostatically protected mood and depression: A synthesis. *Journal of Happiness Studies*, 11, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9167-0>
- Curtis, C., Babb, C., Oлару, D. (2015). Built Environment and Children's Travel to School. *Transport Policy*. 42. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2015.04.003>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3). Retrieved from: <https://ssrn.com/abstract=2162125>
- Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi:10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., Samantha & Kushlev, Kostadin & Tay, Louis & Wirtz, Derrick & Lutes, Lesley & Oishi, Shigehiro. (2016). Findings All Psychologists Should Know From the New Science on Subjective Well-Being. *Canadian Psychology*. <https://doi:58.10.1037/cap0000063>
- Dinisman, T. & Ben-Arieh, A. (2017). The characteristics of children's subjective well-being. *Social indicators research* 126(2), 555-569. <https://doi:10.1007/s11205-015-0921-x>
- Easton, S., Ferrari, E. (2015). Children's travel to school—the interaction of individual, neighbourhood and school factors. *Transport Policy*. 44, 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2015.05.023>
- Faulkner, G., Buliung, R. N., Flora, P., Fusco, C. (2009). Active school transport, physical activity levels and body weight of children and youth: A systematic review. *Preventive Medicine*, 48(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.10.017>

- Faulkner, G., Mitra, R., Buliung, R., Fusco, C., Stone, M. (2015). Children's outdoor playtime, physical activity, and parental perceptions of the neighbourhood environment, *International Journal of Play*, 4(1), 84-97, <https://doi.org/10.1080/21594937.2015.1017303>
- Fyhri, A., Hjorthol, R., Mackett, R. L., Fotel, T. N., & Kyttä, M. (2011). Children's active travel and independent mobility in four countries: Development, social contributing trends and measures. *Transport Policy*, 18(5), 703-710. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2011.01.005>
- Forsberg H., Rutberg S., Mikaelsson K., & Lindqvist A. K. (2020). It's about being the good parent: exploring attitudes and beliefs towards active school transportation, *International Journal of Circumpolar Health*, 79(1). <https://doi:10.1080/22423982.2020.1798113>
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life Satisfaction Decreases during Adolescence. *Quality of Life Research*. 16, 969-979. <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>
- González-Carrasco, M. Casas, F., Malo, S., Viñas, F., Dinisman, T. (2017). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies*, 18. 63-88. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1>
- González, S. A., Aubert, S., Barnes, J. D., Larouche, R., & Tremblay, M. S. (2020). Profiles of Active Transportation among Children and Adolescents in the Global Matrix 3.0 Initiative: A 49-Country Comparison. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 59-97. <https://dx.doi.org/10.3390/ijerph17165997>
- Groves, B.M. (1997). Growing up in a violent world: the impact of family and community violence on young children and their families. *Topics in Early Childhood Special Education*. 17(1), 74–102. <https://doi.org/10.1177/027112149701700108>
- Helbich, M., Emmichoven, M. J., Dijst, M. J., Kwan, M. P., Pierik, F. H., & Vries, S. I. (2016).

- Natural and built environmental exposures on children's active school travel: A Dutch global positioning system-based cross-sectional study. *Health & place*, 39. 101–109. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2016.03.003>
- Hillman, M., Adams, J., & Whitelegg, J. (1990). *One false move...A study of children's independent mobility*. London: Policy Studies Institute. Original edition, Policy Studies Institute.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231–240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- Huebner, S. (2017). Student Happiness: An Update. *Communique*. 46(5), 26-27. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1161024>
- Ikeda, E., Hinckson, E., Witten, K., Smith, M. (2018). Associations of children's active school travel with perceptions of the physical environment and characteristics of the social environment: a systematic review. *Health Place*. 54(1). 18–31. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2018.09.009>
- Jensen, A.-M., A. Ben-Arieh, C. Conti, D. Kutsar, M. (2004). *Children's Welfare in Ageing Europe*. Nic Ghiolla Phádraig and H. Warming Nielsen (eds). 1-2, Trondheim: Norwegian Centre for Child Research (NOSEB).
- Kleszczewska, D., Mazur, J., Bucksch, J., Dzielska, A., Brindley, C., & Michalska, A. (2020). Active Transport to School May Reduce Psychosomatic Symptoms in School-Aged Children: Data from Nine Countries. *International journal of environmental research and public health*, 17(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph17238709>
- Kelly, J. G. (2006). *Becoming ecological: An expedition into community psychology*. Oxford Press.
- Kosher, H., Ben-Arieh, A., & Hendelsman, Y. (2016). The history of children's rights. *Children's Rights and Social Work*. 9-18. New York: Springer.

<https://doi:10.1007/978-3-319-43920-4>

- Kosher, H. & Ben-Arieh, A., (2017). What children think about their rights and their well-being: A cross-national comparison. *American Journal of Orthopsychiatry*, 87(3). 256-273. <https://doi:10.1037/ort0000222>
- Layard, R. & Dunn, J. (2009). Friends. *A Good Childhood: Searching for Values in a Competitive Age*. London, Penguin Books. 47-63.
- Lee, H., Tamminen, K.A., Clark, A.M. et al. (2015). A meta-study of qualitative research examining determinants of children's independent active free play. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 12(5). <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0165-9>
- Lee, C., Kim, Y., (2020). Built and Natural Environmental Correlates of Parental Safety Concerns for Children's Active Travel to School. *International Journal of Environmental Research Public Health*. 17(2). 517. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020517>
- Lin, E. Y., Witten, K., Oliver, M., Carroll, P., Asiasiga, L., Badland, H., & Parker, K. (2017). Social and built-environment factors related to children's independent mobility: The importance of neighbourhood cohesion and connectedness. *Health & place*, 46, 107–113. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2017.05.002>
- Lopes, F., Cordovil, R., Neto, C. (2014). Children's independent mobility in Portugal: effects of urbanization degree and motorized modes of travel. *J. Transp. Geogr.* 41, 210–219. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2014.10.002>
- Mackett, R.L. (2002). Increasing car dependency of children: should we be worried? *Proceedings of the Institution of Civil Engineers: Municipal Engineer*. 151(1), 29–38. <https://doi.org/10.1680/muen.151.1.29.38861>

- Marzi, I., & Reimers, A. K. (2018). Children's Independent Mobility: Current Knowledge, Future Directions, and Public Health Implications. *International journal of environmental research and public health*, *15*(11), 2441. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112441>
- Mikkelsen, R. M., & Christensen, P. (2009). Is children's independent mobility really independent? A study of children's mobility combining ethnography and GPS/mobile phone technologies. *Mobilities*, *4*(1), 37–58. <https://doi.org/doi:10.1080/17450100802657954>
- Mitra, R. (2013). Independent mobility and mode of choice for school transportation a review and framework for future research. *Transp. Rev*, *33*. 21-43. <https://doi.org/10.1080/01441647.2012.743490>
- Mitra R. & Buliung R. N. (2015). Exploring differences in school travel mode choice behaviour between children and youth. *Transport Policy*. *42*, 4–11. <https://doi:10.1016/j.tranpol.2015.04.005>
- Müller, Sven & Mejia-Dorantes, Lucia & Kersten, Elisa. (2020). Analysis of active school transportation in hilly urban environments: A case study of Dresden. *Journal of Transport Geography*. *88*. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2020.102872>
- O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D., & Rustin, M. (2000). Children's independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood*, *7*(3), 257–277. <https://doi.org/10.1177/0907568200007003002>
- Page, A. Cooper, A., Griew, P. & Jago, R. (2010). Independent Mobility, Perceptions of the Built Environment and Children's Participation in Play, Active Travel and Structured Exercise and Sport: The PEACH Project. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*. *7*. 17. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-17>
- Panter, J. R., Jones, A. P., Van Sluijs, E. M., & Griffin, S. J. (2010). Neighborhood, route, and school environments and children's active commuting. *American journal of preventive*

- medicine, 38(3), 268–278. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.10.040>
- Pero, V. & Stefanelli, V. (2015). A questão da mobilidade urbana nas metrópoles brasileiras. *Revista de Economia Contemporânea*, 19(3), 366-402. <https://doi:10.1590/198055271932>
- Petito, F., Cummins, R. A. (2000). Quality of life in adolescence: The role of perceived control, parenting style, and social support. *Behaviour Change*, 17. 196–207.
- Prezza, M., Pacilli, M. G., (2007). Current fear of crime, sense of community, and loneliness in italian adolescents: the role of autonomous mobility and play during childhood. *Community Psychol.* 35 (2), 151–170. <https://doi.org/10.1002/jcop.20140>
- Prezza, M., Pilloni, S., Morabito, C., Sersante, C., Alparone, F. R., & Guiliani, M. V. (2001). The influence of Psychosocial and Environmental Factors on Children’s Independent Mobility and Relationship to Peer Frequentation. *Journal of Community and Applied Social Psychology.* 11, 435-450. <https://doi:10.1002/casp.643>
- Prezza, M., F. R. Alparone, D. R., & A. Pietrobono. (2010). Social Participation and Independent Mobility in Children: The Effects of Two Implementations of “We Go To School Alone”. *Journal of Prevention & Intervention in the Community.* 38, 8–25. <https://doi:10.1080/10852350903393392>
- Qiu, L.; Zhu, X. (2021). Housing and Community Environments vs. Independent Mobility: Roles in Promoting Children’s Independent Travel and Unsupervised Outdoor Play. *Int. J. Environ. Res. Public Health.* 18. 21-32. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042132>
- Rissotto, A., Tonucci, F., (2002). Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *J. Environ. Psychol.* 22 (1–2), 65–77. <https://doi.org/10.1006/jevp.2002.0243>
- Roberts, J. D., Knight, B., Ray, R., & Saelens, B. E. (2016). Parental perceived built environment measures and active play in Washington DC metropolitan children.

- Preventive medicine reports. 3. 373–378. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2016.04.001>
- Rushovich, B.R., Voorhees, C.C., Davis, C., Neumark-Sztainer, D., Pfeiffer, K.A., Elder, J.P., Going, S., Marino, V.G., (2006). The relationship between unsupervised time after school and physical activity in adolescent girls. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.* 3 (1), 20. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-3-20>
- Sabbag, G. M., Kuhnen, A., & Vieira, M. L. (2015). A mobilidade independente da criança em centros urbanos. *Interações*. Campo Grande, 16(2), 433-440. <https://doi:10.1590/1518-70122015217>
- Schoeppe, S.; Duncan, M.J.; Badland, H.M.; Rebar, A.L.; Vandelanotte, C. (2016). Too far from home? Adult attitudes on children’s independent mobility range. *Child. Geogr.* 14. 482–489. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1116685>
- Seligson, J. L.; Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Student’s Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145. <https://doi:10.1023/A:1021326822957>
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E., Hillman, M. and Fagan-Watson, B. (2015). Children’s Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action. *London Policy Studies Institute*.
- Stark, J., Meschik, M., Singleton, P. A., & Schützhofer, B. (2018). Active school travel, attitudes, and psychological well-being of children. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*. 56. 453–465. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2018.05.007>
- Stewart O. (2011). Findings from Research on Active Transportation to School and Implications for Safe Routes to School Programs. *Journal of Planning Literature*. 26(2). 127-150. <https://doi.org/10.1177/0885412210385911>

- Sullivan, L.; Nic Gabhainn, S. (2012). HBSC Ireland 2010: Physical Activity, Active Travel and Exercise among Schoolchildren in Ireland 2010. Galway: Health Promotion Research Centre, NUI Galway. Short Report to Department of Children and Youth Affairs for the National Strategy for Research and Data on Children's Lives 2011–2016; HBSC and Department of Health and Health Promotion Research Centre and NUI Galway: Galway, Ireland.
- Villanueva, K., Giles-Corti, B., Bulsara, M., Timperio, A., McCormack, G., Beesley, B., Trapp, G., Middleton, N., (2012). Where do children travel to and what local opportunities are available? The relationship between neighborhood destinations and children's independent mobility. *Environ. Behav.* 45(6), 679–705.
<https://doi.org/10.1177/0013916512440705>
- Watchman, T., Spencer-Cavaliere, N. (2017). Times have changed: Parent perspectives on children's free play and sport. *Psychology of Sport and Exercise.* 32.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.06.008>
- Waygood, E.O.D., Friman, M., Olsson, L.E., Taniguchi, A., 2017. Children's incidental social interaction during travel international case studies from Canada, Japan, and Sweden. *J. Transp. Geogr.* 63. 22–29. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2017.07.002>
- Wen, L.M., Kite, J., Merom, D., Rissel, C. (2009). Time spent playing outdoors after school and its relationship with independent mobility: a cross-sectional survey of children aged 10–12 years in Sydney, Australia. *Int J Behav Nutr Phys Act.* 6(15).
<https://doi.org/10.1186/1479-5868-6-15>
- Wilson, K., Clark, A. F., Gilliland, J. A., (2018). Understanding child and parent perceptions of barriers influencing children's active school travel. *BMC Public Health*, 18(1). 10-53.
<https://doi.org/10.1186/s12889-018-5874-y>

- Whitzman, C., Worthington, M., & Mizrachi, D. (2010). The journey and the destination matter: Child-Friendly Cities and children's right to the City. *Built Environment*, 36(4), 474-486. <https://doi.org/10.2148/benv.36.4.474>
- Yang Y, Abbott S, Schlossberg M. (2012). The Influence of School Choice Policy on Active School Commuting: A Case Study of a Middle-Sized School District in Oregon. *Environment and Planning A: Economy and Space*. 44(8). 1856-1874. <https://doi.org/10.1068/a44549>
- Zougheibe R., Jepson, B., Norman, R., Gudes, O., Ashraf, D., (2021). Is there a correlation between children's outdoor active mobility behaviour and neighbourhood safety? A systematic review of the evidence. *BMJ Open*. 11. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-047062>

CAPÍTULO III

Estudo 2 – Bem-estar Subjetivo e mobilidade independente na voz de crianças moradoras de uma zona rural de Porto Alegre/RS.

RESUMO

O presente estudo considerou as crianças, suas vozes, saberes e experiências com o objetivo de conhecer suas percepções sobre bem-estar subjetivo (BES) e mobilidade independente. Foram realizados dois grupos focais mistos em uma escola pública de uma zona rural de Porto Alegre/RS, com crianças com idades entre 11 e 13 anos, totalizando 20 participantes. Um roteiro semiestruturado foi utilizado como auxílio na condução dos grupos. As transcrições foram analisadas e codificadas de acordo com os pressupostos da análise temática. Emergiram seis temas principais relacionados às dimensões de autonomia e segurança na mobilidade, além de particularidades locais e aspectos da pandemia. Os participantes mencionam ter a possibilidade de negociação com os pais e responsáveis, com destaque para as mães, principais mediadoras na relação crianças com sua mobilidade independente. Preocupações com a segurança apareceram como importantes condicionais para maior ou menor liberdade dos participantes, sendo que fatores locais facilitaram a conciliação entre liberdade e segurança. A relevância de locais públicos abertos, de locais tanto estruturados quanto não-estruturados para brincadeiras e exploração do ambiente e da vizinhança também foram enfatizados. A pandemia foi percebida como um tempo de menor contato com amigos, e foram suscitados os impactos da volta às aulas presenciais.

Palavras-chave: Bem-estar subjetivo; infância e adolescência; mobilidade independente; pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

The present study considered children and adolescents, their voices, knowledge and experiences in order to understand their perceptions about well-being and learn about their independent mobility practices. Two mixed focus groups were carried out in a public school in a rural area of Porto Alegre/RS, with children and adolescents aged between 11 and 13 years, totaling 20 participants. A semi-structured script was used as an aid in conducting the groups. The transcripts were analyzed and coded according to the assumptions of the thematic analysis. Six main themes emerged related to the dimensions of autonomy and security in mobility, in addition to local particularities and aspects of the pandemic. Participants mention having the possibility of negotiating with parents and guardians, especially mothers, the main mediators in the relationship between children and adolescents with their independent mobility. Concerns about security appeared as important conditions for greater or lesser freedom of the participants, and local factors facilitated the conciliation between freedom and security. The relevance of open public spaces, both structured and unstructured places for play and exploration of the environment and the neighborhood was also emphasized. The pandemic was perceived as a time of less contact with friends, and the impacts of returning to face-to-face classes were raised.

Keywords: Subjective well-being; childhood; adolescence; independent mobility; qualitative research.

Introdução

É crescente o reconhecimento de que o ambiente cotidiano das crianças desempenha um papel importante na sua saúde e bem-estar. A partir da segunda década do século XX o interesse no entendimento das experiências vividas das crianças e no contexto espacial das suas atividades se aprofundou (Loebach & Gilliland, 2019). A compreensão do bem-estar das crianças mudou de noções objetivas e de sobrevivência para indicadores positivos e mais focados na qualidade de vida. Ainda mais recente é o estudo do BES das crianças, envolvendo as crianças como participantes ativas nas avaliações relativas às suas vidas (Adams et al., 2018). Como destaca Casas (2016), somente nas últimas duas décadas os cientistas começaram a considerar a perspectiva das crianças nos estudos sobre bem-estar.

Ademais, a pesquisa tem destacado o papel do bairro como um ambiente que ajuda a promover o desenvolvimento de habilidades e competências (Loebach & Gilliland, 2019). Considerando os componentes contextuais do bem-estar, McKendrick (2014, p. 279) sustenta que “o local onde as crianças vivem é parte integrante e central da experiência infantil”. Logo, quando pensamos no bem-estar de crianças, um dos temas que merecem atenção são os locais onde elas habitam, transitam e se locomovem no seu bairro e na sua cidade. É necessário investigar estes ambientes a fim de compreender de que maneira a mobilidade é vivenciada pelas crianças (Gunther, 2003).

Três categorias geralmente compõem a investigação sobre mobilidade independente das crianças: estudos sobre licença parental, status de acompanhamento e mobilidade independente considerada “verdadeira” (Chaudhury et al., 2017). Também são consideradas importantes dimensões na investigação das relações entre mobilidade e infância: o espaço urbano disponível, as práticas sociais e culturais relacionadas às práticas parentais, as condições de vida e de moradia das famílias e características como idade e gênero das crianças (Sabbag et al., 2015).

A mobilidade independente pode trazer uma diversidade de benefícios, tanto imediatos como de longo prazo. Os benefícios imediatos incluem, por exemplo, os benefícios sociais derivados de uma criança poder visitar um amigo próximo desacompanhado: a sensação de autodeterminação, aumento da sua autoconfiança, autonomia e independência. A mesma interação com o ambiente físico e social pode fornecer meios de expressão individual, promover uma melhor autorregulação emocional, maior senso de competência resultante da participação e alívio do estresse (Brockevelt et al., 2019).

Alguns estudos encontraram diferenças na autonomia de meninos e meninas. Estas diferenças podem estar relacionadas a práticas parentais. Estudos qualitativos aprofundados sobre a mobilidade das crianças descobriram que a preocupação dos pais com a segurança das mulheres, em conjunto com níveis mais altos de responsabilidades domésticas podem fazer com que as meninas tenham áreas de circulação menores e transitem menos sem adultos. Porém, não existe consenso sobre a questão (McDonald, 2012).

Outra dimensão importante ao considerar a criança protagonista é a noção de cidadania. A cidadania clássica está alinhada ao modelo desenvolvimentista, no sentido de que existiria um patamar demarcado pelo fator etário a ser alcançado para se ter acesso aos direitos civis e políticos (Pérez et al., 2008). Em suma, uma concepção clássica de cidadania recusa o estatuto político às crianças (Sarmiento et al., 2007).

Neste trabalho, a cidadania é considerada uma característica das relações sociais que emergem de dentro de uma comunidade, assim como o resultado das práticas sociais que as pessoas desenvolvem dentro dessa comunidade (Visscher & Bie, 2008). Portanto, para serem cidadãs, as crianças precisam conquistar a cidade, não só pelo conhecimento, mas também pela identificação e pelo amor. Individualmente e coletivamente, descobrir que a cidade é uma construção que lhes diz respeito (Pérez et al., 2008). Assim, entende-se a cidadania das crianças não apenas como o desenvolvimento de um futuro cidadão, mas como uma característica que

se concretiza por meio da experiência de estar e ser reconhecido como parte da comunidade (Pérez et al., 2008; Visscher & Bie, 2008).

Uma das formas de proporcionar um espaço para que as crianças tenham suas opiniões e pontos de vista considerados na pesquisa é por meio da realização de grupos focais. O Grupo Focal é uma técnica de coleta de dados qualitativos que tem sido amplamente utilizada na pesquisa com crianças nas mais variadas disciplinas (Terre Des Homme, 2019). Barbour e Kitzinger (1999, p. 20) trazem uma definição geral de grupo focal de forma que qualquer discussão de grupo pode ser chamada de grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento às dinâmicas de discussão e às atividades as quais o grupo engaja, assim como encorajando às interações do grupo.

Visto que o estudo foi desenvolvido durante a pandemia da covid-19, este tema tornou-se parte da investigação. As medidas de enfrentamento, em particular as restrições à mobilidade e o distanciamento físico causaram grande impacto nas rotinas diárias das crianças. Em particular, os efeitos possivelmente prejudiciais do fechamento da educação, da redução da atividade física e da socialização precisam receber atenção especial (James et al., 2021).

Apesar de existir um entendimento de que as diferenças na vida urbano-rural dependem do país investigado, há algumas evidências para um nível de BES infantil ligeiramente superior nas áreas rurais do que nas áreas urbanas. Um dos aspectos que mais se destaca quando se fala em diferença urbano-rural é a experiência das crianças no seu entorno/vizinhança (Rees et al., 2017). No Reino Unido, Rees et al. (2013) encontraram maior satisfação com as instalações nas áreas urbanas e maiores sentimentos de segurança e liberdade nas áreas rurais, enquanto Tyler e Harmer (2015) encontraram maior insatisfação com a infraestrutura, mas também experiências mais positivas de tempo livre não estruturado. No entanto, mais estudos são necessários para detalhar estas diferenças (Rees et al., 2017).

O presente estudo tem como objetivo geral compreender as percepções das crianças

acerca do bem-estar e conhecer suas práticas de mobilidade independente. Os objetivos específicos foram compreender o que as crianças entendem por bem-estar e mobilidade urbana; conhecer as percepções das crianças acerca das suas práticas de mobilidade urbanas e a relação com seu bem-estar e identificar quais são os fatores que as crianças percebem, na sua mobilidade, que afetam seu bem-estar.

Participantes

Foram realizados dois grupos focais mistos, dos quais participaram, ao total, 20 crianças de 11 a 13 anos, sendo 12 meninas (60%) e 8 meninos (40%). As crianças cursavam o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Os grupos ocorreram em uma escola pública de Porto Alegre, escolhida por ter participado da fase quantitativa do estudo. A escola é de administração estadual, sendo localizada em um bairro da zona extremo sul, considerada área rural da cidade. O primeiro grupo foi composto por alunos do 6º ano e contou com a participação de quatro meninos e sete meninas com idades entre 11 e 12 anos, e o segundo, composto por alunos do 7º ano, teve nove participantes, sendo quatro meninas, com idades entre 12 e 13 anos.

Instrumentos

A técnica qualitativa de grupo focal foi escolhida para coleta de dados, pois permite a exploração de questões atípicas, idiossincráticas e uma discussão ampla (Guareschi, Boeckel e Rocha, 2010). Foi utilizado um roteiro semiestruturado (ANEXO B) contendo questões originadas do questionário quantitativo do projeto *Children's Worlds* (ver Estudo 1). Além de questões referentes ao bem-estar e à mobilidade, o roteiro continha perguntas relativas a pandemia da covid-19, a fim de explorar aspectos desse período e impactos na vida das crianças. Barbour (2009) qualifica de semiestruturado o roteiro mais adequado para grupos focais. Recomenda-se que o roteiro seja breve e que contenha um guia de temas ou tópicos fundamentais à pesquisa e sugere-se iniciá-lo por questões mais gerais, seguidas de específicas (Coscioni, 2017).

Anterior à fase prática do grupo, recomenda-se uma preparação que envolve algumas

etapas: o desenvolvimento de um guia de tópicos, ou um roteiro semiestruturado, a seleção dos participantes do grupo, a fim de garantir que estes tenham o suficiente de características em comum entre si, para que assim uma discussão aconteça, mas diferenças o bastante para que, da mesma maneira, as variadas perspectivas, opiniões e vivências sejam apresentadas (Barbour, 2009).

Durante o desenvolvimento dos grupos também foram importantes as anotações e o diário de campo escritos pelas pesquisadoras participantes, conteúdo sentimentos, percepções ao longo do processo de feitura dos grupos focais, descrições de situações observadas e o contexto em que se estabeleceram, de modo a auxiliar as reflexões que posteriormente emergiram no decorrer da leitura crítica dos materiais.

Procedimentos de Coleta de Dados

Em razão da pandemia, havia uma expectativa de que os grupos teriam que ser realizados de maneira remota, porém com o retorno das aulas presenciais em março do presente ano, abriu-se a possibilidade de realizar estes grupos presencialmente, adotando-se todas as medidas sanitárias e de distanciamento físico. Logo, em março de 2022 a escola foi contatada e convidada a participar da pesquisa. Após o aceite da direção escolar (Termo de Concordância Institucional – ANEXO D), a pesquisadora explicou a pesquisa que estava sendo feita e convidou os alunos das turmas de 6º e 7º ano a participar dos grupos focais.

Foram lidos em conjunto os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO F) e distribuídos para todos os alunos que aceitaram participar, ou que ainda estavam em dúvida, para que estes levassem para casa e trouxessem assinados por algum responsável. Destes mesmos alunos, foram recolhidos os nomes e números de telefone celular (ou de algum responsável, caso o aluno não possua celular). Da mesma forma, o número da pesquisadora foi passado aos alunos para que as combinações, a partir dali, fossem feitas via WhatsApp. Foi feito um grupo de WhatsApp para cada grupo focal para a entrega de termos (via fotografia do

mesmo assinado) daqueles que tinham esquecido de trazer presencialmente ou para aqueles que decidiram pela participação do grupo mais tarde e para as combinações, marcação e remarcação, se fosse necessário, em relação a data e hora em que o grupo aconteceria.

O contato direto com os alunos foi de extrema ajuda para que os encontros ocorressem com sucesso. Duas remarcações tiveram que ser feitas: uma, no dia 31/03, com a turma do 7º ano, pois na manhã em que faríamos o grupo choveu e, com isso, a adesão à aula e ao grupo seria baixa, o que só chegou ao conhecimento das pesquisadoras pois uma das participantes alertou o grupo que criamos no mesmo dia, possibilitando uma resposta rápida, assim como a remarcação do grupo, que acabou ocorrendo no dia 06/04, com 11 alunos. Outra remarcação ocorreu em razão da turma de 6º ano ter modificado o horário da aula. Os alunos teriam que comparecer a escola, para o grupo focal, das 8h30 às 10h, horário anterior à aula, que passaria a acontecer das 10h ao 12h. Sabendo deste fato por meio da coordenação, a pesquisadora pôde remarcar e engajar os alunos, via WhatsApp, a comparecer ao grupo em nova data e horário. Este grupo foi feito no dia 05/04, com 9 alunos.

Os grupos ocorreram em salas disponibilizadas pela escola nos horários previamente combinados com a direção e com os alunos, um antes e outro depois do turno de aula. A duração dos encontros foi entre 60 a 90 minutos; as sessões foram gravadas em áudio e as falas foram posteriormente transcritas. Em cada um dos grupos contou-se com a presença de duas pesquisadoras: uma moderadora e uma auxiliar.

Na condução das atividades, primeiramente explicava-se às crianças que o estudo tinha por objetivo compreender as percepções deles sobre bem-estar e mobilidade. Assim, as questões disparadoras eram o que eles entendiam por bem-estar e, após, mobilidade, seguindo o roteiro semiestruturado.

Na sequência, buscou-se investigar as percepções dos estudantes sobre seus hábitos de mobilidade. Houve temas que foram mais aprofundados do que outros. Em todas as entrevistas

buscou-se que as crianças contribuíssem mencionando experiências de suas vidas diárias.

Procedimentos de Análise de Dados

O conteúdo das transcrições dos grupos focais será analisado por meio da Análise Temática (AT) (Braun & Clarke, 2006). A escolha pela análise temática se deu pelo fato de o método ser particularmente adequado para analisar experiências, percepções e entendimentos, objetivos propostos para esta etapa da pesquisa. Além disso, é um método referido como flexível em relação a abordagens teóricas e volume de dados a serem analisados e permite não só a descrição dos dados, mas também sua interpretação, uma vez inserida em um paradigma teórico (Braun & Clarke, 2006; 2019).

Aqui foi utilizada a abordagem *Codebook*. Inicialmente foi adotado o processo dedutivo, onde são desenvolvidos rótulos que gradualmente vão sendo aplicados a blocos de dados com potencial relevância, após leitura e releitura do conteúdo (Clarke & Braun, 2014). Para auxiliar este processo o software NVivo – QSR *International*, programa de análise de dados qualitativos, foi utilizado. Porém, através de diário de campo e anotações realizadas ao longo do processo de coleta, além de leitura adicional de bibliografia, os rótulos previamente estabelecidos foram sendo modificados, encaixados e alongados a nível de Tema ou encolhidos a nível de códigos ao longo da análise dos dados, baseando-se no paradigma ecológico contextual e buscando enfatizar o processo reflexivo adotado.

Resultados

Para a posterior discussão teórica, os dados foram agrupados em 6 temas: *Definições de bem-estar* (1), *Autonomia* (2), *Segurança* (3), *Sobre o bairro onde moram* (4), *Gênero* (5) e *Pandemia* (6) (Tabela 12).

Os três primeiros temas atendem ao objetivo geral do trabalho, além de abordar aspectos referentes aos objetivos específicos que buscaram conhecer as percepções das crianças acerca das suas práticas de mobilidade e a relação com seu BES; identificar quais são os fatores que

as crianças percebem, na sua mobilidade, que afetam positivamente e negativamente o seu BES e explorar os aspectos da pandemia da covid-19 na mobilidade independente e no BES de crianças.

Os três últimos temas surgiram ao longo de todo o procedimento de coleta de dados: seja na revisão da literatura, atentando para questões divergentes sobre *Gênero* (5), na percepção da necessidade de explorar os aspectos relativos à *Pandemia* (6) na vida dos participantes, identificada na elaboração do roteiro semiestruturado, ou no decorrer na análise dos dados, como as questões específicas da realidade local do grupo investigado, como as que originaram o tema *Sobre o bairro onde moram* (4).

Os subtemas foram identificados em leitura preliminar e posteriormente readaptados e readequados a partir de releitura do material de acordo com sua relevância ao caracterizar os grupos e com a sua prevalência. Na sequência, descreve-se cada categoria, apresentando as subcategorias e trechos ilustrativos das falas dos participantes, os quais serviram de unidades de análise e base para a fundamentação teórica subsequente.

Tabela 11*Categorização dos dados*

Códigos preliminares	Revisão	Temas
<i>Avaliações afetivas</i> <i>Questões materiais, necessidades básicas, conforto, atividade física;</i>	<i>Conceituações gerais</i>	Definições de bem-estar
<i>Quem tem medo e quem não tem?</i> <i>Do que tem medo?</i> <i>Como esse medo é percebido?</i>	<i>Permissões</i> <i>Limites</i>	Segurança
<i>Preferências: ficar em casa ou ficar na rua?</i> <i>Significados e percepções da casa</i> <i>Significados e percepções da rua</i> <i>Caminho casa-escola</i> <i>Negociações</i>	<i>Liberdade</i> <i>Privacidade</i>	Autonomia
<i>Significados:</i> <i>Aventura</i> <i>Natureza</i> <i>Atividade extracurricular: o projeto WimBelemdon e a associação Estrela de Belém</i>	<i>Características locais</i> <i>Senso de comunidade</i> <i>Vizinhança</i>	Sobre o bairro onde moram
<i>Meninos e meninas: existem diferenças ou não?</i>	<i>Percepções sobre a mobilidade de meninos e meninas</i>	Gênero
<i>Retorno às aulas presenciais</i> <i>Como era e como está</i> <i>Responsabilidades</i> <i>Passagem e administração do tempo</i> <i>Socialização</i>	<i>Impactos e efeitos da pandemia</i>	Pandemia

Tema 1: Definições de bem-estar

O primeiro tema identificado foi acerca das referências que as crianças¹ apresentaram quando questionadas sobre que ideias surgiam quando pensavam sobre bem-estar. O conceito foi relacionado com diversas dimensões, sendo as principais: conforto a partir da satisfação de necessidades básicas, condições materiais, avaliações afetivas e considerações sobre a saúde a partir de noção de uma boa alimentação e atividade física. Um exemplo é a fala seguinte:

[O que vocês acham que é bem estar ou o que vem na cabeça de vocês quando falamos bem-estar?]

“Uma boa alimentação... Jogar tênis, fazer um esporte...” (Michele, 12 anos)

“Pra Michele é fácil porque ela joga tênis...” (Tiago, 11 anos)

[Pra ela é o que?]

“Ele falou que pra mim é fácil porque eu joga tênis..” (Michele, 12 anos)

[E vocês acham que jogar tênis, praticar algum esporte, tem a ver com o bem-estar mesmo? Para ti tem?]

“Sim...” (Rafael, 11 anos)

[o resto do grupo assente com a cabeça]

As avaliações afetivas apareceram em falas sobre sentimentos que as crianças relacionaram com bem-estar. O bem-estar foi frequentemente relacionado com a satisfação experimentada num determinado momento, como por exemplo:

[O que vocês acham que é bem estar ou o que vem na cabeça de vocês quando falamos bem-estar?]

“Se sentir bem, confortável” (Paula, 13 anos)

“Tá bem num lugar, tá feliz!” (Mateus, 12 anos)

“Estar bem consigo mesma” (Andressa, 12 anos)

“Tá num dia bom” (Paula, 13 anos)

Da mesma forma, foram marcantes os relatos descrevendo o bem-estar em níveis: do suprimento de necessidades básicas, para, a partir daí, outras dimensões ganharem atenção. Uma das participantes descreveu de forma ilustrativa a ideia, usando como exemplo a moradia:

“Um bom lugar para morar... Porque tudo depende da... Hmm, porque, por exemplo, morando numa casa com condições assim, a gente consegue a saúde, fica mais fácil de ter uma boa alimentação, se cuidar porque se a pessoa tem uma casa que é boa, assim, tipo, sem coisa pra arrumar, reformar...” (Letícia, 12 anos)

Tema 2: Segurança

O segundo tema destacado é o que envolve questões de segurança na mobilidade dos participantes. Em ambos os grupos, a ida e a volta para a escola foi o ponto de convergência dos relatos. As maiores preocupações acerca da segurança, de maneira praticamente hegemônica, ficaram por conta do trânsito, como na seguinte fala:

[Tu acha tranquilo vir de bicicleta com a tua mãe? E tu acharia tranquilo vir sozinha, se fosse o caso?]

“É, mais ou menos, porque tem bastante movimento de carro... Eu conseguiria vir sozinha, mas eu não tenho essa segurança, no caso....” (Michele, 12 anos)

Apesar da preocupação com o trânsito ter origem nos pais, os participantes em geral concordam com a avaliação destes e reconhecem que existe perigo no trajeto, como retratado nas três falas a seguir:

Fala 1:

[E tu gostaria de vir sozinha ou tu acha que tua mãe tem razão de não querer que tu venha sozinha?]

“Ah, eu acho que ela tem razão, porque eu acho perigoso mesmo...”

[Uhum... E de ônibus, tu acha perigoso, menos...?]

“É, menos perigoso, mas também é perigoso...porque eu não tô acostumada a ir sozinha, né (...) Por exemplo, vir sozinha de ônibus ou de bicicleta eu nunca vim mais, eu até esqueci como é que é... E talvez no ano que vem eu comece a vir de ônibus, mas por enquanto eu venho com ela (...)” (Michele, 12 anos)

Fala 2:

[E vocês, que moram longe, por exemplo, tu pode tipo ir no mercado, ir na praça ou visitar os amigos sozinho?]

“Não, nunca pude.”

[E o que que tu acha disso?]

“Não sei...”

[Tu gostaria de sair mais sozinho? E por que que tu não sai mais sozinho?]

“Minha avó (não deixa).”

[E tu acha que ela tem razão, que ela tá certa ou tu acha que poderia ser diferente...?]

“Não, eu acho que ela tá certa.”

[Tu acha que é perigoso onde tu mora?]

“É que passa bastante carro...” (Gabriel, 11 anos)

Fala 3:

“Eu venho com meu pai ou com a minha mãe.”

[Ah, tu vem com eles então, então tu não vem sozinha...]

“Não, eles têm medo que eu venha sozinha.”

[E tu preferia vir de outro jeito, vir com algum amigo, com alguma amiga, vir sozinha...?]

“Eu ia preferir vir sozinha, eu gosto de andar sozinha....”

[E eles não deixam ainda?]

“Eles não deixam ainda... mas eu concordo que é perigoso.” (Andressa, 12 anos)

Outras percepções que chamaram a atenção acerca da segurança estão ligadas às companhias, ou seja, com quem é permitido sair e por quais motivos. Enquanto para as meninas, a companhia de amigas da mesma faixa etária é percebida como um fator de proteção pelos responsáveis, para os meninos, em diversos casos, é percebida como fator de risco, como no caso do participante Douglas, do segundo grupo focal:

“Ele (Vinicius) já fez eu quase ser atropelado duas vezes!”

[Que coisa! Tá, e aí, o que que tu acha disso, tu não tem medo?]

“Fiquei gritando, mas de medo não, só pra deixar ele surdo mesmo!”

[risos]

[E teu pai, tua mãe, tua família não tem medo que tu venha de bicicleta e passe por esse perigo aí de quase ser atropelado?]

“Eu teria se fosse meu filho.” (Paula, 13 anos)

“A minha mãe tem, sim. Por isso que eu nunca mais fui pra minha casa junto com Vitor.”

[Ah, o problema é o Vitor, então? Não é tu vir de bicicleta?]

“Sim, é o Vitor.” (Douglas, 12 anos)

Já no caso da Marcela, de 13 anos, a companhia da tia de 14 anos é condição para que seus passeios tenham o trajeto estendido, como ela explica:

[E tu, que mora aqui em Belém e vem de Kombi, mesmo morando aqui em Belém perto do colégio, perto dos teus colegas, tu pode assim passear sozinha ou sair só com os amigos?]

“Ah, eu posso assim ir no mercado, ir para casa da minha vó que é aqui perto...”

[Ah, sim, então tu vai no mercado vai na casa da tua avó... uhum. E sair com os amigos só pra passear, ir na praça ou fazer alguma coisa...?]

“Não, aí só com a minha tia.”

[Ah, entendi. Só se tu tiver com a tua tia, então assim sozinha ou sem um adulto tu não pode?]

“Não, mas a minha tia tem 14 anos!” (Marcela, 11 anos)

[E tu vem a pé sozinha desde quando?]

“Sim, desde o sete.”

[Tá, e sempre deixaram tu vir...]

“Quando eu fui para o segundo ano a minha mãe deixava eu ir sozinha porque ela ia para o trabalho e a minha casa é perto, aí ela se preocupava no começo mas depois não...”

[Depois ela deu uma relaxada, e nunca te aconteceu nada?]

“Ah, já!”

[Já?]

“É que dois caras, olha, eu tava com uma amiga minha, com duas amigas minhas e a gente tava indo para minha casa, né, porque elas iam dormir lá e aí tinha um assunto que passou na TV de dois caras numa moto sequestrando meninas...”

[Sim, tu já tinha visto na TV que tava acontecendo isso?]

“A minha mãe tinha me avisado e aí eles passaram e ficaram rodeando a gente, mas a gente deu um drible neles porque tem passagem que dá pra ir por cima ou por aqui aí eles seguiram por cima e a gente seguiu por aqui, porque eu acho que eles acharam que a gente ia subir, aí a minha mãe foi na loja e quando ela voltou me disse que esses dois caras estavam perseguindo duas, isso tava de tarde, duas, três meninas de manhã, mas elas entraram numa loja e conseguiram fugir...”

[Elas também perceberam que era um perigo ali... E tu ficou com medo?]

“Não muito... Deu um pouco de medo quando eles ficaram rodeando, sabe, mas aí depois passou...” (Carol, 13 anos)

Tema 3: Autonomia

O tema “Autonomia” apareceu de diversas formas e em diversas falas dos participantes, tendo o caminho casa-escola como ponto de partida. Dos 20 participantes dos dois grupos focais, a maior parte realizava o trajeto a pé ou de bicicleta (16), dada a sua curta distância. Porém, mesmo entre os(as) participantes que não possuem permissão para realizarem o caminho de ida e volta para a escola a pé ou de bicicleta, na maior parte dos casos houve preferência por vir de carro ou de Kombi escolar. As razões apresentadas foram o perigo das ruas e a conveniência, como relatam a Manuela, que vem de carro, e o Gabriel, que vem de Kombi escolar:

[Tu acha que é melhor vir de Kombi?]

“Ah, sim, eu acho melhor vir de Kombi...”

[E tu acha que mora perto ou longe daqui?]

“Perto.”

[E tu acha que é melhor vir de Kombi porque?]

“Por que não é perigoso, porque eu não tenho que caminhar...” (Gabriel, 11 anos)

“Demora vir a pé... E teria que acordar mais cedo também.” (Manuela, 12 anos)

Dentre as crianças que realizam o trajeto casa-escola a pé ou de bicicleta, destacaram-se os relatos relacionados à exploração do bairro e das possibilidades que a autonomia promove, como demonstrado nas falas do Pedro e do Douglas:

Fala 1:

[Mas tu vem sozinho para escola desde sempre, então?]

“Desde sempre, desde os seis (anos), na verdade.”

[Como é que é para ti, tu gosta andar sozinho por aí, é bom...?]

“Uhum, gosto, só que daí às vezes quando eu faço um caminho novo acabo tomando bronca lá em casa porque eu chego atrasado...”

[Ah, de vez em quando tu inventa um caminho novo, tu vai por outro lugar? Assim, por vontade própria?]

“Uhum, por vontade própria.” (Douglas, 12 anos)

Fala 2:

[Ah, sim, tu (Pedro) vem a pé lá do Chapéu do Sol, né? Tu vem a pé de lá, é perto mas não é tão pertinho assim, né?]

“É perto, é ali na Avenida do Lami, na estrada do Chapéu do Sol.”

[É, é perto, e tu faz que nem ele (Douglas), tu pega os caminhos diferentes?]

“Assim, eu tenho duas “opção”: ou ir pela faixa (avenida) ou ir por dentro do mato.”

[Aí que caminho tu gosta mais de pegar?]

“Pelo mato.”

[E porque tu gosta de vir mais pelo mato?]

“No mato não tem as amigas da minha mãe para ‘caguetar’ a gente.”

[Tá, entendi, tu gosta de vir pelo mato porque ninguém te olha, ninguém te vê indo..]

“Vai só eu e Deus!” (Pedro, 13 anos)

Sobre os outros locais e atividades preferenciais, foram ressaltadas as interações sociais e as atividades na companhia dos amigos.

[O que vocês gostam de fazer quando estão na rua?]

“Jogar bola!” (Pedro, 13 anos).

“Ficar com os amigos.” (Mateus, 12 anos)

“Ah, ficar “viajando” pela praça (com os amigos)...” (Andressa, 12 anos)

“Sempre quando eu saio na rua, eu saio com o Vitor, aí ou a gente joga tênis ou a gente fica conversando e às vezes tem o Jorge e a Michele também que são do projeto [de tênis]. Aí a gente fica jogando tênis ou fica conversando.” (Paula, 13 anos)

[E tu, antes da pandemia tu podia sair mais, é isso?]

“Sim, eu saía o tempo todo pra casa do meu amigo, e às vezes pra praça pra jogar futebol...” (Douglas, 12 anos)

Quando perguntados sobre o que gostavam de fazer quando estavam em casa, as

respostas se concentraram em atividades relacionadas a necessidades básicas e que são realizadas sozinhos, como comer, dormir e ficar no celular, ou seja, a casa aparece como o lugar de “recarregar as baterias”, conforme demonstrado a seguir:

[O que vocês gostam de fazer dentro de casa?]

“Ah, eu gosto de dormir!” (Rafael, 11 anos)

“Dormir!” (Beatriz, 11 anos)

“Eu também!” (Letícia, 12 anos) [risos]

[Todo mundo gosta de dormir?]

“É, eu também gosto de dormir.” (Tiago, 11 anos)

“Dormir e mexer no celular, só isso.” (Maria, 12 anos)

“E ficar na Internet... E comer!” (Natália, 12 anos)

“Comer também!” (Carina, 12 anos)

“Dormir e comer.” [risos] (Beatriz, 11 anos)

“Assistir TV e comer e desenhar.” (Tiago, 11 anos)

Quando os participantes discorreram sobre os limites de sua mobilidade e sobre de que maneira sua autonomia é exercida quando se trata da permissão para sair de casa, o elemento de negociação que surgiu nos relatos merece destaque. A partir de condições negociadas com os responsáveis, as crianças tem a possibilidade de desfrutar de maior liberdade. As condições envolviam, na maioria dos casos, responsabilidades e tarefas domésticas.:

[E vocês podem sair a hora que vocês quiserem?]

“Depende.” (Manuela, 12 anos)

“Depende do lugar.” (Carol, 13 anos)

“É, eu só tenho que avisar aonde eu vou e que horas eu vou voltar.” (Pedro, 13 anos)

“Se eu tiver com vontade, eu saio: ‘Ah vamo vim aqui nessa praça...’” (Manuela, 12 anos)

“Mas eu também só posso sair se eu fizer tipo, as coisas de casa. Tipo, se eu perguntar assim para minha mãe: ‘Eu posso ir na praça com tal pessoa...?’ Ela:

‘Pode se lavar louça, estender a roupa...’” (Paula, 13 anos)

“Sim, tipo, ela manda pelo menos duas coisas pra eu fazer, ou lavar louça ou estender roupa.” (Carol, 13 anos)

Porém, também chamou a atenção uma demanda que surgiu durante a conversa sobre as atividades preferidas dos participantes: o desejo por privacidade. Em diversas falas foi destacada, ao contrário da possibilidade de ter mais liberdade de sair, o desejo de terem mais espaço para ficar sozinhos, em casa. Essa impossibilidade de ter privacidade dentro de casa,

inclusive, aumenta a vontade de estar mais na rua, como mostra o seguinte diálogo:

[Tem alguma coisa que vocês gostariam de fazer e vocês não podem fazer?]

“Por exemplo, eu queria sair mais com meus amigos, que minha mãe fosse um pouquinho mais liberal, mas ela, por exemplo, é um pouco, mas não é tanto, entendeu?! Ela já deixa eu sair um pouco sozinha mas não quando eu quero, só que também não é todo dia. Ela poderia deixar eu ficar mais quieta no meu canto também, só que ela não deixa.” (Letícia, 12 anos)

[Ah tu queria que ela deixasse tu mais quieta no teu canto também?]

“Isso é bom.” (Natália, 12 anos)

“Ela não deixa, ela não pode me ver sentada que ela já fica chamando: ‘vem aqui’.” (Letícia, 12 anos)

“Ou se não é pra ajudar a limpar a casa.” (Beatriz, 11 anos)

[Ah, tu também?]

“Tu tá lá parada, minha mãe fala: ‘vem aqui lavar a louça, vem limpar a casa’”

[Tá, então, tá então deixa eu ver se eu entendi: quando vocês estão mais em casa, quando vocês estão mais no canto de vocês, vocês queriam ficar mais quietinhos no canto de vocês, sem fazer nada um pouquinho, sem ninguém incomodar vocês. Como não podem, isso faz vocês quererem ficar mais na rua?]

Carina, Natália, Beatriz e Michele: “Sim!”

Tema 4: Sobre o bairro onde moram

O quarto tema identificado diz respeito a características específicas da localidade onde as crianças moram. Tais características tornam propícias diversas situações relativas à mobilidade e relacionam-se com os demais temas identificados, porém ganham sentido mais adequado se particularmente localizadas. O bairro onde fica a escola em que os grupos focais foram realizados situa-se na zona extremo sul de Porto Alegre, considerada zona rural da cidade.

A primeira característica destacada é a satisfação dos participantes em morar no bairro onde moram. O lado ruim de morar no bairro em questão é o fato deste ficar muito afastado da área central da cidade. A fala a seguir demonstra estas percepções:

[O que vocês acham desse bairro?]

“Eu gosto daqui... tem tudo o que precisa aqui...” (Letícia, 12 anos)

[E vocês gostam? Por quê?]

“É muito bom. É porque eu moro perto da casa da minha avó...” (Andressa, 12 anos)

“Eu moro também perto da minha avó.” (Pedro, 12 anos)

“Eu moro perto dos meus primos, o que eu não gosto é que é afastado.” (Manuela,

“É calmo, é tudo perto...” (Michele, 12 anos)

“É tranquilo, é bom...” (Rafael, 11 anos)

“Minhas amigas tudo moram aqui...” (Carina, 12 anos)

“É, o que eu não gosto é que é um pouco longe da civilização.” (Andressa, 12 anos)

“Eu acho que é calmo, tem bastante árvore, a gente conhece todo mundo...” (Beatriz, 11 anos)

“É, lá onde eu moro a gente conhece todo mundo quase! Tem mercado perto...” (Letícia, 12 anos)

“Eu moro na frente da praça e do outro lado da rua também tem o mercado.” (Beatriz, 11 anos)

“As pessoas chegam em minhas às vezes e me falam ‘Ah, eu lembro quando tu era pequena, conheço a tua mãe!’, pessoas que eu nem conheço” [risos] (Michele, 12 anos)

“Sim, quando eu saio com a minha mãe a gente encontra tanta gente, depois se eu tô sozinha as pessoas me cumprimentam, dizem ‘Oi’ e eu fico pensando ‘Mas eu nem te conheço...’” [risos] (Letícia, 12 anos)

A sensação de segurança em relação ao bairro e a maior disposição de espaços públicos, percebida tanto pelas crianças quanto pelos seus responsáveis também aparece de maneira marcante, tendo como consequência maior permissibilidade e maior mobilidade das crianças que lá habitam ou que frequentam em razão da escola:

“Eu, por incrível que pareça, moro lá na Boa Vista mas não posso passear por lá, mas aqui em Belém minha mãe deixa eu sair sozinha com as minhas amigas porque lá perto onde eu moro é mais perigoso do que aqui...”

[Entendi, e tu concorda que lá perto onde tu mora é mais perigoso do que aqui?]

“É mais perigoso que aqui sim, tem mais movimento, e quando eu fico aqui é só aqui na praça ou do tênis aqui pra praça...” (Michele, 12 anos).

Dois locais foram citados como lugares onde são desenvolvidas atividades extracurriculares, utilizados como espaço de convivência e promotores de interação social e oportunidades de explorar o bairro. Um deles é o WimBelemDon, um projeto social que utiliza o tênis como ferramenta principal, mas que conta com diversas outras atividades culturais, pedagógicas e sociais. O outro é a Associação Estrela de Belém, também conhecida como “Clube de Mães”, localizado ao lado do posto de saúde do bairro. Esta é uma entidade beneficente que atende crianças e jovens por meio de projetos sociais, culturais e educacionais. As falas dos participantes Paula e Pedro são exemplos de como estes locais apareceram nos relatos:

“Sempre quando eu saio na rua, eu saio com o Vitor, aí ou a gente joga tênis ou a gente fica conversando e às vezes tem o Jorge e a Michele também que são do projeto [de tênis].”
(Paula, 13 anos)

“Eu, depois da escola, fico aqui na praça esperando a minha irmã até 12h, 12h15min, aí eu vou ali pro clube que tem ali perto do postinho de Belém ali, eu vou pra ali, fico até às 16h30min.” (Pedro, 13 anos)

Outro subtema de destaque relacionado ao bairro é o que diz respeito à aventura, que também aparece relacionada à sensação de segurança e a liberdade de circular dentro do bairro. Os participantes relataram diversas histórias sobre situações vividas onde narram de que maneira sua mobilidade é vivenciada. O teor de aventura é notado pelo caráter das histórias, onde a diversão e o brincar envolvem a exploração ativa dos espaços desconhecidos e a interação com o ambiente. A seguir estão três trechos obtidos que retratam estas histórias:

Fala 1:

[Então tu faz todo um passeio depois que sai do colégio: espera tua irmã, vai para o clube, encontra uns amigos lá e depois ainda vai ver se a tua irmã quer passear por aí e só depois tu vai para casa?]

“É, eu me sinto, já assistiu o filme do Tarzan, professora?”

[Já assisti o filme do Tarzan.]

“Eu me sinto como o Tarzan! [risos] Eu pego um pedaço de pau, eu dou para minha irmã e eu pego outro e vou batendo nos matos!” (Pedro, 13 anos)

Fala 2:

“Eu lembrei agora que ontem eu tava indo para casa, depois do tênis, aí tem um senhor que mora bem pertinho de um bequinho que tem para cá e ele tem um pinscher (cachorro)...”
(Paula, 13 anos)

[Ah, eu sei quem é, ele tem um pinscher bem pequenininho, né, que às vezes tá na rua, né?]

“É! Aí – tu (Douglas) tava junto, né? A gente tava indo para casa, aí uma amiga minha, né, ela vai por aquele bequinho ali de bike, aí o cachorro começou a se avançar nela aí eles ficaram chamando o cachorro, a gente teve que sair correndo (do pinscher).” [risos] (Paula, 13 anos)

Fala 3:

“Ô, sora, eu sempre ia lá (perto da casa do Pedro) no final de semana porque no beco dele é a casa da minha tia-avó, aí teve uma vez que a minha prima deu a ideia da gente ir para o mato - ele tava junto!” (Marina, 12 anos)

“Eu tô sempre junto!” (Pedro, 13 anos)

“Aí a gente foi lá e buscou a amiga dela, a gente foi, e a gente entrou dentro de um [inaudível] e a gente entrou lá dentro, nos perseguiram e eles ficaram jogando pedra e a gente achava que era tiro! [risos] E eles falaram assim “O primeiro que correr vai tomar

tiro!” E eu era o primeiro, sora!” [risos] (Paula, 13 anos)

“Mas não aconteceu nada e era tudo amigo da menina que a gente foi buscar!” [risos](Marina, 12 anos)

Tema 5: Gênero

O quinto tema refere-se às percepções das crianças a respeito das questões envolvendo gênero. Quando perguntados sobre possíveis diferenças no tratamento, nas permissões ou nas características da mobilidade de meninos e meninas, os meninos não souberam dizer se há ou não diferenças, e imediatamente as meninas tomaram a dianteira dos relatos, como explicitado a seguir:

[Vocês acham que tem diferença entre a liberdade de vocês andarem por aí com os amigos ou sem um adulto, entre menino e menina, entre as gurias e os guris?]

Todas as meninas (grupo focal 2): Sim!

A principal observação se dá por conta da percepção de vigilância que as meninas notam sobre elas, seja quando estão sozinhas, seja quando estão acompanhadas por outros meninos:

“Tipo, quando a gente sai desacompanhada ficam olhando para gente como se fosse um crime.” (Paula, 13 anos)

Manuela: “De diferente é que o jeito que as pessoas te olham, (acompanhada de) guria ninguém te olha mas se tu tá com guri sempre vão te olhar não importa com quem for, sempre vão te olhar!” (Manuela, 12 anos)

[E diferença de permissão, vocês acham que não tem diferença, os guris podem sair mais ou menos do que as gurias, como é...?]

“Óbvio!” (Manuela, 12 anos)

“Sim, é menos perigoso para eles... E quando eu comecei a namorar, meu padrasto não gostou, mas com filho dele que começou a namorar com 12 anos... e eu namorei com 13.” (Paula, 13 anos)

Tema 6: Pandemia

O sexto e último tema identificado foi o que agregou as percepções e opiniões das crianças sobre o período da pandemia e como isso afetou seu bem-estar e sua mobilidade. Mais uma vez, o ambiente escolar foi o ponto de encontro dos relatos. Um dos subtemas foram as questões envolvendo a sociabilidade, originando tanto avaliações negativas quanto positivas. Os participantes foram perguntados sobre a comparação em relação a como se sentiram quando

as medidas restritivas estavam mais rígidas e como se sentem agora, com a abertura do comércio e com volta das aulas presenciais. Para uns, a volta das atividades escolares foi motivo de satisfação, para outros, foi causador de angústia e agravamento de sintomas como ansiedade. Como nos trechos a seguir:

Fala 1:

[O que mudou na época da pandemia, na vida de vocês, foi bom, foi ruim, como é que foi pra essa coisa de vocês ir, vir, ficar em casa, sair?]

“Foi bom, mas não foi bom... Deixa eu falar, eu tava em casa, a gente tava sem fazer nada e não podia fazer nada e agora, por exemplo, eu posso sair mais, vir pra escola, pro projeto, pro tênis...” (Michele, 12 anos)

“É, eu acho bom porque voltou a escola... Não pode sair por causa do covid, agora pode ver teus amigos, pela aula online era horrível que aí travava, não dava pra ouvir quase nada e não aprendia muito, muita gente não ligava a câmera, e agora a gente pode brincar com os amigos, pode ficar um pouco perto, então mudou muito, pode conversar.” (Natália, 12 anos)

Fala 2:

[Como é que tá para vocês a volta? Que diferença tá fazendo pra vocês, quais são as principais diferenças que vocês perceberam?]

“Muita, eu tinha pânico de ficar na rua.”

[Como assim?]

“Eu não conseguia ficar, tipo, eu chegava no lugar e começava a chorar e não conseguia ficar eu tinha que ir embora para casa.”

[Ah, entendi. Começou antes ou depois da pandemia?]

“Foi um pouquinho antes daí eu mudei de escola, meus pais se separaram, eu comecei a não conseguir sair na rua. Aí eu fui no psicólogo e fui diagnosticada com ansiedade, depressão e pânico e comecei a tomar remédio.”

[E aí veio a pandemia...?]

“E aí desandou tudo!”

[E aí desandou tudo, né.]

“Eu tava fazendo tudo em casa, a aula fazia em casa já, então para mim não foi muito diferente...”

[É, mas ter que voltar aqui...?]

“Ter que voltar, nos primeiros dias eu chorei muito!”

[Foi bem complicado para ti?]

“Foi.”

[E tá melhorando...?]

“Tá, agora eu já chego sozinha, não preciso mais!” (Manuela, 12 anos)

[E para o resto, o que que mudou em ter que voltar para cá? Tá sendo bom, tá sendo ruim, porque?]

“Era bom não ter que ver o rosto das pessoas, não ter que falar com as pessoas... Porque em casa era só fazer as atividades. Mas, agora, a gente tá na escola, a gente tem que interagir

com as outras pessoas” (Andressa, 12 anos)

No que diz respeito à volta as aulas presenciais, o primeiro grupo focal, composto por alunos do 6º ano, sentiu um impacto significativo. A organização das turmas no espaço físico da escola sofre uma grande mudança na passagem do 4º ano para o 6º. As turmas que ficavam nas salas menores, localizadas no térreo da área, passam a ter aulas no prédio principal, em salas maiores e com contato mais frequente com a coordenação e direção. Outra grande mudança é a transição da turma passar de ter uma professora/professor para todas as disciplinas para várias professoras e professores divididos entre as disciplinas. Diferentemente dos alunos de 7º ano, participantes do segundo grupo focal, com a turma do 6º ano, estes diversos importantes marcadores foram vividos de maneira brusca, como contam os participantes:

*“É que tipo assim, a gente pulou dois anos né, daí tipo a gente saiu do terceiro pro sexto!”
(Beatriz, 11 anos)*

“O pior é sair da profe que dava só ‘aí não, tá errado’ e agora vem essas professora tudo ignorante que fica dando xingão na gente.” (Natália, 12 anos)

[Ah, entendi.]

“Ô sora, mas tem uns professores que são legal com a gente... Eu não achei complicado, eu achei de boa...” (Michele, 12 anos)

[Tão achando difícil, tão achando complicado?]

“Na minha opinião o 6º ano tá fácil...” (Tiago, 11 anos)

“Ah, olha quem falando... É fácil e um pouco difícil... E é isso que a gente se apavora, mas não tá sendo fácil muito.” (Rafael, 11 anos)

[É que é uma adaptação né, antes vocês tinham um professor né, agora tem alguns professores.]

“A gente tem 10 professor!” (Beatriz, 11 anos)

“Não, a gente tem 7 professores!” (Tiago, 11 anos)

[Pontos negativos, o que vocês acham que foi ruim, assim, em relação a voltar agora, voltar a circular por aí depois da covid?]

Vários respondem rapidamente: “Acordar cedo!”

“Não, mas eu prefiro ainda estudar de manhã do que estudar de tarde.” (Michele, 12 anos)

“Eu também!” (Tiago, 11 anos)

*“Eu também... É que de tarde não teria como brincar, de manhã não tem como e de tarde teria que ir pra aula e chega em casa cansada e aí não teria vontade nenhuma de brincar.”
(Natália, 12 anos)*

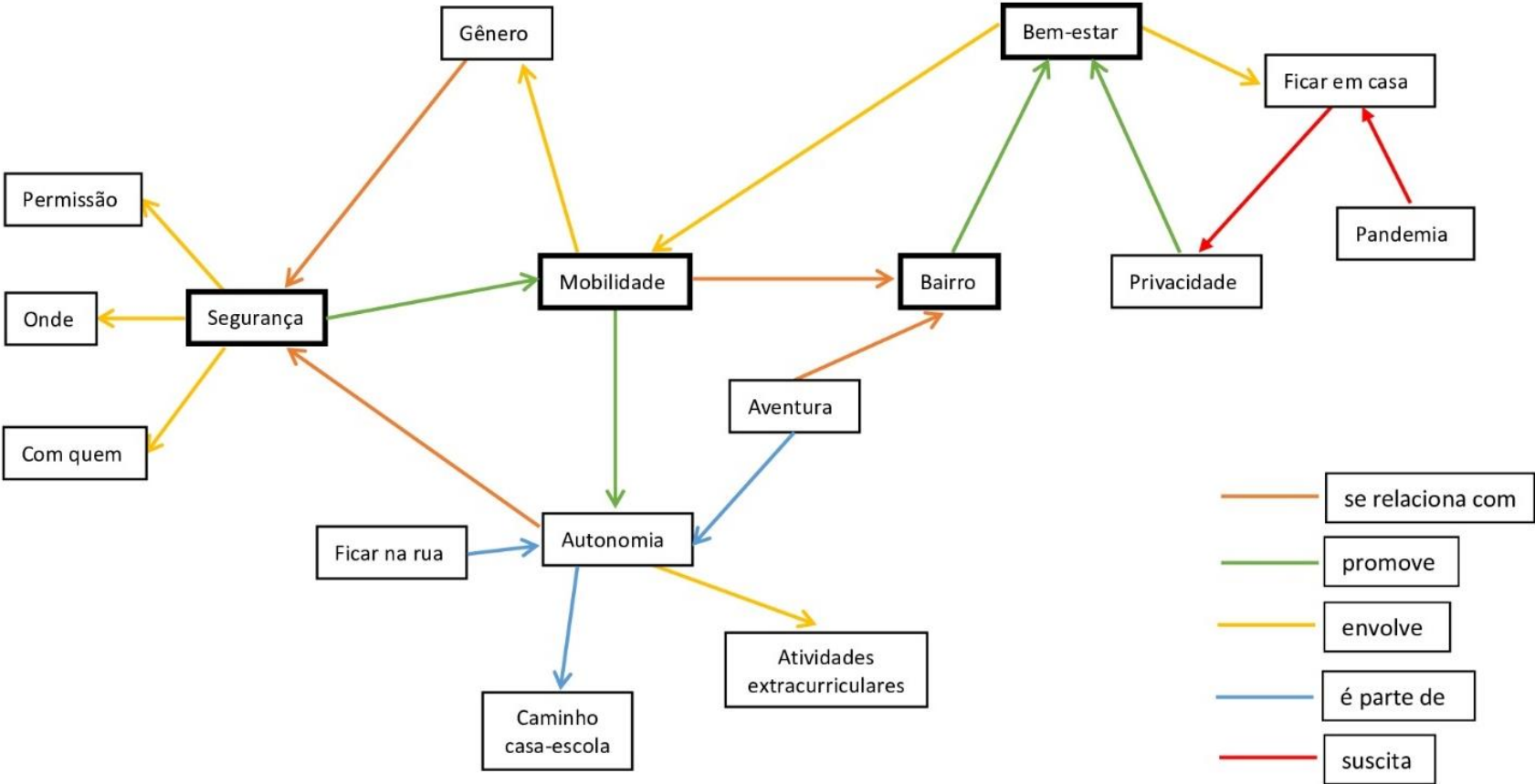
A partir de uma codificação inicial dedutiva, blocos de dados foram agrupados a partir

de temas principais pré-identificados através da literatura consultada. Os temas iniciais foram bem-estar e mobilidade, dividida entre as dimensões de autonomia e segurança. Entretanto, após esta primeira fase estes temas principais ou se mantiveram ou foram realocados de acordo com as percepções oriundas das releituras das transcrições, anotações e diário de campo produzido durante a realização dos grupos focais.

Outros subtemas também emergiram e foram conectados uns com os outros segundo seus significados. O subtema "*Aventura*", que faz parte da "*Autonomia*", por exemplo, se relaciona com o tema "*Bairro*", que, por sua vez, é um fator que promove o "*Bem-estar*". O mapa temático que ilustra estas relações se encontra abaixo (Figura 7).

Figura 7

Mapa temático



Discussão

Este estudo teve como objetivos compreender as percepções das crianças acerca do bem-estar e conhecer suas práticas de mobilidade independente. A primeira distinção necessária é sobre a própria natureza dos resultados obtidos a partir dos grupos focais. Depois das transcrições terem sido lidas, relidas e seu conteúdo classificado, a fim de caracterizar de maneira mais fiel possível, mediante preceitos da pesquisa qualitativa, a principal propriedade que caracteriza estes dados é a interatividade.

Nenhum dos temas e subtemas discutidos na sequência atuam isoladamente, pelo contrário, estes fatores interagem, sendo alguns contingentes a outros e, em última análise, influenciam uns aos outros. Além disso, a maneira como as crianças vivenciam seu bem-estar e sua mobilidade não é somente o resultado de tais interações – das crianças com seus contextos; em vez disso, é consequência de um relacionamento complexo, dinâmico e temporal onde uns transformam e são transformados pelos outros (Brockevelt et al., 2019). Na presente discussão objetiva-se que a interconexão dos elementos fique clara.

A partir dos resultados é possível observar que os participantes identificam aspectos que compõem seu BES. Suas respostas abarcam, de maneira geral, os principais componentes descritos na definição proposta por Diener et al., (2003): componentes cognitivos e componentes afetivos. A dimensão cognitiva inclui o senso de satisfação com suas vidas, assim como a satisfação com aspectos de suas vidas, como a mobilidade independente (domínios). A dimensão afetiva faz referência aos humores e emoções e esta dimensão é ainda dividida em afeto positivo e negativo. O BES cognitivo é geralmente considerado mais estável temporalmente do que o BES afetivo, que é mais suscetível a variações em consequência de eventos da vida diária (Rees, 2017).

Em geral, as avaliações afetivas positivas, mesmo que de maneira hesitosa e ancoradas na associação com “sentir-se bem”, foram as mais citadas como relacionadas ao bem-estar.

Ainda assim, houve crianças que citaram aspectos vinculados à multidimensionalidade do conceito de bem-estar. Exemplos das dimensões foram a atividade física e as condições materiais.

Em artigo, presente no conjunto de estudos que buscou trazer inovações teóricas, metodológicas e de intervenção no estudo de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade, Ceconello e Koller (2017) pontuam que as más condições de moradia e vizinhança são potenciais fatores de risco para o desenvolvimento infantil. Podem estar associados a outros fatores preocupantes como aumento de conflitos parentais, casas superlotadas e a própria pobreza, sendo que a interação desses fatores de risco pode ter um impacto ainda maior. As práticas parentais também são influenciadas por tais fragilidades contextuais.

Também associadas às práticas parentais aparecem as questões envolvendo o segundo tema, “Segurança”. Diversas pesquisas alertam que a principal barreira para a mobilidade independente infantil é a preocupação dos pais e/ou responsáveis acerca da segurança. De modo geral, os participantes relataram que, com as devidas variações, os pais/responsáveis têm preocupações relacionadas à sua segurança, principalmente relacionadas ao trânsito, tendo como ponto em comum o caminho casa-escola, o que condiz com a literatura consultada, que cita ainda o medo de estranhos, agressores e crimes (assalto, sequestro) (Brussoni et al., 2020; Forsberg et. al., 2020; Lee et al., 2015; Watchman & Spencer-Cavaliere, 2017). Além disso, foram contundentes ao apontar a mãe como a principal responsável pelas decisões relacionadas à mobilidade.

Estudos sobre licença parental sugeriram que as preocupações de segurança dos adultos não correspondiam às preocupações das crianças e que estas se preocupavam menos com os perigos citados pelos adultos (Lee et al., 2015). Esta tendência não foi vista nos grupos focais realizados. Quando questionadas sobre o que pensavam em relação às preocupações dos

pais o que mais apareceu foi a concordância com os pais, mesmo quando estas significavam menor liberdade. Porém, também é importante reconhecer que a percepção dos pais sobre a segurança da vizinhança afeta, muitas vezes, a percepção dos seus filhos. Em consonância com a literatura, os relatos dos participantes estiveram permeados pelas perspectivas dos pais, principalmente ao falarem sobre os limites à liberdade. Pesquisas anteriores já indicaram a internalização das perspectivas dos pais e até a transmissão intergeracional do medo em torno da segurança do bairro (Brussoni et al. 2020).

Especificamente sobre o caminho casa-escola, a distância ou a duração das viagens aparecem como os principais determinantes de um trajeto passivo ou ativo. As crianças que moram mais perto da escola fazem o trajeto de forma mais independente daquelas que moram a uma maior distância (Brown et. al., 2008; Chaudhury, 2017; Ikeda et al., 2018; Marzi & Reimers, 2018; Prezza et al., 2010). As falas dos participantes dos grupos focais seguiram essa lógica. Na sua maioria, moravam a uma curta distância da escola e este era o principal motivo pelo qual, também em sua maioria, realizavam o trajeto a pé ou de bicicleta: sozinhos ou acompanhados por irmãos e/ou amigos.

Os participantes que realizavam o trajeto de carro ou veículo escolar pontuaram razões relacionadas à conveniência: não precisar acordar mais cedo e não cansar caminhando até a escola. Estas justificativas se assemelharam às fornecidas por pais para justificar que o trajeto casa-escola fosse realizado de modo passivo (Prezza et al., 2010).

Neste ponto é interessante notar o relato dos participantes sobre as companhias. Ao mesmo tempo que, para as meninas, estar acompanhada de outras meninas foi percebido como um fator de proteção e uma condicionante para a permissão de sair sem a presença de adultos, para os meninos, estarem acompanhados de outros meninos foi referida como fator de risco. Este resultado tem diversas implicações. Relaciona-se de modo mais próximo à segurança, porém tem atravessamentos relacionados ao gênero e à autonomia.

Primeiramente, é importante para o contexto mais amplo da discussão destacar a natureza altamente social das atividades, trajetos e deslocamentos dos participantes. Praticamente sem exceção, as atividades independentes na vizinhança aconteciam na companhia de outras crianças, seja por um irmão ou amigos que moravam próximos. Mesmo os deslocamentos individuais eram muitas vezes planejados para encontrar amigos em algum ambiente local. Nos grupos, isto se tornou evidente e um importante marcador de autonomia, considerando o conceito de mobilidade independente infantil não se restringindo somente à presença ou não de adultos, mas ampliado para incluir colegas e amigos (Chaudhury, 2017).

Outros estudos encontraram características similares. Christensen et al. (2011) afirmam que a mobilidade infantil deve ser reconhecida principalmente como um fenômeno social, indissociável do fato de as crianças terem companhia para transitarem. Desta forma, nos seus deslocamentos, tinham a oportunidade de criar e compartilhar experiências e de se sentirem seguras. Brussoni et al. (2020) apontam que, mesmo que as crianças pudessem estar na rua sem supervisão e sentindo-se seguras, é altamente improvável que o fizessem sem amigos. Amigos a curta distância fornecem companhia, ajudam a tornar as atividades ao ar livre mais divertidas e melhoram sentimentos de competência das crianças para se manterem seguras. Pesquisas sobre atividades após o horário escolar revelaram que as crianças passavam mais tempo ao ar livre com os amigos do que com os pais ou sozinhas, e que eram mais ativas fisicamente ao ar livre com os amigos do que quando estavam dentro de casa ou com outras pessoas (Brussoni et al., 2020).

Ao investigar as relações entre vizinhança e mobilidade independente infantil, Loebach & Gilliland (2019) apontam que a presença de outras crianças era um fator chave para os pais se sentirem mais confortáveis com atividades independentes na vizinhança e, em alguns casos, ajudar a ampliar o domínio independente da criança. Brown et al. (2008) apontaram que mais determinante do que questões relativas ao gênero na licença parental era a percepção dos pais

sobre as competências e capacidades dos filhos e os próprios pedidos da criança. Ou seja, o que uma criança tem permissão para fazer é, em grande parte, um produto da negociação.

Nesse sentido, é possível que as percepções de risco dos pais em relação aos meninos saindo juntos, referidas pelos participantes, se deva ao fato do caráter arriscado das atividades e das brincadeiras relatadas pelos meninos. As histórias contadas nos grupos focais se caracterizaram pelo que inclusive se tornou um subtema, a aventura. Porém, embora as meninas também tenham descrito situações de perigo e de exploração, os meninos pintaram estes cenários possivelmente de maneira exagerada, demonstrando orgulho pela coragem e ousadia que caracterizam tais aventuras. Dessa maneira, podem possuir um déficit relacionado à argumentação ao negociarem com os responsáveis suas condições de mobilidade.

É importante frisar que adolescentes são mais propensos a correr riscos do que crianças e adultos. Os comportamentos de risco atingem seu pico na adolescência e são considerados característica da fase (Ciranka & van den Bos, 2021; Duell & Steinberg, 2019). Há um mundo desconhecido quando uma criança entra na adolescência e, nesse sentido, a exploração traz muitos benefícios e aprendizados. E são, inclusive, estes mesmos aprendizados que farão com que a assunção de riscos diminua na medida em que a idade avança (Ciranka & van den Bos, 2021). Os riscos que adolescentes correm podem ser considerados positivos e negativos. Pouco ainda se estuda sobre os riscos positivos, também chamados de pró-sociais ou adaptativos. Porém, sabe-se que os riscos positivos beneficiam o bem-estar dos adolescentes (Duell & Steinberg, 2019).

O conceito de autonomia se conecta com os conceitos de agência, liberdade e independência nas relações adulto-criança. A foco nas discussões existentes sobre autonomia infantil varia de acordo com a teoria utilizada. Se baseada em uma abordagem liberal tradicional, enfatiza a liberdade como liberdade e autonomia negativas; se baseados em abordagens teóricas comunitárias, pós-modernas ou críticas, enfatizam a agência como ação

inserida em contextos sociais e na relação com os outros. Ambas são relevantes para entender o significado de autonomia no contexto de bem-estar das crianças (Fattore et. al., 2017).

Podemos considerar a autonomia como a habilidade das crianças de influenciar, organizar, coordenar e controlar aspectos de sua vida cotidiana, assim como a capacidade de exercer a escolha na tomada de decisões. A diferenciação importante porque o discurso de participação muitas vezes promove a tomada de decisão, porém negligencia a importância da autodeterminação sobre as práticas concretas em situações cotidianas. Uma das situações cotidianas em que as crianças dos grupos focais demonstraram insatisfação em relação ao poder de decisão foi no período em que ficam em casa.

Em contraste do que acontece na rua, ficar em casa é sinônimo de fazer atividades sozinho(a). Ou, pelo menos, querer ter um tempo e um espaço só para si. A noção de privacidade como uma necessidade humana ou como um direito só ganhou espaço na sociedade ocidental pela transformação da família em uma dimensão de intimidade e apoio emocional, em razão da industrialização, e a incorporação da infância como algo a ser tratado no âmbito familiar (Fattore et. al., 2017). Quando perguntados sobre o que gostariam de fazer e não podem, os participantes, além de se referirem à mais permissão da mãe para sair, salientaram o desejo de ficarem sozinhos, de serem deixados “quietos, nos seus cantos”. Contaram que quando estão assim logo são interrompidos pela demanda relacionada, principalmente, às tarefas domésticas. Referiram, inclusive, sentirem mais vontade de estar na rua, já que não podiam exercer sua privacidade em casa.

As meninas referiram serem mais demandadas em relação às tarefas domésticas do que os meninos. Alguns estudos apontam que as responsabilidades com as tarefas domésticas recaem mais fortemente sobre as meninas e, juntamente com os impactos negativos da distância, do transporte precário, e das próprias percepções culturais negativas sobre

mobilidade feminina, prejudicam as suas experiências de mobilidade (Porter & Turner, 2019; Porter et al., 2017).

Em relação à privacidade há muitas evidências empíricas indicando que, no processo desenvolvimental, há um declínio na proximidade emocional, expressões de afeto, quantidade de tempo que pais e filhos passam juntos e uma necessidade crescente de privacidade (Oliveira-Delgado, 2011). Estes fenômenos acontecem durante a adolescência e, considerando a idade dos participantes, percebemos que estão em consonância com o que a literatura aponta.

O tema “Sobre o bairro onde moram” surgiu a partir da percepção de que a caracterização da mobilidade descrita pelos participantes dos grupos focais estava intimamente ligada à fatores presentes no bairro onde a escola onde os grupos focais foram realizados fica e onde a maior parte dos participantes morava. Os subtemas, principalmente o senso de comunidade e a dimensão de aventura objetivam descrever estas percepções, abordados a partir das preferências e possibilidades das crianças, também parte do que chamamos de autonomia.

Em uma matéria do Jornal do Comércio chamada "Belém Novo, uma cidade do interior dentro de Porto Alegre" (Franco, 2018) o bairro é descrito como detentor de uma cultura agrária advinda da agricultura familiar, consequência que perdura devido à sua tardia urbanização. Diz ainda que:

Essa sensação de cidadezinha do interior fica ainda mais presente ao chegar no bairro Belém Novo. Na Paróquia Nossa Senhora de Belém, em frente à praça central, as pessoas se cumprimentam pelo nome, e as casas com arquitetura histórica formam um cenário diferente daquele que estamos habituados na movimentada capital gaúcha." (Franco, Jornal do Comércio, 2018, parágrafo 1)

Em razão da disponibilidade de espaços públicos abertos e de praças espalhadas pelo bairro, os participantes possuem a chance de, mesmo no trajeto casa-escola, explorar o bairro. A presença de crianças no espaço público se dá principalmente nos trajetos relacionados à escola e demais ambientes institucionalizados (Lansky et al., 2014). Mesmo assim, há diversos

outros locais que são frequentados nos arredores de suas casas. Na perspectiva de Farias (2019): “é nesse movimento que as crianças desafiam a lógica contemporânea de quase completa institucionalização da vida infantil na cidade” (pg. 34).

A satisfação de morar no bairro aparece atrelada à proximidade de parentes e amigos queridos, ao contato com a natureza e à tranquilidade, que gera um sentimento de conexão e pertencimento com o bairro. Os espaços públicos abertos, especificamente os parques e as praças, foram eleitos como os locais preferidos para as crianças se envolverem em diversas formas de brincadeiras no bairro. Estes espaços também foram citados como importantes para outras atividades, sociais e aventureiras entre amigos ou irmãos, ou para simplesmente “relaxar”, apreciar a vista ao ar livre ou passar um tempo em silêncio (Freeman et al., 2015; Loebach & Gilliland, 2019).

Diversas pesquisas já investigaram os atributos de espaços abertos que impactam na mobilidade independente das crianças. Entre eles destacam-se: a percepção de segurança no bairro, o tráfego motorizado, a acessibilidade, a estética, o tamanho e a qualidade geral dos locais. São listados como benefícios que estes espaços promovem a oportunidade de brincar ao ar livre e engajar em atividades físicas, além do contato com a natureza, com colegas e amigos (Chaudhury, 2017; Veitch et al., 2006).

Outros dois locais apareceram como referência para os participantes: o projeto de tênis WimBelemDon e a Associação Estrela de Belém, localmente conhecida como “Clube de mães”. A importância de locais no bairro destinados para a saúde mental dos pais e comunidade e, portanto, para a saúde mental de seus filhos, foi destacada por Thomson et al (2003) em um estudo sobre o impacto do fechamento de uma piscina comunitária em Glasgow. Neste estudo qualitativo, os benefícios de saúde da atividade física da piscina foram frequentemente mencionados, mas os principais benefícios foram os relacionados a facilitar o contato social com amigos e vizinhos em todas as faixas etárias. Os benefícios para a saúde do contato social

significavam alívio do estresse e a redução do isolamento, além de ter sido destacada a oportunidade de os filhos brincarem em um local seguro (Thomson et al., 2003).

Na pesquisa de Brown et. al. (2008) sobre as diferenças de gênero na mobilidade de crianças o futebol aparece como determinante para os meninos. Os padrões de brincadeira em torno do futebol faziam dos meninos mais propensos a brincar ao livre e terem mais amigos nos arredores, o que não era compartilhado pelas meninas. Nos grupos focais, percebeu-se que o fato do bairro ter um projeto de tênis faz com que estes padrões se estendam tanto para as meninas, quanto para os meninos. O engajamento nas atividades propostas pelo projeto parece ser compartilhado por todos os integrantes e se mostraram muito importantes em termos de atividade física, social, além de também engajar família, irmãos e colegas.

Porém, diversos autores discutem a importância da existência de ambientes para além dos construídos e pensados “pelos adultos e para a criança” (Brussoni et al. 2020; Farias & Müller, 2016; Müller, 2007; Sando et. al., 2021). Ao relatarem suas histórias de aventuras pelo bairro, evidenciou-se a característica arriscada e não estruturada das brincadeiras. Desde vir para a escola fantasiando estar fazendo “parkour”, desbravar o matagal perto de sua casa com a irmã, se sentindo o “Tarzan”, até correrem em grupo do cachorro do vizinho, destaca-se a ludicidade, a curiosidade e a criatividade com a qual as crianças circulam pelo bairro. Isto vai ao encontro do que a meta-síntese de Lee et. al. (2015) apontou: as crianças valorizam os espaços de brincadeira flexíveis e identificam tédio nos pré-fabricados.

Investigando as relações entre bem-estar, atividade física e o que chamaram de “risky play” (brincadeiras de risco), Sando et al. (2021) destacam a natureza intrinsecamente autônoma desse tipo de brincadeira porque, afinal, a agência das crianças surge a partir do fato de que, em geral, ninguém diz às crianças para se envolverem em brincadeiras arriscadas. Essa modalidade de brincadeira também está ligada a um maior senso de confiança em si mesmos e

ao fortalecimento de vínculos de amizade, que se estabelece ao enfrentarem desafios conjuntamente.

Além das questões relacionadas ao gênero presentes ao longo da discussão, ao serem questionados especificamente sobre se eles percebiam diferenças na mobilidade de meninos e meninas a resposta foi positiva, especialmente entre as meninas, onde foi praticamente unânime. O principal fator citado pelas meninas como evidência destas diferenças foi a vigilância. As meninas, em geral, sentem que são mais vigiadas do que os meninos.

Tradicionalmente, pesquisadores acreditam que os pais/responsáveis sejam mais protetores com as meninas e, por essa razão, elas têm menos independência do que os meninos (McDonald, 2012). Os achados de Lee et. al. (2015) também mostram os meninos tendo mais liberdade do que as meninas, especificamente em termos de frequência ao brincar ao ar livre, ficar sob menor supervisão, ficar fora até mais tarde e poder ir mais longe de casa. No entanto, há pesquisas que mostram que a preocupação dos pais independe do gênero dos filhos e é composta por uma diversidade complexa de motivações, envolvendo aspectos pessoais e ambientais (Forsberg et. al., 2020).

Brown et al. (2008) alerta que melhores avaliações são necessárias para dar atenção às particularidades presentes nas maneiras pelas quais meninas e meninos vivenciam seu cotidiano. A pesquisadora cita que: "Embora brincar ao ar livre também possa ser importante para as meninas, é mais provável que elas tenham outras coisas que queiram fazer com seu tempo. Para entender isso, precisamos olhar mais de perto as redes sociais masculinas e femininas e o papel dos amigos."

A pandemia da Covid-19 e as medidas sanitárias e de distanciamento físico adotadas por muitos países transformaram a vida cotidiana das crianças. Mudanças incluindo fechamento de escolas, perda de contato com familiares e amigos e dificuldades financeiras afetaram o bem-estar de todos (James et. al, 2021; Lee, 2020; Singh et. al., 2021).

Os participantes dos grupos focais demonstraram ambiguidade ao falar sobre este período. A situação mais marcante relatada por eles foi o fechamento das escolas, assim como a volta às aulas presenciais. Enquanto uns estavam insatisfeitos com a falta de contato com os amigos e com as aulas sendo realizadas na modalidade on-line, outros mostraram satisfação com a menor exigência percebida acompanhando as aulas de casa e com o fato de não precisarem interagir com tantas pessoas diariamente. Com aparente unanimidade, o ponto descrito como negativo foi a volta da necessidade de acordar cedo. Porém, também foram unânimes em dizer que não trocariam de turno (da manhã para a tarde), pois conseguem aproveitar mais o restante dia estudando pela manhã.

A literatura consultada está em consonância com estes resultados mencionando sentimentos de isolamento, estresse, ansiedade e infelicidade observados durante a pandemia, porque as redes de apoio - amigos, ambiente escolar, clubes esportivos e de apoio à saúde mental - não puderam funcionar durante o período de restrições mais rígido (James et al., 2021). Em outro estudo é destacado que a falta de contato diário com os amigos foi a maior perda citada pelas crianças durante o período de isolamento, e isso por si só causa sofrimento emocional e ansiedade. No entanto, cita também que para uma minoria de crianças a experiência de estudar na modalidade on-line foi muito positiva. Em especial, crianças com transtornos de ansiedade social ou Transtorno do Espectro Autista podem considerar a escola, um ambiente altamente interativo e barulhento, um desafio (Singh et. al., 2021).

Considerações finais

A realização dos grupos ofereceu um espaço de fala para as crianças e parece ter sido proveitoso e até divertido para os participantes. O conteúdo dos grupos foi abundante e suficiente para que objetivos do estudo fossem alcançados. Além disso, outras diversas nuances e observações novas originadas dos dados despertaram interesse de aprofundamento para uma melhor compreensão dos mesmos.

O trabalho contribui para o campo do Bem-estar infantil ao associá-lo com a mobilidade independente infantil, colocando em pauta uma dimensão que envolve aspectos de autonomia, segurança, relação com os amigos/colegas e com o ambiente, todos estes importantes para um olhar multifacetado do construto.

Referências

- Adams S., Savahl S., Florence M., & Jackson K. (2018). Considering the Natural Environment in the Creation of Child-Friendly Cities: Implications for Children's Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 12, 545-567. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9531-x>
- Barbour, R. (2009). Grupos focais. Porto Alegre; Artmed. 216 p.
- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208857>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brockevelt, B. L., Cerny, S. L., Newland, L. A., Lawler, M. J. (2019). Activities within an Ecological, Relationship-Based Model of Children's Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 12(2), 589-608. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9563-2>
- Brown, B., Mackett, R. L., Gong, Y., Kitazawa, K. (2008). Gender differences in children's pathways to independent mobility. *Children's Geographies*, 6(4), 385-401. <https://doi.org/10.1080/14733280802338080>
- Brussoni, M., Lin, Y., Han, C., Janssen, I., Schuurman, N., Boyes, R., Swanlund, D. & Masse, L. (2020). A qualitative investigation of unsupervised outdoor activities for 10- to 13-year-old children: "I like adventuring but I don't like adventuring without being careful". *Journal of Environmental Psychology*. 70. 101460. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101460>
- Casas, F. (2016). *Children, adolescents and quality of life: The social sciences perspective over two decades*. Em F. Maginno (ed.), *A life devoted to quality of life: Festschrift in honor of*

- Alex C. Michalos, Dordrecht: Springer psychology. New York, NY: Springer Science+Business Media. 3-21.
- Ceconello, A. M., Koller, S. H. (2017). Intrafamily Violence: A Study on Vulnerability and Resilience. In: D. D. Dell’Aglío & S. H. Koller (Eds.) *Vulnerable Children and Youth in Brazil Innovative Approaches from the Psychology of Social Development*. 9-26. Springer International Publishing.
- Chaudhury, M. (2017). Public open space attributes in relation to children’s independent mobility experience in urban neighbourhoods in Auckland, New Zealand. Thesis. Auckland University of Technology. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10292/10937>
- Christensen, P., Mikkelsen, M. R., Nielsen, T. A. S., Harder, H. (2011). Children, mobility, and space: using GPS and mobile phone technologies in ethnographic research. *Journal of Mixed Methods Research*. 5(3), 227-246. <https://doi.org/10.1177/1558689811406121>
- Ciranka, S. & van den Bos., W. (2021). Adolescent risk-taking in the context of exploration and social influence. *Developmental Review*. 6. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100979>
- Clarke, V. & Braun, V. (2014). Thematic Analysis. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Diener, E., Napa Scollon, C., & Lucas, R. E. (2003). The Evolving Concept of Subjective Well-Being: The Multifaceted Nature of Happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219. [https://doi:10.1016/S1566-3124\(03\)15007-9](https://doi:10.1016/S1566-3124(03)15007-9)
- Duell, N., Steinberg, L. (2019). Positive Risk Taking in Adolescence. *Child Dev Perspect*. 13(1). 48–52. <https://doi.org/10.1111/cdep.12310>
- Farias, R. N. P. (2019). Crianças na cidade: mobilidade e sociabilidade nas superquadras de Brasília. 253 f., il. Tese Doutorado – Doutorado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília. Retrieved from: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38219>

- Farias, R. N. P., Müller, F. (2016). Cidade como Espaço da Infância. *Educação & Realidade*, Porto Alegre. 42(1), 261-282. Retrieved from: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/54542>
- Fattore, T., Mason, J., Watson, E. (2017). Chapter 3. Overviewing a Child Standpoint on Well-Being. In: Tobia Fattore, Jan Mason, Elizabeth Watson. Children's Understandings of Well-being Towards a Child Standpoint. 45-61.
- Franco, L. (2018). Belém Novo: uma cidade do interior dentro de Porto Alegre. Retrieved from: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/geral/2018/09/649058-belem-novo-uma-cidade-do-interior-dentro-de-porto-alegre.html
- Freeman, C., van Heezik, Y., Stein, A. & Hand, K. (2015). Natural neighbourhoods for city children: Report on research finding. Published by the Department of Geography, University of Otago, Dunedin. Retrieved from: <https://www.otago.ac.nz/geography/staff/academic/otago399006.pdf>
- Forsberg, H., Rutberg, S., Mikaelsson, K., Lindqvist, A. (2020). It's about being the good parent: exploring attitudes and beliefs towards active school transportation, *International Journal of Circumpolar Health*, 79(1). <https://doi:10.1080/22423982.2020.1798113>
- Guareschi, P., Boeckel, M. G., Rocha, K. B., & Moreira, M.C. (2010). Grupos focais em psicologia comunitária. In J. C. Sarriera & E. Saforcada (Eds.), *Introdução à Psicologia Comunitária: Bases teóricas e metodológicas*. 188-204. Porto Alegre: Sulina.
- Gunther, H. (2003). Mobilidade e affordance como cerne dos estudos pessoa-ambiente. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 273-280. <https://doi:10.1590/S1413-294X2003000200009>
- Ikeda, E., Hinckson, E., Witten, K., Smith, M. (2018). Associations of children's active school travel with perceptions of the physical environment and characteristics of the social environment: a systematic review. *Health Place*. 54(1). 18-31.

<https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2018.09.009>

- James, M., Jones, H., Baig, A., Marchant, E., Waites, T., Todd, C., et al. (2021) Factors influencing wellbeing in young people during COVID-19: A survey with 6291 young people in Wales. *PLoS ONE*. 16(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260640>
- Lansky, S., Gouvêa, M. C., Goes, A. R. (2014). Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. *Educação & Sociedade*. 35(128), 717-740. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014128647>
- Lee, H., Tamminen, K.A., Clark, A.M. et al. (2015). A meta-study of qualitative research examining determinants of children's independent active free play. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 12(5). <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0165-9>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *Lancet Child Adolesc Health*. 4(6). 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Loebach, J., Gilliland, J. (2019). Examining the Social and Built Environment Factors Influencing Children's Independent Use of Their Neighborhoods and the Experience of Local Settings as Child-Friendly. *Journal of Planning Education and Research*. <https://doi.org/10.1177/0739456X198284>
- Marzi, I., & Reimers, A. K. (2018). Children's Independent Mobility: Current Knowledge, Future Directions, and Public Health Implications. *International journal of environmental research and public health*, 15(11), 2441. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112441>
- McDonald, N. C. (2012). Is there a gender gap in school travel? An examination of US children and adolescents. *Journal of Transport Geography*, 20(1). 80-86. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2011.07.005>

- McKendrick, J. H. (2014). Geographies of children's well-being: In, of, and for place. In A. Ben-Arieh, F. Casa, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspective*. 279–300. Netherlands: Springer.
- Müller, F. (2007). *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre*. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10183/12859>
- Oliva-Delgado, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción Psicológica*. 8(2). 55-65. <https://doi.org/10.5944/ap.8.2.190>
- Pérez, B. C., Póvoa, J., Monteiro, R. & Castro, L. R. de. (2008). Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 181-191. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000200005>
- Porter, G., Hampshire, K., Abane, A., Munthali, A., Robson, E., Mashiri, M., (2017). *Young people's daily mobilities in Sub-Saharan Africa : moving young lives*. New York: Palgrave Macmillan. *Anthropology, change, and development*. Chapter 1: Introduction: Children, Young People and the 'Mobilities Turn' in Sub-Saharan Africa. 1-22. https://doi.org/10.1057/978-1-137-45431-7_1
- Porter, G., Turner, J. (2019). Meeting Young People's Mobility and Transport Needs: Review and Prospect. *Sustainability*, MDPI, 11(22), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su11226193>
- Prezza, M., F. R. Alparone, D. R., & A. Pietrobono. (2010). Social Participation and Independent Mobility in Children: The Effects of Two Implementations of "We Go To School Alone". *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. 38, 8–25. <https://doi:10.1080/10852350903393392>
- Rees, G. (2017, forthcoming). Psychometric properties of three measures of overall self-reported well-being in Wave 2 of the Children's Worlds survey. Working paper. York: Children's Worlds Project.

- Sabbag, G. M., Kuhnen, A., & Vieira, M. L. (2015). A mobilidade independente da criança em centros urbanos. *Interações*. Campo Grande, 16(2), 433-440. <https://doi:10.1590/1518-70122015217>
- Sando, O.J., Kleppe, R. & Sandseter, E.B.H. (2021). Risky Play and Children's Well-Being, Involvement and Physical Activity. *Child Ind Res.* 14. 1435–1451. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09804-5>
- Sarmento, M. J., Fernandes, N. e Tomás, C. (2007), Políticas Públicas e Participação Infantil, Educação, Sociedade e Cultura, 25. 183-206
- Singh, A.; Shah, N.; Chukwudumebi, M. & Garstang, J. (2021) Child wellbeing in the United Kingdom following the COVID-19 lockdowns, *Paediatrics and Child Health*, <https://doi.org/10.1016/j.paed.2021.09.004>
- Terre Des Homme. (2019). Using focus groups discussions with children and adolescents: A practical guide for maximizing their effectiveness. The Assessment Capacities Project (ACAPS).
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., & Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & Place*, 12(4), 383-393. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2005.02.009>
- Visscher, S. de & Bie M. B. (2008). Recognizing urban public space as a co-educator: children's socialization. Ghent. *International journal of urban and regional research*, 32(3), 604-616. <https://doi:10.1111/j.1468-2427.2008.00798.x>
- Watchman, T., Spencer-Cavaliere, N. (2017). Times have changed: Parent perspectives on children's free play and sport. *Psychology of Sport and Exercise*. 32. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.06.008>

CAPÍTULO IV

Discussão geral

O objetivo deste trabalho foi investigar os indicadores de BES e de mobilidade independente infantil a partir de dois objetivos específicos: (1) descrever e comparar os índices de bem-estar subjetivo (BES) e itens referentes à mobilidade independente infantil a partir das variáveis sexo, idade e tipo de escola (pública ou privada), além de explorar a possível contribuição da mobilidade independente infantil, a partir das dimensões de autonomia e segurança, para o bem-estar das crianças da amostra e (2) compreender as percepções das crianças acerca do bem-estar e conhecer suas práticas de mobilidade independente.

A escolha por realizar uma dissertação de desenho convergente, caracterizada como um estudo explanatório sequencial quanti → qualitativo, portanto, de métodos mistos se deu pela razão principal de que os resultados de uma abordagem (quantitativa, no caso) poderiam ser melhor explorados e interpretados com uma segunda fonte de dados (qualitativa), além da compreensão de que, por si só, nem a abordagem quantitativa, nem a abordagem qualitativa são suficientes para a obtenção dos objetivos almejados. Logo, os dois estudos estão conectados pela combinação da análise de dados da primeira fase do estudo e a coleta de dados da segunda fase (Santos et al., 2017). A integração não tem como objetivo apontar a oposição ou a contrariedade dos métodos, mas justamente apontar sua complementaridade, ponderando suas vantagens, limitações e tentando retirar o que de mais proveitoso existe em cada método no esforço de responder os objetivos da pesquisa (Paranhos et al., 2016).

A infância é um campo temático de natureza interdisciplinar (Kramer, 2002). O aporte teórico utilizado tentou abarcar essa multidisciplinaridade de abordagens e de olhares, contando com o conceito chave de bem-estar subjetivo, presente ao longo de todo o trabalho. Ao incluir na sua concepção teórica afetos positivos e negativos e avaliações cognitivas sobre diversos domínios da vida, o conceito responde à necessidade de se pensar o bem-estar na sua

multidimensionalidade (Sarriera & Bedin, 2017).

A abordagem ecológico-contextual, também presente desde a escolha do tema da dissertação quanto no seu desenvolvimento, enfatiza a forma como as pessoas se relacionam com o ambiente social, apontando as interlocuções que ocorrem nos mais variados âmbitos das vidas das pessoas. A descoberta de espaços, pessoas e eventos em situações únicas, principal meta da pesquisa ecológica, foi o que deu o tom do desenvolvimento deste trabalho.

A mobilidade independente infantil ainda é um tema pouco estudado e, de certa forma, inusitado. Pesquisas sobre bem-estar infantil ainda têm como principais focos as relações familiares e o ambiente escolar. A literatura consultada para este trabalho fornece uma visão global do campo de estudo do bem-estar infantil e são destaque algumas características compartilhadas oriundas da revisão teórica sobre o tema: o bem-estar infantil é multidimensional, incorpora perspectivas objetivas e subjetivas e pontos de vista das próprias crianças, considera o presente na análise e leva em conta características pessoais, culturais e os contexto de vida das crianças, além de não ser excessivamente focado nos contextos principais da vida dos jovens – como casa e escola. Considera-se que este trabalho está em consonância com o que existe de mais atual nos estudos do bem-estar infantil.

Os resultados do Estudo I mostram que há diferenças tanto no bem-estar medido quanto na mobilidade entre os grupos de crianças investigados da amostra. Em relação a este aspecto, o grupo de crianças que estuda em escolas públicas vai mais a pé ou de bicicleta do que o grupo de crianças que estuda em escolas privadas. Já no Estudo II, as crianças referiram, em sua maioria, morar perto da escola pública onde estudam e, também em sua maioria, realizam o caminho casa-escola a pé ou de bicicleta. Este dado é corroborado pela literatura, que aponta que a distância percorrida é um fator determinante da modalidade de escolha do caminho casa-escola (Curtis et al., 2015; Ikeda et al., 2018; Marzi & Reimers, 2018; Mitra & Buliung, 2015; Qiu & Zhu, 2021; Yang et al., 2012).

A importância da brincadeira ao ar livre e a liberdade para percorrer curtas distâncias estão presentes nos seguintes itens mobilidade urbana relacionados à autonomia: "*Brincar nas ruas/ parques ou espaços abertos da cidade*" e "*Ir a um mercado ou padaria no bairro fazer compras*". Estes foram os itens com as médias mais altas do grupo que estuda em escolas públicas, e relacionam-se com os relatos das crianças do Estudo II, que salientaram estes mesmos aspectos.

Também corroborando com a literatura e com os resultados do Estudo I, os relatos referentes à segurança e à licença parental como condicionantes da mobilidade independente estiveram presentes no Estudo II, com algum aprofundamento. As crianças relataram seu poder de negociação além de outros aspectos condicionantes da obtenção de permissão para saírem sozinhos ou com amigos, como avisar onde vão, que horas vão voltar e a realização de tarefas domésticas.

A integração dos estudos contribui para o surgimento de novas perspectivas na compreensão dos dados. Sobre este aspecto cabe apontar que as médias de bem-estar subjetivo do Estudo I foram mais baixas para as meninas, nas três escalas medidas. No Estudo II foi percebida, além de uma maior demanda de tarefas domésticas, que estas se sentem mais cerceadas em sua mobilidade independente e também mais vigiadas quando estão na rua. A partir deste cenário, é possível que tenhamos mais pistas sobre de que maneira investigar as diferenças na mobilidade de meninos e meninas.

Considerações finais

O presente estudo investigou o bem-estar subjetivo e a mobilidade urbana de crianças, temas que se encontram na perspectiva da abordagem ecológico contextual, que tem como pressupostos investigar as diversas dimensões que fazem parte da vida das crianças. Utilizou metodologia mista e serviu-se da voz e da participação das próprias crianças como fonte de dados. Neste sentido, o trabalho contribui para a área do bem-estar infantil ao conectar as dimensões de mobilidade e bem-estar, ao articular as análises de dados quantitativa e qualitativa e ao abrir espaço para que as crianças reportem sobre suas próprias vidas.

A dissertação, composta por dois estudos, buscou descrever e comparar os índices de bem-estar subjetivo e itens referentes à mobilidade independente infantil, explorar a possível contribuição da mobilidade independente infantil, a partir das dimensões de autonomia e segurança e compreender as percepções das crianças acerca do bem-estar e conhecer suas práticas de mobilidade independente. Os resultados mostram que o caminho casa-escola é um importante fator ao se investigar a mobilidade independente infantil e que grande parte das crianças fazem o trajeto a pé, especialmente as estudantes de escolas públicas. Porém, as crianças fazem mais do que ir e voltar da escola. Também foi apresentado como resultado desta dissertação outros lugares, companhias e aspectos relacionados com a mobilidade independente e o que é importante para as crianças neste sentido. Poder brincar ao ar livre, explorar o ambiente e estar na companhia de amigos se mostraram condições importantes para que as crianças aproveitem seu tempo na rua. Com a chegada da adolescência, a necessidade de privacidade também apareceu como um fator importante relacionado à autonomia.

As definições do que mobilidade independente infantil significa não são precisas e os resultados dos estudos que investigam esta dimensão são, muitas vezes, contraditórios. Logo, devido a inconsistências relacionadas ao construto estes dados tem de ser interpretados e comparados com cuidado. Entre as limitações também está o fato de o Estudo II ter sido

realizado somente com crianças de uma escola pública, o que prejudica a integração dos dados a nível de comparação com o Estudo I, que apresenta dados que diferenciam os alunos de escolas públicas e privadas. Cabe a ampliação do olhar para o aprofundamento das questões de mobilidade independente no que diz respeito aos alunos de escolas privadas também, pois devido aos resultados do Estudo I, podemos concluir que existem especificidades a serem exploradas. Também como limitação destaco a falta de recorte de raça e de classe, apontando a mesma necessidade de ampliação do olhar a fim de abarcar as especificidades de cada grupo a ser representado nas pesquisas futuras.

Referências

- Adams S., Savahl S., Florence M., & Jackson K. (2018). Considering the natural environment in the creation of child-friendly cities: implications for children's subjective well-being. *Child indicators research*, 12. 545-567. <https://doi:10.1007/s12187-018-9531-x>
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*. 26. 419-442. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200007>
- Baldwin, J. M. (1906). *The mental development of the child and the race*. 3rd ed., New York: Macmillan & Co.
- Ben-Arieh, A. (2014, October). *From child welfare to child well-Being: what can we learn from children?* Lecture on 60th Annual Program Meeting of the Council on Social Work Education. Tampa, Florida. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=GoZ2GFjNoCE&feature=youtu.be>
- Ben-Arieh, A., Dinisman, T., & Rees, G. (2017). A comparative view of children's subjective well-being: Findings from the second wave of the ISCWeB project. *Children and Youth Services Review*. 80. <https://doi:10.1016/j.childyouth.2017.06.068>
- Brockevelt, B. L., Cerny, S. L., Newland, L. A., & Lawler, M. J. (2019). Activities within an Ecological, Relationship-Based Model of Children's Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, Springer; *The International Society of Child Indicators (ISCI)*. 12(2). 589-608. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9563-2>
- Brown, B., Mackett, R., Gong, Y., Kitazawa, K., & Paskins, J. (2008). Gender differences in children's pathways to independent mobility. *Children's Geographies*. 6. 385-401. <https://doi:10.1080/14733280802338080>
- Bruck., S., Ben-Arieh, A. (2020). La historia del estudio Children's Worlds. *Sociedad e Infancias*. 4. 35-52. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.68411>

- Carroll, P., Calder-Dawe, O., Witten, K., Asiasiga, L. (2018). A Prefigurative Politics of Play in Public Places: Children Claim Their Democratic Right to the City Through Play. *Space and Culture*. 22. <https://doi.org/10.1177/1206331218797546>
- Casas, F. (2016). *Children, adolescents and quality of life: The social sciences perspective over two decades*. Em F. Maginno (ed.), *A life devoted to quality of life: Festschrift in honor of Alex C. Michalos*, Dordrecht: Springer psychology. New York, NY: Springer Science+Business Media. 3-21.
- Casas, F. (2019). Introduction to the special section on children's subjective well-being. *Child Development*, 90(2). 333-343. <https://doi:10.1111/cdev.13129>
- Casas F., González M., & Navarro D. (2014). *Social Psychology and Child Well-Being*. In Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J. (eds) *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht. https://doi:10.1007/978-90-481-9063-8_187
- Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of children's subjective well-being: Analysis of the potential for cross-national comparisons. *Child Indicators Research*, 8. 49-69. <https://doi:10.1007/s12187-014-9293-z>
- Casas, F., Bello, A., Gonzalez, M., & Aligue, M. (2013). Children's subjective well-being measured using a composite index: what impacts Spanish first-year secondary education students' subjective well-being? *Child Indicators Research*, 6. 433-460. <https://doi:10.1007/s12187-013-9182-x>
- Chaudhury, M. (2017). Public open space attributes in relation to children's independent mobility experience in urban neighbourhoods in Auckland, New Zealand. Thesis. Auckland University of Technology. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10292/10937>
- Chaudhury, M., Smith, M., Badland, H., Mavoa, S. (2015). Public Open Spaces, Children's Independent Mobility. https://doi:10.1007/978-981-4585-96-5_17-1
- Creswell, T. (2006). *On the move: mobility in the modern western world*. Routledge: London.

- Cruz, P. G. (2011). Ambiente urbano: lugar de restrição espacial e descoberta de novos espaços. *Saúde Sociedade*, São Paulo, 20(3), 702-714. <https://doi:10.1590/S0104-12902011000300015>
- Dewey, J. (1986). *The reflex arc concept in psychology. The early works of John Dewey*. 1882–1897. 5. 96–109. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3). Retrieved from: <https://ssrn.com/abstract=2162125>
- Diener, E., Napa Scollon, C. K., Oishi, S., Dzokoto, V., & Suh, E. M. (2000). Positivity and the construction of life satisfaction judgments: Global happiness is not the sum of its parts. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 1(2), 159–176. <https://doi:10.1023/A:1010031813405>
- Diener, E., Napa Scollon, C., & Lucas, R. E. (2003). The Evolving Concept of Subjective Well-Being: The Multifaceted Nature of Happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15. 187-219. [https://doi:10.1016/S1566-3124\(03\)15007-9](https://doi:10.1016/S1566-3124(03)15007-9)
- Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi:10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., Samantha & Kushlev, Kostadin & Tay, Louis & Wirtz, Derrick & Lutes, Lesley & Oishi, Shigehiro. (2016). Findings All Psychologists Should Know From the New Science on Subjective Well-Being. *Canadian Psychology*. <https://doi:58.10.1037/cap0000063>
- Dinisman, T. & Ben-Arieh, A. (2017). The characteristics of children’s subjective well-being. *Social indicators research*. 126(2). 555-569. <https://doi:10.1007/s11205-015-0921-x>
- Duncan, G. J.; Boisjoly, J.; Harris, K. M. (2001). Sibling, Peer, Neighbor and Schoolmate

- Correlations as Indicators of the Importance of Context for Adolescent Behavior. *Demography*. 38(3). 437-447. <https://doi.org/10.1353/dem.2001.0026>
- Farias, R. N. P. (2019). Crianças na cidade: mobilidade e sociabilidade nas superquadras de Brasília. (*Tese de doutorado*). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Retrieved from: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38219>
- Foster, S., Villanueva, K., Wood, L., Christian, H., Giles-Corti, B., (2014). The impact of parents' fear of strangers and perceptions of informal social control on children's independent mobility. *Health & Place*. 26. 60-68. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2013.11.006>
- Fyhri, A., Hjorthol, R., Mackett, R. L., Fotel, T. N., & Kyttä, M. (2011). Children's active travel and independent mobility in four countries: Development, social contributing trends and measures. *Transport Policy*. 18(5). 703-710. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2011.01.005>
- González, S. A., Aubert, S., Barnes, J. D., Larouche, R., & Tremblay, M. S. (2020). Profiles of Active Transportation among Children and Adolescents in the Global Matrix 3.0 *Initiative: A 49-Country Comparison*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16). 59-97. <https://dx.doi.org/10.3390/ijerph17165997>
- Hillman, M., Adams, J., & Whitelegg, J. (1990). One false move...A study of children's independent mobility. London: Policy Studies Institute. Original edition, Policy Studies Institute.
- Huebner, S. E. (1991). Initial development of the students life satisfaction scale. *School Psychology, International*. 12. 231-240. <https://doi:10.1177/0143034391123010>
- Huebner, S. (2017). Student Happiness: An Update. *Communique*. 46(5). 26-27. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1161024>
- Kelly, J. G. (2006). *Becoming Ecological: An expedition into community psychology*. Oxford University Press. <https://doi:10.1093/acprof:oso/9780195173796.001.0001>

- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 116. 41-59.
- Lee, H., Tamminen, K.A., Clark, A.M. et al. (2015). A meta-study of qualitative research examining determinants of children's independent active free play. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 12(5). <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0165-9>
- Loebach, J., Gilliland, J. (2019). Examining the Social and Built Environment Factors Influencing Children's Independent Use of Their Neighborhoods and the Experience of Local Settings as Child-Friendly. *Journal of Planning Education and Research*. <https://doi.org/10.1177/0739456X198284>
- Mason J., Watson E. (2014). Researching Children: Research on, with, and by Children. In: Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J. (eds) *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_109
- Neto, C. & Malho, M. J. (2004). Espaço urbano e independência de mobilidade na infância. *Boletim do IAC*, Lisboa, 73. 1-4. <https://doi:10.1590/1518-70122015217>
- Organização das Nações Unidas. (1989) Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. Retrieved from: <https://shar.es/aod1Xt>
- Pacheco, L. M. B. (2001). Olhar, explicação e intervenção da psicologia da infância: contextualização histórico-cultural-metodológica. *PsicoUSF*. 6(1). 59-66. Retrieved from: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712001000100008&lng=pt&tlng=pt
- Paranhos R., Figueiredo Filho, D. B., Rocha, E. C. da, Silva Júnior, J. A., & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, Porto Alegre. 18(42). 384-411. <https://doi: 10.1590/15174522-018004221>
- Pero, V. & Stefanelli, V. (2015). A questão da mobilidade urbana nas metrópoles brasileiras.

- Revista de Economia Contemporânea*, 19(3). 366-402. <https://doi:10.1590/198055271932>
- Prezza, M., F. R. Alparone, D. R., & A. Pietrobono. (2010). Social Participation and Independent Mobility in Children: The Effects of Two Implementations of “We Go To School Alone”. *Journal of Prevention & Intervention in the Community* 38, 8–25. <https://doi:10.1080/10852350903393392>
- Rees, G., Goswami, H., Pople, L., Bradshaw, J. R., Keung, A., & Main, G. (2013). *The Good Childhood Report 2013*. The Children's Society.
- Rees, G. (2017, forthcoming). Psychometric properties of three measures of overall self-reported well-being in Wave 2 of the Children’s Worlds survey. Working paper. York: *Children’s Worlds Project*.
- Riazi, N.A.; Blanchette, S.; Trudeau, F.; Larouche, R.; Tremblay, M.S.; Faulkner, G. (2019). Correlates of Children’s Independent Mobility in Canada: A Multi-Site Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 16. 28-62.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*. 52. 141–166. <https://doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Sabbag, G. M., Kuhnen, A., & Vieira, M. L. (2015). A mobilidade independente da criança em centros urbanos. *Interações*. Campo Grande, 16(2), 433-440. <https://doi:10.1590/1518-70122015217>
- Sandin, B. (2014). History of Children’s Well-Being. In: A. Ben-Arieh et al. (eds.), *Handbook of Child Well-Being*, https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_2
- Santos, J. L. G. dos, Erdmann, A. L., Meirelles, B. H. S., Lanzoni, G. M. de M., Cunha & V. P. da, Ross, R. (2017). Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 26(3). <https://doi:10.1590/0104-07072017001590016>

- Sarriera, J. C. (2010). O paradigma ecológico na psicologia comunitária: do contexto à complexidade. Em J. C. Sarriera & H. T. Saforcada (Eds.). In: *Introdução à Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas*, 27-49. Porto Alegre: Sulina.
- Sarriera, J. C. & Bedin, L. (2017). A Multidimensional Approach to Well-Being. In: J. C. Sarriera & L. Bedin (Eds.). *Psychosocial Well-being of children and adolescence in Latin America*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7_1
- Sharmin, S.; Kamruzzaman, M. Association between the Built Environment and Children's Independent Mobility: A Meta-Analytic Review. *J. Transp. Geogr.* 6. 104–117
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E., Hillman, M. and Fagan-Watson, B. (2015). Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action. *London Policy Studies Institute*.
- Urry, J. (2000). *Sociology beyond societies: mobilities for the twenty-first century*. London: Routledge. <https://doi:10.2307/1318589>
- Visscher, S. de & Bie M. B. (2008). Recognizing urban public space as a co-educator: children's socialization. Ghent. *International journal of urban and regional research*, 32(3) 604-616. <https://doi:10.1111/j.1468-2427.2008.00798.x>
- Woolley, H. (2017). Being ourselves: Children and young people sharing urban open spaces. In K. Bishop & L. Corkery (Eds.), *Designing cities with children and young people*. 9. 92-105. New York, NY: Routledge

ANEXOS

ANEXO A – Questionário (na ordem em que aparecem no questionário

completo)

Escola

O quanto seguro você se sente no caminho de ida e volta da sua escola?

Nada seguro	Não muito seguro	Um pouco seguro	Muito seguro	Não sei

Mobilidade

Com que frequência e de que forma você costuma ir e voltar da escola:

	Nunca	Aproximadamente uma vez por semana	Aproximadamente de 2 a 3 vezes por semana	Mais de 4 vezes por semana
Sozinho (a)				
Com amigos(as) ou irmãos(ãs)				
Acompanhado(a) por um adulto				

Com que frequência você costuma realizar as atividades listadas abaixo sem um adulto:

	Nunca	Aproximadamente uma vez por semana	Aproximadamente de 2 a 3 vezes por semana	Mais de 4 vezes por semana
Ir se encontrar com amigos				
Usar transporte público (por exemplo, ônibus)				
Andar de bicicleta no bairro				
Ir a um mercado ou padaria no bairro fazer compras				
Brincar nas ruas/ parques ou espaços abertos da cidade				
Sair depois de anoitecer				
Ir ao shopping				

Você já fez alguma(s) dessas coisas no seu bairro/comunidade para se proteger ou sentir-se mais seguro(a)?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
Evitar andar sozinho(a)				
Não usar certa(s) linha(s) de ônibus				
Deixar de sair de casa à noite				
Evitar alguma área específica do bairro				
Deixar de encontrar com grupo de amigos(as) ou colegas				
Ter que mudar o trajeto para casa				
Deixar de ir à escola				
Não poder frequentar outros bairros				
Buscar algum refúgio/lugar seguro durante um tiroteio				
Não passar em áreas onde há pessoas armadas				
Ter que ir para casa mais cedo por causa do toque de recolher				

Por favor, nos diga o quanto você concorda ou discorda com cada uma das seguintes frases sobre sua vida como um todo.

0 = Não concordo em nada

10 = concordo totalmente

Eu aprecio a minha vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Minha vida está indo bem	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Eu tenho uma vida boa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As coisas que acontecem na minha vida são excelentes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Eu gosto da minha vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estou feliz com a minha vida	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

O quanto satisfeito você está com cada uma das seguintes coisas?

0 = Nada satisfeito

10 = Totalmente satisfeito

A sua aparência	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Com os seus amigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Com as pessoas que moram com você	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Com o bairro onde você vive	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sua vida como um/uma estudante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sua vida como um todo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANEXO B – Roteiro semiestruturado



Roteiro semiestruturado – Grupos Focais

Apresentação:

Bom dia (boa tarde), pessoal. Eu me chamo Monique (e eu me chamo _____ - observador). Nós somos parte do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da UFRGS. Nós já fomos na escola de vocês no ano retrasado para que vocês pudessem nos dizer um pouco sobre a rotina de vocês e as coisas que vocês gostam de fazer. Nós gostamos muito de conhecer um pouco mais sobre vocês e as coisas que fazem vocês se sentirem bem, mas ficamos curiosos em saber um pouco mais sobre o bem-estar de vocês relacionado a mobilidade dessa vez. Para nós, é importante saber o que vocês pensam sobre isso para que a gente possa ajudar a melhorar a vida de outras crianças como vocês.

Para fazer isso, hoje nós vamos conversar e pedimos que vocês falem, livremente, o que pensam. Lembra que não existe certo ou errado! Tudo o que vocês falarem será importante para nós.

Nós teremos essa conversa por, mais ou menos, 1 hora e meia e ela será gravada pra que, enquanto estamos aqui, nós estejamos com a atenção voltada só pra vocês. Essa gravação será mantida em sigilo e apenas os pesquisadores do GPPC/UFRGS terão acesso. Poderá ser bastante divertido, mas se vocês não gostar de participar e/ou não gostar de falar sobre certos assuntos conosco, pode desistir a qualquer momento ou interromper a conversa. Antes de vir conversar contigo, nós falamos com seus pais ou responsáveis, que permitiram que vocês participassem dessa atividade conosco, porém é vocês quem decidem participar ou não.

Primeiramente, vou perguntar o nome e idade de vocês.

Fazer uma questão disparadora geral:

- O que é liberdade pra vocês? O que vem na tua cabeça quando vocês pensam em liberdade?

- Vocês acham que existe diferença entre adultos e crianças?
- Que diferenças são essas?
- Como é pra vocês saírem sozinhos? Vocês podem, não podem? (A partir de possíveis respostas: "Não é seguro", "minha mãe não deixa", "não posso ir longe", "só da escola pra casa", "só brincar na frente de casa/na minha quadra/na praça", etc., começar a explorar a questão.)
- Têm vontade de sair mais de casa sozinhos? Sente falta de sair de casa sozinhos ou com os amigos ou pra vocês não faz diferença, vocês gostam de ficar em casa mesmo?
- Gostam de estar fora de casa? Porque?
- Que coisas vocês queriam poder fazer fora de casa, na rua, que não pode?
- Como vocês vai pra escola, quando tinha aula presencial? De ônibus, a pé? Vocês vão sozinho pra escola? Com os amigos, com os colegas, irmãos? E vocês gostam ou não, como é pra vocês?
- Quando vocês brincam com os amigos de vocês? (A partir de possíveis respostas: Vai na casa um do outro, brinca na rua de casa, vai no shopping, na saída da escola, etc., começar a explorar a questão.)
- O que faria vocês sair mais de casa? O que faria vocês ficarem mais em casa? Vocês gostam de ficar na casa de vocês? Vocês gostam do bairro onde vocês moram? O que gosta e o que não gosta? Porque?
- E quando eu falo "bem-estar"? O que vem na cabeça de vocês quando pensam em bem-estar?
- E vocês acham que sair pela vizinhança, pelo bairro, ir pra casa de um amigo ou pra algum outro lugar sozinhos ou sem nenhum adulto acompanhando pode ter a ver com bem-estar?
- O que é necessário pra estar bem?
- Como vocês se sentem quando saem sozinhos, só com os amigos ou sem nenhum adulto acompanhando? Porque vocês se sentem assim? (Alegria, tristeza, ansiedade, raiva, frustração...)
- Lembrar de sempre explorar aspectos negativos, positivos e satisfação.

ANEXO C – Parecer CEP

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Bem-estar Subjetivo na Infância: Percepções das Crianças e Fatores Psicossociais Associados

Pesquisador: JORGE CASTELLÁ SARRIERA

Área Temática:

Versão: 6

CAAE: 00674612.6.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFRGS

Patrocinador Principal: Instituto de Psicologia - UFRGS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.149.888

Apresentação do Projeto:

O estudo avaliado tem como título “Bem-estar subjetivo na infância: percepções das crianças e fatores psicossociais associados”, que faz parte de um projeto de pesquisa transcultural nomeado “Mundos das Crianças” (Children’s Worlds, the International Survey of Children’s Well-Being – ISCWeB). Nesse momento, está se realizando a terceira onda de coleta de dados, a qual é conduzida no Brasil (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, e São Paulo) pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da UFRGS, coordenado pelo professor Jorge Castellá Sarriera. Participam crianças com idades entre oito e 12 anos, as quais respondem a um questionário que avalia dimensões do bem-estar e indaga sobre atividades diárias e de vida, assim como fazem parte de grupos focais. Para alcançar os objetivos propostos os dados são levantados de forma quantitativa (análise descritiva, análise bivariadas e análise fatorial exploratória confirmatória) e qualitativa (análise de conteúdo). O projeto já foi aprovado por este CEP, mas foi apresentada uma emenda solicitando adaptação da coleta de dados, considerando o atual contexto de suspensão das atividades presenciais devido à pandemia do COVID-19. Os pesquisadores requerem que os grupos focais sejam realizados de forma online, com uso de software próprio para reuniões (MConf ou Skype, por exemplo), atendendo aos princípios éticos. Destaca-se que não há referencia a coleta de dados que envolve a aplicação do Questionário sobre Bem-estar Infantil.

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br

Continuação do Parecer: 4.149.888

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos gerais do estudo consistem em: 1) adaptar, validar e verificar as propriedades psicométricas de instrumento de bem-estar para crianças de 8 a 12 anos; 2) coletar dados representativos da vida e das atividades diárias das crianças, o uso do tempo e suas próprias percepções e avaliações de seu bem-estar; 3) conhecer os significados e concepções de bem-estar atribuídos pelas crianças; 4) avaliar o bem-estar subjetivo de crianças provenientes de diferentes contextos e de diferentes grupos socioeconômicos, assim como de gêneros distintos; e 5) possibilitar a comparação de aspectos psicossociais das crianças em diferentes países. Como objetivos específicos tem-se: 1) compreender as relações entre o bem-estar e a visão que as crianças têm de si mesmas e dos diferentes ambientes nos quais se relacionam; 2) identificar como as crianças percebem suas relações familiares e com amigos, com a comunidade e com a escola, bem como o uso que fazem do seu tempo livre; 3) identificar como as crianças relacionam o bem-estar com seu próprio futuro, a partir de suas expectativas atuais, seus desejos e aspirações; 4) avaliar a relação do bem-estar infantil com o senso de comunidade, o ambiente e a espiritualidade/ religiosidade. Todos eles estão claros e são exequíveis de acordo com as propostas metodológicas a serem adotadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores pontuam no Formulário da Plataforma Brasil (FPB) e no projeto que o risco implicado a proposta é "baixo", relativo ao cansaço em preencher todo o questionário ou o desconforto em responder algum item, e que "serão tomados todos os cuidados para o esclarecimento da pesquisa, sua afinidade ou não em participar e o consenso dos pais e educadores". Alertam que "no caso de algum mal-estar a criança será acolhida pelo serviço de orientação educacional ou psicologia escolar da escola ou centros de atendimento psicológicos das Universidades". No projeto, acrescentam que os participantes serão informados de que têm plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. No tocante aos benefícios, os pesquisadores destacam que "a pesquisa internacional visa levantar indicadores de bem-estar infantil, para que possam ser tomadas medidas pelos governos quanto à proteção dos direitos das crianças referentes ao seu bem-estar emocional e ambiental".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa está bem fundamentada teórica e metodologicamente.

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116
Bairro: Santa Cecília **CEP:** 90.035-003
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL



Continuação do Parecer: 4.149.888

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As versão atualizadas do TCLE e do TA para o formato de grupos focais online foram incluídas na Plataforma Brasil, atendendo a Parecer anterior do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as solicitações do CEP foram atendidas. Não há mais pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomendamos a todos os pesquisadores do Instituto de Psicologia que avaliem os seus projetos de pesquisa em andamento e considerem os impactos da COVID-19 na continuidade de sua realização.

Esta recomendação se aplica a todos os projetos de pesquisa. Devem ser avaliadas as situações de interação pessoal em coletas de dados e outras situações decorrentes da realização dos estudos.

Caso necessite de uma consultoria, o CEP do Instituto de Psicologia fica à disposição para discutir cada situação de forma pontual.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1551972_E2.pdf	15/06/2020 16:54:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEjun2020.pdf	15/06/2020 16:53:31	JORGE CASTELLÁ SARRIERA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PlataformaBrasilProjeto_3aOndaISCImai2020.pdf	28/05/2020 18:08:12	JORGE CASTELLÁ SARRIERA	Aceito
Outros	CartaCEP.pdf	28/11/2018 09:15:26	JORGE CASTELLÁ SARRIERA	Aceito
Outros	TERMO_CONCORDANCIA_INSTITUCIONAL.pdf	25/10/2018 11:33:37	JORGE CASTELLÁ SARRIERA	Aceito
Outros	Quest_parte2.pdf	22/10/2018 22:46:03	JORGE CASTELLÁ SARRIERA	Aceito
Outros	Parecer Comite Pesquisa UFRGS.pdf	01/03/2012		Aceito

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116
Bairro: Santa Cecília **CEP:** 90.035-003
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL



Continuação do Parecer: 4.149.888

Outros	Parecer Comite Pesquisa UFRGS.pdf	10:28:19		Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto.pdf	23/02/2012 10:39:52		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_12_ANOS.pdf	27/01/2012 12:34:59		Aceito
Outros	QUESTIONARIO 10 ANOS.pdf	27/01/2012 12:31:27		Aceito
Outros	QUESTIONARIO 8 ANOS.pdf	27/01/2012 12:23:00		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 12 de Julho de 2020

Assinado por:
Jerusa Fumagalli de Salles
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116
Bairro: Santa Cecília **CEP:** 90.035-003
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

ANEXO D – Termo de Concordância Institucional (TCI)

TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL

Escola/Colégio _____.

Prezado(a) diretor(a),

O Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul está realizando uma pesquisa sob orientação do professor Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera, com o objetivo de investigar o bem-estar infantil, direitos das crianças e satisfação com seus contextos de vida em crianças com idades entre oito e 12 anos, em diferentes escolas do Brasil.

Sua participação envolve a concordância da escola para a realização da pesquisa por meio da aplicação de questionários em alunos com idade entre 8 e 12 anos, além da concordância para a realização de um grupo de discussão com dez alunos voluntários sobre a temática. O questionário investiga atividades, percepções e avaliações de crianças sobre bem-estar subjetivo. A participação da escola nesse estudo é voluntária, e se a instituição decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo sem qualquer prejuízo. Aos alunos participantes, será solicitada a autorização dos pais por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico.

Os dados levantados na pesquisa serão arquivados na sala (nº 122) do pesquisador responsável, nas dependências do Instituto de Psicologia da UFRGS, e descartados após o período de 5 anos. Na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade da escola e dos alunos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo, omitindo-se todas as informações que permitam identificá-los.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente a sua escola estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Esta investigação foi enviada ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia/UFRGS, localizado na Rua Ramiro Barcelos, 2600 na cidade de Porto Alegre com o número de telefone (51) 3308-5066 e e-mail: cep-psico@ufrgs.br. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e respeitam as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores responsáveis pelo e-mail gppcufrgs@gmail.com, ou pelo telefone: (51) 3308-5239.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura diretor(a)

Local e data

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Questionários)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Questionários)

Prezados responsáveis,

O Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul está realizando uma pesquisa sob orientação do professor Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera, com o objetivo de investigar o bem-estar infantil, direitos das crianças e satisfação com seus contextos de vida em crianças com idades entre oito e 12 anos, em diferentes escolas do Brasil.

Para tanto, solicitamos sua autorização, e a de seu filho(a), para que ele(a) colabore com esta pesquisa por meio do preenchimento de um questionário que explora as atividades, percepções e avaliações das crianças sobre bem-estar subjetivo. O material será coletado em horário disponibilizado pela direção da escola, e se restringirá unicamente à produção de conhecimento científico, garantindo a confidencialidade e a não identificação dos participantes. A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária. Se você, ou seu filho(a), decidir que ele(a) não deve participar ou que deve desistir, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Os dados coletados serão arquivados na sala (nº 122) do pesquisador responsável, nas dependências do Instituto de Psicologia da UFRGS, e descartados após o período de 5 anos. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade de seu(sua) filho(a) será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, seu(sua) filho(a) estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Esta pesquisa não oferece danos diretos a seu filho(a). Entretanto, caso, de alguma maneira, seu(sua) filho(a) sentir-se mobilizado com algum aspecto referente à realização dessa atividade, ele(a) será encaminhado(a) ao serviço de psicologia da universidade de sua cidade.

Esta investigação foi enviada ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia/UFRGS, localizado na Rua Ramiro Barcelos, 2600, na cidade de Porto Alegre, com o número de telefone (51) 3308-5066 e email: cep-psico@ufrgs.br e anexada à Plataforma Brasil. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e respeitaram as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores responsáveis pelo e-mail gppcufrgs@gmail.com, ou pelo telefone: (51) 3308-5239.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera

Local e data

Consinto com a participação de meu filho(a) neste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura responsável

Local e data

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Grupos Focais)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Grupo Focal)

Prezados(as) pai/mãe/responsável:

O Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul está realizando uma pesquisa sob orientação do professor Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera, com o objetivo de investigar o bem-estar infantil, direitos das crianças e satisfação com seus contextos de vida em crianças com idades entre oito e 12 anos, em diferentes escolas do Brasil.

Para tanto, solicitamos sua autorização, e a de seu filho(a), para que ele(a) colabore com esta pesquisa por meio da participação em um grupo que irá debater sobre os significados e concepções de bem-estar atribuídos pelas crianças. As discussões em grupo ocorrerão em horário disponibilizado pela direção da escola e serão filmadas ou gravadas em áudio, se assim você o permitir, com duração aproximada de uma hora e meia. O material coletado se restringirá unicamente à produção de conhecimento científico, garantindo a confidencialidade e a não identificação dos participantes. A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária. Se você, ou seu filho(a), decidir que ele(a) não deve participar ou que deve desistir, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Os dados coletados serão arquivados na sala (nº 122) do pesquisador responsável, nas dependências do Instituto de Psicologia da UFRGS, e descartados após o período de 5 anos. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade de seu(sua) filho(a) será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, seu(sua) filho(a) estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Esta pesquisa não oferece danos diretos a seu filho(a). Entretanto, caso, de alguma maneira, seu(sua) filho(a) sentir-se mobilizado com algum aspecto referente à realização dessa atividade, ele(a) será encaminhado(a) ao serviço de psicologia da universidade de sua cidade.

Esta investigação foi enviada ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia/UFRGS, localizado na Rua Ramiro Barcelos, 2600 na cidade de Porto Alegre, com o número de telefone (51) 3308-5066 e email: cep-psico@ufrgs.br e anexada à Plataforma Brasil. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e respeitaram as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores responsáveis pelo e-mail gppcufgrs@gmail.com, ou pelo telefone: (51) 3308-5239.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera

Local e data

Consinto com a participação de meu filho(a) neste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura responsável

Local e data

ANEXO G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a):

O Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul está realizando uma pesquisa sob orientação do professor Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera, com o objetivo de investigar o bem-estar infantil, direitos das crianças e satisfação com seus contextos de vida em crianças com idades entre oito e 12 anos, em diferentes escolas do Brasil.

Para tanto, solicitamos sua autorização para completar um questionário e/ou participar de um grupo de discussão que busca conhecer os significados e concepções de bem-estar atribuídos pelas crianças. Essas atividades ocorrerão em horário disponibilizado pela direção da escola, juntamente com os alunos de sua idade que optarem por participar. Os materiais que você produzir serão documentados, e só serão utilizados para a produção de conhecimento científico. Tudo o que você falar ou produzir será mantido em sigilo, ou seja, não será identificado com seu nome, e só ficará disponível para os pesquisadores. Se você decidir que não deve participar ou que deve desistir, pode fazer isso quando quiser sem qualquer prejuízo.

O material será arquivado na sala do pesquisador responsável (nº 122), nas dependências do Instituto de Psicologia da UFRGS, e descartado após o período de 5 anos. Na publicação dos resultados desta pesquisa, seus dados pessoais não serão identificados. Ao participar dessa pesquisa, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Esta pesquisa não oferece danos diretos. Mas, caso, de alguma maneira, você sentir que precisa conversar sobre o que pensou a partir da participação, você será encaminhado ao serviço de psicologia da universidade de sua cidade.

Esta investigação foi enviada ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia/UFRGS, localizado na Rua Ramiro Barcelos, Porto Alegre, com o número de telefone (51) 3308-5066 e e-mail: cep-psico@ufrgs.br e anexada à Plataforma Brasil. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e respeitam as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores responsáveis pelo e-mail gppcufgrs@gmail.com, ou pelo telefone: (51) 3308-5239.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera

Local e data

Concordo em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do aluno

Local e data

