



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DOUTORADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO
AMBIENTE ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE**

INFÂNCIAS URBANAS E EXPERIÊNCIAS DE CIDADANIA A PARTIR DO ESPAÇO PÚBLICO

ROBERTHA GEORGYA GALDINO DE BARROS

São Cristóvão, fevereiro de 2023

ROBERTHA GEORGYA GALDINO DE BARROS

INFÂNCIAS URBANAS E EXPERIÊNCIAS DE CIDADANIA A PARTIR DO ESPAÇO PÚBLICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente.

Orientadora: Profa. Dra. Gicélia Mendes da Silva

São Cristóvão /SE
2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

B277i Barros, Robertha Georgya Galdino de.
 Infâncias urbanas e experiências de cidadania a partir do
 espaço público / Robertha Georgya Galdino de Barros ;
 orientadora Gicélia Mendes da Silva. – São Cristóvão, SE, 2023.
 165 f.; il.

 Tese (doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) –
 Universidade Federal de Sergipe, 2023.

 1. Meio ambiente. 2. Espaços públicos. 3. Infância. 4. Cidadania. I.
 Silva, Gicélia Mendes da, orient. II. Título.

CDU 911.375-053.2

ROBERTHA GEORGYA GALDINO DE BARROS

Infâncias urbanas e experiências de cidadania a partir do espaço público

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2023.

Banca examinadora

Profa. Dra. Gicélia Mendes da Silva

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Orientadora

Profa. Dra. Maria José Nascimento Soares

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

1a.Examinadora Interna

Profa. Dra. Maicyra Teles Leão e Silva

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

2a Examinadora externa

Profa. Dra. Pedrienne Barbosa de Souza Dantas

Projetar-Se e Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

3a Examinadora externa

Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

4a Examinador externo

São Cristóvão /SE

RESUMO

A temática infâncias vem sendo estudada por pesquisadores dos mais diversos campos do conhecimento ao redor do mundo. Na tentativa de situá-la sob perspectivas que avancem sobre a visão tradicional de temática conceitualmente ligada à família e à escola, esta pesquisa abre-se para novas narrativas e olhares, colocando a cidade e o espaço público como elementos importantes que se conectam ao tema como vias potentes de aprendizado e formação da cidadania infantil contemporânea. A pesquisa é teórico-descritiva e faz uso da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) como uma das vias para analisar a relação entre experiências de apropriação do espaço público pela criança e a formação de cidadania infantil. O objetivo geral da pesquisa é, portanto, analisar a função educativa do espaço na formação da cidadania infantil. Como objetivos específicos, buscamos: explorar um arcabouço teórico de categorias-chave sobre a temática; discutir as experiências de produção do espaço e formação de cidadania infantil no Projeto de Extensão *Meu-Pé-de-Calçada-Laranja-Lima: Intimizações entre criança e bairro*, e, por último, analisar duas experiências entre as nuances corpo/brincar durante o confinamento social no início da pandemia da SARS-CoV-2. Como ponto de partida, entendemos que infância é plural, híbrida, o que se justifica pelos diferentes contextos sociais, culturais que concorrem com as inúmeras possibilidades de ser criança (JENKS, 1982) e que constitui um dos grupos sociais mais sensivelmente afetados por fatores como pobreza e exclusão social no contexto globalizante da sociedade neoliberal, que reproduz um paradigma de invisibilidade. (TOMÁS; SOARES, 2004). Tanto a compreensão de criança na perspectiva do *Dasein*, (HEIDEGGER, 2008), que coloca o aspecto relacional e simbólico do espaço em consonância com a ideia de afeto e cuidado do outro, como os estudos e reflexões ancorados em uma base teórico-metodológica interdisciplinar e própria das Ciências Ambientais, levam a ratificar a dimensão pedagógica da cidade e a função educativa do espaço público. Esta perspectiva se abre ao entendimento de que o espaço é uma via potente de formação da cidadania infantil, como processo coletivo e possível enquanto prática social cotidiana da criança com a cidade, que deve ir além do espectro da participação social da criança na construção da cidade. Deve atingir, contudo, a compreensão de que experiências entre corpo/brincar também em ambientes domésticos, por exemplo, produzem novas formas de conhecimento e aprendizados.

Palavras-chave: Infâncias Urbanas. Criança. Espaço Público. Cidadania Infantil.

ABSTRACT

The theme of childhood has been studied by researchers from the most diverse areas of knowledge all over the world. In an attempt to situate it under perspectives that advance over the traditional view of a theme conceptually linked to the family and the school, this research opens to new narratives and looks, placing the city and the public space as important elements that connect to the theme as powerful means of learning and formation of citizenship of the contemporary child. The research is theoretical-descriptive and makes use of Merleau-Ponty's phenomenology (1999) as one of the ways to analyse the relationship between the experiences of appropriation of the public space by the child and the formation of children's citizenship. The general aim of the research is, therefore, to analyse the educational function of space in the formation of children's citizenship. As specific objectives, we sought to: explore a theoretical framework of key categories on the theme; discuss the experiences of production of space and formation of child citizenship in the Extension Project Meu Pé na Calçada-Larange-Lima: Intimations between child and neighbourhood and, finally, analyse two experiences between the nuances of the body/play during social confinement at the beginning of the SARS-CoV-2 pandemic. As a starting point, we understand that childhood is plural, hybrid, which is justified by the different social and cultural contexts that contribute to the numerous possibilities of being a child (JENKS, 1982) and that it constitutes one of the social groups most sensitively affected by factors such as poverty and social exclusion in the globalizing context of the neo-liberal society, which reproduces a paradigm of invisibility (TOMÁS; SOARES, 2004). Both the understanding of the child from the perspective of Dasein (HEIDEGGER, 2008), which places the relational and symbolic aspect of space in line with the idea of affection and care for the other, and the studies and reflections anchored in an interdisciplinary theoretical and methodological basis proper to Environmental Sciences, lead to ratify the pedagogical dimension of the city and the educational function of public space. This perspective opens to the understanding that the space is a powerful means of forming children's citizenship, as a collective process and possible as a daily social practice of the child with the city, which must go beyond the spectrum of the child's social participation in the construction of the city. It must reach, however, the understanding that the experiences between body/play also in domestic environments, for instance, produce new forms of knowledge and learning.

Keywords: Urban Childhoods. Children. Public Space. Child Citizenship.

Este exemplar corresponde à versão final da Tese de Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente concluída no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Profa. Dra. Gicélia Mendes da Silva

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Orientadora

É concedida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), responsável pelo curso de Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, permissão para disponibilizar, reproduzir cópia desta Tese e emprestar ou vender tais cópias.

Robertha Georgya Galdino de Barros

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Profa. Dra. Gicélia Mendes da Silva

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Orientadora

A Luiza e Nina, que transformaram comigo o tempo de brincar em tempo de escrever e vice-versa. Que me inspiraram e me esperaram enquanto estive ausente. A todas as crianças e infâncias por esse mundo afora. A Lino, que trouxe riso e ar fresco nos dias frios de inverno.

A meu Tio Paulo César Barros, que me ensinou o gosto pela leitura e que trouxe à minha infância a alegria de viver rua e teatro ao mesmo tempo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe, por ter acolhido minhas pesquisas de mestrado e doutorado ao longo destes últimos anos. Nesta jornada, a professora Gicélia Mendes da Silva, minha orientadora, e a professora Maria José Nascimento Soares estiveram ininterruptamente de mãos dadas comigo. Agradeço imensamente às duas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pela concessão da bolsa de doutorado que viabilizou esta pesquisa.

À Universidade Técnica de Berlim e à professora Matina Löw, que foram anfitriãs incríveis durante o doutorado sanduíche e uma pandemia no meio.

Às especialíssimas professoras e amigas Maicyra Teles Leão e Silva e Pedriane Barbosa de Souza Dantas, que abriram janelas para novos horizontes e miradas. Ao professor Sérgio Luiz Lopes pelas contribuições importantes na banca de defesa.

Um agradecimento especial à minha família. À Marisa (mainha), José Roberto (painho), à minha irmã Renatha e aos meus irmãos Rômulo e Rodrigo. Aos meus avós Moura e Ilza e ao meu tio Paulo, pela infância mais supimpa e marota de todos os tempos. À Lulu, Nina e Paulo Victor Melo (meu Neguinho) agradeço pelo afeto, cuidado e amor de todos os dias.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ONU	Organização das Nações Unidas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
OMS	Organização Mundial de Saúde
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CNUDC	Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Unicef	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RMA	Região Metropolitana de Aracaju
COHAB/SE	Companhia de Habitação de Sergipe
INOCOOP/BASE	Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais da Bahia e Sergipe
PMA	Prefeitura Municipal de Aracaju
SIBA	Segunda Igreja Batista de Aracaju
KiCo Studie	Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 01 - Mapa de localização do estado de Sergipe.....</i>	<i>80</i>
<i>Figura 02 - Mapa de localização de Aracaju e RMA.....</i>	<i>82</i>
<i>Figura 03 - Mapa de localização do bairro São José.....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 04 Mapa serviços do São José com destaque das praças.....</i>	<i>91</i>
<i>Figura 05 - Fotografia Panfletagem de divulgação e pausa para brincar com Profª. Maicyra Leão, K (4), N (5).....</i>	<i>93</i>
<i>Figura 06 - Fotografia Colocação da faixa de divulgação do Meu-Pé-de-Calçada-Lima....</i>	<i>94</i>
<i>Figura 07 - Fotografia Primeiro panfleto de divulgação do projeto</i>	<i>95</i>
<i>Figura 08 - Fotografia Lavagem da “pracinha” pela Emsurb</i>	<i>96</i>
<i>Figura 09 - Fotografia Equipe bolsistas de iniciação científica: Lúcio Costa, Fabrícia Lima Danielle Santos Wellington Gomes</i>	<i>97</i>
<i>Figura 10 - Fotografia Elaboração das placas na pracinha</i>	<i>98</i>
<i>Figura 11 - Fotografia Equipe de Educação Ambiental da Emsurb colaborando com a produção das Placas</i>	<i>99</i>
<i>Figura 12 - Fotografia Elaboração das placas na pracinha pelas crianças</i>	<i>99</i>
<i>Figura 13 - Fotografia Placas elaboradas e fixadas pelas crianças na pracinha</i>	<i>100</i>
<i>Figura 14 - Fotografia Placas elaboradas e fixadas pelas crianças na pracinha II</i>	<i>100</i>
<i>Figura 15 - Fotografia São João na Praça I</i>	<i>101</i>
<i>Figura 16 - Fotografia São João na Praça II</i>	<i>101</i>
<i>Figura 17 - Fotografia São João na Praça III</i>	<i>102</i>
<i>Figura 18 - Fotografia Panfleto de divulgação do “São Joao na Praça”</i>	<i>102</i>
<i>Figura 19 - Fotografia Brincadeiras segunda etapa I</i>	<i>103</i>
<i>Figura 20 - Fotografia Brincadeiras segunda etapa II</i>	<i>103</i>
<i>Figura 21 - Fotografia Brincadeiras segunda etapa III</i>	<i>104</i>

<i>Figura 22 - Fotografia Segundo panfleto de divulgação do projeto</i>	105
<i>Figura 23 - Fotografia Oficina “criando fantasias” I</i>	105
<i>Figura 24 - Fotografia Oficina “criando fantasias” II</i>	106
<i>Figura 25 - Fotografia Oficina “criando fantasias” III</i>	106
<i>Figura 26 - Fotografia Oficina “criando fantasias” IV</i>	107
<i>Figura 27 - Fotografia Oficina “batucando na praça” I</i>	107
<i>Figura 28 - Fotografia Oficina “batucando na praça” II</i>	108
<i>Figura 29 - Mapa da Irradiação. Percurso do desfile de fantasias saindo da “pracinha” para a Praça Tobias Barreto (cerca de 750m)</i>	110
<i>Figura 30: Fotografia Irradiação, estação de brincadeiras durante o cortejo performático I</i>	111
<i>Figura 31: Fotografia Irradiação, estação de brincadeiras durante o cortejo performático II</i>	111
<i>Figura 32: Fotografia Irradiação, estação de brincadeiras durante o cortejo performático III</i>	112
<i>Figura 33: Fotografia Placas elaboradas e fixadas pelas crianças na “pracinha” I</i>	122
<i>Figura 34: Fotografia Placas elaboradas e fixadas pelas crianças na “pracinha” II</i>	122
<i>Figura 35: Fotografia Irradiação. Estação de brincadeiras durante o cortejo performático numa garagem de um prédio de uma instituição pública I</i>	123
<i>Figura 36: Fotografia Irradiação. Estação de brincadeiras durante o cortejo performático numa garagem de um prédio de uma instituição pública II</i>	124
<i>Figura 37: Fotografia Brincadeiras segunda etapa</i>	125
<i>Figura 38 - Fotografia São João na Praça</i>	126
<i>Figura 39 - Fotografia Cortejo performático</i>	129
<i>Figura 40 - Nina (6), vestida de “menina sozinha”. Berlim, 2020</i>	134

<i>Figura 41 - Fotografia Nina (6) vestida de menina sozinha. Berlim,2020 II</i>	<i>136</i>
<i>Figura 42 - Fotografia Nina (6). Parque Charlottenburg, Berlim,2020 I</i>	<i>138</i>
<i>Figura 43 - Fotografia Nina (6). Parque Charlottenburg, Berlim,2020 II</i>	<i>138</i>
<i>Figura 44 - Fotografia Nina (6). Parque Charlottenburg, Berlim,2020 III</i>	<i>140</i>

SUMÁRIO

Pontos de partida.....	16
Seção 1.....	20
1.1 Sobre janelas e histórias até aqui.....	20
1.2 Percurso teórico-metodológico.....	28
Seção 2.....	37
Categorias de Pesquisa.....	37
2.1 Da cidade como experiência comum.....	37
2.2 Da dimensão política e pedagógica da cidade.....	43
2.3 Das infâncias urbanas e da criança.....	50
2.4 Da relação criança-cidade	61
2.5 Espaço público, cotidiano e convivência	66
2.6 Cidadania infantil	74
Seção 3	78
Meu-Pé-de-Calçada-Lima - intimizações entre a criança e o bairro	78
3.1 O contexto urbano e social de Aracaju	79
3.2 "Meu-Pé-de-Calçada-Lima"	89
3.3 Restrições de Potencialização da Cidadania Infantil	114
3.4. Princípios básicos de cidadania infantil no Meu-Pé-de-Calçada-Lima: Possibilidades e Potencialidades	120
3.5 Experiências entre Corpo e Brincar	130
Considerações Finais.....	146
Referencias Bibliográficas.....	151

Pontos de partida

Como o “primitivo” (ou pretendido como tal), a criança, que se considera erradamente como um ser elementar, sem dúvida porque improdutivo e subjugado, esta criança deve passar do espaço do seu corpo a seu corpo no espaço.

H. Lefebvre

Este trabalho discute as infâncias urbanas e a criança na cidade contemporânea, tendo como fundamento a ideia de que a cidadania infantil pode ser estruturada a partir de experiências de apropriação do espaço público. Como premissas básicas, partimos dos seguintes entendimentos: 1. cidade como experiência humana de primeira natureza para a maioria da população; 2. infância como uma categoria política e social, portanto híbrida, plural e complexa, que deve ser estudada a partir do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e saberes; 3. criança como um ser não linear e aberto, (HEIDEGGER, 2008) agente e construto social e histórico, (JENKS, 1982) que produz sua própria cultura e aprende cidadania a partir da apropriação do espaço público por meio de suas experiências, contribuindo para a reelaboração social da noção de cidade como espaço da vida comum.

As motivações para desenvolver esta pesquisa se entrelaçam desde a realização do mestrado em 2015, quando foram estudadas as potencialidades da dimensão pedagógica da cidade como propulsora de aprendizado e conhecimento transformador sob as premissas da educação urbana para a cidadania crítica e ativa do sujeito. As possibilidades que se abriram a partir desta análise se conectaram ao reconhecimento de que, mesmo sendo a cidade no mundo contemporâneo um meio marcado por lógicas de acumulação do capital em circuitos neoliberais que reproduzem espaços segregadores e excludentes, (ROLNIK, 2015) ainda assim ela é “terreno fértil” e potente para transformações sociais e experiências de cidadania, especialmente para a criança. Essa perspectiva se reveste da ideia basilar de que a cidade é originalmente o espaço e lugar para o exercício da cidadania.

Além disso, a cidade é morada de grande parte da população mundial. De acordo com projeções feitas em 2014 pela Organização das Nações Unidas - ONU, no ano de 2050, 66% da população do mundo viverá em cidades, sendo que “para milhões de crianças os contornos de suas vidas cotidianas e experiências são (em parte) moldados pelos ambientes da cidade”.

(PROUT, 2005, p. 15) Em 2012, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, no Brasil, aproximadamente 81% da população com até 12 anos de idade morava em cidades. (IBGE, 2012) De acordo com o Perfil das crianças do Brasil¹ publicado pela *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* - PNAD, em 2018, 35,5 milhões de crianças (0 até 12 anos de idade) correspondiam a 17,1% da população estimada no ano, de cerca de 207 milhões.

Outra razão em estudar o tema localiza-se no fato de que o campo das Ciências Ambientais, onde nasce essa pesquisa, tem se configurado no Brasil desde 2011 como uma área de conhecimento intrinsecamente marcada por estudos interdisciplinares e guarda, portanto, grande potencial de contribuir com a temática. Contudo, os estudos sobre a relação entre criança, espaço público e cidadania são ainda bastante incipientes² no campo.

Consideramos ser relevante pontuar ainda que as construções teóricas neste trabalho são pautadas na perspectiva de que a relação sociedade e natureza é indissociável, compreendendo que a própria significação de espaço só é possível pelo movimento entrecortado de ações e objetos dentro de uma visão integrada à complexidade social e histórica. Esse reconhecimento se ancora, sobretudo, na compreensão geográfica da categoria *espaço* elaborada por Milton Santos (1997). Para o autor, a etapa do espaço geográfico denominado de meio técnico, que depois se desdobraria em meio técnico-científico-informacional, é marcada pela emergência do espaço mercantilizado, quando os objetos (que formam o meio) são culturais e técnicos ao mesmo tempo, ou seja, o espaço vai crescentemente passando do “natural” ao “artificial”. Aí reside a linha argumentativa que compreende uma certa fusão ou superposição, onde a natureza passa a ser socializada (SANTOS, 2005) Ante a dimensão do enredamento dessa relação, é necessário superarmos visões dicotômicas e dissociativas elaboradas fora da própria dimensão de produção social e histórica do espaço. O que implica um profundo exame no modo de pensar o cerne dessa

¹Informações disponíveis em <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20786-perfil-das-criancas-brasileiras.html>. Acesso em 21 de setembro de 2022.

² Um levantamento de estudos brasileiros entre 2000 e 2017 realizado por Farias (2019) utilizando os descritores **criança; infância; cidade; e espaço urbano** para a busca on-line de trabalhos nas bases *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) indicou um panorama geral de interesse sobre a temática nas diversas áreas do conhecimento. Dos 25 trabalhos selecionados, entre artigos, dissertações e teses, apenas um na área das Ciências Ambientais foi identificado, “A criança num ambiente urbano densamente povoado: aspectos de restrição e uso do espaço” (dissertação) elaborado por Cruz (2008). A maioria dos trabalhos sobre a temática são desenvolvidos no âmbito de programas de Pós-Graduação e periódicos vinculados à Educação e à Psicologia. Quanto à natureza, apenas duas publicações são de cunho teórico. Quanto à origem dos dados empíricos, as pesquisas de campo se concentram nas regiões Sudeste, Sul, Centro-Oeste, Norte ou fora do país.

relação. Segundo Lima & Roncáglio, esse exercício se alinha numa revisão também no modo de “planejar e executar políticas públicas, no modo de produzir e reproduzir o espaço urbano, no modo de viver e conviver nas cidades”. (LIMA; RONCÁGLIO, 2001, p. 62)

Assim, estudar a relação entre infâncias, criança, espaço público e cidadania nas Ciências Ambientais significa avançar na perspectiva originalmente interdisciplinar/transdisciplinar do campo e do tema, buscando pontos de interseção e diálogo entre as diversas áreas do conhecimento que possam perspectivar avanços. Evocando Rizek (2010), é necessário, portanto, ler cidades e sujeitos interligados, pensando nas dobras que fazem ao mesmo tempo subjetividades, cidades e territórios. E, para isso, lançamos mão da tessitura do diálogo entre os Estudos Sociais da Infância, em vias de consolidação no Brasil, e demais áreas que discutem a temática, no sentido de contribuir para linha de pesquisa *Planejamento e Gestão Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente-Prodema*.

Deste modo, nos dedicamos a realizar um trabalho teórico-descritivo, de abordagem qualitativa com uma pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo geral da pesquisa é analisar a função educativa do espaço na formação da cidadania infantil, tendo como objetivos específicos: explorar um arcabouço teórico de categorias-chave sobre a temática; discutir as experiências de produção do espaço e formação de cidadania infantil no Projeto de Extensão *Meu-Pé-de-Calçada-Lima: Intimizações entre criança e bairro* em 2019, analisando os aspectos de restrição da cidadania infantil, bem como os princípios básicos da cidadania infantil no projeto com base em Sarmento (2018) e, por último, analisar duas experiências entre as nuances corpo/brincar durante o confinamento social no início da pandemia da SARS-CoV-2.

Destarte, a tese foi estruturada em introdução, três seções e considerações finais. A primeira seção, *Sobre janelas e histórias até aqui*, compõe uma introdução do trabalho e o percurso metodológico. A segunda, *Categorias da Pesquisa*, é subdividida em seis subtópicos: *Da cidade como experiência comum*, *Da dimensão política e pedagógica da cidade*; *Das infâncias urbanas e da criança*; *Da relação criança-cidade*; *Espaço público, convivência e cotidiano* e *Cidadania infantil*. A terceira seção, intitulada *Meu-Pé-de-Calçada-Lima - intimizações entre a criança e o bairro*, é composta de seguintes subtópicos: *O contexto urbano e social de Aracaju*; *Meu-Pé-de-Calçada-Lima*; *Restrições de Potencialização da Cidadania Infantil*; *Princípios básicos de cidadania infantil no Meu-Pé-de-Calçada-Lima: Possibilidades e Potencialidades*; e *Experiências entre Corpo e Brincar*.

As letras deste trabalho são transparentes e mostrarão a seguir que há uma mãe afetuosa, quando da descrição das investidas de Nina, que com suavidade processa as desventuras de ser uma criança imigrante na pandemia. Há uma pesquisadora, que processa discursos, transgredindo-os por uma malha variada de escolhas teórico-metodológicas. Mas que talvez esconda a pesquisadora sujeita – fenomenologicamente velada. Talvez um descompasso entre poesia e discurso pela reviravolta da mudança do objeto por conta da pandemia tenha a ver com a reviravolta da sujeita pesquisadora e que, portanto, a tese pode sim ser lida como as brincadeiras de uma mãe imigrante sozinha.

SEÇÃO 1

1.1 Sobre janelas e histórias até aqui

*Entre muitas outras coisas,
tu eras para mim uma janela através da qual podia ver as ruas.*
Franz Kafka

Quando imaginamos janelas, estamos imaginando também horizontes. Pensar em janelas nos remete, quase que naturalmente, a novos olhares, novas possibilidades, novas paisagens. A janela da qual escrevo é uma moldura real e vívida, em movimento, entre o dentro e o fora. Buscando um sentido amplo numa perspectiva mais conotativa – e, por isso, mais expressiva –, reporto-me à subjetividade como janela primeira desta pesquisa. Hannah Arendt (2000) associa subjetividade à vida ativa³, à vida da *práxis*. Na dimensão da ação – portanto, mais precisamente, da subjetividade, é que Arendt ancora a ação. E a ação, nas linhas defendidas pela filósofa alemã, tem a ver diretamente com o início de algo novo, com o nascimento. Não é apenas quando nascem os seres humanos que algo singular vem ao mundo, mas por meio de tudo que envolve a ação. Gert Biesta, seguindo uma reflexão alinhada à de Arendt, afirma:

ser um sujeito significa agir, e a ação começa com a introdução dos inícios desse sujeito no mundo. Se eu comesse algo, mas ninguém reagisse, nada resultaria da minha iniciativa e, conseqüentemente, meus inícios não viriam ao mundo e eu não seria um sujeito. Eu não viria ao mundo. Quando, por outro lado, começo algo e os outros adotam realmente meus inícios, eu venho de fato ao mundo, e precisamente nesse momento eu sou um sujeito. (BIESTA, 2013, p. 175)

Significa, assim, que a ação só é possível *em relação a*. Portanto, em um cenário de isolamento do sujeito, a ação não se edifica. “Estar isolado é ficar privado da capacidade de agir” (ARENDT, 2000, p. 188), isso porque a minha subjetividade só é possível quando o outro, na mesma medida, pode exercer a sua. Ainda que Arendt esteja se referindo à

³ Para Hannah Arendt (2000), existem três dimensões da vida ativa: o labor, o trabalho e a ação. O labor estaria relacionado ao processo biológico do corpo; o trabalho, por sua vez, à atividade de produção; a criação, à “instrumentalidade” da existência humana. A ação se refere à atividade de começar algo novo, de tomar iniciativa, algo que acontece diretamente entre os seres.

subjetividade numa concepção social e política do termo – uma vez que a relaciona à vida na *pólis*, à esfera pública onde é possível estreitar a ligação com a democracia dentro da pluralidade e da diferença –, é possível trazer o conceito da autora para a esfera doméstica e da vida privada, porque, antes de mais nada nele reside e coexiste o outro, que, invariavelmente, é diferente de mim. Por isso, eu posso vir ao mundo, mas sob a condição de que o outro tenha essa mesma possibilidade. Se subjetividade é ação, a ideia de espaço tangencia a discussão de subjetividade.

As linhas investigativas de Martina Löw (2014) acenam para as qualidades do espaço que interessam a esta pesquisa quando a autora analisa o caráter de proximidade e distância sensoriais e a sua possibilidade de fluidez. Durante a pandemia da COVID-19, as janelas do nosso apartamento em Berlim faziam a mediação com a cidade, com a rua. Desse modo, mesmo o espaço doméstico, que estava institucionalizado pelo espaço interno demarcado pelas disposições materialmente estabelecidas do edifício de estudantes em que morávamos, estava baseado em conexões simbólicas. Esta concepção espacial que coloca o espaço como sendo uma ordenação relacional marca a noção de espaço considerada nesta pesquisa.

Inicialmente, esta pesquisa havia sido planejada para analisar a relação entre experiências de apropriação do espaço público pela criança e a formação da cidadania infantil. Esse era o objetivo geral e parte dele seria desenvolvido durante o estágio doutoral em Berlim⁴. Lá cheguei com a minha família em dezembro de 2019 e, poucos meses depois, ainda no processo de adaptação à nova vida, foi deflagrada a pandemia do Sars-CoV-2⁵. O quadro de *lockdown*⁶ e todo aquele momento desafiador que se colocava proporcionou a resignificação e o surgimento de outras rotas para a pesquisa, visto que as regras de isolamento social restringiam o uso e a ocupação de espaços públicos da cidade, o que inviabilizava a realização da etapa empírica como havia sido planejada: nas ruas, jardins e praças de Berlim.

⁴A pesquisa foi aprovada pelo Edital no 41/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior-CAPEX dentro do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior - 2018/2019. O doutorado sanduíche foi realizado no Instituto de Sociologia da Universidade Técnica de Berlim sob a supervisão da Profa.Dra. Martina Löw, chefe do Departamento de Planejamento e Sociologia da Arquitetura e coordenadora geral do Centro de Investigação Colaborativa (SFB 1265).

⁵A Organização Mundial de Saúde – OMS decidiu, a princípio, não relacionar o COVID-19 à Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), que se refere à epidemia de 2003 (OMS, 2020). Contudo, mais tarde, o nome do vírus foi determinado como Síndrome Respiratória Aguda Grave Síndrome Coronavírus Dois ou Sars-CoV-2. Finalmente, em 11 de fevereiro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) deu à doença este nome oficial.

⁶Termo em inglês que se popularizou durante a pandemia, significa “bloqueio”. Significa que as pessoas deveriam ficar em casa para evitar a proliferação do vírus.

A contribuição da banca de qualificação abriu, com isso, novas possibilidades e novos horizontes: deixar que a subjetividade e as experiências vinculadas à temática colecionadas até ali atravessassem a minha escrita. Fechar as portas de casa e retrair trajetórias significava, naquele momento, abrir janelas. A ideia pareceu potente e instigante e, assim, nasceu a ideia de estudar as nuances entre corpo e brincar nas experiências da minha filha mais nova durante o início da pandemia em 2020.

Já na minha pesquisa de mestrado, com o título *Educação Urbana e Cidadania Crítica: da Relação Sujeito-Cidade e suas Potencialidades*⁷ (BARROS e SILVA, 2017), eu havia iniciado um movimento de entender e discutir a formação educativa do sujeito a partir de suas relações com a cidade. Naquele momento, houve um esforço em compreender uma certa pedagogia da cidade e do urbanismo educativo como ferramentas da construção ativa e crítica da cidadania. Com a pesquisa de doutorado, dei prosseguimento a essa reflexão, mas colocando a criança no centro, como sujeito da pesquisa.

Isso ficou bem evidente durante o processo de escrita, quando pude perceber como, à medida que as crianças se apropriavam do espaço (tanto durante o Projeto do Meu-Pé-de-Calcada-Lima quanto nas experiências do brincar da minha filha mais nova), elas eram também “formadas” por ele, considerando que o espaço entra categoricamente na formação das subjetividades. Como ser humano – e, por isso, “ser-de-relações ilimitadas, ser de criatividade, de ternura, de cuidado, de espiritualidade”, (BOFF, 2005, p. 34) elas viviam em alguma medida, guardadas as devidas especificidades, o “modo-de-ser do cuidado essencial [...] de dar centralidade ao cuidado [...]”. (BOFF, 2005, p. 34). Elas viviam, além disso, a possibilidade de (re)conexão à subjetividade humana e de darem lugar ao cuidado a que se refere Boff. Elas estavam, a seu modo, reinventando o cotidiano, desfazendo a tessitura da racionalidade fria – e, muitas vezes, abstrata e vazia – do mundo contemporâneo para abrir outros espaços e possibilidades da vida em comum.

Os dias de isolamento impelidos pela pandemia nos primeiros meses de 2020, enquanto eu vivia na Alemanha apartou, dividiu, distanciou os sujeitos entre si e de suas relações. Contudo, também trouxe para perto, aproximou um tanto, criou outros espaços na relação familiar. Sem qualquer planejamento, apenas sendo conduzida pelos sentidos, passei a perceber fenomenologicamente o momento intenso, radical e rico dos longos meses de *lockdown*: sem dar nome às percepções que tinha a partir daquela percepção, apenas abri as

⁷BARROS E SILVA (2017)

janelas e deixei-as sair. Merleau-Ponty (1971) situa, nesse sentido, que a experiência começa no corpo sensível, quando

o corpo não é somente um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades sensíveis entre outras, ele é um objeto sensível a todos os outros, que ressoa em todos os sons, vibra por todas as cores, e que fornece às palavras sua significação primordial pela forma que lhes acolhe. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 242)

Desse modo, pude entender que a experiência e a subjetividade fazem parte da mesma janela, mobilizam a minha escrita e dão sentido a esta. Como propõe Larrosa Bondía (2013), se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, possa nos libertar de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vínhamos sendo.

Quando passei a experienciar corporalmente o *lockdown*, pude não apenas perceber o momento presente no qual estava submersa, mas também acessar as memórias de tempos longínquos, ou melhor, de tempos que teimam em ficar e de fato permanecem, de “presenças-ausências” – nas palavras de Paul Ricoeur (2000). As memórias tomam corpo no contexto doméstico de confinamento e se misturam ao cotidiano. E ganham corpo porque a casa e o cotidiano fazem as memórias serem vividas novamente, tornam-se contextos de memória: pelo brincar, pela música, pela lida diária, pelo cuidado uma com a outra pude reviver parte da minha infância. Esses lugares de memória me trouxeram *A casa e o mundo lá fora*⁸, (2016) que ensina o quanto de “meninice” precisamos resgatar e imprimir nas nossas ações diárias e nas nossas subjetividades. E, com as presenças-ausências, com o tempo passando devagar e, ao mesmo tempo, com uma urgência transformadora, uma parte (singela) da tese virou também diário, álbum de memórias, que escrevi do espaço vital, casa.

De volta à ideia de janela, nas palavras de Gandhi Piorsky (2021)⁹, a janela pode ser compreendida como parte desse espaço vital:

⁸Obra de Nathercia Lacerda, prima de Paulo Freire. Ela reuniu em um livro cartas trocadas entre ela e Freire. A obra foi publicada em 2016 e traz que ser criança e viver a infância em um determinado tempo e lugar é um comunicar-se com o mundo. É dialogar, sentir-se afetado e afetar, emocionar-se e emocionar. É o encontro com o outro e consigo mesmo.

⁹Transcrição da fala do artista plástico e educador Gandhi Piorsky durante a série “O mundo em casa”, que discute os desafios das infâncias em tempos de quarentena, a partir de temas diversos, como imaginário, corpo e brincar

janela é a inundação da luz, é onde o olho carrega o corpo para além de si, para além da casa, para além do cômodo e para além de onde infiltro os meus desejos, os meus objetos nas gavetas, nos armários, nos pequenos cofres, nos diários, nos escritos. As janelas desprendem o nosso último e mais cômodo anseio de se fixar, de se acomodar. A janela é onde eu posso descortinar possibilidades de viver. É quando a criança acorda aos poucos pra luz, pro mundo. É quando a criança aos poucos estende o passo e começa a perceber nos outros a possibilidade de ser ainda mais além de si. A janela é perceber que o si mesmo não se faz só no pequeno núcleo do ninho. É o todo. É no ser-no-mundo. (PIORKY, 2021, s/p)

Diante do breve panorama apresentado, o objetivo geral da pesquisa, portanto, é analisar a função educativa do espaço na formação da cidadania infantil. O estudo se orienta, portanto, por três objetivos específicos: 1. Explorar um arcabouço teórico interdisciplinar de categorias-chave sobre a relação criança, espaço e cidadania infantil; 2. Discutir experiência de produção do espaço e formação de cidadania infantil no Projeto de Extensão *Meu-Pé-de-Calçada-Lima: Intimizações entre criança e bairro* em 2019¹⁰ e 3. analisar duas experiências entre as nuances corpo/brincar durante o confinamento social. A tese foi dividida em duas fases. Na primeira, que aconteceu entre 2018 e 2019, quando foi possível articular um arcabouço interdisciplinar de categorias-chave sobre a temática *criança, espaço público e cidadania infantil* à experiência vivenciada no projeto de extensão *Meu-Pé-de-Calçada-Lima – intimizações entre a criança e o bairro*. No segundo momento, em um mergulho na fenomenologia da percepção Merleau-Pontyana, foram observadas duas experiências do brincar no primeiro ano de isolamento social em Berlim.

Nesta segunda fase, conectaram-se à pesquisa, portanto, dois importantes elementos: o corpo e o brincar. E eles apareceram juntos. A rota fenomenológica conduziu-me, na condição de pesquisadora, a entender aquele novo momento conforme ele ia sendo experienciado e conforme eu percebia, trazendo à tona a dimensão singular da experiência corpórea de ser-no-mundo. (MERLEAU-PONTY, 1945)

Tratou-se de um exercício de deslocamento: tentei observar como aquele corpo ressignifica o espaço doméstico e busquei “captar” e “conduzir” essa experiência para a tese. Certeau (1990) enfatiza que contextos históricos e sociais podem forjar maneiras diferentes de

¹⁰O nome *Meu-Pé-de-Calçada-Lima* é um jogo de palavras que faz alusão livre a *Meu Pé de Laranja Lima*, obra infantojuvenil de José Mauro de Vasconcelos, publicada em 1968. O projeto de extensão foi coordenado por Maicyra Teles Leão e Silva, professora do Departamento de Teatro/UFS. Os professores Maria Cecília Tavares e César Henriques Matos e Silva, do Departamento de Arquitetura e Urbanismo/UFS, estiveram à frente das pesquisas de contextualização histórico-conceitual das ações do projeto. A doutoranda Robertha Barros, do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento – Prodema/UFS, articulou os debates teóricos sobre a temática infâncias urbanas e cidade, objeto de sua tese, às práticas e ações desenvolvidas no projeto. Como colaboradores, o projeto contou com as pesquisadoras Laura Benevides e Isabela Silveira (UFBA) e Edisio Oliveira de Azevedo (UFS).

significar o corpo e experimentar o sensível nas mais variadas formas de trivialidades do cotidiano.

Segundo as formulações de Gisela Wajskop (1995), a atividade de fundamental importância para o desenvolvimento da criança é o brincar, já que esta prática possibilita conexão e interação com o meio, abertura para novos conhecimentos e conexões. Tomando como esteio a perspectiva sociocultural, a autora explica que o brincar “define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas”. (WAJSKOP, 1995, p. 121) Ainda sobre a concepção da autora, o brincar abrange aspectos imaginativos e diversos do cotidiano social infantil.

Durante os meses de confinamento, pude vivenciar e compreender, na trivialidade do cotidiano, que a imaginação de uma criança de seis anos de idade não cabia em um apartamento de 66 m² para estudantes universitários. Não cabia, de fato, porque a imaginação desconhece limites meramente físicos no espaço-tempo. Como confirma Gandhi Piorski, “a imaginação da criança é um mundo” (PIORSKI, 2016, p. 31). Pesquisadores que precedem Gandhi, como Vigotsky (1984), reconhecem o brincar como elemento que estimula a criança a conhecer e ultrapassar limites, a fim de fazê-la refletir e vislumbrar formas alternativas de solucionar problemas e imaginar soluções, além de auxiliar na compreensão do presente e imaginação do futuro. É um convite incessante a ultrapassar fronteiras.

E foi assim que, tomando o brincar pelas mãos, que busquei alcançar essa imaginação como potência criadora. Quase que inevitavelmente, conectei-me com o meu próprio universo infantil, o qual muitas vezes me salvou da ciranda de medos que o mundo adulto traz ante a incertezas. De mãos dadas com o brincar, voltei a escrever e, a partir do espaço vital de casa, percebi grandes transformações e aprendizados.

Contribuições das ciências sociais e da filosofia puderam fornecer conhecimentos vastos aos diversos significados simbólicos que conectam a ideia de casa como local de vida e que, de certa forma, explicam como um edifício material pode ser transformado em uma “casa”, com toda a sua carga de símbolos e significados. Pudemos então experimentar que a casa tem vida própria, porque é espaço de afeto, simbolismos e emoções. O confinamento durante a pandemia pôde ressignificar esse espaço vital a partir da reflexão sobre a relação entre crianças, família, escola e as variadas linguagens potencialmente intensificadas pelo isolamento social, como o brincar e o corpo, conforme já foi dito.

Durante a infância, o eu e o mundo que o rodeia são constituídos reciprocamente e pela primeira vez. Podemos assumir que o primeiro encontro das crianças com espacialidades específicas é crucial para a forma como, mais tarde, elas se relacionam com o mundo. Esse

mundo que a rodeia é, geralmente, onde a criança é acolhida junto aos seus, é a casa onde mora. As relações espaciais das crianças são, portanto, de importância fundamental para as ciências ambientais que se preocupam não só com a relação atual, mas também futura das pessoas com o mundo em rápida reconfiguração.

Embora as pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre o tema “infância e espaço” em diversos campos do conhecimento tenham avançado muito nos últimos 20 anos, a importância do espaço e sua inseparabilidade com o tempo é, em geral, negligenciada. Além disso, quando olhamos para a ausência das vozes das crianças dentro dessas tradições de pesquisa, não podemos deixar de questionar de quem é o material autobiográfico que temos e, mais importante, de quem não temos e por quê. Como podem biografias infantis contribuir para uma maior compreensão da figuração espacial do mundo, das cidades, dos bairros?

Imaginamos ser crucial dar voz às perspectivas das crianças no âmbito desta pesquisa: por um lado, porque, se olharmos, por exemplo, para o uso e consumo extensivo das mídias (sociais) e tecnologias digitais em suas casas, escolas, especialmente nesses tempos de pandemia e isolamento social, fica claro que suas subjetividades são altamente moldadas por processos globais de produção material e discursiva. Por outro lado, em um espectro mais amplo, é surpreendente que, embora as pesquisas sobre a temática estejam altamente interessadas no futuro e na digitalização, paradoxalmente, as perspectivas das crianças não sejam realmente contadas nesta era digital, da qual elas são as nativas. Assim, pesquisar a espacialidade das crianças ajuda ainda a dismantelar a relação de poder e as autorrelações das crianças. Essas relações autossociológicas com o mundo já não podem ser analisadas apenas nos níveis dicotomizantes, como mostra a análise de Sue Ruddick (2003)¹¹.

Os dias de isolamento com minhas filhas em Berlim abriram novas espacialidades e percepções: elas estavam aparentemente confinadas, inseridas, contidas, por assim dizer, a supostas espacialidades locais, como a nossa casa, a rua ou o bairro – escalas que, muitas vezes, não são colocadas em evidência no quadro dos processos de construção do mundo global. Mas, quando a proximidade e a mobilidade são entendidas como processos espaciais relacionais, é possível estar fisicamente em casa e, ao mesmo tempo, globalmente conectado a diferentes locais e escalas, por mediação das telas de celulares, *tablets*, computadores.

¹¹A autora analisa a reestruturação da infância no processo de globalização, enfatizando de que modo elementos constitutivos da globalização, como os discursos de risco ou a necessidade de modernização, estão sendo (re)produzidos dentro de conceitos ocidentais de infância que sustentam sistemas capitalistas e neoliberais e, além disso, tornam-se um elemento discursivo normativo da constituição social da infância e marcam o que é uma infância “boa” em escala global.

Dentro da teoria espacial, Martina Löw (2016) propõe uma concepção processual-relacional do espaço, a qual permite uma análise da produção espacial para além do dualismo materialidade *versus* cultura. Dentro dessa abordagem, a própria cultura é concebida como uma formação de discursos e, como tal, ganha uma qualidade, que pode ser comparada com atributos de artefatos materiais, os quais têm a capacidade de permitir certas práticas e limitar outras. (SCHRAGE, 2005). A teoria espacial de Löw dialoga diretamente com a deste autor, já que conceitualiza o espaço como um “arranjo relacional de seres vivos e bens sociais”. (LÖW, 2016, p. 131)

A fim de reconstruir "o que é arranjado e como a organização espacial acontece", (LÖW, 2016, p. 164) duas questões centrais são apresentadas pela autora: *o que se relaciona com outro e como se relaciona com outro*. Essas duas questões referem-se, por um lado, ao processo de constituição espacial "através da colocação de bens sociais e pessoas ou pelo posicionamento de marcas que são principalmente simbólicas para identificar conjuntos de bens e pessoas como tais" (LÖW 2016, p. 164) e, por outro lado, ao processo de síntese, que "é necessária para a constituição do espaço, ou seja, bens e pessoas são amalgamados aos espaços por meio de processos de percepção, imaginação e memória". (LÖW, 2016, p.165) Esta pesquisa se interessa mais especificamente por essa constituição teórica de espaço.

Só há infância no plural e não há de se afirmar aqui que são universais as formas em que as etapas da vida são estruturadas e as infâncias constituídas, porque escrevo a partir das minhas subjetividades e das experiências privilegiadas das minhas filhas, dando voz a elas. Não pretendo dizer que as ordens geracionais são historicamente estáveis ou uniformes, independentemente dos seus contextos e situações culturais, políticas e econômicas. Não pretendo de forma alguma afirmar que a infância é global. Estou consciente de que, em alguns lugares do mundo, como o Brasil, por exemplo, muitas crianças trabalham e perdem o estatuto de criança numa idade em que outras são solicitadas a fazer uma tarefa por semana enquanto, no resto do tempo, são livres para brincar.

No entanto, esta é uma comparação assimétrica e muito típica. Como tal, conduz necessariamente à reificação de cenários desiguais (Löw, 2014) que, embora existam, já não existem apenas ao longo da divisão dualista do Norte e Sul globais. Sociedades de todo o mundo tornam-se cada vez mais desiguais quanto a quem tem acesso e a quem pode participar. Portanto, é preciso recalibrar as perspectivas a partir das quais tentamos entender tais desigualdades. Estar na Alemanha com as minhas filhas durante a pandemia trouxe reflexões de como eu poderia ser parte dessa engrenagem de reproduzir outras dicotomias socioespaciais, como a divisão global e os estereótipos a ela associados, se esta pesquisa

seguisse linhas assimétricas e, por exemplo, comparasse as infâncias precárias da América do Sul com as da classe média alemã.

A sobrerepresentação da infância de classe média do Norte Global no campo das ciências sociais preocupadas com o espaço é algo que retrata a infância altamente institucionalizada e produz a narrativa de que as crianças já não passam mais tempo no espaço público e sem a vigilância de adultos. Contudo, nos estudos (relativamente pouco conhecidos internacionalmente) sobre a infância no Sul Global, a infância parece ser essencializada como "infância de rua" (DE MOURA, 2002) e as crianças aparecem geralmente como vítimas de cidades perigosas. De certa forma, não parece necessário mencionar os contextos socioeconômicos das crianças na maioria das pesquisas internacionais sobre a infância, já que boa parte dos estudiosos lida natural e indiretamente com seus temas de pesquisa sobre a infância em contextos socioeconômicos ricos ou pobres, dependendo do "lado" do globo de onde estão.

1. 2 Percurso teórico-metodológico

A infância, assim, como construção social e espacial e a teoria espacial demonstraram até aqui, que o seu objeto não se dá apenas pela natureza nem é determinado pelo mundo material, mas construído socialmente. Ambas são realizadas e produzidas pela relação de ação e estrutura. Na investigação infantil, existe uma preocupação recente com o crescente dualismo entre o biológico e o social, mas, na conceitualização das subjetividades das crianças, podemos observar simultaneamente vozes críticas no que se refere ao dualismo da materialidade e da cultura na teoria espacial.

A pesquisa em tela é, portanto, teórico-descritiva de abordagem qualitativa e, quanto aos procedimentos, é bibliográfica e documental e tem experimentado a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), cujas noções de corpo e de percepção são indissociáveis entre si. Na medida em que percebemos com o corpo, o corpo é sujeito da percepção. Este aporte metodológico ajuda a repensar a intimidade e familiaridade originárias com o mundo e com o outro, que pode ser um ponto de virada para assumirmos a corresponsabilidade com o mundo, com o outro. É uma forma de não permitir que o individualismo se torne o modo hegemônico ou dominante de ser-no-mundo.

Assim, começamos justificando o aspecto principal que inspirou as considerações teórico-metodológicas e que nos levaram a pensar, em um primeiro momento, a relação

infância/crianças e espaço público e, em momento posterior (com a chegada da pandemia), a relação entre corpo e brincar.

A conceitualização sociológica de Martina Löw (2013, 2016, 2018) do espaço como relacional, que enfatiza a intensidade das relações sociais e os laços de pertença como constitutivos da proximidade foi de extrema relevância. Esta concepção permite ainda que as escalas não sejam entendidas como sequências hierárquicas fixas que estruturam a vida das crianças, mas como unidades “interpenetrantes” poderosas nas quais as subjetividades das crianças estão inseridas e nas quais as crianças se envolvem, manuseiam e reconfiguram o mundo ao seu redor.

Dentro da pesquisa sobre infância/criança, a chamada Nova Onda de Estudos da Infância (LEE & MOTZKAU 2001; RYAN, 2011) argumentam que a infância como construção social tem sido superestimada ultimamente. Por isso, as pesquisas tendem a uma (re)conceitualização das emoções e relações das crianças como *mais que sociais* (KRAFTL, 2013), a fim de chamar a atenção para a perspectiva marginalizada sobre a determinação material e biológica das crianças, como também visando ter em conta a sua relação com os outros e com ambientes humanos e não humanos. Conforme já mencionado anteriormente, a perspectiva da narrativa neste trabalho vem também no sentido de abrir este espaço de reflexão a partir de um novo olhar para as relações das crianças com o seu entorno.

A pesquisa se constitui inevitavelmente por um corte, que a divide em duas fases, como já foi salientado. A primeira, a fase pré-pandêmica, a qual envolve a revisão da literatura produzida acerca da relação infância, criança, cidade, espaço e cidadania infantil a partir dos Estudos Sociais da Infância em relevo no Brasil e internacionalmente, correlacionando-os a contribuições sobre a temática vindas de disciplinas como filosofia, sociologia, geografia e urbanismo. Esta fase compreende fundamentalmente a construção de categorias da pesquisa, o aporte teórico. Aqui será analisada a experiência de cidadania infantil a partir da apropriação do espaço pela criança, experiência vivenciada em 2019 no projeto de extensão *Meu-pé-de-calçada-lima*, na cidade de Aracaju, no Bairro São José. Esta experiência servirá de substrato para observarmos os princípios da cidadania infantil segundo Sarmiento (2018).

Os seis fatores que conformam a ideia de cidadania infantil segundo o autor supracitado são: personalização; *affordance*; experiência; encontro e convivências intergeracionais; participação; e urbanidade. Estes aspectos ratificam que a interação social da criança com o espaço público é um importante contributo para uma *educação*

transformadora, nos termos de Paulo Freire (1996, 2001). A perspectiva de formação de indivíduos mais solidários – e, portanto, de uma cidadania infantil – ganha fôlego na pesquisa de Dias e Ferreira, quando a autora analisa que a cidadania/educação que transforma

deve ser exercida por toda a sociedade nos seus diversos âmbitos: na família – não só nuclear, mas também a mais extensa –, na comunidade, incluindo os grupos culturais, de amizade e vizinhança, em que o indivíduo se vê inserido, participe, compartilhando uma herança cultural. (DIAS e FERREIRA, 2015, p. 122)

Desta forma, a experiência de apropriação do espaço público pela criança considerada neste trabalho é relacionada aos princípios de cidadania infantil, esta que se entende aqui como alternativa de emancipação social no espaço público da cidade, do qual a criança é protagonista, embora venha sendo historicamente invisibilizada nos processos de disputas e dominação da cidade. Essa compreensão é fundamental para avançarmos sobre outras perspectivas que permitam uma nova análise social da criança na cidade. A partir de alternativas que subvertam essa lógica de ocultação e descrédito, a criança como sujeito ativo da vida urbana coloca no espaço público, que é o lugar do confronto e da imprevisibilidade, a possibilidade de contestação contra-hegemônica dessa racionalidade. O espaço público é também o lugar da liberdade em seu sentido moderno¹². Muito mais do que ser entendido como espaço urbano coletivo, acessível a todos, ele é, acima de tudo, um espaço político, (SILVA, 2014) onde a presença da criança compõe e enriquece esse sentido.

A partir daí, inicia-se a segunda fase da pesquisa, que foi pensada e construída durante o início da pandemia. Eu estava no estágio doutoral com a minha família em Berlim, que se estendeu entre 2020 e 2022. Essa fase, que eu chamo de *incursão fenomenológica* durante o *lockdown*, pôde contribuir para a compreensão de como as experiências do brincar podem ser ampliadas para uma perspectiva social, levando-se em consideração a possibilidade de (re)conceitualização das emoções e relações das crianças como “mais que sociais”, segundo Kraftl (2013).

Essa nova janela configura-se como um exercício complexo e constante de distanciamento entre os papéis de pesquisadora e de mãe, uma vez que o objeto de pesquisa, durante um período de confinamento, foi minha filha mais nova e o campo, a nossa casa. Um

¹² Em seu livro “*Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*”, CALDEIRA (2000) trata do conceito de liberdade na Modernidade, o qual, em contraponto com a liberdade na Antiguidade, está baseado no princípio da universalidade. Mas a própria autora ressalta que “a comunidade política que incorpora a todos os cidadãos nunca existiu”.

distanciamento possível que pudesse dar voz a ela a partir da minha posição de espectadora. A intenção foi olhar com imparcialidade, a partir de dois fios condutores: a noção do *Dasein* de Heidegger (2008), que é atravessado por um sentido de “indeterminação ontológica” e que o situa em uma condição de “cuidar de ser si mesmo a cada momento em que é” (HEIDEGGER, 2008, p.36), considerando a perspectiva do “afetar-se” no sentido de “ligar-se”, “relacionar-se” com o outro, e a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999). A linha metodológica orientada pela fenomenologia de Merleau-Ponty nos leva à compreensão do vivenciar, da interpretação do mundo enfatizando a experiência pura do sujeito a partir do corpo. (MARTINS; BICUDO, 1989)

Assim, através do brincar/corpo pude relatar duas brincadeiras criadas por ela, que marcaram e deram ritmo aos dias de confinamento. Procurei observar e descrever essas experiências observando, também, a relação com o espaço. De que forma aquele espaço físico, restringido em 66 m² de um apartamento para estudantes, mas que na perspectiva de Löw (2016), como mencionado anteriormente, também se constituía no cotidiano de forma relacional por meio de processos de percepção, imaginação e memória construía outras subjetividades. Aqui abro uma breve reflexão no sentido de justificar a opção por identificar a minha filha como sujeito da pesquisa de forma nominal. Não que seja esse um ponto pacífico entre os pesquisadores ou uma decisão simples e arbitrária, essa escolha pode, inclusive, à primeira vista, denotar falta de ética. No entanto, há nela uma motivação política e simbólica de tirar as crianças de um certo apagamento social, que, segundo Sonia Kramer (2002), mascara a significação social das infâncias. Decidir denominá-la significa, portanto, dar-lhe voz e considerar sua construção social, histórica e cultural, que, segundo Charlot (1977), favorece a compreensão da criança a partir das suas condições concretas de existência.

Quando nos debruçamos sobre o referencial teórico acerca da temática infâncias e criança encontramos, não raro, a ideia de infância como categoria social, criança como cidadão e sujeito. De acordo com Kramer (2002), diversos campos do conhecimento, como a antropologia, a sociologia e a pesquisa etnográfica, reforçam a necessidade de conhecer as crianças em sua multiplicidade. O que se desdobra em enfoques metodológicos diversos nos quais as crianças sejam sujeitos da pesquisa e não objeto:

Como nomes, os rostos e as ações constituem o sujeito: somos sujeitos da cultura visto que marcamos a história, mudamos a natureza, agimos sobre as coisas. Essas marcas têm nome, rosto, sentidos. (KRAMER, 2002, p. 52)

Por outro lado, ainda de acordo com a autora, que é referência brasileira em estudos sobre ética em pesquisas com crianças, a questão torna-se especialmente delicada quando a

pesquisa tem algum caráter denunciativo, o qual possa colocar em risco a vida dos sujeitos, que sofrem humilhações, violências, maus tratos, por exemplo:

Diante de uma população expropriada, excluída, mantida em silêncio, as vozes que esses pesquisadores escutam precisam ser ouvidas, divulgadas, sobre isso não há dúvida. A pergunta que se faz é: como denunciar sem expor as populações? Elas precisam falar, mas nossa indignação e a ousadia da escrita não podem aumentar o risco de vida que correm. Essas questões e suas implicações éticas merecem mais atenção do que lhes temos dado. (KRAMER, 2002, p. 57)

Assim, ressaltando também o movimento de resguardar a memória e constituir a subjetividade, Nina (6 anos)¹³, foi sujeito da pesquisa durante a breve incursão fenomenológica da segunda parte deste trabalho. Duas brincadeiras, que posteriormente serão detalhadas, foram marcantes no período de confinamento, a saber: “Menina Sozinha” e “Amor por subir em árvores”. A atividade de observação se deu nos momentos das brincadeiras e foi o mais diluída possível, sem roteiros. Ela se misturou na organicidade das minhas atividades diárias de forma a não interferir, influenciar ou interromper aqueles “mergulhos”. Por vezes, estava no meu quarto trabalhando, quando ele subitamente se transformava em uma estação de metrô onde a “Menina Sozinha” esperava o trem para ir para casa. No primeiro momento, a minha intenção era observar e descrever como eu via a brincadeira acontecer, sem perguntar o que era aquele cenário ou como ele funcionava. Todavia, como eu era constantemente parte da brincadeira, eu escrevia depois dela acontecer, rememorando-a com a riqueza de detalhes possíveis como observadora/participante.

“Amor por subir em árvores” era a brincadeira que acontecia no caminho de volta para casa, quando as aulas passaram a acontecer presencialmente, em dias alternados depois das férias de verão em 2020. No caminho de volta para casa, nós atravessávamos um parque e Nina sempre pedia para ajudá-la a subir numa das árvores. De lá, cantava e criava histórias. As árvores eram, ao mesmo tempo, palco e plateia.

Há de se considerar que as experiências de Nina, antes de tudo, foram permeadas pela questão migratória, que se intensificam pelo movimento de multiplicidade nas construções identitárias. A chegada em um novo país (radicalizada por uma pandemia e pelo corte abrupto do processo de integração sociocultural, que tinha a escola como importante catalizador) traz consigo papeis até então muito distante dela: ser falante de português em um país germânico numa cidade onde não existia laços familiares. Os significados que emergem deste arranjo podem suscitar uma complexidade que certamente esta tese não se ocupará de alcançar.

¹³Uma menina essencialmente imaginativa e fantasiosa que, durante a quarentena, mergulhou de “corpo e alma” no universo do brincar sem crianças, utilizando-se de várias formas os espaços da casa para isso.

Portanto, os sentidos da minha narrativa nesse momento do trabalho, e narrativa, na perspectiva de Walter Benjamin (1984) significa transmissão e organização da experiência deram voz a Nina e suas brincadeiras. Essa perspectiva reforça, inclusive, o duplo sentido da palavra *spielen* (que significa “brincar e representar”); para Benjamin, a essência da representação e da brincadeira é o “fazer sempre de novo” (BARONE, 2004). Nota-se, em Benjamin, a interface entre coletivo e individual, público e privado, segundo o entendimento de que cada criança é singular, cada uma recebe e ressignifica, em sua experiência, inscrições provenientes de seu percurso de vida nos espaços coletivos em que convive. A condição humana, nesse caso, é localizada no corpo e as experiências de vida são necessariamente entremeadas pelo cotidiano e pela convivência (copresença).

Assim, a escolha do método se justifica ainda pelo fato de ser uma observação/vivência na dimensão do cotidiano.. De acordo com Berger e Luckmann ,

o método mais conveniente para esclarecer os fundamentos do conhecimento na vida cotidiana é o da análise fenomenológica, método puramente descritivo, e como tal, empírico [...], a análise fenomenológica da vida cotidiana, ou melhor da experiência subjetiva da vida cotidiana, abstém-se de qualquer hipótese causal ou genética, assim como de afirmações relativas ao status ontológico dos fenômenos analisados. (LUCKMANN, 1985, p. 36-37)

Assim, para Merleau-Ponty, fenomenologia consiste,

no estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1)

O *Dasein*, em uma perspectiva da psicologia social, dá algumas pistas a esse respeito, referindo-se “tanto ao ser-com-outros e à ocupação com o mundo quanto às próprias possibilidades de ser”. (BRAGA; FARINHA, 2017, p. 71) Vamos entender, assim, que, a partir dos elementos trazidos nas duas formas de expressão, será “aquilo que surge e permanece em sua aparição”, mas, ao mesmo tempo, comporta um “descobrir que se sustenta sempre a cada vez”. (HEIDEGGER, 2006, p. 238)

Na dimensão do cotidiano, na vida diária, é possível identificar esse vínculo, esse afetar-se:

O modo como o *Dasein* se relaciona com outros entes, tanto simplesmente dados quanto outros *Dasein*, aponta para seu singular cuidar de si mesmo. Para Heidegger, o cuidado (*Sorge*) não é algo que temos, mas que somos: em cada relação que estabelecemos, em cada ação no mundo, em nosso lidar cotidiano com outros entes, tornamo-nos também quem somos. Nesse sentido, cuidamos de nosso quem, de ser quem somos, no lidar com o mundo, pois temos como tarefa e como questão ser nós mesmos. (BRAGA ;FARINHA, 2017, p. 71)

Há ainda um aspecto importante apresentado por Milton Santos (1997, 1999): a dimensão do cotidiano como “espaço da escassez”, que é objetivamente onde estão situados os desejos, os anseios e as necessidades que percebemos em nós e que também podem ser espelhados pelo movimento de reconhecer-se no outro, e o *Dasein* pode ser uma via desse reconhecer-se no outro. Assim, a teoria espacial de Löw (2016), em diálogo com o *Dasein* de Heidegger e a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999) – que tem como lastro o estudo do corpo e a captação de impressões dos sentidos ao nosso redor –, dará o substrato para que as experiências e narrativas da pesquisa apareçam de forma vívida. Isso porque, segundo Merleau-Ponty,

encontramos na linguagem a noção de *sensação*, que parece imediata e clara: eu sinto o vermelho, o azul, o quente, o frio. Todavia, vamos ver que ela é a mais confusa que existe, e que, por tê-la admitido, as análises clássicas deixaram escapar o fenômeno da percepção. Eu poderia entender por *sensação*, primeiramente, a maneira pela qual sou *afetado* e a *experiência* de um *estado de mim mesmo*. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 24, *grifo nosso*)

Um segundo aspecto a ser atravessado nas ações é, portanto:

a associação e projeção das recordações", que, segundo o mesmo autor, só se dá a partir do campo perceptivo. Este acontece, portanto, “em virtude do sentido que adquiriu no contexto da experiência antiga e sugerindo o recurso a essa experiência, ela é eficaz na medida em que o sujeito a reconhece, a apreende sob o aspecto ou sob a fisionomia do passado”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 39)

O que podemos entender como “associação e projeção das recordações” que se fundem com os desejos do porvir (pós-pandemia), misturados com as memórias do passado de uma vida anterior ao fenômeno pandêmico. Assim, procuraremos entender que as coisas estão intimamente ligadas entre si, segundo alerta Merleau-Ponty,

por uma simples associação exterior que resultaria de sua solidariedade constatada durante os movimentos do objeto. Primeiramente eu vejo como coisas conjuntos que nunca vi se moverem: casas, o sol, montanhas. Se se

quer que eu estenda ao objeto imóvel uma noção adquirida na experiência de objetos móveis, é preciso que a montanha apresente em seu aspecto efetivo algum caráter que funde seu reconhecimento. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 42)

Compreendemos, dessa forma, que a fenomenologia de Merleau-Ponty – caracterizada como o estudo das essências, que se dedica a entender tanto as essências da percepção quanto as da consciência no espaço-tempo e o mundo vivido (CARMO, 2000) – pode estabelecer com o *Dasein* de Heidegger um ponto de interseção para entendermos a criança como um ser não linear, considerando abertura às diversas possibilidades de ser criança em um cotidiano pandêmico confinante, de atividades escolares remotas e pouca interação social. Segundo Eliane Brum (2021), a pandemia revelou cruelmente uma realidade cotidiana de “crianças sem crianças”, que se mostrou bastante desafiadora.

Ainda segundo Brum (2021, p. 25) e deslocando a questão para o meu papel de mãe, o modo como os adultos com quem as crianças convivem lidaram com a pandemia será um exemplo determinante, que pode marcar profundamente a formação de cada criança, “porque todos os desafios e as escolhas éticas fundamentais de uma vida humana estão colocados nesse acontecimento. Pode faltar criança para brincar, mas não pode faltar ética para formar.” (BRUM, 2021, p.25). Eu estava ali com esse papel de mediadora e entendia que o espaço e as nossas subjetividades estavam também se reconfigurando naquele momento.

E no que diz respeito não só à projeção da vida lá fora, mas também quando pensávamos no que poderíamos fazer para conhecer de outras formas aquela nova cidade não com os nossos pés e olhos vivos, andando pelas ruas e co-construindo a vida social, a reflexão de Secor parece pertinente:

O sujeito é uma introjeção da cidade. Assim como os sonhadores da *Incepção* habitam a cidade que está dentro deles, de uma perspectiva psicanalítica, pode-se dizer que a cidade e o sujeito se distribuem e se jogam para fora, uma superfície *Möbius* que circunda seu próprio limite. (SECOR, 2013, p. 440)

Esta conceitualização coloca as subjetividades espaciais como fluidas, processuais e tangíveis. Tal entendimento do espaço pode ainda revelar semelhanças entre lugares em que as crianças não se relacionam diretamente entre si, mas ainda assim encontram formas semelhantes de lidar, reproduzir ou subverter estruturas e, por isso, agem, de alguma forma, globalmente, com enfoque na relação e na proximidade das crianças em lugares geograficamente distintos. Isso pode ser bem exemplificado em um fato que aconteceu em abril de 2020, quando a pandemia atingiu números exorbitantes na Europa (cresceu 150% o

número de casos em apenas 20 dias segundo OMS) e crianças de várias partes do mundo desenharam arco-íris e penduraram nas janelas de casa como uma mensagem de esperança no meio daquele turbilhão: “Tudo vai ficar bem”¹⁴. Uma atitude singela e forte, que faz parte da coleção de gestos de esperança e conforto que podem se multiplicar pelo mundo.

¹⁴Mais sobre em <https://www.uol.com.br/nossa/noticias/redacao/2020/03/26/arco-iris-da-esperanca-criancas-espalham-cartazes-com-mensagens-pelo-mundo.htm> .

SEÇÃO 2

Categorias de pesquisa

Esta seção apresenta as categorias centrais da pesquisa, que constituem a base teórica e conceitual da tese. No sentido de refletir sobre conceituações e formulações que possam permitir uma construção aberta, problematizadora e conectada à relação infância/criança, cidade e cidadania infantil, nos cercamos dos seguintes passos: no primeiro momento, trazemos a contextualização da ideia de cidade como experiência comum numa perspectiva fenomenológica, colocando a cidade como meio de coexistências de alteridades. Em seguida, apresentamos a dimensão política e pedagógica da cidade, traçando algumas linhas argumentativas acerca de pensar a cidade enquanto construção política e coletiva. No terceiro momento, fazemos algumas formulações acerca das categorias “infâncias urbanas” e “criança”, tomando como base os Estudos Sociais da Infância. O movimento seguinte discute a relação criança-cidade, que se conecta às categorias “espaço público”, “cotidiano” e “convivência”. Por fim, a ideia de cidadania infantil é discutida e alinhavada às categorias anteriores.

2.1 Da Cidade como experiência comum

A cidade contemporânea vem se consolidando como um espaço diverso e múltiplo, onde indivíduos se misturam entre linguagens e informações, numa rede em que coexistem contextos que contribuem para a formação das identidades sociais e pessoais. Nesse movimento, o indivíduo se modifica e se articula no espaço urbano, atribuindo-lhe sentidos, significados por meio de suas trajetórias e experiências. (DIAS e FERREIRA, 2015)

Em contrapartida, conforme as reflexões de Milton Santos (2000, 2004), esta cidade é também lugar onde lógicas de interesse de maximização da mais-valia global, operadas pela ordem capitalista, podem segregar, minar territórios e espaços urbanos, o que rebate diretamente no “valor do indivíduo” na perspectiva da capital. Assim, segundo o autor, o lugar onde o indivíduo está determina dois pontos importantes – tanto a acessibilidade a bens e serviços essenciais quanto a igualdade dos cidadãos –,

sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe. Isso significa, em outras palavras, que num território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei de mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem. (SANTOS, 1987, p. 116)

Apesar de os pressupostos de lucro e mais-valia do capital não considerarem os direitos do cidadão, Milton Santos adverte que

O simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana. Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança mortal, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva, as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna. (SANTOS, 1987, p. 7)

Os estudos de Knoblauch e Löw (2020) sobre o conceito de Refiguração de Espaços¹⁵ indicam o recrudescimento das disputas em rede do capital, as quais as cidades contemporâneas têm refletido. A tese deste conceito é a de que múltiplas reorganizações espaciais são causadas pela intensificação de formas transnacionais de economia e mudanças na geografia política global, bem como no desenvolvimento e disseminação de tecnologias de comunicação digital e no aumento da circulação global de pessoas e bens desde o final da década de 1960.

Em consonância com o exposto acima, Mike Davis (2006) nos alerta para a produção em massa da pobreza e da segregação socioespacial urbana, sustentadas em regulações urbanísticas excludentes, que podem ser constatadas em números que exprimem a escala planetária da favelização. No Brasil, segundo o IBGE (2010), cerca de 11,4 milhões de pessoas vivem em ocupações irregulares, com carência de serviços públicos essenciais, em espaços urbanos que refletem assimetrias expressas nos déficits de oferta de serviços, equipamentos e redes de infraestrutura públicas. (BARROS; MELO, 2020)

Para Augé (2003) e Baumann (2001) há, na contemporaneidade, uma perda gradual da ideia de cidade como lugar de interação e compartilhamento de experiências à medida que cresce a perspectiva de cidade como um lugar de passagem. O indivíduo contemporâneo,

¹⁵No trabalho *The Re-Figuration of Spaces and Refigured Modernity – Concept and Diagnosis* de de Knoblauch & Löw (2020), os autores contribuem para o desenvolvimento da pesquisa espacial em teoria social, observando os processos espaciais de mudança e as tensões envolvidas conceitualmente e diagnosticadas como refiguração de espaços. A partir de um esboço do conceito-chave “refiguração”, o trabalho argumenta que a refiguração não é apenas um conceito geral adaptado aos espaços, mas um conceito espaço-temporal fundamental. O conceito parte da ideia de que a sociedade, desde os anos de 1970, tem experimentado uma reconfiguração de espaços através dos movimentos sociais, da globalização e da digitalização.

segundo destaca Augé, tende a realizar conexões mais tênues com os lugares, deixando de fixar laços significativos; por isso, assemelham-se a meros espectadores em movimento nos chamados “não-lugares”¹⁶.

Os “não-lugares”, como shoppings, estações, aeroportos, são aqueles espaços imediatistas e efêmeros, que privilegiam a livre circulação de bens e consumo, deixando de valorizar dimensões como identidade, memória, comunicação, história, a relação com o outro e com o espaço a sua volta. As práticas sociais nos “não-lugares” perpetuam espaços de solidão, já que são frequentemente predeterminadas e programadas e as interações entre as pessoas giram em torno do consumo e suas simbologias. Nas reflexões de Milton Santos (1994), a perpetuação de “não-lugares” na sociedade contemporânea é um apelo à produção de lugares artificiais enquanto formas legítimas que se integram à sociedade numa perspectiva intensificada pelo fluxos de pessoas, mercadorias e informações.

Assim, a cidade contemporânea precipita e expressa relações de poder, tensões e disputas que caracterizam a vida social, qualificando e diferenciando certos espaços da vida urbana cotidiana como espaços públicos. Nesses espaços intervalares – muitas vezes, marcados pela efemeridade –, a negociação socioespacial é fundamental, a violência é latente, o conflito é inevitável. Contudo, neles estão possibilidades e potencialidades concretas da experimentação do imprevisível. São neles que corre a vida cotidiana e ainda persiste a rica possibilidade do encontro com o estranho na experiência urbana contemporânea. (LEITE, 2009)

Cidades resultam, portanto, de processos múltiplos de cooperação e disputa, solidariedade e violência, pactuações, sujeições, criação e liberdade. As cidades são, por natureza, territórios de vidas coletivas, que são produzidas e experienciadas por milhares de indivíduos conectados socialmente através de relações, estruturas, vínculos, valores diversos e tecnologias. Materialmente, as cidades expressam e condicionam esse conjunto de movimentos. Pensar a cidade é, portanto, pensar na complexidade e no imbricamento das lógicas e processos pela expressão coletiva ou particularizada de cada um de seus agentes¹⁷. Assim, ao tempo que as cidades são essas formas potentes de vida coletiva, elas também são,

¹⁶“São não-lugares, na medida em que a sua vocação primeira não é territorial, não é a de criar identidades singulares, relações simbólicas e patrimônios comuns, mas antes de facilitar a circulação (e, dessa maneira, o consumo).” (AUGÉ, 2003, p. 85)

¹⁷Aqui nos referimos aos agentes sociais produtores do espaço. Segundo a definição de Marcelo Lopes Corrêa, os agentes desempenham cotidianamente práticas concretas de fazer e refazer a cidade, sejam eles “os proprietários dos meios de produção, sobretudo os grandes industriais; os proprietários fundiários; os promotores imobiliários; o Estado e os grupos sociais excluídos”. (CORRÊA, 2005, p. 12)

de acordo com Vinícius M. Netto, meios para nossas interações e para a construção de outras formas de integração social. Além disso, conforme o autor,

Elas expressam nossa natureza profundamente comunicativa, habitam nosso imaginário, amparam e ampliam nossa capacidade de produzir as ideias, artefatos e técnicas que viabilizam nossa continuidade; e o fazem em uma escala sempre crescente – uma escala cujo limite não conhecemos. (NETTO, 2014, p. 19)

Para Netto, as cidades representam possibilidades constantes de atos e tramas, que se entrelaçam de forma complexa e volátil, fazendo emergir diversas materialidades que parecem envolver as nossas vidas pessoais ao tempo que mantêm a sociedade integrada. E mais, a cidade demanda do sujeito atenção à diferença, o reconhecimento da alteridade em seu direito de ocupar o espaço, que é primordialmente o espaço da copresença. Todavia, o fio que marcamos nesta trama é o da cidade como meio onde vivenciamos nossa experiência do mundo e do outro:

podemos dizer que, para a maioria de nós, as cidades são a primeira natureza. Nascemos e vivemos imersos em seus canais e lugares. Uma moldagem da experiência tão distinta, tão particular e tão presente que mesmo a filosofia, encarregada de explicar a experiência humana, parece ter dificuldades em reconhecê-la. Ainda, temos entrelaces da cidade e sociedade profundos o bastante para vermos na primeira as contradições e fissuras da segunda. Na cidade, uma sociedade se mostra inteiramente. (NETTO, 2014, p. 19)

Na obra *Cidade e Sociedade*, Netto coloca a urbanidade como possibilidade da copresença dos diferentes modos de ser, propondo, com isso, um entendimento de urbanidade o qual se afasta de definições usuais – como “civildade do convívio” ou “vitalidade urbana” – e cujo foco está nas relações objetivas entre configurações do uso do espaço público e condições espaciais; no campo da filosofia, o autor evoca a urbanidade como aspecto da experiência humana. Assim, tocaremos nos aspectos considerados importantes que, teoricamente, nos aproximam do entendimento da dimensão pedagógica da cidade, já que “nossa experiência do mundo e do Outro¹⁸ é profundamente mediada pela cidade – como uma estrutura sensorial, como emaranhados da ação e interação ancorados sob a forma de lugares e espacialidades”. NETTO (2014, p. 191) Para compreender a estruturação da experiência do mundo e o outro, a definição de “urbanidade”, fora do entendimento mais corriqueiro, ganha relevância a partir de seis traços:

¹⁸O autor usa o termo com o maiúsculo.

1. Experienciar urbanidade significa experienciar o mundo em condições diferentes de outros arranjos espaciais da vida coletiva [...]; 2. A experiência da urbanidade é, sobretudo, uma experiência do mundo social: representa nossa imersão em condições de continuidade de integração, e seu oposto – as tendências de distanciação social [...]; 3. [...] *urbanidade como uma experiência de transcendência momentânea das diferenças sociais* no encontro [...]; 4. [...] a urbanidade como efeito de espacialidades e da convergência de atos, atores e lugares no presente da cidade; 5. Características espaciais não são homogêneas nem se repetem de cidade para cidade, cultura para cultura [...] haveria consequentemente *diferentes urbanidades*; 6. O reconhecimento de diferentes urbanidades nos levaria à inclusão de toda e qualquer urbanidade, incluindo sociabilidades hostis e espaços de repressão, violência e degradação do humano. Entretanto, uma definição nessas linhas se chocaria com a definição comum da urbanidade como “civilidade do convívio”, assim como o potencial emancipatório do conceito. Esse choque deve ser evitado se quisermos manter essas qualidades da urbanidade como experiência pública [...] proporei um modo de evitar a equivalência entre qualquer experiência urbana e “urbanidade” através de um critério ético – um *ethos* da urbanidade como coexistência e bem-vir das alteridades, como um desejo de futuro: *o devir do urbano numa urbanidade plena e aberta*. (NETTO, 2014, p. 192, grifo nosso)

Dentre os seis aspectos propostos na estruturação de urbanidade esboçada pelo autor, aqui nos deteremos a um em especial, que é o que coloca a urbanidade como experiência particular, própria das diferentes identidades na vida coletiva da cidade. Estamos nos referindo ao terceiro aspecto supracitado, o qual pressupõe uma dimensão fenomenológica da urbanidade¹⁹, “pulsando para o sujeito, no momento do reconhecimento do Outro a partir da sua presença em seu campo de percepção”. (NETTO, 2014, p. 193)

Com o aporte fundamental dos filósofos Alfred Schütz, Thomas Luckmann e Martin Heidegger, o autor dispõe, nessa instância, a cidade como uma possibilidade de compartilhar a experiência de integração social em comum, abrindo a perspectiva de urbanidade a partir da esfera do sujeito, ou seja, a partir dos diferentes modos do ser, tendo como horizonte a possibilidade de integração social. Essa compreensão passa, primordialmente, pela experiência fenomenológica do outro em um horizonte de possibilidades e percepções recíprocas de si, do outro e do mundo.

Nesse plano fenomenológico de compreensão cabem muitas espacialidades e sociabilidades que atravessam, ao mesmo tempo, a ideia de “mundo-a-minha-volta” e “ser-com-o-outro”, (SCHÜTZ, LUCKMANN, 1973)²⁰ que sugere sensibilidade às alteridades e o

¹⁹O autor dispõe, na obra em estudo, de três “planos de transcendência parcial das diferenças”; dentre eles, uma dimensão fenomenológica de urbanidade, além da dimensão comunicativa (através de Habermas) e da dimensão ontológica.

²⁰Termos encontrados na obra *Strukturen der Lebenswelt* (de 1973) – ou “Estruturas do mundo da vida”, em

aprendizado contínuo de que o mundo que experienciamos é compartilhado e socializado. Assim como dá abertura à experiência da “relação entre mim e o outro” (HEIDEGGER, 2012). O elemento ou ente *Dasein* (que, em português, pode ser traduzido como “ser-aí”), criado por este autor para dar sentido ao ser e para evidenciar o modo como a experiência imediata do outro, do encontro e atenção ao outro, desdobra-se na nossa própria experiência no mundo, afinal “o *Dasein* não é um subsistente que possui além disso como dote adjetivo o poder de fazer algo, mas ele é primariamente ser-possível. O *Dasein* é, portanto, uma possibilidade. Assim, “o encontro imediato, iniciado com a atenção ao outro, esta presença em meu campo perceptivo, desdobra-se na minha ‘orientação ao outro’, uma atenção recíproca, uma passagem da percepção do outro para o agir com o outro”. (NETTO, 2014, p. 205) A breve incursão fenomenológica de cidade como meio e possibilidade de experiência nos abre ao entendimento de que a integração do mundo social, que passa por coexistências e encontros, é uma experiência que nasce na esfera do indivíduo. Entretanto, a possibilidade da interação de sujeitos e intersubjetividades é pactuada não no plano particular, mas no mundo da experiência compartilhada, que passa, por sua vez, pelo reconhecimento das alteridades. Conforme explica Netto:

não se trata do meu mundo privado ou do seu, mas o mundo da nossa experiência em comum. No encontro, as experiências não apenas se coordenam entre si, mas são reciprocamente determinadas. É essa a experiência recíproca que permite a superação ou transcendência momentânea das tensões da diferença social. Vimos que ela demandará, entretanto, outro passo ainda na esfera interior do sujeito, um passo para além da sua percepção: uma predisposição ancorada em ideias e uma leitura ética capazes de entender as diferenças e reconhecer o direito e a justiça da coexistência. (NETTO, 2014, p. 205)

O aporte teórico adotado para a compreensão fenomenológica da cidade como meio de coexistências e da urbanidade como experiência do mundo e do Outro, segundo as formulações de Netto (2014) com base nos estudos especialmente de Heidegger e Schütz e Luckmann, abre a perspectiva ao aprendizado contínuo e recíproco do ser-com-o-outro socialmente. Esse exercício, que se conecta à alteridade e à existência do outro em “múltiplos de mim”, é importante para o nosso senso de pertencimento a um mundo social intersubjetivamente diferente e complexo.

Tomando como esteio as análises postas até aqui, a cidade vai se definindo como meio socialmente diverso onde as variadas formas de coexistência apreendem possibilidades e interações. Nesse sentido, Henri Lefebvre (2001) lembra do papel de mediação que a cidade

exerce no conjunto das relações sociais que se constituem em seus elementos, composição, funcionamento e história. Do mesmo modo, as reflexões de Paulo Freire fazem alusão a esse papel, quando o educador assegura a importância do meio para uma educação problematizadora, que ultrapassa muros,

está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras”. (FREIRE, 1991, p. 76)

Sobre o papel de mediação e as possibilidades de coexistências com potencial transformador que a cidade exerce, passamos para o próximo ponto deste capítulo com o objetivo de marcar alguns balizamentos e reflexões que possam contribuir para alargar a ideia de cidade como experiência comum. A partir das formulações de Paulo Freire sobre a ontologia do sujeito, entendemos que o ser humano é finito, inacabado e inconcluso. Por assim dizer, o sujeito está em constante tensionamento com a possibilidade de “ser mais” (FREIRE, 1991; 1996) no mundo a sua volta, o que significa um aprendizado constante e recíproco do ser-com-o-outro, o qual se pode compreender como a vocação, mencionada por Paulo Freire. Com efeito, como este é um movimento contínuo, em que teoria e prática são indissociáveis, esta ontologia pode se revelar em uma ação cotidiana de aprender e ensinar em uma realidade histórico-social concreta.

2.2 Da dimensão política e pedagógica da cidade

De acordo com Hannah Arendt (2007), o plano político e de dominação marcam intrinsecamente a história da cidade. Para a autora, “de todas as atividades necessárias presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas: a ação (*práxis*) e o discurso (*léxis*)”. (ARENDT, 2007, p. 34) A organização política, segundo o pensamento grego, era o oposto da associação natural²¹. Esta era entendida como meramente social e, comparada a outras formas de vida animal, era vista como uma limitação imposta pelas necessidades da vida biológica. Desse modo, a autora explica que

²¹A autora explica que o centro da associação natural é constituído pela casa (*oikia*) e pela família, na qual o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos, ou seja, eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da *pólis*.

o surgimento da cidade-estado significava que o homem recebera “além de sua vida privada”, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*²². Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*). Não se tratava de mera opinião de Aristóteles, mas de simples fato histórico: precedera a fundação da *pólis* a destruição de todas as unidades organizadas à base do parentesco. (ARENDT, 2007, p. 33)

A autora indica, com isso, que as ações políticas da *pólis* eram basicamente opostas à associação natural da vida no lar (tida como doméstica, em família) e basilarmente pautadas pela imposição mediante violência, “ordenar ao invés de persuadir”; indica também que o ser político (o viver numa *pólis*) significava a capacidade de mediar conflitos, acordos, negociações através da palavra, num discurso persuasivo. Por isso, a experiência da *pólis* tem sido considerada o mais eloquente dos corpos políticos até os dias de hoje.

A *pólis* grega, compreendida como reunião entre cidadãos (a qual excluía mulheres, crianças, escravos e estrangeiros, que eram privados da participação política), é nomeada por Hannah Arendt como modelo histórico de esfera pública, no qual se verificam as primeiras cristalizações de uma política democrática originariamente associada ao espaço público. É nesse momento histórico que uma esfera pública emerge nas cidades, de forma a ter um sentido político.

Essa perspectiva da cidade como corpo político significa que a vida humana é prioritariamente condicionada pelo fato de que os homens vivem juntos. Tanto as coisas como os homens constituem o ambiente de cada atividade humana e, sem tal localização, perderiam o sentido,

este ambiente, o mundo, ao qual viemos não existiria sem a atividade humana que o produziu, como no caso de coisas fabricadas; que dele cuida, como no caso das terras de cultivo; ou o que o estabeleceu através da organização, como no caso do corpo político. (ARENDT, 2007, p. 31)

Com efeito, a essa esfera pública associamos a noção de política, pois ambas pautam a vida coletiva. Aqui chamaremos de “dimensão política da cidade” o aspecto que vai muito além da materialidade física (expressa em vias de circulação pública, infraestrutura e serviços urbanos que atuam diretamente sobre a vida privada dos sujeitos), mas notadamente a ideia de construção cultural e simbólica imbricada no próprio conceito de cidade.

²²Hannah Arendt explica que “a tradução consagrada de *bios politikos* de Aristóteles já ocorre em Agostinho onde, como *vita negotiosa* ou *actuosa*, reflete ainda o seu significado original: uma vida dedicada aos assuntos públicos e políticos [...] denotava explicitamente somente a esfera dos assuntos humanos com ênfase na ação, *práxis*, necessária para estabelecê-la e mantê-la”. (ARENDT, 2007, p. 20)

Na dimensão política acima esboçada, que envolve o repertório de disputas e tensionamentos operados entre os diversos agentes nos territórios da cidade, localizamos, na perspectiva freireana, uma relação dialética intrínseca entre experiência e aprendizado, a qual nos remete às formulações de Arendt sobre a ação (*práxis*) e o discurso (*léxis*). Esta possibilidade de ampliação do aprendizado que ocorre no horizonte da fusão entre prática/teoria, ação/discurso faz o movimento a superar a visão reducionista que se restringe à técnica, uma vez que o papel político do aprendizado transcende objetivos meramente científico-pedagógicos, isso porque, “se as categorias *do ser e do dever ser* são dimensões fundamentais do ato educativo, as funções da educação adquirem um caráter mais político do que científico”. (PAVIANI, 1987, p. 13, *grifo nosso*)

Com efeito, quando nos deparamos com essa perspectiva, o aprendizado real – que é conflituoso e acontece no mundo – opera, nos sujeitos, os elementos críticos de contestação da realidade e as possibilidades de transformação social. Paulo Freire afirma que

sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdermos, às vezes, nos reencontramos por fim”. (FREIRE, 1991, p. 135)

As reflexões do educador acenam para uma fusão possível que se origina no ser-estar imerso no mundo. Assim remetemos a uma abertura investigativa que se conecta diretamente à esfera política da cidade, que é a ideia de “pedagogia urbana”. Aqui chamamos de dimensão pedagógica da cidade, considerando que a cidade não é um receptáculo passivo, e sim produtora de novas formas de sociabilidade e interação social cotidianas (VELHO, 1995).

De acordo com Marcelo Lopes de Souza (2013), “pedagogia urbana” é um conceito que tem se desenvolvido por diversos campos do conhecimento nos últimos anos, mas ainda com tímida permeabilidade nas discussões e formulações acadêmicas. Para o autor, em uma definição simples, a pedagogia urbana se caracteriza como um “processo ao qual podemos aplicar métodos de envolver a sociedade civil e até mesmo qualificá-la para melhor poder participar da sua gestão e planejamento”, (SOUZA, 2013, p. 416) o que se dá através de quatro pilares de ação, por ele classificados: 1) socialização de informação de forma a facilitar a comunicação, 2) linguagem acessível dos documentos legais que digam respeito a políticas públicas, 3) investimento em formação de planejadores e gestores urbanos com possibilidade de investir em oficinas abertas para que o cidadão possa ampliar seus conhecimentos sobre determinados temas e 4) implantação de “forças-tarefas técnicas” de formação na escala “microlocal”.

As linhas classificatórias traçadas pelo autor sobre pedagogia urbana a partir da geografia funcionam como importantes estratégias de definição conceitual sobre a relação entre aprendizado e vivência do espaço urbano. Contudo, avançamos também sobre a dimensão pedagógica, buscando relacioná-la ao aspecto dialético e político, o que parece pertinente ao objeto de pesquisa. Assim, Colin Ward, no clássico *The Child in the City*²³, chama atenção a essa abordagem, “*the city is in itself an environmental education, and can be used to provide one, whether we are thinking of learning through the city, learning about the city, learning to use the city, to control the city or to change the city*”.²⁴ (WARD, 1978, p. 176)

Paulo Freire, na obra *Política e Educação*, também se debruça na dimensão educativa/política disposta na cidade numa linha semelhante à de Ward (1978), quando se reporta à condição da cidade, por um lado, enquanto espaço urbano como meio educativo (independentemente de uma intencionalidade) e, por outro, enquanto conteúdo. O autor parte da reflexão de que a realidade concreta do sujeito é, toda ela, mediadora de uma prática educativa problematizadora:

O que quero dizer é que o discurso sobre o enunciado que, ao revelá-la [a cidade], destrincha ou esmiúça a sua significação mais íntima, expressa ou explicita à compreensão do mundo, a opção política, a posição pedagógica, a inteligência da vida na cidade, o sonho em torno desta vida. (FREIRE, 2001, p. 11)

As reflexões de Michel de Certeau, numa linha congruente à de Paulo Freire, entende a cidade como um agente que pode impulsionar e materializar cidadania e educação, já que pensar a cidade é, ao mesmo tempo, “pensar a própria pluralidade do real e dar efetividade a este pensamento do plural: é saber e poder articular”, (CERTEAU, 1994, p. 172) o que, no nosso entendimento, viabiliza e agrega perspectivas abrangentes, emancipatórias e promissoras de vida coletiva.

Nesse sentido, a dimensão pedagógica da cidade agrega três papéis que se sobrepõem entre si, sejam eles: aprender sobre a cidade, aprender na cidade e aprender da cidade. Essas três dimensões são discutidas como elementos constituintes de uma certa “educação urbana”

²³ A criança na cidade (WARD, 1978, tradução nossa)

²⁴ a cidade é em si mesma uma educação ambiental, e pode ser usada para proporcionar isso, quer estejamos pensando em aprender através da cidade, aprender sobre a cidade, aprender a usar a cidade, para controlar a cidade ou para mudar a cidade (WARD, 1978, p. 176, tradução nossa)

em Alderoqui (2003); Veiga (2002); Trilla (1999); Ribeiro Filho, Passos e Paulino (2009), Sgarbi e Chisté, (2015), Medeiros Neta (2010), dentre outros.

Na perspectiva da educação urbana, então, a cidade é produtora de uma pedagogia que, segundo a linha interpretativa de Veiga pode ser compreendida “como uma demarcação investigativa, pois a ação educadora da cidade é plena de representações que se definem no confronto entre as práticas cotidianas da população e a ação de técnicos e políticos”. (VEIGA, 1997, p. 107 *apud* Barros, p. 89, 2017) Essa orientação pedagógica significa que o próprio *modus vivendi* urbano muito presente nas ritualizações e nas instituições representa formas de educabilidades:

muchas instituciones, y también la ciudad misma, tienen responsabilidades en la educación de los ciudadanos. Por esta razón, los agentes y ofertas educativas no formales tienen un fuerte protagonismo y la corresponsabilidad pasa a ser de toda la ciudadanía. Por lo tanto no es la escuela la responsable de hacer el esfuerzo más profundo sino las administraciones locales conscientes de la inversión en las generaciones jóvenes.²⁵ (ALDEROQUI, 2003, p. 158)

Desse modo, as três funções da dimensão pedagógica da cidade compreendem-na, ao mesmo tempo, um meio (aprende-se na cidade), um conteúdo (aprende-se sobre a cidade) e um agente (aprende-se da cidade). Assim,

O aprender na cidade ou o entendimento da cidade que contém educação pressupõe um meio urbano como contexto de acontecimentos educativos múltiplos como: uma estrutura pedagógica estável formada por instituições educativas nos âmbitos formal e não formal; um conjunto de equipamentos e instituições cidadãs estáveis e não especificamente educativos; um conjunto de eventos educativos ocasionais; um conjunto difuso e permanente de espaços e vivências educativas, que não são planejadas pedagogicamente, mas que compõem a educação não formal da vida cotidiana. (TRILLA, 1999 p. 17)

Considerando-se o aprender na cidade ou a cidade como meio, não só equipamentos de ensino (como escolas), mas também equipamentos de cultura (como museus) compõem o contexto educativo da cidade. Assim como os meios de comunicação e de transporte, as alteridades que compõem a experiência comum da cidade conformam um horizonte simbólico

²⁵ muitas instituições, e também a própria cidade, têm responsabilidades na educação dos cidadãos. Por esta razão, os agentes e ofertas educacionais não formais têm um forte papel a desempenhar e a corresponsabilidade torna-se responsabilidade de todos os cidadãos. Portanto, não é a escola que é responsável por fazer o maior esforço, mas as administrações locais, conscientes de seu investimento nas gerações mais jovens (ALDEROQUI, 2003, p. 158, *tradução nossa*)

e material de aprendizado. Assim, essa perspectiva supõe uma provocação às políticas locais em geral e em particular:

A los esquemas ya conocidos del planeamiento y de la gestión urbana. Así como hoy en día nadie discute la faceta educativa de un museo, cosa poco frecuente hace unos cincuenta años; sí resulta novedoso, perturbador y conflictivo pensar en la faceta educativa del trazado de la ciudad, la construcción y el mantenimiento de las calles, la preservación del patrimonio y edificios, las redes de abastecimiento de energía, alimentos y agua, el alcantarillado, los centros de decisión políticos, la forma de asistencia y solidaridad.²⁶ (ALDEROQUI, 2003, p. 164)

O aprender sobre a cidade diz respeito a conhecê-la, trata-se da cidade como conteúdo educativo:

En las megalópolis actuales, entremezcladas con elementos extraterritoriales y multiculturales e insertas en la complejidad social que plantea la globalización económica, se hace muy difícil reconocer significados a partir de la estructura físico-visual del espacio urbano. Caminar o vivir por el barrio más antiguo de la ciudad, en el cual quedan construcciones de distintas épocas intercaladas con construcciones modernas, permite comparar sus estilos y materiales a simple vista, sin embargo para poder comprender por qué esos materiales y no otros, cuáles son las influencias del modelo económico imperante en los distintos momentos, los estilos de vida y relación entre los habitantes que supone cada uno, deberemos recurrir a otro tipo de información.²⁷ (ALDEROQUI, 2003, p. 161)

A autora discute que uma das questões mais importantes nessa dimensão é identificar que nos bairros existem diferentes itinerários – por vezes, fechados e seletivos – os quais implicam na reflexão que leva a reconhecer as causas dessas desigualdades. Com efeito,

lo real no tiene nada de simple, sería ilusorio pensar que el simple contacto con la realidad provoca inmediatamente una conciencia auténtica de la misma. La relación con el ambiente urbano inmediato no enseña si no está

²⁶ Aos padrões familiares de planejamento e gestão urbana. Da mesma forma que hoje ninguém contesta o aspecto educativo de um museu, que era raro há cinquenta anos, é novo, perturbador e conflituoso pensar no aspecto educativo do traçado da cidade, na construção e manutenção de ruas, na preservação do patrimônio e dos edifícios, nas redes de abastecimento de energia, alimentos e água, no sistema de esgoto, nos centros de decisão política, na forma de assistência e solidariedade (ALDEROQUI, 2003, p. 164, *tradução nossa*)

²⁷ Nas megalópoles atuais, misturadas com elementos extraterritoriais e multiculturais e inseridas na complexidade social da globalização econômica, é muito difícil reconhecer significados da estrutura físico-visual do espaço urbano. Caminhar ou morar no bairro mais antigo da cidade, no qual existem edifícios de diferentes períodos intercalados com construções modernas, nos permite comparar seus estilos e materiais num relance, mas para entender por que esses materiais e não outros, as influências do modelo econômico predominante em diferentes épocas, os estilos de vida e as relações entre os habitantes que cada um implica, devemos recorrer a outros tipos de informação (ALDEROQUI, 2003, p. 161, *tradução nossa*)

bien elegida y si no provoca, gracias a la conducción del maestro, una ruptura, un “extrañamiento”, otra mirada.²⁸ (ALDEROQUI, 2003, p. 162)

Assim, em termos gerais, trata-se de contextualizar-se com o entorno, aprimorar os sentidos de forma a perceber as problemáticas ao redor, isso porque

El territorio está ligado a la sensibilidad y es del dominio de lo visible; para convertirlo en un lugar de observación es necesario ir con preguntas que movilicen y circunscriban el objeto de estudio. Las explicaciones no están en los muros, ni en los pavimentos, sino en las relaciones que se establecen y que permiten organizar lo que observamos otorgándole un sentido a los objetos materiales (calles, edificios, lugares), de este modo... es el conocimiento el que permite simplificar la complejidad de lo real.²⁹ (ALDEROQUI, 2003, p. 164))

Os três papéis que figuram a dimensão pedagógica da cidade situam-se, desse modo, no horizonte das experiências urbanas de apropriação do espaço público que serão estudadas ao longo da pesquisa, uma vez que colocam nos encontros e coexistências as possibilidades de educação problematizadora, no sentido sugerido por Freire (1991; 2001) e que Alderoqui relaciona diretamente com a densidade diversa dos encontros humanos e os produtos culturais:

En esta dimensión sucede el encuentro con las diferentes clases de personas, hombres y mujeres, niños y ancianos, ricos y pobres, empleados y desempleados, etc. aunque, como muy bien señala Sennet (1994), el mero hecho de la diversidad no impulsa a las personas a interactuar. En este espacio de experiencias urbanas, el conocimiento obtenido es un conocimiento relativamente superficial, un saber acerca del uso de la ciudad y cómo circular en ella que no necesariamente provoca una comprensión más allá de la evidencia y la apariencia. Sin embargo dicho conocimiento ingenuo puede transformarse en enriquecedor si es acompañado de estímulos, reflexiones y sugerencias.³⁰ (ALDEROQUI, 2003, p. 165)

²⁸ Não há nada de simples na realidade; seria uma ilusão pensar que o simples contato com a realidade leva imediatamente a uma consciência autêntica da mesma. A relação com o ambiente urbano imediato não ensina se não for bem escolhida e se não provocar, graças à orientação do professor, uma ruptura, um "estranhamento", um outro olhar. (ALDEROQUI, 2003, p. 162, *tradução nossa*)

²⁹ O território está ligado à sensibilidade e está no domínio do visível; para transformá-lo em um lugar de observação, é necessário fazer perguntas que mobilizem e circunscrevam o objeto de estudo. As explicações não estão nas paredes, nem nos pavimentos, mas nas relações que se estabelecem e que nos permitem organizar o que observamos, dando sentido aos objetos materiais (ruas, edifícios, lugares), desta forma... é o conhecimento que nos permite simplificar a complexidade da realidade (ALDEROQUI, 2003, p. 164, *tradução nossa*)

³⁰ Nesta dimensão, há um encontro com diferentes tipos de pessoas, homens e mulheres, crianças e idosos, ricos e pobres, empregados e desempregados, etc., embora, como Sennet (1994) aponta corretamente, o simples fato da diversidade não impulse as pessoas a interagir. Neste espaço de experiências urbanas, o conhecimento adquirido é um conhecimento relativamente superficial, um conhecimento sobre o uso da cidade e sobre como circular nela que não provoca necessariamente um entendimento além da evidência e da aparência. Entretanto, tal conhecimento ingênuo pode ser transformado em conhecimento enriquecedor se for acompanhado de estímulos, reflexões e sugestões. (ALDEROQUI, 2003, p. 165, *tradução nossa*)

Compreendemos até aqui que a cidade demanda atenção às alteridades e o reconhecimento do outro a partir da copresença. A esse respeito, Barros & Melo (2020) destacam que a dimensão coletiva e política da vida na cidade nos remete à ideia de mundo comum, o qual, segundo Arendt (2007), nos faz transcender para além da esfera privada, pois aquilo que produzimos e realizamos no mundo comum e que tem presença pública é que sobrevive para além da breve existência humana. A cidade na condição de *práxis* pedagógica e como dimensão educativa de ação política (especialmente no horizonte do aprender da cidade) está vinculada à reflexão crítica das relações de poder na sociedade – considerando-se o sentido proposto por Foucault (1981), em que poder é um exercício estratégico que se configura a partir das relações de força que constroem particularidades, sendo aplicado, portanto, para processos formativo-educativos.

Como lembra Milton Santos (1987), a cidade contém os fermentos necessários que podem ampliar o grau de consciência do sujeito e possibilitar experiência social diversa e contra-hegemônica. Nesses termos, enquanto experiência social e corpo político repleto de conflitos, disputas e confrontos entre práticas cotidianas de diferentes agentes, a cidade porta uma função social advinda de vivências diversas de urbanidade, em que a alteridade é elemento fundamental.

2.3 Das infâncias urbanas e da criança

O sujeito da pesquisa, a criança, é tomado a partir dos Estudos Sociais da Infância articulados ao Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (Lei Federal Nº 8069, de 13 de julho de 1990) como a pessoa até doze anos de idade incompletos. Ainda que segundo o parâmetro internacional de idade, criança seja o indivíduo de até 18 anos (conforme estabelecido pela Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança -CNUDC de 1989) usaremos a designação do ECA acima discriminada.

Entendemos, portanto, a infância como uma categoria política e plural de sujeitos entre 0 e 12 anos incompletos. De acordo com um perfil das crianças brasileiras publicado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) contínua de 2018, estima-se que sejam 35,5 milhões de indivíduos. O que corresponde a aproximadamente 17,1% da população total estimada³¹ no ano. No que se refere ao contexto das infâncias urbanas brasileiras, Dias &

³¹A pesquisa estima 207 milhões de brasileiros. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.htm>

Ferreira reiteram que, embora as crianças representem uma fração significativa da sociedade e “necessitem que a cidade contribua para seu desenvolvimento e da sua cidadania, elas não participam dos processos de mobilização social”. (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 119)

Assim, no sentido de contribuir para a crítica social, colocamos as infâncias no centro do debate urbano contemporâneo, afirmando os espaços públicos como instâncias com potencial de promoção de práticas sociais, pedagógicas e de cultura urbana, que podem valorizar a diversidade, a democracia e o exercício da cidadania infantil. Sobre a cidadania infantil, que será estudada aqui posteriormente, um espectro amplo de estudos mostra que as disputas e reivindicações na produção do espaço público urbano são frequentemente transversalizadas por fatores como sistemas e representações socioculturais, ferramentas político-institucionais e mobilização (DIAS; FERREIRA, 2015). Segundo Sarmento, Fernandes e Tomás, esses aspectos muitas vezes “diferenciam os direitos formais das possibilidades reais de contribuição na decisão política”. (SARMENTO et al., 2007, p. 183)

Muito embora a Infância, grupo social, esteja presente de forma significativa nos dados populacionais, como também em todos os estratos econômicos, ocorre que, “em função de sua relativa invisibilidade face às políticas públicas, de sua exclusão dos processos de decisão na vida coletiva e pelo fato de ser numericamente mais expressivo nos estratos de menor poder aquisitivo, portanto, socialmente mais vulneráveis”, (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 119) é um grupo social que historicamente está à margem do jogo de produção e disputas de espaços na cidade.

Destarte, a infância não é, de forma alguma, universal, mas é um conceito baseado numa ordem geracional que é elemento estrutural da maioria das sociedades. A maioria das sociedades diferenciarem as fases da vida em infância, adolescência, idade adulta e idade “idosa/velhice”, detêm, assim, o poder de reunir a vida das pessoas para além dos seus contextos culturais específicos e supostamente baseados na sua localização. A etapa da infância, tal como as outras, é construída social e espacialmente e contextualizada pelos vetores do privilégio e da subordinação. Isso significa que cada indivíduo dentro da ordem social de intersecção de categorias de diferenças sociais experimenta diferentes infâncias.

A infância é uma produção moderna. Uma análise empreendida por Nascimento (2008) indica que, apenas a partir da modernidade, originam-se as primeiras formulações acerca da criança e suas infâncias como categoria distinta da vida adulta. A lacuna anterior à idade moderna pode sugerir a visão descolada da temporalidade, que colocava a criança como um ser “a-social”, tal visão perdurou por muitos anos e ainda hoje é comum na sociedade.

Sarmento (2015) observa que as contribuições teórico-metodológicas e políticas dos

estudos da criança foram fundadas em meio à quebra de paradigmas contra a produção científica hegemônica que, até o final do século XX, debruçava-se sobre o estudo da criança, notadamente a psicologia do desenvolvimento piagetiana e a sociologia clássica. A esse respeito, o autor salienta que “ainda que essa ruptura tenha sido incompleta e imperfeita, assumindo com frequência uma dimensão excessivamente retórica, ela foi proclamada como sendo uma mudança paradigmática”. (SARMENTO, 2015, p. 36)

Destarte, apesar de os estudos sociais da infância serem correntes desde Charles Darwin, temos na contemporaneidade um caráter interdisciplinar/transdisciplinar, marcadamente desenvolvido no campo das ciências sociais e humanas. A partir de então, esse novo movimento passou a se configurar como “novos estudos sociais da infância”. (HALLDÉN, 2005) A sociologia da infância polarizou, particularmente, importantes contribuições a partir de Prout e James (1990) em *A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems*³², obra em que foram sistematizadas as principais teses dos estudos sociais da criança sob a perspectiva de um novo paradigma:

1. a infância é entendida como uma construção social.
 2. a infância é uma variável de análise social.
 3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio.
 4. as crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas.
 5. a etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância.
 6. ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também se está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade.
- (PROUT; JAMES, 1990, p. 8)

A sistematização desses princípios se configura, portanto, como um marco referencial importante, por balizar a superação do lugar da criança na produção do conhecimento de “criança-objeto” para a “criança-ator”, como será analisado mais adiante. Essa nova perspectiva tem sido calorosamente debatida no campo dos novos Estudos Sociais da Infância. Com vistas a subverter a lógica de uma concepção normativa e simplista de criança (muito frequentemente ligada a estudos desenvolvimentistas) e a de sua submissão nos processos de socialização (difundida de forma expressiva na sociologia clássica funcionalista), este novo movimento traz à tona não só o importante desafio de uma ressignificação da infância, como também o de uma reestruturação da relação adulto-criança nas pesquisas.

³² Um novo paradigma para a sociologia da infância? Proveniência, promessa e problemas (PROUT e JAMES, 1978, tradução nossa)

Assim, a compreensão da criança e da infância foi sendo construída ao longo tempo e um ponto de partida importante nessa construção foi o estudo de Philippe Ariès (1981), *A criança e a vida familiar sob o antigo Regime*³³, que foi responsável por introduzir a infância como objeto de estudo histórico na sociedade ocidental e marcar uma descrição importante da descoberta da infância à especialização de suas funções sociais e biológicas. E historicamente, a imagem da criança está diretamente ligada à prática de cuidados da mulher, como na obra acima descrita é possível observar.

No que diz respeito a essa conexão, é importante frisar brevemente aqui a diferença entre maternidade e maternagem. Segundo a antropóloga Kitzinger (1978), a maternidade é tradicionalmente atravessada pela relação consanguínea (portanto, biológica) entre mãe e criança. A maternagem, por outro lado, é estabelecida pelo vínculo afetivo do cuidado e acolhimento da mãe. O modo como se dará essa relação de cuidado e afeto será moldado pelos valores socialmente relacionados ao que é ser mulher e ao significado de ser criança em um determinado contexto cultural.

Nessa trajetória social de amoldamento, por assim dizer, ganha relevância o papel da produção da subjetividade enquanto um processo que determina a maneira como os sujeitos percebem o mundo e apreendem sistemas de valores e sistemas de submissão (CARVALHO, 1997), a qual se desdobra, portanto, na perpetuação de padrões de comportamentos e na forma de como nos relacionamos com o mundo:

parte-se, pois, da ideia de que, historicamente, o valor dado ao relacionamento mãe-criança nem sempre foi o mesmo, sendo que as variações que as concepções e práticas relacionadas à maternagem apresentam são produzidas por uma série de agenciamentos sociais, dentre os quais os discursos e práticas científicas assumem um importante papel. (MOURA; ARAÚJO, 2004, p. 45)

Fato é que um certo movimento de naturalização de conceitos e práticas que se relacionam à maternidade e aos cuidados das crianças e que são pautados pelas ciências médicas contribui, sobremaneira, para colocar a relação mãe-criança num lugar central, em que o papel da mulher é direcionado ao cuidado. Esse movimento conecta sua construção social às transformações históricas pelas quais a instituição família tem passado. Essas modificações articulam-se diretamente às transformações socioeconômicas que permitiram a organização dos Estados modernos junto à ordem econômica burguesa a partir do século

³³O clássico *L'Enfant e la vie familiale sous l'Ancien Régime* foi publicado pela primeira vez na França, em 1960. Em 1978, com o título de *História Social da Criança e da Família*, foi publicado no Brasil.

XVII. Deleuze (1992) indica que, nesse momento da história ocidental, se inicia um amplo movimento de constituição das chamadas sociedades disciplinares.

A obra de Ariès lembra que, na Idade Média, assim como as mulheres, as crianças tinham um papel social bastante insignificante, “sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento)”. (CAMBI, 1999, p. 176) A família medieval não fazia, portanto, separação clara entre vida social e vida privada, por isso, muitas vezes, eventos como morte e sexo aconteciam na presença das crianças. Para Cambi (1999), a família medieval “era um organismo pouco estruturado, em estreita contiguidade com toda a vida social, na qual os problemas educativos também têm escassa estruturação e pouca centralidade”. (CAMBI, 1999, p.177.) Ariès ratifica que era na rua então que a vida acontecia, inclusive parte da vida familiar. A rua era, ao mesmo tempo, sede central dos ofícios e também de jogos e espetáculos. (ARIÈS, 1981)

O processo de construção da infância e da criança foi caracterizado pela segregação, que surgiu da “necessidade” de uma intermediação entre família e sociedade e da consequente valorização da educação e das novas formas de sociabilidade. O desenvolvimento da noção de vida pública e vida privada deu origem à separação entre o universo adulto e o universo infantil. Conforme afirma ARIÈS (1981),

Foi no fim do século XVII e início do XVIII que situei, partindo de fontes principalmente francesas, o recolhimento da família longe da rua, da praça, da vida coletiva, e sua retração dentro de uma casa mais bem defendida contra os intrusos e mais bem preparada para a intimidade. (ARIÈS, 1981, p. 19)

A partir da nova configuração social na Idade Moderna, com a importância que os adultos passam a atribuir à educação formal das crianças, surge um novo sentimento de infância:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. (ARIÈS, 1981, p. 10)

Conforme observamos, a infância é um objeto de estudo relativamente recente. A ideia de infância como um construto sociocultural, muito disseminada atualmente, não existia até o

fim da Idade Média, sendo uma invenção da Modernidade, quando são firmados os principais laços da criança, que são a família e a escola. Sarmiento (2009, 2015) reitera que, junto com estas duas categorias, a Modernidade acompanhou a formação de um corpo de saberes simbólicos de “administração” da criança e da infância. Administração no sentido de normatização, como controle e definição de lugares, tipos de alimentação, ações que, conforme salienta Müller (2006), tendem a constranger a relação entre criança e sociedade.

No Brasil, o primeiro estudo sociológico que trouxe a temática infância e criança foi *Trocinhas do Bom Retiro*, de 1947, obra pioneira de Florestan Fernandes. Contudo, é a partir dos anos de 1990 que o campo teórico passa a ser elaborado fora das áreas da psicologia e da medicina, que tinham como centro o adulto. Assim, a Sociologia da Infância passa a refletir sobre o entendimento do que é criança e infância a partir de uma abordagem multirreferenciada, especialmente encabeçada por pedagogos e sociólogos.

Voltando a Sarmiento (2015), a ruptura dos estudos da infância pode ser significada a partir de três vetores:

- i. A passagem da condição da criança como objeto científico para a criança como sujeito de conhecimento e ação e, deste modo, participante ativo na vida social e na própria pesquisa; ii. O deslocamento do foco da ação adulta junto à criança (ação socializadora, promotora do desenvolvimento, educativa...) para a ação concreta da criança, no quadro das suas interações com crianças e com adultos; iii. A mudança do saber disciplinar como base de conhecimento sobre a criança para a concepção de que uma visão não fragmentária da criança e da infância exige um trabalho teórico interdisciplinar, que não dispensa as disciplinas, mas alarga as suas fronteiras e estabelece ao diálogo entre elas. (SARMENTO, 2015, p. 36)

Assim, situamos nossas reflexões acerca da temática em um horizonte considerado como “retomada” do desenvolvimento dos estudos sociais da criança. Isso porque, conforme acena Alan Prout na obra *The future of childhood. Towards the interdisciplinary Study of children*³⁴, (2005) é ainda no século XIX, com os estudos biologicistas de Charles Darwin, que nasce um campo de estudos da criança. O sociólogo localiza dois importantes marcos referenciais desses estudos, como a medicina pediátrica e sua relação com a psicologia e o desenvolvimento do construtivismo social da infância.

Na pista das formulações de Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2010), ao problematizarem as dificuldades dos estudos sobre a temática também a partir do Brasil,

³⁴ O futuro da infância. Rumo ao estudo interdisciplinar das crianças (PROUT, 2005, tradução nossa)

compreendemos que o nosso estudo segue considerando que a criança se projeta no mundo a partir da sua fala, ação, sentido e essa é também a maneira pela qual ela subjetiva o mundo:

A criança não é só o presente que ela inscreve em si, ela traz o passado, isto é, um presente o qual os adultos jamais poderiam ter tido, anunciam também e são portadoras de um futuro, do devir, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade. A infância é um encontro entre os tempos e as gerações, e as descontinuidades. Ela é o encontro de um tempo cronológico e do tempo intempestivo. Pensar a criança e sua infância é pensar a contemporaneidade que, segundo Agamben (2009), é a luz e a sombra de uma determinada época. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 45)

Assim, alinhamos o reconhecimento da infância como categoria socialmente construída em contextos de variabilidade social, cultural e histórica ao novo paradigma proposto por Prout e James (1990). Esse novo momento, como foi analisado, resultou de um processo histórico bastante complexo que, além de incluir diversos fatores – como a produção de representações sobre a criança, a estruturação do cotidiano e de seu modo de vida –, configurou a constituição de instituições de educação infantil. Esta reflexão é também compartilhada por Dias & Ferreira:

Na construção dessa sociedade, ocorreu uma progressiva “institucionalização educativa da infância”, efetuada pelo Estado como uma forma de separação formal e de proteção (...). Enquanto a escola assumiu uma importante parcela na educação das crianças, a família reorganizou seu papel em função dos cuidados e da “civilização” desses pequenos seres. (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 120)

Para Müller & Nunes (2014), os Estudos Sociais da Infância reivindicam compromisso acadêmico-científico e político. Contudo destacamos, ainda, a importância do componente cultural como base de orientação desses estudos, concordando com a socióloga Avtar Brah, quando ela analisa a importância de distinguirmos a diferença como um marcador de “distintividade de nossas ‘histórias’ coletivas da diferença como experiência pessoal inscrevendo a biografia individual”. (BRAH, 2006, p. 361). A autora quer dizer com isso, sumariamente, que apesar de as diferenças se articularem de forma contínua, elas não podem ser “lidas” uma a partir da outra:

Quando falamos da constituição do indivíduo em sujeito através de múltiplos campos de significação, estamos invocando inscrição e atribuição como processos simultâneos através dos quais o sujeito adquire significado em relações socioeconômicas e culturais no mesmo momento em que atribui significado dando sentido a essas relações na vida cotidiana. (BRAH, 2006, p. 362)

Ainda sobre a importância do aspecto cultural nos Estudos da Infância, Dourado (2019) assinala que a invisibilidade da diferença pode impedir que uma análise sobre a criança a partir da sua cultura, direitos humanos e políticas públicas, anulando invariavelmente a diversidade do repertório cultural e político dessas histórias. Brah argumenta, nesse sentido, que o mesmo contexto cultural e político

pode produzir várias ‘histórias’ coletivas diferentes, diferenciando e ligando biografias através de especificidades contingentes. Por sua vez, a articulação das práticas culturais dos sujeitos assim constituídos marca ‘histórias’ coletivas contingentes com novos significados variáveis. (BRAH, 2006, p. 362)

Podemos, então, fazer coro com as ponderações de Brah e Dourado, nas quais constam os contextos culturais e políticos como nexos importantes à diversidade, e com a escritora Chimamanda Ngozi Adiche, que nos alerta para “o perigo de uma história única”. (ADICHE, 2019, p. 26) Adiche considera que criar modelos triviais, os quais invariavelmente se configuram como incompletos, “faz com que uma história se torne a única história” (ADICHE, 2019, p.27). Então, para ampliar o espectro e considerar a diversidade de contextos, é necessário que não incorramos em simplificações, que acabam por rejeitar experiências, “roubando a dignidade das pessoas”. Assim,

Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHE, 2019, p. 32)

Discorrendo sobre os aspectos que devem tocar os Estudos Sociais da Infância, começamos com o fator acadêmico-científico e um estudo de vanguarda, a obra *Children in the City: home, neighbourhood and community*³⁵, (2003) de Pia Christensen e Margeret O’Brien, que coloca a vida das crianças nas cidades contemporâneas sob a perspectiva básica de que é a cidade o lugar genuíno das relações intergeracionais, sendo assim um lugar do encontro. As autoras colocam em xeque três temas-chaves que podem compor a premissa do encontro:

³⁵ Crianças na cidade: lar, bairro e comunidade (CHRISTENSEN; O’BRIEN, 2003 *tradução nossa*)

Firstly, the issue of extending the principle of inclusivity to children in debates about the city is crucial. We argue that ‘a city for all’ has to include sensitivity to children both as a social group, with all its complexities, and to children as individuals. A key part of this sensitivity involves understanding city life from children’s perspectives. Our second theme is an emphasis on the overlapping connections between home, neighbourhood, community and city. Living in the city is as much about negotiating relationships with other humans as it is about living in material places and spaces: there is continual interactivity between the webs of relationships, places and spaces for children and adults alike. A third theme concerns the importance of promoting sensitivity to children and an engagement of children in the processes of change in cities (CHRISTENSEN; O’BRIEN 2003, p. 1).

Há de se reconhecer, a partir da leitura de Christensen e O’Brien (2003), que as crianças ocupam espaços complexos e também contraditórios nas cidades contemporâneas. As autoras argumentam, ainda, que a compreensão de como as crianças experimentam e constroem um sentido do lugar é uma base importante para envolvê-las nas transformações das cidades em espaços de vida em comum, considerando que nós adultos “need to know how they see the city in order to reform the city within a child-sensitive framework”. (CHRISTENSEN; O’BRIEN, 2003, p. 1)

O aspecto político dos Estudos da Infância pode ser confirmado também em Ward, que chama atenção para a necessidade premente de a relação criança-cidade se pautar pela garantia de espaços agradáveis e acessíveis a brincadeiras. Ward ressalta a importância da efetivação de políticas públicas que privilegiem as crianças na cidade, onde a mobilização da sociedade seria fundamental. Desse modo, a cidade se consolidaria como espaço de vida comum e de aprendizado.

Por outro lado, o compromisso político nos Estudos Sociais da Infância deve levar em conta os contextos sociais em que crianças se inserem na cidade, reconhecendo, com isso, a variedade de suas experiências no cotidiano. Ward (1978) assinala a necessidade de pesquisas sobre a temática utilizarem mecanismos diferentes de comunicação com a criança, de forma a proporcionar uma compreensão mais ampla de suas necessidades e experiências.

Autores como Müller & Nunes (2014), Dias & Ferreira (2015), dentre outros, argumentam ainda que a ideia geral da criança como um ser incapaz, indefeso e, de certa forma, passivo e dependente é potencializada quando deslocamos o nosso olhar para o contexto da vida pública, para o espaço da vida cotidiana na cidade. Essa concepção pode ser

observada especialmente nos estudos sociológicos tradicionais e no senso comum, nos quais, em geral, se revelam comportamentos de controle e proteção do adulto em relação à criança nos grandes centros urbanos.

Como as demandas, desejos e aspirações das crianças são mormente interpretados e “filtrados” por adultos (DIAS; FERREIRA, 2015), as consequências desse processo produzem uma ciranda de exclusão e silenciamento, que se retroalimenta na invisibilidade (já que o controle da vida da criança é tutelado comumente por um adulto, responsável por reproduzir um repertório sociocultural no qual os interesses da criança são mediados por interesses particulares quaisquer). Dessa forma, a identidade da criança vai se sedimentando em bases confinadoras e excludentes que se desdobram na visão generalizada “da privação do exercício de direitos políticos de participação das crianças como um fato natural”. (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 121)

Para marcar a ideia não linear de criança a que nos filiamos e partindo da compreensão de que o tema não pode ser desarticulado da perspectiva cultural, como já foi discutido, inspiramo-nos no prisma fenomenológico de pensar a criança enquanto um ser aberto ao mundo, rompendo com modelos unitários de teorias do desenvolvimento humano que, muitas vezes, como afirma Dourado, “parecem revelar uma desconexão da criança de seu mundo; ela é alçada para uma neutralidade, que é inexistente”. (DOURADO, 2019, p. 250) Essa desconexão, para a autora, é carregada de intencionalidade e tem relação direta com o projeto de modernidade imposto por modelos eurocêntricos do século XIX. É por isso que, segundo a autora, os estudos periféricos pós-coloniais e decoloniais³⁶ passam a avançar e subverter a lógica de centralidade europeia e norte-americana.

Assim, o mundo em que essa criança é colocada é o mundo da experiência e das possibilidades, que não encerra o ser, mas abre-se junto a ele. É o mundo onde o ser, segundo Heidegger, “na medida em que existe como ser-aí é desvelado como tal”. (HEIDEGGER, 2008, p. 136) Esse “estar no mundo” ou “ser-aí”, o *Dasein*, é uma base para investigação do ser em sua vida cotidiana, foi criada pelo filósofo alemão e sobre ela discutimos anteriormente para localizar a dimensão fenomenológica da cidade como experiência comum. Seguindo as pistas de Larrosa Bondía (2006), daí nasce a importância de pensarmos a infância não como aquilo que olhamos, mas como aquilo que nos olha e nos interpela.

³⁶ Movimento investigatório nas ciências humanas e sociais que reivindica e questiona o modelo colonizador e hegemônico europeu e norte-americano, trazendo à reflexão as problemáticas econômico-sociais a partir dos próprios territórios periféricos, antes ocupados como colônias no oriente e na África, como Bhabha, Spivak, Hall, Said (DOURADO, 2019).

O alicerce do *Dasein* é, portanto, a existência do ser em sua experiência no mundo, que é única e singular e que todo ser humano tem. A criança, sob a perspectiva heideggeriana é abertura de sentido, lança-se para e com o mundo. E o estar-no-mundo da criança aqui localiza-se na cidade contemporânea e é mediada por coexistências e alteridades. Consideramos que se trata de um “estar-no-mundo”, no sentido de Heidegger (2008), muitas vezes limitante e limitado por um sistema de crenças adulto-centradas e por condições culturais, sociais, políticas e econômicas. Essas condições, por vezes, não permitem à criança reconhece-se nesse mundo enquanto sujeito político. E, nesse processo de “estar-no-mundo”, é, por vezes, invisibilizada ou apartada da construção do modo de vida urbano, que invariavelmente se dá pela dimensão coletiva.

Segundo dados de uma edição do Relatório³⁷ da Organização das Nações Unidas (ONU), publicada em 2018, 55% da população mundial é urbana. De acordo com o *Relatório Situação Mundial da Infância 2012: Crianças em um mundo urbano*, do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a experiência da infância torna-se cada vez mais urbana, sendo que mais de um bilhão de crianças vive hoje em cidades médias e grandes ao redor do mundo, em condições e realidades bastante diversas:

Muitas crianças desfrutam das vantagens da vida urbana, como acesso a serviços educacionais, médicos e de recreação. No entanto, é muito grande o número de crianças às quais são negados os direitos a recursos essenciais, como eletricidade, água limpa e cuidados de saúde – ainda que vivam próximo a esses serviços. Muitas delas são coagidas a trabalhar em atividades que envolvem riscos e exploração. E muitas delas enfrentam a ameaça constante de expulsão, ainda que vivam nas condições mais inadmissíveis – em habitações inseguras e em núcleos superlotados, seriamente vulneráveis a doenças e catástrofes. (ONU, 2012, p. 1)

No entanto, apesar de o referido estudo ratificar que crianças urbanas, frequentemente, apresentam melhores condições de vida do que crianças que vivem distantes dos centros urbanos – especialmente no tocante ao fornecimento e distribuição de serviços como saúde, proteção, educação e saneamento ambiental, condições de habitabilidade e infraestrutura –, contextos urbanos cada vez mais segregadores e desiguais sedimentam e cristalizam realidades distintas de privação de direitos. Assim,

quando estão disponíveis, dados detalhados sobre crianças em áreas urbanas revelam amplas disparidades em taxas de sobrevivência, status nutricional e educação, que resultam de desigualdade no acesso a serviços. No entanto, é difícil encontrar tais informações desagregadas e, na maioria das vezes, o

³⁷ O documento indica projeções para o mundo urbano, que foram atualizadas em maio de 2018 na edição do *World Urbanization Prospects*. Disponível em: <https://population.un.org/wup/>.

desenvolvimento é planejado com base em médias estatísticas, assim como a alocação de recursos. Como consequência, crianças que vivem em núcleos urbanos informais e em bairros pobres são excluídas dos serviços. (ONU, 2012, p. 2)

Assim, entendemos que o ser-no-mundo das infâncias urbanas é pautado por diferentes formas de reprodução de desigualdades, segregação e violência simbólica³⁸, que objetivamente condicionam os vínculos e formas de experimentar a cidade. Contudo, na construção da tese, procuramos nos alinhar à essência desse “ser-no-mundo”, o qual se abre à possibilidade da cidade como experiência comum e coletiva. Portanto, como lugar em que a presença da criança é fundamental; que se abre à criança como meio constante de aprendizado; que demanda atenção e reconhecimento das alteridades e formas variadas de interação social, pois é o espaço genuíno da copresença. Assim, a nossa categoria “criança” é formada por espaços, subjetividades, experiências, vivências, reflexividades. É, portanto, uma construção multiforme

2.4 Da relação criança-cidade

Conforme discute Cruz (2008), a partir das estruturas simbólicas reconhecíveis, como comércio, vizinhança e ruas, dentre outras, a criança – e o “ser-no-mundo” – entende a estrutura simbólica de onde vive. Piaget (1998), tratando da importância da vivência da criança com o lugar, chama atenção ao desenvolvimento do sentimento de pertença, possível a partir do conhecimento e reconhecimento cotidiano dos diferentes espaços que compõem esse lugar. Esse sentimento de pertença se aproxima das reflexões de Márcia Tiburi (2017), que considera que a formação do que podemos chamar de subjetividade passa pelo crivo da experiência, significa não apenas “a forma própria de ser de cada um”, mas “o que cada um vive na pele”. (TIBURI, 2017, p. 25)

É possível encontrarmos bases dessa perspectiva em François Dubet (1994) e sua sociologia da experiência, quando ele reflete sobre o sujeito e sua formação a partir de interações nos processos sociais, que resultam na subjetividade do ator e sua reflexividade.

O princípio basilar, portanto, da relação criança-cidade passa pelo entendimento da ideia de subjetividade. Este princípio está primordialmente assentado nas experiências que a criança carrega dentro de si (suas subjetividades), as quais ela constrói socialmente no seu cotidiano, a partir do que apreende do espaço e das marcas que imprime a esse espaço. Nessa

³⁸Violência simbólica é um conceito social elaborado por Pierre Bourdieu, que consiste em entender que o corpo pode ser violentado sem contato físico, o que pode provocar prejuízos psicológicos e morais a esse corpo e, ao mesmo tempo, pólo ativo em que operam mudanças constantes.

perspectiva, a construção do sujeito inscreve-se em pelo menos dois contrapontos sobre o fundamento do indivíduo contemporâneo, os quais entendemos ser relevantes na sociologia do sujeito:

a contradição entre, de uma parte, o nascimento do indivíduo democrático, produto do século das luzes e da ciência moderna e, de outra, a crença de cada indivíduo em estar no princípio da criação do seu próprio mundo [...] esta crença no indivíduo autônomo é uma ficção que produz o real. Ela estrutura as mentalidades e as ações do indivíduo, ela reforça o processo de individualização e a contradição entre os diferentes esquemas interiorizados que conduzem o indivíduo a operar escolhas a partir de elementos que o determinam [...] é nessa bricolagem ordinária das determinações que a liberdade do indivíduo pode se expressar. (GAULEJAC, 2005, p. 66)

Assim, por um lado, a relação criança-cidade é pautada por aspectos subjetivos e pelo elemento físico, que é “carregado de vida e de particularidades das pessoas que nele vivem e que, por sua vez, está diretamente ligado ao componente subjetivo (LIMA, 1989); por outro, é marcadamente definida pela ideia de espaços “adequados” (lugares especializados) e “inadequados” (espaço público) a crianças, os quais costumam ser associados diretamente a sentidos de segurança, controle e vigilância. De acordo Lansky (2012), essa distinção/binômio é bastante comum nas sociedades ocidentais.

Os ditos espaços especializados – resposta do urbanismo moderno ao processo de “departamentalização” e funcionalidade da vida urbana especialmente fundada pelo processo de desenvolvimento industrial do século XIX, recebe crítica veemente de Jacobs (2000), que observa que os espaços específicos (moradia, lazer e criança, por exemplo) tendem a minar com as possibilidades de convívio social e interações diversas importantes ao cotidiano da criança. A autora valoriza, assim, a informalidade que oportuniza a apropriação pelas crianças de áreas imprevistas.

O século XX mostra como as diretrizes do modernismo puderam incrementar, ao longo do tempo, uma lógica funcionalista que foi dando à cidade um contorno que afasta a criança do convívio comum. Essa observação é encontrada em Müller & Nunes:

os urbanistas do século XX, alimentados pelas teses do modernismo defendidas por Le Corbusier, condenaram as ruas, substituindo-as pelos ‘corredores’ da cidade funcional onde tudo seria autônomo: morar, trabalhar, recrear, circular; cada função em seu lugar. (MULLER; NUNES, 2014, p. 140)

Os autores vão além, trazendo ao debate que tal modelo deu um tom hostil às ruas, também pela transformação desses elementos estruturantes da trama urbana em lugares desertos, “inóspitos ao convívio, padronizados, desinteressantes. Ainda são frutos desse

modelo funcionalista os bairros homogêneos, os condomínios isolados, os *shopping centers*, as autopistas, os elevados e a ausência de calçadas”. (MULLER; NUNES, 2014, p. 141)

Assim, para Jens Qvortrup (2015), a construção de uma rede de proteção no entorno das infâncias contemporâneas diz muito a respeito das expectativas sociais que as consideram “incapazes” e, com isso, reforça o discurso de que elas precisam ser protegidas a todo custo. A presença ameaçadora de automóveis na cidade, por exemplo, tem pautado essa rede de proteção e, “ao mesmo tempo, o tráfego é também uma ameaça ao direito de ir e vir das crianças e a seu acesso legítimo às áreas urbanas – onde elas, de fato, vivem como cidadãs”. (QVORTRUP, 2015, p. 14)

Müller & Nunes (2014) discutem outros aspectos importantes ao debate da criança na cidade, que dialogam com a questão retratada acima. Os autores trazem a ideia de como as ruas dos centros das grandes cidades brasileiras são hostilizadas, “além do mais, no Brasil, as ruas das médias e grandes cidades nos remetem, por vezes, a uma ideia de violência, estabelecendo uma ruptura entre a esfera pública e a esfera privada”. (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 654)

Voltando a Qvortrup (2015), a qualidade dessas infâncias cercadas de preocupações é afetada na medida em que as crianças deixam de ter experiências que se qualificam como oportunidades de conhecer a cidade, o bairro, a história do lugar. As possibilidades de criar intimidade com o mundo ao seu redor podem oferecer todo um repertório de experiências e vivências. Negar a presença das infâncias na cidade é uma via usual de “solucionar” conflitos no espaço público que possam “ameaçar” a proteção da criança, mas com isso a invisibiliza. Por outro lado, a negação da criança na cidade também é uma negação das experiências da criança na cidade.

Destaque-se também que, dessa privação, emerge o cerceamento do próprio direito à cidade, no sentido proposto por Harvey (2013), que é basicamente “saber que tipo de cidade queremos como uma questão que não pode ser dissociada de saber que tipo de vínculos sociais, relacionamentos com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos nós desejamos” (HARVEY, 2013, p. 13) e possibilitamos à criança.

A relação criança-cidade vai além de uma visão crítica sobre os problemas de ordem ambiental e atitudes pró-ambientais. Dessa aproximação é possível proporcionar uma maior percepção quanto ao comportamento do tempo, à mudança da natureza (as diferentes paisagens urbanas na cidade) e ao interesse em conhecer a riqueza de patrimônios históricos, culturais, arquitetônicos e paisagísticos na cidade. Assim, a criança que vivencia o meio ambiente urbano pode melhor entendê-lo, compreendendo como ele se organiza, e, assim,

pode ajudar a transformá-lo de forma sustentável. Importante ressaltar aqui que o meio ambiente urbano não é compreendido de forma isolada, já que compõe o conceito de meio ambiente.

No sentido de contribuir para a reflexão da importância de trabalhar a questão do meio ambiente urbano além do prisma que se limita ao debate da preservação/proteção dos recursos ambientais, mas que considere o ambiente construído pela apropriação e produção do urbano e do ambiente é que

esta abordagem, dentro de uma perspectiva integrada da complexidade social e espacial, introduz a produção da degradação do meio ambiente no seio da discussão do espaço geográfico apreendido na apropriação vivida da experiência cotidiana, e não apenas como meio ambiente, quando perde suas substâncias e significados. (PENNA, 2002, p. 213)

Ainda de acordo com o autor, elementos que se inserem na questão urbana – como a problemática habitacional, o crescimento e a expansão urbana, dentre outros – são dimensões da realidade urbana que têm sido tratadas isoladamente, cristalizando uma dicotomia ao serem abordadas fora da questão da produção social do espaço e da natureza. Assim, é necessário entender que a questão urbano-ambiental é fruto da intervenção da sociedade sobre a natureza e precipita as contradições do modo de produção capitalista, consumo insustentável e formas insurgentes de apropriação da cidade por contrarracionalidades que entram em choque com o capitalismo. Portanto, vincular a problemática urbano-ambiental por intermédio de ações emancipatórias de apropriação do espaço público é superar dicotomias e, mais ainda, aprender e produzir conhecimento a partir da cidade. Destarte, é importante compreender que o meio ambiente da cidade, seja ele construído ou natural, é um espaço que possui, não raro, ocupação política intencional, tanto pelo Estado quanto pela sociedade.

O processo desordenado de urbanização das cidades brasileiras concorre cada vez mais para uma maior agressão ao meio ambiente, “à qualidade de vida e ao patrimônio cultural, contribuindo para descaracterizar o espaço urbano e acirrar uma profunda crise de identidade urbana”. (SILVEIRA; BONATO, 2008, p. 2) Assim, o acesso aos recursos naturais e à qualidade ambiental nas cidades é categoricamente marcado pela desigualdade social nas variadas escalas urbanas:

se as práticas sociais estão arraigadas em valores, tradições e costumes, que se diferenciam em função do nível de renda, instrução e trabalho, logo os ambientes urbanos se diferenciam quanto às formas de apropriação e utilização do espaço público. (COSTA, 2000, p. 13)

Esse certo “apagamento” da criança na cidade pode ser compreendido através do fundamento sociológico não convencional elaborado por Boaventura de Sousa Santos (1997, 2004), conhecido como *sociologia das ausências*. Esta pode ser uma via de reflexão para entender como o discurso pode se tornar frágil quando ele se fecha ao diálogo, ou seja, nega o outro. A *sociologia das ausências* pretende identificar como acontece o desperdício das experiências. De acordo com Santos, (2004) é possível torná-las presentes significando-as como alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade pode ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas podem ser objeto de disputa política.

De acordo com Barros e Silva³⁹ (2018), o espaço público urbano é, além de tudo, um dispositivo de manifestação dessas alternativas, é uma superfície que torna visíveis (presentes) as experiências que de outro modo estariam ocultas (ausentes):

Podemos aqui inverter as noções comuns de superficialidade e profundidade. No senso comum, por exemplo, dizemos ser necessário “aprofundar” uma reflexão ou discussão, enquanto que “manter-se na superficialidade” de uma questão significa restringir-se aos seus aspectos mais visíveis e não-significativos e, assim, não abordar os aspectos mais relevantes. Em se tratando de espaço público, o raciocínio é outro: a visibilidade é relevante. Estar na superfície é importante para que se possa ver, saber e conhecer. No espaço público de nossas cidades podemos de fato ver e comprovar (para que cada um interprete a seu modo) o quanto a criatividade e a necessidade podem gerar novas atividades econômicas (comércio ambulante, por exemplo), mas também o quanto as contradições sociais podem gerar formas precárias de uso e apropriação do espaço (moradores sem-teto). (BARROS; SILVA, 2018, p.8)

Nesse caso, um discurso que sustenta que a rua é perigosa e não é lugar de criança e que a criança deve ser “protegida” do espaço público, dos perigos da cidade e dos conflitos iminentes a ele é um discurso que invisibiliza a criança. É um discurso, portanto, que se esforça em justificar a exclusão da circulação/presença infantil no/do espaço público da cidade, da sua participação nas tomadas de decisão que incluem o planejamento urbano e a vida coletiva.

Em sua dimensão política, o espaço público materializa na escala local a *sociologia das ausências*, de Sousa Santos, dando visibilidade às ausências e transformando-as em presenças. Nos últimos anos, experiências de luta por direitos civis, econômicos, sociais, ambientais, dentre outros com base nos princípios de democracia e justiça social, ganharam força ao redor do mundo, através dos movimentos sociais urbanos. Contudo, vale observar

³⁹Artigo disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/19.220/7124>

que, dentre os atores desses movimentos, não estão representados todos os grupos da sociedade. Conforme analisam Dias & Ferreira, debruçando-se sobre o contexto brasileiro e sua sociedade urbana, nota-se uma espécie de “não movimento social”, em que os atores, embora representem uma parte expressiva da sociedade e

necessitem que a cidade contribua para seu desenvolvimento e da sua cidadania, não participam desses processos de mobilização social. Trata-se de um dos grupos sociais mais vulneráveis e excluídos da história: as crianças. (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 119)

Assim, fazendo um paralelo com o isolamento social provocado pela pandemia, as crianças vivem historicamente à margem dessas disputas, vivem na borda desses processos, ou seja, estão, de alguma forma, apartadas dessas discussões. Parte disso é reflexo do desdobramento da ideia de que o espaço público nas cidades brasileiras se constituiu a partir da indiferença. Em oposição ao espaço doméstico, a casa, de onde as coisas e as pessoas da rua são vistas com reserva, até mesmo com desprezo. Como observa Da Matta,

na rua a vergonha da desordem não é mais nossa, mas do Estado. Limpamos ritualmente a casa e sujamos a rua sem cerimônia ou pejo... Não somos efetivamente capazes de projetar a casa na rua de modo sistemático e coerente, a não ser quando recriamos no espaço público o mesmo ambiente caseiro e familiar. (DA MATTA, 1997, p. 55)

2.5 Espaço público, cotidiano e convivência

De acordo com Loth & Coelen, desde a Antiguidade, o espaço público conecta criança e aprendizado:

a pedagogia existia nesse período exclusivamente no espaço público [...] o “*paidagogos*”⁴⁰ se encarregava de acompanhar as crianças de casa até a escola, ida e volta, através do espaço público. Pedagogia significa originalmente metodologia de acompanhamento das crianças através do espaço-público. (LOTH; COELEN, 2015, p. 107)

O processo de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, é mediado pelo espaço público

⁴⁰ Francisco Cambi explica que a figura do pedagogo figurava na Grécia antiga um papel importante da vida social, como “diretores da vida espiritual e mestre de almas, verdadeiros protagonistas da formação juvenil, basta pensar em Sócrates”. (CAMBI, 1999, p. 49)

e emerge especialmente do cotidiano das relações a partir da experiência. Aqui cabe pontuar o fator marcadamente formativo do espaço público na mediação do aprendizado e do conhecimento. E essa noção tende a atravessar toda a argumentação construída até aqui, que se fundamenta na ideia de espaço público enquanto espaço de aprendizado, no sentido de que a dimensão educativa da cidade seja naturalmente compreendida como parte essencial da formação da criança, já que “o espaço público é tanto espaço de ensino, quanto espaço de aprendizagem e espaço da vida”. (LOTH; COELEN, 2015, p. 109) Assim como a contemporaneidade ou a pós-modernidade, para alguns autores, o sujeito, desloca sua identidade numa construção contínua, também o espaço público torna-se um contexto fundamental de desenvolvimento e aprendizado contínuo da criança (HALL, 1999).

No campo temático das ciências sociais, ao contrário das concepções correntes do urbanismo, o conceito de espaço público não se confunde com o de espaço urbano de natureza pública. Esse entendimento reforça a ideia da relação seminal entre espaço e poder, como *locus* de pertencimentos com múltiplas possibilidades de vínculos e atribuições de significados. Assim, a noção espaço público aqui utilizada se refere, amparando-se na análise de Leite,

a uma categoria analítica da sociologia que o vê como um espaço interativo construído a partir das interfaces entre espaço e ação. Embora se constitua no espaço urbano, é possível entender o espaço público como algo que ultrapassa a rua; como um conjunto de práticas que se estruturam num certo lugar. Como espaço social, um espaço público não existe a priori apenas como rua (que, ao contrário, é sempre rua, vazia ou não), mas se estrutura pela presença de ações que lhe atribuem sentidos [...] o espaço público como uma categoria sociológica constituída pelas práticas que atribuem sentidos diferenciados e estruturam díspares lugares, cujos usos das demarcações físicas e simbólicas no espaço os qualificam e lhes atribuem diferentes e assimétricos sentidos de pertencimento, orientando ações sociais e sendo por elas delimitados reflexivamente. (LEITE, 2010, p. 84)

Com efeito, contíguas aos contornos do espaço público, encontram-se necessariamente vinculadas às articulações que importam orientações sociais, econômicas e culturais, envolvendo, nesse sentido, necessariamente o sujeito, seus desejos e interações, ou seja, espaço e ação. Cabe aqui pontuar, então, que, por um lado, a própria ideia de apropriação do espaço público é movida por desejo e necessidade atrelados às práticas que dão sentido a ações de pertencimento; por outro, de acordo com Vogel, as apropriações podem cumprir “mecanismos de defesa e superação da população aos modelos urbanísticos impostos pelos planejadores”, (VOGEL, 1995, p. 16) que podem ser revestidos de criatividade e transformação de sentidos de pertencimento.

Para Milton Santos, essa ideia é marcadamente expressa pelo caráter relacional do espaço, que é entendido como um híbrido: não como coisa ou sistema de coisas, senão como uma realidade relacional por excelência - coisas e relações conjuntamente. A esse respeito, o autor elabora uma noção sofisticada de espaço:

Eis porque sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho. Não é o espaço, portanto, como nas definições clássicas de geografia, o resultado de uma interação entre o homem e a natureza bruta, nem sequer um amálgama formado pela sociedade de hoje e o meio ambiente. O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento. (SANTOS, 1988, p. 57)

Numa linha congruente, Löw (2013) analisa a superação da ideia de espaço na contemporaneidade, em que “não é mais como um recipiente rígido que existe independentemente das condições materiais, mas o espaço e o mundo do corpo [...] estão entrelaçados”. (LÖW, 2013, p. 34) Podemos compreender, dessa forma, que, através da necessidade de movimento, a construção espacial é permanentemente fluida.

O espaço nasce sempre a partir da noção de tempo. No momento em que o sujeito se conecta a objetos, a ações, em um processo de síntese que agrupa bens sociais ou seres vivos, o espaço se constitui. Quando da percepção ou memória do sujeito em relação a uma experiência vivenciada, também. Assim, alguns espaços surgem a partir de arranjos construtivos ou surgem naturalmente outros a partir do posicionamento de pessoas. (BARROS, 2017) Através de espaços são realizadas inclusões e exclusões, por exemplo. Assim,

pode-se entender espaço como sendo um ordenamento e uma ordem relacional de bens sociais e seres vivos em lugares, porque o espaço tanto surge como resultado de ações (no processo de organizar, ordenar) como produz uma ordem, por exemplo na integração e exclusão ou no posicionamento (de pessoas ou coisas). Um lugar, diferentemente do espaço, é uma localização única, normalmente marcada geograficamente e com um nome. O espaço, ao contrário, é um ordenamento e uma ordem com base em um processo de conexão (“trabalho de síntese”) e – com exceção de conexões virtuais – em uma prática de posicionar elementos (“*Spacing*”). Consequentemente, o espaço é um híbrido de condições materiais e usos sociais. Os espaços não são base ou contexto de ações, mas são estruturas constituídas em processos sociais de percepção ou de posicionamento, garantidas por regras e inseridas em instituições. (LÖW, 2013, p. 129)

O espaço é, portanto, naturalmente propício para a formação, a prática da liberdade e a provisão de diálogo, (MIRANDA, 2013) é categoria analítica que pode se conectar como base de formação do conhecimento. Podemos fazer alusão às formulações de Harvey (2013), que evoca as funções urbanas como formadoras de um “sítio favorável” à ação política, o qual ele situa no campo das lutas e práticas de movimentos sociais.

À luz das perspectivas traçadas, a discussão que esta pesquisa traz sobre espaço público será aqui empreendida a partir da ideia de que essa categoria é movimentada por ações, sentidos e práticas. Então, compreendemos que, para acontecer de fato o espaço público, este precisa ser atravessado por esse conjunto de arranjo social – seja física, seja simbolicamente. Fazendo coro a essa abordagem de espaço público, os estudos empíricos com crianças na cidade numa perspectiva etnográfica de Lansky marcam como a coexistência de elementos se justapõem na formação do espaço:

Poderia considerar que, no local pesquisado, a copresença era caracterizada pela simultaneidade entre tensão e descontração, pela luta e pelo jogo entre classes e entre gerações. Homens, mulheres e crianças experimentavam a vida e o espaço público demarcado por algumas das características presentes em outros locais, mas que, combinados aqui, se tornavam únicos. Para além da tendência ao isolamento, própria do mundo urbano contemporâneo, segregação e a interação aqui se expressavam simultaneamente. (LANSKY, 2012, p. 153)

Assim, as formulações de Massey (2008) se alinham também ao nosso trabalho na medida em que sugere uma leitura alternativa de espaço, assinalando que

Primeiro, reconhecemos o espaço como produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno [...]. Segundo, compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos. Terceiro, reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações-entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de histórias-até-agora. (MASSEY, 2008, p. 29)

Assim, distantes das representações estáticas, totalizadoras e homogeneizantes, marcamos aqui os contornos de espaço, ao tempo que nos apoiamos na perspectiva de espaço

como a abertura para o futuro e para a política (MASSEY, 2008), um espaço que passa pelo reconhecimento das múltiplas alteridades dos sujeitos em suas trajetórias, experiências e subjetividades. Contudo, entendemos que esse sentido atravessa a construção da condição humana do comum, como já discutimos anteriormente, remetendo a reflexões das tramas de relações indicadas por Hanna Arendt (2000). John Berger afirma que "é o espaço e não o tempo que nos esconde as consequências" (BERGER, 1974, p. 40) e, com isso, sinaliza como o espaço, em suas práticas e relações, envolve o tempo. Doreen Massey (2005) usa o termo "*untaiming*" para enfatizar a dialética do espaço e do tempo, critica a investigação que se mantém no binário em que "cada imaginação *pura*, por si só, domina o espaço". (MASSEY, 2005, p. 86)

De acordo com as reflexões de Milton Santos (1996;1997) a respeito das dimensões do cotidiano, a condição de estar junto e habitar o mesmo espaço provoca transformações na espacialidade, na corporeidade e na individualidade. Trazendo essas dimensões para a cidade como "experiência comum", como esse espaço de "co-habitação" de que fala o autor, entendemos que o cotidiano carrega possibilidades de mudanças tanto no campo da imaterialidade – o que Santos classifica como "psicosfera", que está presente na relação entre objetos e ações e que nos afeta – como no campo da materialidade – por ele designada como "tecnosfera". Assim, é possível entender as possibilidades transformadoras que se assentam nesse espaço:

no cotidiano é resgatada a razão de viver por meio da contrapartida à racionalidade hegemônica. O mundo do cotidiano é o espaço que limita essa racionalidade e cria outras, tão diversas quantos são os lugares da existência humana. O cotidiano pressupõe uma busca por política, que resulte numa convergência de múltiplos interesses. Por isso, a vida cotidiana abarca várias temporalidades diferentes que se instalam em cada lugar, o que permite vislumbrar uma vivência compartilhada e solidária. A globalização anuncia que o mundo real busca uma homogeneização empobrecedora, mas esbarra no universo do cotidiano, no mundo da diversidade criadora. (SANTOS, 1997, p. 45)

Outro aspecto importante trazido pelo autor sobre as dimensões do cotidiano como mundo das alteridades e da diversidade criadora consiste nas implicações espaciais e temporais, assim elucidadas:

O cotidiano supõe o passado como herança e o futuro como possibilidade. O presente é este embate entre o passado e o futuro, a existência de um passado irreversível e de um futuro que oferece alternativa pelo simples fato de que ainda está por vir. O passado e o futuro carregam a necessidade e a

liberdade, carregam o que somos e o que queremos ser, a dificuldade de se afirmar no mundo e no lugar e a esperança de construir outras possibilidades de existência no lugar e no mundo. (SANTOS, 1996, p. 11)

No entanto, o autor discute que, justamente na dimensão do cotidiano como “espaço da escassez”, é possível materializar desejos, anseios e necessidades de mudança que, por vezes, são espelhados no ato de reconhecer-se no outro:

A escassez de um pode ser a mesma escassez do outro. É nessa percepção que nascem a compaixão, a solidariedade, a compreensão das dificuldades do outro a partir de sua própria dificuldade, o sentimento de pertencer ao mesmo lugar e ter as mesmas carências e anseios. Assim, a alteridade no lugar favorece a criação de múltiplas possibilidades e identidades. Quanto mais diferentes forem as pessoas, mais ideias de mundo poderão frutificar. (SANTOS, 2000 p. 39)

Nos fundamentos do conhecimento da vida cotidiana presentes na obra *A construção social da realidade*, (1985) de Berger & Luckmann, podemos encontrar pontos de interseção com as formulações de Milton Santos. Para os dois sociólogos, a vida cotidiana se dirige diretamente a uma construção diária, de relação constante entre objetivações, subjetivações e temporalidades, que pode se apresentar em uma realidade interpretada pelos homens e suas intersubjetividades (as quais podemos entender especificamente como o aspecto imaterial do cotidiano em Milton Santos, a “psicosfera”). Berger & Luckmann entendem, nesse sentido, que

O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é o mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 36)

Berger & Luckmann (1985) ainda avançam juntos, numa linha bastante congruente à de Milton Santos, sobre o aspecto corporeidade e interação social possível no mundo cotidiano:

A realidade da vida cotidiana está organizada em torno do “aqui” de meu corpo e do “agora” do meu presente, assim como apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com o outro [...]. É também uma reflexão sobre mim mesmo, tipicamente ocasionada pela atitude com relação a mim que o outro manifesta. É tipicamente uma resposta “de espelho” às atitudes do outro. (BERGER; LUCKMANN, p. 39-40)

Ainda que os chamados Novos Estudos Sociais da Infância se distanciem teoricamente de “marcadores” biológicos e obliterem, com isso, o “enquadramento” estrito de infância

como classe etária, consideramos a perspectiva da convivência social a partir da “biologia do conhecimento”, que se conecta diretamente à ideia de cotidiano discutida neste trabalho, e propomos uma discussão que pode ser interessante à temática sobre a qual esta tese se debruça.

De acordo com Humberto Maturana⁴¹ (1998), o conhecimento é processualmente construído ao longo da vida. Nesse percurso do desenvolvimento humano, a educação é um movimento transformador, que não pode prescindir da copresença. Maturana apresenta algo que nos parece fundamental para contribuir com a tese, que é o fator convivência na formação da criança, o qual é possível na dimensão do cotidiano proposta por Santos. (1996, 1997) A convivência de que fala Maturana em sua teoria biológica do fenômeno social nos convida a colocar uma lente de aumento sobre esse vínculo.

Maturana, na obra *Emoções e linguagem na educação e na política* (1988), fala da importância do encontro na história evolutiva social do ser humano. É a possibilidade da convivência que nos abre ao domínio do que Maturana chama de “coordenações consensuais de conduta⁴²”, através de uma emoção fundadora particular: o amor⁴³. E, para que o processo emotivo ocorra, o autor coloca a necessidade dessa emoção fundadora, sem a qual a convivência linguística e as interações entre os seres não seriam possíveis. Assim, é “a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”. (MATURANA, 1998, p. 22)

O autor considera limitante, portanto, a ideia geral de que nós, seres humanos, somos “regidos” pela razão. Esse condicionamento nos impediria de ponderar que “biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações” (MATURANA, 1998, p. 16) e não o inverso. Assim, vejamos:

⁴¹ Biólogo e filósofo chileno que instituiu a “biologia do conhecimento”, desenvolveu e aprofundou o conceito de *Autopoiese* ou *autopoiesis*, que significa “criação”, junto ao também biólogo e filósofo Francisco Varela na década de 1970. O conceito designa a capacidade dos nós, seres vivos, nos produzirmos a nós próprios. Assim, segundo esta teoria, “um ser vivo é um sistema autopoietico, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares (processos) em que as moléculas produzidas geram com suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu.” Essa construção conceitual foi bastante difundida nas décadas seguintes e passou a ser utilizada por diversas áreas do conhecimento até chegar no campo das ciências sociais (<https://www.wikiwand.com/pt/Autopoiese>).

⁴² Segundo Maturana, é no nosso modo de vida que surgem as coordenações consensuais de conduta, que vêm da linguagem e da aceitação do outro, da convivência, da intimidade, então, se “as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência, as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência”. (MATURANA, 1998, p. 22),

⁴³ Maturana explica o uso da palavra amor, por ser a que usamos na vida cotidiana “para nos referirmos à aceitação do outro ou de algo como um legítimo outro na convivência (MATURANA, 1988, p. 67).

não existe um fundamento transcendental racional independente do que fazemos como seres vivos, ou seja, sendo a emoção nossa constituição biológica primária, como seres vivos, é ela a criadora de nossa razão e nossas ações no mundo – e não o contrário. É através das emoções que podemos ter uma ação diferente neste mundo. (NAPUTANO; JUSTO, 2018, p. 738)

Os estudos de Maturana mobilizam dois movimentos: o primeiro diz respeito ao fato de ao longo dos séculos o desenvolvimento humano estar intimamente relacionado ao desenvolvimento do cérebro, da linguagem e sua conexão com o fator emocional - que é, ao mesmo tempo, o elo que determina as nossas ações cotidianas, permitindo-nos a convivência social com o outro e com o meio, e base responsável por nossa condição evolutiva. O segundo movimento refere-se à compreensão de que a convivência humana, com todas as ações que constituem o outro como um ser social legítimo, tem suas bases fincadas na aceitação de si e do outro, como também no respeito por si e pelo outro. E isso requer reconhecimento das alteridades na experiência comum, que é a cidade.

A reflexão sobre a importância do encontro para o desenvolvimento humano é trazida também pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (2000), quando ele nos fala que a copresença ensina a diferença. E por Paulo Freire, quando ele afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam mediatizados pelo mundo”, (FREIRE, 1987, p. 39) colocando o encontro entre nós mesmos, o outro e o mundo como um caminho de aprendizado que pode ser libertador. Mas, quando esse outro é a criança e esse meio é a cidade, sob quais perspectivas pode acontecer essa convivência? Nós, adultos, pensamos a criança no mundo como um outro legítimo de que fala Maturana? Quando as crianças são confinadas e apartadas em espaços especializados, por exemplo, é estabelecida uma lacuna, um hiato no sentido de convivência proposto por Maturana, porque elas passam a coexistir entre pares em movimentos ajustados pelo adulto, que pressupõem controle e vigilância.

Configura-se, assim, pelas articulações e inter-relações tecidas, que a convivência e o encontro com o outro na dimensão do cotidiano pode oferecer à criança uma diversidade de compartilhamentos sociais e culturais. Por isso que espaços especializados podem ser entendidos como um desperdício da experiência, no sentido proposto por Sousa Santos (2004), por exemplo. Assim, a convivência significa basicamente vida em comum. Na medida em que a convivência resulta em variadas coexistências, culturas e fatores identitários, alteridades, tais como idade e gênero, (FERNÁNDEZ-MARTORELL, 2009) ela também reflete as diferentes formas de convívio na cidade. A convivência possibilita a heterogeneidade sob a qual podemos compreender os processos de invenção e transformação da vida social.

2.6 Cidadania infantil

A cidadania infantil, categoria sobre a qual vamos discurrir a partir de agora, revela-se como essencial para que a criança possa se colocar diante da realidade e transformá-la. Assim, nos ancoramos em Sarmento, Soares & Tomás (2004), quando discutem que a cidadania da infância se assenta sobre três bases: política, organizacional e íntima. Essa ideia tem como fundamento a interação social, que pode ser um importante contributo para uma educação transformadora (nos termos de Paulo Freire), ocupada em desenvolver tanto uma cidadania infantil, quanto o caráter de indivíduos mais solidários. Esse caráter encontra fôlego nas pesquisas de Dias & Ferreira, que afirma que a cidadania/educação que transforma

deve ser exercida por toda a sociedade nos seus diversos âmbitos: na família – não só nuclear, mas também a mais extensa –, na comunidade, incluindo os grupos culturais, de amizade e vizinhança, em que o indivíduo se vê inserido, participe, compartilhando uma herança cultural. (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 122)

Os estudos de Fusari (2002), numa perspectiva mais política da cidadania infantil, apontam que políticas públicas em consonância com a sensibilização social despertam a cidadania infantil. No entanto, em geral, as crianças não são envolvidas em processos de participação social, em decisões que determinam o planejamento, desenho e distribuição de equipamentos para recreação e lazer, como áreas verdes. Apesar de questões como qualidade dos espaços públicos e das áreas verdes urbanas, assim como a segurança das ruas e a qualidade do ar, terem efeitos diretos e adversos sobre a vida delas (ONU, Relatório da Situação Mundial da Infância de 2012).

No entanto, a cidadania infantil deve ir além do espectro da participação social da criança na construção coletiva da cidade. Ela atinge o direito de ir e vir, de brincar no espaço público, por exemplo. Conforme observa Lansky:

Na 5ª Conferência Internacional *Child in the City*, ocorrida em Florença, em 2010 – da qual participaram pesquisadores, gestores do setor público, representantes do terceiro setor e do mercado –, grande parte das discussões sobre as relações entre a cidade e a criança se baseou no programa da UNICEF, *Child Friendly Cities*. Esse programa propõe mecanismos e parâmetros para que o estabelecido na Convenção Internacional do Direito da Criança, que teve como reflexo a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil, fosse implementado nas cidades. Nesses documentos são estabelecidos conceitos de cidadania e, em especial, noções sobre criança cidadã e seus direitos, entre eles aqueles que refletem noções de usos dos espaços urbanos como direito, tais como o de “ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários” e “brincar, praticar esportes e divertir-se” (LANSKY, 2012, p. 25)

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a cidadania é elemento fundante para a educação de crianças e jovens no Brasil. E, se entendemos a cidade como meio, agente e conteúdo, vislumbramos a importância política desta via também a partir da escola. A cidadania infantil figura-se essencialmente em valorizar a experiência da criança com o espaço público da cidade, de forma a “enriquecer a nossa relação com o mundo”. (SANTOS, 2004, p. 108) Isso porque o espectro da educação nesse processo é fundamental para a formação plural da criança e para o resgate de valores com base na solidariedade, dos quais tanto tem se esvaziado o mundo contemporâneo, levando à perda do valor das relações pessoais na sociedade. (MORIN, 1991) A esse respeito, a sociedade atual, segundo as formulações de Bauman, (2001) segue um movimento crescente de individualismo que confina e isola as pessoas do encontro, da convivência na cidade.

Contudo, considerando a potência da cidade como experiência social e coletiva que contribui para a formação da cidadania infantil, Lansky (2012) considera que

em especial as ruas, praças e parques, tornam-se contextos privilegiados de investigação por apresentarem, de modo visível, os distintos modos de viver a infância e o papel dos espaços na formação, na aprendizagem da cidadania, além do potencial de mudança que encerra, em especial nas cidades grandes brasileiras, como Belo Horizonte, caracterizadas pela desigualdade. (LANSKY, 2012, p. 287)

Assim, identificamos uma cidadania infantil possível na contemporaneidade a partir da relação criança-cidade em Sarmiento (2018), que relaciona seis fatores ativadores dessa aproximação. O primeiro fator, a personalização, conforme Sarmiento, ocorre quando se atribui valor simbólico ao espaço: “as crianças continuamente investem de emoção e significado os espaços que habitam, transformam-os em lugares, no sentido em que lhe atribuem valor próprio, repleto de memórias, sentimentos e significações íntimas”. (SARMENTO, 2018. p. 237)

O segundo fator, o *affordance* – termo em inglês oriundo da Psicologia Social sem tradução clara para o português –, seriam as propriedades dos objetos ou do contexto ambiental as quais podem ser percebidas pela criança e das quais ela pode se apropriar. O autor destaca que esse fator é útil para ajudar na compreensão dos vínculos da criança com o espaço urbano, “seus elementos constitutivos (edifícios, ruas, jardins, veículo, equipamentos, etc.) oferecem diferentes oportunidades perceptivas a crianças e adultos” (SARMENTO, 2018. p. 237). Se o espaço público pode disparar *affordance* positivo, as apropriações significam maiores possibilidades de autonomia na cidade. O próximo elemento, a experiência, vem especialmente das oportunidades de autonomia de circulação das crianças na cidade.

Sarmiento (2018) coloca a experiência como o terceiro aspecto da cidadania infantil, entendendo a cidade como possibilidade de conhecimento e aprendizado para a criança. O autor sugere que, se a cidade pode estar a serviço de experiências confinantes e vazias, como as proporcionadas pelos ambientes de shoppings,

ela pode também ser o local da experiência infantil, pela potencialidade das formas de descoberta e conhecimento que propicie. Pode sê-lo, seja por efeito da transgressão pelas crianças dos limites impostos [...], seja por políticas públicas que favoreçam o desbravamento, pelas crianças, dos percursos físicos e simbólicos que se delineiam na cidade. (SARMENTO, 2018, p. 238)

Utilizamos, com isso, a ideia de experiência de Jorge Larrosa Bondía, considerando-a como aquilo que “nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca”, (BONDÍA, 1998, p. 154) conceito que se conecta com a ideia de experiência de Walter Benjamin (1985)⁴⁴.

A possibilidade do encontro e das convivências intergeracionais é o quarto fator que pode fomentar a cidadania infantil a partir das trocas possíveis que a cidade pode oferecer. Dentre as diversas formas de promover a intergeracionalidade no espaço público, Christensen & O’Brien (2003) destacam a possibilidade de um redesenho urbanístico das ruas e das praças, a criação de zonas livres de automóveis e a contínua abertura para negociação da vida em comum na cidade.

O penúltimo fator posto por Sarmiento (2018) como elemento que estimula a cidadania infantil é a participação. A possibilidade de acordar e negociar as formas de uso dos espaços públicos com a criança pode ser materializada, além de ser um direito consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança. O autor alerta que,

mesmo afastadas da ação política direta, nomeadamente pelo fato de estar interdita às crianças a possibilidade de, nas democracias liberais, serem agentes políticos ativos, isto é, poderem votar e serem eleitas para órgãos de representação, elas não deixam de ter opiniões e propostas para a vida na cidade. (SARMENTO, 2018, p. 238)

A busca pela cidade como bem comum sugere, segundo o autor, a urbanidade como sexto fator para disparar a cidadania infantil. Esse elo passa pelo viés de participação na comunidade e diz respeito às relações de convivialidade e de sustentabilidade. Por isso,

⁴⁴Walter Benjamin associa a modernidade à perda da experiência ou a uma certa pobreza da experiência, mas diz também que a própria experiência é um símbolo de conhecimento (tradução nossa). *Gesammelte Schriften* hg. von R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1972-1989. Bd. VI (1985, 36f).

nessa dimensão de urbanidade, a infância se configura como geração com capacidade política: pela participação na vida em comum, as crianças apercebem-se das relações de poder e dos seus vínculos sociais, geracionais, de classe, de etnia, e de gênero e, nesse contexto, confrontam-se com suas próprias forças e com as suas fragilidades. (SARMENTO, 2018, p. 239)

A análise da experiência de apropriação do espaço público feita a seguir se relaciona a esses seis fatores propostos por Sarmento na tentativa de localizá-los também como experiências de cidadania infantil contemporânea. Estudar a criança, sua relação com o espaço público e a cidadania interessa a muitos campos do conhecimento, o que, à primeira vista, suscita a importância da temática e o esforço de melhor compreendê-la no patamar da interdisciplinaridade. A nossa tentativa tem sido no sentido de uma construção de perspectivas que superem a visão tradicional de categoria conceitualmente ligada à família e à escola, de que vêm se ocupando pesquisadores ao redor do mundo. Arrisca-se a dizer que, no amplo horizonte das possibilidades concretas, na leitura de Sousa Santos (2004) e outra feitas, a partir dessas experiências, inventam-se e reinventam-se criança e cidade e que, nesse incessante movimento, provocam a reflexão e o encontro do aprender com o imaginar, que as pessoas podem se tornar inventivas e proativas cotidianamente em busca de uma “casa comum”.

SECAO 3

MEU PÉ-DE-CALÇADA-LIMA⁴⁵- INTIMIZAÇÕES ENTRE A CRIANÇA E O BAIRRO

*“É preciso que o filósofo dê uma chance à criança que há nele,
que ‘ainda não entende’ todas essas coisas.
Aquele que ‘ainda não entende’ pode, talvez, formular as questões certas.”*
P. Sloterdijk

*“Inocência é a criança, esquecimento;
um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma,
um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim”*
F. Nietzsche

A presente seção tem como objetivo discutir as experiências de produção do espaço e formação de cidadania infantil no Projeto de Extensão *Meu-Pé-de-Laranja-Lima: Intimizações entre criança e bairro* em 2019, analisando os aspectos de restrição da cidadania infantil, bem como os princípios básicos da cidadania infantil no projeto.

O Projeto de extensão *Meu-Pé-de-Calçada-Lima* foi desenvolvido no Bairro São José, na cidade de Aracaju. Entre 15 de março e 15 de agosto de 2019, oficialmente. Na realidade as atividades se estenderam até a primeira semana de setembro do mesmo ano. Uma equipe multidisciplinar⁴⁶ de pesquisadoras e pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe -UFS

⁴⁵ O nome *Meu-pé-de-calçada-lima* é um jogo de palavras que faz alusão livre a *Meu Pé de Laranja lima*, obra infantojuvenil de José Mauro de Vasconcelos publicada em 1968.

⁴⁶ A equipe e relações entre extensão, pesquisa, graduação e pós-graduação foi coordenada por Maicyra Teles Leão e Silva, professora do Departamento de Teatro/UFS. Os professores Maria Cecília Tavares e César Henriques Matos e Silva do Departamento de Arquitetura e Urbanismo/UFS estiveram à frente das pesquisas de contextualização histórico-conceitual das ações do projeto. Eu, Robertha Barros, como doutoranda do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento-Prodema/UFS articulei a concepção teórica sobre a temática infâncias urbanas e cidade às práticas e ações desenvolvidas no projeto. Laura Benevides e Isabela Silveira, pesquisadoras de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia/UFBA. O projeto contou ainda com a participação de quatro bolsistas de iniciação científica: Lúcio Costa, Fabrícia Lima, Darielle Santos e Wellington Gomes. Edisio Oliveira de Azevedo, professor do Departamento de Medicina Veterinária/UFS foi responsável por fazer a interlocução com moradores e moradoras do entorno da Praça Graccho Cardoso na aula pública sobre Zoonoses e as doenças contagiosas transmitidas pelas fezes animais. Profa. Olivia Camboim (Departamento de Teatro - UFS) e Mestre Pikenno, que realizaram oficinas de figurino e instrumentos musicais com as crianças. Fotos: Prof. Marcelo Brazil e os coordenadores do projeto.

esteve mobilizada junto à população local para “tocar” o projeto e fazê-lo acontecer. Os Objetivos principais do *Meu-Pé-de-Calçada-Lima* foram, além de promover ações lúdicas de interação entre crianças e espaço público para ativar habilidades socioafetivas entre crianças e vizinhança, contribuir por meio do envolvimento infantil para uma ressocialização no espaço público de um bairro tradicional.

Contudo, antes de adentrar mais detidamente o projeto e suas etapas, bem como sua articulação com princípios básicos de cidadania infantil propostos por Sarmento (2018), entendemos como fundamental situar rapidamente o contexto urbano e social da cidade de Aracaju e do Bairro São José, a fim de estabelecermos uma compreensão das nuances e particularidades do território e dos conflitos que ele suscita, bem como o rebatimento dessas articulações no desenvolvimento das ações do projeto.

3.1. O contexto urbano e social de Aracaju

Aracaju é a capital de Sergipe, considerado o menor estado da Federação. A cidade localiza-se no nordeste brasileiro e em 2021 tinha uma população estimada em 672.614 mil habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Este contingente demográfico insere Aracaju, de acordo com os preceitos de Milton Santos (1993) no rol das grandes cidades médias brasileiras.

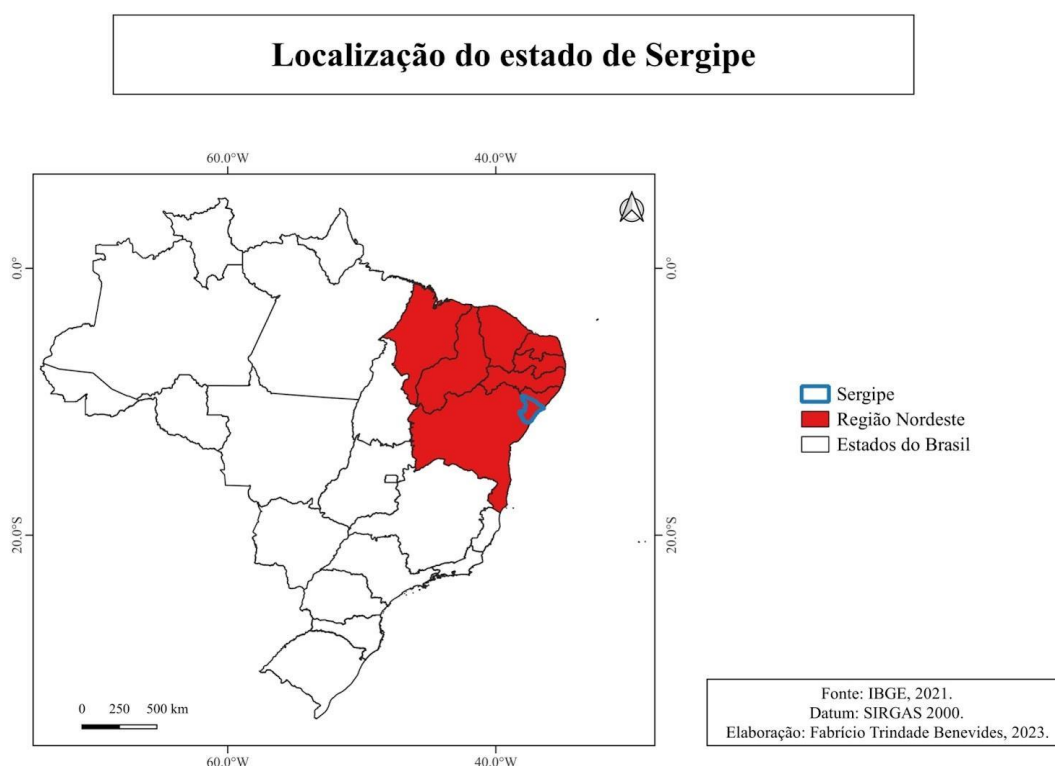
Aracaju está, assim, quase equidistante do limite sul com o estado da Bahia e do limite norte com o estado de Alagoas, portanto a “situação geográfica mais precisa situa a capital sergipana na margem direita do rio Sergipe, nas proximidades de sua desembocadura no Oceano Atlântico.” (VILLAR, 2000, p. 4)

A distribuição espacial da população sergipana revela uma maior concentração na capital, com 28,76%, em função da oferta de infraestrutura, equipamentos, serviços e oportunidades de emprego. Se considerada a Região Metropolitana de Aracaju⁴⁷ (RMA), amplia-se esta participação para cerca de 41,7%. Segundo censo demográfico realizado pelo

⁴⁷Criada pela Lei Complementar nº 25 de 29 de dezembro de 1995, a Região Metropolitana de Aracaju é constituída pelo agrupamento dos Municípios de Aracaju, São Cristóvão, Nossa Senhora do Socorro e Barra dos Coqueiros, tendo como sede o Município de Aracaju. Foi constituída “com vistas à realização, de forma integrada, das ações de organização, de planejamento e de execução de funções públicas de interesse comum” sob coordenação administrativa do Estado (Lei complementar n. 25/1995).

IBGE em 2022, a população total de Sergipe é de 2.338.474 habitantes. Portanto, enquanto pólo centralizador de Sergipe, Aracaju desenvolveu um crescimento populacional acelerado nas últimas décadas, assim como muitas outras cidades brasileiras.

Figura 01 - Mapa de localização do estado de Sergipe



Fonte: Elaborado por Fabrício Benevides (2023)

No que diz respeito à economia local, Aracaju é fortemente impulsionada pelo setor terciário com destaque para o turismo doméstico, por ser uma cidade da costa atlântica brasileira. Aracaju exerce, assim, “uma imensa centralidade macrocéfala, concentrando informações, comércio, serviços, atividades industriais e administrativas.” (VILLAR, 2000, p. 4)

Conforme analisa o geógrafo e pesquisador acima, a paisagem de Aracaju inclui diversos elementos naturais como morros, parques, rios e, principalmente, o estuário, o manguezal, o mar e a planície litorânea, o que alimenta de forma positiva a memória. Nas palavras de Villar, “a memória dos habitantes e a percepção de quem vive por aqui ou está de

passagem vão evocar esses que são os elementos mais visíveis da capital sergipana, a sua face mais imediata.” (VILLAR, 2000, p. 4) É importante destacar, ainda que, como a ocupação da cidade se deu a partir do aterramento de áreas alagadiças (manguezais e lagoas, por exemplo), é recorrente a ativação de pontos críticos de alagamentos no período chuvoso.

Para entender um pouco sobre o desenvolvimento urbano e social de Aracaju e as repercussões na segregação socioespacial do território, é fundamental considerar a atuação do Estado no tocante às políticas públicas de habitação, especialmente a partir do final dos anos 1980⁴⁸. E essa atuação teve desdobramento notório na desigualdade da ocupação e uso da terra urbana em virtude do acesso da população a essas políticas.

Nesse período, então, a construção de grandes conjuntos habitacionais - verdadeiras “cidades-dormitório” apartadas da malha urbana de Aracaju - se estabeleceu principalmente nas cidades de Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão⁴⁹, formando um grande aglomerado conurbado com a capital. Esta ação do Estado esteve estritamente alinhada ao favorecimento do mercado imobiliário local e produziu dois efeitos perversos: uma malha urbana metropolitana fragmentada e uma expressiva segregação socioespacial, estimulando não apenas a migração campo-cidade, mas criando guetos sociais periféricos e causando desemprego, violência, marginalidade.

Em Aracaju, em contrapartida, esse processo gerou uma diminuição progressiva da construção de novas moradias pelo poder público estadual, isso porque, segundo Santos, houve uma certa prioridade na escalada de periferização da Região Metropolitana de Aracaju-RMA, marcada pela “continuidade de construções dos conjuntos residenciais nos municípios de São Cristóvão e Nossa Senhora do Socorro”. (SANTOS, 2018, p. 5) Nestes termos, França confirma que, “a cidade de Aracaju avança na direção dos municípios vizinhos, sobretudo de Nossa Senhora do Socorro, Barra dos Coqueiros e São Cristóvão, exigindo uma nova

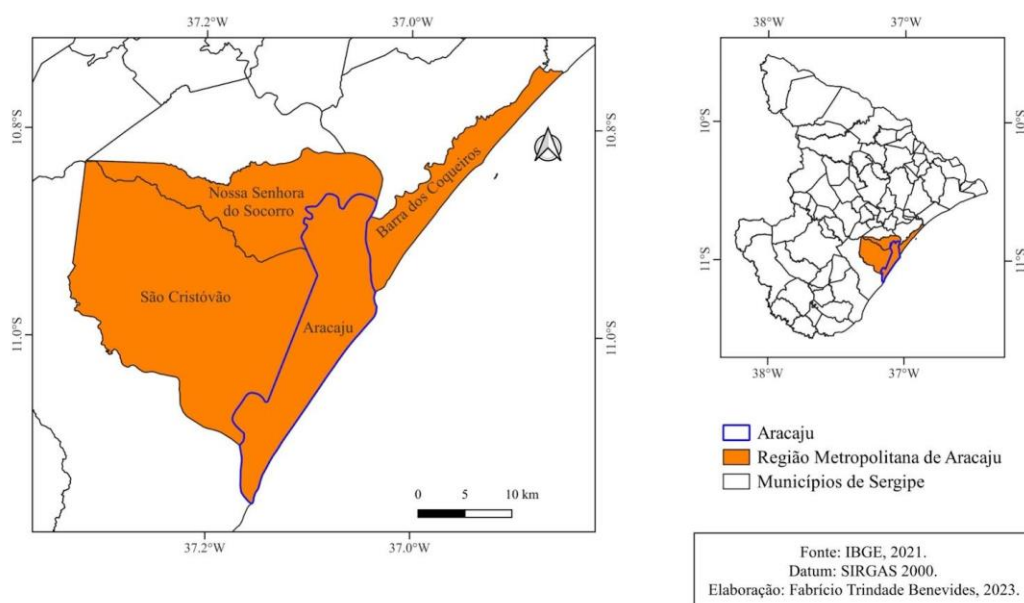
⁴⁸ Em razão da política habitacional conduzida pela Companhia de Habitação de Sergipe- COHAB/SE e INOCOOP/BASE entre os anos de 1968 e 2002 na Região Metropolitana de Aracaju-RMA, observou-se que, em apenas trinta anos, a população desse aglomerado cresceu mais de 100%, saindo de 338.882 mil habitantes em 1980 para 835.654 mil habitantes em 2010, que representa 40,4% da população total do estado - que é de 2.068.031 habitantes. (SANTOS, 2018)

⁴⁹ Em 1987, segundo Santos (2018), foi construído o conjunto Jornalista Orlando Dantas, o que consolidou objetivamente a ocupação sul da cidade com um total de 13419 unidades habitacionais.

compreensão do conjunto urbano-regional” (FRANÇA, 1999, p. 64) e consolidando a formação da Grande Aracaju.

Figura 02 - Mapa de localização de Aracaju e RMA

Localização do Município de Aracaju/SE, 2021.



Fonte: Elaborado por Fabrício Benevides (2023)

Esse movimento do Estado alinhado ao setor imobiliário teve um alto custo social, pois empurrou sistematicamente a população pobre para a “borda” da cidade e para além dos limites de Aracaju. E acabou por produzir uma cidade cada vez mais fragmentada e dividida. As lógicas e estratégias de ocupação da terra urbana pautavam-se em privilegiar as áreas da zona sul da cidade e/ou áreas já dotadas de infraestrutura urbana que previamente já eram determinadas pelo capital “como de pertencentes à classe média e alta”. (SANTOS, 2018, p.10)

O processo histórico de crescimento de Aracaju, assim, se perpetua através da produção de espaços socialmente segregados. Villar assegura que, paralelamente à

consolidação das áreas centrais, muitos espaços da cidade se converteram em realidades geográficas fragmentadas:

A segregação residencial também está presente ao longo da trajetória urbana de Aracaju. Entretanto, somente nas três últimas décadas esse processo de fragmentação social e de diferenciação geográfica se acelerou, cristalizando-se em dois espaços contrastantes intercalados por uma zona de ocupação relativamente antiga de caráter intermediário. Assim, na falta de uma expressão mais apropriada, denominamos de “cidade consolidada” os espaços formados por essas áreas de conteúdo social contrastante, formando o primeiro grande arranjo espacial de Aracaju. (VILLAR, 2002, p. 5)

Neste sentido, três espaços diferenciados nas zonas residenciais da “cidade consolidada” foram produzidos. O primeiro, que é caracterizado por área mais elitizada e com crescente movimento de especulação imobiliária; o segundo, designado aos bairros de classe média baixa; e, por último, espaços mais pobres, que estão na zona noroeste da capital. (VILLAR, 2002)

Junto a essas transformações pelas quais passaram Aracaju – expansão, crescimento e segregação urbana– observa-se também uma reestruturação urbana interna com o surgimento de novas centralidades urbanas, especialmente vinculadas às classes de maior poder aquisitivo, como o surgimento de shopping centers a partir do início da década de 90. Segundo Villaça (1998), os interesses das camadas de alta renda “constituem o principal elemento intra-urbano da estrutura espacial metropolitana”, (VILLAÇA, 1998, p.134) tendo uma capacidade de definir as localizações e as características dos demais elementos dessa estrutura: o centro principal, os bairros residenciais das demais classes sociais e os subcentros de comércio e serviços. As camadas de alta renda aracajuanas localizam-se em regiões ao sul do Centro, em direção à orla oceânica da Atalaia, principalmente em bairros como São José, Treze de julho, Salgado Filho e Jardins.

Antes disso, no entanto, o primeiro shopping da cidade, o *Riomar*, ao ser inaugurado em 1989 já deu início a um processo gradual de transformação do centro da cidade, provocando nas classes sociais mais altas mudanças no uso e apropriação do bairro como espaço de lazer e comércio. Um dos primeiros efeitos mais perceptíveis dessa mudança foi o fechamento dos últimos cinemas de rua no centro da cidade. Embora o surgimento dos shopping centers tenha sido um dos mais importantes fatores desse processo, não se pode

creditar apenas a eles as transformações que o centro de Aracaju sofreu nas últimas duas décadas, deixando de ser cada vez mais uma área da cidade com grande vitalidade social, heterogênea, ou seja, como espaço de encontro e convívio de diferentes classes sociais.

Assim, as “novas centralidades”, bem como a formação de um novo eixo comercial e de serviços para a elite aracajuana representou, segundo Villar:

uma primeira ruptura com a centralidade original já que tem força para modificar a estrutura urbana e para competir com o centro tradicional. Por essa razão, é uma centralidade radicalmente distinta da existente em outras partes da cidade. A ambivalência e a heterogeneidade definiram historicamente o terciário do centro principal e orientaram suas formas de crescimento contínuo. Não obstante, a criação de novos espaços com características de centralidade espacialmente descontínua do centro tradicional é algo relativamente recente e com conteúdos mais homogêneos. (VILLAR, 2002, p.11)

Com isso, segundo Silva (2003, 2010), algumas atividades e instituições começaram a deixar o centro da cidade, provocando um processo embrionário de dispersão na estrutura urbana: além do comércio de alta renda e cinemas (agora nos shopping centers), também a estação rodoviária, teatros, universidades, órgãos da administração pública e até a sede do governo migraram para fora do centro, assim como a moradia. A fragmentação social evidente provocada pela presença de novas formas de consumo e de serviços, bem como os investimentos em melhorias urbanísticas e novos empreendimentos habitacionais em torno desses espaços dinamizou esse processo de dispersão.

A intensa reestruturação socioespacial de Aracaju, como tem ocorrido na maioria das cidades brasileiras nas últimas décadas e que fez surgir “novas centralidades urbanas”, (SILVA, 2003, 2010) vem acarretando implicações, dentre outros efeitos, à chamada “decadência” do centro⁵⁰ da cidade – “velha centralidade”. Esse processo de refiguração do espaço, por vezes, incandesce espaços e arrefece outros, fazendo com que “a sociabilidade, o prazer de estar com o outro, que estabelece em definitivo a diferença urbana, a urbanidade” (LE GOFF, 1988, p. 124), se percam da convivialidade.

Localizado no centro de Aracaju, o São José deu vida ao projeto *Meu-Pé-de-Calçada-Lima*. O bairro é considerado um dos mais tradicionais da cidade e, segundo Carolina Chaves, teve sua urbanização iniciada nas primeiras décadas do século XX. A consolidação do bairro

⁵⁰ O centro da cidade, nos termos de Silva (2003, 2010), representa simbólica e politicamente a pluralidade e a vida coletiva da cidade. O centro da cidade é tratado como um ambiente “vivo”, onde a diversidade é a maior característica do urbano.

aconteceu por volta das décadas de 1950 e 1960 e este período foi crucial para o processo de expansão ao Sul da capital, já que

muitas famílias migraram do bairro Centro e de outros bairros para este novo bairro em franco processo de ocupação, assim como famílias recém- formadas de jovens empreendedores, que escolhiam o bairro São José para construir sua primeira residência. (CHAVES, 2019, p. 5)

Na década de 1970, ainda de acordo com Chaves (2019), Aracaju passou por um processo intenso de expansão e o São José sofreu algumas mudanças socioespaciais com o deslocamento de parte da população para outros bairros mais ao sul, como os bairros Treze de julho e Atalaia. A partir desse movimento ocorreu um certo “escoamento” da função habitacional do bairro para dar lugar à ocupação mista composta por serviços especializados em consultoria jurídica, serviços de saúde, como hospitais e clínicas.

Começando a analisar as características do bairro, a Mapografia Social do Município de Aracaju, que foi publicada pela Prefeitura Municipal (PMA) em 2019 e baseada no último Censo de 2010, compila dados importantes que serão discutidos a seguir. Como ponto de partida, o perfil populacional do São José indicou-o como um dos bairros de Aracaju com maior concentração da população idosa. Esse fato, segundo o documento, está diretamente correlacionado ao rendimento médio e expectativa de vida:

Dados do último censo demográfico apontaram um total de 51.887 pessoas idosas no município de Aracaju, aqui considerando a população com mais de 60 anos de idade. Esta faixa etária representava cerca de 9% da população do município. Seguindo a transição demográfica que a sociedade sergipana vem passando nesses últimos anos, em termos de estrutura etária, também há um processo de envelhecimento, tendo em vista que em 2000 os idosos representavam cerca de 7% da população local. Os maiores índices de pessoas idosas estão nos bairros 13 de Julho, Centro, Cirurgia, Salgado Filho, São José e Suíssa. Observa-se ainda que há uma correlação entre o valor de rendimento médio das pessoas desses bairros e a expectativa de vida das pessoas residentes, ou seja, bairros com maior rendimento, o índice de população idosa é maior. (PMA, 2019, p. 23)

O valor do rendimento médio mensal da população aracajuana, segundo documento supracitado, é algo próximo a R\$1.583,51 (mil e quinhentos e oitenta e três reais e cinquenta e um centavos). No caso do São José, apesar de se localizar numa área considerada nobre da cidade, o rendimento médio mensal dos habitantes não está na faixa dos mais altos, como nos

Bairros Treze de julho, Salgado Filho, Grageru e Jardins. Fixando-se entre R\$ 1.295, 20 (mil e duzentos e noventa e cinco reais e vinte centavos) e R\$ 3.146,71 (três mil cento e quarenta e seis reais e setenta e um centavos), o rendimento médio da população local é ainda considerado alto para os padrões de renda do município. Vejamos:

A desigualdade de rendimentos ainda é bastante forte na capital. Enquanto no bairro Jardins, o valor do rendimento médio dos moradores era de R\$ 6.925,13,(maior rendimento entre todos os bairros da capital), o Japãozinho, tinha uma média de R\$515,07, apenas 7,4% do valor do rendimento médio mais alto. (PMA, 2019, p. 11)

De acordo com o Censo 2010, a população total do bairro era de 5.587 habitantes, sendo que 17,6% de idosos com mais de 64 anos, 67% de adultos entre 15 e 64 anos e 12,2% de crianças entre 0 e 14 anos.⁵¹ Ainda de acordo com o perfil etário, que dialoga diretamente com as características socioeconômicas da população, “nas localidades onde o nível de desenvolvimento é menor, as taxas de natalidades são maiores, o que influencia no quantitativo de crianças e adolescentes destas áreas” (PMA, 2019, p. 20):

O mapeamento nas localidades com os maiores índices de pobreza da cidade, a quantidade de crianças e adolescentes é maior. Nas áreas periféricas da cidade, onde estão os bolsões de pobreza, há uma tendência de esta população ser formada em sua maioria por pessoas mais jovens, reflexo de taxas de natalidade maiores e menor expectativa de vida. (PMA, 2019, p. 20)

A análise sobre tipologia domiciliar do bairro no referido documento, importante para compreender as formas de ocupação e uso da terra urbana, bem como a densidade populacional e a demanda reprimida por serviços, equipamentos e infraestrutura (especialmente os relacionados à mobilidade urbana e saneamento ambiental), mostrou que o perfil dos imóveis existentes no São José é predominantemente de casas, seguido de apartamentos. Nesses termos, há, objetivamente, uma preponderância de ocupação mais verticalizada.

⁵¹ Informações retiradas do site População.net.br, que se baseia em coletas de dados gerados pelo IBGE: https://populacao.net.br/populacao-sao-jose_aracaju_se.html Acesso em 07 de junho de 2022.

Uma das características marcantes do perfil populacional do São José é a concentração de mulheres responsáveis pelo sustento familiar. Seguindo o padrão de Aracaju, que tem cerca de 23,4% de idosas acima de 60 anos chefes de família e apenas 16% de idosos nesta função, o São José é um dos bairros com maior número de idosas chefes de família, seguido dos bairros Centro, Cirurgia, Suíssa, Salgado Filho e Treze de julho, que são os bairros considerados mais nobres da cidade. No que tange à divisão da população por sexo, o São José segue o padrão de Aracaju, no qual a maioria, cerca de 54% dos habitantes, é composta por mulheres. (PMA, 2019)

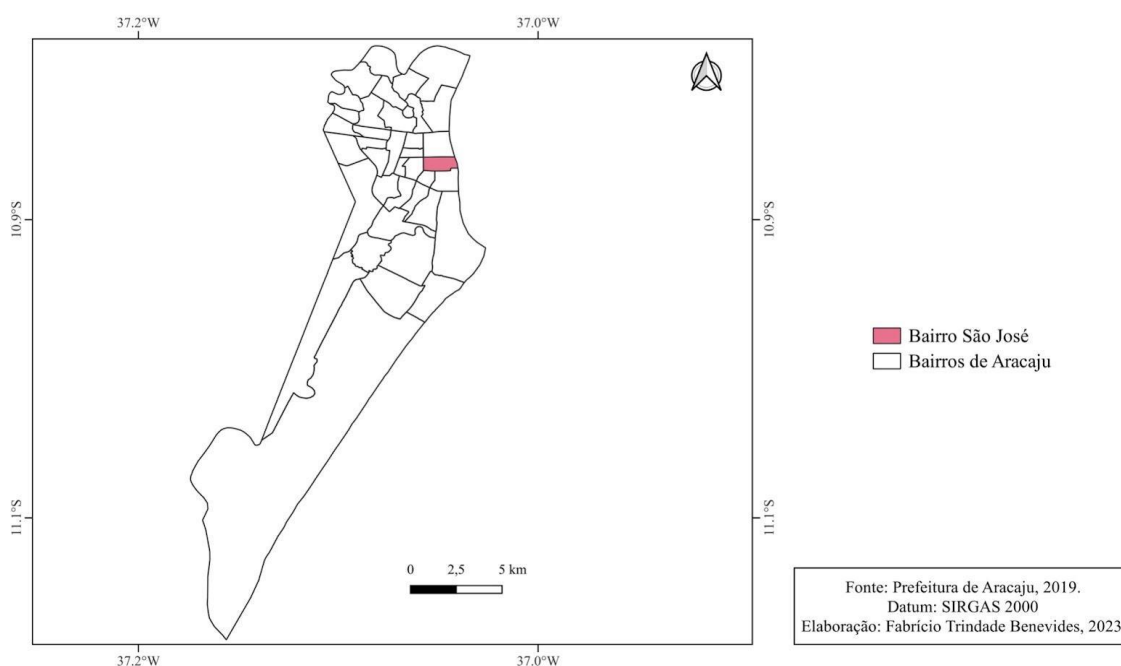
No tocante à distribuição populacional por cor ou raça, o São José tem maioria autodeclarada branca, seguido da autodeclaração parda, como esperado em se tratando de uma região elitizada da cidade:

Percebe-se que na região central da cidade, cujo nível de rendimentos per capita dos domicílios é maior, o índice de população branca é mais representativo, demonstrando haver correlação entre rendimento médio e perfil étnico/racial da população. Nos territórios mais periféricos da cidade, principalmente os localizados no extremo norte e extremo sul, os índices de pessoas que se autodeclararam de cor preta ou parda são majoritários na composição racial desses espaços, conforme apresentado nas análises sobre rendimento médio, esses territórios caracterizam-se por baixos níveis de renda. (PMA, 2019, p. 14)

No São José estão localizados importantes colégios públicos de Aracaju, com destaque para o Atheneu Sergipense, um dos mais tradicionais de Aracaju, e o Colégio Dom Luciano Cabral, assim como importantes colégios privados, como o Arquidiocesano e o São José do Patrocínio. Conforme as taxas de alfabetização descritas pela PMA (2019), o município de Aracaju indica uma taxa de alfabetização de 93,7%. Nos bairros da região central, onde, não coincidentemente, estão localizados os bairros de maior poder aquisitivo, as taxas de alfabetização são consideradas maiores, com destaque para o São José, que demonstra taxa de alfabetização de 98,7%.

Figura 03 - Mapa de localização do bairro São José

Localização do bairro São José em Aracaju/SE.



Fonte: Elaborado por Fabrício Benevides (2023)

O breve panorama traçado até aqui sobre as características do bairro pode ter suscitado uma questão central: por que um bairro com tantos idosos e tão poucas crianças pode interessar a um projeto que busca estimular a aproximação entre criança e espaço público? Essa discussão passa por dois vieses importantes a serem aprofundados a seguir. O primeiro tem a ver com a própria compreensão de cidade e espaço público ancorada nesta pesquisa, nos quais os elementos urbanidade, alteridade, vivência do outro e da diferença são possíveis principalmente quando grupos etários diversos convivem na vizinhança. Esses elementos são interdependentes, se atravessam e tem como premissa básica o encontro. O Segundo, toca no entendimento de criança como sujeito e agente, que participa da construção social da cidade através do fortalecimento de suas relações e vínculos com o espaço público de sua vizinhança. Esses são elementos que, por suas características e qualidades específicas, quando conjugadas

numa interessante mistura de funções urbanas, dão vitalidade ao bairro, conformando-o como espaço de encontro e sociabilidades.

3.2 Meu-Pé-de-Calçada-Lima

O projeto é fruto de reflexões da moradora e professora do Departamento de Teatro/UFS Maicyra⁵² Teles Leão e Silva e elaborações coletivas em reuniões entre vizinhos do Edifício Graccho Cardoso, localizado no bairro São José em Aracaju. Entre um café e outro e revezando os cuidados maternos e as atividades acadêmicas, o projeto ganhou forma nos primeiros dias de março de 2019.

Uma confluência de interesses e motivações circundavam esses diálogos. Certamente o “laço” principal foi a maternidade das vizinhas pesquisadoras, ambas com crianças na primeira infância⁵³ e o desejo de vê-las desfrutando dessa fase de forma livre e em contato com a experiência da alteridade da vida no espaço público. Mas para além disso: eu guardava memórias muito vívidas da minha infância na rua e a riqueza de experiências que pude viver a partir desse contato. Eu viajava com minha família regularmente para passar férias em Aracaju na casa dos meus avos paternos entre 1984 e 1987. Nestas viagens eu conheci a “pracinha” e o Teatro Atheneu no São José Enquanto meu Tio Paulo César Barros, que dirigia o grupo Asas de Teatro, realizava os ensaios gerais de “O marinheiro⁵⁴”, “Na floresta do alheamento⁵⁵”, “A Maravilhosa História do Sapo Tarô Bequê⁵⁶”, “A fuga das notas musicais⁵⁷” eu perambulava e brincava por entre o teatro, o pátio arborizado e a “pracinha”. Nem me dava conta se algum muro separava o que era teatro do que era praça. Era como se um fosse extensão do outro. Lembro bem que conheci uma cigana que leu um futuro valoroso nas linhas da minha pequena mão (e a de outras crianças que brincavam por ali) e corri até o palco do teatro para contar ao meu tio o que me esperava pela frente.

⁵² A pesquisadora havia morado voltado de Berlim em 2019 após longa estada para o desenvolvimento de pesquisas, projetos e intercâmbios entre universidade e coletivos de mães artistas feministas.

⁵³ A primeira infância é a fase que compreende dos 0 aos 6 anos. Mais informações em: <https://ncpi.org.br/primeira-infancia/>

⁵⁴ Texto de Fernando Pessoa.

⁵⁵ Texto de Fernando Pessoa.

⁵⁶ Texto de Márcio de Souza.

⁵⁷ Texto de José Nivaldo de Farias.

Era tudo o brincar genuíno e poético, nas palavras encantadas de Manoel de Barros (2015), onde a criança poderia brincar de inventar brinquedos em objetos cotidianos próximos a ela. Onde pedra, o mineral que conhecemos e nomeamos, não é pedra, onde chão não é chão, mas um cenário real e factível para “transver” e “subverter” o mundo, esticar o dia e o horizonte, puxar o rio pelo rabo, escutar a cor dos passarinhos, como o poeta dizia.

A compreensão da infância como modo de ser e estar no mundo no sentido tão metafórico quanto concreto foi o substrato principal das justificativas para implementar o projeto no São José, tendo como eixo primeiro a “pracinha”⁵⁸ em frente de casa:

No contexto da cidade de Aracaju, além das práticas sociais espontâneas que ocorrem, geralmente, em bairros populares, ou seja, cujo modo de habitação e de convivência coletiva se diferenciam radicalmente dos bairros populados majoritariamente por edifícios e condomínios, são raros os projetos e ações que se dediquem a desdobrar a relação entre a criança e o espaço público, no seu cotidiano, para além do entretenimento. Além disso, bairros tradicionais da cidade, especialmente na região central, vem acompanhando na última década um esvaziamento de suas ruas em horários que não sejam os comerciais. Em finais de semana, as ruas desertificam-se e quase não se percebe sinais de crianças na região. (Texto matriz do Projeto *Meu-Pé-de-Calçada-Lima*, 2019, p. 2-3)

Assim, *Meu-Pé-de-Calçada-Lima – intimizações entre a criança e o bairro* buscou o estreitamento dos vínculos entre a criança e o espaço público a partir de ações e práticas - especialmente a partir da Praça Graccho Cardoso ou “pracinha”.

A “pracinha”, que na figura abaixo está destacada em contorno vermelho, recebia regularmente serviços de jardinagem e limpeza, que eram administrados pela Prefeitura Municipal de Aracaju. Todavia não recebia regularmente serviços de manutenção de equipamentos como bancos e lixeiras, que muitas vezes estavam quebrados. Além de não dispor de parque infantil, as calçadas eram bastante danificadas e irregulares. À noite, a iluminação da “pracinha” era bastante precária, fazendo com que fosse menos frequentada pela população local. A presença do Atheneu Sergipense, importante colégio público

⁵⁸ Referência para a Praça Graccho Cardoso, carinhosamente chamada de “pracinha” pelas crianças e famílias. A praça está localizada em frente ao Edifício Graccho Cardoso, e era cotidianamente visitada pelas crianças e suas famílias para brincar. A “pracinha” não dispunha de equipamentos “formais” de lazer infantil, como escorregadeiras e balanços, por exemplo, mas as crianças se divertiam subindo e descendo bancos e canteiros, correndo nas calçadas.

localizado em frente à “pracinha”, assim como o Teatro Atheneu⁵⁹ e diversos serviços médicos, odontológicos, escritórios de advocacia que “orbitavam” no entorno, dinamizavam a vida urbana, sobretudo durante os períodos da manhã e da tarde.

Figura 04 Mapa serviços do São José com destaque das praças



Fonte: Elaborado por Fabrício Benevides (2023)

A metodologia⁶⁰ do projeto girou em torno dos seguintes passos: preparação da equipe através do reconhecimento do local e público-alvo do projeto; interlocuções conceituais com a pesquisa, graduação e pós-graduação; divulgação e formação do grupo de participantes; diálogos institucionais com possíveis parceiros da região; desenvolvimento das ações

⁵⁹ O Teatro foi inaugurado em 1954, “foi concebido como auditório para atividades complementares do Colégio Atheneu Sergipense, mas ganhou identidade própria com o passar do tempo, fruto do crescimento da cena cultural de Aracaju.” (<https://funcap.se.gov.br/unidades/teatro-atheneu/>) acesso em 7 de setembro de 2022.

⁶⁰ Texto retirado do projeto base.

(planejamento, divulgação, execução, registro e promoção); visibilização pública e organização de material de registro; e avaliação.

O projeto passou por uma “pré-etaapa”, a de preparação e produção. Aqui foram elaborados dois planos de trabalho⁶¹. O primeiro, *Produção e organização de equipe e materiais*, que teve os seguintes objetivos: Realizar a produção do projeto em todas as suas etapas de desenvolvimento, envolvendo-se nas atividades de pré-produção, execução e pós-produção; organizar e contribuir na busca por materiais de consumo e de registro do projeto; e mobilizar a equipe e montar redes de contato.

O segundo plano de trabalho⁶², *Comunicação e divulgação pública* pensou na atratividade do projeto perante a vizinhança com os seguintes objetivos: buscar parcerias institucionais e pessoais, através do envolvimento dos moradores do bairro; proceder a comunicação visual e os meios de divulgação do projeto; realizar os registros audiovisuais, bem como coleta de informações relevantes para a continuidade do projeto. As atividades realizadas foram no tocante a envolver a vizinhança do bairro com convites pessoais, contribuir na comunicação e buscar parcerias institucionais; construir a identidade visual do projeto, bem como produzir seus materiais de divulgação pública; promover a divulgação pública e local de suas ações; realizar a documentação audiovisual; fazer mapeamento de projetos socioculturais ocorridos no Bairro São José para facilitar uma articulação com a história já percorrida; alimentar redes de contato entre os envolvidos e participantes das ações; e manter comunicação com participantes com atualizações posteriores aos eventos em si, inclusive através de coleta de depoimentos e avaliação final.

A ideia central e que atravessou esta fase inicial do projeto foi desenvolver ações especificamente centradas na Praça Graccho Cardoso, promovendo a interlocução e o convite à vizinhança local, no sentido de viabilizar convivências e vínculos. Ainda que o ano fosse 2019 e a força e apelo das mídias e redes sociais pudessem ter favorecido a mobilização social do projeto, optamos pela comunicação e divulgação mais livre destes recursos contemporâneos. Se a intenção era criar vínculos e afetividades, nada melhor e mais proativo que o contato “corpo-a-corpo”, e assim o fizemos. As primeiras trocas entre o “núcleo duro”⁶³

⁶¹ Texto retirado do projeto base.

⁶² Texto retirado do projeto base.

⁶³ As pesquisadoras e vizinhas Maicyra Leão e Robertha Barros com suas crianças.

e a comunidade local, o primeiro ponto para um possível laço entre crianças, espaço público e vizinhança foi dado através de passeios para a distribuição de panfletos e para, quando possível, uma conversa breve.

Com tiragem inicial de 1.500 (mil e quinhentos), os panfletos e cartazes foram distribuídos pessoalmente em dias e horários alternados durante duas semanas. Objetivamente, era uma oportunidade para as crianças brincarem pelo caminho, criarem histórias e subirem em árvores. As crianças fantasiam e criam o mundo ao seu redor, porque é esta a forma mais genuína de se comunicarem com ele: brincando! Então, como mães, era também uma possibilidade que criávamos de brincar com as nossas crianças, oferecendo a elas a oportunidade de se expressarem ao ar livre.

Figura 05 - Fotografia Panfletagem de divulgação e pausa para brincar com Profa. Maicyra Leão, K (4), N (5)



Fonte: Arquivo pessoal

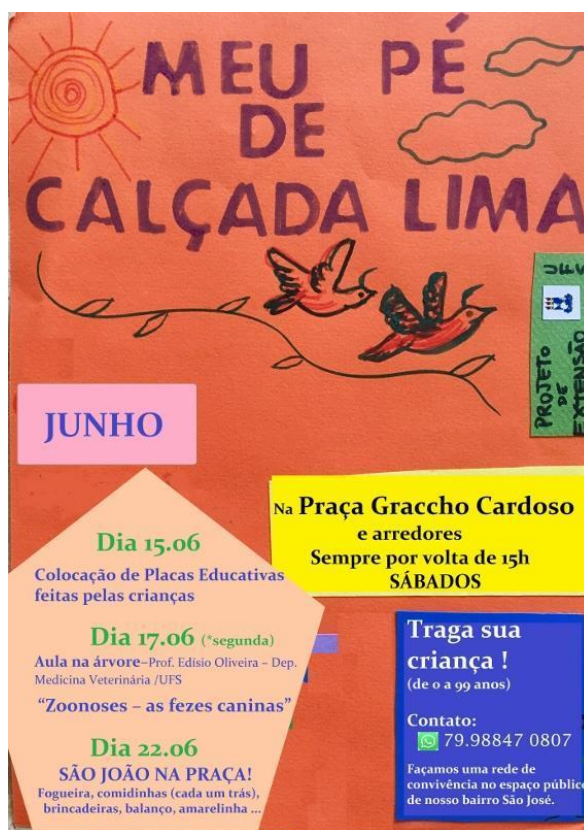
Na fase inicial, foram executadas concretamente as seguintes ações: reunião com diretor de operações da Empresa Municipal de Serviços Urbanos-Emsurb e entrega de ofício em busca de parceria. A parceria obteve os seguintes efeitos: a lavagem da praça Graccho Cardoso; irrigação e roçagem, bem como autorização expressa para a colocação das placas educativas; envolvimento da equipe de conscientização ambiental da Emsurb nas etapas iniciais de sensibilização do projeto, divulgação e distribuição de panfletos. Ainda nesse momento inicial, foi realizada uma reunião com a escola pública Augusto Maynard e com a escola privada *Gente Miúda*, além de um encontro com as Igrejas da região - A igreja católica São José e a SIBA- Segunda Igreja Batista de Aracaju. Por fim, foi definido nesta fase também a produção e colocação de faixa afixada em um dos canteiros da “pracinha” para colaborar com a divulgação do projeto.

Figura 06 - Fotografia Colocação da faixa de divulgação do *Meu-Pé-de-Calçada-Lima*



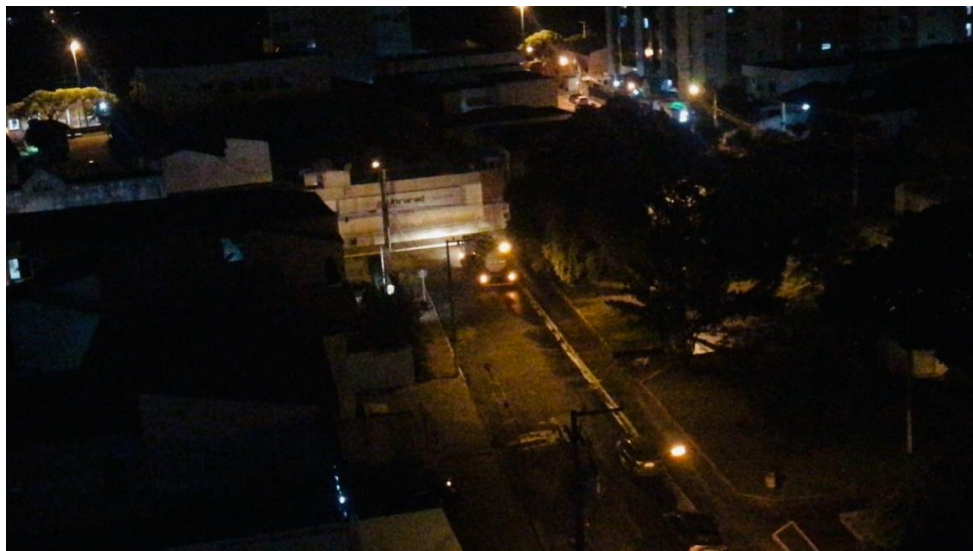
Fonte: Arquivo do projeto

Figura 07 - Fotografia Primeiro panfleto de divulgação do projeto.



Fonte: Profa. Maicyra Leão/Arquivo do projeto

Figura 08 - Fotografia Lavagem da “pracinha” pela Emsurb



Fonte: Arquivo do projeto

A equipe do projeto também era composta de estudantes e bolsistas de iniciação científica da UFS/Departamento de Teatro, que participaram ativamente de todas as etapas do projeto, em especial na produção e divulgação que aconteciam através de “visitas performáticas” à vizinhança, nas quais os atores entraram em ação para dar vida a diversos personagens. Foram feitas visitas aos moradores do Edifício Graccho Cardoso, moradores dos edifícios e casas do entorno, lojas, padarias, sorveterias, escolas, clínicas. Como apoio a este primeiro contato de “reconhecimento físico da área”, elaboramos panfletos digitais e divulgamos via *Whatsapp* para amigos, conhecidos, pessoas próximas e eventualmente no *Facebook*.

**Figura 09 - Fotografia Equipe bolsistas de iniciação científica: Lúcio Costa, Fabrícia Lima
Darielle Santos Wellington Gomes**



Fonte: Arquivo do projeto

A segunda etapa do projeto foi relativa à execução propriamente dita e foi subdividida em uma fase de *Enraizamento* - com a colocação de placas educativas na pracinha, palestra ao ar livre sobre zoonoses e fezes caninas, brincadeiras e produções artísticas - ,a fase *São João na Praça* e a fase de *Irradiação* - com desfile de fantasias (cortejo performático). Todas essas práticas faziam parte do processo lento e gradual de ocupação da “pracinha” pelas crianças.

Nesta fase destacaremos a seguir duas práticas: 1) “*o cocô é seu, mas a praça pode ser de todos nós*”, que buscou sensibilizar os responsáveis pelos cães que passeavam no local no recolhimento dos resíduos fecais dos seus animais domésticos. Foram pensadas para esta ação duas subações: a colocação de placas nos canteiros, que foram produzidas a partir de depoimentos das crianças da vizinhança sobre suas impressões acerca de fezes caninas no local onde brincavam diariamente e a realização de uma aula pública na “pracinha” sobre zoonoses e doenças transmitidas por fezes animais. 2) “*balança, eu!*” – que idealizou a

construção de equipamentos lúdicos e de lazer, que estimulasse a permanência na “pracinha” por mais crianças e famílias da redondeza. A ideia foi fixar dois balanços em galhos das árvores dos canteiros que pudessem funcionar como “chamariz” e “chamamento” não só para o uso diversificado por diversos agentes produtores do espaço, mas para um certo “enraizamento”, onde permanecer pelo brincar ao ar livre produzisse sentido, identidade, memória e pertença no território.

Figura 10 - Fotografia Elaboração das placas na pracinha



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 11 - Fotografia Equipe de Educação Ambiental da Emsurb colaborando com a produção das Placas



Fonte: Arquivo do projet

Figura 12 - Fotografia Elaboração das placas na pracinha pelas crianças



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 13 - Fotografia Placas elaboradas e fixadas pelas crianças na pracinha



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 14 - Fotografia Placas elaboradas e fixadas pelas crianças na pracinha II



Fonte: Arquivo do projeto

A ocupação da pracinha para celebrar o São João também foi uma atividade importante no projeto. A atividade envolveu moradores do entorno, participantes do projeto e

seus familiares em brincadeiras livres, fogueira, fogos, muita música, comidas e bebidas típicas. Aqui, o direito à cidade no sentido mais genuíno de Lefebvre (2008): o direito a manifestações públicas, com moradores e transeuntes em geral que paravam para “saber que festa era aquela” reunidos em um ponto do espaço urbano para confraternizar, para fazer festa, expressar toda a diversidade e para oferecer lazer e cultura.

Figura 15 - Fotografia São João na Praça I



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 16 - Fotografia São Joao na Praça II



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 17 - Fotografia São Joao na Praça III



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 18 - Fotografia Panfleto de divulgação do “São Joao na Praça”



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 19 – Fotografia Brincadeiras segunda etapa I



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 20 - Fotografia Brincadeiras segunda etapa II



Fonte Arquivo do projeto

Figura 21 - Fotografia Brincadeiras segunda etapa III



Fonte Arquivo do projeto.

Nessa etapa ocorreram duas oficinas: *Criando fantasias* (oficina de figurinos com a Profa. Olívia Camboim - UFS) e *Batucando na praça* (oficina de percussão com mestre Pikenno). Essas duas ações específicas no espaço público com crianças tiveram como objetivo criar o figurino que seria usado no cortejo performático da próxima fase, *Irradiação*, assim como produzir os instrumentos de percussão que acompanhariam o repertório de canções de “gritos de guerra” puxados pelos participantes durante o cortejo.

Figura 22 - Fotografia Segundo panfleto de divulgação do projeto



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 23 – Fotografias Oficiais “criando fantasias” I



Fonte. Arquivo do projeto

Figura 24 - Fotografia Oficina “criando fantasias” II



Fonte. Arquivo do projeto

Figura 25 - Fotografia Oficina “criando fantasias” III



Fonte. Arquivo do projeto

Figura 26 - Fotografia Oficina “criando fantasias” IV



Fonte. Arquivo do projeto

Figura 27 - Fotografia Oficina “batucando na praça” I



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 28 - Fotografia Oficina “batucando na praça” II



Fonte: Arquivo do projeto

Na *Irradiação* foram criadas “estações” de brincadeiras ao longo de um cortejo errático, ou seja, sem roteiro ou itinerário preestabelecidos, com referências lúdicas e performáticas e que demarcavam, visualmente, a presença desse pequeno coletivo habitante da região. Aqui as crianças confeccionaram junto com a equipe do *Meu-Pé-de-Calçada-Lima*, figurinos e adereços para esta deriva⁶⁴, a partir das suas próprias experiências nas etapas anteriores do projeto.

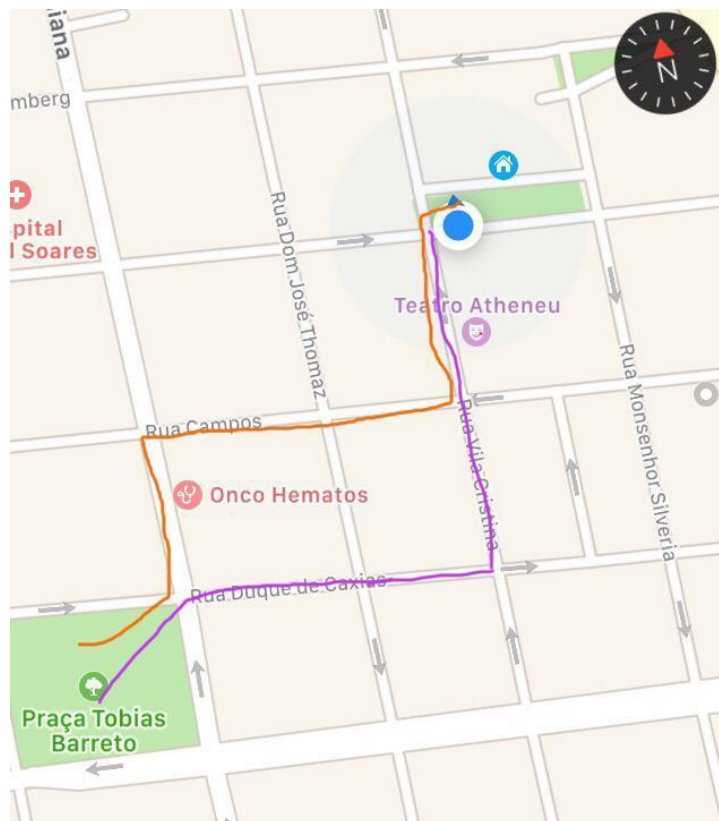
A *Irradiação* criou algumas possibilidades. Inventar um percurso de ocupação do espaço público através de brincadeiras, “mapeando” o território com ações e práticas de contra-uso, acrescentando ao espaço outras bases de sustentação das relações sociais através da alteridade, “em que se articulam fatores de ordem política - poderes atuantes sobre o espaço - e de ordem cultural - valores e significados de que o espaço é investido”. (HAESBAERT, 2006, p.45 *apud* ALBINATI, 2016, p. 12). A potência de romper com a “vida nua” que, de acordo com Leite “é a vida sem aquelas singularidades que são capazes de nos diferenciar e nos identificar perante o outro; a vida nua é a vida que perdeu a capacidade de deformar a lisura Atópica da vida urbana”. (LEITE, 2018, p. 266)

⁶⁴A deriva se apresenta como uma técnica de passagem rápida por ambiências variadas. O conceito de deriva está indissoluvelmente ligado ao reconhecimento de efeitos de natureza psicogeográfica e a afirmação de um comportamento lúdico-construtivo, o que o torna absolutamente oposto às tradicionais noções de viagem e passeio (...) A deriva contém ao mesmo tempo esse deixar-se levar e sua contradição necessária.” (DEBORD, 2003, p. 87 *apud* BARROS & MENDES e SILVA, 2021, p. 90)

Além disso, a proposta desta etapa foi também impulsionar a participação e observar a dinâmica das negociações entre as crianças, famílias e membros do projeto, o estabelecimento de lideranças, a autonomia sem a “tutela” e centralidade do adulto, os rumos, os interesses, o lidar com o inusitado e com as frustrações, as competências sociais que afloravam a partir dessas conversas e acordos, assim como as interações e interlocuções com o espaço e seus elementos.

A partir das caminhadas miúdas e coletivas, tentamos viabilizar o reconhecimento cartográfico do bairro, além de contribuir para uma percepção geoafetiva do entorno de onde as crianças moravam, estimular o aprendizado na cidade, despertar formas alternativas de divertimento, desvendar novos rumos, estimular a socialização. Explorar outras potencialidades de ser e estar no mundo que não precisasse passar pela perspectiva única do automóvel ou do consumo e diversão *indoor* em *shoppings centers*, como não raro acontece com as infâncias privilegiadas das classes média e alta.

Figura 29 - Mapa da Irradiação. Percurso do desfile de fantasias saindo da “pracinha” para a Praça Tobias Barreto (cerca de 750m)



Fonte: Arquivo do projeto.

Figura 30: Fotografia *Irradiação*, estação de brincadeiras durante o cortejo performático I



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 31: Fotografia *Irradiação*, estação de brincadeiras durante o cortejo performático II



. Fonte: Arquivo do projeto

Figura 32: Fotografia *Irradiação*, estação de brincadeiras durante o cortejo performático III



Fonte: Arquivo do projeto

O *Meu-Pé-de-Calçada-Lima*, que serviu como piloto para futuras aprimorações e aplicações, teve baixa aderência por parte da população local. Certamente por falta de uma divulgação mais “ostensiva” nas mídias e redes. Contudo, houve dois tipos de participação. Uma mais cativa, a do “núcleo duro” e seus agregados; e uma “volante”, que vinha e ia de acordo com o alcance da divulgação e interesse nas atividades de ocupação da pracinha. Ao final, não foi contabilizado especificamente o número de famílias envolvidas direta ou indiretamente nas etapas, mas há uma estimativa de que cerca de 15 famílias do entorno da “pracinha” e de outros bairros de Aracaju participaram do projeto e suas atividades.

O projeto trouxe, por outro lado, reflexões importantes: o caráter simbólico da apropriação dos espaços públicos por crianças em um bairro tradicional no centro de Aracaju com maioria populacional adulta e idosa, ante uma realidade urbana de fragmentação funcional (o êxodo e arrefecimento de atividades tradicionalmente centrais, como resultado de políticas públicas e de novos interesses do mercado imobiliário, como foi abordado nos tópicos anteriores desta seção). Durante cinco meses foi possível abrir novas janelas, novas percepções a partir da escala miúda. Foi como ver lanternas sendo levadas por crianças,

pontos de luz para (re) incandescer a urbanidade, como elemento fundamental da cultura urbana. E o caráter político de construir outras narrativas e formas de ver e ser no mundo a partir das infâncias. A transformação social possível através de ações capazes de subverter lógicas dominantes e hegemônicas de pensar e produzir a cidade e seus espaços em toda sua riqueza e complexidade.

A produção de contra-uso através das práticas e ações no espaço público que, nos termos de Leite, “rasga a lisura da atopia do consumo e cria lugares de contestação”, (LEITE, 2018, p. 267) como foi possível identificar durante as etapas do projeto, especialmente na *Irradiação*. O contra-uso que é mobilizado por uma certa “insatisfação e inobediência” geradas pela inadaptação não apaziguada aos espaços regulados da cidade atópica⁶⁵, “não é, assim, apenas uma tática que opera através um lugar não-próprio (por entre as brechas), mas é uma ação que qualifica o espaço liso como lugar próprio, desafiando a ordem e o poder”. (LEITE, 2018, p. 268)

Assim, nas linhas interpretativas do autor, o contra-uso é “um agir-fático” circunscrito num lugar. É possível diferenciar esse agir no mundo, “que está ‘sujeito’ às temporalidades e às espacialidades que lhes são ofertadas pela facticidade da vida pública cotidiana.” (LEITE, 2018, p. 268) O autor explica ainda sobre complexidade destas disputas que se relacionam diretamente com o tempo e o espaço no dia-a-dia da produção social da cidade:

Para que possamos entender quando (tempo) e onde (espaço) ocorre a possibilidade de esse ser *contra-usar* um ambiente, precisamos compreender os contra-usos em situações concretas cotidianas singulares. Não existe uma forma esperada ou fixa dos atores agirem neste “jogo” interativo dos usos e contra-usos dos espaços. (LEITE, 2018, p. 269)

Ainda que provisória e furtivamente durante a ocupação do espaço público pelas crianças nas ações e práticas do projeto, houve uma reativação do papel social do brincar através das apropriações do espaço. Segundo Vygotsky (2010), ao nascer, a criança já está

⁶⁵ “A cidade Atópica é justamente aquela que privilegia os lugares do consumo. Embora nem todos os lugares urbanos sejam do e para o consumo, parte da vida urbana nessa cidade tende a se tornar lisa (Na perspectiva de Deleuze e Guatarri, 1997, os espaços lisos se distinguem dos estriados, porque os estriados subordinam os trajetos aos pontos, enquanto nos espaços lisos os pontos é que estão condicionados ao percurso). Nivelada pela lisura da mercadologização do mundo, a cidade Atópica também tende a transformar os espaços da diferença em nichos do consumo (heterotopias consumíveis). O consumo individualizado e singular, embora diferenciado e singular, ainda é consumo (LEITE, 2018, p. 268).

imersa em um mundo social e na apropriação desse mundo e o brincar se mostra como um processo determinante para a aprendizagem. Durante o projeto, o brincar foi a forma de comunicação e apropriação do mundo, onde a criança pôde expressar a imaginação, projetar o mundo, ensaiar atuações, valores e papéis sociais.

O objetivo de colocar a criança como principal interlocutor e agente, ou seja, tirando-a da habitual invisibilidade, dando vez e voz a ela, criando vínculos de pertencimento e afetividade com o espaço e com o outro foi, em alguma medida, cumprido. Assim como a intensificação das relações de vizinhança a partir da criança no espaço público, bem como a ampliação das perspectivas da urbanidade, que historicamente é desenhada exclusivamente a partir de uma visão adultocêntrica.

3.3 Restrições de Potencialização da Cidadania Infantil

*Todos os devires singulares,
todas as maneiras de existir de modo autêntico
chocam-se contra o muro da subjetividade capitalística*
Félix Guattari e Suely Rolnik

A partir daqui, trataremos da incisiva potência pedagógica enunciada pela relação criança/cidade responsável por emergir princípios básicos de cidadania infantil identificados no Projeto *Meu-Pé-de-Calçada-Lima*. A questão central é compreender como a apropriação do espaço público pode contribuir para a formação de cidadania infantil. Para iniciar, faremos o movimento de entender os fatores que limitam e restringem a cidadania infantil na contemporaneidade para, então, centrar nas potências e possibilidades de costurar alternativas e inventar novas cirandas.

De um lado, partimos do entendimento de que a ideia de apropriação envolve principalmente dois fatores: *ação-transformação*, quando há transformação de um espaço e atribuição de significado a ele e fator *simbólico*, quando ocorre um reconhecimento do espaço transformado, proporcionando o sentimento de pertencimento e identidade, tomando um significado especial conhecido pela criança, ou seja, uma espécie de vinculação afetiva (POL, 1996). A partir desses processos de apropriação, as crianças se “territorializam”, formando um alicerce autêntico para experiências de cidadania.

Por outro, entendemos que, como o espaço da cidade é real, por ser a forma e a condição da concepção empírica dos sujeitos explorarem e construírem suas experiências e subjetividades, a ideia de *devir* que é um conceito filosófico que indica mudanças oferece um fio condutor importante que pode nos auxiliar a refletir sobre a potência de fazer novos caminhos a partir da criança e as possibilidades de tecer novas alianças e narrativas para uma cidadania infantil (cria)ativa.

Sarmiento (2018) argumenta que as cidades, em geral as de médio e grande portes, estão cada vez mais marcadas por fenômenos de superpopulação e toda ordem de problemas de infraestrutura urbana. O autor confirma que não são apenas esses os fatores que influenciam a vida das crianças na cidade, mas que essas condições adversas exprimem a complexidade das realidades sociais contemporâneas, que tanto restringem quanto minam possibilidades de cidadania infantil.

Em se tratando de crianças urbanas de classe média, que em geral vivem confinadas num ciclo vicioso entre casa, escola, lugares de lazer e consumo, há uma representação de como a fragmentação das cidades modernas (ZEIHER, 2003) opera uma tendência latente de enquadrá-las como sujeitos “estranhos” ao contexto urbano:

Nas palavras de Simmel, como “estrangeiro”, a criança dificilmente circula com a liberdade aparente do *flâneur* de Walter Benjamin. No entanto, o fascínio da cidade global (SASSEN, 2001), com as suas marcas, *neóns*, convites ao consumo, apelos dos múltiplos sinais dos centros de poder econômico, promove nas crianças a transfiguração imaginária do espaço urbano num lugar comunicacional, emergencial, polifônico e fantasista. De algum modo, esses espaços são sempre, para as crianças, as cidades invisíveis de Italo Calvino. (SARMENTO, 2018, p. 234)

Não só a fragmentação das cidades favorece esse “estranhamento” e limitação da cidadania infantil, mas também outros fatores como domesticação, institucionalização, insularização, dualização e restrição da autonomia de mobilidade. (SARMENTO, 2018) Esses aspectos estão intrinsecamente ligados e obedecem à lógica de produção capitalista das cidades contemporâneas.

A domesticação, no sentido proposto por Leverett (2011) indica que a oferta de atividades para crianças no espaço urbano por meio de parques infantis, onde há especificamente a possibilidade do encontro de pares e a intensificação do contato com áreas

verdes ao ar livre - como parques urbanos -, envolvem categoricamente o controle e vigilância direta ou indireta dos adultos. Sarmiento (2018) acentua que a própria estrutura urbana tende a proporcionar “espaços circunscritos” que limitam a autonomia infantil em alguma medida, bem como regulam o comportamento das crianças, “enclausurando-as” em padrões que envolvem segurança e proteção, restringindo, assim, a inventividade e a criatividade infantil. A expansão do mercado de produtos e serviços lúdicos destinados à criança favorecem essa lógica de “cerceamento” e liberdade franqueada.

O segundo fator, a institucionalização, tem relação direta com o anterior, por seguir a linha de “enquadrar” e “ajustar” as infâncias como um fato social por efeito do conjunto de ideias e concepções normativas que colocam a criança sob a égide de instituições educativas e sociais. A escola é o exemplo mais emblemático. Sendo ela própria uma criação da civilização urbana, é a instituição que permitiu às classes urbanas, sobretudo à burguesia, assumir a liderança econômica, cultural e política das sociedades modernas. Segundo a análise de Fernandes, Sarmiento e Ferreira, contudo, a época moderna, que corresponde à expansão crescente da escola, “assistiu também à sua utilização pelo Estado como instrumento para educação e formação dos cidadãos de acordo com um projeto por ele assumido e imposto à sociedade.

Assim, Sarmiento (2018) coloca a institucionalização como um dos principais fatores de restrição à cidadania infantil, já que nela está intrínseca a ideia de retirar das crianças a condição inerente de cidadã e incutir a ideia de “cidadania futura”, que se consolidaria através do processo de formação educacional mediado pela escola. Fatalmente a repercussão de uma pedagogia autoritária e não participativa foi o resultado desta visão enquadradora:

Considerando-se, nomeadamente, que a criação da escola pública se constituiu historicamente em um instrumento de cidadania, projetada para o futuro, pela ação de transmissão da cultura às jovens gerações, estas são, assim, supostamente preparadas para o exercício da sua condição cidadã quando adultas (...) (SARMENTO, 2018, p.235)

O terceiro fator, a insularização, que se caracteriza pelo fato de que as crianças orbitam entre “ilhas” que desenvolvem “nichos” específicos na rotina geral em função da casa, da escola e do lazer e consumo. Zeiher (2003) utiliza acertadamente a metáfora de “ilha” para dar conta dessa experiência fragmentária e seccionada das cidades contemporâneas. Com efeito, a insularização é uma condição que além de cercear a circulação livre e espontânea,

bem como a apropriação da cidade pela criança, impõe situações de controle e vigilância, o que, categoricamente reduz as experiências e possibilidades da criança na cidade:

A participação cidadã pelas crianças, na representação, definição e proposta de configuração do espaço urbano, fica, nessas circunstâncias, fortemente condicionada. Desse modo, o afastamento espacial das crianças, ou a sua restrição, é também um afastamento da possibilidade de produção pela criança de uma autoconsciência como ser da cidade e como interveniente na vida em comum (SARMENTO, 2018, p. 235)

O processo de dualização social e de fragmentação da vida urbana são fatores que consequentemente se desdobram em virtude das desigualdades do desenvolvimento urbano em contextos de segregação social. Lógicas de apropriação do espaço urbano conduzidas pelos setores hegemônicos do capital, que influenciam de forma dominante os rumos do planejamento e gestão urbanos, “franqueando” a cidade, privilegiando áreas em detrimento de outras. O bairro São José em Aracaju é um exemplo desse processo, assim como tantos outros bairros de cidades de médio e grande portes ao redor do mundo.

As cidades se organizam, se “acomodam” de tal forma onde espaços “exclusivos” e “espaços de exclusão” se perpetuam ao longo do tempo. As áreas centrais não raro são abandonadas pelas classes dominantes, que se deslocam para áreas que recebem maior fluxo de investimento do capital. E as áreas centrais frequentemente degradadas e ocupadas por uma população mais empobrecida passam corriqueiramente por movimentos de requalificação e gentrificação, que acabam expulsando essa fração da população para áreas cada vez mais longínquas. (HARVEY, 2009)

Assim, de acordo com Sarmiento, a dualização oportuniza situações extremamente desiguais e adversas à criança dependendo de “qual lado da cidade” ela está:

As crianças pobres, que vivem nas periferias mais ou menos desqualificadas, confinadas aos “bairros sociais” ou às favelas, onde passam a totalidade do seu tempo, são as mais afetadas pela dualização social do espaço. Mas são elas, em consequência da sua situação de pobreza e de exclusão, as que menos oportunidades têm de usufruto da experiência propiciada pela cidade, dos espetáculos à frequência de monumentos e sítios, das visitas a museus e bibliotecas aos parques. Isso não significa, bem entendido, que as crianças pobres não tenham uma experiência rica na construção das suas culturas (nomeadamente pela construção e uso de brinquedos populares e artesanais, pela maior liberdade de movimento e de expressão cultural, pela afirmação das formas

peculiares das suas culturas infantis). (SARMENTO, 2018, p. 236)

Esse fator perpetua também simbolicamente a ideia perversa de que o “direito à cidade” está diretamente ligado à estratificação social e é desta um componente indissociável e interdependente. Contudo o exercício do direito à cidade passa invariavelmente pela compreensão de que cabe ao espaço urbano expressar formas diversas de compreensão do mundo, onde diversos corpos podem atuar sobre ele e tentar fazer da cidade, através dela própria, um espaço que traduza e abrigue essa pluralidade. (BARROS e SILVA, 2017) Porém, sob o ditame fragmentário da cidade, os espaços públicos oferecem toda carga de insegurança, medos inculcados, convencionados pela sociedade, enquanto os *shoppings*, por exemplo, representam a ideia de segurança, lazer e entretenimento para crianças e suas famílias.

O último fator de restrição da cidadania elencado por Sarmento (2018) é chamado “limitação da autonomia de mobilidade das crianças”. Este aspecto constitui-se um dos tópicos mais importantes em se tratando de crianças que vivem em grandes cidades, que tem sido recorrentemente objeto de estudos interdisciplinares no campo de investigação internacional sobre infâncias (SHAW et al., 2015).

Entende-se por mobilidade urbana⁶⁶ a capacidade de deslocamento de pessoas e cargas no espaço urbano através dos modos de transporte, que podem ser não motorizados (a pé, bicicleta, dentre outros) e motorizados (ônibus, motocicletas, carros, dentre outros). Mobilidade urbana é também o resultado da interação entre os deslocamentos de pessoas e bens com a cidade. Pensar mobilidade urbana sustentável é, portanto, pensar como os usos e a ocupação da cidade podem garantir o acesso das pessoas ao que a cidade oferece: trabalho, educação, lazer, cultura, saúde, dentre outros, com autonomia, segurança e conforto. Nesses termos, existe uma relação de reciprocidade entre modos de transporte e políticas de uso e ocupação do solo urbano. (BARROS e SILVA, 2017)

Sabe-se que as melhores práticas de políticas de mobilidade no mundo levam em consideração não apenas o respeito ao meio ambiente, mas também a melhoria da qualidade do espaço público urbano e a justiça social. De acordo com Barros e Silva (2017), o aumento e a qualificação do deslocamento não motorizado certamente representam um papel

⁶⁶ BRASIL ACESSÍVEL- Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana.

significativo nesta equação, pois é o modo menos agressivo e mais adequado à escala humana. A diminuição do uso de automóveis particulares e o aumento da mobilidade não motorizada constroem um ambiente urbano mais agradável, reduzindo a poluição sonora e favorecendo o bem-estar e a saúde do cidadão, além de incrementar a qualidade do espaço público, a equidade social, a solidariedade entre os indivíduos e estimular a salvaguarda e valorização do patrimônio urbano. A pertinência deste assunto aumenta muito quando é levado em conta o deslocamento de crianças, gestantes, idosos e pessoas com deficiência.

Um dos efeitos mais perversos de priorizar a mobilidade motorizada individual nas cidades é a desumanização de muitas ruas e avenidas (SARMENTO, 2018). Justamente pelo fato de que crianças, pessoas com mobilidade reduzida e idosos quando não são apartadas e expulsas da circulação a pé na cidade, são restringidas a ocupar espaços circunscritos (quando há) para diminuir os riscos. Os efeitos desta limitação rebatem diretamente na autonomia, fator indispensável para o desenvolvimento da cidadania, além de afetarem:

o conhecimento do espaço urbano e o acesso à experiência do seu usufruto; têm resultados profundamente negativos na corporeidade infantil e estão associados a fatores como o aumento da obesidade e do peso infantis, e o desenvolvimento de doenças decorrentes de reduzido exercício físico; limitam o contato entre gerações, ao retirarem da circulação pública sobretudo os cidadãos mais novos e os mais velhos; exponenciam os fatores de insularização e fragmentação da experiência urbana já atrás assinalados. (SARMENTO, 2018, p. 236)

Nos termos propostos pelo autor supracitado, existem caminhos e trilhas alternativas que possibilitam a participação formal da criança na produção coletiva da cidade, especialmente no tocante ao planejamento e gestão urbanos. No campo internacional, as ações orientadas para a participação infantil em orçamentos participativos como as “Cidades Amigas das Crianças” (UNICEF, 2004) e a “Cidade das Crianças” (TONUCCI, 1991) são iniciativas de projeções bastante significativas. No Brasil, são inúmeros os exemplos de pesquisas científicas⁶⁷ e projetos que mostram como a cidadania infantil pode ser desenhada a partir da concepção de criança como sujeito político.

⁶⁷ Para aprofundar esses exemplos, a pesquisa *CRIANÇAS NA CIDADE - PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO PLANEJAMENTO E GESTÃO DAS CIDADES: Novas Espacialidades, Autonomia, Possibilidade* (2020) de

Adiante vamos contextualizar algumas contribuições do projeto Meu-Pé-de-Calçada-Lima para a cidadania infantil, tendo como apoio os princípios básicos elaborados por Sarmento (2018), que toma como base a potência do devir-criança⁶⁸, entendido aqui como a capacidade de criar espaços, singularidades e momentos que produzam curiosidade, encantamento e novidade. Trata de uma potência que permite pensar o convívio com as incertezas, com o inesperado e com a inventividade sem se apoiar em modelos pré-estabelecidos, mas sendo guiado pelo faro para descobrir caminhos e trilhas, tateando novas vivências e experiências.

3.4 Princípios básicos de cidadania infantil no Meu-Pé-de-Calçada-Lima: Possibilidades e Potencialidades

Se a possibilidade e potencialidade do exercício da cidadania residem na sua prática, isto é, “no efeito conjugado de reconhecimento e de participação das crianças na vida em sociedade” (SARMENTO, 2018, p. 234), é imprescindível romper com a narrativa dominante que as enclausurou na condição de “quase-cidadãs” ou de “cidadãs em processo” a partir do próprio da prática. A perspectiva de Milton Santos confirma que, “o simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana. Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança mortal, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais”. (SANTOS, 1987, p. 7)

Fato é que o grau de complexidade da cidade contemporânea, que se consolida como um espaço inesgotável de interações sociais, possibilita o desenvolvimento da cidadania. Contudo como fator determinante de potenciação da cidadania infantil, o desenvolvimento de políticas públicas urbanas é primordial. Neste bojo, Sarmento ratifica que “políticas orientadas para o bem-estar das crianças e para a cidadania infantil podem potenciar os fatores

Marília Tuler Veloso faz um panorama sobre a participação de crianças no planejamento e e gestão urbanas no contexto brasileiro usando como arcabouço teórico os estudos de Paulo Freire.

⁶⁸ Na tradição filosófica ocidental, o ser criança ocupa um lugar de relevância, com destaque para a filosofia de Heráclito, Nietzsche e Deleuze: “Nos três casos, a despeito dos diferentes desdobramentos, ela aparece vinculada à experiência do devir; ou seja, de um movimento de transformação que faz da existência um mergulho trágico no caos. Já que nada permanece o mesmo, o que resta é a leveza de um ser que brinca em sua inocência, esquecimento e vazio de julgamentos. Neste sentido é que se torna possível falar de um devir-criança”. (SILVA, 2010) <https://casamontealegre.com.br/o-devir-crianca-em-tres-tempos-heraclito-nietzsche-e-deleuze/>

favoráveis a seguir referenciados: a personalização, a *affordance*, a experiência, a intergeracionalidade, a participação e a urbanidade”. (SARMENTO, 2018, p. 236) Esses fatores aparecem de forma interdependente.

Para o autor, a *personalização* é atribuída ao investirmos valor simbólico ao espaço. Quando crianças investem principalmente sentimento e afeto, ressignificando-os em lugares. Quando do processo de apropriação por ação-transformação, onde se reconhece o espaço transformado, proporcionando pertencimento e identidade:

Esse processo de personalização está associado a escolhas que a criança faz ou que se lhe impõem no seu roteiro pela cidade. Estabelecem-se, desse modo, entre a criança e a cidade, determinados pontos de contato, de atração ou de repulsa, de apego ou de rejeição que são profundamente individualizados e que, no seu conjunto, compõem um mapa individual de afetos e desafetos. Ao estabelecer esse mapa, a criança tem possibilidade de construir as suas opções. (SARMENTO, 2018, p.234)

O simples brincar na rua, no espaço público, as pegadas e rastros de brincadeiras e inventividades deixadas por onde circula por si só imprime um caráter de personificação. Essa compreensão é atravessada pela assertiva de que autenticidade, identidade, afirmação de si e o desejo se constroem coletivamente a partir das subjetividades. Podemos observar esse movimento em diversos momentos do *Meu-Pé-de-Calçada-Lima*: nas frases elaboradas pelas crianças quando expressaram o desejo de brincar na “pracinha” livremente, sem barreiras e restrições em virtude das fezes caninas não recolhidas pelos donos; na fixação das placas; nos passeios de reconhecimento do “novo cenário” criado.

Figura 33: Fotografia Placas elaboradas e fixadas pelas crianças na “pracinha” I



. Fonte: Arquivo do projeto

Figura 34: Fotografia Placas elaboradas e fixadas pelas crianças na “pracinha” II



Fonte: Arquivo do projeto

O conceito de *affordance* é um termo usual na Psicologia Social:

refere-se às propriedades dos objetos ou do contexto ambiental que podem ser apropriadas e percebidas pelo sujeito. Ele é útil para se compreender esse aspecto do vínculo da criança como o espaço urbano.

Na sua aplicação às relações que as crianças estabelecem com o meio ambiente e, em especial, com a cidade, a *affordance* positiva refere-se às propriedades dos espaços, edifícios, mobiliário urbano, equipamentos etc, que podem ser percebidas pelas crianças de modo que elas estabeleçam com esses espaços uma relação de empatia. O conceito (sem tradução clara em português) visa a reportar a oportunidade que os objetos ou o meio ambiente oferecem para a construção da personalidade e das ações do sujeito. Favorece o entendimento das relações transacionais entre o sujeito e os elementos materiais que o rodeiam, de tal modo que, na interação entre um e outros, ocorrem mudanças e transformações em ambos. (SARMENTO, 2018,p. 237)

Significa dizer que a cidade e os seus elementos constitutivos e estruturantes (ruas, calçadas, parques, praças, edifícios, etc) oferecem cotidianamente diferentes possibilidades que catalisam o processo de identidade e empatia das crianças com o entorno. No entanto, não há um padrão, uma forma específica, mas as *affordances* despertadas por esses estímulos são diferentes para cada um, “um pequeno muro divisório no jardim de uma cidade pode ter uma utilidade funcional para os adultos e outra, para as crianças”, (SARMENTO, 2018, p. 237). Assim como um canteiro pode se “transformar” em um parque infantil para a criança e para o adulto, um lugar para sentar e ler um livro. A calçada pode ser uma pista de carrinhos de caixa de papelão para crianças. Uma garagem pode ser um lugar para dançar e brincar com os amigos.

Figura 35: Fotografia *Irradiação*. Estação de brincadeiras durante o cortejo performático numa garagem de um prédio de uma instituição pública I



Fonte: Arquivo do projeto

Figura 36: Fotografia *Irradiação*. Estação de brincadeiras durante o cortejo performático numa garagem de um prédio de uma instituição pública II



Fonte: Arquivo do projeto

Nas atividades promovidas pela *Irradiação*, a apropriação do espaço e as diferentes percepções experienciadas pelas crianças puderam certamente influenciar nesses espaços de forma a impulsionar transformações e mudanças que democratizem apropriação positiva, que expressem de forma criativa e inventiva a cidadania infantil. E a riqueza da experiência reside justamente, no sentido proposto por Walter Benjamin, na “multiplicidade unitária e contínua do conhecimento”. (BENJAMIN, 1971, p. 111)

Com efeito, essa multiplicidade é garantida na prática da construção coletiva da cidade, na riqueza da alteridade de se relacionar com o real “incorporando o conhecimento historicamente sedimentado com a assimilação do novo.” (SARMENTO, 2018, p. 237). As ações do *Meu-Pé-de-Calçada-Lima* puderam pulverizar pelo São José, ações e atividades, tendo como principal interlocutor a criança e o desejo de uma cidade orientada pela potência material e simbólica e como um bem comum. À medida que as ações do projeto romperam com a racionalidade do uso e apropriação dos espaços, imprimindo formas criativas e inventivas pensar e atuar nos espaços públicos da cidade, janelas de subversão foram criadas. E por entre essas brechas transpassam as contraracionalidades alternativas de contestação e afrontamento e vias abertas para a prática da cidadania infantil.

Figura 37: Fotografia Brincadeiras segunda etapa



Fonte: Arquivo do projeto.

A riqueza de interagir livremente com o diferente é outra potencialidade de cidadania que só a cidade, com seus conflitos e contradições, oferece à criança. Por isso a *intergeracionalidade* é um fator importante nesse processo que coloca a multiplicidade em toda sua força de variação a favor do aprendizado a partir da diferença. Com as brincadeiras na pracinha, o *Meu-Pé-de-Calçada-Lima* pode costurar sociabilidades e (re)ativar o espaço como lugar de encontros e permanências. Para Sarmento, é fundamental também que a *intergeracionalidade* seja intencionalizada “para que o corte entre gerações possa ser superado pela adoção de políticas públicas urbanas que garantam a abertura da cidade à participação de todos”. (SARMENTO, 2018, p. 238)

O “São João na Praça” também pode favorecer encontros e afetos. Na oportunidade, tanto os moradores do entorno da pracinha quanto transeuntes, que porventura foram atraídos pela música e pelo movimento na rua, celebraram juntos os festejos juninos na rua.

Figura 38 - Fotografia São João na Praça



Fonte. Arquivo do projeto

A *participação* é o penúltimo fator que pode catalisar de forma significativa a cidadania infantil. Nessa perspectiva, esse aspecto entra como possibilidade de favorecer a educação urbana, elucidando como a vastidão de experiências de apropriação do espaço público da cidade e, ao mesmo tempo, a capacidade de nela viver e de nela intervir podem gerar debates que interessam à vida coletiva, “como espaço e paisagem urbanos; cidade, cidadania, cultura urbana, cotidiano urbano; a cidade e sua dinâmica, a moradia, a produção, a circulação na cidade; a cidade e o ambiente urbano, a cidade e o direito à cidade”. (CAVALCANTI, 2003, p. 193). Esses elementos que fazem parte do cotidiano da vida urbana podem despertar formas de apreensão da cidade e formas de agir em prol do bem comum.

Com efeito, de acordo com Sarmiento ficam assim garantidas as possibilidades de negociação. Ainda que a criança seja apartada da ação política direta,

nomeadamente pelo fato de estar interdita às crianças a possibilidade de, nas democracias liberais, serem agentes políticos ativos, isto é, poderem votar e serem eleitas para órgãos de representação, elas não deixam de ter opiniões e propostas para a vida na cidade. (SARMENTO, 2018, p. 238)

A Convenção sobre os Direitos da Criança, que consagra a participação da criança na vida pública enquanto direito, reconhece como fundamental para a cidadania ativa das crianças a construção coletiva da cidade e seus espaços:

Isso porque a cidade favorece relações de proximidade que tornam concretos os sentidos das propostas e posições das crianças sobre o espaço público. As crianças podem pronunciar-se sobre as diferentes dimensões da vida na cidade, da organização territorial e urbanística às questões de mobilidade, das agendas culturais às prioridades de investimento, do tipo de equipamentos ao desenho do mobiliário urbano. Se todos esses aspectos aparentam ter uma configuração técnica, que de fato possuem, as opções não deixam nunca de ser políticas e é sobre o sentido do bem comum que as crianças podem se pronunciar entre diferentes alternativas. (SARMENTO, 2018.p. 239)

A participação enquanto princípio da cidadania infantil também esteve presente no projeto na medida em que o conjunto de ações e atividades, bem como as propostas de brincadeiras e intervenções foram construídas coletivamente a partir do reconhecimento da criança como ator social e sujeito de cultura:

Importa por isso garantir que a participação delas não seja o pretexto para formas de manipulação ou para a sua adultização precoce. A participação das crianças deve ela própria ser protegida [...] vitalizando a vida democrática e configurando o espaço urbano em torno de um sentido partilhado de bem comum. (SARMENTO, 2018, p.239)

Nessa busca pelo bem comum na cidade, considerando a importância da alteridade é que, finalmente, “a experiência da *urbanidade* pelas crianças, isto é, o sentido de uma participação na comunidade, a preocupação com o seu presente e com o seu futuro, o empenho em relações recíprocas de convivialidade e de sustentabilidade” (SARMENTO, 2018, p. 239) pode ser dimensionada pela função pedagógica da cidade.

Como afirma Lefebvre (2001, p. 47), “a cidade tem uma história; ela é a obra e de uma história”. Isso significa afirmar que os múltiplos agentes produtores do espaço realizam cotidianamente essa obra em determinadas condições sociais e históricas e, nesses termos, a cidade porta uma função social advinda das experiências e vivências de urbanidade, sendo originalmente “detentora de uma instrução socializadora e investida de uma função pedagógica, em que se moldam valores e modelos de conduta” (MEDEIROS NETA, 2010, p. 213)

O *Meu-Pé-de-Calçada-Lima* teve como linha orientadora criar brechas possíveis para garantir experiências de urbanidade, de viver o outro, da diferença a partir do convívio e de

uma dose de ludicidade. O cortejo performático realizado na etapa de *Irradiação*, assim como as atividades realizadas nas outras etapas exemplificam bem esse fator, já que:

Na dimensão de urbanidade, a infância se configura como geração com capacidade política: pela participação na vida em comum, as crianças apercebem-se das relações de poder e dos seus vínculos sociais, geracionais, de classe, de etnia e de gênero e, nesse contexto, confrontam-se com as suas próprias forças e com as suas fragilidades. Esse conhecimento é essencial à sua afirmação como cidadãos, seja no seu autorreconhecimento e na sua formação como tal, seja no reconhecimento pelos adultos do estatuto das crianças como membros ativos da sociedade, na sua especificidade geracional. (SARMENTO, 2018, p. 239)

Uma vez que a cidade é o contexto de vida da grande maioria das crianças no mundo, como já foi mencionado, é objetivamente neste espaço de produção social ativa e diversa que encontramos genuinamente condições de exercitar a cidadania infantil, especialmente em se tratando de um bairro tradicional e central, como o São José - em Aracaju-, que tem passado, como visto, por um processo lento e gradual de “esvaziamento”.

As atividades de apropriação e intervenção na “pracinha” também buscaram “estancar” em alguma medida esse processo, tentando imprimir no espaço formas de ativar a heterogeneidade típica do urbano, freando a monofuncionalidade dos espaços, abrindo possibilidades de subversão de agir e pensar na cidade a partir da criança. Embora a relação entre infâncias e cidade seja permeada por obstáculos que limitam e restringem a afirmação plena dos direitos da criança, ela oferece um repertório rico de possibilidades de construir outras narrativas justamente pela potência pedagógica que ela carrega, porque ela oferece a possibilidade da “leitura do mundo”, no sentido proposto por Paulo Freire (1986).

O Projeto *Meu-Pé-de-Calçada-Lima* colocou em prática o "devir-criança" no exercício de produzir conhecimento e aprendizado a partir do espaço público, de colocar a cidadania infantil a serviço da construção de uma cidade via processos de compartilhamento de experiências, solidariedade, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. Um aprendizado consubstanciado na ideia de educação para a vida e na valorização da criança enquanto ator social. É neste âmbito que se forma o ser social que pode desafiar a ordem disciplinar que naturaliza sua invisibilização da vida pública urbana:

Dentro dos buracos, entre os becos e brechas urbanas, parado entre as luzes amarela e vermelha do semáforo, o devir-criança reivindicou constantemente esses espaços na constituição do comum e estimulou

desdobras do poder coletivo como deformador da cidade, reelaborando o que lhe é de direito a partir do contato com seus devires. À medida que a criança tomou frente e assumiu ela mesma ser um ponto cardeal do desdobramento cartográfico. (CLASEN, 2018, p. 45)

É urgente, portanto, que outras narrativas rompam as formas hegemônicas que promovem um certo enquadramento da criança como habitante estranho ao contexto urbano, que constrange e se opõe à cidadania infantil. E é no sentido de articular cidadania à experiência que entendemos a importância de pensar a dimensão pedagógica da cidade a partir do par experiência/sentido. E aqui experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Figura 39 - Fotografia Cortejo performático



Fonte: Arquivo do projeto

Nas brechas cotidianas é que as multiplicidades constroem formas alternativas e possibilidades urbanas inclusivas e abrangentes queensem a dobra que “faz ao mesmo tempo cidades e territórios, subjetividades e sensibilidades”. (ROSA, 2012, p. 105) Que garantam mais autenticidade e identidade da criança na cidade. A afirmação de si e o desejo

de ser. Assim como inocula mudanças e transformações quando imprimem suas marcas e desejos no espaço da cidade, a criança exercita através do espaço público o ato de desejar em sua amplitude. Seguindo as trilhas de Bloch (2005), é onde o desejo aparece misturado com apetência e imaginação. Desejar uma cidade melhor, mais democrática na perspectiva do direito à cidade.

3.5 Experiências entre Corpo e Brincar

(...) Dar centralidade ao cuidado (...) significa renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana. Significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo. Significa derrubar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado.

Leonardo Boff

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul
— Que nem uma criança que você olha de ave.

Manoel de Barros

Nesta seção entendemos como importante iniciar traçando um breve panorama de como a Alemanha combateu o início da pandemia da Sars-CoV-2 através de medidas como o fechamento de escolas e creches, que mudaram a vida cotidiana das crianças e das famílias de um dia para o outro.

Em princípio, todas as instalações de cuidado infantil, bem como universidades e outras instituições de ensino foram fechadas a partir de março de 2020. O encerramento dessas atividades durou até o início das férias de verão daquele ano (entre junho e agosto, dependendo do estado federal). Em Berlim, o retorno às aulas possibilitou a frequência apenas em dias alternados. Esse retorno veio ainda com a deliberação de regras básicas que iam desde o uso de máscaras e testagem semanal das crianças a regramentos que diziam respeito ao funcionamento e disponibilização do serviço escolar do turno estendido apenas para famílias em que fosse comprovado que os pais trabalhavam em profissões chamadas "relevantes para o sistema", como em serviços de saúde. Objetivamente, os impactos experimentados por essas mudanças afetaram as famílias de maneira diferente.

Um estudo bastante difundido no meio acadêmico publicado em 2020 chamado *KiCo Studie*⁶⁹, que contou com cerca de 25.000 (vinte e cinco mil) participantes, apontou que o “súbito” desaparecimento da infraestrutura cidadina para crianças, jovens e suas famílias e a situação nas ofertas de cuidado, lazer e educação, bem como a reorganização das horas de trabalho no emprego remunerado afetou de forma bastante desigual a vida das famílias. O estudo analisou principalmente o tempo em que as famílias faziam atividades juntos e o quanto a qualidade desse tempo pode influenciar na relação entre os membros da família:

para alguns, tudo acontecia de repente em casa com as mesmas expectativas e desafios, para outros, encontram novas expectativas e formas de passar o tempo juntos. Avaliar experiências deste tempo de forma diferenciada é uma oportunidade para discutir também futuras discussões sobre a relação entre pais, filhos e instituições públicas de cuidado e educação, bem como empregadores de uma forma nova e mais orientada para o dia a dia". (ANDRESEN *et al.*, 2020, p. 22)

O impacto do fechamento dos parques infantis ou mesmo parques urbanos inteiros, não só em Berlim, mas em muitas cidades alemãs, trouxe também a reflexão sobre a necessidade de espaços abertos privados e acessíveis ao público. Em seu documento de discussão sobre um resiliente "*PostCoronaCity*"⁷⁰, o *Instituto Wuppertal de Clima, Meio Ambiente e Energia* se referiu à importância dos espaços abertos para a cidade em crise, apelando para o fortalecimento das "oportunidades recreativas locais" e a "importância do espaço aberto privado disponível e dos benefícios sociais e econômicos associados". (SCHNEIDEWIND *et al.* 2020, p.7) a serem considerados especialmente no planejamento urbano futuro.

Os espaços públicos abertos que eram usados diariamente pelas famílias no trajeto “casa-escola/creche-casa”, por exemplo, não estavam mais disponíveis, assim como as reuniões espontâneas e encontros ao ar livre também estavam proibidas de acontecer. Nesse período a casa se tornou o centro da vida cotidiana das famílias e serviu como escola, local de trabalho e de lazer ao mesmo tempo. No nosso caso específico, a restrição de sair também atingia os “espaços restantes”, como calçadas e ruas, tudo para cumprir com as regras de

⁶⁹ Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie; Andresen *et al.* 2020). Em tradução livre para o português *Crianças, pais e suas experiências durante a pandemia do corona*.

⁷⁰ Ver mais em: Schneidewind, Uwe / Baedeker, Carolin / Bierwirth, Anja / Caplan, Anne / Haake, Hans (2020): „Näher“ – „Öffentlicher“ – „Agiler“. Eckpfeiler einer resilienten „PostCoronaStadt“. Zukunftsimpuls Nr.14. Wuppertal: Wuppertal Institut.

distanciamento social. A pandemia trouxe, a reboque de todas as restrições, um medo generalizado, bem como o aumento de riscos à saúde para um grande número de pessoas.

Assim, o "distanciamento social", o "*Homeschooling*⁷¹" o "*Homeoffice*⁷²" e a recomendação explícita das autoridades governamentais de "ficar em casa" mudaram não só a percepção da importância e do uso do espaço público, mas trouxe também a reflexão de que os espaços públicos livres próximos de casa são de grande importância para além das situações de crise. Isso porque eles promovem saúde física e emocional, criatividade e autonomia, segundo o estudo supracitado. Eles possibilitam, além disso, experiências independentes (parcialmente sem supervisão e controle dos cuidadores) de brincadeiras e movimentos em que as crianças aprimoram habilidades motoras e competências sociais fora de suas próprias casas.

O objetivo aqui é analisar duas experiências entre as nuances corpo/brincar durante o confinamento social, buscando aproximá-las das linhas condutoras *Dasein* e Devir-Criança como forma de ressignificar a familiaridade com o mundo e com o outro. Esse pode ser um ponto de virada para que a produção da cidade, a apropriação do espaço público pela criança e a corresponsabilidade com o outro possam ser assumidas como prática diária da cidadania infantil. Nesse percurso nos aproximamos inevitavelmente da perspectiva do cuidado e do afeto trazidas pelo fio condutor *Dasein* (o ser- aí ou ser-no-mundo) de Heidegger (2008), que é atravessado por um sentido de indeterminação ontológica e que o situa em uma condição de cuidar de ser si mesmo a cada momento em que é (HEIDEGGER, 2008). Assim, partimos da ideia de criança e mundo como co-constitutivos e co-originares, porque nesse entendimento reside o sentido do *Dasein*. O afetar-se e o reconhecer-se no outro na construção diária do cotidiano.

Entendendo que o corpo é a origem de todas as experiências e para onde elas retornam e que através dele damos vida às nossas necessidades e sensações, assim como aos desejos e afetividades, formas de expressividades diversas se abrem na construção da relação da 'minha' presença no mundo e frente ao outro, a 'ancoragem' a partir da qual o mundo se desdobra para mim e onde 'eu' me desdobra no mundo. E o brincar é aqui a forma expressiva e potente de interação com o mundo, porque ele nos reconecta à corporeidade, à ancestralidade que se manifesta através do lúdico e da sabedoria das culturas infantis.

⁷¹ O termo se "popularizou" como a forma de ensino doméstico com aulas remotas durante a pandemia. Mas se refere originalmente a uma modalidade de educação que argumenta que o ensino de crianças e adolescentes deve acontecer em casa.

⁷² O termo que pode ser traduzido livremente para "escritório de casa", foi uma modalidade que empresas, instituições encontraram para que as atividades laborais acontecessem de casa durante a pandemia.

As brincadeiras que serão relatadas a seguir aconteceram inúmeras vezes, com diferentes enredos e momentos da pandemia durante 2020, como já foi explicitado. Por isso, fizemos a escolha de não documentá-las segundo “dia e horário” para dar a ideia de fluidez e continuidade. No cotidiano da cidade pandêmica, onde as atividades de trabalho, estudos e lazer se misturavam no passar das horas em casa, o brincar atravessava uma janela de tempo significativa do nosso dia-a-dia. O ambiente doméstico acabava por “mimetizar” o ambiente social no sentido de criar um potencial abrangente de subjetividades, que dialogavam e se conectavam entre si, misturados a memórias e desejos.

E que o que se ganha quando a criança desloca a brincadeira da rua para “dentro de casa”? A função educativa/formativa do espaço e os aprendizados atravessam os muros e paredes e entram em casa também, naturalmente.

Menina Sozinha

Subitamente o meu *Home Office* virou cenário de brincadeira. Nina entrou já toda pronta e arrumada “com uma roupa de sair”, uma mochila nas costas, celular de papel na mão e fones de ouvido de verdade. Normalmente ela escolhia o meu quarto para virar cenário, porque era onde eu estava trabalhando e de alguma forma ela contava com o meu envolvimento. Então logo vinha o convite: “mamãe, vamos brincar de menina sozinha?” Não tinha como dizer, “filha, estou estudando, escrevendo tese. Deixa para depois!”, percebendo que ela já estava toda pronta, vestida de “menina sozinha”. E com unhas pintadas, batom e usando meu vestido, pulseira, brincos, colar, compondo o figurino. Fechava os olhos e embarcava junto com ela nas aventuras da “menina sozinha” querendo não me esquecer de nenhum detalhe do que estávamos prestes a experienciar e que depois, no silêncio da noite e no cair da madrugada, reportaria para esses escritos.

A “menina sozinha” mudava o meu dia, deixava rastros em mim e pela casa. Não só por conta do ritmo da mobilização dos cenários, mas sobretudo, porque a brincadeira me trazia a realidade da solidão que minha filha experimentava por não poder ir para rua brincar com outras crianças.

Figura 40 - Fotografia Nina (6), vestida de *Menina Sozinha*. Berlim, 2020 I



Fonte. Arquivo pessoal

Apesar de ser a brincadeira da “menina sozinha”, Nina não brincava sozinha. Para acontecer, a minha participação era imprescindível, porque o papel cativo da “vizinha curiosa” era meu e de mais ninguém. Então, eu dizia, “vamos lá, onde começamos?”. Nina já estava posicionada na minha cama, completando: “aqui será a estação de trem e a casa da “menina sozinha”, mamãe. O resto da nossa casa vai ser a cidade onde elas moravam”. Nina gostava de planejar a brincadeira, já explicando o roteiro todo: “Mamãe, assim, faz de conta que não tinha pandemia, tá bem? Elas não precisavam de máscara e podiam ir para onde quisessem na cidade”. Eu achava maravilhosa a ideia, ela criando um lugar que ressignificava aquela realidade difícil que o mundo atravessava. Nina completava: “ela estava indo para casa de trem depois de um dia na escola com o celular e o fone de ouvido, porque estava conversando com a mãe. Ela tinha uns 15 anos no máximo. Então você entra no mesmo trem. Como você não tinha intimidade com ela, apesar de serem vizinhas, você só dava um “*Hallo*”⁷³, que pode ser com a cabeça mesmo, porque ela não ia ouvir. Lembre que eu estava usando fone. Ela estava falando em outra língua com a mãe no telefone, que você não entendia. Você sabe, né mamãe, ela veio para Berlim de um país muito distante para estudar. Ela morava sem a família e ela falava “turcho” (que é a mistura de turco com russo)”. Mas Nina não esquecia

⁷³ Em tradução livre, „hallo“ é „olá“ “oi” em português.

um detalhe curioso, que era o seguinte: “eu estou te falando tudo isso sobre ela, mas você, como vizinha, não sabia dessas informações. Você tenta fazer amizade com ela e ficar sabendo das coisas”. Essa era a “deixa” para a brincadeira se desenrolar. Como eu era a “vizinha curiosa” e acabava de saber que era também meio detetive, já assumia meu posto de ir “bisbilhotar” a “menina sozinha” me sentando perto dela só para dar o tal “Hallo” e ouvir a conversa dela com a mãe, mesmo sem entender uma vírgula. Com o objetivo já claro de tentar fazer uma amizade ali mesmo no trem, quis puxar conversa para tentar a primeira aproximação, mesmo ela estando numa ligação com a mãe. Vai que dá certo: “oi, tudo bem? Eu sou sua vizinha”. Nina dizia de pronto: “mamãe, se você quiser falar com ela tem que ser em alemão, mas vou logo avisando que ela não vai querer muito, não, porque ela não fala com estranhos. Mas como você é curiosa, você pode, por exemplo, ligar para um vizinho para falar que encontrou a “menina sozinha” no trem e assim tentarem descobrir alguma coisa sobre a vida dela, porque ela mesmo não vai falar nada”. Bom, o que me restava era usar o celular de papel que já tinha sido fornecido por Nina no meu “kit de vizinha curiosa”, para ligar rapidamente para alguém e coletar informações sobre aquela menina sozinha e misteriosa. Eu ligava, alguém atendia a minha ligação imaginária e desatávamos a especular sobre a vida da “menina sozinha”: “será que ela é mesmo sozinha? Como pode ser uma menina tão jovem, de uns 15 anos no máximo, morar sozinha! Será que ela não quer fazer amizade com a gente para ela não ser mais tão sozinha?” Essas eram algumas questões debatidas durante a ligação. Enquanto isso, a “menina sozinha” continuava falando aquela língua indecifrável com a mãe. Ela se levantava para “descer” na próxima estação. Como éramos vizinhas, eu também fazia o mesmo movimento, pois estava indo igualmente para casa. No caminho a menina parava para fazer compras no supermercado (que era a nossa cozinha) e eu aproveitava e fazia algumas compras também. Depois seguíamos pelo corredor para o outro quarto, que funcionava como outro espaço da cidade. Lá ela fez novas “compras”, que era indicado pelo movimento de trocar de roupa sem os “apetrechos” do figurino anterior e um outro fone de ouvido, agora preto. De cabelos presos, ela sentou confortavelmente e ficou escrevendo, bem concentrada. Talvez uma mensagem para a mãe, contando as novidades das “compras”.

Figura 41 – Fotografia Nina (6) vestida de *menina sozinha*. Berlim, 2020 II.



Fonte. Arquivo pessoal

Então voltávamos pelo mesmo caminho em direção ao meu quarto. Nina se sentava na cama e eu na cadeira, que compunha o espaço do meu “*Home Office*”. A essa altura ela já estava ouvindo algum “*Hit*” em “*turcho*”, porque cantarolava, dançando um pouco, ao mesmo tempo em que preparava alguma coisa fictícia para comer. Fazia o movimento de levar o alimento preparado à boca, mastigava, voltava a cantarolar e repetia isso até terminar o jantar imaginário. A essa altura eu já tinha desligado a ligação com o outro vizinho bisbilhoteiro e preparava o meu jantar também, aproveitando aquela deixa de Nina. Eu sabia que chegava a hora de dormir na brincadeira, porque Nina tirava os fones de ouvido, bocejando. Fazia o movimento de quem estava tomando banho, depois escovava os dentes, se deitava na cama e se cobria com o edredom. Fechava os olhinhos. Esse era o momento da brincadeira em que eu dava conta da solidão da personagem que minha filha criava. Ela não se comunicava mais comigo por palavras, dando os comandos da brincadeira, como gostava de fazer. A cadeira que eu estava virava, então, uma cama e eu também ia dormir, mas de olhos abertos, observando os próximos movimentos da brincadeira e recapitulando-a na minha memória para escrever logo mais quando Nina fosse dormir de verdade naquela noite. Uns cinco minutos depois me dava conta de que estava na hora de prepararmos o jantar da “vida real”, porque a fome já era anunciada com o “despertar” de Nina: “mamãe, estou com

fome! Vamos parar de brincar para comer?” Ríamos as duas indo em direção à cozinha que, de repente, não era mais o supermercado da brincadeira. Preparamos o jantar e ficamos conversando. Foi então que ela confessou, feliz: “mamãe, eu adoro brincar de “menina sozinha” com você. Essa é a minha brincadeira favorita”. Eu perguntei: “Ah, é, filha, mas por que você gosta tanto de brincar dessa brincadeira? Eu, para te dizer a verdade, acho que interagimos muito pouco nessa brincadeira, porque a “menina sozinha” nunca quis fazer amizade com a “vizinha curiosa” para ela deixar de ser uma estranha.” Ela parou um pouquinho, respirou fundo e respondeu: “A menina sozinha sou eu na vida real, mamãe. Uma menina que não tem amigos nem família por perto, que vive sozinha”.

Amor por subir em árvores

Esta foi a brincadeira da retomada da vida escolar presencial depois das férias de verão de 2020. No caminho para a escola, atravessávamos o “Schlossgarten Charlottenburg”, que era o parque do castelo Charlottenburg, muito próximo à nossa casa. Na ida para escola apostávamos corrida de bicicleta e, na volta, Nina pedia para ajudá-la a subir numa das árvores do parque. Dentre tantas possibilidades, ela escolheu uma que, como ela explicava: “não era muito alta, nem muito baixa e tinha muitos galhos para subir e segurar”. E essa era a favorita, a árvore que se transformava em palco. Aqui não tinham personagens, Nina era Nina mesmo e eu, a sua mãe: “hoje eu vou me apresentar aqui da minha árvore cantando uma música que eu mesma inventei”. Eu imediatamente pedi para começar a filmar a apresentação, mas ela retrucou imediatamente: “não é permitido por causa do “Datenschutz”⁷⁴”. A rigor, eu não poderia mesmo prosseguir com a gravação, porque estava ali uma desautorização expressa por parte da artista. “Mas tirar foto pode, mamãe!”. “Que alívio”, pensei. Então, posicionei o celular para começar a registrar.

⁷⁴ Significa „proteção de dados” em português. É geralmente a proteção de dados pessoais de cada indivíduo contra sua coleta, processamento, divulgação de forma não autorizada. Esta proteção é resguardada e determina que todos devem ser capazes de decidir a quem torna os seus dados acessíveis. Ver mais em: <https://www.datenschutzexperte.de/datenschutz-grundlagen/>

Figura 42 - Fotografia Nina (6). Parque Charlottenburg, Berlim, 2020 I



Fonte. Arquivo pessoal

Figura 43 - Fotografia Nina (6). Parque Charlottenburg, Berlim, 2020 II



Fonte. Arquivo pessoal

Então ela prosseguia com a apresentação e começava a cantar uma música autoral em alemão, que se misturava a um repertório já conhecido por ela, que ela “aproveitava” a melodia. Apesar da criação de palavras novas, misturando português e alemão, a letra fazia todo sentido com a experiência que ela estava vivenciando com a retomada das aulas presenciais. Nina cantava sobre um projeto de “hotel de insetos”, que a escola estava desenvolvendo com as crianças nos jardins e pátio para proteger as abelhas. E ia além, ela cantava sobre o Brasil estar naquele projeto ambiental da escola, mais especificamente, “a roça de vovô Roberto”. “Mamãe, como é mesmo roça em alemão?” Ela queria saber, e voltava a cantar normalmente, que as abelhas de lá iam fazer amizade com as abelhas de Berlim e que, no inverno, elas poderiam ir morar na roça do vovô, que era muito linda e tinha rio. “mamãe, abelhas gostam de tomar banho de rio que nem a gente?” Mesmo não fazendo a mínima ideia, eu improvisei uma resposta: “se elas não gostarem de tomar banho de rio, certamente vão gostar muito das plantas e flores que tem na beira do rio, filha!” Nina estava empenhada em saber mais sobre a vida das abelhas e a promover um intercâmbio entre as abelhas berlinenses e as abelhas da Chapada Diamantina: “hum, então vou falar na escola que posso fazer um hotel de abelhas na beira do rio com o meu avô. Falando nisso, quando a gente for ao Brasil, eu quero muito passar vários dias na roça de vovô Roberto para brincar com os bichinhos e tomar banho de cachoeira”. A cantoria tinha sido completamente interrompida para Nina falar da saudade que sentia: “Aqui de cima da minha árvore eu queria ver o Brasil”. “Imagine que essa árvore é gigante, filha, tipo aquela da história do João e o pé de feijão. De cima da sua árvore gigante você consegue avistá-lo?”. Nina fechou os olhos “por dentro eu consigo ver, sim, mamãe! Por isso eu tenho amor por subir em árvores”. E saímos a explorar outras árvores do parque, outros palcos.

Figura 44 - Fotografia Nina (6). Parque Charlottenburg, Berlim, 2020 III



Fonte. Arquivo pessoal

O brincar, o *Dasein* e o devir-criança: via de se reconhecer no outro

O *Dasein*, em uma perspectiva da psicologia social, dá algumas pistas que podem traduzir as experiências acima relatadas na perspectiva do afeto e do cuidado. Como o conceito se refere “tanto ao ser-com-outros e à ocupação com o mundo quanto às próprias possibilidades de ser”. (BRAGA; FARINHA, 2017, p. 71), entendemos que as formas expressivas e potentes de interação com o mundo tangenciam,

o modo como o *Dasein* se relaciona com outros entes ao tempo que cuida de si mesmo. Para Heidegger, o cuidado (*Sorge*) não é algo que temos, mas que somos: em cada relação que estabelecemos, em cada ação no mundo, em nosso lidar cotidiano com outros entes, tornamo-nos também quem somos. (BRAGA; FARINHA, 2017, p. 72)

Nos termos de Milton Santos (1997, 1999), na escala do cotidiano, como “espaço da escassez”, é onde se localizam anseios e desejos. E é justamente nesta dimensão que esses substratos fazem do brincar, experiências pulsantes e vívidas. Dois aspectos aqui são relevantes: Quando Nina traz para si a “menina sozinha”, se pressupõe, segundo Merleau-

Ponty (1999), que por meio da sensação, a experiência de ser se reveste no próprio afeto da solidão para ela.

Um segundo aspecto atravessado é a saudade, que pode ser verificada através da "associação e projeção das recordações", que, segundo o mesmo autor, só se dá a partir do campo perceptivo. Isso acontece, portanto, em virtude do sentido que se adquiriu no contexto da experiência antiga e sugerindo o recurso a essa experiência, ela é eficaz na medida em que o sujeito a reconhece, a apreende sob o aspecto ou sob a fisionomia do passado". (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 39) O que podemos entender como "associação e projeção das recordações" em "amor por subir em árvores" pode se fundir com os desejos do por vir (pós-pandemia), o anseio em reencontrar a família no Brasil, mais especificamente, "a roça do vovô Roberto"), que vem misturado com as memórias do passado de uma vida anterior ao fenômeno pandêmico. Assim, seja por uma simples sensação seja por uma associação exterior que resultaria efetivamente em pontos de interseção para entendermos a criança como um ser não linear e aberto a diversas possibilidades de ser criança em um cotidiano pandêmico confinante, de atividades escolares remotas e pouca interação social.

É possível através da via tracejada pelo devir-criança, que não pressupõe necessariamente uma criança, todavia uma força criativa e potente de experimentar a diferença, superar modelos e padrões e reconhecer o outro, reconhecendo-se a si mesmo. As brincadeiras inventadas por Nina trazem essa via como forma de se comunicar e interagir com mundo, seus anseios, desejos, a transposição de olhares, a criatividade e a imaginação para subverter a ordem das coisas. Por isso essa potência, o devir se afirma na invenção e na própria afirmação. Ele é também revolucionário, uma vez que não pretende se limitar ao que já existe nem legitimar o que já está dado" (SALES DA SILVA, 2010, p. 5)

Segundo as linhas interpretativas do autor, através do brincar, é possível encontrar uma série de agenciamentos⁷⁵ interpelados pela criança. No caso de Nina, o "vamos brincar de menina sozinha?" revelam possibilidades de resistência. Transformar o cenário de um quarto (que era também escritório), em estação de trem e casa da "menina sozinha", assim como o celular de papel para conversar longamente com alguém imaginário em uma língua inventada e a observação logo no início da brincadeira "Mamãe, faz de conta que não tinha pandemia, tá bem? Demonstrem categoricamente o intrínseco ato de resistir ativamente à

⁷⁵ Agenciamento é aqui entendido como um conjunto de relações materiais e signos correspondentes. Ver mais em DELEUZE, G. & GUATTARI (1997)

racionalidade, à realidade para além do ambiente doméstico. Durante o início da pandemia fui resgatada algumas vezes de longas imersões de inseguranças da vida adulta, porque os agenciamentos da criança são mesmo linhas de fuga, como uma ventania muito grande de dentro para fora capaz de abrir janelas para entrar luz.

A potência de inaugurar narrativas e olhares a partir de outras perspectivas e paisagens num piscar de olhos. Neste ponto, o que grosso modo pareceu triste para mim, quando ela reconheceu, “a menina sozinha sou eu na vida real, mamãe. Uma menina que não tem amigos nem família por perto, que vive sozinha”, era para Nina a brincadeira preferida daquele período pandêmico. O “brincar de solidão”, era o ponto exato onde a vida dada encontrava a criação inesperada, mesmo na dor, mesmo nas dificuldades e incertezas. Assim, como lembra bem Manoel de Barros, que,

quando era criança deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. (BARROS, 2010b, p. 187)

A brincadeira da „menina sozinha” pode revelar também nuances da busca pelo bem comum na cidade, considerando a importância da alteridade. Pode ser um chamamento para que a experiência da urbanidade seja protagonizada pela criança. Não só o sentido de participação na comunidade, que o termo abarca, mas o cuidado comum com o presente e com o futuro a partir da sua voz. Aqui é crucial ratificar que, enquanto atores sociais, as crianças não estão representadas nas disputas da cidade. Tomando como base o contexto brasileiro e a sociedade urbana, embora representem uma parte significativa da sociedade, as crianças não participam diretamente dessa construção social. Como foi salientado por esta pesquisa, as infâncias são especialmente lesadas em função de sua relativa invisibilidade “face às políticas públicas, de sua exclusão dos processos de decisão na vida coletiva e pelo fato de ser numericamente mais expressiva nos estratos de menor poder aquisitivo, portanto, socialmente mais vulnerável.” (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 13). Para não ser mais “sozinha” e silenciada, a criança precisa atuar em relações recíprocas de convivialidade e de sustentabilidade, dimensionadas também pela função pedagógica do espaço urbano.

As “raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas “, nas palavras do autor do “devir-criança” estava ali presente nas criações de Nina, que era ao mesmo tempo capaz de

uma “transusão da natureza e comunhão com ela [...] era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores”. (BARROS, 2010b, p. 187) No seu “palco da saudade”, a menina que tinha “amor por subir em árvores” criava histórias, construía pontes, passagens secretas, estava em constante comunhão com suas memórias e sua imaginação e com seus desejos. Conseguia mirar do alto de uma árvore possibilidades de um porvir depois da pandemia, “...quando a gente for ao Brasil, eu quero muito passar vários dias na roça de vovô Roberto para brincar com os bichinhos e tomar banho de cachoeira”. A união entre memória e desejo expressa no corpo da criança é espaço de poder e o devir é o vento forte que resiste e para resistir, cria, imagina, se desloca, improvisa. Ainda é possível ponderar que a criança em contato com a natureza, desenvolvendo autonomia e liberdade, recebe estímulos constantes e diversos, enriquecendo a sua percepção do espaço e problematizando o mundo ao seu redor.

Quando Nina desejou “aqui de cima da minha árvore eu queria ver o Brasil” e logo depois de fechar os olhos, completou, “por dentro eu consigo ver, sim, mamãe! Por isso eu tenho amor por subir em árvores” ela estava falando de comunhão. No sentido proposto por Manoel de Barros quando “a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore”. (BARROS, 2010a, p. 187) Nina comungava em sua cantoria, a amizade entre as abelhas alemãs e brasileiras com inventividade e imaginação. É que o devir-criança soluciona problemas com leveza e empatia, sem se deixar capturar por formas ajustadas. Nem distância física, nem pandemia, nenhuma força contrária era capaz de frear ou impor barreiras, porque o brincar permite a expressão máxima do devir, que se move pelo mundo livremente, sem qualquer amarra, convivendo em harmonia com incertezas e possibilidades.

As memórias que a brincadeira “amor por subir em árvores” evocavam não devem ser entendidas simplesmente como lembranças de fatos acontecidos, porque, as memórias não implicam necessariamente passado real. É como nos ensina o filósofo Bachelard, “é preciso recensear todos os desejos de abandonar o que se vê e o que se diz em favor do que se imagina (...), imaginar é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova”. (BACHELARD, 1990, p. 3) E a ponte segura para este deslocamento é a imaginação, que comunica saudade da sua terra, sua origem, sua casa. Nina, ao mesmo tempo que acenava para uma nova realidade, estava de mãos dadas com suas raízes, que podemos encontrar claramente no desejo de

“mediar” a amizade entre as abelhas de Berlim e as abelhas do Brasil, para que, no inverno alemão, elas pudessem ir para a roca do vovô Roberto “que era muito linda e tinha rio”.

Quando Nina perguntou, curiosamente, “mamãe, abelhas gostam de tomar banho de rio que nem a gente?” estava pressentindo, então, “que árvores, bichos e pessoas têm natureza assumida igual. O homem no longe, alongado quase, e suas referências vegetais, animais. Todos se fundem na mesma natureza intacta. Sem as químicas do civilizado.” (BARROS, 2010a, p. 209) Ela estava, por outro lado, padecendo de “lonjuras” nas palavras do poeta e, por outro, de solidão.

Logo no início da pandemia, o governo alemão decidiu por medidas⁷⁶ de controle para evitar a disseminação de casos no país, seguindo as orientações da OMS, como toda a Europa. Naquela altura, as medidas limitavam os encontros e permanências nos espaços públicos da cidade, portanto, basicamente a única possibilidade de interação social se dava em dias alternados na escola. Além disso, as restrições de entrar e sair do país, não permitia que familiares e amigos pudessem nos visitar em Berlim. A pandemia, como ratificou bem Eliane Brum (2021), impôs uma realidade crua de crianças crescendo sem crianças ao redor. Além disso, sem a experiência da alteridade e convivialidade, que o espaço público possibilita.

A autora, contudo, ressalta a importância desse momento histórico com a intensidade do convívio familiar para a formação da criança, “porque todos os desafios e as escolhas éticas fundamentais de uma vida humana estão colocados nesse acontecimento. Pode faltar criança para brincar, mas não pode faltar ética para formar.” A então chanceler da Alemanha, Angela Merkel, fez alguns discursos que ganharam relevância internacionalmente ante sua postura de enfrentamento da pandemia. Uma conduta que tentava unir o povo em torno do afeto, da solidariedade e do cuidado um com o outro, “Por favor, se unam todos! Mostrem razão e coração. Ficar longe de quem mais amamos, pais, avós e amigos significam sacrifício e renúncia tanto economicamente quanto humanamente, mas também significa cuidado e afeto⁷⁷

⁷⁶ Ver mais sobre as medidas determinadas pelo governo federal alemão a partir de março de 2020 para controlar a pandemia em: <https://www.dw.com/pt-br/alemanha-pro%C3%ADbe-reunião-de-mais-de-duas-pessoas-em-esp-s-públicos/a-52881452>

⁷⁷Tradução nossa para „Bitte bleiben Sie sich alle zusammen! Zeigen Sie Vernunft und Herz. Die Trennung von den Menschen, die wir am meisten lieben, von Eltern, Großeltern und Freunden, bedeutet Opfer und Verzicht, sowohl in wirtschaftlicher als auch in menschlicher Hinsicht, aber es bedeutet auch Fürsorge und Zuneigung.”

Olhando para dentro, Nina era capaz de alcançar o Brasil, que no seu imaginário, era povoado de família, amigos, outras crianças para brincar e encontrar. Que não tinha pandemia e que a língua era conhecida. Olhando para fora, ela brincava de “menina sozinha” e de “amor por subir em árvores” e seguia aprendendo e ensinando sobre cuidado e afeto, mediatizados pelo o espaço. Fora, como vislumbrava Manoel de Barros, era aridez, era um lugar sem nome nem vizinhos. Diziam que ali era “a unha do dedão do pé do fim do mundo. A gente crescia sem ter outra casa ao lado”, mas também era um lugar onde “constavam pássaros, árvores, o rio e os seus peixes”, (BARROS, 2010a, p.390-1) para imaginar e viver memórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim do percurso deste trabalho, além das conclusões e reflexões levantadas no decorrer da tese, enfatizaremos algumas compreensões que apontam para novas aberturas.

Vimos que a cidade é resultado de inúmeros processos de cooperação e disputa e, de fato, quando agimos sobre o espaço, não o fazemos sobre os objetos como realidade física, mas como realidade relacional. Contudo, a incursão fenomenológica, que ancora a ideia de cidade neste trabalho nos mostrou a cidade como meio e possibilidade da experiência, na qual o entendimento de integração do mundo social passa por coexistências e encontros. Trata também de uma experiência de cada um e, portanto, singular. Entretanto, a possibilidade constante de interação que ela opera, coloca-a como experiência compartilhada e coletiva, que passa, por sua vez, pelo reconhecimento das alteridades. O aporte teórico desenvolvido por este trabalho traz, assim, a compreensão basilar de cidade como meio genuíno de coexistências e da urbanidade como experiência do mundo e do outro. (NETO, 2014)

Tendo como esteio a ideia de que a cidadania infantil é uma via potente a ser estruturada a partir de experiências positivas de apropriação do espaço público pela criança, este trabalho pode confirmar modos pelos quais, na dimensão educativa da cidade, estas experiências podem ser alternativas de subversão da lógica de ocultação e descrédito da criança, colocando-a como protagonista da vida urbana e desnaturalizando sua invisibilização. Colocando-a como “sujeito da experiência”, que seja afetada, que produza afeto, que inscreva suas marcas e deixe alguns vestígios. (LARROSA, 2002) Esses vestígios estão na ação. Isso, porque, a criança traz originariamente a ideia de novidade ao mundo, posto que possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Nessa perspectiva a criança é, conceitualmente, o ser que irrompe, que se abre ao novo. (ARENDT, 2007)

Por um lado, essas brechas possibilitam formas concretas de contestação e contra racionalidades. A ideia de contra uso pode ser aplicada nas práticas desenvolvidas e nas experiências vivenciadas pelas crianças no Projeto *Meu-Pé-de-Calçada-Lima* na medida em que se revelaram no plano da confluência insubmissa entre espaço e ação, que contesta a ordem normativa. Verificamos, assim, que o espaço público guarda a potência de ser um meio

de manifestação concreta dessas alternativas. Os aspectos analisados no projeto puderam confirmar como o espectro pedagógico/formativo da cidade possibilita a conformação da dimensão política da cidade.

Por outro, produzem outras formas de pensar a cidade e seus espaços, outras narrativas e olhares, que privilegiam a experiência do encontro. Para Larrosa (2011), esse movimento passa por compreender a experiência como um acontecimento que guarda princípios de subjetividade, reflexividade e transformação. É um movimento de idas e voltas, algo que nos atravessa, me transforma, afeta a mim e ao outro, que concorre, inclusive, para a compreensão dos processos de invenção e transformação da vida social. Transformação porque quando, na medida que a experiência é possível, há possibilidade de se expor. Então há a abertura para a transformação.

Este trabalho, portanto, compreende que a cidade deve privilegiar a experiência do encontro e ratifica, por isso, a criança como sujeito da experiência. É por entre essas brechas que se reinventam formas de apropriação do espaço público - formas que produzam pertencimento e identidade e que combatam o desperdício da experiência (SANTOS, 2004) Que alarguem os caminhos para a prática da cidadania infantil nas práticas cotidianas. E que no exercício de apropriação do espaço público destinado ou fadado ao “desuso”, por exemplo, as crianças realizem, também simbolicamente, novos fazeres urbanos, que ressignifiquem-o , produzindo lazer e ludicidade, enfim, reativando-o.

Assim, ainda que compreendamos que o “ser-no-mundo” das infâncias urbanas é pautado por diferentes formas de reprodução de desigualdades e violações que, não raro, restringem vínculos e formas positivas de experimentar a cidade, o trabalho se alinhou à essência desse “ser-no-mundo” com o auxílio do *Dasein* (HEIDEGGER, 2008). Onde a criança e o mundo, que é o mundo da experiência e das possibilidades, não se dissociam. Com isso foi possível argumentar que outras narrativas, práticas e olhares possibilitam um pensar no “ser-no-mundo” de forma ativa na vida cotidiana da cidade como experiência comum e coletiva. A alteridade e formas variadas dessa experiência comum pelos diferentes agentes que produzem o espaço está diretamente ligada à experiência da criança como “outro”, como novo, porvir. Essa afirmação está relacionada ao que Arendt analisa quando diz que “cada criança que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação ao trazer consigo outras possibilidades de agir”. (ARENDR, 2007, p. 86). Nessa perspectiva, esta pesquisa se apoia na ideia de que a cidade deve afirmar-se como espaço de alteridade.

A tese trouxe ainda reflexões importantes sobre restrições de potencialização da cidadania infantil identificadas nas atividades do *Meu-Pé-de-Calçada-Lima*, bem como registrou princípios básicos e formas diversas de produção da cidade. Este aspecto ganha especial relevância quando se trata de um bairro tradicional e central, como o São José, que ao longo das últimas décadas tem passado por um processo lento e gradual de “esvaziamento”. As experiências reativaram o sentido de espaço público como espaço político e de transformação, onde a presença da criança compõe e enriquece esse sentido. Uma praça que chama atenção pela quase desertificação do uso por crianças, estas foram convocadas a habitar ou se apropriar desse espaço, conectando-o ao sentido de alteridade e urbanidade.

O Projeto *Meu-Pé-de-Calçada-Lima* colocou em prática o “devir-criança”, que significou, dentre outras coisas, mudança e encontro. A principal delas foi alinhavada às brincadeiras de Nina durante a pandemia da SARS-Cov2. Na primeira experiência vivida por Nina como “a menina sozinha”, há de fato restrições públicas de uso do espaço e a subversão dela é justamente resistir a essa restrição transferindo a rua para seu espaço doméstico. No *Meu-Pé-de-Calçada-Lima* há um convite sutil e ao mesmo tempo uma chancela marcante à subversão pelo brincar no espaço público, ainda que as crianças não se sentissem aptas a irradiar o “safe space” da “pracinha”. Enquanto na experiência de Nina na cidade pandêmica há uma ação espontânea que reconfigura o habitar do espaço público.

Foi possível localizar através das experiências e com auxílio da fenomenologia pontyana, como o corpo podem ser vetores e receptores potentes de aprendizados, capaz de dar abertura a uma educação transformadora para a cidadania infantil. Isso porque a concepção fenomenológica do corpo “de carne e osso”, colabora para superar a “oposição” entre corpo subjetivo, experimentado “de dentro” e corpo objetivo, que pode ser estudado “de fora”.

Fröbel (2000) acreditava que a criança precisa de experiência real e prática para aprender. As experiências trazidas nesta pesquisa, tanto as que evidenciaram a relação criança-cidade quanto às que se conectaram ao corpo/brincar durante a pandemia. Ao experimentar coisas diferentes (novos usos da “pracinha”, por exemplo), fazer descobertas e praticar novas habilidades, a criança está ancorando o seu desenvolvimento e aprendizado, naturalmente. Brincar não é um assunto trivial. É profundamente sério. Durante as brincadeiras na “cidade pandêmica” da “menina sozinha” e “amor por subir em árvores”, o recurso mais importante de Nina para se desenvolver, aprender e se conectar com as pessoas, a família, o mundo ao seu redor, com suas memórias e desejos era o brincar.

Assim, "a expressão mais alta do desenvolvimento humano na infância, porque por si só é a expressão livre do que está na alma da criança" é o brincar, de acordo com Fröbel (2020, p.41). Nas brincadeiras registradas aqui, entendemos como, os pensamentos, ideias e sentimentos através de palavras, canções, linguagem corporal, uso e exploração do espaço e objetos, que são (re)criados pela imaginação viraram símbolos. Esses vestígios auxiliam o desenvolvimento da compreensão e a ganhar controle sobre seus sentimentos. Eles também ajudam uma criança a transmitir o que ela pensa e sente, mostrando seu conhecimento e compreensão do mundo e seu lugar nele.

Em 1954 Hans Scheuerl vislumbrou seis características comuns no vasto e heterogêneo campo do brincar, o que ele chamou de *momentos*. Tanto nas brincadeiras ao ar livre, no espaço público durante o Meu-Pé-de-Calçada-Lima em 2019, como no brincar nos moldes da cidade pandêmica em 2020, foram observados diversos momentos em comum. Uma confluência que reforça a nossa compreensão de que o espaço é uma via potente de aprendizado.

O autor chama de *momento do infinito interior*, quando a criança brinca e o interesse em permanecer brincando é quase interminável. A vontade de brincar só é "interrompida" com as exigências da vida real, de outras pessoas ou com a satisfação de necessidades básicas (fome e cansaço, por exemplo). O *momento de fingimento*, que é quando tudo é possível e há um distanciamento da realidade. A criança fantasia diferentes papéis e constrói um mundo ilusório que, de alguma forma, anda de mãos dadas com o mundo real. O *momento de unidade*, quando o brincar acontece dentro de janelas de tempo e espaço determinadas, tem hora para começar e terminar. Os brincantes negociam regras, estabelecendo seus próprios limites em relação à realidade, mas dentro dos quais eles são infinitamente livres. O *momento de presença*, quando o brincar, mesmo sujeito a regras, traz suas próprias surpresas. É improvisado e fluido. A brincadeira é retirada da continuidade do tempo, porque só encontra realização no aqui e agora.

Amplia-se, nessa perspectiva, os mundos conhecidos e os mundos possíveis na vivência marcados pelo outro, pelo cuidado e afeto. Além disso, a dimensão singular da experiência corpórea com o brincar significou neste trabalho total abertura para novos conhecimentos, horizontes e narrativas, porque estes sublimam questões críticas de engajamento da criança na vida urbana. Na interface entre coletivo e individual, público e privado, segundo o entendimento de que cada criança é singular, como ensina Benjamin (1984), cada uma recebe

e ressignifica, em sua experiência, suas memórias, aprendizados, pertencimentos colecionados no percurso de sua vida. E mais ainda nos espaços coletivos em que convive. Onde a co-presença dos diferentes modos de ser se misturam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A e OLIVEIRA, Fabiana. **A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção.** In: **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** 1. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRESEN, Sabine / Lips, Anna / Möller, Renate / Rusack, Tanja / Schröer, Wolfgang / Thomas, Severine / Wilmes, Johanna (2020a): *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der CoronaPandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo.* Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim

ALDEROQUI, Silvia S. **La ciudad: um territorio que educa.** In: **Cadernos CRH**, n. 1 (1987), Salvador, Centro de Recursos Humanos/UFBA, p. 153-176, 2003.

AQUIN, Nora (org). **Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social.** 1. Ed., Buenos Aires: Espacio, 2003.

ARAÚJO, Ana Lúcia C. de. **Algumas reflexões sobre o direito da criança à cidade e participação em espaços públicos.** URBA, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Documents/Documentos/Promotion/Textos%20infância%20e%20cidade/Algumas%20reflexões%20sobre%20o%20direito%20da%20criança%20à%20cidade%20e%20participação%20em%20espaços%20públicos%20.pdf>

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARIES, Phillipe. **A História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel G. **O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte – a construção da cultura política.** *Educação em revista*. Belo Horizonte, n.26, p. 23-28, dez.1997.

AUGÉ, Marc. **Le temps en ruines.** Paris: Galilée, 2003.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; TÂNGARI, Vera Regina & RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Educação integral e território educativo: diálogos possíveis em um coletivo complexo. In:

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen *et al.* **Do espaço escolar ao território educativo: Lugar da Arquitetura na conversa da Escola de Educação Integral com a cidade.** Rio de Janeiro: Rio Books, Capes, 2016. p 17-27.

BACHELARD, G. **A poética do espaço.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBON, Júlia. Criança precisa andar pela cidade para ser cidadã. In: Associação Nacional

de Transportes Públicos (ANTP), 20/06/2017. Disponível em: <http://www.antp.org.br/noticias/clippings/crianca-precisa-andar-pela-cidade-para-ser-cidada-afirma-urbanista.html>

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010a.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010b.

BARROS, Manoel de, **1916-2014 Meu quintal é maior do que o mundo** [recurso eletrônico] / Manoel de Barros ; 1. ed. - Rio de Janeiro : Objetiva, 2015. recurso digital

BARROS e SILVA, Robertha G. de **Educação Urbana e Cidadania Crítica: da Relação Sujeito Cidade e suas Potencialidades**. São Cristóvão: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente/UFS (dissertação de mestrado), 2017. Disponível em <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4233> Acesso em 02 de julho 2022.

BARROS, Robertha G. G. & MELO, Paulo Víctor Purificação. **Über die Stadt und Menschenansammlungen in Zeiten des Coronavirus: Anmerkungen zu Brasilien**. Disponível em: <https://sfb1265.de/blog/stadt-und-menschenansammlungen-in-zeiten-des-coronavirus-anmerkungen-zu-brasilien/>

BAUMAN, Zygmunt: **Para que serve a sociologia?** Fronteiras do Pensamento. 23/03/2015. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/zygmunt-bauman-para-que-serve-a-sociologia>>.

BENJAMIN, Walter. **Mythe et violence**. Paris: Denoël, 1971.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOFF, Leonardo. **Coronavírus: o perfeito desastre para o capitalismo de desastre**. 2020, s/p. Em: <https://leonardoboff.wordpress.com/>

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade li?quida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Gesammelte Schriften* hg. von R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1972-1989. Bd. VI (1985, 36f).

BENJAMIN, Walter. **Einbahnstraße**. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2009.

BENJAMIN, W. (1984). *Reflexões: a Criança, o Brinquedo, a Educação*. São Paulo: Summus.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. (1991). *A construção social da realidade*. 9 ed. Petrópolis: Vozes.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr 1998 Nº 19.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Volume 2. Rio de Janeiro: Edu UERJ: Contraponto, 2005.

BRAGA, Tatiana e FARINHA, Marciana. Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica - XXIII(1): 65-73, jan-abri, 2017.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu, (26), janeiro-junhode2006:p.329-376.

BRASIL. Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Presidência da República (1990). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 7 de janeiro de 2019.

BRUM, Eliane. **O que significa cuidar de um filho numa pandemia?** In: El País: <https://brasil.elpais.com/opiniaio/2021-02-04/o-que-significa-cuidar-de-um-filho-numa-pandemia.html> Acesso em 5 de fevereiro de 2021.

CAMBI, Franco. **Histórica da Pedagogia**. Editora São Paulo, Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.

CARDOSO, Bianca Breyer & MARZULO, Eber Pires. **Infâncias urbanas multidiscursivas in V SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL: PAISAGENS SUBJETIVAS E PAISAGENS SOCIAIS - Simpósio tema 6: Práticas sociais, narrativas visuais e sociabilidades**.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma Introdução**. São Paulo: Educ, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A formação de professores de Geografia – o lugar da prática de ensino. In: TIBALI, Elianda F. Arantes Ap. et alii (orgs). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CERTAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer, 21. Edição, Editora Vozes: Petrópolis, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLASEN, Carolina Mesquita. **Cidade e crianças: direito ao devir urbano**. Pelotas, 2018

CORREIA, Fernanda Bezerra de Aragão. Literatura e meio ambiente : uma abordagem ecopoética em Manoel de Barros Tese (doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2019. 106 f.

- CORSARO, William A. **The sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.
- DIAS, Marina; FERREIRA, Bruna. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. *Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.*, V. 17, N. 3, Recife, pp. 118-133, set./dez. 2015.
- CRUZ, Patrícia de Góes. **Ambiente urbano: lugar de restrição espacial e descoberta de novos espaços**. Saúde e Sociedade. São Paulo, v.20, n.3, p.702-714, 2011.
- CRUZ, Patrícia de Góes. **A criança num ambiente urbano densamente povoado: aspectos de restrição e uso do espaço**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O que é o espaço urbano?** In: CORRÊA, R. L. O Espaço Urbano. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CHRISTENSEN, Pia M. & O'BRIEN, Margaret. **Children in the City Home Neighbourhood and Community**. Routledge Falmer, 2003.
- DAMATA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: 34, 1996.
- DURKHEIM, Émile. **L'education morale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.
- DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- DOURADO, Maira Prieto Bento. **Na América decolonial: crianças ou infâncias? Uma**
Uma interrogação sobre a teorização da fase inicial da vida. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 50, n. 3, nov. 2019/fev. 2020, p. 249–266.
DOI:10.36517/rcs.50.3.d08.
- DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a Cidade: Uma Introdução Crítica ao Planejamento e à Gestão Urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- KNOBLAUCH, Hubert; LÖW Martina. 2020. The Re-Figuration of Spaces and Refigured Modernity – Concept and Diagnosis.
- FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MULLER, Fernanda. **A Cidade como Espaço da Infância**. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100261&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 jan. 2021.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654542>.
- FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. **Crianças na cidade: mobilidade e sociabilidade nas superquadras de Brasília** (tese de doutorado em Educação), Universidade de Brasília. 2019.

FEITOSA, Cid Olival. Reflexões Acerca do Urbano em Sergipe. In.: **Revista Econômica do Nordeste**. Fortaleza, v. 37, no 3, p. 339-355, 2006.

FERNANDES, Antonio Sousa; SARMENTO, Teresa. **Cidade educadora: novas perspectivas das políticas educativas**. ANPAE, 2007.

FERNÁNDEZ-MARTORELL, M. **Antropología de la convivencia: manifiesto de antropología urbana**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2009.

FRANÇA, Vera Lúcia Alves. **Aracaju: Estado & Metropolização**. São Cristóvão: Editora UFS, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 336 p.

FRÖBELS, Friedrich. **Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit**, in: Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hrsg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*, Weinheim/Basel 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 198.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Crianças em um mundo urbano**. New York: Unicef, 2012.

FUSARI, Andrea. **As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora**. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 257-264, 2002.

GAULEJAC, Vincent de. **O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito**. *Cronos*. Natal-RN, v. 5/6, n. 1/2, p. 59-77, jan./dez. 2004/2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3233>>. Acesso em 28 de setembro de 2020.

GOIS, Camila Bomfim De. **Crianças e Assentamento: Meio Ambientes e Vivências**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

GONZALEZ, Diego S. y JIMENEZ, Carmen E. (coord.) **La ciudad, um espacio para la vida. Miradas y enfoques desde la experiencia espacial**. Editorial Universidade de Granada. Campus Universitario de Cartuja, Granada, 2013.

GRIMSHAW, Anna; HARRIS, Mark. **The Child in the City: a case study in experimental**

anthropology. Manchester: Prickly Pear Pamphlets, 2000.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. – 4ª ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HALLDÉN, G. **The metaphors of childhood in a preschool context. Paper presented at AARE conference**, Sydney, 27 Nov – 1 Dec 2005. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/05pap/hal05001.pdf> Acesso em 23 de novembro de 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999

HARVEY, David. O direito à cidade. **Revista Piauí**. Ed. 82, julho de 2013. Disponível em: <<http://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-direito-a-cidade/>>. Acesso em 12/11/2018.

HARVEY, David. **Social justice and the city**. London: The University of Georgia Press, 2009.

HEIDEGGER, M. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

_____, M. **Ser e tempo**. (F. Castilho Trad.). Campinas: Editora da Unicamp, Petrópolis: Vozes (Original publicado em 1927), 2012.

_____, M. **Ciência e pensamento do sentido**. Em M. Heidegger, Ensaio e conferências. (E. C. Leão, G. Fogen, M. S. C. Schuback, trads.). 7. ed. (p. 39-60, Coleção Pensamento Humano). Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em 10 de Fevereiro de 2020.

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

JAMES, A. e JAMES, A.L. **Construindo a infância: teoria, política e social prática**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2004.

JAMES, A., JENKS, C. & PROUT, A. **Teorizando a infância**. Reino Unido: Polity Press, 1998.

JENKS, C. **The Sociology of Childhood: Essential Readings**. London: Batsford, 1982.

KOGA, Dirce. Cidades entre territórios de vida e territórios vividos. *In: Serviço Social & Sociedade*, 72, ano XXIII. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KNOBLAUCH, Hubert; LÖW, Martina. **Dichotopie. Refiguration von Räumen in Zeiten der Pandemie**, 2020. <https://www.sfb1265.de/blog/dichotopie-refiguration-von-raeumen-in-zeiten-der-pandemie/>

Kraftl, Peter (2013): **Além de "voz", além de "agência", além de "política"? Infâncias híbridas e algumas reflexões críticas sobre as geografias emocionais das crianças** *Emoção, Espaço e Sociedade* 9 (2013) 13e23

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

LEE N e Motzkau J. Navegando na bio-política da infância. *Infância* 18(1): 7-19. 2011.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

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

_____, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEVERETT, Stephen. Children spaces. In: FOLEY, R.; LEVERETT, S. (Ed.). **Children and young people's spaces: developing practice**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

LE GOFF, J. **Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Editora da UNESP, 1988..

LEITE, Rogerio. A exaustão das cidades: antienobrecimento e intervenções urbanas em cidades brasileiras e portuguesas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 25 n° 72. Fevereiro/2010.

_____. Espaços públicos na pósmodernidade. In: FORTUNA, Carlos; LEITE, Rogério Proença. **Plural de cidade: novos léxicos urbanos**. Coimbra: Almedina, 2009.

_____. **O futuro incerto das cidades: uma reflexão niilista sobre as Atopias urbanas** IN *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v.30.n.2, pp.255-276 May-Aug, 2018.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, M. Del V. e RONCAGLIO, C. **Degradação socioambiental urbana, políticas públicas e cidadania**. In: **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 3, p. 53-63, jan./jun. 2001. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/891/1/ARTIGO_DegradacaoSocioambientalUrbanPol%c3%aadticas.pdf>. Acesso em 17 de abril de 2020.

LOPES, J. e VASCONCELOS, Tânia. **Geografia da infância: territorialidades infantis. Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.103-127, Jan-Jun, 2005.

LÖW, Martina. **A Sociologia do Espaço. Materialidade, Estruturas Sociais e Ação**. Nova York. 2016.

LÖW, M. & Weidenhaus, G. (2018). **Relationale Räume mit Grenzen. Grundbegriffe der Analyse alltagsweltlicher Raumphänomene**. Em A. Brenneis et al. (Hrsg.), *Technik-Macht-Raum*, Wiesbaden, 207-227

LÖW, Martina. **Sociologia do Espaço: Bases e Objetivos**. Arte & Ensaios | revista do ppgav/eba/ufrrj | n. 26 | junho/Juni 2013 p. 107-123.

LÖW, Martina; GEIER, Thomas. **Einführung in der Soziologie der Bildung und Erziehung**. 3ª Ed. Verlag Barbara Budrich UTB Berlin: 2014.

MATURANA, H. R. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. In: MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 11-35.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. É possível uma pedagogia da cidade? **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 40, p. 212-221, dez. 2010.

De Moura, Sérgio Luiz (2002): **A Construção Social das Crianças de Rua: Configurações e Implicações**. British Journal of Social Work (2002) 32, 353-367.

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC/Moraes, 1989.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. **É possível uma pedagogia da cidade?** Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. 40, p. 212-221, dez. 2010.

MILLION, A., COELEN, T., HEIRINCH, A., LOTH, C. e SOMBORSKI, I. **Educational Politics and Urban Design for Learning**. Local Educational Landscapes in Policy and Practice, 2015.

MIRANDA, Clara Luiza. Como criar praças e fazer democracia. In: II CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. **Anais**. Belo Horizonte, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MUCHOW, Marta. & MUCHOW, Hans H. **Der Lebensraum des Großstadtkindes**. Weinheim; München: Juventa Verlag, 1998.

MÜLLER, Fernanda; FERREIRA NUNES, Brasilmar. **Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento**. Educação & Sociedade, vol. 35, núm. 128, julho-septiembre, 2014, pp. 659-674 Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da Infância na cidade de Porto Alegre** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre, 2007.

NAPUTANO, Marcelo e JUSTO, José S. A biologia do conhecer de Maturana e algumas considerações aplicadas à Educação in *Ciência & Educação*, Bauru, v. 24,n.3, p. 729-740, 2018.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos?** Currículo sem Fronteiras, v. 15, n.1, p. 79-93, jan./abr. 2008.

NETTO, Vinicius M. **Cidade & sociedade: as tramas da prática e seus espaços.** Porto Alegre: Sulina (Coleção Espaço e Urbanidade), 2014.

NIEDER, Susanna. *Fragt doch mal uns! Wie Ihr Politik machen könnt.* Berliner Landszentrale für politische Bildung (cartilha).

OLIVEIRA, Claudia Maria Arnhold Simões. **O ambiente urbano e a formação da criança.** São Paulo: USP: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (Tese de Doutorado), 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança*, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *World Urbanization Prospects*, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Relatório Situação Mundial da Infância 2012: Crianças em um Mundo Urbano.*

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação:** cultural, político, ético na escola; pedagógico, epistemológico no ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA. IBGE, 2018
Relatório Situação Mundial da Infância: Crianças em um mundo urbano. UNICEF (2012). United Nations Children's Fund (UNICEF) Fevereiro de 2012. Disponível em http://prattein.com.br/home/images/stories/Direitos_da_Criana_e_do_Adolescente/Rel_UNICEF_2012.pdf Acesso em 17 de outubro de 2020.

PIMENTEL, Álamo. **Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecologia dos saberes.** Revista Brasileira de Educação [en linea] 2015, 20 (Julio-Septiembre). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27540282007>> ISSN 1413-2478. Consulta em 19 de fevereiro de 2019.

PINTO, P. e BICHARA, I. **O que dizem as crianças sobre os espaços públicos onde brincam.** Interação em Psicologia, v. 21, n. 01, 2017.

PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do chão. A natureza, o imaginário e o brincar.* São Paulo: Peirópolis, 2016.

PIORKY, G. 2021: Disponível em: https://www.instagram.com/p/B_fYGBxH0PY/ Acesso em 23 de julho de 2022.

PMA – Prefeitura Municipal de Aracaju. **Mapografia de Aracaju**, 2019. disponível em: <https://www.aracaju.se.gov.br/userfiles/observatorio/arquivos/OSERVATORIO-Mapografia-Social-de-Aracaju-para-o-Observatorio-Social-final.pdf>

POL, E. **La apropiación del espacio. Cognición, Representación y Apropiación del**

Espacio Colección Monografías Psico/sócio/ambientales.9, 45-62. Publicacions Universitat de Barcelona, 1996.

PONTE, Adriana E. de S; LAURINDO, Maria Jacileda da Silva. **A distância adulto/criança e seus reflexos no processo educacional.** Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR23.pdf> acesso em 10 de fevereiro de 2020.

PONTY, Maurice Merleau. **Fenomenologia da percepção** (tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura). 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PROUT, A. **The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children.** London: RoutledgeFalmer, 2005.

PROUT, A. & JAMES, A. **Um novo paradigma para a sociologia da infância. Proveniência, problemas e problemas.** 2ª ed. Londres: Falmer, 1990.

QVORTRUP, Jens. Childhood matters: an introduction. In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni B.; WINTERBERGER, Helmut. **Childhood matters: social theory, practices and politics.** Aldershot: Avebury, 1994, p. 1-23.

QVORTRUP, Jens. **A dialética entre a proteção e a participação.** In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015.

SCHEUERL, Hans. **Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen.** Hin., 240 S., Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin 1954, 14,— DM.

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

ROSA, Thaís Troncon. Experiência, espaço urbano, pobreza: construindo algumas questões. **Revista urbana**, V. 4, nº 5, dez. 2012 - Dossiê: Cidades e Sociabilidades - CIEC/UNICAMP. Campinas, 2012.

RIZEK, Cibele Saliba. **Pequenas provocações.** In: **Caderno de provocações.** Corpocidade: debates em estética urbana. Salvador / Rio de Janeiro: UFBA / UFRJ, 2010.

RIBEIRO FILHO, G. B.; PASSOS, F. D. R.; PAULINO, C. M. Educação Urbana – construindo cidadania e sociabilidade em escolas públicas de Minas Gerais. Uberlândia: **Rev. Ed. Popular**, v.8, p.145-154, jan./dez. 2009.

REIB, Gunter (Hrsg.) **Schule und Stadt. Lernorte, Spielraume, Schauplatze fur Kinder und Jugendliche.** Kindheiten Juventa Verlag, Weinheim und Muchen, 1995.

RETTO JR, Adalberto; DAIBEM, Ana Maria Lombardi. **Reeducar a esperança. Aproximações entre o legado de Paulo Freire e o processo de construção da cidade.** Disponível em: <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/20.236/7625>.

RIMBACH, Daniel. Offentliche Freiraume fur Kinder als Gegenstand der stadichen Freiraumplanung von der Mitte des 19 bis Mitte des 20 Jahrhundert. Ein Beitrag zur

Professionsgeschichte der Landschaftsarchitektur in Deutschland. Cuvillier Verlag, Gottingen, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Campinas: Unicamp, 1999. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de ROSSETTI, Eduardo Pierroti. Espaços públicos de Brasília: uso, apropriação, valorização e transformação. Thesis. Volume 5, 2018.

RYAN, Kevin William (2011): A nova onda de estudos da infância. Quebrando o controle do dualismo bio-social? In: *Childhood* 19(4) 439-452 sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav. DOI: 10.1177/0907568211427612

SALES DA SILVA, Márcio. O devir-criança em três tempos: Heráclito, Nietzsche e Deleuze. Disponível em: <https://casamontealegre.com.br/o-devir-crianca-em-tres-tempos-heraclito-nietzsche-e-deleuze/>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Marília Barbosa dos. **Entre crianças: meio ambiente, mídia e formação sociocultural.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

SANTOS, Mario Jorge. **A POLÍTICA HABITACIONAL (1968-2002) E A (RE)PRODUÇÃO DA SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL NO ESPAÇO URBANO REGIONAL DE ARACAJU (SE) IN: XIX Encontro Nacional de Geógrafos: Pensar e fazer a geografia brasileira no século XXI, 01 a 07 de Julho/2018,** Joao Pessoa-Paraíba.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal.** São Paulo: Record, 2000.

_____, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional.** São Paulo: EDITORA HUCITEC, 1997.

_____, Milton. **Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência.** Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre, n. 21, p. 7-14, 1996.

_____, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987

_____, Milton **A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar.** GeoTextos, vol. 1, n. 1. 139-151, 2005

SGARBI, Antonio Donizetti; CHISTÉ, Priscila de Souza. Cidade educativa: reflexões sobre a

educação, a cidadania, a escola e a formação humana. *In: Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 6, n.1, 2015.

SARMENTO, M; SOARES, N. & TOMÁS, C. **Participação Social e Cidadania Activa das criança**. Apresentado no Círculos de Discussão Temática - Infância, no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado na cidade do Porto em Portugal, durante os dias 19 e 22 de setembro de 2004. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3842>. Acesso em 18 de fevereiro de 2019.

SARMENTO, M. Uma Agenda Crítica para os Estudos da Criança. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

_____. **Infância e cidade: restrições e possibilidades**. *Revista Educação Porto Alegre*, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M. J. Sarmento e A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação*. (p. 9-34). Porto: Asa, 2003.

SIMMELI, Georg. Der Raum und die räumlichen Ordnungen der Gesellschaft. In: Otthein Rammstedt (Hg.): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1992.

_____, M. J. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (org.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p.17-39.

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

SILVA, César Henriques. **O esvaziamento da cidade - a periferação de atividades tradicionalmente centrais em Aracaju**. Trabalho apresentado no XVII Congresso Brasileiro de Arquitetos, maio de 2003, Rio de Janeiro.

SCHNEIDEWIND, Uwe / Baedeker, Carolin / Bierwirth, Anja / Caplan, Anne / Haake, Hans (2020): „Näher“ – „Öffentlicher“ – „Agiler“. Eckpfeiler einer resilienten „PostCoronaStadt“. *Zukunftsimpuls Nr.14*. Wuppertal: Wuppertal Institut

SCHRÖDER, Richard. **Freiräume in der Stadtplanung**. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 1996.

SHAW, Ben et al. **Children's independent mobility: an international comparison and recommendations for action**. London: Policy Studies Institute, 2015.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um facista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad**. Madrid: Fund. German Sanchez Ruiperez, 1991.

TOSO, Claudia Eliane I. **Conhecer para pertencer: a relação criança, escola e cidade** (tese de doutorado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-UNIJUI, 2018. Disponível em : file:///C:/Users/robertha_barros/Documents/tese%20Claudia%20Eliane%20Conhecer%20para%20pertencer,%20a%20relacao%20da%20crianca%20escola%20e%20cidade.pdf Acesso em 04 de outubro de 2020.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

TRILLA, J. **Um marc teòric: la idea de ciutat educadora**. In: Trilla, J. et al. *Le ciutats que s'eduquen*. p. 13-51, Barcelona, 1999.

URBANA ARCHITECTURE. **La ciudad es de los niños**. Publicado em: 03.01.2014. Disponível em: <https://urbanaarchitecture.com/2014/01/03/la-ciudad-es-de-los-ninos/>

VEIGA, Cynthia Greive. **Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 26, p. 103-112, 1997.

VELHO, Gilberto. **Estilo de vida urbano e modernidade**. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 103-112, 1995.

VILLACA, Fávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. Studio Nobel. São Paulo, 1998.

VILAR, J. W C. **La expansión del área de consumo: la vieja y la nueva centralidad intraurbana de Aracaju** (Brasil). Tese de Doutorado em Geografia e Ordenamento Territorial. Universidade de Granada, 2000.

VOGEL, A., VOGEL, V. L. O., LEITÃO, G. E. A. **Como as crianças vêm a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas: Flacso: UNICEF, 1995.

VYGOTSKY, L. S.. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. 11ed. São Paulo: Ícone. 2010.

WARD, C. **The child in the city**. New York: Pantheon Books, 1978.

WHO (WORLD HEALTH ORGANIZATION) **Director-General's remarks at the media brieffing on 2019-nCoV on 11 February 2020**. 11 February 2020a. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-remarks-at-media-briefing-on-2019-ncov> Acesso em 07 de setembro de 2022.

ZEIHER, Helga. **Shaping daily life in urban environments**. In: CHRISTENSEN; O'BRIEN (Ed.). **Children in the city: home, neighborhood and community**. London: Routledge Falmer, 2003. p. 66-68.

<https://www.dw.com/pt-br/alemanha-pro%C3%ADbe-reunião-de-mais-de-duas-pessoas-em-espacos-públicos/a-52881452>

Casas modernas de Aracaju: documento e memória. Inventário e Documentação
Chaves, Carolina. Disponível em:

https://docomobase.ufba.br/sites/docomobase.ufba.br/files/13docomomo_-_casas_modernas_de_aracaju.pdf