



CRIANÇA _
CORPO _
CIDADE _

olhares para a
experiência infantil na
cidade de Maceió-AL

Manuela Miranda
Vasconcelos Viana

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CRIANÇA_CORPO_CIDADE
olhares para a experiência infantil na cidade de Maceió-AL

MANUELA MIRANDA VASCONCELOS VIANA

MACEIÓ
2022

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

V614c Viana, Manuela Miranda Vasconcelos.
Criança_corpo_cidade: olhares para a experiência infantil na cidade de Maceió-AL / Manuela Miranda Vasconcelos Viana. – 2022.
157 f. : il. color.

Orientadora: Roseline Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 148-152.

Anexos: f. 153-157.

1. Criança. 2. Espaço urbano. 3. Corpo. 4. Cidade. 5. Espaços públicos – Maceió (AL). I. Título.

CDU: 711.432 (813.5)

MANUELA MIRANDA VASCONCELOS VIANA

CRIANÇA_CORPO_CIDADE
olhares para a experiência infantil na cidade de Maceió-AL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roseline Oliveira.

MACEIÓ
2022

AGRADECIMENTOS_

Este trabalho foi realizado em meio a uma crise sanitária global que afetou as nossas formas de viver, de pesquisar e de se relacionar com o outro. Muitas dúvidas e medos fizeram parte do processo, mas a certeza de não estar sozinha foi o que me estruturou e me fez chegar até aqui. Por isso, não posso deixar de agradecer a todas as mãos - grandes e pequenas - que seguram as minhas e me ajudaram a caminhar.

Primeiramente, a minha mãe Nicinha, que através dos seus sins, me nutre com amor, sonhos, criatividade e me ensina a viver. Ao meu irmão Murilo, pela parceria da vida inteira, por ser meu exemplo mais vívido de determinação. À Teresinha, à tia Dudu e à Aninha pela dedicação e amparo nos momentos mais difíceis, revelando os significados mais intrínsecos de família.

Ao Rafa, pelo lar e tudo que isso representa, da casa ao abraço. Pelo tempo devagar que me incentiva a viver o presente.

Aos amigos de vida, que apesar da distância, do tempo ou das ausências, não soltam a minha mão. Mari, Felipe, Bruna, Johnny e Renata, pelos sorrisos e histórias compartilhadas. Paula e Mocka por serem abrigo onde quer que estejamos e pelas alegrias dos reencontros. Mel, Lau, Dríade, Lailah, Carol, Rhai e Jullieth por serem amuleto, sol, canção, mundo e amor.

À professora Rose, minha orientadora, pela leveza, gentileza e palavras inspiradoras, por acreditar em mim e neste trabalho, e à professora Ju Michaello por me fazer crescer a cada aula. As professoras Giselle e Diana que enriqueceram esse trabalho com seus olhares e contribuições. Aos amigos de mestrado Tuanne e Igor, que desde a graduação caminham junto comigo compartilhando ideias e sonhos. E aos amigos que fiz durante os encontros virtuais da pandemia, Arlindo, Karina, Mavi e Su, pelo incentivo e momentos de descontração. A todos os colegas do grupo LIN-A (Laboratório de Interpretação de Núcleos Habitados) e do Programa de Pós-graduação pelas trocas de experiência e conhecimento. A todos que resistem e lutam pela Universidade pública.

Aos grupos Criança e Cidade (Escola da Cidade), Pirilampo Criativo (Usina da Imaginação) e ao Coletivo Co-criança que contribuíram com outros olhares para o tema da pesquisa.

Às crianças que cruzam os meus caminhos e me ensinam a liberdade e a poesia. Em especial às que participaram da pesquisa e compartilharam suas experiências, brincadeiras e formas de ver o mundo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de pesquisa.

Exercícios de ser criança

No aeroporto o menino perguntou:

-E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

-E se o avião tropical num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não

são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais

carregados de poesia do que o bom senso?

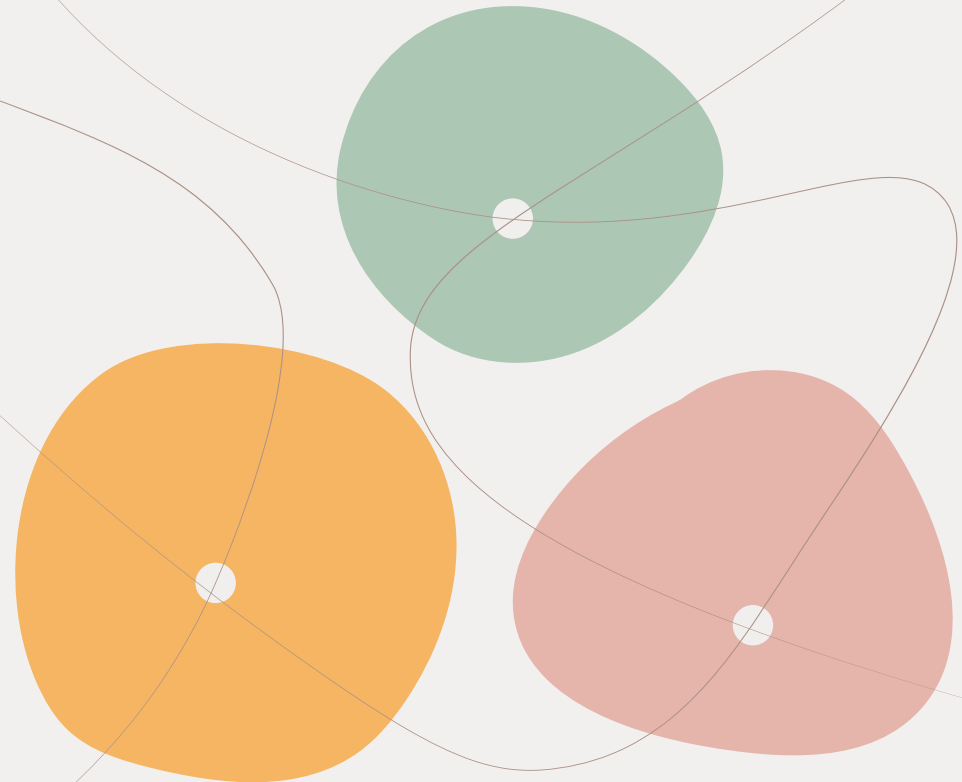
Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia

a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo.

[Manoel de Barros]



RESUMO _

Este trabalho teve como objetivo investigar a relação entre as crianças e o espaço urbano de forma a refletir sobre a importância da sua presença e participação na construção e apropriação das cidades. Diante do modo de vida contemporâneo, em que as crianças tendem a estar cada vez mais confinadas em casa, escolas e espaços de consumo, a presença delas nos espaços públicos mostra-se como uma prática subversiva à um modelo de cidade que segrega, restringe e delimita. Dessa forma, o argumento central deste estudo baseou-se na ideia de que as crianças, através de suas formas lúdicas, transgressoras e criativas de vivenciar os espaços e a vida, podem indicar uma possibilidade para outras formas de habitar as cidades. A pesquisa tem uma abordagem teórica e histórica com conceitos, projetos e políticas urbanas que vêm moldando a relação criança-cidade, principalmente no contexto brasileiro. Além disso, experimentou-se alguns procedimentos metodológicos com um grupo de crianças residentes na cidade de Maceió-AL, a fim de compreender suas percepções sobre os territórios em que vivem. As crianças compartilharam aspectos de seus contextos sociais e como se sentem em relação a suas experiências na cidade. Em síntese, o estudo revela que a participação e a presença das crianças nos espaços públicos, além de ser um direito, são condições para a construção de relações coletivas, para a consciência de sua responsabilidade social e para o compromisso com a transformação urbana.

Palavras-chave: criança; corpo; experiência urbana.

ABSTRACT_

This master's thesis aims to investigate the relationship between children and urban space to reflect the importance of their presence and participation in the city. In the face of the contemporary way of life, in which the private space is most appreciated, and children are increasingly being confined at home, schools, and consumption spaces, their presence in public spaces is shown as a subversive practice to the city that attempts to segregate, restrict, and delimits. In this way, the central argument of this study is based on the idea that children, through their playful, transgressive, and creative behaviors of experiencing spaces and life, may indicate a possibility for other ways of inhabiting cities. The research has a theoretical and historical approach with concepts, projects, and urban policies that have been shaping the child-city relationship, mainly in the Brazilian context. It also experiments with some research methods with children. Therefore, some activities were carried out with a group of children living in the city of Maceió-AL to understand their issues and perceptions about the urban environment. The children have shared aspects of their social context and how they feel about their experiences in the city. The study reveals that children's participation and presence in the public space, besides being a right, are conditions for the construction of collective relationships, the awareness of their social responsibility, and the commitment to the urban transformation.

Keywords: child; body; urban experience.

LISTA DE FIGURAS

Figuras da capa e da abertura dos capítulos - Montagem criada pela autora baseada na fotografia Hula-hooping in South Melbourne (1957).
Fonte: <<https://imgur.com/r/TheWayWeWere/WOz9JOA>> Acesso em: novembro de 2020.

Figura 01 - Visita ao Museu de Antioquia em Medellín com as crianças da Fundación Mi Segunda Casita.	14
Figura 02 - Atividade realizada com as crianças da Fundación Mi Segunda Casita em Medellín.	14
Figura 03 - A autora na Lagoa Mundaú em uma das aulas da sua mãe.	15
Figura 04 - Passeios de trem Bebedouro-Centro.	15
Figura 05 - Colagem "O corpo da criança na cidade" realizada durante uma disciplina do mestrado.	22
Figura 06 - Manifesto Ruas SP pela educação ¹	25
Figura 07 - Aula do Laboratório de Campanhas da Primeira Infância.	28
Figura 08 - Cena do filme Brincar é Natural.	30
Figura 09 - Cartaz do filme Brincar é Natural.	31
Figura 10 - Cenas do filme Brincar é Natural.	31
Figura 11 - Registro do processo de produção do filme feito por uma das crianças participantes.	32
Figura 12 - Registro de um dos encontros com as crianças.	33
Figura 13- Crianças reunidas para brincar no cotidiano pandêmico.	36
Figura 14 - Brincadeiras de Crianças, Pieter Bruegel, O Velho (1560).	40
Figura 15 - Voyages au Brésil: Retour d' un propriétaire de Jean Baptiste Debret (1816 - 1831)	44
Figura 16 - Cena do Filme A Invenção da Infância de Liliana Sulzbach (2000).	44
Figura 17 - Urban Re-identification Grid de Alison e Peter Smithson.	53
Figura 18 - As crianças transformam as ruas, becos, calçadas, lugares de passagem em lugares possíveis de habitar.	56
Figura 19 - Mario de Andrade e crianças no Parque Infantil D. Pedro II em São Paulo.	58
Figura 20 - Parque Infantil em São Paulo.	59

Figura 21 - Parque Infantil em São Paulo.	60
Figura 22 - Mayumi Souza Lima.....	62
Figura 23 - Atividades realizadas com os alunos da escola Jardim Fortaleza.....	63
Figura 24 - Elvira de Almeida	65
Figura 25 - O carrossel, realça a intenção de movimento no plano real e virtual.	67
Figura 26 - Projeto do brinquedo carrossel.	67
Figura 27 - I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, 1990, Barcelona. ¹²	69
Figura 28 - Tirinha A Cidade das Crianças.....	73
Figura 29 - Tirinha "Peligro Niños".	74
Figura 30 - Sinalização em um condomínio fechado em Marechal Deodoro-AL.	74
Figura 31 - Sinalização em uma rua em Maceió-AL. Outra forma de comunicar a presença das crianças.	74
Figura 32 - Comitê das Crianças na cidade de Jundiaí, São Paulo.....	75
Figura 33 - CEU de Rio Branco, AC.....	76
Figura 34 - COMPAZ Ariano Suassuna no bairro Cordeiro em Recife.....	79
Figura 35 - Biblioteca COMPAZ.	81
Figura 36 - Proposta Urban 95.....	82
Figura 37 - Embaixadores da praça. Projeto Primeiro a Infância da Rede Urban 95 na cidade do Recife.	84
Figura 38 - Urban 95 em Boa Vista, Roraima.	84
Figura 39 - Parque Infantil em Maceió. Na placa está escrito “somente crianças até 12 anos. Sujeito a Multa.....	89
Figura 40 - Escorregadores no bairro Comuna 13 em Medellín, Colômbia.	92
Figura 41 - Parque de los Pies Descalzos em Medellín, Colômbia.....	92
Figura 42 - Localização de Maceió-AL.....	94
Figura 43 - Mapa de Maceió-AL.....	95
Figura 44 - Mapa da distribuição das crianças e adolescentes de 0 a 14 anos nos bairros de Maceió.	96
Figura 45 - Mapa da distribuição de renda das crianças e adolescentes de 0 a 14 anos nos bairros de Maceió.....	98

Figura 46 - As diferentes dinâmicas urbanas e ciclos de mobilidade.	100
Figura 47 - Plano Municipal Pela Primeira Infância de Maceió.	101
Figura 48 - Exemplo de Eixo, meta e ação do Plano Municipal da Primeira Infância.	102
Figura 49 - Oficina realizada pelo IAB-AL na ocasião do lançamento dos Guias BAPIs e comemoração do mês das infâncias ...	103
Figura 50 - Os 4 volumes do Guia BAPIs.....	104
Figura 51 - O jogo como ferramenta. Boas práticas para a Primeira Infância Brasileira.	104
Figura 52 - Escalas, usos e apropriações da cidade.....	108
Figura 53 - Identificação dos bairros das crianças participantes da pesquisa.	109
Figura 54 - Caracterização do bairro da Gruta de Lourdes.....	111
Figura 55 - Caracterização do bairro do Jacintinho.....	114
Figura 56 - Caracterização do bairro da Jatiúca.nho.	116
Figura 57 - Caracterização do bairro da Ponta Verde.	118
Figura 58 - Caracterização do bairro do Pinheiro.....	121
Figura 59 - Registros dos encontros com as crianças.	123
Figura 60 - Registro de um dos encontros. as crianças.	124
Figura 61 - Desenho feito por uma das crianças participantes.	127
Figura 62 - Registro de um dos encontros. as crianças.	128
Figura 63 - Uma das crianças participantes representando suas percepções sobre a cidade.	131
Figura 64 - Registro de um dos encontros.	132
Figura 65 - Uma das crianças participantes brincando durante a pandemia.	135
Figura 66 - Desenho de uma das crianças participantes.	
Figura 67 - Desenho de uma das crianças participantes.	143
Figura 68 - Projeto SP Cidade de Brincar.	147

SUMÁRIO

um sagrado dizer sim	11
1. Por que olhar para o espaço urbano a partir das crianças?	17
2. Pesquisar com crianças	24
2.1 Pesquisar com crianças no contexto pandêmico	25
2.2 Desvio.....	28
2.2.1 Laboratório de Campanhas da Primeira Infância	28
2.2.2 Brincar é natural	29
2.2.3 O corpo pesquisador	32
2.3 Cartografias afetivas.....	33
3. Ser criança na cidade.....	37
3.1 A infância a partir de um olhar histórico.....	38
3.2 As infâncias no Brasil	43
3.3 As crianças na produção do espaço urbano	49
3.4 Experiências no Brasil	56
3.5 A cidade enquanto experiência lúdica	87

4. Olhares para as infâncias em Maceió-AL.....	93
4.1 Como vivem as crianças em Maceió-AL	94
4.2 Políticas Públicas em Maceió-AL	101
4.2.1 Plano Municipal da Primeira Infância	101
4.2.2 Mês das Infâncias do Instituto de Arquitetos do Brasil	103
4.2.3 CRIA - Criança Alagoana.....	105
4.3 Como vivem as crianças participantes da pesquisa	106
4.3.1 Gruta de Lourdes.....	110
4.3.2 Jacintinho	112
4.3.2 Jatiúca	115
4.3.2 Ponta Verde.....	117
4.3.2 Pinheiro	119
4.4 Os sentidos que as crianças atribuem à cidade.....	122
Habitar	124
Sentir	132
Sonhar.....	136
4.5 O que as crianças nos ensinam sobre a cidade	138
5. Esperançar as cidades.....	140
Referências Bibliográficas	148
Anexos.....	153

UM SAGRADO DIZER SIM_

Esta pesquisa nasce de sins. Sins que me foram dados quando criança, sins que eu fui aprendendo a dar à vida. Sempre movida pela curiosidade, dei muitos sins durante a minha trajetória na arquitetura e no urbanismo, o que me fez experimentar diversos campos, fazer parte de vários grupos de pesquisa, de extensão, de debates, de trabalho voluntário; atuar como arquiteta, dar aulas a crianças e querer fazer um mestrado. Esta dissertação surge, então, desse emaranhado de sins que me movem, de uma trajetória acadêmica completamente não linear e de uma vontade imensa de compreender as dinâmicas que permeiam o habitar urbano.

Ao pensar sobre um tema de pesquisa a ser estudado no mestrado, minha intenção era dar continuidade às reflexões inicialmente levantadas no trabalho final da graduação acerca dos processos urbanos contemporâneos e da experiência do corpo na cidade como possibilidade para a compreensão do espaço urbano. Em conjunto com essa intenção, havia em mim um desejo de voltar o meu olhar às relações da criança com a cidade. Esse interesse foi surgindo durante o período em que fui professora da educação infantil em Maceió e atuei como voluntária em alguns projetos sociais com crianças em Medellín (Figura 01 e Figura 02), onde pude observar um pouco as relações das crianças com o espaço e perceber que a forma como construímos e vivemos nas cidades distancia as crianças de uma vida urbana livre e coletiva.

Estudar sobre as infâncias é um processo de olhar também para a minha própria infância e para as relações que construí com a cidade de Maceió. Eu cresci cercada por professores e diria que esse foi um dos maiores privilégios que tive e tenho até hoje. Esses professores ao meu redor me deram muita liberdade e me incentivaram a buscar um outro olhar para a vida, para as pessoas e para os lugares. Minha mãe é bióloga e educadora ambiental e, sempre que possível, ela levava eu e meu irmão mais novo para suas aulas, eventos e passeios. Crescemos, então, andando de barco pelas nossas Lagoas Mundaú e Manguaba (Figura 03), ouvindo sobre a riqueza da nossa fauna e da nossa flora e desde novinho a gente já sabia o que era uma área de proteção ambiental e um plano diretor e como essas ferramentas são importantes para a construção das cidades.

Crescemos em um condomínio desses de prédios de três andares no bairro de Cruz das Almas. Lá moravam muitas crianças e a gente tinha muito espaço para correr, andar de bicicleta, subir nas árvores, no topo dos prédios, brincávamos de escola, de restaurante, de queimado. A maioria das crianças do condomínio estudava na mesma escola que ficava na rua de trás, a menos de um quilômetro de distância, então a gente sempre ia caminhando acompanhado da mãe ou babá de alguma das crianças. Quando tínhamos uns dez anos começamos a fazer catecismo na Igreja Nossa Senhora Rosa Mística que fica na Jatiúca, a uns dois quilômetros de distância. As aulas eram aos sábados e no grupo tinha algumas crianças mais velhas, então os pais autorizaram a gente ir andando sozinhos. Era o nosso momento de glória, cada ida para o catecismo era uma aventura diferente, a gente sempre mudava o caminho, parávamos na banca de revistas, fazíamos amizade com o povo na rua e inventávamos qualquer tipo de brincadeira possível, subir nos degraus que aparecessem, tocar campainha e correr etc.

Na nossa família só o meu pai tinha carro e a maioria das coisas que fazíamos era com nossa mãe, então andávamos bastante de ônibus com ela, principalmente para visitar nossas avós em Bebedouro. A gente não gostava porque tinha que pegar dois ônibus, o Cruz das Almas/Trapiche e o Cidade Universitária e era muito complicado, geralmente o segundo ônibus era muito cheio e apertado. Mas a parte boa de visitar nossas avós era que elas moravam em frente à uma estação e nosso tio que vivia com elas sempre nos levava de trem para passear no Centro (Figura 04). Eu achava o máximo que a passagem só custava cinquenta centavos e a gente chegava muito rápido. Então sempre perguntava por que não tinha um trem que passasse em Cruz das Almas também para a gente não precisar pegar dois ônibus.

Chegou um momento em que foi preciso mudar de escola porque a que estudávamos só ia até determinada série. Fomos para uma escola na Jatiúca que ficava a uns três quilômetros de distância. Nessa época nossa mãe já tinha carro e nos deixava na escola de manhã a caminho do trabalho, mas a volta era de ônibus – pegávamos a linha Cruz das Almas/Centro - ou a pé, nos dias que estávamos mais dispostos e o sol do meio dia dava uma trégua. Também começamos a ter aulas de inglês no Centro, no prédio da antiga reitoria da UFAL na Praça Sinimbu, e íamos de ônibus na linha

Jacarecica/Vergel. Eu devia ter uns doze anos e meu irmão uns dez e, durante muito tempo tivemos essa rotina. Tenho memórias muito boas desse período, que me fazem sorrir ao lembrar, da relação de parceria que construí com ele, das nossas conversas e brincadeiras. Hoje eu vejo o quanto foi importante para gente ter passado por essas experiências. Além de aprender a andar na cidade, a gente aprendia a cuidar um do outro, a tomar decisões, a interpretar as dinâmicas e os acontecimentos, a resolver os problemas e adversidades que apareciam. Eu acredito que isso tenha contribuído muito com nosso entendimento de cidadania à medida que a gente questionava o porquê de o ônibus demorar tanto, do ponto de ônibus na Jatiúca ser melhor que no Centro, de terem derrubado as árvores que eram nossa única sombra, da gente estar a caminho da escola enquanto outras crianças estavam vendendo balinha no ônibus, de alguns lugares ter tanto lixo na rua ou da ciclovia não chegar até a nosso bairro para gente poder ir de bicicleta para escola, entre muitas outras coisas.

Acredito também que essas vivências fizeram com o que eu tivesse um olhar mais atencioso para as crianças, pois quando lembro da minha infância vejo o quanto as crianças são capazes de questionar, construir ideias e ler o mundo de uma maneira muito criativa, justa e gentil. Eu fico muito feliz de ter encontrado um caminho dentro da arquitetura e do urbanismo que me permitiu me aproximar das crianças, aprender mais com elas e pensar como a forma como construímos e habitamos as cidades podem ampliar a potência que é ser criança.

Nietzsche diz que a criança é “inocência [...] esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer sim. (NIETZSCHE, 1995, p.44)” Eu pude testemunhar a beleza e a força desses sins através da minha convivência com crianças e dos sagrados sins que me criaram. Espero que este trabalho contribua com a sua forma de olhar para as crianças e para as cidades e que juntos (re) encontremos caminhos e formas de dizer mais sim às crianças.

Figura 01 - Visita ao Museu de Antioquia em Medellín com as crianças da Fundación Mi Segunda Casita.



Fonte: Manuela Miranda, 2016.

Figura 02 - Atividade realizada com as crianças da Fundación Mi Segunda Casita em Medellín.



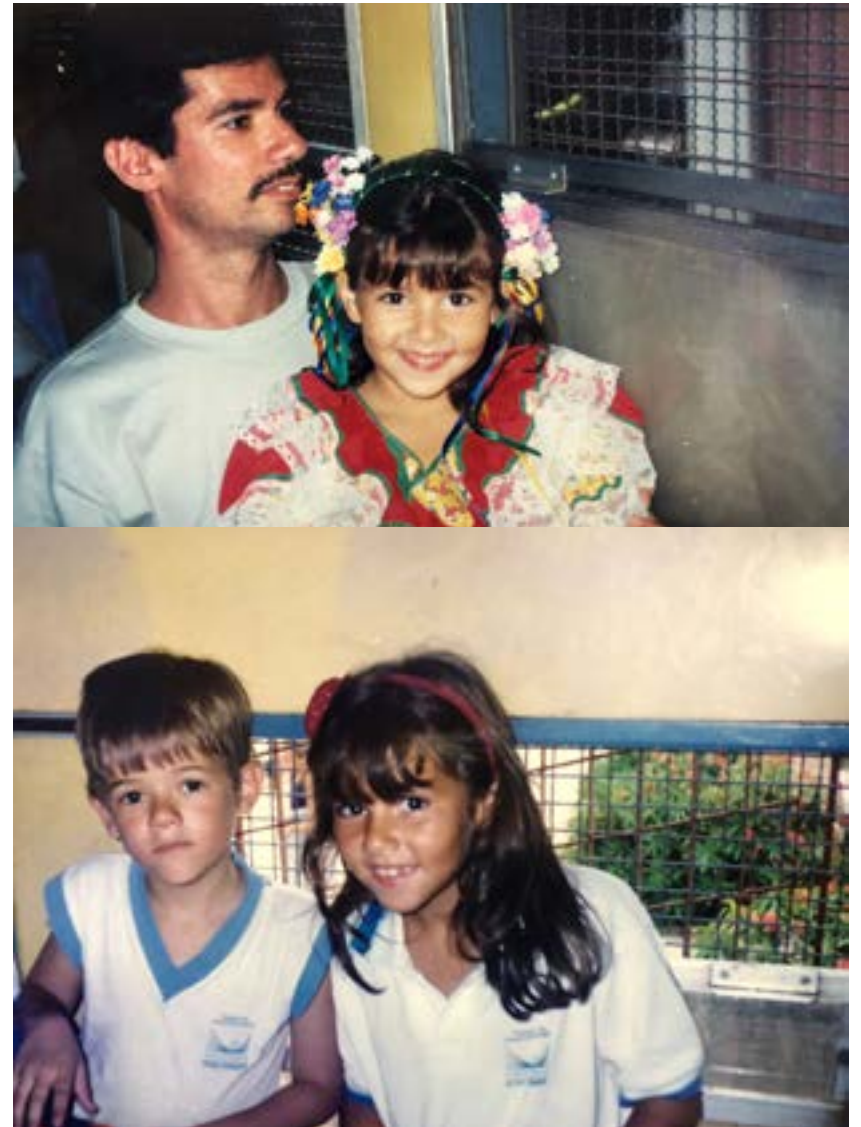
Fonte: Manuela Miranda, 2016.

Figura 03 - A autora na Lagoa Mundaú em uma das aulas da sua mãe.



Fonte: Walnyce Miranda, s.d.

Figura 04 - Passeios de trem Bebedouro-Centro.



Fonte: Walnyce Miranda, s.d.



1. POR QUE OLHAR
PARA O ESPAÇO URBANO
A PARTIR DAS CRIANÇAS?

1. Por que olhar para o espaço urbano a partir das crianças?

A intenção desta pesquisa surge a partir de reflexões acerca da experiência infantil na cidade. Com base nisso, pretende-se investigar as relações da criança com o espaço urbano no sentido de entender os significados e potencialidades de sua presença na cidade e pensar como as políticas públicas urbanas podem assegurar a elas o direito de vivenciarem a cidade – objetivo geral. A investigação estrutura-se a partir de uma aproximação teórica com os conceitos e processos históricos, políticos e urbanos que foram conformando essa relação criança-cidade e a partir da experimentação de métodos de pesquisa com crianças.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire fala da importância das experiências informais nas ruas, nas praças, nos pátios de recreio. Segundo o autor, são nessas vivências espontâneas que ocorrem trocas de gestos de significação e que se compreende o “estar no mundo” e o “estar no mundo com o outro”. É no encontro com o outro, em nossas relações com a alteridade, que nos constituímos como seres humanos. A forma como habitamos e ocupamos as cidades afetam essa experiência com o outro e no cenário atual das grandes cidades, nossos vínculos coletivos encontram-se fragilizados; construímos muros, nos distanciamos do espaço público e, em nome da segurança, emparedamos as crianças. "Estamos banindo as crianças dessa fusão da experiência delas com o outro em liberdade. E o outro são as árvores, os animais, é a cidade, na medida do que a cidade oferece de humano para que a criança possa transitar nela" (PIORSKI, 2020).

Hoje, em uma sociedade ocidental e moradora de grandes centros urbanos, vemos um grande distanciamento e uma especialização da infância, ausentando as crianças das relações sociais mais amplas – fora dos círculos familiares e escolares – e dos lugares de uso comum a todos os cidadãos, como são os espaços livres públicos urbanos (VICENTE, 2018, p. 47).

Diante desse modo de vida, que valoriza o espaço privado em detrimento do público, no qual as crianças tendem a estar cada vez mais emparedadas em suas casas, escolas e centros de lazer, a presença da criança no espaço público mostra-se como uma prática subversiva à cidade que segrega, restringe e delimita, e revela-se uma potência para pensarmos outras formas de fazer as cidades. Assim, a pesquisa busca dialogar com algumas experiências de crianças da cidade de Maceió-AL, para que, com base na análise de suas apropriações, vínculos e afetos com os espaços urbanos, seja possível compreender os processos históricos, sociais e urbanos que configuraram o que entendemos hoje como infância; entender os sentidos que as crianças atribuem a cidade e a partir disso levantar reflexões sobre como as políticas públicas urbanas podem potencializar a experiência da criança na cidade e o que podemos ganhar com isso.

Respeitar e levar em consideração as crianças como sujeitos importantes na constituição de uma experiência pública compartilhada confere outra dignidade à cidade, pois se, nos termos de uma sociabilidade regida pela pluralidade humana, as diferenças devem encontrar ressonância na vida em comunidade, excluir as crianças dos vínculos sociais mais amplos é privar a infância de determinadas experiências e subordiná-la a regimes discursivos que nada contribuem para o seu reconhecimento público (ARAÚJO, SOARES, SILLER, RAMOS, VIERA, SOUZA, 2018, p. 221).

Quando coloco as crianças como tema da pesquisa, considero-as sujeitos sociais, capazes de produzir relações e cultura; cidadãs com plenos direitos civis e políticos; e inteiras e potentes no que são, não no que podem vir a ser. Nesse sentido, para que a pesquisa alcançasse esse entendimento foi preciso dialogar com outras áreas do conhecimento para compreender a complexidade das questões relacionadas às infâncias urbanas.

Além disso, desde as primeiras ideias para o projeto de pesquisa, minha intenção era pesquisar *com* crianças, pois não me parecia justo, e até mesmo ético, estudar sobre a relação das infâncias com os espaços públicos a partir de um olhar

distante, sem ouvi-las, sem observá-las, sem entender suas vivências. Assim, adotei uma metodologia participativa que enfrentou alguns desafios e adaptações devido ao contexto da pandemia do COVID-19. Esse método baseou-se na construção de um processo de diálogo e compartilhamento de ideias e experiências com algumas crianças maceioenses, no qual elas foram sujeitas do conhecimento e colaboradoras da pesquisa, garantindo a participação delas na investigação, não como objeto de estudo, mas como protagonistas. Apesar das leituras e interpretações dessas experiências infantis dialogarem com os territórios específicos das crianças participantes e com os bairros onde vivem em Maceió-AL, as temáticas abordadas retratam outras realidades semelhantes na própria cidade e em outros lugares do Brasil. Nesse sentido, a partir das vivências pessoais e das questões colocadas por cada criança participante, o trabalho buscou abranger aspectos gerais da relação das crianças com os espaços urbanos.

O argumento central da investigação fundamenta-se na ideia de que as crianças, através das suas formas lúdicas, transgressoras, criativas de experienciar os espaços e a vida, podem indicar uma potência para a construção de outros modos de habitar as cidades (Figura 05). Dessa forma, o trabalho teve a pretensão de contribuir com o debate acerca das infâncias urbanas e levantar outras possibilidades de pensar os espaços e os direitos das crianças nas cidades. No propósito de reunir conceitos, projetos e políticas públicas que levam em consideração as crianças, e os olhares das próprias crianças para as vivências em seus territórios, a dissertação apresenta-se em três capítulos, motivados pelos objetivos específicos, além desta introdução e das considerações finais.

No **capítulo 2 - Pesquisar com crianças** - eu apresento o caminho da construção metodológica da pesquisa e aponto algumas questões que envolvem a pesquisa com crianças, com o objetivo específico de **contribuir com as diversas abordagens e perspectivas relacionadas aos estudos sobre infâncias e cidades**. No capítulo

são apresentadas algumas experiências pessoais que trouxeram uma aproximação com o tema da pesquisa: a produção de um filme que abordou a temática da natureza do brincar e a construção de cartografias afetivas com crianças moradoras da cidade de Maceió-AL.

Em seguida, no **capítulo 3 – ser criança na cidade**, busco **compreender os conceitos e os processos históricos, políticos e urbanos que foram configurando a relação criança-cidade ao longo do tempo**. Para isso, foi traçado um histórico que vai desde o surgimento da ideia de infância, passando por algumas questões específicas sobre as infâncias brasileiras e por um panorama dos movimentos que foram incluindo as crianças no processo de produção das cidades, até a exposição de alguns projetos e políticas públicas que colocam as crianças em evidência. Faço essa abordagem no intuito de elucidar como as cidades e as políticas urbanas têm olhado para as crianças, levando a uma reflexão sobre o habitar da infância e a possibilidade de pensar a cidade a partir da experiência lúdica.

No **capítulo 4 – olhares para as infâncias em Maceió-AL**, exponho o recorte espacial da pesquisa a partir de dados e de políticas públicas voltadas para as infâncias maceioenses; contextualizo os bairros onde vivem as crianças participantes da pesquisa e faço uma análise das percepções e dos sentidos que essas crianças atribuem à cidade e às suas territorialidades, no sentido de **gerar reflexões sobre as experiências urbanas das crianças e como podemos garantir a elas seu direito de intervir e vivenciar a cidade**.

As considerações finais, que chamei de **capítulo 5 – Esperançar as cidades**, faz uma síntese dos pontos discutidos no trabalho e dos desafios enfrentados durante o processo de pesquisa, assim como, reforça a importância da presença e participação das crianças na construção das cidades.

A título de registro, acrescento que durante o processo de elaboração da dissertação, o trabalho foi submetido a uma banca de qualificação, na qual diversas contribuições e discussões foram levantadas. Dentre elas, foi sugerida uma contextualização

dos territórios onde vivem as crianças participantes, visto que as crianças constroem suas relações com a cidade a partir dessas territorialidades. Além disso, recomendou-se acrescentar um olhar histórico acerca do processo de produção das cidades e como isso influenciou as infâncias urbanas. Ainda, solicitou-se uma justificativa mais clara sobre o porquê da escolha dos projetos e das crianças participantes e foram indicados também alguns autores e leituras relacionadas à temática da pesquisa. Optei também por colocar o capítulo “Pesquisar com crianças”, que explica a conduta metodológica da pesquisa, no início do trabalho, como forma de introduzir o leitor de imediato no processo construção da pesquisa, nas motivações, dificuldades e oportunidades que foram abrindo caminhos para a exploração do tema. Outra sugestão acatada foi que na apresentação do trabalho eu contasse mais sobre a experiência da minha infância em Maceió, para que o leitor pudesse entender de onde venho e como minhas vivências se relacionam com a pesquisa.

Na banca de defesa outras contribuições foram apontadas, algumas delas foram adotadas e inseridas na versão final da dissertação, como a inclusão de mais relatos dos encontros com as crianças, uma síntese mais bem amarrada dos projetos apresentados no tópico 3.4 Experiências no Brasil e a retomada dos objetivos e das perguntas da pesquisa no capítulo final, para um fechamento mais didático da discussão. Outros pontos de extrema relevância foram discutidos, como por exemplo, como o debate de gênero precisa estar junto à temática das infâncias, pois há uma relação de interdependência desses corpos invisibilizados no planejamento urbano, e poderia ter sido mais aprofundado no trabalho. Outro quesito levantado foi que as faixas etárias das crianças participantes não foram problematizadas durante as análises, o que poderia ter trazido diferentes considerações acerca de suas experiências e visões de mundo. As sugestões e discussões da defesa, apesar de não terem sido incorporadas na versão final da dissertação serão respeitadas e apreciadas em trabalhos futuros.



Figura 05 - Colagem "O corpo da criança na cidade" realizada durante uma disciplina do mestrado.

Fonte: Manuela Miranda, fotos de 2016 e 2020.

2. PESQUISAR COM CRIANÇAS



2. Pesquisar com crianças

Pesquisar é caminhar. Não um caminho único e seguro da experiência científica, mas o caminho criança, em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar. Assim, pesquisar com crianças é, já em si, um convite a uma outra modalidade de pesquisa, é um convite a pensar a pesquisa como experiência e não a pesquisa como experimento (LEITE, 2011, p.125).

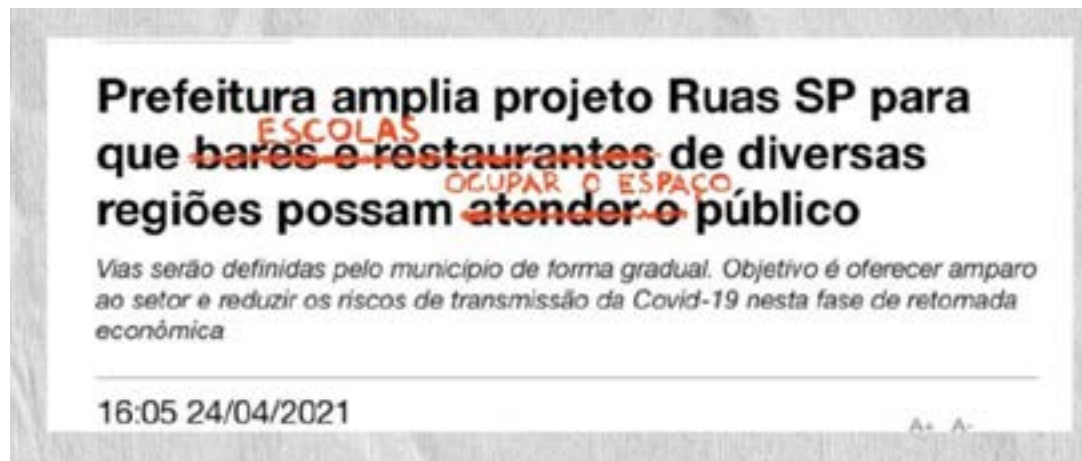
Neste capítulo são apresentados os desafios, articulações e motivações que fizeram parte da experiência de construir esta dissertação. Para entender os conceitos, as questões e as práticas que envolvem os estudos da infância, foi preciso articular diferentes saberes; os saberes teóricos, que ampliaram o meu olhar sobre o tema, e os saberes da experiência vivida e compartilhada com as crianças. Nesse sentido, como percurso metodológico, buscou-se uma interlocução de leituras, autores e áreas do conhecimento, que me permitiram ter uma perspectiva dentro da área da arquitetura e do urbanismo, sem perder de vista as dimensões históricas, políticas e sociais que dizem respeito à vida das crianças na cidade. Buscou-se também aproximações com o tema a partir de outras esferas, que pudessem colocar as crianças como participantes e protagonistas, e que me fizessem acessar possibilidades de pesquisar com elas.

"Pensar territórios, pensar cidades, pensar espaços é também considerar que as culturas da sociedade humanas se organizam e são organizadas pela diversidade de linguagens, a partir do conjunto coletivo de conhecimentos adquiridos e construídos" (FRIEDMANN, 2021, p. 19).

2.1 Pesquisar com crianças no contexto pandêmico

Durante o processo desta pesquisa, no contexto da pandemia do COVID-19, as aproximações com o tema deram-se por maneiras distintas do que havia sido proposto no projeto de pesquisa. A ideia inicial era realizar algumas oficinas de ação participativa em escolas privadas e públicas de Maceió-AL, nas quais as crianças pudessem expor suas vivências e opiniões sobre a cidade. Em março de 2020 as escolas fecharam devido aos protocolos sanitários de distanciamento social, colocando em evidência diversas questões para além da saúde pública, como as desigualdades no acesso ao ensino à distância, a sobrecarga dos professores, as dificuldades das famílias em acompanhar as atividades remotas, a insalubridade dos espaços escolares para que fosse possível propor um retorno seguro das aulas e o papel dos espaços livres públicos nas dinâmicas escolares (Figura 06).

Figura 06 - Manifesto Ruas SP pela educação¹.



Fonte: GT Cidade, Infâncias e Juventudes IAB-SP, 2021.

¹ Em favor da reabertura do comércio, em fevereiro de 2021 a Prefeitura de São Paulo criou o projeto Ruas SP (Portaria nº 08/2021/SMUL-G) para que estabelecimentos ocupem com mesas e cadeiras a faixa de rua destinada ao estacionamento de veículos, respeitando os protocolos sanitários e o passeio público para que bares e restaurantes da cidade possam promover atendimento ao público nas ruas. A medida foi justificada pelas autoridades por sua conformidade a estudos que demonstram que há uma menor taxa de contágio pelo novo Coronavírus em ambientes ao ar livre.

O Manifesto Ruas SP pela educação sugere, então, que essa mesma lógica se estenda às instituições de educação, com suporte técnico e financeiro, colocando em pauta estratégias de transformação urbana que possam mudar as relações de uso e ocupação do espaço público. O movimento, encabeçado pelos grupos apê – estudos em mobilidade e GT Cidade, Infâncias e Juventudes – IAB SP, também colocou em discussão as condições dos espaços escolares na pandemia e para além dela, reivindicando do município: posicionamento público quanto ao tema, elaboração e implementação de medidas de readequação dos espaços públicos nos entornos dos territórios escolares, consulta às escolas da rede em canais permanentes de escuta, para atender

Em certa medida, todas essas questões atravessaram o trabalho e fizeram com o que a experiência de pesquisar fosse “um proceder tateante, um proceder sem certezas, pouco seguro, um estado de quem se coloca a andar, a caminhar, a percorrer um percurso” (LEITE, 2011, p.125). Assim, a pesquisa passou por deslocamentos de espaços, tempos e ideias, assumindo um caráter aberto e inventivo, seguindo pistas e desvios de caminho e configurando-se mais como uma experiência de pesquisa do que como um experimento científico.

As inúmeras lives, webinários e cursos online dos quais tive a oportunidade de participar permitiram que a pesquisa dialogasse com diversas áreas, pessoas e lugares que talvez não tivesse sido possível no contexto presencial. Nesses encontros virtuais conheci arquitetos e urbanistas que estudam o tema, gestores públicos empenhados em desenvolver políticas públicas para as infâncias, pedagogos, sociólogos, educadores e artistas que trabalham com temáticas relacionadas à infância. Pude estar em contato com as questões mais atuais que envolvem as infâncias urbanas e conhecer diferentes experiências pelo Brasil e pelo mundo. Entretanto, sentia muita falta de ouvir as crianças.

Eram sempre adultos falando sobre crianças. E não questiono a autoridade deles quanto ao tema. Porém, não parecia justo e até mesmo ético estudar sobre a relação das infâncias com os espaços públicos a partir de um olhar distante, sem ouvi-las, sem observá-las, sem entender suas vivências. Para mim, soava incoerente pesquisar sobre crianças, pensar a cidade a partir das crianças sem que isso fosse feito com crianças. Mas como fazer isso no contexto do distanciamento social? Essa pergunta permeou a pesquisa e me colocou em um constante dilema de encontrar uma maneira de trazer as crianças mais para perto.

A princípio pareceu oportuno transpor os métodos presenciais para o digital. Se a ideia era realizar oficinas em escolas, eu poderia realizar essas oficinas online. Entretanto, as muitas conversas que tive com educadores, pais e mães confirmaram as dificuldades e sobrecargas do ensino à distância e me fizeram pensar que talvez

suas demandas quanto à infraestrutura necessária; estabelecimento de medidas que visem, a curto, médio e longo prazos alterar as dinâmicas urbanas no sentido de promover espaços públicos mais apropriados pelas crianças e adolescentes, bem como por sua rede de cuidadores; um reforço, por meio de ações pertinentes, da centralidade que as escolas exercem nas dinâmicas urbanas, beneficiando a rede de equipamentos mais capilarizada da cidade.

as oficinas não provocassem os resultados desejados. Primeiro que nem todas as crianças poderiam ter acesso a um computador ou internet, além de que, em meio as aulas online, elas seriam expostas a mais uma atividade intermediada pelas telas.

Nesse processo de experienciar a pesquisa e buscar suas pistas, o caminho passou por atalhos que trouxeram outros olhares e questões. O que chamarei de desvio mais adiante foi a participação em um laboratório de campanhas para a primeira infância que resultou na produção de um filme sobre a relação do brincar e a natureza. Essa vivência revelou possibilidades para pesquisar com as crianças, pois pude aprender métodos e técnicas de observação e representação da infância através da linguagem audiovisual, entendi as questões éticas e legais que envolve a pesquisa com crianças, além de ter sido um espaço de trocas criativas sobre os enfrentamentos da pandemia.

Então, realizei alguns encontros com crianças para a produção do filme, nos quais pude observar movimentos do brincar, a relação com os espaços e com a natureza, e que também me permitiram exercitar a alteridade e compreender o ser pesquisador, o corpo na pesquisa. Depois dos encontros dedicados ao filme, foram realizados outros, que chamei de encontros cartográficos, nos quais busquei investigar outras camadas da relação da criança com a cidade, a partir dos afetos, percepções e sentidos acerca dos territórios que habitam.

A seguir, eu explico de forma mais aprofundada como se deram essas experiências - desvio e cartografias afetivas.

2.2 Desvio

2.2.1 Laboratório de Campanhas da Primeira Infância

Em março de 2021, tive a oportunidade de participar de um Laboratório de Campanhas da Primeira Infância², oferecido na modalidade online, no qual realizei oficinas de técnicas audiovisuais para a produção de um vídeo enfatizando a importância do livre brincar na natureza. Foi uma experiência muito enriquecedora, que me fez enxergar o tema por meio de outros olhares e, principalmente, me deu a oportunidade de encontrar um caminho para trazer as crianças para mais próximo da pesquisa.

Durante o laboratório foram realizadas cinco oficinas com profissionais de diferentes áreas do audiovisual e que também trabalham questões voltadas à infância. As aulas abordaram a importância do brincar livre, a ética na produção audiovisual para e com a primeira infância, além de orientações técnicas sobre filmagem, roteiro, captação de som, edição e narrativa audiovisual (Figura 07). Durante as oficinas, os participantes também compartilharam ideias para a criação de seus filmes e foram discutidas as possibilidades de produção em meio a pandemia.

A maioria dos participantes conviviam com crianças em suas casas e tinham a possibilidade de realizar o filme com elas, não era o meu caso. Então, conversei com algumas pessoas próximas sobre a possibilidade de filmar as crianças nos lugares que elas estavam frequentando cotidianamente, sem alterar suas rotinas. No período das gravações, as escolas particulares de Maceió haviam retornado às atividades presenciais e os decretos municipais autorizavam o uso dos espaços públicos de lazer, sendo esses dois lugares os mais frequentados pelas crianças participantes.

Figura 07 - Aula do Laboratório de Campanhas da Primeira Infância.



Fonte: Manuela Miranda, 2021.

² O 3º Lab de Campanhas da Primeira Infância Pirlampo Criativo foi uma oficina-concurso que ofereceu formação para a realização de vídeos sobre crianças pequenas de diferentes contextos brasileiros, trabalhando em duas temáticas: a importância do livre brincar na natureza e da paternidade presente nos cuidados diários das crianças nos primeiros anos de vida.

2.2.2 Brincar é natural

Os argumentos estruturantes para a criação do roteiro do filme foram dois: as crianças naturalmente sabem brincar e a partir da brincadeira compreendem seu corpo e seu estar no mundo; e que cada vez menos as crianças conseguem vivenciar os seus movimentos lúdicos, seja pelos brinquedos e brincadeiras rígidos e limitantes, seja pelos espaços estruturados, enclausurados e artificiais. Coloco, então, a natureza - do espaço e do corpo - como potencializadora da experiência lúdica. "O brincar na natureza fortalece a autoconfiança da criança e desperta seus sentidos, sua consciência do mundo e de tudo que o move, visível e invisível" (LOUV, 2016, p. 202).

Richard Louv³ investigou a relação entre a criança e o ambiente natural, principalmente em contextos urbanos, e analisou os impactos negativos que a ausência de natureza causa, cunhando o termo Transtorno do Déficit de Natureza (TDN). As reflexões de Louv sugerem que as instituições, o planejamento das cidades e que os nossos próprios valores culturais acabam, de forma inconsciente, associando a natureza a coisas ruins e desassociando-a da alegria, do prazer e da solidão.

A noção pós-moderna de que a realidade é apenas uma construção - que somos o que programamos ser - sugere possibilidades humanas ilimitadas; entretanto, à medida em que os jovens passam cada vez menos tempo de suas vidas em ambientes naturais, seus sentidos estreitam-se, fisiológica e psicologicamente, reduzindo a riqueza da experiência humana (LOUV, 2016, p. 25).

As reflexões de Louv, registradas no livro *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza*, embasou a estruturação do roteiro do filme, no qual busquei criar uma narrativa que elucidasse o brincar como elemento natural de nossas vidas, de nossos corpos e por que não das nossas vivências urbanas (Figura 08).

³ Richard Louv, jornalista e fundador do Movimento Criança e Natureza, cunhou pela primeira vez o termo Transtorno do Déficit de Natureza (TDN) e chamou, assim, a atenção da comunidade internacional para o impacto negativo da falta da natureza na vida das crianças.



Figura 08 - Cena do filme Brincar
Fonte: Manuela Miranda, 2021.

A ideia foi pedir para que pessoas adultas contassem sobre suas brincadeiras de infância e sobre seus modos de vida e relação com a natureza num tempo passado, ao mesmo tempo em que registrava brincadeiras das crianças hoje, no tempo presente, em um contexto de distanciamento social, de restrições a determinados lugares e de uso excessivo de telas. O roteiro também indicava que adultos e crianças brincassem juntos e que as crianças brincassem com a câmera, para que suas formas de expressão, de linguagem e seus pontos de vista fizessem parte do filme.

As gravações ocorreram em três momentos e espaços diferentes (a praça, as áreas livres do condomínio e dentro do apartamento) e contaram com a participação de cinco crianças com idades entre um e dez anos, moradoras da área urbana de Maceió. Além disso, duas mulheres, mãe e avó de duas das crianças, compartilharam suas histórias e experiências de brincar. O roteiro sofreu desvios durante as gravações graças a espontaneidade das crianças e da própria proposta. Essas experiências resultaram no filme *Brincar é Natural*⁴ (Figura 09 e Figura 10).

⁴ Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ewp2J9ZSLOA&list=PLGV-MA0F5BdhK2C4GaKA8A1vrpxlpLw->>

Figura 09 - Cartaz do filme Brincar é Natural.



Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Figura 10 - Cenas do filme Brincar é Natural



Fonte: Manuela Miranda, 2021.

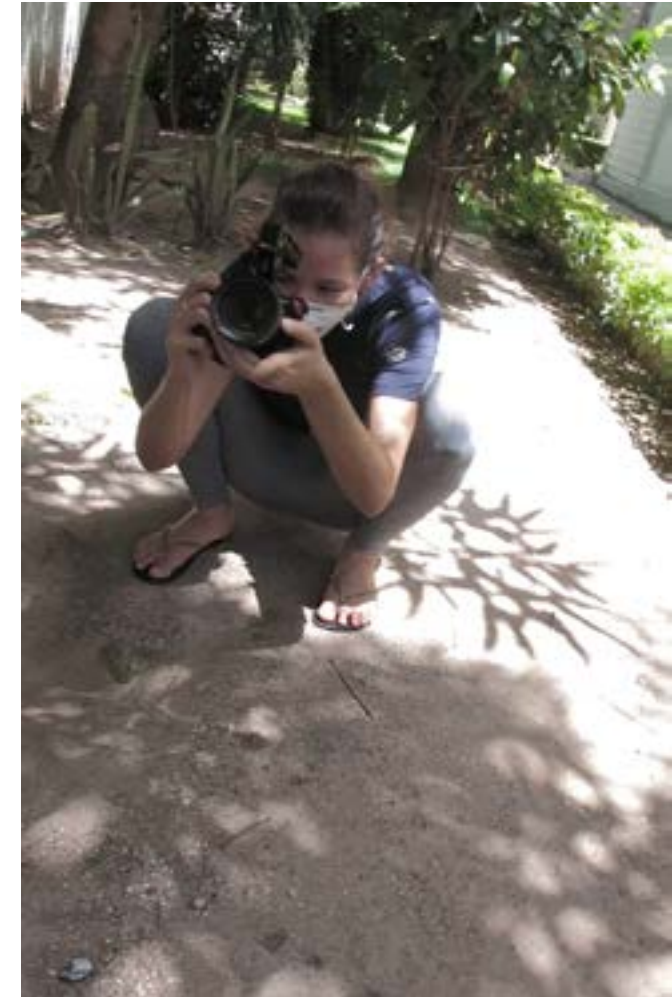
2.2.3 O corpo pesquisador

Para além das preciosas técnicas de audiovisual, filmar com as crianças despertou um outro corpo para a experiência de pesquisa. Um corpo receoso, devido às questões sanitárias do contexto pandêmico, mas um corpo que conseguiu vivenciar outras possibilidades de pesquisar com crianças. Abaixar, correr, pular, subir, pisar na terra, pisar na grama, sentir o sol, ouvir a chuva, os passarinhos, esquecer que a câmera estava gravando, esquecer o tempo passar. Esses foram alguns dos movimentos que revelaram o pesquisar com crianças uma potência criadora de desvios (Figura 11).

Pesquisar com crianças é um convite a habitar a própria infância, infância da pesquisa, dos conceitos, dos mundos, do pesquisador. Pesquisar com crianças e produção de imagens tem sido, em certa medida, puro desvio. As crianças pelas imagens nos mostram que nas imagens não são as câmeras usadas para filmar, para fotografar, mas como que para brincar; as câmeras desaparecem como equipamentos e reaparecem como corpos, são assim usadas para explorar (LEITE, 2011, p. 135).

Particularmente, eu acredito que não seja possível exercitar o pensamento científico sem o exercício do próprio corpo e da relação dele com o mundo, ou seja, nosso corpo participa da produção do conhecimento. Por essa razão, esse desvio na pesquisa para a produção do filme teve extrema relevância, pois por meio dele consegui acessar formas de ser e estar com as crianças e fazer a pesquisa. Além disso, pude colocar o meu corpo enquanto experiência lúdica, produtora de afetos, de movimentos e de relações. Também foi necessário criar diferentes formas de aproximação com cada criança e aguçar o olhar para as subjetividades, as coisas não ditas, a linguagem corporal, as pausas e dúvidas, sendo assim um exercício de construção da pesquisa.

Figura 11 - Registro do processo de produção do filme feito por uma das crianças participantes.



Fonte: Manuela Miranda, 2021.

2.3 Cartografias afetivas

Passos, Kastrup e Escóssia (2009) entendem a cartografia como uma prática de acompanhamento de processos inventivos de produção de subjetividades. De acordo com os autores, a ciência moderna pautou a investigação científica como representação de um objeto a partir de um método (metá-hódos), ou seja, um caminho (hódos) predefinido de acordo com as metas (metá) da pesquisa. A cartografia, então, sugere o inverso (hódos-metá), a experimentação do pensamento ao invés da aplicação do método. Dessa forma, no processo de entender a relação da criança com a cidade, a cartografia constituiu-se através do caminhar da pesquisa, dos encontros, dos movimentos e acontecimentos não preestabelecidos. "O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro" (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009, p. 57).

No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional do método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. (...) A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009, p. 17).

A experiência do laboratório de audiovisual foi um desvio de caminho que me deu pistas de como pesquisar com crianças no contexto da pandemia e que também produziu alguns desdobramentos e reflexões. Como a relação das crianças com a cidade reflete em suas percepções, emoções e memórias sobre os espaços que habitam? Como captar seus afetos com o espaço urbano? As lentes da câmera me permitiram registrar o corpo, o brincar, o encontro, mas seria possível encontrar outros sentidos, outras narrativas?

Figura 12 - Registro de um dos encontros com as crianças.



Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Nesse sentido, propus alguns encontros cartográficos com crianças que possibilitassem um processo “de produção de dados e não de coleta de dados” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 59) e de sensibilização da experiência urbana das crianças. A cartografia afetiva atuou, então, como um dispositivo-instrumento-processo criativo, pedagógico e comportamental que possibilitou outras formas de compreensão da relação da criança com a cidade, nas quais elas puderam expressar, narrar, inventar e revelar seus afetos com o espaço e processos urbanos.

Duarte (2010) define esses afetos com o espaço como uma possibilidade de transformar-se a partir da relação com o outro, referindo-se a este outro não apenas a pessoas, mas a lugares e a própria cidade. "Quando ocorre a dotação de afeto ao lugar, quando vão sendo construídos sentimentos de pertencimento e aparecem ações de apropriação simbólica do espaço, o indivíduo está moldando um lugar para si enquanto [re]constrói a própria identidade" (DUARTE, 2010, p. 03).

A criança percebe o espaço através dos afetos e, por isso, vive uma outra experiência de cidade, pautada por um outro tempo, um outro ritmo, que indica outras formas de entender o mundo e se relacionar com o outro. Dessa forma, o exercício proposto permitiu identificar alguns desses afetos que dão sentido à experiência urbana infantil. Essa ideia de realizar encontros com as crianças fez parte da pesquisa desde os seus primeiros passos e em meio a adversidades e desvios foi possível construir um caminho de pesquisa que trouxe as crianças mais para perto.

Foram realizados onze encontros com sete crianças moradoras da cidade de Maceió de diferentes idades, gêneros, bairros (Jacintinho, Jatiúca, Gruta, Pinheiro e Ponta Verde) e a o critério de escolha das crianças foi a diversidade dos seus contextos de vida. Mais do que entrevistas ou oficinas, esses encontros revelaram as crianças como sujeitos cientes de seu espaço e de seu lugar no mundo. Através de seus

afetos com o espaço urbano, as crianças expuseram referências cotidianas do contexto social onde estão inseridas e de como se relacionam com os seus territórios.

Para que tudo ocorresse de forma segura e responsável, primeiramente, conversei com alguns pais e mães sobre a possibilidade de realizá-los. Alguns já estavam familiarizados com o processo da pesquisa por causa da participação dos filhos e filhas no filme, demonstraram muito interesse, deram sugestões e me apresentaram a outras pessoas que também poderiam querer participar. Depois de uma conversa inicial com os pais, mães e crianças para eu entender como poderia viabilizar a pesquisa, da definição de algumas estratégias e dos devidos ajustes e aprovações junto ao Comitê de Ética, dei início as experiências.

Na conversa com os pais foram recolhidas algumas informações sobre a vida da família, como forma de entender melhor seus contextos. Durante as experiências foram propostas algumas perguntas disparadoras (o que é cidade? qual seu lugar favorito? como se sente na sua cidade? o que não gosta na sua cidade? etc.) para orientar a conversa e oferecidos alguns materiais (folha de papel, lápis coloridos, câmera fotográfica), caso a criança quisesse fazer algum registro. Os encontros foram realizados nas casas de cada criança, de forma individual ou em grupo quando havia mais de uma criança na família. Em alguns momentos houve a possibilidade de acompanhá-las em outros lugares fora da casa (Figura 13). Apesar do encontro ter uma dinâmica pré-estruturada, nada foi seguido à risca. Para cada criança e momento foi preciso um corpo, um olhar, um brincar diferente. Ainda, as perguntas foram colocadas como uma espécie de jogo, dispostas em cartas e cada criança decidiu como manipulá-las.

As crianças interpretaram suas experiências de cidade por meio de suas próprias referências imagéticas, sociais e culturais. Por isso, foi muito interessante criar esse olhar exploratório através da cartografia dos afetos, no qual elas puderam refletir sobre seus tra-

jetos na cidade, pensar seus caminhos, nomear os lugares e os sentimentos. Embora os encontros tenham partido de um campo subjetivo e particular de cada uma, eles ganharam uma proporção coletiva e social porque elucidaram muitas questões e realidades compartilhadas.

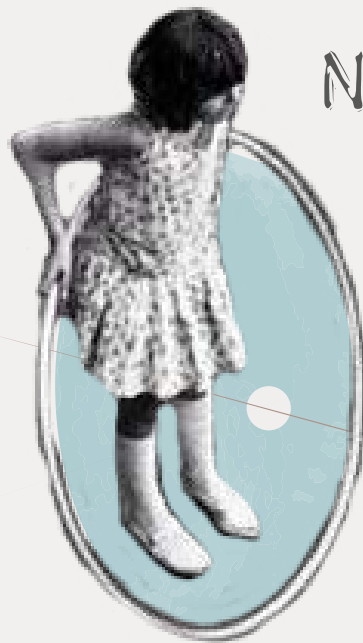
Figura 13- Crianças reunidas para brincar no cotidiano pandêmico.



Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Os encontros com as crianças e seus desdobramentos serão apresentados no capítulo 4. No próximo capítulo, exponho alguns conceitos e reflexões sobre os significados de ser criança nas cidades, principalmente no contexto brasileiro. Trata-se de um olhar para o percurso histórico e para políticas e projetos que interferem na vida das crianças, colocando em evidência as diversas camadas que envolvem a pesquisa sobre infâncias e que serviram de embasamento para a construção das análises posteriores.

3. SER CRIANÇA NA CIDADE



3. Ser criança na cidade

3.1 A infância a partir de um olhar histórico

A infância como categoria geracional nem sempre existiu. A ideia do que é ser criança é uma construção social que responde a fatores históricos, políticos, econômicos e culturais. No sentido biológico, a criança sempre existiu, porém a consciência de suas particularidades e o reconhecimento de seu papel social estão em constante mudança. Assim, ser criança pode significar diferentes experiências de infância e para compreendê-las é preciso olhar para os processos e significados que a criança foi adquirindo na sociedade ao longo do tempo.

A origem da palavra infância (do latim *infans* ou *infantia*, formado por *in-*, negativo, junto ao verbo *faris*, falar, ou seja, aquele que não fala) denota uma ideia de incompletude que se atribui à criança. No Brasil, O Estatuto da Criança e do Adolescente⁵ define a criança como o indivíduo com idade até os doze anos incompletos. E mesmo que, de forma geral, ela vá adquirindo a capacidade de falar e de expressar-se de diferentes formas, a infância ainda representa a expressão de um déficit no qual os adultos e as instituições são responsáveis por suprir.

Esta ideia do déficit é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: a criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (*a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão etc. (SARMENTO, 2003, p. 02).

⁵ Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Do mesmo modo que os processos sociais, políticos, econômicos modificam-se ao longo do tempo, as concepções sobre a infância também. A noção de infância surge com a modernidade. De acordo com o historiador Philippe Ariès (1986), até a Idade Média não havia um reconhecimento da infância enquanto uma fase específica da vida. Até aproximadamente os sete anos de idade, as crianças eram consideradas indefesas e dependentes, após esse período eram integradas à vida dos adultos e passavam a exercer as mesmas funções. Na obra *A História Social da Criança e da Família*, o autor analisa como se deu a constituição do sentimento de infância a partir da Idade Média e as influências que o surgimento das instituições de ensino modernas causou à criança e as mudanças nas noções de família na Europa Ocidental em períodos entre os séculos XII até o século XVIII.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...] (ARIÈS, 1986, p.275).

Dentro desse contexto, a relação das crianças com a sociedade e com o espaço público era estabelecida de forma ampla e livre, através da vida comunitária, festas, jogos e cerimônias coletivas. O próprio ato de brincar também era compartilhado entre adultos e crianças, tinha um caráter comunitário e socializador e a brincadeira infantil consistia em uma imitação da vida adulta (Figura 14). "As ruas eram os espaços do brincar e o espaço coletivo onde o aprendizado da criança era realizado a partir dos cuidados de muitas pessoas, sem distinção etária" (NASCIMENTO, 2009, p. 35).

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida (ARIËS, 1986, p. 94).

Figura 14 - Brincadeiras de Crianças, Pieter Bruegel, O Velho (1560). Na pintura crianças brincam livremente e misturam-se aos adultos. Na época, a criança era representada como um adulto em miniatura.



Fonte: Acervo do Museu Kunsthistorisches, Viena < <https://www.bruegel2018.at/en/of-wimmelbilder-busy-pictures-and-childrens-games/> > Acesso em: 05/09/2021.

O período entre os séculos XVI e XVII foi marcado por uma série de reformas morais e religiosas que levou a escolarização e institucionalização da infância, categorizando-a como uma etapa de formação do adulto. Surgiu uma preocupação com a moralidade de certas atividades e os jogos, as brincadeiras, a música, a dança e as representações dramáticas, antes celebrados coletivamente por pessoas de todas as idades, começaram a ser classificados como adequados ou não para crianças. Além disso, elas passaram a ser submetidas a regras de comportamento, de vestimentas e a ter tempos e espaços controlados e delimitados para realização de suas atividades, havendo uma separação da infância e da vida adulta. "Sua construção histórica resultou de um processo complexo que incluiu muitos fatores, como a produção de representações sobre a criança, a estruturação do cotidiano e de seu modo de vida e, especialmente, a constituição de instituições voltadas ao cuidado e à educação infantil" (SARMENTO, 2004, p. 03).

A escolarização, iniciada na Europa do século XVI e levada a cabo por educadores e padres católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança, em oposição à educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, no mais das vezes, ensinado por adultos da comunidade. A Idade Moderna passa a preparar o futuro adulto nas escolas (PRIORE, 1991, p. 6).

Essas transformações foram distanciando a aprendizagem através do contato direto com o adulto e criaram-se espaços onde as crianças são enclausuradas, separadas por gênero, idade e classe social e sujeitas a realização de atividades e deveres relacionados à cultura escolar, para que sejam moldadas e disciplinadas. Se por um lado o reconhecimento da infância permitiu a construção de conhecimento voltado para as necessidades, especificidades e processos das crianças, por outro lado, essa ideia de dependência e fragilidade transformou a infância em um dispositivo de poder, no qual as instituições passam

a disciplinar as condutas infantis, transformando-as em úteis, obedientes, ordenando suas multiplicidades. "Desse modo, o confinamento da infância em um espaço social condicionado e controlado por adultos produziu o entendimento generalizado da privação do exercício de direitos políticos de participação das crianças como um fato natural" (DIAS, FERREIRA, 2015, p.121).

Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro, mas, no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 188).

Entretanto, os estudos da infância reconhecem a criança como um sujeito social, capaz de produzir cultura e que desempenha um papel ativo na constituição de suas próprias relações sociais. Ainda, é de extrema importância referir-se a infâncias, no plural, visto que as vivências socioculturais são múltiplas e expressam diferentes formas de ser criança. A própria utilização do termo criança no singular transmite uma falsa ideia de homogeneização do indivíduo, já que esses se organizam socialmente sob diversos aspectos.

Em suas práticas, adjetivações a partir de fatores sociais, econômicos e culturais divergem – primeira infância, crianças em idade escolar, crianças que trabalham, crianças de baixa-renda e/ou classe-média, crianças imigrantes, crianças de rua – e a ausência de enunciação de parâmetros precisos de definição em suas produções impedem uma determinação singular. Entretanto, pode-se colocar que todos abordam, em suas variações, crianças e infâncias urbanas, de indivíduos que em seus modos, habitam e experienciam cidades (PORTO, 2020, p. 71).

Dessa forma, nesta pesquisa considera-se a infância em sua multiplicidade, articulada aos diversos fatores - econômicos, políticos e sociais- que influenciam as formas com que as crianças experienciam o mundo, como a classe social, o gênero ou o pertencimento

étnico. Dentro desta visão, enxerga-se a criança como um sujeito social capaz de interagir em sociedade, de dar sentido às suas experiências e de transformar a realidade. "A diferença entre crianças e adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa" (COHEN, 2005, p.33).

3.2 As infâncias no Brasil

No Brasil, a construção social da infância ganha outras dimensões e é bastante influenciada pelo processo de colonização e escravização dos povos africanos. Em consequência disso, muitas das vivências infantis estiveram relacionadas ao trabalho, a um corpo produtivo e fácil de disciplinar. No início do século XVI, com o processo de povoamento do país, vieram filhos de imigrantes, dos povos escravizados, órfãos e crianças pobres recrutadas pela Coroa Portuguesa. Essas crianças, junto com as crianças indígenas que já habitavam o país, passaram a fazer parte de um projeto pedagógico de colonização jesuítica. "A infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação [...] Momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas" (DEL PRIORE, 1991, p. 12).

Questões relacionadas à raça e à classe sempre atravessaram as infâncias brasileiras desde o período da colonização até os dias atuais, suscitando em perspectivas e experiências distintas sobre o que é ser criança no Brasil. As crianças negras e pobres, nos diferentes períodos da história, são vistas a partir de um caráter instrumental, para servirem de força de trabalho (Figura 15 e Figura 16). Já as crianças de classes sociais mais altas são protegidas pela família e instituições de ensino, onde são educadas e preparadas para assumirem seus futuros papéis sociais.



Figura 15 - Voyages au Brésil: Retour d' un propriétaire de Jean Baptiste Debret (1816 - 1831). Retrata a inserção da criança negra no trabalho escravo.

Fonte: Folha de São Paulo < <https://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/2016/08/1803617-livro-reune-litografias-de-debret-do-brasil-colonial-veja-imagens.shtml> > Acesso em: 05/09/2021.



Figura 16 - Cena do Filme A Invenção da Infância de Liliana Sulzbach (2000). Retrata as diferentes formas de ser criança no Brasil e como o trabalho, infelizmente, ainda faz parte de muitas dessas experiências.

Fonte: Disponível no Vimeo <<https://vimeo.com/31265460>> Acesso em: 22/07/2020.

Assim como as crianças do período da escravidão, as pobres, pela necessidade, serão incluídas no mundo dos adultos o mais rápido possível para preencherem uma expectativa produtiva, e as ricas serão protegidas e preservadas da exploração imposta pelo trabalho (VELOSO, 2018, p. 21).

À medida que as concepções de infância foram se transformando ao longo do tempo, foram implementadas leis de proteção às crianças. Entretanto, apesar desses esforços legais, alguns desses instrumentos só serviram para contribuir com cenários de exclusão, abandono e desigualdades sociais.

De acordo com Lopes (2005), a questão do trabalho infantil passou a tornar-se mais evidente no período da República, quando foram criadas leis voltadas para o controle das crianças pobres e imigrantes. A Tutela, por exemplo, permitia que a guarda de crianças órfãs ou pobres fosse transferida para outras famílias. Ainda que a legislação indicasse uma tentativa de ajuda às crianças, ele acabou por consolidar práticas de exploração do trabalho infantil. Outro instrumento de assistência às crianças foram as chamadas Rodas dos Expostos, um dispositivo criado na Europa medieval que funcionou no Brasil de 1726 a 1961. Tratava-se de um cilindro em madeira instalado nos muros de instituições religiosas onde bebês e crianças pequenas eram colocados anonimamente para doação. As crianças ficavam sob os cuidados da instituição até completarem sete anos de idade. Após esse período o destino dessas crianças era incerto, algumas eram designadas a trabalhar na agricultura, outras passavam a frequentar escolas de ofício. Porém muitas dessas crianças passaram a viver nas ruas, o que levou ao Estado implementar uma política oficial de proteção e assistência, estabelecida pelo Código Mello Mattos⁶ e posteriormente a criação do Código de Menores⁷. Estas leis tratavam de regulamentar a assistência e proteção das crianças abandonadas, determinando que caberia ao Estado a função de acolhê-las e de providenciar sua guarda, educação, saúde e vigilância. Na prática, esses mecanismos legais serviram como soluções paliativas, pois a preocupação maior consistia em retirar de

circulação o que atrapalhava a ordem social.

O próprio uso dos termos “criança” e “menor” demonstram como ser criança significa experiências distintas de infância. "Enquanto o primeiro denotava a infância boa, que goza da proteção da família, o segundo se remetia à infância ruim, dos pobres, moradores de rua, que já tinham seu destino traçado antes mesmo de vivenciá-lo" (RODRIGUES, 2001). Só em 1990, a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente é que há um reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos. Os códigos anteriores tratavam especificamente de “menores” em situação irregular, o ECA estabelece a proteção integral a todas as crianças e adolescentes, independente da condição social.

A criação do ECA foi um marco para a construção e consolidação de políticas voltadas para infância, fazendo do Brasil um dos países com a legislação mais avançada no que se refere aos direitos da criança e do adolescente. O documento apresenta uma lista dos direitos fundamentais que devem ser assegurados como o direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, o direito à profissionalização e à proteção ao trabalho. Também define como direito das crianças e jovens o acesso aos espaços públicos como praças, parques e outros, como uma expressão do exercício da cidadania. Ou seja, o direito de vivenciar a cidade.

Em 2016, o Brasil aprovou o Marco Legal da Primeira Infância⁸, um instrumento que busca estabelecer princípios e diretrizes para políticas públicas específicas às crianças entre 0 e 6 anos e seus cuidadores. A lei reconhece os benefícios individuais e coletivos do investimento na primeira infância e recomenda que todos os municípios brasileiros implementem até 2022 um Plano Municipal da Primeira Infância (PMPI). Dentre as propostas, o Marco sugere: prioridade a qualificação dos profissionais sobre as especificidades da primeira infância; direitos e responsabilidades iguais entre mães, pais e responsáveis; o direito a receber

⁸ Lei nº 13.257/2016.

cuidados médicos consistentes, especialmente os que estão em condições de vulnerabilidade; atenção especial e proteção a mães que optam por entregar seus filhos à adoção e gestantes em privação de liberdade; e o respeito a individualidade e aos ritmos de desenvolvimento de cada criança.

Essas conquistas normativas levaram o Brasil a diminuir da taxa de mortalidade infantil, avançar no acesso das crianças e adolescentes à educação, além de reduzir a exploração do trabalho infantil. Contudo, apesar desses avanços que o ECA e o Marco Legal da Primeira Infância trouxeram, o Brasil ainda tem muitos caminhos a trilhar no que se refere a políticas públicas voltadas à infância, principalmente entre as camadas mais vulneráveis da população. Ainda há uma grande distância entre o que a legislação define como direito e a realidade em que vivem as crianças no país. É preciso desenhar e consolidar políticas públicas para a infância a partir de programas, ações e serviços que viabilizem os direitos desse grupo etário, e que reconheçam a diversidade cultural e as desigualdades sociais (econômicas, raciais, culturais, de gênero, etc.) que marcam o contexto brasileiro, e que também repensem as formas hierárquicas com que produzimos as cidades - adultocêntrica, elitista, excludente, patriarcal e racista.

Nesse sentido, de que forma as cidades brasileiras permitem que as crianças exerçam seus direitos? Como os modos de vida contemporâneos afetam a experiência das crianças na cidade? Como urbanistas, arquitetos, gestores, pensam nas crianças quando projetam os espaços e políticas públicas?

No Brasil, 84% das crianças vivem nos centros urbanos (IBGE,2010), ao mesmo tempo em que as cidades são vistas como inseguras por boa parte da população. Isso acaba gerando o enclausuramento ou emparedamento das infâncias. As crianças vivem enclausuradas em casa, na escola ou nos meios de transporte e no curto período que estão ao ar livre vivenciam uma cidade hostil que não potencializa suas experiências.

Alguns dados globais apontam que em 1973 75% das crianças brincavam na rua, em 2016 esse número caiu para 15% (FREE RANGE KIDS, 2019). Outra pesquisa revela que 56% das crianças passam menos de 1 hora ao ar livre e 20% passam menos de 30 minutos (EDELMAN BERLAND, 2016). Os fatores que causam esse medo e insegurança do espaço público são diversos, variam de acordo com os diversos contextos socioeconômicos, mas os modos de ocupar as cidades priorizam manter as crianças confinadas em ambientes fechados e privados. Apesar dessa atitude representar uma forma de cuidado, o fato é que as crianças estão cada vez mais apartadas dos espaços públicos. Assim, elas têm poucas oportunidades de brincar livremente, vivenciar a cidade, exercer o direito à liberdade de ir e vir e de partilhar e participar da vida coletiva urbana.

No extremo oposto, as crianças mais humildes, mesmo tendo acesso bem mais amplo à coletividade, sofrem todo tipo de mazelas no espaço público. Mas em função da violência crescente, mesmo as crianças das classes mais baixas no Brasil têm necessidade, têm buscado, sempre que possível, manter os filhos “fora das ruas”, “fora das drogas”, longe das “más companhias”, o que, para a criança pobre, é uma proteção a alto custo, pois, isso também significa uma desintegração das relações comunitárias e da cooperação para sobrevivência, desarticulando ainda mais a resistência das áreas segregadas da cidade (VELOSO, 2018, p. 32).

Dentro desse contexto, os processos de urbanização transformaram as cidades no lugar do medo e da insegurança, do qual as crianças precisam estar protegidas. Excluem-se as crianças dos espaços públicos e seus deslocamentos restringem-se da casa à escola e a espaços restritos e privados. "Emerge entre políticos e planejadores urbanos a preocupação de construir na cidade espaços específicos para o lazer e brincadeiras das crianças para que possam brincar em segurança" (NASCIMENTO, 2009, p. 36).

3.3 As crianças na produção do espaço urbano

Essa preocupação em pensar e planejar as cidades a partir das crianças surgiu não apenas na intenção de produzir espaços específicos de lazer, mas também do reconhecimento de suas práticas urbanas como possibilidade crítica e oportunidade para experimentar outros modos de fazer urbanismo.

Como abordado anteriormente, ao longo dos séculos XVII e XVIII a existência da infância passou a ser reconhecida e, com isso, muitos significados e comportamentos foram sendo atribuídos em relação às crianças. Algumas mudanças econômicas e alguns avanços sociais também contribuíram para que as noções de família e de infância se consolidassem, como por exemplo a invenção das vacinas e as práticas de higiene, que alteraram as condições demográficas e provocaram uma redução da mortalidade infantil. Essas condições também transformaram o próprio modo de viver das crianças nas cidades. "A partir do século XVII, a medida que foram ganhando reconhecimento e cuidados diferenciados, perderam seus papéis sociais e o direito de usufruir dos espaços urbanos com liberdade" (SAWAIA, 2020, p. 36).

Entre os séculos XVIII e XIX os centros urbanos passaram por grandes transformações decorrentes dos processos de industrialização, que influenciaram não apenas as relações de trabalho e o sistema produtivo, como também o processo de desenvolvimento das cidades, fazendo surgir profissionais voltados a compreender e atuar nos problemas urbanos. Assim, começaram a emergir outras formas de pensar as cidades e outros modos de produzir o espaço urbano.

Como se sabe, o urbanismo surge enquanto disciplina para evitar a desordem e o caos espacial nas cidades existentes. O urbanismo já nasce moderno e vem se desenvolver enquanto dispositivo de ordenamento das cidades, propondo, em seu

lugar, novas cidades racionalmente planejadas, a partir de planos e projetos prévios (QUEIROZ, 2018, p.48).

Ao longo do século XX essas mudanças se intensificaram e as cidades começaram a assumir funções cada vez mais especializadas. Os espaços urbanos adquiriram outros significados, organizados para cumprir quatro categorias funcionais – habitar, trabalhar, circular e recrear. O planejamento das cidades dedicou-se à construção de um cenário racional e simplificado para o desenvolvimento de atividades necessárias, priorizando as grandes escalas, a circulação dos automóveis e a construção de conjuntos habitacionais verticais afastados dos centros. Nesse sentido, as cidades passaram a seguir uma lógica de funcionamento contrária às virtudes e características da experiência infantil. Isso quer dizer que o processo de afastamento das crianças dos espaços públicos é intrínseco a esse modelo de produção do espaço urbano. Pode-se afirmar, então, que as infâncias nunca foram totalmente visíveis no espaço público ao longo da história. "Seja porque a categoria não existia, seja pelo entendimento das crianças como alguém a vir a ser, que as coloca à margem da sociedade e do mundo urbano" (SAWAIA, 2020. p. 31). No entanto, alguns críticos, arquitetos e planejadores urbanos lançaram o olhar para a relação das crianças com a cidade, colocando o brincar e os diferentes modos de ser criança como práticas que desafiam as estratégias modernas.

Jane Jacobs (1961), em *Morte e vida de grandes cidades*, tece uma crítica a sociedade moderna ocidental e aos planejadores urbanos das décadas de 1950 e 1960, defendendo a importância de uma escala urbana local e as formas espontâneas de sociabilidade. Na obra em questão, a autora dedica um capítulo (4. Os usos das calçadas: integrando as crianças) para abordar as vivências infantis nos espaços urbanos, no qual aponta que a necessidade extrema de proteger as crianças criou uma ideia de que parques e playgrounds são lugares naturalmente bons e ruas e calçadas lugares naturalmente ruins para elas.

No entanto, as ruas e calçadas ganham mais espontaneidade e vida com a presença das crianças.

As crianças da cidade precisam de uma boa quantidade de locais onde possam brincar e aprender. Precisam, entre outras coisas, de oportunidades para praticar todo tipo de esporte e exercitar a destreza física – e oportunidades mais acessíveis do que aquelas de que desfrutam na maior parte dos casos. Ao mesmo tempo, no entanto, precisam de um local perto de casa, ao ar livre, sem um fim específico, onde possam brincar, movimentar-se e adquirir noções do mundo. É essa espécie de recreação informal que as calçadas propiciam, e as calçadas movimentadas da cidade têm ótimas condições de fazê-lo (JACOBS [1961], 2014, p.88).

Outro aspecto que Jacobs (1961) coloca em evidência é que são nas ruas e nas calçadas, no convívio cotidiano com uma diversidade de pessoas, que as crianças aprendem o que a autora considera o princípio fundamental de uma vida urbana próspera: a responsabilidade pública que as pessoas devem ter umas pelas outras. E as crianças aprendem essa lição a partir das brincadeiras espontâneas nas calçadas e no convívio cotidiano com os diferentes atores urbanos e não nos espaços controlados, protegidos e privados que são destinados a elas.

Os urbanistas parecem não perceber quão grande é a quantidade de adultos necessária para cuidar de crianças brincando. Parecem também não entender que espaço e equipamentos não cuidam de crianças. Estes podem ser complementos úteis, mas só pessoas cuidam de crianças e as incorporam à sociedade civilizada (JACOBS [1961], 2014, p. 89).

O arquiteto holandês Aldo van Eyck foi outro defensor de que as cidades deveriam reconhecer e valorizar as práticas infantis. Ele atuou no contexto dos CIAM's (Congrès Internationaux d'Architecture Moderne) e junto com o grupo Team X⁹ colocou em discussão as contradições do movimento moderno, tomando as crianças e suas brincadeiras como “uma potência de desestabilização dos postulados da Carta de Atenas” (QUEIROZ, 2018, p. 49). A intenção do grupo era revelar como a apropriação dos espaços

pelos crianças desafiavam os limites e a ordem dos sistemas presentes e como a brincadeira infantil mostrava-se capaz de conter o caráter dogmático das propostas do CIAM. O movimento questionava as quatro categorias funcionais da cidade – habitar, trabalhar, circular e recrear- e as substituíam por outras escalas de associação – a casa, a rua, as relações, o bairro e a cidade (Figura 17). "Elementos que representavam uma crítica ao caráter abstrato da matriz racionalista precedente, considerado demasiado idealizante para interagir com as particularidades da vida cotidiana" (QUEIROZ, 2018, p. 49).

A brincadeira infantil é uma atividade que simultaneamente esconde e exhibe uma infinidade de valores de que falará o Team 10. Podemos dizer que esses valores incluem: improvisação; invenção; uma coreografia urbana; uma flexibilidade territorial; uma sociabilidade improvisada; e assim por diante. E é isso que ressoa como expressão do Team 10, tanto que as crianças que brincam na rua aparecem como o melhor exemplo possível de "associações humanas vitais" e "relações humanas intangíveis, imponderáveis, indescritíveis" (HIGHMORE, 2005 apud QUEIROZ, 2018, p.79).

Contudo, van Eyck conseguiu não apenas olhar para as crianças e suas práticas como critério de crítica e discurso arquitetônico, mas também materializar suas ideias em projetos urbanos e arquitetônicos. Entre 1947 e 1978 o arquiteto trabalhou no Departamento de Obras Públicas de Amsterdã projetando mais de setecentos parques infantis públicos para a cidade.

A maioria desses parques foram implantados em lotes abandonados ou áreas destruídas durante a Segunda Guerra Mundial e apesar de terem sido muitos, cada um deles tinha um desenho próprio de acordo com as exigências do lugar e da comunidade onde eram inseridos. Van Eyck projetava esses equipamentos de forma mínima incentivando a imaginação e apropriação das crianças para que elas pudessem intervir e interpretar os espaços a sua maneira. Os princípios compositivos utilizados eram os mesmos, mas os

⁹ O grupo TEAM X (1943-1967), composto por uma nova geração de arquitetos do CIAM - Jaap Bakema (1914-1981), Georges Candilis (1913-1995), Giancarlo De Carlo (1919-2005), Shadrach Woods (1923-1973, Alison e Peter Smithson e Aldo van Eyck -, buscava prosseguir com o espírito do CIAM, de revisão crítica sobre o mesmo com base metodológica sobrepondo pensamentos da antropologia e da sociologia com os elementos de análise e projeto de arquitetura e urbanismo, a partir de observação dos padrões de relações urbanas.

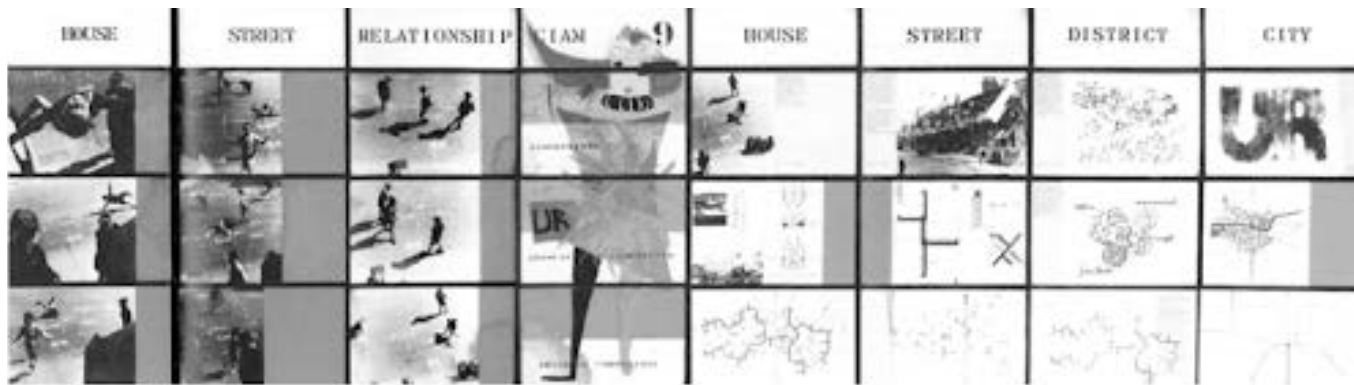
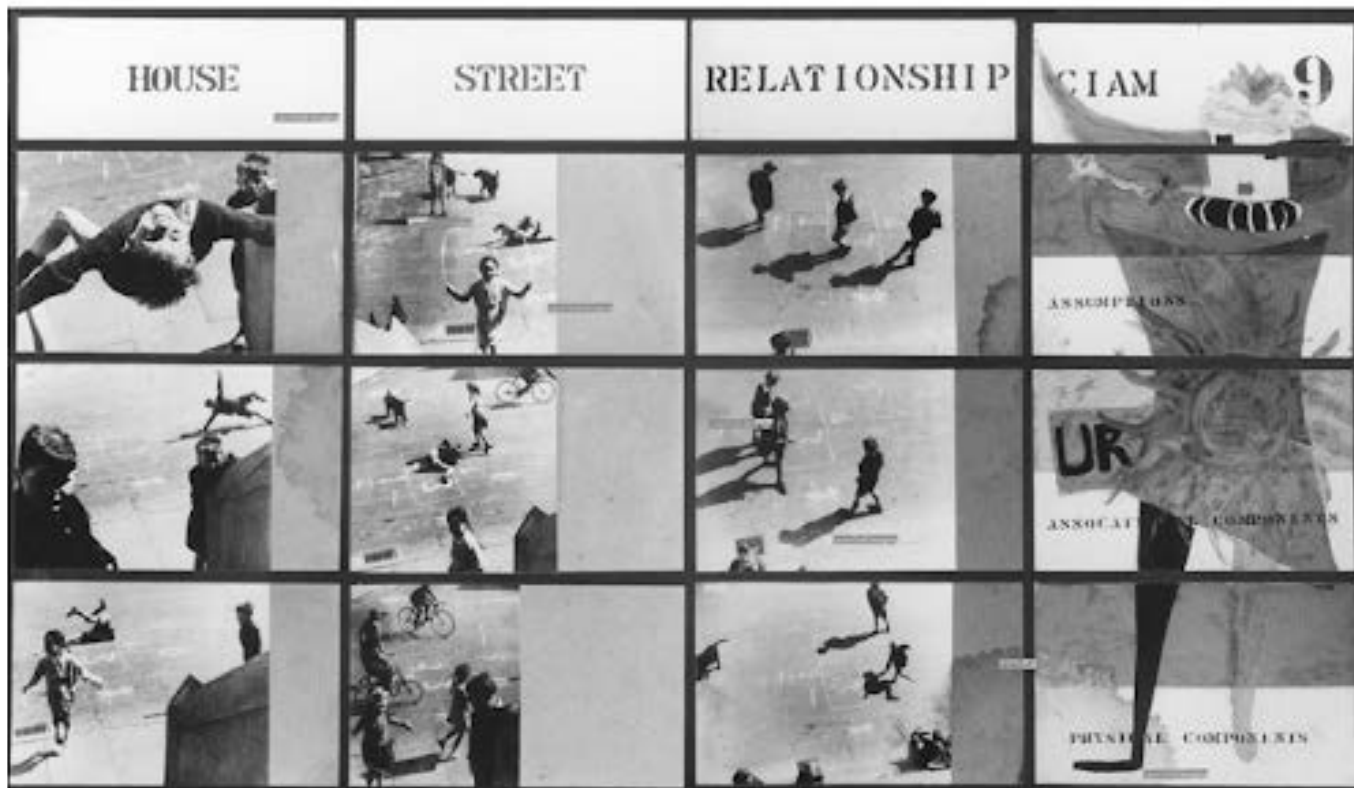


Figura 17 - Urban Re-identification Grid de Alison e Peter Smithson, painel apresentado em 1953 no CIAM IX em Aix-en-Provence, França.

Fonte: <http://schatkamer.nai.nl/en/projects/stedelijke-heridentificatie>. Acesso em abril de 2022



parques não obedeciam a um processo de standardização. O design, os elementos e os materiais também buscavam trazer significados, não apenas para as crianças, mas para os adultos também, optando por formas mais abstratas, menos parecidas com os brinquedos tradicionais, que estimulasse diferentes movimentos do corpo e evitassem uma única e determinada função. Os parques não eram tratados apenas como áreas infantis segregadas, mas como parte da própria cidade, deixando de excluir as crianças e convidando-as a interferir no espaço.

Eyck foi além da aplicação do brincar – como cultura, como pedagogia e como terapia – como apelo a um urbanismo a serviço da criança ou a crítica ao funcionalismo. Postula que o ambiente urbano deveria, numa relação de reciprocidade entre o sujeito, permitir a este despontar – a criança ativa a cidade, a cidade ativa a criança contribuindo para a formação de sua identidade, como cidadã plena (PORTO, 2020, p. 141).

O caso de van Eyck e os parques de Amsterdã não foi o único nesse período na Europa¹⁰, mas é bastante representativo devido ao tempo em que perdurou como política pública, pela sua extensa dispersão pelo tecido da cidade e pela forma como conseguiu implementar um projeto urbano integrado, que colocou a criança e a brincadeira como parte da identidade da cidade, o que desempenhou um papel fundamental na regeneração da vida urbana de uma sociedade pós-guerra. "Uma cidade que negligencia a presença da criança é um lugar pobre. Seu movimento será incompleto e opressivo. A criança não pode descobrir a cidade a não ser que a cidade redescubra a criança" (EYCK, 1962).

O jogo das crianças era visto como um elemento importante, capaz de criar relações sociais que transcendiam os limites da família nuclear e que fomentavam um sentido de comunidade alargado. Para além disso, a forma como as crianças se apropriavam do espaço da rua para as suas brincadeiras, gerava novas formas de associação urbana – através da agregação de conceitos como recreação, circulação e habitação – que serviam para contestar a separação funcional da cidade defendida pelo Movimento Moderno (MARTINHO, 2014, p. 17).

¹⁰ Alguns outros exemplos são: Junk playgrounds (criado na Dinamarca por Sørensen), adventure playgrounds (criado na Inglaterra por Hurtwood), play streets, parques no interior das quadras, dentre outros.

O que Jacobs, Eyck e outros críticos desse período fizeram foi colocar a figura da criança não apenas no sentido de criar espaços para elas, mas usar o modo de ser criança no próprio ato de planejar as cidades. A criança que faz perguntas, que questiona, que não delimita, que inventa, refaz, busca a origem das coisas. Vislumbra-se, então, que colocar as crianças como parâmetro central do planejamento e do desenho urbano é uma forma de recuperar características fundamentais da cidade - o encontro, a liberdade, o movimento, a brincadeira - e de mostrar que, por mais que se tente, as cidades não pertencem àqueles que detêm o poder e tomam as decisões, mas sim às crianças e adultos que a experienciam em sua plenitude.

3.4 Experiências no Brasil

Diante do exposto, acredita-se que, para compreender as infâncias e suas relações com a cidade, é preciso entender que os significados da presença da criança no espaço público vão muito além da presença de equipamentos de educação e lazer. O afastamento da criança da cidade e a criação de espaços específicos para seu disciplinamento e controle retira das infâncias possibilidades de viver a alteridade, de experienciar o encontro com o outro. As experiências informais e cotidianas nas ruas, nas praças, na cidade asseguram a vivência do coletivo, a defesa do interesse público, a construção e o exercício da cidadania.

Se, para os adultos, a evidência de uma cidade fraturada e atomizada por um urbano institucionalizado pelas contingências do mercado determina os limites e as referências de uma existência socioespacial, para as novas gerações acentua-se o caráter disciplinador da cidade, restringindo sua circulação a espaços demarcados por discursividades cerceadoras de um mundo compartilhado (ARAÚJO, CARVALHO, 2017 p. 113).

Para além disso, como sujeitos sociais, produtores de cultura, as crianças têm um modo particular de fazer uso e de marcar relação com os espaços que indicam outras possibilidades de ocupar a cidade. "A percepção do tempo, a subversão das regras, a curiosidade, a imaginação, revelam a presença de um corpo brincante" (ARENHART, 2016) que resiste à produtividade e utilidade que a cidade e as instituições designam as crianças a vivenciarem. "A dimensão simbólica, tão radicalizada nas crianças, permite-lhes ir sempre além do significado literal do espaço, e assim, transformando-o em lugares sempre possíveis de chegar e viver" (ARENHART, 2016, p. 179). Ou seja, as crianças atribuem sentido aos espaços a partir da relação de alteridade que estabelecem com eles, invertendo a lógica convencional e utilitária dos adultos (Figura 18).

Figura 18 - As crianças transformam as ruas, becos, calçadas, lugares de passagem em lugares possíveis de habitar.



Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Assim, pensar na cidade enquanto lugar da criança vai além de criar espaços e equipamentos lúdicos, oferecer acesso à bens culturais e ensinar sobre a vivência coletiva e cidadã. A presença da criança na cidade é uma potência nela mesma, pois manifesta o que fundamentalmente é o espaço público, o espaço do encontro, do jogo, da expressão, da experiência com o outro. "Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou opressão" (LIMA, 1989, p. 30).

Apesar dos modos de vida nos centros urbanos estarem orientados pela insegurança, pelo esvaziamento das ruas e dos espaços públicos e pelo enclausuramento das infâncias urbanas, existem projetos e políticas públicas que atuam no sentido de transformar as formas e possibilidades de as crianças ocuparem as cidades. A seguir serão apresentadas algumas experiências, projetos e políticas públicas no Brasil que colocaram as crianças em evidência, demonstrando que ao longo do tempo, a discussão acerca da experiência infantil no espaço urbano foi ampliando suas formas de abordagem. Desde o estabelecimento das leis de reconhecimento e proteção à infância, à preocupação em criar espaços específicos de educação e lazer, à dar voz às opiniões das crianças e oferecê-las oportunidades para a participação política, até os projetos mais recentes que têm um olhar mais específico para a primeira infância (0 a 6 anos).

3.4.1 Mário de Andrade e os Parques Infantis

Figura 19 - Mario de Andrade e crianças no Parque Infantil D. Pedro II em São Paulo.



Fonte: Benedito Junqueira Duarte. Publicação Mário de Andrade e os Parques Infantis-Itaú Cultural. Acesso em: 12/08/2021.

Os Parques Infantis¹¹, implantados na cidade de São Paulo na década de 1930 durante a gestão de Mário de Andrade no Departamento de Cultura, inauguraram no Brasil uma política pública voltada para as infâncias, que valorizava suas expressões e experiências para além do ambiente escolar (Figura 19). Esses Parques foram criados com o propósito de oferecer às crianças de famílias operárias oportunidades para a brincadeira ao ar livre, de convívio com a natureza, para a movimentação do corpo e para que também elas pudessem ter contato com a diversidade da cultura nacional, desenvolvendo práticas

¹¹ O Serviço de Parques Infantis foi criado pelo ato 767, de 9 de janeiro de 1935, sendo sua estruturação estabelecida no mesmo ano, pelo ato 861, de 30 de maio.

infância. "Os Parques Infantis eram revelados e revelam-se como territórios da infância e para a infância, onde meninos e meninas de diferentes idades poderiam conviver construindo culturas e deixando-se transbordar em todas as dimensões humanas" (GOBBI, 2004, p.127) (Figura 20).

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula, como se pode verificar na planta arquitetônica em anexo). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríptico objetivo parqueano: educar, assistir e recrear (FARIA, 1999, p. 61-62).

Mário de Andrade enxergava a criança como “um ser sensível à procura de expressões” (ANDRADE, 1929) e por meio de seu projeto governamental vislumbrou o que seria o direito à infância e o direito da criança à cidade, muito antes de existirem instrumentos legais para tal. Crítico ao tradicional sistema de ensino da época, ele contribuiu imensamente para a construção do pensamento voltado à pedagogia da infância, no sentido de organizar a educação infantil e articular essas ideias com as questões urbanas da época.

Dessa forma, Mário de Andrade não só fez a coisa pública ser de fato pública, como qualificou o serviço público, promovendo melhores condições de vida para uma clientela pouco atendida: os filhos dos operários, contemplados, portanto, já sob a responsabilidade do município, com o direito à infância, isto é, com o direito ao não-trabalho, com o direito de brincar e de criar a cultura infantil, permanecendo crianças pelo menos enquanto estivessem no parque (FARIA, 1999, pág. 70).

De acordo com Ana Goulart de Faria (1999), as ideias de Mário de Andrade para os Parques Infantis basearam-se em algumas iniciativas que estavam em vigor ao redor do mundo, como as teorias de Lev Vygotsky (1896-1934) sobre arte e imaginário infantil e o

Figura 20 - Parque Infantil em São Paulo.



Fonte: Benedito Junqueira Duarte. Publicação Mário de Andrade e os Parques Infantis- Itaú Cultural. Acesso em: 12/08/2021.

teatro proletário na educação infantil de Walter Benjamin (1892-1940) (Figura 21). Além disso, inspirou-se em outros projetos no Brasil e ao redor do mundo, como as escolas ao ar livre criadas no contexto da epidemia de tuberculose. Entretanto, a experiência dos Parques Infantis de Mário de Andrade destacou-se pela proposta lúdica, artística e cultural, inaugurando uma política pública que considerava a experiência da criança na cidade.

Figura 21 - Parque Infantil em São Paulo.



Fonte: Benedito Junqueira Duarte. Publicação Mário de Andrade e os Parques Infantis - Itaú Cultural. Acesso em: 12/08/2021.

Cabe ressaltar, que para o contexto da época e dentro do projeto Modernista de Mário de Andrade, os Parques Infantis não só serviram de suporte para a classe operária para além do controle ou disciplinarização do tempo livre das crianças, mas tiveram influência no resgate das origens “macunaímas” do povo americano. Assim, os parques representaram muito mais que espaços infantis de lazer, como também contribuíram com o projeto de construção da identidade cultural brasileira, considerando as crianças e suas expressões artísticas e lúdicas, como parte fundamental desse processo.

(...) a garantia de um espaço público para essas pessoas não fazerem “nada de útil”, produzirem sua cultura (geralmente não considerada “útil”), recuperando o aspecto gratuito da dimensão lúdica, tão temido e rejeitado pela sociedade do trabalho; além de terem acesso a uma cultura outra, desconhecida por eles e inclusive, na maior parte das vezes, impedida de ser-lhes conhecida (FARIA, 1999, p. 75-76).

No total 4 parques foram implantados em bairros operários da cidade de São Paulo: Santo Amaro, Mooca, Lapa e Ipiranga. Havia um planejamento para a construção de mais 53 parques nas imediações de fábricas, escolas ou outros lugares de trabalho, porém o projeto foi sendo descontinuado a partir de 1937 com a saída de Mário de Andrade do Departamento de Cultura e no contexto do Golpe que instaurou o Estado Novo. Durante o período de funcionamento, os Parques Infantis chegaram a atender diariamente entre 300 e 400 crianças. Alguns serviços de atendimento às famílias voltados à saúde, alimentação e higienização foram agregados ao projeto, pois percebeu-se que muitas das crianças viviam em condições precárias. Por exigência do setor empresarial, também foi criado um Clube de Menores Operários para que jovens do gênero masculino de 12 a 21 anos de idade aprendessem atividades industriais.

3.4.2 Mayumi Lima e os espaços para educação

Figura 22 - Mayumi Souza Lima.



Fonte: Revista Habitare < <https://www.revistahabitare.com.br/arquitetura/mayumi-watanabe/> Acesso em: 12/08/2021.

No âmbito da arquitetura e do urbanismo, a arquiteta Mayumi Souza Lima (1934-1994) (Figura 22) foi pioneira em desenvolver reflexões e práticas acerca dos espaços para educação e da relação criança-cidade. De origem japonesa, mas naturalizada brasileira, Mayumi dedicou sua carreira à criação de espaços que permitissem a intervenção da criança e que incentivassem sua participação e apropriação. Atuou no ensino de arquitetura, no projeto e planejamento de equipamentos públicos, principalmente voltados à educação, e na produção teórica. "As atividades de ensino, de projeto e de reflexão eram muito ligadas entre si.

Prática e teoria eram indissociáveis na sua atuação profissional" (BUITONI, 2009, p. 18).

No livro *A cidade e a criança* (1989), Mayumi Lima apresenta algumas das reflexões construídas ao longo de suas experiências com o projeto e planejamento de espaços para crianças, ressaltando como esses espaços são constituídos como instrumentos de poder.

Foi nesse observar assistemático, num compromisso descompromissado, que a nossa atenção foi chamada pela forma como o poder, primeiro da sociedade de classes, segundo, das instituições representativas dessa sociedade e, terceiro, dos adultos em geral, se apodera do espaço da criança e o transforma num instrumento de dominação. A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos –, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações. Nesse processo, somos todos corresponsáveis. Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos em relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presente todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação (LIMA, 1989, p. 10-11).

A arquiteta ainda coloca em contraposição duas formas diferentes de apropriações dos espaços: o espaço como condicionante para que a criança se torne um futuro adulto passivo, dentro do que a sociedade de consumo espera, e o espaço como dispositivo capaz de incentivar a criatividade, a liberdade e a capacidade de transformação. Nas experiências desenvolvidas com crianças no Grupo Escolar João Kopke (1976-1978) e no projeto participativo de escolas públicas nos bairros Varginha e Jardim Fortaleza (1983-1984) (Figura 23), Mayumi Lima pôde inferir que as crianças vivenciam os espaços a partir de suas sensações e, dessa forma, desafiam as estratégias adultocêntricas de exercer o poder. Ela afirma que essas estratégias vão desde o projeto arquitetônico: como a escolha de materiais de baixa qualidade e durabilidade utilizados na construção das escolas,

Figura 23 - Atividades realizadas com os alunos da escola Jardim Fortaleza. (Nas fotos ao alto aparece Mayumi com as crianças).



Fonte: Acervo Mayumi Watanabe Souza Lima em BUITONI, 2009.

a padronização dos espaços de aprendizagem e lazer e a forma como as janelas eram desenhadas para impedir a distração com o mundo exterior; até o própria utilização pedagógica dos espaços: como as carteiras são organizadas, colocando o professor como o centro do poder, a presença de uma ideia de limpeza relacionada ao apagamento de marcas das crianças e, inclusive, como os adultos não dão lugar para a imaginação e fantasia, impondo o que eles pensam ser interessante e atrativo para as crianças.

É notável que a contribuição de Mayumi Lima foi muito além do campo da arquitetura e do urbanismo. Seu trabalho e sua vida foram orientados para que a construção dos espaços possibilitasse a formação de uma consciência crítica, na qual as pessoas pudessem entender e problematizar seus papéis no mundo e transformá-lo. "A formação da consciência crítica fornece instrumentos para que as pessoas possam participar ativamente na construção dos espaços da cidade e nas discussões democráticas sobre os rumos desta construção" (BUITONI, 2009, p. 131). Mayumi acreditava nas crianças e nos jovens como instrumentos potentes para essa construção democrática das cidades.

Espaços para a educação são as cidades, as praças, as ruas como hoje elas existem; são as construções que nos cercam; são os bairros periféricos que crescem em torno das grandes cidades; são os volumes e as cores, os materiais naturais e produzidos....; são, enfim, cheios e vazios dentro dos quais as nossas experiências se processam. São educativos, na medida em que refletem e representam a realidade brasileira, com sua cultura, seu nível tecnológico, suas condições de clima, a estrutura socioeconômica de sociedade; são educativos, porque através deles pode-se descobrir, com os participantes, como e porque são e como são. E, finalmente, são educativos, se através das ações sobre esses espaços, os participantes puderem apropriar-se dos mesmos, criando-lhes novas formas de uso, encontrando novas formas de relacionamento entre eles (LIMA, 1983, p. 27 apud BUITONI, 2009, p. 45).

3.4.3 Os espaços lúdicos de Elvira de Almeida

Figura 24 - Elvira de Almeida



Fonte: ALMEIDA, Elvira de. Arte Lúdica – São Paulo: EDUSP/ FAPESP, 1997.

Elvira de Almeida (1945-2001) (Figura 24) foi uma designer, escultora e professora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Entre as décadas de 1970-1990 ela dedicou seu trabalho e estudo aos espaços e a arte lúdica. Projetou praças, brinquedos e esculturas, enfatizando a reciclagem de materiais e o acesso democrático à arte, com um olhar poético aos traços culturais presentes na cidade.

Em seu processo de criação, a designer privilegiava a participação dos usuários,

tanto na concepção quanto na construção dos equipamentos, e a investigação das potencialidades e movimentos do corpo. Também acreditava que o espaço lúdico tinha um papel particular e de extrema importância na vida das crianças, pois é nele onde elas se expressam, experimentam a vida em grupo e dão vazão a sua fantasia, descobrindo a si próprias e ao que está em volta. O objetivo de suas obras era proporcionar uma abertura ao encontro, um convite à brincadeira, às festas e aos folguedos populares, sem cercas, sem restrições e auto geridos pela própria comunidade local.

Desde 1977, projeto brinquedos para praças, parques e clubes. Em todos eles busco a identidade cultural e o estímulo à fantasia infantil, criando “cenários” lúdicos coletivos que são um misto de circo, parque de diversões e festas populares. Falta hoje em dia, nos espaços públicos, o sentido do espetáculo, da festa e da poesia. São espaços híbridos, sem vitalidade. Esta é a razão por que a praça me interessa tanto (ALMEIDA, 1992, p.06).

Uma das críticas de Elvira aos playgrounds tradicionais era o fato de que os brinquedos comuns eram muito estereotipados, com formas rígidas, racionais, cartesianas e reproduzidos sem levar em conta o contexto dos territórios onde estavam inseridos, fazendo com que as crianças brincassem e se movimentassem de maneira passiva, repetitiva e sem inventividade. Dessa forma, suas criações buscaram reinventar o brincar e o modo das crianças estarem no espaço público, incentivando a cooperação entre elas por meio da integração do movimento de cada uma – pendurar, subir, empurrar.

Induzir a criança a pensar e sentir com os olhos, a mão o corpo todo, dando vida a um cenário lúdico feito de carrosséis, tótems, árvores pássaros...O espaço lúdico deve tornar a criança ativa através da brincadeira livre, sensorial e criativa, deve também criar situações - estímulo à expressão lúdica, como possível alternativa ao comportamento consumista e passivo da criança urbana (ALMEIDA, 1985, p.28).

Um exemplo representativo do trabalho de Elvira de Almeida é o Parquinho do Butantã.

Projetado e executado entre 1977 e 1978 para o Conjunto Habitacional do Butantã em São Paulo, o parque teve seu processo marcado por um intenso envolvimento de moradores e crianças, incluindo reuniões para discussões das ideias e mutirões para construção, no intuito de criar um fator de identificação entre a comunidade. "O projeto implicava numa busca de identidade cultural, de resgate através da memória, do significado primeiro da praça e suas origens nas cidades brasileiras" (ALMEIDA, 1985, p. 11).

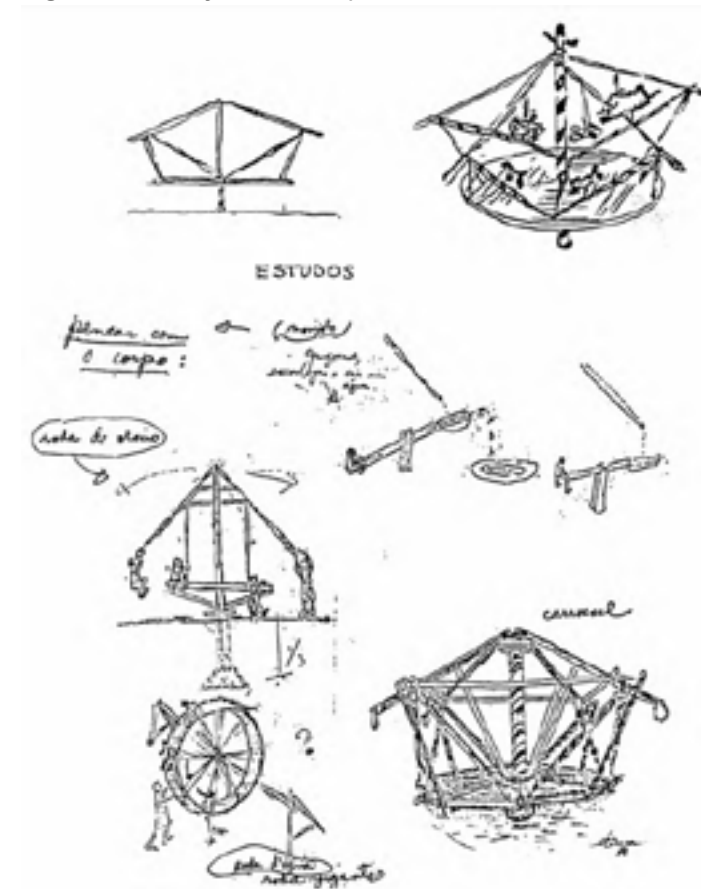
O brinquedo carrossel (Figura 25 e Figura 26), em especial, foi o que mais correspondeu a essa expectativa. Reunia elementos rústicos e primitivos e seu funcionamento dependia da energia lúdica das crianças. A ideia por trás dele era sensibilizar também os adultos, fazendo-os lembrar as memórias de suas próprias infâncias, já que o formato do brinquedo remetia ao circo, aos parques de diversão de cidades do interior e aos maquinários rurais.

Figura 25 - O carrossel, realça a intenção de movimento no plano real e virtual. Ele é um "circo que gira", como disse uma criança, em certa ocasião, quando brincava no Butantã.



Fonte: ALMEIDA, Elvira de. Arte Lúdica – São Paulo: EDUSP/ FAPESP, 1997.

Figura 26 - Projeto do brinquedo carrossel.



Fonte: ALMEIDA, Elvira de. Arte Lúdica – São Paulo: EDUSP/ FAPESP, 1997.

O carrossel foi o brinquedo que mais gerou identificação com os moradores do Butantã e “foi apresentado a essa população como catalizador do processo de sua participação na execução dos brinquedos” (ALMEIDA, 1985, p. 13).

Infelizmente, o senso de pertencimento gerado entre a comunidade foi tamanho que se transformou em um sentimento de posse levando a privatização do espaço pelos próprios moradores do Conjunto Habitacional do Butantã. O parque foi isolado e as pessoas das regiões vizinhas foram proibidas de usá-lo. Dois anos após sua construção, o Parque do Butantã encontrava-se em estado de abandono e deterioração. A maioria dos outros parques e brinquedos criados por Elvira de Almeida na cidade de São Paulo também foram desaparecendo, por falta de interesse da gestão pública e de manutenção apropriada.

Os projetos de Elvira trazem lições tanto sobre o papel desses espaços de brincar para as cidades como, principalmente, sobre o processo de criação deles. Seu trabalho com os parques, brinquedos e esculturas levou-a a adotar “uma postura de aprender a aprender” (ALMEIDA, 1985, p. 15) com a cidade, com a comunidade, com as crianças.

3.4.5 Cidades Educadoras

Figura 27 - I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, 1990, Barcelona. ¹²



Fonte: Fonte: Edcities, 2015.

A ideia da cidade como agente educativo e potencializador de experiências, passou a ser mais difundida a partir de 1990 na ocasião do 1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras, sediado na cidade de Barcelona (Figura 27). Durante o evento, foi elaborada uma carta com vinte princípios que norteiam a criação de políticas públicas com ênfase na educação. Esses princípios baseiam-se em três aspectos: no direito do cidadão em usufruir democraticamente dos espaços

¹² Na ocasião, foi criada a Carta das Cidades Educadoras, que convida as cidades a colocarem a educação no centro de suas políticas e a articularem os esforços de todos os agentes educativos - públicos, sociais e privados - que afetam o território. No sentido de integrar todas as oportunidades de educação formal, não formal e informal que se oferecem na cidade, num quadro de diálogo e colaboração.

da cidade e que esses espaços promovam educação formal, não-formal, informal e diversidade; no compromisso da cidade em oferecer equipamentos e serviços públicos e a participação cidadã, principalmente para crianças e jovens; e na responsabilidade municipal em combater as desigualdades sociais. Atualmente, 470 cidades em 36 países firmaram o compromisso de transformar seus espaços públicos em educativos e organizam-se por meio da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). No Brasil, 21 cidades são associadas ¹³.

O projeto entende como educação a “capacidade que nos permite recriar, constantemente, a nossa maneira de perceber o mundo e de nele viver” (BOSCH, 2008, p.09). Intrinsecamente, a cidade já é educadora, pois é na vida pública em comunidade, nas experiências de encontro com o outro, que tomamos consciência do mundo à nossa volta, nos inserimos nele, o questionamos e adquirimos a capacidade de transformá-lo. Entretanto, a vida urbana contemporânea, com suas complexidades e problemáticas, nos afasta dessas experiências, tornando as formas de habitar as cidades cada vez mais individualistas.

A cidade educadora, perante esta mudança complexa, estimulante situação analisada, e consequentes desafios, não pode por si só ser a chave da resolução de todas as dificuldades nem de todos os desafios mas pode aspirar a criar um clima de qualidade cívica e de convivência urbana que induza as pessoas a tomarem consciência das mudanças, a orientarem-se melhor na sua complexidade, a atenuar e superar alguns dos seus efeitos negativos, potenciando as suas oportunidades e elementos positivos que também sempre a acompanham (POZO, 2008, p. 28).

Dessa forma, a proposta do projeto Cidades Educadoras é que os municípios participantes promovam, através de iniciativas, projetos e políticas públicas, ações e espaços que reforcem seus vínculos comunitários e que oportunizem seus cidadãos a participarem ativamente da construção física, social e cultural de seus territórios. As experiências práticas das Cidades Educadoras são as mais variadas, como

¹³ Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Disponível em: <<https://www.edcities.org/>> Acesso em 22 de agosto de 2021. As cidades associadas no Brasil são: Araraquara (SP), Camargo (RS), Carazinho (RS), Curitiba (PR), Gramado (RS), Guarulhos (SP), Horizonte (CE), Marau (RS), Mauá (SP), Nova Petrópolis (RS), Passo Fundo (RS), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Gabriel (RS), São Paulo (SP), Soledade (RS), Sorocaba (SP) e Vitória (ES).

a criação de espaços culturais, a implantação de metodologias e ferramentas de participação comunitária, a articulação com escolas e organizações não-governamentais, dentre outras. Sempre no sentido de ampliar a educação para além do ambiente escolar e institucional, de forma que todos os cidadãos façam parte dos processos de desenvolvimento da comunidade. "A educação transcende os aspectos puramente educadores e atinge questões políticas e administrativas, possibilitando que os cidadãos vivenciem e participem da construção do espaço urbano de maneira mais democrática" (VICENTE, 2018, p. 55-56).

A cidade deve promover, por um lado, um conjunto de valores e de atitudes que permitam a população, a partir da participação crítica e ativa, criar um modelo de sociedade para o futuro e uma maneira de viver junto. Por outro lado, deve fomentar mecanismos e instrumentos que tornem possível o reconhecimento do outro, mecanismos que devem servir para combater preconceitos e estereótipos e, portanto, promover laços solidários entre os cidadãos que sirvam para a mútua cooperação na construção da coesão social (GÓMEZ-GRANNEL, VILA, 2003, p. 26-27).

A cidade, intrinsecamente, possui um caráter educativo, já que nela são construídas as relações sociais, culturais e políticas que tecem a vida cotidiana, permitindo que as pessoas tomem consciência do mundo a sua volta e possam agir sobre ele. Ou seja, a educação é um processo permanente. Então, por que a necessidade de definir uma cidade como educadora? Porque, diante dos cenários excludentes e desiguais nos quais as cidades contemporâneas encontram-se, é preciso que as cidades assumam o esforço consciente de promover a participação, a cidadania, o pensamento crítico e o direito à cidade. Assim, as cidades que recebem o título de educadoras buscam enfrentar as contradições e desafios da vida urbana contemporânea colocando a educação como elemento norteador das políticas urbanas e possibilitando que todos os cidadãos sejam sujeitos educadores e corresponsáveis pelas transformações.

A dimensão comunitária da cidade é essencial na perspectiva educadora: não podemos nunca entender os cidadãos como indivíduos separados, apenas numa fria justaposição, mas sim como pessoas em activa cooperação e convivência. A mera justaposição não produz cidade, constrói apenas um armazém. Só a convivência participativa e interactiva constrói um espaço de cidadania com conteúdo para projectos políticos mais nobres (POZO, 2008, p. 29).

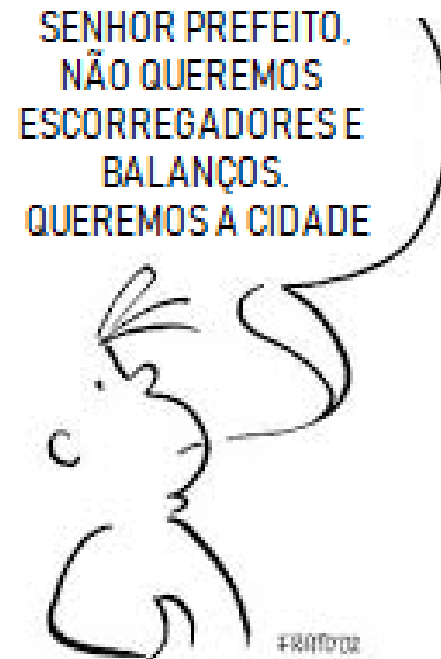
O projeto Cidades Educadoras coloca em evidência questões muito relevantes, entretanto, vale ressaltar que pensar e construir uma cidade na qual a educação seja o ponto central precisa estar associado a um projeto efetivo de enfrentamento das desigualdades sociais, já que se trata de um problema estrutural que interfere nas condições básicas de sobrevivência, como o acesso à moradia, a saúde e saneamento.

No que se refere às crianças, é importante que elas possam contribuir ativamente nos processos de decisão e participação e que possam expressar livremente suas diversas formas de ser criança, que não sejam tratadas como sujeitos passivos ou em fase de desenvolvimento e formação, mas que representem um paradigma de transformação da vida urbana através da potência das suas formas de habitar.

É uma questão de reduzir a visão administrativa à altura da criança, de modo a não perder ninguém. Trata-se de aceitar a diversidade que a criança traz consigo para garantir todas as diversidades. A objeção, então, daqueles que não são crianças, não é pertinente, porque envolve assumir novas óticas, uma nova filosofia na avaliação, planejamento, projeto e modificação da cidade. Aqueles que são capazes de levar em conta as necessidades e desejos das crianças não terão dificuldade em levar em conta a necessidade dos idosos, dos deficientes, dos imigrantes (...) que quando a cidade é mais adequada para crianças, será mais adequada para todos (TONUCCI, 2005, p.19).

3.4.6 Cidade das Crianças

Figura 28 - Tirinha A Cidade das Crianças.



Fonte: Frato, 2002

Desde a década de 1990, o pedagogo italiano Francesco Tonucci desenvolve um projeto chamado A Cidade das Crianças (La Città Dei Bambini), o qual tem como objetivo colocar a criança como parâmetro das políticas urbanas, invertendo a lógica atual das cidades que atende as demandas do homem adulto, trabalhador e usuário de automóvel (Figura 28). Para além de uma proposta educacional, o projeto tem uma forte motivação política e pretende alcançar uma mudança de comportamento voltada para as necessidades

e formas de vida das crianças. Tonucci defende que uma cidade pensada e construída para crianças, torna-se apropriada para todos os demais cidadãos e que a reconquista da cidade pela infância devolverá aos adultos a capacidade de experienciar o espaço urbano. Além disso, a presença das crianças nas ruas e nos espaços públicos é capaz de tornar as cidades mais seguras e pode ser considerada um indicador de qualidade de vida (Figura 29, Figura 30 e Figura 31).

É, portanto, através dos olhos delas que podemos ver uma cidade melhor e repensar um contexto urbano mais adequado a elas e a todos os cidadãos. Ouvir as crianças significa dar voz às necessidades daqueles que foram “subestimados” na concepção da cidade. Significa abrir um ponto de vista inovador para restabelecer uma nova cidade com lógicas e equilíbrios diferentes (LA CITTÀ DEI BAMBINI, 2021, tradução nossa).¹⁴

Figura 30 - Sinalização em um condomínio fechado em Marechal Deodoro-AL.

Fazendo alusão a tirinha do Frato, o perigo são as crianças ou os carros?



Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Figura 31 - Sinalização em uma rua em Maceió-AL. Outra forma de comunicar a presença das crianças.



Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Figura 29 - Tirinha "Peligro Niños".



Fonte: Frato, 2006

¹⁴ La Città Dei Bambini. Disponível em: <<https://www.lacittadeibambini.org/progetto/>> Acesso em 22 de agosto de 2021. Texto original: “It is therefore through their eyes that we can see a better city and re-think an urban context that is more appropriate to them and to all citizens. Listening to children means giving voice to the needs of those who have been “underestimated” in the conception of the city. It means opening up an innovative point of view to re-establish a new city on different logics and balances.

O projeto A Cidade das Crianças atua a partir da vontade política das municipalidades e atualmente constitui-se em uma rede internacional com cerca de 200 cidades participantes¹⁵. As políticas públicas implementadas estruturam-se em três eixos: o incentivo à participação, para que as crianças formem suas próprias opiniões e tenha o direito de expressá-las (Figura 32); a garantia da autonomia, para que sejam capazes de vivenciar livremente os espaços da cidade; e o direito ao brincar, para que possam desfrutar da experiência lúdica e tenham tempo, desafio e espaço para tal.

Figura 32 - Comitê das Crianças na cidade de Jundiáí, São Paulo.



Fonte: Prefeitura de Jundiáí, 2021

¹⁵ La Città Dei Bambini. Disponível em: <<https://www.lacittadeibambini.org/en/international-network/>> Acesso em 22 de agosto de 2021. As cidades participantes do projeto localizam-se em sua maioria na Europa, mas também na América Latina e na Ásia Ocidental.

3.4.7 Os Centros de Artes e Esportes Unificados

Figura 33 - CEU de Rio Branco, AC.



Fonte: Foto de Marcos Vicentti. <<http://pracinhas.cultura.gov.br/project/ac-rio-branco/>>.

Os Centros de Centros de Artes e Esportes Unificados¹⁶, conhecidos como Praça CEU (Figura 33), fazem parte de uma política pública criada pelo Governo Federal brasileiro em 2010, “em um contexto de afirmação de direitos da cidadania no campo da educação, da cultura, do esporte e de democratização do acesso a serviços e políticas sociais” (MOLL, SANTOS, 2020, p. 336). Dessa forma, os CEUs são equipamentos públicos implantados em áreas de vulnerabilidade social, com o objetivo de reduzir

¹⁶ O Governo Federal implantou em março de 2010 projetos sociais como parte do Programa de Aceleração do Crescimento, conhecido como PAC2, no Eixo Comunidade Cidadã. Desenvolvido inicialmente pelo Ministério dos Esportes para ser a Praça da Juventude, já prevendo espaços para interação de ações intersetoriais, posteriormente o projeto foi adotado no PAC2 com o nome de PEC – Praça do Esporte e da Cultura, prevalecendo o atual nome Centros de Artes e Esportes Unificados – CEUs, sob a coordenação do Ministério da Cultura (PORTARIA No- 504, DE 9 DE DEZEMBRO DE 2010). Em maio de 2019 O Governo Federal modificou o nome do Programa para Estação Cidadania-Cultura (PORTARIA N° 876, DE 15 DE MAIO DE 2019) e em maio de 2021 o nome do programa foi alterado novamente para Pracinhas da Cultura (PORTARIA MTUR N° 15, DE 10 DE MAIO DE 2021).

as desigualdades por meio de experiências educacionais, culturais e profissionalizantes, além de contribuir para a melhoria da qualidade de vida e da paisagem urbana local.

O objetivo dos Centros de Artes e Esportes Unificados – CEUs é integrar num mesmo espaço físico, programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços sócioassistenciais, políticas de prevenção à violência e inclusão digital, de modo a promover a cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social das cidades brasileiras (BRASIL, 2011).

A ideia dos CEUs busca retomar o conceito dos Parques Infantis de Mário de Andrade, por meio de sua função educativa, recreativa e cultural, e o conceito de Paulo Freire de Praças de Equipamentos Integrados ou Praças de Equipamentos Sociais¹⁷, agregando o conceito de biblioteca, parque infantil, centro comunitário e grupo escolar. Isso demonstra que durante a história do Brasil houve diversas tentativas de ampliar os horizontes das políticas educacionais e os CEUs representam a consolidação de uma política pública federal que conseguiu incluir crianças e jovens de territórios de alta vulnerabilidade social, a partir de um programa de educação não formal e não-institucionalizado, articulado entre diferentes políticas municipais.

A implantação dos CEUs acontece por meio da parceria da União com os municípios e atualmente existem 200 unidades em funcionamento e 329 contratos para construções futuras nas cinco regiões do Brasil. A gestão desses equipamentos é compartilhada entre as prefeituras e a própria comunidade e os projetos são concebidos a partir de três modelos previstos de acordo com as dimensões do terreno (700 m², 3.000 m² e 7.000 m²). Os CEUs contam com biblioteca, cineteatro, laboratório multimídia, salas de oficinas, espaços multiuso, Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), além de pista de skate. Os equipamentos maiores, com 3.000 e 7.000 mil m², contam ainda com quadra de eventos coberta, playground e pista de caminhada.

No processo de implantação dos CEUs é realizado um mapeamento dos chamados

¹⁷ Paulo Freire foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo no mandato de Luiza Erundina e tinha a ideia de criar equipamentos públicos chamados de Praças de Equipamentos Integrados ou Praças de Equipamentos Sociais.

“Territórios de Vivência” ou seja, as áreas do entorno onde o equipamento será construído na quais se estabelecem as redes socioculturais e o cotidiano de vida da comunidade. A metodologia do mapeamento baseia-se no cruzamento de dados de fontes oficiais com informações coletadas nos municípios, com a finalidade de identificar pessoas, grupos, instituições e entidades que já desenvolvem ações nos territórios e que possam contribuir com a apropriação e ocupação dos CEUs. Os mapas funcionam, então, como uma representação do espaço vivido e da comunidade, além de servirem para potencializar e colocar em prática o conceito fundamental dos CEUs de gestão compartilhada, na intenção de:

qualificar a gestão, o uso e a programação dos equipamentos, contando com a expertise da própria comunidade e dos órgãos locais, que devem protagonizar o processo de ocupação, pois são esses os atores que conhecem, de fato, o território, podendo promover a melhor utilização dos espaços (TSUKUMO, 2014).

Dentre as ações desenvolvidas após a implantação de um CEU, incluem-se oficinas para a ativação dos “Territórios de vivência”, que propõem rodas de conversas com as lideranças e com a comunidade e a realização de seminários, capacitações e formação de redes para preparar os gestores municipais e representantes das comunidades sobre a gestão compartilhada dos equipamentos públicos.

A experiência dos CEUs reforça a importância de pensar as políticas educacionais fundamentadas em uma perspectiva de afirmação democrática e de garantia de direitos. "O pensamento e a ação democráticas, em diferentes períodos da história do Brasil, desencadearam projetos governamentais que ampliaram significativamente o horizonte das propostas educacionais" (MOLL, SANTOS, 2020, p. 336). Dessa forma, o CEU consegue fazer cumprir as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente.

3.4.8 Centro Comunitário da Paz

Figura 34 - COMPAZ Ariano Suassuna no bairro Cordeiro em Recife.



Fonte: Prefeitura do Recife <http://www2.recife.pe.gov.br/pagina/conheca-o-compaz-fabrica-de-cidadania-do-recife>. Acesso em: abril de 2022. Acesso em abril de 2022.

Os Centros Comunitários da Paz (Figura 34) fazem parte de um projeto da Prefeitura do Recife junto ao Governo do Estado de Pernambuco criado em 2016. Atualmente, quatro desses equipamentos estão em funcionamento em diferentes bairros da cidade do Recife¹⁸. Os COMPAZ são voltados para a promoção da cidadania e educação, através do fomento de uma cultura de paz e não-violência e tem como objetivo fortalecer vínculos entre os cidadãos das comunidades mais vulneráveis da cidade, em especial, as crianças e jovens.

¹⁸ Compaz Eduardo Campos (Alto Santa Terezinha), Compaz Ariano Suassuna (Cordeiro), Compaz Miguel Arraes (Caxangá) e Compaz Dom Hélder Câmara (Coque).

A criação do COMPAZ foi inspirada na experiência colombiana das bibliotecas parques, seguindo uma política integrada de segurança cidadã e renovação urbana, a partir do lema “o melhor para quem mais precisa”. As atividades oferecidas pelas unidades buscam uma dinâmica de conhecimento e cidadania, envolvendo os jovens através de atividades lúdicas, como contação de histórias; apresentações de teatro, música, circo e literatura; rodas de conversa com temáticas relacionadas ao combate às drogas, racismo, homofobia e violência contra mulheres; atividades esportivas e culturais; serviços de mediação de conflitos; atendimento especializado às mulheres vítimas de violência; Programa de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON); sala do empreendedor; aulas de inglês, espanhol, reforço de português e matemática; atividades e oficinas cidadãs.

A experiência do Compaz e seus resultados de inclusão social e promoção dos direitos humanos aporta mais uma valorosa contribuição ao cenário latino-americano de inovações e aproximação entre o tema do urbanismo com os direitos, cujos resultados reafirmam o “Direito à Cidade” (Lefebvre, 2008) como verdadeiro direito humano, de titularidade coletiva, a habitar, usar, ocupar, produzir, governar e desfrutar das cidades de forma igualitária. O direito à cidade traz em seu núcleo a ideia fundamental de que as desigualdades e opressões – racismo, desigualdade de gênero e LGBTfobia – são determinantes e estão determinadas na produção do espaço, razão pela qual por intervenções nesse espaço também podem ser mitigados, quiçá erradicados (MORAES, 2021, s.p.).

Em 2019, o programa COMPAZ foi premiado pela Oxfam Brasil e pelo Programa Cidades Sustentáveis como melhor iniciativa de redução de desigualdade social do país. Os equipamentos, além de transformarem significativamente a vida da população recifense através das oportunidades que oferecem, também têm demonstrado resultados na redução dos índices de violência. Dados da Prefeitura do Recife¹⁹ revelam que o COMPAZ Ariano Suassuna registrou 40% de redução de homicídios em seu entorno e bairro do Alto Santa Terezinha, onde está localizado o COMPAZ Eduardo Campos, não registrou homicídios no

¹⁹ <http://dados.recife.pe.gov.br/>

ano de 2018, passando de uma taxa, em 2016, de 38,95 mortes violentas intencionais por 100 mil habitantes para zero por 100 mil em 2018.

Nesse sentido, o COMPAZ mostra-se como um exemplo de política pública urbana que ajuda a romper com os ciclos de desigualdades sociais presentes em tantas comunidades no país e abre espaço para outras experiências de cidade, experiências tais que, principalmente quando vivenciadas pelos mais novos, podem levar a uma outra perspectiva urbana, menos pautada pelo medo e pela incerteza, mas celebrada na cidadania, na solidariedade, no compartilhamento e na confiança um nos outros (Figura 35).

Figura 35 - Biblioteca COMPAZ.



Fonte: Prefeitura do Recife <http://www2.recife.pe.gov.br/pagina/conheca-o-compaz-fabrica-de-cidadania-do-recife>. Acesso em: abril de 2022. Acesso em abril de 2022.

3.4.9 URBAN95



Fonte: Rede Urban95 Brasil, 2020.

Algumas experiências recentes têm conseguido problematizar de forma mais abrangente o debate sobre a relação criança e espaço urbano. É o caso do programa Urban95 (Figura 36), criado pela Fundação Bernard van Leer em 2016, presente em 7 países e em 24 municípios brasileiros¹⁹. A iniciativa busca promover mudanças na cidade que favoreçam a experiência a 95 cm do chão, altura média de uma criança de 3 anos, respondendo à seguinte questão: se você pudesse experimentar a cidade a uma altura de 95 cm o que você mudaria?

²⁰ Disponível em: <<https://urban95.org.br/>> Acesso em 22 de agosto de 2021. A Rede Urban95 está presente em Israel, Peru, Turquia, Holanda, Jordânia, Índia e Brasil. E no Brasil está presente em São Paulo (SP), Recife (PE), Boa Vista (RR), Aracaju (SE), Brasileia (AC), Campinas (SP), Caruaru (PE), Crato (CE), Fortaleza (CE), Ilhéus (BA), Jundiá (SP), Niterói (RJ), Pelotas (RS). E em fase de integração há: Alcinópolis (MS), Alfenas (MG), Benevides (PA), Canoas (RS), Cascavel (PR), Mogi das Cruzes (SP), Paragominas (PA), São José dos Campos (SP), Sobral (CE), Teresina (PI) e Uruçuca (BA).

O esforço do Urban 95 é incorporar as questões relacionadas à primeira infância à concepção, planejamento e gestão das cidades. Além da construção de diretrizes específicas para cada localidade, a iniciativa apoia as cidades por meio de financiamento, conhecimento e assistência técnica, visando a inclusão dos bebês, crianças pequenas e seus cuidadores no planejamento urbano, especialmente aqueles mais vulneráveis. O projeto também propõe que a experiência das crianças na cidade proporcione tempo, percepção, sutilezas, referências, movimento e cuidado.

Programas para a primeira infância são uma prioridade porque centenas de milhões de crianças pequenas ao redor do mundo não têm acesso a um bom começo de vida, o que impede que elas alcancem seus potenciais máximos. Elas também são uma prioridade crescente de governos e outros investidores ao redor do mundo que reconhecem o retorno excepcional do investimento nos primeiros anos de vida. Tradicionalmente, intervenções na primeira infância podem tomar muitas formas, podem acontecer por meio de investimento em nutrição, saúde, água e saneamento, ou baseadas na educação e proteção social. Recentemente, nós e outras organizações temos trabalhado para incluir um foco nos primeiros anos em outros setores que afetam as primeiras experiências de milhões de crianças pequenas, como o planejamento urbano (URBAN95, 2019, p. 06).

O programa estrutura-se com base em quatro estratégias. Primeiramente, a tomada de decisão baseada em dados, para que os gestores possam alocar os recursos, fornecer os serviços e fortalecer as relações com a população de acordo com o contexto de cada bairro, destinando os esforços locais para atender à população mais vulnerável e identificar contextos de risco, garantindo o atendimento integral das crianças, sem deixar ninguém para trás.

Outra estratégia é oferecer espaços públicos mais verdes para que as crianças e seus cuidadores possam explorar a natureza, desfrutem de atividades ao ar livre e tenham melhor qualidade de vida (Figura 37) . Ainda, tem como diretriz a mobilidade para as famílias, para que possam deslocar-se pela cidade de forma eficiente, acessível e segura,

principalmente caminhando ou pedalando. A mobilidade das crianças pequenas tem um alcance menor, elas são mais vulneráveis à poluição dos automóveis e precisam se locomover para creche, escola e serviços de saúde, ou seja, dependem da qualidade do transporte, das ruas e calçadas para utilizar os serviços urbanos. "Na prática, isso se traduz em bairros caminháveis, com espaços públicos próximos das moradias e uma rede de transporte urbano confiável, para que as famílias com crianças pequenas possam se locomover de maneira fácil, acessível e agradável" (URBAN95, 2021).

O programa ainda tem como diretriz garantir o acesso público aos serviços básicos, como saneamento adequado, cuidados com a saúde, assistência social e habitação. "Cuidadores com crianças pequenas estão entre os grupos mais vulneráveis (Figura 38), focar no uso que eles dão aos serviços é útil para garantir que as políticas da cidade promovam ativamente um acesso justo a seus recursos urbanos de forma geral" (URBAN95, 2021).

Figura 37 - Embaixadores da praça. Projeto Primeiro a Infância da Rede Urban 95 na cidade do Recife.



Fonte: Página no Instagram Primeiro a Infância, 2020.

Figura 38 - Urban 95 em Boa Vista, Roraima.



Fonte: Guia Urban 95 ideias para Ação, 2019.

Ao analisar esses projetos voltados às crianças e jovens, percebe-se que ao longo do tempo, a discussão acerca da experiência infantil no espaço urbano foi ampliando suas formas de abordagem e ganhando outras dimensões. Desde o estabelecimento das leis de reconhecimento e proteção à infância, a preocupação em criar espaços específicos de educação e lazer, a dar voz às opiniões das crianças e oferecer-lhes oportunidades para a participação política, até as ações mais recentes que consideram o recorte específico da primeira infância. Certamente, os projetos apresentados não são os únicos, a intenção aqui não foi revisar todas as políticas públicas de apoio às infâncias, mas perceber como elas foram se configurando ao longo do tempo e em diferentes contextos, principalmente no Brasil.

Então, foram selecionadas experiências brasileiras que inauguraram uma discussão acerca das vivências urbanas das crianças a partir de diferentes campos de atuação, como Mário de Andrade e sua política de valorização da infância e da cultura nacional, Mayumi Lima com sua atuação teórica e prática dentro da perspectiva do espaço com agente educador e Elvira de Almeida que coloca a arte e o design como potencializadores da experiência do corpo no espaço público. Além dos projetos internacionais que ganharam relevância no Brasil atuando junto aos municípios, como as Cidades Educadoras, que propõe que a cidade exerça sua função educadora em paralelo às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços); e a Cidade das Crianças, defendendo a construção da cidade a partir da voz e da participação pública das crianças. Como também, exemplos de políticas públicas nacionais e locais como os CEUs e os COMPAZ, que integram num mesmo equipamento programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer e de formação e qualificação para o mercado de trabalho, transformando não apenas a vida das crianças e jovens, mas de toda comunidade onde estão inseridos. E por fim, o projeto URBAN 95, uma abordagem mais recente que considera as necessidades da primeira infância e as dinâmicas urbanas e sociais que envolvem sua rede de cuidado.

De acordo com essas considerações, cabe ressaltar que, no contexto brasileiro, qualquer discussão ou projeto relacionado às infâncias deve estar comprometido com o combate às desigualdades sociais, sem o qual a transformação das cidades e a qualidade de vida das crianças nunca será efetivada em sua totalidade. Ainda, é importante pontuar que qualquer coisa que afete uma política social ou crie uma condição de vulnerabilidade na sociedade, atinge primeiro as crianças. Por isso, é necessário olhar para elas como prioridade.

3.5 A cidade enquanto experiência lúdica

A relação da criança com a cidade também deve ser compreendida por meio da forma como se apropriam dos espaços, como constroem suas relações, dos gestos e ações que manifestam suas formas de habitar.

Estar atento às apropriações, improvisações, transgressões e múltiplas inter(AÇÕES) da criança no espaço público pode apontar caminhos para uma ludi(CIDADE) e por consequência a produção e a visibilidade de outros modos de habitar a cidade – o habitar da infância (AZEVEDO, 2019, p. 33).

Como as crianças habitam o espaço público? O brincar é a linguagem da qual, naturalmente, as crianças utilizam para existir, aprender, compreender o espaço e criar relações com o outro. "As crianças não brincam, elas vivem. Vivem brincando e brincam vivendo" (PEÇANHA, 2021)²¹. Então, que olhares sobre a cidade podem ser construídos a partir do brincar? O que as experimentações das crianças no e com o espaço podem nos dizer sobre os nossos modos de habitar a cidade?

Podemos definir o brincar como uma condição intrínseca ao ser humano, independente da época, da cultura, da faixa etária ou de outras circunstâncias sociais, capaz de produzir cultura, transformar os espaços e os significados atribuídos a estes. O brincar apresenta-se, então, como experiência criativa, que abre um campo de possibilidades, imagináveis ou utópicas, mas que nos levam a questionar e intervir no mundo que habitamos.

Mais do que desejo, sonho e imaginação, a brincadeira é uma ação, uma intervenção no mundo. É a manifestação de um impulso criativo, da vontade de construir uma existência autêntica, original, e ao mesmo tempo de comunicar esta existência ao mundo e contribuir para sua renovação (VASCONCELLOS, 2009, p.35 apud PORTO, 2020, p.78).

²¹ Lúcia Peçanha no Webinar intitulado A importância do brincar para as crianças na programação da semana do bebê promovido pela Agência Recife para Inovação e Estratégia (ARIES) em maio de 2021.

O brincar também é o meio pelo qual aprendemos a colocar nosso corpo no espaço. É o gesto, o movimento que nos permite criar vínculos com o entorno e construir formas autônomas e próprias de ação no espaço. De certa forma, o brincar pode ser encarado como exercício de liberdade, já que se opõe à racionalidade e a objetividade das regras e padrões e subverte formas de pensar, criar, explorar. Deise Arenhart (2016) refere-se a essa experiência do corpo como *corpo brincante*, que se manifesta especialmente nas crianças quando elas encontram nas brechas cotidianas, possibilidades de viver o lúdico. Esse corpo brincante seria o oposto do corpo produtivo, adulto, vencido pela exploração do trabalho.

O corpo brincante é o corpo que se recria da condição de opressão e se experimenta em sua liberdade, em sua festa, em seu encantamento, em seu prazer, em seu enigma, em sua possibilidade de encontro com o outro, de criação e fluidez, de descoberta e desafios, enfim, em sua possibilidade de experiência lúdica (SILVA, 2003 apud ARENHART, 2016).

A cidade é essencialmente esse espaço de manifestação lúdica. "Os jogos, brinquedos, as brincadeiras eram comuns a toda sociedade (independente de ideais ou classes sociais), formando um dos principais meios que se dispunha uma sociedade para estreitar laços coletivos e para se sentir unida" (SILVA, GARCIA, FERRARI, 1989, p. 16). Esse brincar expressava-se nas festividades e nas dinâmicas culturais, e tinham a função social de transmitir costumes, tradições e valores. Crianças e adultos misturavam-se e ocupavam os mesmos espaços urbanos.

O advento do sentimento da infância na modernidade, junto às transformações das cidades, separou as funções e tornou o brincar em característica do universo da criança, o qual passou a ser uma atividade institucionalizada e controlada, tendo uma função pedagógica, muitas vezes reduzida puramente a um exercício físico. A cidade deixa de ser o lugar dos encontros e das trocas, os espaços e funções passam a ser cada vez mais

especializados, assim, perde-se o convívio natural entre crianças e adultos. "Os espaços públicos passam a ser tomados como perigosos às crianças, levando os adultos e o Estado a segregá-las em espaços seguros, distanciando o brincar de toda potencialidade da esfera pública" (PORTO, 2020, p. 88).

Em resposta a essa forma de vida ordenada e fragmentada que vigora na grande maioria das cidades contemporâneas, os espaços destinados ao brincar também passam a adquirir características uniformes e racionalistas. Projetam-se espaços planos, cimentados, cercados, cores padronizadas, brinquedos que condicionam o movimento, tempos e idades limitados (Figura 39). "Dessa forma, se até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para criança, quando não como criação da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto" (BENJAMIN, 2009, p. 100).



Figura 39 - Parque Infantil em Maceió. Na placa está escrito "somente crianças até 12 anos. Sujeito a Multa."

Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Quando Arenhart (2016) refere-se ao corpo brincante, defende que as crianças, apesar das estratégias adultas de disciplinamento, manifestam uma corporeidade ativa que transgride a passividade, utilizando o corpo como um recurso privilegiado de linguagem e interação com o mundo.

Os adultos, por um processo de disciplinamento e controle dessa linguagem corporal, não têm mais o corpo como mediação privilegiada de contato com a realidade, uma vez que a cultura adulta privilegia a linguagem oral e escrita e valoriza os comportamentos que emitem ajustes do corpo ao que a sociedade capitalista espera e valoriza, como posturas, valores estéticos, disciplina etc. Não que as crianças também não estejam em relação com essas normas de produção do corpo social, mas talvez, por um processo de menos tempo de contato com os mecanismos de conformação do corpo, elas ainda resistam e transgridam para poder viver o corpo como experiência humana geradora de potencialidades de movimento de expressão, emoção interação, ludicidade, humanização (ARENHART, 2016 p. 106-107).

Na cidade, essas manifestações do corpo brincante podem ser percebidas na forma como as crianças se apropriam e subvertem os espaços, principalmente nas áreas urbanas onde há mais escassez de “espaços para brincar”. A rua vira campinho, a árvore vira balanço, a ladeira vira montanha, etc. São nos espaços públicos que as crianças, à distância do controle dos adultos, descobrem brechas de liberdade para organizarem suas próprias brincadeiras, brinquedos, movimentos e encontros.

No entanto, não se pretende com isso romantizar a precariedade dos espaços, serviços e equipamentos urbanos com a qual uma grande parte da população brasileira convive. Por isso, como apresentado no tópico anterior, julguei importante apresentar algumas referências de como a relação da criança com a cidade pode ser colocada enquanto política pública e como precisa abranger todos os aspectos sociais, culturais e econômicos que envolvem as infâncias. Entretanto, pensar nessa relação também deve incluir as subjetividades dos significados de ser criança, para que seja possível construirmos uma outra

experiência de cidade, menos segregada e mais compartilhada. "Que não seja uma mera reprodução de um modo de vida individualizado, mas que proporcione possibilidades para viver o lúdico e as dimensões que a ele se relacionam: o jogo, a festa, a brincadeira, o riso, o encontro, o à toa, o prazer, a preguiça, a imaginação e o sonho" (ARENHART, 2016, p. 117).

As crianças representam o caminho para essa experiência lúdica, já que o adulto, em geral, dedica seu tempo às funções produtivas. O lúdico vai perdendo lugar na vida adulta à medida que o trabalho ganha importância. Johan Huizinga (2000) argumenta que o ato de brincar e jogar são partes essenciais da cultura humana, relacionados com a produção de saber e com a própria formação da sociedade, das coletividades e das identidades. Além de Homo Sapiens (o homem que sabe) e Homo Faber (o homem que faz e fabrica), o autor acrescenta uma terceira função a experiência humana, tão importante quanto o raciocínio lógico e a construção material, o Homo Ludens (o homem que brinca), função da qual a civilização surge e se desenvolve. Segundo Huizinga, essa noção corresponde a uma das mais primitivas das experiências, enraizada em toda a realidade humana e inclusive, partilhada com os animais. "O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica" (HUIZINGA, 2000, p. 03). Entretanto, para o homem adulto e responsável a brincadeira pode tornar-se facilmente uma função supérflua, enquanto para os animais e as crianças trata-se de um recurso instintivo e necessário para o desenvolvimento de suas faculdades físicas e seletivas. "As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade" (HUIZINGA, 2000, p. 10).

Nesse sentido, a experiência lúdica abre espaço para a construção de um universo simbólico, enquanto a experiência do trabalho, extingue o lúdico do cotidiano. O lúdico faz parte da dimensão humana, a civilização surge e se desenvolve pela brincadeira, pela

troca, pelo jogo, pela linguagem, pela arte, e por isso ela precisa estar incorporada ao habitar (Figura 40 e Figura 41).

Ao abordar a cidade, seus espaços e políticas públicas, considerando o lúdico - enquanto experiência de espontaneidade e liberdade - e por meio da perspectiva da criança - enquanto corpo que vivencia genuinamente a experiência lúdica - pretende-se alcançar olhares mais sensíveis acerca das dinâmicas urbanas, que dialoguem com outras experiências, que não seja a do homem adulto trabalhador, e que proponha outras formas de construir e habitar as cidades.

No próximo capítulo discorro sobre aspectos específicos acerca das infâncias maceioenses e das crianças participantes da pesquisa, analisando seus territórios e as formas como elas os vivenciam.

Figura 40 - Escorregadores no bairro Comuna 13 em Medellín, Colômbia.
Fonte: Rafael Ely, 2018.



Figura 41 - Parque de los Pies Descalzos em Medellín, Colômbia.
Fonte: Manuela Miranda, 2016.



4. OLHARES PARA AS
INFÂNCIAS EM MACEIÓ-AL



4. Olhares para as infâncias em Maceió-AL

Neste capítulo serão apresentadas as infâncias maceioenses e dos territórios onde vivem as crianças participantes da pesquisa. Além disso, serão levantadas algumas reflexões acerca das experiências compartilhadas por elas, no intuito de elucidar um discurso que leve à construção de outros olhares sobre o habitar urbano.

4.1 Como vivem as crianças em Maceió-AL

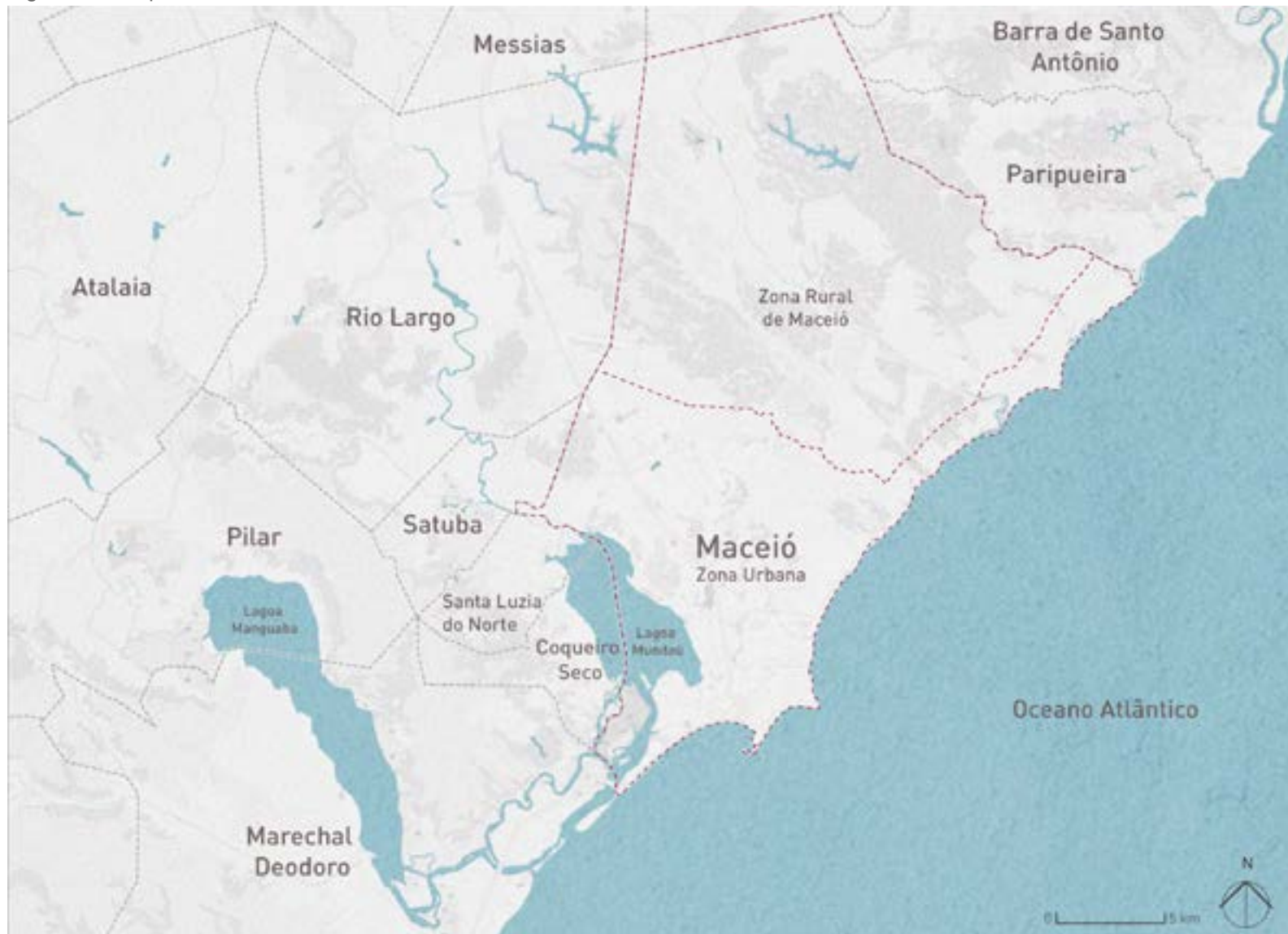
A cidade de Maceió, capital do Estado de Alagoas, está localizada no litoral do nordeste brasileiro (Figura 42 e Figura 43) e possui uma população estimada de 1.031.597 de habitantes, dos quais cerca de 25% correspondem a crianças e jovens entre 0 e 14 anos (IBGE, 2021) (Figura 44). Seu território urbano possui 233 km² de extensão, divididos em oito regiões administrativas e cinquenta bairros.

Figura 42 - Localização de Maceió-AL



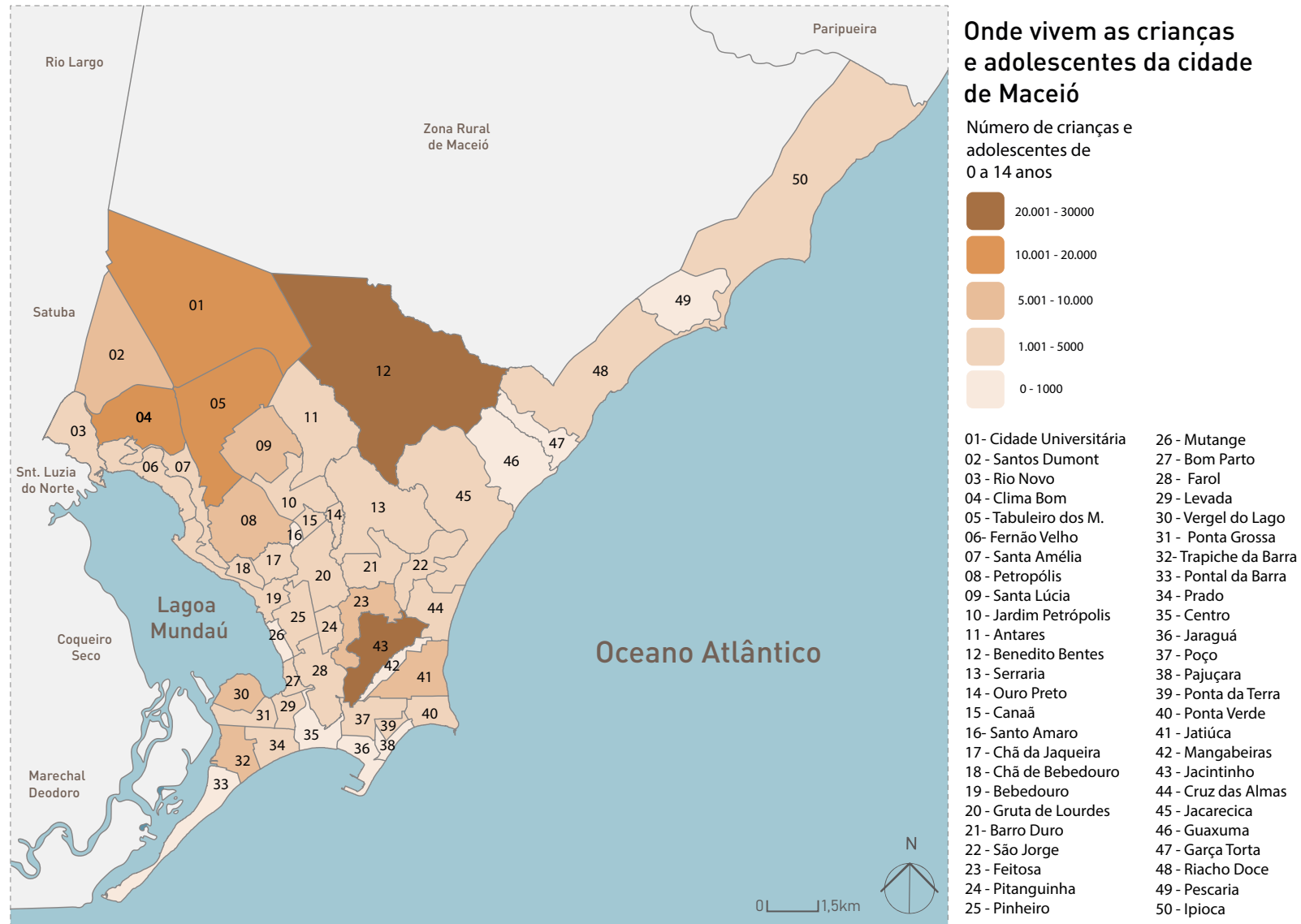
Fonte: Google Maps, adaptado pela autora, 2022.

Figura 43 - Mapa de Maceió-AL



Fonte: Google Maps, adaptado pela autora, 2022.

Figura 44 - Mapa da distribuição das crianças e adolescentes de 0 a 14 anos nos bairros de Maceió.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos setores censitários do IBGE de 2010, 2022.

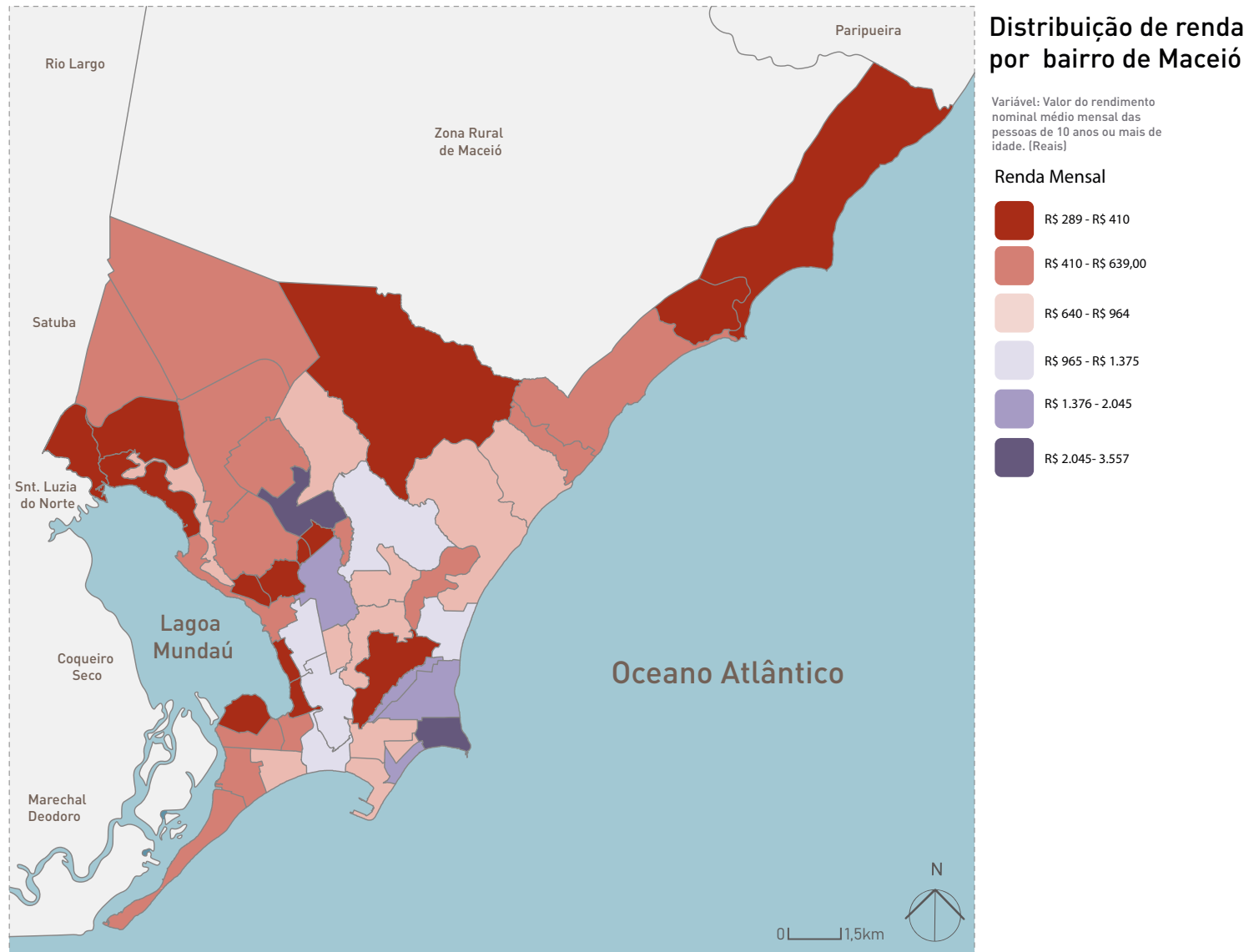
Historicamente, Alagoas apresenta os piores índices do país no que se refere as desigualdades sociais (Figura 45) e isso se reflete de várias formas na vida das crianças e adolescentes, desencadeando uma série de problemas sociais que colocam essas infâncias urbanas em situações de extrema vulnerabilidade, como a evasão escolar, desnutrição, a falta de acesso à infraestrutura urbana, o trabalho infantil, o abuso e a exploração sexual, entre outros. O Estado, há anos, tem colocado sua população “[...] frente a uma completa ausência de políticas públicas para dar conta do atendimento à sua infância, faltando, ao pouco que existe, as características necessárias ao atendimento das crianças da região” (SILVA, 2009, p. 72). Dados da Fundação Abrinq (2018) demonstram que Alagoas é um dos estados da região Nordeste com o maior percentual de crianças e adolescentes expostos à pobreza. Compõem 66% da população com até 14 anos que vive em situação domiciliar de pobreza, o que equivale a cerca de 530 mil pessoas – isso implica dizer que elas são sustentadas com uma renda de até meio salário-mínimo (MACEIÓ, 2020, p. 31).

No que se refere a cidade de Maceió, as estatísticas apontam uma dificuldade do município em manter políticas públicas estruturais e eficazes que garantam os direitos das crianças e adolescentes. Apesar da cidade ter conseguido alguns avanços nos últimos anos, os indicadores ainda são os piores entre as capitais brasileiras. Segundo uma pesquisa da UNICEF de 2005, o Índice de Desenvolvimento Infantil²² (IDI) de Maceió teve um crescimento de 0,589 em 1999 para 0,605 em 2004, porém ainda distante quando comparado a outras capitais.

Durante os anos de 2017 e 2020 a UNICEF realizou um monitoramento de indicadores da primeira infância em dez cidades brasileiras. Foram elas: Belém (PA), Fortaleza (CE), Maceió (AL), Manaus (AM), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), São Luís (MA), São Paulo (SP) e Vitória (ES). A iniciativa é executada através da Plataforma Centros Urbanos (PCU) e tem como objetivo promover os direitos das crianças e adolescentes e contribuir, junto aos municípios, com a formulação de políticas públicas orientadas à infância.

²² Junto ao IBGE, a UNICEF criou o Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI), um instrumento que vem contribuindo para a formulação e o monitoramento de políticas públicas da primeira infância no País.

Figura 45 - Mapa da distribuição de renda das crianças e adolescentes de 0 a 14 anos nos bairros de Maceió.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos setores censitários do IBGE de 2010, 2022.

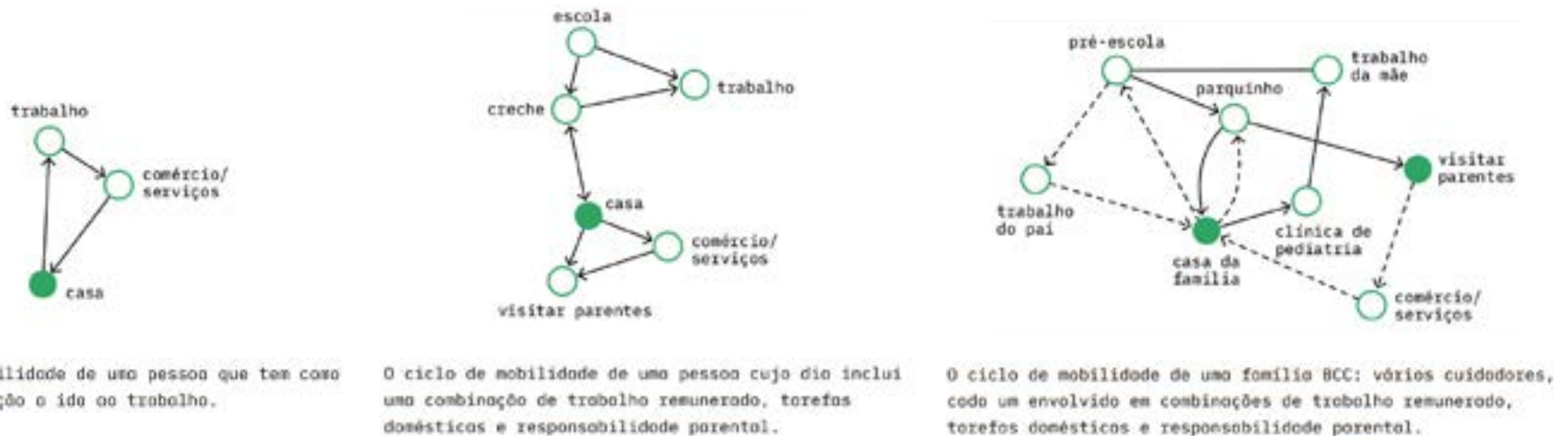
A pesquisa avaliou quatro temas prioritários: promoção dos direitos da primeira infância; enfrentamento da exclusão escolar; promoção dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos dos adolescentes e redução dos homicídios de adolescentes. Para cada tema foram avaliados três indicadores em sintonia com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU) e os dados apresentados pela PCU referem-se a indicadores que têm 2016 como ano-base e 2019 como ano final do período monitorado.

De forma geral, a cidade de Maceió apresentou uma evolução das desigualdades sociais na infância e adolescência. Por exemplo, as taxas de abandono escolar caíram pela metade e houve um aumento da cobertura creche-escola. Além disso, os homicídios de adolescentes caíram quase pela metade, principalmente nos distritos mais impactados pela violência. Esse avanço aconteceu tanto nos distritos da cidade que tinham as taxas mais altas quanto entre os grupos mais vulneráveis: adolescentes homens e adolescentes negros. No entanto, outros aspectos analisados pela pesquisa apresentaram retrocesso, como o índice de mortalidade neonatal que piorou tanto em distritos que em 2016 já eram considerados vulneráveis, quanto em outras regiões da cidade.

Entretanto, há um movimento recente, adotado tanto pelo município de Maceió, quanto pelo Governo do Estado de Alagoas, em promover políticas voltadas principalmente à primeira infância. Desde a promulgação do Marco Legal da Primeira Infância em 2016, essas medidas vem sendo uma tendência por parte de diversos setores, mas por serem recentes, ainda não se tem resultados a longo prazo. No entanto, sabe-se hoje que investir na primeira infância reflete no desenvolvimento econômico, social e ambiental das cidades e que esse investimento não se trata apenas de reduzir taxas de mortalidade, mas também de construir políticas que abranjam todos os aspectos relacionados aos bebês, crianças pequenas e seus cuidadores, que são majoritariamente mulheres.

Mulheres e crianças são grupos invisibilizados no planejamento urbano, ao mesmo tempo em que são os que mais utilizam o espaço público, tendo suas necessidades quase sempre ignoradas. Então, olhar para a primeira infância significa olhar para uma série de dinâmicas urbanas que geralmente são ignoradas no planejamento urbano tradicional, mas que afetam diretamente a vida de todos nas cidades (Figura 46).

Figura 46 - As diferentes dinâmicas urbanas e ciclos de mobilidade. Famílias BCC (Bebês-crianças e cuidadores), em geral, são as que mais precisam se locomover pela cidade.



Fonte: Guia BAPIs – Vol. 1- Estruturação de políticas públicas, IAB 2022.

A seguir serão apresentadas três experiências de políticas públicas direcionadas às infâncias maceioenses e alagoanas.

4.2 Políticas Públicas em Maceió-AL

4.2.1 Plano Municipal da Primeira Infância

A pesquisa realizada pela Unicef forneceu um panorama das infâncias maceioenses e serviu como um parâmetro para a gestão pública aprimorar suas políticas, pois aponta quais problemas e quais territórios devem ser prioritários. Nesse sentido, a Prefeitura de Maceió lançou no final de 2020 um Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI), que servirá como referência para a definição de ações em uma política pública para a primeira infância (Figura 47). O PMPI é um instrumento de mobilização política e social, que viabiliza a articulação de várias instâncias, como o Judiciário, as universidades, centros de pesquisas, colegiados e as famílias. Trata-se de um plano intersetorial, que visa o cumprimento dos direitos das crianças na primeira infância (até os 6 anos de idade), no âmbito do município, como recomenda o Marco Legal da Primeira Infância – Lei n.º 13.257/2016.

O documento relata a complexidade e os desafios que atravessam as infâncias maceioenses e propõe uma série de diretrizes e objetivos estratégicos a serem alcançados até o ano de 2030, apresentando dados e informações, tanto sobre as condições das crianças e adolescentes, quanto acerca da legislação e dos programas e projetos desenvolvidos pelo município. Além disso, o PMPI aponta indicadores acerca da fragilidade e falta de acesso de parte da população infantil a serviços públicos e registro civil e levanta questões relacionadas a raça/etnia, gênero, crianças com deficiência, políticas de inclusão e a violência

Figura 47 - Plano Municipal Pela Primeira Infância de Maceió.



Fonte: Prefeitura de Maceió, 2020.

caracterizada pelo trabalho infantil e o abuso sexual. Há o entendimento de que a análise da condição de vulnerabilidade social precisa contemplar a diversidade cultural, de raça, de etnia, de territórios, ou seja, considerar as diversas infâncias e as diferentes condições de vida e de cultura (MACEIÓ, 2020, p. 27).

As propostas são organizadas no Plano a partir de quatro eixos: direito à educação; direito à proteção; direito à vida e a saúde e direito às brincadeiras (Figura 48), ao espaço urbano saudável e seguro, ao consumo consciente e ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Dentro de cada eixo há metas e dentro de cada meta ações a serem implementadas. Algumas dessas ações são transversais entre várias áreas e muitas metas demandam parcerias e articulação para que possam de fato contribuir com a proteção das crianças.

É importante ressaltar que o desenvolvimento do Plano se deu através de um processo participativo que incluiu diferentes órgãos municipais, do poder legislativo, especialistas da área, universidades, sociedade civil e as próprias crianças, considerando-as sujeitos sociais, assim como afirma o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ainda, o Plano prevê um sistema de monitoramento e processamento de dados para que as propostas possam ser acompanhadas dentro das suas especificidades.

O Plano Municipal pela Primeira Infância é um avanço para a cidade de Maceió, um compromisso importante e urgente que foi assumido com as crianças pequenas, mas ele é apenas o primeiro passo. Para que o município consiga concretizar de fato uma transformação urbana, principalmente para as áreas mais vulneráveis, é preciso que o plano se consolide como uma estratégia política de longo prazo, promovendo a proteção integral da primeira infância e oportunizando às crianças e jovens a construir vínculos com seus territórios.

Figura 48 - Exemplo de Eixo, meta e ação do Plano Municipal da Primeira Infância.

EIXO 4 - DO DIREITO ÀS BRINCADEIRAS, AO ESPAÇO URBANO SAUDÁVEL E SEGURO, AO CONSUMO CONSCIENTE E AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)



METAS	AÇÕES
<p>1. Garantir Espaços Públicos Seguros e áreas ambientais protegidas para as crianças de 0 a 6 anos.</p>	<p>1.1 Incluir no Plano Diretor de Maceió a previsão de espaços públicos que atendam às necessidades e características físicas, sociais e de aprendizagem das crianças de até 6 anos de idade (praças, brinquedotecas, parques de diversão, postos de saúde e de assistência, instituições de educação infantil, áreas de lazer coletivo etc.).</p>

Fonte: PMPI, 2020.

4.2.2 Mês das Infâncias do Instituto de Arquitetos do Brasil

Em 2021, o IAB (Instituto de Arquitetos do Brasil) junto a Fundação Bernard van Leer lançaram uma série de produções relacionadas a políticas públicas para a primeira infância. Dentre essas publicações há um conjunto de Guias para o Desenvolvimento de Bairros Amigáveis a Primeira Infância e um jogo de ferramentas com orientações voltadas para a Primeira Infância. Em março de 2022, mês adotado pelo IAB para celebrar as infâncias, Maceió foi uma das dez cidades brasileiras selecionadas para o lançamento e distribuição desses materiais. A estratégia local do IAB em Maceió foi lançar o material em uma turma de educação infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nosso Lar I, trabalhando com as crianças temas voltados a seus territórios (Figura 49). O IAB pretende a longo prazo promover outras ações de divulgação desses materiais para que ele tenha um grande alcance, principalmente entre gestores e escolas.

Os Guias para o Desenvolvimento de Bairros Amigáveis à Primeira Infância, também chamados de Guias BAPIs (Figura 50), são estruturados em quatro volumes que oferecem ferramentas e conhecimentos para que gestores e planejadores urbanos possam entender melhor como incluir a perspectiva da primeira infância nos projetos e políticas públicas. O primeiro volume chama-se Estruturação de Políticas Públicas e trata sobre as questões relacionadas à primeira infância que devem ser consideradas nos planos de bairros a partir de cinco objetivos a serem alcançados para um BAPI: seguro, verde e livre, acessível, lúdico e inclusivo. O segundo volume é um Manual de Políticas Públicas que apresenta um panorama de políticas e materiais de indução e fomento ao projeto e a intervenções urbanas voltadas à primeira infância no Brasil. O terceiro volume coloca Diretrizes para o Desenho Urbano e mostra como alcançar os objetivos estabelecidos no segundo volume, apresentando os princípios e as estratégias com impacto na cidade visando as boas práticas

Figura 49 - Oficina realizada pelo IAB-AL na ocasião do lançamento dos Guias BAPIs e comemoração do mês das infâncias. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nosso Lar I, Ponta Grossa, Maceió-AL.



Fonte: Manuela Miranda, 2022.

de desenho urbano amigáveis à primeira infância. O quarto e último volume oferece aos gestores e técnicos urbanos um conjunto de métodos e de indicadores a serem observados ao aferir os resultados de intervenções relacionadas à implantação de BAPIs em suas cidades.

Dessa forma, os guias BAPIs abrangem desde as necessidades e desafios que envolvem as infâncias urbanas, passando pela orientação de políticas públicas a partir dos marcos regulatórios e documentos, traçando diretrizes para o desenho urbano e, finalmente, estabelecendo parâmetros para análises. Trata-se, então, de um material que, se for bem aproveitado pelas instituições e profissionais dedicados ao desenvolvimento urbano, poderá contribuir com a promoção de bairros e espaços públicos mais agradáveis e acessíveis não apenas para a primeira infância, mas para todos os cidadãos.

Além dos guias BAPIs, o IAB também desenvolveu o material O jogo como ferramenta: Boas práticas para a Primeira Infância Brasileira (Figura 51), o qual coloca de forma lúdica a possibilidade de criar planos de ações para territórios específicos da cidade, principalmente no que tange às infâncias. O jogo foi desenvolvido com base em questões comuns às áreas urbanas brasileiras e pode ser utilizado por técnicos, gestores, escolas e organizações da sociedade civil que queiram levantar discussões e estratégias para os desafios urbanos.

Figura 50- Os 4 volumes do Guia BAPIs.



Fonte: IAB, 2022.

Figura 51- O jogo como ferramenta. Boas práticas para a Primeira Infância Brasileira.



Fonte: IAB, 2022.

4.2.3 CRIA - Criança Alagoana

O Projeto CRIA – Criança Alagoana²³ foi instituído pelo governo do Estado de Alagoas em 2018 com o objetivo de promover e integrar as políticas públicas estaduais para a primeira infância, proporcionando às novas gerações um crescimento saudável e uma sociedade mais justa e desenvolvida. Trata-se de uma política pública intersetorial, estruturada a partir da integração de políticas nas áreas de Saúde, Educação e Assistência e Desenvolvimento Social, de forma a promover o desenvolvimento infantil integral na primeira infância, abrangendo aspectos físicos, cognitivos e psicossociais, levando em consideração a família e seu contexto de vida. O Programa busca atender famílias com gestantes e crianças na primeira infância, em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social; e gestantes, nutrizes e crianças dos seis aos vinte e quatro meses em desnutrição e insegurança alimentar, nutricional e vulnerabilidade social.

As ações do CRIA são centradas em quatro diretrizes: qualificação profissional para o desenvolvimento integral da primeira infância; promover a recuperação nutricional de gestantes e crianças; estimulação do desenvolvimento cognitivo por meio dos vínculos afetivos, da ludicidade e da educação infantil; e fortalecimento da rede de apoio de serviços públicos e benefícios voltados para a proteção da primeira infância. Essas diretrizes são acompanhadas de uma série de ações estratégicas para implementação e indicadores para o monitoramento. Dentre as ações propostas encontram-se a construção de hospitais para atendimento específico a gestantes e crianças, creches, praças e espaços lúdicos, acompanhamento nutricional e vacinal domiciliar das gestantes e crianças, formação de professores, incentivo a humanização do parto e concessão de um auxílio de cento e cinquenta reais por mês para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza.

²³ Lei 7.967/2018.

Segundo dados do governo, em 2021 100 mil famílias estavam cadastradas no programa, o programa de transferência de renda Cartão Cria é o maior do Brasil a nível estadual e serão construídas 200 creches em todo o estado, oferecendo 40 mil vagas para as crianças. O Cria recebeu em 2019 um prêmio nacional de excelência em boas práticas, principalmente pelo seu modelo de gestão e por critérios como a replicabilidade, escalabilidade, inovação e resultados.

4.3 Como vivem as crianças participantes da pesquisa

Sabe-se que, por tratar-se uma construção social, a infância possui uma dimensão plural que também se configura a partir dos espaços que as crianças vivenciam. "E para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas" (LOPES, 2008, p. 78). Nesse sentido, o olhar para a relação das infâncias com as cidades também deve considerar que as crianças vivenciam os lugares e demarcam territórios quando estabelecem relações com o mundo à sua volta, e a partir dessas negociações constituem e produzem suas territorialidades infantis.

A infância se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração a qual chamamos territorialidades infantis (LOPES, 2008, p. 67).

As relações estabelecidas entre as crianças e os lugares não são apenas físicas, mas carregam sentidos e são influenciadas pelos outros indivíduos que o ocupam e pelos arranjos sociais e coletivos pelos quais estruturam-se. A dimensão territorial, então,

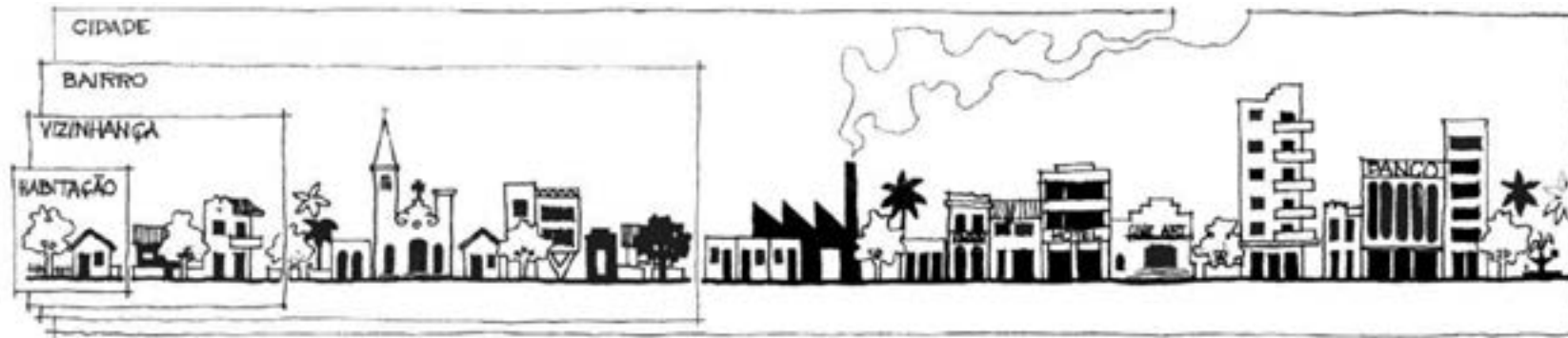
ultrapassa os limites oficiais, os significados histórico-culturais e as relações de poder que se estabelecem nos espaços físicos e assume também um caráter simbólico e subjetivo, que SANTOS (1999) define como território usado.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 1999, p.14).

O território ganha sentido, é território usado, à medida que é experimentado, incorporado, e então, ressignificado através das vivências. No caso das crianças, a construção de suas territorialidades infantis está diretamente vinculada com a maneira em que os adultos de seus núcleos familiares e escolares intermedeiam suas relações com os espaços e com a maneira como elas criam, subvertem, interpretam, inventam e transformam esses espaços através de suas ações.

Outro aspecto sobre a construção dessas territorialidades infantis, é que o alcance da criança à cidade vai crescendo em estágios, primeiro ela reconhece o lar e a casa como centro da vida, depois a rua, depois o bairro para chegar à escala da cidade (Figura 52). Então, os bairros são os lugares mais imediatos de convivência urbana, são neles onde se constroem os vínculos comunitários, representam o lugar de permanência e de referência, que gera percepções vinculadas aos processos de sociabilização que neles acontecem. Nesse sentido, o bairro torna-se a escala urbana mais próxima e acessível às crianças, a partir das suas relações com ele é que elas constroem suas leituras de mundo sobre a vida urbana.

Figura 52- Escalas, usos e apropriações da cidade.

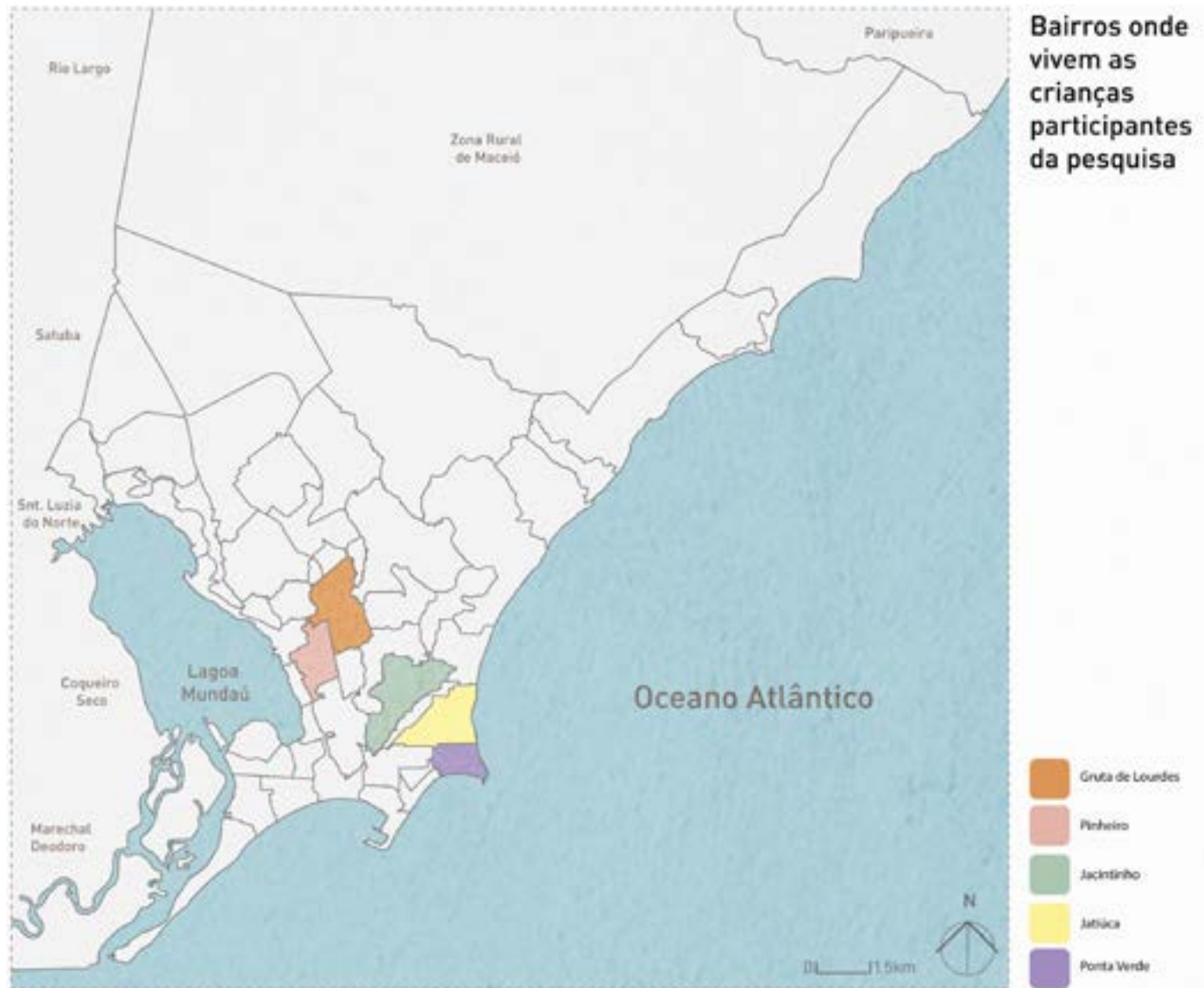


Fonte: SANTOS, 1988.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa buscou compreender como essas territorialidades infantis se configuram na cidade de Maceió, com base nas experiências das crianças em seus bairros, ou seja, como e com quem vivem, por onde andam e como percebem e representam os espaços e as vivências. As crianças participantes da pesquisa vivem em cinco bairros diferentes da cidade de Maceió (Figura 53), que apresentam contrastes e particularidades. Em uma cidade com tamanha desigualdade socioespacial, os bairros acabam oferecendo diferentes formas e oportunidades para a construção das territorialidades infantis.

A seguir, serão apresentadas algumas características e análises dos bairros onde as crianças participantes de pesquisa moram, a partir dos pontos de interesse vinculados às infâncias e dos problemas e oportunidades que eles oferecem. Essas leituras dos bairros, baseiam-se tanto nos dados e informações oficiais, quanto na observação pessoal dos locais e nas conversas com as crianças e com as famílias.

Figura 53 - Identificação dos bairros das crianças participantes da pesquisa.



Fonte: Google Maps, adaptado pela autora, 2022.

4.3.1 Gruta de Lourdes

O bairro da Gruta de Lourdes (Figura 54) está localizado na parte alta de Maceió e tem uma população de aproximadamente 14.283 habitantes, sendo destes 3.328 crianças e jovens entre 0 e 14 anos, o que corresponde a 23,3% da população do bairro (IBGE, 2010). A Gruta, como é popularmente chamada, começou a ser habitada a partir da década de 1970 principalmente por pessoas das classes média e alta e é o 5º bairro de Maceió com a maior renda (IBGE, 2010).

Trata-se de uma área majoritariamente residencial horizontal, com casas de médio e alto padrão, mas também possui muitos comércios pequenos e alguns equipamentos importantes para a cidade como grandes hospitais, escolas e supermercados. Em 2013, o mercado imobiliário lançou uma campanha de marketing voltada para a valorização do bairro chamada de “A Gruta ama você”. A campanha dizia-se ter o objetivo de resgatar a história do bairro, despertando o senso de comunidade dos moradores, mas também prenunciava uma série de edifícios verticais e empreendimentos que chegavam no bairro, buscando atrair novos moradores. De lá para cá o bairro foi ganhando outras dinâmicas, através da construção de edificações multifamiliares e da revitalização e construção de novos espaços públicos, como novas vias, praças e parques. Quando comparada a outros bairros da cidade, a Gruta é muito arborizada e conta com uma Área de Preservação Permanente, onde localiza-se o IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) e o Parque do Horto.

A criança participante da pesquisa que mora na Gruta tem onze anos e vive no bairro desde os três. Mora em uma casa com a mãe e estuda em uma escola que fica a 1,2 Km da residência. A criança afirmou brincar muito na rua com as crianças vizinhas, mas não caminha para outros lugares do bairro, pois teria que passar por uma avenida de muito fluxo de carros e a mãe tem medo. Frequenta com certa regularidade uma praça próxima a sua residência e o Parque do Horto, mas vai de carro para esses lugares.

GRUTA DE LOURDES

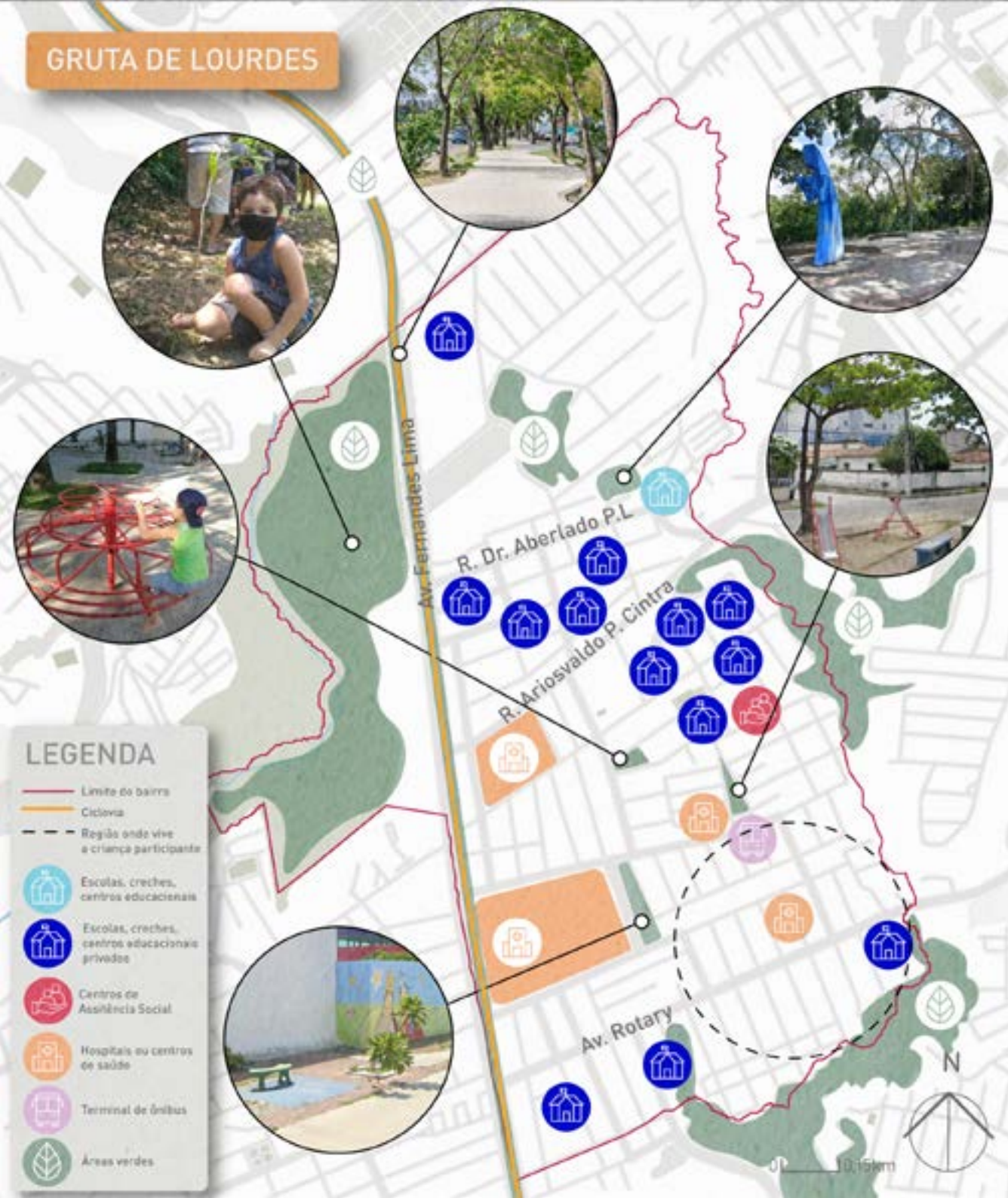


Figura 54 - Caracterização do bairro da Gruta de Lourdes.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Google Maps, 2022.

4.3.2 Jacintinho

O bairro do Jacintinho (Figura 55) também está localizado na parte alta da cidade, em uma região mais central e de topografia bastante acidentada, com inúmeras grotas e encostas. Originou-se de um sítio de Mata Atlântica que havia no local e começou a ser povoado no final da década de 60 a partir da construção de um conjunto da COHAB e mais tarde pela formação de favelas. O Jacintinho é o bairro mais povoado de Maceió, em seus 3,67 km² vivem cerca de 86.514 habitantes, dos quais 30.626 (35,5%) são crianças e jovens de 0 a 14 anos. Além disso, é o 9º bairro com a menor renda da cidade (IBGE, 2010).

Devido ao terreno acidentado, o bairro divide-se em regiões chamadas: Jacintinho, Jacintão, Grotas do Cigano, Aldeia do Índio, Piabas, Grotas do Arthur e Alto do Boi, abrigando a maior parte das favelas do complexo do Vale do Reginaldo. Tem um caráter predominantemente residencial, mas também é uma importante centralidade de comércio e serviços populares, que compreende escolas, igrejas, delegacias, postos de saúde, mercados, feiras e vários outros empreendimentos de referência para a cidade.

De acordo com o Plano Diretor de Maceió (2005), o bairro encontra-se na Macrozona prioritária de infraestrutura urbana, ou seja, prioritária para o investimento em saneamento básico, fornecimento de água, rede de energia elétrica e outros aspectos da infraestrutura. Entretanto, a região ainda não possui uma infraestrutura minimamente adequada, fazendo com que a população conviva com diversos problemas sociais e urbanos, como a ausência de um sistema de coleta de esgoto, a alta defasagem de oferta de vagas para educação infantil e altos índices de violência.

Cabe ressaltar que em 2016, o Governo do Estado em parceria com a ONU-Habitat lançou o programa “Vida nova nas Grotas” que busca realizar obras e intervenções urbanas a fim de reduzir desigualdades espaciais e de acesso à serviços básicos nas áreas vulneráveis da cidade. Algumas regiões do bairro do Jacintinho receberam essas intervenções, como a construção de escadarias nas áreas de difícil acesso, reformas em algumas residências e adequação do sistema de distribuição elétrica.

Duas crianças participantes da pesquisa moram no Jacintinho. São irmãos com 9 e 12 anos que vivem com a mãe e a avó em uma casa na região das Piabas desde que nasceram. Estudam no bairro em uma escola que fica a menos de 1 km da residência e frequentam a associação de moradores do bairro que oferece atividades esportivas e artísticas. Vão para esses locais caminhando, as vezes sozinhas ou acompanhadas da mãe ou avó. Brincam muito nas ruas próximas de casa e convivem com muitas crianças da região. De acordo com a mãe das crianças, eles não frequentam muito as praças próximas porque são descuidadas e por causa da presença de pessoas atividades suspeitas.

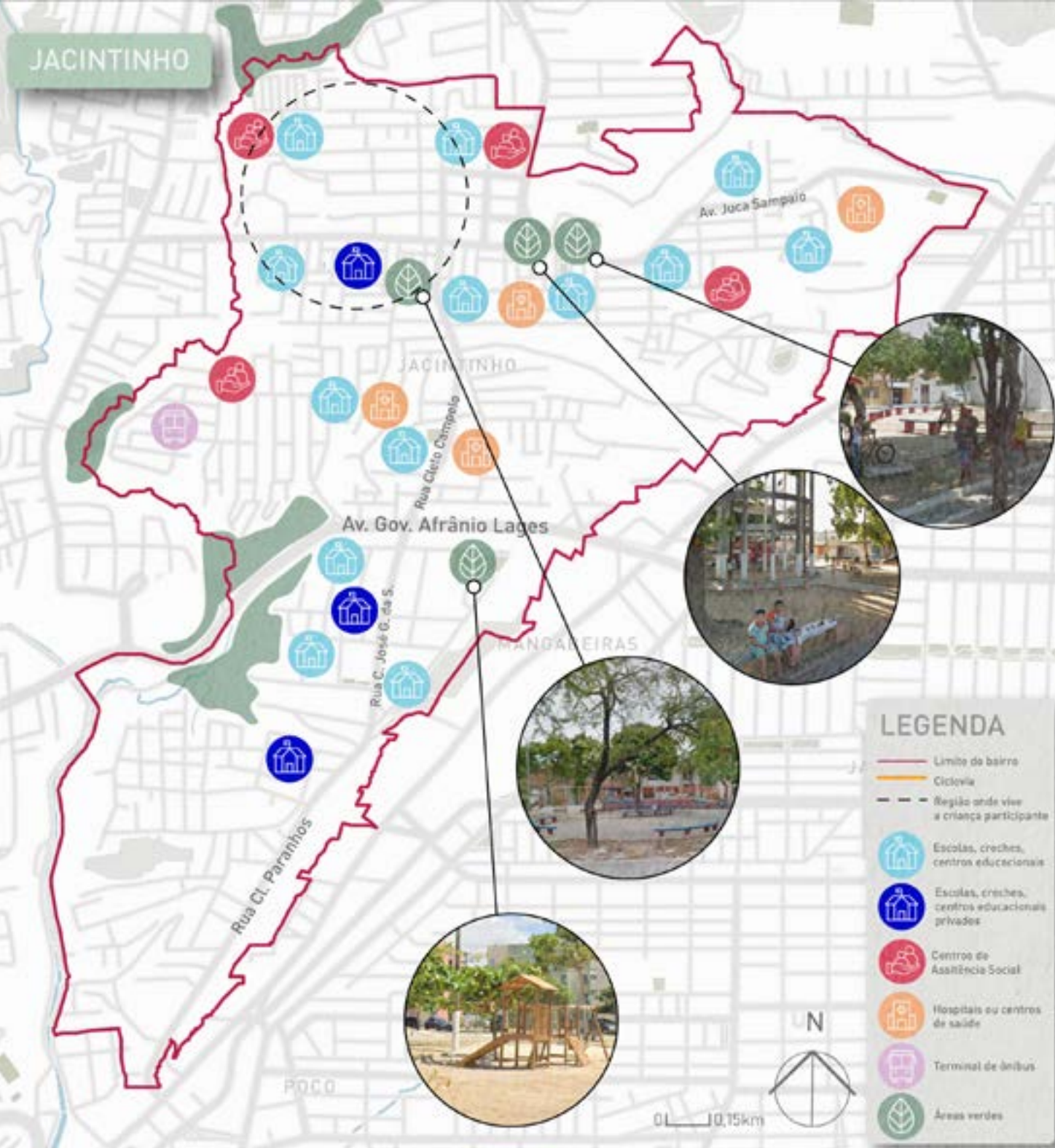


Figura 55 - Caracterização do bairro do Jacintinho.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Google Maps, 2022.

4.3.2 Jatiúca

O bairro da Jatiúca (Figura 56) está localizado na região plana e litorânea da cidade de Maceió e conta com uma população de 38.027 habitantes, desses, 7.947 (21%) são crianças e jovens de 0 a 14 anos (IBGE, 2010). O bairro surgiu de um pequeno sítio à beira-mar e hoje é uma das áreas mais valorizadas da cidade, tendo sua população a 4º maior renda (IBGE, 2010).

Trata-se de uma área bem diversa da cidade, abrigando tanto conjuntos habitacionais, como pequenas residências e edifícios de alto padrão, principalmente nas quadras mais próximas à orla marítima. Assim como o Jacintinho, é um bairro essencialmente residencial, mas também é uma centralidade importante de comércios, serviços, turismo e vida noturna da cidade. Pode-se afirmar que é um bairro caracterizado pelas opções de lazer que oferece, devido a presença de um Shopping Center nas suas imediações, da praia, de diversas casas noturnas e de uma das maiores áreas públicas de convívio de Maceió, o Corredor Vera Arruda.

De forma geral, é uma região que conta com uma boa infraestrutura e disponibilidade de serviços. O bairro também possui algumas áreas muito arborizadas e que facilitam a caminhada, como o canteiro da Avenida Antônio Gomes de Barros, o Corredor Vera Arruda e o Parque da Mulher.

A criança moradora da Jatiúca vive em um apartamento com os pais e uma irmã bebê. A criança tem 5 anos de idade, mora muito próximo ao Corredor Vera Arruda e frequenta bastante a área. Estuda em uma escola distante, que fica em outro bairro e vai de carro com os pais. Também brinca muito no playground com outras crianças do prédio.

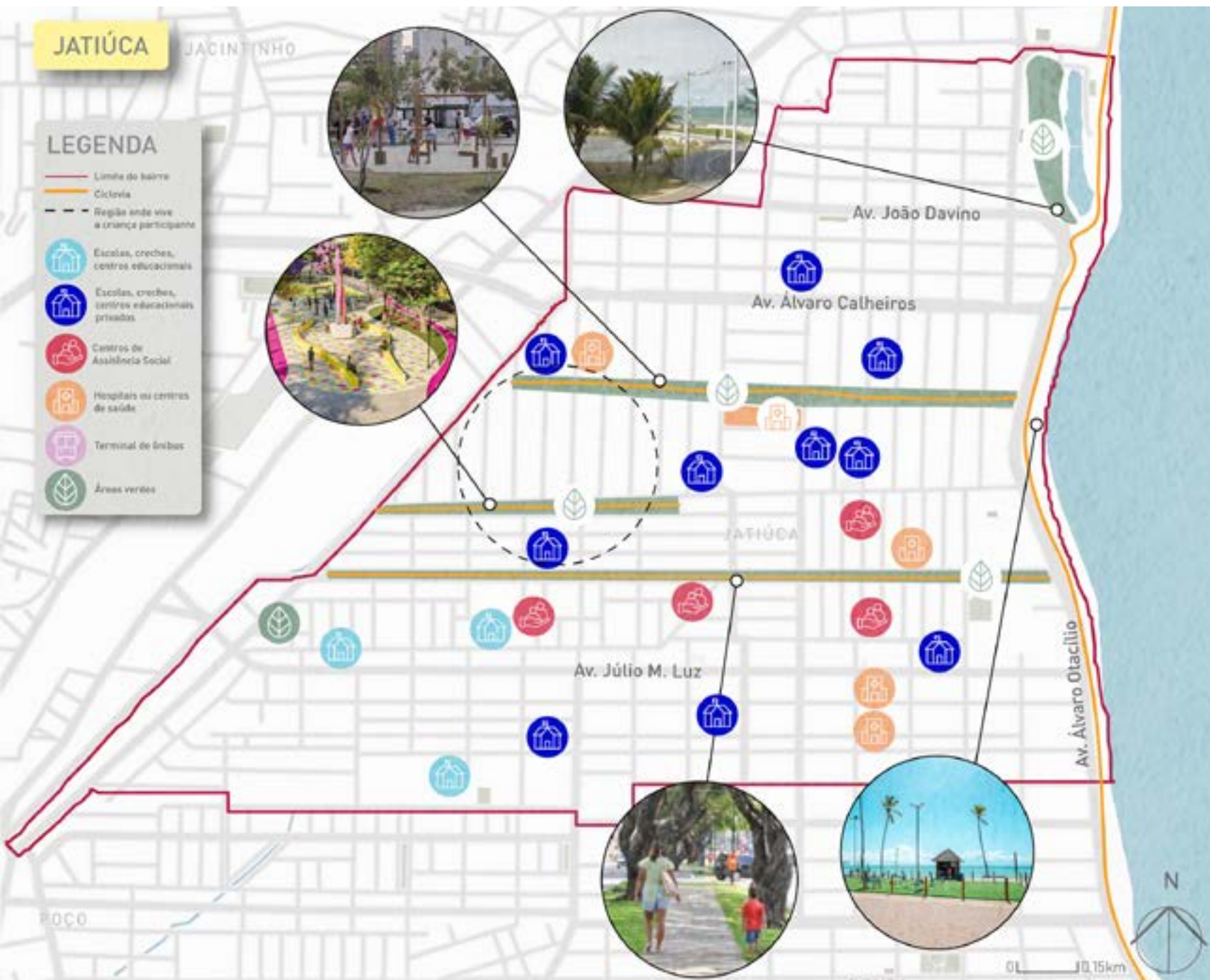


Figura 56 - Caracterização do bairro da Jatiúca. Fonte: Elaborado pela autora com base no Google Maps, 2022.

4.3.2 Ponta Verde

A Ponta Verde (Figura 57) está localizada na planície litorânea de Maceió. Tem uma população de 24.402 habitantes, sendo 4.734 crianças e jovens entre 0 e 14 anos, o que corresponde a aproximadamente 20% dos habitantes e possui a população com a maior renda da cidade (IBGE, 2010). Assim como a Jatiúca, o bairro surgiu de um sítio de coqueiros localizado na região e começou a ser povoado na década de 1960. Hoje, a Ponta Verde conta com a melhor infraestrutura da cidade e é considerado um dos principais pontos turísticos de Maceió, contando com a presença de hotéis, restaurantes e galerias comerciais.

Trata-se de uma região residencial com predominância de edifícios verticais multifamiliares de alto padrão que combina uma diversidade de usos. Possui uma infraestrutura urbana considerada adequada, no que se refere à mobilidade, equipamentos e serviços. Além disso, o bairro tem diversos espaços públicos de lazer que se encontram bem conservados, pois desde 2013 há um programa que incentiva a iniciativa privada construir e a fazer a manutenção dessas áreas.

Além das praças, há outras áreas arborizadas no bairro, como os canteiros das Avenidas Sandoval Arroxelas e Silvio Carlos Viana. Inclusive, aos domingos, esta última é fechada para os carros e aberta para as pessoas, transformando-se em mais uma área de lazer que atrai pessoas de toda a cidade.

Duas crianças participantes da pesquisa moram na Ponta verde. São irmãos com 12 e 5 anos de idade que vivem em um apartamento com a mãe e a avó. Estudam a 500 metros da escola. A família não tem carro, então realizam a maioria das atividades a pé, como igreja, supermercado, farmácia, etc. Frequentam bastante as três praças que tem próximo ao prédio e também vão muito para alguns prédios próximos, onde moram os colegas da escola.

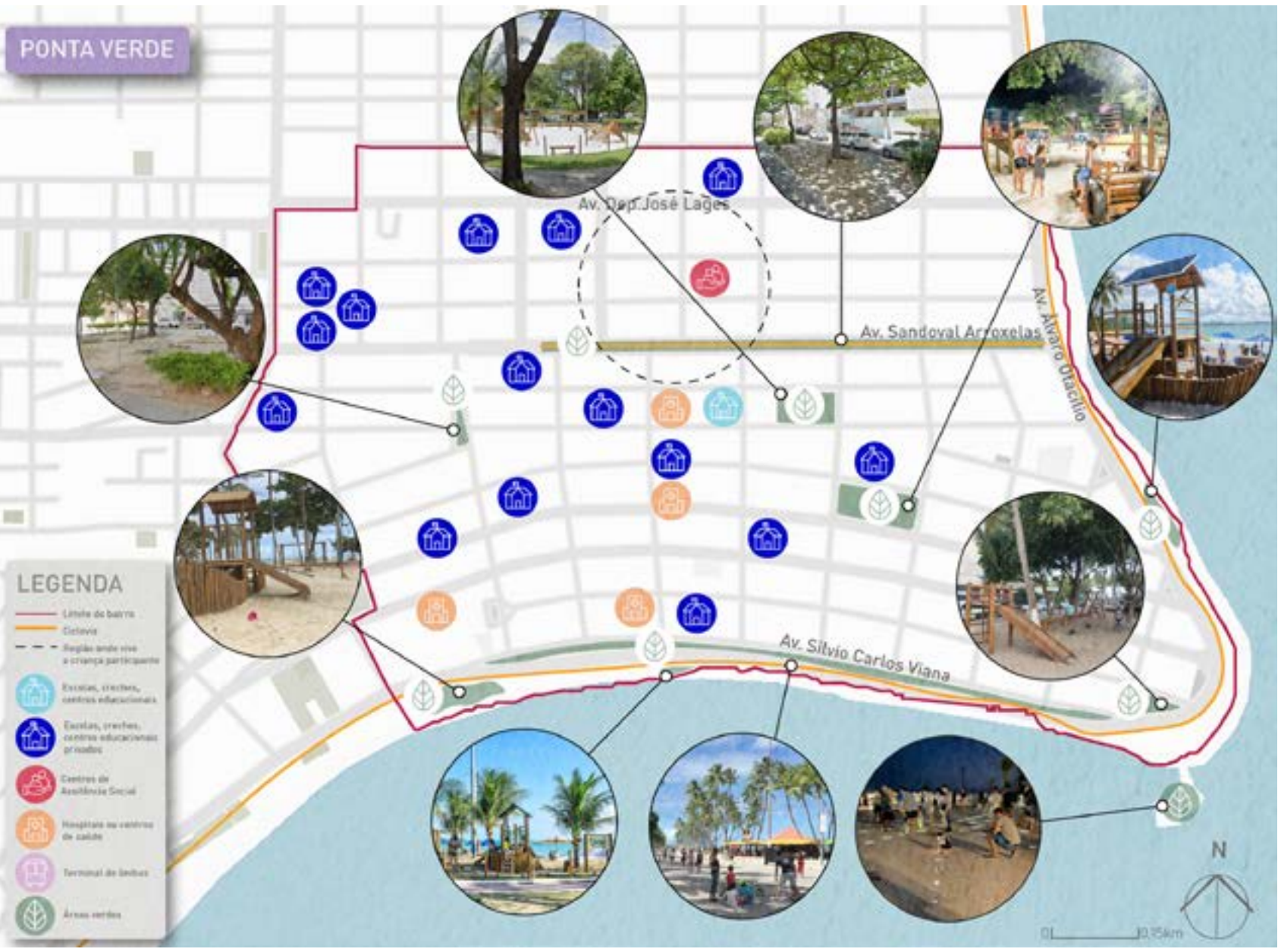


Figura 57 - Caracterização do bairro da Ponta Verde.
 Fonte: Elaborado pela autora com base no Google Maps, 2022.

4.3.2 Pinheiro

Caracterizar o bairro do Pinheiro (Figura 58) torna-se uma tarefa difícil diante da situação que o bairro enfrenta atualmente. Os dados disponíveis do último Censo de 2010 serão completamente contraditórios com a realidade. Desde 2018, o Pinheiro e outros quatro bairros de Maceió (Farol, Bom Parto, Mutange e Bebedouro) enfrentam um processo de desocupação compulsória (cerca de 60 mil pessoas já saíram dos bairros afetados) em decorrência de um crime socioambiental cometido pela empresa mineradora Braskem²⁴.

O Pinheiro está localizado na parte alta da cidade e encontra-se hoje praticamente inabitado. Sua ocupação teve início na década de 1950, devido ao grande fluxo da Avenida Fernandes Lima, um dos principais eixos viários que cortam a cidade. Era um bairro residencial de classe média, a 10º maior renda da cidade, com a presença de alguns conjuntos habitacionais de edifícios e alguns pontos comerciais e de serviços locais. Antes do crime causado pela da Braskem, o bairro estava iniciando um processo de verticalização e muitos dos edifícios verticais desocupados tinham poucos anos de inauguração.

Sua população em 2010 era de 19.062 habitantes, sendo 4.785 crianças e jovens (25%) que tiveram suas dinâmicas de vida abruptamente transformadas. O bairro possuía uma infraestrutura adequada, era servido de escolas privadas e públicas, hospitais, postos de saúde, praças, igrejas e de forma repentina uma grande quantidade de pessoas precisou mudar para outras regiões da cidade.

A criança participante da pesquisa que é moradora do Pinheiro tem 5 anos de idade e vive no bairro há três anos com a mãe, o pai e o irmão adolescente. A família mudou-se para lá em 2019 porque herdou uma casa que pertencia aos avós da criança. Mesmo com a situação do bairro em curso quando, eles viram uma possibilidade de sair do aluguel e pensaram que poderia ser algo que iria se resolver logo. A casa onde moram ainda não se

²⁴ O crime ambiental e sociourbanístico é decorrente a um processo de subsidência do solo, em virtude da desestabilização de cavernas abertas para exploração de sal-gema pela mineradora Braskem. O caso é considerado o maior desastre em área urbana em andamento no mundo hoje e ocasionou a desocupação compulsória de 14.402 imóveis, mais de 57 mil pessoas residentes dos bairros Bom Parto, Mutange, Bebedouro e Pinheiro - chegando aos limites do bairro do Farol. Desde 2019, a Prefeitura de Maceió divulga a setorização das áreas de risco, definindo zonas em que os moradores devem ser realocados. A Braskem fez um acordo com o Ministério Público Federal permitindo que, ao invés de indenizar a população, ela compre os imóveis e passe a ser proprietária da área. A empresa criou um programa de compensação financeira para as famílias atingidas, porém a dimensão total dos impactos causados às pessoas e à cidade não são levados em consideração.

encontra na área de evacuação definida pela Defesa Civil, mas são poucos os vizinhos que permaneceram. Há poucos comércios próximos, apenas um mercadinho e uma academia. A criança estuda em outro bairro e todos os percursos que ela e a família faz são de carro, pois é muito inseguro caminhar pelo bairro. A relação que a criança tem com outros pares é na escola e com os primos. Brinca a maior parte do tempo em casa ou na casa da avó.

PINHEIRO

LEGENDA

- Limite do bairro
- Ciclovia
- - - Região onde vive a criança participante
- Escolas, creches, centros educacionais
- Escolas, creches, centros educacionais privados
- Centros de Assistência Social
- Hospitais ou centros de saúde
- Terminal de ônibus
- Áreas verdes
- Áreas de desocupação do bairro
- Áreas de monitoramento de risco



Figura 58 - Caracterização do bairro do Pinheiro.
Fonte: Elaborado pela autora com base no Google Maps, 2022.

4.4 Os sentidos que as crianças atribuem à cidade

Neste tópico são relacionadas as falas e as situações colocadas pelas crianças durante os encontros realizados com elas e por mim percebidas e interpretadas (Figura 59). As crianças serão identificadas pelo nome do bairro onde vivem e pela idade, para que suas vivências possam ser contextualizadas.

A primeira provocação feita em cada encontro foi perguntar às crianças se elas sabiam o que um arquiteto e urbanista faz para poder explicá-las sobre a pesquisa e pedir a autorização para gravar e fotografar. A maioria delas remeteu a função do arquiteto à escala da casa e ficaram muito impressionadas quando contei que também projetamos ruas, praças e bairros e que precisava da ajuda delas para entender como fazer cidades melhores. Uma das respostas revelou uma ideia do que seria o planejamento: “Faz meio que uma programação antes, como se fosse um jeito para fazer como queira deixar a casa, para depois construir” (Ponta Verde I, 11 anos). E outra apontou uma visão do arquiteto como construtor “O arquiteto constrói casas, prédios, apartamentos e mansão” (Pinheiro, 4 anos).

Depois dessa apresentação, ofereci as cartas de perguntas e os demais materiais para iniciarmos. Expliquei a elas que não se tratava de uma atividade, mas uma brincadeira e que elas iam criar as regras. Algumas preferiram virar as cartas e ir pegando uma de cada vez, outras organizaram uma ordem de acordo com as cores, outras nem deram atenção para as cartas. No geral, ter levado essas perguntas disparadoras foi essencial para iniciar um diálogo, depois as coisas foram acontecendo de acordo com as próprias movimentações e respostas das crianças.

A experiência será apresentada com base em três eixos de interpretação: **habitar** (como apropriam-se da cidade) - **sentir** (como percebem e são afetadas pela cidade) - **sonhar** (como imaginam e sonham a cidade), que me ajudaram a construir uma linha de pensamento acerca dos temas abordados por elas e como eles podem ser refletidos na cidade, intercalando reflexões, falas e imagens dos encontros.



Figura 59 - Registros dos encontros com as crianças.
Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Habitar



- O que tem numa cidade?

Um momento de silêncio, o menino se levanta, corre até a varanda, passa um tempo observando a rua e começa a listar...

- Tem árvores, chuvas, casas, carros, casas pequenininhas, sol, depois fica de noite... À noite eu vejo o céu preto e a lua. E também tem tudo que você quer. Tudo, tudo... ah! Me esqueci de uma coisa, tem lojas e igreja e escola.

(Ponta Verde II, 5 anos) (Figura 60)

Figura 60 - Registro de um dos encontros.
Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Durante vários momentos dos encontros as crianças recorriam às suas janelas para observar a cidade, com isso pude perceber um certo entusiasmo e curiosidade em sentir o que se passa do lado de fora. “Quando eu tava na escola eu não vi a lua que tava nascendo” (Ponta Verde II, 5 anos). Mayumi Lima (1989), ao analisar os espaços das escolas, aponta que muitas vezes as janelas das salas de aula eram vedadas, para evitar a distração dos alunos. Considerando que as crianças passam boa parte do dia na escola, são poucas as oportunidades que elas têm de observar e vivenciar os ciclos naturais e as dinâmicas da cidade. O menino considerou que o dia, a noite, o sol e a chuva fazem parte da cidade, mas pelo horário que ele sai da escola, não conseguiu ver a lua nascer. Em geral, tanto espaços públicos como privados não oferecem condições para que as crianças explorem seus sentidos para apreender a realidade em volta. De acordo com MOORE apud LOUV (2018), a experiência real com a natureza, com as pessoas, com a cidade, vem sendo cada vez mais substituída pela experiência indireta e bi sensorial (visão e audição), principalmente agora que vivemos tão dependentes das telas. Com isso, acabamos perdendo nossa habilidade de experienciar o mundo diretamente e criar laços, afetos e pertencimento.

As crianças vivem pelos sentidos. As experiências sensoriais ligam o mundo exterior da criança ao mundo interior (...) cada criança testa a si mesma interagindo com o ambiente, ativando o seu potencial e reconstruindo a cultura humana. O conteúdo do ambiente é um fato fundamental nesse processo. Um ambiente rico e aberto vai apresentar continuamente escolhas alternativas para um envolvimento criativo (MOORE apud LOUV, 2018, p.87).

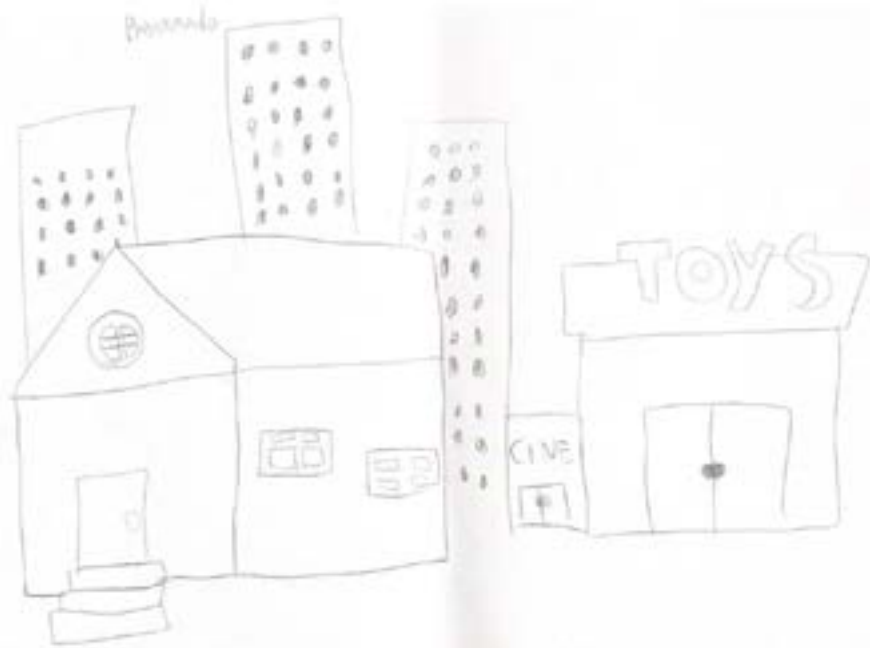
E esse envolvimento criativo no mundo é o caminho para que, não apenas as crianças, mas todos nós, possamos entender nossos papéis e encontrar as ferramentas e possibilidades de transformar a vida a nossa volta. Nesse sentido, para que se reconheça e se identifique com a cidade que habita, a criança precisa estar em seus espaços com seu corpo e seus sentidos, e que estes lhe permitam que sua experiência espacial se concretize.

As descrições e histórias compartilhadas pelas crianças também indicaram as relações de consumo presentes em suas formas de habitar, principalmente entre as crianças mais velhas e de classes sociais mais altas. Foram citados como lugares preferidos shopping centers, lojas de brinquedos e cinemas. “Eu gosto de ir para o shopping, mas tenho preguiça, prefiro ficar em casa. E eu gosto da farmácia porque compro gift card, aí não precisa ir lá no shopping para comprar” (Ponta Verde I, 11 anos). “Os espaços destinados às crianças também são mercantilizados na cidade e, portanto, oferecidos mediante pagamento e que pela distância ou pela natureza específica do seu divertimento exigem outros gastos” (LIMA, 1989, p. 93).

No contexto das grandes cidades, os espaços privados acabam por receber usos coletivos que anteriormente eram realizados em espaços públicos. Como por exemplo os shopping centers, que atuam como uma espécie de praça pública, recriando algumas funções das áreas urbanas. Entretanto, esses espaços estabelecem regras de segurança, controle e consumo e possuem padrões universais de funcionamento, que acabam criando nas pessoas um imaginário de proteção e praticidade, tornando o espaço público menos atrativo e possível de conviver (Figura 61).

Para as crianças, além da exposição às mercadorias e da sociabilidade que esses centros comerciais permitem, a brincadeira também assume outras características quando muitos equipamentos voltados para essa demanda são oferecidos, tais como: brinquedos e jogos eletrônicos semelhantes aos encontrados nos parques de diversões, áreas especializadas no atendimento infantil (os chamados ‘espaço criança’), locação de carrinhos que tornam a visita ao local mais divertida e lúdica, além da grande exposição às mercadorias (brinquedos, roupas, calçados, acessórios e alimentação) voltadas exclusivamente para esse público consumidor (VICENTE, 2018, p. 141).

Figura 61 - Desenho feito por uma das crianças participantes.



Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Sobre os espaços onde costumam brincar, a maioria das crianças citou a própria casa ou a casa de amigos, além das áreas comuns de prédios, a escola. A rua foi citada pelas crianças que moram em casa. Parques e praças não foram pouco citados (Figura 62). “Eu brinco na escola que tem um parque e quando brinco do lado de fora, é ali perto da portaria, que tem uma escada... e também eu brinco com todo mundo que eu gosto e também eu brinco com o celular” (Ponta Verde II, 5 anos). “Eu brinco em casa e ando de bicicleta aqui na rua, faz bem para saúde fazer exercício” (Gruta, 11 anos). Ao desenhar sobre o lugar onde brinca, uma das crianças separou “o lugar das criancinhas e o lugar dos grandes” e disse que “na escola tem muitos parques, mas eu só posso brincar no das criancinhas que é o que tem os pneus (Pinheiro, 4 anos)”.



Figura 62 - Registro de um dos encontros.
Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Os adultos especializam e limitam a experiência do brincar das crianças e não possibilitam que elas brinquem “onde é possível brincar, mas nos lugares onde se deve brincar” (TONUCCI, 2005, p.44). Desse modo, determinar os espaços e as formas de brincar vai contra o que seria verdadeiramente o direito ao brincar. Respeitar o direito das crianças de brincarem significa reconhecer a natureza e os benefícios da brincadeira e não negar ou limitar o acesso a essa brincadeira, que pode ser compreendida em suas dimensões físicas, socioculturais e ambientais. Além disso, o direito ao brincar é muitas vezes entendido pelos tomadores

de decisão como sinônimo de oferta de espaços lúdicos, sendo que muitas vezes as brincadeiras acontecem fora dos espaços e tempos que os adultos fornecem para as crianças. Se o brincar for entendido como algo que faz parte da vida cotidiana, precisa-se pensar além desses espaços pensados e controlados por adultos. Em vez disso, deve-se promover maneiras pelas quais as crianças possam exercer seu direito de brincar, elas próprias, em sua vida cotidiana e em seus bairros. "É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação" (LIMA, 1989, p. 72).

Ao falarem sobre como percorrem a cidade, foram citados o carro e a locomoção pé. "Eu vou para escola andando e as vezes de carro, eu vejo o parque de longe. Tem 4 parques no caminho" (Jatiúca, 4 anos). Achei interessante ele afirmar que havia quatro parques no caminho da escola, mas depois entendi que se tratava de espaços privados, os parquinhos dos prédios. Através das conversas percebi também que as crianças das classes sociais mais baixas são as que caminham mais pela cidade e, conseqüentemente, conseguiam localizar e descrever mais os bairros onde vivem. Quase todas as crianças falaram sobre os automóveis de uma forma negativa, relacionando-os com a poluição, com o barulho e com o trânsito. "O que eu não gosto na cidade é do barulho dos carros." (Jacinzinho II, 9 anos) "Não queria trânsito, o trânsito é contra pessoa. Porque o trânsito atrapalha a gente, demora muito" (Ponta Verde II, 5 anos).

O automóvel reproduz um tempo e uma velocidade que não acompanha a vida humana e para as crianças menos ainda, visto que elas vivem num outro ritmo e estão mais vulneráveis à poluição, ao trânsito, aos obstáculos das calçadas. O planejamento das cidades modernas e contemporâneas prioriza o automóvel e toda a estrutura que ele demanda. Fazer cidades mais acessíveis ao transporte motorizado significa torná-las menos compatíveis com o corpo, o tempo e o ritmo humano.

Nesse sentido, as cidades precisam oferecer estratégias para conter a velocidade do automóvel, invertendo as prioridades e tomando como parâmetro a vida humana.

(...) alterar a prioridade entre carros e pedestres. E isso tem um sentido profundo, porque não é apenas uma decisão psicológica, é uma decisão democrática, porque todos somos pedestres. Só depois de ser pedestre é que alguns escolhem o meio privado ou público, mas antes de tudo, somos pedestres. Portanto, inverter essa prioridade significa tornar as cidades mais democráticas. Isso implica redesenhar as ruas para que sejam, primeiro, à medida dos pedestres e, depois, das bicicletas, depois dos meios de transporte públicos e só depois dos meios privados (TONUC-CI, 2016, s/p).

Ao definirem o que é cidade, a maioria das crianças ficou na descrição dos elementos “onde tem casas, prédios, ruas” (Ponta Verde I, 11 anos). Mas duas respostas destacaram-se pela dimensão simbólica que conseguiram expressar. “Cidade é uma vila ou aldeia onde as pessoas moram. É um tipo de lugar onde as pessoas podem se divertir e se comunicar com outras pessoas” (Jacintinho 1, 12 anos) e “cidade é quando tem pessoas na rua” (Pinheiro, 4 anos). Essas respostas me fizeram pensar em como as crianças conseguem enxergar o caráter coletivo da cidade, remetendo ao seu significado mais puro, enquanto espaço público da convivência e do encontro, que existe para além da materialidade, existe porque as pessoas vivem e atuam nela. Dessa forma, quando as pessoas se locomovem em seus automóveis a 60 quilômetros por hora, quando são inertes e passivas ao que acontece no bairro onde moram, quando constroem seus muros e se isolam em suas casas, não estão de fato habitando as cidades.

Ouvir as narrativas das crianças torna-se indispensável para compreender melhor o inaudito da cidade que se apresenta por meio delas, ao tempo em que coloca em xeque a capacidade de nossa sociedade de tomar as crianças como referências importantes para se pensar a cidade como um empreendimento comum a todos, portanto, um espaço de coabitação cidadã (ARAÚJO et al., 2018, p. 221).

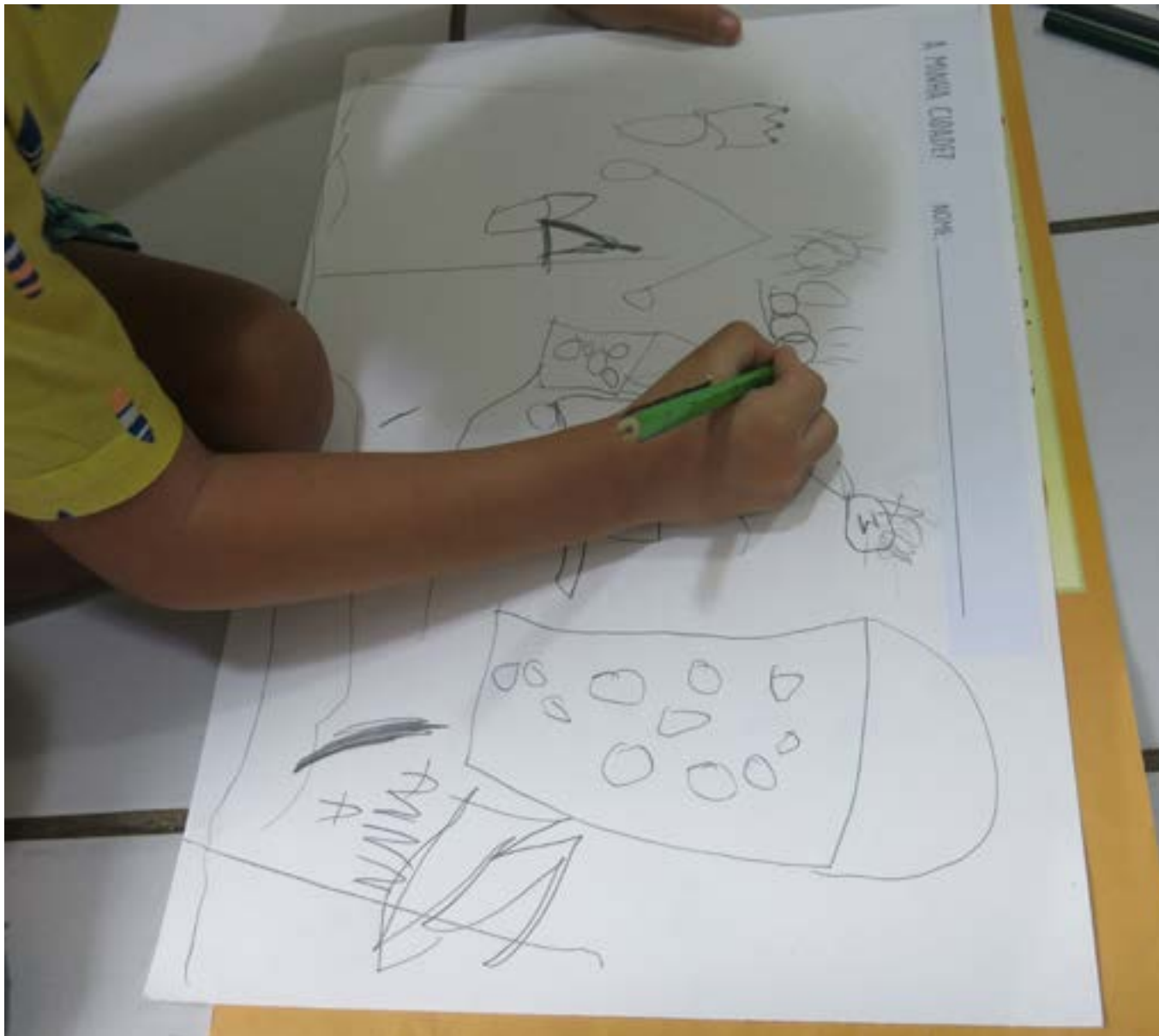


Figura 63 - Uma das crianças participantes representando suas percepções sobre a cidade.

Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Sentir



Figura 64 - Registro de um dos encontros.
Fonte: Manuela Miranda, 2021.

No que se refere aos sentimentos compartilhados, um aspecto que me chamou atenção foi que as crianças sempre associavam os lugares às experiências que vivenciam neles e aos vínculos que se estabelecem. Por exemplo, quando perguntadas sobre os seus lugares favoritos na cidade, elas respondiam que gostavam da própria casa ou da casa de algum familiar ou amigo. “Eu gosto de ir visitar minha família e ir ao cinema” (Jatiúca, 4 anos). O mesmo ocorreu quando se referiam aos lugares que não gostavam. “O que eu não gosto são as pessoas que não gostam de mim. E não gosto de bar, porque tem barulheira e gente falando palavrão... Não quero desenhar o que eu não gosto” (Gruta, 11 anos) “Eu não gosto das casas que eu não conheço... E o lixo é bem fedorento” (Ponta Verde II, 5 anos) “Eu não gosto de ir para o dentista” (Pinheiro, 4 anos).

Além disso, as representações gráficas revelaram a grandeza afetiva que as crianças atribuem às coisas, pois elas não se preocupavam em respeitar as proporções dos objetos, apenas atribuíam valor afetivo a eles. “Eu gosto da casa do meu pai, essa casa grandona aqui é a casa do meu pai” (Ponta Verde II, 5 anos).

É num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica. Ele deixa de ser apenas um material construído e organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer. Por isso, o espaço em que se vive, ou o espaço que a memória preserva funde em si tanto o calor do ambiente e a cor das paredes, quanto a alegria e a segurança que nele se sente (LIMA, 1989, p. 13).

Assim, também considerei importante perguntar como as crianças se sentem nos espaços que frequentam e mais uma vez elas relacionaram esses afetos com as experiências que vivem. “Me sinto triste quando alguém tira o youtube... Me sinto feliz quando a mamãe me abraça e me deixa jogar. E me sinto feliz quando vou para casa do meu pai, que fica pra lá, no caminho da escola” (Ponta Verde II, 5 anos) “Eu me sinto ótimo por ter amigos, um lar e uma família (Jacintinho II, 9 anos).

Esses sentimentos em relação aos espaços também foram manifestados quando as crianças evidenciavam a beleza das coisas e os elementos da natureza como valores importantes para elas, ao reconhecerem e apreciarem o entorno onde vivem. “Me sinto bem aqui, é uma cidade muito bonita” (Jacintinho II, 12 anos). “Eu gosto desse bairro porque tem árvores e sempre aparece saguis, eu dou banana a eles e já apareceu uma coruja aqui” (Gruta, 11 anos).

Ao analisar os aspectos que expressam como as crianças sentem os espaços, evidencia-se que suas experiências são atravessadas pelos afetos. As falas e as próprias ações das crianças durante os encontros indicavam um olhar sensível e profundo, indicando um senso de pertencimento para o entorno onde estão inseridas, do qual é possível significar os aspectos da realidade.

O contato infantil com os espaços urbanos se dá muito além da materialidade construída. É potencializada a relação de exploração, descoberta, construção de identidade e possibilidades de usos, que refletem medos, segurança, familiaridade, estranhamento, possibilidades, restrições, experiências positivas e negativas, afetos, desafetos, conhecimentos, histórias contadas pelos adultos, aventuras, desafios e pertencimentos que esses lugares despertam (VICENTE, 2018, p. 174).

A pandemia foi citada diversas vezes por todas as crianças, quando falaram da saudade de visitar algum familiar ou de ir em algum lugar que gostam, das mudanças nas rotinas e no desejo de que ela acabe. “Eu vou mudar o coronavírus, vou tirar ele das pessoas e ele vai ser do bem” (Ponta Verde II, 5 anos) “na pandemia eu fiquei com saudade de ir para o cinema e de ver minha família” (Jatiúca, 4 anos) “se eu fosse prefeita eu ia acabar logo com esse corona vírus para eu voltar para minha escola” (Jacintinho II, 12 anos). Se o que dá sentido à vida nas cidades é a troca, o movimento e o encontro, o distanciamento social da pandemia retirou de nós as oportunidades de estar com o outro e reduziu ainda mais as nossas experiências para a dimensão privada. Se para muitos adultos isso foi sentido

de uma maneira intensa, imagina para as crianças que compreendem suas experiências a partir de um campo tão afetivo. Muitas coisas precisaram ser recriadas, as rotinas, a vida familiar, a dinâmica escolar, os espaços de brincar, acentuando ainda mais como as desigualdades sociais atingem as infâncias de diferentes formas (Figura 65).



“Ela (a cidade) tá toda colorida, aqui é a rua, as casas e o parque e aqui esses parques... Eita faltou sabe o quê?... um coração para ficar a cidade mais linda.”

A mãe interfere e pergunta: “E as pessoas? faltou desenhar as pessoas.”

“Tem pessoas aqui, mas elas estão aqui na casa delas porque os coronavírus são invisíveis e tão aqui na cidade” (Diálogo entre uma das crianças moradoras da Ponta Verde e sua mãe).

Figura 65 - Uma das crianças participantes brincando durante a pandemia.

Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Sonhar



Figura 66 - Desenho de uma das crianças participantes. A representação da natureza, das pessoas nas janelas e nos espaços. Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Nos encontros também sonhamos juntos sobre como as cidades poderiam ser melhores. De forma geral, todo esse exercício de escuta e participação com as crianças foi um exercício de sonhar outras possibilidades e de entender que a construção das cidades depende fundamentalmente do sonho e da utopia. Como iremos interferir no mundo e mudar a realidade que nos cerca, se antes de tudo, não imaginarmos que ela pode ser outra? Se nós somos seres incapazes de abandonar a perspectiva de um amanhã que tem que ser feito por nós, como tirar da nossa experiência histórica o sonho? Não é possível viver sem sonho, sem sonho enquanto projeto, enquanto programa, enquanto curiosidade, enquanto querer ser diferente (FREIRE, 2021).

Ao compartilharem suas ideias as crianças me lembram que a cidade precisa ser pensada enquanto espaço de inteligência coletiva, onde todos os sonhos podem caber e onde todas as formas de habitar e viver são possíveis. “A minha cidade teria qualquer coisa que todas as pessoas queriam ter... uma casa, prédios, parques para as crianças, um cinema, uma fazenda para ter animais e fábrica para fazer coisas, como alimentos para as pessoas que estão passando necessidade e brinquedos para as crianças brincarem com o que elas quiserem” (Gruta, 11 anos) “seria uma cidade com muitas praças e lugares para as crianças brincarem. E também teriam orfanatos para não ter mais crianças na rua” (Jacintinho I, 12 anos) “a minha cidade seria a melhor cidade possível. Sem poluição...Seria bonita e limpa” (Ponta Verde I, 11 anos) “eu vou fazer casas coloridas. 100 mil casas coloridas! todas as casas coloridas! E duas mil árvores!” (Ponta Verde II, 5 anos).

4.5 O que as crianças nos ensinam sobre a cidade

Os encontros com as crianças foram representados segundo esses três verbos porque, ao longo da pesquisa, com base na revisão dos projetos apresentados e do próprio contato com as crianças, fui compreendendo como elas se colocam no espaço e entendi que essas ações sintetizam os processos que dizem respeito a suas experiências. *Habitam* porque transformam, questionam, criam outras ordens para o espaço. *Sentem* porque estabelecem vínculos, expressam seus medos, alegrias, opiniões. *Sonham* porque desejam, planejam, enxergam outras possibilidades, outro presente, outros futuros.

Se o recrudescimento dos espaços públicos limita, cada vez mais, as possibilidades de circulação das crianças nos diferentes tempos e espaços sociais, o modo como se apropriam desses espaços e lhes atribuem sentido indica o quanto são capazes de formular conceitos, tendo como referência os próprios constrangimentos e as possibilidades de ação e interação em seus diferentes contextos de vida (ARAÚJO et al., 2018, p. 221).

Ao analisar as experiências narradas pelas crianças, também percebeu-se que elas firmam suas relações com a cidade a partir das vivências em seus territórios imediatos, dos quais elas se apropriam e estabelecem seus vínculos afetivos. Por isso, é necessário olhar para esses territórios e para as percepções que emergem do contato com eles.

Diante das desigualdades e injustiças sociais que marcam a cidade dessas crianças, elas vivenciam esses processos em seus territórios, não apenas de acordo com seus aspectos físicos, suas casas, ruas e praças, mas também através da junção das relações que constroem e das experiências que têm. Ao olhar especificamente para os territórios e para as experiências das crianças participantes da pesquisa percebe-se que eles evidenciam as diversas contradições e complexidades que atravessam o habitar urbano.

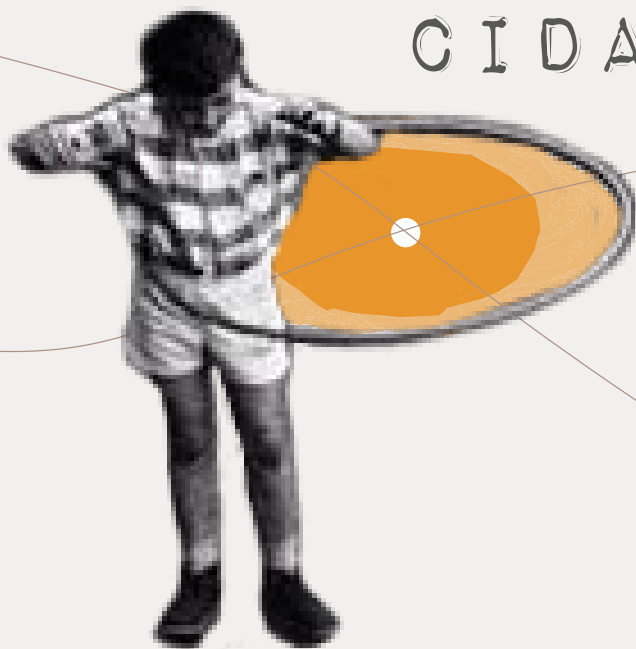
As crianças que moram nos bairros da Ponta Verde e da Jatiúca têm oportunidades de acesso a espaços públicos nitidamente cuidados e equipados, com uma diversidade de atrações e com infraestrutura e serviços que favorecem a mobilidade a pé ou de bicicleta. As crianças que vivem no bairro do Jacintinho, que são grande maioria na cidade, carecem do básico, como calçadas e praças adequadas e saneamento básico.

Nota-se também como as dinâmicas urbanas afetam suas vidas. Apesar do bairro da Gruta oferecer excelentes áreas verdes e a criança moradora do bairro morar muito próximo a escola, ela não pode usufruir desses espaços e desses trajetos pelo medo, legítimo, que se tem dos automóveis. Nesse sentido, propostas como os BAPIs do IAB são importantíssimas para propormos bairros amigáveis às infâncias, que levem em consideração suas necessidades, seus caminhos, suas velocidades.

Ao mesmo tempo, é estarrecedor pensar sobre a criança Pinheiro. Ela afirmou que: “cidade é quando tem pessoas na rua”. O que podemos pensar a partir dessa afirmação? Um pensamento profundo sobre o que configura cidade em sua essência, vindo de uma criança que vivencia uma tragédia urbana, que a impossibilita de construir vínculos com o seu bairro. Talvez essa afirmação venha de um desejo, talvez ela esteja dizendo como gostaria de vivenciar o seu bairro.

Nesse sentido, a compreensão da relação da criança com a cidade, proposta pela pesquisa, abrange um olhar para as diversas dinâmicas que permeiam a vida nos cidades, pois as narrativas e os sentidos que elas atribuem às suas experiências nos espaços urbanos não se referem a uma realidade exterior às suas condições de vida, pelo contrário, revelam uma percepção lúcida e ativa dos diferentes contextos urbanos que vivem. Assim, reivindicar a cidade com base nos sentidos e ações das crianças significa abandonar a indiferença e a inferioridade com que ainda se olha para as crianças, e reconhecer que suas demandas e aspirações são válidas e legítimas.

5. ESPERANÇAR AS CIDADES



5. Esperançar as cidades

Os desafios que envolvem estudar as relações das crianças com a cidade são grandes. É um trabalho que exige interdisciplinaridade, escuta atenta e construção de pontes, ainda mais quando se propõe a reivindicar uma cidade para as crianças, processo que depende de muitas mãos e da soma de esforços individuais, da sociedade como um todo e das instituições. Nesse sentido, esta pesquisa não teve a ingênua intenção de esgotar as questões que dizem respeito às infâncias urbanas, mas apenas apontar possíveis caminhos para respostas, contribuindo com olhares a esse campo de estudos e com reflexões sobre a potencialidade do que o corpo das crianças na cidade representa.

O projeto de pesquisa apresentado no início de 2020 tinha como objetivo principal estabelecer as relações entre a criança e a cidade a partir de aproximações com o conceito de Cidades Educadoras. A proposta era promover oficinas em escolas públicas e privadas da cidade de Maceió com o intuito de entender como as crianças reconhecem e se relacionam com os bairros onde vivem, assim como analisar como as políticas públicas atuam nesse contexto.

Devido a Pandemia do COVID-19 e as leituras mais aprofundadas sobre o tema, a pesquisa foi tomando um outro desenho. Diante das diversas abordagens e possibilidades de trabalhar as infâncias dentro da esfera dos estudos urbanos, optou-se, por traçar uma linha do tempo de projetos e políticas públicas voltadas para as infâncias que tiveram relevância principalmente no contexto brasileiro, para que fosse possível compreender como as cidades percebem as crianças, como essas políticas interferem em suas vivências urbanas, como essas abordagens foram mudando ao longo do tempo e, principalmente, enxergar o que ainda precisa ser feito.

Ao mesmo tempo, buscou-se construir um método de pesquisa que permitisse

ouvir e colocar as crianças em evidência, para que a pesquisa não fosse apenas sobre as crianças, mas sobretudo, com as crianças. Foi uma tarefa difícil, perante a crise sanitária que nos encontrávamos, mas possível, graças aos desvios, brechas e possibilidades que fui encontrando ao longo do processo. Esse esforço em fazer uma pesquisa com crianças me levou a uma série de encontros com algumas experiências urbanas infantis que me levaram a definição de um recorte espacial: os bairros onde as crianças participantes vivem na cidade de Maceió-AL. Tal esforço possibilitou que eu alcançasse o objetivo de contribuir com as diversas abordagens e perspectivas relacionadas aos estudos sobre infâncias e cidades, já que apresento o percurso, as inquietações, os desafios e soluções que foram inerentes ao processo.

Mediante a análise de alguns projetos e políticas públicas para as infâncias pude construir um panorama dos conceitos e processos que foram configurando a relação criança-cidade ao longo do tempo no Brasil. Assim como, busquei consultar projetos específicos de Maceió e de Alagoas, a fim de conhecer as propostas relacionadas às infâncias, analisar os territórios onde as crianças vivem e entender as oportunidades e os caminhos que estão sendo construídos para as crianças maceioenses, já que essas políticas são os instrumentos que temos para garantir os seus direitos e para termos a quem reivindicá-los. Certamente, os três projetos apresentados na pesquisa não são os únicos no âmbito governamental relacionados às infâncias. E com mais certeza ainda, no âmbito não-governamental as ações são inúmeras e de extrema relevância. Entretanto, buscou-se evidenciar o que temos em termos de legislação tanto municipal como estadual e, como no caso da proposta do IAB, o que temos como instrumento dentro da área de atuação da arquitetura e do urbanismo.

Um desafio pessoal enfrentado na pesquisa foi construir esse olhar para as infâncias sem ir para o lugar comum da pesquisa científica, que exige um método pré-concebido a ser seguido. A pesquisa foi encontrando seu caminho à medida que se pesquisava, por meio das

leituras, teorias e conceitos e, principalmente, dos espaços de acolhimento e escuta criados com as crianças participantes, que permitiu o reconhecimento de suas subjetividades e da diversidade de maneiras pelas quais elas se colocam no mundo. Por meio dos quais eu pude, também, construir algumas reflexões sobre as experiências urbanas das crianças e como podemos garantir a elas seu direito de intervir e vivenciar a cidade.

Reconhecer as crianças, suas expressões e suas vivências urbanas é uma postura que confronta um modelo rígido de fazer pesquisa. Pesquisar sobre e com crianças significa desconstruir o que se supõe saber, se inventar e reinventar ao longo do processo e enxergar na alteridade um caminho para se construir outros percursos investigativos. Este trabalho orientou-se, então, a partir do olhar para a integralidade das crianças, como um outro que muito tem a contribuir com a reinvenção das nossas cidades. Há uma outra arquitetura sendo inventada, a partir da qual crianças estão se expressando, dizendo, vivendo, o tempo todo, mesmo que nós adultos não possamos, não saibamos ou não tenhamos ainda aprendido a escutá-las (FRIEDMANN, 2021, p. 23).



Figura 67 - Desenho de uma das crianças participantes.

Fonte: Manuela Miranda, 2021.

Esperançar as cidades. Sintetizo as minhas impressões sobre como enxergo a participação das crianças na cidade retomando as ideias de Paulo Freire (1996), apresentadas na introdução, sobre a importância das experiências de trocas e gestos de significação para a construção no nosso estar no mundo, com o mundo e com o outro. Pode-se afirmar que a partir de suas vivências na cidade, as crianças atribuem significados e afetos aos espaços e por isso, não devem ser vistas apenas como consumidoras desses espaços, mas sim como agentes transformadores capazes de criar e participar ativamente da vida urbana. E a participação das crianças na cidade, além de ser garantida por lei²⁵, é uma condição para que elas assumam consciência da sua intervenção no mundo, possam construir uma relação no âmbito social que vai implicar nas suas individualidades, permitindo que elas alcancem um poder coletivo de transformação. Essa capacidade de intervir e esperar outras formas de estar no e com o mundo é o que fundamenta a nossa existência.

Ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem. (FREIRE, 2017, p.108).

Qual seria, então, a importância da presença criadora das crianças nos espaços urbanos? Primeiramente, a participação das crianças nos processos urbanos é importante porque, como sujeitos sociais, elas têm o direito de vivenciar o hoje. À medida que a infância passou a ser reconhecida e estudada, as crianças foram sendo afastadas do espaço público e no inconsciente cultural moderno, elas são tratadas como seres incompletos, incapazes de atuar no mundo e que precisam estar preparadas e formadas para viver um tempo futuro. Entretanto, as crianças produzem cultura, dão sentido ao mundo que as rodeia e, conseqüentemente, transforma-o. Por isso, elas têm o direito de participarem e de serem respeitadas pelo que são no tempo presente.

²⁵ Convenção dos Direitos das Crianças. Art. 12 : Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Estatuto da Criança e do Adolescente. 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; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

As crianças também são cidadãos e para que se entendam como tal, precisam encontrar possibilidades de convívio e reconhecimento do outro e, assim, construir uma relação de pertencimento com a cidade, ou seja, reconheçam-se como parte de um lugar ou de uma comunidade, estabeleçam relações sociais e criem um senso de auto e corresponsabilidade com as questões urbanas. Além disso, como cidadãos as crianças têm direito à cidade, não apenas no sentido de usufruir e ter acesso aos espaços e serviços, mas o direito de intervir, transformar e ser transformadas.

O direito à cidade é muito mais que a liberdade individual de ter acesso aos recursos urbanos: é um direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade. Além disso, é um direito coletivo e não individual, já que essa transformação depende do exercício de um poder coletivo para remodelar os processos de urbanização. A liberdade de fazer e refazer as nossas cidades, e a nós mesmos é, a meu ver, um dos nossos direitos humanos mais preciosos e ao mesmo tempo mais negligenciados (HARVEY, 2013, s/p.).

Durante a experiência promovida pelo IAB com as crianças da Escola Municipal Nosso Lar I, foi solicitado que a turma desenhasse o que observam no caminho de casa para a escola. Um menino disse bem alto *"eu vejo um elefante"*. Imediatamente a professora responsável pela turma respondeu *"Não! É para desenhar o que você vê, casas, rua, árvores"*, sugerindo que o menino estava imaginando ou mentindo. Quando eu estava indo embora da escola, poucas quadras adiante, vi um enorme *outdoor* que mostrava um elefante em um formato quase tridimensional. No momento que vi a propaganda, lembrei do menino e da atitude inibidora da professora. Muitas vezes, mesmo que de forma despercebida, repreendemos e desencorajamos as crianças. Tentamos colocar suas ideias dentro de formatos que nos agradem, que façam sentido para nós, adultos. No entanto, as crianças, por serem mais atentas e curiosas, por viverem num ritmo mais devagar, são mais dispostas e entusiasmadas com a vida ao redor, observam, questionam, dão outro sentido para o que

nos parece óbvio.

Por isso, é possível pensar na presença das crianças na cidade como um indicador de outras experiências urbanas. A relação dos adultos com o espaço é pautada a partir do trabalho, que os leva a percorrer e vivenciar os espaços de uma forma desatenta, focada nos compromissos, num outro ritmo, outro tempo. Tempo esse que torna a experiência escassa e superficial, fazendo com que as coisas ao redor sejam indiferentes, que a vida deixe de proporcionar afetos, gerando uma incapacidade de conexão e pertencimento com o mundo, o que nos leva a uma perda da nossa essência coletiva. As crianças têm um tempo diferente - o tempo da pausa, da contemplação, da observação - e quando elas ocupam os espaços públicos, promovem um outro tempo para a cidade. As crianças vivem o tempo da experiência.

O tempo que se preenche de sentido pela experiência a ele relacionada. É o tempo, pois da fruição, do desfrute do presente, da experiência vivida, sentida e compartilhada, É o tempo aion, aquele que obedece ao ritmo da vida e não se aprisiona ao passado ou ao futuro, ao que não foi ou que tem que ser, apesar de nele interferir e receber interferências. As crianças, menos aprisionadas ao tempo chronos - o tempo do relógio, do capital, da pressa, da produtividade que afasta os adultos da experiência de viver o tempo como presente - ainda revelam outras possibilidades de relação com o tempo e incitam os adultos que queriam aprender com elas repensar para onde querem ir com tanta pressa. (ARENHART, 2016, p. 181)

Por fim, acrescento que é inegável que as condições de vida nas cidades nos levam a não conseguir vislumbrar outros futuros. Entretanto, pesquisar com crianças sobre suas relações com o espaço urbano e entender algumas das questões e potencialidades que envolvem suas formas de habitar, de sentir e de sonhar as cidades revelou que elas carregam importantes contribuições para que seja possível esperar um outro viver urbano. Tomo a liberdade de parafrasear Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, substituindo realidade por cidade: a *cidade*, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos lutar e sonhar.



Figura 68 - Projeto SP Cidade de Brincar.
Fonte: A cidade precisa de você, 2022.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, E. de. **A Criança e a Invenção de seu Espaço**. Pós FAUUSP, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 5-20, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/136177>. Acesso em: março de 2022.
- ALMEIDA, E. de. **Arte Lúdica**. São Paulo: EDUSP/ FAPESP, 1997. A criança e a invenção de seu espaço: A expressão lúdica como elo entre designer e o usuário, São Paulo: Dep. Projeto FAUUSP (Dissertação de mestrado) – 1985.
- ARAÚJO, V. C.; CARVALHO, J. As possibilidades de uma experiência compartilhada entre adultos e crianças na cidade. **Proposições**. V. 28, P. 111-131, 2017.
- ARAÚJO, V. C. DE; SOARES, L. P. R. G.; SILLER, R. R.; RAMOS, I. DE O.; VIEIRA, V. G.; SOUZA, ÉRIKA M. DE. Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 212-222, 17 set. 2018.
- ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.^a ed. — Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AZEVEDO, G. **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação**. — Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009. (2^a edição).
- BOSCH, E. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. AICE, 2008.
- BRASIL. Centros de Artes e Esportes Unificados **Conheça os Ceus: O programa**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://ceus.cultura.gov.br/index.php/conheca-osceus/o-programa>>. Acesso em: fevereiro de 2022.
- BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, DF, 22 nov. 1990
- BRASIL. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF de 04 de agosto de 2009.
- BITTONI, C. **Mayumi Watanabe Souza Lima: a construção do espaço para a educação**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- DIAS, M.; FERREIRA, B. **Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea**. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, vol. 17, núm. 3, 2015, pp. 118-133.

DUARTE, C. **Olhares possíveis para o Pesquisador em Arquitetura**. I Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Rio de Janeiro, 2010.

FARIA, A. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª ed. / São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIEDMANN, A. A perspectiva antropológica da escuta de crianças: territórios, cultura e ética. **Cidade, gênero e infância**. São Paulo, p. 16- 25, 2021.

GOBBI, M. A. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos das crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 2004.

GOMÉZ-GRANELL, C.; VILA, I. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HARVEY, D. O Direito à cidade. **Piauí**. 2013. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-direito-a-cidade/>>.

HUIZINGA, Johan [1938]. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IBGE. **Cidades e Estados**, 2021. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al/maceio.html>> Acesso em: março de 2022.

IBGE. **Censo 2010**. Sinopse por setores. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/>>. Acesso em: março de 2022. JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

LEITE, C. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

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

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, ano 23, nº79, p. 65-82, 2008.

LOPES, J.J.M. Grumetes, pajens, órfãs do rei... e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, V. **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: P&A, 2005.

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

MACEIÓ. **Plano Municipal pela Primeira Infância de Maceió**. 2020. Prefeitura Municipal de Maceió. Disponível em: < http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Plano-Municipal-Educacao_internet.pdf > Acesso em: fevereiro de 2022.

MARTINHO, J. I. P. **O espaço para a criança na cidade: um estudo crítico a partir da experiência de Aldo van Eyck**, 2014. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade do Porto, 2018.

MOLL, Jaqueline; SANTOS, Loreni Aparecida dos. A praça CEU na perspectiva da cidade educadora: políticas e equipamentos públicos a serviço da vida. **Humanidades & Inovação**. v 08, nº5, p. 335-345, 2020.

MORAES, P. R. X. de. Cidades e direitos humanos: a experiência do Compaz Recife. **Múltiplas vozes**. Recife, 2021. Disponível em: <https://fontesegura.forumseguranca.org.br/cidades-e-direitos-humanos-a-experiencia-do-compaz-recife/>. Acesso em: Março de 2022.

NASCIMENTO, N. B. **A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: Um Estudo em Sociologia da Infância**.

Dissertação (Mestrado em Sociologia da Criança) - Universidade do Minho, Braga, 2009.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

PORTO, S. **Cidades para brincar: crianças e infâncias em debates sobre espaços públicos urbanos no século XX**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

POZO, J. M.del. O conceito de «cidade educadora», hoje. In: **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. P. 23-31. AICE, 2008.

PRIORE, M. del (Org.). **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

QUEIROZ, I. G. **Brinquedo e brincadeira: fabulações entre criança, cidade e urbanismo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RODRIGUES, L. B. **De pivetes e meninos de rua: um estudo sobre o projeto AXÉ e os significados da infância**. Salvador: Edufba, 2001.
SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *Geographia*, UFF, Programa de Pós-graduação em Geografia, Niterói, 1 (1), p. 7-13, 1999.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: Definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (Coords.). **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade, in Sarmento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Edições ASA. 2004.

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

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SAWAIA, Camila Pinto de Souza. **Plano urbano do brincar: por uma cidade brincante**. 2021. Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, 2021.

SILVA, E. M. **A Educação Infantil em Alagoas: (Re) Construindo Suas Raízes**. Maceió: Edufal, 2009.

SILVA, M.A.; GARCIA, M.A; FERRARI, S.M. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez, 1989.

TONUCCI, F. A criança como paradigma de uma cidade para todos. **Educação e Território**. 2016. Disponível em: <<https://educacaoeteritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>>.

TONUCCI, F. **La città dei bambini: Un modo nuovo di pensare la città**. Roma: Laterza, 2005.

TSUKUMO, I. T. L. Cartilha de orientação para ações de mobilização social nos Centros de Artes e Esportes Unificados – CEUs. Minc. 2. ed. rev.Atual. . Brasília, 2014

URBAN95. Guia urban95 ideias para ação. Fundação Bernard van Leer. 2019.

VAN EYCK, A. **The child, the city and the artist: an essay on architecture. The in-between realm**. 1962.

VELOSO, M. T. **Crianças na Cidade - Participação Infantil no Planejamento e Gestão das Cidades: Novas Espacialidades, Autonomia, Possibilidade**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

VICENTE, P. **Novos Olhares: uma leitura da cidade por suas crianças**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Filmes:

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA. Direção: Liliana Sulzbach. Produção: Mônica Schmiedt, Liliana Sulzbach. 2000.

FREIRE, P. **Documentário: Paulo Freire, 100 anos.** Direção: Eduardo prestes Diefebach. Produção: Paula Cavalcanti. TV Cultura, 2021.

MIRADAS. Direção de Renata Meirelles e Sandra Eckschmidt. São Paulo: Território do Brincar/ALANA, 2019. (31 min).

PIORSKI, G. **Filme: O Começo da vida 2: Lá Fora.** Direção: Renata Terra. Produção: Ana Lúcia Villela, Estela Renner, Marcos Nisti e Luana Lobo. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2020. (140 min).

Sites Consultados:

APÉ ESTUDOS EM MOBILIDADE. Disponível em: < <http://apemobilidade.org/>> Acesso em: agosto de 2020.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). Disponível em: <<http://www.edcities.org/>> Acesso em: julho de 2021.

CHILD IN THE CITY. Disponível em: <<https://www.childinthecity.org/>> Acesso em: abril de 2020.

CO-CRIANÇA. Disponível em: <<http://cocrianca.com.br/>> Acesso em: agosto de 2021.

CRIANÇA E NATUREZA. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/>> Acesso em: abril de 2021.

FREE RANGE KIDS. Disponível em: <<https://www.freerangekids.com/>> Acesso em: agosto de 2020.

IAB. Disponível em: <<https://site.arbo.org.br/>> Acesso em: março de 2022.

LA CITTÀ DEI BAMBINI. Disponível em: <www.lacittadeibambini.org>. Acesso em: julho de 2021.

PORTAL LUNETAS. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/>> Acesso em: agosto de 2021.

USINA DA IMAGINAÇÃO. Disponível em: <<https://usinadaimaginacao.org/>> Acesso em: abril de 2021.

URBAN 95. Disponível e: <<https://urban95.org.br/>> Acesso em: julho de 2021.

Anexos

Anexo 1: Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Criança

1/2



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá,

Me chamo Manuela Miranda, sou estudante de mestrado em Arquitetura e Urbanismo e você está sendo convidado a me ajudar com uma pesquisa!

A pesquisa se chama "Criança, corpo, cidade: um olhar para experiência infantil no espaço urbano" e ela tem como objetivo pensar em como as cidades podem ser melhores para as crianças. Por isso eu preciso da sua ajuda, nada melhor do que uma criança para me explicar como as cidades podem ser mais inclusivas e divertidas.

Para participar da pesquisa eu irei realizar uma entrevista com você. A entrevista será como um jogo de perguntas, você escolherá as cartas e só vai precisar responder o que quiser. Depois das perguntas eu vou pedir para você fazer um desenho sobre como seria a sua cidade.

Qualquer dúvida que você tiver pode me perguntar, você é livre para participar ou não. O seu responsável autorizou sua participação, mas você pode escolher se quer ou não me ajudar e pode desistir a qualquer momento.

Eu garanto que seus dados estarão em segredo. Este estudo apresenta alguns riscos como a invasão da sua privacidade, vai tomar o seu tempo e atrapalhar a sua rotina, haverá divulgação de sua imagem e você precisará me contar suas ideias, opiniões e sentimentos. Caso você se sinta desconfortável em algum momento você pode falar para mim e para os seus pais/responsáveis e eu garanto que darei qualquer assistência necessária.

Esses dados vão me ajudar a pensar em cidades melhores para todos e você saberá dos resultados quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou qualquer material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão e a de seu responsável. Os dados da pesquisa ficarão comigo por um período de cinco anos, e, depois desse período, serão destruídos. Uma cópia deste termo ficará comigo e outra com você.

Eu, _____
 fui informado(a) sobre os objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que o meu responsável poderá modificar a decisão se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em

2/2

participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maceió, ____ de _____ de ____

 Assinatura do participante

 Assinatura da pesquisadora

Anexo 2: Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Responsável

1/3

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**

Você, pai/responsável pelo menor está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "Criança, corpo, cidade: um olhar para experiência infantil no espaço urbano", sob a responsabilidade da pesquisadora Manuela Miranda Vasconcelos Viana, residente na Rua Durval Guimarães, 184, Edifício San Lorenzo, 103, Maceió-AL, CEP: 57035-060 – Telefone (82) 998397819, e-mail: Manuela.viana@fau.ufal.br e está sob a orientação de Roseline Vanessa Santos Oliveira, telefone (82) 99106-9270, e-mail: roseline@fau.ufal.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1. O estudo se destina a investigar as relações da criança com o espaço urbano no sentido de construir uma reflexão sobre os significados e potencialidades de sua presença na cidade.
2. A importância deste estudo é a de que diante desse modo de vida contemporâneo, que valoriza o espaço privado em detrimento do público, no qual as crianças encontram-se cada vez mais emparedadas em suas casas, escolas e centros de lazer, a presença da criança no espaço público mostra-se como uma prática subversiva à cidade que segrega, restringe e delimita, e revela uma potência criativa para outras formas de pensar e fazer a cidade. A pesquisa parte da premissa de que uma cidade que acolhe e valoriza a criança é uma cidade melhor para todos.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: A partir das visões, opiniões, experiências e representações que as crianças têm da cidade de Maceió-AL.
4. A coleta de dados começará em julho de 2021 e terminará em dezembro de 2021.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: Serão realizadas oficinas lúdicas com crianças de 03 – 12 anos com o intuito de entender o que as crianças pensam sobre o espaço urbano. As oficinas terão duração máxima de 1h e serão realizadas na casa de cada criança ou no local que os pais/responsáveis preferirem.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: autorizando a participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa.
7. Os incômodos e possíveis riscos à saúde física e/ou mental do menor sob sua responsabilidade na pesquisa são:

2/3

- Invasão de privacidade.
- Tomar o tempo da criança ao responder a entrevista.
- Divulgação de imagem por meio de filmagem e registro fotográfico.
- Interferência na vida e na rotina da criança.
- Integridade ao revelar pensamentos, sentimentos e opiniões.

As providências e cautelas quanto aos riscos apresentados são:

- Asseguro a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização do menor, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.
 - Asseguro estar atenta a qualquer sinal verbal ou não verbal de desconforto e imediata suspensão da entrevista.
 - Garanto o acesso aos resultados individuais e coletivos.
 - Garanto a criação de um ambiente confortável para realização das entrevistas e a liberdade da criança para não responder qualquer questão que não queira ser respondida.
8. Os benefícios esperados com a participação do menor sob sua responsabilidade no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: compreender como podemos construir cidades e políticas públicas que favoreçam a experiência infantil no espaço urbano a partir das vivências e opiniões das próprias crianças, entendendo a cidade enquanto um lugar de direito das crianças.
 9. O menor sob sua responsabilidade poderá contar com a seguinte assistência: imediata, sendo responsável por ela a pesquisadora.
 10. Você será informado(a) do resultado do projeto e serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. Essa devolutiva será realizada por e-mail, telefone ou da forma que o responsável preferir. O responsável e o participante também poderão participar de todas as apresentações relacionadas à pesquisa e receberão as publicações decorrentes.
 11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
 12. As informações conseguidas através da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
 13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que o menor sob sua responsabilidade venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DE MENOR COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu _____, responsável pelo menor _____ que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe de pesquisa (OBRIGATORIO):
 Instituição: Universidade Federal de Alagoas - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
 Endereço: Rua Durval Guimarães, 184
 Complemento: Edifício San Lorenzo, 103
 Cidade/CEP: Maceió-AL, CEP: 57035-000
 Telefone: (82) 96639-7819
 Ponto de referência: próximo à Igreja de São Pedro

Contato de urgência: 5(a).
 Endereço:
 Complemento:
 Cidade/CEP:
 Telefone:

ATENÇÃO: O Comitê de Ética de UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações e respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danos durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
 Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.
 E-mail: comitedeticafal@gmail.com

Maceió, de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica (do(a) voluntário(a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
---	---

Anexo 3: Dados das crianças e famílias participantes

Família	Bairro onde vivem	Crianças entrevistadas e idade	Pessoas que vivem na residência	Escolaridade e profissão da mãe	Escolaridade e profissão do pai
1	Gruta de Lourdes	1 menino (11 anos)	Mãe e filho	Ensino superior completo Funcionária pública	Não revelada
2	Pinheiro	1 menina (4 anos)	Mãe, pai, filhos e tios	Ensino superior completo Funcionária pública	Ensino superior completo Funcionário público
3	Jatiúca	1 menino (4 anos)	Mãe, pai, filhos	2º grau completo Autônoma	2º grau completo Designer gráfico
4	Jacintinho	1 menino (8 anos) e 1 menina (12 anos)	Mãe e filhos	2º grau incompleto Empregada doméstica	Não revelada
5	Ponta Verde	1 menino (11 anos) e 1 menino (5 anos)	Mãe, filhos e avó	Ensino superior completo Professora	Ensino superior completo Professor

Fonte: Dados da entrevista com os familiares.

Anexo 4: Cartas utilizadas nos encontros com as crianças



