

117

p-ISSN 0104-1037
e-ISSN 2176-6673

Educação, cidades
e infâncias desiguais

Samy Lansky
(Organizador)

Relatório

INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Jane Borges – (UFSCar) – Coordenadora
Andrea Karla Ferreira Nunes – (Unit)
Antonia Costa Andrade – (Unifap)
Eliza Andriana Sheuer Nante – (Unopar)
Rosenilde Nogueira Baniago – (IFGoiano)
Guilherme Veiga Rios – (Inep)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIP/Unesco) – Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIP/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

117

p-ISSN 0104-1037
e-ISSN 2176-6873

Educação, cidades
e infâncias desiguais

Samy Lansky
(Organizador)

Em
Aberto

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (CGEP)

Priscila Pereira Santos – priscila.santos@inep.gov.br
Ricardo César Blezer – ricardo.blezer@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Joana Darc Ribeiro – joana.ribeiro@inep.gov.br
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br

REVISÃO

Português

Andréa Silveira de Alcântara
Jair Santana de Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Lilian Charlene Saraiva Antunes
Brenda Josyane dos Santos Souza

REVISÃO E TRADUÇÃO

Inglês

Gabriel Correa Lima

Espanhol

Ana Claudia de Medeiros Rios
Emanuely Dias Monteiro Guimarães

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Aline do Nascimento Pereira
Aline Ferreira de Souza
Clarice Rodrigues da Costa
Nathany Brito Rodrigues

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

CAPA

Raphael C. Freitas

APOIO TÉCNICO

Andrea Cidade Marinho

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

APOIO ADMINISTRATIVO

Sarah Gomes Mota

REVISÃO GRÁFICA

Érika Janaina de Oliveira Saraiva Santos

ESTAGIÁRIA

Gisele de Souza Braga

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 850 exemplares

EM ABERTO

Uma revista monotêmica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

INDEXADA EM:

BBE/Inep
OEI

Latindex
Edubase/Unicamp

Diadorim IBICT
PKP

Eletronische

Qualis/Capes: Educação – A2

Publicada *online* em 07 de março de 2024.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999;
Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015;
Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

Educação, cidades e infâncias desiguais Samy Lansky (UFMG).....	19
---	-----------

enfoque

Qual é a questão?

Infância e espaços urbanos: perspectivas de pesquisa e intervenção Samy Lansky (UFMG) Maria Cristina Soares de Gouvea (UFMG)	25
---	-----------

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

“Lá ficava a minha casa”: a configuração social de crianças em processos de reassentamento na borda norte da cidade de Curitiba Avelaine do Rocio Mielniczki Fonseca (UFPR) Valéria Milena Rohrich Ferreira (UFPR)	47
--	-----------

Crianças nos espaços públicos de lazer da cidade de Fortaleza,
estado do Ceará
Alana Aragão Vasconcelos (UFC) **69**

A saída das crianças das ruas no século 20 em três países:
Estados Unidos da América, Austrália e Brasil
Cristian Pedro Rubini Dutra (UFT)
Fernanda Müller (UnB) **87**

Perspectivas de caminhabilidade em territórios educativos
na Ilha do Governador, Rio de Janeiro
Giselle Cerise Gerson (Ufersa)
Paulo Afonso Rheingantz (UFRJ) **107**

Crianças, território e identidade: um estudo de caso num
contexto vulnerável português
Gabriela Trevisan (ProChild CoLAB, Portugal)
Mariana Carvalho (ProChild CoLAB, Portugal)
Cidália Silva (UMinho, Portugal)
Manuel Sarmiento (UMinho, Portugal) **123**

Infância, pandemia e desigualdades socioterritoriais na Região
Metropolitana de Belo Horizonte
Levindo Diniz Carvalho (UFMG)
Luciana Maciel Bizzotto (USP)
Iza Rodrigues da Luz (UFMG)
Isabel de Oliveira e Silva (UFMG) **145**

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

Desejos dos estudantes para o percurso casa-escola no mapeamento
afetivo da cidade do Rio de Janeiro
Alain Lennart Flandes Gomez (UFRJ)
Rafael Ferreira Diniz Gomes (UFRJ)
Giselle Arteiro Nielsen Azevedo (UFRJ) **163**

resenhas

Outros olhares de fazer cidade e produzir cidadania
Lucas Vezedek (UFBA) **175**

TONUCCI, Francesco. *A cidade das crianças: uma nova forma de pensar a cidade*. Tradução de Margarida Periquito. Matosinhos, Portugal: Faktoria K, 2019. 340 p.

“Docha”: pelo direito à reinvenção do espaço por bebês e crianças Sonia Maria Fernandes (UFPR)	185
--	------------

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e
criançar os espaços para desacostumar geografias – por uma teoria
sobre a espacialização da vida de bebês e crianças*. São Carlos, SP:
Pedro & João Editores, 2021. 199 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre educação, cidades e infâncias desiguais

Marcia Cristina dos Santos (UFPR) Marcia Baierdorf (UFPR).....	193
---	------------

números publicados	201
---------------------------------	------------

summary

presentation

Unequal education, cities and childhoods Samy Lansky (UFMG).....	19
--	-----------

focus

What´s the point?

Childhood and urban spaces: research and intervention perspectives Samy Lansky (UFMG) Maria Cristina Soares de Gouvea (UFMG)	25
---	-----------

points of view

What other experts think about it?

“There was my house”: the social configuration of children in resettlement process on the northern edge of the city of Curitiba Avelaine do Rocio Mielniczki Fonseca (UFPR) Valéria Milena Rohrich Ferreira (UFPR)	47
--	-----------

Children in public recreational spaces of Fortaleza, Ceará Alana Araújo Vasconcelos (UFC)	69
Children departing the streets of the 20th century in three countries: United States of America, Australia, and Brazil Cristian Pedro Rubini Dutra (UFT) Fernanda Müller (UnB)	87
Perspectives on the walkability in educational territories of Ilha do Governador, Rio de Janeiro Giselle Cerise Gerson (Ufersa) Paulo Afonso Rheingantz (UFRJ)	107
Children, identity and territory: a case study in a vulnerable Portuguese context. Gabriela Trevisan (ProChild CoLAB, Portugal) Mariana Carvalho (ProChild CoLAB, Portugal) Cidália Silva (UMinho, Portugal) Manuel Sarmiento (UMinho, Portugal)	123
Childhood, pandemic, and socio-spatial inequalities in the metropolitan area of Belo Horizonte Levindo Diniz Carvalho (UFMG) Luciana Maciel Bizzotto (USP) Iza Rodrigues da Luz (UFMG) Isabel de Oliveira e Silva (UFMG)	145

open space

Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.

Students' wishes for their routes between home and school within Rio de Janeiro's affective mapping Alain Lennart Flandes Gomez (UFRJ) Rafael Ferreira Diniz Gomes (UFRJ) Giselle Arteiro Nielsen Azevedo (UFRJ)	163
---	------------

reviews

Other perspectives on creating the city and citizenship Lucas Vezedek (UFBA)	175
--	------------

TONUCCI, Francesco. *A cidade das crianças: uma nova forma de pensar a cidade*. Tradução de Margarida Periquito. Matosinhos, Portugal: Fatoría K, 2019. 340 p.

Docha”: for the right to reinvent the space by babies and children
Sonia Maria Fernandes (UFPR)..... **185**

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias – por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. 199 p.

annotated bibliography

Annotated bibliography on uneven childhood, education and cities

Marcia Cristina dos Santos (UFPR)

Marcia Baierdorf (UFPR)..... **193**

published issues **201**

sumario

presentación

Educación, ciudades e infancias desiguales

Samy Lansky (UFMG)..... 19

enfoque

¿Cuál es la cuestión?

Infancia y espacios urbanos: perspectivas de investigación e intervención

Samy Lansky (UFMG)

Maria Cristina Soares de Gouvea (UFMG)25

puntos de vista

¿Qué piensan otros especialistas?

“Allí estaba mi casa”: la configuración social de los niños en los procesos de reasentamiento en el extremo norte de la ciudad de Curitiba

Avelaine do Rocio Mielniczki Fonseca (UFPR)

Valéria Milena Rohrich Ferreira (UFPR)47

Niños en los espacios públicos de ocio de la ciudad de Fortaleza, estado Ceará Alana Araújo Vasconcelos (UFC)	69
La salida de los niños de la calle en el siglo XX en tres países: Estados Unidos de América, Australia y Brasil Cristian Pedro Rubini Dutra (UFT) Fernanda Müller (UnB)	87
Perspectivas sobre la transitabilidad en los territorios educativos en la Ilha do Governador, Rio de Janeiro Giselle Cerise Gerson (Ufersa) Paulo Afonso Rheingantz (UFRJ).....	107
Niños, territorio e identidad: un estudio de caso en un contexto vulnerable portugués Gabriela Trevisan (ProChild CoLAB, Portugal) Mariana Carvalho (ProChild CoLAB, Portugal) Cidália Silva (UMinho, Portugal) Manuel Sarmiento (UMinho, Portugal).....	123
Infancia, pandemia y desigualdades socioterritoriales en la Región Metropolitana de Belo Horizonte Levindo Diniz Carvalho (UFMG) Luciana Maciel Bizzotto (USP) Iza Rodrigues da Luz (UFMG) Isabel de Oliveira e Silva (UFMG).....	145

espacio abierto

Comentarios, entrevistas, propuestas, experimentos, traducciones etc.

Deseos de los estudiantes para la ruta casa-escuela en el mapeo afectivo de la ciudad de Rio de Janeiro Alain Lennart Flandes Gomez (UFRJ) Rafael Ferreira Diniz Gomes (UFRJ) Giselle Arteiro Nielsen Azevedo (UFRJ)	163
--	------------

reseñas

Otras formas de hacer ciudad y producir ciudadanía Lucas Vezedek (UFBA)	175
---	------------

TONUCCI, Francesco. *A cidade das crianças: uma nova forma de pensar a cidade*. Tradução de Margarida Periquito. Matosinhos, Portugal: Faktoria K, 2019. 340 p.

“Docha”: por el derecho de los bebés y los niños a reiventar el espacio Sonia Maria Fernandes (UFPR)	185
--	------------

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias – por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. 199 p.

bibliografía comentada

Bibliografía comentada sobre educación, ciudades e infancias desiguales Marcia Cristina dos Santos (UFPR) Marcia Baierdorf (UFPR).....	193
--	------------

números publicados	201
---------------------------------	------------

apresentação

Educação, cidades e infâncias desiguais

Samy Lansky

Propomos, por meio da produção de autoras e autores de distintas disciplinas e regiões do Brasil e de Portugal, dar visibilidade a estudos e pesquisas que analisam políticas e projetos de intervenção que consideram os modos de vida das crianças urbanas, os espaços que frequentam, a participação cidadã, os deslocamentos e as desigualdades, entre os muitos fatores relacionados com a educação. Pretendemos, neste número da revista *Em Aberto*, retratar como os diversos contextos interferem nas interações desse grupo com a cidade em que vive, além de destacar metodologias de pesquisa, experiências participativas de planejamento urbano e intervenções socioespaciais com crianças. A recente abordagem interdisciplinar que as infâncias vêm recebendo, especialmente nos campos da educação, do planejamento urbano, da sociologia, da antropologia, da geografia, entre outros, salienta a riqueza e reafirma a relevância desse debate. Reitera, ainda, a distinção entre os modos de vida infantis urbanos de acordo com a inserção social das crianças e suas famílias.

Desde a segunda metade do século 20, é possível encontrar produção acadêmica e intervenções urbanas que se opõem a um olhar “adultocêntrico” e homogeneizante para os espaços. No entanto, se, anteriormente, a socialização entre distintos grupos sociais era considerada importante dispositivo de combate às desigualdades e promotora da aprendizagem cidadã, recentemente, com os desafios trazidos pela pandemia, nos deparamos com orientações que preconizavam o distanciamento entre as pessoas para prevenir a contaminação. Esse fato põe em xeque todo um campo do pensamento social e urbano quando as dimensões do encontro passam a se configurar como perigosas não só ante o desconhecido, mas

também para a saúde. Nesse contexto, as desigualdades de oportunidades se acirram ainda mais. Se, por um lado, é possível encontrar características comuns entre infâncias em ambientes diversos, especialmente em suas brincadeiras e outras expressões da “cultura infantil”, por outro, vários autores têm chamado a atenção para a diversidade de experiências infantis, construídas social, espacial e historicamente. Os textos selecionados para esta publicação abordam essas questões com base em distintos temas e pontos de vista.

Na seção Enfoque, o autor Samy Lansky e a autora Maria Cristina Soares de Gouvea, no artigo “Infância e espaços urbanos: perspectivas de pesquisa e intervenção”, apresentam a produção acadêmica caracterizada pela interdisciplinaridade, pela construção de um aparato conceitual e de recursos metodológicos singulares e pela multiplicidade das temáticas de pesquisa. Tais referências vêm ancorando projetos e programas de intervenção urbana, a partir da defesa do direito da criança à cidade. O foco se concentra em análises nos campos da geografia, da arquitetura e do urbanismo, em diálogo com os estudos da infância.

Na seção Pontos de Vista, em seis artigos, os cenários examinados são majoritariamente as grandes cidades. Cinco são brasileiros (um da região Nordeste, um do Centro-Oeste, dois da região Sudeste e outro da região Sul), além de um artigo que analisa um contexto português. Interessante destacar a interdisciplinaridade de autores e autoras presentes nesta publicação, entre educadores, sociólogos, arquitetos urbanistas e pesquisadores das infâncias e das crianças.

O primeiro texto, “‘Lá ficava a minha casa’: a configuração social de crianças em processos de reassentamento na borda norte da cidade de Curitiba”, é resultado de pesquisa no âmbito do grupo de estudos sobre Território, Educação e Cidade (Teci), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nele, Avelaine do Rocio Mielniczki Fonseca e Valéria Milena Rohrich Ferreira analisam os efeitos dos problemas urbanos contemporâneos – como a gentrificação e o reassentamento de famílias de grupos populares por meio de políticas de habitação – na vida, no cotidiano e nas redes de afeto e solidariedade em Curitiba.

No segundo artigo, “Crianças nos espaços públicos de lazer: o caso de Fortaleza, estado do Ceará”, Alana Aragão Vasconcelos debate o conceito de Cidade Amiga da Criança e investiga a disponibilidade e a qualidade desses espaços mediante o cruzamento dos dados georreferenciados das áreas mais adensadas por crianças (0 a 12 anos).

No terceiro e no quarto artigos, o tema da mobilidade infantil nas cidades é abordado, especialmente quanto ao deslocamento entre moradia e escola. Numa abordagem sócio-histórica, Cristian Pedro Rubini Dutra e Fernanda Muller, em “A saída das crianças das ruas no século 20 em três países: Estados Unidos da América, Austrália e Brasil”, apresentam, por meio de um olhar socioeducativo, três contextos urbanos bem distintos, em que a presença e a circulação de automóveis opõem-se à circulação e à presença das crianças nos espaços públicos. Em seguida, Giselle Cerise Gerson e Paulo Afonso Rheingantz exploram as “Perspectivas da caminhabilidade em territórios educativos na Ilha do Governador, Rio de Janeiro”, buscando desenvolver uma escuta sensível e identificar os aspectos positivos e

negativos percebidos pelas crianças no percurso entre casa e escola. Os deslocamentos, principalmente a pé, dos professores e estudantes em ações educativas nas imediações das escolas podem contribuir para a aproximação e superação dos problemas entre a escola e sua vizinhança.

No quinto artigo, "Crianças, território e identidade: um estudo de caso de intervenção local num território vulnerável", Gabriela Trevisan, Mariana Carvalho, Cidália Silva e Manuel Sarmento apresentam a metodologia participativa centrada no direito das crianças à cidade e as atividades promovidas em espaço público de modo interdisciplinar, intergeracional e participativo, em Gondar, na cidade de Guimarães, em Portugal.

Encerrando a seção, o autor Levindo Diniz Carvalho e as autoras Luciana Maciel Bizzotto, Iza Rodrigues da Luz e Isabel de Oliveira e Silva, no artigo "Infância, pandemia e desigualdades socioterritoriais na Região Metropolitana de Belo Horizonte", procuram debater, mediante a escuta de crianças de 8 a 12 anos, a repercussão de suas experiências no contexto da pandemia do coronavírus, com foco especial em suas relações com a dimensão territorial e com o brincar.

Na seção Espaço Aberto, os "Desejos dos estudantes para o percurso casa-escola no mapeamento afetivo da cidade do Rio de Janeiro" são revelados por meio de mapas, tabelas, gráficos e outras estratégias de representação. Alain Lennart Flandes Gomez, Rafael Ferreira Diniz Gomes e Giselle Arteiro Nielsen Azevedo apresentam um projeto urbano construído coletivamente com estudantes de 6 a 15 anos da rede pública municipal. O resultado dá visibilidade às fragilidades, reconhece as potencialidades e apoia-se nas conexões representadas pelas relações entre os locais de moradia, os equipamentos urbanos e a vida na cidade.

A seção Resenhas contém duas contribuições. Na primeira, Lucas Vezedek analisa o livro *A cidade das crianças: uma nova forma de pensar a cidade*, de Francesco Tonucci, tradução lançada em 2019 do texto original de 1996. Destina-se a todas as pessoas que se interessem pela produção de uma vida comunitária que seja democrática, sustentável e comprometida com o bem-estar social. Na segunda, Solange Pacheco Ferreira apresenta a obra *Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para des acostumar geografias*, de Jader Janer Moreira Lopes, de 2021. Os conceitos e os termos apresentados pelo autor, reelaborados, oxigenados, recarregados de vida, nos fazem, em nossas vivências com crianças, dispensar os cristalizados topoadultocentrismos.

Na seção Bibliografia Comentada, para o leitor interessado, Marcia Cristina dos Santos traz um levantamento de livros, capítulos, artigos e teses com resumos informativos.

Ao apresentar o conjunto dos textos organizado em cinco seções, compreendemos que cada um deles pode ser lido separadamente, ou na ordem que bem aprouver a quem tiver em mãos este número temático da revista *Em Aberto*.

Samy Lansky
Organizador

Qual é a questão?

enfoque

Infância e espaços urbanos: perspectivas de pesquisa e intervenção

Samy Lansky

Maria Cristina Soares de Gouvea

Resumo

O percurso dos estudos da infância é apresentado por meio de análises teórico-bibliográficas que se concentram em geografia, arquitetura e urbanismo; no diálogo que essas áreas estabelecem com os referenciais teórico-metodológicos dos estudos da infância; e, no campo interdisciplinar desenvolvido a partir do final do século 20. Desde a década de 1970, as relações da criança com a cidade têm sido contempladas na geografia, configurando um campo específico. Nas pesquisas urbanísticas e na produção arquitetônica, desde meados do século 20, há propostas urbanas que, apesar de pontuais, incluem as crianças. Observa-se um crescente volume de programas e planos urbanos que focam a criança nos espaços públicos e a sua mobilidade na cidade. No Brasil, o interesse pelo tema baseia-se no entendimento de que a reprodução da desigualdade da estrutura social ancora-se na experiência de segregação vivida desde a infância. Educar para a vida adulta implica refletir sobre as estratégias de desenvolvimento da cidadania que envolvam formas de convívio intergeracional e interclasse desde a infância, e, também, como essa segregação é reproduzida nas interações e nos espaços sociais.

Palavras-chave: cidade; crianças; estudos da infância; estudos urbanos.

Abstract

Childhood and urban spaces: research and intervention perspectives

The path of childhood studies is presented through theoretical and bibliographic analyses centered on geography, architecture and urbanism, establishing a dialogue with these areas along theoretical and methodological benchmarks of childhood studies and in the interdisciplinary field developed at the end of the twentieth century. During the 1970s, interactions between children and the city has been contemplated within geography, thus forming a specific field. Since the mid-twentieth century, urban studies and architectural production have urban proposals that, although occasionally, include children. Recently, we observe a growing number of programs and urban plans that centers on children in public spaces and their mobility in the city. In Brazil, interest in this matter stems from the awareness that the reproduction of inequality in the social structure is also anchored in the social experience of segregation lived since childhood. Education towards adult life implies a reflection on citizenship development strategies that involve forms of intergenerational and interclass interaction since childhood, as well as the perception on how this segregation is reproduced in interactions and social spaces.

Keywords: cities; children; childhood studies; urban studies.

Resumen

Infancia y espacios urbanos: perspectivas de investigación e intervención

El camino de los estudios de la infancia se presenta a través de análisis teórico-bibliográficos que se centran en la geografía, la arquitectura y el urbanismo; en el diálogo que estas áreas establecen con las referencias teórico-metodológicas de los estudios de la infancia; y en el campo interdisciplinario desarrollado a partir de finales del siglo XX. Desde la década de 1970, las relaciones de los niños con la ciudad se han contemplado en la geografía, configurando un campo específico. En la investigación urbana y la producción arquitectónica, desde mediados del siglo XX, ha habido propuestas urbanas que, aunque puntuales, incluyen a los niños. Existe un volumen creciente de programas y planes urbanos que se centran en los niños en los espacios públicos y su movilidad en la ciudad. En Brasil, el interés por el tema se basa en el entendimiento de que la reproducción de la desigualdad de la estructura social está anclada en la experiencia de segregación vivida desde la infancia. Educar para la adultez implica reflexionar sobre las estrategias de desarrollo de la ciudadanía que involucran formas de convivencia intergeneracional e interclasista desde la infancia, y también cómo se reproduce esta segregación en las interacciones y espacios sociales.

Palabras clave: ciudad; niños; estudios de la infancia; estudios urbanos.

Introdução

As relações da criança com o mundo urbano constituem tema de significativas produções, ainda que esparsas, desde o século 19. Mais recentemente, tais estudos vêm sendo adensados, afirmando-se como substantivo campo de produção, caracterizado pela interdisciplinaridade e por um aparato conceitual e de recursos metodológicos singulares, e também pela multiplicidade das temáticas de pesquisa, tendo como perspectiva apreender a relação da criança com a cidade, a partir de suas experiências sociais e seu olhar sobre o mundo. Essas referências servem de âncora para a construção de projetos e programas de intervenção urbana, com base na defesa do direito da criança à cidade (Lefebvre, [1968] 2009;¹ Gobbi; Anjos; Seixas; Tomás, 2022; Lansky; Gouvea, 2022).

Neste artigo, ainda que brevemente, sistematizamos tal campo de produção, historicizando seu percurso, apresentando as principais temáticas, as estratégias investigativas e os desafios contemporâneos de intervenção, em sua dimensão espacial. Levando em conta experiências anteriores da autora e do autor, iremos concentrar as análises nos campos da geografia, da arquitetura e do urbanismo, no diálogo que estabelecem com os referenciais teórico-metodológicos dos estudos da infância.

Anteriormente, a criança era abordada em pesquisas e investigações oriundas especialmente do campo da psicologia, mas, a partir das décadas de 1980 e 1990, emergem estudos em que ela aparece como ator no campo sociológico. Nessa direção, a produção bibliográfica tem chamado a atenção para a importância de considerar que a criança participa da vida social no interior de relações com adultos, as quais são atravessadas por dinâmicas de poder. Cabe, pois, conferir visibilidade às estruturas sociais em que essas relações se desenvolvem (Qvortup, 2011; Qvortrup; Corsaro; Honig, 2009), contemplando os vínculos inter e intrageracionais, os espaços sociais, a singularidade das produções discursivas de crianças de diferentes origens e idades (Campos, 2008).

Outras áreas disciplinares vêm tomando a criança como objeto de reflexão, configurando um campo com identidade própria: os estudos da infância, com um enorme volume de publicações, congressos e associações científicas. Tanto na construção de um suporte teórico de análise da singularidade da infância como grupo geracional, quanto na construção de estratégias metodológicas investigativas, a interdisciplinaridade afirma-se como dimensão fundamental do campo, destacadamente no diálogo com a história, a sociologia, a psicologia, a geografia, os estudos da linguagem, das artes visuais, do *design* e, mais recentemente, com a arquitetura e urbanismo. Observa-se que tais investigações têm fundamentado a construção de práticas, projetos e programas de intervenção, no interior de políticas públicas de defesa dos direitos da criança, envolvendo prioritariamente os setores de educação, saúde e assistência social (e, mais recentemente, do urbanismo), avançando para uma perspectiva intersetorial.

¹ O ano entre colchetes é o da primeira edição da obra citada.

Seguindo as reflexões de James (2010) sobre os desafios para as pesquisas, cabe investir num modelo interpretativo que supere as divisões disciplinares e busque um conhecimento que atravesse os diferentes campos, situando-se nas fronteiras e margens e não no interior das distintas disciplinas que hoje contemplam a infância. Mas, para as ciências sociais contemporâneas, certamente esse não é um questionamento posto apenas para os estudos da infância.

Tal perspectiva tem implicado desafios metodológicos nas investigações e intervenções. No caso dos estudos sobre a relação da criança com o mundo urbano, como deveria ser sua vivência nesse espaço? Como pensar, planejar e produzir de forma colaborativa e democrática o espaço urbano, considerando o direito da criança à cidade?

Criança e espaço urbano no Brasil: produção de olhares e intervenções

Ao entender a criança como agente, inserido em múltiplos espaços, o universo investigativo, os contextos de intervenção social e as temáticas ampliam-se. Tradicionalmente, em particular no campo da pedagogia e da arquitetura, os estudos privilegiavam as instituições de educação infantil, contemplando a análise dos processos e espaços educativos formais ou, no caso da psicologia, as relações familiares. Recentemente, busca-se investigar o vínculo que a criança estabelece com o universo social mais amplo, analisando-se outros espaços e os veículos formativos. Destacam-se, entre outros, os estudos sobre os espaços públicos de lazer, as relações com os museus e outros equipamentos culturais, com as mídias, a inserção em espaços rural e urbano, a participação em movimentos sociais, bem como o impacto das diferenças e desigualdades sociais urbanas na experiência das crianças.

Esse panorama resulta na ampliação dos estudos sobre os espaços sociais da infância para além de família e escola, destacando-se um consistente volume de pesquisas que tomam o espaço urbano como campo de investigação e intervenção. A cidade afirma-se não apenas como lócus de moradia, mas como espaço educativo de sociabilidade, festa, cultura e mobilidade.

Na produção sobre as relações com os espaços urbanos no Brasil, historicamente, a cidade é percebida como lugar de corrupção e deformação da criança, que deve estar inserida na escola, tendo sido esse argumento fundamental no estabelecimento do ensino obrigatório (Gouvea, 2013). O discurso sobre o papel corruptor da cidade marca os projetos de educação no Brasil durante a Primeira República, período de intensa urbanização (Faria Filho, 2002), em que a escola deveria ser estendida a toda a população infantil urbana, de forma a protegê-la da rua e dos efeitos nocivos que esta exerceria sobre sua formação: “se tal discurso de criminalização da circulação da criança na cidade é histórico, sua presença inscreve-se no cenário contemporâneo e marca muitas das políticas públicas de proteção à infância” (Carvalho; Seixas; Seixas, 2023, p. 2).

Os investigadores têm chamado atenção para como o cotidiano infantil é informado por tradições socioculturais, principalmente considerando as diferenças entre países do Hemisfério Norte (onde, desde o século 19, propagou-se o discurso de periculosidade da rua para a formação da criança), caracterizado pela domesticidade, privatização, institucionalização do cotidiano infantil, e países do Hemisfério Sul. Nestes, *grosso modo*, a rua constituiu-se como parte da vivência das crianças, pois, como aponta Lucchini (1996, p. 257, *apud* Parga, 2004, p. 146, tradução nossa), “à imagem da rua como lugar perigoso corresponde, muitas vezes, uma concepção europeia não compartilhada pelos grupos sociais populares dos países sul-americanos”.² Ou seja, a sociabilidade das camadas populares nesses países define-se tradicionalmente pela apropriação da rua, em continuidade com o espaço da casa, como também demonstra Punch (2002).

No Brasil, no exercício de uma sociabilidade centrada no grupo de pares, “a rua torna-se cenário de jogos e brincadeiras coletivas, expressão de uma cultura geracional específica”, a infantil (Gomes; Gouvea, 2008, p. 56), nesse sentido, assume um significado de iniciação na vida social. Desde o emblemático estudo de Florestan Fernandes ([1944] 1979), “As trocinhas do Bom Retiro”, em que o autor analisou a relação da criança com a cidade de São Paulo, as brincadeiras e singularidades das suas formas de apropriação do espaço urbano têm sido investigadas.

Segundo Castro (2004, p. 19), “[...] afastados das esferas institucionalizadas de poder, crianças e jovens embatem, na tessitura física e social por onde a vida da cidade se constrói, um jogo de forças para ocuparem seu lugar enquanto sujeito coletivo”. Porém, o esvaziamento da rua como espaço de sociabilidade infantil, não apenas nas camadas médias e altas, mas também nos extratos populares, configura, na contemporaneidade urbana, uma restrição da experiência da infância.

No caso das cidades brasileiras, as “regras que organizam o espaço urbano expõem basicamente padrões de diferenciação social e de separação” (Caldeira, 2000, p. 211), e, na análise do livro *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*, Augusto (2002, p. 219-220) ressalta que:

[...] o abandono de valores vinculados a um espaço público aberto e igualitário conduz à separação e ao estabelecimento de distância irredutível entre os grupos sociais, fazendo crer que cada um deva se isolar e conviver apenas com os seus iguais. A homogeneização produzida por esse padrão emergente de segregação, ao impedir a manifestação dos contrastes e a percepção do outro como um distinto complementar, dificulta a formação de indivíduos capazes de perceber a importância de sua atuação pública.

Observa-se, no contexto brasileiro, a restrição dos espaços de circulação das crianças, como indicam, entre outras, as seguintes pesquisas referentes a grandes metrópoles:

- Recife: Gough e Franch (2005);
- Belo Horizonte: Lansky (2006, 2012) e Carvalho (2009);

² [...] a la imagen de la calle peligrosa, una concepción de origen nord europeo que no es compartida por los grupos sociales desfavorecidos de los países sudamericanos.

- Rio de Janeiro: Coelho (2007);
- Brasília: Muller (2010).

Os estudos confirmam que as diferentes configurações sociais e urbanas informam distintas experiências de infâncias, caracterizadas pela segregação e pelas desigualdades sociais. No Brasil, se analisarmos a questão da mobilidade infantil, as crianças das camadas média e alta vivem confinadas em seus condomínios ou nas próprias residências, impedidas de usar os lugares públicos e neles circular, de experimentar a cidade, enquanto parte das crianças de aglomerados, vilas, favelas e ocupações populares são bastante presentes nesses espaços, circulam com mais autonomia entre a casa e a escola, vivenciam, portanto, a cidade de forma mais intensa, tanto em brincadeiras quanto em sociabilidades. No entanto, essa presença não é sinal de garantia dos direitos e pode indicar situação de vulnerabilidade social, exploração sexual e/ou no trabalho (Lansky, 2012). A condição urbana de confinamento ou emparedamento das crianças (Tiriba, 2010) e a falta de proteção resultam, em muitos casos, na dificuldade de acesso aos direitos infantis.

A violência urbana e de trânsito marcam a experiência das ruas, especialmente nas grandes metrópoles brasileiras (mas não apenas), onde o racismo e o medo do estranho, aliados à criminalidade, colocam os transeuntes em permanente estado de alerta, que exige estratégias específicas para a permanência e circulação dos sujeitos. Essas restrições têm informado um empobrecimento da experiência social infantil, tanto nas crianças das camadas médias quanto das populares.

30

Devido ao crescimento das desigualdades sociais na configuração das grandes metrópoles contemporâneas, a representação do espaço público como local de perigo aliada à sua privatização e a prioridade dada à circulação de automóveis têm efeitos significativos na experiência das infâncias, destacando-se as diferenciações de acordo com marcadores de gênero, raça/etnia e classe. Por outro lado, não é possível falar de cidade no singular, ao se considerar a diversidade de espaços urbanos contemporâneos.

Cabe chamar atenção para os dados sobre violência nos ambientes domésticos e nas redes de vizinhança, tanto em classes populares como nas classes médias e altas. No relatório sobre o contexto brasileiro, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2020, p. 50), informa que “a violência sexual acontece majoritariamente dentro de casa, e o responsável pelo crime é uma pessoa conhecida da vítima”.

Em 2020, 213 crianças de até 9 anos morreram de forma violenta no Brasil, com um aumento preocupante, de 2016 a 2020, no número de mortes de crianças de até 4 anos de idade. Na maioria dos casos, essas crianças morreram dentro de casa, vítimas de alguém conhecido. Para as crianças de até 9 anos de idade, a violência é, portanto, um fenômeno doméstico. Crianças são vítimas de morte violenta nos locais onde deveriam estar mais seguras: dentro de casa. (Unicef, 2020, p. 49).

No campo das políticas educacionais no Brasil, desde o início do século 20, é possível observar reflexões que levam em conta a dimensão formativa da cidade. As concepções propostas pelo movimento da Escola Nova, por exemplo, defendiam

uma educação pública para todos que extrapolasse os conteúdos curriculares adotados na época, de forma a incluir uma formação ampla dos alunos, como sujeitos cidadãos e produtores de cultura. A partir dos anos 1920, Anísio Teixeira assume um cargo público na área da Educação, em Salvador, e propõe que os espaços de lazer sejam incorporados às “escolas-parque”, institucionalizando, assim, uma das principais expressões culturais das crianças: a brincadeira.

Outra experiência de institucionalização das culturas urbanas infantis que marca a história da relação da criança com as cidades brasileiras são os parques infantis de Mário de Andrade. Na década de 1930, ao assumir o Departamento de Cultura e Lazer do município de São Paulo, propõe e constrói diversas unidades desse equipamento de atendimento de crianças no contraturno, com o objetivo expresso de valorizar e preservar as brincadeiras infantis, em contexto multicultural dos bairros residenciais da cidade naquela época. Essa prática constitui um exemplo paradigmático, embora pontual, pois propunha uma experiência governamental cultural e educacional não escolar, destinada a crianças de 3 a 6 anos, de famílias trabalhadoras, com o objetivo de garantir o direito ao brincar nos espaços públicos (Faria, 1993).

A intervenção de Mayumi Watanabe de Souza Lima (1989), que se tornou referência na arquitetura brasileira, foi muito importante ao considerar a relação das crianças com os espaços e propor a participação delas em projetos de arquitetura escolar pública, questões expressas em sua obra *A cidade e a criança*.

Demais experiências brasileiras vêm trabalhando na perspectiva da integração dos espaços urbanos: o projeto Bairro-Escola, elaborado pela organização não governamental (ONG) Cidade Escola Aprendiz, no final da década de 1990, que propôs a utilização dos espaços de escolas, praças, parques, igrejas, clubes etc. como espaços educativos. Inicialmente, esse projeto foi adotado no bairro Vila Madalena, em São Paulo, posteriormente, em Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, e no programa Escola Integrada, de Belo Horizonte (Lansky, 2012). Nesse programa, com a perspectiva de uma educação integral e integrada nos territórios, as crianças passaram a frequentar a escola em tempo integral, com conceitos diversos, mas imbricados nessas políticas. Esse Programa, que chegou a se expandir para a política estadual de educação em Minas Gerais, sofreu retrocesso durante a pandemia e tem retornado aos poucos à capital, de forma distinta da anterior.

Apesar da inspiração e inovação que o projeto Bairro-Escola representou, ele não existe mais no mesmo formato. Seguindo nessa direção, o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação (MEC), numa perspectiva de educação integral, apresenta o caderno pedagógico *Territórios educativos para a educação integral*, em que o termo *território educativo* é cunhado (Brasil. MEC. SEB, 2010).

Cabe indicar que temos avançado ao estabelecer o olhar para a prioridade da infância nas políticas públicas. O marco legal para a primeira infância (Lei nº 13.257/2016) é uma conquista brasileira recente com desdobramentos em ações voltadas para crianças pequenas. Apesar do desafio em sua implementação e das verbas nos orçamentos públicos, o *Plano Nacional pela Primeira Infância*, elaborado

pela Rede Nacional Primeira Infância (fórum de debate sobre políticas e ações com crianças), em 2020, pode ser considerado um desses sinais que colocam o sujeito criança na pauta de discussões sobre política pública no Brasil de modo intersetorial, apresentando um capítulo específico sobre a questão espacial, urbana e ambiental. Nessa direção, vêm sendo elaborados planos estaduais e municipais para a primeira infância em diversas regiões do Brasil, esforço coletivo de educadores, ONGs, fundações internacionais, universidades etc., mas que carecem de financiamento e estratégias para a escuta e participação das crianças, um dos principais desafios para os estudos, as políticas e os projetos a elas destinados.

Infância e cidade: perspectivas (inter)disciplinares

A temática das relações da criança com a cidade tem sido especialmente contemplada nos estudos da geografia, configurando um campo específico (ou subdisciplina), como observam Holloway e Valentine (2000), no livro *Children's geographies*. Tal campo configurou-se a partir da década de 1970, com os trabalhos desenvolvidos por William W. Bunge sobre como as crianças viviam uma opressão espacial nas cidades de Toronto e Detroit (Christensen; O'Brien, 2000).

Inicialmente, os estudos fundavam-se num diálogo com a psicologia do desenvolvimento, em sua vertente piagetiana, buscando apreender como a criança constrói noções e representações de espaço (Holloway; Valentine, 2000). Posteriormente, foi sendo estabelecido um diálogo teórico-metodológico com a sociologia e antropologia da infância, configurando-se uma "subdisciplina" definida pela realização de eventos específicos, pela produção de periódicos e por um vasto número de pesquisas em diferentes países. Tais análises têm em comum a ênfase no estudo da espacialidade da criança, no interior de diversos espaços sociais, destacando-se:

- as revistas: *Childhood*, número especial de 2000; e *Children's Geographies*, criada em 2003;
- as coletâneas: *Children in the city: home, neighbourhood and community*³ (Christensen; O'Brien, 2000); *Children's geographies: playing, living, learning*⁴ (Holloway; Valentine, 2000).

Para Olwig e Gullov (2003 *apud* Lansky, 2012, p. 77), três temas representam diferentes dimensões de espaço que possuem importância central nos estudos do campo:

- i) *oportunidade e controle*: revela aspectos de poder, vigilância e observação panóptica, em que a infância urbana se configura como o setor mais controlado da existência;

³ *Crianças na cidade: moradia, vizinhança e comunidade* (tradução nossa).

⁴ *Geografia das crianças: brincando, vivendo e aprendendo* (tradução nossa).

- ii) *relações geracionais*: a distinção entre crianças e adultos revela a polarização entre dominadores e dominados, portanto, a infância opera como ferramenta de segregação espacial; e
- iii) *questão de pertencimento*: focaliza relações entre comunidades locais, identidade e esferas globais, em que a migração e a formação de “guetos” se apresentam como fenômenos centrais.

Também no Brasil, a Geografia vem ancorando muitos dos estudos contemporâneos sobre a relação da criança com a cidade, indicando um importante legado de Milton Santos (1979, 1980) e suas análises no que diz respeito às relações entre espaço urbano, segregação e desigualdades. Destaca-se a publicação de obras como: *Geografia da infância* (Lopes; Vasconcellos, 2005); *Infância (in)visível* (Vasconcellos; Sarmiento, (2007); e *Infância na metrópole* (Debortoli; Martins; Martins, 2008).

No campo da Educação, outra disciplina que traz importantes contribuições sobre a temática, apesar do foco em contextos escolares, destaca-se a publicação de dossiês:

- *Tempos e espaços da infância* (Delgado; Muller, 2006);
- *Educação, cidade e pobreza* (Bitencourt, 2012);
- *Infância e cidade: perspectivas analíticas para as áreas de educação e sociologia* (Muller; Nunes, 2014);
- *Infâncias na cidade: um diálogo com a educação* (Araújo; Aquino, 2018).

Mais recentemente, destacam-se as coletâneas: *Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas*, organizada por Gobbi, Leite e Anjos (2021), e *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*, por Gobbi, Anjos, Seixas e Tomás (2022).

Apesar de o tema da relação da criança com os espaços urbanos não ser comum nos estudos urbanísticos e na produção arquitetônica, desde meados do século 20, encontramos propostas urbanas – pontuais, diga-se de passagem – que incluem as crianças, ainda que grande parte desses estudos apresentasse um viés adultocêntrico. Destaca-se a intervenção urbana do arquiteto Aldo Van Eyck em Amsterdã do pós-guerra, onde a criança e a brincadeira passaram a ser consideradas no planejamento e projeto urbano. Nesse cenário, foram construídos mais de 700 parques infantis em terrenos bombardeados, numa perspectiva de restauro da convivência e sociabilidade comunitária em torno da criança. A simplicidade dos brinquedos criados e a facilidade de reprodução são resultado de uma minuciosa análise do contexto e da resposta projetual.

A pesquisa desenvolvida com apoio da Unesco, inicialmente coordenada pelo arquiteto e urbanista Kevin Lynch em 1976 e retomada em 1995, foi denominada “Growing up in the cities – Guic” (Lynch; Banerjee, 1991a). Esse programa de pesquisa significou um enorme investimento na compreensão da percepção infantil sobre o espaço urbano, trazendo contribuições para mudanças no planejamento e na organização das cidades (Christensen; O’Brien, 2000).

É possível considerar os *playgrounds*, ou os parques infantis, uma vitória da luta dos trabalhadores urbanos pelos espaços de lazer e convivência, como objeto de intervenção social e parte da cultura material infantil urbana, envolvendo mercado, experiências coletivas, incluindo as crianças e propostas criativas provenientes dos campos das artes, do *design* e da arquitetura. Destacam-se exposições que têm adotado essa temática:

- *Playgrounds, reinventar la plaza*, no Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia, em Madri, Espanha, 2014;
- *Projeto playgrounds*, no Museu de Arte de São Paulo (Masp), em São Paulo, Brasil, 2016.

Além da experiência dos parques infantis em São Paulo, na década de 1930 (Faria, 1993), destaca-se a produção de parques infantis pelo Serviço Social do Comércio – Sesc (Miranda, 1996) e pela artista Elvira de Almeida (1997), todos na cidade de São Paulo.

Numa perspectiva de reconstrução social do pós-guerra na Europa, em Reggio Emilia, na Itália, famílias se organizaram para a construção de escolas que, na sequência, foram municipalizadas sob a coordenação pedagógica de Loris Malaguzzi. Avançou-se, posteriormente, com a intervenção desenvolvida na pequena cidade de Fano, inspirada na obra de Tonucci (1996), em que foram criadas instâncias de participação infantil nas decisões sobre planejamento urbano (Baraldi, 2003). A “inversão da lógica do planejamento das cidades”, ao colocar o sujeito criança no centro, ganhou destaque e tornou-se referência mundial em termos de política, cidadania, educação e arquitetura escolar (Ceppi; Zini, 1998; Davoli; Ferri, 2000). Tal perspectiva tem sido objeto de pesquisas e intervenções da Reggio Children (Centro de Defesa e Promoção dos Direitos da Criança), em parceria com a Domus Academy. Nos países escandinavos, as crianças têm participado do planejamento de espaços públicos, porém com o caráter menos institucionalizado que o da experiência italiana (Rasmussen; Smidt, 2002).

Nesse contexto, a Unicef lançou, em 1996, o programa Cidades Amigas das Crianças⁵ baseado na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), buscando definir estratégias para qualificação urbana na perspectiva infantil. Nessa mesma época, foi fundada a Associação Internacional de Cidades Educadoras (Aice), reunindo municípios (inclusive brasileiros, ainda que a grande maioria destes se localizem nas regiões Sul e Sudeste do País) em torno do tema e dos direitos das crianças à educação cidadã. Recentemente, foram organizados alguns guias para o planejamento de espaços urbanos para crianças, com destaque para *Shaping urbanization for children: a handbook on child-responsive urban planning* (Unicef, 2018) e *Designing streets for kids* (Global..., 2020).

Diversas pesquisas buscam dar visibilidade às apropriações do espaço urbano pelas crianças no exercício da brincadeira, atividade cultural infantil por excelência,

⁵ *Child friendly cities* (Unicef, [1996]).

para o desenvolvimento das relações de sociabilidade. Vêm sendo analisados espaços de vizinhança (Rasmussen; Smidt, 2002), espaços públicos de lazer infantil, como praças, parques infantis (Smith; Barker, 2000) e demais espaços públicos (Lansky, 2006, 2012), *playgrounds*, centros de convivência (Zeihner, 2002), entornos escolares (Azevedo; Tângari; Rheingantz, 2016) ou mesmo espaços de guetos e campos de concentração, como no perturbador estudo histórico de Eisen (1988). Tais pesquisas vêm cada vez mais indicando o cuidado de considerar que, no exercício de agência da criança, este se configura no interior de estruturas sociais dadas pelos adultos (McKendrik, 2000). Por outro ângulo, é importante levar em conta as diferenças que os espaços como casa, vizinhança, comunidade e cidade impõem à brincadeira, cabendo analisá-los em suas conexões (Christensen; O'Brien, 2000).

Algumas pesquisas tomam como objeto o uso da cidade pela criança, mediante sua circulação. Como salienta Augé (1994), é importante distinguir como a criança vê a cidade e como faz uso dela, o que constitui objetos distintos. Esses usos podem transgredir a ordem vigente e produzir outros espaços, para além do previsto e desejado pelos adultos. As investigações têm priorizado a análise dos deslocamentos ou a mobilidade infantil, ou seja, os caminhos que elas fazem na cidade, os quais informam seu conhecimento sobre o espaço urbano e o modificam por meio de usos, muitas vezes, imprevistos. Observa-se como essas rotas são determinantes no acesso aos espaços e aos direitos infantis, sendo informadas por processos de institucionalização (centrando-se no deslocamento casa/escola) e por relações de poder adulto/criança, envolvendo complexas negociações (Zeihner, 2002; Rasmussen; Smidt, 2002; Aitken, 2014).

Em termos metodológicos, a questão da alteridade da cultura infantil aponta a necessidade de construir estratégias que possibilitem captar os signos por meio dos quais as crianças atribuem significado à vida social. Muller e Delgado (2008) apresentam quatro grupos de ferramentas de pesquisas com crianças que utilizam:

- 1) oralidade;
- 2) criatividade, em termos de registro gráfico ou escrito;
- 3) recursos de multimídia;
- 4) expressão dramática.

Evidentemente, cada uma dessas estratégias implica um diálogo com campos disciplinares distintos. Vêm sendo utilizados registros imagéticos, com uso de ferramentas tecnológicas, com uso de fotografias pela criança (Buss, 1995; Rasmussen, 2000; Muller, 2010), de produção de desenhos, mapas, cartografias afetivas, maquetes, GPS, *Google Maps*, *Google Earth*, *map toys*, e outros (Matthews, 2003; Lansky; Gouvea; Gomes, 2014; Camacho; Gouvea, 2023). Essas metodologias têm informado não apenas as investigações, mas também as práticas e intervenções. Um bom panorama sobre metodologias participativas em processos de produção do espaço urbano com crianças é apresentado no livro *Placemaking with children and youth: participatory practices for planning sustainable communities* (Derr; Chawla; Mintzer, 2018).

Ou seja, se a produção arquitetônica e urbanística, ao abordar a criança, concentrou-se a princípio na arquitetura escolar, há pouco tempo, vem se ampliando o escopo de ação, observando-se um crescente volume de programas e planos urbanos que focam a criança nos espaços públicos e sua mobilidade na cidade. Tanto em termos de pesquisas, quanto em planos e projetos urbanos, há muito caminho ainda a perseguir, digamos, para se constituir o campo de uma arquitetura ou uma cidade *com* crianças.⁶ É possível considerar que esse campo, ao menos no Brasil, tem realizado esforços para superar uma visão universalizada do sujeito, enraizada em forte tradição arquitetônica modernista e elitista, e tem chamado atenção para a invisibilidade de grupos sociais como mulheres e negros, tradicionalmente ausentes.

É preciso destacar que: a questão ambiental informa a vulnerabilidade de crianças urbanas brasileiras em locais insalubres de moradia, poluídos e geologicamente instáveis; com a permanente ameaça de expulsão vivida por moradores de vilas populares, favelas e ocupações urbanas; e, também, enfrentando problemas de mobilidade e acesso. Nesse sentido, investigações recentes vêm adotando a perspectiva ambiental, decolonial e feminista no tratamento do tema, questionando o antropoceno e a centralidade da perspectiva epistêmica dos países do Hemisfério Norte na compreensão de contextos caracterizados pelas desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero (por exemplo, Gobbi; Leite; Anjos, 2021; Loeb; Lima, 2021; Gobbi; Anjos; Seixas; Tomás, 2022; Lansky; Gouvea, 2022).

Essa “mudança de rota” epistemológica e temática nos estudos urbanos e da infância pode ter sido impulsionada pela relação entre as mudanças climáticas, pela pandemia de covid-19, pelo avanço da ultradireita no Brasil e seus ataques à diversidade. Dessa forma, muitas pesquisas passaram a reforçar determinadas estratégias e metodologia militante em contextos sociais de resistência.

Considerações finais

A análise do impacto da qualidade de vida das cidades contemporâneas na experiência infantil tem ancorado projetos e programas de intervenção que vêm avançando, não apenas ao considerar o direito à cidade, mas, também, a participação da criança no planejamento urbano, que envolve negociações entre sujeitos distintos, definidos por pertencimentos socioeconômicos, de gênero, raça/etnia, geração, entre outros, que informam suas experiências e vivências em espaços concretos. Com base nesse enfoque, embora tal aspecto se mostre mais presente em países europeus, busca-se escutar a criança na formulação de políticas urbanas em outros contextos.

No Brasil, o interesse pelo tema advém da compreensão de que a reprodução da desigualdade da estrutura social ancora-se na experiência social de segregação vivida desde a infância. Pensar na formação das crianças para a vida adulta implica,

⁶ Nos estudos da infância, a expressão “pesquisas *com* crianças” se refere à participação delas nas pesquisas, em contraposição às “pesquisas *sobre* crianças”. Para o campo da arquitetura, busca-se, também, uma ênfase na participação, um contraponto à percepção hierarquizada do ofício, quando se usa, por exemplo, *Cidade para pessoas* (Gehl, 2013).

necessariamente, refletir sobre estratégias de desenvolvimento da cidadania que envolvam a construção de formas de convívio intergeracional e interclasse desde a infância, e, também, o entendimento de como essa segregação é reproduzida nas interações e nos espaços sociais.

Referências bibliográficas

AITKEN, S. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 675-697, jul./set. 2014.

ALMEIDA, E. *Arte lúdica*. São Paulo: EdUsp, 1997.

ARAÚJO, V. C.; AQUINO, L. M. L. (Org.). Infâncias na cidade: um diálogo com a educação [dossiê]. *Educação*, PUCRS, Porto Alegre, v. 41, n. 2, maio/ago. 2018.

AUGÉ, M. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

AUGÉ, M. *O sentido dos outros: atualidade da antropologia*. Petrópolis: Vozes, 1999.

AUGUSTO, M. H. O. Segregação social e violência urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 48, p. 216-222, fev. 2002. Seção Resenha. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/Rvpgf4bDCMVLn4MjvFmm8wF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2023.

AZEVEDO, G. A. N. (Org.). *Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: territórios educativos em ação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Orgs.). *Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade*. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016.

BARALDI, C. Planning childhood: children's social participation in the towns of adults. In: CHRISTENSEN, P.; O'BRIEN, M. (Ed.) *Children in the city: home, neighbourhood and community*. London: Routledge, 2003. p. 184-205.

BITENCOURT, A. (Org.). Educação, cidade e pobreza [dossiê]. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1, jan./abr. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Territórios educativos para a educação integral*. Brasília, DF: MEC, 2010. (Série Cadernos Pedagógicos, 12).

BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUNGE, W. W. The Geography of human survival. *Annals of the Association of American Geographers*, v. 63, n. 3, p. 275-295, Sep. 1973.

BUNGE, W. W. *Theoretical geography*. 2. rev. and enlarged ed. Lund, Sweden: Departement of Geography, Royal University of Lund, 1973.

BUNGE, W. W. Regions are sort of unique. *Area*, v. 6, p. 92-99, 1974.

BUSS, S. Urban Los Angeles from young people's angle of vision. *Children's Environments*, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 340-351, Sept. 1995.

CALDEIRA, T. P. R. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: EdUSP, 2000.

CAMACHO, D. M.; GOUVEA, M. C. S. "For me, speaking about the past is the best in the world, for them, the worst": social landscapes and territories of memory from displaced Colombian children. *Children & Society*, [S.l.], p. 1-16, June 2023.

38

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CARVALHO, L. D. Infância, brincadeira e cultura. *Horizontes*, Itatiba, v. 27, n. 2, p. 37-46, jul./dez. 2009.

CARVALHO, L. D.; SEIXAS, E. C.; SEIXAS, P. C. A infância urbana nas ciências sociais: problemáticas e desafios metodológicos. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, [S.l.], v. 23, n. 1, e43974, jan./dez. 2023.

CASTRO, L. R. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

CEPPI, G.; ZINI, M. (Ed.). *Children, spaces, relations: metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children, 1998.

CHILDHOOD. [S.l.]: Sage, v. 7, n. 3, Aug. 2000.

CHRISTENSEN, P.; O'BRIEN, M. (Ed.). *Children in the city: home, neighbourhood and community*. London: Routledge, 2000.

COELHO, G. N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007. p. 173-204.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DAVOLI, M.; FERRI, G. (Ed.). *Reggio Tutta: a guide to the city by the children*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2000.

DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. F. A; MARTINS, S. (Org.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. (Org.). Tempos e espaços da infância [dossiê]. *Currículo Sem Fronteiras*, Associação Brasileira de Currículo, v. 6, n. 1, jan./jun. 2006.

DERR, V.; CHAWLA, L.; MINTZER, M. *Placemaking with children and youth: participatory practices for planning sustainable communities*. New York: New Village Press, 2018.

EISEN, G. *Children and play in the holocaust: games among the shadows*. Massachusetts: University of Massachusetts Press, 1988.

FARIA, A. L. G. *Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FARIA FILHO, L. M. Na relação escola-família, a criança como educadora: um olhar sobre a Escola Nova em Minas Gerais. In: GONDRA, J. G. (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p. 81-95.

FARIAS, R. N. P. *Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina*. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-175.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GEHL, J. *Cidade para pessoas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GLOBAL DESIGNING CITIES INITIATIVE (GDCI). *Designing streets for kids*. New York: GDCI, 2020.

GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; SEIXAS, E. C.; TOMÁS, C. (Org.). *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*. São Paulo: FEUSP, 2022.

GOBBI, M. A.; LEITE, M. C. S.; ANJOS, C. I. (Org.). *Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2021.

GOMES, A. M. R.; GOUVEA, M. C. S. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, S. (Org.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 47-69.

GOUGH, K. V.; FRANCH, M. Spaces of the street: socio-spatial mobility and exclusion of youth in Recife. *Children's geographies*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 149-166, Aug. 2005.

GOUVEA, M. C. S. Escola compulsória inglesa: história e historiografia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 377-398, abr./jun. 2013.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

40

HOLLOWAY, S. L.; VALENTINE, G. (Ed.). *Children's geographies: playing, living, learning*. London: Routledge, 2000.

JACOBS, J. *Morte e vida de grandes cidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JAMES, A. L. Competition or integration? The next step in childhood studies? *Childhood*, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 485-499, Nov. 2010.

JAMES, A.; JAMES, A. *Key concepts in childhood studies*. 2. ed. London: Sage, 2012.

JENKS, C. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, Portugal, n. 17, p. 185-216, 2002.

KOZLOVSKI, R. Adventure playgrounds and postwar reconstruction. In: GUTMAN, M.; CONINCK-SMITH, N. (Ed.). *Designing modern childhoods: history, space and the material culture of children*. London: Rutgers University, 2008. p. 171-192.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LANSKY, S. *Praça Jerimum: cultura infantil no espaço público*. 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

LANSKY, S. *Na cidade com crianças, uma etno-grafia espacializada*. 2012.134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LANSKY, S.; GOUVEA, M. C. S. O brincar como prática social de territorialização. In: GOBBI, M. A. et al. (Org.). *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*. São Paulo: EdUSP, 2022. p. 362-381.

LANSKY, S.; GOUVEA, M. C. S.; GOMES, A. M. R. Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 717-740, jul./set. 2014.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. 5. ed. São Paulo: Centauro, [1968] 2009.

LEFEBVRE, H. *The production of space*. Oxford: Wiley-Blackwell, 1992.

LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

LOEB, R. M.; LIMA, A. G. G. (Org.). *Cidade, gênero e infância*. São Paulo: Romano Guerra, 2021.

LOPES, J. M.; VASCONCELLOS, T. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

LUCCHINI, Riccardo. *Sociologie de la survie: l'enfante dans la rue*. Paris: PUF, 1996.

LYNCH, K.; BANERJEE, T. Growing up in cities. In: BANERJEE, T.; SOUTHWORTH, M. *City sense and city design: writings and projects of Kevin Lynch*. Cambridge, MA: MIT Press, 1991a. p. 174-184. Pesquisa iniciada em 1976.

LYNCH, K.; LUKASHOK, A. K. Some childhood memories of the city. In: BANERJEE, T.; SOUTHWORTH, M. *City sense and city design: writings and projects of Kevin Lynch*. Cambridge, MA: MIT, 1991b. p. 154-172.

MARQUES, R. N.; KANEGAE, M. M.; MULLER, F.; SALGADO, M. M. Narrativas de percursos e percursos narrados na superquadra modelo e na Vila do Boa: utopias e distopias em Brasília. *Ponto Urbe*, v. 21, 2017. Disponível em <https://journals.openedition.org/pontourbe/3557>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MATTHEWS, J. *Drawing and painting: children and visual representation*. 2. ed. London: PCP, 2003.

MCKENDRIK, J. The geography of children: an annotated bibliography. *Childhood*, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 359-387, Aug. 2000.

MEYHEW, H. *London labour and the London poor: selections*. [S.l.]: Penguin Classics, 1985.

MIRANDA, D. S. (Org.). *O parque e a arquitetura: uma proposta lúdica*. Campinas: Papirus, 1996.

MULLER, F.; DELGADO, A. C. C. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

MULLER, F.; NUNES, B. F. (Org.). Infância e cidade: perspectivas analíticas para as áreas de educação e sociologia [dossiê]. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 35 n. 128, jul./set. 2014.

OLWIG, K. F.; GULLOV, E. (Ed.). *Children's places: cross-cultural perspectives*. Londres: Routledge, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração dos direitos da criança*. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os direitos da criança*. Adotada pela Resolução nº L.44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990. 1989. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023. [Título em inglês: *Convention on the Rights of the Child (CRC)*].

42

PARGA, J. S. *Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Abya-Yala, 2004. Disponível em: https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/256/. Acesso em: 26 dez. 2023.

PUNCH, S. Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia. *Journal of Rural Studies*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 123-133, Apr. 2002.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Pro-posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. (Ed.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave, 2009.

RASMUSSEN, K.; SMIDT, S. Children in the neighbourhood: the neighbourhood in the children. In: CHRISTENSEN, P.; O'BRIEN, M. (Ed.) *Children in the city: home, neighbourhood and community*. London: Routledge, 2002. Chapter 6.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). *Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010-2022: 2020-2030*. 2. ed. rev. e atual. Brasília, DF: RNPI, 2020. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

SANTOS, M. *Espaço e sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, M. *A urbanização desigual*. Petrópolis: Vozes, 1980.

SARMENTO, M. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SCHUELER, A. F. M. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as Escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 157-184.

SENNETT, R. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, [1974] 1988.

SILVA, M. R. Exercícios de ser criança: o corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215-239.

SMITH, R.; BARKER, J. "Out of school", in school: a social geography of out of school childcare. In: HOLLOWAY, S. L.; VALENTINE, G. *Children's geographies: playing, living, learning*. London: Routledge, 2000. p. 245-256.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 11 dez. 2023.

TONUCCI, F. *La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città*. Roma: Laterza, 1996.

Unicef ver FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (Unicef). *Child friendly cities*. [New York, 1996]. Available in: <https://www.childfriendlycities.org/> Access in: 1 ago. 2023.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (Unicef). *Shaping urbanization for children: a handbook on child-responsive urban planning*. New York: Unicef, 2018.

VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. *Infância (in)visível*. São Paulo: Junqueira & Marins, 2007.

ZEIHER, H. Shaping daily life in urban environments. In: CHRISTENSEN, P.; O'BRIEN, M. (Ed.). *Children in the city: home, neighbourhood and community*. London: Routledge, 2002. Chapter 5.

Samy Lansky, arquiteto, doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), diretor do escritório Vecci Lansky arquitetura, coordenador do coletivo Amigos da Rua e vice-diretor sociocultural do Instituto dos Arquitetos do Brasil – Departamento de Minas Gerais.

samylanskyarquiteto@gmail.com

Maria Cristina Soares de Gouvea, doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pós-doutorado em História pela Oxford University e pós-doutorado em História da Educação pela Universidade de Lisboa, é professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Infância e Educação Infantil (Nepei).

crisoares43@gmail.com

Recebido em 9 de agosto de 2023

Aprovado em 16 de outubro de 2023

O que pensam outros especialistas?

portos de vista

“Lá ficava a minha casa”: a configuração social de crianças em processos de reassentamento na borda norte da cidade de Curitiba*

Avelaine do Rocio Mielniczki Fonseca

Valéria Milena Rohrich Ferreira

Resumo

Pesquisa qualitativa realizada durante um ano, com visitação ao bairro de moradia anterior e ao atual – um conjunto habitacional do programa Minha Casa, Minha Vida. Nas conversas, as crianças e seus familiares informaram que mudaram de residência devido a processos movidos pela Companhia de Habitação Popular (Cohab), de Curitiba, pois aquelas áreas passavam por contextos de gentrificação, isto é, valorização imobiliária. Nos bairros antigos, as crianças haviam constituído uma rede sólida de amigos e parentes, conheciam os espaços com possibilidades seguras para brincadeiras e com infraestrutura razoável. No conjunto habitacional, geograficamente muito longe do centro da cidade e do centro do próprio bairro, existe pouca infraestrutura, e, além disso, também estão presentes os mesmos problemas (ou até maiores) relacionados ao tráfico de drogas, evidenciando regiões de medo para as crianças, em comparação com as moradias anteriores. Isso indica que as políticas da cidade apenas arrastaram a situação para a borda, tornando os bairros gentrificados mais seguros e bem equipados, enquanto ignoraram as necessidades dos moradores e, principalmente, das crianças, no novo bairro.

Palavras-chave: conjunto habitacional; crianças; periferia urbana; reassentamento; Curitiba.

* Artigo baseado na dissertação de mestrado *Infâncias aqui e lá: configurações sociais de crianças reassentadas na periferia de Curitiba* (Fonseca, 2019).

Abstract

"There was my house": the social configuration of children in resettlement process on the northern edge of the city of Curitiba

A qualitative research involving visitations to the previous and current neighborhood – a housing estate from the My House, My Life program – over the span of a year. In these conversations, both the children and their parents informed that they relocated due to lawsuits filed by Curitiba's Popular Housing Company (Cohab), since those areas were in a context of gentrification, namely, real estate appreciation. In their previous neighborhoods, children had already established a solid network of friends and relatives, were cognizant of safe locations with reasonable infrastructure to play. The current neighborhood, geographically removed from the city center and the center of the neighborhood itself, has poor infrastructure and, furthermore, displays the same (or perhaps even greater) issues, mainly related to drug trafficking, bringing concerns to the children, compared with their previous residences. This indicates that the city's policies only shift these problems to the city's edges, by making gentrified neighborhoods safer and better equipped, while ignoring the needs of residents, especially children, in the new neighborhood.

Keywords: housing estate; children; urban periphery; resettlement; Curitiba.

Resumen

"Allí estaba mi casa": la configuración social de los niños en los procesos de reasentamiento en el extremo norte de la ciudad de Curitiba

Investigación cualitativa realizada durante un año, con visitas al barrio de vivienda anterior y actual – un proyecto de vivienda del programa Minha Casa, Minha Vida. En las conversaciones, los niños y sus familias informaron que cambiaron de residencia debido a demandas presentadas por la Companhia de Habitação Popular (COHAB), de Curitiba, ya que esas áreas pasaron por contextos de gentrificación, es decir, apreciación inmobiliaria. En los barrios antiguos, los niños habían formado una sólida red de amigos y familiares, conocían los espacios con posibilidades seguras de juego y con infraestructura razonable. En el complejo habitacional, geográficamente muy alejado del centro de la ciudad y del propio centro del barrio, hay poca infraestructura, y, además, también están presentes los mismos (o incluso mayores) problemas relacionados con el narcotráfico, mostrando regiones de miedo para los niños, en comparación con las viviendas anteriores. Esto indica que las políticas de la ciudad solo han llevado la situación al límite, haciendo que los vecindarios aburguesados sean más seguros y estén mejor equipados, al tiempo que ignoran las necesidades de los residentes, y especialmente de los niños, en el nuevo vecindario.

Palabras clave: complejo habitacional; infancia; periferia urbana; reasentamiento; Curitiba.

Introdução

A relação entre criança e cidade vem sendo tema de várias pesquisas ao longo das últimas décadas. Considerando os diversos campos que têm estudado as desigualdades sociais na cidade – sociologia urbana, geografia, urbanismo etc. –, o campo da educação tem se colocado no sentido de analisar de que modo crianças, jovens, adultos e idosos são afetados por essas desigualdades e como agem em tais circunstâncias. Na pesquisa sobre as configurações sociais de crianças em processos de reassentamento urbano, em um conjunto de habitação popular na borda norte da cidade de Curitiba, valorizou-se o ponto de vista das crianças para verificar como elas percebem a mudança de moradia e seu posicionamento nesse contexto.

Para tal, parte-se do construto teórico-metodológico das “configurações sociais” (ou “figurações sociais”) desenvolvido por Elias (1994), uma solução encontrada pelo autor para, nas análises sociais, não separar indivíduo e sociedade. De acordo com Elias, todo indivíduo – inclusive as crianças – está sempre em relação com outros, sendo uma configuração, portanto, composta por redes de indivíduos interdependentes. E, ao mesmo tempo que uma pessoa é tensionada pela configuração na qual está, ela atua, decide e produz a sua própria rede em meio a essas tensões.

As redes contêm, necessariamente, relações de poder que não são fixas, mas flutuantes, sendo que o poder pende, como em uma balança, ora para um indivíduo ou grupo, ora para outro (ou outros), a depender das posições que crianças, adultos e idosos ocupam – se contam com mais ou menos acúmulos de poder; se estão em uma posição subalternizada, hierarquizada ou privilegiada, de maior poder decisório, prestígio, *status* etc – e das funções que essas pessoas exercem na configuração, como, por exemplo, de mãe, irmão, estudante, trabalhadora, amigo, membro de determinada igreja, partido político etc.

Para analisar uma determinada configuração, é imprescindível ter, ao mesmo tempo, um “olhar de nadador”, de quem está mergulhado na vida cotidiana, quanto “de aviador”, um olhar mais afastado, na longa duração (Elias, 1994). Juntos, esses dois olhares explicariam uma específica estrutura e caracterizariam a sociologia processual da teoria eliasiana. Sobre processos, o autor não esteve interessado na genealogia das opressões, estigmas e processos civilizadores e descivilizadores, mas, justamente, naqueles que vieram se desenvolvendo, na longa duração, para que essas opressões ocorressem, sendo, portanto, as configurações sociais sempre consideradas em movimento, mutáveis.

Contudo, por que essa sociologia processual tem se mostrado importante no estudo das crianças na cidade? O construto teórico-metodológico de Elias (1994) parece alertar para que não se tome a criança – o que ela fala e a forma como age –, de maneira isolada, mas, que se considerem os diferentes aspectos, os quais são tecidos juntos ao seu modo de viver (por exemplo, sua idade; cor/raça, gênero, situação econômica e familiar; se é filho(a) mais velho(a) ou mais novo(a); se a família estendida mora perto ou longe etc.). Por outro lado, também ajuda a que não se incorra em uma análise generalizante: “as crianças não usam a cidade” (Quais

crianças? Morando onde? Etc.); “o que as crianças querem para a cidade é...” (Querem as mesmas coisas?).

Uma análise como essa impulsiona a compreender as ações, posições e funções, além de mostrar em que direção a balança de poder está pendendo. O sentido eliasiano não é o de pesquisar, portanto, “a criança em seu contexto”, como se fossem dois polos separados (crianças e contexto) que, depois, se unem (ou um terceiro elemento resultante de A mais B)¹, mas, sim, o de entender justamente como a criança tece suas redes em meio às tensões existentes nas suas próprias redes, ou seja, psicogênese e sociogênese² são processos que acontecem juntos. A ideia, que parece simples, é, na verdade, bastante complexa e desafiadora, pois consiste no entendimento de como a criança “joga o jogo que está sendo jogado” mesmo antes de ela estar neste mundo.

Os elementos destacados a respeito do estudo das configurações sociais, ajudam a compreender o que será analisado. As crianças, selecionadas para a pesquisa, moravam em um conjunto de habitação popular, do programa Minha Casa, Minha Vida do governo federal, formado por mil moradias e com pessoas vindas de mais de 20 diferentes regiões, situando-se quase na divisa da cidade de Curitiba com os municípios de Colombo e Almirante Tamandaré. Além disso, as crianças estudavam em uma escola bastante requisitada pelas famílias, por ser de período integral, e muitas delas tinham de percorrer mais de dois quilômetros a pé para chegar lá.

Em virtude de ter sido realizado com crianças, este estudo exigiu uma série de cuidados diferentes daqueles utilizados com adultos. A área da infância, hoje, aponta para a necessidade imperativa de os pesquisadores escutarem o que as próprias crianças têm a dizer sobre o assunto investigado. Assim, Sarmiento (2008, p. 24), por exemplo, salienta que é preciso produzir uma “[...] ciência que busca o conhecimento dos factos sociais, através das e com as crianças”. Muller (2012, p. 298) também destaca: “As crianças apresentam preocupações, sugestões e medos, o que evidencia a necessidade de serem ouvidas e de participarem das discussões sobre a cidade em que vivem”. É nesse sentido que a área propõe o deslocamento da compreensão da criança como objeto da pesquisa para o de sujeito, por se entender, inclusive, que ela própria, junto ao pesquisador, pode contribuir no planejamento de como estudar sua forma de pensar o mundo social.

Assim, os dados empíricos da pesquisa qualitativa foram produzidos durante um ano, na maior parte das vezes aos sábados, analisando conversas realizadas com crianças no conjunto habitacional, no campinho de futebol em frente ao conjunto, e também nas visitas aos bairros onde se localizavam as antigas moradias. Esses locais foram fotografados e as observações registradas, e durante as visitas, dentro e ao redor do conjunto habitacional (aqui, por motivos éticos, chamado de Conjunto Habitacional Santa Cândida), as crianças mostraram os locais que mais frequentavam (comércios, igrejas, espaços utilizados para brincadeiras etc.) e relataram seus

¹ Análise detalhada em Ferreira (2023).

² Discussão aprofundada em Ferreira ([s.d.], no prelo) a partir de Elias (2010).

pensamentos sobre eles. Nas visitas de carro aos antigos bairros de moradia, com o acompanhamento dos seus familiares, lembravam do cotidiano vivido naqueles locais.

Quanto aos aspectos éticos vinculados à produção de dados – outro ponto imprescindível nas pesquisas com crianças –, os cuidados se relacionaram às seguintes etapas:

- 1) O projeto de pesquisa foi submetido à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba que, após análise, o autorizou;
- 2) O projeto foi apresentado à escola e, também, autorizado;
- 3) Deu-se início a uma pesquisa exploratória na escola a partir de um questionário entregue a crianças de 4^o e 5^o anos com o intuito de saber onde moravam;
- 4) Depois de verificar que muitas delas eram moradoras do Conjunto Habitacional Santa Cândida, entrou-se em contato com a síndica de um dos blocos do conjunto, que fez a mediação de uma das pesquisadoras com as famílias;
- 5) Após os responsáveis conhecerem a pesquisadora e os objetivos da pesquisa, concordaram que seus filhos participassem da investigação e assinaram um termo de consentimento; e
- 6) A pesquisa foi explicada para as próprias crianças, pedindo o consentimento delas e explicando que, se elas quisessem, poderiam parar de participar a qualquer momento, caso não se sentissem à vontade.

Participaram das conversas, assiduamente, 19 crianças e seis aceitaram visitar os bairros onde se localizavam as antigas moradias. Para este artigo, selecionaram-se duas por serem as que mais forneceram dados importantes para a discussão proposta, ou seja, configurações sociais com mobilidade residencial, com base em informações sobre a antiga moradia (o “lá”) e o reassentamento (o “aqui”). Assim, o “lá” e o “aqui” tornaram-se palavras impregnadas de emoções, cores, cheiros, lembranças poderosas, comparações críticas, análises densas na visão das crianças e esse “mergulho” em suas vidas será discutido na terceira parte do artigo. Antes, um olhar de “sobrevoo” analisará as relações históricas e político-econômicas do problema de moradia no Brasil e em Curitiba.

1 Pilotando tristes verdades: o problema de moradia no Brasil

Uma configuração como a que se pretende abordar aqui, torna necessário a análise da questão da moradia no Brasil. Mas, o quanto é preciso retroceder para melhor compreender a questão? Um dos momentos importantes parece ser quando a moradia passa de um bem social de direito de todos a um produto de consumo, na lógica de um capitalismo financeirizado (Rolnik, 2015).

Do final do século 19 e durante todo o 20, moldadas por um capitalismo galopante, com crescentes processos de urbanização e de industrialização, as cidades brasileiras não estabeleceram políticas públicas indenizatórias nem para descendentes indígenas, pelas terras tomadas (nos séculos anteriores e nos próximos), nem para a população negra, pelo vergonhoso processo de escravização encerrado somente no final do século 19. Ao invés de políticas reparatórias, habitacionais e de emprego para essa população “recém-liberta”, foram produzidas políticas repressivas de controle da mobilidade espacial, por exemplo, a Lei da Vadiagem (1890), a proibição de práticas religiosas e de lazer, como a capoeira, o batuque, o que Souza (2001) demonstrou ser uma tentativa de controle emocional e dos corpos negros, próprio do processo civilizatório³ ocorrido em países colonizados. Sem direito à terra, por gerações, os negros foram sendo, de modo geral, escorraçados das regiões valorizadas das cidades, primeiro para barracos, cortiços, depois para favelas e casas humildes, próximas dos grandes centros urbanos onde conseguiam trabalho e, posteriormente, para regiões cada vez mais distantes.

É no século 19 que passam a chegar imigrantes brancos europeus, como parte de um projeto de branqueamento da população (Jaccoud, 2008), tendo, inclusive, muitos deles, benesses na compra de terra (Campos, 2007). No entanto, uma parte desses imigrantes europeus estava fugindo de guerras, fome e governos fascistas, vieram com poucos recursos e também passaram a engrossar as filas dos cortiços, compondo as novas vilas operárias que surgiam, ou morando em lugares distantes. A eles, possivelmente, somavam-se portugueses e outros que aqui já habitavam, mas não tinham posses.

Assim, com base na sociologia processual, comentada anteriormente, vai ficando nítido como os séculos foram passando sem que se enfrentasse efetivamente a questão da moradia para a camada popular que se formava. Na lógica capitalista, contrária a essa ideia como um bem social de direito de todos, o objetivo era o de cada vez mais desapropriar as terras das pessoas pobres, despejar famílias sem condições de pagar aluguéis e eliminar os cortiços e favelas que “enfejavam” a bonita paisagem central das cidades. Enquanto outros países implantavam políticas de bem-estar social,⁴ – na Alemanha, no final do século 19; na Inglaterra, no começo do século 20; e nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1930 – a questão da moradia foi pouco desenvolvida no Brasil.⁵ As terras que, de início, foram sendo passadas por doação do governo português (as sesmarias) aos colonizadores, chegam ao século 20 mantendo, muitas vezes, traços clientelistas e coronelistas na sua compra, venda ou distribuição.

³ Souza (2001) discute esse processo segundo Norbert Elias.

⁴ Um detalhamento da participação da classe trabalhadora nesses movimentos reivindicatórios de políticas de seguridade social e de bem-estar social nesses países e do porquê dessas políticas terem sido pouco desenvolvidas no Brasil pode ser visto em Gomes (2006).

⁵ Sobre as iniciativas governamentais da primeira metade do século 20, ver Bonduki (2017).

No século 20, os processos de industrialização e urbanização motivaram a maioria da população que estava no campo a se mudar para os grandes centros urbanos. Segundo Cabral (2023), de uma taxa de urbanização de 31% no início do século (1940), chega-se ao final dele com 81,2% (anos 2000) e ao início do século 21 com 84,4% (2010) (IBGE, 1940, 2000, 2010).⁶ Isso é grave, ao se considerar a quantidade enorme de pessoas que se dirigiam para as cidades e que não tiveram acesso à moradia em locais adequados:

é nas áreas rejeitadas pelo mercado imobiliário privado e nas áreas públicas situadas em regiões desvalorizadas, que a população trabalhadora pobre vai se instalar: beira de córregos, encostas dos morros, terrenos sujeitos a enchentes ou outros tipos de riscos, regiões poluídas, ou áreas de proteção ambiental. (Maricato, 2003, p. 154).

Assim, o século 20 termina com um índice altíssimo de famílias que se veem obrigadas à autoconstrução em locais distantes ou a ocuparem terrenos sem regulamentação. A legalização desses locais pode ocorrer ou não: “quando a localização de uma terra ocupada por favelas é valorizada pelo mercado imobiliário, a lei se impõe”, do contrário, caso não interfiram “nos circuitos centrais da realização do lucro imobiliário privado”, podem ser toleradas (Maricato, 2003, p. 159, 160).

Já no início do século 21, com uma configuração política mais a favor da classe trabalhadora, o governo federal procurou enfrentar o problema, em 2009, criando o programa Minha Casa, Minha Vida, que objetivou facilitar a conquista da casa própria pelas famílias de baixa renda. Entretanto, esse programa foi tensionado pelo capitalismo financeirizado do período que torna a habitação uma posse imobiliária, “uma das mais novas e poderosas fronteiras de expansão do capital financeiro” (Rolnik, 2015, p. 13). Assim, o programa se desenvolveu de diferentes formas em cada cidade, como foi o caso de Curitiba, que se verá a seguir.

2 Voando um pouco mais baixo: a moradia em Curitiba

A história e o reconhecimento da vocação de Curitiba por realizar um bom planejamento urbano tem início em meados do século 20; contudo, é na década de 1960 que se desenvolveu um plano diretor e criou-se o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano (Ippuc). Desde então, a cidade passou a ser reconhecida nacional e internacionalmente como modelo de soluções urbanas. Tal visibilidade também é fruto de um intenso trabalho midiático e de espetacularização que veio transformando Curitiba em uma “cidade-vitrine” para atrair turismo e investimentos (Sanchez, 2001). A força desse projeto foi tanta que Oliveira (2000) questionou esse estatuto de “cidade modelo”, argumentando ser um mito. Já Ferreira (2008) demonstra como diferentes grupos, advindos de diversos campos, inclusive, o da educação, ajudaram na produção ativa desse projeto de cidade, transformando

⁶ Pelas primeiras análises do Censo 2022 – que passa a contar com uma nova tipologia –, houve aumento de 9,2 milhões de pessoas vivendo em concentrações urbanas, em comparação com 2010 (Cabral, 2023).

Curitiba da virada do século em uma verdadeira “cidade modelar”. A autora analisa, por exemplo, como os materiais curriculares oficiais da rede municipal de Curitiba, que chegavam à escola naquele período, procuravam moldar uma determinada concepção de cidade que levava as crianças a um apolitismo, pois as desigualdades sociais e raciais eram invisibilizadas ou pouco discutidas.

Alguns pesquisadores demonstraram o quanto a classificação desigual dos espaços da cidade ocorria desde os primeiros planejamentos na década de 1960. Souza (2001) analisa como os idealizadores do plano preliminar de urbanismo de 1966, partindo do pressuposto de que as classes populares (principalmente os moradores de bairros do sul) habitavam espaços considerados “inorgânicos” (locais com pouca densidade demográfica e com menor infraestrutura), propuseram eixos estruturais de transporte que foram colocados em locais estratégicos da cidade, criando assim um distanciamento seguro entre esses – os “carentes” – e os que residiam na parte integrada e “orgânica” da cidade. Carvalho e Sugai (2014) verificam de que maneira a Companhia de Habitação Popular de Curitiba (Cohab-CT), criada em 1965, e tendo como uma das suas frentes resolver o problema habitacional para a população com menor poder aquisitivo, repetiu, à época, esse mesmo padrão, localizando seus empreendimentos mais ao sul (a sudeste e a sudoeste) e colocando essas pessoas “no meio do nada”, em uma área “desconexa da cidade”. Albuquerque (2007) chama a atenção para o fato de que, nesse mesmo período, com o objetivo de “desfavelizar” a cidade, muitas famílias foram removidas de locais valorizados e assentadas em áreas consideradas “mais adequadas ao seu padrão socioeconômico” (Ippuc, 1976, *apud* Albuquerque, 2007, p. 114), ou seja, distantes de locais ocupados predominantemente pelas camadas com maior poder aquisitivo.

Desse modo, passou a existir na cidade, ao longo do tempo, uma segregação socioespacial que já é histórica. Observa-se um contraste entre bairros: na parte central e norte da cidade, uma maior porcentagem de moradores com melhores poder aquisitivo, nível de escolaridade e expectativa de vida, e com um alto índice de moradores brancos; e nos bairros mais ao sul, sudeste e sudoeste (no início do século 21, principalmente no extremo sul), uma maior porcentagem de moradores com menores poder aquisitivo, nível de escolaridade e expectativa de vida, e com um alto índice de moradores negros, em comparação com os índices norte-centrais. No sudeste, sudoeste e extremo sul, há sempre menos espaços consolidados de lazer e cultura ou, quando existem, não estão bem equipados (Ferreira; Ferreira, 2020). Isso demonstra que a desigualdade, no caso de Curitiba, desenha-se a partir da oposição centro-periferia e, embora haja diferenças no interior de cada bairro, quando se cruzam os interbairros com os intrabairros, a desigualdade no sul e extremo sul da cidade é ainda maior (Ferreira; Fernandes, 2023).

Essa tensão norte-sul também ocorreu com a demarcação do Setor Especial de Habitação de Interesse Social (SEHIS), concentrado no sul da cidade e, mais recentemente, com a construção de unidades do programa Minha Casa, Minha Vida. Em Curitiba, as 4.300 unidades construídas para famílias com rendimento mensal de até três salários mínimos (faixa 1) localizam-se em bairros distantes do centro, sendo 74% delas reunidas nos bairros mais pobres do extremo sul da cidade

(Carvalho; Sugai, 2014). Nessas regiões, encontram-se muitas ocupações consideradas irregulares, uma das últimas opções de quem está sem emprego, sem condições financeiras e, portanto, sem acesso à casa.

Embora seja na região sul e extremo sul de Curitiba que mais se encontram os conjuntos habitacionais produzidos em virtude do programa Minha Casa, Minha Vida, muitos deles também se encontram nas bordas da cidade, e, no caso da pesquisa relatada, na borda norte, na divisa com os municípios de Colombo e Almirante Tamandaré, conforme mencionado. Assim, em 2014, no bairro Santa Cândida foram construídos 11 conjuntos de habitação popular e um deles será apresentado pelo olhar de duas crianças da pesquisa.

3 O olhar do nadador: o que as crianças pensam sobre isso?

Um mergulho na vida de Laura e Emili permitirá analisar elementos de suas configurações sociais sob o ponto de vista do olhar de nadador (Elias, 1994), ou seja, do cotidiano, considerando os lugares em que viviam (o “lá”) e os lugares em que passaram a viver após o processo de reassentamento (o “aqui”). Portanto, nessas duas histórias, é preciso estar atento ao modo como as crianças operam em uma configuração de moradia popular que tem “jogado o jogo” do capital, da gentrificação, da valorização imobiliária, da negação de direitos para a infância. Que acúmulos de poder estão em jogo na balança entre crianças e pessoas adultas com as quais convivem? Entre crianças e espaços de moradia? Que funções e posições exercem nessa configuração? Quais relações interdependentes mantêm?

55

3.1 Laura

Laura, menina branca, com 12 anos de idade no início da pesquisa, morava no Conjunto Habitacional Santa Cândida há quatro anos com a mãe, o padrasto, os dois irmãos e a irmã. Essa irmã mais velha tinha tido um bebê e, após desentendimento com o pai da criança, foi morar no Tatuquara (no extremo sul) com a avó, deixando a criança sob os cuidados da sua mãe e, também, de Laura.

Anteriormente, Laura já tinha morado em três diferentes casas no bairro Pinheirinho, ao sul, e, embora todas elas tenham sido compradas, a família nunca obteve suas escrituras porque se situavam em áreas de ocupação. Na última casa, após forte enchente, a família precisou sair e a casa foi demolida pela prefeitura por estar em local considerado de risco. Na época, a mãe da menina foi orientada a fazer cadastro na Cohab e, alguns meses depois, a família foi reassentada no Conjunto Habitacional Santa Cândida, no extremo norte da cidade, longe 35 quilômetros de outros familiares que também foram reassentados, mas, esses, no extremo sul.

Na visita ao Pinheirinho, o primeiro lugar que Laura quis apresentar foi a escola onde havia estudado e, olhando por cima do muro, mostrou os restos de construção de casas que ainda estavam ali: “era a casa da minha vó, a casa do senhor João (...), daí tem a casa da minha prima, só que... daí, a casa da minha vizinha, só que já foram tudo destruído”. E apontou: “Lá ficava a minha casa (...) porque aqui

já era minha casa, e aqui eu já brincava aqui na frente, ali, aquele lugar eu não gostava muito, porque a prefeitura podia tirar os *mato* e fazer uma coisa melhor *pras* criança (...)” (Fonseca, 2019, p. 90, 91). Contou, também, que pulava o muro da creche ao lado da escola, nos finais de semana, para brincar no parquinho.

Laura viu nessa visita o forte processo de gentrificação que estava ocorrendo no bairro, com novos prédios e casas que não existiam na época em que morava ali. A gentrificação, de maneira usual, pode ser compreendida como a entrada no bairro de moradores com maior renda, impulsionados pelo sistema imobiliário (muitas vezes em acordo com os governos) e estimulando a elevação dos preços de aluguéis e de produtos do comércio. Esse movimento empurra os moradores mais pobres para longe, no bairro ou para fora dele. Um pouco desse processo pode ser visto nas Figuras 1, 2 e 3.



Figura 1 – Vista da rua na parte ainda não asfaltada, mas já sem a casa de Laura



Figura 2 – Parte da rua em processo de asfaltamento



Figura 3 – Parte da rua já asfaltada, com condomínios e casas de classe média

Fonte: Fonseca (2019, p. 92).

Fonte: Fonseca (2019, p. 92).

Fonte: Fonseca (2019, p. 92).

No caso da família de Laura, o argumento utilizado para justificar a saída dali foi porque a área era de risco (pelas enchentes), o que não parece mais ser um problema para as pessoas de classe média que passaram a ocupar prédios, casas e sobrados na região. A respeito disso, a própria Laura conjectura: “era cheio de terra, alagava tudo aqui ó, daí acho que eles fizeram aquele morro pra água daqui não passar pra lá, que daí passava tudo, daí alagava tudo, principalmente a minha casa, né?” (Fonseca, 2019, p. 93). Assim, se não foram resolvidos esses problemas quando Laura morava lá, é porque não houve interesse. Tanto o sistema imobiliário quanto o governo jogam a favor da gentrificação e o custo disso tudo é pago pela infância de Laura e dos irmãos que, estando em posição de desvantagem, precisaram mudar de casa pela sexta vez em um período de vida tão importante.

Outro problema relatado por Laura para a mudança de bairro, além das enchentes, foi a violência: “Não queria mais morar em favela, que era muito tiro pra lá e pra cá, daí minha mãe tinha medo de pegar bala perdida na gente, tinha muita briga pra cá” (Fonseca, 2019, p. 93). Já o irmão mais velho, que foi junto na visita, divergiu da opinião da irmã, considerando que onde estão morando, atualmente, é

mais perigoso, pois, como foram reassentadas no conjunto habitacional pessoas vindas de diferentes bairros da cidade, também se mudaram pessoas relacionadas ao tráfico de drogas, de diferentes facções, e há, então, lutas constantes entre elas por demarcação de territórios. Esses dados tanto do “lá” quanto do “aqui” demonstram que o problema da violência apenas foi transferido para as bordas da cidade, para tornar o local gentrificado “mais seguro”.

Na visita, Laura mostrou um projeto para crianças, sem cobrança de mensalidade, e contou que insistiu muito com a mãe para poder participar dele, argumentando que queria aprender coisas novas: “eu amava, amava esse projeto”. Mostrou, ainda, outro local onde fazia aulas de dança e a panificadora que frequentava, porque era amiga da filha da proprietária: “Daí (...) *nós comia* doce, daí *nós ia pra* escola juntas, era muito legal” (Fonseca, 2019, p. 93). Disse que brincava de futebol, basquete, bicicleta e *roller* na rua sem saída; brincava de “casinha”, “lojinha” e “mercadinho” em um terreno baldio e em uma valeta.

Dando continuidade, foram visitar, bem longe dali, outro bairro onde Laura e o irmão tinham morado por pouco tempo, o Tatuquara, mesmo local em que foi reassentada parte da família (avó, tios, primos e vizinhos), depois de terem saído do Pinheirinho. Nesse bairro, Laura e a família moraram de aluguel em duas casas. Em uma delas, contou que gostava de brincar na rua em frente à casa, pois naquela época não havia asfalto; já na outra, só podia brincar dentro do terreno.

Em determinado dia, voltando ao conjunto habitacional, Laura explicou sobre como aconteceu a mudança de bairro: “Minha vó tá morando lá no Tatuquara, daí não tinha casa lá pro Tatuquara, daí minha mãe fez o cadastro pra vir pra cá, daí a Cohab acabou tirando a casa, destruindo a casa *aonde* que *nós morava*, passando *nós pra cá*”. Também comentou sobre o impacto de quando chegou ao Santa Cândida: “Daí até... eu até *se* entristeci... aí, até fiquei triste, daí quando eu vi um monte de criança, assim, daí eu falei que eu ia *se* adaptar aqui” (Fonseca, 2019, p. 86).

Em outro momento, ao destacar os espaços de que mais gostava no conjunto, Laura mostrou o pequeno parquinho infantil: “Vem eu e a Emili, daí ela traz o sobrinho dela e eu trago a minha sobrinha (...) daí a gente brinca um pouco também” (Fonseca, 2019, p. 87). Na pesquisa, nenhum menino foi visto cumprindo essa função de cuidado. Assim, essas conexões interdependentes de Laura se relacionam com as questões de gênero, reforçando o que muitos estudos vêm apontando quanto às diferenças no uso do bairro entre meninas e meninos. Quer seja no tipo de apropriação do bairro ou ficando mais em casa do que eles, são as meninas quem mais tem a função de ajudar nos cuidados da casa, dos familiares, e ainda quem mais vai a locais próximos de casa e relacionados ao cuidado com o outro (farmácia, padaria etc.) (Ferreira; Fiorese, 2021).

Laura também frequentava o campinho de futebol, que ficava do lado de fora do conjunto. Esse campinho foi feito tanto com a ajuda da associação de moradores que doou a areia, quanto das próprias crianças que a carregaram e espalharam. A construção desse espaço pode ter sido uma estratégia dos adultos e talvez da própria síndica do prédio, pois ela, com frequência, atribuía multas aos pais das crianças que, ao brincarem no condomínio, quebravam vidraças ou arranhavam algum carro.

Esse fato não deixa de explicitar para que lado pende a balança de poder, na relação entre adultos e crianças, demonstrando as escolhas dos adultos: manter próximos e seguros os bens materiais (conquistados a duras penas, é verdade), apesar de afastarem as crianças para fora do conjunto.



Figura 4 – Parquinho no condomínio

Fonte: Fonseca (2019, p. 87).



Figura 5 – Campinho de futebol e igreja fora do conjunto habitacional

Fonte: Fonseca (2019, p. 88).

58

Ao lado do campinho de futebol, existia uma igreja (Figura 5), frequentada por Laura em alguns dias da semana (lá gostava de cantar e de participar da escolinha). A menina falou dos cultos que aconteciam no próprio conjunto habitacional, realizados pelo pastor de uma igreja com sede em outro bairro, e também das vezes em que o pastor levava as crianças a essa igreja da vizinhança: “Tem o pastor que faz a igreja ali, todas as quintas, no salão de festas, daí ele vem buscar [de Kombi] todas as segundas, terças, daí a gente vai” (Fonseca, 2019, p. 88).

No bairro, Laura contou que ia a pé a dois mercados (o mais próximo ficava a dois quilômetros) e que de vez em quando também ia ao Parque Bacacheri (a sete quilômetros). Fora do bairro, visitava as casas da avó materna e de parentes no outro lado da cidade (a 35 quilômetros). Esses longos deslocamentos só comprovam o quanto o bairro não tinha sido equipado para a chegada dessas mil famílias e que a mobilidade espacial é extremamente difícil para elas.

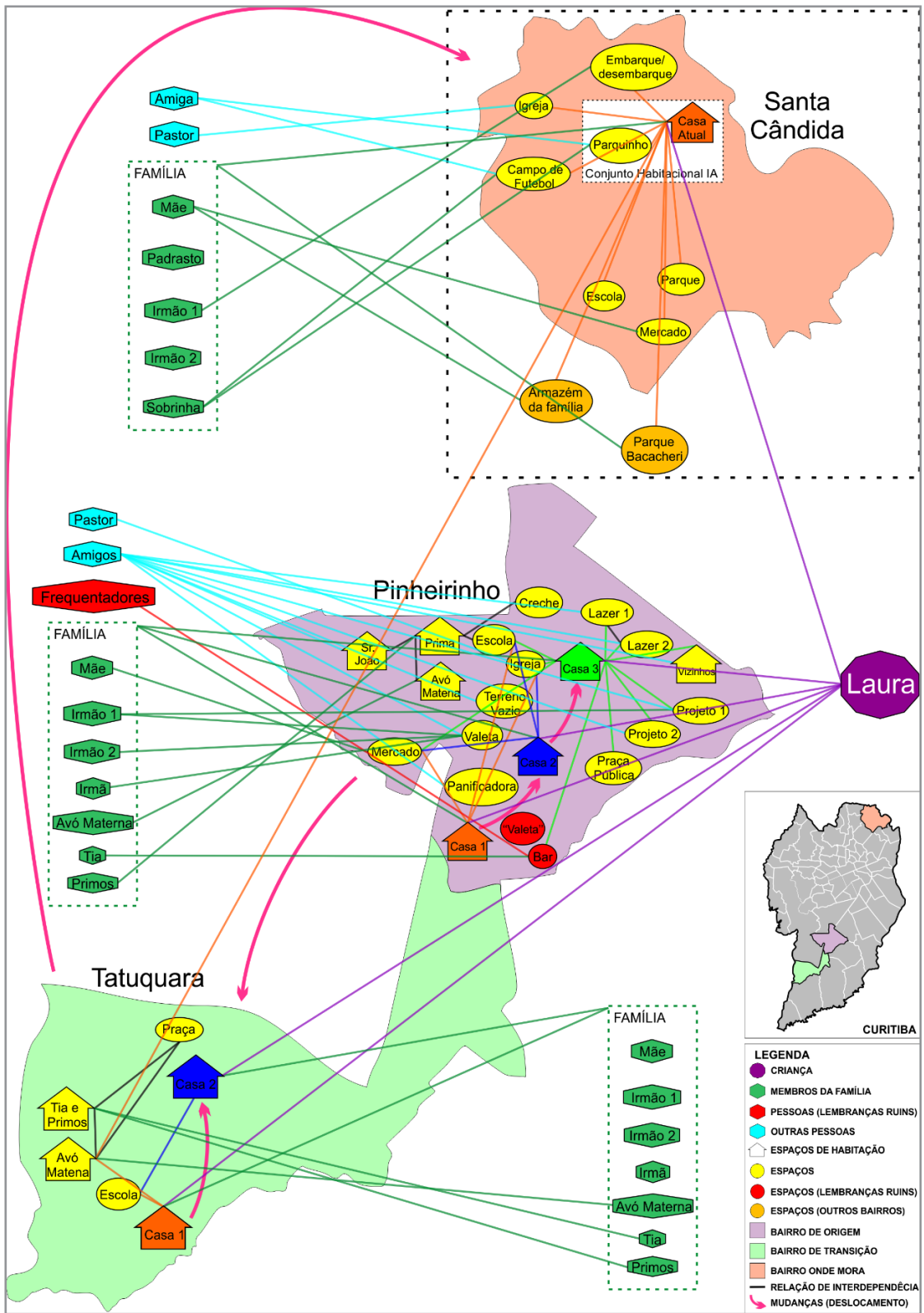


Figura 6 – Síntese dos espaços frequentados e relações sociais de Laura

Fonte: Fonseca (2019, p. 100). Elaboração: Daniel Basilio (2019).

3.2 *Emili*

Emili, menina negra, com 10 anos de idade no momento da pesquisa, nasceu e morou em uma comunidade, no bairro Parolin, até que ela e a família (mãe, pai e irmão mais velho) foram reassentadas no Conjunto Habitacional Santa Cândida, em 2014. A mãe de Emili faleceu meses depois do reassentamento. Como a menina tinha uma irmã mais velha que se mudou para o mesmo conjunto e que tinha acabado de ter bebês gêmeas, Emili passou a morar com a irmã para ajudá-la no cuidado tanto das recém-nascidas quanto do outro filho de 4 anos.

Em relação à mudança para o conjunto, Emili explica que foi pelo fato de ter sido mordida por um rato enquanto dormia. A irmã de Emili acrescenta que, embora a mãe tenha feito o cadastro há mais de dez anos na Cohab, foi só depois do ocorrido que conseguiram um apartamento no conjunto.

A visita feita ao antigo bairro, o Parolin, foi com Emili, sua irmã mais velha e as bebês. Como no dia anterior havia chovido muito, a cena era desoladora. Em todo lugar, as pessoas estavam colocando móveis para fora de casa para serem levados, pois ficaram completamente danificados pela chuva. A irmã de Emili comentou que, em dias assim, junto com o aumento do fluxo de água e do lixo, apareciam os ratos. Relatou que, na casa, ela e o irmão mais velho dormiam em um beliche, mas que os pais e a Emili dormiam no chão, por isso, tanto Emili quanto o pai foram mordidos.

Andando pelos arredores, Emili encontrou um tio que explicou sobre a demora na finalização da avenida e que o problema das enchentes tinha relação com as obras no “valetão”. Ele comentou que muitas famílias tinham sido retiradas dali (para locais mais distantes) e, segundo ele, um político “sem-vergonha” disse aos moradores que, se ganhasse a eleição, as famílias poderiam voltar a morar ali (Fonseca, 2019, p. 143). Esse fato, além de tornar óbvio que o político manipulava grandes gradientes de poder a seu favor, também demonstra que, muitas vezes, retiradas de forma forçada, as famílias acabam retornando ao local da antiga moradia, pois os bairros ainda são mais bem equipados do que aqueles em que elas passaram a residir, e contam com uma tessitura de relações já construídas a partir de uma rede familiar e de vizinhança com laços solidários.

A explicação do tio torna nítido novamente qual é o “jogo que a cidade está jogando”, pois, por mais que a situação da mordida do rato tenha agilizado o processo, a retirada das famílias daquele espaço, na verdade, estava sendo motivada pelo sistema de valorização imobiliária do local. Por se tratar de uma favela antiga relativamente próxima de espaços centrais, há o interesse de remover, pouco a pouco, pessoas dali. As obras de infraestrutura, como as avenidas que dão acesso ao centro, procuram acentuar essa necessidade.

Passeando pela rua em que havia morado, Emili apontou um terreno onde ela e o irmão pegavam caqui e mencionou as casas de amigos que foram reassentados em outro lugar. Contou que gostava de brincar “de mãe-se-esconde, mãe-cola, mãe-pega, é... a cola-no-sapato” (Fonseca, 2019, p. 139). Essa rua acabava em outra, sendo ampla e asfaltada, que possuía comércios, “postinho de saúde” – lá tomava vacinas e ia ao dentista – e panificadora – “a gente vinha comprar uma coxinha, um salgadinho” (Fonseca, 2019, p. 142). Mas a escola onde tinha estudado ficava longe dali.

Sobre o antigo bairro de moradia, o Parolin, a menina comentou: “Não é perigoso, mas tem algumas pessoas que chegam, que moram aqui ou vêm visitar, acham perigoso, porque também tem bastante tiroteio por aqui” (Fonseca, 2019, p. 137). Em relação a outros espaços fora do bairro, a irmã disse que conheciam vários, pois trabalhavam com o pai:

Na verdade, com meu pai, catar papel, eu ia desde novinha, desde os... nossa, como eu nasci aqui, eu acho que desde os meus cinco anos o meu pai já me levava pra rua pra catar papel. A Emili era bebezinha, aí ia eu, o meu irmão, que era maiorzinho, que já andava... Meu irmão tinha sete anos, e a Emili, ela tinha uns dois aninhos mais ou menos, um ano e pouquinho. (Fonseca, 2019, p. 145).

De volta ao conjunto habitacional, em outro dia, foi a vez de visitar os arredores. Já de início, Emili falou sobre a necessidade de fazer uma visita rápida, pois precisava cuidar do sobrinho e das sobrinhas gêmeas. Indicou um terreno particular ao lado do campinho de futebol, aonde ia escondida, com suas amigas, para brincar. Sobre os espaços existentes no conjunto, mostrou o parquinho, avaliando que tinha poucos brinquedos e disse que levava o sobrinho maior para brincar, aproveitando para fazer o mesmo. Tal tática – a mesma de Laura – demonstra a tentativa das meninas de esticar um pouco mais o tempo de uma infância tão cheia de tarefas e compromissos, e que há uma parceria, uma cumplicidade entre elas para a manutenção desse tempo.

Emili frequentava duas igrejas, uma católica e uma protestante (Assembleia de Deus), ambas na divisa com outro município. Para chegar a uma delas, passava a pé, sozinha, por uma trilha de mato e uma pequena ponte, considerando que o trajeto não era perigoso, pois as “pessoas do comando” protegiam as crianças (Fonseca, 2019, p. 132).



Figura 6 – Rua onde ficava a antiga moradia

Fonte: Fonseca (2019, p. 138)

Perguntada sobre o que achava do local onde morava atualmente, a menina respondeu que considerava “mais ou menos perigoso” porque ela e o sobrinho já haviam presenciado “gente matando gente” quando saíram para comprar pão no “mercadinho”, mas que na antiga comunidade “tinha mais bandido, mais gente do comando” (Fonseca, 2019, p. 134).

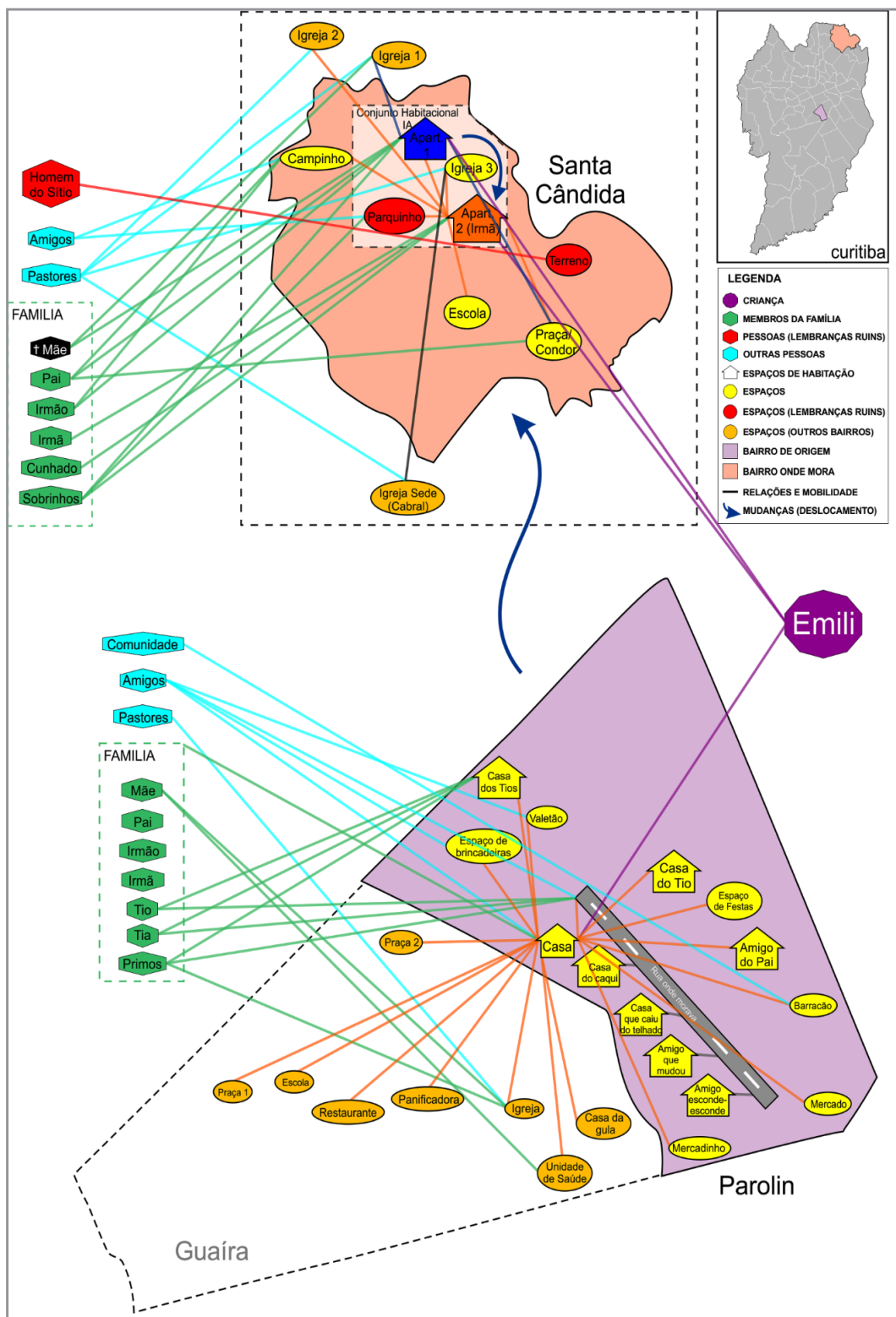


Figura 8 – Síntese dos espaços frequentados e relações sociais de Emili

Fonte: Fonseca (2019, p. 151). Elaboração: Daniel Basílio (2019).

Considerações finais

As configurações vividas por Laura e Emili, em primeiro lugar, ampliam a ideia de moradia, demonstrando que não é o caso de se pensar somente na casa, mas, sim, na teia que a envolve – a relação com a rua, os arredores, o bairro e as pessoas com as quais se convive. Nesse sentido, para as meninas, terem morado nas casas e nos bairros anteriores havia produzido laços sociais e territoriais potentes, que no atual bairro estavam apenas começando a ser traçados, ou melhor, retraçados, pois, incansavelmente, as crianças precisaram desfazer laços e fazer novos. Na tessitura entre a sociogênese ligada aos lugares excludentes e hierarquizados e a psicogênese das crianças, a aprendizagem foi a de um eterno refazer. Refazer afetos, amizades, aprender novas regras, descobrir outros espaços seguros ou perigosos, em síntese, aprender a continuar vivendo, novamente, em regiões ainda mais periféricas. Observa-se que essas mudanças sistemáticas afetam a saúde, a qualidade de vida, a frequência e o sucesso escolar. Talvez por isso, a cada novo lugar, as meninas fossem criando táticas e negociações com os pais para participarem de novos projetos e aprenderem mais, nem que fosse na escolinha da igreja, no projeto que está sempre em vias de fechar, ou insistindo em fazer um novo passeio.

Outro dado importante é que as grandes cidades estão, de modo geral, sendo enormes gentrificadoras, empurrando as pessoas mais pobres, gradativamente, para fora de seus limites ou, ao menos, para as suas bordas ou para os lugares não tão atrativos. Bairros, ou determinados espaços deles, em que o poder público e o sistema imobiliário mantêm alianças para realizar uma “revitalização”, passam a operar no sentido da retirada dos indesejáveis. Assim, locais que eram considerados irregulares e de risco podem se transformar, rapidamente, em uma área próspera. No que diz respeito aos problemas relacionados ao tráfego, à insegurança, ao desemprego que lá existiam, são só deslocados para longe, transferidos como uma carga a ser carregada pelas pessoas que, nesse jogo, contam com menos poder.

Na comparação entre as antigas moradias e as atuais, como no caso das meninas, as famílias deslocadas vão para locais, em geral, piores: muito mais longe e com pouca infraestrutura, menos instituições e transporte. Basta lembrar que, passados quase dez anos da inauguração do Conjunto Residencial Santa Cândida, a região ainda não contava com creches e escolas públicas próximas, conforme prometido aos moradores, evidenciando que os espaços não foram pensados antecipadamente para a chegada das famílias nem para a enorme quantidade de crianças que ali passariam a morar. Isso demonstra que o tempo das políticas públicas parece correr em um outro ritmo: “daqui a pouco” a região se urbaniza, o transporte chega, as instituições serão inauguradas. Porém, o tempo das crianças segue um outro ritmo e o “daqui a pouco” significa, para elas, já terem crescido, vivido toda a sua infância sem seus direitos sociais e culturais preservados.

No tocante às funções e às posições das crianças nessa configuração, destacam-se as questões de gênero. São as meninas que estão em uma posição desprivilegiada. Elas têm a função de cuidar das crianças menores, possuem menos tempo para

brincar, pendendo a balança do poder menos favoravelmente para elas do que para os meninos. Além disso, no seu cotidiano, perpassam figuras adultas e masculinas com forte poder (pastor, padre, vereador, líder da associação, traficante). Em contrapartida, figuras fortes como as da avó, bisavó, irmã, professora, desestabilizam a balança masculina de poder, construindo nas meninas identidades empoderadas para o enfrentamento dos problemas que vão surgindo.

Quanto ao território, quando interseccionado com desigualdades de raça, classe e gênero, aumentam de maneira significativa as posições hierarquizadas dessas crianças e famílias nas tramas da cidade, como foi especialmente o caso de Emili.

Por último, destaca-se que as brincadeiras apareceram como um grande movimento autônomo das crianças. Tanto “aqui” como “lá”, eram criativas e potentes, apesar de as crianças lidarem com espaços nem sempre apropriados para a infância. Se, por um lado, parecem ser felizes nesses momentos, por outro, ressalta-se a ausência de políticas públicas que desenvolvam espaços próprios e seguros para elas.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, A. F. *A questão habitacional em Curitiba: o enigma da “cidade-modelo”*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BONDUKI, N. *Origens da habitação social no Brasil: arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria*. 7. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

CABRAL, U. *De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões: Censo 2022*. [Rio de Janeiro]: Agência IBGE Notícias, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CAMPOS, A. *Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CARVALHO, A. S.; SUGAI, M. I. Vivendo às margens de Curitiba: a segregação socioespacial sob o enfoque das políticas e práticas habitacionais na “cidade modelo”. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO, 3., 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Anparq, 2014. p. 1-17.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. *Au-delà de Freud: sociologie, psychologie, psychanalyse*. Paris: La Découverte, 2010.

FERREIRA, V. M. R. *Tecendo uma cidade modelar: relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 90*. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERREIRA, V. M. R. Um passo para trás para ver melhor a cidade: uma análise configuracional de crianças em Curitiba. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 23, p. 1-11, 2023.

FERREIRA, V. M. R. *The contribution of the theoretical-methodological framework of Norbert Elias to the sociology of childhood: some tensions and research experiences*. [S.l.: s.d.]. No prelo.

FERREIRA, V. M. R.; FERNANDES, S. M. Infância e justiça espacial: desigualdades inter e intrabairros no uso da cidade por crianças da rede municipal de ensino de Curitiba. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e 32985, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39285/39223>. Acesso em: 30 ago. 2023.

FERREIRA, V. M. R.; FERREIRA, S. P. Configurações da infância na cidade: desigualdade interbairros e nos usos dos tempos e espaços por crianças curitibanas. *Reveduc: Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 14, p. 1-19, 2020.

FERREIRA, V. M. R.; FIORESE, S. "Elas ficam meio injustiçadas": infância, gênero e desigualdade em bairros de Curitiba. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 24, n. 44, p. 230-258, set./dez. 2021.

FONSECA, A. R. M. *Infâncias aqui e lá: configurações sociais de crianças reassentadas na periferia de Curitiba*. 188 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GOMES, F. G. Conflito social e *welfare state*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 201-236, mar./abr. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico*, 1940. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=765&view=detalhes>. Acesso em: 30 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico*, 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/administracao-publica-e-participacao-politica/9663-censo-demografico-2000.html>. Acesso em: 30 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico*, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 30 ago. 2023.

JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília, DF: Ipea, 2008. p. 45-64.

MARICATO, E. Metrópole, legislação e desigualdade. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 48, p. 151-167, ago. 2003.

MULLER, F. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.

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

ROLNIK, R. *Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças*. São Paulo: Boitempo, 2015.

SÁNCHEZ, F. A (in)sustentabilidade das cidades-vitrine. In: ACSELRAD, H. (Org.) *A duração das cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 155-175.

SARMENTO, M. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

66

SOUZA, E. F. *Entre o fogo e o vento: as práticas de batuques e o controle das emoções*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2005.

SOUZA, N. R. Planejamento urbano em Curitiba: saber técnico, classificação dos cidadãos e partilha da cidade. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 16, p. 107-122, jun. 2001.

Avelaine do Rocio Mielniczki Fonseca, doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social na Educação, é pedagoga da

rede municipal de ensino de Curitiba. Faz parte do grupo de estudos sobre Território, Educação e Cidade (Teci).

avelainefonseca@gmail.com

Valéria Milena Rohrich Ferreira, doutora em Educação: História Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado na Université Lumière Lyon 2, França, no Centre Max Weber (équipe: Modes, Espaces et Processus de Socialisation), é professora titular do Departamento de Planejamento de Administração Escolar (Deplae) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação. É coordenadora do grupo de pesquisa Observatório de Culturas e Processos Políticos-Pedagógicos (Occup) e do grupo de estudos sobre Território, Educação e Cidade (Teci).

valeriarohrich@gmail.com

Recebido em 30 de março de 2023

Aprovado em 6 de setembro de 2023

Crianças nos espaços públicos de lazer da cidade de Fortaleza, estado do Ceará*

Alana Aragão Vasconcelos

Resumo

Desde 2014, após a publicação do Plano Municipal pela Primeira Infância de Fortaleza (PMPIF), a capital do estado do Ceará vem passando por intervenções urbanas para atender às necessidades do público infantil – como lazer, segurança e contato com a natureza. O embasamento teórico da pesquisa fundamenta-se no conceito Cidade Amiga da Criança por meio de uma revisão integrativa de literatura (RIL). A seguir, realiza-se um estudo da disponibilidade dos espaços públicos de lazer existentes, mediante cruzamento dos dados georreferenciados das áreas mais adensadas por crianças (0 a 12 anos), do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) por bairros, dos assentamentos precários e dos equipamentos e espaços públicos de lazer “amigos da criança”, principalmente aqueles instalados de 2014 a 2022. Conclui-se que, para se compreender o conceito Cidade Amiga da Criança, é necessário ouvir e observar as crianças em seus respectivos ambientes. Além disso, destaca-se a importância de dois aspectos: o acesso desburocratizado aos dados públicos e a criação de indicadores que revelem a qualidade das áreas verdes na perspectiva infantil.

Palavras-chave: Cidade Amiga da Criança; espaço público; educação urbana; revisão integrativa de literatura; urbanismo.

* Artigo baseado na dissertação de mestrado *Cidade e criança: estudos de espaços públicos de Fortaleza sob a ótica do brincante infantil* (Vasconcelos, 2022).

Abstract

Children in public recreational spaces of Fortaleza, Ceará

Following the publication of the Municipal Plan for Early Childhood of Fortaleza (PMPIF) in 2014, the capital of the state of Ceará has been implementing urban interventions in order to meet the needs of children – such as leisure, safety and contact with nature. The theoretical framework is grounded on an analysis of the Child Friendly City concept carried out through an integrative literature review (ILR). Subsequently, an analysis of the availability of existing public recreational spaces was devised, employing georeferenced cross-sectional data of the areas with higher density of children (ages 0-12), Human Development Index (HDI) per neighborhood, as well as the number of precarious settlements and child-friendly public recreational spaces, mainly those established between 2014 and 2022. Lastly, in order to comprehend the concept of a Child Friendly City it is necessary to listen and observe children in their respective environments. Moreover, it highlights the importance of two angles: an easy unbureaucratic access to public data and the development of indicators that reveal qualitative aspects of green spaces from the children's perspective.

Keywords: Child Friendly City; public space; urban education; integrative literature review; urbanism.

70

Resumen

Niños en los espacios públicos de ocio de la ciudad de Fortaleza, estado de Ceará

Desde 2014, después de la publicación del Plan Municipal de Primera Infancia en Fortaleza (PMPIF), la capital del estado de Ceará ha estado experimentando intervenciones urbanas para satisfacer las necesidades de los niños, como el ocio, la seguridad y el contacto con la naturaleza. La base teórica de la investigación se basa en el concepto de Ciudad Amiga de la Infancia a través de una Revisión Integradora de la Literatura (RIL). A continuación, se realiza un estudio de la disponibilidad de los espacios públicos de ocio existentes, mediante el cruce de los datos georreferenciados de las zonas más densamente pobladas por niños (0 a 12 años), el Índice de Desarrollo Humano (IDH) por barrios, asentamientos precarios e instalaciones y espacios públicos de ocio "amigos de la infancia", especialmente los instalados de 2014 a 2022. Se concluye que, para entender el concepto de Ciudad Amiga de la Infancia, es necesario escuchar y observar los niños en sus respectivos entornos. Además, destaca la importancia de dos aspectos: el acceso no burocrático a los datos públicos y la creación de indicadores que revelen la calidad de las áreas verdes desde una perspectiva infantil.

Palabra claves: Ciudad Amiga de la Infancia; espacio público; educación urbana; revisión integradora de la literatura; urbanismo.

Introdução

Na década de 60, o pesquisador francês Philippe Ariès (1986) utilizou o termo “sentimento de infância” para nomear a constatação de que a consciência da particularidade infantil é fruto de construção social. Na Idade Média, as crianças ingressavam na sociedade dos adultos sem distinção destes no que diz respeito ao tipo de tratamento que recebiam, aos trajes que usavam e até ao trabalho que desempenhavam. Ariès relata que essa percepção foi sendo modificada ao longo dos anos por influência, especialmente, de questões religiosas, morais e de saúde. No início do século 20, pesquisadores como Piaget e Vigotski dedicaram-se a estudos sobre desenvolvimento infantil e apresentaram resultados que se tornaram referências para o processo de compreensão da importância de destinar um tratamento diferenciado a esse período da vida humana. Rizzini, Tabak e Sampaio (2018) revelam que a imagem da criança foi sendo transformada em escala global (Quadro 1).

Quadro 1 – Imagem da criança nos códigos internacionais

	ANO				
	1924	1948	1959	1979	1989
CÓDIGOS	Declaração de Genebra dos Direitos da Criança – Liga das Nações.	Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU.	Declaração dos Direitos das Crianças – ONU.	Ano Internacional da Criança – ONU.	Convenção sobre os Direitos da Criança – ONU.
IMAGEM DA CRIANÇA	Crianças são seres vulneráveis, inocentes e são vistas como uma promessa de futuro.	Crianças são objetos de cuidados e atenções especiais.	Adultos precisam proteger as crianças.	Crianças começam a ser consideradas sujeitos de direito.	Criança com direito à participação.

Fonte: Elaboração própria com base em Rizzini, Tabak e Sampaio (2018).

No que compete à legislação brasileira, é possível elencar dois grandes marcos no processo de reconhecimento das crianças como sujeitos sociais de direitos: o princípio da prioridade absoluta,¹ estabelecido na Constituição Federal de 1988, e o direito ao brincar,² definido no Estatuto da Criança e do Adolescente, que respalda a criação de políticas públicas para promoção de lazer em espaços públicos.

Fazendo um breve resgate histórico, segundo Vieira (2018, p. 41), os primeiros parques infantis (com áreas construídas e espaços livres) foram instalados nas praças

¹ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil. Constituição, 1988).

² Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação [...]. (Brasil. Lei nº 8.069, 1990).

públicas brasileiras em meados da década de 30, na cidade de São Paulo, quando o Departamento de Cultura estava sob a direção de Mário de Andrade que tinha o ideal de promover a assistência moral e cultural a jovens e crianças das camadas mais pobres da população. Nessa mesma época, a cidade de Fortaleza, capital do Ceará, inaugurava o seu primeiro jardim de infância público no Parque da Liberdade, que, devido ao novo uso, recebeu o nome de Cidade da Criança. Esse foi, possivelmente, o primeiro espaço público de Fortaleza que contemplou o uso lúdico por parte da população infantil, pois, as praças até então existentes não dispunham de parques infantis.

Nos últimos anos, a cidade de Fortaleza segue apresentando iniciativas importantes relacionadas a políticas públicas voltadas às crianças. Em 2005, instituiu-se o Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente³ e, em 2014, foi pioneira na publicação de um Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI), o qual se encontra na segunda edição. Dessa forma, parte-se da hipótese de que Fortaleza não se situa mais na estaca zero quanto ao tema Cidade Amiga da Criança. Logo, esta pesquisa têm o objetivo de compreender o significado desse conceito internacional, a identificar o nível de alinhamento de Fortaleza com essa definição e a analisar o atual cenário da capital cearense no que diz respeito ao acesso da população infantil aos espaços públicos que consideram suas necessidades, como lazer, segurança e contato com a natureza.

Revisão sistemática de literatura

Foram utilizados critérios explícitos para busca e análise crítica por meio do método de Revisão Integrativa de Literatura (RIL), desenvolvido em seis etapas, conforme detalham Botelho, Cunha e Macedo (2011).

O primeiro passo foi determinar “Cidade Amiga da Criança” como tema, escolher o operador lógico *booleano* “AND” e definir as seguintes palavras-chaves em português: criança AND cidade; criança AND Fortaleza; criança AND espaço público; criança AND praça; criança AND parque; e, em inglês: *child AND public space; child-friendly AND city; child AND square; child AND city; child AND park*.

Na segunda etapa, foi estabelecido como critério de inclusão que os artigos tratassem, preferencialmente, sobre planejamento urbano. Dessa maneira, foram eliminados aqueles que não cumpriam os seguintes requisitos:

- a) idiomas: inglês e português;
- b) busca por: artigos;
- c) período: últimos cinco anos (2015–2020);
- d) filtrado por pares; e
- e) exclusão de publicações repetidas.

³ Sobre o processo, as críticas e as conquistas do Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente de Fortaleza, ver Soares (2011).

As buscas dos artigos foram feitas entre os meses de outubro e dezembro de 2020, na plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e de todos os resultados encontrados, passaram para a etapa de filtragem os 100 primeiros artigos, considerando esta ordem de leitura: 1) título; 2) resumo; e 3) conteúdo.

Assim, na terceira etapa, selecionaram-se 32 artigos, os quais foram analisados com o auxílio do método *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (Prisma)*. Para isso, foi estruturada uma tabela em *Excel* com os tópicos: título; resumo; objetivo; objeto de estudo; métodos; resultados; discussão – entre outros.

Na quarta etapa, as publicações foram classificadas em três grupos (Figura 1): totalmente relevante; parcialmente relevante; e pouco relevante.

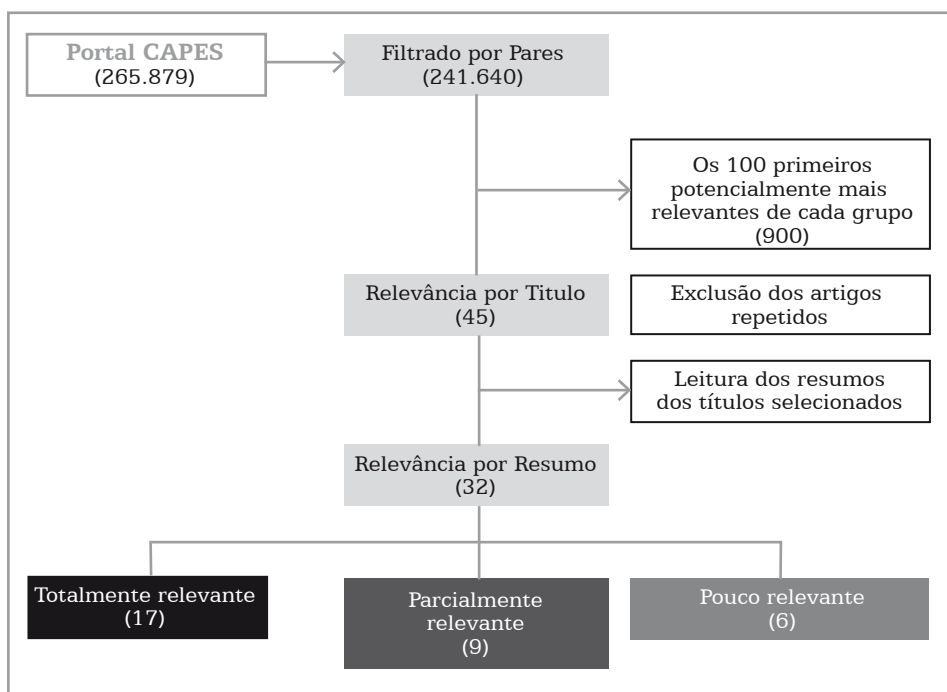


Figura 1 – Critérios de inclusão e exclusão da busca de artigos dentro do Portal de Periódicos Capes – 2015-2020

Fonte: Vasconcelos (2022, p. 31).

A análise e interpretação dos dados, quinta etapa, consta no item a seguir, em que há, também, a articulação com obras clássicas, cujo acesso foi possível graças à leitura dos 32 artigos. Nas considerações finais do texto, enfim, o sexto passo consiste na síntese do conhecimento.

Em busca do conceito Cidade Amiga da Criança

A expressão *Child Friendly Cities* dá nome à iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) que oferece suporte aos governos municipais na aplicação da Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989. O programa teve origem na II Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos (Habitat II) da década de 90, na qual foi declarado que o bem-estar das crianças é um indicador de saúde de todos. Em uma das primeiras publicações sobre o tema, a Unicef (2004, p. 4) estabeleceu nove blocos de construção necessários para criar uma Cidade Amiga da Criança, dos quais deve resultar uma estrutura política sólida que prevê: orçamento específico, agenda, apoio de instituições não governamentais e, em destaque, participação ativa das crianças nas questões cidadãs que as afetem, ouvindo e respeitando seus pontos de vista ao longo de todo o processo.

Todavia, Alarasi, Martinez e Amer (2015, p. 438) indicam que um dos primeiros estudos envolvendo crianças e adolescentes na avaliação do seu ambiente local de vida foi realizado pelo arquiteto norte-americano Kevin Lynch, na década de 70, na pesquisa *Children's Perception of the Environment*, que durou cerca de quatro anos e serviu de base para o *Growing Up in Cities (Guic)*, projeto financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Anos depois, em meados da década de 90, um grupo multidisciplinar de pesquisadores, liderado pela professora norte-americana Louise Chawla, comprometeu-se a dar continuidade aos estudos de Lynch, lançando o projeto *Growing Up in an Urbanising World*, com publicação homônima em 2002, que registrou uma investigação realizada entre 1996 e 1998, cujo resultado foi a sistematização de indicadores de qualidade ambiental na perspectiva de crianças de oito cidades de diferentes contextos socioculturais: Varsóvia, Polônia; Buenos Aires, Argentina; Northampton, Reino Unido; Melbourne, Austrália; Trondheim, Noruega; Oakland, Estados Unidos da América; Johannesburg, África do Sul; e Bangalore, Índia (Figura 2).

74

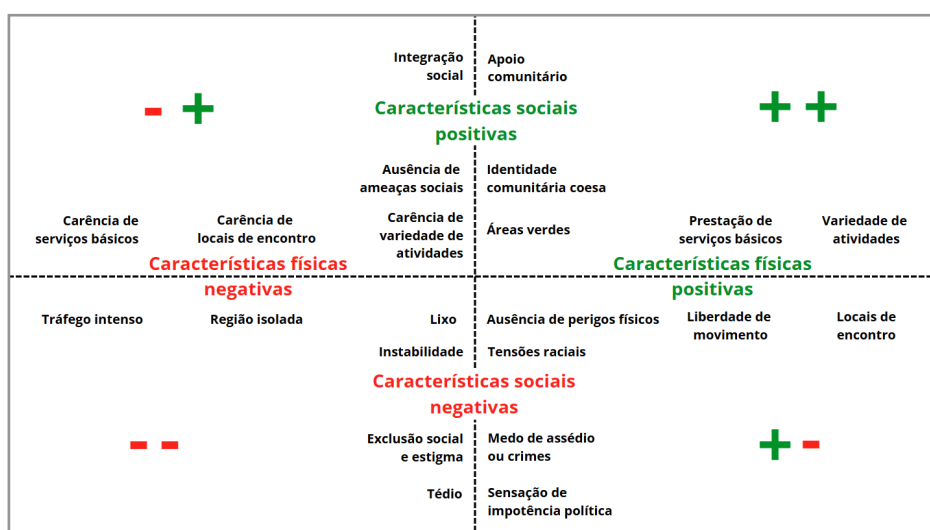


Figura 2 – Indicadores de qualidade ambiental na perspectiva de crianças de 10 a 15 anos de idade

Fonte: Com base em Chawla (2002, p. 228 *apud* Alarasi; Martinez; Amer, 2015, p. 439) – tradução nossa.

Os indicadores abordam aspectos físicos e sociais do ambiente e são dispostos em polaridades, onde as condições ideais estão localizadas na posição oposta das condições desfavoráveis. Segundo Chawla (2002), houve congruência de valores expressos nas falas de crianças de diferentes regiões, as quais enfatizavam a importância do acesso justo às condições básicas de saúde e bem-estar, objetivando qualidade social, cultural e ambiental. Assim, esses indicadores descrevem lugares onde pessoas de todas as idades podem se reunir e interagir com sensação de segurança e liberdade, realizando atividades e costumes que expressam suas identidades.

Na revisão, foi possível perceber que os estudos de Lynch e de Chawla continuam sendo citados como referência de metodologia. No entanto, ainda que há décadas exista o esforço de se chegar a uma definição universal do conceito Cidade Amiga da Criança, não há um modelo único para ser seguido (Masri, 2018, p. 899) e um dos motivos disso está no próprio termo “criança”, o qual James e James (2004, p. 14) afirmam ser um termo genérico, uma espécie de rótulo que reduz as crianças a agentes sem a capacidade de contribuir de forma individualizada sobre assuntos que lhes dizem respeito.

Logo, para compreender a realidade de cada contexto, seria preciso oferecer condições de escuta e de observação às crianças em seus territórios. Entre os artigos da revisão, foi identificada uma série de aplicações da técnica “observação participante”, capaz de registrar comportamentos que podem revelar preferências das crianças no espaço público de lazer. A pesquisa da brasileira Tissot (2016, p. 43) identificou que, quando inseridas em ambientes externos, as crianças participantes manifestaram preferir brincar com elementos e em espaços naturais ao invés de brinquedos estruturados, os quais servem mais como indicativo de que, naquele espaço, elas são bem-vindas. Pitsikali, Parnell e McIntyre (2020, p. 157) realizaram estudos com crianças de 5 a 12 anos em Atenas, na Grécia, e também constataram que, muitas vezes, elas não brincam dentro dos limites do parquinho. Entretanto, complementam que a presença de parquinhos é, em diversas situações, um fator decisivo na hora de os cuidadores escolherem a quais espaços públicos levar as crianças.

O brincar sempre foi fundamental na construção das mais variadas competências motoras, relacionais e culturais que, desenvolvidas nas crianças de forma natural e espontânea, tornam-se a base sólida de um mundo progressivamente melhor (Amado; Almeida, 2017, p. 113). Porém, cabem os questionamentos:

- “quais são os lugares próprios das infâncias nas cidades (contemporâneas)” (Dias, 2018, p. 106)?
- onde estão localizados?
- quais são as condições deles?

Fortaleza contemporânea: espaços e equipamentos públicos infantis

Fortaleza, capital do estado do Ceará, é uma cidade litorânea que, atualmente, ocupa a sétima posição no *ranking* das cidades brasileiras com maior desigualdade de renda, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), fato

visível no território. No Mapa 1, estão indicados o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) por bairro, segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2021), e os assentamentos precários, áreas onde residem cerca de 40% da população, o que corresponde a mais de 12% do espaço demográfico (Silva; Nóbrega; Cidrão, 2021, p. 1037).

Com base no Censo de 2010, projeções feitas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza estimam que a população total, em 2021, seria de 2.703.391 habitantes (Fortaleza. SMS, [2022]), sendo 19% formada por crianças (0 a 12 anos). Assim, ao sobrepor as informações dos Mapas 1 e 2, é possível afirmar que grande parte das crianças está concentrada na região oeste (bairros Barra do Ceará e Vila Velha) e sudoeste (bairros Canindezinho, Parque São José, Manoel Sátiro), as quais são áreas de baixo IDH e de grande concentração de assentamentos. Sobre essa realidade constatada, Sarmento (2018, p. 236) afirma que “as crianças pobres, que vivem nas periferias mais ou menos desqualificadas, confinadas em ‘bairros sociais’ ou em favelas, onde passam a totalidade do seu tempo, são as mais afetadas pela dualização social do espaço”.

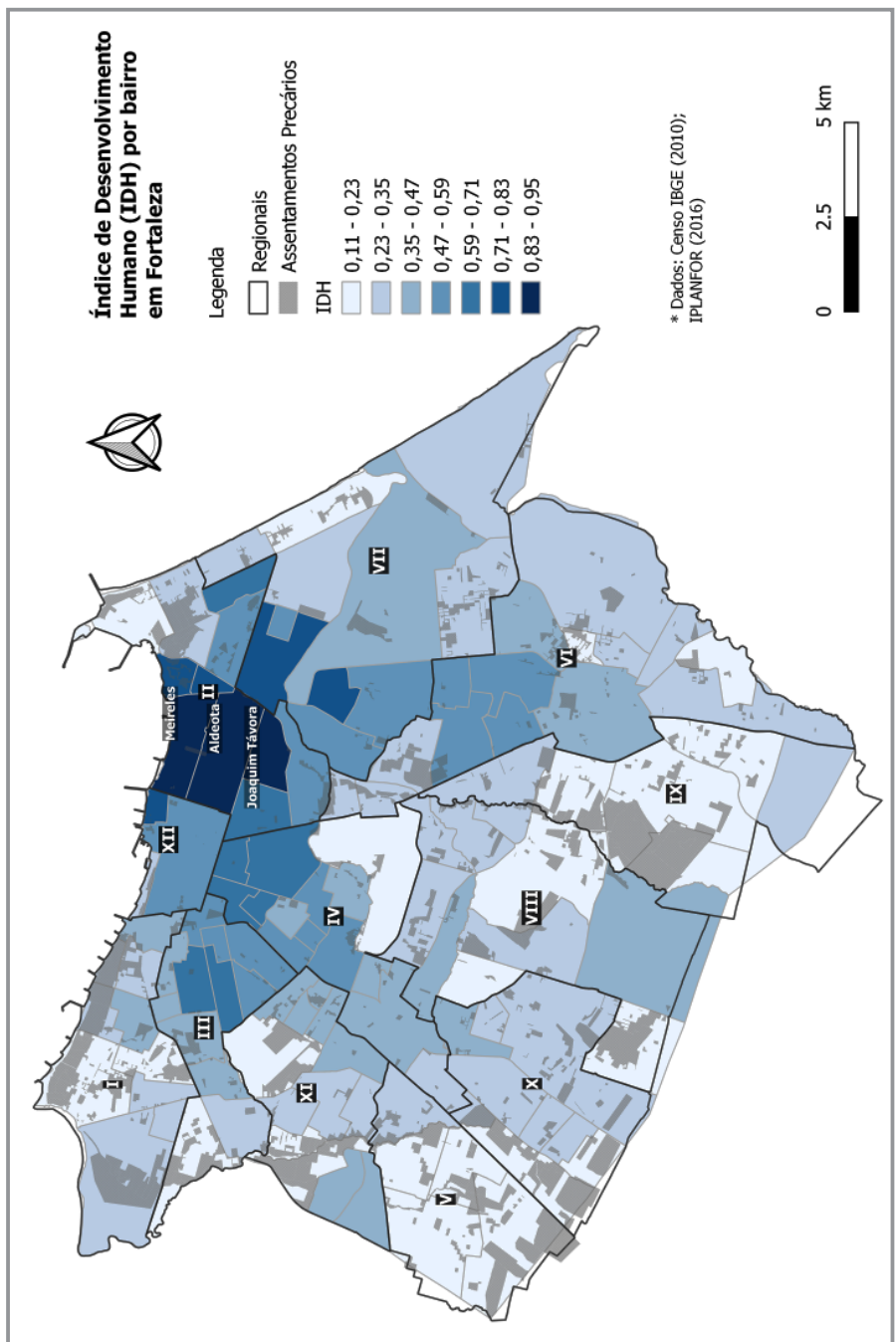
Um ponto que ganha destaque na revisão, quando se busca conceituar Cidade Amiga da Criança, são as “áreas verdes”. Segundo a Lei de Parcelamento, Uso e Ocupação do Solo de Fortaleza (Lei Complementar nº 236/2017), área verde seria “o percentual da área objeto de parcelamento destinada exclusivamente a praças, parques e jardins para usufruto da população” (Fortaleza, 2017, p. 87). Considerando o indicador “População a 15 minutos de áreas verdes”, do Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB, [2021], p. 20), foi elaborado um mapa de calor das áreas de interseção entre raios de um quilômetro partindo dos pontos centrais das áreas verdes de Fortaleza⁴ (Mapa 3).

Há diferentes índices utilizados na análise de áreas verdes urbanas (Queiroz; Carvalho, 2019), porém, poucos deles consideram variáveis qualitativas como segurança, acessibilidade e ludicidade, por exemplo. Na revisão realizada, não foram identificadas pesquisas que propusessem formas de mensurar a real disponibilidade de áreas verdes nas cidades para o público infantil.

Outro ponto é que as praças de Fortaleza, assim como as das demais cidades brasileiras, até o início da década de 30, não dispunham de equipamentos de lazer infantil. O espaço pioneiro, nesse sentido, foi o Parque da Liberdade, atual Cidade da Criança, que em 1938 passou a sediar o primeiro jardim de infância público. Desde a publicação do Plano Municipal pela Primeira Infância de Fortaleza, em 2014, a prefeitura passou a investir com mais veemência nesse público. Atualmente, há alguns programas que têm entre seus objetivos instalar mobiliários lúdicos, como é o caso dos projetos Areninhas, Brinquedopraças e Microparques Urbanos.⁵ Esses projetos e os parquinhos convencionais foram sistematizados em dados georreferenciados a fim de compreender a disponibilidade dos equipamentos públicos infantis de Fortaleza (Mapa 4). O Quadro 2 revela a concentração de equipamentos públicos de lazer por áreas verdes existentes em cada Secretaria Executiva Regional (SER) de Fortaleza.

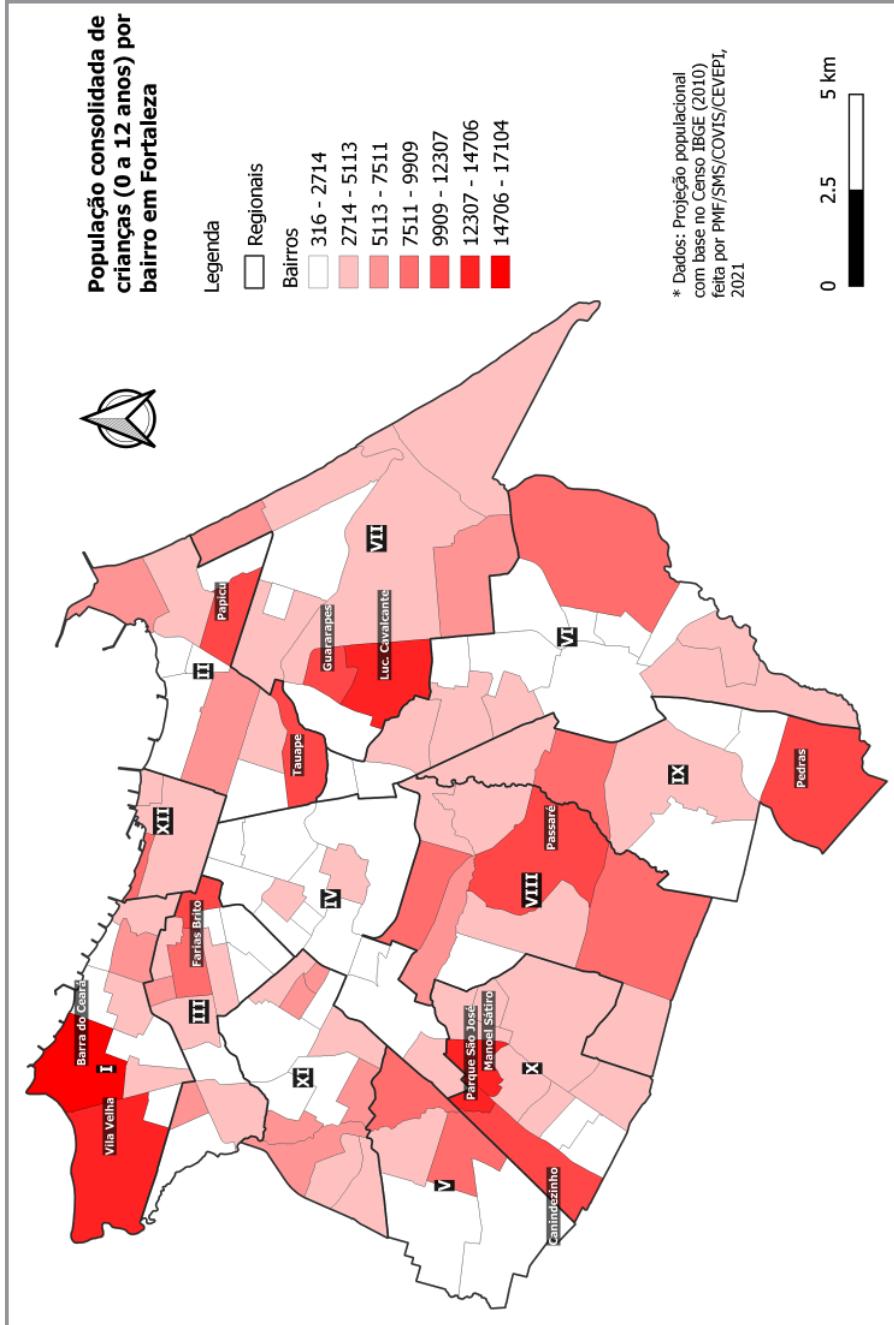
⁴ Para elaboração desse mapa, foram utilizados os arquivos da Secretaria de Urbanismo e Meio Ambiente (Seuma): “Praças e Largos” e “Parques Urbanos”, em formato KMZ, do Canal Urbanismo e Meio Ambiente (Fortaleza. Seuma [2022]).

⁵ Mais detalhes sobre os projetos Areninhas, Brinquedopraças e Microparques Urbanos em Vasconcelos (2022).



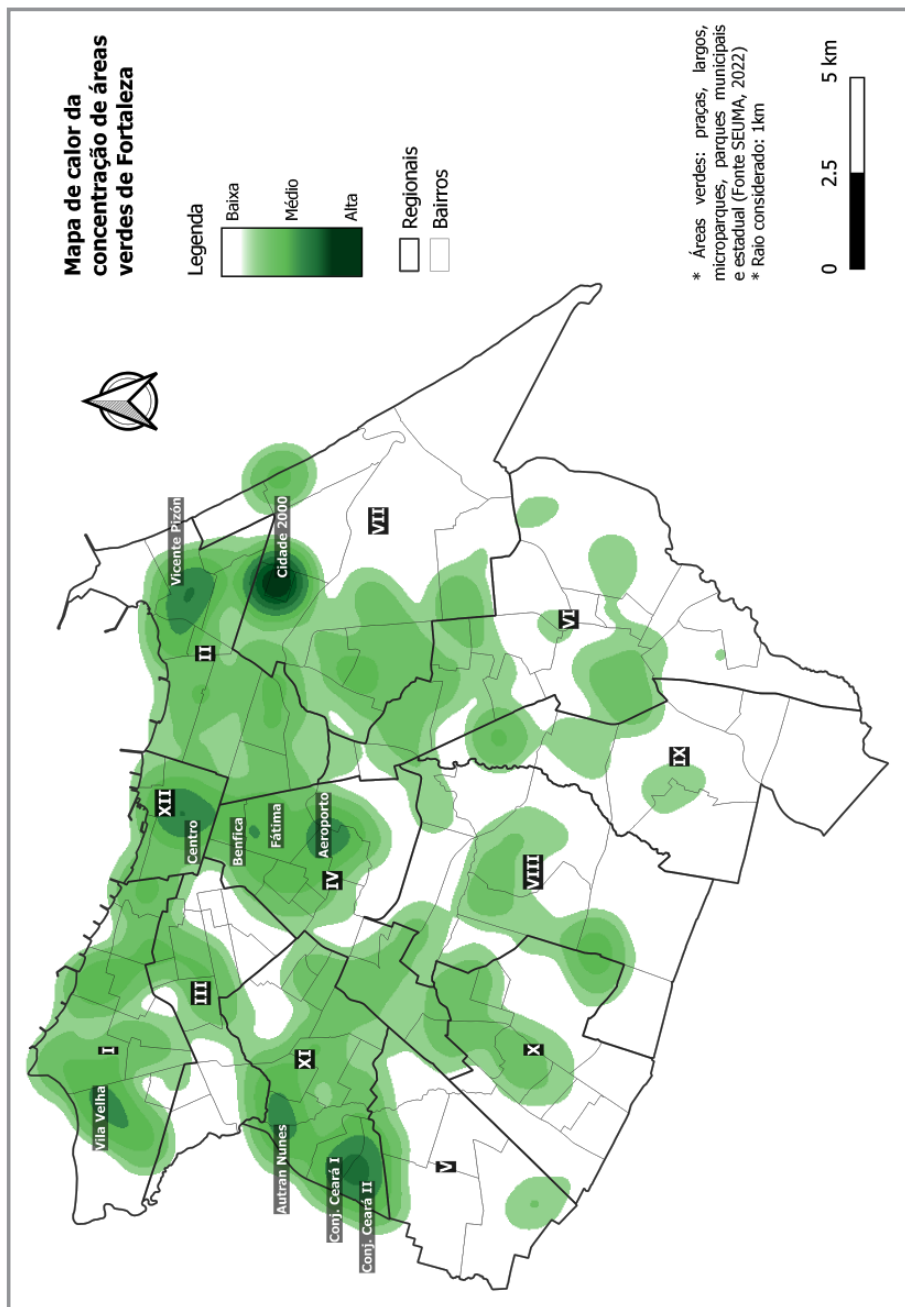
Mapa 1 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) por bairro – Fortaleza

Fonte: Vasconcelos (2022, p. 85).



Mapa 2 – População consolidada de crianças (0 a 12 anos) por bairro – Fortaleza – 2021

Fonte: Vasconcelos (2022, p. 85).



Mapa 3 – Mapa de calor de concentração de áreas verdes – Fortaleza – 2022

Fonte: Vasconcelos (2022, p. 81).

Regional	População 0 a 12 anos ¹	Espaços públicos com parquinho ²	Areninhas ³	Brinquedopraças ²
SER 1	54249	48%	12	6
SER 2	45263	48%	5	2
SER 3	50744	39%	5	0
SER 4	25430	36%	5	4
SER 5	26246	14%	6	2
SER 6	44682	54%	9	6
SER 7	57492	28%	5	2
SER 8	49099	46%	13	1
SER 9	30649	53%	12	1
SER 10	64623	54%	12	1
SER 11	51010	43%	8	5
SER 12	18323	19%	0	1
TOTAL	517810	40%	92	31

Quadro 2 – Equipamentos públicos de lazer para crianças por Secretaria Executiva Regional – Fortaleza

Fonte: Vasconcelos (2022, p. 95).

Notas: 1 Fortaleza. Secretaria Municipal de Saúde (SMS). (2022).

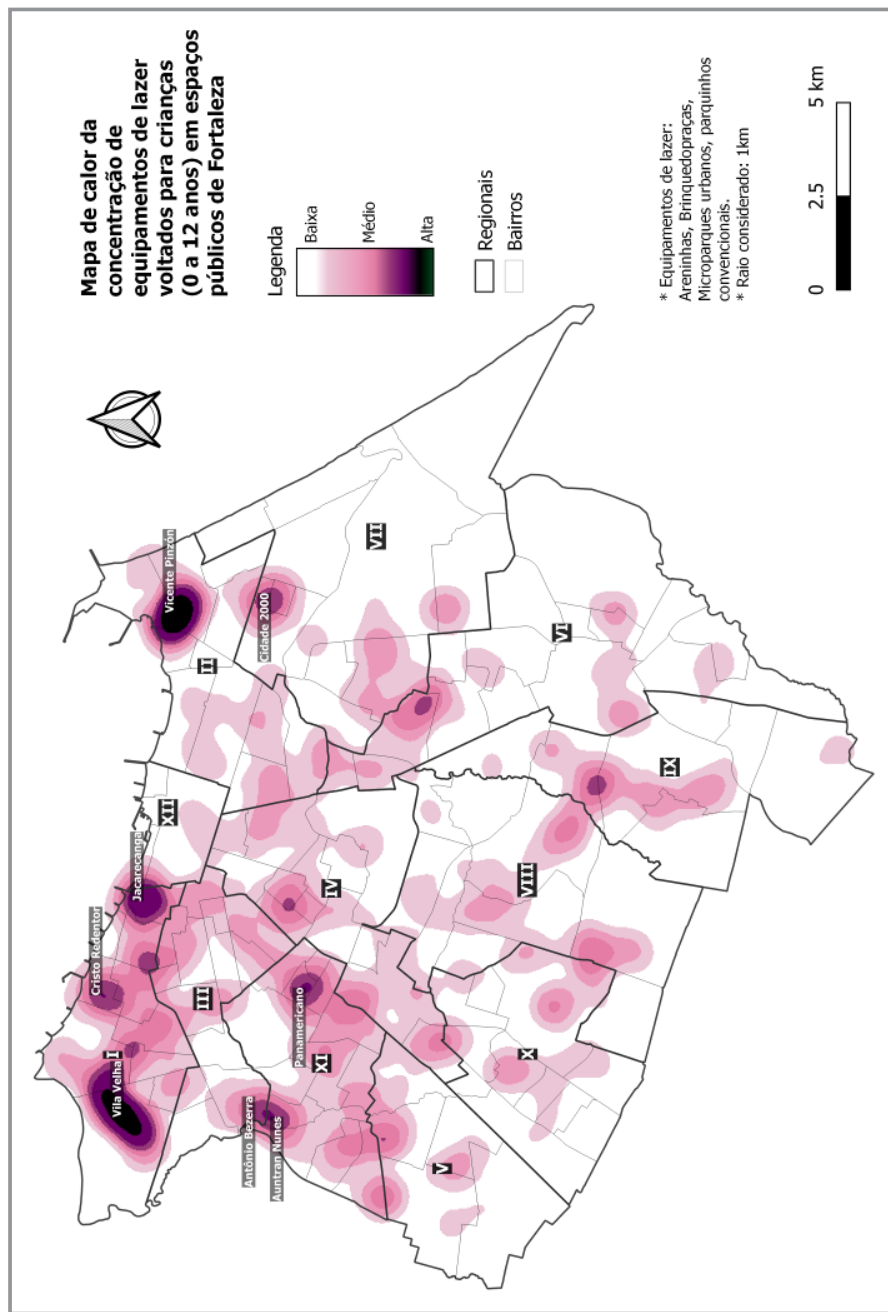
2 Fortaleza. Secretaria Municipal da Gestão Regional (SMGR), 2022.

3 Compatibilização de dados feita pela autora a partir de:

a) Fortaleza em Mapas; Canal Urbanismo e Meio Ambiente (Fortaleza. Seuma, 2022).

b) Fundo Municipal de Desenvolvimento Urbano (Fortaleza. Seuma, [s.d]).

c) Dados da Secretaria Municipal da Gestão Regional (Fortaleza. SMGR, 2022).



Mapa 4 – Mapa de calor da concentração de equipamentos de lazer voltados para crianças (0 a 12 anos) em espaços públicos – Fortaleza – 2022

Fonte: Elaboração própria com base em dados de: Fortaleza em Mapas, Canal Urbanismo e Meio Ambiente (Fortaleza, Seuma, 2022), Fundo Municipal de Desenvolvimento Urbano (Fortaleza, Seuma, [s.d.]) e Secretaria Municipal da Gestão Regional (Fortaleza, SMGR, 2022).

Com base na leitura do Mapa 4, o bairro Vila Velha, localizado na SER 1, identificado no Mapa 3 como uma das regiões de maior concentração de crianças, é também apontado como o de maior concentração de equipamentos infantis. Esse panorama, segundo o indicador “Parquinhos infantis” (IAB, [2021], p. 20), seria uma realidade favorável para conceituar Fortaleza como uma Cidade Amiga da Criança. Porém, ainda que essa seja uma constatação otimista, é preciso realizar análises qualitativas das tipologias desses *playgrounds* e refletir sobre de que forma elas vêm estimulando a criatividade das crianças, tendo em vista que, de acordo com Lima (1989), os lugares para criança devem integrar o maravilhoso, o imaginário e o espontâneo, sendo suficientemente pensados para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompletos o bastante para que ela se aproprie e transforme esses espaços por meio da sua própria ação.

Considerações finais

Os resultados da revisão integrativa de literatura (RIL) sobre Cidade Amiga da Criança mostraram que, embora o conceito tenha se apresentado plural, variando a depender de questões culturais, sociais e econômicas, possui eixos norteadores no que diz respeito a condições de segurança, ludicidade, acessibilidade e acesso à natureza.

No caso de Fortaleza, a urbanização das pequenas áreas verdes remanescentes de loteamentos urbanos vem sendo uma estratégia adotada para garantir o acesso ao verde e ao brincar, especialmente, às crianças residentes nas regiões de menor IDH, onde essa faixa etária está concentrada. Os espaços de brincar vêm multiplicando-se mediante a distribuição de *playgrounds* no formato convencional, mas também com inovações educativas (Cidade da Criança) e naturalizadas (Microparques Urbanos). Assim, Fortaleza vem aprimorando-se em ser uma cidade construída “para” as crianças. No entanto, em relação aos projetos analisados na pesquisa, a capital cearense precisa avançar em processos de escuta para que possa ser uma cidade construída “com” as crianças. Os estudos teóricos da RIL apontam a urgência de se desprender da crença de que a perspectiva adulta, de forma autônoma, representa o caminho mais assertivo e de reconhecer que a perspectiva infantil é capaz de revelar sutilezas “invisíveis aos olhos cansados” dos adultos.

Por fim, recomenda-se que o poder público invista em levantamentos de dados intersetoriais, por meio de parcerias com instituições de pesquisa, visando à construção de um banco de dados com painéis acompanhados de análises diagnósticas de fácil leitura, de acesso público e atualizados em tempo real. Para as organizações de ensino, essas devem fomentar debates na área e ofertar grupos de estudos sobre espaços e indicadores de áreas verdes amigas das crianças.

Tendo em vista as diferentes infâncias, espaços e formas de ocupar a cidade, apresentou-se, aqui, um amplo campo de perspectivas de investigação com possibilidades de aprofundamento em recortes, como pesquisas que busquem entender como seria um espaço amigo para crianças com deficiência, por exemplo. Diante desses esforços científicos, acredita-se que será possível construir, paulatinamente, embasamentos para a consolidação realista de cidades amigas das crianças no mundo.

Referências bibliográficas

- ALARASI, H.; MARTINEZ, J.; AMER, S. Children's perception of their city centre: a qualitative GIS methodological investigation in a Dutch city. *Children's Geographies*, [Abingdon, England], v. 14, n. 4, p. 437-452, Nov. 2015.
- AMADO, J.; ALMEIDA, A. C. Políticas públicas e o direito de brincar das crianças. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317127078_POLITICAS_PUBLICAS_E_DIREITO_DE_BRINCAR_DAS_CRIANCAS/fulltext/59281ff5aca27295a8052523/POLITICAS-PUBLICAS-E-DIREITO-DE-BRINCAR-DAS-CRIANCAS.pdf. Acesso em: 1 maio. 2023.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/10515/o-metodo-da-revisao-integrativa-nos-estudos-organizacionais>. Acesso em: 1 maio. 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.
- CHAWLA, L. (Ed.). *Growing up in an urbanising world*. London: Earthscan; Unesco, 2002.
- DIAS, M. S. Em busca dos espaços públicos de brincar: um estudo das infâncias contemporâneas na cidade de Vitória-ES. *PosFAUUSP*, São Paulo, v. 25, n. 45, p. 102-117, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/111550>. Acesso em: 1 maio. 2023.
- FORTALEZA (Município). Lei Complementar nº 236, de 11 de agosto de 2017. Dispõe sobre o parcelamento, o uso e a ocupação do solo no município de Fortaleza, e adota outras providências. Fortaleza, ago. 2017. Disponível em: <https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/urbanismo-e-meio-ambiente/445-parcelamento-uso-e-ocupacao-do-solo-lei-n-236-2017>. Acesso em: 1 maio 2023.

FORTALEZA (Município). *Fortaleza em mapas*. Fortaleza, [s. d.]. Disponível em: <https://mapas.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Saúde (SMS). *População consolidada por bairro segundo a faixa etária*. Fortaleza, [2022]. Disponível em: https://simda.sms.fortaleza.ce.gov.br/simda/populacao/faixa?ano_pop=2021&faixaEtaria=1&modo=bairro®ional=. Acesso em: 24 ago. 2023.

FORTALEZA. Secretaria de Urbanismo e Meio Ambiente (Seuma). *Canal Urbanismo e Meio Ambiente: Arquivos KMLs e KMZs*. Fortaleza, [2022]. Disponível em: <https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/infocidade/11-arquivos-kml-s-e-kmz-s>. Acesso em: 24 ago. 2023.

FORTALEZA. Secretaria de Urbanismo e Meio Ambiente (Seuma). *Canal Urbanismo e Meio Ambiente: Fundo Municipal de Desenvolvimento Urbano*. Fortaleza, [s. d.]. Disponível em: <https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/infocidade/383-fundo-municipal-de-desenvolvimento-urbano-fundurb>. Acesso em: 24 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Projeções da população: Brasil e unidades da Federação*. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. (Série Relatórios Metodológicos, v. 40).

84

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL (IAB). *Diretrizes para desenho urbano*. São Paulo: Fundação Bernard van Leer, [2021]. (Bairros Amigáveis à Primeira Infância, 3). Disponível em: https://site.arbo.org.br/wp-content/uploads/2021/03/iab-guia_3-web-reduzido.pdf. Acesso em: 1 maio 2023.

JAMES, A.; JAMES, A. L. *Constructing childhood: theory, policy and practice*. London: Palgrave Macmillan, 2004.

LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção Cidade Aberta).

LYNCH, K. *Growing up in cities*. London: The MIT Press; Unesco, 1977.

MASRI, S. S. Integrating youth in city planning: developing a participatory tool toward a child-friendly vision of Eastern Wastani-Saida. *Alexandria Engineering Journal*, Alexandria, Egypt, v. 57, n. 2, p. 897-909, June 2018.

PITSIKALI, A.; PARNELL, R.; MCINTYRE, L. The public value of child-friendly space: reconceptualising the playground. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 149-165, 2020.

QUEIROZ, D. A. H. O.; CARVALHO, S. M. Avaliação da qualidade das áreas verdes urbanas de Ponta Grossa, PR, Brasil. *Terr@ Plural*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 217-236, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/13451>. Acesso em: 1 maio. 2023.

RIZZINI, I.; TABAK, J.; SAMPAIO, E. *O bem-estar da criança e o direito à participação na América Latina*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/1471#>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.

SILVA, A. A. B.; NÓBREGA, A. C. O.; CIDRÃO, T. V. Os assentamentos precários em Fortaleza: um breve panorama da qualidade de vida dos excluídos. *Revista de Direito da Cidade*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1023-1051, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/64644/41047> Acesso em: 1 maio. 2023.

SOARES, L. B. Formação conceitual em crianças participantes do Orçamento Participativo de Fortaleza. *Polis e Psique*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 43-59, 2011.

TISSOT, K. N. S. A. A criança e a cidade: percepções e lembranças infantis sobre Pelotas (RS). *Interespaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, Grajaú, MA, v. 2, n. 6, p. 33-59, maio/ago. 2016.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). *Building child friendly cities: a framework for action*. Florence, Italy, 2004. Available in: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/cfc-framework-eng.pdf>. Access in: May 2023.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). *Child friendly cities and communities: handbook*. Geneva, Switzerland, 2018. Available in: <https://www.unicef.org/eap/reports/child-friendly-cities-and-communities-handbook>. Access in: May 2023.

VASCONCELOS, A. A. *Cidade e criança: estudos de espaços públicos de Fortaleza sob a ótica brincante infantil*. 2022. 218 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura, Urbanismo e Design) - Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69800>. Acesso em: 18 out. 2023.

VIEIRA, A. B. S. *Mobiliário urbano no espaço público para o lazer infantil: uma reflexão no contexto da "academia da primeira idade" na cidade de São Paulo*. 2018. 251 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-25092018-163911/publico/MEandreadebritostefanellivieira_rev.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

Alana Aragão Vasconcelos, mestra em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Didática e Formação Docente (Geped), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Núcleo de Interações, Diálogos e Observações sobre as Infâncias e suas Espacialidades (Nido), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa).

alanaavasconcelos@gmail.com

Recebido em 4 de maio de 2023

Aprovado em 3 de agosto de 2023

A saída das crianças das ruas no século 20 em três países: Estados Unidos da América, Austrália e Brasil*

Cristian Pedro Rubini Dutra

Fernanda Müller

Resumo

A saída das crianças dos espaços públicos está relacionada às mudanças urbanas do século 20 e à construção simbólica de que eles são perigosos. Esse processo foi impulsionado por projetos de urbanização que buscavam adaptar as cidades para garantir fluxo e movimento aos carros e organizar as rotinas das crianças, em especial a escolarização formal e obrigatória. São apresentados três casos que evidenciam como diferentes projetos urbanos se associaram à valorização da infância e sua educação nos Estados Unidos da América, na Austrália e no Brasil. O uso de automóveis particulares para levar e buscar as crianças na escola fez a família ficar responsável por esse trajeto, contribuindo para o argumento de que elas deveriam sair das ruas e ser deslocadas para espaços específicos. Campanhas educativas foram criadas para instruir as crianças, agora pedestres e passageiras, a se comportarem no espaço público, ao mesmo tempo que projetavam para elas o futuro de adultos motoristas. O estudo destaca a relação entre os projetos de urbanização e a ampliação da escolarização das crianças.

Palavras-chave: automobilidade; infância; cidade; sociologia urbana.

* Um esboço deste artigo foi apresentado em comunicação de pôster no Colóquio Internacional Crianças e Territórios da Infância, no ano de 2018, em Brasília, Distrito Federal (DF). O autor e a autora agradecem à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Universidade de Brasília (UnB) pelo financiamento dos projetos de pesquisa que deram origem a estas reflexões.

Abstract

Children departing the streets of the 20th century in three countries: United States of America, Australia, and Brazil

Children are departing public spaces due to urban transformations in the 20th century and the symbolic understanding that they are hazardous. Such process was fostered by urban projects that sought to adapt cities for the proper traffic flow, and organize children's routines, in particular, their mandatory and formal education. We present three cases which reveal how distinct urban projects are associated with the appreciation of childhood and their education in the United States of America, Australia and Brazil. Private vehicle utilization in driving children back and forth to school meant that families are responsible for this itinerary, thus contributing to the argument that they should be moved off the streets and be taken to specific spaces. Educational campaigns were developed in order to instruct children, who are now pedestrians and passengers, on how to act reasonably within public spaces and, at the same time, project them to be future adult drivers. This study highlights the relation between those urban projects and the expansion of children schooling.

Keywords: automobility; childhood; cities; urban sociology.

Resumen

La salida de los niños de la calle en el siglo XX en tres países: Estados Unidos de América, Australia y Brasil

La salida de los niños de los espacios públicos está relacionada con los cambios urbanos del siglo XX y la construcción simbólica de que son peligrosos. Este proceso fue impulsado por proyectos de urbanización que buscaban adaptar las ciudades para asegurar el flujo y el movimiento de los coches y organizar las rutinas de los niños, especialmente la escolarización formal y obligatoria. Se presentan tres casos que muestran cómo diferentes proyectos urbanos se asociaron con la valorización de la niñez y la educación en Estados Unidos de América, Australia y Brasil. El uso de automóviles privados para llevar y traer a los niños a la escuela responsabilizó a la familia de este itinerario, contribuyendo al argumento de que debían abandonar las calles y ser trasladados a espacios específicos. Se crearon campañas educativas para instruir a los niños, ahora peatones y pasajeros, sobre cómo comportarse en los espacios públicos y al mismo tiempo proyectarles el futuro de los conductores adultos. El estudio destaca la relación entre los proyectos de urbanización y la ampliación de la escolarización de los niños.

Palabras clave: automovilidad; infancia; ciudad; sociología urbana.

Introdução

Ao longo do século 20, a cidade passou a ser adaptada e adequada para garantir fluxo e movimento, assim como para melhor organizar o cotidiano das crianças, mediante o ordenamento dos espaços e das rotinas. As reformas urbanas empreendidas na primeira metade do século parecem ter vindo conectadas a uma defesa de espaços específicos para as crianças nas cidades (incluindo as instituições), que, por sua vez, excluiriam as ruas e as calçadas. Parte da “administração simbólica da infância [envolvia] atitudes esperáveis sobre a frequência ou não frequência a certos lugares, [...] horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida coletiva” (Sarmiento, 2004, p. 3).

Dessa maneira, algumas ideias foram exploradas para empreender a saída das crianças das ruas, notadamente um consenso social de que espaços públicos são lugares perigosos e, logo, impróprios à presença delas (Bonhan, 2006). Todavia, longe de assumir essa saída como algo “espontâneo”, procuramos refletir sobre a construção real e simbólica de que rotinas e espaços particulares para as crianças seriam mais adequados à nova organização das cidades, de forma a alinharem projetos de urbanização aos de espacialização e institucionalização da rotina das crianças (em especial, a escolarização formal e obrigatória). Notadamente, objetivamos destacar o papel dos automóveis nas modificações das práticas urbanas e como o uso de carros particulares (movidos a combustão ou energia elétrica) desempenha papel significativo no argumento de que crianças – bem como pedestres em geral, animais, vendedores e feirantes – deveriam sair das ruas e ser deslocados para espaços específicos.

O presente artigo explorará três casos que nos provocam a refletir sobre a relação entre infância e cidade no século 20. O primeiro caso se refere à charge *Sacrifices to Modern Moloch* (James, 1923 *apud* Norton, 2011), publicada no jornal estadunidense *St. Louis Star*, que procurava denunciar a imagem, considerada opressiva, do automóvel e seu papel preponderante na morte das crianças em nome do “progresso” da tecnologia moderna. Posteriormente, será abordada a iniciativa *Look Both Ways Club*¹ subsidiada pela indústria automobilística (Bonham, 2006), em Adelaide, na Austrália, que se destinava a preparar crianças para circularem nas ruas predominantemente ocupadas por automóveis. Finalmente, tomamos o romance de Maria José Dupré ([1943] 1973),² *Éramos seis*, escrito em 1940, para abordar os medos e as inseguranças de uma mãe após as modificações urbanas em São Paulo na década de 1930.

A escolha dos três casos deu-se em virtude da relevância da produção social necessária para viabilizar a exclusão das crianças do espaço público. O automóvel, considerado um dos principais símbolos da globalização, só se desenvolve em distintas partes do mundo por meio da criação não apenas de um novo setor econômico para atender a essas demandas (como a construção de estradas, postos de combustíveis,

¹ Clube Olhe para os Dois Lados Antes de Cruzar – em tradução livre.

² O ano entre colchetes é o da primeira edição.

lojas e fábricas de peças, e o desenvolvimento de uma economia em torno da borracha e do petróleo etc.), mas também pela transformação do ambiente público e por mudanças culturais e sociais que legitimem essas modificações impostas (Urry, 2004).

O caso americano aborda como a organização das empresas automobilísticas e a aliança de setores sociais influenciaram uma mudança na percepção social que, anteriormente, era negativa em relação aos automóveis. O australiano mostra de que modo a disposição de crianças e adolescentes, o espaço e o currículo escolar foram utilizados para construir um consenso social acerca da posição dominante do automóvel e da necessidade de precauções dos jovens no ambiente público. Por fim, o caso brasileiro apresenta um exemplo de medo social que surge após a consolidação da crença na inevitabilidade do modelo social imposto pelo automóvel.

Os três casos demonstram como diferentes projetos urbanos estão conectados a um processo ocidental singular de reconhecimento da infância e de sua educação formal. Por meio desses cenários, buscamos refletir sobre o espaço público da cidade, partindo de abordagens que idealizam o cotidiano infantil em ambientes de socialização distintos das ruas e calçadas. Argumentamos que os projetos de urbanização estão intrinsecamente ligados ao objetivo de expandir a escolarização das crianças, embora de formas variadas e mais ou menos diretas.

Três casos em um século

90

Diante do crescimento das cidades, as crianças foram afetadas pelas constantes transformações urbanas. O anonimato, o aumento do fluxo de pessoas, as modificações na mobilidade e o fato de a maioria das pessoas que cruzam com elas serem desconhecidas são igualmente fatores relevantes para se entender o papel desse grupo etário e as expectativas dos adultos em relação a ele:

[...] a cidade grande cria precisamente estas condições psicológicas – a cada saída à rua, com a velocidade e as variedades da vida econômica, profissional e social –, ela propicia, já nos fundamentos sensíveis da vida anímica, [...] uma oposição profunda com relação à cidade pequena e à vida no campo, com ritmo mais lento e mais habitual [...]. (Simmel, [1903] 2005, p. 578).

O medo de estranhos (*stranger danger*), a possibilidade de se perder e os perigos de influências consideradas negativas, que levariam à criminalidade ou à agitação política, começam a ter incidência considerável no discurso público que passa a reprimir crianças nos espaços públicos (Douglas; Wildavsky, 1998; Holloway; Valentine, 2000). O desconhecimento da cidade gerou um aumento de preocupações que anteriormente inexistiam ou não tinham tamanha relevância (Sevcenko, 1992).

Em tal modelo urbano, as crianças desacompanhadas de adultos passaram a ser vistas como incômodo ou fardo nos espaços públicos. Essa experiência foi adquirindo características de controle diante do aparato institucional de impedir ou até mesmo de proibir a presença delas. Por isso, do aparato policial (que também se torna responsável por manter o fluxo contínuo de automóveis) à assistência social,

passando pelo sistema educacional, diferentes atores públicos se organizam com o objetivo de evitar que as crianças estejam nas ruas e diminuir a sua convergência para tais lugares, de modo que:

- se estiverem desacompanhadas, passam a ser questionadas;
- brincadeiras no meio da rua são impedidas;
- familiares são responsabilizados por permitirem maior autonomia na mobilidade dos(as) filhos(as);
- escolas são demandadas a promover lições acerca do comportamento no espaço público.

O anonimato da vida cotidiana citadina, observado no início do século 20 por Simmel ([1903] 2005), amplia-se e ressignifica-se a partir da popularização dos automóveis particulares, cujas características – como a redoma que protege o(a) motorista e os(as) passageiros(as), evitando o contato com o meio externo, também a velocidade diferenciada com que percorrem o espaço –, terminam por modificar as interações de seus(suas) usuários(as) com os(as) pedestres e o espaço público. A impossibilidade de se identificar com precisão quem dirige o automóvel (tanto pela velocidade, quanto pela visibilidade do espaço interno por quem está de fora) e a dificuldade de se manter trocas em um ambiente de maior fugacidade acrescentaram contornos novos aos encontros em ambientes urbanos, descritos anteriormente na obra de Simmel ([1903] 2005), seja por novas formas de relação entre quem está dentro e quem está fora do automóvel, seja entre motoristas e passageiros(as) de diferentes carros (Laurier *et al.*, 2008).

Na primeira metade do século 20, a recomendação voltada a pais, mães e responsáveis era de que crianças fossem brincar nas ruas (Fernandes, 1947), porque, em alguns lugares, havia automóveis e veículos de tração elétrica, mas eles eram em menor quantidade e circulavam em velocidades reduzidas em comparação aos atuais. Longe de se pensar em um tempo anterior como necessariamente de uma infância mais “pura” (Holloway; Valentine, 2000) e com espaços comuns “idílicos” (Aitken, 1994), desconsiderando todas as complexidades e os medos em tais tempos, cabe pontuar que as ruas e as calçadas não eram majoritariamente associadas à insegurança para crianças, especialmente antes da chegada dos automóveis (Bonham, 2006; Wolfe, 2010; Norton, 2011).

Após o advento dos automóveis particulares utilizados em vias públicas, a presença de pessoas nas ruas, a ausência de sinalização e as estradas irregulares provocavam a redução de velocidade dos carros, obrigando motoristas a conviverem, de maneira distinta, com pedestres. No início do século 20, os automóveis deveriam muito mais se adaptar à lógica e à organização urbanas vigentes, e não o contrário (Wolfe, 2010; Norton, 2011). Igualmente, não eram comuns regras sobre as formas de se atravessar a rua ou de circular nela, pois as situações costumavam ser resolvidas de acordo com as práticas e necessidades locais. No Brasil, por exemplo, as primeiras foram municipais, na cidade de São Paulo, e tratavam tão somente de responsabilidades com conservação, velocidade e legalização dos automóveis; as regras unificadas de

trânsito nacionalmente só surgiram em 1941 (Wolfe, 2010). Contudo, com o crescimento urbano, o desenvolvimento da indústria automobilística e a maior quantidade de pessoas vivendo dentro das fronteiras das cidades, passaram a ser comuns, em países como Brasil, Canadá, França e Austrália, uma curva ascendente de mortes no trânsito e uma regulação maior das vias desde então (Ingils, 2004; Bonham, 2006; Wolfe, 2010).

Caso 1: Sacrifices to the Modern Moloch (*Estados Unidos*)

Apesar de ser comumente relacionado como um bem de consumo estadunidense (Ingils, 2004), o automóvel nem sempre foi uma tecnologia com grande apoio popular naquele país. Peter D. Norton (2011) argumenta pela existência de uma significação eminentemente pejorativa a respeito dos primeiros carros utilizados nas regiões centrais das grandes cidades, nos anos iniciais do século 20. Por conta de atropelamentos e por um possível impacto negativo nos negócios da região em virtude da diminuição da circulação de pessoas nas ruas e calçadas, os automóveis chegaram a ser vistos como “intrusos” do espaço público, de forma a unirem diferentes grupos, como associações comerciais, famílias, força policial, empresários do setor de bondes e, notadamente, pedestres.

A quem pertenciam as ruas e quem teria prioridade no seu uso? Essas questões foram constantemente debatidas em leis, tribunais, na imprensa, nas universidades e, por óbvio, nas próprias ruas. Durante as duas primeiras décadas do século 20, o resultado dessas discussões era preponderantemente contrário ao uso que motoristas faziam dos seus carros nas vias públicas.

A charge *Sacrifices to the Modern Moloch*³ (Sacrifícios ao *Moloch* Moderno), de Ian James (1923 *apud* Norton, 2011), retirada de edição do jornal *St. Louis Star* (Figura 1), que era republicada desde a década anterior com pequenas modificações e continuou sendo posteriormente (inclusive no *The New York Times*, no ano seguinte), evidencia um automóvel com aparência humanizada, irritado, em um altar, sendo alimentado de corpos de crianças em uma bandeja. O banquete é oferecido por um homem que veste um casaco no qual está escrito *Reckless and vicious driver* (“Motorista imprudente e agressivo”, em tradução livre) em suas costas, e o carro com a inscrição *Auto fatalities* (“Fatalidades de trânsito”, em tradução livre) em sua dianteira. O automóvel na imagem refere-se a *Moloch*, deus mitológico que aparece em diversas tradições, como a hebraica e a romana, e que recebia crianças de seus(suas) adoradores(as) para serem devoradas em troca de prosperidade. A gravura de James denuncia a imagem do automóvel com papel preponderante na morte das crianças em nome do progresso da tecnologia moderna, que, além de afastá-las das ruas, ainda tiraria uma quantidade significativa de vidas.

³ O termo *Moloch* é usado de forma simbólica para representar um conceito ou uma entidade moderna que exige sacrifícios e devoção dos indivíduos em troca de algum benefício ou para sustentar certos sistemas ou ideologias.

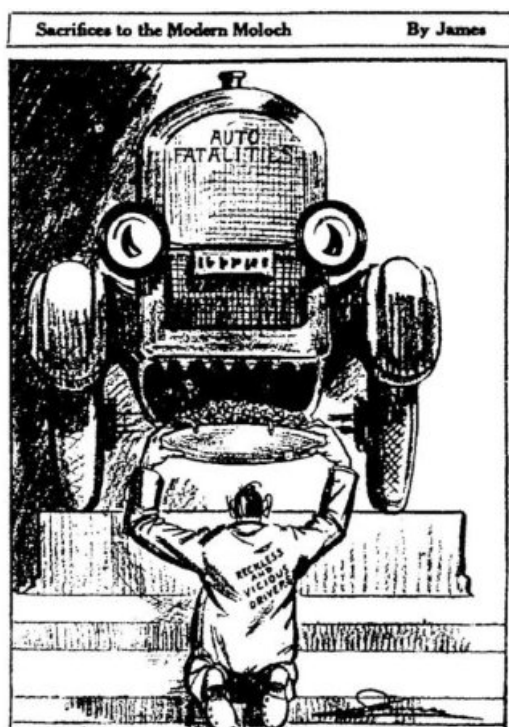


Figura 1 – *Sacrifices to the Modern Moloch*

Fonte: Ilustração de Ian James publicada no jornal *St. Louis Star* (1923, p. 14 *apud* Norton, 2011, p. 28).

Ao longo do século 20, as concepções populares sobre as ruas sofreram transformações expressivas, conforme argumentado por Jacobs (2001). Um novo ideário emergiu, consolidando a percepção de que tais espaços eram perigosos, especialmente para crianças. Esse sentimento foi impulsionado pelo medo crescente dos veículos automotores. Os principais receios estavam relacionados à segurança e à saúde das crianças, assim como de grupos considerados mais vulneráveis, como idosos e mulheres. A literatura nacional e internacional frequentemente faz referências a esse período (Costa, 1999; Ingils, 2004; Norton, 2011; Rizzini, 2004; Wolfe, 2010), abordando os perigos que as crianças enfrentavam nas ruas, tais como aliciamento ao crime, violência física e sexual ou temor de envolvimento em movimentos políticos. Essas preocupações levaram ao surgimento de espaços específicos para crianças nas cidades, como os *playgrounds*, e à popularização da educação pública e obrigatória como uma alternativa para ocupar o tempo das crianças, reduzindo a utilização das vias. Residências, escolas e áreas de recreação designadas passaram a ser consideradas opções mais seguras, sob a supervisão de adultos e com restrição espacial, o que proporciona um ambiente controlado para o desenvolvimento das crianças.

No contexto estadunidense, no entanto, Norton argumenta que o movimento de retirar as crianças das ruas não ocorreu sem enfrentar alguma forma de disputa política. Transformado em uma grande questão política das primeiras décadas do século 20, constantemente leis locais restringem o acesso dos automóveis a regiões centrais das cidades americanas, mediante limite de velocidade, interdição a

determinadas ruas, proibição de estacionamento, levantamento de barreiras e organização da mobilidade das crianças pedestres que se dirigiam às escolas. Tais aplicações aconteceram em razão do aumento significativo de mortes de pedestres, notadamente crianças e jovens. Para além disso, moradores das cidades costumavam ver os automóveis como um meio de transporte característico de áreas rurais e cuja participação na vida urbana não aconteceria sem perigo inerente.

Todavia, ao mesmo tempo que novos motoristas “muito facilmente se tornaram ‘motoristas irresponsáveis’, ‘imprudentes’ ou ‘demônios da velocidade’ [e] (...) suas máquinas eram ‘juggernauts’, carros da morte ou *Moloch* modernos”,⁴ os pedestres passaram a ser denominados como “pedestres imprudentes”⁵ (Norton, 2008, p. 3, 4) e os bondes, principal meio de transporte coletivo de então, tornaram-se “obstruções” do trânsito.

O que se demonstra é que a aceitação generalizada do automóvel e toda a adaptação da infraestrutura urbana a seu favor não aconteceram sem um processo de disputa política nos Estados Unidos. Os argumentos que defendiam o interesse automobilístico (progresso, eficiência, liberdade de movimentação, atenção às necessidades individuais, entre outros) cresceram, ganharam corpo e hegemonia devido a um poderoso grupo de interesse que uniu diversas companhias automobilísticas e ficou conhecido como *Motordom*. A partir desse poderoso *lobby*, que influenciou governos locais, grupos de motoristas e pilotos, e indústria cultural (Figura 2), promoveu-se a ideia de que as ruas deveriam se destinar majoritariamente aos carros e não a pedestres, ciclistas, bondes e feirantes.



Figura 2 – Cartaz de campanha de conscientização para prevenção de acidentes e retirada das crianças das ruas nos Estados Unidos

Fonte: Ilustração de George Starkey, reproduzida em “Winning Safety Poster”, *Milwaukee Journal* (1920 apud Norton, 2008, p. 40).

⁴ “very easily became ‘joy riders’, ‘road hogs’ or ‘speed demons’ [and] (...) their machines were ‘juggernauts’, ‘death cars’, or ‘the modern Moloch’”.

⁵ “Jaywalkers”.

Caso 2: Look Both Ways Club (Austrália)

Ao analisar os discursos e as práticas sobre a saída das crianças das ruas em Adelaide, sul da Austrália, no início do século 20, a exemplo do item anterior, Bonham (2006) observa a conexão de ideias referentes à necessidade de modificação urbana advinda de distintos grupos e atores sociais. Naquele período, tanto as vias públicas como os(as) pedestres passaram a ser objeto de diversas legislações, discursos e programas educativos com vistas a adequar o ambiente e modificar comportamentos. A autora sugere a construção de uma ideia hierarquizante sobre o transporte e a viagem em favor dos que se movimentavam em maior velocidade.

As modificações no cotidiano e no espaço frequentado pelas crianças não se sustentariam sem a legitimação de algum discurso social. Em carta endereçada ao Departamento de Polícia de Adelaide, membros da recém-criada *Australian Automobile Association* (AAA) reclamavam das crianças presentes nas ruas, identificando-as como inadequadas e culpadas por possíveis acidentes:

Na esquina da *Commercial Road* com a *Charra Street*, em Unley, é possível encontrar, em qualquer dia e praticamente a qualquer hora, um grupo de crianças pequenas brincando no meio da rua. São muitas crianças sujas e impertinentes, de pouca idade, que se divertem ao forçar os motoristas a acionar ambos os freios para evitar atropelá-las. (State Records Office, 1924, p. 2144 *apud* Bonham, 2006, p. 63 – tradução nossa).⁶

Logo, era importante que as crianças compreendessem seus novos lugares e comportamentos nas ruas. A partir do reconhecimento dessa necessidade, foi criado, primeiramente em fins da década de 1920, no Canadá, e posteriormente lançada na Austrália, em 1930 (local em que realmente atinge popularidade significativa, chegando a 50 mil membros apenas no estado de South Australia), uma das principais experiências do que se denomina hoje “educação para o trânsito”, o *Look Both Ways Club*. Tal programa operava em dois níveis:

- como um fórum com representantes do Estado, do serviço de Educação Pública, do Departamento de Polícia, das associações das concessionárias de automóveis e de pais, mães e professores(as); e
- como responsável por conduzir o debate e a circulação de ideias sobre condutas em ruas e calçadas.

A iniciativa também funcionava como uma espécie de clube local, com sedes distintas – a exemplo dos escoteiros –, inclusive operando dentro de escolas e igrejas. Em seu início, o clube costumava ser administrado por professores(as), no entanto, as crianças eram incentivadas a participar e tomar as “rédeas” de parte considerável de sua operação (Bonham, 2006; Parusel; McLaren, 2010).

Na Austrália, o *Look Both Ways Club* dirigia-se a familiares por meio de suas iniciativas em jornais e, principalmente, revistas femininas. A culpabilização parental,

⁶ “At the corner of Commercial Road and Charra Street Unley, any day and almost any hour is to be found a collection of small children playing in the middle of the road. A lot of dirty, impudent children of tender years who take a delight in forcing motorists to jamb on both brakes to avoid running over them”.

especialmente materna, também fazia parte da disciplina propagada pelo clube. Para Parusel e McLaren (2010), esse tipo de iniciativa contribuía para a contínua sensação de “ilusão de segurança” dos automóveis e ausência de responsabilização dos(as) seus(suas) motoristas pela insegurança urbana (Virilio, 1993, 1996).

As ideias divulgadas e empreendidas pelo *Look Both Ways Club* objetivavam criar um autocontrole nas crianças, vistas por vários(as) adultos(as) simpáticos(as) à causa automobilística como inaptas ao uso das ruas. Tal ideia teve apoio de profissionais dos campos da Psicologia e da Medicina, que defendiam a inépcia das crianças na utilização das ruas em função de características infantis como “confusão, descuido e por não atenderem requisitos físicos e intelectuais”⁷ (Bonham, 2006, p. 67). Muitos acidentes eram atribuídos às ditas características infantis para justificar o sucedido.

As atividades desenvolvidas para as crianças davam ênfase ao hábito de atravessar a rua em ângulo reto e não diagonalmente, criado por meio de rotinas com práticas em que deveriam olhar para esquerda, direita, parar, olhar novamente e escutar antes de atravessar, chamar calçadas de *safe heaven* (porto seguro) e repetir a “música do trânsito” ou “música do meio-fio”⁸ (*kerbside song*) ensinada na escola e reproduzida nas emissoras de rádio (Bonham, 2006, p. 68). Por meio de campanhas em cartazes e na mídia, famílias e professores(as) também se engajavam em estratégias para popularizar a narrativa que incentivava a retirada das crianças das ruas. Parte considerável dessas práticas eram criadas por defensores ativos da hegemonia das ruas pelos automóveis, como a associação de marcas e montadoras da Austrália e os comerciantes de carros.

Um trabalho de disciplinamento precisou ser elaborado para a circulação eficiente dos automóveis e, para alcançar esse objetivo, aproveitou-se da disciplina exercida pela escolarização, imprensa, publicidade e família sobre as crianças. Essas estratégias buscavam fazer com que elas agissem de forma a proteger a si mesmas e, por consequência, proteger os(as) motoristas e a indústria automobilística da oposição à utilização dos carros. A saída das crianças das ruas não foi alcançada apenas por coerção direta, mas sim por meio de maneiras mais sutis e indiretas.

Além disso, o projeto urbano de retirá-las das ruas também se conectou aos interesses relacionados à escolarização obrigatória. A rua, então considerada um espaço problemático e perigoso – não apenas devido aos automóveis –, passou a ser encarada como um lugar indesejado para a presença de crianças. Nesse contexto, a instituição escolar, que as mantém parte do dia sob sua supervisão, tornou-se essencial para questionar os motivos pelos quais elas ainda permaneciam nas ruas e não nessas instituições. A sinergia entre interesses e preocupações contribuiu para moldar a mentalidade coletiva em relação à circulação urbana e à presença das crianças nos espaços públicos.

⁷ “*confusion, carelessness, or not meeting the physical or intellectual norm*”.

⁸ Canções criadas, especialmente para crianças pequenas, destacando o comportamento adequado para atravessarem a rua com segurança.

Caso 3: *Éramos seis (Brasil)*

Publicado originalmente em 1943, o romance de Maria José Dupré, apresenta a protagonista, matriarca e narradora Dona Lola, evidenciando suas preocupações e seus medos em relação à família em meio ao crescimento e à modificação urbana de São Paulo nos anos 1930, dentro do que Bianca Ribeiro (2010, p. 157) denominou “realismo doméstico” – característica usada pela autora do livro para focar os impactos domésticos das mudanças sociais e geracionais. As más influências, políticas ou românticas, bem como a violência que seus quatro filhos poderiam viver no contexto urbano tomam uma parte considerável da narrativa de Dupré ([1943] 1973).

Éramos seis conquistou crescente popularidade ao longo dos anos, impulsionada não apenas pela sua distribuição editorial como parte da prestigiosa coleção infantojuvenil Vagalume, publicada pela Editora Ática entre 1973 e 2021, tornando-se um dos livros mais destacados e vendidos dessa coleção. Além disso, suas diversas adaptações também contribuíram significativamente para o aumento de sua divulgação. A obra de Dupré, atualmente, detém o recorde de novela com a maior quantidade de versões na televisão brasileira, sendo cinco no total, nos anos de 1958, 1967, 1977, 1994 e 2019, em quatro canais diferentes, incluindo a mais recente na Rede Globo, no horário das 18 horas (Memórias..., 2019). Registra-se, ainda, uma transposição para o cinema, produzida e distribuída na Argentina (*Éramos...*, 1945). A história da família teve uma continuação no pouco conhecido livro *Dona Lola* (Dupré, [1949] 2020), que não obteve o mesmo sucesso editorial do seu predecessor.

O livro *Éramos seis* discorre sobre as tentativas malogradas de Lola em unir a família numa cidade que supostamente dissolve uniões. O apelo à vida doméstica (em contraposição ao marido comerciante) advindo de um apego ao tempo passado, principalmente como era a relação de sua mãe com os filhos, traz angústia para Lola, seja por ter de viver distante de seus parentes, seja pela sensação de fragilidade que a cidade de São Paulo causava nela. Apesar de se mudar para a prestigiosa Avenida Angélica, no Bairro de Higienópolis, em uma fase econômica favorável para a família, Lola vive uma “intensificação da vida nervosa” (Simmel, [1903] 2005, p. 577), ressentindo-se da instabilidade familiar (ocasionada, entre outros fatores, pelo falecimento do marido e do filho mais velho) e econômica, no que ela entende como uma instabilidade que vem de fora da casa (do social e comunitário) para dentro.

A cidade de São Paulo e as modificações políticas e sociais do Brasil tornam-se incômodo e fonte de sofrimento para a personagem principal: o contínuo distanciamento dos filhos da vida familiar, preferindo a vida social; o anonimato da cidade, que faz com que ela desconheça a imensa maioria de seus vizinhos; as ruas e praças de São Paulo, agora repletas de pessoas indesejáveis (destaca-se o aborrecimento dela com os desquitados ao longo do drama); o incômodo com a desapareção gradual de uma forma de viver e o medo constante do desaparecimento, da morte e do destino social dos filhos (Manfrini, 2008). O livro termina por mostrar como a vida cotidiana foi impactada pelas mudanças na sociedade paulistana, especialmente aquelas relacionadas à urbanização e à modernização.

O investimento e as expectativas de Dona Lola nos filhos também são parte integrante da trama. No tocante ao filho mais velho, por exemplo, esperava que se tornasse médico; à filha, esperava um bom casamento. O apego aos filhos e a tentativa de tornar a vida deles uma espécie de continuação da vida familiar, de projetar neles sonhos e realizações pessoais, mostram a relação de Lola dentro de uma proximidade que destaca a valorização significativa da vida deles (Ariès, 1981). Lola demonstra uma noção de cuidado extremamente específica com suas crianças, envolvendo uma atenção minuciosa em suas atividades escolares, proporcionando momentos de lazer, oferecendo jogos de tabuleiro e bonecas, cuidando individualmente da alimentação de cada um de seus quatro filhos e realçando os momentos íntimos que compartilha com eles.

Nesse sentido, valorizar a segurança dos filhos torna-se um assunto constante na trama devido às más influências da cidade, que podem levá-los a uma vida de crime, de agitação política, à possibilidade de violência urbana e ao engajamento em atividades moralmente reprováveis. Para tanto, Simmel ([1903] 2005, p. 577) lembraria que “os problemas [...] brotam da pretensão do indivíduo de preservar a autonomia e a peculiaridade de sua existência frente às superioridades da sociedade, da herança histórica, da cultura exterior e da técnica da vida”.

Em dado momento do romance, a preocupação com a segurança de um dos filhos, ainda quando criança, aparece de maneira significativa. O jovem Alfredo (segundo filho do casal), uma criança reconhecidamente muito ativa, desaparece de casa após apanhar do pai em um episódio que o menino considera injusto (tinha reprovado de ano e recebera críticas severas do professor). Entre análises dos momentos anteriores ao dia do sumiço e dos procedimentos da família para encontrá-lo, Dona Lola começa a imaginar o que teria acontecido com o filho, então pré-adolescente. A hipótese dela era atropelamento por um bonde:

Às onze e vinte minutos, Júlio voltou dizendo que na Polícia não havia aparecido menino algum dessa idade e que até aquela hora nada se sabia a respeito de Alfredo. Sentei desanimada numa cadeira e, com a cabeça apoiada nos braços, fiquei durante muito tempo imaginando tudo o que havia de pior e que podia ter acontecido a Alfredo. Via seu corpo esmagado sob um bonde; de repente, via-o morto no Rio Tietê, o rosto inchado e irreconhecível, deslizando entre as águas do rio, no meio de galhos e folhas secas; depois o chamado na Polícia para a identificação. Homens desconhecidos à nossa volta e o delegado perguntando, penalizado:

– É este o menino? (Dupré, [1943] 1973, p. 51).

No início do século 20, a evidente transição na presença das crianças nas ruas e na adaptação da circulação de carros, para garantir a proteção contra os perigos associados a ambas as situações, é observada em diversos contextos do mundo ocidental, frequentemente justificada em nome do progresso. No entanto, Dona Lola enxerga a violência da cidade personificada em um veículo.

Gilberto Freyre ([1936] 2004) interpretou os bondes no Brasil, primeiramente, como um dos poucos exemplos de democratização no espaço público, em virtude de serem utilizados por pessoas de diversas classes sociais, sexo e idade. Mas o

crescimento da indústria automotiva e a necessidade de os carros circularem no espaço público fazem com que os bondes passem a ser preteridos enquanto forma de transporte usual. Os automóveis são apresentados no Brasil, segundo Wolfe (2010), como símbolo de tecnologia e progresso, inclusive como política industrial para resolução de problemas sociais, econômicos e geográficos. Não enfrentaram, em nosso País, nenhum tipo de resistência significativa, diferentemente da Argentina (Wolfe, 2010), da França (Ingils, 2004) e dos Estados Unidos (Norton, 2011). Mesmo Lola, constantemente preocupada com o “progresso assustador” de São Paulo, olhava os automóveis de maneira simpática:

E automóveis apareceram de todos os lados; todo o mundo começou a passear de automóvel e a fazer curso aos domingos na Avenida Paulista; eu ia às vezes a pé com as crianças e ficava na esquina, olhando o curso. (...); os automóveis passavam vagarosamente um ao lado do outro, cheios de pessoas muito bem vestidas que quando se conheciam cumprimentavam-se sorrindo, as senhoras dando adeusinho com as mãos, alegremente. (Dupré, [1943] 1973, p. 73).

Os próprios filhos interessavam-se por automóveis. O rebelde Alfredo dizia que, quando fosse maior, gostaria de ter um carro e ser mecânico de profissão; Carlos e Julinho debatiam o valor das marcas dos carros; o próprio Julinho se tornaria, no futuro, mecânico de automóveis, uma profissão que requeria uma mão de obra muito especializada pela ausência de um conhecimento sobre automóveis naquela época.

Se as crianças não mais deveriam estar nas ruas por questões de segurança, no Brasil, os automóveis não apareciam, necessariamente, como um problema comparável a outras formas de insegurança que o crescimento das cidades poderia proporcionar. Apesar disso, a família considerava o comportamento de Alfredo no espaço público perigoso. Tanto as influências das crianças com quem ele se associava (alertadas pelo próprio professor do menino) quanto o tipo de comportamento que a família identificava contribuíam para essa percepção.

Jenks (1996) apontou dois discursos referentes às crianças, a partir do século 20, que muito frequentemente se colocam em oposição: o do caráter *dionísico* e *apolínico* da infância. Enquanto o primeiro diz respeito a uma certa natureza selvagem da infância, indisposta às regras sociais, significando as crianças como uma espécie de “pequenos demônios”, o segundo procura tratar do ponto de vista que as imagina em sua suposta inocência, caracterizando-as como “pequenos anjos”, frágeis e carentes de cuidado e atenção (Jenks, 1996, p. 128, p. 27). Esses conceitos raramente são entendidos como opostos, mas ambos fazem-se presentes nas teorizações e nos discursos (científicos ou não) a respeito da infância e sua suposta natureza. Embora Alfredo fosse constantemente referenciado dentro do primeiro modelo, ainda assim, na visão da mãe, características do segundo tipo apareceriam em seu comportamento, dada a vulnerabilidade ao ser influenciado negativamente por outros garotos (inclusive na vida adulta).

Três países e um caso

O projeto de hegemonia do automóvel sob outras formas de mobilidade bem como a saída das crianças das vias públicas – dois dados que se mantêm contemporaneamente – precisaram de um esforço concentrado de diferentes segmentos para serem realizados. Além de uma explicação que parte da preocupação com o cuidado dispensado às crianças (Ariés, 1986) e com a sensação de insegurança (Douglas; Wildavsky, 1998), a saída delas das ruas está associada a um intenso trabalho de expulsão, o que aconteceu com a automobilização de parte considerável das cidades (Sheller; Urry, 2000).

Podemos assumir uma nova construção social das ruas no início do século 20 nos três países. Conforme abordado por Bonham (2006), foi desenvolvida uma nova construção discursiva acerca das ruas, com o objetivo de promover a alteração do seu propósito original. Isso implicava mudanças nas ações e nos comportamentos dos indivíduos que as frequentavam, sendo comum o emprego de medidas disciplinares e até mesmo a expulsão de certos grupos. Embora os três casos tenham apresentado um resultado similar, a saída das crianças das ruas deve-se à consolidação de um “sistema da automobildade” (Urry, 2004) com base em diferentes técnicas e métodos para atingir seus objetivos. Existem várias abordagens para as mudanças nas políticas urbanas relacionadas aos carros. Uma delas é a aproximação da comunidade política às demandas dos defensores dos automóveis, buscando modificar as leis urbanas. Outra é o esforço financiado pelo *lobby* empresarial nos Estados Unidos para alterar a opinião pública sobre o assunto.

Além disso, a introdução de novos conceitos sobre comportamento no trânsito pode ser realizada por meio da educação, permitindo que as escolas desempenhem um papel importante nesse processo. Por exemplo, na Austrália, crianças lideram esse tema nas instituições de ensino, ao passo que, no Brasil, são enfatizadas a cultura de admiração pelos automóveis entre as crianças e a crença no progresso nacional por meio da indústria automobilística.

Somente a valorização da infância como descritor hegemônico das relações institucionais e pessoais para com as crianças no século 20 não é suficiente para explicar a saída delas das ruas, que não diz respeito apenas ao perigo imposto pelas ruas ou pelos próprios automóveis. Embora se tentasse construir uma relação de afeto entre infância e carros (Sheller, 2004; Dutra; Müller, 2018), a rua ganha um contorno de lugar perigoso e hostil que pode prejudicar a vida familiar e seus membros, característica advinda de uma noção cada vez mais impessoal do espaço público nas grandes cidades (Simmel, [1903] 2005).

A saída das crianças das ruas é consequência da influência capitalista nas cidades, de modo a produzir a dissolução de uma ou algumas formas de viver e de práticas sociais – como brincar na rua –, pois, ao redistribuir espacialmente as atividades, também desvaloriza e descaracteriza os espaços – e estes podem vir a ser destruídos. O espaço transformado exerce influência na redefinição de identidades e na segregação de grupos, sendo, nesse contexto, baseada principalmente na dimensão geracional, como apontado por Harvey (2005).

O disciplinamento dos corpos das crianças nas cidades passou por uma transformação de identidades. O impacto das mudanças no espaço urbano vai além das crianças e afeta, também, os(as) pedestres e passageiros(as), o que resulta em novas formas de comportamento e interação. Essas transformações levam à criação de corpos que se integram ao ambiente modificado, adaptando-se ao tráfego urbano de maneira eficiente. Esse processo envolve um disciplinamento espacial que requer a reorganização dos corpos no espaço público em constante modificação. Dessa forma, o corpo individual passa a ser tratado como um elemento que pode ser posicionado, movido e articulado em conjunto com outros corpos. A disposição física do corpo, o espaço que ocupa e a regularidade de seus deslocamentos são coordenados com o objetivo de compor forças para otimizar o funcionamento geral do ambiente urbano, como observado por Foucault (1999, p. 189).

O advento de campanhas educativas em diversos locais do mundo, como percebemos no caso estadunidense e no australiano, tinha como objetivo não apenas educar as crianças a fim de que elas tivessem um comportamento ajustado à nova organização do espaço público, mas também com uma projeção futura, ou seja, de adultos desejosos de um carro. Ademais, apresenta uma noção de crianças como usuários do sistema de trânsito, por meio de um discurso educativo que repetidas vezes posiciona o automóvel como protagonista inevitável do espaço público, situação que seria, em grande medida, irreversível.

Trata-se, então, de um duplo deslocamento: do espaço público para o privado (de uma integração social e comunitária menos mediada por adultos para outra mais controlada por adultos) e da condição de capaz para a de incapaz. Crianças passam a ser entendidas como incapazes de compreender as regras de trânsito e as formas de convivência com os carros. Seriam pedestres desobedientes, não seguindo normas, realizando traçados irregulares, atravessando a rua de forma perigosa. Adaptando as ideias de Jenks para o meio urbano, Holloway e Valentine (2000, p. 12) sugerem um imaginário de duplo risco para as crianças nas cidades:

Trabalhos mais recentes têm abordado crescentes preocupações públicas no Norte [global] sobre a presença de crianças em espaços "públicos", notadamente os medos duplos de que algumas crianças (apolíneas) sejam vulneráveis a perigos em lugares "públicos" e que o comportamento indisciplinado de outras crianças (dionisíacas) possa arriscar o controle adulto do espaço "público".⁹

Entre a série de elementos que contribuíram para adoção, em larga escala, dos automóveis como meio de transporte hegemônico e que envolvem diretamente as crianças, aparece um novo papel da escola. Sendo uma das instituições responsáveis pelo aprendizado de normas e valores sociais adequados à nova organização urbana, a escola assume atividades educativas permanentes do que se convencionou chamar no Brasil de "educação para o trânsito". O uso de automóveis particulares também proporcionou que crianças pudessem estudar em escolas

⁹ *"More recent work has addressed growing public concerns in the [global] North about children's presence in 'public' spaces, mostly notably the twin fears that some (Apollonian) children are vulnerable to dangers in 'public' places and the unruly behavior of other (Dionysian) children can risk adult control of 'public' space".*

distantes de suas casas e que a família se responsabilizasse por esse trajeto, criando um ideário de levá-las e buscá-las nas escolas (Barker, 2006; Müller; Monasterio; Dutra, 2021), inclusive por causa do risco envolvido no aumento do uso de automóveis. A obrigatoriedade de matrícula ajudou a questionar a presença das crianças nas ruas, principalmente na restrição de uso do espaço público. Iniciativas, como o *Look Both Ways Club*, introduziram práticas de organização de tráfego de crianças pedestres nos horários de entrada e saída nas escolas.

Não tratamos aqui como coincidência a expansão da escolarização obrigatória ter acontecido ao mesmo tempo que a popularização dos automóveis, mas ambos os movimentos fizeram parte de uma reorganização e um reordenamento do espaço público. Os projetos educacionais não podem ser entendidos como alheios aos urbanísticos, pois, constantemente, encontram-se ligações significativas entre ambos.

Considerações finais

Com base na análise dos três casos, observamos que a supremacia do automóvel produziu significativas alterações nas experiências das crianças, que passam a ser consideradas pedestres e passageiras, obrigadas a se adaptarem ao funcionamento eficiente do tráfego urbano. Nesse sentido, campanhas educativas têm sido implementadas para instruí-las a se comportarem adequadamente no espaço público, ao mesmo tempo que projetam um futuro no qual se tornarão adultos motoristas. Esse processo de retração das crianças do ambiente das ruas não ocorreu de maneira espontânea, mas sim como resultado de uma redistribuição espacial das atividades e da reorganização dos espaços urbanos. A rua, outrora considerada um local de convívio e brincadeiras para as crianças, passou a ser percebida como uma região perigosa e inadequada para elas.

O fenômeno é complexo e não pode ser explicado apenas pelo perigo que os espaços públicos e os automóveis representavam para as crianças. Juntamente com a crescente oferta de escolarização (Ariés, 1981; Rizini, 2021) e com o ideário de necessidade de segurança (Douglas; Wildavsky, 1998), a saída das crianças das ruas ocorreu igualmente em razão da transformação das cidades no princípio do século 20, assim como um reposicionamento de protagonismo, não mais centrado em pessoas, mas nos carros.

Nesse contexto, as políticas destinadas a afastar as crianças das ruas em decorrência da influência dos automóveis fazem parte de um conjunto mais amplo de iniciativas que direcionaram o tempo das crianças para ambientes específicos considerados ideais para elas, como escolas, residências e orfanatos. Rizzini (2021) mostra como, no Brasil do início do século 20, tais políticas, conduzidas pelo Estado, baseavam-se em uma dualidade. De um lado, investia-se na escolarização elitista para as camadas mais privilegiadas da sociedade. De outro, havia uma abordagem punitiva em relação às crianças mais pobres e suas famílias, com a atuação do Judiciário e da assistência social buscando retirar as crianças de ambientes

considerados prejudiciais, como as ruas e suas próprias casas, por meio de práticas de internação, muitas vezes utilizando força policial desproporcional.

Ao longo da história, a relação entre educação formal e cidade tem revelado diversos pontos de convergência. Iniciativas como as conhecidas “quarentenas” nas escolas, destacadas por Ariès (1986) como tentativas de restringir a interação comunitária e familiar das crianças, assim como o desconforto manifestado pelos higienistas brasileiros com os internatos que permitiam o acesso das crianças à cidade (Costa, 1999), demonstram as diferentes abordagens adotadas.

Por outro lado, propostas educativas surgiram com o objetivo de conciliar o planejamento urbano e o ambiente educacional. Exemplificam essa busca as iniciativas desenvolvidas por Anísio Teixeira em diálogo com Lúcio Costa em Brasília, bem como as estratégias didáticas das minicidades e os esforços para responder às demandas da urbanização (Chahin, 2018). Ademais, há a proposição educativa de Malaguzzi (Edwards; Gandini; Forman, 2018), que enfatiza a relevância do uso do espaço público e da integração comunitária.

O caso dos projetos para o programa escola-parque é exemplar de como as diretrizes para consolidação de Brasília abandonaram as idealizações do nacional-desenvolvimentismo moderno para assumir as características do atraso brasileiro, anulando inclusive as perspectivas de uma constituição orgânica e popular de cidade a médio prazo ao impor, por um lado, a patrimonialização de sua utopia e, por outro, um atendimento generalista das imperiosas demandas da urbanização. (Chahin, 2018, p. 213).

Essa conexão entre educação obrigatória e cidade está alinhada à noção de “direito à cidade”, desenvolvida por Henri Lefebvre (2011), principalmente na obra em que analisa a relação entre o espaço urbano, a sociedade e a política, abordando a necessidade de democratizar o acesso à cidade e o direito de todos(as) os(as) cidadãos(ãs) ao espaço urbano. É nosso interesse incluir as crianças nesse conceito, o que consiste em reconfigurar a urbanização e a implementação de políticas que priorizem a mobilidade sustentável e a segurança, garantindo um ambiente urbano mais inclusivo e acessível. Portanto, a educação e a cidade podem se integrar de forma sinérgica, favorecendo uma relação mais harmoniosa e humana entre o urbano e as crianças, ao invés de caótica e mecânica.

Referências bibliográficas

AITKEN, S. *Putting children in their place*. Washington, DC: Association of American Geographers, 1994.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

BARKER, J. *'Are we there yet?': exploring aspects of automobility in children's lives*. 2006. 273 f. Thesis (Degree of Doctor of Philosophy) – Department of Geography and Earth Sciences, Brunel University, London, 2006.

BONHAM, J. Transport: disciplining the body that travels. *The Sociological Review*, Keele, UK, v. 54, n. 1, p. 55-74, 2006.

CHAHIN, S. B. *Cidade nova, escolas novas?: Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília*. 2018. 256 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-29102018-183436/publico/TEsamirabuenochahi_rev.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. São Paulo: Graal, 1999.

DOUGLAS, M.; WILDAVSKY, A. *Risk and culture: an essay on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley: University of California Press, 1998.

DUPRÉ, M. J. *Éramos seis*. 18. ed. São Paulo: Ática, [1943] 1973.¹⁰

DUPRÉ, M. J. *Dona Lola*. São Paulo: Ática, [1949] 2020.

DUTRA, C.; MÜLLER, F. Cultura infantil, carrinhos & automobildade. *Textura*, Canoas, v. 20, n. 42, p. 199-222, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-42-3682>. Acesso em: 20 fev. 2023

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2018.

ÉRAMOS seis. Dirección: Carlos F. Borcosque. Protagonistas: Sabina Olmos, Roberto Airaldi, Carlos Cores, Oscar Valicelli y María Rosa Gallo. Buenos Aires, Argentina: Glasa-Mohme, 1945. Película (108 min), 35mm.

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro. *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, n. 113, p. 7-124, 1947. [Republicado em *Pro-posições*, Campinas, SP, v.15, n.1 (43), jan/abr. 2004].

FREYRE, G. *Sobrados e mocambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 15. ed. São Paulo: Global, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

HARVEY, D. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

¹⁰ O ano entre colchetes é o da primeira edição.

HOLLOWAY, S. L.; VALENTINE, G. Children's geographies and the new social studies of childhood. In: HOLLOWAY, S. L.; VALENTINE, G. *Children's geographies: playing, living, learning*. Londres: Routledge, 2000. p. 1-28. (Critical Geographies).

INGILS, D. Auto couture: thinking the car in post-war France. *Theory, Culture & Society*, London, v. 21, n. 4/5, p. 197-219, Oct. 2004.

JACOBS, J. *Morte e vida de grandes cidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JENKS, C. *Childhood: key ideas*. London: Routledge, 1996.

LAURIER, E. et al. Driving and "passenger": notes on the ordinary organization of car travel. *Mobilities*, London, v. 3, n. 1, p.1-23, Mar. 2008.

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

MANFRINI, B. R. *A mulher e a cidade: imagens da modernidade brasileira em quatro escritoras paulistas*. 2008. 245 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-20102008-180022/publico/DISSERTACAO_BIANCA_RIBEIRO_MANFRINI.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

MEMÓRIAS CINEMATOGRAFICAS [sítio]. *As muitas versões de Éramos seis*. [S.l.], 2019. Disponível em: <https://www.memoriascinematograficas.com.br/2019/08/as-muitas-versoes-de-eramos-seis.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MÜLLER, F.; MONASTERIO, L.; DUTRA, C. Children's mobility in a failed utopia (Brasília, Brazil). *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives*, [S.l.], v. 12, e100468, Dec. 2021.

NORTON, P. D. *Fighting traffic: the dawn of the motor age in the American city*. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. Available at: <https://academic.oup.com/mit-press-scholarship-online/book/14963>. Accessed on: 20 Feb. 2023.

PARUSEL, S.; MCLAREN, A. T. Cars before kids: automobility and the illusion of school traffic safety. *Canadian Review of Sociology*, Mississauga, v. 2, n. 47, p.129-147, Sept. 2010.

RIBEIRO, B. O realismo doméstico de Maria José Dupré. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, v. 14, n. 11, p. 148-169, nov. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i14p148-169>. Acesso em: 20 fev. 2023.

RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004.

RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2021.

SARMENTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e da educação*. Porto: Asa, 2004. p. 1-22.

SEVCENKO, N. *Orfeu estático na Metrópole*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SHELLER, M. Automotive emotions: feeling the car. *Theory, Culture & Society*, Lancaster, v. 21, n. 4-5, p. 221-242, 2004.

SHELLER, M.; URRY, J. The city and the car. *International Journal of Urban and Regional Research*, v. 24, n. 4, p.737-757, 2000.

SIMMEL, G. As grandes cidades e a vida do espírito (1903). *Mana: Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 577-591, out. 2005. [Traduzido do original alemão por Leopoldo Waizbort]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132005000200010>. Acesso em: 20 fev. 2023.

URRY, J. The 'system' of automobility. *Theory, Culture & Society*, Lancaster, v. 21, n. 4/5, p. 25-39, 2004.

VIRILIO, P. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

VIRILIO, P. *A arte do motor*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

WOLFE, J. *Autos and progress: the Brazilian search for modernity*. New York: Oxford University Press, 2010.

106

Cristian Pedro Rubini Dutra, doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), é professor substituto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Participa do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (Gipi).

cristian.dutra@gmail.com

Fernanda Müller, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora associada IV da Universidade de Brasília (UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, desempenha suas funções no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). É Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (Gipi).

fernanda.muller@gmail.com

Recebido em 30 de março de 2023

Aprovado em 25 de julho de 2023

Perspectivas da caminhabilidade em territórios educativos na Ilha do Governador, Rio de Janeiro*

Giselle Cerise Gerson

Paulo Afonso Rheingantz

107

Resumo

As disputas territoriais nas grandes cidades brasileiras se apoiam na desigualdade social, prejudicando principalmente as crianças, pois elas têm o acesso à rede de oportunidades educativas comprometido. Nesse contexto, o livre caminhar e as experiências urbanas das crianças, no percurso entre a casa e a escola, contribuem para: a) enfatizar a escuta sensível com as crianças; e b) analisar a influência da caminhabilidade na leitura do território educativo pela comunidade escolar. A estratégia investigativa é a abordagem experiencial realizada com os multimétodos de coleta de dados, tendo como objeto de estudo as vizinhanças das escolas públicas na Ilha do Governador, bairro da cidade do Rio de Janeiro. Os resultados evidenciam: a importância do caminhar autônomo e criativo para o empoderamento infantil e a sua formação cidadã; a contribuição dos docentes na leitura das oportunidades educativas; e os percursos das crianças pela cidade como modos de resistência e de contribuição à redução do adultocentrismo na sociedade.

Palavras-chave: territórios educativos; infância e cidadania; desigualdades urbanas.

* Este artigo é parte da tese de doutorado de Gerson (2021a), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (Proarq) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e realizada no período de 2017-2021, com apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Abstract

Perspectives on the walkability in educational territories of Ilha do Governador, Rio de Janeiro

Territorial disputes in the largest Brazilian cities are anchored in social inequality, being children the most affected, due to the access to the network of educational opportunities being jeopardized. In this context, children's urban experiences on the journey between home and school contribute to: a) emphasize sensitive listening with children; and b) analyze the influence of walkability in the reading of the educational territory by the school community. A experiential approach was used as our investigative strategy, with multi-method data collection, and having as an object of study the neighborhoods of public schools on the Ilha do Governador – Rio de Janeiro/RJ. Results denote: the importance of autonomous and creative walking for children's empowerment and their citizenship education; the contribution of teachers in understanding educational opportunities; and the pathways of children through the city as forms of resistance and contribution to reduce adultcentrism in society.

Keywords: educational territories; childhood and citizenship; urban inequities.

Resumen

Perspectivas sobre la transitabilidad en los territorios educativos en la Ilha do Governador, Rio de Janeiro

Las disputas territoriales en las grandes ciudades brasileñas se basan en la desigualdad social, perjudicando principalmente a los niños, al verse comprometido su acceso a la red de oportunidades educativas. En este contexto, el caminar libre y las experiencias urbanas de los niños, en el recorrido entre casa y escuela, contribuyen para: a) enfatizar la escucha sensible; y b) analizar la influencia de la transitabilidad en la lectura del territorio educativo por parte de la comunidad escolar. La estrategia investigativa es un abordaje experiencial con multimétodos, de recolección de datos, siendo el objeto de estudio la vecindad de las escuelas públicas en la Ilha do Governador (Rio de Janeiro – Brasil). Los resultados resaltan: la importancia del caminar autónomo y creativo para el empoderamiento de los niños y su educación ciudadana; la contribución de los docentes en las oportunidades educativas de lectura; y las rutas de los niños por la ciudad como modos de resistencia y contribución a la reducción del adultocentrismo en la sociedad.

Palabras clave: territorios educativos; infancia y ciudadanía; desigualdades urbanas.

Introdução

Neste artigo, discutimos a habitabilidade em ambientes escolares, mediante observação de cenários desafiadores às crianças que vivenciam os contextos urbanos das grandes cidades brasileiras. Ressaltamos que as apropriações dos entornos escolares, a exemplo das edificações e do espaço intralote, deveriam proporcionar segurança, acolhimento e bem-estar à comunidade escolar, considerando os potenciais educativos, recreativos e sociais dos espaços livres públicos. Contudo, os efeitos das desigualdades socioespaciais nesses ambientes são latentes e precisam de maior atenção dos gestores públicos e escolares.

Destacamos que as relações entre a vizinhança da escola e as crianças, facilitadas pelos percursos entre a casa e a escola, são aspectos que podem contribuir ou prejudicar a habitabilidade nesses ambientes. Além disso, as experiências urbanas nos espaços livres públicos podem influenciar o modo de desenvolvimento das habilidades sociais nas disputas por espaço, afetando os campos de brincadeiras, socializações e caminhabilidade.¹

Desse modo, recorreremos aos entendimentos da Sociologia da Educação quanto à compreensão das desigualdades urbanas nas oportunidades escolares (Alves; Lange; Bonamino, 2010); à Sociologia da Infância, sobre os efeitos do adultocentrismo nas limitações das experiências urbanas das crianças (Sarmiento, 2005, 2008; Qvortrup, 2014); à Pedagogia, no que diz respeito à importância do aprendizado fora dos muros da escola na formação cidadã (Alderoqui, 2003; Freire, [1996] 2006; Gadotti, 2006; Moll, 2008).

A presente pesquisa aborda questões relativas à rede escolar municipal do Rio de Janeiro – uma das maiores da América Latina –, com cerca de 1.600 unidades escolares, distribuídas em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Nesse cenário, a Ilha do Governador, na Zona Norte da cidade, é a área de recorte e pertence a 11ª CRE, apresentando um total de 43 unidades escolares – 10 creches e escolas de educação infantil e 33 escolas de ensino fundamental.

Nessa conjuntura, nosso objetivo é compreender os aspectos que sensibilizam as crianças e os demais agentes da comunidade escolar (professores, funcionários, diretores e responsáveis), invisibilizados pelas políticas públicas, mas que precisam ser incluídos nos processos de leitura da cidade e na construção de novos cenários. Procuramos identificar os problemas e potenciais dos ambientes vivenciados ao longo dos percursos que as crianças (de 6 a 12 anos de idade) realizam entre a casa delas e as escolas, somados à visão dos pesquisadores e à percepção da comunidade escolar, na leitura do território educativo, é “um espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, formado por humanos e não humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações, que não é pré-determinado ou limitado aos muros da escola (...)” (Azevedo; Rheingantz; Costa, 2016, p. 23). Nesta pesquisa, consideramos que cada escola pode estar inserida em um território a ser explorado, com potencial educativo; contudo, este pode abranger outras escolas.

¹ A caminhabilidade refere-se ao deslocamento dos indivíduos nas cidades.

No primeiro recorte de análise, exploramos os dados obtidos no *Mapeamento afetivo dos territórios educativos da cidade do Rio de Janeiro*,² fruto de parceria entre os grupos de pesquisa Ambiente Educação (GAE), Lugares e Paisagens (ProLUGAR), Sistema de Espaços Livres do Rio de Janeiro (SEL-RJ), e a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (Mapeamento..., [2020]). Essa atividade investigou a percepção e os desejos das crianças ao longo dos deslocamentos entre a casa e a escola, apresentada como “visão das crianças”.

Num segundo momento, como estudo de caso, selecionamos uma das escolas participantes do *Mapeamento* para a realização de derivas e observações do cotidiano escolar, apresentadas à frente como “visão dos pesquisadores”.

Como etapa final, a *experiência remota* possibilitou a interlocução por meio de aplicações de questionários virtuais, resultando na “visão dos agentes da comunidade escolar”.

Entendemos a relevância da pesquisa para a sociedade, no sentido de sensibilizar sobre a importância da vizinhança escolar na habitabilidade do território educativo, expandindo as políticas públicas para além dos investimentos nas edificações escolares, incluindo seus entornos. E, ainda, como contribuição ao meio acadêmico quanto aos mecanismos de interlocução com os usuários dos ambientes investigados, compreendendo o processo da cartografia social como modo de reunião e articulação das diferentes imagens territoriais, tão importante nos processos participativos.

1 A Ilha do Governador e seus territórios educativos

A pesquisa teve como área de investigação a Ilha do Governador, situada na Baía de Guanabara, na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro (Figura 1). A exemplo das demais áreas da cidade, com disputas territoriais de diversos agentes, segue o “modelo carioca de segregação residencial”, o qual, segundo Alves, Lange e Bonamino (2010, p. 70), é o que ocorre nas grandes cidades brasileiras de “organização espacial em que a diferenciação das classes sociais é traduzida por separações físicas e simbólicas [que podem demonstrar] diferenças de atributos, de recursos, de poder e de *status*, que se constituem nas bases materiais da formação de categorias sociais, que tendem a buscar localizações específicas na cidade, criando a divisão social do território”. Entretanto, os autores destacam que, no Rio de Janeiro, o modelo se expressa pela presença de favelas localizadas em bairros nobres e, em contrapartida, de regiões com maior desenvolvimento nas regiões de baixos índices de desenvolvimento social. Portanto, na Ilha, as favelas, os condomínios fechados e o casario de alto padrão construtivo evidenciam os contrastes socioeconômicos nos contextos escolares.

² A atividade foi desenvolvida em 2020 e teve a adesão de 30 escolas municipais da 11^a CRE. Contudo, dessas, filtramos os dados de 23, as quais tinham estudantes com a faixa etária delimitada na pesquisa e haviam executado os procedimentos esperados.

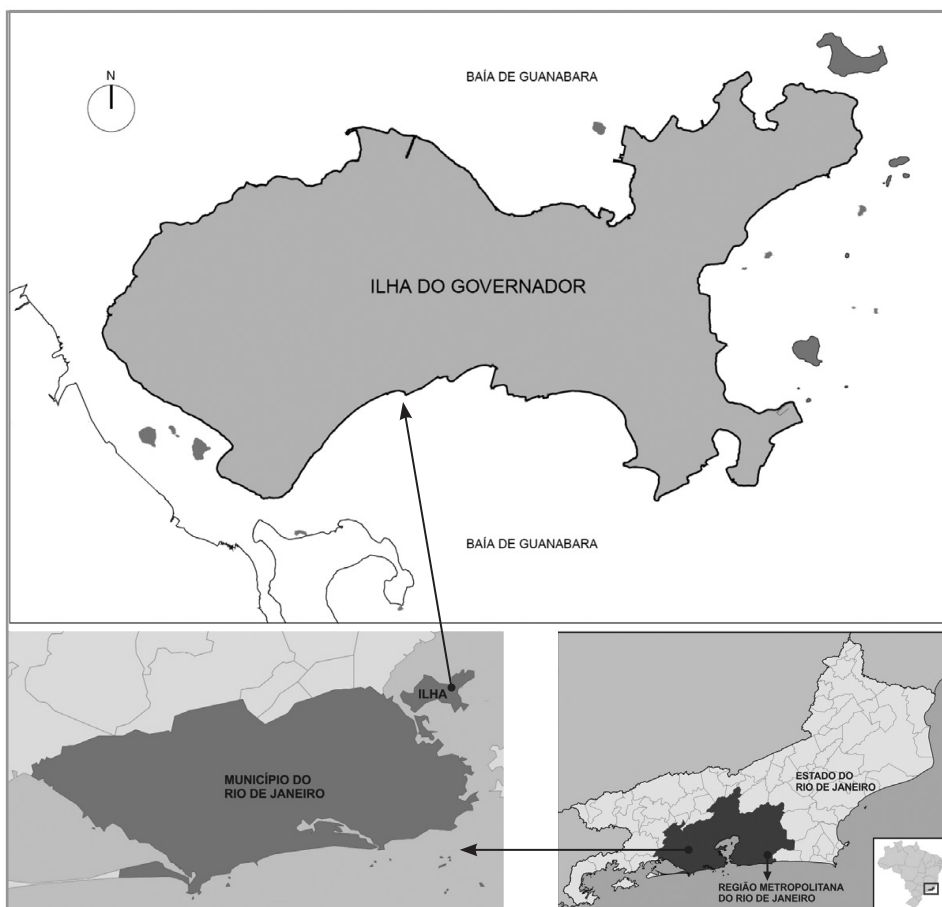


Figura 1 – Localização da área de análise

Fonte: Gerson (2021a, p. 27).

A população da Ilha é estimada em 216.256 habitantes (IBGE, 2012), distribuída por 14 bairros, com concentração nos da Portuguesa, Tauá e Pitangueiras (áreas com assentamentos precários). O uso do solo é predominantemente residencial, mas há usos recreativos e para fins esportivos, que influenciam na configuração física e na paisagem urbana.

Se por um lado, praias, maciços, rio, mangue e outros espaços livres apresentam potencial ambiental e paisagístico para a região, ao longo do seu crescimento, a área tem enfrentado práticas que a degradam e comprometem seus potenciais. Por outro lado, a Ilha também abriga praças nas proximidades das escolas, contribuindo para o bem-estar, o lazer e a recreação das crianças.

2 A infância e o habitar nas vizinhanças escolares

A maior conexão entre as pessoas e o ambiente que elas experienciam, bem como a afetividade com o local e seus habitantes, é um dos entendimentos do termo *habitar*. Em meio às possibilidades de explorações do ambiente e desenvolvimento de territorializações das cidades, a escola e seu entorno podem se tornar fortes

ativadores urbanos, principalmente, em relação aos deslocamentos peatonais (de pedestres) das crianças entre suas casas e escolas (Gerson, 2021a).

Na sociedade contemporânea, os adultos buscam a proteção das crianças perante os males urbanos – violência, criminalidade, poluição, acidentes, conflitos psicológicos, entre outros –, afastando-as da vida pública. Contudo, isso prejudica a interação e o aprendizado coletivo, além de restringir as explorações das habilidades socioafetivas. Para Sarmiento (2008, p. 22-23), esse ato reflete o adultocentrismo da sociedade, sendo expresso pela “transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens”, mas as ações das crianças que ressignificam suas relações com os ambientes são como “modo de resistência” num processo de “socialização horizontal”. Alinhado a esse entendimento, Qvortrup (2014, p. 38) alerta para a institucionalização da infância, pois “significa manter as crianças escondidas na família, inacessíveis aos olhos do público”.

Nesse sentido, de modo geral, nas escolas públicas brasileiras, há uma desconexão entre o cotidiano escolar intramuros e o vivido fora desse ambiente, evidenciada nos contrastes entre o modo limitado de utilização dos espaços livres nos ambientes extramuros, isto é, nos espaços livres das suas vizinhanças (Gerson, 2021b).

A interação entre o ambiente escolar e o ambiente urbano fortalece a discussão sobre as relações de habitabilidade, expandindo o entendimento sobre o potencial educativo, recreativo e social do habitar das crianças nos espaços livres públicos próximos às suas escolas.

112

Desigualdades urbanas nos contextos escolares

Em relação aos contextos urbanos com a presença de ocupações que apresentam desigualdades socioespaciais, às suas influências nas vivências do ambiente escolar e às interações sociais com a vizinhança, convém atentarmos para os múltiplos modos de convivência cotidiana. Reconhecendo a singularidade de cada contexto escolar e de seus efeitos nas relações, envolvendo as formas, funções, organizações e estruturas, é provável que as escolas com o mesmo programa possam produzir diferentes relações envolvendo seus entornos urbanos.

Uma escola inserida onde o território é configurado por espaços livres públicos ou privados, visualmente ou fisicamente acessíveis para a comunidade escolar, pode ampliar suas oportunidades educativas para o ambiente extramuros. Em contrapartida, as unidades escolares inseridas nos entornos urbanos carentes desses espaços livres e que restringem suas práticas aos espaços intramuros devem resultar em um enfraquecimento das experiências.

Por essa razão, ressaltamos a necessidade de entender e mapear as marcas da segregação socioespacial na paisagem urbana que afetam os contextos urbanos onde as escolas estão inseridas. Esse processo segregatório pode impactar nas vivências e na qualidade do caminhar das crianças até a escola.

3 Estratégias metodológicas

Compreender o papel do “adulto-arquiteto-pesquisador” nas observações das práticas das crianças sobre os lugares que elas vivenciam tornou-se um desafio sobre o desejo de evitar a prevalência de uma abordagem adultocêntrica. Devido à necessidade de sair da posição de observadores imparciais ou distanciados – que não costumam contestar suas descobertas – e ao interesse em explorar uma experiência ambiental incorporada, foi aplicada a “abordagem experiencial – AE” (Rheingantz *et al.*, 2009).

A abordagem experiencial foi “inspirada na cognição atuacionista” (Varela; Thompson; Rosch, 2003), que não trata o ambiente como “uma ‘realidade’ externa ao observador e possuidora de um conjunto de atributos previamente estabelecidos”, mas descreve e valoriza as sensações e emoções do observador no ambiente, ao mesmo tempo que busca “caracterizar as observações que se produzem nas interações pessoa-ambiente” (Rheingantz, 2023, p. 2). Em alinhamento com a deriva natural, que favorece a imersão sensorial no ambiente, desenvolvendo leitura mais espontânea e pode ser compreendida como “um curso que se produz, momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias” (Maturana, 2001, p. 80). Nesta pesquisa, foram trabalhados, complementarmente, o registro em diário de campo e o fotográfico, possibilitando uma transformação do processo de imersão e condução da pesquisa de campo. A fim de aprofundar o diálogo com os diferentes agentes,³ utilizamos a cartografia como um dos métodos, partindo da compreensão de que o processo é mais importante que o produto e que os dispositivos empregados para diálogos com os agentes configuram-se como uma forma de escuta deles e de fortalecimento de seu protagonismo como atores políticos (Kastrup, 2015).

Assim, em uma escala mais abrangente, relativa ao território da Ilha, consideramos as características socioeconômicas e populacionais. Posteriormente, com base nos dados do *Mapeamento afetivo dos territórios educativos da cidade do Rio de Janeiro*, exploramos os resultados dos 429 questionários, de estudantes entre o 1º e o 8º anos, provenientes de 23 escolas municipais de ensino fundamental, que foram tabulados e analisados, mediante a identificação das principais categorias de análise, utilizando o método de análise de conteúdo (Bardin, 1977). As questões foram:

- 1 Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê e sente durante esse percurso; e
- 2 Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso.

³ Os roteiros das perguntas foram submetidos e aprovados pelos Comitês de Ética da Plataforma Brasil (Parecer nº 3.801.865) e pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (Processo nº 07/003.873/2020). Os questionários aplicados a professores, funcionários, diretores e responsáveis pelas crianças foram disponibilizados em plataforma virtual, devido aos cuidados sanitários em período de pandemia de covid-19.

Na segunda escala, foi selecionado um recorte urbano mais próximo da escola, localizada no bairro Pitangueiras, sendo mapeadas e fotografadas cenas urbanas obtidas mediante derivas e observações nos espaços públicos livres. Por fim, na experiência remota, foram aplicados questionários virtuais para os professores e diretores de 10 escolas, incluindo o estudo de caso. Entre essas escolas, algumas também tinham participado do *Mapeamento afetivo*. Quanto à participação dos funcionários e responsáveis pelas crianças, os respondentes são da escola à qual se aplicou o estudo de caso, visto os contatos até então estabelecidos. A Figura 2 mostra a localização das escolas municipais e a participação delas nos momentos da pesquisa de campo.⁴

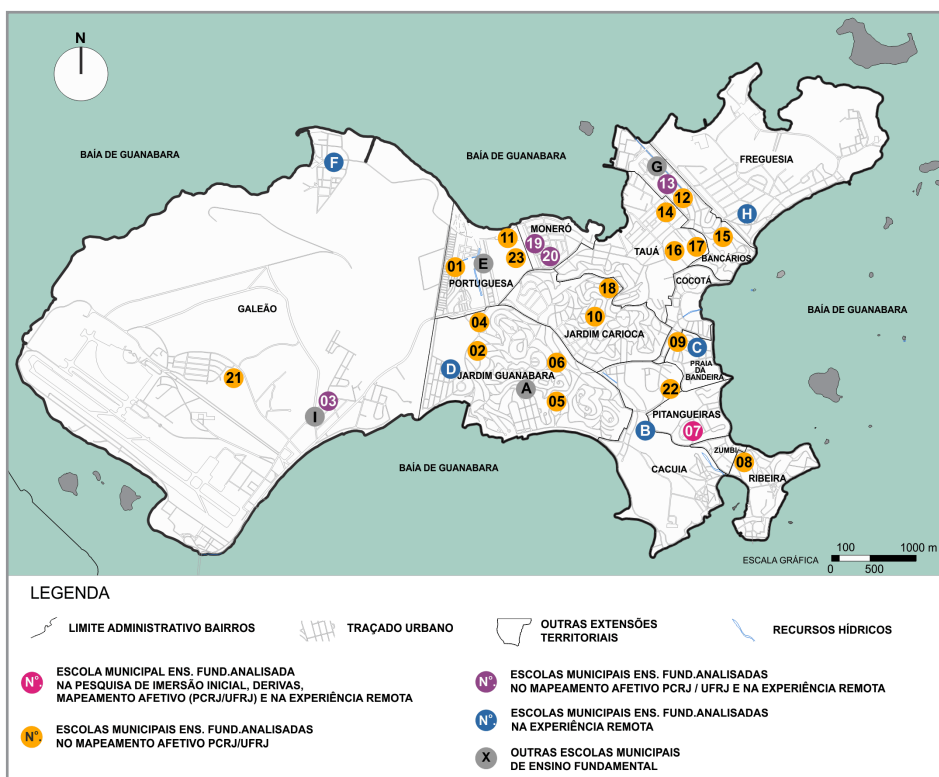


Figura 2 – Mapa de localização das escolas municipais e participação na pesquisa de campo

Fonte: Gerson (2021a, p. 153).

4 Resultados

A abordagem experiencial parte do entendimento da inseparabilidade do ambiente-ação e do corpo-mente na investigação dos processos de adaptação e ressignificação dos lugares por seus habitantes. Em vista disso, a expressão da

⁴ Devido ao interesse em manter o nome das escolas em privacidade, codificamos com números (escolas analisadas com dados do mapeamento afetivo) e letras (as que não participaram do mapeamento afetivo). Além disso, relacionamos cores para identificar momentos diferentes da pesquisa de campo.

emoção é fundamental nos relatos das vivências e pode ser entendida como propulsora de experiência incorporada num ambiente (Maturana, 2001).

A seguir, apresentamos uma síntese das visões das crianças, dos pesquisadores e dos agentes da comunidade escolar, a fim de obtermos um panorama sobre as marcas das desigualdades socioambientais nas vizinhanças escolares, assim como a identificação de brechas para seu enfrentamento.

Visão das crianças

Os relatos das crianças evidenciam marcas da segregação e da desigualdade socioespacial como elementos estruturadores da Ilha do Governador, com previsíveis impactos na educação e na formação cidadã. Dos aspectos mais listados como problemas e que podem estar associados a expressões da segregação residencial e desigualdades urbanas na região, destacamos a infraestrutura urbana, a segurança e os aspectos sociais, culturais e econômicos.

A presença do acúmulo de lixo nas calçadas da vizinhança escolar dificulta a fluidez das crianças, configurando-se como foco de poluição ambiental e impactando negativamente a sensorialidade e a percepção ao longo do percurso. A má qualidade da pavimentação também foi mencionada como um aspecto negativo. Entretanto, como aspecto positivo, destacamos a arborização, que confere um contato maior com a natureza. Observamos pelos relatos que as crianças compreendem os problemas urbanos e, de modo objetivo, conseguem apontar possíveis resoluções deles. Baseados nisso, ressaltamos a importância das crianças como sujeitos políticos que podem e devem ser incluídos no planejamento da cidade (Alderoqui, 2003; Moll, 2008).

Na Figura 3, é possível observar a compreensão de uma criança do 5º ano sobre a infraestrutura ao longo do seu caminho, no qual identificou os problemas e a proposição de melhorias. Na sequência, a síntese da espacialização da percepção do lixo nos percursos das crianças na Ilha do Governador (Figura 4), apontando a concentração nos entornos de escolas nos bairros Jardim Carioca, Tauá, Portuguesa e Bancários.

É importante esclarecermos que as crianças, nos relatos, não se referem apenas ao bairro onde a escola está localizada, mas aos bairros que elas também atravessam.

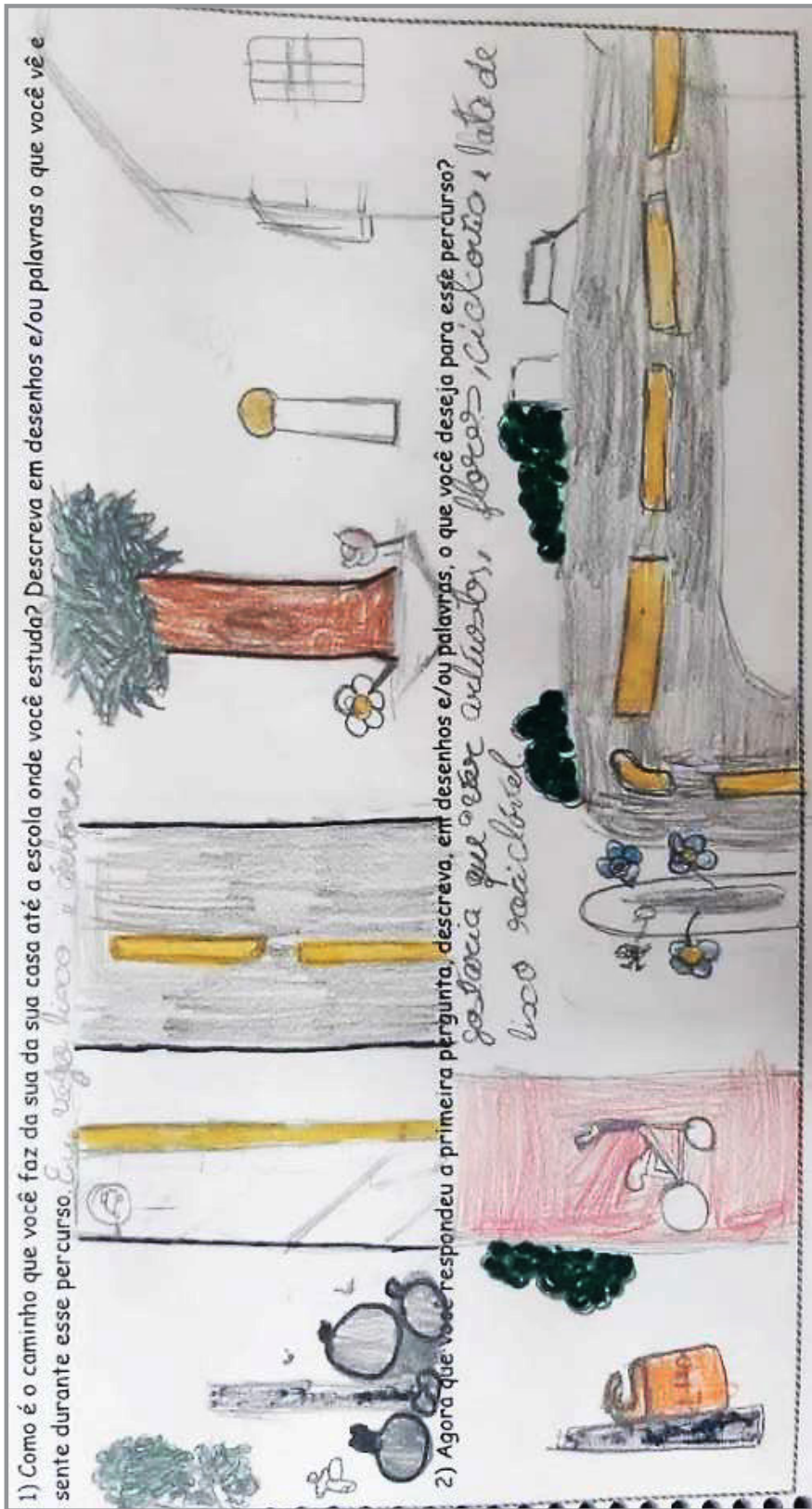


Figura 3 – Percepção e desejo no caminho casa-escola de estudante do 5º ano (EM-9)

Fonte: Gerson (2021a, p. 185).

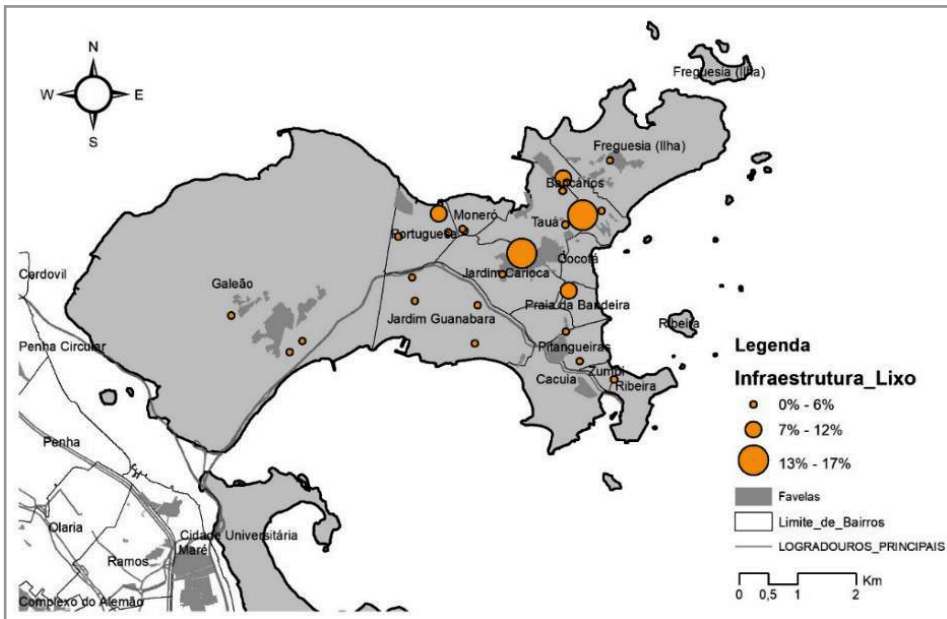


Figura 4 – Percepção das crianças sobre o lixo no caminho

Fonte: Gerson (2021a, p. 186) com base nos dados do *Mapeamento afetivo dos territórios educativos da cidade do Rio de Janeiro* (2020).

Embora não tão expressivamente quanto em outras áreas do Rio de Janeiro, um grande problema social citado pelas crianças, refere-se à presença de pessoas armadas e à existência de pontos de vendas de drogas e armas nos percursos delas, o que provoca sensação de medo e tristeza.

Na construção de cenários prospectivos, considerando os desejos das crianças por melhorias, foram apontadas demandas por mais segurança, enfatizando a importância do comprometimento da vizinhança das escolas com os problemas sociais e propondo possibilidades para a reinserção social (equipamentos, oportunidades de empregos e melhorias da infraestrutura urbana).

De modo geral, na Ilha do Governador, foram observados os relatos das crianças sobre o caminho entre a casa e a escola como uma experiência positiva, quando proporciona o convívio social, as relações de amizade e as práticas de solidariedade. Contudo, sobre a observação nas ruas, houve relatos de conflitos sociais, como brigas e preconceitos da vizinhança e de outros estudantes, racismo, assédio sexual e *bullying*. Esses conflitos mencionados como ameaças por algumas crianças, gerando medo e desconforto, são problemas que interferem na habitabilidade das vizinhanças escolares.

Visão dos pesquisadores

As visitas exploratórias pela área de investigação ocorreram mediante derivas naturais ao redor da escola implantada em contexto urbano de contraste socioespacial, possibilitando compreender os principais aspectos positivos e negativos dos espaços públicos livres. O recorte urbano se localiza no bairro Pitangueiras e foi delimitado

a partir da área habitada pela maioria dos estudantes da escola – comunidade *Boogie Woogie* – e o Morro do Zumbi (trecho nobre do bairro e onde fica a escola). A Figura 5 indica os percursos feitos nesse recorte.

A deriva de nº 1 (tracejado branco) começou do cruzamento entre vias de grande movimento, prolongando-se em direção à escola no Morro do Zumbi, passando por vias largas e casas de alto padrão construtivo. Na deriva de nº 2 (tracejado preto), o percurso começou na lateral da comunidade *Boogie Woogie*, o que possibilitou melhor compreensão do local em que os estudantes moram e a observação do contraste com o lugar onde está localizada a escola, tanto em relação aos tipos construtivos, quanto à quantidade de espaços públicos. A comunidade se configura como um local denso, com poucos espaços públicos livres e vias estreitas que reúnem diversas funções: circulação de pedestres, veículos, área de exposição de mercadorias e propagandas, lazer e convívio social.

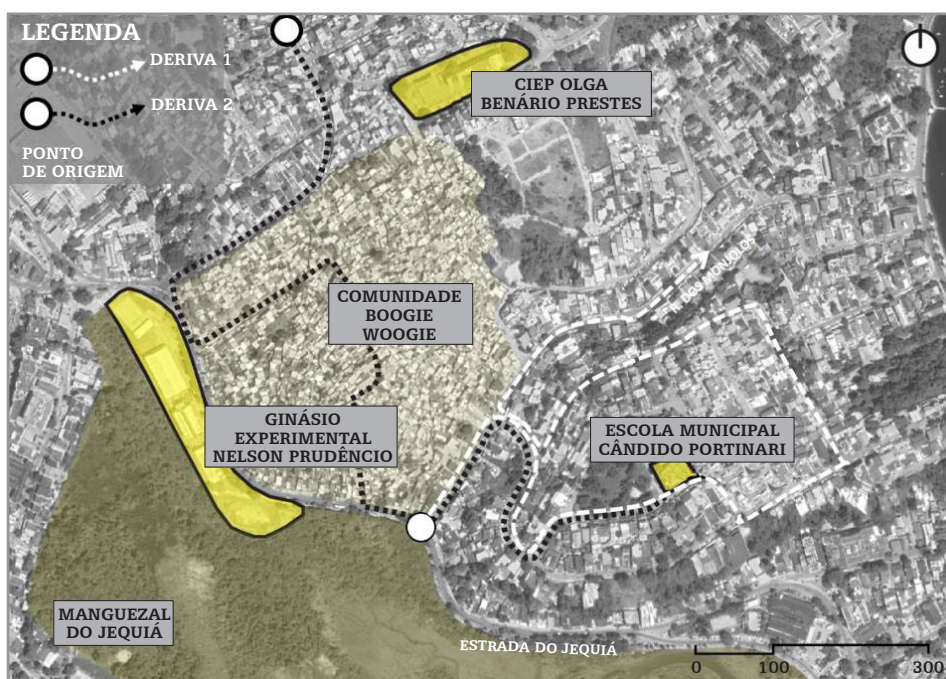


Figura 5 – Traçado dos percursos realizados em Pitangueiras nas proximidades da escola analisada (EM-07)

Fonte: Gerson (2021a).

A experiência possibilitou observar que, na comunidade analisada, as crianças não dispõem de espaços livres suficientes para as interações e brincadeiras, mas, ao mesmo tempo, convivem e circulam por vias com forte dinâmica social – aspecto importante para a sua formação cidadã. Por outro lado, nos espaços livres do morro onde a escola está localizada, as experiências urbanas das crianças ocorrem na chegada e saída do equipamento,⁵ através de vias amplas, porém quase desertas de pessoas. Nestas, destacamos alguns fatores que podem contribuir para a sensação

⁵ Equipamento refere-se aos recursos urbanos que estimulam o aprendizado das crianças nos espaços públicos, por exemplo: escolas, praças, museus.

de insegurança: escassa quantidade de áreas sombreadas, muros altos das casas, precariedade da pavimentação e presença de carros estacionados nas calçadas. Essa dualidade de cenas cotidianas retoma o entendimento da urbanidade como experiência associada às relações sociais e interações pessoas-ambiente (Rheingantz, 2016).

Visão dos agentes da comunidade escolar⁶

Na “experiência remota”⁷ com os demais integrantes da comunidade escolar, buscamos compreender a percepção dos agentes em relação ao ambiente urbano em que a escola está situada, como se dá a convivência com a vizinhança e quais os principais problemas identificados.

Os diretores e professores, ao descreverem as vizinhanças em que suas escolas estão inseridas, apontaram, de modo geral, receios sobre a localização delas, considerando a proximidade com as comunidades que possuem áreas de conflitos armados.

Quando as escolas estão implantadas em áreas de fragilidade socioeconômica, há repercussões dos problemas enfrentados pela vizinhança, como: infraestrutura precária, desordem do espaço público e questões sociais. Outro aspecto que impacta a qualidade do habitar do ambiente escolar é o enfrentamento de preconceitos quando essas escolas estão localizadas em bairros com população de renda mais alta. Os conflitos de usos dos equipamentos públicos nos limites da escola podem apontar falta de valorização e reconhecimento pela vizinhança sobre sua importância social, como pichações, vandalismos em geral, acúmulos de lixo, presença de veículos nas calçadas e falta de respeito com os estudantes nas travessias das vias.

Desse modo, as respostas dos professores e diretores revelaram preocupação em mensurar o incômodo que a comunidade gera ou não à escola, mas não mencionaram as trocas de experiências. Esse aspecto deve receber atenção dos gestores municipais e escolares, visto que pode evidenciar desconexão escola-cidade e possível ausência de interesse, ou de estímulo, em viabilizar a troca entre os saberes populares e pedagógicos – questões que devem ser aprofundadas e debatidas com a comunidade escolar, a fim de encontrar soluções para os conflitos entre os envolvidos.

Considerações finais

Retomando a importância da cartografia no processo de reconhecimento e valorização dos agentes da comunidade escolar como peças-chave na gestão do território, ressaltamos que os questionários contribuíram para o estímulo à reflexão crítica dos participantes sobre os potenciais educacionais fora das escolas.

⁶ Foram consultados diretores (8) e docentes (10) de 10 escolas, além de funcionários (4) e responsáveis pelos estudantes (20) da escola 07 (onde se realizou o estudo de caso).

⁷ A pesquisa remota ocorreu entre março e abril de 2021, abordando questões sobre: perfil dos participantes; atividades desenvolvidas na pandemia; entendimentos sobre comunidade escolar; relações e percepções sobre a vizinhança escolar; atividades extramuros; e percurso casa-escola. Desses itens, focamos, aqui, sobre a vizinhança escolar.

Ao longo da pesquisa de campo, observamos, nas respostas das crianças, os conhecimentos acerca dos lugares habitados, expressos em posicionamentos e reflexões críticas, sensíveis e engajadas, sobre situações cotidianas.

A partir da cartografia sobre as percepções dos problemas e das potencialidades dos caminhos entre a casa e a escola, observamos novas nuances sobre o território educativo. A diversidade de imagens territoriais dos agentes da comunidade escolar mostrou a relevância da vivência e a percepção dos docentes no processo de leitura das possibilidades educativas fora dos muros das escolas, bem como do reconhecimento das dificuldades na articulação escola-cidade. Compreendemos que o destaque das suas vozes contribui para tirá-los da “zona de invisibilidade” nas decisões e nos processos de gestão sobre o território, facilitando o empoderamento nas suas ações no entorno escolar.

Os deslocamentos, principalmente a pé, dos professores e estudantes em ações educativas nas imediações das escolas, explorando os potenciais locais, devem receber maior atenção e incentivo. Nesse caso, a caminhabilidade urbana pode contribuir para a aproximação e superação dos problemas entre a escola e sua vizinhança, fortalecendo a cidadania e as práticas sociais.

Referências bibliográficas

120

ALDEROQUI, S. S. La ciudad: un territorio que educa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 38, p. 153-176, jan./jun. 2003.

ALVES, F.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. et al. (Org.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 67-89.

AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; COSTA, R. N. Educação integral e território educativo: diálogos possíveis em um coletivo complexo. In: AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.). *Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. p. 17-27.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2006. (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, maio 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GAE ver Grupo Ambiente-Educação.

GERSON, G. C. *Territórios educativos e infâncias: vivências das crianças nos percursos entre casa e escola*. 2021. 308 f. Tese (Doutorado em Ciências da Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021a. Disponível em: http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/11/TESE_GiselleCeriseGERSON.pdf. Acesso em: 6 jul. 2023.

GERSON, G. C. O habitar da infância na vizinhança escolar e as desigualdades urbanas nos contextos escolares da Ilha do Governador/RJ. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA: INFÂNCIA (AR)RISCADA: POLÍTICA, EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA(S), 5., 2021, Porto, Portugal. *Anais...* Porto: EventQualia, 2021b. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/80021>. Acesso em: 27 ago. 2023.

GRUPO AMBIENTE-EDUCAÇÃO (GAE); GRUPO SISTEMAS DE ESPAÇOS LIVRES-RJ (GSEL-RJ). *Mapeamento afetivo dos territórios educativos da cidade do Rio de Janeiro: crianças e jovens pensando no futuro da cidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Relatório técnico. Disponível em: <http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/05/Relatorio-Mapeamento-Afetivo.pdf>. Acesso em: 3 out. 2023.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 4. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

MAPEAMENTO afetivo dos territórios educativos da cidade do Rio de Janeiro: *story maps*. [2020]. Publicado online em 27 out. 2021. Disponível em: <https://storymaps.arcgis.com/stories/536e22e264234e518a9d9f8891475315>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MOLL, J. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. In: BOSCH, E. (Org.) *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras*. Santillana, 2008. p. 216-226.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. Tradução de Bruna Breda. *Linhas críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RHEINGANTZ, P. A. Narrativas ou traduções de urbanidade. In: AGUIAR, D.; NETTO, V. M. (Org.). *Urbanidades*. Rio de Janeiro: Folio Digital, 2012. p. 135-161.

RHEINGANTZ, P. A. Lugares em ação, laboratórios de urbanidade. In: RHEINGANTZ, P. A.; PEDRO, R. M. L. R.; SZAPIRO, A. M. (Org.). *Qualidade do lugar e cultura contemporânea: modos de ser e habitar as cidades*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 85-115.

RHEINGANTZ, P. A. *Glossário do Grupo de Pesquisa Lugares e Paisagens (ProLUGAR): termos e procedimentos de pesquisa em ação*. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://prolugar.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/06/Glossario-ProLUGAR-Termos-e-Procedimentos-de-Pesquisa-em-Acao-22jun2023.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

RHEINGANTZ, P. A. et al. *Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa – refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

122

Giselle Cerise Gerson, doutora em Ciências em Arquitetura pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (Proarq) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora de graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa). Pesquisadora colaboradora nos grupos de pesquisa Ambiente Educação (GAE/UFRJ) e Lugares e Paisagens (ProLUGAR/UFRJ). Lidera o Núcleo de Interações, Diálogos e Observações das Infâncias e Espacialidades (Nido).

gisellecerise@gmail.com

Paulo Afonso Rheingantz, doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com pós-doutorado no City and Regional Planning Department, California Polytechnic State University, San Luis Obispo. Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ. Lidera o grupo de pesquisa Lugares e Paisagens (ProLUGAR/UFRJ).

parheingantz@gmail.com

Recebido em 13 de março de 2023

Aprovado em 4 de setembro de 2023

Crianças, território e identidade: um estudo de caso num contexto vulnerável português

Gabriela Trevisan*

Mariana Carvalho*

Cidália Silva

Manuel Sarmiento

Resumo

Um trabalho de investigação-intervenção interdisciplinar foi realizado em um lugar considerado vulnerável, o Bairro da Emboladoura, território de Gondar, Guimarães, Portugal. Essa intervenção, fundamentada em análises teórico-metodológicas, concretizou o direito à cidade e ao território em diferentes propostas de mapeamento, reconhecimento e reflexão das quais participaram grupos de crianças e jovens. Mobilizando metodologias participativas centradas nos direitos das crianças, esses exercícios foram também consubstanciados em processos de requalificação dos espaços públicos. Em síntese, discutidos os exemplos dos trabalhos executados com a comunidade, identificou-se o projeto Palácio da Imaginação como o acontecimento final no espaço comunitário. Por meio da promoção de uma intervenção inovadora, que articulou investigação e ação de diferentes áreas científicas num dado território (ciências da educação, arquitetura, sociologia da infância, trabalho comunitário), foi possível assegurar a participação de crianças e jovens nos processos de elaboração e concretização das mudanças propostas, nomeadamente dos territórios que habitam e que concebem de modo plural e intergeracional.

Palavras-chave: coconstrução do território; infância; espaço público; intervenção.

* O trabalho desenvolvido pelo ProChild CoLAB foi apoiado por fundos nacionais mediante: *i)* Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), I.P. e Norte-06-3559-FSE-000044, integrado no convite Norte-59-2018-41, visando à contratação de Recursos Humanos Altamente Qualificados, cofinanciado pelo Programa Operacional Regional Programa Norte 2020, área temática de Competitividade e Emprego, por meio do Fundo Social Europeu (FSE); e *ii)* Programa Missão Interface, do Plano de Recuperação e Resiliência, Aviso nº 01/C05-i02/2022, aprovado pela Agência Nacional de Inovação (ANI), S.A.

Abstract

Children, identity and territory: a case study in a vulnerable Portuguese context

This study proposes an analysis of an interdisciplinary research-intervention implemented in the Bairro da Emboladoura, territory of Gondar, Guimarães, Portugal, a region deemed vulnerable. Based on theoretical and methodological analyses, this intervention substantiated the right to the city and the territory in several mapping, recognition and reflection proposals carried out with groups of children and young people. By mobilizing participatory methodologies centered on children's rights, such exercises also attested the requalification of public spaces. In summary, after discussing examples of the work made within the community, the Palácio da Imaginação project was identified as the final event in the communal space. Through the promotion of an innovative intervention that articulated efforts and research from various scientific fields in a given territory (education sciences, architecture, sociology of childhood, community work), it was possible to ensure the participation of children and young people in the development and implementation of the proposed changes, namely the territories they inhabit and conceive in a plural and intergenerational manner.

Keywords: co-construction of territory; childhood; public space; intervention; Portugal.

Resumen

Niños, territorio e identidad: un estudio de caso en un contexto vulnerable portugués

Se realizó un trabajo interdisciplinario de investigación-intervención en un lugar considerado vulnerable, el Barrio Emboladoura, territorio de Gondar, Guimarães, Portugal. Esta intervención, a partir de análisis teórico-metodológicos, concretó el derecho a la ciudad y al territorio en diferentes propuestas de mapeo, reconocimiento y reflexión en las que participaron grupos de niños, niñas y jóvenes. Movilizando metodologías participativas enfocadas en los derechos de la niñez, estos ejercicios también se plasmaron en procesos de recalificación de espacios públicos. En resumen, después de discutir los ejemplos del trabajo realizado con la comunidad, el proyecto Palácio da Imaginação fue identificado como el evento final en el espacio comunitario. A través de la promoción de una intervención innovadora, que articuló la investigación y la acción desde diferentes áreas científicas en un territorio determinado (ciencias de la educación, arquitectura, sociología de la infancia, trabajo comunitario), se logró asegurar la participación de niños, niñas y jóvenes en los procesos de elaboración e implementación de los cambios propuestos, a saber, los territorios que habitan y que conciben de manera plural e intergeneracional.

Palabras clave: co-construcción del territorio; infancia; espacio público; intervención; Portugal.

Introdução

A temática da cidade e da relação das crianças com os territórios que habitam tem vindo a ser discutida por diferentes autores, em particular, nos designados “estudos da criança”, procurando cada vez mais perspetivas¹ de diferentes áreas que possam dialogar entre si para uma compreensão mais aprofundada dessa relação. Na perspetiva interdisciplinar desses estudos, tem se construído evidência de que a requalificação de contextos urbanos periféricos tem tudo a ganhar com a participação infantil. Como diferentes investigações assinalam no plano internacional (e.g. Derr; Chawla; Mintzer, 2018; Krysiak, 2022; Gill, 2021), a participação das crianças é um imperativo democrático, uma condição de bem-estar e um princípio político adequado, competente e inovador.

Em trabalhos anteriores, os/as autores/as têm analisado a relação da criança com o território a partir da construção da cidadania das crianças (Sarmento 2019; Sarmento; Trevisan, 2018b), de lógicas de direitos consignados (Sarmento; Trevisan, 2018a) ou de atenção particular ao espaço público e ao modo como as crianças se apropriam dele (Trevisan; Bento; Carvalho; Silva; Sarmento, 2022). Esta visibilidade renovada da temática tem um conjunto de justificações: por um lado, a complexidade de um conhecimento que se torna multi e interdisciplinar para dar conta das especificidades dessa relação; por outro, pelo facto² da “vida urbana exprimir a condição da criança contemporânea” (Sarmento, 2019, p. 4).

Este estudo, portanto, defende a inclusão dos interesses e das perspetivas da criança no planeamento urbano, que se constituiu sempre como um desafio (Trevisan, 2014; Sarmento, 2019; Trevisan *et al.*, 2022). No entanto, esta incorporação se torna mais desafiante quando se refere às vozes marginalizadas de crianças em processos de negociação urbana (Manouchehri; Burns, 2021). Ainda assim, grande parte dessas experiências envolvem, tendencialmente, grupos específicos de crianças, com predominância de crianças em idade escolar e mais velhas, sendo atribuída pouca atenção às crianças mais novas (Tomás; Trevisan, 2023).

Assim, a construção de processos que envolvam a voz e a perspetiva das crianças sobre os lugares que habitam implica uma conceção³ de participação que não se reduz, também, a um mero direito, mas contribui poderosamente para melhorar os serviços públicos e “identificar com precisão a necessidade e o desenvolvimento da inovação em serviços” (Grace *et al.*, 2019, p. 2).

No mesmo sentido, como afirmam Sarmento, Marchi e Trevisan (2018, p. 6):

A cidade é um contexto onde ocorre o processo de institucionalização, na sua dupla aceção: por um lado, a normatividade infantil contemporânea é, em larga medida, decorrente de uma conceção urbana e ocidentalocêntrica da modernidade e, por outro lado, a cidade é o espaço social onde proliferam as instituições para as crianças: escolas, jardins de infância, creches, ateliês

¹ Mantida a grafia da língua portuguesa usada em Portugal. No Brasil, usa-se “perspectivas”. (Nota da Revisão).

² No Brasil, usa-se “fato”. (N. da R.).

³ No Brasil, usa-se “concepção”. (N. da R.).

de tempos livres, clubes, lares e casas de acolhimento etc. O processo de institucionalização incrementa as regras e limites de ação das crianças no espaço.

As cidades constituem-se, assim, lugares de vida das crianças, em que deverão viver e participar. Como declara Chawla (2001, p. 1),

durante o processo [participativo], a criança sente-se a desempenhar um papel útil na comunidade. Os processos formais de participação criam deliberadamente estruturas para o envolvimento das crianças na construção de significado e partilha da tomada de decisão.

É relativamente consensual a ideia de que as propostas das crianças em relação ao espaço são, por norma, globais e percorrem diferentes gerações e/ou classes sociais e económicas. Mesmo com crianças mais pequenas, a observação de obstáculos no espaço público revela, frequentemente, a atenção daqueles que nele tenham dificuldades em movimentar-se (Tomás; Trevisan, 2023). No entanto, é possível também identificar diferentes obstáculos e dificuldades na sua participação.

Tal como argumenta Chawla (2001), ao analisar os resultados do Simpósio de Oslo,⁴ que juntou crianças, investigadores, representantes de organizações não governamentais (ONGs) e decisores políticos, um dos aspetos salientado, com relação às diferentes práticas de participação das crianças, foi o de que na maioria das áreas de tomada de decisão, em que essa participação seria mais valiosa, verificaram-se forte controlo e autoridade adulta; isto é, o grande desafio passava pela aprendizagem dos adultos em escutarem e respeitarem as ideias das crianças, bem como pelo reconhecimento de que estas podem contribuir positivamente nas suas comunidades. Da mesma forma, foi possível verificar que há áreas em que a participação delas está mais em risco, nomeadamente no contexto escolar e no urbano (Chawla, 2001). Torna-se clara a necessidade de promover estratégias e modos de participação das crianças no espaço urbano que possam não apenas ser significativas para elas e para as comunidades onde vivem, mas também consequentes na sua transformação.

É a partir destas premissas que temos vindo a desenvolver um trabalho específico, situado num território em Gondar, Pevidém, Guimarães, envolvendo grupos de crianças e jovens e a comunidade em geral na coconstrução do seu espaço público, baseado nas perspetivas e necessidades deles. Uma caracterização mais aprofundada desse território já foi feita pelos autores em trabalhos anteriores, pelo que, neste texto, desenvolveremos os resultados desses processos e a sua aplicação na construção de espaços públicos no Bairro da Emboladoura.⁵

⁴ *Children's Participation in Community Settings: a Research Symposium*, realizado na Universidade de Oslo, em 2000, que reuniu membros do conselho consultivo da Childwatch International, membros do projeto *Growing Up in Cities* do Programa *Management of Social Transformations (MOST)* da Unesco e outros especialistas para analisar a participação das crianças em diferentes ambientes da vida comunitária.

⁵ Para um aprofundamento do território de aprendizagem de Pevidém e do bairro em particular, consultar Trevisan *et al.* (2022).

1 As práticas de mapeamento com crianças e jovens no Bairro da Emboladoura

As práticas de mapeamento de territórios e lugares podem assumir diferentes formas e adotar estratégias distintas. Tal como argumentamos anteriormente, o reconhecimento dos espaços do bairro pelo olhar das crianças e a elaboração dos mapas mentais foram fundamentais para que pudessem construir a sua perspetiva sobre o lugar e sobre os diferentes modos de apropriação. A partir desses exercícios iniciais, foi ainda possível identificar um conjunto de necessidades sentidas pelas crianças, a que importava dar respostas concretas (Trevisan *et al.*, 2022). O bairro onde se desenvolveu a ação se situa periféricamente em relação à cidade de Guimarães, município histórico do Norte de Portugal – foi a primeira capital portuguesa, na Idade Média – com 170.000 habitantes, estando desta distante simbólica e fisicamente. A mobilidade até o seu centro depende de uma rede de transportes que, apesar das melhorias observadas, demora algum tempo entre o bairro e o centro da cidade, pelo que a vida das crianças acontece, sobretudo, nos arredores e dentro do bairro. A população que habita o bairro é heterogénea e tem vindo a reclamar uma forte intervenção nas suas condições de vida.



Imagem 1 – Atividade “Sem muros nem fronteiras”, propostas realizadas pelas crianças para reabilitação do Bairro da Emboladoura – Guimarães – 2021

Fonte: © ProChild CoLAB.

Os exercícios de mapeamento⁶ permitiram à equipa⁷ de projeto um conhecimento personalizado dos lugares, as rotinas e as apropriações das crianças e, sobretudo, a criação e o sentimento de pertença partilhado desses mesmos lugares.

Os/as participantes são habitantes do Bairro da Emboladoura, tendo-se constituído um grupo de crianças e jovens com quem se trabalhou durante todo o processo de mapeamento e de cocriação do Palácio da Imaginação, num total de 15 participantes. A todos os participantes menores de 18 anos foi solicitado o

⁶ Os exercícios de mapeamento do território foram desenvolvidos desde 2020 até finais de 2022 com o grupo de jovens e crianças que habitam o bairro, tendo sido selecionados os locais que estes apontaram como mais relevantes na sua vivência no local. A partir dessa seleção, cada lugar foi trabalhado apontando-se que melhorias as crianças e jovens gostariam de ver efetuadas nesses espaços.

⁷ No Brasil, usa-se “equipe”. (N. da R.).

preenchimento de um consentimento informado aos pais e/ou membro da família responsável, para participação no projeto e coleta de imagem. As crianças e jovens participantes integram um projeto de Intervenção Comunitária – Porta7 – do qual o ProChild CoLAB⁸ é parceiro no desenvolvimento de diferentes ações. Ambas as instituições solicitaram consentimento aos pais/representantes das crianças e jovens.

A comunidade adulta do bairro foi convidada a participar nas atividades através de convites construídos e distribuídos pelo grupo de crianças e jovens, tendo sido informados do projeto quando⁹ dessas atividades, bem como dos modos de registro¹⁰ e divulgação. Estiveram presentes cerca de 30 adultos no café comunitário e no mapeamento coletivo do bairro.

A partir do reconhecimento realizado com as crianças, escolheram-se os lugares mais significativos para a sua vivência quotidiana: o parque infantil, o campo de jogos e terreno adjacente. Apesar das condições de alta degradação desses espaços, as crianças utilizam-nos diariamente, sobretudo por serem os únicos disponíveis para a comunidade, adultos incluídos.

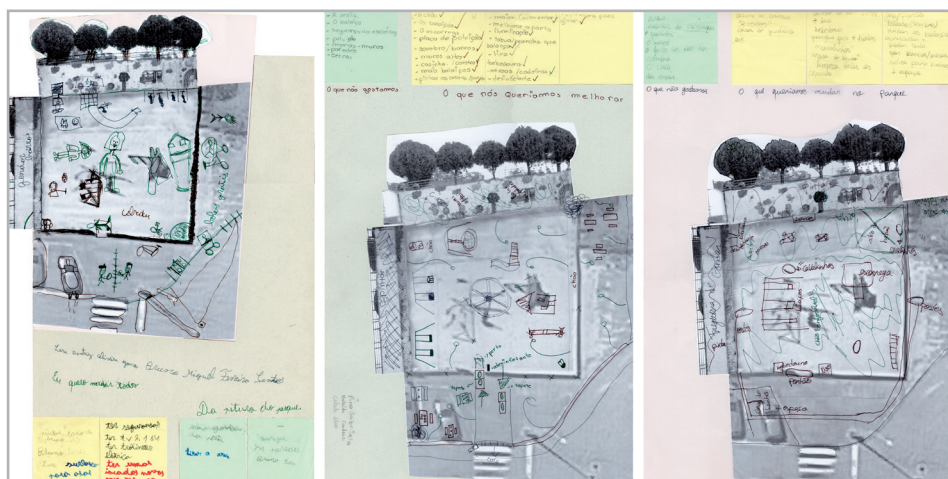


Imagem 2 – Atividade “Sem muros nem fronteiras”, propostas realizadas pelas crianças para reabilitação do parque infantil – Bairro da Emboladoura – Guimarães – abril 2021

Fonte: © ProChild CoLAB.

As crianças identificaram o espaço do parque infantil como um de natureza coletiva e intergeracional. Para lá da necessidade de novos equipamentos, de alargamento convertendo parte da rua em espaço de brincar, de fontes de água e de elementos de sombra, acrescentam mesas e lugares para carrinhos de bebés,

⁸ O ProChild CoLab Against Poverty and Social Exclusion (ProChild CoLAB) é uma associação privada sem fins lucrativos, reconhecida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) como Laboratório Colaborativo desde novembro de 2018. A sua missão é combater a pobreza e a exclusão social na infância, mediante uma abordagem científica transdisciplinar, articulando os setores público e privado, promovendo o bem-estar das crianças no tecido económico e social e contribuindo para políticas públicas de defesa dos seus direitos.

⁹ Conjunção temporal, formada de a+quando, significa “na ocasião em que”. (N. da R.).

¹⁰ No Brasil, usa-se “registro”. (N. da R.).

permitindo que todos possam utilizar um espaço que, por norma, se caracteriza como sendo das crianças.

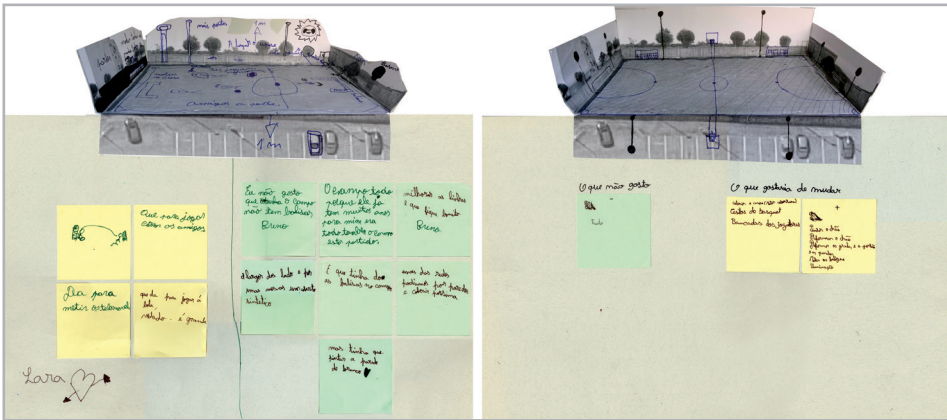


Imagem 3 – Atividade “Sem muros nem fronteiras”, propostas realizadas pelas crianças para reabilitação do campo de jogos – Bairro da Emboladoura – Guimarães – maio 2021

Fonte: © ProChild CoLAB.

O campo de jogos, desqualificado e em estado de degradação evidente, foi também trabalhado com as crianças, perspetivando o que mudariam/incluiriam e o que gostam e não gostam nesse espaço.

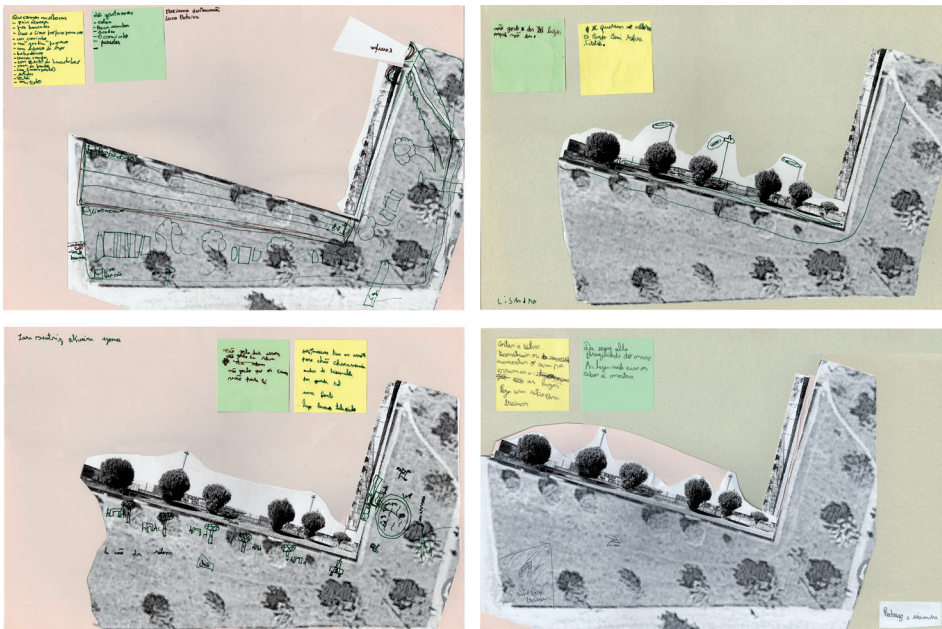


Imagem 4 – Atividade “Sem muros nem fronteiras”, propostas realizadas pelas crianças para reabilitação do terreno adjacente ao campo de jogos – Bairro da Emboladoura – Guimarães – junho 2021

Fonte: © ProChild CoLAB.

À semelhança do que havia sido feito com o parque, as crianças identificam a necessidade de requalificação do espaço, incluindo itens de desporto, como balizas, postes de basquete, redes de vôlei etc., bem como bancadas para utilização do público e elementos de sombra e de convívio na cota alta do terreno, revelando, mais uma vez, uma conceção do espaço que não se limita àquilo que gostam de aí fazer, mas atendendo a uma utilização de tipo comunitária.

No ano seguinte, em 2022, as atividades de mapeamento extravasaram as fronteiras definidas pelo Bairro da Emboladoura e foram explorados outros territórios de importância reconhecida pelas crianças e jovens. Foi o caso do Parque Calça Ferros, situado na outra margem no rio Ave, no município de Vila Nova de Famalicão. As crianças e jovens do bairro tiveram oportunidade de pensar sobre o que reconhecem de valor nesse lugar e o que se poderia fazer para o tornar ainda mais agradável.



130

Imagem 5 – Atividade “Sem muros nem fronteiras”, propostas realizadas pelas crianças para o Parque Calça Ferros – Vila Nova de Famalicão – julho 2022

Fonte: © ProChild CoLAB.

Para lá dos exercícios feitos apenas com o grupo de crianças, a equipa queria o envolvimento dos adultos também, de modo a que o processo de reconhecimento pudesse ser global e de que qualquer proposta de transformação iniciada no território pudesse ser plural, abrangendo todas as faixas etárias. Assim, convidaram-se os residentes do bairro a participar nos exercícios, tendo atuado com as crianças e jovens no reconhecimento do bairro, obtendo-se uma perspetiva intergeracional sobre o lugar.



Imagem 6 – Atividade “Habito o meu bairro”, integrada no projeto Palácio da Imaginação, mapeamento do território com crianças, jovens e adultos – Bairro da Emboladoura – Guimarães – dezembro 2021

Fonte: © Fraterna/ProChild CoLAB.

Estes exercícios permitiram reunir a perspetiva da comunidade sobre a intervenção a realizar.



Imagem 7 – Atividade “Habito o meu bairro”, integrada no projeto Palácio da Imaginação, reconhecimento do território com crianças, jovens e adultos – Bairro da Emboladoura – Guimarães – dezembro 2021

Fonte: © Fraterna/ProChild CoLAB.



Imagem 8 – Atividade “Habito o meu bairro”, integrada no projeto Palácio da Imaginação, mapeamento do território com crianças, jovens e adultos – Bairro da Emboladoura – Guimarães – dezembro 2021

Fonte: © ProChild CoLAB.

Mobilizando metodologias participativas e visuais capazes de envolver todos os participantes da comunidade, incluindo a utilização de diferentes elementos visuais (pictogramas) associados ao lugar, criaram-se as respetivas categorias de análise e respostas. Os pictogramas abrangiam distintas dimensões para discussão com a comunidade, que os aliou a diferentes aspectos considerados positivos ou negativos no lugar.

Quadro 1 – Categorias de análise do processo de mapeamento realizado com a comunidade

(continua)

Categorias	Ideias	Aspectos negativos	Aspectos positivos	Comentários	Perigo/problemas
Consumos	Palestra sobre consumos.	Higiene ambiental. Droga. Ver coisas que não quero.			Droga/consumo/venda (2).
Mobilidade	Fazer uma paragem de autocarros. Acesso a pessoas sem mobilidade.	Paragem de autocarro.			Ausência de corrimão nas escadas (5). Caminho que vai para a cabeleireira em mau estado. Velocidade a que passam os carros. Falta de acesso para pessoas com pouca mobilidade.
Blocos	Celebrar uns com os outros; conviver. Um espaço de convívio. Melhorar todos os espaços.	Não gosto da entrada 16, lixo. Não gosto do telhado e das bombas (4).	O canto do bloco 3, sentar com as amigas.	As nossas conversas à noite nas escadas. Gostava de ter a entrada que tinha com a vizinha.	Jardim de trás, muito lixo e tabaco.
Limpeza do bairro	Melhorar limpeza/colocar moradores a fazer limpeza (7).	Falta de limpeza.	Gostava de ver limpeza.		Vidros no chão/mau ambiente (3).

Quadro 1 – Categorias de análise do processo de mapeamento realizado com a comunidade

(conclusão)

Categorias	Ideias	Aspectos negativos	Aspectos positivos	Comentários	Perigo/problemas
Espírito bairrista	Fazer mais atividades com as pessoas.		Convívio no bairro (3). As crianças e jovens. Espírito bairrista. Bom senso das pessoas perante animais abandonados. Boa recepção de pessoas de outros países e etnias.	Quando estava a andar de patins e espetei-me contra um carro. Como fui recebida pelas pessoas. Momentos bons nas escadas. Saudades de convívios com pessoas maravilhosas (3). Saudades de ir ao baile. Saudades e passar à noite.	Bons ambientes nas ruas.
Convivialidade		Não gosto de conflitos.			Falta de respeito perante as outras pessoas. Pessoas que roubam coisas.
Fraterna/Porta7	Aumentar espaço da Fraterna. Mais convívios na Fraterna.		Gosto da Fraterna e do convívio. Precisa de ser remodelado. As crianças irem passar as férias. São uma simpatia. Tem muitas atividades e muitos amigos. Gosto de ser voluntária da Fraterna. Boas memórias da sala da Fraterna.	Fraterna/atividades. Entrar para a Fraterna.	
Espaço público/ espaços verdes	Fazer uma manifestação para começar obras.	Não gosto de nenhum espaço.	Gosto dos espaços verdes. Flores.	Tinha muitas plantas altas, mas agora destruíram as plantas.	
Equipamentos	Melhorar o parque (2). Melhorar o campo/ colocar relva sintética (2).	Parque tem muito lixo e o baloço está destruído. Não respeitam as regras do parque. Parque e campo (4). Prédios.	Gosto de brincar no parque. Fazer um tanque para lavar a roupa. Os banquinhos.	Bancos dos idosos, fazer uma cobertura. Ir à piscina em Guimarães; ginástica na Fraterna em Guimarães; São João.	Rede do campo. No parque, a chutar a bola vai para estrada, posso ser atropelado.

Fonte: Elaboração própria.

Nota: O número entre parênteses corresponde a quantas pessoas identificaram o problema/sugestão.

As diferentes atividades descritas no ponto seguinte permitiram, então, responder de modo global a muitas das necessidades que haviam sido identificadas nos exercícios comunitários.

2 Transformação do território e do lugar: a construção do Palácio da Imaginação

Como descrito nos pontos anteriores, a participação de grupos de crianças e de adultos nos processos de mapeamento e reconhecimento dos lugares, a par da identificação das principais necessidades, originou a vontade de dar resposta à principal delas: a construção de um espaço comunitário/multifuncional no bairro. A abertura de candidaturas ao Programa Bairros Saudáveis permitiu o desenho de uma iniciativa de cocriação coletiva com a comunidade do Bairro da Emboladoura, com foco especial nas crianças.

Bairros Saudáveis é um programa público, de natureza participativa, para melhoria das condições de saúde, bem-estar e qualidade de vida em territórios vulneráveis. Saúde não é só ausência de doença. É um programa de pequenas intervenções, mediante apoio a projetos apresentados por associações, coletividades, organizações não governamentais, movimentos cívicos e organizações de moradores, em articulação com as autarquias, as autoridades de saúde ou demais entidades públicas. Visa, sobretudo, dar algum poder, no sentido de “poder fazer”, a comunidades residentes e pessoas ou organizações intervenientes em territórios vulneráveis [Palácio..., 2020?].

O bairro está localizado na Urbanização da Emboladoura, na extremidade ocidental do concelho de Guimarães, e foi construído em 1980 pelo Instituto de Gestão e Alienação do Patrimônio Habitacional do Estado (Igaphe), atualmente denominado Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (IHRU). É identificado com o número 1.135 e composto por 231 habitações e 18 unidades não habitacionais. As condições habitacionais são muito precárias e o sistema de espaços coletivos precisa de uma intervenção urgente. Esse bairro foi escolhido como uma prioridade em virtude dos elevados níveis de pobreza na comunidade e, conseqüentemente, nas crianças.

O território de Pevidém, onde esse bairro está localizado, é a área de intervenção escolhida e é afetado por todas as crises da indústria têxtil, com desemprego cíclico, elevada taxa de emigração e condições de trabalho precárias, bem como graves ameaças à qualidade do ambiente familiar e ao desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Como explicamos em trabalhos anteriores (Trevisan *et al.*, 2022), para lá destes problemas, no momento de diagnóstico realizado em conjunto com os diferentes parceiros, a situação das famílias e crianças tinha tido agravamentos significativos, sobretudo resultantes da pandemia de covid-19. Para enfrentar os problemas deste bairro altamente desfavorecido, a equipa do ProChild CoLAB uniu esforços com a Fraterna, convidando este Centro Comunitário de Solidariedade e Integração Social, com o estatuto de régie cooperativa instituída e financiada pelo

município de Guimarães, bem estabelecido na comunidade, a ser o promotor do Palácio da Imaginação¹¹ e o mediador efetivo com a população. Para lá da construção de um espaço multifuncional, tornou-se evidente a necessidade de criar atividades com a população, visando preencher a lacuna entre o individual e o coletivo, explorando a empatia perante o “outro” como um instrumento de diálogo e atenuação de tensões existentes, que nem sempre são fáceis de gerir nas relações interpessoais. A abordagem transdisciplinar empregue no projeto, combinando a arquitetura com a sociologia da infância e as artes plásticas, foi concretizada por meio do compromisso contínuo da equipa com as crianças, em ritmo semanal, num processo que durou um ano.

A partir destas perspetivas, foi possível enquadrar 18 atividades estruturadas em torno de uma metodologia concreta, enunciada em diferentes verbos-ação correspondentes às diferentes fases e componentes do projeto. Assim, as atividades foram pensadas tendo em conta o processo de identificação de necessidades com as crianças e restante comunidade. Realizaram-se, nesse sentido, *workshops* que pudessem captar essas necessidades, correspondentes à ação “Interdialogar”.



135

Imagem 9 – Atividade “Interdialogar”, integrada no projeto Palácio da Imaginação, apresentação do projeto à comunidade e discussão das suas necessidades e competências para participar – Bairro da Emboladoura – Guimarães – novembro 2021

Fonte: © Crianças do Bairro da Emboladoura.



Imagem 10 – Atividade “Recriar” o estudo com as crianças, processo de cocriação – Bairro da Emboladoura – Guimarães – fevereiro 2022

Fonte: © ProChild CoLAB.

Nota: Este foi o processo de cocriação mais longo com crianças (de fevereiro a setembro de 2022). Começou em fevereiro de 2022, com a confecção de um modelo 1/1 com caixas de papelão, e continuou com modelos em outra escala.

¹¹ O Palácio da Imaginação obteve o financiamento máximo previsto pelo programa de 50.000 euros, a aplicar durante dez meses no território selecionado. Reuniu diferentes parceiros para a concretização das suas ações (Palácio..., [2020?]).

No “Recriar”, foram construídas seis estruturas de madeira para recriar o ambiente de estudo e recriou-se o diálogo entre todos os envolvidos. As crianças e jovens da comunidade haviam já identificado a vontade de melhorar os espaços de estudo e de terem melhores condições para esse efeito. Estas estruturas foram construídas e experimentadas com as crianças, desde a conceção do protótipo até a sua montagem final.



Imagem 11 – Seis estruturas flexíveis de madeira, espaço para estudo e muitos outros usos – Bairro da Emboladoura – Guimarães – janeiro 2023

136

Fonte: © Leszio.

No “Habitar”, foram realizadas ações de reconhecimento do bairro e mapeamento; as crianças passaram a usar as estruturas de madeira construídas pelo projeto para fazerem os seus trabalhos de casa; foram realizadas oficinas de fabrico de pão e cozinha vegetariana; e sessões com um pediatra e um psiquiatra foram oferecidas para a promoção da saúde física e mental. Além disso, os desperdícios da indústria têxtil foram reutilizados na construção das estruturas coletivas e em várias outras atividades, como a celebração com a comunidade do Dia Internacional do Brincar.

No “Ativar”, foram realizadas sessões sobre prevenção do abuso de substâncias psicoativas, hábitos alimentares saudáveis e benefícios do exercício físico; um mercado comunitário foi organizado; ações de sensibilização ambiental foram empreendidas; e o projeto foi divulgado nas redes sociais, por meio de exposições e apresentações públicas em vários fóruns. Tendo em conta a situação desfavorecida e isolada da comunidade, adotamos medidas para promover a inclusão, interagindo com todas as faixas etárias, em especial as crianças e jovens, mas também os idosos e pessoas que enfrentam diversas dificuldades, como dependência, tentando sempre remover o medo que impede a aproximação.



Imagem 12 – Atividade “Habitar o brincar”, integrada no projeto Palácio da Imaginação, celebração do Dia Internacional do Brincar – Bairro da Emboladoura – Guimarães – 28 de maio de 2022

Fonte: © CMG.

Esta abordagem envolveu a disposição para compreender o que era difícil de entender, superando os medos e complexos para alcançar a serenidade de não julgar, não querer determinar e não criar certezas, como mencionado por Careri (2017).

Os moradores que optaram por participar (cerca de 60) tiveram a oportunidade de estar envolvidos em todas as fases do projeto, por meio das seguintes atividades:

- i) durante a pandemia de covid-19, realizamos uma pesquisa com as crianças para avaliar as necessidades mais críticas dos habitantes, que estavam relacionadas com a falta de um espaço abrigado para lazer, convívio, atividades esportivas, culturais e melhoria das condições de estudo para as crianças;
- ii) através das ações “Interdialogar” e “Habitar o meu bairro”, descobrimos as aptidões dos residentes, como gostariam de participar no Palácio da Imaginação e onde a estrutura deveria ser implantada; e
- iii) tanto as crianças quanto os adultos participaram na criação das estruturas de madeira para “recriar o estudo” e descobriram suas próprias habilidades artesanais e o prazer na experiência do “fazer”.

Apesar de ter um orçamento reduzido, este projeto conseguiu desenvolver não só as 18 atividades a que se propôs ao longo de um ano, mas também construir seis estruturas flexíveis de madeira para o estudo e outras apropriações imaginadas pelas crianças: o Palácio da Imaginação, um espaço coberto de 7,5 x 15 metros, capaz de acomodar os usos identificados pela comunidade, e o *Imaginarium*.



Imagem 13 – A não função do *Imaginarium* é a liberdade infinita de imaginar e estar vivo – Bairro da Emboladoura – Guimarães – 13 de janeiro de 2013

Fonte: © Leszio

138



Imagem 14 – Palácio da Imaginação, estrutura comunitária com 7,5 x 15 metros de área coberta – Bairro da Emboladoura – Guimarães – 13 de janeiro de 2013

Fonte: © Leszio.

Os resultados só foram possíveis graças à dedicação e horas de trabalho voluntário de muitas pessoas que generosamente doaram seu tempo e talento para trazer um pouco mais de alegria a uma comunidade desfavorecida, isolada e estigmatizada. A criação de uma estética distinta, que incorpora qualidade visual e textual, foi considerada crucial para ajudar a dissipar as percepções negativas em relação a este lugar negligenciado. Para isso, foi dada especial atenção à qualidade estética em todas as vertentes: textual, visual e projetual. A escrita foi trabalhada para ser fiel à poesia da imaginação, e as crianças participaram ativamente neste processo, que incluiu a criação de um vídeo promocional para angariar fundos.

A seleção cuidadosa de cores e padrões realizada com as crianças e jovens criou a linguagem visual do Palácio da Imaginação em todas as peças de comunicação (logotipos, vídeos, panfletos etc.). No que diz respeito às estruturas projetadas, é importante destacar dois pontos:

- i) as estruturas de madeira foram projetadas para serem facilmente montadas, permitindo que o projeto se concentrasse no objetivo “fazer com as crianças”, são facilmente desmontáveis e transportáveis para outros locais, além de serem flexíveis e estimularem a apropriação livre e lúdica por parte das crianças;
- ii) a estrutura polivalente do Palácio, com implantação sobre o vale do rio Ave, foi decidida em conjunto com as crianças, devolvendo o bairro ao rio e favorecendo o usufruto desta paisagem agrícola.

A escolha da cor vermelha, também utilizada no Centro Histórico de Guimarães (Patrimônio Cultural da Humanidade, declarado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco), é uma manifestação simbólica e ética, lembrando os 99% do território que também precisam de nosso cuidado e atenção urgente.

Considerações finais

Tal como pretendemos realçar neste texto, as crianças são frequentemente excluídas ou invisíveis do que se designa por norma de esfera pública e política (Wyness, 2006), tornando mais urgentes e significativos os projetos que pretendem rasurar essa invisibilidade e trazer as crianças para o centro da participação no território que habitam.

As crianças são cidadãos como quaisquer outros. O facto de nas sociedades de democracia liberal não possuírem o direito de voto ou de ser eleitas não implica que não tenham ação política. A sua intervenção rege-se pelas características específicas das suas culturas infantis, e exprimem-se especificamente através de uma linguagem própria e de modos expressivos distintos dos adultos: os desenhos, a expressão corporal, as narrativas e dramatizações. Sendo um direito reconhecido, a participação das crianças é não apenas juridicamente legítima e necessária, como socialmente muito relevante. As perspetivas e opiniões das crianças são indispensáveis para reconhecer o sentido de que estes sujeitos sem direito de voto têm sobre a vida em comum e, nesse sentido, permite ampliar o conhecimento indispensável a uma ação política verdadeiramente empenhada no bem-estar das crianças, considerando as suas condições ambientais. Mas, além disso, a imaginação infantil, a imensa criatividade de perspetivas, não contaminadas pela doxa e pelas opiniões dominantes, bem como o sentido agudo do interesse coletivo tornam a participação infantil verdadeiramente útil a uma política urbana democrática.

O projeto que se apresenta, assente em metodologias participativas com crianças e, portanto, atento às suas culturas e formas de expressão, apoia-se neste

princípio. Ao propor-se a reestruturação urbana de um bairro periférico e degradado e ao assumir o “Palácio” não como um *objeto*, mas como um *processo*, mantendo o seu caráter¹² extraordinário, tornou a vulnerabilidade socioespacial do bairro no seu movimento transformador: para que cada “ser” e “todos” possam ampliar o imaginário e, assim, transpor as opressões externas e autoimpostas. O “Palácio” simboliza a vastidão e a riqueza da imaginação humana, enquanto a palavra “Imaginação” se refere à capacidade criativa infinita das crianças. Dessa forma, o “Palácio da Imaginação” pode ser visto como uma metáfora para a regeneração dos lugares mais frágeis do nosso planeta.

Este é um projeto não conformista. Apesar de feito a partir de um local específico com residentes locais, sua natureza e escopo permitem a sua replicação em outros territórios. O princípio ético adotado é o primeiro a ser repetido infinitamente: recriar um projeto utópico que aborda as necessidades e potencialidades das pessoas e do lugar, sem preconceitos, através da aceitação e empatia. Este é um ponto de partida fundamental para uma mudança comprometida com a construção de lugares de liberdade.

Referências bibliográficas

CARERI, F. *Caminhar e parar*. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

CHAWLA, L. Evaluating children’s participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes*, London, n. 42, p. 9-13, Oct. 2001. Available at: <https://www.iied.org/sites/default/files/pdfs/migrate/9113IIED.pdf>. Accessed on: 20 Dec 2023.

CORNEY, T. et al. Youth participation: adultism, human rights and professional youth work. *Children & Society*, [S.l.], v. 36, n. 4, p. 677-690, July 2022.

CROOK, D. J. Children changing spaces, changing schools. *Children & Society*, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 445-460, May 2021.

DERR, V.; CHAWLA, L.; MINTZER, M. *Placemaking with children and youth: participatory practices for planning sustainable communities*. New York: New Village, 2018.

GILL, T. *Urban playground: how child-friendly planning and design can save cities*. London: Riba, 2021.

GRACE, R. et al. Where are the silences?: a scoping review of child participatory research literature in the context of the Australian service system. *Children Australia*, [S.l.], v. 44, n. 4, p. 172-186, Dec. 2019.

HANSON, K. Reinventing children’s rights. *Childhood*, [S.l.], v. 29, n. 2, p. 149-156, May 2022.

¹² No Brasil, usa-se “caráter”.

KAUKKO, M.; WILKINSON, J.; HASWELL, N. "This is our treehouse": investigating play through a practice architectures lens. *Childhood*, [S.l.], v. 29, n. 2, p. 187-203, May 2022.

KRAFTL, P. et al. Articulating encounters between children and plastics. *Childhood*, [S.l.], v. 29, n. 4, p. 478-494, May 2022.

KRYSIK, N. *Designing child-friendly high density neighbourhoods: transforming our cities for the health, wellbeing and happiness of children*. Sidney: Cities for Play, 2022.

MANOUCHEHRI, B.; BURNS, E. A. Participation as a right to the city: Iranian children's perspectives about their inclusion in urban decision-making. *Children & Society*, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 363-379, May 2021.

NORDBO, E. C. A. et al. Promoting activity participation and well-being among children and adolescents: a systematic review of neighborhood built-environment determinants. *JBIE Evidence Synthesis*, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 370-458, Mar. 2020.

PALÁCIO da imaginação [Projeto N. 472/2020]. *Jornal dos Bairros Saudáveis*. [2020?]. Disponível em: <https://jornal.bairrossaudaveis.gov.pt/projetos/00000496/index.htm>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SARMENTO, M. Apresentação. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, ES, v. 21, n. 49, p. 1-5 jan./jun. 2019.

SARMENTO, M.; MARCHI, R.; TREVISAN, G. Beyond the modern norm of childhood: children as the margins as a challenge for the sociology of childhood. In: BARALDI, C.; COCKBURN, T. (Ed.). *Theorizing childhood: citizenship, rights and participation*. Milton Keynes: Palgrave-Macmillan, 2018. p. 135-157.

SARMENTO, M.; TREVISAN, G. The appropriation of space by children: urban materiality and the right to the city. *Paper presented at the Childhood and Materiality. VIII Conference on Childhood Studies, May 7-9, University of Jyväskylä, Finland, 2018a*. [Not published in the conference proceedings].

SARMENTO, M.; TREVISAN, G. Local childhood citizenship: programs for children's participation in the city. *Paper presented at the Child and the City World Conference, 24-26th September 2018, Vienna, Austria, 2018b*. [Not published in the conference proceedings].

SHEARN, K. et al. Mixed methods Participatory Action Research to inform service design based on the Capabilities Approach, in the North of England. *Children & Society*, [S.l.], v. 36, n. 4, p. 450-471, July 2022.

SPYROU, S. When design designs children: the importance of ontological design for childhood studies. *Childhood*, [S.l.], v. 29, n. 4, p. 471-477, Nov. 2022.

THOMAS, N. P. Child-led research, children's rights and childhood studies: a defence. *Childhood*, [S.l.], v. 28, n. 2, p. 186-199, May 2021.

TREVISAN, G. "Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós": infância e cenários de participação pública – uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. 2014. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança – Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2014.

TREVISAN, G. *As crianças, um teatro e uma cidade: relato e conclusões*. Lisboa, 2019. Disponível em: <<https://lucateatroluisdecamoes.pt/wp-content/uploads/2018/11/texto-conclusoes-conferencia.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

TREVISAN, G.; BENTO, G.; CARVALHO, M.; SILVA, C.; SARMENTO, M. Infância, espaço público e participação: a abordagem do território de aprendizagem. In: GOBBI, M. A. et al. (Org.). *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*. São Paulo: USP, 2022. p. 35-58.

WARMING, H. Childhood prism research: an approach for enabling unique childhood studies contributions within the wider scholarly field. *Children's Geographies*, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 284-296, 2022.

WYNESS, M. *Childhood and Society*. London: Palgrave-MacMillan, 2006.

142

Gabriela Trevisan, doutora em Estudos da Criança, especialidade em Sociologia da Infância, pela Universidade do Minho, Instituto de Educação, é investigadora no ProChild CoLAB, onde integra o eixo da Participação Social.

gabriela.trevisan@prochildcolab.pt

Mariana Carvalho, doutora em Património Arquitectónico e licenciada em Arquitectura pela Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FAUP), também licenciada em Belas Artes – Pintura – pela Faculdade de Belas Artes dessa universidade. Atualmente, é investigadora no ProChild CoLAB, onde integra o eixo da Participação Social.

mariana.carvalho@prochildcolab.pt

Cidália Silva, doutora em Arquitectura, área Cidade e Território; professora associada de Arquitectura e Urbanismo na Escola de Arquitectura, Arte e Design da Universidade do Minho. Membro Integrado de Investigação no Lab2PT. Foi coordenadora do "O Extraordinário do Ordinário", ProChild CoLAB (2017-2023). Atualmente, é professora visitante e pesquisadora na SRH University Heidelberg, financiada pelo DAAD.

cidalia@ead.uminho.pt

Manuel Jacinto Sarmento, doutorado em Estudos da Criança, área de especialização em Estudos Sócio-educativos. Agregação em Sociologia da Infância. Professor Associado com Agregação, aposentado, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Investigador integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC-IE). Professor visitante em várias universidades brasileiras e francesas. É membro do Conselho Superior do ProChild CoLAB.

sarmento@ie.uminho.pt

Recebido em 7 de agosto de 2023

Aprovado em 6 de novembro de 2023

Infância, pandemia e desigualdades socioterritoriais na Região Metropolitana de Belo Horizonte*

Levindo Diniz Carvalho

Luciana Maciel Bizzotto

Iza Rodrigues da Luz

Isabel de Oliveira e Silva

Resumo

Este artigo objetiva discutir como as desigualdades socioterritoriais que atravessam as experiências das crianças brasileiras repercutiram em suas relações com a dimensão territorial e com o brincar no contexto da pandemia. As análises realizadas tiveram como fonte a escuta de crianças entre 8 e 12 anos da Região Metropolitana de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, Brasil. Por meio de dados gerados com base em questionário virtual, fotografias e entrevistas a distância, reflete-se sobre como a pandemia reiterou desigualdades históricas e de que modo a diversidade de experiências das crianças durante o isolamento social foram afetadas, confrontando estudos das diferentes condições territoriais e vulnerabilidades associadas. Afirmando o reconhecimento da alteridade das crianças e considerando-as sujeitos e atores sociais plenos, busca-se refletir sobre a sua capacidade de construir interpretações consistentes acerca de suas experiências e da crise sanitária e social.

Palavras-chave: infância; desigualdades socioterritoriais; pandemia, Belo Horizonte.

* A pesquisa *Infância em tempos de pandemia: experiências de crianças da grande Belo Horizonte* foi coordenada pelas professoras Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz e pelo professor Levindo Diniz Carvalho, pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (Nepei/FaE/UFMG).

Abstract

Childhood, pandemic, and socio-spatial inequalities in the metropolitan area of Belo Horizonte

This study seeks to discuss how socio-spatial inequalities that cross the experiences of Brazilian children had repercussions over the context of the pandemic, particularly on their relations with the territorial dimension and recreation. Analyses were carried out based on listening to children, ages 8 to 12, in the metropolitan area of Belo Horizonte (Minas Gerais, Brazil). Through data generated from a virtual questionnaire, photographs, and remote interviews, we reflect on how the pandemic reiterated historical inequalities and on how the diversity of children's experiences was affected during social isolation, confronting the analyses of different territorial conditions and associated vulnerabilities. Affirming the recognition of children's otherness and considering them as full-fledged social actors, we seek to reflect on their ability to build consistent interpretations about their experiences and the sanitary and social crisis.

Keywords: childhood; socio-spatial inequalities; pandemic.

146

Resumen

Infancia, pandemia y desigualdades socioterritoriales en la Región Metropolitana de Belo Horizonte

Este artículo tiene como objetivo discutir cómo las desigualdades socioterritoriales que permean las experiencias de los niños brasileños repercutieron en el contexto de la pandemia, con especial atención a su relación con la dimensión territorial y con el juego. Los análisis realizados se basaron en la escucha de niños entre 8 y 12 años de la Región Metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais – Brasil). A través de datos generados a partir de un cuestionario virtual, fotografías y entrevistas remotas, reflexionamos sobre cómo la pandemia reiteró las desigualdades históricas y cómo se ha visto afectada la diversidad de experiencias infantiles durante el aislamiento social, confrontando estudios de las diferentes condiciones territoriales y vulnerabilidades asociadas. Al reconocer la alteridad de los niños y considerarlos sujetos de pleno derecho y actores sociales, pretendemos reflexionar sobre su capacidad para construir interpretaciones sobre sus vivencias y la crisis sanitaria y social.

Palabras clave: infancia; desigualdades socioterritoriales; pandemia.

Introdução

A pandemia de covid-19 provocou uma crise sanitária e social sem precedentes, em razão da velocidade com que o vírus SARS-CoV-2 atingiu todos os continentes e da intensidade de seus efeitos sobre a saúde pública e a economia. A doença atravessou fronteiras e a experiência de seu enfrentamento mostrou-se diversa, de acordo com as condições sociais e as políticas locais. Essa conjuntura intensificou a exclusão, ampliou a concentração de renda e penalizou, especialmente, as populações mais pobres, tanto no número de óbitos quanto na piora na qualidade de vida (Carvalho; Gouvêa; Fernandes, 2022). No que se refere aos impactos na vida das crianças, destacam-se a radical alteração do cotidiano infantil, das relações com os espaços, da convivência intra e intergeracional, e a alarmante fragilização do acesso aos direitos à educação, à proteção social, à segurança alimentar, ao lazer e à participação.

Mesmo com avanços inéditos, sobretudo na primeira década dos anos 2000, no Brasil, seis em cada dez crianças vivem na pobreza, o que corresponde a aproximadamente 32 milhões de crianças e adolescentes (Unicef, 2018), dos quais 24 milhões, além de viverem com renda insuficiente, têm um ou mais direitos negados, como moradia, água e educação, sendo o saneamento básico a privação mais recorrente. Essa situação se agravou, especialmente, a partir de 2016, em virtude das mudanças na política nacional, caracterizada pela subserviência ao mercado e pela redução drástica dos investimentos na área social, que deveriam manter ou aprimorar ações de combate à pobreza e de efetivação de direitos.

Nesse quadro, a chegada do novo coronavírus ao Brasil encontrou um Estado ineficiente e não comprometido com o bem-estar da população, além das propaladas visões e ações pautadas pelo negacionismo – da pandemia e dos meios para prevenir, tratar e controlar a covid-19. O estudo de Oliveira *et al.* (2021) indica, por exemplo, que o percentual de óbitos ocasionados por essa doença entre as crianças foi maior no Brasil do que o observado em outros países. A pesquisa evidenciou, ainda, que as desigualdades regionais e de condições de vida contribuíram mais para a mortalidade do que o número de comorbidades que a criança possuía.

Na sociedade brasileira, a histórica desigualdade social e racial é estruturante e tem sido recorrentemente discutida pelos estudos críticos sobre a infância, afirmando a luta pelo reconhecimento das crianças no plano simbólico atrelado ao direito a uma justiça distributiva desde a infância (Rosemberg, 2013). Assim, problematizar o lugar das crianças e das infâncias em um contexto de crise social aguda impõe a denúncia das imagens quebradas das infâncias pobres no Brasil e da barbárie a que estão submetidas em consequência das múltiplas desigualdades (Arroyo, 2004). Permanecemos sob a égide da modernidade e de sua falácia universalista, (re)produzindo desigualdades estruturais que constituem o pilar das relações capitalistas (Quijano, 2005).

Nosso compromisso, ao ouvir as crianças, em suas existências diversas, é o de reconhecê-las na sua alteridade e romper com uma inferioridade e um silenciamento históricos. Isso impõe a crítica ao adultocentrismo de nossa sociedade

(Rosemberg, 1976), marcada pela desconsideração das crianças nas decisões que dizem respeito a todos, o que inclui a população infantil.

Gouvêa (2011) articula diferentes campos do conhecimento para discutir os modos de conceber a criança e a infância, desde a sua menorização, caracterizada pela visão evolucionista, até as abordagens mais recentes, que resgatam a singularidade de suas formas de expressão. A autora enfatiza a complexidade dos processos de significação das crianças, nos seus contextos de vida, por meio da crítica a visões que restringem o humano ao domínio da linguagem verbal e ao seu uso como forma privilegiada de significação e expressão.

Acompanhando Gouvêa (2011), consideramos que o reconhecimento da alteridade da infância e das crianças é expresso na legitimação desse *outro* como sujeito pleno que vive a condição humana da infância – portanto, diferente e igual nas complexas relações intra e intergeracionais na construção da vida social. Com essa perspectiva, buscamos apreender os pontos de vista das crianças, tendo por base as desigualdades sociais e as singularidades das formas de percepção da realidade e de expressão dos pensamentos da população infantil, no contexto da pandemia de covid-19.

Escutar crianças em contextos de crise: aspectos metodológicos

Os dados analisados foram gerados a partir de uma pesquisa na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), capital do estado de Minas Gerais, que buscou compreender as formas como crianças entre 8 e 12 anos vivenciaram a pandemia de covid-19 e analisar as relações sociais, as experiências e os sentimentos delas nesse contexto. Pretendeu-se, também, apreender as condições de vida dessas crianças, especialmente daquelas em situação de maior vulnerabilidade social. A investigação foi realizada entre junho e novembro de 2020 e teve como participantes crianças moradoras de Belo Horizonte e dos 32 municípios que compõem a RBMH. A faixa etária foi delimitada de acordo com o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o limite inferior de idade levou em conta as habilidades das crianças para responderem a um instrumento que exigia leitura e escrita. Embora os sujeitos principais sejam as crianças, concebidas como atores capazes, o estudo observou a necessidade legal de autorização dos responsáveis e de eventual mediação de um adulto para as respostas. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).¹ A escuta dos participantes aconteceu por meio de um questionário *online* e de entrevistas a distância, uma vez que esses métodos permitiam chegar de forma rápida às crianças e suas famílias durante o período de isolamento social.

Diante da impossibilidade de definição de uma amostra intencional para acesso aos sujeitos por meio de recursos de comunicação a distância, a seleção dos participantes ocorreu mediante identificação de informantes-chave que colaboraram

¹ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae): 497520.3.0000.5149.

para fazer o questionário chegar ao público definido. Contou-se, portanto, com o auxílio de secretarias municipais de educação e de assistência social, de organizações da sociedade civil, de professores(as) e gestores(as) de escolas públicas, além de outros atores, os quais atuavam em projetos com crianças e dispunham de contatos telefônicos e/ou e-mails de familiares de crianças da faixa etária estabelecida. O questionário foi elaborado respeitando os cuidados éticos com o público participante e estruturado de modo a conter os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento logo no início, cuja continuidade de preenchimento só era permitida após a adesão do responsável e das crianças, nessa ordem. Ressalta-se que o instrumento contou com linguagem acessível tanto para familiares adultos de diferentes contextos sociais quanto para crianças da faixa etária eleita para a pesquisa.²

A investigação pretendia acessar o maior número possível de crianças, especialmente aquelas que viviam em territórios mais sujeitos à vulnerabilidade social. Logo, definiu-se como foco prioritário para os informantes-chave as instâncias da política educacional e de assistência, bem como as organizações e os atores sociais que atuam com a população pobre dos municípios da RMBH. Observa-se que esse é um limite da pesquisa, na medida em que a impossibilidade de acesso presencial às crianças, em virtude do isolamento social, implicou, provavelmente, a exclusão da população infantil em situação de maior vulnerabilidade. Além disso, a inviabilidade de definir numericamente e de estratificar a amostra impediu a utilização de recursos estatísticos de representatividade populacional. Ainda assim, ressalta-se que a grande difusão do telefone celular e do uso do aplicativo WhatsApp permitiu o acesso a crianças de diferentes estratos socioeconômicos.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, os instrumentos incluíram perguntas sobre os contextos de vida das crianças, as atividades que realizavam em seu cotidiano, as principais preocupações e sentimentos em relação à pandemia e às mudanças experimentadas com o fechamento das escolas em suas relações sociais. Ao final do questionário, constava a sugestão para a criança, caso desejasse, enviar um áudio, um desenho ou uma fotografia sobre suas experiências no período de isolamento social. Essa iniciativa buscou favorecer a expressão por meio de linguagens mais familiares às crianças (Cruz, 2008). Incluiu-se, também, uma pergunta sobre o desejo e a disponibilidade da criança de ser entrevistada por um(a) pesquisador(a), obtendo-se uma resposta positiva de 740 delas. O total de questionários recebidos foi de 2.300, tendo sido validados, conforme os critérios de idade e território, 2.021 instrumentos respondidos.

As entrevistas tiveram como objetivo ampliar a possibilidade de compreensão das respostas aos questionários, permitindo uma escuta mais aprofundada de algumas crianças sobre suas vivências. O número de entrevistas foi limitado considerando-se, entre outros aspectos, a capacidade da equipe de pesquisa no tempo disponível para sua realização, ainda na situação de pandemia. Para a definição dos critérios de escolha das 33 crianças entrevistadas, a equipe procurou contemplar

² Para mais informações sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, ver Silva *et al.* (2022).

a diversidade de gênero, raça/cor, local de moradia (BH e Região Metropolitana), escola frequentada (pública e privada) e idade. As análises apresentadas neste artigo propõem um aprofundamento na experiência de quatro crianças entrevistadas, que foram selecionadas de acordo com o local (cidade) e as condições de moradia (número de pessoas e características da casa), observando também a paridade de gênero. Essa escolha metodológica visa detalhar como a dimensão territorial e as vulnerabilidades sociais associadas a ela interferiram no cotidiano das crianças no período de isolamento social.

Joana³ é uma menina de 9 anos que se autodeclarou parda; mora com os pais e a irmã em Lagoa Santa, município conurbado⁴ com Belo Horizonte de cerca de 66 mil habitantes e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,777; e estuda em uma escola particular. Joana tem acesso a muitos brinquedos em sua casa, faz uso frequente de mídias e participa de aulas extracurriculares, o que aponta para um maior nível socioeconômico de sua família. Durante a pandemia, esteve comprometida com o isolamento social, o que lhe permitiu conhecer e explorar mais a sua própria casa.

Diego é um menino de 9 anos que se autodeclarou pardo; reside com a mãe e três irmãos em Esmeraldas, município com aproximadamente 72 mil habitantes e IDHM de 0,671. Diferentemente de Joana, ele demonstra estabelecer uma relação maior com o território onde vive, pois a rua ainda é “de areia” e ele pode brincar mais livremente com parentes e vizinhos. Diego menciona dividir o mesmo quarto com toda a família, ter usado o transporte público durante a pandemia e acessar filmes por meio de aparelho DVD e músicas com o uso de rádio, indicativos de que ele pertence a um grupo cujo nível socioeconômico é menor.

Luiza é uma menina de 9 anos que se autodeclarou “morena com descendência indígena”; mora com a mãe, embora divida seu tempo também na casa do pai e da avó, uma vez que os pais são separados e trabalham fora; e reside em Contagem, cidade de 674 mil habitantes conurbada com Belo Horizonte e IDHM de 0,756. Na entrevista, Luiza menciona se sentir triste por não poder ir à escola e que, para se entreter, fazia uso de *tablet* e assistia à televisão.

Por fim, Kauã é um menino de 11 anos que se autodeclarou indígena; reside com a mãe e os irmãos em um terreno dividido com a avó e a tia em Jaboticatubas, município de cerca de 20 mil habitantes e IDHM de 0,681. O menino relatou ter bastante contato com outras crianças e alguns adultos, no entanto, a maioria deles são familiares. Apesar disso, afirma que a família, embora numerosa, tomou cuidado no tocante à pandemia. Diferentemente dos demais entrevistados, Kauã não relatou o uso de mídias e diz ter passado a maior parte do tempo envolvido com brincadeiras tradicionais na parte de fora da sua casa.

Com base na relação entre as experiências singulares das crianças participantes e os marcadores sociais, tecemos análises sobre as repercussões das desigualdades socioterritoriais na pandemia.

³ Os nomes aqui citados são fictícios.

⁴ O termo “conurbação” refere-se à união entre municípios devido ao crescimento urbano das cidades.

Desigualdades socioterritoriais e experiências infantis durante a pandemia

A desigualdade socioespacial é a grande marca da formação das cidades no contexto latino-americano como consequência do modelo de normatização colonial e de capitalismo dependente, imposto pelo colonialismo (Rama, 2015). O avanço da agenda neoliberal, defendida, muitas vezes, como a saída possível em meio a uma crise urbana e fiscal (Freitas; Canettieri, 2022), aprofunda os processos de privatização e segregação sociorracial. Em decorrência disso, as experiências de crianças que vivem em cidades da América Latina são permeadas por dificuldade em mobilidade urbana, infraestrutura de serviços e equipamentos públicos precarizados, escassez de moradia, situação de risco de inundação ou deslizamento, violência urbana, entre outros.

O debate contemporâneo sobre a infância na cidade parte da crítica a uma concepção de criança enquanto sujeito passivo e confinado pelo imperativo da lógica urbana adultocêntrica de espaços especializados (escola, casa, igreja, *shopping* etc.). Em geral, o pensamento hegemônico sobre a infância reduz as representações em duas imagens: a da criança de camadas populares, que, ao caminhar sozinha pela comunidade, é considerada um problema social relacionado à negligência ou ao abandono; e a da criança de classe média e alta, que, ao circular livremente pela cidade, é vista como autônoma. Há, contudo, um viés de classe e raça que atravessa essa narrativa da infância protegida, uma vez que, ao observar crianças em realidades periféricas, somos levados a conclusões mais complexas sobre as experiências infantis no contexto urbano (Parga, 2004).

No cenário de pandemia, especialmente no período anterior à vacinação, quando foi realizada a pesquisa, o distanciamento social tornou-se a principal estratégia de proteção. Tendo em conta as diferentes experiências de circulação e socialização das crianças, somadas às condições socioeconômicas e de moradia desiguais, a difusão do vírus afetou, particularmente, a vida de crianças e famílias que habitam os territórios mais vulneráveis da cidade. Acrescenta-se a isso o fechamento das escolas, estimado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2021) em 40 semanas, reduzindo as possibilidades de socialização e o acesso a direitos. A seguir, destacamos os resultados da pesquisa, os quais indicam, assim como evidenciado por outros estudos (Lara; Castro, 2021; Carvalho; Gouvêa; Fernandes, 2022; Tebet; Abramowicz; Lopes, 2022), que as experiências sociais das crianças são marcadas por desigualdades sociais, territoriais, raciais e de gênero e que essas desigualdades se acentuaram com a pandemia.

A Figura 1 traz dois mapas nos quais os pontos vermelhos correspondem à distribuição das crianças participantes da investigação em Belo Horizonte e na RMBH. Do total de 2.021 crianças que responderam ao questionário, 45,5% residem em Belo Horizonte. Destas, 5,6% moram em vilas, favelas e aglomerados.

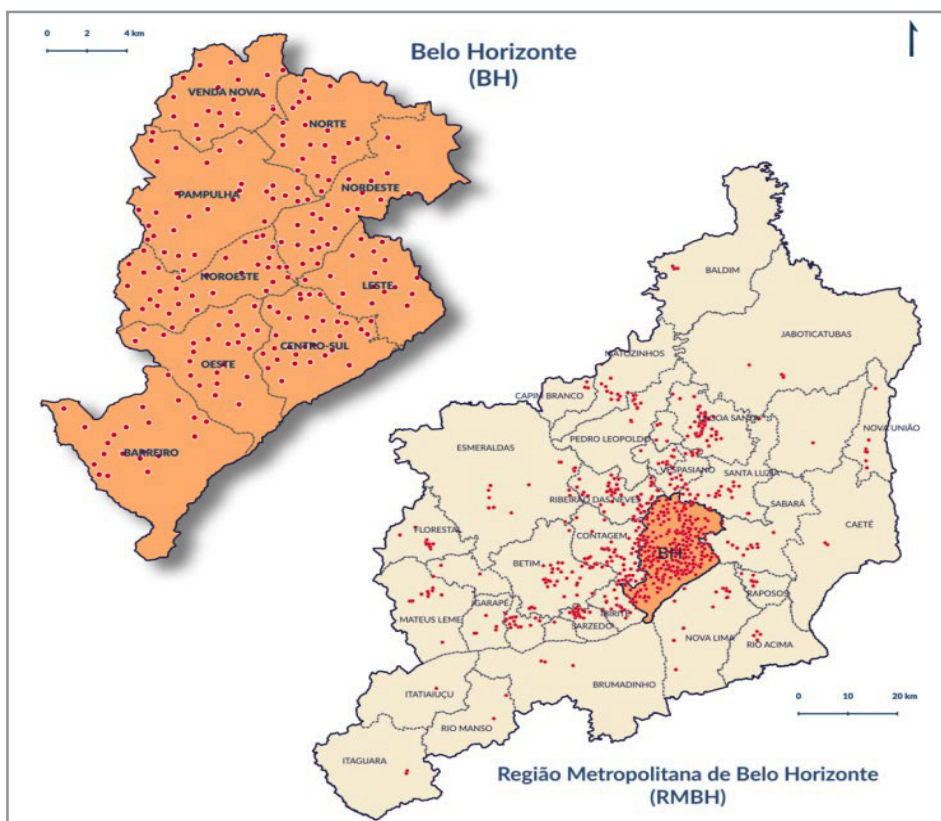


Figura 1 – Mapa de espacialização das respostas obtidas dos questionários – RMBH

Fonte: Elaboração própria baseada em IBGE (2020), Prefeitura de Belo Horizonte (2020) e Silva, Luz e Carvalho (2021, p. 29).

152

Por meio do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), construído pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), foi criada a categoria de vulnerabilidade territorial,⁵ a fim de compreender a vulnerabilidade como elemento associado às condições de territorialidade, e não aos sujeitos da pesquisa. Os resultados indicaram que 55,5% das crianças participantes residem em locais de baixa vulnerabilidade, 29,2% na categoria de média e 11,1% em territórios de alta vulnerabilidade.

De maneira geral, os dados apontaram os ambientes da casa preferidos pelas crianças e como a diversidade de condições de moradia propiciou múltiplas formas de viver o isolamento social. Os resultados sugerem, contudo, que as crianças que habitam territórios de maior vulnerabilidade brincavam em áreas externas da casa com maior frequência, o que corrobora a análise de Tebet, Abramowicz e Lopes (2022) sobre a impossibilidade do isolamento social em comunidades periféricas diante da ausência de espaços individuais.

Essa multiplicidade também se revelou, em alguma medida, nos depoimentos das quatro crianças. Enquanto Joana, Diego e Kauã, que residem em municípios menos adensados, relatam gostar de ficar a maior parte do tempo em espaços externos, como o jardim, o terreiro ou a rua, Luiza reconhece no seu quarto o espaço

⁵ O passo a passo desse exercício se encontra descrito em Silva *et al.* (2022).

favorito e mais frequentado durante a pandemia: “Porque tem tudo, né? Tem cama, tem televisão, tem roupa”. Essa fala aponta para uma experiência do emparedamento no cotidiano mesmo antes da pandemia, também pela falta de encontro com amigos, os quais não moram na rua, mas são da escola. Isso se confirma quando ela diz sair de casa somente para ir à casa da avó, onde fica enquanto a mãe trabalha, ou ao supermercado, para fazer compras com a mãe. Portanto, a irmã e o primo que frequentam a casa da avó são as crianças com quem brinca durante o isolamento social, severamente seguido pela família.

Assim como Luiza, Joana aparenta passar a maior parte do tempo em espaços da casa. Contudo, em uma tentativa de ampliar suas experiências, menciona ficar “em todos os lugares da casa”, embora passe a maior parte do tempo no jardim e na garagem, mesmo com os carros atrapalhando. Ela divide a casa com a irmã mais nova, mas a repetição das brincadeiras e a falta de pessoas de sua idade para brincar fazem com que manifeste o tédio diante do isolamento social, razão pela qual afirma sentir muita saudade dos colegas da escola. Para ajudar a distraí-la, a mãe inscreveu Joana em aulas de piano *online*.

Os meninos Kauã e Diego demonstram uma maior interação com o espaço externo da casa ou o bairro, o que os leva a acessarem menos as mídias para brincar e socializar. Kauã diz sair de casa mais para auxiliar com tarefas, como ir ao mercado, ou acompanhar a mãe no trabalho de vendas, pois ajuda a passar o tempo. Seu depoimento evidencia uma noção de coletividade no ambiente familiar: “Tem uma parte do dia que a gente ajuda a minha mãe e, na outra, a gente brinca”. Embora não possa brincar na rua ou receber amigos, afirma brincar muito com os irmãos “lá fora”: “Eu gosto mais é de ficar no terreiro de casa, porque lá pode ficar com os irmãos, soltar papagaio, brincar de esconde-esconde, um tanto de coisa”. Kauã sabe que é um menino de sorte por ter esse espaço, perante a realidade de outras crianças: “Têm crianças que não têm terreiro pra brincar”.

O terreiro é um espaço dividido com outros parentes, que também possuem casas ali. Ele brinca o dia todo com outras crianças com quem possui relação de parentesco, mas reitera: “Quando os amigos vinham, era melhor, porque a gente brincava mais”.

Diego mora com a mãe e os três irmãos mais novos em uma casa, onde também tem a sorte de dispor de um quintal cheio de árvores. Mas ele argumenta que prefere brincar na rua, porque “dentro de casa não dá, não, por causa que tá um calor”. Durante o dia, brinca de fazer papagaios para as crianças menores com o bambu que encontra na rua, técnica aprendida com seu tio. Além disso, como a rua não tem asfalto e é bem grande, anda de bicicleta e velotrol por ali. Diego ajuda a mãe em tarefas de casa, como lavar o banheiro, e gosta de ouvir *funk*, seu estilo preferido de música. No período de isolamento social, visitou a casa de parentes na roça e na cidade, revelando forte interação com um núcleo familiar ampliado. Ao ser perguntado se tinha medo de pegar covid-19, é enfático: “Não!”. E, sobre o que mais sentia falta da escola, responde: “Bom, o que eu sinto falta é de ir lá pra praia”.

Os depoimentos demonstram como as condições da moradia e do território conformam diferentes experiências de socialização. Viver em uma cidade mais

adensada viabiliza maior acesso a bens materiais e, inclusive, à educação, ao mesmo tempo que pode produzir uma sensação de insegurança e uma relação com o bairro menos atravessada por vínculo de parentesco e confiança, gerando maior emparedamento.

Conforme apontam Tebet, Abramowicz e Lopes (2022), a dimensão socioterritorial promove diferentes formas de ser impactado pela pandemia e de criar estratégias para sobreviver. Essa espacialização é perpassada pela corporeidade – assim como indica James (2000) sobre a capacidade de a agência do corpo da criança estar atrelada à sua contribuição coletiva e individual para a construção do mundo social – e, portanto, pelas relações étnico-raciais.

As diferentes experiências das crianças revelam, ainda, a importância da liberdade de circulação como processo de socialização e aprendizagem, segundo evidenciou Nunes (2002) em estudo etnográfico com crianças indígenas. A circulação pelo espaço relacionada a responsabilidades, como acompanhar a mãe no trabalho ou ajudar em tarefas domésticas, aponta para uma lógica local em que o senso de pertencimento cultural e familiar das crianças é permeado por relações de cuidado com a família e com a casa. Tais práticas promovem a circulação por meio da qual uma memória coletiva sobre o local é construída e atravessa a experiência da criança. Isso fica claro no exemplo de Diego, que aprendeu com o tio a fazer o papagaio usando restos de bambu e hoje reproduz essa prática com as crianças menores. Como ressaltam Lara e Castro (2021, p. 13, tradução nossa): “[...] reconhecer a legitimidade da responsabilidade através da perspectiva dos cuidados que as crianças exercem em sua vida diária parece ser uma forma de reconhecer sua cidadania como uma prática contextualizada e relacional”.⁶

Ressalta-se, ainda, o papel que as brincadeiras assumiram nas experiências infantis no contexto da pandemia. Como assinala Gouvêa (2011), o brincar constitui uma atividade infantil por excelência na cultura contemporânea, sendo mediante a brincadeira que a criança constrói sentidos do mundo, recriando sua realidade à proporção que explora seus limites.

Destacamos, a seguir, dados da pesquisa sobre a frequência e a relevância da brincadeira no cotidiano das crianças. A prática da brincadeira foi, por exemplo, a justificativa dada por algumas crianças nas respostas abertas do questionário para não estarem cumprindo o isolamento social, o que pode ser confirmado nestes depoimentos: “Eu estava ficando triste. Mamãe me leva em lugares que têm pouca gente e que são abertos” (menina, 8 anos); “Brinco na rua de casa, mas uso máscara” (menino, 11 anos); “Não estou cumprindo o isolamento, preciso brincar” (menina, 8 anos). Tais declarações evidenciam um imperativo da prática do brincar no cotidiano das crianças mesmo no contexto do isolamento social.

As imagens enviadas pelas crianças dos espaços onde brincavam e de seus brinquedos denotam a diversidade dessa experiência e das infâncias que se revelam

⁶ No original: *To recognize the legitimacy of responsibility through the perspective of the care that children exercise in their daily lives seems to be a way to recognize their citizenship as a contextualized and relational practice.*

no contexto urbano da RMBH. As crianças enviaram imagens de becos, lajes e quintais, mas também de origamis, bonecos de massinha, brinquedos industrializados, instrumentos musicais de brinquedo e animais, como galinhas, cachorros, araras.



Figura 2 – Fotos da laje e do beco da Vila Cafezal enviadas por um menino de 9 anos

Fonte: Silva, Luz e Carvalho (2021).

As crianças entrevistadas também expressaram com quem estavam brincando durante o isolamento social, assim como listaram algumas de suas brincadeiras mais recorrentes. Entre os parceiros de brincadeiras, foram citados irmãos, primos, amigos da rua e da escola e pais. Algumas crianças afirmaram brincar sozinhas. Esses resultados denotam que famílias e crianças, de diferentes contextos sociais, mantiveram uma convivência frequente com vizinhos ou familiares que vivem próximos. Com relação às brincadeiras realizadas por elas, muitas foram as modalidades, desde jogos eletrônicos, em *tablets* e celulares, até jogos de tabuleiro. As brincadeiras ao ar livre no quintal de casa foram as mais citadas, destacando-se jogar bola, brincar de pega-pega e esconde-esconde. Com menos frequência, apareceram também: brincar de boneca, desenhar, brincar com os animais de estimação, brincar na rua, soltar papagaio. Tal repertório informa os modos de vida e as formas de sociabilidade das crianças, também denota como o território assume um importante papel na prática do brincar e na configuração das culturas infantis (Carvalho; Silva, 2018).

O brincar, como forma de expressão e apreensão do mundo pelas crianças, ainda que circunscrito a um cenário de restrições, revelou-se diverso, foi positivado pelos participantes da pesquisa e assumiu um caráter de resistência das crianças a um contexto de crise sanitária e social.

Considerações finais

Nos limites deste artigo, discutimos a dimensão territorial e o brincar durante o isolamento social. Observou-se que as crianças, embora vivenciando o mesmo contexto de crise social e sanitária, tiveram suas experiências marcadas por diferentes condições de pertencimento, entre as quais, a condição territorial, entendida como aspecto complexo da vida na cidade. O fato de não poder sair de casa ganha características de exploração dos espaços internos da moradia e do uso das mídias para socializar, como é o caso de uma criança cujas respostas indicam seu pertencimento aos estratos sociais superiores. Em contrapartida, revela experiências de crianças das camadas populares ao apontarem que o maior tempo em casa, na convivência com os responsáveis e irmãos, significou a realização de brincadeiras conjuntas e a participação em atividades domésticas e cuidados com os mais novos, permeadas pela circulação no território.

As atividades caracterizadas como brincar revelaram tanto os limites impostos pelo isolamento social quanto a agência das crianças ao criarem situações de interação e brincadeiras nos espaços possíveis, em sua busca por interações que ocorriam conforme o território e as condições de moradia.

Escutar crianças no contexto do isolamento social significou enfrentar desafios éticos e metodológicos, principalmente no que diz respeito a como se aproximar delas sem o contato presencial. A riqueza de dados gerados indica que os instrumentos cumpriram sua função e que as crianças da faixa etária selecionada contam com recursos para interagir também dessa forma, mesmo que, em alguns casos, tenham carecido de ajuda de um adulto familiar. Assim, o compromisso ético com o direito à participação das crianças pautou todo o processo da pesquisa, cujos resultados expressam os pontos de vista delas sobre os múltiplos contextos vividos e sobre as próprias experiências, colaborando, assim, para a desconstrução de uma concepção universalista de infância.

156

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, L. D.; GOUVÊA, M. C. S.; FERNANDES, N. Crianças, infâncias e pandemia. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 42, n. 118, p. 228-231, set./dez. 2022.

CARVALHO, L. D.; SILVA, R. C. Infâncias no campo: brinquedo, brincadeira e cultura. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 189-212, jan./abr. 2018.

CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, D. M.; CANETTIERI, T. Metrópole, crise urbana e governança neoliberal. In: MENDONÇA, J. et al. (Org.). *Reforma urbana e direito à cidade: Belo Horizonte*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2022. Cap. 7, p. 97-106. (Série REURDC: Reforma Urbana e Direito   Cidade, 13).

FUNDO DAS NAOES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Pobreza na infância e na adolescência*. [S.l.]: Unicef, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

GOUVÊA, M. C. S. Inf ntia: entre a anterioridade e a alteridade. *Educao & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades e Estados*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 28 mar. 2023.

JAMES, A. Embodied being(s): understanding the self and the body in childhood. In: PROUT, A. (Ed.). *The body, childhood and society*. London: Palgrave Macmillan, 2000. p. 19-37.

LARA, J. S.; CASTRO, L. R. Children's responsibilities in a Brazilian community: citizenship as care practices. *Global Studies of Childhood*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 5-15, Jan. 2021.

NUNES, A. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças a'uwe-xavante. In: SILVA, A. L.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p. 64-100. (Série Antropologia e Educao).

OLIVEIRA, E. A. et al. Clinical characteristics and risk factors for death among hospitalized children and adolescents with covid-19 in Brazil: an analysis of a nationwide database. *The Lancet: child & adolescent health*, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 559-568, Aug. 2021.

ORGANIZAO DAS NAOES UNIDAS PARA A EDUCAO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). Dois terços do ano acad mico foram perdidos com o fechamento das escolas devido à covid-19. Brasília, DF, 27 jan. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/109412-unesco%C2%A0dois-terços-do-ano-acad mico-foram-perdidos-com-o-fechamento-das-escolas-devido-à>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PARGA, J. S. *Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Abya Yala, 2004.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Região Administrativa de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://geonetwork.pbh.gov.br/geonetwork/srv/por/catalog.search;jsessionid=0DF72F928324A8F6F41C704142A37F9B.geonetwork1#/metadata/a597567f-cfcb-4bc8-97aa-e83793bbfae5>. Acesso em: 28 mar. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

RAMA, A. *A cidade das letras*. São Paulo: Boitempo, 2015.

ROSEMBERG, F. Educação para quem? *Ciência & Cultura*, Campinas, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

SILVA, I. O. et al. Escutar as crianças em um contexto de crise: percurso metodológico e perfil dos participantes da pesquisa. In: SILVA, I. O. et al. (Org.). *Infância e pandemia: escuta da experiência das crianças*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2022. p. 25-60. Disponível em: <https://editoraufmg.com.br/#/pages/ebook/943>. Acesso em: 1 ago. 2023.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; CARVALHO, L. D. *Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2021.

TEBET, G.; ABRAMOWICZ, A.; LOPES, J. A make-believe confinement for Brazilian young children in the covid-19 pandemic. *Children's Geographies*, Oxfordshire, v. 20, n. 4, p. 421-426, 2022.

Unesco ver Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Unicef ver Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado pelas seguintes organizações: Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (PRPq-UFMG), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

Levindo Diniz Carvalho, doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professor associado da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (Nepei). É editor-assistente dos periódicos *Educação em Revista* (UFMG) e *Sociedad e Infancias* (Universidad Complutense Madrid).

levindodinizc@gmail.com

Luciana Maciel Bizzotto, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é pós-doutoranda em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (bolsista Fapesp – Processo 2022/07771-1) e pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (Nepei).

bizzotto.lu@gmail.com

Iza Rodrigues da Luz, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pós-doutoranda pela Universidade de São Paulo (USP), é professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, vice-líder do Grupo de Pesquisa Cuidado, Educação e Infâncias (CEI/CNPq) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (Nepei).

izarodriguesluz@gmail.com

Isabel de Oliveira e Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, líder do Grupo de Pesquisa Cuidado, Educação e Infâncias (CEI/CNPq) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (Nepei).

isabel.os@uol.com.br

Recebido em 29 de março de 2023

Aprovado em 14 de agosto de 2023

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

Desejos dos estudantes para o percurso casa-escola no mapeamento afetivo da cidade do Rio de Janeiro

Alain Lennart Flandes Gomez

Rafael Ferreira Diniz Gomes

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo



Ilustração: colagem com desenhos das crianças do Rio de Janeiro realizada por Daniel Mendonça (Azevedo *et al.*, 2020).

163

Introdução

A proposta deste trabalho foi lançada como um desafio inicial pelo professor Miodrag Mitrasinovic¹,¹ da Parsons School of Design, New York City – Estados Unidos da América (EUA), de forma alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Resultou na atividade “Dia D”, realizada simultaneamente em toda a rede municipal de educação no Dia Mundial do Urbanismo em 8 de novembro de 2019.

¹ Informação obtida em conversa informal com o professor, parceiro dos grupos de pesquisa Ambiente-Educação (GAE) e Sistemas de Espaços Livres (SEL), ambos do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).



NOV ...

8

A atividade foi realizada de forma voluntária, com estudantes da rede pública municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro, matriculados entre a pré-escola 1 e o 9º ano do ensino fundamental, com idades entre 6 e 15 anos. A dinâmica que subsidiou o Plano de Desenvolvimento Sustentável (PDS) do município incorporou a valorização do processo participativo, a partir da primeira infância, como premissa principal de análise.

Atividade

Mapeamento afetivo da Cidade do Rio de Janeiro

COMPOSIÇÃO DA EQUIPE

Em parceria com o Escritório de Planejamento (EPL) da Subsecretaria de Planejamento e Acompanhamento de Resultados (CVL/SUBPar) da Secretaria Municipal da Casa Civil e com a Secretaria Municipal de Educação (SME), ambos os órgãos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, os grupos de pesquisa Ambiente-Educação (GAE/PROARQ/FAU/UFRJ) e Sistemas de Espaços Livres (SEL/RJ/PROARQ/FAU/UFRJ) realizaram tal atividade com as escolas de ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro para entender a diversidade e a complexidade da cidade, por meio do olhar dos estudantes.

164



DIA MUNDIAL DO URBANISMO – DIA D



OBJETIVOS:

- (1) Produzir coletivamente o mapeamento afetivo da cidade;
- (2) Evidenciar o protagonismo das crianças e jovens como agentes transformadores da cidade;
- (3) Fomentar a reflexão, participação e formação cidadã;
- (4) Produzir resultados em forma de mapas, com linguagem acessível para as crianças;
- (5) Contribuir para o Plano de Desenvolvimento Sustentável.

PERCEPÇÃO E DESEJOS DOS ESTUDANTES



Foram aplicados formulários com duas questões:

- 1) Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.



- 2) Agora que você respondeu à primeira pergunta, descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso.



ABORDAGEM

A atividade é simples na sua concepção, mas ao mesmo tempo complexa na sua análise, porque envolve uma abordagem quantitativa a partir de respostas qualitativas. Cada estudante respondeu as fichas com suas impressões particulares acerca dos percursos realizados entre a casa e escola, de forma qualitativa. No entanto, para o estudo das representações desses trajetos, foram criadas 15 categorias de análise, como infraestrutura, equipamentos, comércio e serviço, entre outras, de forma quantitativa. Ao contar com a adesão de mais de 50% da rede municipal de ensino, a pesquisa possui uma abordagem multiescalar.



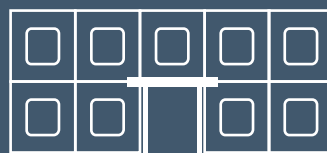
PROTAGONISMO

Ao reconhecer que uma cidade acolhedora para as infâncias é boa para todos, a atividade reforçou o protagonismo das crianças como agentes transformadores. A reflexão acerca das considerações das crianças sobre o percurso casa-escola pode sugerir pistas para o resgate da rua como um local de segurança e lazer para as infâncias.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Compreende-se a potência da atuação conjunta da universidade com os agentes públicos e privados envolvidos na gestão e nos planejamentos urbanos, para enfrentar os desafios postos às cidades do século 21 mediante processos participativos e inclusivos. Esse debate se alinha à discussão mundial sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, buscando uma alternativa viável ao enfrentamento dos grandes desafios urbanos: sustentabilidade socioambiental, segurança física e combate às desigualdades, melhorias de habitabilidade e de desempenho educacional e afetivo.





COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO (CREs)

Participaram da atividade as
escolas das 11 CREs do Município.

734 ESCOLAS

A adesão e participação
das escolas municipais foi
voluntária.



DADOS GERAIS DA ATIVIDADE



40.000 PARTICIPAÇÕES

Estudantes, participantes, técnicos e
pesquisadores.



13.373 FORMULÁRIOS

Foram analisados e tabulados
para a produção dos resultados
da pesquisa.

167



Os formulários preenchidos pelos estudantes
continham respostas com desenhos ou
escritas ou as duas formas de expressão
citadas.

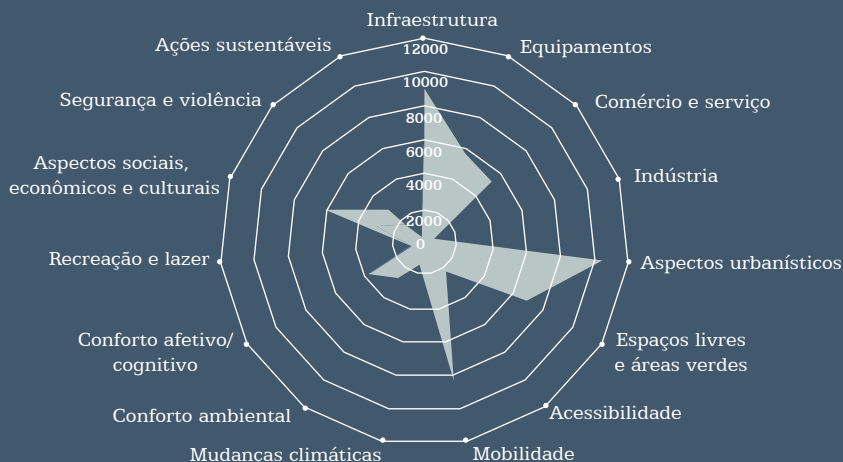


Em termos percentuais, 47,6% foi o total de
adesão da atividade, visto que o município
possui um quantitativo de 1.543 unidades
escolares em todo o território.

Resultados

PERCEPÇÃO GERAL DOS PERCURSOS CASA-ESCOLA

Síntese dos resultados avaliados em todos os contextos do município



Foram estabelecidas 15 categorias para análise dos formulários. Na percepção, os aspectos urbanísticos se destacaram. Características como edificações, iluminação pública, favelas, entre outras, foram recorrentes nas representações dos estudantes.

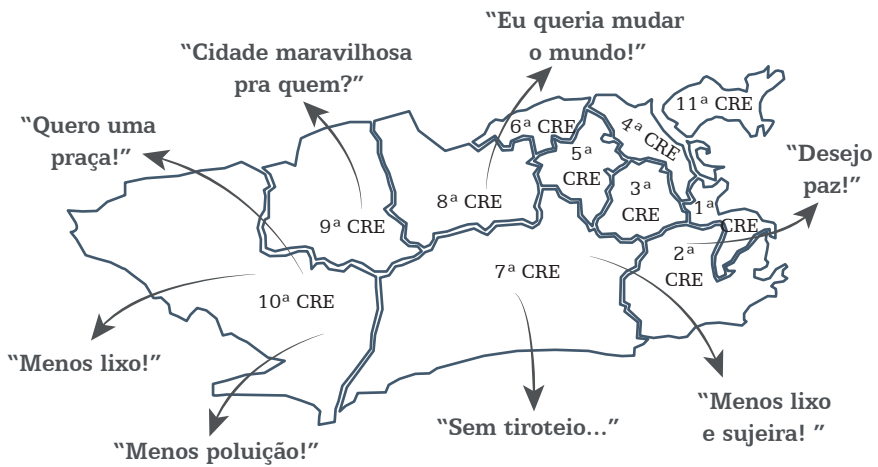
168

DESEJOS GERAIS PARA OS PERCURSOS CASA-ESCOLA

Síntese dos resultados avaliados em todos os contextos do município



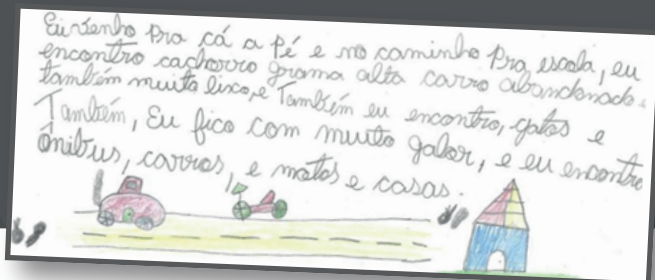
Na questão referente aos desejos, os estudantes demonstraram interesse por melhorias relacionadas aos aspectos de infraestrutura, com foco para o saneamento básico, pavimentação das ruas, limpeza, entre outros.



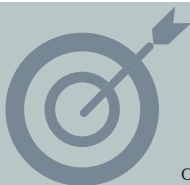
Conclusão

Cidade maravilhosa pra quem?

Nessa “urbe desurbanizada”, distinguimos escalas de sobrevivência dos diversos sujeitos em seu “habitar a cidade sem ter direito à cidade”, e a infância pobre faz parte desse grupo invisibilizado e marcado por uma realidade em que predominam as ausências e precariedades.



170



Desafios

A atividade do mapeamento afetivo contribui para entendermos a potência da cidade por meio do olhar das infâncias, bem como evidencia as precariedades. Nesses **tempos outros**, devemos também refletir sobre a educação e as escolas, em um contexto de retomada das aulas pós-pandemia, repensar a relação entre as atividades que ocorriam intramuros das escolas e aquelas que podem e devem ocupar **espaços outros** fora delas.

Como estratégia micropolítica de fortalecimento de novas centralidades, o projeto urbano construído coletivamente dá visibilidade às fragilidades, reconhece as potencialidades locais e apoia-se nas conexões representadas pelas relações entre os locais de moradia, os equipamentos urbanos e a vida na cidade.

Afinal, as crianças continuam por meio da brincadeira, da interação com os outros e de **aprendizagens outras** desfrutando e construindo suas infâncias.



Referências Bibliográficas

AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.). *Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

AZEVEDO, G. A. N. (Org.). *Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: territórios educativos em ação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Territórios-Educativos.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

AZEVEDO, G. A. N. et al. *Mapeamento afetivo dos territórios educativos da cidade do Rio de Janeiro: crianças e jovens pensando no futuro da cidade*. 2020. Relatório Final de Pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

Alain Lennart Flandes Gomez, doutor em Arquitetura pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é pesquisador do Grupo Ambiente-Educação (GAE/FAU/PROARQ/UFRJ).

alain.gomez@fau.ufrj.br

Rafael Ferreira Diniz Gomes, doutor em Arquitetura pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor adjunto do Centro Universitário Serra dos Órgãos (Unifeso) e pesquisador do Grupo Ambiente-Educação (GAE/FAU/PROARQ/UFRJ).

raffa.arq@globocom.com

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, doutora em Engenharia de Produção pelo Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora associada da Faculdade de Arquitetura (FAU) da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) dessa instituição. É coordenadora do Grupo Ambiente-Educação (GAE/FAU/PROARQ/UFRJ).

gisellearteiro@fau.ufrj.br

Recebido em 6 de março de 2023

Aprovado em 5 de outubro de 2023

reserhas

Outros olhares de fazer cidade e produzir cidadania

Lucas Vezedek

TONUCCI, Francesco. *A cidade das crianças: uma nova forma de pensar a cidade*. Tradução de Margarida Periquito. Matosinhos, Portugal: Faktoria K, 2019. 340 p.

*A gente queria desver o mundo
para encontrar nas palavras
novas coisas de ver...*

Manoel de Barros

175

O educador e psicopedagogo italiano Francesco Tonucci (Frato), em 1996, publicou a obra *La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città*, ainda inédita no Brasil. As proposições que ele apresenta provocam uma reflexão crítica das nossas práticas cotidianas de fazer a cidade e de produzir cidadania e elegem a criança como centralidade de um intento revolucionário.

A base da argumentação empreendida por Tonucci é a de que outra cidade é necessária e possível, no sentido de uma produção de vida com qualidade e sustentabilidade, de uma experiência efetivamente cidadã para todas as pessoas no ecossistema urbano. Para tanto, o autor defende que, somente garantindo a participação das crianças na construção dessa pólis e reconhecendo sua centralidade no processo democrático da vida em comunidade, alcançaremos uma transformação dos modos de vida em sociedade tão massivamente esvaziados de humanidade no momento presente.

Francesco Tonucci nos apresenta uma obra inteligente e de escrita generosamente simples, revelando ideias potentes, propostas provocadoras e relatos de experiências de audaciosa concretude. As três partes do livro – *O Projecto*, *As*

Propostas e As Experiências –, contemplam a intenção explícita do autor em provocar nossas inteligências para uma alteração radical do nosso olhar sobre as crianças, as cidades e o nosso presente-passado-futuro em sociedade. Tonucci, ainda no preâmbulo, reitera a escrita da obra como um processo estratégico para o debate sobre outras iniciativas de pensar um espaço público mais democrático. Além disso, no apêndice, reproduz o texto fundamental da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989); apresenta uma carta aberta aos cidadãos de Fano, na Itália, “a cidade das crianças”, palco principal de suas intervenções; e recupera o texto vanguardista de Lewis Mumford, “A planificação para as diversas fases da vida”, publicado na revista *Urbanistica*, em 1945, amplamente discutido ao longo do livro.

Em um prefácio epistolar, o notório filósofo Norberto Bobbio é preciso ao enfatizar “que o livro é um contínuo elogio à fantasia, à criatividade, à liberdade, à inteligência, à espontaneidade, à extraordinária riqueza de ideias e de sentimentos que é o mundo das crianças” (p. 33). Cabe destacar, na edição portuguesa, o prefácio do professor doutor Antón Costa Rico, que detalha aspectos biográficos de Francesco Tonucci e também contextualiza historicamente a vasta produção e as contribuições do autor.

O Projecto (p. 41-80)

A primeira parte do livro é a mais robusta e concentra as bases do projeto político de vida para o ecossistema urbano proposto por Tonucci com base em suas experiências como educador e pesquisador na cidade de Fano. O projeto em questão põe, de maneira radical, a centralidade do debate político sobre o direito à cidade nas crianças, a fim de pensar e propor outros modos de fazer cidade e produzir uma experiência efetiva de cidadania para todas as pessoas. Nesse sentido, Tonucci empreende um esforço significativo para contextualizar e analisar o mal-estar na vida social no ecossistema urbano, que, segundo ele, “tornou-se hostil para os seus próprios habitantes, desprovida de solidariedade e de acolhimento” (p. 55).

Tonucci analisa o processo de transformação da cidade mediante a ótica do desenvolvimento econômico, na qual a agenda do grande capital passa a compartimentar e dividir territórios numa lógica centro *versus* periferia. Esse processo gera uma segregação socioespacial denominada de gentrificação.¹ Nesse ponto, Tonucci destaca que essa cidade entregue à especulação imobiliária, focada numa política de serviços centralizados, acaba por segregar, em regiões periféricas, as populações socialmente vulneráveis. Soma-se a isso o crescimento não planejado dessas regiões, a produção de cenas de violência, a precariedade e negação de direitos em uma periferia que, para o autor, desenvolve-se sem o mínimo de estrutura e equipamentos públicos e culturais “sem praças, sem espaços verdes, sem monumentos” (p. 43).

¹ “O termo refere-se a processos de mudança das paisagens urbanas, aos usos e significados de zonas antigas e/ou populares das cidades que apresentam sinais de degradação física, passando a atrair moradores de rendas mais elevadas. Os ‘gentrificadores’ (*gentrifiers*) mudam-se gradualmente para tais locais, cativados por algumas de suas características - arquitetura das construções, diversidade dos modos de vida, infraestrutura, oferta de equipamentos culturais e históricos, localização central ou privilegiada, baixo custo em relação a outros bairros [...]”. (Alcântara, 2018).

Trata-se aqui de observar o impacto dessas mudanças na produção das subjetividades humanas, que passam a ser profundamente atravessadas por valores capitalistas, os quais acabam por ditar novos critérios de desenvolvimento, como a separação e especialização dos espaços e das competências, o que tem como consequência a imposição de lugares para cada diferença inerente às dimensões da vida, seja econômica, de gênero, educacional, e, sobretudo, geracional. Em outras palavras, os territórios específicos e limitados a serem ocupados por crianças, velhos, e assim por diante. Tonucci denuncia o quanto essa especialização produz uma cidade sem vida, a qual renuncia à sua característica fundamental, que é a da partilha e da convivência comunitária, da cidade como espaço da alteridade.

Tonucci se utiliza de situações cotidianas, como as da família e da casa, para demonstrar de que modo as experiências de nascimento e morte, por exemplo, são deslocadas desses contextos e passam a encerrar um destino de rotina sem variações, impossibilitando a vivência de experiências significativas, desafiadoras, que viabilizam o desenvolvimento de estratégias individuais e coletivas de cuidado. Ao analisar as transformações do espaço da casa e suas reverberações nos modos de subjetivação, o autor põe em evidência a lógica adultocêntrica, que restringe os espaços de socialização e de convivência de crianças e velhos, os quais passam a ser prisioneiros de espaços apertados, varandas e pátios, espaços fictícios que sacrificam as potencialidades lúdicas da experiência infantojuvenil e do direito ao brincar e à convivência familiar e comunitária.

Francesco Tonucci aponta a lógica da separação e da especialização dos espaços como uma tendência dominante no ecossistema urbano, que cria serviços e estruturas independentes e autossuficientes. Nesse sentido, o autor aborda a questão da política dos serviços, tida como uma resposta ao desconforto e à degradação dos ambientes urbanos, como um equívoco. Ele analisa, assim, o mal-estar, as rupturas, os distanciamentos causados pela lógica da separação que impacta sobremaneira a vida, os afetos e a história das pessoas, impondo o desencontro e impedindo a comunicação e a convivência familiar e comunitária. De acordo com Tonucci, essa lógica de especialização, ao visar à qualificação dos serviços para compensar a separação dos espaços, prejudica as crianças e os velhos, justamente por serem grupos etários historicamente tratados como passíveis de tutela e controle. Para o autor, é esse movimento que coloca em marcha uma operação que aponta para a perda da esperança e para a resignação, como se a cidade já fosse dada como perdida, sendo que “os serviços ajudam a suportá-la, sem esperar alterá-la” (p. 50).

Numa situação urbana que se coloca difícil para todos, é a criança a mais onerada, uma vez que “os serviços, pensados para os adultos, não são bons para a criança” (p. 51). Exemplo disso são os parques infantis, que são idealizados pelos adultos para os adultos, apesar de terem as crianças como destinatárias. Tonucci empreende uma análise criteriosa, com vistas a denunciar a artificialidade dos parques infantis, no alto de sua padronização intencional, que os concebe como espaços planos, cercados e que impedem o brincar livre, como o esconde-esconde, parte importante das brincadeiras das crianças. São, assim, segundo ele, espaços projetados para permitir a vigilância dos adultos, que determinam e limitam a

diversidade das brincadeiras. O autor considera a estereotipia dos parques infantis uma representação da lógica de controle adultocêntrica, juntamente aos demais serviços para a infância, que são geralmente pensados para responder às necessidades dos adultos, como as creches e a pré-escola.

Tonucci chama a atenção para o quanto nos acostumamos com soluções que oneram as crianças e parecemos não querer admitir outras possibilidades, nem sequer pensar a esse respeito. Podemos mencionar, como exemplo, a flexibilização dos contratos de trabalho dos adultos que constituem família com crianças em idade de escolarização. Com base nisso, o autor desenha indagações pertinentes: existiriam outras vias nas quais uma vida significativa seja possível? Há soluções que não apontem para saídas individualistas e privadas, que tendem a transformar a casa em uma fortaleza que demanda de nós uma defesa do mundo social? Existem outros arranjos que não se fundem no imperativo da compra de uma ideia de segurança que justifique o cerceamento da liberdade e do convívio social? Caminhos que não levem ao abandono da cidade? São questionamentos para os quais Francesco Tonucci tenta nos sensibilizar, pois entende que “a cidade abandonada torna-se ainda mais perigosa, mais agressiva e desumana” (p. 57).

Nesse caminho, Tonucci eleva a participação social e política como uma via de solução possível e contrária ao discurso de defesa de projetos urbanos individualistas e excludentes, que, para ele, constituem assimetrias sociais absurdas, em nome de um discurso de progresso. Dessa forma, o autor aponta os desafios de tal intento, visto que essa solução requer uma mudança estrutural que não necessariamente implique retrocessos e reduções simplórias de questões tão caras que nos permitam “seguir em frente de forma diversa, nova, adequada à complexidade e à riqueza do mundo de hoje, mas sem renunciar à sociabilidade, à solidariedade, à felicidade” (p. 59).

Tonucci delata o quanto a cidade é pensada, projetada e avaliada, assumindo como parâmetro o padrão de um cidadão médio com as características de um “adulto, masculino e trabalhador, e que corresponda ao eleitor forte” (p. 59). Desse modo, para o autor, as pessoas que não comungam de tais características seriam consideradas cidadãs de segunda categoria, com menos direitos ou sem eles. Nessa perspectiva, assumir a criança como parâmetro em lugar desse dito cidadão médio padrão é, para Tonucci, modificar, atualizar e melhorar os serviços para a infância, sendo essa uma responsabilidade da administração pública. Diferentemente de criar oportunidades e estruturas novas para as crianças ou de apenas defender seus direitos, trata-se aqui de “baixar o ponto de vista da administração até à altura da criança, para não perder ninguém” (p. 61), de aceitar a diferença que a criança traz consigo como uma garantia de todas as diversidades. Assim, o autor defende um dos seus principais argumentos ao afirmar que, “quando a cidade estiver mais adaptada às crianças, estará mais adaptada a todos” (p. 60).

A escolha pela criança como parâmetro tem motivações psicológicas e sociológicas precisas, assim como antecedentes históricos importantes, elevado sentido moral e um peso político considerável. Tendo isso em vista, o autor elenca alguns argumentos que visam sustentar sua proposta. Primeiro, a capacidade

inventiva da criança e a importância da brincadeira para o desenvolvimento e a experiência de aprendizagem e prazer, sendo que, para Tonucci, “a criança, através da brincadeira, vive uma experiência rara na vida [...], a de se confrontar sozinha com a complexidade do mundo” (p. 64). Ele menciona os estudos de Lewis Mumford e Joseph K. Hart, de 1945, para sustentar a afirmação de que as cidades se esqueceram das crianças e são pensadas e projetadas para adultos produtivos, sendo que mulheres, jovens e velhos também são deixados de lado. Com isso, Tonucci busca denunciar os perigos do isolamento nas grandes cidades em contraponto ao direito à solidão e ao recolhimento.

Assim, Tonucci adentra o tema da solidão das crianças relacionado a mudanças sociais e históricas importantes: de um lado, uma onda de reconhecimento da criança como sujeito de direitos; de outro, a mudança cultural em relação ao controle de natalidade e à cultura do filho(a) único(a), reservadas aqui as diferenças entre as classes sociais mais abastadas e as mais pobres. Sobre isso, o educador italiano destaca, ainda, a clausura das crianças no ambiente da casa, que se funda no discurso supervalorizado da segurança, bem como a exposição delas à tv e aos meios de comunicação de massa, o que reitera e fortalece a cultura do consumismo exacerbado.

Em outro ponto, Tonucci expõe a negação, às crianças, do direito ao presente, ao hoje, considerando que estas são sempre tratadas como menores, como valendo por aquilo que virão a ser, pelo que ainda podem se tornar e não por aquilo que são. O problema que se coloca aqui, então, seria tratar a criança como um futuro cidadão, negando no presente sua cidadania. Essa condição de menor, segundo Tonucci, expõe a criança a riscos consideráveis de controle, tutela e violação de direitos, pois tem como consequência a emergência de um discurso de vigilância contínua frente ao medo e à probabilidade de alguma violência se concretizar. Em resposta a esse cenário, Tonucci propõe explicitamente que o bem-estar, a participação e a partilha sejam o foco das intervenções imediatas e não a violência em si, uma vez que ele acredita que a segurança das crianças é uma “consequência da confiança que os adultos souberem reconhecer aos seus filhos, e não do medo e da defesa” (p. 76). Além disso, para o autor, reconhecer à criança o *status* de cidadã significa abandonar de vez a concepção menorista, que, entre outras coisas, limita e restringe a autonomia e a liberdade das crianças.

Por fim, Tonucci parte em defesa das potencialidades da criança, destacando o quanto elas são nosso passado, presente e futuro, tendo, assim, uma faculdade inerente de mobilizar e gerar identificação, algo fundamental para a efetivação da proposta de pensar outra cidade, o que implica alterar radicalmente comportamentos e hábitos individuais e coletivos. Para o autor, a criança é mais forte, também, por não ser facilmente corruptível no que se refere à inventividade necessária para se pensar soluções e caminhos para o desafio da vida partilhada nos ambientes urbanos. Nesse sentido, seria justamente por não terem historicamente participado das decisões da vida comunitária, por não terem tido suas necessidades acolhidas, que as crianças carregam a possibilidade de uma mudança significativa de paradigma. Trata-se aqui, reitera Tonucci, de um projeto revolucionário para seguir em frente, em virtude de, “se escolhermos a criança como novo parâmetro da mudança, teremos

de seguir um caminho completamente novo, para o qual os velhos equilíbrios e os velhos compromissos já não serão válidos” (p. 79).

As Propostas (p. 85-177)

Na segunda parte do livro são apresentadas as vias pelas quais o projeto de uma cidade das crianças se mostra possível. A primeira delas, e já em curso na cidade de Fano, é a da instituição do que Francesco Tonucci nomina de *Laboratório dedicado à elaboração e ao desenvolvimento do projecto “a cidade das crianças”* (p. 85). O autor utiliza como alegoria o personagem criado pelo escritor italiano Carlo Collodi, o “grilo falante”, como uma forma de evocar a função prioritária do laboratório em questão, de se posicionar como uma espécie de consciência do poder público municipal, que se atenta para todas as intervenções que venham a se distanciar da priorização das crianças na elaboração e revisão das políticas públicas. Tonucci evidencia o quanto essa função é incômoda e põe o laboratório em um “conflito permanente” (p. 86), apesar de proporcionar uma riqueza de estímulos e um debate político de alto nível num plano real e concreto. Há um destaque aqui para o fato de o laboratório exercer “uma função educativa em relação aos governantes e aos cidadãos” (p. 86). Nesse sentido, Tonucci amplia esse escopo e nos provoca ao afirmar que o laboratório “deverá ajudar os adultos a reconhecerem as crianças, as suas necessidades, os seus direitos; e, também, a ouvi-las e a compreendê-las” (p. 86). Da ótica do autor, a proposta em questão não deve significar mais despesas, e, sim, um gasto mais eficiente dos recursos já disponíveis, no sentido de utilizar o “orçamento normal de modo diferente, não para coisas novas, mas sim para realizar as que já estavam previstas, dentro de uma nova perspectiva” (p. 87).

Tonucci detalha algumas resoluções que considera fundamentais para caracterizar as propostas para uma cidade das crianças, dentre as quais se pode destacar:

- 1) a atribuição do papel de protagonistas às crianças, permitindo que expressem suas opiniões e a garantia de que sejam ouvidas, compreendidas e acolhidas;
- 2) a instituição de um conselho formado por crianças, para que elas possam ter a oportunidade de expor seus pontos de vista e pensamentos sobre as questões da cidade, tendo o apoio dos adultos quanto à atenção para suas especificidades, considerando suas potencialidades e possíveis dificuldades;
- 3) a participação das crianças no processo de projeção e planejamento dos espaços urbanos, possibilitando que suas ideias, propostas e soluções para problemas urbanísticos sejam consideradas e acolhidas pelos adultos, tendo em vista a necessidade de formação desses profissionais para o trabalho em colaboração com as crianças;
- 4) o desenvolvimento nos adultos de uma nova sensibilidade, com base em experiências e projetos diversos que contem com a participação das crianças;

- 5) a construção de situações e contextos os quais possibilitem a saída das crianças sozinhas de casa, o que fortalece a autonomia e salvaguarda delas do direito de ir e vir, de circular pelos espaços comuns e explorar o mundo real, vivendo experiências pessoais que demandem ou não solução de problemas e superação de dificuldades;
- 6) a criança como um sensível indicador ambiental em relação à cidade, sendo um indicativo de saúde do ambiente urbano o fato de ela conseguir brincar e passear sozinha pela cidade;
- 7) encontrar novos aliados das crianças, a exemplo dos velhos, das polícias, dos lojistas/comerciantes, o que garante o direito à convivência familiar, geracional e comunitária;
- 8) promover adaptações do ambiente urbano, gerando mais autonomia, segurança, identificação com a cidade, mobilidade e ocupação dos espaços públicos, como ruas, praças e equipamentos culturais, de modo a “devolver às nossas ruas o seu papel social, como lugar público do encontro, do passeio, da brincadeira” (p. 153); e
- 9) adaptar as escolas às necessidades das crianças e fortalecer a experiência democrática fundamentada em vivências concretas de participação na construção e modificação dos espaços educativos formais e não convencionais, como os espaços de convivência, os projetos sociais e a própria rua.

Assim, produzindo e reforçando a cidadania em uma cidade mais sustentável, onde todas as crianças possam ter, de modo equânime, o sentimento de “contar e ter influência nas decisões” (p. 174).

As Experiências (p. 185-290)

Finalmente, na terceira parte da obra, Tonucci propõe uma análise cuidadosa das práticas cotidianas que ousaram experimentar outros modos de fazer cidade, tendo as crianças como medida. O autor retoma todas as argumentações descritas anteriormente, de modo a expor cada experiência que motivou a escrita e publicação do livro. Essa seção é utilizada para detalhar as propostas, atividades e iniciativas já apresentadas nas duas primeiras partes do livro, algo de natureza didática e estratégica em termos metodológicos, uma vez que Tonucci se interessa em comprovar a perspectiva de replicabilidade dessa experiência em outros contextos urbanos. O conteúdo é organizado e apontado por meio de fichas, consideradas por ele um “testemunho modesto, mas otimista, da possibilidade de realização do projecto” (p. 185).

Vale destacar que a maioria das experiências descritas nessa parte da obra, como já enfatizado pelo autor no decorrer do livro, advém do Laboratório de Fano, instituído em 1991. Tonucci chama atenção para o fato de que, apesar de se tratar

de um local pequeno, a Cidade das Crianças, em Fano, encontrou igualmente complexos desafios que poderiam ser observados em cidades de maior porte.

A cidade das crianças: uma nova forma de pensar a cidade é um livro que concentra argumentações necessárias e atuais para as discussões sobre sustentabilidade e salvaguarda de direitos humanos básicos, incluindo especificidades como o direito à provisão, proteção e participação das crianças. Nesse sentido, a alteridade das crianças é tomada como uma referência fundamental para se pensar o direito à cidade. Pode-se considerar que Francesco Tonucci, o Frato, alcança com esse livro o objetivo de apresentar detalhadamente as bases de um projeto político de sociedade, implicado com um desenvolvimento social sustentável, e o faz com base no relato de experiências concretas e exitosas.

Há de se ter em vista o compromisso do autor em não menosprezar a complexidade de suas proposições, que demandam, assim, um esforço individual e coletivo de pessoas e instituições. Nessa perspectiva, Tonucci demonstra a aplicabilidade de um projeto de sociedade que demanda uma alteração radical de um paradigma adultocêntrico para uma cultura de respeito pela criança cidadã, reconhecida como sujeito de direitos, que deve ser respeitada tanto em suas vulnerabilidades como, também, em suas competências. Reconhecer e eleger a criança como prioridade nos modos de fazer a cidade e de produzir cidadania é valorizar suas culturas e seus modos específicos de ver e dar sentido ao mundo. Ao assumir esse posicionamento ético-político, podemos nos considerar parte da comunidade de “infancialistas”, como defende a professora e pesquisadora Juliana Prates Santana (2022), em seu manifesto a favor da cultura da infância.

Nesse livro, Francesco Tonucci nos oferece todos os indícios de que “a cidade das crianças é uma utopia concreta, uma utopia sustentável” (p. 180) pela qual vale a pena lutar, uma vez que, para assumir a criança como justa medida em benefício comum de todas as pessoas, é preciso compreender verdadeiramente que “a cidade das crianças não é um projecto para as crianças, mas para a cidade” (p. 180), na expectativa de que olhares diferentes podem, genuinamente, ver coisas diferentes, como nos ensina *Menino do mato*, de Manoel de Barros.

Trata-se aqui de uma obra que se destina não só a pesquisadores(as) das infâncias, da educação, dos direitos humanos e do direito à cidade, como, também, a todas as pessoas que se interessem pela produção de uma vida comunitária que seja democrática, sustentável e comprometida com o bem-estar social.

Referências bibliográficas

ALCÂNTARA, M. F. Gentrificação. In: ENCICLOPÉDIA de Antropologia. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/gentrificacao>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BARROS, M. *Menino do mato*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015. Disponível em: https://img.travessa.com.br/capitulo/ALFAGUARA/MENINO_DO_MATO-9788579624087.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

MUMFORD, L. La pianificazione per le diverse fasi della vita. *Urbanistica*, Istituto Nazionale di Urbanistica, [Roma, Italia], n. 1, p. 7-11, 1945.

SANTANA, J. P. Um manifesto a favor da cultura da infância. In: LUNETAS: múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias. [São Paulo], 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/manifesto-cultura-da-infancia/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

Lucas Vezedek, mestre em Psicologia do Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI/UFBA), é psicólogo e integrante do Grupo de Estudos Interdisciplinares Infâncias, Crianças e Contextos (GEIC/UFBA).

lucas.vezedek@gmail.com

Recebido em 5 de julho de 2023

Aprovado em 31 de agosto de 2023

“Docha”: pelo direito à reinvenção do espaço por bebês e crianças

Sonia Maria Fernandes

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias – por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. 199 p.

Fruto do memorial para promoção a professor titular de Jader Janer Moreira Lopes, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o livro destina-se a pesquisadores e pesquisadoras das infâncias e suas espacialidades, trabalhadores e trabalhadoras da educação e, acima de tudo, pessoas que reconhecem a potencialidade da criança em relação à invenção do espaço. A obra conta com o prefácio de Serguei Jerebtsov, professor titular do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade Estatal de Pedagogia da Bielorrússia, que destaca, entre outras coisas, a relevância do conceito de topogênese, enquanto teoria do desenvolvimento espacial da vida.

Além de propor que olhemos para as vivências das crianças em territórios diferenciados como forma de “desacostumar geografias”, Jader Lopes nos sugere o exercício de “desacostumar linguagens”, olhando para a potencialidade criativa das infâncias. E ele o faz, por exemplo, atribuindo ao livro a condição de “terreno baldio” e, em seguida, nomeando o sumário de “aspirações”. Esse movimento, de desacostumar, de “fazer do renascimento da palavra uma constante ressurreição” (Bakhtin, 2023) repetir-se-á muitas vezes durante a leitura e, também, com a incorporação ao seu léxico teórico-metodológico de palavras criadas por crianças em brincadeiras, como a palavra “Docha”.

O autor faz a interlocução de histórias da sua própria infância, histórias de outras crianças, bebês e adultos – em diferentes tempos e espaços –, relatos de pesquisas e referências literárias com a geografia das infâncias (Lopes; Vasconcellos, 2005), a teoria histórico-cultural, a filosofia da linguagem e autores como Lev Vigotsky, Alexander Luria e Mikhail Bakhtin. Ainda compõem o livro, crônicas e

poemas do autor, imagens de mapas e objetos produzidos por crianças, além de ilustrações e fotografias. Essa escolha epistemológica, não hierárquica, mostra-se ética e política e demonstra que “a gente não se faz como gente sozinho” (Lopes, 2021, p. 29).

Estruturalmente, a obra está dividida em 13 capítulos (nomeados “livros” e numerados de zero a 12) que trazem, logo abaixo do seu título, verbos como palavras-chave que nos revelam o modo de o autor articular vivências, interpretar os escritos e ampliar conceitos de outros teóricos que fundamentam as suas pesquisas. Entre esses verbos, alguns são de uso mais frequente e de compreensão mais direta:

- liar (-se às pessoas e outras formas de vida, ao mundo);
- enlear (assim como os bebês, emaranhando-se nos espaços);
- estilhaçar (em referência ao registro fotográfico feito por Nick Ut da menina Phan Thi Kim Phúc, que aparece correndo nua durante um bombardeio na Guerra do Vietnã e, também, ao livro *O homem com um mundo estilhaçado*, de Alexander Luria);
- germinar (sobre as sementes de frutas engolidas na infância e que os adultos, num misto de fazer medo e fazer rir, dizem que germinarão);
- fabular (diz respeito à importância da imaginação e ao termo “atividade criadora”, de Vigotsky);
- metamorfosear (sobre como as pessoas se transformam com o meio e o meio se transforma com elas, como viver “à moda paisagem”);
- desacostumar (os espaços).

E outros nem tão usuais, não dicionarizados, mas não menos legítimos:

- girinar (que vem do ato de pescar girinos na infância);
- galeriar (imaginar e adentrar espaços como se fossem galerias, “moradas do sonho”, na concepção de Walter Benjamin (2009), em seu livro *Passagens*);
- arvorear (-se, no sentido de enraizamento das aprendizagens, de Vigotsky);
- e
- verbear-criançar (num exercício de abandonar lógicas adultocêntricas, observando as vivências das crianças nos espaços para que outras espacialidades e linguagens existam).

Ao propor uma teoria sobre a espacialização da vida, Jader Lopes amplia o conceito de vivência (*perejivanie*) desenvolvido por Vigotsky e entendido como a relação de unidade, simultaneamente, independente e indissolúvel entre o sujeito e o meio social, ressaltando nele a dimensão espacial. Vivência espacial é, portanto, potencialidade. Resgatando a história pessoal do teórico bielorrusso desde a sua infância, descrita por Sobkin (2017), que vê no seu interesse precoce pela filosofia de Spinoza, pela literatura de Shakespeare, bem como na sua relação com a arte,

mas, sobretudo, nas suas críticas teatrais, o conjunto de postulados para a formulação da teoria histórico-cultural, logo,

[...] é olhando para o palco e a plateia, para esses dois panos que se encontram, para suas fronteiras, que Vigotsky tece a concepção de vivência, pois, assim como na estética teatral, em que o plano social (o do espetáculo) e o plano individual se fundem para o emergir do novo, em cada um dos que ali se presentifica, a vida também se faz. Esse movimento que vem do palco passa singularmente por cada um e retorna ao palco, em um processo constante, em uma oscilação em que se desenvolve o existir das pessoas e do grupo. (Lopes, 2021, p. 100).

Com essa analogia entre a vida e o teatro, estando sujeito e meio num mesmo plano, o autor demonstra que é na confluência da filogênese e na consideração dos movimentos da trajetória humana que compõem a sociogênese, que a ontogênese humana se transforma, revelando os processos superiores humanos. Ao evidenciar o espaço geográfico como forjador de culturas, a partir do meio social, a topogênese possibilita a criação do novo. Para Lopes (2021, p. 112), “reconhecer a gênese do *tópos* é reconhecer a condição autoral humana”, que se converte em liberdade espacial. Esse movimento caracteriza bebês e crianças como sujeitos geográficos ativos, seres humanos em *continuum*, produtores de culturas, linguagens, espacialidades e tempos.

A palavra “Docha” aparece pela primeira vez no “livro 7” e transforma-se em conceito, reaparecendo muitas outras vezes ao longo da publicação. Após descrever a cena cotidiana de uma creche, onde nenhum dia é igual ao outro, em que crianças, ao ouvirem uma história sobre animais do cerrado, transportam-se para esse ambiente e trazem-no para o momento presente, Jader Lopes (2021, p. 133) nos conta que,

[...] nessa mesma creche, um projeto desenvolvido com crianças sobre dinossauros chegou à conclusão, após intenso debate sobre a extinção desses seres na superfície terrestre, que houve, sim, o choque do meteoro que atingiu nosso planeta há alguns milhões de anos atrás. Mas ele não foi responsável pelo desaparecimento, uma outra hipótese foi criada, eles fugiram para um local chamado “Docha”, um outro mundo e aí estão até hoje, escondidos dos seres humanos e vivendo suas vidas.

Com esse relato, o autor nos mostra a potência da criatividade das crianças em relação à linguagem e à gênese do espaço, a topogênese. Ele argumenta que se a vivência é a inter-relação entre o plano social e o plano pessoal na vivência espacial, Docha (agora como conceito, por isso sem aspas) se constitui como interespaçialidade. Este não é um lugar entre dois mundos já existentes, não é um entrelugar, é um novo lugar. Docha, ou a interespaçialidade, representa a unidade, e, também, a contiguidade, pois não diz respeito à internalização do mundo externo pelo mundo interno, mas ao que acontece entre os movimentos existentes no espaço, e em bebês, crianças e pessoas adultas. Ao assumir que toda relação espacial é interespaçial, o autor nos propõe, ainda, o deslocamento da noção de identidade (atrelada muitas vezes erroneamente ao território) para a de alteridade, compreendendo-se que

a relação entre espaços e pessoas é comumente mediada axiologicamente e produz peculiaridades que nos formam como indivíduos.

Muitas são as ideias, os conceitos e os termos apresentados nesta obra, reelaborados, oxigenados, recarregados de vida, que nos fazem, em nossas vivências com crianças, dispensar os cristalizados topoadultocentrismos. A título de conclusão, gostaria de destacar a proposta de amorosidade espacial e justiça existencial, termos interdependentes, que em sua concretude manifestam-se como elos da interespacialidade. Partindo da ideia de Paulo Freire (2004), que o ato amoroso é um ato político, capaz de transformar o mundo, liada à concepção do ato ético, ou ato responsável, de Bakhtin, o qual vê a ação como uma forma de comprometimento diante do outro. O autor enseja o reconhecimento de que crianças e bebês se relacionam com a sociedade, entre tantas outras potencialidades, como criadores de cultura espacial, embora, muitas vezes, sejam colocados à margem, numa condição de menores. Jader Lopes (2021, p. 166), chama nossa atenção, então, para uma amorosidade ética e insubmissa “que rompa com as desterritorialidades das palavras e dos movimentos, que permita a efetiva transformação”, reconhecendo que,

[...] a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, nem na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem e, por serem produtoras de cultura e de geografias, enriquecem nossa condição humana. (Lopes, 2007, p. 55).

Por fim, posso dizer que não estive naquela creche e nunca pisei em Docha (pelo menos não fisicamente), sequer havia ouvido falar de tão elaborada teoria sobre o desaparecimento dos dinossauros da face da Terra. Mas, como uma pessoa que acredita na invenção e reinvenção dos espaços por crianças e bebês, posso afirmar, com toda a convicção, que Docha vive em mim!

188

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora, MG: Feme, 2005.

LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, geografia da infância: algumas reflexões para quem produz geografia com as crianças. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. (Org.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-55.

LURIA, A. R. *O homem com um mundo estilhaçado*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOBKIN, V. As resenhas teatrais de L. S. Vigotski como início da concepção histórico-cultural. In: *ESTUDOS sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília, DF, UniCEUB, 2017. p. 7- 33. (Veresk Cadernos Acadêmicos Internacionais, v. 3). Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/11339/3/VERESK%20%281%29.pdf> . Acesso em: 15 ago. 2023.

Sonia Maria Fernandes, mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma universidade, na linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação. Atua como professora da educação básica nas redes municipais de Curitiba e de São José dos Pinhais, no estado do Paraná.

soniamaria@ufpr.br

Recebido em 30 de março de 2023

Aprovado em 13 de julho de 2023

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre educação, cidades e infâncias desiguais

Marcia Cristina dos Santos

Marcia Baiersdorf

AUTHIER, Jean-Yves; LEHMAN-FRISCH, Sonia. Variations sur un thème: les manières d’habiter des enfants dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco. *Métropoles [online]*, n. 11, 2012. Mis en ligne le 12 déc. 2012. Disponible en: <https://journals.openedition.org/metropoles/4584>. Consulté le 18 août 2023.

193

O sociólogo e pesquisador, da Universidade Lumière Lyon 2, e a geógrafa e pesquisadora, da Universidade Paris Nanterre, apresentam resultados de uma pesquisa em que analisam as representações, as práticas e as sociabilidades de crianças em três bairros gentrificados: Batignolles em Paris, Stoke Newington em Londres, e Noe Valley em São Francisco. Procuram contribuir com os poucos trabalhos que comparam crianças residindo em bairros do mesmo tipo, propondo-se a estudar, tomando as crianças como base, as relações de coabitação que se instauram entre as famílias gentrificadoras (de classes médias ou médias altas) e as famílias gentrificadas (classes populares). Comparando com o que revela a literatura adulta sobre a gentrificação, a pesquisa traz indícios de que as relações de coabitação que se instauram nesses bairros não são sempre marcadas pelas lógicas sociais de se estar somente entre iguais. Nos bairros estudados, as crianças demonstraram praticar mais a mistura social do que seus pais e, mais genericamente do que os adultos que residem em bairros gentrificados. As crianças pesquisadas habitam plenamente os bairros gentrificados e exprimem, no conjunto, representação positiva, conhecimento detalhado e usos intensivos do bairro. Mas suas maneiras de habitar, largamente supervisionadas por seus pais, são também atravessadas por diferenciações resultantes do lugar de moradia, do meio social, da idade, do sexo e da configuração familiar.

FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. p. 153-175.

Publicado, inicialmente, em 1944, descreve e analisa, com base no olhar da sociologia, brincadeiras de rua de grupos infantis no bairro Bom Retiro, em São Paulo. Interessante observar o momento histórico em que foi escrito e a escolha de determinados termos, hoje superados, tais como: "imaturos", para designar as crianças; "folclore", em vez de cultura; "folguedos", no lugar de brincadeiras; "trocinhas", em vez de grupos de pares, entre outras expressões datadas e que revelam a construção histórica do pensamento social brasileiro. Por outro lado, traz questões bastante atuais para os estudos contemporâneos da infância, tendo as brincadeiras de rua como importante expressão das culturas infantis, patrimônio cultural imaterial a ser registrado, preservado e transformado pelas crianças.

GOBBI, Márcia Aparecida. Infâncias removíveis, crianças descartáveis: ensaio sobre uma remoção de casas e vidas na cidade de São Paulo. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 466-486, abr./jun. 2021.

194

O processo de remoção de moradias ocorrido em 2019, na favela Jardim Humaitá, em São Paulo, e seus efeitos na vida das crianças é discutido em uma pesquisa qualitativa, pautada em observações, documentos e fotografias. O terreno onde ocorreu essa remoção pertencia ao poder público, mas teve sua ocupação considerada ilegítima, em virtude de interesses econômicos e imobiliários envolvidos na questão. Assim, o texto tem o objetivo de "conhecer as estratégias de luta e/ou sobrevivência" das crianças diante do contexto de remoção, analisando a condição do que a autora chama de "infância removível". Ela conclui que existe um projeto de extermínio dessa população, composta, em sua maioria, por pessoas pretas e pobres, o que também envolve as crianças, que são expostas a riscos e, dessa forma, precisam lutar, cotidianamente, para superar as adversidades e reinventar a própria forma de viver.

LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*. 4^o éd. Paris: Éditions Anthropos, [1974]¹ 2000.

O espaço produzido não é estanque como obra para ser lida ou contemplada, tampouco é cenário para circulação de mercadorias, ou intervenção urbana em si. É do presente. Refere-se ao vivido e tem sua gênese ancorada não diretamente ao modo de produção de uma sociedade, incluindo a capitalista. Nele, há eventos

¹ O ano entre colchetes é o da primeira edição.

pretéritos, sobrepostos e operantes na produção de vários cenários de futuro, configurando encontros e desencontros, ideologias e ilusões. As implicações e os conflitos podem ser capturados em diversas escalas: local, regional, nacional e mundial. Há sempre algo que escapa às transparências, camuflado. A obra faz o leitor se deparar com a genialidade e a densidade de um debate precursor do que, convencionalmente, hoje se reconhece como relacionado à pós-modernidade ou às incertezas desse tempo de histórico.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

Como uma forma de apropriação, o espaço é construído, modificado, (re) significado, e, sobretudo – por meio das relações sociais –, vivido. O livro contém cinco capítulos. O primeiro define o processo de constituição do espaço físico como ambiente, ligado às subjetividades de quem nele vive. O segundo aborda a relação entre espaço e poder, partindo de situações históricas e investigando, por exemplo, as características do espaço escolar. O terceiro explora a construção de espaços igualitários no interior de instituições de ensino, analisando o pertencimento das crianças encontrado nas marcas pessoais que elas deixam nesses espaços. Além disso, trata da temática dos parques infantis, enfatizando a necessidade da participação das crianças na sua construção. O quarto capítulo descreve o caso da Escola Estadual João Kopke e critica aspectos da evolução da instituição, sobretudo a dominação dos adultos sobre as crianças. O último capítulo apresenta a rua como um lugar que surge, historicamente, pertencendo a adultos e crianças, mas, no decorrer do tempo, perde seu caráter democrático e transforma-se em lugar de passagem apenas. Ao adquirir essa finalidade única torna-se um lugar com muitos riscos para as crianças, mas não o suficiente para barrar as estratégias arquitetadas por elas, que continuam a ocupar e a construir ambientes nesse espaço, indo além da área da vizinhança e de ruas próximas de suas moradias.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. *Vozes infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola*. 2009. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Por meio da etnografia, são investigadas as tensões que existem entre os elementos da cultura indígena e as diversas influências do espaço urbano no cotidiano de crianças indígenas Sateré-Mawé residentes em uma comunidade de zona urbana da cidade de Manaus. Nas variadas brincadeiras, nos rituais, nas músicas próprias de seu povo, na língua e nos ensinamentos ancestrais, ou seja, é nesse “entrelugar” (tradições indígenas e vida urbana) que – estrategicamente e de forma relacional – o jeito de ser criança Sateré-Mawé é construído. Mas a escola urbana, que deveria se constituir como espaço de acolhimento e articulação entre as diferentes culturas,

causa tensão e distanciamento à criança indígena. Assim, se, por um lado, “viver a infância é uma atividade plena e que se constrói nas relações mais intensas vividas no dia a dia”, por outro, nas escolas pesquisadas, o trabalho pedagógico não está pautado em uma visão aberta ao diálogo, “na concretização de uma pedagogia interdisciplinar, multidisciplinar ou intercultural”, mas em um “espaço de exclusão, preconceitos e negação das diferenças”, especialmente no caso das crianças Sateré-Mawé.

OLWIG, Karen Fog; GULLØV, Eva. (Ed.). *Children's places: cross-cultural perspectives*. London: Routledge, 2003. 255 p.

O livro busca o estabelecimento de uma antropologia das crianças, por meio de estudos realizados na Europa, na África, na Ásia, na América do Norte e na Oceania. Esses estudos discutem a socialização de crianças e suas possibilidades de reconfigurar e desenvolver novos lugares e desafiam as noções de infância, comumente vinculadas às percepções de crianças no imaginário ocidental, ao apresentar uma abordagem comparativa entre crianças de diferentes lugares. A primeira parte, “Lugar como zona de oportunidade e controle”, é composta por quatro textos que analisam como as crianças utilizam os espaços para criar oportunidades de empoderamento ou para controlar eventos em territórios conflituosos, no caso, centros de educação infantil, em Belfast (Irlanda do Norte), e escolas aborígenes, na Austrália. A segunda parte, “Lugar como área no campo das relações geracionais”, apresenta quatro textos que examinam os relacionamentos intergeracionais em configurações diversas, como centros esportivos, bairros multiculturais e campos de refugiados. A terceira parte, “Lugar como fonte de pertencimento: comunidades locais, identidades nacionais, relações globais”, compreende três textos que exploram questões relacionadas à constituição da noção de pertencimento individual das crianças.

SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças também habitam cidades: realidades invisíveis, direitos, invenções e inversões possíveis. In: GOBBI, Marcia Aparecida et al. (Org.). *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*. São Paulo: FE/USP, 2022. p. 97-121.

O capítulo está dividido em três partes. A primeira relaciona as infâncias nos diferentes momentos históricos com as cidades, as quais também foram constituídas em diferentes tempos e espaços, propondo refletir sobre como é possível analisar a infância contemporânea. A segunda parte propõe quatro casos distintos para pensar como as crianças podem vivenciar a infância nos espaços da cidade, dando destaque a crianças pobres e negras, à invisibilização e ao tratamento hostil que elas recebem. Para tal, dá exemplos: uma criança em situação de fome e vulnerabilidade, enganada por uma pessoa adulta, durante a pandemia de covid-19; e outra assassinada pela

polícia em uma comunidade do Rio de Janeiro. Em seguida, faz uma relação entre a infância e a cidade, mediante uma situação de desigualdade ocorrida em um quilombo urbano; e, por último, reconta situações vivenciadas por crianças no ano de 1935, quando eram impedidas de ocupar os parques, porque alguns adultos se sentiam incomodados. A terceira parte apresenta uma reflexão sobre a pluralidade de crianças que circulam e/ou vivem nas cidades e como esses espaços podem ser acolhedores ou não.

Marcia Cristina dos Santos, doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professora da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Culturas e Processos Político-pedagógicos (Ocupp/UFPR) e do Grupo de Estudos em Território, Educação e Cidade (Teci/UFPR).

m_cris07@yahoo.com.br

Marcia Baiersdorf, doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professora na graduação e na pós-graduação do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Culturas e Processos Político-pedagógicos (Ocupp/UFPR).

marcia.baiersdorf@ufpr.br

Recebido em 15 de junho de 2023

Aprovado em 31 de julho de 2023

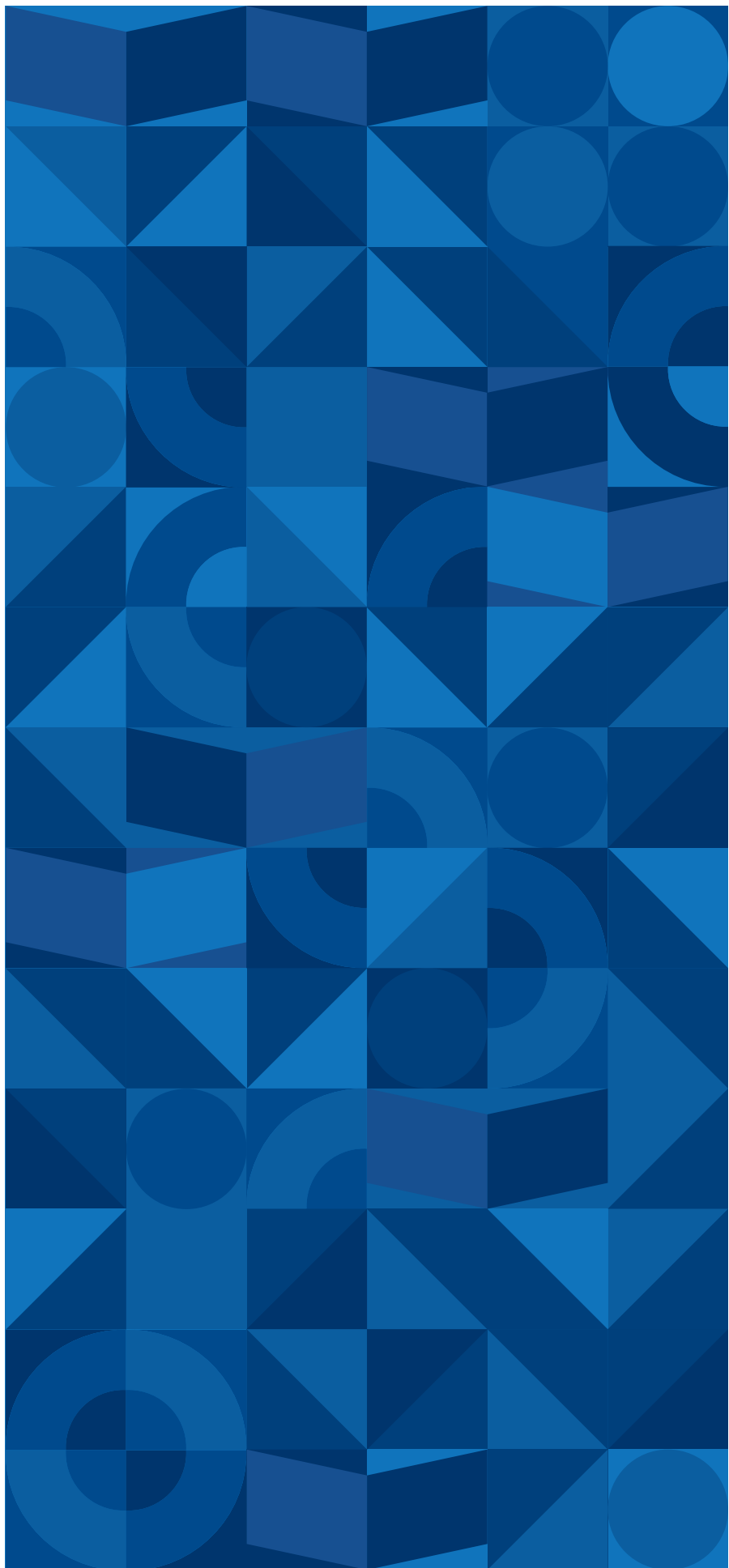
números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)

- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)

- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)
- 104 - Avaliação em língua portuguesa (2019)
- 105 - Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos (2019)
- 106 - Inovação pedagógica no ensino superior (2019)
- 107 - Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente (2020)
- 108 - Alfabetização: práticas de avaliação (2020)
- 109 - Qualidade na/da educação (2020)
- 110 - Linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas (2021)
- 111 - Ensino de Sociologia (2021)
- 112 - Enem e *Gaokao*: repercussões no ensino médio e na educação superior (2021)
- 113 - Políticas educacionais: *Em Aberto* (1981-2021) (2022)
- 114 - Formação de professores e religião (2022)
- 115 - Espaços de formação de professores (2022)
- 116 - O campo da educação superior: tensões e desafios (2023)

Esta obra foi impressa em Uberlândia-MG,
pela Gráfica Tavares & Tavares em 2024.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em *Egyptian505 Lt BT* corpo 10.



VENDA PROIBIDA

(cc) BY



emaberto.inep.gov.br