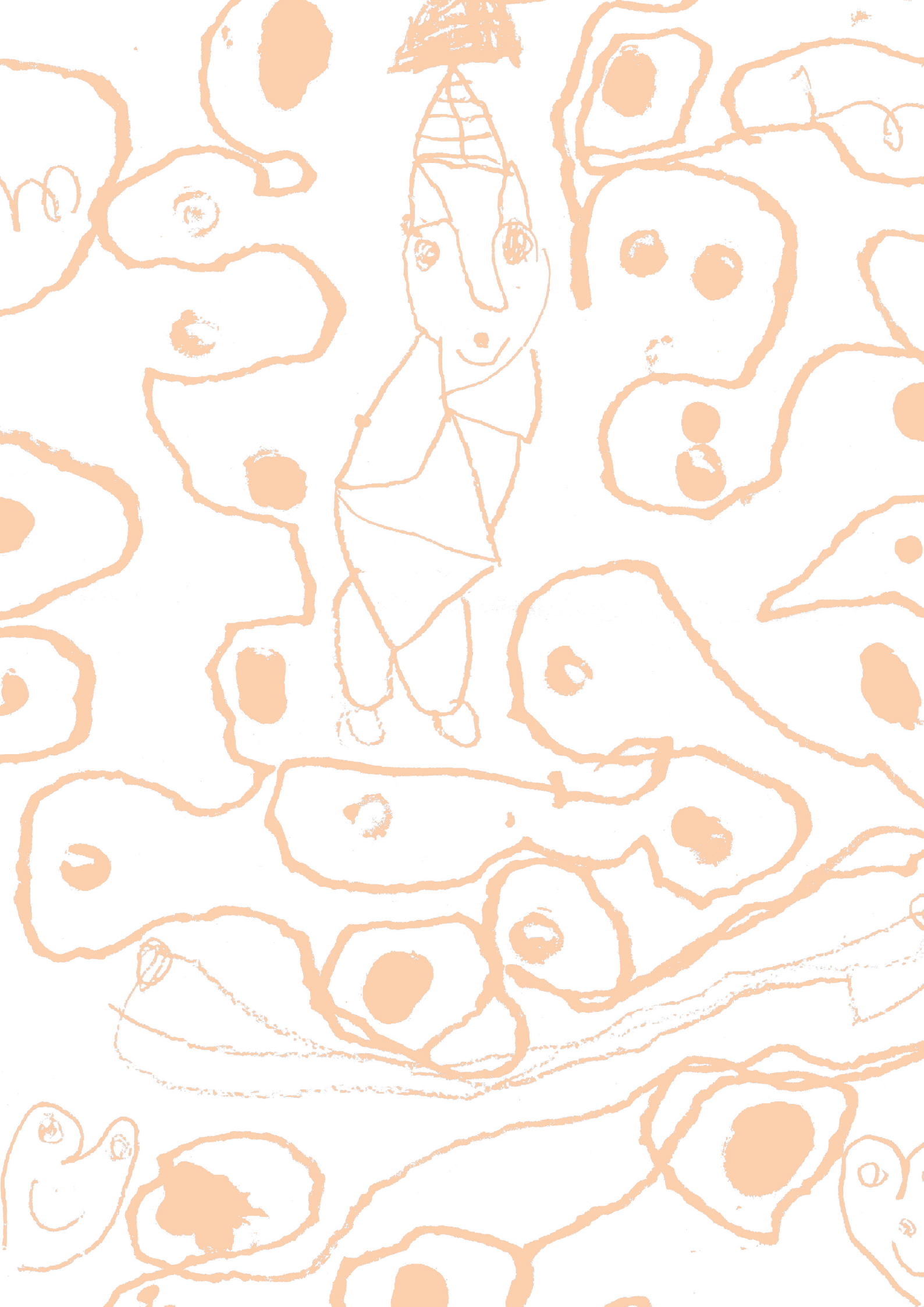
The background is a vibrant orange-red color. It features several abstract, organic shapes in shades of yellow and light orange, resembling ink blots or stylized cells. In the center, there is a faint, stylized figure of a person with a triangular head and a body, rendered in a light yellow color. The overall aesthetic is modern and artistic.

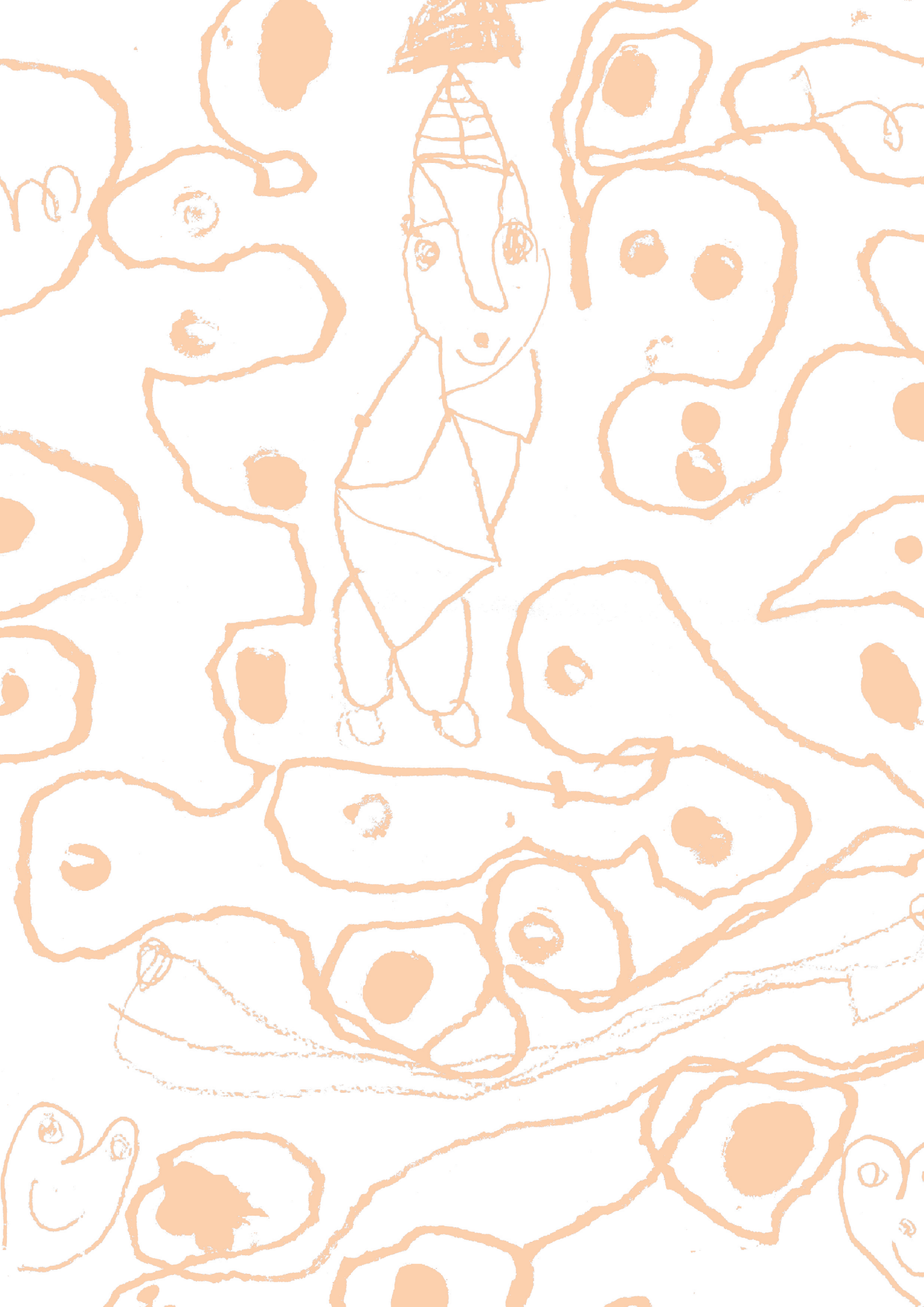
MARCIA APARECIDA GOBBI
CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS
EUNICE CASTRO SEIXAS
CATARINA TOMÁS
ORGANIZADORAS E ORGANIZADOR

O DIREITO DAS CRIANÇAS À CIDADE

PERSPECTIVAS
DESDE O BRASIL
E PORTUGAL



**O DIREITO
DAS CRIANÇAS
À CIDADE** **PERSPECTIVAS
DESDE O BRASIL
E PORTUGAL**



MARCIA APARECIDA GOBBI
CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS
EUNICE CASTRO SEIXAS
CATARINA TOMÁS
ORGANIZADORAS E ORGANIZADOR

O DIREITO DAS CRIANÇAS À CIDADE

PERSPECTIVAS
DESDE O BRASIL
E PORTUGAL

FE-USP

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-Reitor: Prof. Dr. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Prof^a. Dra. Carlota Boto
Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308
Cidade Universitária – Butantã
05508-040 – São Paulo – Brasil
(11) 3091-2360
E-mail: bibfe@usp.br
<http://www4.fe.usp.br/>

Catálogo na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

G574 O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal /
Organizado por Marcia Aparecida Gobbi, Cleriston Izidro dos
Anjos, Eunice Castro Seixas, Catarina Tomás. São Paulo: FEUSP,
2022.
14.877 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87047-31-7 (E-book)
DOI: 10.11606/9786587047317

1. Educação 2. Infância 3. Direito à cidade 4. Território 5. Brasil
6. Portugal I. Gobbi, Marcia Aparecida II. Anjos, Cleriston Izidro dos
III. Seixas, Eunice Castro IV. Tomás, Catarina V. Título

CDD 22. ed. 37.017

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

SUMÁRIO

PREFÁCIO – A CONJUGAÇÃO DO VERBO DESNATURALIZAR	11
Marcos Cezar de Freitas	
AS CRIANÇAS E O DIREITO À CIDADE: REFLEXÕES SOBRE O INADIÁVEL.....	17
Marcia Aparecida Gobbi Cleriston Izidro dos Anjos Eunice Castro Seixas Catarina Tomás	
CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA, ESPAÇO PÚBLICO E PARTICIPAÇÃO: A ABORDAGEM DO TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM.....	35
Gabriela de Pina Trevisan Gabriela Bento Mariana Carvalho Cidália F. Silva Manuel Jacinto Sarmiento	
DIÁLOGO 1 – EM BUSCA DE UM LUGAR PARA AS CRIANÇAS NA CIDADE	59
André Carmo	
CAPÍTULO 2 - PRODUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA NOS PARQUES URBANOS DE LISBOA.....	67
Eunice Castro Seixas Catarina Tomás Niccolò Giacchetta	
DIÁLOGO 2 – (RE)PENSAR AS CIDADES PELAS LENTES DAS CRIANÇAS.....	90
Rita Campos	
CAPÍTULO 3 – CRIANÇAS <i>TAMBÉM</i> HABITAM CIDADES: REALIDADES INVISÍVEIS; DIREITOS, INVENÇÕES E INVERSÕES POSSÍVEIS.....	97
Maria Walburga dos Santos	
DIÁLOGO 3 – ENTRECORTANDO AS MURALHAS DAS CIDADES: INVENTANDO GENTES.....	122
Lucimar Rosa Dias Valéria Milena Rohrich Ferreira	
CAPÍTULO 4 – OS CORPOS CONTESTATÁRIOS DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS NOS ESPAÇOS DAS CIDADES: PARTICIPAÇÃO POLÍTICA INFANTO-JUVENIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	128
Patrícia Branco	
DIÁLOGO 4 – DIÁLOGO CON EL TEXTO "LOS CUERPOS PROTESTANTES DE NIÑOS Y DOS JÓVENES EN LOS ESPACIOS DE LAS CIUDADES: PARTICIPACIÓN POLÍTICA INFANTIL Y JUVENIL EN TIEMPOS DE PANDEMIA"	144
Lourdes Gaitán Muñoz	

CAPÍTULO 5 - O PROGRAMA 'CIDADE AMIGA DAS CRIANÇAS' EM PORTUGAL E NO BRASIL	150
Sara Calado Gonzalez	
Henrique Chaves	
Inês Vieira	
Paulo Castro Seixas	
DIÁLOGO 5: AS CRIANÇAS AMIGAS DA CIDADE	173
Verônica Regina Müller	
CAPÍTULO 6 – QUE DIREITO À CIDADE? CRIANÇAS, ESPAÇO PÚBLICO E PRODUÇÃO DE CIDADE	180
Ana Estevens	
DIÁLOGO 6 – CIDADANIA // ARTE // POLÍTICA // CIDADE // CRIANÇAS	196
Kátia Sá	
CAPÍTULO 7 - O DIREITO DAS CRIANÇAS A VIVER A CIDADE EXPLORANDO TECNOLOGIAS MÓVEIS.....	206
Cláudia Silva	
Cristina Ponte	
DIÁLOGO 7 – EM DIÁLOGO COM ... O DIREITO DAS CRIANÇAS A VIVER A CIDADE EXPLORANDO TECNOLOGIAS MÓVEIS.....	226
Maria Altina da Silva Ramos	
CAPÍTULO 8 – LUTA POR DIREITOS: O NECESSÁRIO ENFRENTAMENTO À INVISIBILIDADE POLÍTICA	234
Célia Regina Batista Serrão	
Joana da Silva Barros	
DIÁLOGO 8 – DIALOGANDO COM "LUTA POR DIREITOS: O NECESSÁRIO ENFRENTAMENTO À INVISIBILIDADE POLÍTICA"	252
Simone Frangella	
CAPÍTULO 9 – "VÓ NA OCUPAÇÃO": NA CIDADE, CUIDADOS E DESLOCAMENTOS NAS MARGENS DO ESTADO E AS INSUBMISSÕES COTIDIANAS.....	260
Marcia Aparecida Gobbi	
Cleriston Izidro dos Anjos	
DIÁLOGO 9 – RELATO DE UM FILHO QUE CUIDA DE SUA MÃE: UMA SOCIOLOGIA NARRATIVA EM TORNO DA COMPLEXIDADE HUMANA DAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS.....	290
Fernando Ilídio Ferreira	
CAPÍTULO 10 – QUANTO TEMPO LEVA ATÉ O CÉU? REFLEXÕES ACERCA DA MOBILIDADE DE CRIANÇAS NAS METRÓPOLES	309
Fernanda Müller	
Cristian Pedro Rubini Dutra	

DIÁLOGO 10 – DINORAHS, IANS, LINOS E VALENTINS NAS CIDADES: EXPERIÊNCIAS DE DESLOCAMENTOS DE CRIANÇAS PELAS LENTES DO CINEMA	326
Renata Lopes Costa Prado	
CAPÍTULO 11 – A REBELIÃO DAS CRIANÇAS: UMA REBELIÃO DOS CORPOS E DAS CIDADES	333
Cibele Lucena e Joana Zatz Mussi/Grupo Contrafilé	
DIÁLOGO 11 – CRIANÇAS NA CIDADE AJARDINADA E A REBELIÃO DOS CORPOS: IMAGENS E IMAGINAÇÕES EM DIÁLOGO.	355
Maria Cristina Stello Leite	
CAPÍTULO 12 – O BRINCAR COMO PRÁTICA SOCIAL DE TERRITORIALIZAÇÃO INFANTIL	362
Samy Lansky Maria Cristina Soares Gouvea	
DIÁLOGO 12 – BRINCAR E DISPUTAR A CIDADE: BREVE DIÁLOGO COM O TEXTO "O BRINCAR COMO PRÁTICA SOCIAL DE TERRITORIALIZAÇÃO INFANTIL"	383
Levindo Diniz Carvalho Juliana Prates Santana	
CAPÍTULO 13 – POR QUE AS CRIANÇAS ESTÃO NO MERCADO? AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NO MERCADO CENTRAL DE JOÃO PESSOA / PB	389
Flávia Ferreira Pires Daniela Santa Rosa Rodrigues Emilene Leite de Sousa	
DIÁLOGO 13 – "CRIANÇA NÃO TRABALHA, CRIANÇA DÁ TRABALHO...": É POSSÍVEL RELATIVIZAR O TRABALHO INFANTIL?	417
Marina Rebeca de Oliveira Saraiva João Batista de Menezes Bittencourt	
PÓS-FÁCIO – FAZER DAS INFÂNCIAS E DOS SEUS ESPAÇOS LUGARES "ENTRE"	425
João Teixeira Lopes	
NOTAS BIOGRÁFICAS	429

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Prof^ª. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Prof^ª. Dra. Carlota Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

ORGANIZADORAS E ORGANIZADOR

Marcia Aparecida Gobbi

Cleriston Izidro Dos Anjos

Eunice Castro Seixas

Catarina Tomás

EDIÇÃO E EDITORAÇÃO

Beatriz Bitu Boss

CAPA E ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Beatriz Bitu Boss

ISBN: 978-65-87047-31-7 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047317

Alguns dos capítulos da obra são resultados de pesquisas financiadas por fundos nacionais portugueses através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P, no âmbito do projeto CRiCity (PTDC/SOC-SOC/30415/2017).



**Grupo de Estudos e Pesquisas Crianças, práticas urbanas, gênero e imagem
(FE-USP)**



PREFÁCIO – A CONJUGAÇÃO DO VERBO DESNATURALIZAR

Marcos Cezar de Freitas

Este livro, *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*, é bastante importante e são muitas as possibilidades e alternativas para demonstrar essa expressiva importância.

Como são muitas as possibilidades, faço uma escolha - vou destacar o enredamento entre palavras e perspectivas de análise para levar a efeito um registro (ainda que breve) de reverência àquilo que encontrei nessa obra coletiva, com capítulos escritos por autoras/es de dois países e com a interessantíssima estratégia de mobilizar comentadoras/es para cada um dos textos.

O que exatamente quero destacar?

Inicialmente, cabe reconhecer que este livro faz parte da estante onde estão os estudos sociais de infância.

Os *childhood studies* que proliferaram nos últimos quarenta anos têm, evidentemente, diversificação temática e analítica que se expressa com diferenças de perspectiva, de base empírica e metodológica, de filiação teórica, de campo disciplinar e assim por diante. Mas ainda que polifônica e polissêmica, a produção de estudos sociais sobre infância(s) e crianças, também é permeada por escolhas que permitem reconhecer, mesmo entre autores/as, escolas e tendências díspares uma base argumentativa em comum.

O mais denso exemplo dessa imaginária “partilha” de uma base argumentativa comum pode ser identificado na participação de “todos” os estudos sociais de infância no processo de “desnaturalização” das palavras criança e infância.

Ambas as palavras frequentemente passaram a ser grafadas no plural de modo que a opção por crianças e infâncias conseguiu demonstrar perspectivas autorais que negaram “a” criança (expressão de “uma” entidade universal, passível de descrição com base no grande compêndio da natureza) e, simultaneamente, problematizaram se infância (no singular) não omitia assimetrias identificáveis com infância“s” (ao mesmo tempo em que infância foi reconhecida como estrutura, o que exigiu esforço complementar para descrever como criança“s” têm diferentes tempos de permanência nessa invariante de toda sociedade).

Trincheiras disciplinares como as da sociologia clássica e da psicologia do desenvolvimento foram atravessadas (ou derrubadas?), do que resultou prolífica relativização

do alcance de poderosos conceitos como os de instituições socializadoras e, mais ainda, o de desenvolvimento infantil, ambos os conceitos muitas vezes usados como expressões de adultocentrismo, teleologias e descaracterização das bases de agência de crianças, essas, as bases de agência, emergiram como chão empírico de um campo de pesquisa que se assumiu e se assume como “próprio”.

Muitos estudos sociais de infância produziram efeitos de relativização sobre categorias de análise consagradas e que, guardadas as devidas proporções e especificidades, também lembram abalos interpretativos provocados pelos *estudos culturais*.

A inestimável herança crítica que os *estudos culturais* nos legaram, seja na primeira geração com Richard Hoggart, Edward Thompson e Raymond Williams, seja na sequência com Stuart Hall, estabeleceu bases analíticas sólidas com as quais aprendemos que no uso das palavras encontramos aquilo que amalgama cultura e sociedade como palavras inseparáveis, do que se depreende que não se analisa uma sem a outra e só se compreende uma perscrutando a outra.

Mais do que uma ferramenta exegética, recebemos vigorosa orientação metodológica para a análise das palavras, das “palavras-chave” como diria Williams (2010), com as quais percebemos instâncias do tecido social que se mostram com um léxico próprio, com um vocabulário antropológico identificável a partir da “produção de sentido”.

E se é da “produção de sentido” que me lembro após aprender muito com este livro que tenho a honra de prefaciar, é porque assim se dá com a fortuna crítica das muitas palavras que estão presentes nesta coletânea, muito especialmente com as palavras cidade e criança. Vou explicar isso, tomando um exemplo pessoal como ponto de partida.

Antes do trágico momento pandêmico que vivemos, participei como convidado de um debate com pediatras que discutiam vulnerabilidades infantis nas grandes cidades. Em dado momento, fui convidado a responder: “como define a criança, aquele que trabalha com o diálogo entre antropologia e educação?”.

Foi especialmente interessante perceber a inquieta expectativa de que eu explicasse como (desde outra perspectiva) a criança pode “ser definida”. Por isso, considerando a especificidade da plateia, pedi licença para evocar as bases interpretativas de alguém que transitou da pediatria à psiquiatria, num momento em que se esboçavam as bases de uma psicanálise infantil, Donald Winnicott (2020, 2021, 2022).

Recuperando alguns exemplos respondi que a criança não existe.

Diante da perplexidade de uma plateia cuja identidade profissional é permanentemente elaborada com argumentos que recolhem nos saberes pediátricos as

palavras que definem o que é uma criança e, mais precisamente, quem dela e com ela “faz ciência”, minha opção por lembrar sua “inexistência” instalou um silêncio de difícil adjetivação.

Fui chamado a explicar e pedi que considerassem que uma criança *per se* sequer existe, porque não pode ser descrita sem ser considerada “na presença de (...)”, “ao lado de (...)”, “levada por (...)”, “deixada em (...)”, “mantida com (...)”. O organismo de uma criança não é “a criança”.

Perguntaram se eu estava afirmando que uma aranha é inseparável da teia. Gostei da pergunta, gostei do exemplo, pois uso com certa constância teia como metáfora. Mas não havia tempo para aprofundar a questão. Edificou-se um estranhamento com base em minha fala que passou a ser apenas “tolerada”, como expressão dialetal de alguém que, nos termos de Stuart Hall (1997) “tornava-se”, ali, naquela experiência, um estrangeiro.

Tentava minimamente aludir às crianças lembrando que podem ser descritas como uma das mais complexas demonstrações do humano, em sentido vigotskyano, como existente a partir das interdependências que enredam sua presença ao todo que permeia cada um.

Mas ainda que tenha me tornado um estrangeiro naquele território que se configurava justamente porque demarcava sua “autoridade” para descrever e prescrever os usos adequados das palavras criança e infância, creio que, apesar de tudo, aticei algumas labaredas, pois na sequência fui novamente convocado a prestar contas: “o que seria uma criança “em si”, tal como insistiu uma perplexa indagadora?”.

Foi possível acrescentar exemplos recolhidos nas obras de Georg Mead, de Marcel Mauss (2003), de Gregory Bateson (2000) que proporcionaram um aparte a um urologista que pediu a palavra para afirmar que o pressuposto de minha resposta podia ser aplicado a todos, a tudo.

Agradei, concordei e propus que levássemos às últimas consequências o processo ensejado pelos *childhood studies* no sentido de desnaturalizar as palavras criança e infância. Por que?

Porque o que essa desnaturalização promove efetivamente é a interdição do “sujeito orgânico”, descritível apenas com suas bases funcionais, fisiológicas, anatômicas e cognitivas. A desnaturalização faz despontar o sujeito apreensível na agência, nas dinâmicas do *embodiment* (Csordas, 2002), de incorporação do mundo, da corporeidade concreta que é (des)feita no fluxo, na experiência, fundamentalmente “não no mundo, mas com o mundo” (Bartra, 2007).

Citei e cito sempre Roger Bartra porque a meu ver é o autor que tirou consequências mais densas dessa perspectiva, expressando-a magistralmente na sua impressionante *Antropologia del cérebro*.

Demonstrou com profunda reflexão como tais pressupostos permitem entender, por exemplo, que a visualização é inseparável do objeto visto e que, portanto, o próprio olho não termina nos limites anatômicos de sua descrição, ou melhor, a anatomia dos olhos (que se torna infixa) só pode ser desenhada “com” o olhado.

Lembro-me disso e compartilho aqui porque quero afirmar que esta coletânea com seus treze capítulos, acompanhados dos seus treze respectivos comentários, produz exemplos riquíssimos de que crianças não são simplesmente sujeitos “no” espaço, mas fundamentalmente, (prefiro, ontologicamente), sujeitos “com” o espaço.

São indescritíveis sem as territorialidades, sem os deslocamentos, sem as formas socioculturais da circulação, do (desen)raizamento, das (i)mobilidades, das demarcações. Aquilo que os feminismos ensinaram aos *disability studies*, que diz respeito à importância de recusar a premissa de que cada um tem “uma essência”, também vale expressivamente para crianças. Se estas foram cumulativamente estudadas e abordadas como sementes que desabrocham, crescem e “culminam” nalgum florescimento ou frutificação, ou descritas com base em epistemologias genéticas, aqui, neste belo livro, são abordadas no fazer-se da experiência, no fazer-se com as interdependências.

Autoras/es deste livro nos convidam a percebem como “se tornam”, “se fazem na e com a experiência”. Mostram como a cidade é um direito intensamente afeto às crianças porque têm dados de pesquisa que apreendem configurações de infância que flagram justamente o que foi afirmado ao início, ou seja, o fluxo que desvela crianças “ao lado de”, “diante de”, “levadas por”, “trazidas de”, “deixadas com”. Em movimento, no movimento, em territórios, com territórios.

Assim como a educação historicamente “tornou-se uma forma”, fez-se com esta forma, “a forma escolar” (FREITAS, 2011), que é um extraordinário engenho de sincronização de espaço e tempo, crianças “ganham forma” não só no espaço e no tempo, mas, fundamentalmente, com o espaço e com o tempo.

Este livro é importante, muito importante porque se soma àqueles que nos ensinaram a desnaturalizar as palavras crianças e infância e, neste caso, criativamente recorrendo à configuração das crianças com o espaço culturalmente identificado por nós como “cidades”. Este livro será reconhecido por sua qualidade argumentativa e analítica, estou certo disso.

Desnaturalizar é um verbo que se conjuga no chão.

Antes de concluir esta breve e desnecessária apresentação, quero compartilhar um dos exercícios de reflexão que a leitura me proporcionou, entre tantos e tantos possíveis. Os capítulos, cada um com uma estratégia, instigam a pensar ou reconhecer visibilidades e invisibilidades de crianças.

Quero chamar atenção para a construção antropológica do sujeito invisível. A invisibilidade tornou-se um modo de “estar presente”. E crianças, em inúmeras circunstâncias, são vistas sem que consigam ser olhadas.

Essa alusão a conseguir ser olhado/a é de Erving Goffman que nos ensinou a perguntar se as invisibilidades não correspondem, de fato, às “presenças ignoradas” (GOFFMAN, 2000; 2011; 2013; 2014; 2015).

Se a configuração de cada criança é inseparável do fluxo espaço tempo, essa configuração não depende de “qual” espaço está disponível ou é possível. Isso porque essa configuração com espaço e tempo ocorrerá de qualquer modo, permanecendo necessário entender o que resultou de cada situação, por assim dizer, concreta.

O direito à cidade corresponde ao direito a ser visto/a e olhado/a. É um direito concernente a estar presente sem ser ignorado. É estar presente com base no reconhecimento de que as interdependências que essa presença suscita dizem respeito ao humano, àquilo que lembra, como afirmava Claude Lévi-Strauss (2010), que somos iguais, mas não somos idênticos.

O direito à cidade diz respeito à igualdade e à diferença. Ao mesmo tempo e o tempo todo.

REFERÊNCIAS

BARTRA, Roger. **Antropología del cerebro: la conciencia y los sistemas simbólicos**. México: FCE, 2007.

BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. Chicago, Chicago University Press, 2000.

CSORDAS, T. **Body, meaning, healing**. Palgrave, Macmillan, 2002.

FREITAS, M. Cezar. **O aluno problema: forma social, ética e inclusão**. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Comportamento em lugares públicos**. Petrópolis, Editora Vozes, 2013.

- GOFFMAN, Erving. **Estigma**. São Paulo, Editora LTC, 2000.
- GOFFMAN, Erving. **Rituais de interação**. Petrópolis, Editora Vozes, 2015.
- GOFFMAN, Erving. **The Goffman reader**. London, Library of Congress Press, 2014.
- HALL, Stuart. “Cultural identity and diáspora”. In: RUTHERFORD, J. (org.) **Identity: community, culture, difference**. London, Lawrence and Wishart, 1997, 103-130.
- LÉVI-STRAUSS, L. **Antropologia estrutural**. São Paulo, Editora Cosac & Naify, 2010.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MEAD, George Herbert. **Mind, self & society**. Chicago, Chicago University Press, 1992.
- MEAD, G.H. **The philosophy of the present**. Amherest, NY: Prometheus Books, 2002.
- WINNICOTT, Donald Woods. **Bebês e suas mães**. São Paulo, UBU Editora, 2020.
- WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise**. São Paulo, UBU Editora, 2022.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. São Paulo, UBU Editora, 2021.

AS CRIANÇAS E O DIREITO À CIDADE: REFLEXÕES SOBRE O INADIÁVEL

Marcia Aparecida Gobbi
Cleriston Izidro dos Anjos
Eunice Castro Seixas
Catarina Tomás

O livro *O Direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal* é resultado de um projeto coletivo, organizado a várias mãos brasileiras e portuguesas. Foram reunidas e reunidos pesquisadoras e professoras e pesquisadores e professores de diferentes regiões do Brasil e de Portugal e uma participação especialíssima de uma pesquisadora e professora espanhola para discutir um tema tão amplo e importante, qual seja, as crianças e o direito à cidade. Sua composição entre capítulos e textos em diálogo com os assuntos propostos por suas autoras e seus autores visam contribuir para a ampliação do leque de reflexões já existentes sobre o tema.

Ao tomarmos essa temática ampla como foco da obra, buscamos sua amplitude e com ela considerar desdobramentos possíveis: crianças nas ruas, praças e parques urbanos, crianças em luta por moradia e as pessoas que as acolhem ou com elas se encontram e produzam a cidade, desigualdade social e infância, crianças em situação de rua, mobilidade urbana, arte, insurgências. As diversas relações demonstram que esse assunto, e as pesquisas que têm se debruçado sobre ele, são de profunda relevância social e acadêmica. Tais temáticas, e o que suas autoras e seus autores nos trazem, remetem a reforçar a ideia, já vastamente debatida, sobre a suposta universalidade da infância, que ainda carece de adensamentos teóricos e investigações que busquem suas especificidades culturais, econômicas, sociais, histórias que as tornam crianças e desde bebês produzam a cidade e a si mesmas e às pessoas ao redor.

O que é “ser criança” ganha uma multiplicidade bastante grande de sentidos e avança para o entendimento de que se é criança diferentemente quando se é negra, negra e pobre, negra, pobre e menina, europeia e brasileira ou latinoamericana, migrante, de maior ou menoridade, indígena, com ou sem teto, habitante de um bairro social, entre outras possibilidades de construir a infância e o ser criança na cidade e que, essas formas em que são feitas crianças diferem em cada um dos bairros e cidades em que vivem. Ao mesmo tempo, as questões que poderiam ser vistas como regionais espriam-se e ganham enorme relevância permitindo-nos responder a indagações sobre elas, ora no singular, ora no plural,

e em outros momentos indagando-nos ainda mais, formulando questões ainda pouco produzidas e ampliando as agendas de pesquisas e formativas quando o assunto são as crianças e relações em que estão ativamente presentes, como visto neste livro.

Nos estudos sobre infância e cidade importa chamar a atenção para o fato de que a produção da cidade ocorre também pela presença das crianças, cujos gestos, falas, propostas direta ou indiretamente feitas, modificam espaços e os transformam em lugares, ocupam brechas despercebidas por pessoas adultas, criam e fazem da cidade a obra criativa e habitável, tal como na aceção de Henri Lefebvre (2013), cotidianamente. Essa produção do urbano e das cidades é feita pelas crianças, mesmo quando silenciadas, ou passando ao largo das expectativas e modo de pensar adulto, em que o capital e o lucro obtido quase sempre estão apartados das crianças. O direito à cidade, tal como é teorizado por Henri Lefebvre e David Harvey (2012), envolve assim processos coletivos de apropriação e reclamação dos espaços da cidade, agregando em si vários direitos, associados a lutas pela habitação, cidadania, participação, direito à natureza urbana, direito à cultura, entre outras.

Francesco Tonucci, décadas atrás já nos provocava com suas afirmações e práticas políticas sensíveis e inventivas em que dizia que deveríamos ter as crianças como ponto de referência para pensarmos sobre a cidade. Neste caso, se for boa para elas, será justa para todas/es/os. De caráter aparentemente simples, essa afirmação reúne grande importância, e exige que pensemos considerando as perspectivas das crianças quando propomos mudanças nos espaços urbanos, quando se discute sobre brincadeiras e locais de lazer sem consultá-las, quando transformamos a cidade em lugar hostil, pouco aprazível e excludente às crianças. Exige que ao pensarmos a cidade, façamos isso considerando as crianças como suas habitantes e cidadãs e não meras moradoras à espera de crescerem e tornarem-se adultas, prontas para produzir e acatar, de um modo ou de outro, mais ou menos subalternamente, o que está posto segundo as égides do capital e do universo adultocentrado. Tonucci (2020a; 2020b; 1996) provoca-nos a pensar e agir de formas diversas em relação à cidade, do ponto de vista das crianças e seus direitos. São ações a partir de uma escuta atenta e sensível às diferenças e desigualdades de classe, gênero, raça, sexo, étnicas, geracionais... e considerá-las com as crianças. Outras cidades são possíveis com elas¹, certamente. A discussão sobre crianças e cidades remete ao grande impacto político que exige que todas as pessoas se responsabilizem pelas crianças modificando enormemente as relações na cidade, pois elas deixam de pertencer a uma única família e passam a ser acolhidas por todas/os/es. Tais

¹ Sugere-se a leitura do conjunto de textos do dossiê: “Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça” (GOBBI; ANJOS, 2020) e do livro “Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas” (GOBBI; ANJOS; LEITE, 2021).

formas de pensar e propor a cidade repercutem-se em comprometimentos das pessoas com as crianças desde que nascem.

Esse tema tão amplo e igualmente urgente não é tão recente assim. Jane Jacobs, na década de 1950, argumenta sobre a importância de termos cidades também para as crianças e que as considerassem em seus ritmos, sendo as calçadas locais de acolhimento e sustentação de mudanças concernentes à forma como as crianças podem usar a cidade. Para a autora,

As crianças da cidade precisam de uma boa quantidade de locais onde possam brincar e aprender [...], no entanto precisam de um local perto de casa, ao ar livre, sem um fim específico, onde possam brincar, movimentar-se e adquirir noções de mundo. É essa espécie de recreação informal que as calçadas propiciam, e as calçadas movimentadas da cidade têm ótimas condições de fazê-lo. (JACOBS, 2000, p. 80)

Fazendo coro com Jacobs, décadas depois, nos idos de 1990, Francesco Tonucci referia-se a essa questão abordando-a com forte autoridade política remetendo suas questões sobre a gestão política das cidades cujo avanço transbordou a cidade de Fano, na Itália, onde inicialmente parte de seus pensamentos tornaram-se projetos políticos e entrou em outros países europeus e da América do Sul. Contudo, somente mais recentemente esse pensamento tem reverberado em forma mais latente apresentando perguntas fundamentais que situam as crianças em diferentes tempos e espaços citadinos. Questões concernentes à presença das crianças em processos históricos de urbanização, relações intergeracionais, consumo, em movimentos sociais, têm surgido e exigido que se pense também sobre as metodologias empreendidas² para pesquisar e entender as presenças e ausências das crianças desde bebês nas cidades, passam a compor discussões relevantes.

Embora não seja o mote deste livro, é importante mencionar, pois as investigações sobre infância e cidade remetem a metodologias que considerem os pontos de vista da crianças e do que há ao seu redor e, ainda mais, do que é produzido por elas, afinal, se a cidade é lugar de crianças, como e se elas têm sido consideradas? Em quais locais e condições? Há idades em que estão mais ou menos presentes em ruas e avenidas? O processo de segregação social atinge as crianças e de quais formas? Voltamos à questão: afinal, o que é e como pesquisar esse assunto? Quais recursos usar? Fontes diversas podem e devem ser consideradas, sem esquecer do desenvolvimento de escuta atenta e considerações respeitadas diante do que nos fazem, dizem, criam. Vale a pena lembrar que a investigação sobre a infância representa muito mais do que tornar audíveis as vozes das crianças, pois é

² Recomenda-se a leitura do conjunto de textos do dossiê “Infâncias e pesquisas: problematizações epistemológicas, metodológicas e éticas” (ANJOS; GOBBI, 2020).

fundamental explorar a natureza destas vozes e o modo como estas refletem e simultaneamente moldam as concepções sociais de infância (JAMES, 2007). Neste livro são várias as metodologias apresentadas pelas diferentes pesquisadoras e pesquisadores que o compõe, inspirações boas para pensar e sobre as quais debater.

Não poderíamos finalizar essa brevíssima apresentação sem tocar num assunto que ganhou relevância nesses últimos dois anos sobre os quais não podemos passar incólumes: a pandemia ocasionada pelo vírus Sars-Cov 2, gerador da Covid-19³. Embora algumas pessoas pensem que se trata de assunto vastamente debatido e que devemos seguir em frente, escrever esse livro nesse momento o implica visceralmente à existência desta pandemia e o que ela nos provocou quanto a intensificar ou desmoronar diante das pesquisas, da escrita e das agruras vistas e sentidas em nossos países e no mundo todo. A vida virtual esteve em grande parte da vida pública, ocupou as ruas projetando frases e revelando sentimentos de indignação e revolta. Com isso, impôs outros modos de pensar sobre a cidade e seus territórios, suas ruas e avenidas, suas praças que se esvaziaram, ao mesmo tempo que passavam a ser fortemente ocupadas por pessoas em situação de rua com suas famílias inteiras, incluindo crianças.

Como sabemos, a pandemia por Covid-19 não é responsável solitária pelas perdas, pela desigualdade social e racial, pelos assassinatos de jovens, mas, ela recrudescer o que já existia, intensificando-o e nos tomando em força e gesto de escrita que pretende provocar a pensar sobre esses assuntos, bem no meio dos acontecimentos e exigindo posicionamentos. De que lado estamos é ainda uma boa pergunta a fazer, para todas/os/es e para nós mesmas/os e a todo instante. As histórias do que somos e fomos são contadas cotidianamente tendo mais esse componente, qual seja, uma pandemia que se faz presente na composição de um livro entre Brasil e Portugal que lidaram diferentemente com ela que atingiu também frontalmente as crianças. No Brasil, enquanto escrevemos essa breve apresentação, em fevereiro de 2022, sabemos que a Covid-19 é a segunda causa de mortes entre as crianças com idade entre 5 a 11 anos, temos até o momento 1449 mortes e 2400

³ Muitas produções escritas - dentre outras modalidades - sobre infâncias, Educação infantil e pandemia tem sido publicadas, dentre as quais, podemos destacar algumas referentes ao Brasil e a Portugal: Dossiês especiais “As crianças e suas infâncias em tempos de pandemia” (SANTOS; SARAIVA, 2020) e “Educação Infantil em tempos de pandemia” (ANJOS; PEREIRA, 2021), os livros digitais “Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro (GOBBI; PITO, 2021), o Caderno de Direitos - Retorno à creche e à escola: Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es – gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os (MELLO, NEGREIROS e ANJOS, 2020); “Pensar infâncias na cidade em tempos de pandemia” (GOBBI; TAVARES, 2021); “Crianças na cidade em tempos de COVID-19: reflexões a partir da investigação em espaços públicos no Porto e em Lisboa” (CASTRO SEIXAS (Org.), 2020); “Contingências da Pandemia gerada pelo Covid-19 nas Sociedades Contemporâneas” (CARVALHO FERREIRA, in press); “Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas?” (MALETTA, FERREIRA; TOMÁS, 2020)

casos notificados⁴. Esses dados alarmantes são expostos aqui, pois escrever sobre crianças atualmente, é nos remetermos aos descasos que impedem que crianças sejam vacinadas e a luta para que fiquem imunizadas. As crianças, urbanas ou não, também são fortemente atingidas por isso e precisamos pensar sobre esse assunto, pois o que leva governantes a explicitar descasos também dessa ordem em relação à infância e sua saúde física? O que leva os mesmos governantes a silenciarem-se, quando não estimulam pelas mais diferentes formas, aos assassinatos de crianças cujos nomes são naturalizados a cada dia quando substituídos por outros e outros e outros? O que nos levou a esse embrutecimento que nos deixa inertes diante de tantas tragédias?

Pelas mãos e ideias produzidas pelas pessoas autoras deste livro queremos nos solidarizar com as tantas crianças, e também seus familiares, cujas vidas foram perdidas no Brasil, em Portugal e noutros países, de modo brutal, por negligência, por descaso, por ausência de projetos políticos em que considerem os direitos das crianças, tal como presente na Convenção de Direitos das Crianças que há décadas lhes conferiu centralidade, tirando-as da condição de subalternidade e do apagamento histórico que tanto sofreram e ainda sofrem. Não incluiremos seus nomes, são tantos, mas o sabemos em nós, inscritos em nossa história recente em que vidas de crianças têm sido colocadas ao largo das preocupações concretas de parte da população e políticas públicas existentes.

Em Portugal, a pandemia levou a um aumento estimado de 25% da pobreza e de 9% da desigualdade, atingindo particularmente as classes baixa e média-baixa, a região do Algarve e as pessoas com escolaridade até ao nono ano (SILVA; BERNARD; ESPIGA; GASPAS, 2021). Sabendo que mesmo em países centrais se tem vindo a observar um risco de agravamento da pobreza infantil, torna-se urgente a implementação de medidas específicas em relação a este problema social, não apenas durante mas para além da pandemia por Covid-19 (UNICEF, 2020). Refletindo a partir da realidade portuguesa cabe salientar o modo como a pandemia desvelou a desigualdade social estrutural, designadamente nas áreas da habitação, do acesso a espaços verdes de qualidade e da educação. Efetivamente, poucas são as habitações urbanas que oferecem às crianças condições para brincarem ao ar livre, no contacto com a natureza e espécies não humanas (e.g; pela presença de um quintal, jardim, pátio ou lugar equivalente). Acresce a isto que a pandemia restringiu as oportunidades de socialização intra e intergeracional das crianças, que não puderam ir brincar para o parque,

⁴ <https://butantan.gov.br/noticias/covid-19-e-a-segunda-caoa-de-morte-em-criancas--veja-o-infografico-e-entenda-a-importancia-vacinacao#:~:text=As%20crian%C3%A7as%2C%20assim%20como%20os,devido%20%C3%A0%20doen%C3%A7a%20no%20Brasil>. Consulta realizada em 27/02/2022.

andar de bicicleta, visitar a família, os amigos ou ir à escola durante os períodos de confinamento, o que teve um grande impacto socioemocional nas mesmas. Daí que o retorno ao espaço público no pós-confinamento tenha sido sentido com grande alívio e felicidade pelas crianças, revelando a falta que estas sentiam destas atividades, ainda que tenham subsistido alguns receios, uma vez que a pandemia não tinha ainda terminado (CASTRO SEIXAS et al., in press). O retorno das famílias aos espaços verdes foi também motivado pela sensibilização dos pais em relação a estas necessidades das crianças (CASTRO SEIXAS; GIACCHETTA, 2020), embora alguns dos pais tendessem agora a limitar o uso do parque infantil e a interação das crianças com desconhecidos (CASTRO SEIXAS; GIACCHETTA, 2020 ; RODRIGUES et al., 2021).

As desigualdades sociais revelaram-se também no âmbito da mobilidade na cidade, afetando principalmente as famílias com crianças pequenas que utilizavam o transporte público, tornando esses deslocamentos mais difíceis de gerir em tempos de pandemia (CASTRO SEIXAS; GIACCHETTA, 2020). E o próprio direito das crianças à educação ficou restringido para muitas famílias que não possuíam as ferramentas tecnológicas e o conhecimento necessários à educação remota de emergência, embora, por outro lado, a pandemia tenha gerado uma grande preocupação com o uso excessivo destas tecnologias pelas crianças e seus efeitos prejudiciais na saúde das mesmas (BRANQUINHO et al., 2020; DIAS; BRITO, 2021).

Infância e cidade, discussões entre Brasil e Portugal, com um sotaque espanhol em algumas de suas páginas pela presença de um dos textos em língua espanhola, é uma obra que visa contribuir com estudos sobre a temática já empreendidos num enlace que se fez em língua portuguesa entre um país do Sul, tratando de infâncias do Sul, no Brasil, em relação com um país europeu, Portugal e suas infâncias. Diálogos. É nosso desejo que estes diálogos continuem muito para além deste livro, levando um maior número de investigadores e investigadoras a refletir sobre as múltiplas infâncias e desigualdades que pautam a vida das crianças nas cidades do Norte e do Sul Global e no “Sul” que existe também dentro do “Norte”. Pensamos que a análise das desigualdades sentidas no acesso e usufruto de condições de vida urbana nos vários contextos, é simultaneamente uma via de investigação da questão do direito à cidade e de análise das restrições e potencialidades que actualmente se colocam à concretização dos direitos das crianças.

Esse livro está composto por 13 capítulos e 13 textos em diálogo em que seus autores e suas autoras tiveram como objetivo estabelecer uma conversa crítica, sensível dando continuidade ao tema e reflexões propostas. Os autores dos textos são provenientes de

diferentes áreas de pesquisa, como os estudos da infância, educação, direitos das crianças, mas também estudos urbanos, sociologia do direito, estudos da comunicação, entre outras. Trata-se de uma opção deliberada, por parte das organizadoras e organizador, no sentido de estimularmos o diálogo entre vários saberes, que a própria temática do direito das crianças à cidade requer. Convidamos à leitura e que dela tenhamos muitas reflexões e desdobramentos.

No primeiro capítulo, intitulado “Infância, espaço público e participação: a abordagem do Território de Aprendizagem”, Gabriela Trevisan, Gabriela Bento, Mariana Carvalho, Claudia Silva e Manuel Jacinto Sarmento apresentam-nos uma reflexão sobre um conjunto de projetos e ações realizadas com crianças no território de Pevidém, Guimarães, no norte de Portugal, relacionadas com a recuperação urbanística, a mobilidade e a edificação do espaço público urbano. O trabalho exploratório que se apresenta enquadra-se no quadro do debate atual sobre experiências de participação ativa das crianças nas políticas urbanas, nomeadamente a reivindicação da sua capacidade de apropriação e transformação dos espaços urbanos, e do direito das crianças à cidade e ao lugar, apesar dos constrangimentos que se lhe colocam como, por exemplo, a sobreprotecção parental, a heterogeneidade da infância e a complexidade da sua existência social.

André Carmo dialoga com esse primeiro capítulo a partir de uma dupla condição: a de cientista social e a de *pai-explorador*. No diálogo que atravessa todo o texto, o autor reflete sobre os processos contemporâneos de transformação urbana *Em busca de um lugar para as crianças na cidade*. Essa reflexão faz-se (também) a partir da experiência de um território de aprendizagem relatada, o de Pevidém. Nas considerações finais remete para um pressuposto defendido pelos autores do texto: a importância de incluir as crianças no processo de (re)valorização socio-territorial.

No segundo capítulo, intitulado “A produção social da infância nos parques urbanos de Lisboa”, Eunice Castro Seixas, Catarina Tomás e Niccolò Giacchetta apresentam um estudo etnográfico desenvolvido com crianças e adultos frequentadores de vários parques urbanos situados na cidade de Lisboa, em Portugal. Com base neste estudo, as autoras e o autor apresentam sete proposições sobre o modo como os parques urbanos podem produzir determinadas imagens de infância, pelo modo como são concebidos, desenhados e geridos. Destacam-se naquelas proposições as seguintes palavras-chave: produção social de uma imagem de infância; ideia normativa de infância; relações de poder e dinâmicas de inclusão/exclusão; afonia das crianças; socialização intra e intergeracionais e de encontros com a natureza e interespécies; atividades lúdicas das crianças e arte urbana.

Rita Campos dialoga com o segundo capítulo dessa obra, realçando os resultados do estudo no quadro de uma discussão contemporânea sobre a necessidade de alterar a exclusão a que as crianças são vetadas quando se discute planejamento urbano. Inicia e termina o texto defendendo o pressuposto de que é preciso “(Re)Pensar as cidades pelas lentes das crianças”.

No terceiro capítulo, intitulado “Crianças também habitam cidades: realidades invisíveis, direitos, invenções e inversões possíveis”, Maria Walburga dos Santos apresenta-nos uma reflexão sobre a complexidade dos conceitos infância e cidade para, em seguida, trazer à cena as crianças na relação com os espaços onde habita. Finalmente, a partir de três casos - *a criança que queria brincar e a pandemia*, *a criança maravilha* e *a criança quilombola, a cidade e a escola* – reflete sobre a diversidade de crianças e infâncias que permeiam a vida das cidades. A apresentação dos três casos possibilita desocultar a vida de crianças invisíveis em tempos e espaços diferentes nas cidades e, desta forma, reafirmar a complexidade das realidades sociais contemporâneas, nomeadamente quando se estabelece a relação entre infância e cidade. No final, a autora termina o texto com uma ideia forte: “As crianças são o presente. A cidade é (ou precisa ser) lugar de viver.”

Lucimar Rosa Dias e Valéria Milena Rohrich Ferreira dialogam com este terceiro capítulo a partir das suas memórias da infância passadas na cidade de Curitiba. As autoras identificam nessas memórias dimensões importantes para a discussão das *muralhas da cidade*, onde se entrecruzam variáveis como a condição étnico-racial (*branquitude*), a classe social (*elite curitibana*) e o ‘outro território’ de origem (*europen*), que permitem analisar os quotidianos e as vivências, por vezes difíceis, das crianças na cidade.

No quarto capítulo, intitulado “Os corpos contestários das crianças e dos jovens nos espaços das cidades: participação política infanto-juvenil em tempos de pandemia”, Patrícia Branco promove uma análise acerca dos efeitos políticos, sociais e econômicos da Covid-19 nas crianças e jovens. A autora centra a sua análise no “direito ao desenvolvimento (em particular os direitos à educação e à socialização) e direito à participação política (sobretudo o direito de exprimir a própria opinião) na sua relação com o espaço público das cidades”. A autora reflete sobre a ação das crianças em dois espaços, nas plataformas digitais e na cidade para “contestar a exclusão e o silenciamento a que têm sido votados”. Defendendo o princípio das crianças como cidadãs, estes atos de resistência são reveladores de uma agência das crianças face aos inúmeros obstáculos que a pandemia os confrontou e de uma reivindicação dos seus direitos.

Lourdes Gaitán Munõz, ao dialogar com este quarto capítulo, começa por fazer um resumo das principais ideias, nomeadamente como a pandemia implicou por um lado um

conjunto de restrições às crianças e, como a partir dos Estudos da Criança, se pode analisar a posição social das crianças e, por outro, como as crianças encontraram espaços para o exercício de uma cidadania ativa. Por fim, a autora amplia a análise de Patrícia Branco sobre Portugal e Itália, ao incluir a realidade espanhola.

No quinto capítulo, Sara Calado Gonzalez, Henrique Chaves, Inês Vieira e Paulo Castro Seixas analisam “O programa Cidade Amiga das Crianças em Portugal e no Brasil”. A pesquisa desenvolveu-se a partir de metodologia qualitativa com base na análise documental de publicações (relatórios; livros/guias de orientação, planificação e implementação; e material de divulgação) da UNICEF e dos programas daquela organização na segunda década do século XXI. Da análise dos dados são identificadas diferenças entre países ao nível da oferta e materiais, da sua aplicação, objetivos, prioridades, metodologias e respostas políticas. Os autores e as autoras identificam a participação das crianças como o princípio comum entre as duas experiências analisadas. Por fim, identificam um conjunto de questões em relação à concretização dos direitos de participação das crianças neste programa.

Verônica Müller dialoga com o quinto capítulo ressaltando, em primeiro lugar, a relevância social e acadêmica da análise dos autores e das autoras sobre o Programa Cidade Amigas das Crianças. Em seguida identifica um conjunto de instigações provocadas pela leitura do texto a partir de brincadeiras - escultura humana, estátua, caleidoscópio, casinha, esconde-esconde, pipa - para analisar os contributos, os desafios e as tensões subjacentes ao Programa.

No sexto capítulo, intitulado “Que direito à cidade? Crianças, espaço público e produção de cidade”, Ana Estevens reflete sobre as transformações da cidade e as suas implicações nas políticas públicas. A partir da geografia urbana feminista crítica, a autora convoca para a reflexão sobre o conceito de mercadorização do espaço público para discutir o lugar das crianças no processo de planeamento, advogando que, à semelhança de outros coletivos, as crianças têm assumido um lugar periférico, invisível e afônico nesse processo. Apresenta-se o projeto “Abraça a tua praça”, desenvolvido numa freguesia da cidade de Lisboa, desde 2018, com as crianças. É descrito e analisado o projeto que teve como pressuposto não se tratar de “brincar ao planeamento’ mas sim, de pensar o espaço de acordo com o que as crianças consideraram mais necessário e importante”. A não aprovação do projeto por questões burocráticas contribui para a discussão a respeito das dificuldades que se mantêm e reproduzem em concretizar a participação das crianças no planeamento urbano.

Kátia Sá, leitora em diálogo do sexto capítulo, organiza o texto identificando um conjunto de questões colocadas, conceitos e/ou palavras-chave do texto. Estabelecendo uma relação entre o texto e a sua participação num colóquio dedicado ao tema “Cidadanias: caminhos, processos e desafios no século XXI e de leituras múltiplas”, analisa criticamente o texto ressaltando a importância de se discutir a tríade “arte, educação e participação das crianças”.

No sétimo capítulo, intitulado “O direito das crianças e viver a cidade explorando tecnologias móveis”, Cláudia Silva e Cristina Ponte apresentam três estudos de caso exploratórios para, a partir dos mesmos, refletirem sobre a efetivação do direito ao desenvolvimento das crianças, plasmado na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (artigo 6º) e o modo como este se articula com o direito das crianças a viver a cidade tirando partido das tecnologias móveis.

Os estudos apresentados por Cláudia Silva e Cristina Ponte incidem sobre o modo como as crianças e os adolescentes usam aplicações com aspetos locativos, ou seja, relativos ao lugar e à relação com o lugar. Trata-se de estudos participativos realizados entre 2017 e 2019 com crianças portuguesas e crianças de origem nepalesa, tendo em vista um duplo objetivo de “identificar como as crianças desenham a sua relação espacial com a cidade, a mobilidade urbana, e como falam dela, por um lado, e dar conta se e como apreciam a proposta de uma maior autonomia conseguida por meio do recurso a uma aplicação digital, por outro”. Nas reflexões finais, as autoras reconhecem as limitações dos “solucionismos tecnológicos”, mas realçam as potencialidades do design participativo para o envolvimento ativo das crianças, pais, educadores e para a promoção da mobilidade independente das crianças e a sua relação com tecnologias móveis. O objetivo último é o de “assim movermos de forma inclusiva e democrática para o aumento da autonomia das crianças de forma segura, sem lhes retirar o direito à privacidade”.

Altina Ramos, leitora em diálogo do sétimo capítulo, dialoga com este texto a partir de memórias de infância e da sua vivência de espaços públicos na aldeia onde nasceu. A autora realça o modo como, desde então “a tranquilidade e a naturalidade com que os pais viam a liberdade da criança na rua alterou-se radicalmente, como também indicam as autoras”, para em seguida refletir sobre a importância dos estudos participativos com crianças, a pertinência atual do conceito *Onlife* e a unidade conceitual que liga os três estudos apresentados pelas autoras. Nas suas reflexões finais, a autora parte de uma radiografia do texto de Cláudia Silva e Cristina Ponte, ressaltando a centralidade da palavra ‘crianças’ no mesmo.

No oitavo capítulo, intitulado “Luta por direitos: o necessário enfrentamento à invisibilidade política”, Célia Regina Serrão e Joana Barros refletem criticamente sobre as narrativas de filantropia presentes nas políticas públicas para a população em situação de rua, assim como nas políticas para a primeira infância. Começando por tecer uma análise da invisibilidade social e política da população de rua assim como das crianças e mulheres na cidade, as autoras sugerem estratégias de enfrentamento centradas no entendimento da Educação Infantil (EI) como “direito de dupla dimensão, ou seja, direito dos bebês e das crianças pequenas à educação e direito social dos trabalhadores e trabalhadoras”. Nesta perspectiva, a EI, contextualizada historicamente no âmbito dos movimentos de mulheres e feminista, constitui-se como um dos elementos na luta pelo direito à cidade, possibilitando um questionamento das “narrativas de filantropia revestidas de direito” e das políticas centradas na vulnerabilidade. As autoras revelam como estas políticas acabam na realidade por legitimar uma destituição de direitos das populações visadas, quer através da sustentação de lógicas da exploração capitalista dos trabalhadores e trabalhadoras, quer com base numa visão da população de rua, assim como das crianças, como destinatárias da filantropia, ao invés de sujeitos de direitos. A Educação Infantil, ao possibilitar este questionamento, poderia inverter estas narrativas, “numa tentativa de positivar suas experiências”, e abrir assim espaço para “a defesa e a efetivação do direito das crianças à participação e ao exercício da cidadania”.

Simone Frangella, no seu diálogo com o oitavo capítulo, desenvolve a proposta das autoras para “a cidade como uma arena para a construção de novas subjetividades”, a partir do exemplo dos moradores de rua e dos movimentos pelos seus direitos, revelando como estes têm desafiado formas de nomeação negativa e “produzido lugares políticos”. Frangella sugere ainda aprofundar a discussão sobre a EI a partir da análise das práticas dos movimentos sociais que são centrais na luta pelo direito à cidade, como o MNMR (Movimento Nacional dos Meninos de Rua), o MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto) e o MST (Movimento Sem Terra).

No nono capítulo intitulado “Vó na ocupação: na cidade, cuidados e deslocamentos nas margens do Estado e as insubmissões cotidianas”, Marcia Aparecida Gobbi e Cleriston Izidro dos Anjos discutem criticamente “a relação entre avós, netos e netas entre as temáticas de luta por moradia e movimentos sociais sob óticas feministas”. Neste sentido, a autora e o autor cruzam as questões relativas aos cuidados das crianças no seio dos múltiplos arranjos familiares, com as questões de gênero, de relações intergeracionais, mas principalmente com as questões da desigualdade social em contexto urbano, do direito à habitação e também

direito à cidade. Fazem-nos a partir de pesquisas realizadas na cidade de São Paulo e, mais especificamente, sobre as vivências de duas avós moradoras num edifício ocupado no centro da cidade. Esta análise visa compreender “aspectos da produção de vida cotidiana em Ocupações” e também de produção da cidade, partindo de uma reflexão crítica sobre processos de “gentrificação das cidades que ocorrem em concomitância a formas profundamente adultocentradas de gestão urbana”. A pesquisa revela a falta de direitos dos idosos na sociedade atual, assim como a importância da escola para a busca por direitos e por um futuro melhor, ao mesmo tempo que identifica as mulheres, em especial as avós e as crianças, como agentes de resistência contra a individualização e precarização da vida nas cidades neoliberais.

Fernando Ilídio Ferreira abre um diálogo amplo e multifacetado com o nono capítulo dessa obra, começando por discutir o método biográfico-narrativo na investigação em ciências sociais, para em seguida referir “a complexidade do fenómeno do analfabetismo” em Portugal e depois problematizar o paradigma da cidade verde. Debruçando-se sobre a questão da luta pela moradia numa grande cidade, o autor admite que o seu maior desafio ao dialogar com o texto de Marcia Aparecida Gobbi e Cleriston Izidro dos Anjos “residiu no facto de esse fenómeno não ter equivalente em Portugal”. O autor centra-se então na questão das relações intergeracionais nas grandes cidades ressaltando a relevância das perspectivas intergeracionais para pensar a educação a partir das experiências vividas.

No décimo capítulo, intitulado “Quanto tempo leva até o céu? Reflexões acerca da mobilidade de crianças nas metrópoles”, Fernanda Müller e Cristian Pedro Rubini Dutra procuram refletir sobre a mobilidade das crianças na cidade e em particular “sobre as mais diversas dimensões que envolvem as experiências de crianças em automóveis particulares nas metrópoles brasileiras”. Fazem-no inspiradas no documentário “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos” (2013), dirigido por Camila Battistetti, e que acompanha uma viagem, de entre muitas, que as crianças realizam com os seus cuidadores/as em contextos urbanos, neste caso, numa metrópole brasileira. Partindo de uma análise de algumas cenas-chave deste documentário, o autor e a autora produzem reflexões sobre a produção de identidades durante o deslocamento e apontam a ideia de uma “pedagogia automobilística”, entendida como “um conjunto de disposições e aprendizagens que ocorrem no espaço específico do carro, enquanto se desloca”. A análise realizada evidencia a relevância destes deslocamentos automobilísticos para as crianças e respetivas famílias, designadamente no que respeita às relações sociais de cuidado que se estabelecem, à disciplina dos corpos que aí se produz, ao significado emocional e social do percurso, às memórias que se constroem e principalmente

ao modo específico de vivenciar o espaço e a cidade que estes percursos potenciam, para as crianças e para os adultos.

Renata Lopes Costa Prado dialoga com o décimo capítulo aqui apresentado, ressaltando o modo como o mesmo “se mostra como caminho fecundo e inovador para as pesquisas sobre crianças e infância”, começando pelo tema da relação entre crianças e carros, ainda pouco explorado, mesmo dentro dos estudos sociais da infância. Segundo a leitora-autora em diálogo, o texto de Fernanda Müller e Cristian Pedro Rubini Dutra, ao “tirar as crianças da invisibilidade e trazê-las para o centro de discussões sobre automóveis e mobilidade urbana”, está simultaneamente a contribuir para a construção de cidades menos adultocêntricas.

No décimo primeiro capítulo, intitulado “A rebelião das crianças: uma rebelião dos corpos e das cidades”, Cibele Lucena e Joana Zatz Mussi refletem sobre o direito das crianças à cidade a partir da relação - que consideram ser indissociável - entre arte e política. As autoras sugerem que esta indissociabilidade coloca em causa modos de existência hegemônicos, designadamente no que concerne a relação das crianças e dos adultos com o corpo, a arte e a política, ou as representações dominantes sobre a infância e a cidade. A análise parte de alguns trabalhos artísticos produzidos no contexto do Grupo Contrafilé, situado na cidade de São Paulo (SP, Brasil) e no qual as autoras se inserem. Este visa compreender como a cidade, entendida enquanto projeto e jogo contínuo, pode ser inventada coletivamente. Uma das ideias principais do Contrafilé consiste na proposta de “falar e pensar a cidade existente em diálogo indissociável com a cidade sonhada, imaginada e ficcionada” e a própria configuração deste capítulo espelha essa concepção, fugindo consciente e propositadamente às normas dominantes de escrita acadêmica. As autoras sugerem que “falar e escutar como arte” - um objetivo fundamental do Grupo Contrafilé - implica uma aprendizagem de “colocar o nosso corpo em risco para disputar o mundo”, em estreita relação com “o direito de adultos e crianças de brincar e expressar-se livremente”. A promoção deste direito inspirou entre outros, o projeto “A Rebelião das Crianças”, desenvolvido em 2014 pelo Contrafilé em conjunto com o grupo palestino Campus in Campsi e a Rede Mocambos. Neste projeto, as ocupações das escolas pelas crianças expressavam simultaneamente o direito de brincar e a expressar-se livremente e uma rebelião contra as perspectivas hegemônicas e a colonialidade da educação formal.

Maria Cristina Stello Leite, leitora-autora em diálogo com o décimo primeiro capítulo dessa obra, começa por ressaltar “o papel das imagens e da imaginação como espaço de afirmação, contestação e criação”, inclusive para quem as analisa e as interpreta. Em seguida,

a autora sugere um olhar para “as transformações históricas que perpassam nossa visão sobre as crianças”, a partir de imagens de São Paulo no início do século XX, sublinhando a “invisibilidade de determinados grupos sociais e os lugares que lhes são designados no espaço urbano”, a segregação socioespacial das cidades e a “grande invasão” dos carros e seu impacto negativo na mobilidade das crianças.

O décimo segundo capítulo, intitulado “O brincar como prática social de territorialização infantil”, de autoria de Samy Lansky e Maria Cristina Soares Gouvea, apresenta uma reflexão a respeito do brincar como prática de territorialização infantil, a partir da análise de um projeto participativo de intervenção urbana em Belo Horizonte (MG, Brasil), que visou a elaboração, construção e apropriação coletiva de uma praça destinada ao brincar. O autor e a autora partem dos estudos de Lefebvre para sugerirem que a promoção do direito das crianças à cidade supõe sua circulação, uso e permanência nos espaços urbanos e, também, a sua participação nos processos de planejamento urbano. A partir do diálogo entre os estudos urbanos e a sociologia da infância, a análise que aqui se tece procura compreender o brincar como prática social de ocupação do território e afirmação da agência infantil, enquadrando-o nos processos históricos de disputa por território que acontecem no espaço urbano e colocam em conflito diversos grupos sociais. Como referem o autor e a autora, “O brincar, neste caso, assume o sentido de prática social e aprendizado no interior de uma rede de interdependência, marcada por alianças, conflitos e atravessada por relações de poder entre os grupos adultos”. As crianças, ao participarem nestas dinâmicas de disputa pelo território e no exercício de elaboração de um projeto de ocupação do espaço, aprendem, por meio do brincar, a exercer ações políticas e de cidadania infantil. No caso deste projeto foi fundamental a aliança que as crianças estabeleceram com outros participantes/grupos sociais, revelando como a sua agência só pode ser entendida no interior de relações intergeracionais com os adultos.

Levindo Diniz Carvalho e Juliana Prates Santana dialogam com o décimo segundo capítulo dessa obra, ressaltando, em primeiro lugar, “a potência de uma iniciativa de adultos e crianças que se unem em uma ação coletiva de mobilização e transformação social” e também a relevância de se promoverem os direitos das crianças em sua vida cotidiana. O autor e a autora sugerem que as reflexões sobre as crianças da Vila Pindura Saia permitem “superar tanto uma imagem de infância ideal, quanto um maniqueísmo da rua como essencialmente boa ou má”, revelando simultaneamente como o brincar se pode constituir como forma de resistência face às agruras da vida e como a reflexão sobre o brincar, as crianças e a cidade, pode constituir-se também como um espaço de afirmação e denúncia.

O décimo terceiro capítulo dessa obra, escrito por Flávia Ferreira Pires, Daniela Santa Rosa Rodrigues e Emilene Leite de Sousa e intitulado “Por que as crianças estão no mercado? As experiências das crianças no Mercado Central de João Pessoa/PB” apresenta uma análise das experiências das crianças no Mercado Central de João Pessoa, (PB, Brasil). O estudo de cunho etnográfico relativiza as noções de infância, de trabalho e do próprio espaço do mercado público no contexto urbano. Partindo do pressuposto de que “a noção de trabalho infantil que rege a legislação não considera as particularidades de determinadas culturas e seus sujeitos”, argumentam que a infância é vivenciada de múltiplas formas em diferentes contextos e que as razões pelas quais as crianças estão no Mercado são diversas e transcendem a ideia de exploração do trabalho infantil. Mesmo quando as crianças participam no trabalho exercido pelos seus pais, tal é “muito mais uma consequência por estar lá do que a motivação para estar lá”. O Mercado é um lugar onde a criança brinca de vender mais do que vende, dividindo o seu tempo entre brincar e ajudar os pais. E este é também um espaço onde as crianças são constantemente sujeitas ao controle, proteção e cuidado dos adultos. O Mercado é assim para as crianças um lugar de socialização intra e intergeracional, de aprendizagens diversas e de brincadeiras.

Marina Rebeca de Oliveira Saraiva e João Batista de Menezes Bittencourt dialogam com o décimo terceiro capítulo dessa obra, refletindo sobre a questão: “é possível relativizar o trabalho infantil?”. A partir de “contribuições analíticas em torno das categorias trabalho e direito à cidade”, refletindo ainda sobre representações hegemônicas da infância e seu impacto nas políticas públicas, a autora e o autor procuram “provocar ainda mais os leitores e leitoras com alguns questionamentos em torno da combinação das categorias trabalho, cidade e infância”.

Além dos 13 capítulos e seus respectivos 13 textos em diálogo, a obra conta com um prefácio escrito por Marcos Cezar de Freitas e com um pós-fácio escrito por João Teixeira Lopes. Conta, ainda, com um conselho científico específico que avaliou cada um dos textos produzidos de modo a contribuir para que a obra ganhasse ainda mais em densidade e qualidade. Boa leitura!

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cleriston Izidro dos; GOBBI, Marcia Aparecida. Infâncias e pesquisas: problematizações epistemológicas, metodológicas e éticas. *Humanidades&Inovação*, Palmas, v. 7, n. 28, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5236>. Acesso em: 01/03/2022.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação Infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>. Acesso em: 01/03/2022.

BRANQUINHO Cátia; KELLY, Colette; AREVALO, Lourdes C., SANTOS, Anabela; GASPARD DE MATOS, Margarida. “Hey, we also have something to say”: A qualitative study of Portuguese adolescents’ and young people’s experiences under COVID-19. *Journal of Community Psychology*, v. 48, n. 8, p. 2740-2752, 2020.

CASTRO SEIXAS, Eunice; GONZALEZ, Sara; Fernandes-Jesus, Maria; Castro Seixas, Paulo. Relatos do confinamento e do desconfinamento das crianças: Contingências da pandemia ao nível das práticas digitais, do contato com a natureza e do regresso ao espaço público. In: José Maria Carvalho Ferreira (Org.), **Contingências da Pandemia gerada pelo Covid-19 nas Sociedades Contemporâneas**, in press.

CASTRO SEIXAS, Eunice; GIACCHETTA, Niccolò. Direito das Crianças à Cidade e Resiliência Urbana em Tempos de Covid-19. In: Castro Seixas, E. (Org.). **Crianças na cidade em tempos de Covid-19: Reflexões a partir da investigação em espaços públicos no Porto e em Lisboa. Cadernos da Pandemia** (Vol. 6), 2020. Porto: IS-UP. ISBN: 978-989-8969-67-5. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/131360/2/435046.pdf>. Acesso em: 06/03/2022.

DIAS, Patrícia; BRITO, Rita. A vida digital das crianças em tempos de Covid-19: práticas digitais, segurança e bem-estar de crianças entre os 6 e os 18 anos. Relatório nacional Portugal. Coordenação: Stephane Chaudron, Joint Research Center (JRC), Comissão Europeia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/32132>. Acesso em: 06/03/2022.

GOBBI, Marcia Aparecida.; PITO, Juliana Diamante. Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro. São Paulo: FEUSP, 2021. DOI: 10.11606/9786587047133. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/9786587047133>. Acesso em: 01/03/2022.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 13-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6986>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6986>. Acesso em: 01/03/2022.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; LEITE, Maria Cristina Stello Leite. **Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2021.

GOBBI, Marcia; TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Pensar infâncias na cidade em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021. Disponível em: https://naueditora.com.br/ebook_gratuito/pensar-infancias-na-cidade-em-tempos-de-pandemia/. Acesso em: 01/03/2022.

HARVEY, DAVID. **Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution**, London, New York, NY: Verso books, 2012.

JACOBS, JANE. **Morte e vida nas grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JAMES, ALAN. Give a voice to children's voice: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropology**, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261> Acesso em 5 mar. 2022.

LEFEBVRE, Henry. **La producción del espacio**. Barcelona: Capítain Suing, 2013.

MALETTA, Ana Paula; FERREIRA, Mamnuela; TOMÁS, Catarina. Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas?. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e34110, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.34110. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/34110>. Acesso em: 6 mar. 2022.

MELLO, Ana Maria; NEGREIROS, Fauston; ANJOS, Cleriston Izidro dos (Orgs.). **Caderno de Direitos - Retorno à creche e à escola: Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os**. Piauí: EDUFPI / FRENTE NORDESTE CRIANÇA, 2020. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Caderno_Direitos_-_EDULPI_com_ISBN20200725103619.pdf.

RODRIGUES, Júlia; FERRO, Lígia, TEIXEIRA LOPES, João e CASTRO SEIXAS, Eunice. The City and the Park in Times of Pandemic: Children's Practices in Public Spaces Before and After the Lockdown in Porto, Portugal. In: VAN MELIK, R.; FILION, P.; DOUCET, B. (Eds). **Global Reflections on COVID-19 and Urban Inequalities: Public Space and Mobility** (Volume 3). Bristol: Bristol University Press. Series of 4, p. 131-141, 2021.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, dez./dez., 2020. Disponível: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1177>. Acesso em: 01/03/2022.

SILVA, Joana; BERNARD, Anna; ESPIGA, Francisco; GASPARG, Madalena. O impacto do Covid-19 na pobreza e desigualdade em Portugal, e o efeito mitigador das políticas de proteção. O Observatório Social, maio de 2021. Disponível em: https://observatoriosocial.fundacaolacaixa.pt/pt/-/o-impacto-da-covid-19-na-pobreza-e-desigualdade-em-portugal-e-o-efeito-mitigador-das-politicas-de-protecao?_ga=2.205372944.1290598346.1646607841-1366779342.1646607841. Acesso em: 06/03/2022.

TONUCCI, Francesco. Il diritto di giocare: una necessità per i bambini, un potenziale per scuola e la città. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 209-233, 2020a. DOI:

10.22481/praxisedu.v16i40.6899. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6899>. Acesso em: 28/02/2022.

TONUCCI, Francesco. **La Ciudad de los Niños**; un nuevo modo de pensar la ciudad. Espanha: FUND. German Sánchez Rupérez, 1996.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i40.6897. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897>. Acesso em: 28/02/2022.

UNICEF Innocenti (2020). *Worlds of Influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 16, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/child-well-being-report-card-16>. Acesso em: 06/03/2022.

CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA, ESPAÇO PÚBLICO E PARTICIPAÇÃO: A ABORDAGEM DO TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM

Gabriela de Pina Trevisan
Gabriela Bento
Mariana Carvalho
Cidália F. Silva
Manuel Jacinto Sarmento

INTRODUÇÃO

A ideia do direito à cidade e ao espaço público por parte das crianças tem vindo a ganhar visibilidade por diferentes ordens de razão. Uma, relacionada com a ideia de que o espaço público tem estado relativamente vedado a experiências mais autónomas das crianças, muito enraizadas em ideias sobre o risco e o medo parental, que motivam uma superproteção das crianças nas suas experiências no/sobre o espaço. Uma segunda, com as lógicas de crescente especialização, institucionalização, domesticação e insularização (SARMENTO, 2018) que condicionam largamente as oportunidades das crianças em usufruírem desses mesmos espaços.

Por outro lado, estas limitações de acesso das crianças ao espaço público relacionam-se intimamente com aquilo que GILL (2007) designa de “atitudes avessas ao risco para a infância”, ou seja, um conjunto de ideias geralmente aceites sobre o risco que motivam atitudes de sobreproteção e de limitação de acesso das crianças ao espaço público por parte dos adultos. O mesmo autor tem apresentado a ideia dos “shrinking horizons of childhood” (horizontes encolhidos das crianças), verificáveis a partir de exercícios de mapeamento do território intergeracionais, ou seja, do modo como as crianças têm visto as suas oportunidades de mobilidade e autonomia no território cada vez mais reduzidas, comparativamente às gerações que lhes precederam. Finalmente, as ideias e relatos de medo parental (LEVERETT, 2001; TONNUCCI, 2001) e de um medo generalizado associado a uma maior autonomia das crianças. Do mesmo modo, diferentes perspetivas têm defendido intervenções no espaço público que promovam a ideia de rua e de bairro como dimensão central de análise. Uma das premissas centra-se em diferentes estudos que observam o modo como as crianças veem a cidade – o olhar na dimensão de rua e não de cidade com um todo mais complexo.

A estas diferentes perspetivas, junta-se uma necessidade cada vez mais reclamada, em particular em tempos pós-pandémicos, de ausência prolongada dos cidadãos em espaços

públicos (HAMBLETON, 2020) - e aqui, sobretudo, das crianças - e de as recolocar no espaço público, de brincarem livremente e de se proporcionarem experiências de participação através da cidade (GILL, 2008; CHRISTENSEN, 2003). Do mesmo modo, temos vindo a assinalar as diferentes competências das crianças para analisarem o espaço e proporem alterações e, entre outras, da criação de mecanismos e estratégias que instiguem a sua participação pública e política no espaço da cidade (CHRISTENSEN, 2003; TREVISAN, 2014; SARMENTO, 2018, e.g.). A cidade transforma-se em palco de construção e exercício de cidadania das crianças, mediada por adultos vistos como facilitadores desses processos.

INFÂNCIA E ESPAÇO PÚBLICO

O mapeamento do território com as crianças, partindo das suas experiências e perceções, é um exercício central para a construção de ações significativas no espaço, nos percursos e nas mobilidades quotidianas. Diferentes estudos e autores têm demonstrado as competências das crianças no conhecimento, apropriação e transformação dos espaços que habitam (CHRISTENSEN, 2003; TREVISAN, 2014; SARMENTO e TREVISAN, 2018 e 2019, SARMENTO, 2019; GILL, 2021, e.g.). As crianças e jovens representam uma das categorias específicas de atores que transformam os espaços e que são por ele influenciadas, quer individual quer coletivamente. Importa por isso olhar a cidade como *espaço das crianças* e entender de que modo poderá tornar-se promotora da sua cidadania e participação.

A atenção aos espaços das crianças na cidade alterou-se nas décadas de 70 e 80, em particular pela preocupação com questões de vulnerabilidade e risco. A consequência, em diversos países europeus, terá sido uma redução do número de parques infantis para as crianças brincarem ou mesmo o seu encerramento, comprometendo, desse modo, as suas possibilidades concretas de ação nesses espaços. Os espaços das crianças e jovens são diversos, podendo incluir os que são desenhados para elas (como as escolas), os que são abertos (como a maioria do espaço considerado público) e aqueles vistos como restritos, tendo em conta as redes sociais e familiares em que se encontram inseridos (a casa) (HOPKINS, 2011). O acesso a estes espaços e o seu interesse no quotidiano de crianças e jovens prende-se com a assunção de que as experiências que neles constroem ajudam na construção das suas identidades sociais. As cidades devem ser estabelecidas como espaços onde diferentes gerações podem viver juntas. No entanto, a normalização dos espaços geográficos urbanos que atendem a um "cidadão típico" dificulta essa lógica, o que implica ver uma "cidade para todos" que deve ser negociada (O'BRIEN e CHRISTENSEN, 2003).

Torna-se assim necessário integrar as perspectivas das crianças sobre a cidade e os lugares que habitam, as formas como os utilizam e vivenciam, e que estão estritamente relacionadas à lógica de reconhecimento da sua agência e de suas competências de participação. É neste sentido que diferentes autores têm apelado a que se observe a autonomia de mobilidade das crianças (LOPES e NETO, 2014), em particular nas dimensões de bairro e rua (CHRISTENSEN, 2003), nas mobilidades quotidianas e micro-geográficas, e no de fazer sentido do lugar (HORTON, KRAFTL e TUCKER, 2011). Esta compreensão do espaço, ainda que complexa, é condição necessária para o exercício da cidadania infantil e situa as crianças no reconhecimento do espaço que já habitam. As crianças e jovens são capazes de reconhecer elementos de tensão, conflito e interesse que precisam ser tidos em conta, principalmente pelo modo como interferirão nas possibilidades de exercício da cidadania no espaço. Assim, habitar um dado território implica constantes processos de negociação entre os seres humanos, com contínua interatividade na construção de redes complexas de relacionamento entre crianças e adultos. Por outro lado, e no que a processos de mobilidade e acesso aos diferentes espaços da cidade diz respeito, interessam-nos particularmente os de “insularização” (ZEIHER, 2003), especificamente os níveis de fragmentação das experiências que trazem às crianças. Se, como referia Walter Benjamin, é necessário conhecimento para se perder na cidade, pois a deambulação torna-se fundamental à experiência da descoberta, ela só será possível com uma cidade tornada mais livre e acessível às crianças, de modo protegido. Se, como vimos, a cidade é cada vez repensada em torno do seu lugar nos processos de construção identitária e de cidadania de diferentes grupos sociais e geracionais, a discussão de espaços democráticos (FOLEY, 2011) torna-se central.

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM PROCESSOS COMUNITÁRIOS DE TRANSFORMAÇÃO DO LUGAR

A temática da participação social e comunitária ganha um impulso particular na década de 60 do século XX, onde cresce a importância da implicação dos utilizadores na construção do espaço público e das comunidades que habitam. Esta crescente participação dos atores sociais nas políticas de desenvolvimento tem também origem numa conceção distinta de esfera pública que apela à sua abertura e ao reconhecimento desses contributos para a construção de processos de mudança social (GUERRA, 2005). A ação comunitária, ou a ação coletiva (idem), supõe a participação ativa dos seus atores, mesmo quando os seus interesses e necessidades sejam conflitantes ou divergentes. Assim, é um trabalho

cooperativo onde deverão coexistir todos os que habitam um dado território, e que visa um aumento da reflexividade dos atores sobre a sua própria ação e interesses e os dos outros. No entanto, como salientam Hill, David, Prout e Tisdall (2004), apesar de serem um dos grandes utilizadores de serviços públicos - por exemplo, saúde, educação e assistência social, segurança -, as crianças raramente são ouvidas nestes processos.

Tal como tem sido amplamente discutido e argumentado nos últimos anos, a participação de crianças e jovens nas diferentes dimensões de vida é sustentada não apenas na ideia de que constitui um direito fundamental (FERNANDES, 2009; TOMÁS e SARMENTO, 2009; TREVISAN, 20014; THOMAS e PERCY-SMITH, 2009, entre outros), mas de que essa participação é um elemento central da construção da cidadania das crianças. Marcada inevitavelmente pela Convenção dos Direitos das Crianças (CDC, 1989), que contribuiu para a desconstrução de diferentes Paradigmas Protecionistas da Infância (SOARES e TOMÁS, 2004), ela permitiu também que imagens mais complexas e mais problemáticas de crianças surgissem. Como afirma Trevisan:

O estatuto de cidadania das crianças ganha maior relevância, em particular através da sua participação; o lugar das crianças nas sociedades democráticas, e o também modo como nelas é capaz de participar, encontra espaço nas discussões contemporâneas da cidadania. Esta refere-se ao sentido de pertença e participação numa comunidade ou num grupo. Mas ela não garante, por si, a efetivação de princípios de igualdade, justiça, bem-estar económico, dignidade ou mesmo o respeito dos organismos oficiais e dos concidadãos (HEISLER, 2005) (TREVISAN, 2020, p. 135)

Do mesmo modo, as ações que as crianças executam quotidianamente são multiplamente situadas em contextos complexos. Assim, a infância deverá ser analisada enquanto coletivo diferenciado, o que torna difícil a criação de modelos para homogeneizar as suas experiências de participação. A compreensão desses contextos no exercício da cidadania e em processos formais de participação desafia o lugar da criança no espaço público. Cockburn (2013) adverte que existe uma necessidade clara de afirmar a Infância pelo seu carácter público, uma vez que adultos e crianças – bem como outras categorias geracionais – convivem e partilham o mesmo espaço social, não sendo credível a criação de afastamentos teóricos que não se replicam na prática:

Discutindo este reposicionamento das crianças nas conceções atuais de cidadania, Cockburn (1998) argumentará novamente sobre um modelo de interdependência: a solução passaria, então, por um entendimento diferente de cidadania, em que as crianças possam ser consideradas socialmente interdependentes, que seja possível ter em conta a

importância das diferenças de idade e das circunstâncias de vida delas. (TREVISAN, 2020, p. 136)

Ao desenhar então processos de participação das crianças, por exemplo, em territórios específicos, é importante levar em linha de conta um conjunto de premissas que assegurem, por um lado, o respeito pela multiplicidade de “vozes” das crianças, e por outro, as relações complexas de interpretação dessa voz e agência que, como sustenta Christensen (2009), implica perceber de que modo é que essa agência acontece e de que forma se estabelecem as diferentes condições para que as crianças a possam exercer. O espaço público é também provocador da visibilidade e dos confrontos e tensões de vivências de diferentes grupos geracionais na cidade (CHRISTENSEN, 2003), forçando olhares múltiplos sobre ela e trazendo para si modos distintos de a melhorar. No entanto, existe uma forte consciência de que diferentes projetos que mobilizam a participação das crianças se situam em níveis distintos. Como afirmam Thomas e Percy-Smith:

Quer o mundo maioritário quer o minoritário oferecem exemplos de trabalhos de ‘participação’ que podem ser vistos como forças reais de mudança, aumentando a eficácia de projetos e serviços, e melhorando as comunidades pela promoção da inclusão e cidadania. Do mesmo modo, ambos os mundos assistiram a críticas da ‘participação’ como um modo de mascarar responsabilidades políticas [...] e como uma ilusão de empoderamento. A participação, vista como consulta ou ‘ter uma voz’, resultou em pouca mudança, continuando os adultos a tomar decisões sem terem realmente em conta as visões das crianças ou sem lhes darem uma parte efetiva nos processos de tomada de decisão. (THOMAS e PERCY-SMITH, 2010, p. 3)

Finalmente, estes processos deverão privilegiar metodologias que tenham em conta as preocupações expressas e que permitam incluir as dimensões individuais e coletivas da participação de crianças e jovens. Assim, por exemplo, exercícios de mapeamento do território, acompanhados de grupos focais que permitem a exploração de temas centrais relacionados com as temáticas do espaço urbano e território, permitirão o reconhecimento das crianças como agentes sociais capazes. Ao contrário do que é referido em alguma literatura (MALONE, 1999; BARALDI, 2003; CHRISTENSEN, 2003, entre outros) os jovens/crianças não elaboram propostas exclusivamente centradas nas suas necessidades ou vontades: pelo contrário, revelam capacidade de entendimento da cidade como espaço plural e diferenciado, também nas gerações e grupos sociais que o compõem (TREVISAN, 2014). Ainda que possam prestar especial atenção a visões suas e próprias, tal poderá atribuir-se ao facto de o espaço ser personalizado (CHRISTENSEN, 2003) e basear-se nas experiências

que os sujeitos nele constroem o que, necessariamente, gerará maior conhecimento a partir das suas próprias perspectivas.

INFÂNCIA, ESPAÇO PÚBLICO E PARTICIPAÇÃO: A ABORDAGEM DO TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM

Território de Aprendizagem é o contexto sociogeográfico onde se disponibilizam modos de experiência das crianças orientados para o desenvolvimento e o bem-estar infantil e para o acesso ao conhecimento, o usufruto e a criação cultural, a diversificação da atividade lúdica e a intensificação das oportunidades de experiências e aprendizagens significativas. O conceito de Território de Aprendizagem substitui o princípio da hierarquia socioespacial pelo princípio da “equipotencialidade” (SEGAL cit. por MCKEAN, 1989). Considera, assim, que qualquer espaço tem a potencialidade de ser um lugar de aprendizagem - museu, escola, rua, rio, campo agrícola, floresta, escada ou muro, etc. - já que todos têm em si a equipotencialidade de serem lugares de aprendizagem. A possibilidade de aprender dá-se na presença consciente no território que se habita a cada instante, seja ele dentro ou fora da escola, debaixo de uma árvore, ou à beira de um rio, no sentir da humidade de um muro de granito, ou a olhar para as nuvens no céu. Aprendizagem em processo contínuo, na experiência do espaço vivido através da recriação do (in)visível e imaginação do (im)possível. No Território de Aprendizagem não há lugar para territórios sem carácter, há apenas territórios complexos (MORIN, 1990). Assim, o Território de Aprendizagem também não adjetiva, não separa os territórios admiráveis dos desprezíveis (SOLÀ-MORALES, 1999), pretende antes reconhecer o espaço concreto enquanto lugar de aprendizagem (DAGOGNET, 1977). Os territórios, como as pessoas que os habitam, estão em devir constante e é na empatia com este devir que a aprendizagem poderá acontecer e no qual a criança é agente fundamental. O conceito de Território de Aprendizagem está assim centrado na criança e visa transformar o seu contexto de vida por meio de uma intervenção multidomínio nas áreas social, educacional, cultural, psicossocial e urbanística, a fim de melhorar a educação, o desenvolvimento cultural, e o bem-estar da população mais jovem.

PEVIDÉM COMO TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM – UM PROJETO EM DESENVOLVIMENTO

Pevidém como Território de Aprendizagem é um projeto inserido no Laboratório Colaborativo ProChild CoLAB, em curso no concelho de Guimarães, norte de Portugal

continental. Com esse projeto pretende-se transformar o espaço-tempo das crianças, sustentado por processos de enraizamento no lugar habitado, assim como agir sobre o mesmo com vista à sua transformação sócio-espacial, usando metodologias participativas, nas quais a criança e a comunidade em que está inserida são envolvidos nos processos de decisão sobre o seu território. Desta forma, o Território de Aprendizagem pretende também reforçar sentimentos de pertença e de reconhecimento dos lugares habitados com vista à sua transformação presente e futura.



Figura 1 – Travessa da Saudade, 2019. Pevidém. Guimarães, Portugal

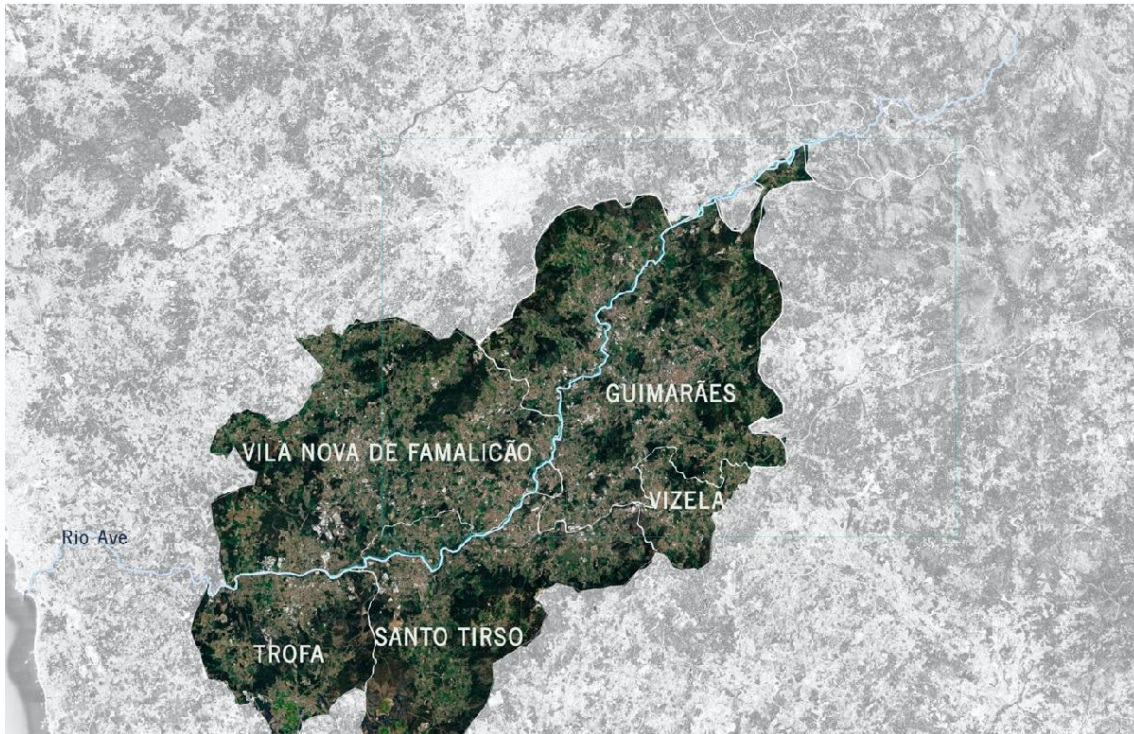


Figura 2 - Localização do Território de Aprendizagem no concelho de Guimarães (Pando, 2020, vol. 1, p. 25)

O território de intervenção (figura 2), localizado no concelho de Guimarães, Portugal, corresponde às Freguesias do Agrupamento de Escolas de Pevidém. Mais especificamente, esta área inclui as quatro freguesias da Comissão Social Vale do Selho - Candoso S. Martinho, Gondar, Selho S. Cristóvão e Selho S. Jorge - e ainda Serzedelo, com um total de 15.893 pessoas (INE, Censos 2011). Este território foi afetado por todas as crises da indústria têxtil, com desemprego cíclico, emigração elevada e precariedade das condições de trabalho e ameaças à qualidade do ambiente familiar, ao desempenho escolar e ao desenvolvimento e ao bem-estar da criança.

Numa escala mais alargada este território está integrado naquilo que é reconhecido na área disciplinar da arquitetura e urbanismo como Território do Vale do Ave, um sistema urbano (SÁ E DOMINGUES, 2002) que inclui cinco municípios, a saber: Guimarães, Vila Nova de Famalicão, Santo Tirso, Trofa e Vizela. Nas sedes de concelho, ou seja, nas cidades, vivem 1/3 da população do Território do Vale do Ave. Os restantes 2/3 vivem entre cidades, no território difuso, conformado ao longo do tempo por três aspetos complementares: a) o sistema produtivo da pluriatividade (MAGALHÃES, 1984), enraizados *in situ* e vinculados às características próprias do solo e da água, o qual tece uma rede de proximidades entre a indústria, fundamentalmente têxtil, a habitação com atividades produtivas complementares e dependentes da indústria hierarquicamente superior, e a agricultura de subsistência; b) uma

estrutura parcelar de minifúndio, em que a pequena dimensão de cada parcela é usada para tirar o máximo da sua produtividade, com a policultura que implantava nos limites de cada parcela a vinha, deixando o restante terreno livre para a cultura dos vários produtos hortícolas; e por último, c) esta estrutura parcelar está suportada por uma rede de infraestrutura viária extremamente densa, constituída por estradas nacionais, municipais, antigos caminhos rurais transformados em vias urbanas, assim como uma capilaridade difundida por todo o território.

Este enquadramento territorial demonstra a relevância do projeto em curso, principalmente na sua vertente operativa de ação concreta sobre o mesmo. Se ao longo das últimas décadas, as cidades, nomeadamente a de Guimarães, tem vindo a ser alvo de grandes investimentos na sua recuperação e manutenção do seu carácter, já o território difuso do Vale do Ave, apesar de ser dos territórios mais investigados desde os anos 80, carece ainda de intervenção urbana que parta dos seus processos identitários e não da replicação perfunctória dos modelos de desenho da cidade tradicional. O ProChild CoLAB surge, assim, como uma oportunidade única para que a transformação do espaço seja feita a partir do reconhecimento do território concreto, pelo que ele é, foi e pode vir a ser, escutando as crianças como estímulo desta metamorfose.

O Território de Aprendizagem de Pevidém procura transformar o espaço-tempo das crianças, atuando nas suas dimensões materiais e imateriais, a partir de exemplos de transformação urbana, orientados para as crianças. O seu foco primordial é a criança, mas as ações desenhadas mobilizam crianças, famílias, professores e técnicos da ação social (arquitetos, assistentes sociais, psicólogos, agentes culturais, profissionais de saúde). Parte, assim, de uma abordagem de *Living Lab* que liga a inovação social e tecnológica de intervenção e funciona numa metodologia de base territorial, apoiada em avaliações de necessidades locais e intervenções numa perspetiva multinível e multidisciplinar, que permita a definição de boas práticas assente no conhecimento.

Esta intervenção insere-se em processos e dinâmicas de intervenção comunitária endógena, ou seja, que partem das perceções e necessidades da própria comunidade e seus atores, sejam eles crianças ou adultos. Tal como afirmamos em trabalhos anteriores:

Qualquer projeto de intervenção comunitária tem por base a resolução de problemas concretos, envolvendo a participação da população em todas as etapas - desde a identificação dos problemas às suas soluções - procurando, também, dotá-la de recursos próprios que permitam uma abordagem emancipatória da intervenção e não uma intervenção que prolongue a dependência dos seus membros face a serviços e intervenções externas, para lá das necessárias (SARMENTO ET AL, 2020, p. 77).

Deste modo, torna-se essencial o desenvolvimento de processos que permitam a auscultação das comunidades e o conhecimento profundo dos seus lugares para que as intervenções sejam significativas e duradouras. Tal como observamos já (SARMENTO ET AL, 2020), uma das condições centrais de sucesso em processos de intervenção comunitária participativa prende-se com a realização de diagnósticos participativos e a mobilização dos trabalhos em rede com parceiros que há muito conhecem o território e os seus atores, entre eles, as crianças. Por fim, este tipo de intervenção orienta-se sempre por valores de direitos humanos, pelo que a participação de todos os intervenientes é condição fundamental de sucesso e de transformação.

Um ponto essencial, o de reconhecimento de território, contou também com a integração de diferentes trabalhos académicos que promoveram um conhecimento ao nível arquitetónico e urbanístico e da mobilidade das crianças, mobilizado para a conceção das ações de projeto.

O Território de Aprendizagem de Pevidém é desenvolvido numa parceria entre a Academia e o ProChild CoLAB, nomeadamente no envolvimento que professores e alunos da Escola de Arquitetura, Arte e Design têm vindo a ter no desenvolvimento de trabalhos de investigação sobre este território. Destacam-se aqui as duas dissertações do Mestrado Integrado em Arquitetura já finalizadas, uma sobre as Narrativas sócio-espaciais da criança em Pevidém (MARTINS, 2019) (figura 3) e outra sobre os Parques Infantis (PANDO, 2021) (figura 4), um trabalho que investiga o cruzamento entre legislação em vigor e os Parques infantis da amostra territorial, chegando à conclusão que a sua conceção estereotipada não é decorrente da legislação, mas sim duma ausência de projeto no sentido pleno do mesmo, que crie o Parque a partir do sítio e alargue as possibilidades criativas do que pode ser um parque infantil, para além da replicação dos modelos existentes. Integra o espaço territorial onde decorre o projeto o Bairro da Emboladoura, que está a ser alvo de intervenção por parte da equipa do Prochild em cooperação com a população local, o qual vai ser apresentado no ponto seguinte.

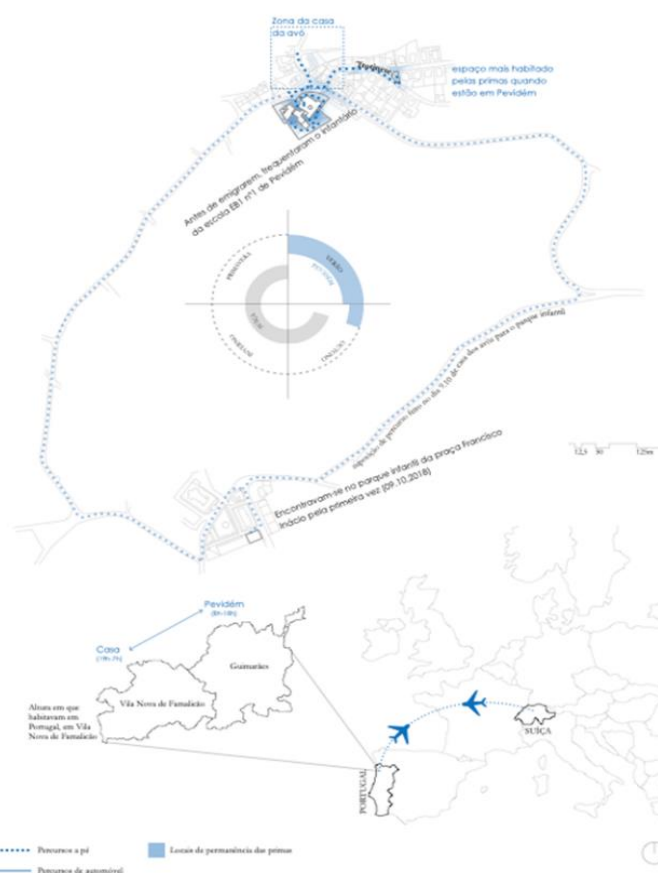


Figura 3 – Mapa Pessoal das histórias espaciais das primas Sara e Mafalda (MARTINS, 2019, p. 86)

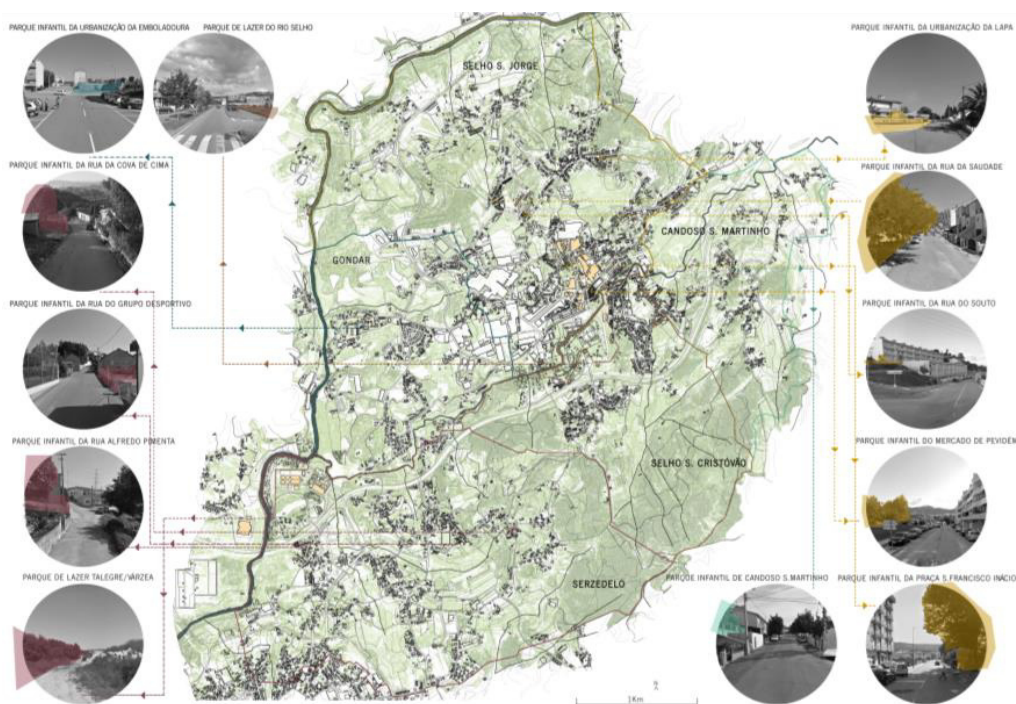


Figura 4 – Mapa de localização dos Parques Infantis nas freguesias (PANDO, 2021).

A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE TRANSFORMAÇÃO DO BAIRRO DA EMBOLADOURA. UM PROCESSO COMUNITÁRIO, COM AS CRIANÇAS NO CENTRO.

O Bairro da Emboladoura (Guimarães, Portugal), onde se desenvolvem as ações do projeto em análise e que detalhamos nos pontos seguintes, foi construído em 1980 pelo IGAPHE (atual IHRU) e está identificado com o nº 1135. Trata-se de um conjunto habitacional constituído por 231 frações habitacionais e 18 frações não habitacionais. Este Bairro sofreu, ao longo do tempo, um processo de abandono que resultou na falta de manutenção tanto do edificado como dos espaços públicos (figuras 5 e 6). Com condições de habitabilidade muito precárias, carece de uma intervenção urgente tanto ao nível dos blocos habitacionais, como ao nível do sistema de espaços coletivos. Como foi ainda possível observar na realização dos diagnósticos preliminares com a população, 43,4% dos residentes de Gondar têm 1º ciclo de escolaridade ou são analfabetos (CENSOS 2011 e PDSI de Guimarães 2015- 2020); No ano de 2020, a Junta de Freguesia local atendeu e encaminhou cerca de 100 pessoas para as mais diversas áreas, segurança social (complementos de reformas, RSI, subsídios de desemprego e subsídios sociais de desemprego, entre outras), a Câmara Municipal de Guimarães procedeu a diferentes apoios sociais a Fraterna distribuiu cabazes alimentares, 11 crianças de um total de 28 não tinham computador nem internet, para aceder ao ensino à distância durante os períodos de confinamento e fecho das escolas em Portugal.



Figuras 5 e 6 – Parque infantil e vista de um dos blocos do bairro

No entanto, os seus residentes demonstram na apropriação⁵ (figura 7) que fazem do espaço um forte sentido de pertença em relação ao seu bairro, tanto nos estendais

⁵ Destaca-se também, que no presente ano letivo de 2020/2021, os alunos de Laboratório de Urbanística do 3º ano do Mestrado Integrado em Arquitetura (MIARQ) da EAAD/UM estão envolvidos no reconhecimento e desenvolvimento de estratégias de transformação espaciais para o Bairro da Emboladoura.

improvisados, como nos jardins ao nível do R/C com cultivos diversos, como também nas churrasqueiras. Uma apropriação que revela também a porosidade entre espaço doméstico e espaço público, lembrando-nos que a rigidez destes limites não é de todo a única via possível na estruturação do espaço, nem a mais potenciadora de vivências comunitárias.



Figura 7 – Apropriação do espaço público pelos moradores. (Fotomontagem feita pelo grupo de trabalho constituído por Ana Gonçalves, Carlota Melo, Diana Gomes e Maria Pinheiro, orientado por Cidália F. Silva, Laboratório de Urbanística, 3º ano MIARQ, EAAD/UM, ano letivo 2020/2021.)

A questão da mobilidade das crianças, na sua relação casa-escola, foi também investigada. Neste caso, tratou-se de reconhecer como é que as crianças do Bairro acedem à Escola EB2/3 em Pevidém, conhecida localmente por Escola do Barreiro⁶. Através da observação e representação, o trabalho desenvolveu-se no cruzamento entre o trabalho de campo no Bairro, a realização dos percursos de autocarro e a pé que as crianças fazem diariamente, assim como o levantamento ao nível do desenho, do vídeo e da fotografia, para posterior representação sistemática. Neste trabalho, realizaram-se ainda duas conversas, via

⁶ Trabalho orientado por Cidália F. Silva e realizado por Ana Beatriz Freitas, Ana Rita Leite, Manuela Alves e Nelson Silva desenvolvido no Laboratório de Urbanística, denominado por “Itinerário do Conhecimento”.

zoom⁷, com três jovens de 14 anos e posteriormente com outros dois de 11 anos, proporcionadas pela Porta 7/Fraterna⁸. O Bairro é servido pela linha n. 81, com uma frequência de hora a hora, que faz a ligação entre o Bairro e o Centro Cívico de Pevidém. A viagem de autocarro tem cerca de 4km, com 14 paragens, e dura 20 min. O trajeto a pé inicia-se em frente à igreja Paroquial de Pevidém, podendo ser feito por dois caminhos diferentes, com uma duração de 15 min, os quais vencem um desnível de 25 m, e percorrem uma distância de 1km até à escola. O percurso foi analisado com perfis transversais em relação às paragens de autocarro (14 de cada lado, sendo apenas 7 cobertas) considerando os seguintes critérios de análise: paragens com/sem abrigo, iluminação, as características da envolvente que circunda a paragem (habitação, fábricas, campos agrícolas, mata, e/ou comércio), o tráfego, e o nível de perigo relativo à localização das paragens, como é o caso das que estão localizadas em cima da estrada sem passeio (figura 8). Desta análise, conclui-se que este percurso apresenta bastantes fragilidades ao nível da qualificação do espaço público, da carência de paragens cobertas e de condições de segurança mínimas. Para além disso, um Bairro servido por um autocarro apenas, com uma frequência horária reduzida, reforça o isolamento do mesmo. Chegar à escola onde estudam diariamente é em si mesmo um esforço, que exige intervenção urgente no espaço público de modo a melhorar as condições de mobilidade das crianças e consequentemente da população do bairro, uma vez que a vila de Pevidém fornece os serviços públicos essenciais, nomeadamente a Unidade de Saúde Familiar e os Correios.

⁷ Opção disponível devido à Pandemia que vivíamos no momento e nos impossibilitava as entrevistas presenciais.

⁸Porta 7 é a designação do Projeto Escolhas dirigido pela Cooperativa Fraterna, em curso no Bairro.

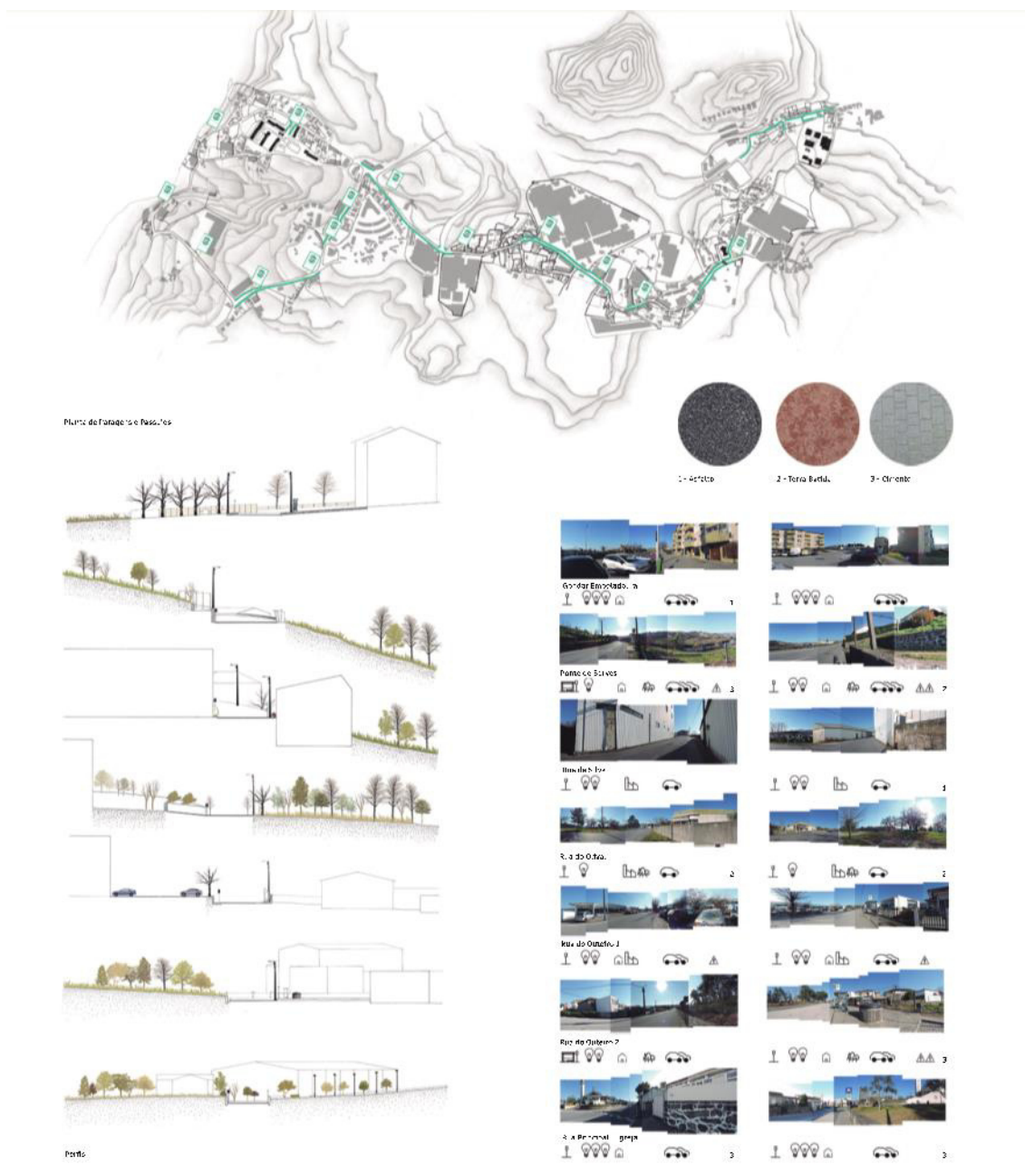


Figura 8 – Percurso de autocarro feito pelas crianças do Bairro da Emboladoura para se deslocarem entre o Bairro e a Escola EB 2/3 de Pevidém. (realizado pelo grupo de trabalho constituído por Ana Beatriz Freitas, Ana Rita Leite, Manuela Alves e Nelson Silva, orientado por Cidália F. Silva, Laboratório de Urbanística, 3º ano MIARQ, EAAD/UM, ano letivo 2020/2021.)

No caso particular que aqui se apresenta, os pressupostos anteriormente anunciados assumiram relevância desde o início, tendo a equipa de projeto mobilizado os diferentes parceiros (Porta7/Fraterna, Associação de Moradores, entre outros) para o aprofundamento do olhar sobre o território com as crianças e, posteriormente, com os adultos. Considerando o período de pandemia, as reuniões comunitárias - estratégia privilegiada para esse trabalho – tiveram de ser substituídas por outras que desenvolveremos adiante. Nesse sentido, foi necessário auscultar duas das instituições situadas no Bairro da Emboladoura, em Gondar –

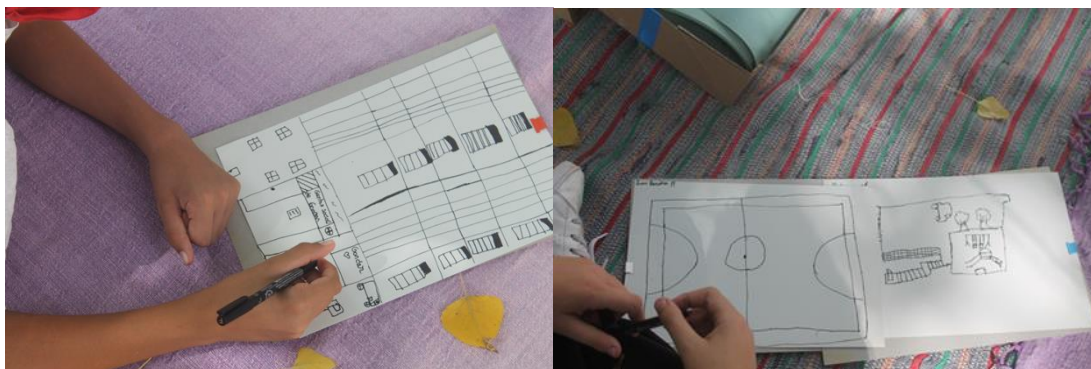
a Associação de Moradores e a Junta de Freguesia. A partir destas reuniões foi possível identificar um conjunto de problemas e necessidades da população e as soluções até aí utilizadas para a sua mitigação ou resolução: expectativa de reabilitação do edificado; presença de diferentes associações locais ativas no território; um aumento significativo de pedidos das famílias (rendas, cabazes alimentares, dificuldades financeiras...), em período de confinamento; a reorganização de serviços com maior incidência na dimensão local; a ausência de atividades para as crianças durante o período de confinamento; dificuldades de mobilidade, sentidas por adultos e crianças; a necessidade de um novo equipamento social para o bairro e a criação de uma sala sénior, em breve. Foi ainda possível perceber que as associações locais dinamizam diferentes atividades no bairro – rancho folclórico, leilões, churrascos comunitários, festas de S. João, às quais os moradores aderem. No entanto, é também visível um espaço degradado, como o parque infantil. Foi também referida a necessidade de criação de um espaço capaz de albergar iniciativas culturais, de modo a que a comunidade possa usufruir de diferentes atividades sem se deslocar do bairro.

SEM MUROS NEM FRONTEIRAS

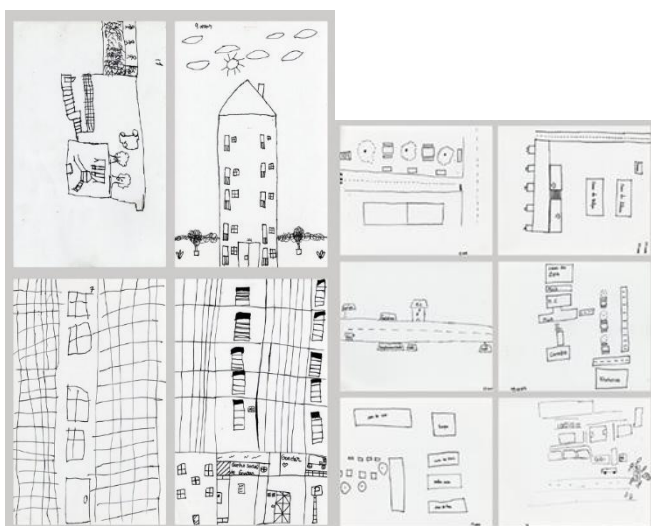
O Projeto “Sem muros nem fronteiras”: mapeamento e transformação do território com as crianças pretende: envolver ativamente as crianças no processo de requalificação dos espaços públicos em Pevidém; sensibilizar os parceiros do projeto para importância da participação das crianças; mapear com as crianças dos espaços públicos que utilizam; assegurar a participação das crianças nos processos de conceção e concretização das mudanças propostas. Neste sentido, o projeto arrancou em setembro de 2020, com um conjunto de crianças e jovens, habitantes do bairro, promovendo-se exercícios de mapeamento e mapas mentais que permitissem a compreensão do espaço que habitam. A atividade - “habito este lugar”, desenvolveu-se no exterior, com dois grupos distintos: o dos mais novos (8-12 anos) e o dos mais velhos (13-16 anos).

Os mapas mentais permitiram construir com as crianças, a partir dos seus modos próprios de representação, o seu lugar no bairro, apresentando aqueles que privilegiam e as atividades que nele desenvolvem. As crianças e jovens identificaram os seus locais de residência e dos seus amigos e outros membros da família, espaços de convívio exterior, o parque infantil e o ringue, e ainda os espaços que consideram pouco seguros, por exemplo,

a proximidade da estrada principal e ausência de passeios como modo de proteção. Foram construídos 11 mapas mentais, pelos dois grupos.



Figuras 9 e 10 - Crianças desenhando os mapas mentais



Figuras 11 e 12 – Vista geral dos mapas mentais desenhados pelos grupos

Estes mapas permitiram também identificar elementos socio afetivos associados ao lugar, nomeadamente pelo desenho das residências dos amigos e dos locais de convívio e brincadeira entre pares, apesar de reconhecerem que alguns deles não se encontram em boas condições para a sua utilização. Num segundo momento, foi proposto aos grupos que pudessem trabalhar numa vista aérea do bairro, onde desenharam os percursos e lugares significativos do bairro.



Figuras 13 e 14 – Vistas aéreas das crianças mais novas e dos jovens, com percursos pelo Bairro

As inscrições realizadas pelos grupos (figuras 13 e 14) permitiram identificar as mobilidades e usos do espaço por parte dos diferentes grupos, bem como os lugares que, em comum, partilham para as diferentes atividades próprias das suas idades. Do mesmo modo, permitiram identificar um conjunto de necessidades para estas faixas etárias, a que poderia ser dada resposta a partir de propostas concretas de intervenção participativa no espaço, tal como explicitamos mais adiante.

De modo a dar corpo a essa participação, as crianças e jovens recolheram de todos os moradores os desejos e necessidades identificados. Dos inquéritos distribuídos, foi possível identificar como principais necessidades: 1º (40) Espaço de lazer/ convívio abrigado da chuva/ sol; 2º (37) Paragem de autocarro; 3º (36) espaço para atividades desportivas; 4º (33) Espaço para brincar; 5º (31) Lavandaria/ secagem de roupa; 6º (30) Espaço de estudo/ formação para crianças e jovens.

Seguindo estes processos participativos de reconhecimento e análise do território, apresentou-se uma proposta concreta que permita que a participação das comunidades tenha, como consequência, a transformação dos seus territórios.

O PALÁCIO DA IMAGINAÇÃO

Esta proposta foi feita para candidatura ao programa Bairros Saudáveis⁹, tendo obtido financiamento. O Palácio da Imagem (PI) tem como objetivo central responder às necessidades identificadas pelos moradores e instituições no bairro no diagnóstico preliminar, colmatando a ausência de espaços públicos coletivos, nomeadamente cobertos para que possam abrigar os diferentes grupos e albergar atividades diversas promotoras de vidas mais saudáveis, através da co-construção do *Palácio da Imagem*, enquanto espaço comunitário multifuncional. O projeto assume o bairro como comunidade assente nas pessoas e no modo como constroem a sua identidade, para criar uma comunidade mais saudável, mais resiliente e de vida plena. Para isso, mobiliza os recursos endógenos da comunidade, recrutando moradores locais para a realização de trabalhos, por exemplo, de construção; favorece a economia local adquirindo materiais nas empresas sediadas no território. Esta proposta pretende também dar mais condições para a partilha entre gerações e a valorização de saberes locais. O *Palácio da Imagem* será um espaço público multifuncional e intergeracional resultante da cocriação comunitária no Bairro da Emboladoura. Assim, os moradores, negligenciados durante décadas por instituições oficiais responsáveis, poderão potenciar a vida em comum, cultivando o seu sentido de pertença. Ao questionar o que é um Palácio, não como Objeto, mas como Processo infinito, mantendo o seu caráter extraordinário, pretende-se tornar a vulnerabilidade sócio-espacial, no seu movimento transformador: para que cada “ser” e “todos” possam ampliar o imaginário, e assim transpor as opressões externas e autoimpostas. A metodologia aplica 4 verbos-ações que concretizam os objetivos do PI: **interdialogar** (o espaço entre o “eu” e o “outro”); **habitar** (o meu bairro, o brincar, o estudo, a comida, a saúde, o tecido); **recriar** (o estudo, a parede, o chão, o teto, o diálogo), **ativar** (a prevenção universal, o bem-estar, a troca, o ambiente ,o céu), concretizados na interação do “sou” no “nós”¹⁰.

⁹ O Programa Bairro Saudáveis é uma iniciativa governamental destinada à requalificação e melhoria das condições de vida das populações que habitam em bairros sociais, através da seleção de projetos obrigatoriamente desenhados em processos participativos, promovidos por organizações não governamentais, com envolvimento direto das populações residentes. Foram muito recentemente apresentados os resultados do 1º concurso realizado.

¹⁰ A Entidade Promotora do Projeto é a Fraterna - Centro Comunitário de Solidariedade e Integração Social e tem como Entidades Parceiras: a Associação de Moradores da Emboladoura, a Junta de Freguesia de Gondar, a USF Pevidém, a Câmara Municipal de Guimarães, ProChild CoLab Against Poverty and Social Exclusion – Association, Universidade do Minho, Lab2PT/EAAD/UM. Tem ainda o apoio de empresas locais, instituições municipais assim como médicos (psiquiatra e pediatra) para trabalhar as questões da saúde das crianças e das famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações realizadas com crianças no território de Pevidém, Guimarães, Portugal, relacionadas com a recuperação urbanística, a mobilidade e a edificação do espaço público urbano inserem-se no âmbito do projeto de constituição do Território de Aprendizagem, o qual se exprime em múltiplas dimensões: sociais, educacionais, culturais, políticas e urbanísticas. O estado de desenvolvimento do projeto é ainda inicial. Só no domínio urbanístico, estão previstas ações relativas à requalificação dos parques infantis e espaços de lazer, a recuperação ambiental de parques, rios, ribeiros e zonas florestais, o desenho de percursos pedonais, sobretudo nos itinerários casa-escola, a intervenção no mobiliário urbano (paragens de autocarro, por exemplo), sistema de iluminação pública e sinalética.

A característica distintiva desta intervenção é a aliança entre o rigor técnico e científico e uma forte participação social de crianças e adultos, através de dispositivos metodológicos variados de consulta de opinião (entrevistas, grupos focais, assembleias, inquéritos e sondagens) e de processos partilhados de tomada de decisão face a opções e prioridades que em cada momento se situam. O desenvolvimento do projeto permite-nos, desde já, extrair algumas conclusões que se constituem como outros tantos pontos de focagem metodológica para a intervenção social próxima futura. Se o processo democrático de decisão significa a possibilidade de cada um e de cada uma, à medida das suas responsabilidades, influenciar a decisão sobre a vida em comum, e se esse processo é o sentido último de participação (que, portanto, não significa apenas “tomar parte”, mas tem uma iniludível dimensão de poder e é, por consequência, inevitavelmente política), isso tem um duplo corolário: primeiro, as crianças exercem ações políticas concretas, não são seres apolíticos ou fora da decisão na polis, o que exige dispositivos adequados de participação política infantil, que se não confundem com as regras institucionais da representação das democracias liberais; em segundo lugar, o nível de decisão deve ser rigorosamente sopesado porque as crianças são seres participativos no espaço público, mas não o são em exclusividade: partilham a decisão com outros atores jovens e adultos, alguns dos quais com a legitimidade reforçada por terem responsabilidades democráticas (autarcas, diretores de escola e agrupamento escolar, etc.) A questão do equilíbrio de poderes é, portanto, decisiva, na construção de uma dinâmica de participação.

Também o equilíbrio é indispensável na relação entre conhecimento e decisão. Se o redesenho do espaço público urbano é de uma elevada sofisticação técnica, não é de forma nenhuma dispensável o conhecimento pericial aplicado nas decisões concretas a tomar. Ora,

são essas decisões concretas aquelas que concitam o processo participativo das crianças. Importa estabelecer uma relação de mútua implicação entre aspirações e propostas emanadas das crianças e o rigor técnico e estético das ações a realizar. Assim, o processo de decisão é, em boa parte, promovido a partir de um mútuo esclarecimento: das crianças, sobre as suas propostas, com o cuidado suficiente para impedir o contágio ou, pior, a colonização, das suas culturas infantis pela influência das opiniões adultas; dos técnicos, arquitetos e interventores sociais, sobre as lógicas subjacentes ao que é possível, desejável, e adequado realizar, em função de critérios técnicos, estéticos e económicos. Este mútuo esclarecimento não dispensa esse tipo de sageza que decorre da relação dos saberes sobre as crianças e a infância, construídos no campo inter/multidisciplinar dos estudos da infância, com a delicadeza e a ética do cuidado na relação com as pessoas, sejam elas crianças ou adultos. O desenvolvimento das ações exige, por tudo isto, processos contínuos de monitorização e de avaliação, que têm tudo a ganhar, também, se forem eles próprios participativos.

Finalmente, a construção do espaço público destina-se a toda a comunidade. Contra uma conceção reducionista que apresenta a participação das crianças limitada à construção de espaços, sítios, equipamento ou mobiliário urbano cujo uso é feito exclusiva ou predominantemente por crianças (especialmente, parques infantis), o que se encontra na verdade em causa, é a edificação de cidades humanizadas, com ruas onde possa haver autonomia da mobilidade não motorizada, bairros de habitação digna e abertos para a convivialidade, espaços de lazer fruíveis e diversificados, árvores, jardins, parques e espaços verdes, acessibilidade a equipamentos educacionais e culturais, sociais e de saúde, pontos de informação acessíveis e claros, em suma, condições materiais para o exercício efetivo do direito à cidade. É no âmbito desse direito que faz sentido pensar e agir para que as crianças tenham um lugar como atores urbanos, cidadãos participativos, sujeitos políticos concretos, lado a lado com os adultos, na edificação do espaço para a vida em comum.

REFERÊNCIAS

CHRISTENSEN, Pia. Place, space and knowledge: children in the village and the city. CHRISTENSEN, Pia.; O'BRIEN, Margaret (Eds.). **Children in the city: home, neighbourhood and community**. London: Routledge, 2003.

_____. **Where next for children's agency and participation?: Voice, collectivity and diversity**. (Powerpoint presentation). Warwick University: Reino Unido, 2009.

CHRISTENSEN, Pia, JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: ESE Paula Frassinetti, 2005.

COCKBURN, Tom. Children and citizenship in Britain: a case for a socially interdependent model of citizenship. **Childhood**. v. 5, n. 1, p. 99-117, 1998.

___ Children as participative citizens: a radical pluralist case for 'child-friendly' public communication. **Journal of Social Sciences**. Special Issue, n. 9, p. 19-29, 2005.

___ **Rethinking children's citizenship**. London: Palgrave Macmillan, 2013.

DAGOGNET, François. **Une Epistemologie De L'espace Concret: neo-geographie**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2013.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

GILL, Tim. **Urban Playground: How Child-Friendly Planning and Design Can Save Cities**. London: RIBA Pub, 2021.

GILL, Tim. **No Fear Growing up in a risk averse society**. London: Calouste Gulbenkian Foundation, United Kingdom Branch, 2007.

GUERRA, Isabel. O planeamento no contexto de uma sociologia da acção. As rearticulações Teoria-Prática no campo da Sociologia e Planeamento. **Cidades – comunidades e territórios**. Junho, 2005. Nº 10, p. 13-24.

HAMBLETON, Robin. **Cities and Communities Beyond Covid-19**. Bristol: Bristol University Press, 2020.

HORTON, John; KRAFTL, Peter; TUCKER, Faith. Spaces-in-the-making; children-on-the move. FOLEY, Pam; LEVERETT, Stephen (ed.) **Children and young people's spaces: developing practice**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p.40-57, 2011.

INVERNIZZI, Antonella; MILNE, Brian. Conclusion: some elements of an emergent discourse on children's right to citizenship. **Journal of Social Sciences**, v. 9, p. 83-99, 2005.

LEVERETT, Stephen. Children's spaces. FOLEY, Pam; LEVERETT, Stephen. (ed.) **Children and young people's spaces: developing practice**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 9-24, 2011.

LOPES, Frederico, NETO, Carlos. A criança e a cidade: a importância da (re)conciliação com a autonomia. R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.). **Desenvolvimento Motor na Infância**. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, p. 265–292, 2014.

MAGALHÃES, Madalena. **A Pluriactividade no Vale do Ave**, Porto: CCRN, 1984.

MALONE, Karen; HARTUNG, Catherine. Challenges of participatory practice with children. PERCY-SMITH, Berry; THOMAS, Nigel. (Dir) **A Handbook of Children and Young People's Participation**. London: Routledge, 2010.

MARTINS, Paula. **Narrativas sócio-espaciais da criança em Pevidém**. Dissertação de Mestrado, orientada por Cidália Silva. Guimarães: EAUM, 2019. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60166>.

McKEAN, John. **Learning from Segal: Walter Segal's Life, Work and influence**, Basel, Boston and Berlin: Birkhäuser Verlag, 1989.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo** [Introduction a la pensée complexe] (Lisboa: Instituto Piaget, 2008), p. 108-109, 1990.

PANDO, Cláudia. **(des) Standardização dos Parques Infantis: uma leitura da legislação aplicada no território de Pevidém**. Dissertação de Mestrado, orientada por Cidália Silva e João Cabeleira. Guimarães: EAUM, 2021 <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/69240>.

PROUT, Alan. Participation, policy and childhood. HALLET, Christine.; PROUT, Alan. **Hearing the voices of children: social policy for a new century**. London: Routledge Falmer, 2003.

SÁ, Manuel. & DOMINGUES, Álvaro. **Cidade Difusa do Noroeste Peninsular**, Volume II, Porto: CEFA-FAUP, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e Cidade; Restrições e Possibilidades. **Educação** (Porto Alegre) v. 41, n. 2, p. 232-240, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. Intervenção local com crianças e famílias face à pandemia COVID-19: ProChild CoLAB em Guimarães. Martins, Manuela; Rodrigues, Eloy (Ed). **A Universidade do Minho em Tempos de Pandemia. Tomo II. Reações**. Braga; Editora Uminho. P.66-95, 2020, DOI: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.24.4>

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. RODRIGUES, David (Eds.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita; TREVISAN, Gabriela. Beyond the modern norm of childhood: children as the margins as a challenge for the sociology of childhood. BARALDI, Claudio.; COCKBURN, Tom (Eds.). **Theorizing childhood: citizenship, rights and participation**. P.135-157. Milton Keynes/England: Palgrave-Macmillan. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. Children in the city: political competences and agency. Comunicação apresentada no **XVII ISA World Congress. Sociology on the Move**. Julho de 2010: Gotemburgo.

SOLÀ-MORALES, Manuel. "Territori senza modello". ZARDINI, Mirko (ed.) **Manuel de Sola, Progettare citta**. Lotus Quaderni Documents (Milan: Electa), p. 102-111, 1999.

TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intrincados trilhos da acção, participação e protagonismo social e político das crianças. **Fórum Sociológico**, IEDS/UNL, n. °11/12: p-349-36, 2004.

TONUCCI, Francesco. **La Ciudad de los Niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad**. Madrid: Fund. German Sanchez Ruiperez, 2001.

TREVISAN, Gabriela de Pina. *'Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós'. Infância e cenários de participação pública:*

uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. Tese (Doutoramento) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

TREVISAN, Gabriela de Pina. A participação das crianças nos discursos e práticas: um breve “estado da arte” na procura de novos desafios. FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras.** Goiânia. Cànone Editorial, p. 129-148, 2020.

WYNESS, Michael. **Childhood and society.** London/NY: Palgrave-MacMillan, 2006.

ZEIHER, Helga. Shaping daily life in urban environments, CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (ed.). **Children in the City. Home, Neighbourhood and Community.** London. Routledge Falmer, p. 66-81, 2003.

DIÁLOGO 1 – EM BUSCA DE UM LUGAR PARA AS CRIANÇAS NA CIDADE

André Carmo

Estabelecer um diálogo implica um esforço de convergência, de encontro e busca de denominadores comuns, de uma plataforma mínima de entendimento e compreensão mútuas. Infelizmente, nas mais das vezes, aquilo que ocorre são sucessões de monólogos, onde cada interlocutor procura fazer sobressair a sua voz própria, não levando em linha de conta aqueles com quem deveria entabular conversação. Quando isso ocorre, o diálogo fracassa. Há disputa e não partilha, conquista e não enriquecimento mútuo. Num diálogo assíncrono, como é o caso, esta tarefa afigura-se ainda mais desafiante. Neste capítulo, procuro fazê-lo, colocando em evidência alguns dos argumentos apresentados em *Infância e espaço público: os direitos das crianças à cidade e ao lugar*, dando-lhes continuidade e estabelecendo pontes com outras ideias. Ao mesmo tempo, não deixarei de identificar novas linhas de reflexão que, do meu ponto de vista, e em diálogo, podem ser mobilizadas para enriquecer o trabalho inicial.

A leitura muito estimulante do capítulo em apreço lança pistas interessantes e de grande pertinência, em torno de uma problemática – o lugar das crianças nas sociedades contemporâneas –, que tem vindo a ganhar cada vez maior atualidade. Circunscrevendo-me apenas ao contexto português, obras como *Sem Medo* (GILL, 2010), *Educar na Curiosidade* (L'ECUYER, 2016) e *Educar na Realidade* (L'ECUYER, 2017), a edição portuguesa do clássico *A Cidade das Crianças* (TONUCCI, 2019), *Libertem as Crianças* (NETO, 2020) ou *Deixem-me Arriscar* (SILVA, 2021), revelam já o impacto social crescente desta temática, o tipo de abordagens que temos hoje à nossa disposição e algumas das principais preocupações existentes.

Apesar de as questões urbanas fazerem parte do meu leque de interesses de investigação desde há muito, as crianças apenas se tornaram uma preocupação a partir do momento em que me tornei pai. Depois disso, passei a estar muito mais desperto para uma realidade que anteriormente me passava algo despercebida, senão mesmo ignorada. Longe de ser um factor de perturbação, uma impureza subjectiva geradora de enviesamentos analíticos, a parentalidade, pelo tipo de experiências que proporciona, em particular no âmbito das nossas deambulações quotidianas pelo espaço urbano, pelas possibilidades criadas e pela centralidade nelas ocupada pelas minhas filhas (uma com 8 e outra com 4 anos

de idade), tem sido um factor de consciencialização que amplia e enriquece a minha compreensão dos processos contemporâneos de transformação urbana.

É, pois, nesta dupla condição de pai-explorador e de cientista social que procuro dialogar com *Infância e espaço público: os direitos das crianças à cidade e ao lugar*. Num certo sentido, a abordagem adoptada situa-se numa posição de charneira entre, por um lado, a tradição do pensamento geográfico humanista que, emergindo na década de 70 como reacção às pretensas objectividade e universalidade da ciência espacial, procurou humanizar a geografia, chamando a atenção para o papel desempenhado pelos sujeitos e para a sua capacidade de agir, nos processos de construção social do espaço; e, por outro, a tradição da geografia crítica que contestou a neutralidade axiológica da ciência espacial ao mesmo tempo que assumia com frontalidade e convicção o potencial transformador das ideias sobre uma realidade em constante devir.

Metodologicamente, este diálogo assume a forma de uma leitura comentada que acompanha a estrutura inicialmente delineada pelos autores e nela introduz pequenos apontamentos reflexivos e observações críticas. Em todo o caso, e apesar das óbvias interligações entre eles, este capítulo é constituído por três momentos distintos: primeiro, são abordadas as ideias, teorias e conceitos subjacentes ao trabalho desenvolvido; depois, discutem-se os projectos e as práticas sócio-espaciais através das evidências empíricas apresentadas; por fim, são enunciadas algumas considerações finais.

CIDADE, CRIANÇAS E CIDADANIA: DEAMBULAÇÕES TEÓRICO-CONCEPTUAIS

O ponto de partida para a reflexão desenvolvida em torno da infância e do espaço público, assenta justamente no crescente reconhecimento social da importância das crianças e do papel que desempenham na construção das cidades. A partir do momento em que a presença das crianças no espaço urbano se foi tornando cada vez mais rarefeita (realidade a que ninguém pôde permanecer indiferente), esse fenómeno passou a ser motivo de preocupação (KRAFTL, 2019).

Os autores de *Infância e espaço público: os direitos das crianças à cidade e ao lugar* colocam em evidência a insegurança, os medos e os receios dos pais, a partir de representações perpassadas por inúmeros riscos e ansiedades que se inscrevem de forma profunda e duradoura nos seus mapas mentais, levando a uma atitude de sobreprotecção parental. Num certo sentido, a domesticação e o “aprisionamento” das crianças dentro de casa ocorre

porque o mundo urbano exterior é visto como hostil, pejado de lugares onde o perigo espreita a cada esquina. Como sugere Bauman (2005), a cidade é cada vez menos vista como acolhedora, confortável e segura e torna-se um território selvagem, imprevisível e ameaçador. Por seu turno, para Neto (2020: 183), o estranhamento (alienação?) das crianças relativamente ao espaço urbano não pode deixar de ser visto como produto da coexistência de “duas atitudes complementares na atitude dos adultos: o receio da conquista da autonomia das crianças e dos jovens e, ao mesmo tempo, o controlo da sua segurança”.

Simultaneamente, o aprofundamento da digitalização de todas as esferas da existência humana, a fabricação em massa de “cretinos digitais” (DESMURGET, 2021), num quadro neoliberal de atomização e individualização da existência humana, oferece aos pais uma solução fácil e imediata para os seus próprios receios e inseguranças. Adiado para um futuro incerto, e assim ocultando, a manifestação dos inúmeros danos potenciais causados à saúde física e mental das crianças, a profusão de plataformas de estimulação multi-sensorial cada vez mais sofisticadas, reforça o “aprisionamento” das crianças nas suas casas, adiando a construção da sua autonomia e limitando a sua liberdade de circulação e pensamento.

Se assumirmos, tal como Lefebvre (2012), que a cidade vai muito para além da sua morfologia e que se materializa sobretudo por intermédio da vida social, sensorial e emocional que nela se manifesta, e que o “direito à cidade” requer e exige o resgate de uma nova forma de apropriar, habitar e experienciar a vida urbana, facilmente constatamos que as crianças se encontram hoje privadas da fruição plena do seu “direito à cidade” e que somente uma nova atitude relativamente à cidade e aos seus múltiplos lugares constitutivos, aliada à reconstrução das relações (e representações) familiares, lhes pode devolver essa possibilidade.

Evidentemente, como salientam os autores do capítulo analisado, este reconhecimento não pode permanecer indiferente à natureza multi-escalar das cidades, e ao modo como o próprio processo de apropriação das mesmas é indissociável dos níveis de maturidade cognitiva e sensorial das crianças. Os mapas mentais das crianças constroem-se a partir da experiência concreta dos lugares, seus cheiros, texturas, cores e sabores, e não de conceitos ou intangíveis abstrações. Seja através da perspectiva humanista de um Fu-Tuan (1990; 2003) ou de um Relph (1987) ou da dialéctica de Lefebvre (1991), o “sentido do lugar”, enquanto espaço simultaneamente construído, representado e vivido, enquanto expressão sócio-espacial da vida humana em toda a sua complexidade, é um direito inalienável das crianças num quadro de exigente reivindicação do seu direito à cidade.

Daqui decorre a necessidade de prestar maior atenção à participação das crianças em processos de transformação do lugar. À medida que se compreendeu cada vez melhor a natureza fluída, plural e heterogénea das identidades sociais, e o papel importante que desempenham nos processos de construção social do espaço urbano e comunitário, bem como a centralidade destes últimos para o desenvolvimento humano e cívico das crianças, a sua voz não podia continuar a ser silenciada. O desafio, como sublinham os autores de *Infância e espaço público: os direitos das crianças à cidade e ao lugar*, reside no facto de a própria categoria “crianças” encerrar em si mesma uma certa pulsão homogeneizadora que oculta a diferenciação e a pluralidade internas. São bem conhecidas, por exemplo, as diferenças existentes, em termos do acesso e do exercício de direitos, entre crianças pertencentes a diferentes classes sociais e/ou grupos étnico-raciais.

A solução encontrada nos processos participativos terá de passar, necessariamente, pela inclusão de mecanismos capazes de reconhecer e dar expressão à multiplicidade de vozes das crianças que neles se envolvem. Só assim será possível apreender a riqueza das experiências existenciais das crianças nos diferentes lugares da cidade. Por outro lado, para que a sua participação seja activa, substantiva e consequente, para que os processos participativos que as envolvem não se tornem meros simulacros, como lamentavelmente continua ainda a acontecer demasiadas vezes, é preciso que as metodologias utilizadas sejam sensíveis às diferenças existentes entre crianças e adultos enquanto actores sócio-espaciais que apreendem, interpretam, compreendem e actuam de formas distintas. As crianças devem poder afirmar e expressar livremente a sua autonomia e individualidade no âmbito de processos colectivos de construção de cidade que, numa relação dialéctica, as transformem em cidadãs mais esclarecidas e intervenientes.

COMUNIDADES, TERRITÓRIOS E PALÁCIOS: AS CRIANÇAS EM AÇÃO

O conceito *território de aprendizagem*, que desconhecia antes de ter lido este capítulo, parece-me configurar um poderoso dispositivo de maximização do potencial participativo das crianças, ao mesmo tempo que constitui um espaço privilegiado para a sua formação cívica e cultural. Curiosamente, num trabalho anterior (ANDRÉ *et al.*, 2012), tive oportunidade de abordar o potencial do espaço urbano enquanto contexto activo de aprendizagem, simultaneamente capaz de promover relações interpessoais com o “Outro” ao mesmo tempo que possibilita o desenvolvimento da auto-reflexividade dos sujeitos. Ainda

que não incidindo exclusivamente sobre o universo existencial das crianças, as semelhanças entre as duas abordagens justificam o destaque e, eventualmente, poderiam constituir uma possível linha de convergência para futuras investigações. Efectivamente, o reconhecimento de que qualquer território pode ser lugar de aprendizagem reflecte a natureza ontologicamente geográfica da existência humana (SACK, 1997).

O leque diversificado de experiências desenvolvidas no âmbito do Território de Aprendizagem de Pevidém, oferece-nos um reportório de práticas muito interessante, com valor pedagógico e científico. Particularmente interessante é, creio, a preocupação dos autores com a inserção sócio-espacial desta iniciativa no território difuso do Vale do Ave que, como é sabido, e também aqui se evidencia, se caracteriza por uma muito significativa fragmentação, senão mesmo pulverização, sócio-espacial. Trata-se, pois, de um contexto histórico-geográfico particularmente desafiante no que toca ao processo de construção da sua representação e identidade, ambas dependentes da sua apropriação por parte dos sujeitos, como Domingues (2009, 2011), por exemplo, tem mostrado de forma magistral (PORTAS *et al.*, 2003, 2011).

Recorrer às crianças, embora não exclusivamente, para operar este processo de (re)valorização sócio-territorial, é uma proposta particularmente inventiva e estimulante. Depois, como seria de esperar, articulam-se elementos mais ou menos estabelecidos e convencionais como, por exemplo, a necessidade de um bom diagnóstico, robusto de um ponto de vista técnico-científico e ancorado num amplo processo participativo e de (des)envolvimento comunitário que traduza o *genius loci* das comunidades envolvidas, com uma proposta mais inovadora – *Living Lab* – que tem vindo a ser ensaiada com maior ou menor sucesso em vários projectos de investigação-ação (ANDRÉ, 2018).

A aposta nos recursos endógenos, no respeito e na valorização das percepções e das necessidades (objectivas e subjectivas) das comunidades e dos seus actores, na necessidade de construir os processos comunitários em torno da resolução de problemas concretos, na importância do envolvimento de um amplo leque de atores articulados em rede, são aspectos habitualmente contemplados neste tipo de processos de transformação urbana e as experiências descritas não fogem à regra. Tanto na iniciativa desenvolvida no Bairro da Emboladoura, como no projeto “Sem muros nem fronteiras”, ou no Palácio da Imaginação, estas preocupações estão presentes e, tal como a diversidade metodológica, são ingredientes importantes para o sucesso destas experiências.

Muito saliente no caso do Palácio da Imaginação, a noção de que a partilha intergeracional e a valorização dos saberes locais devem ser acarinhadas e potenciadas, é

particularmente relevante e merecedora de um maior desenvolvimento. Possíveis articulações com a *phronesis* aristotélica (FLYVBJERG, 2004) ou a ecologia de saberes (SANTOS, 2007), no quadro cada vez mais premente e necessário de produção de um “conhecimento prudente para uma vida decente”, e tendo em conta a necessidade de gerir adequadamente a tensão existente entre conhecimento e decisão (sendo a aprendizagem da experiência SAAL, a este respeito, incontornável; ver PEREIRA, 2014), poderão ajudar a construir novos horizontes para investigações futuras por parte dos autores com os quais procuro dialogar. Lamentavelmente, em meu entender, os quatro verbos-ações indicados na parte final do capítulo – interdialogar, habitar, recriar, activar –, que justificariam uma discussão muito mais aprofundada, são meramente enunciados, perdendo-se uma oportunidade soberana para problematizar a metodologia subjacente ao processo de desenvolvimento do Palácio enquanto processo infinito (formulação igualmente sugestiva e merecedora de maior aprofundamento e discussão).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parafraseando Oscar Wilde, poder-se-ia dizer que o mapa de uma cidade que não inclua crianças não merece ser olhado. O capítulo *Infância e espaço público: os direitos das crianças à cidade e ao lugar* constitui um bom contributo, teórico e metodológico, para nos ajudar a pensar cidades que mereçam ser olhadas: para ajudar a transformar a forma como olhamos para as crianças, passando a respeitá-las enquanto sujeitos políticos por direito próprio, com uma voz autónoma, capacidade de reflectir e intervir sobre os contextos sócio-espaciais que habitam, sendo evidentemente necessário recuperar o espaço público para que elas possam usufruir dele em toda a sua plenitude; para ajudar a transformar a forma como olhamos para nós próprios enquanto adultos que participam na (re)construção do tecido urbano, nas mais das vezes negligenciando a existência de crianças, sem as quais não haverá futuro.

Inevitavelmente, teremos de desconstruir muitas daquelas que são as representações mitificadas das cidades, da sua insegurança, dos riscos e perigos que encerram. Ao mesmo tempo, devemos ser capazes de deixar as crianças florescer em liberdade e autonomia, no pensamento e na acção, sem serem colonizadas por formas de pensar e agir “adultocêntricas”. Este é um desafio de enorme responsabilidade para o nosso futuro colectivo. Um futuro que não pode abdicar de ter crianças capazes de produzir e circular pelos diferentes lugares, bairros e ruas das cidades que habitam. Afinal de contas, é preciso

encontrar um lugar para as crianças nas cidades do amanhã. *Infância e espaço público: os direitos das crianças à cidade e ao lugar* constitui um bom contributo para nos ajudar a caminhar nessa direcção.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Isabel; CARMO, André; ABREU, Alexandre; ESTEVENS, Ana; MALHEIROS, Jorge. Learning for and from the city : the role of education in urban social cohesion, **Belgeo**, n.º4, p. 2-16, 2012.

ANDRÉ, Isabel. Living Labs: um exemplo de metodologia de avaliação participativa ex ante. *In*: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (Org.), **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, p. 481-491, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Lisboa: Relógio D'Água, 2005.

DESMURGET, Michel. **A Fábrica de Cretinos Digitais**. Lisboa: Contraponto, 2021.

DOMINGUES, Álvaro. **A Rua da Estrada**. Porto: Dafne Editora, 2009.

DOMINGUES, Álvaro. **Vida no Campo**. Porto: Dafne Editora, 2011.

FLYVBJERG, Bent. Phronetic Planning Research: Theoretical and Methodological Reflections, **Planning Theory & Practice**, v. 5, n. 3, p. 283–306, 2004.

GILL, Tim. **Sem Medo – Crescer numa sociedade com aversão ao risco**. Cascais: Principia, 2010.

KRAFTL, Peter. Children's geographies: encounters and experiences. *In*: SCHWANEN, Tim; VAN KEMPEN, Ronald (Ed.), **Handbook of Urban Geography**. Cheltenham. Edward Elgar Publishing, p. 354-367.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na Curiosidade**. Lisboa: Planeta Manuscrito, 2016.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na Realidade**. Lisboa: Planeta Manuscrito, 2017.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. Lisboa: Estúdio e Livraria Letra Livre, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **The Production of Space**. Oxford: Blackwell Publishing, 1991.

NETO, Carlos. **Libertem as Crianças**. Lisboa: Contraponto, 2020.

PEREIRA, Gaspar Martins. SAAL: um programa de habitação popular no processo revolucionário, *História*. **Revista da FLUP Porto**, IV Série, v. 4: p. 13-31, 2014.

PORTAS, Nuno; DOMINGUES, Álvaro; CABRAL, João. **Políticas Urbanas II: Transformações, Regulação e Projectos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

PORTAS, Nuno; DOMINGUES, Álvaro; CABRAL, João. **Políticas Urbanas: Tendências, Estratégias e Oportunidades**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

RELPH, Edward. **A Paisagem Urbana Moderna**. Lisboa: Edições 70, 1987.

SACK, Robert David. **Homo Geographicus**. Baltimore: John Hopkins University Press, 1997.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78: p. 3-46, 2007.

SILVA, Joana. **Deixem-me Arriscar**. Lisboa: Just Natural Please, 2021.

TONUCCI, Francesco. **A Cidade das Crianças**. Matosinhos: Kalandraka, 2019.

TUAN, Yi-Fu. **Space and Place: The Perspective of Experience**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values**. New York: Columbia University Edition, 1990.

CAPÍTULO 2 - PRODUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA NOS PARQUES URBANOS DE LISBOA¹¹

Eunice Castro Seixas
Catarina Tomás
Niccolò Giacchetta

INTRODUÇÃO

Os jardins e parques urbanos, para além de se constituírem como parte fundamental da infraestrutura verde das cidades, contribuindo deste modo para a sua sustentabilidade e, em tempos de crise climática e sanitária, para a resiliência urbana (HONEY-ROSÉS *et al.*, 2020; SAMUELSSON *et al.*, 2020; VENTER *et al.*, 2020), são também espaços públicos importantes para as crianças. Neste sentido, várias pesquisas têm revelado que a frequência de espaços verdes e abertos fomenta o desenvolvimento holístico e o bem-estar das crianças (FABER TAYLOR; KUO, 2006; FERREIRA; SARMENTO, 2008; FJØRTOFT, 2004; NETO, 2020; SARMENTO, 2018; WARD *et al.*, 2016).

Todavia, estes espaços são também muito diversificados, dependendo do contexto social em que estão inseridos, da sua dimensão, desenho e materialidade, e das suas características sócio-ecológicas. Como refere Mitchell (1995): “As definições do ‘espaço público’ e do ‘público’ não são nem universais nem definitivas; são antes produzidas através de lutas constantes no passado e no presente” (p. 121, tradução dos autores). O espaço público é assim uma noção contestada que espelha dinâmicas de poder e de desigualdade urbana, que afetam os grupos sociais mais desfavorecidos e/ou mais invisíveis, designadamente as crianças. Mas se o campo dos estudos urbanos tem sido profícuo em investigações e debates sobre o conceito de espaço público e em particular sobre as transformações recentes do espaço público urbano em virtude de processos relacionados com as políticas neoliberais, designadamente de privatização, empreendedorismo, securitização, homogeneização, ou disneyficação destes espaços (cf. AMIN, 2002; HARVEY, 1989; LEFEBVRE, 1996; MITCHELL, 1995; 2003; MADDEN, 2010; ZUKIN, 1993), raramente estes autores se têm interessado especificamente pela infância como categoria social do tipo geracional na sua relação com a cidade.

¹¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P, no âmbito do projeto CRiCity (PTDC/SOC-SOC/30415/2017).

Por outro lado, vários autores ligados aos estudos da criança/infância têm, nas últimas décadas, sublinhado de forma crítica, o desaparecimento das crianças dos espaços públicos urbanos, relacionando-os com processos de institucionalização, privatização e insularização do espaço (LEVERETT, 2011; SARMENTO, 2018; SATTA, 2015; ZEIHNER, 2003). Pensamos que é crucial, no espírito de inter e transdisciplinaridade dos estudos das crianças/infância, cruzar estas teorizações e preocupações com o espaço público e a cidade – muitas destas desenvolvidas por autores dos estudos urbanos - com análises mais centradas nas crianças, entendendo as mesmas como atores sociais e políticos que contribuem para a produção social do espaço. Neste sentido, e sabendo que o espaço é constituído e simultaneamente co-constitui o social e o político, sugerimos pensar criticamente o modo como a infância é produzida socialmente nos parques urbanos. É este o objetivo a que nos propomos neste capítulo, apresentando uma série de proposições gerais que representam reflexões críticas resultantes da análise exploratória de vários parques urbanos em Lisboa no âmbito do Projeto CRiCity “As crianças e o seu direito à cidade: Combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças”¹². O trabalho de investigação que temos vindo a desenvolver (CASTRO SEIXAS; TOMÁS; GIACCHETTA, 2020; CASTRO SEIXAS; GIACCHETTA, 2020), possibilita uma sistematização sobre os modos como os parques urbanos produzem imagens de infância e como as crianças (e as suas famílias) afirmam, ou não, os seus direitos no espaço público urbano e, a partir da mesma, avançar com uma série de proposições/reflexões críticas que podem constituir-se como pistas para investigações futuras e desejavelmente interdisciplinares sobre a temática.

METODOLOGIA

O estudo original no qual este texto se baseia implicou uma metodologia etnográfica com a duração de oito meses, sendo cinco destes em 2019 antes da emergência da pandemia por Covid-19 e três destes em 2020 após a emergência da pandemia. Utilizámos uma combinação de métodos com recurso à observação direta não participante e em entrevistas

¹² O projeto CRiCity visa combater esta desigualdade através de uma abordagem participativa e centrada na criança, investigando as relações das crianças com os espaços públicos urbanos nas duas principais cidades portuguesas (Lisboa e Porto), que são também dois importantes focos turísticos. O CRiCity focou-se na análise das crianças dos zero aos doze anos e no modo como estas se relacionavam com os espaços públicos urbanos. O projeto visa também consciencializar os decisores e as comunidades locais para a importância de se incluírem as crianças nas políticas urbanas e especificamente no desenho das cidades. O CRiCity é um projeto financiado por fundos nacionais através da Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia - Referência PTDC/SOC-SOC/30415/2017. Para saber mais cf. www.cricity.pt

qualitativas e conversas informais com crianças e adultos frequentadores de vários parques urbanos em diferentes zonas de Lisboa: Alta de Lisboa (Parque da Quinta das Conchas), Belém (Jardim Vasco da Gama) e Parque das Nações (Jardim das Ondas e Parque da Praça do Tejo). Por fim, referir que foi assumida a salvaguarda de princípios e de práticas éticas, nomeadamente o assentimento/consentimento informado oral dos participantes, a preservação do anonimato e da confidencialidade.

PROPOSIÇÕES

1. O desenho destes espaços tem repercussões na produção social de uma imagem de infância.

O planeamento e desenho destes espaços públicos, ou seja, a sua materialidade, co-constitui a dimensão simbólica, social e política dos mesmos espaços. O espaço físico não é apenas o contexto para as práticas sociais, mas estrutura e constrange as mesmas. Deste modo, diferentes desenhos de parques contribuem para práticas de apropriação do espaço diferentes (de maior ou menor liberdade de movimentos/mobilidade independente, exploração do espaço, interação intra e intergeracional, encontros interespécies, ludicidade, criatividade, aprendizagem, risco, etc.) e convergem para determinadas imagens da infância na sua relação com a cidade. O estudo exploratório realizado em diversos parques de Lisboa aponta para vários aspetos do desenho do parque que surgem como particularmente significativos neste sentido, nomeadamente: a existência ou não de espaços diferenciados para crianças e adultos, a existência de barreiras físicas entre os vários espaços, a flexibilidade e multivalência dos espaços e respetivos equipamentos e a adequação dos mesmos à diversidade dos indivíduos e grupos sociais que o frequentam. Estes aspetos têm relevância para as dimensões de controlo e supervisão das crianças e para as restrições de mobilidade e criatividade impostas às mesmas.

É necessário salientar contudo que os parques urbanos representam espaços públicos muito heterogéneos. Os espaços dos parques de Lisboa analisados diferem entre si quanto à sua dimensão, predominância de elementos naturais, presença de equipamento destina às crianças e também ao modo como se integram no meio sociocultural envolvente e a quem se destinam. Sem podermos, no âmbito deste artigo, entrar numa descrição pormenorizada de cada um destes espaços, suas semelhanças e diferenças, procuramos sobretudo salientar

algumas das conclusões gerais do estudo, em termos de características do desenho dos parques que são particularmente relevantes para a produção social da infância.

O estudo etnográfico original no qual o presente artigo se baseia revela especialmente como as barreiras físicas utilizadas para delimitar “espaços para as crianças” dentro do parque, que são normalmente as zonas do parque infantil, condicionam as atividades das crianças, restringindo as mesmas a um espaço que é tendencialmente sobre-estruturado e exíguo, limitando assim o seu usufruto da totalidade e diversidade do parque. Esta separação entre “espaços para crianças” e “espaços para adultos” tende também a diminuir as interações intergeracionais e interespécies e as atividades físicas e sensoriais de exploração do espaço, tais como correr, andar, saltar ou rebolar na relva e o jogo livre, construtivo e criativo. O desenho KFC (*Kit, Fence, Carpet*), ou mesmo a presença de apenas um destes elementos – com ênfase para as vedações e para um kit de equipamento infantil estandardizado, pouco flexível e o pouco estimulante, legitimam uma imagem de criança que se pretende disciplinada, domesticada e contida, associada a uma ideia de controlo e supervisão, que se efetiva na restrição da criança a espaços exíguos e designados para as mesmas. Esta imagem de criança que se produz é tanto mais forte quanto este desenho KFC não for combinado com outras valências, designadamente com elementos naturais que podem funcionar como *affordances* para as crianças, principalmente se apresentarem características como declives, vários níveis, aspetos sensoriais e possibilidade de interação. Como estudos prévios têm revelado (cf. FREEMAN; TRANTER, 2011; HART, 1993; WOOLLEY; LOWE, 2013), não é necessário haver equipamento infantil para que o espaço possua um valor lúdico e os elementos naturais são particularmente importantes – o caso do Jardim das Ondas, situado no Parque das Nações, em Lisboa, é paradigmático neste sentido.

Por outro lado, os espaços mistos (WOOLLEY; LOWE, 2013), ou seja, espaços que combinem múltiplas valências designadamente pela presença de elementos naturais e de biodiversidade; uma dimensão suficientemente significativa para possibilitar a exploração livre do espaço, caminhadas ou outras atividades desportivas; a existência de várias zonas de equipamento infantil apropriadas às várias idades e a oferta – mesmo que esporádica – de outras atividades recreativas e culturais para as crianças e suas famílias, são aspetos particularmente valorizados pelos pais e pelas crianças – um exemplo paradigmático sendo o do parque da Quinta das Conchas, na Alta de Lisboa. Este tipo de desenho e de planeamento pode ser também particularmente importante no sentido de potenciar o desenvolvimento holístico da criança e a ligação à comunidade.

2. Os parques tendem a ser concebidos com base numa ideia normativa de infância, tendendo a excluir as crianças que não se encaixam na mesma.

No decurso deste estudo e mais especificamente nas entrevistas realizadas com os pais e as crianças, mas também na triangulação destes dados com os da observação não participante nos parques, a questão do equipamento surgiu frequentemente, revelando uma desadequação do mesmo para as crianças mais novas e para as mais velhas. Se para as crianças mais novas a maior parte do equipamento é considerada como pouco segura e não pode ser utilizada de forma autónoma, sem a ajuda dos pais ou de outros adultos, já para as crianças mais velhas, este equipamento é pouco estimulante e diversificado. Também para as crianças mais velhas, mesmo as áreas verdes abertas surgem como pouco atrativas e a sua presença nestes espaços é rara, exceto se envolvidas em atividades recreativas e desportivas tais como andar de bicicleta ou participar em jogos de equipa, atividades estas em que são frequentemente acompanhadas pelos adultos.

A importância de um equipamento infantil adequado à idade e suficientemente estimulante tem sido apontada por estudos realizados noutros países, nomeadamente nos EUA (HART; SHEEHAN, 1986) e na Austrália (VEITCH *et al.*, 2007), mas também em Espanha (FERRÉ *et al.*, 2006). Outros estudos revelam ainda que as crianças valorizam diferentes aspetos do parque consoante a sua idade, sendo que na transição do pré-escolar para o primeiro ciclo [1.º série fundamental], observa-se uma maior valorização de estruturas recreativas e desportivas (FLOWERS *et al.*, 2019). No seu conjunto, estas investigações parecem indicar uma tendência global de standardização por parte das empresas de *design* contratadas para o fornecimento destes equipamentos, assim como a necessidade de um processo de planeamento destes espaços apoiado em estudos psicossociais que permitam uma compreensão das perceções e práticas das crianças e incluam as suas vozes.

A necessidade de tornar estes espaços mais inclusivos não passa apenas pelo fator idade pois raramente observámos crianças com reduzida mobilidade ou deficiência visível nos parques analisados, mesmo no Parque Infantil da Praça do Tejo, o qual possuía equipamento adaptado a crianças com mobilidade reduzida. Isto releva como tornar os parques verdadeiramente inclusivos, designadamente mais acessíveis e adequados às crianças com deficiência, exige ir para além de orientações técnicas e legislativas e desenvolver um processo focado na comunidade, em que as crianças têm um papel central (BURKE, 2012). Como referem Wenger e colegas (2021), a inclusão é um processo complexo que envolve uma interação entre dimensões físicas (relativas ao desenho do parque), sociais (relacionadas com normas e atitudes) e políticas (relacionadas com opções e regulamentos), sendo

importante a análise da interação entre estas dimensões nos parques formalmente inclusivos. O estudo destas autoras revela barreiras sociais invisíveis que impedem a inclusão, na medida em que não se observa interação entre as crianças com deficiências e as crianças sem deficiências. Como referem as autoras, são necessários mais estudos que avaliem o entendimento da inclusão na perspectiva das crianças (com ou sem deficiências) que frequentam estes espaços, incluindo os parques infantis considerados ‘inclusivos’ (WENGER *et al.*, 2021).

A classe social, etnia, cor de pele, identidade racial e identidade de género são outros fatores importantes a ter em consideração, o que nos leva a uma análise de como estes espaços podem constituir-se como um microcosmos onde são visíveis as relações de poder e conflitos da sociedade. Efetivamente, existe alguma evidência de que diferentes grupos sociais e étnicos valorizam diferentes características dos parques e usam o espaço também de maneira diferente (HO *et al.*, 2005; LOUKAITOU-SIDERIS, 1995, 2016; MARNE, 2001; ÖZGÜNER, 2011). Um estudo etnográfico exploratório realizado em dois parques públicos da cidade do Porto e também integrado no Projeto CRiCity aponta para diferentes práticas e usos do espaço pelas crianças consoante o género, a idade e a classe social das mesmas, assim como uma quase ausência de grupos étnicos minoritários e afrodescendentes (RODRIGUES *et al.*, 2021).

O estudo realizado em Lisboa pelos autores deste texto indica também que o uso do parque e as brincadeiras de crianças e jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos e de minorias étnicas são por vezes percebidas como perturbadoras e disruptivas do ambiente do parque. É portanto essencial que o planeamento e gestão destes espaços se apoie em estudos sociológicos que revelem como os mesmos podem ser interpretados de modo muito diferente pelos vários grupos sociais (RISHBETH, 2001).

3. Os parques reproduzem relações de poder ao revelarem a existência de diferentes usos/apropriações dos espaços pelos diferentes grupos sociais, assim como de dinâmicas de inclusão/exclusão. No entanto, também são espaços potenciais de convivência através da diferença.

Os parques urbanos são marcados por relações sócio-espaciais de poder que espelham as desigualdades no acesso e usufruto da cidade pelos vários grupos sociais. A este respeito, a literatura tem dado grande ênfase à menor acessibilidade a espaços verdes urbanos de qualidade pelos grupos sociais mais desfavorecidos (BOONE *et al.*, 2009; JENNINGS *et al.*, 2002; JOHNSON-GAITHER, 2011; PINCETL; GEARIN, 2005; WOLCH; BYRNE;

NEWELL, 2014). Todavia, apesar de ser importante, esta não é a única dimensão que influencia as relações de poder que se produzem e reproduzem nestes espaços. A acessibilidade está relacionada com a distribuição (e disponibilidade) destes espaços na cidade, mas também com a mobilidade, sendo frequentemente definida como a disponibilidade de espaços verdes a uma curta distância da zona de residência, permitindo a deslocação a pé para os mesmos (BOONE *et al.*, 2009). No entanto, a avaliação da acessibilidade dos espaços verdes urbanos permanece uma questão complexa e controversa, nomeadamente porque estes espaços são altamente heterogéneos em termos de dimensão, desenho, estruturas e serviços disponíveis, qualidade e segurança (WOLCH *et al.*, 2014). O facto de existirem espaços verdes acessíveis não significa que estes sejam de qualidade, seguros e adequados às populações residentes nessa área. E como refere Iveson (2007), o acesso a estes espaços entendido numa perspetiva topográfica não garante o estatuto como membro do ‘público’ nem a possibilidade de participar em ações ‘públicas’.

Vários estudos têm revelado fatores socioculturais que condicionam as perceções e usos dos espaços públicos e podem até constituir-se como barreiras à sua frequência (cf. Proposição 2). Sabe-se por exemplo que os grupos minoritários e desfavorecidos podem sentir que “não pertencem” a um espaço público desenhado para a classe média ou média-alta (LEVERETT, 2011), ou para grupos étnicos/racializados dominantes (BYRNE, 2012). A própria mobilidade está associada a relações de poder que moldam o espaço urbano (MASSEY, 1991). Por essa razão também se constitui como uma dimensão em relação à qual as crianças, e em particular as crianças com mobilidade reduzida, são um grupo social particularmente vulnerável e invisibilizado (FOTEL, 2009).

Embora os espaços analisados no nosso estudo sejam públicos e abertos a todos os que queiram destes usufruir, alguns destes estão situados em zonas altamente turísticas e gentrificadas da cidade de Lisboa, designadamente Belém e o Parque das Nações. São zonas urbanas de onde a classe baixa e média-baixa tem sido progressivamente expulsa devido ao aumento exponencial do valor da habitação. Isto leva a que estes espaços públicos sejam agora frequentados maioritariamente por turistas e residentes temporários, que possuem uma menor ligação ao lugar, o que por sua vez condiciona o modo como vivem e usufruem destes espaços. Os processos de gentrificação e de turistificação da cidade de Lisboa têm relação também com a crescente mercadorização dos espaços públicos e a oferta de serviços e atividades recreativas e culturais a valores não acessíveis a uma classe baixa e média-baixa. A cidade surge cada vez mais planeada para o turista e as atividades de turismo, em detrimento dos restantes habitantes e do seu direito à cidade.

Os fatores acima identificados revelam a necessidade de um planejamento urbano mais consciente do lugar (JANSSON, 2010), onde importa incluir as crianças, reconhecendo-as como sujeitos sociais e políticos de direito. Diversos autores têm teorizado sobre a importância dos espaços públicos para uma cidade que se quer como democrática e plural (MITCHELL, 1995, 2003; IVESON, 2007), sugerindo que estes espaços se podem constituir como lugares de encontro e de convivência através da diferença (cf. AMIN, 2002). Mas para que tal noção de espaço público se concretize é importante pensar o planejamento destes espaços com a comunidade local, tomando em consideração as diferenças culturais e simbólicas na percepção e uso do espaço pelos diversos grupos sociais e prevenindo potenciais dinâmicas de exclusão. Numa perspectiva de cocriação com a comunidade, o planejamento destes espaços deve ser por isso entendido como um ato sociopolítico e envolver uma análise crítica dos processos de turistificação, mercadorização, privatização, disneyficação e suas dinâmicas de homogeneização, descontextualização, hipersecuritização e controlo do espaço público. As crianças não podem mais ser excluídas deste debate e reflexão como têm sido em grande parte dos processos de planejamento urbano (FREEMAN; TRANTER, 2011), pois reconhecemos as suas capacidades de ação, vez e vozes.

4. As crianças têm em geral sido excluídas do processo de desenho e planejamento destes espaços, apesar de revelaram uma consciência social e crítica dos mesmos

As crianças que entrevistámos nos parques fizeram várias apreciações críticas do espaço e deram sugestões específicas relativamente ao modo como as estruturas, o equipamento e as atividades disponíveis no parque poderiam ser transformadas e melhoradas. As crianças destacam várias das fragilidades destes espaços, quer na variedade, que na adequação das ofertas/estruturas disponíveis (por ex., em termos de falta de qualidade do equipamento, ausência de outras atividades recreativas e culturais e biodiversidade). Por vezes relatam episódios felizes (encontros intrageracionais ou interespécies) ou infelizes (acidentes), que se relacionam com as características e o uso do parque e revelam a importância das memórias na ligação ao lugar. Frequentemente, no seu discurso, as crianças mobilizam conhecimentos experienciais, emoções e memórias de outros lugares e de outras atividades recreativas em que participaram ou desejariam participar.

Estas observações confirmam uma vasta literatura sobre a importância de se incluírem as crianças no processo de planejamento e desenho dos espaços públicos, através de metodologias adequadas e centradas nas crianças (cf. CELE, 2006; JANSSON, 2008, 2015; TOMÁS, 2011). O direito das crianças à cidade só pode ser efetivado se estas forem

incluídas no processo de planeamento dos espaços públicos. Consideramos que o processo de escuta das crianças sobre estes espaços é parte importante deste processo, embora este não se possa restringir a uma escuta, mas deva realmente levar a sério as propostas das crianças, no sentido de as incluir nas decisões sobre planeamento e gestão urbana. Se o planeamento dos parques analisados pelos autores não contemplou a inclusão da perspetiva das crianças, ainda há tempo para o fazer relativamente à manutenção e gestão destes espaços. Os cientistas sociais são atores cruciais neste âmbito, pois podem apoiar os decisores e o poder local neste processo de fazer investigação com as crianças e não apenas sobre as crianças (CHRISTENSEN; JAMES, 2000), respeitando os seus interesses e valorizando o seu conhecimento, linguagem e simbolismo.

A nível internacional e desde o final do século XX, observamos um interesse crescente em incluir as crianças nos processos de planeamento urbano, surgindo um maior número de estudos e experiências de planeamento e desenho participativo oriundas de várias áreas disciplinares e interdisciplinares. Este campo de investigação/intervenção inclui trabalhos inspirados no projeto da UNESCO *Growing Up in Cities* e seu sucessor, a iniciativa Cidades Amigas da Criança (*Child Friendly Cities*) da UNICEF, ambos baseados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), mas também a investigações e intervenções com recurso a tecnologias digitais de desenho participativo e gamificação (cf. NIJHOLT, 2019; PIHLAJANIEMI; LUUSUA, 2020; SCHOLTEN, 2017).

Embora estes estudos representem uma enorme heterogeneidade de perspetivas, mais ou menos engajadas, críticas ou assumidamente políticas, é significativo o reconhecimento progressivo das crianças como atores sociais e políticos competentes que estes implicam (CELE; VAN DER BURGT, 2015). Este reconhecimento é, todavia, muito mais visível em alguns países do que outros (com particular centralidade nos EUA, na Austrália e na Europa do Norte). Em Portugal ainda há muito a fazer no domínio da investigação sobre e com as crianças e sua relação com a cidade, mas particularmente no domínio da inclusão das crianças no planeamento urbano.

5. Para que os parques sejam espaços de socialização intra e intergeracionais e de encontros interespecies, estes devem ser atrativos para os pais/avós e para as crianças de várias idades, assim como para os jovens.

Alguns parques urbanos são pouco intergeracionais e oferecem poucas estruturas de qualidade para os pais e avós poderem aí permanecer enquanto as suas crianças usufruem do equipamento infantil. Como as crianças dependem dos adultos para frequentarem estes

espaços, torna-se fundamental pensar o planeamento dos mesmos numa perspetiva intergeracional, em caso contrário arriscamo-nos a restringir cada vez mais o tempo de brincadeira das crianças ao tempo que os pais/avós suportam estar num lugar que é para eles, muitas vezes, pouco atrativo e confortável. Se existem características socioespaciais que são valorizadas igualmente pelos adultos e pelas crianças, também há outras que revelam as diferenças no uso e apropriação do espaço pelos diferentes grupos etários.

O trabalho etnográfico realizado pelos autores indica alguns aspetos que surgem como pouco atrativos para os adultos que frequentam estes espaços com os seus filhos/filhas ou netos/as. Nomeadamente, nas entrevistas e conversas informais, os pais e avós referiram: a distância do parque/jardim da zona de residência; a inexistência de estruturas para os adultos no parque e nas proximidades do mesmo, tais como bancos à sombra, cafés com esplanadas, restaurantes, ou estruturas e atividades culturais, recreativas e desportivas. A falta de bebedouros e instalações sanitárias adequadas às crianças é outro fator apontado por alguns adultos. Alguns entrevistados criticaram o espaço reduzido e muito estruturado dos parques em questão, pouco adequado para caminhadas na natureza, desporto e exploração livre do espaço, revelando uma preferência por parques alternativos que apresentavam espaços mais amplos e de natureza ‘selvagem’. Por outro lado, a perceção de segurança do parque surge como crucial para os pais/avós levarem as suas crianças, sendo que neste aspeto, os parques analisados são considerados seguros.

Estes resultados específicos não podem ser generalizados para outros contextos socioculturais, mas revelam, na linha de outros estudos, a importância de se analisar a atratividade de um parque na sua relação com a idade, entre outros fatores sociodemográficos (EDWARDS *et al.*, 2015; HO *et al.*, 2005; JANSSON, 2010; LOUKAITOU-SIDERIS, 2016) e de termos em consideração estas diferentes perspetivas, interesses e necessidades no planeamento urbano.

Por outro lado, algumas características dos parques podem promover a socialização intra e intergeracional e interespecies. Neste sentido, o estudo exploratório realizado pelos autores, mais especificamente as observações realizadas nos parques, aponta de novo para a relevância de espaços abertos, sem barreiras físicas, nem espaços designados para adultos ou crianças, com predominância de elementos naturais estimulantes, biodiversidade e principalmente espaços que ofereçam multivalências – por exemplo de relaxamento, diversão, socialização, etc. Estas reflexões vão no sentido de algumas propostas recentes sobre como tornar os parques portugueses mais intergeracionais, designadamente na remoção de barreiras (AZEVEDO, 2020). Outros estudos apontam para a importância dos

caminhos (MOORE; COSCO, 2007), mas também dos espaços abertos e dos parques infantis para a promoção de interações intergeracionais (crianças-adultos; jovens-crianças) e intrageracionais (crianças-crianças; adultos-adultos) proporcionando oportunidades de observação, brincadeiras e aprendizagens (WASHINGTON *et al.*, 2019).

Embora sejam necessários mais estudos sobre o que pode constituir um parque intergeracional e interespécies, existem já algumas propostas sobre os parques como “Zonas de Contato Intergeracionais” [*Intergenerational Contact Zones – ICZ*] (KAPLAN *et al.*, 2020; VANDERBECK; WORTH, 2015). Esta noção de ICZ supõe a ideia de espaços planeados com o propósito de facilitar e promover as interações entre as várias gerações e é ainda uma preocupação recente e inovadora em Portugal, tendo como protótipo o Parque Intergeracional de Marvila, em Lisboa, que foi co-criado com a comunidade com o propósito de promover a interação entre avós e netos (AZEVEDO, 2020). Azevedo propõe três lições para a criação de parques ICZ que nos parecem bastante relevantes: um planeamento intencional que garanta a sua importância para a comunidade local; a utilização de metodologias participativas para envolver a comunidade no processo de desenho do parque e a continuação do envolvimento da comunidade para lá da criação do parque, ou seja, na sua gestão.

6. Em geral, os parques analisados tendem a ser experienciados pelas famílias com crianças que os frequentam como espaços especialmente importantes para o relaxamento no contacto com a natureza e as espécies não humanas e para as atividades lúdicas das crianças.

A importância do contacto da natureza para o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças, foi já demonstrada pelos estudos clássicos realizados no final dos anos 1970 (cf. LYNCH, 1977; HART, 1978; SAEGERT; HART, 1978). Estudos subsequentes, sobretudo os estudos críticos da infância, os novos materialismos, os ecofeminismos, as abordagens pós-humanistas relativas à natureza e/ou os estudos das relações entre humanos e não humanos, têm confirmado o valor dos espaços verdes na promoção da autonomia e negociação, exploração do espaço, diversidade de brincadeiras, criatividade, imaginação e jogos (LUCHS; FIKUS, 2013; MALONE, 2016; PROSHANSKI; FABIAN, 1987; MOORE; GOLTSMAN; IACOFANO, 1997; SPYROU, 2018; VALENTINE, 1997; cf. a revisão de CHAWLA, 2015 sobre este tema).

O estudo realizado pelos autores confirmou a importância dos elementos naturais dos parques analisados para as crianças e respetivas famílias. Nas entrevistas realizadas com os pais, a dimensão do espaço aberto, o verde, a presença de água e a vista surgem como

aspectos particularmente importantes, assim como a possibilidade das crianças poderem correr e brincar livremente e em segurança. A ideia de que o espaço em questão permite que a criança se envolva em atividades físicas e assim “gaste energias” é também mencionada pelos pais. Para os adultos especificamente, os elementos naturais surgem como propiciadores de relaxamento no centro de uma cidade global como Lisboa, enquanto para as crianças é a possibilidade de brincar num espaço aberto e menos restrito que o de casa que é valorizada, pois permite brincadeiras como correr, jogar à bola, jogar à apanhada ou andar de bicicleta (atividades também observadas nos parques), embora a presença de água (designadamente do mar no Parque das Nações) seja também um elemento importante.

A valorização destes elementos naturais pode estar relacionada com diferenças individuais e culturais relativamente à “orientação para a natureza”, uma dimensão importante na predição do tempo passado nos espaços verdes e na frequência de espaços verdes mais distantes de casa (LIN *et al.*, 2014). Este é certamente um aspecto que merece ser mais aprofundado em estudos futuros, considerando também as diferenças sociais e culturais relativamente à relação com a natureza e as espécies não humanas (MALONE, 2016; PACINI-KETCHABAW; TAYLOR; BLAISE, 2016).

7. A arte urbana é um elemento importante destes espaços, quer para as crianças quer para os adultos e para comunidade.

Um elemento do desenho dos parques urbanos que tem sido pouco investigado na literatura é o da arte urbana e de como esta pode ser importante para as crianças e até mesmo como elemento promotor de interações intergeracionais. Não estamos apenas a referir-nos às ‘play sculptures’ de Aldo van Eyck desenhadas especificamente para promover o jogo das crianças, mas à arte urbana em geral como elemento estético dos espaços públicos e que pode ser particularmente estimulante para as crianças.

O estudo realizado pelos autores revelou como algumas esculturas presentes no Jardim Vasco da Gama e no Parque das Nações suscitavam a interação, brincadeira e criatividade das crianças. Embora muito diferentes entre si, estas esculturas apresentavam algumas das características que têm sido apontadas por diversos autores como particularmente apropriadas para as crianças, ou de um espaço amigo das crianças (FREEMAN; TRANTER, 2011; HART, 1993; MOORE *et al.*, 1992; cf. WOOLLEY, 2008 para uma revisão sobre esta questão). Designadamente, estas eram interessantes, desafiadoras e divertidas aos olhos das crianças, assim como seguras, possibilitavam o toque, algumas ofereciam oportunidades para desafios e riscos motores e para experiências sensoriais – especialmente os vulcões de água

do Parque das Nações¹³, outras oportunidades para diversão e criatividade. Faltava-lhes talvez alguma flexibilidade, movimento, possibilidade de desafios progressivos e de manipulação. Algumas destas (como a Casa Tailandesa no Jardim Vasco da Gama e os vulcões de água no Parque das Nações) pareciam também suscitar atividades intergeracionais diversas, relacionadas com o uso da aplicação do telemóvel para tirar fotografias, ou os jogos em família (por exemplo o jogo das escondidas), ou a observação dos vulcões de água em família, na expectativa que estes ‘explodissem’.

No caso dos parques analisados pelos autores, algumas das esculturas parecem ter sido desenhadas intencionalmente para serem divertidas e estimulantes para as crianças (por ex. a escultura do Gil, a mascote da Expo'98; a escultura situada em frente ao Oceanário, ou a escultura do Lince Ibérico, de Bordalo II, todas no Parque das Nações). No entanto, há outras obras que à partida poderiam ser menos atrativas para as crianças mas que são também apropriadas pelas mesmas nas suas brincadeiras e exploração do espaço. É fundamental a realização de estudos que nos permitam perceber melhor o modo como as crianças se relacionam com a arte. Sabemos que a arte pública pode ser apelativa para as crianças de diversas maneiras: fornecendo identidade e história a um lugar; apelando à diversão, à brincadeira e ao jogo – como o caso das estátuas vivas e de algumas esculturas; promovendo a interação e a aventura – como no caso de estruturas que suscitam a exploração, o toque e interação; ou ainda envolvendo as crianças no processo criativo e na produção de arte (FREEMAN; TRANTER, 2011). Talvez este último aspeto referido por Freeman e Tranter seja aquele em que ainda é necessário investir mais de modo a que os espaços públicos possam ser também espaços de cocriação e de produção artística em conjunto com a comunidade e com as crianças em particular. Ao mesmo tempo, a arte pode ser importante na educação ambiental das crianças. A este respeito, vale a pena mencionar a nova instalação criada pelo colectivo Skeleton Sea e que podemos observar atualmente no lago do Oceanário (cf. Figura 1).

¹³ Estes "vulcões" são "6 cones com uma altura de 4 metros com jogos de água que se repetem em cada 25 segundos num total de 1.600 erupções de água por dia. Estas erupções repentinas de água a cerca de 3 metros de altura desintegram-se, formando duas ondas que rebentam no final dos 2 canais longitudinais" (https://www.jf-parquedasnacoes.pt/p/arte_urbana_wet_design_risco).

Figura 1. Monstro Marinho (Autor: Skeleton Sea), Parque das Nações, Lisboa



Trata-se de uma criatura marinha, semelhante a uma serpente ou um dragão e que foi feita com cerca de 300 mil garrafas descartáveis recolhidas de norte a sul de Portugal, com a colaboração da rede ECO-Escolas. Esta obra visa sensibilizar para a reutilização e redução de resíduos de plástico e, portanto, tem um propósito de educação para a sustentabilidade, tal como a escultura do lince ibérico (cf. Figura 2), que visa chamar a atenção para a necessidade de proteger espécies em perigo.



Figura 2. Lince Ibérico (Autor: Bordalo II), Parque das Nações, Lisboa

Estas esculturas adicionam cor e fantasia ao espaço do Parque das Nações, ao mesmo tempo que passam uma mensagem importante de forma divertida. São dois bons exemplos de arte urbana apelativa para as crianças e também, que podem funcionar ainda como um momento de aprendizagem em família.

NOTAS CONCLUSIVAS

As construções sociais da infância na sua relação com a cidade têm sido pautadas por uma dualidade: a criança ‘inocente’ como grupo social vulnerável que deve ser protegido de todos os riscos que os espaços públicos representam, ou as crianças e jovens como grupo social ‘selvagem’, ‘desviante’ e ‘perigoso’ (MATHEWS; LIMB, 1999; VALENTINE, 1996). Ambas construções sociais oferecem uma legitimação cultural aos processos neoliberais de privatização, mercadorização, homogeneização, hipersecuritização ou disneyficação do espaço. No quadro das características comuns à geração infantil, servem para reforçar a tendência à sua institucionalização, à reificação/reprodução das desigualdades sociais entre crianças e à sua insularização, restringindo fortemente o modo como as mesmas podem usufruir dos espaços públicos urbanos.

Simultaneamente, desde o final do século XX que a literatura dos estudos das crianças/infância tem promovido uma imagem das crianças como atores sociais competentes e como sujeitos políticos. Este reconhecimento é visível também no interesse crescente em promover o direito das crianças à participação e em incluir as mesmas nos processos de planeamento urbano, ou pelo menos em analisar o modo como estas experienciam os diferentes espaços públicos na cidade. Neste âmbito, torna-se relevante analisar a relação das crianças com um tipo específico de espaço público – os parques urbanos. A importância dos espaços verdes para a sociedade e em particular para as crianças, para a sua saúde, bem-estar e desenvolvimento holístico, tem sido reconhecida pela literatura internacional, como referimos neste texto, assim como é reconhecido o direito das crianças a usufruir da natureza e a brincar ao ar livre.

Neste texto procuramos apresentar algumas proposições sobre o modo como os parques urbanos podem produzir determinadas imagens de infância, pelo modo como são concebidos, desenhados e geridos, na maior parte das vezes sem a participação da comunidade e menos ainda das crianças. O desenho e planeamento destes espaços e a consideração, neste processo, dos espaços e atividades apropriadas para as crianças depende

do modo como a infância é conceptualizada (FREEMAN; TRANTER, 2011) e simultaneamente reforça determinadas concepções da infância, nomeadamente a de sujeito apolítico. No entanto, se o espaço físico coconstitui o social e o político, ele também é constituído por ele e as imagens de infância que se constroem e reconstroem cotidianamente nos parques urbanos dependem da dialética entre o espaço concebido, o espaço percebido e o espaço vivido – os componentes da tríade do espaço proposta por Lefebvre (1974). E neste sentido a análise torna-se mais complexa, revelando por exemplo como as práticas de uso do espaço pelas crianças podem ir em sentido contrário do que era esperado pelos arquitetos que desenharam o espaço, ou o espaço pode adquirir diferentes simbolismos consoante os grupos sociais que o frequentam.

Em virtude desta complexidade, as sete proposições aqui apresentadas devem ser interpretadas na sua globalidade e inter-relação, constituindo-se como reflexões críticas a partir de um estudo exploratório de vários parques urbanos em Lisboa e não como princípios gerais generalizáveis a outros contextos socioculturais e políticos. Podem sim servir de pistas para a prossecução de investigações e também como orientações para o planeamento e gestão deste tipo de espaços em Portugal. Neste sentido, vale a pena salientar que, segundo um estudo recente, o valor socioecológico dos espaços verdes continua ainda a ser grandemente negligenciado nos Planos Directores Municipais – PDM das Áreas Metropolitanas de Lisboa (AML) e do Porto (AMP) (CUNHA DIAS *et al.*, 2020). A prioridade às zonas verdes torna-se ainda mais urgente em tempos de crise climática e de crise sanitária.

Na realidade, a crise sanitária e o confinamento das crianças durante a pandemia por COVID-19 exprimem uma condição das crianças ainda por estudar em profundidade. Das muitas dimensões a discutir duas merecem especial destaque: a tensão entre a proteção contra o vírus e o direito ao brincar nos espaços públicos ao ar livre; a densificação de dispositivos de controlo em relação às crianças, espelhando os medos e as ansiedades gerados pela pandemia (por ex. na maior restrição do contacto com estranhos, na maior tendência dos pais a agir como pais ‘helicóptero’) e a tensão entre os espaços públicos como espaços de socialização e convívio e a necessidade de seguir as regras estipuladas de ‘distanciamento social’ no combate à pandemia.

Se a delimitação espacial das crianças já era um facto nas sociedades ocidentais pós-industriais, o tempo de confinamento densificou-o, restringindo o acesso aos espaços públicos e levando mesmo ao fecho dos parques infantis e de outros espaços recreativos e culturais. Não obstante, a pandemia também originou uma maior procura de espaços abertos e amplos ao ar livre, revelando a importância de uma cidade verde, com espaços públicos

acessíveis e diversificados. Durante o trabalho de campo realizado pelos autores, os pais justificavam frequentemente o seu regresso aos parques com a ideia de que os seus filhos/as sentiam necessidade dessa experiência ao ar livre, num espaço onde as interações intra e intergeracionais podem acontecer, assim como o contacto com a natureza e os animais. Com a pandemia por COVID-19 ficou também ainda mais evidente a importância dos parques com presença de elementos naturais e oferecendo múltiplas valências, em detrimento dos espaços mais reduzidos e estruturados, designadamente do tipo KFC (CASTRO SEIXAS; GIACCHETTA, 2020).

Finalmente, queremos salientar o papel importante dos cientistas ao demonstrar como os espaços verdes de qualidade podem trazer inúmeros benefícios ao nível económico, social, ambiental e da saúde e resiliência das comunidades. Como cientistas sociais, os autores e autoras deste texto salientam a necessidade de priorizar um planeamento participativo e baseado no lugar destes espaços, para que estes possam de fato ir ao encontro das necessidades e interesses das comunidades. As crianças têm direito a ser incluídas neste processo e a serem ouvidas, revelando ter um conhecimento experiencial e uma consciência crítica do espaço. Os cientistas sociais podem trabalhar em conjunto com profissionais de outras áreas disciplinares e com os decisores no sentido de garantir que as crianças e a comunidade são respeitadas e tidas em conta neste processo, facilitando a comunicação entre os vários intervenientes, adaptando métodos e promovendo a reflexividade ao longo do processo. Em última análise, os cientistas sociais são fundamentais para a potenciar uma “convivência através da diferença” e a criação de parques mais inclusivos e intergeracionais.

REFERÊNCIAS

AMIN, Ash. Ethnicity and the multicultural city: living with diversity. **Environment and planning A: Economy and Space**, v. 34, n. 6, p. 959-980, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1068/a3537>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

AZEVEDO, Cláudia. Urban Public Parks. *In*: KAPLAN, Leng et al. (Eds.) **Intergenerational Contact Zones: Place-based Strategies for Promoting Social Inclusion and Belonging**. New York: Routledge, 2020, p. 86-96.

BOONE, Christopher *et al.* Parks and people: An environmental justice inquiry in Baltimore, Maryland. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 99, n. 4, p. 767-787, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00045600903102949>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

BYRNE, Jason. When green is White: The cultural politics of race, nature and social exclusion in a Los Angeles urban national park. **Geoforum**, v. 43, n. 3, p. 595-611, 2012.

Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2011.10.002>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

CASTRO SEIXAS, Eunice; TOMÁS, Catarina; GIACCHETTA, Niccolò. Os Jardins/Parques Urbanos de Lisboa pelo Olhar de Adultos e pela Ação das Crianças. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 134-163, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6890>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

CASTRO SEIXAS, Eunice; GIACCHETTA, Niccolò. Direito das Crianças à Cidade e Resiliência Urbana em Tempos de Covid-19. In: Castro Seixas, E. (Org.) (2020). **Crianças na cidade em tempos de Covid-19: Reflexões a partir da investigação em espaços públicos no Porto e em Lisboa. Cadernos da Pandemia** (Vol. 6). Online publication. Porto: IS-UP. ISBN: 978-989-8969-67-5. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/131360/2/435046.pdf>

CHAWLA, Louise. Benefits of nature contact for children. **Journal of planning literature**, v. 30, n. 4, p. 433-452, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

CUNHA DIAS, Ricardo *et al.* Os espaços verdes e as preocupações com a sustentabilidade nos Planos Diretores Municipais de 3ª geração. **Cidades, Comunidades e Territórios**, n. 41, p. 44 – 70, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cidades/2738>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

EDWARDS, Nicole et al. Associations between park features and adolescent park use for physical activity. **Int J Behav Nutr Phys Act.**, n. 12, 21, p. 1-10, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0178-4>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

FABER TAYLOR, Andrea; KUO, Frances E.; Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. In: SPENCER, C; BLADES, M. (Eds), **Children and their environments: Learning, using and designing spaces** (pp. 124-140). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.

FERRÉ, Mireia Baylina; GUITART, Anna Ortiz; FERRET, Maria Prats. Children and playgrounds in Mediterranean cities, **Children's Geographies**, v. 4, n. 2, p. 173–183, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14733280600806999>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

FERREIRA; Manuela; SARMENTO; Manuel. Subjectividade e bem-estar das crianças: (In)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação: Revista Bilingue do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de S. Carlos**, v. 28, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/1982719919>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

FLOWERS, Elliott P., *et al.* Examining the features of parks that children visit during three stages of childhood. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 16, n. 9, 1658, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph16091658>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

FJØRTOFT, Ingunn. Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. **Children, Youth and Environments**, v. 14, n. 2, p. 21–44, 2004. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.2.0021>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

FOTEL, Trine. Marginalized or Empowered? Street Reclaiming Strategies and the situated politics of children's mobilities. **Geography Compass**, v. 3, n. 3, p. 1267-1280, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00235.x>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

FREEMAN, Claire; TRANTER, Paul. **Children and their urban environment: Changing worlds**. London: Routledge, 2011.

HART, Roger. **Children's experience of place**. New York: Irvington Press, 1978.

HART, Craig H.; SHEEHAN, Robert. Preschoolers' play behavior in outdoor environments: Effects on traditional and contemporary playgrounds. **American Educational Research Journal**, v. 23, n. 4, p. 668-678, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.3102%2F00028312023004668>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

HARVEY, David. From Managerialism to Entrepreneurialism: The Transformation in Urban Governance in Late Capitalism. **Geografiska Annaler: Series B, Human Geography**, v. 71, n. 1, p. 3-17, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/04353684.1989.11879583>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

HO, Ching-hua, *et al.* Gender and Ethnic Variations in Urban Park Preferences, Visitation, and Perceived Benefits. **Journal of Leisure Research**, v. 37, n. 3, p. 281-306, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00222216.2005.11950054>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

HONEY-ROSÉS, Jordi, *et al.* The impact of COVID-19 on public space: A Review of the Emerging Questions – design, perceptions and inequities. *Cities & Health, Special Issue COVID-19*, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23748834.2020.1780074>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

IVESON, Kurt. **Publics and the City**. Oxford and Malden, MA: Blackwell, 2007.

JANSSON, Märít. Children's perspectives on public playgrounds in two Swedish communities. **Children, Youth Environments**, v. 18, n. 2, p. 88-109, 2008. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0088>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

JANSSON, Märít. Attractive playgrounds: Some factors affecting user interest and visiting patterns. **Landscape Research**, n. 35, p. 63-81, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01426390903414950>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

JANSSON, Märít. Children's perspectives on playground use as basis for children's participation in local play space management. **Local Environment**, v. 20, n. 2, p. 165-179, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13549839.2013.857646>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

JENNINGS, Viniece; JOHNSON GAITHER, Cassandra; GRAGG, Richard Schulterbrandt. Promoting environmental justice through urban green space access: A synopsis. **Environmental Justice**, v. 5, n. 1, p. 1-7, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1089/env.2011.0007>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

JOHNSON-GAITHER, Cassandra. Latino park access: Examining environmental equity in a new destination county in the South. **Journal of Park and Recreation Administration**, v. 29, n. 4, p. 37-52, 2011. Disponível em:

https://www.srs.fs.usda.gov/pubs/ja/2011/ja_2011_gaither_002.pdf. Acesso em: 12 de abr. 2021.

KAPLAN, Leng *et al.* **Intergenerational Contact Zones: Place-based Strategies for Promoting Social Inclusion and Belonging**. New York: Routledge, 2020.

LEFEBVRE, Henri. **La Production de l'espace**. Paris: Editions Anthropos, 1974.

LEFEBVRE, Henri. **Writings on Cities**. Wiley-Blackwell, 1996.

LEVERETT, Stephen. Children's spaces. In: FOLEY, Pam; Leverett, Stephen (Eds.). **Children and young people's spaces: developing practice**. Houndsmills: Palgrave Macmillan, 2011, p. 9-24.

LIN, Brenda B., *et al.* Opportunity or orientation? Who uses urban parks and why. **PLoS one**, v. 9, n. 1, e87422, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087422>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

LISTERBORN, Carina. How public can public spaces be?. **City**, v. 9, n. 3, p. 381-388, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13604810500392688>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

LOUKAITOU-SIDERIS, Anastasia. Urban form and social context: Cultural differentiation in the meaning and uses of neighborhood parks. **Journal of Planning Education and Research**, v. 14, n. 2, p. 101-114, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0739456X9501400202>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

LOUKAITOU-SIDERIS, Anastasia, *et al.* Parks for an aging population: Needs and preferences of low-income seniors in Los Angeles. **Journal of the American Planning Association**, v. 82, n. 3, p. 236-251, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01944363.2016.1163238>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

LUCHS, Antje; FIKUS, Monika. A comparative study of active play on differently designed playgrounds. **Journal of Adventure Education & Outdoor Learning**, 2013, v. 13, n. 3, p. 206-222, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.778784>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

LYNCH, Kevin. (Ed.). **Growing up in cities: Studies of the spatial environment of adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa**. MIT press, 1977.

MALONE, Karen. Reconsidering children's encounters with nature and place using Posthumanism. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 32, n. 1, p. 42-56, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/ae.2015.48>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

MADDEN, David. Revisiting the end of public space: Assembling the public in an urban park. **City & Community**, v. 9, n. 2, p. 187-207, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/0739-456X.2010.01321.x>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

MARNE, Pauline. Whose public space was it anyway? Class, gender and ethnicity in the creation of the Sefton and Stanley Parks, Liverpool: 1858-1872. **Social & Cultural Geography**, v. 2, n. 4, p. 421-443, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14649360120092625>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

MATTHEWS, Hugh; LIMB, Melanie. Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. **Progress in human geography**, v. 23, n.1, p. 61-90, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/027030913299670961492>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

MITCHELL, Don. The End of Public Space? People's Park, Definitions of the Public, and Democracy. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 85, n. 1, p. 108–133, 1995. Disponível em: DOI: [10.1111/j.1467-8306.1995.tb01797.xa](https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1995.tb01797.xa). Acesso em: 12 de abr. 2021.

MITCHELL, Don. **The right to the city**. New York: Guilford Press, 2003.

MOORE, Robin C.; GOLTSMAN, Susan M.; IACOFANO, Daniel S. **Play for all guidelines: Planning, design and management of outdoor play settings for all children**. 2nd ed. Berkley, CA: MIG Communications, 1997.

MOORE, Robin C.; COSCO, Nilda G. **What Makes a Park Inclusive and Universally Designed?: A Multi-Method Approach**. Taylor & Francis: New York, NY, USA, 2007.

NETO, Carlos. **Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo**. Lisboa: Contraponto Editores, 2020.

NIJHOLT, Anton. Playable cities for children? *In*: Fukuda, S (Ed) **Advances in affective and pleasurable design**. Springer International Publishing, Cham, pp 14–20, 2019.

ONU. Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. **Assembleia Geral das Nações Unidas**, 1989.

ÖZGÜNER, Halil. Cultural Differences in Attitudes towards Urban Parks and Green Spaces, **Landscape Research**, v. 36, n. 5, p. 599-620, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01426397.2011.560474>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

PACINI-KETCHABAW, Veronica; TAYLOR, Affrica; BLAISE, Mindy. Decentring the Human in Multispecies Ethnographies. *In*: TAYLOR, Carol; HUGHES, Chritina. (Eds). **Posthuman Research Practices in Education**. London: Palgrave Macmillan, 2016, p. 149-167.

PIHLAJANIEMI, Henrika; LUUSUA, Aale. Playful and Playable Lighting in Smart Cities: Towards a Holistic Framework of Design. *In*: **Making Smart Cities More Playable**. Singapore: Springer, 2020. p. 149-177.

PINCETL, Stephanie; GEARIN, Elizabeth. The reinvention of public green space. **Urban geography**, v. 26, n. 5, p. 365-384, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.2747/0272-3638.26.5.365>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

PROSHANSKI, Harold; FABIAN, Abbe. The development of place identity in the child. *In*: C. S. WEINSTEIN, Carol; DAVID, Thomas. (Eds.), **Spaces for children**. New York: Plenum Press, 1987, p. 21-40.

RISHBETH, Clare. Ethnic minority groups and the design of public open space: an inclusive landscape?. **Landscape research**, v. 26, n. 4, p. 351-366, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01426390120090148>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

RODRIGUES, Júlia *et al.* The City and the Park in Times of Pandemic: Children's Practices in Public Spaces Before and After the Lockdown in Porto, Portugal. *In*: VAN MELIK, R.; FILION, P.; DOUCET, B. (Eds). **Global Reflections on COVID-19 and Urban Inequalities: Public Space and Mobility** (Volume 3). Bristol: Bristol University Press. Series of 4, 2021, p. 131-141.

SAEGERT, Susan; HART, Roger. The development of environmental competence in girls and boys. In A. SALTER, M. A, (Ed.), **Play: Anthropological perspectives**. New York: Leisure Press, 1978, p. 157-176.

SAMUELSSON, Karl *et al.* Urban nature as a source of resilience during social distancing amidst the coronavirus pandemic. OSF Preprint, April 17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31219/osf.io/3wx5a>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: Restrições e possibilidade. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>

SATTA, Caterina. (2015) A Proper Place for a Proper Childhood? Children's Spatiality in a Play Centre. *In*: HACKETT Abigail; PROCTER Lisa; SEYMOUR, Julie (eds). **Children's Spatialities. Studies in Childhood and Youth**. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 178-197.

SCHOLTEN, Henk. Geocraft as a means to support the development of smart cities, getting the people of the place involved-youth included. **Quality Innovation Prosperity**, v. 21, n. 1, p. 119-150, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12776/qip.v21i1.784>. Disponível em: Acesso em: 12 de abr. 2021.

SPYROU, Spyros. **Disclosing childhoods** - research and knowledge production for a critical childhood studies. London: Palgrave, MacMillan, 2018.

VALENTINE, Gill. Angels and devils: moral landscapes of childhood. **Environment and Planning D: Society and space**, v. 14, n. 5, p. 581-599, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1068%2Fd140581>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

VALENTINE, Gill. "Oh Yes I Can." "Oh no you can't": Children and parents' understandings of kids' competence to negotiate public space safely. **Antipode**, v. 29, n. 1, p. 65-89, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00035>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

VANDERBECK, Robert; WORTH, Nancy. **Intergenerational Space**. New York: Routledge, 2015.

VEITCH, Jenny; SALMON, Jo; BALL, Kylie. Children's perceptions of the use of public open spaces for active free-play. **Children's geographies**, v. 5, n. 4, p. 409-422, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14733280701631874>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

VENTER, Zander S. *et al.* Urban nature in a time of crisis: recreational use of green space increases during the COVID-19 outbreak in Oslo, Norway. **Environmental Research Letters**, v. 15, n.10, 104075, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1088/1748-9326/abb396>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

WARD, Jonathan S. *et al.* The impact of children's exposure to greenspace on physical activity, cognitive development, emotional wellbeing, and ability to appraise risk. **Health & Place**, n. 40, p. 44-50, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2016.04.015>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

WASHINGTON, Tracy L. *et al.* Fostering social sustainability through intergenerational engagement in Australian neighborhood parks. **Sustainability**, v. 11, n. 16, p. 4435, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su11164435>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

WENGER, Ines *et al.* Children's perceptions of playing on inclusive playgrounds: A qualitative study. **Scandinavian Journal of Occupational Therapy**, v. 28, n. 2, p. 136-146, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1810768>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

WOLCH, Jennifer; BYRNE, Jason; NEWELL, Joshua. Urban green space, public health, and environmental justice: The challenge of making cities 'just green enough'. **Landscape and urban planning**, n. 125, p. 234-244, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2014.01.017>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

WOOLLEY, Helen. Watch this space! Designing for children's play in public open spaces. **Geography Compass**, v. 2, n. 2, p. 495-512, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2008.00077.x>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

WOOLLEY, Helen; LOWE, Alison. Exploring the Relationship between Design Approach and Play Value of Outdoor Play Spaces. **Landscape Research**, v. 38, n. 1, p. 53-74, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01426397.2011.640432>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

ZEIHER, Helga. Shaping daily life in urban environments. *In*: CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (Eds.). **Children in the city: home, neighborhood and community**. London: Routledge Falmer, 2003, p.66-68.

DIÁLOGO 2 – (RE)PENSAR AS CIDADES PELAS LENTES DAS CRIANÇAS

Rita Campos

AS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS

Os dados demográficos têm mostrado uma crescente tendência para a urbanização da população humana (e.g. UNITED NATIONS, 2018). As cidades surgem, assim, como um espaço de análise a partir de múltiplas perspectivas, nas suas transformações e adaptações. E os seus habitantes como agentes desses processos dinâmicos, com responsabilidade de serem envolvidos no planeamento e desenvolvimento urbano. Na sua qualidade de habitantes das cidades, as crianças deveriam ser igualmente consideradas nestes processos. No entanto, levanta-se a questão: as cidades são das crianças ou são apenas para as crianças?; e serão mesmo para as crianças? Importa, então, perceber a relação entre crianças e o espaço urbano. Perceber, sobretudo, como estes espaços estão ou não pensados para as crianças; se estes espaços são ou não das crianças. Perceber, no fundo, se ou como as crianças foram envolvidas no seu planeamento e manutenção, e como podemos criar lugares de escuta e diálogo para que as cidades se estabeleçam como espaços das crianças. Ou seja, como espaços que, reconhecendo a agência das crianças, se criam, gerem e transformam também através da sua efectiva participação e envolvimento.

Castro Seixas, Tomás e Giacchetta (2022) trazem-nos uma reflexão sobre esta relação criança-espaço urbano a partir de estudos de caso centrados na dimensão do brincar ao ar livre, tomando como exemplo alguns parques urbanos de Lisboa. Com base num levantamento etnográfico da forma como crianças e acompanhantes adultos se relacionam com os diferentes espaços e estruturas destes parques, as/o autor/as apresentam um conjunto de proposições que salientam a influência de concepções da infância dominadas por imagens que reforçam a invisibilidade das crianças no espaço público. A materialidade destes espaços contribui, assim, para uma imagem da infância domesticada e disciplinada, normalizada para um conjunto de categorias como a idade, classe social, etnia ou deficiência, excluída pelo mesmo conjunto de categorias, sem voz ou competências para intervir no espaço público; infâncias controladas e isoladas de interações diversas (intra e intergeracionais, inter-espécies) (CASTRO SEIXAS; TOMÁS; GIACCHETTA, 2022). Nas

idades, a autonomia das crianças aparece fortemente restringida pelas percepções de perigo sentidas pelas pessoas adultas responsáveis, quer em relação à materialidade dos espaços, à sua geografia, às pessoas que os frequentam ou ao tipo e abundância dos elementos naturais (CASTRO SEIXAS; TOMÁS; GIACCHETTA, 2022; HAND et al., 2017; McCUNN, 2020).

Este conjunto de resultados permite perceber que as cidades não são das crianças na medida em que ainda não existem mecanismos que permitam que as crianças sejam consideradas agentes activos com direito a ser ouvidas e a participar no desenho, implementação e manutenção de espaços urbanos, incluindo aqueles que, *a priori*, as terão como principais destinatárias, como os parques infantis. E também não são inteiramente para as crianças, pois a sua exclusão dos procedimentos que levam ao planeamento e criação dos diferentes espaços públicos urbanos desencadeia outros processos de exclusão, como os identificados acima.

Nestes espaços urbanos, os espaços verdes assumem particular importância. De facto, na literatura científica encontramos um número significativo de evidências sobre os benefícios do contacto regular com espaços verdes urbanos na promoção da saúde, do bem-estar e da justiça social (JENNINGS *et al.*, 2017; KEUNE *et al.*, 2013; revisto e.g. CAMPOS, 2019; PUTRA *et al.*, 2021; REYES-RIVEROS *et al.*, 2021). No que se refere à presença/ausência de elementos naturais, a valorização e a afiliação para com espaços biodiversos por parte de adultos e crianças tem sido amplamente reportada, e as observações recentes em parques públicos da cidade de Lisboa confirmam esta preferência (CASTRO SEIXAS; TOMÁS; GIACCHETTA, 2022), embora muitas vezes esta preferência esteja condicionada a espaços com uma biodiversidade ordenada e domesticada (HAND *et al.*, 2017). Apesar disso, o acesso a parques naturais e o contacto com as diferentes formas de vida não-humanas, principalmente pelas crianças, tem vindo a ser restringido com a crescente urbanização da população e a redução dos tempos de aprendizagem e lazer ao ar livre (CLEMENTS, 2004; LOUV, 2005; NETO, 2020; SAMBORSKI, 2010). A pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios a esta realidade. Se, por um lado, colocou novas barreiras a estes contactos, também reforçou a importância do tempo passado no exterior, e do contacto regular com a natureza. Em diferentes partes do globo, estudos realizados durante e após os confinamentos das populações começam a mostrar os benefícios para a saúde física e mental proporcionados pela experiência do contacto com a natureza, a prática de actividades ao ar livre e o uso de parques e espaços verdes urbanos durante este momento de crise pandémica (e.g. KLEINSCHROTH; KOWARIK, 2020; McCUNN, 2020;

RIBEIRO *et al.*, 2021; SOGA *et al.*, 2021). No seu conjunto, os estudos que procuram compreender a relação entre crianças e o uso dos espaços públicos (verdes) urbanos chamam a atenção para a grande influência de constrangimentos sociais na sua vivência da cidade, nomeadamente aqueles que limitam a sua independência e mobilidade (e.g. CASTRO SEIXAS; TOMÁS; GIACCHETTA, 2022).

CRIANÇAS, NATUREZA E ESPAÇOS VERDES URBANOS: A HIPÓTESE DA BIOFILIA

Em 1984, o biólogo Edward O. Wilson propôs uma hipótese que se baseava na ideia de que, ao longo da sua história evolutiva, os humanos desenvolveram uma afeição particular pelo mundo natural, pois apenas uma pequena e ainda muito recente parte da nossa evolução ocorreu em ambientes urbanizados (WILSON, 1984). Deste modo, a Hipótese da Biofilia defende que a nossa conexão com as restantes formas de vida e com a natureza é inata, emocional e geneticamente pré-determinada e por isso procuramos manter este vínculo (KELLERT; WILSON, 1993; WILSON, 1984). Ou seja, de acordo com esta hipótese, a população humana não está ainda adaptada ao viver urbano, pelo que se prevê que as e os habitantes das cidades procurem activamente espaços biodiversos. Apesar de não ser uma hipótese consensual (e.g. JOYE; DE BLOCK, 2011), tem como vantagem avançar um quadro interdisciplinar que permite ajudar a criar uma visão comum e uma maior compreensão sobre os vários benefícios que os espaços verdes urbanos oferecem para a vida na cidade. Esta hipótese tem sido usada para interpretar resultados de análises centradas na afiliação humana com a natureza, os impactos da natureza na vida humana e as relações entre humanos e ambientes construídos (revisto, e.g., em BARBIERO; BERTO, 2021; KAHN, 1997). No que se refere às crianças, em particular, embora expressem comportamentos, atitudes e emoções que suportam a sua biofilia inata (KAHN, 1997; KEITH *et al.*, 2021), alguns estudos têm vindo a demonstrar que esta afiliação com a natureza se tem vindo a perder, ou que aparenta não ser inata mas antes aprendida (CAMPOS, 2022; HAND *et al.*, 2017).

A adaptação das crianças ao espaço urbano construído, sem expressar preferências por espaços urbanos biodiversos, pode ser uma consequência da diminuição do tempo que as crianças passam ao ar livre e em contacto com a natureza (CLEMETS, 2004; LOUV, 2005; NETO, 2020). Embora estes resultados, em parte contraditórios, levantem algumas preocupações relativamente aos impactos negativos no desenvolvimento, saúde e bem-estar

das crianças, têm também implicações na redução da sua ligação à biodiversidade e ao ambiente e, potencialmente, na manifestação de atitudes de protecção da biodiversidade (CLEMENTS, 2004; DUTCHER *et al.*, 2007). No entanto, apesar da aparente desconexão com a natureza, a biodiversidade urbana parece despertar nas crianças memórias positivas, interesse e curiosidade por questões relacionadas com o meio ambiente, e o debate sobre os benefícios da biodiversidade urbana leva a uma concepção de cidade mais verde (CAMPOS, 2022). Estes resultados corroboram a necessidade de estimular a potencial afiliação inata das crianças com a natureza através de um conjunto de medidas como programas de consciencialização, introdução da componente ambiental na educação ou o planeamento de escolas e outros espaços públicos urbanos que facilite um contacto precoce e regular das crianças com a natureza (BARBIERO; BERTO, 2021; COHEN; HORM-WINGERG, 1993; HAND *et al.*, 2017; KEITH *et al.*, 2021; McCUNN *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida na cidade alterou os nossos padrões de contacto com as restantes formas de vida e o mundo natural. As crianças são particularmente afectada por esta crescente desconexão com a natureza, por uma redução do tempo passado ao ar livre que vem sendo notada nos últimos anos (e.g. LOUV, 2005; NETO, 2020). Independentemente do maior ou menor consenso em torno da noção de uma biofilia inata, esta desconexão afecta negativamente as crianças em várias dimensões, como a saúde física e mental, a sua predisposição para comportamentos cooperativos e pró-sociais, o desenvolvimento da sua autonomia, criatividade e curiosidade (KAHN, 1997; McCUNN, 2020; PUTRA *et al.*, 2021), e tem vindo a ser associada com uma menor predisposição para manifestar comportamentos pró-ambientais (BARBIERO; BERTO, 2021; HAND *et al.*, 2017). Considerando os múltiplos benefícios conferidos pelo uso regular de espaços verdes urbanos para a saúde física e mental, bem-estar e desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, a sua biofilia deverá ser estimulada através de oportunidades regulares e continuadas de brincar, aprender e passar tempo em espaços biodiversos. Parte desse estímulo deverá considerar a efectiva participação das crianças no desenho e implementação dessas oportunidades, reconhecendo-lhes competências e capacidades para expressar as suas preferências, vontades e conhecimentos.

A consideração das crianças enquanto sujeitos políticos que devem ser ouvidas e incluídas nas questões que lhes dizem respeito tem sido defendida na literatura científica nos últimos anos, e a defesa dos interesses das crianças tenderá a ser facilitada através de abordagens assentes na comunicação entre diferentes actores (ver, e.g., CASTRO SEIXAS; TOMÁS; GIACCHETTA, 2022). Estes espaços de diálogo permitirão não apenas incluir as crianças no planeamento urbano mas também perceber como as suas preferências podem desafiar o conhecimento científico sobre a relação entre espaços verdes urbanos, saúde, bem-estar e justiça social (CAMPOS, 2022), levando-nos a (re)pensar as cidades pelas lentes das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBIERO, Giuseppe; BERTO, Rita. Biophilia as evolutionary adaptation: An onto- and phylogenetic framework for biophilic design. **Frontiers in Psychology**, 2021, v. 12, p. 700709. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700709>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

CAMPOS, Rita. Participação pública na tomada de decisões políticas sobre desenvolvimento sustentável e saúde pública - uma proposta de investigação e disseminação. **CEScontexto**, v. 25, p. 33-47, 2019. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/index.php?id=26353>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

CAMPOS, Rita. Including younger children in science-related issues using participatory and collaborative strategies: a pilot project on urban biodiversity. **JCOM**, 2022, v.21, n. 2, p. N07. Disponível em: <https://doi.org/10.22323/2.21020807>. Acesso em 28 de Mar. 2022.

CASTRO SEIXAS, Eunice; TOMÁS, Catarina; GIACCHETTA, Niccolò. A Produção Social da Infância nos Parques Urbanos de Lisboa. In: GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; CASTRO SEIXAS, Eunice; TOMÁS, Catarina (Eds.) *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*. São Paulo: Portal de Livros Abertos da Universidade de São Paulo, 2022, p. 64-86.

CLEMENTS, Rhonda. An investigation of the status of outdoor play. **Contemporary Issues in Early Childhood**, 2004, v. 5, n. 1, p. 68-80. Disponível em: <https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

COHEN, Stewart; HORM-WINGERG, Diane. Children and the environment: ecological awareness among preschool children. **Environment and Behavior**, 1993, v. 25, p. 103-120. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013916593251005>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

DUTCHER, Daniel D. *et al.* Connectivity with nature as a measure of environmental values. **Environment and Behavior**, 2007, v. 39, p. 474-493. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013916506298794>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

HAND, Kathryn. L. *et al.* The importance of urban gardens in supporting children's biophilia. **Proceedings of the National Academy of Sciences** 2017, v. 114, n. 2, p. 274-279. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.1609588114>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

JENNINGS, Viniece *et al.* Emerging issues in urban ecology: Implications for research, social justice, human health, and well-being. **Population and Environment**, 2017, v. 39, n. 1, p. 69-86. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11111-017-0276-0>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

JOYE, Yannick; DE BLOCK, Andreas. "Nature and I are two": A critical examination of the biophilia hypothesis. **Environmental Values**, 2011, v. 20, n. 2, p. 189-215. Disponível em: <https://doi.org/10.3197/096327111X12997574391724>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

KAHN, Peter H. Developmental psychology and the Biophilia Hypothesis: children's affiliation with nature. **Developmental Review**, 1997, v. 17, n. 1, p. 1-61. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/drev.1996.0430>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

KEITH, Ryan J. *et al.* Urban children's connections to nature and environmental behaviors differ with age and gender. **PLoS ONE**, 2021, v. 16, n. 7, p. e0255421. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255421>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

KELLERT, Stephen R.; Wilson, Edward O., eds. **The Biophilia Hypothesis**. Washington, D.C.: Island Press, 1993.

KEUNE, Hans *et al.* Science-policy challenges for biodiversity, public health and urbanization: examples from Belgium. **Environmental Research Letters**, 2013, v. 8, n. 2, p. 025015. Disponível em: <https://doi.org/10.1088/1748-9326/8/2/025015>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

KLEINSCHROTH, Fritz; KOWARIK, Ingo. COVID-19 crisis demonstrates the urgent need for urban greenspaces. **Frontiers in Ecology and the Environment**, 2020, v. 18, n. 6, p. 318-319. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/fec.2230>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

LOUV, Richard. **The last child in the woods: saving our children from nature deficit disorder**. Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2005.

MCCUNN, Lindsay J. The importance of nature to city living during the COVID-19 pandemic: considerations and goals from environmental psychology. **Cities & Health**, 2020, p. 1-4. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23748834.2020.1795385>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

NETO, Carlos. **Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo**. Lisboa: Contraponto Editores, 2020.

PUTRA, I. Gusti Ngurah Edi *et al.* Association between green space quality and prosocial behaviour: a 10-year multilevel longitudinal analysis of Australian children. **Environmental Research**, 2021, v. 196, Article 110334. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.envres.2020.110334>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

REYES-RIVEROS, Rosa *et al.* Linking Public Urban Green Spaces and Human Well-Being: A Systematic Review. **Urban Forestry & Urban Greening**, 2021, Article 127105. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2021.127105>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

RIBEIRO, Ana Isabel *et al.* Exposure to nature and mental health outcomes during COVID-19 lockdown: a comparison between Portugal and Spain. **Environment International**, 2021, v. 154, p. 106664. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.106664>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

SAMBORSKI, Sylvia. Biodiverse or barren school grounds: their Effect on children. **Children, Youth and Environments**, 2010, v. 20, n. 2, p. 67-115. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.20.2.0067>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

SOGA, Masashi *et al.* Impacts of the COVID-19 pandemic on human–nature interactions: pathways, evidence and implications. **People and Nature**, 2021, v. 3, n. 3, p. 518-527. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pan3.10201>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

UNITED NATIONS, Department of Economic and Social Affairs (2018). World Urbanization Prospects. 2018 Revision. Disponível em: <https://population.un.org/wup/Publications/Files/WUP2018-Report.pdf>. Acesso em 18 de Nov. 2021.

WILSON, Edward O. **Biophilia**. Harvard University Press, Massachusetts, 1984.

CAPÍTULO 3 – CRIANÇAS TAMBÉM HABITAM CIDADES: REALIDADES INVISÍVEIS; DIREITOS, INVENÇÕES E INVERSÕES POSSÍVEIS

Maria Walburga dos Santos

1. INVENÇÕES HUMANAS – CIDADES E MURALHAS

No esteio das invenções humanas estão conceitos como infância, espaço, cidade e vida. E junto às invenções, há as inversões. Ideias, conceitos e construções fazem parte do acervo que constitui a noção de humanidade que conhecemos hoje. Construimos o mundo que conhecemos com suas possibilidades e infortúnios, em ordem concreta e imaterial, alheios a outros viventes não humanos sobre o planeta e às manifestações da Terra, outro ser vivo. Colocamo-nos nesse lugar de destaque transitando como criadores e criaturas. Criadores do que transformamos a partir das mãos e do pensamento: um mundo artificialmente construído que nos abriga e incorre em desigualdades várias. E não paramos de inventar e reinventar a história e a própria existência, não raro, recorrendo a ações e métodos destrutivos, de desconsideração e desprezo pela própria vida. Estamos no século XXI do calendário gregoriano, marco que delimita as duas ideias centrais dessa escrita: a infância e a cidade.

Nesta composição, a organização textual se dispõe em três momentos. O primeiro reflete brevemente a respeito dos conceitos de infância (de ordem subjetiva das ideias humanas) e cidade (embora em muitos casos com definição de ordem subjetiva, manifestasse no campo da concretude das realizações humanas). O segundo traz à cena crianças – essas concretas – no exercício de experimentar suas infâncias nos espaços que habitam. O terceiro momento caracteriza-se pela apresentação e reflexão em torno de casos¹⁴ vividos por crianças em cidades ou a seu redor, envolvendo quatro situações distintas. Para finalizar, há considerações em torno das proposições apresentadas no exercício de pensar as significações e participar da vida nesse ínterim, entre o criar e o ser criado/criatura, sua relação com a Educação e o direito ao pensar, falar, agir, e construir os espaços que nos circundam, que nos afetam e são afetados por nossas escolhas, pensamentos, ações, omissões e resistências.

¹⁴ Casos divulgados pela imprensa ou em pesquisas e não devem ser compreendidos no sentido de “estudos de caso”, conforme metodologia de pesquisa. Embora haja situações explicitadas em estudos acadêmicos, tais casos na construção desse trabalho são tidos como relatos que sustentam o ensaio.

Enfim, pelo que nos deixamos transformar e pelo que transformamos como humanidade. Em termos de metodologia, valemo-nos de breve pesquisa bibliográfica para ancorar os conceitos e relatos apresentados.

Vale notar que esse texto é um exercício livre de escrita em torno do tema da obra que o contém: “O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal”, não havendo qualquer pretensão em aprofundar ou fixar ideias em torno dos temas apresentados. É, outrossim, um convite para movimentar conceitos de campos distintos do conhecimento, como a História, a Literatura e a Educação, e para que ao observarmos, pensarmos e vivermos nas cidades, possamos imaginá-las, criá-las e – por que não? – reinventá-las e reorganizá-las de modo que possamos, mesmo experimentalmente, relacioná-las à infância, às crianças, a suas culturas e a sua vontade de saber a respeito do mundo como direito a ser vivido por todas as pessoas – desde bem pequenas, bebês, no exercício da convivência, zelando pelas sempre necessárias justiça social e democracia.

2. CRIANÇAS E CIDADES: ENTRE INVENÇÕES E INVERSÕES

O que é a infância¹⁵? O que é uma cidade? O que é uma criança na cidade? E muitas crianças na cidade? O que significa? O objetivo não é tratar das dicotomias ou comparações entre a vida em centros urbanos e fora deles. Via de regra, em nossa contemporaneidade, espaços urbanos são definidos como cidades, em suas dimensões centrais e periféricas, e outras formas de habitar e ocupar o espaço, são chamadas comumente de campo ou zona rural. Optamos por apresentar brevemente noções do conceito de cidade em espaços tempos diferentes e distanciados, com amparo em referências historiográficas e geográficas para, em seguida, pensar a vida das crianças e a existência da infância nesses espaços na contemporaneidade.

Primeiro, é preciso tratar da infância, pois, como escreve Walter Omar Kohan (2009): “A infância também tem a ver com revisitar certos lugares como se fosse a primeira vez.” (KOHAN, 2009, p. 40). Se a humanidade existe tal qual a concebemos – ou seja – com os pensamentos, ações, construções e imaginação da espécie classificada como “homo sapiens sapiens”, e se é um fato que esse grupo gera, cria novos seres (bebês), é possível inferir que,

¹⁵ Optamos por usar a expressão infância, compreendendo o conceito de acordo com o descrito Gabriela Tebet e Anete Abramowicz: “as crianças como agentes nas relações sociais e a infância como grupo social fundamentalmente implicado nos processos sociais relacionais” (TEBET, ABRAMOWICZ; 2016, p. 147). Vale a menção que em alguns pontos usaremos a palavra infâncias, denotando a pluralidade dos contextos em que as crianças estão inseridas.

a partir do nosso nascimento, somos esses “sapiens-sapiens”, em outras palavras, somos sujeitos históricos, sociais e culturais, dispostos e dispersos pelo mundo, atuando nele e dele recebendo e ressignificando ações e influências. Nesse ponto de vista, as crianças são pessoas, pensam e interagem com o mundo animado e inanimado desde o primeiro momento que estão à luz, fora do ventre materno. A possibilidade de aprender e interagir coloca-nos face à nossa potência criativa (o pensamento, o devir) que nos confere ação sobre o mundo, enquanto recebemos informações, interrogamos, transformamos ou obedecemos a esse mesmo plano. A não-oralidade, o não-falar, é característica desse processo, nos primeiros ensaios de existir das crianças, ainda bebês.

A palavra infância, etimologicamente originária do latim *infantia*, tem como radical o “*fanl*”, falar. O prefixo *in*, de negação, sugere a “incapacidade de”, ao pé da letra, admite três significados: “1. Incapacidade de falar; mudez; 2. Dificuldade de expressão, falta de eloquência; 3. Infância; meninice, novidade; estado do que é novo ou recente” (TORRINHA, 1937, p. 419). Incapacidade como em *incompleto, infortúnio, incerto, infeliz*. O infante, a infância, a criança, seria o ser incapaz de se comunicar nos mesmos padrões de um adulto, ou seja, dentro dos modos da comunicação oralizada: padronizada, organizada e transmitida por sua ascendência. Compreendemos, no entanto, que a fala não é forma universal de linguagem e comunicação. Desde que a vida humana vem se constituindo e modificando no planeta, os seres que hoje chamamos de bebês e crianças realizam formas que compreendem intenção e esforço de comunicação e ação, independentemente da linguagem oralizada, ou seja, com choro, risos, gestos, torções, caretas, ou melhor, com o corpo inteiro: suas dores, alegrias, conquistas, desejos, preferências e compreensão sobre e com o mundo em que se inserem e onde agem em que “culturas emergem, criam-se e recriam-se entre desenhos, danças, sons, pinturas, cantos, movimentos (...) em que ideias densas materializam-se em criações abrangentes, inventivas, motivadoras”, conforme demonstram Mônica Appezzato Pinazza e Marcia Gobbi (2014, p. 22). Pensando nisso, outros prefixos *in* conversam animadamente com a *infância: invenção, interação, intensidade, interesse, intenção*.

Em boa parte de situações vividas com crianças, as pessoas adultas ignoram ou diminuem a infância, as crianças e seus contextos, impedindo ou considerando irrelevante sua atuação, pensamentos ou participação. Crianças podem ser invisíveis e a infância, em sua etimologia, conforme Anete Abramowicz “designa uma negatividade, uma falta, [...] tudo que se passa como antítese da humanidade verdadeira: a animalidade, a selvageria, a morte (preferível à infância, em Santo Agostinho), a doença (Aristóteles), a loucura (Platão).” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 21).

Para as crianças, não é possível compreender ou contestar as classificações das visões adultocêntricas como as descritas pela autora, com argumentos linguísticos, filosóficos ou sociológicos, afinal, as crianças estão apenas *sendo*, vivendo e experimentando a partir das situações e dos espaços em que são inseridas. Crianças habitam o tempo presente, o agora, muito embora estejam circunscritas em um passado, em uma história, que lhes confere acesso, saberes e experiências relacionados às marcas sociais da diferença. Elas continuam, com o passar dos tempos, a nos provocar, a reivindicar seus espaços, a teimar em demonstrar sua existência, suas necessidades e sua presença. Ao adulto cabe a opção de trazê-las à cena, participar de suas vidas e descobertas ou, em movimento contrário, interpretá-las, subestimá-las, superestimá-las ou ignorá-las.

O que temos como registros, nas mais variados campos (história, arte, sociologia, geografia, literatura, medicina, dentre outros, com grande destaque à pedagogia) reflete com frequência o exercício de colonização das crianças, da infância, na relação com o mundo adulto que se pauta por paradigmas de aspirações quase sempre maniqueístas em que a criança precisa ser domada, controlada, “educada”: o adulto sabe, a criança não sabe; o adulto fala, a criança não; o adulto ordena, a criança obedece etc., etc. . Esse processo de colonização adultocêntrica sobre as crianças extrai delas, nas palavras de Flavio Santiago (2015),

suas linguagens e as condicionam a assumir somente a oralidade como um meio de comunicação com o mundo, também constrói padrões do que sejam a imaginação, o desejo e o modo que meninos e meninas pequeninhos/as devem se relacionar com o mundo. Através desse processo, as diferenças singulares produzidas pelas múltiplas linguagens infantis são anuladas, criando um imaginário de uma língua única e homogênea para a comunicação. (SANTIAGO, 2015, p. 148).

A criança, em seus anseios, questionamentos, compreensão e expressão do mundo que a cerca, nos coloca em contato com o que criamos e veiculamos como humanidade – subjetiva e objetivamente – e, nesse movimento, nos deparamos com racismo, preconceito, morte, violência, exploração, pobreza, futilidades e outras vicissitudes. As crianças apontam constantemente o que a sociedade adulta insiste em camuflar: suas mazelas, inconsistências e mecanismos de dominação e exploração.

Os estudos da infância e os estudos da criança têm colaborado com o pensar e conhecer, na atualidade, uma série de registros e reflexões que buscam conhecer, registrar e compreender as crianças em espaços, tempos e experiências várias. Tais estudos estão presentes em várias áreas, acolhendo interfaces e questionamentos em torno da vida das

crianças e de suas experiências de infância. As pesquisadoras Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Cristina Coll Delgado e Catarina Tomás (2016) assim definem

Os Estudos da Infância e os Estudos da Criança são compreendidos como campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou os atributos da infância nos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida, embora saibamos que estas etapas não são estáveis e suas representações mudam no tempo e no espaço. Como todos os campos interdisciplinares, os Estudos da Infância (conceitual) e os Estudos da Criança (aqui e agora) compartilham um mesmo objeto de estudos, porém vistos por perspectivas muito diferenciadas. (BARBOSA, DELGADO, TOMÁS, 2016, p.107).

A criança vive a infância onde está inserida, da forma que lhe é apresentada e lhe é possível, uma vez que suas primeiras experiências, em princípio, são pautadas pelas escolhas das pessoas adultas que dela cuidam e educam¹⁶, sendo a ideia de infância uma construção social, que, como defende Régine Sirota, “depende ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual.” (2001, p. 10). Essa criança é atravessada pelos contextos históricos e sociais que atualmente compreendemos como marcas da diferença (gênero, raça, etnia, classe social, religião, geografia, dentre outras) e ocupa a tempos e espaços vários. Essa forma de ocupação coloca as crianças na História, na Geografia, no mundo, como sujeitos, partícipes, mesmo que suas proposições sejam descartadas pela maioria e seus pensamentos pouco explicitados. No campo teórico da Geografia da Infância, por exemplo, de acordo com Jader Janer Moreira Lopes, reconhece-se que as crianças possuem “linguagem espacial própria, uma memória espacial, uma vivência espacial, que difere da vivência dos adultos, mas são contextualizadas em seu meio e em constante unidade e interface com a sociedade e cultura”. (LOPES, 2018, p. 124).

Ao considerarmos os estudos da infância e das crianças, aproximamo-nos e interessamo-nos por essa vivência espacial que difere da experiência dos adultos, mesmo habitando o mesmo tempo e espaço físicos, afinal, como escreve Jorge Larossa “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca” (LAROSSA, 2021, p.18). E o que passa com as crianças não é o que passa com as pessoas adultas, em termos de experiência. Com essa compreensão revisitamos noções e construções em torno dos conceitos de cidade.

¹⁶ Uma breve observação a respeito do educar/cuidar e a linha tênue entre cuidar e o conceito de colonizar a infância acima exposto. As crianças, como também as pessoas adultas, carecem de cuidado para que estejam da forma mais próxima possível da inteireza nesse mundo, ou seja, o cuidar relaciona-se com o existir e as potências que podem advir dessa real e concreta existência (suas experiências e realizações). A colonização, no entanto, nega a existência e impõe modelos, ideias, relações. O cuidado afeta a nós mesmos e às crianças, permitindo conhecer, expressar, inventar e estar no mundo.

3. ENTRE CIDADES INVISÍVEIS E IDEALIZADAS

Quem viaja sem saber o que esperar da cidade que encontrará ao final do caminho, pergunta-se como será o palácio real, a caserna, o moinho, o teatro, o bazar. Em cada cidade do império, os edifícios são diferentes e dispostos de maneiras diversas: mas assim que o estrangeiro chega à cidade desconhecida e lança o olhar em meio às cúpulas de pagode e claraboias e celeiros, seguindo o traçado de canais, hortos, depósitos de lixo, logo distingue quais são os palácios dos príncipes, quais são os templos dos grandes sacerdotes, a taberna, a prisão, a zona. Assim – dizem alguns – confirma-se a hipótese de cada pessoa tem em mente uma cidade feita exclusivamente de diferenças, uma cidade sem figuras e sem forma, preenchida pelas cidades particulares. (CALVINO, 2002 p. 34).

A descrição acima refere-se à cidade de Zoé, onde, paradoxalmente, a narrativa não se encaixa. Nessa breve descrição, Zoé constitui-se num espaço onde os pontos da cidade são indistintos e confunde a mente de habitantes e viajantes. Não há marcadores arquitetônicos ou referências, pois, em qualquer lugar, se pode, de forma alternada “dormir, fabricar ferramentas, acumular moedas de ouro, consultar oráculos” (CALVINO, 2002, p. 34), inferindo o narrador que “se a existência em todos os momentos é única, a cidade de Zoé é o lugar da existência indivisível”.

No exemplo citado do texto de Calvino, a cidade ganha sentido diferente e mais amplo do que costumamos observar geograficamente, pois incorpora – além das construções – fazeres e símbolos, tendo ora figuras e formas definidas, onde cada um, na miríade que compõe a cidade, habita com uma experiência diferente, ora mesclando ações e espaços não delimitados, reaproveitados, reorganizados, reestruturados, abarcando funções e atos diversos do motivo de sua origem, em que tudo é uma coisa só, indivisível e amorfa. Como se trata de ficção, serve, no desenvolvimento desse trabalho, como inferência para pensar que a cidade admite vários conceitos, que ultrapassam as linhas fronteiriças de mapas de divisão política ou de costumes e línguas, sendo também um porto de encontro, de trocas, uma simbologia da complexidade da ação humana em permanente mutação, transformação. Aliás, não por acaso, a descrição de Zoé, em “As cidades invisíveis”, é feita sob o título de “As cidades e os símbolos”.

No final do século IV a.C., afirmava Aristóteles que “a pólis é uma multidão de cidadãos”. Aprendemos no ocidente¹⁷ que nosso conceito de cidade vem dessa ideia, em que a *ágora*, seja como praça pública, seja como espaço de discussão e decisões, assembleias,

¹⁷ Em tempo, apontamos que há outras formas de organização social primada em diversas maneiras de compreender a vida e a humanidade, tais como apontam as sociedades dos vários povos indígenas e africanas.

figurava como o lugar onde cidadãos, incluindo filósofos, legislavam e geriam a *pólis*, enquanto cidade-estado. E quem eram os cidadãos do mundo clássico, de Atenas, mais precisamente? Não eram todas as pessoas. Crianças, estrangeiros, escravizados e mulheres também compunham a cena ateniense, seja em casa, nos mercados, minas ou ainda nos campos, mas não participavam da *pólis*. Esse era o lugar do cidadão político (*polites*) da chamada democracia ateniense: o homem adulto, com posses e conhecimentos, que podia legislar. Ao citar o historiador Mogens Herman Hansen, Fábio Augusto Morales Soares (2009) aponta que *pólis* é um termo polissêmico, podendo ser compreendido como “muralha” ou “povo”, todavia, dois significados sobressaem no denominado período clássico: núcleo urbano ou Estado, ou seja:

Concebida como uma comunidade social e econômica, a *pólis* (no sentido de núcleo urbano, ou algumas vezes, núcleo urbano mais território) compreende cidadãos, estrangeiros e escravos de ambos os sexos e todas as idades, e o “átomo” da *pólis* como era a moradia (*oikia* ou *oiko*). Concebida como uma comunidade política, a *pólis* compreende os cidadãos adultos homens, por exclusão das mulheres, estrangeiros e escravos, e o “átomo” era o cidadão (*polites*). As duas visões complementares da *pólis* correspondem aos dois sentidos diferentes nos quais a palavra é usada, (a) núcleo urbano e (b) Estado. (HANSEN, citado por SOARES, 2009, p. 187).

Compreendida essa definição, questiona-se: e as crianças? Essas estavam entre os não-cidadãos. Não se pretende aqui escrever a respeito da infância na antiguidade; todavia compartilhamos reflexões encontradas nos pensamentos de Platão, e apresentadas em estudo realizado por Gilda Naécia Maciel de Barros (2009), a partir do texto “As Leis”¹⁸¹⁹. Nesse documento platônico, há o sentido da *pólis* integrada ao universo e “o indivíduo como parte da *pólis*” (BARROS, 2009, p. 53). A formação do homem completo e não unilateral é a tese que Platão defende em seus manuscritos, criticando Esparta²⁰ e Creta: “a educação deve buscar o aperfeiçoamento humano por inteiro; ao contrário configura apenas certa forma de adestramento. É o caso de Esparta, que reduz todo o valor à coragem guerreira.” (BARROS, 2009, p. 54).

¹⁸ Trata-se da obra: Hansen, M.H. **The athenian democracy in the age Demosthenes: structure, principles and ideology**. Oxford/Cambridge, Blackwell, 1991. (conforme Soares, 2009).

¹⁹ *As Leis* compõe a tríade de diálogos de Platão referentes ao seu pensamento em relação à política (*A República*, *O Político*, e *As Leis*). Sua publicação ocorreu em 437 a.C.

²⁰ Na antiguidade romana, em termos jurídicos, a criança estava na mesma condição de escravos ou animais domésticos, sob o regimento do *pater familiae*, de modo que o pai, o senhor, dispõe de sua vida e sua sorte, concedendo-lhe a chance de viver, ser vendida como escrava ou participar da família “num mundo onde a crueldade e o desprezo da criança eram a regra.” (FERNANDES, 2004, p. 23 e 24).

A expressão “formação do homem completo”²¹ (ou “integral”), que nossos documentos e intenções pedagógicas tanto apregoam, já ressoava na antiguidade, nas invenções de Platão. É curiosa a sua permanência, com variações, tendo em vista nosso distanciamento temporal daquela sociedade. Vale frisar que a referência se faz ao uso da expressão e não há comparação entre esse passado longínquo e a contemporaneidade. Dando continuidade à reflexão, de acordo com Barros (2009), em Platão, temos a proposição de que esse homem completo é formado na *pólis*, em sua fundação e em seus espaços delimitados, onde o legislador, em atenção aos limites humanos, estabelecerá dois programas distintos de formação: um popular, para a maioria; outro mais restrito, considerado avançado e para poucos (os líderes). Assim, em *As Leis*, é papel do legislador, após a delimitação da terra onde se erguerá a cidade, distribuir o território e a sua organização “política, social e religiosa e, sobretudo, os espaços educativos. Mais precisamente, os espaços físicos da educação.” (BARROS, 2009, p. 55).

A *pólis* pensada por Platão traz outros termos que nos soam como familiares. Há menções e definições, entre os espaços educativos, do que fazer e como criar as crianças, inclusive considerando a classificação etária até seis anos e depois dessa idade, tal qual segue:

Até três, quatro, cinco, digamos seis anos, a alma da criança precisa brincar. Para combater a moleza, recorreremos a castigos físicos que não sejam humilhantes [...] Conforme já observamos a respeito do escravo, é preciso evitar tanto o castigo mal aplicado, que desperta a cólera em quem o recebe, como a omissão nesse particular, verdadeiro convite à desobediência. Tudo isso também é válido para crianças de condição livre. Nessa idade, os divertimentos surgem naturalmente: as próprias crianças, quando reunidas, se incubem de inventá-los. (*As Leis*, 793e – 794b, *apud* BARROS, 2009, p. 68).

Até na idealização de Platão, em sua cidade governada por filósofos, as crianças, ainda que livres, deveriam ser castigadas e obedecerem, muito embora reconheça-se que a “alma da criança precisa brincar” e que quando juntas elas inventam esse brincar:

As crianças de cada aldeia, de três até seis anos, serão reunidas nos templos locais, acompanhadas das respectivas amas, que cuidarão da ordem e do bom comportamento de todas elas. As amas e as crianças ficarão sob a vigilância de doze mulheres – uma para cada aldeia – a que nos referimos acima, eleitas anualmente pelos guardas das leis. Essas mulheres serão escolhidas pelas inspetoras de casamento, uma de cada aldeia, e da mesma

²¹ Definição de Currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como exemplo: “conjunto de práticas que buscam articular as experiências, os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12, grifos nossos).

idade que elas. Depois de nomeada, cada mulher comparecerá diariamente ao templo, para exercer suas funções e com a faculdade de castigar os infratores. (*As Leis*, 793e – 794b, *apud* BARROS, 2009, p. 68).

Um espaço destinado às crianças e sua educação, sob responsabilidade de mulheres (amas), por sua vez vigiadas por outras mulheres, que podem lhes impor castigos se não observadas as ordens e bom comportamento. São as amas que se dedicam ao cuidado das crianças até os três anos de idade. Vale a nota que a gestação em *As Leis* também deve ser controlada, uma vez que esfera pública e privada se apresentam interligadas. Em relação à gestante, prevê o tratado que deva ser cercada de “cuidados especiais” durante a gravidez, atentando-se para que “ela não se entregue a prazeres ou sofrimentos frequentes ou desenfreados, mas viva esse tempo tranquila e calmamente.” (*As Leis*, 792c – e, *apud* BARROS, 2009, p. 66).

De forma aligeirada, a organização dessa cidade imaginária dá o recado que chega até nós: ainda há quem acredite que crianças pequenas são obrigação das mulheres, que devem deixá-las brincar, nutri-las e castigá-las, ou seja, vigiando-as e punindo-as. Crianças, pessoas escravizadas e mulheres constituíram, à margem da legislatura e do poder de governar a *pólis*, a verdadeira *pólis* em movimento. E, nesse movimento, às crianças cabe obedecer.

Numa outra lógica temporal e de ideias, em relação às cidades e seu funcionamento, em *Por amor às cidades*, Jacques Le Goff (1998), defenderá que há mudanças na compreensão de vários estatutos e, na contemporaneidade, as cidades são mais próximas do padrão construído na medievalidade que na antiguidade. Dentre suas considerações, destaca que a condição da praça pública é transmutada, uma vez que não existe mais o *fórum* (ideia romana para o termo *ágora*). Como não existe mais o lugar central onde os cidadãos podem se encontrar, “apaga-se este hábito de discutir em conjunto os negócios da cidade ou os negócios privados.” (LE GOFF, 1998, p. 10). Nessa obra, em específico, pouco se menciona a respeito das crianças, sendo um dos pontos quando o autor discorre sobre albergues e suas funções de assistência e filantropia, que aos poucos tornam-se estruturas de aprisionamento para doentes, pobres, desempregados e excluídos em geral, como explica:

Assim, pela falta de conhecimentos suficientes do ponto de vista médico, não se sabe curar. Ficar doente é um desastre para o homem, a mulher ou a criança, e quase que inevitavelmente esse doente se torna pobre e dependente, quando escapa à morte. O desemprego propriamente dito quase não aparece antes do século XIV. É somente nessa época que ele se torna o resultado não apenas da doença, mas também de uma crise, mas como não se percebem os mecanismos econômicos, pensa-se que se trata

de uma atitude, uma recusa de trabalhar e, portanto, um perigo. Os não trabalhadores de repente provocam medo. Assim, cada vez mais, constroem-se esses edifícios equívocos que, de certo modo, são obras de caridade, mas, ao mesmo tempo, lugares de aprisionamento, de exclusão. (LE GOFF, 1998, p. 82 e 83).

Nesse espaço a criança é só mais um que assim que, se sustentar sobre as pernas, viverá sob a lógica do adulto. Ou seja, a expressão “pequeno adulto” lhe cabe. Se for abastada, será educada em mosteiros ou escolas de caráter religioso; se não, viverá no campesinato, ou, mais tarde, de outro ofício, assalada ou conforme a caridade dos outros ou das entidades filantrópicas embrionárias. Embora haja registros de sua existência, como na construção de Le Goff, a criança, no advento das cidades medievais, tinha pouca expressão, beirando a indiferença. Todavia, de acordo com António Souza Fernandes (2004), será durante a chamada alta Idade Média que se constituem duas ações em relação às crianças: uma tomada de consciência a respeito de situações consideradas pelo autor como graves – “violações de seus direitos: o aborto, o infanticídio, o abandono dos recém-nascidos ou a venda como escravos são objectos de clara condenação moral” (FERNANDES, 2004, p. 24); e o aparecimento de medidas de proteção para as crianças no seio de ordens de caráter religioso, no caso, cristãs, que atuavam para amenizar a precariedade vivida por crianças abandonadas por pobreza ou nascimento considerado como ilícito. São criadas também instituições recolhedoras de “órfãos e vítimas de conflitos militares ou calamidades naturais, tais como fome e epidemias” (FERNANDES, 2004, p. 24).

Num hiato temporal, trazemos a criança no século XVIII. Em Fernandes (2004), há três destaques para os anos dos 1700. O primeiro enfatiza o estudo de Ariès (1981) ao apontar que a atual forma que compreendemos a infância na cultura ocidental não existia, como “sentimento da infância” antes dos séculos XIII ou XIV. A interpretação de Ariès, focada em países de Europa, considera uma experiência apenas de criança como infância e é alvo de críticas. Todavia, localizamos sua obra para marcar a compreensão histórica de que o espaço/tempo da infância é diferente da vida adulta, e esse entendimento se dá entre os anos finais do século XVIII e XIX, com o advento e hábitos oriundos da família burguesa. O segundo destaque é que ocorre no século XVIII: a escrita da obra “Emílio ou da Educação”, do filósofo Jean-Jacques Rousseau, a qual traz a ideia de uma educação centrada na criança, em seus interesses e em sua relação com a natureza, destacando o caráter ativo com o qual a criança deve assumir iniciativas e construir progressivamente a sua autonomia” (FERNANDES, 2004, p. 26); por fim, a Declaração dos Direitos do Homem, de 1789, na França. Essa declaração não é específica para as crianças, mas atua como um dos esteios dos

estados democráticos modernos, com força para fomentar e legitimar “movimentos de defesa e proteção de todos os cidadãos em situações de precariedade econômica, social e política, onde se incluíam as crianças.” (*idem*, p. 26).

Neste ponto, retomamos os termos *crianças* e *cidade*, já em nossa contemporaneidade, observando e ponderando, no próximo item, algumas demandas das crianças nos espaços em que vivem e circulam.

4. CRIANÇAS E SUA PRESENÇA NAS CIDADES – REALIDADES INVISÍVEIS

Milton Santos (1988), em *Metamorfoses do Espaço Habitado*, escreve a respeito das cidades e suas transformações:

As mudanças são quantitativas, mas também qualitativas. Se até mesmo nos inícios dos tempos modernos as cidades ainda contavam com jardins, isso vai tornando-se mais raro: o meio urbano é cada vez mais um meio artificial, fabricado com restos da natureza primitiva crescentemente encobertos pelas obras dos homens. A paisagem cultural substitui a paisagem natural e os artefatos tomam, sobre a superfície da terra, um lugar cada vez mais amplo. (SANTOS, 1988, p. 16).

Ao olhar hoje o espaço *ocupado* (que é diferente de *habitado*) nas cidades, o conceito *de artificial* é demasiadamente percebido e vivido: até o que se come pode ser “produzido artificialmente”. Recorrendo ainda às palavras de Santos, a urbanização ganha “novo impulso e o espaço do homem, tanto nas cidades como no campo, vai tornando-se um espaço cada vez mais instrumentalizado, culturizado, tecnificado e cada vez mais trabalhado segundo os ditames da ciência.” (SANTOS, 1988, p. 16). Nesses ambientes criados e mantidos artificialmente, destacamos que as cidades, notadamente as metrópoles, tornam-se expoentes de progresso e da capacidade de produção humana, traduzida também como consumo e capital. Ailton Krenak (2020) evidencia que grandes centros e metrópoles mundiais são basicamente cópias uns dos outros, seja Tóquio, Berlim, Nova York, Lisboa ou São Paulo. Lembra-nos que vivemos em “ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios.” (KRENAK, 2020, p. 20). As invenções humanas podem se constituir em inversões dos homens, que alteram significados e mal interpretam sentidos da criatividade e da vida, por exemplo.

Em seu interior, as cidades reservam às crianças, lugares definidos, que podemos generalizar como da família ou da institucionalização. Fora isso, há as ruas e alguns espaços

reservados a lazer ou arte, como parques e centros culturais, por exemplo. E entre os adultos há uma miríade de preocupações em torno das crianças, compreendidas entre a proteção e o controle.

São as famílias (em compreensão alargada da palavra e não apenas como núcleo composto por pais, mães e filhos) que levam as crianças aos primeiros espaços de convivência com pessoas próximas e com grupos selecionados (vizinhos, festas, condomínios, comunidades, amigos, espaços religiosos, dentre outros).

A institucionalização cumpre a outra parte. Creches, pré-escolas, orfanatos, entidades, e ainda em periodização mais remota, as rodas de expostos e asilos, tal qual expõe Tizuko Morchida Kishimoto ao estudar e classificar os tipos de instituições que acolhiam, sob a pauta da proteção, tutela ou ainda assistência, as crianças na primeira metade do século XX em São Paulo:

Para cada caso existem estabelecimentos distintos. O asilo de expostos, por exemplo, destina-se às crianças abandonadas na roda dos expostos, os orfanatos ou asilos de órfãos recolhem as crianças sem pais, e os menores delinquentes permanecem nas casas de regeneração. Na prática, porém, essa divisão não é muito rígida, uma vez que certos estabelecimentos aceitam indistintamente crianças órfãs, abandonadas ou expostas. (KISHIMOTO, 1988, p. 18).

É possível observar que marcas como “menores”, “delinquentes” ou “casas de regeneração” caíram em desuso no Brasil, mas são expressões que ainda povoam o imaginário e cultura de muitos adultos que lidam com as crianças e recuperam concepções que perpassam do “pequeno adulto” ao rejeitado e assistido, de quem a sociedade pode ter dó, medo e agir com caridade, abandono ou apenas ignorar, mesmo com definições atuais que a colocam no lugar de sujeito de direitos, como, por exemplo, trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a respeito da definição de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

As Diretrizes não são o único documento a expressar tais conceitos e nem a infância termina aos cinco anos e onze meses, na Educação Infantil. Ela vai além em idade e nas relações estabelecidas. A vida da criança na cidade exige a atenção e cuidado de quem é

adulto, para que se garanta existência, dignidade, e direitos dessas crianças: saúde, habitação, brincar, arte, educação dentre tantos.

Não raro direitos e existência são negados às crianças, em contextos vários. Sigamos com alguns relatos do cotidiano que muito sugerem a respeito de como as crianças circulam, habitam e vivem nos espaços.

4.1. Caso 1: A criança que queria brincar e a pandemia

Durante a pandemia causada pelo coronavírus, com marco no Brasil em março de 2020, crianças deixaram de frequentar as escolas presencialmente, incluindo as creches e pré-escolas da educação infantil. Um grupo de pessoas conseguiu continuar sua vida profissional remotamente. O emprego – já escasso – tornou-se mais raro e as condições de sobrevivência precarizaram-se de forma muito aguda, mesmo com o auxílio emergencial pago à população pobre a partir de abril do mesmo ano. Boaventura de Sousa Santos (2020) nos lembra que as pandemias deixam lições de forma brutal e “mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências” (SOUSA SANTOS, 2020, p. 28). Destaca também o autor que, com o término do confinamento, “os protestos e os saques voltarão, até porque a pobreza e a extrema pobreza vão aumentar. [...] os governos vão recorrer à repressão até onde for possível, e em qualquer caso procurarão que os cidadãos baixem ainda mais as expectativas e se habituem ao novo normal.” (SOUSA SANTOS, 2020, p. 28).

Do outro lado do Atlântico – considerando que o manuscrito de Boaventura de Sousa Santos tem como marco a Península Ibérica, Portugal – temos Campinas, cidade do estado de São Paulo, região sudeste do Brasil, com população estimada em 1.213.792 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, IBGE. Foi nessa cidade, em julho de 2020, que Marcela Aparecida de Paula Marinho contou o que aconteceu com seu filho, de onze anos, via redes sociais. Ao perceber as necessidades da família (pai e mãe desempregados), o garoto resolveu colaborar vendendo pipas por ele confeccionadas pelo bairro onde morava. Ele também desejava comprar uma bicicleta, pois seu aniversário estava próximo e os pais não teriam condições de presentear-lo (a mãe conta que chegou a trocar faxina por comida ou cobrar apenas 20 reais). Uma mulher dirigindo um automóvel perguntou se ele queria uma cesta básica. Ele disse que sim, mas ao chegar em casa, só havia sal e farinha de mandioca. A mãe achou que era uma situação humilhante já que a farinha

poderia ser comida, mas e o sal? O menino chorou. Um choro de quem não ia brincar com a bicicleta, o choro de quem foi enganado e também não teria comida²².

Nesse relato, que indica uma das facetas adultocêntricas na relação com as crianças, ou seja, enganá-las, há duas invenções da infância na cidade: ela se reinventa e ocupa o espaço do adulto na relação com o sustento da casa e para buscar aquilo que lhe é fundamental: a brincadeira, nesse caso, o desejo de possuir uma bicicleta sendo possibilitado pelo trabalho autônomo na venda de outro brinquedo: pipas. A essa invenção podemos chamar sonho, esperança. A outra dimensão da invenção é o acreditar. O menino criança confia na adulta com a cesta básica de alimentos. Acredita e decepciona-se, envergonha-se. É nesse exemplo que se dá uma das inversões: a cidade que deve proteger e acolher a criança, tal qual prevê nossa vasta legislação, como no conteúdo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), zomba dela em pandemia, rouba-lhe a alegria e a expõem publicamente, por meio da ação de uma cidadã (que em tese também é responsável pela infância na cidade). A esse respeito, Anete Abramowicz e Alan Victor Costa realizam correlação com a contaminação pandêmica e o sequestro de qualquer alegria na infância, ao afirmarem que é “isto que esta infecção totalitária quer matar: a diferença, a alegria, a possibilidade de novos e outros afetos, e de outras possibilidades de existências e de vidas.” (ABRAMOWICZ; COSTA, 2021, p. 296). Mesmo assim, as crianças existem, e a infância continua a nos colocar face a face com o mundo que criamos.

4.2. Caso 2. A criança maravilha

Na noite do dia 20 de setembro de 2019, Ágatha Vitória Sales Félix estava cansada, mas contente, pois voltava para casa com a mãe, após um dia com muitas atividades: passeio, compras, shopping e o lanche de fast-food que gostava. Estudava numa escola particular. Precisava estudar, principalmente matemática. Tinha bom rendimento escolar, queria se manter como boa estudante. Gostava de desenhar, de brincar. Fantasiava-se de Mulher Maravilha. Entrou no transporte coletivo alternativo, uma *kombi*, que a levaria com a mãe para casa. Ágatha, aos 8 anos, foi atingida por um tiro de fuzil da polícia militar, sentada, ao lado da mãe, dentro do transporte. Foi socorrida. Levada ao hospital Getúlio Vargas, chegou a passar por longa cirurgia. Mas seu corpo não resistiu. A Menina Maravilha feneceu.

²² A publicação viralizou e o caso gerou comoção. Houve ação solidária e a família recebeu doações, somando mais de quarenta mil reais. Notícia disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/15/familia-cesta-basica.htm>. Acesso em 10 de junho de 2021.

Ágatha Félix foi atingida por um disparo durante ação da polícia militar do Rio de Janeiro, no Complexo do Alemão. Os policiais defenderam-se, informando que investiram contra um motociclista que atravessou a barreira policial, gerando um confronto. Testemunhas, a família e o próprio motorista da *kombi* contam outra versão, afirmando que “não houve tiroteio nenhum”²³.

A cidade do Rio de Janeiro tem população estimada (2020, pelo IBGE) com o número de 6.747.815 habitantes. Já o Complexo do Alemão é um conjunto de 15 comunidades (favelas), contando em torno de 60 mil habitantes, segundo dados oficiais, ou 120 mil, contando como fonte as informações dos próprios moradores²⁴.

A morte da menina Ágatha, como de tantas outras crianças negras, expõe uma cidade que extermina e torna concreto o conceito de necropolítica, cunhado por Achille Mbembe (2018), segundo o qual o Estado controla e escolhe quem é marcado para viver ou morrer, porque promove política de extermínio. Crianças morrem assassinadas no Brasil, e em grande número falecem crianças negras. O conceito de Mbembe e é incrementado, em contexto brasileiro, pela expressão necroinfância, de autoria do professor Renato Nogueira, que concebe a existência de “dispositivos, práticas ou técnicas não permitem que as crianças negras gozem a infância” (NOGUEIRA, 2020). Esse conceito se arvora na definição que há alvos predestinados à morte pelo desinteresse do Estado, são as crianças matáveis, com “alvo no peito”

As cidades que potencializam vida e existência, podem ser lugar de perecer das crianças que nela habitam: há preconceito, racismo, pobreza, exclusão e morte (também na infância), que apontam para inversões. Há crianças maravilhas assassinadas. Essa é a grande inversão: morte no lugar da vida.

4.3. Caso 3. Crianças quilombolas, cidade e escola

Antes de apresentar o terceiro relato, considerando que esse texto circulará em outros territórios além do brasileiro, faremos breve definição de quilombo hoje. Quilombos contemporâneos constituem-se em espaços de reconhecimento, resistência e luta da população negra. Maria da Glória Veiga Moura (1997) os definiu como “comunidades negras

²³ Relatos publicados pela imprensa à época e disponíveis em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/23/entenda-como-foi-a-morte-da-menina-agatha-no-complexo-do-alemao-zona-norte-do-rio.ghtml>. Acesso em 10 de junho de 2021. Demais informações são provenientes de conversa informal com a mãe da Ágatha Felix.

²⁴ Conforme estudos do Projeto Favelografia, disponível em: <https://www.favelagrafia.com.br/2016/alemao>. Acesso em 10 de junho de 2021.

rurais onde se agrupam descendente de escravos [...] e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado ancestral, sendo, no entanto, recriadas constantemente.” (MOURA, 1997, p. 24). O artigo 68 das Disposições Transitórias da Constituição Brasileira indica que “aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos.” (BRASIL, 1988). Em 2010, em tese de doutorado, na convivência com o quilombo de Bombas, aprendemos que, além das definições legais, o quilombo é o grupo constituído que ocupa um território comum no sentido de habitá-lo e das relações de pertencimento aferidas a esse grupo/território, material e imaterialmente, em que o “conjunto de suas memórias, práticas e experiências é que lhe dão legitimidade” (SANTOS, 2010, p. 41). Mas é a pesquisadora Marcia Lucia de Anacleto Souza quem traz a definição a partir das experiências vividas com crianças no quilombo de Brotas, um quilombo urbano,

ser quilombola é agenciar os aspectos que dizem de si e do grupo, e que este é um movimento constante, uma experiência de vida marcada não pela dualidade ou pela oposição entre aceitar-se e recusar-se, mas pela evidenciação daquilo que se vive e das estratégias utilizadas para “ser” em meio a uma sociedade (e uma escola) que exclui, discrimina, cria e recria preconceitos. (SOUZA, 2018, p. 353).

O relato que segue ocorreu na Comunidade Quilombola do Cafundó, próxima a centro urbano – uma pequena cidade, Salto de Pirapora, município no interior do estado de São Paulo. A estimativa do IBGE para 2020 é que tenha uma população de 45.860 habitantes.

Diz a mãe quilombola da menina Primavera²⁵ que não sabia ler (a mãe). Mas que todo dia ia para a escola, fora do quilombo. E ficava com as meninas e colegas do quilombo. Não aprendeu a ler, mas todos achavam que sabia porque copiava tudo o que estava na lousa, na sala de aula da escola fora do quilombo, na cidade. E assim passou muito tempo. E ela terminou o ensino médio. E um dia casou-se. E teve a filha, Primavera. E resolveu contar ao marido que não sabia ler... “Contei para ele como um segredo, com vergonha, esperando que fosse se separar de mim. Contei porque a Primavera foi para a escola. E eu não sabia ler o que dizia o bilhete da professora e não queria que ela passasse vergonha também”.

E mais um caso do quilombo Cafundó, onde alguns anciãos ainda falam sua língua, a *cupópia*. A moradora Verão, relata: “A gente mora no Cafundó. Já chegava na escola e sentava separado das outras crianças. Agora com essa coisa de quilombo e do jongo que a gente dança, querem que faça apresentação em novembro, por causa da consciência negra.

²⁵ Todos nomes fictícios, em alusão às estações do ano.

A gente não vai. A gente queria, mas eles não querem saber mesmo na cidade o que é o quilombo... Então, ficam rindo e ficam sem saber o que é isso aqui, a nossa casa”²⁶.

Os dois depoimentos, à primeira vista, podem não coadunar com as ideias de infância e cidade, mas, a nosso ver, estabelece uma relação singular com o trânsito permanente que existe entre os espaços geográficos e as noções que as cidades podem abarcar, porque as fronteiras também são de ordem subjetiva e traçadas (expandidas) por afinidades e necessidades culturais, sociais, linguísticas, econômicas, políticas. Ao tratar especificamente desse quilombo, a escola que atende as crianças fica fora de seu território e a cidade as recebe em suas instituições educativas. Temos nos exemplos duas marcas distintas: a quilombola, agora mãe, que passou por todo processo escolar sem ser notada, e não foi alfabetizada. Só denunciou sua situação de não leitora ao perceber que a filha podia passar pelo mesmo movimento. Para a comunidade, o acesso à leitura e escrita significa ao mesmo tempo, participar de esferas de reivindicação e luta por seus direitos.

Duas palavras colaboram com o que houve nessa situação: descaso e vergonha. E esses dois substantivos reforçam o processo de invisibilidade das crianças, inclusive na escola, fato que corrobora com processo de exclusão social e econômico. Todavia, há inversão nessa lógica. De acordo com a Marcia Lucia Anacleto de Souza (2016), que há protagonismo infantil e “nas frestas da invisibilidade, (as crianças protagonizam a construção das muitas maneiras de viver a infância, elaborando representações sociais e construindo sentidos para as relações vividas dentro e fora dos quilombos” (SOUZA, 2016, pp. 1467\0. Atuar nas frestas: invenção e inversão das crianças.

O segundo depoimento do quilombo tem a ver com a atualidade, em que manifestações culturais do cotidiano comunidade são tidas como “objeto de curiosidade e trabalho” no interior da escola em datas específicas, como o dia da consciência negra. Para as crianças, há o incômodo. A tentativa de reconhecimento é camuflada pela ignorância e um ato educativo, na cidade, torna-se motivo de constrangimento, outra palavra apontada como inversão. A invenção está na negação ao pedido e na autoafirmação como quilombola (e não com o que outro diz ser quilombola na cidade).

Apesar das prerrogativas e indicações traçadas no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução n. 8, 20 de novembro de 2012) para o atendimento de estudantes quilombolas em seu território ou fora dele, aos habitantes adultos e crianças da comunidade tradicional de quilombo Cafundó,

²⁶ Casos registrados a partir de transcrição de entrevistas e caderno de campo no âmbito do projeto de pesquisa processo número 459621-2014/9, da Chamada/Edital: MCTI/CNPQ/UNIVERSAL N° 14/2014, com título: Crianças quilombolas e suas contribuições para Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Quilombola.

ainda há muito a percorrer no processo de seu reconhecimento histórico, social e cultural para além das datas afixadas no papel de “comemorativas”. E as crianças sabem disso em seu cotidiano, alertando-nos e convidando-nos constantemente a participar e promover debate e luta antirracista, numa perspectiva interseccional.

4.4. Caso 4. Crianças, parquinhos e as vizinhança.

Nos anos de 1930, precisamente em 1935, na cidade de São Paulo, os parques infantis foram estruturados no âmbito do Departamento de Cultura, sob a concepção e orientação de um animado gestor: o escritor Mario de Andrade. Em princípio, localizavam-se em bairros operários, como Lapa, Barra Funda, Braz, Bom Retiro. Em sua criação, pelo Ato 767 de fevereiro de 1935, dentre outras características, temos:

Considerando que nas cidades Industriais como São Paulo, em pleno crescimento, a densidade da população (...) concorrem para limitar cada vez mais, senão para subtrair às crianças espaços ao ar livre, pátios, terreiros e jardins de que necessitam para seus jogos, exercícios e divertimentos... (Revista do Arquivo Municipal, IX, fevereiro de 1935, citado por SANTOS, 2005, p. 49).

Uma das preocupações da primeira metade do século XX com as crianças aponta para amplos espaços, arborizados, fora dos apartamentos, prédios, cortiços e toda sorte de construções fechadas e até mesmo, das ruas, lugar para grupos infantis e as experiências de sua cultura, como descreve e analisa Florestan Fernandes, em produção de 1946, com “As Trocinhas do Bom Retiro”. Tais “trocinhas”, para o autor estão relacionadas à vontade de brincar, como acontece com os denominados por Fernandes, os demais tipos de “grupos infantis.” Assim, “as crianças podem se reunir só para brincar. Depois, pouco a pouco, os contatos vão criando um ambiente de compreensão comum e amizade recíproca, manifestando-se a consciência grupal pela intolerância com estranhos no grupo” (FERNANDES, 2004, p. 235, 236)

Seja no parque, no recanto infantil, na rua, ou ainda, nos dias de hoje, nos espaços das creches e pré-escolas, há nas cidades espaços delimitados para as crianças e associados, principalmente, à ação lúdica, ao brincar. E brincar implica corpo inteiro, entendido por muitos adultos como barulho e perturbação. Se numa praça, nas creches, escolas ou parques o som das crianças com risadas, gritos, choros, cantigas já são fonte de incômodos, há um lugar onde o desagrado é maior: os ditos condomínios (prédios, casas). Esse não é bem um

caso, mas a descrição de duas circunstâncias que podem ser vividas por crianças que residem nesses espaços entre muros.

- Circunstância 1. Crianças vizinhas, mesmo espaço físico de habitar, mas em condomínio com território burocraticamente subdividido devido às fases de sua construção e ocupação. Assim, há moradores da fase 1, fase 2, fase 3, fase 4 e sucessivamente e onde as ditas áreas de lazer – que incluem parquinhos cercados com grama sintética para crianças brincarem – estão definidas e em funcionamento, há também placas proibindo a entrada, presença e brincadeiras de crianças que habitam o mesmo lugar, mas que a estrutura ainda não foi finalizada pelos adultos. Assim, crianças que circulam no mesmo intramuros são proibidas de brincar juntas, devido à decisão dos adultos, com suas cercas que separam parques, brinquedos e quintais.

- Circunstância 2. Em frente a um dos parquinhos do tal condomínio, numa das áreas menos povoada, de fase de construção mais recente, que conta com escorregador, balanços, casinhas rústicas, árvores e grama (planta de verdade, não sintética), há a vizinhança que se agride enquanto as crianças tentam brincar. As reclamações frequentemente giram em torno do barulho (da alegria) das crianças, de seu falatório, do horário que ocupam o parque (não ultrapassa às 19 horas), do repertório de brincadeiras, da suposta “falta de educação” das crianças que falam o que desagrada as vizinhas (risos, piadas, cantoria). E há ameaças por parte das pessoas mais velhas: fechar o parque, processar mães/pais e síndicos, entrar num “colapso nervoso”, morrer, matar ou desejar a morte dos vizinhos. Enfim, adultos fazem alvoroço, tumulto e confusão, gerando constrangimento para eles mesmos e para as crianças.

Tais circunstâncias são recorrentes nas cidades que inventaram as moradas em condomínios, justificadas por motivos que envolvem busca de segurança, lazer ou praticidade. Em estudo acadêmico intitulado “A fábula da metrópole: a cidade do ponto de vista de crianças moradoras de condomínios de luxo”, a autora Maria Rebeca de Oliveira Saraiva investiga “especificidades de uma infância entre muros, explorando a riqueza e a singularidade de suas formas de apropriação do condomínio e suas inserções pela cidade”, de onde apreende:

Para algumas crianças a cidade foi definida como “o mundo inteiro”, para outras a cidade se limita nas fronteiras do condomínio, ou ainda pode ser um conglomerado de prédios, estradas, fábricas e carros. Ou seja, as crianças mostraram que não só possuem um entendimento sobre a cidade como compartilham várias ideias sobre o espaço urbano. Na verdade, percebi que a cada esforço de rabiscar esse seu “lugar de passagem”, uma nova cidade era “inventada” (SARAIVA, 2009, p. 138).

As crianças inventam formas de viver e sobreviver, mesmo se há muralhas, invertem a lógica adulta e ocupam espaços não determinados por fronteiras físicas, incomodando com sua algazarra infantil, suas perguntas, brincadeiras, choros, corpos, gênero, cor, inversões e invenções. Ao ocuparem os espaços, ou mesmo sem poder ocupá-los, denunciam nossas limitações e nos incitam a pensá-los – os espaços - considerando que há culturas infantis e que faz parte da nossa relação com as crianças, reconhece-las e possibilitar sua existência nesse mundo.

5. CONSIDERAÇÕES: DAS CIDADES E DAS CRIANÇAS NAS CIDADES.

Cidades²⁷ são espaços onde as pessoas habitam e por elas circulam, as ocupam e transformam. Podem ser metrópoles, grandes centros ou pequenas em número de habitantes, edificações e instituições, tal qual compreende o urbanismo. Apresentam configurações diversas, plurais, que abrigam as mais variadas expressões humanas, econômicas e sociais. Temos modelos e formas de ocupá-las que denotam relações de poder que são perpassadas as questões de classe social, raça, gênero, religião, dentre outros marcadores da diferença. E isso ocorre desde tempos remotos, de forma concreta ou sob a forma de invenções (como no diálogo de Platão ou na criação de Ítalo Calvino). Em todo caso, precisamos olhar e escutar crianças invisibilizadas em tempos e espaços diferentes nas cidades, nos atentar a elas.

No Brasil, essa invisibilidade assume expressões por vezes de incômodo e generalizações várias, materializadas em definições por vezes anacrônicas e preconceituosas como *roda dos expostos*, *cortiços*, *favelas*, *pobres meninas*, *o menino do farol*, entre tantos. E mais: além da invisibilidade, há aquelas crianças que sequer existem formalmente, como é o caso das crianças em situação de apátridas. José Gondra (2018) ajuda-nos nessa compreensão ao

²⁷ Cidades são esses espaços, mas não exclusivamente: povoados, comunidades tradicionais como quilombos, indígenas, ribeirinhas, povos da floresta, do campo com suas especificidades e povo também se constituem em lugares de habitar, circular e existir. O destaque às cidades ocorre por conta da temática dessa publicação.

apontar que nas cidades “Os lugares previstos e as funções correlatas frequentemente se deslocam para margens ou para zonas de invisibilidades de muitos habitantes, usuários e produtores das cidades. Uma das populações desconsideradas ao se pensar as cidades, seus lugares e funções é, precisamente, a das crianças” (GONDRA, 2018, p.165). Já Fúlvia Rosemberg (2015) traz uma constatação mais severa, afirmando que as cidades tornam as crianças cativas, são hostis a elas, desde muito pequenas, bebês pois “a criança pequena, o bebê, não é um cidadão, não parece pertencer à nação (...) são populações cativas, cuja locomoção depende dos adultos” (ROSEMBERG, 2015, p. 210). Diante de tais ponderações, cabe-nos ainda perguntar se há, de fato, a criança cidadã.

Destacar invisibilidade e as formas de ignorar ou controlar a infância faz-nos querer saber onde estão e como vivem essas crianças (e não apenas fenecem e sofrem). Há brincadeiras, cantigas, curiosidades, risos, pinturas, cuidado, atenção, invenções e inversões infantis que permitem adentrar no espaço que elas habitam, e sequer imaginamos. E elas resistem! E nos apontam alternativas! Sua azáfama individual ou coletiva, curiosidade, ações, pensamentos, sugestões, inflexões sinalizam e marcam sua presença e sua potência de agir como habitante de qualquer espaço onde se encontre, fazendo-nos rever construções, instituições e invenções que simplesmente as aprisionam e considerar configurações várias de seu agir nos territórios, com suas formas de atuar e viver. Mas é tema para outro trabalho que se debruce a escutar as crianças, a olhá-las e com elas conviver efetivamente.

Os casos que trouxemos no decorrer do texto buscam demonstrar que há uma multiplicidade de crianças moradoras das cidades ou que nelas circulam, municípios como diferentes estruturas em termos de espaço e estrutura geográfica, tamanho, número de habitantes e economia, que podem acolhê-las ou não. O menino marcado pela fome e pobreza, a menina negra que morre sob fuzil policial, quilombolas não reconhecidos ou estigmatizados, racializados na escola ou na cidade, crianças que incomodam em condomínios não são casos únicos ou isolados. Ocorrem cotidianamente. E há outras, muitas outras crianças: ciganas, indígenas, sem terras (sem terrinhas), tuteladas, habitantes de ocupação em experiências veladas ou explícitas de direitos subtraídos ou ignorados. O espaço urbano prevê seu trânsito e movimentação conjugado sempre à presença adulta, e mesmo assim, há vigilância, castigo e morte. O direito à mobilidade não é apenas da ordem objetiva

Quem na cidade tem mobilidade – e pode percorrê-la e esquadrinhá-la – acaba por ver pouco, da cidade e do mundo. Sua comunhão com as imagens, frequentemente pré-fabricadas, é a sua perdição. Seu conforto, que não desejam perder, vem, exatamente do convívio com essas imagens. Os homens “lentos”, para quem tais imagens são miragens, não podem,

por muito tempo, estar em fase com esse imaginário perverso e acabam descobrindo fabulações. É assim que eles escapam ao totalitarismo da racionalidade, aventura vedada aos ricos e a classe média. Desse modo, acusados por uma literatura sociológica repetitiva, de orientação ao presente e de incapacidade de prospectiva, são os pobres que, na cidade, mais fixamente olham o futuro. (SANTOS, 1999, p. 260).

Os pobres olham o futuro pois nessa invenção cidadina que vivemos ainda buscam um lugar que não é o da racionalidade imposta. E as crianças, essas nos convidam a esperar, diante da possibilidade de olharmos para as cartografias que traçam, considerando as culturas infantis e como nos lembra Marcia Gobbi, podermos “questionar aspectos relativos à vida, desejos e luta que é travada também pelas crianças.” (GOBBI, 2017, p. 23). E em nossas lutas cotidiana, pessoas adultas que defendem as crianças e estão ao seu lado, há a compreensão que junto ao direito à saúde, à educação, à habitação, segurança, dentre tantos outros, há também o direito de experimentar, de se relacionar com a cidade, com a natureza (não como opostos, mas como interfaces), de brincar, de se emocionar, se expressar, brincar, ou seja, de criar, recriar, de viver.

Para compreender as cidades é preciso conhecê-las e não é possível abranger todas as suas possibilidades e interfaces. Cada cidade guarda seu caos, sua beleza, suas insignificâncias, sua violência, desafios, seus ciclos, suas mortes e suas nascimentos. Tal qual a Zoé de Calvino, cada pessoa pode conhecer intimamente a sua cidade, que não será a cidade do outro, que por sua vez se constituirá de novos movimentos e paisagens que jamais imaginamos ou visitamos. Aliás, Zoé vem do grego e significa vida²⁸. E viver é intenso, complexo, experiência, gigante, é movimento, como a infância.

As crianças são o presente e estão presentes nas cidades. Ignorá-las não negará sua existência, afinal diante de realidades tidas como invisíveis, é preciso sonhar-lutar-construir direitos, invenções e inversões possíveis. A cidade é (ou precisa, deveria ser) lugar de viver.

REFERÊNCIAS²⁹

ABRAMOWICZ, Anete.; COSTA, Alan Victor Pimenta de Almeida Pales . O fotógrafo, a educação infantil e a pandemia. **Humanidades & inovação**, 2021, v. 08, p. 290-30,

²⁸ Zoé significa vida, em grego antigo (<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?l=Zoh&la=greek#Perseus:text:1999.04.0057:entry=zwh/-contents>). Agradeço ao revisor do texto, Rafael Augusto Bonin Bisoffi, por essa informação.

²⁹ O texto passou por revisão profissional e contou com auxílio para publicação a partir de recursos PROAP/PNPD do governo federal brasileiro.

ABRAMOVICZ, Anete. Panorama atual da educação infantil e suas temáticas políticas. In: ABRAMOVICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (orgs.) **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2018, p. 13-51.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. O espaço educativo na cidade de *As Leis*. In: FLORENZANO, Maria Beatriz Borba; HIRATA, Elaine Farias Veloso (orgs.). **Estudos sobre a Cidade Antiga**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2009, p. 53-75.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 103–122, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i1.36055. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Artigo 68 da Constituição Federal – 1988. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, XX – 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FERNANDES, António Sousa. Os direitos da criança no contexto das instituições democráticas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO (coordenadora). **A criança na sociedade contemporânea**. Lisboa: Universidade Aberta, 2004, pp. 23-62.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 18 jun. 2021.

GOBBI, Marcia Aparecida. Ocupações e infância: crianças, luta por moradia e culturas infantis na cidade de São Paulo. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 9–24, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v2i2.93. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/93>. Acesso em: 18 jun. 2021

GONDRA, J. G. Infância(s) e cidade(s). **Educação**, v. 41, n. 2, p. 165-167, 17 set. 2018.

Instituições Pré Escolares: Significados In KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Pré Escola em São Paulo (1877-1940)**. São Paulo: Loyola, 1988. pp. 18-41

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, 2 ed., p. 40-61.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. 1.ed, 5. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrn**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (Prisma).

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância, espaços desacostumados e mapas vivenciais. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral: **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos, São Paulo: EDUFSCar, 2018, p. 123-136.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo. n-1 edições, 2018

MOURA, Maria da Gloria Veiga. **Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros**. São Paulo, FEUSP, 1997.

NOGUERA, Renato. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas. In: **Lunetas**, 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas/>. Acesso em abril/2021

PINAZZA, Monica Appezzato; GOBBI, Marcia Aparecida. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Monica Appezzato. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 21-44.

ROSEMBERG, Fúlvia. São Paulo, uma cidade hostil aos bebês. **ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. Escritos de Fúlvia Rosemberg**. Cortez: São Paulo, p. 210-215, 2015.

SOARES, Fábio Augusto Morales. Cidadãos e habitantes: por uma dialética da *pólis*. In: FLORENZANO, Maria Beatriz Borba; HIRATA, Elaine Farias Veloso (orgs.). **Estudos sobre a Cidade Antiga**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2009, p. 185-203.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, 31 (2015): 129-153.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Saberes da Terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola**. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2010.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Educadoras de Parques Infantis em São Paulo: aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955**. 2005. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2005.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. **A fábula da metrópole: a cidade do ponto de vista de crianças moradoras de condomínios fechados de luxo**. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 07–31, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/612>. Acesso em: 25 agosto. 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020

SOUZA, Marcia Lúcia Anacleto de. O quilombo na voz das crianças: o protagonismo infantil na construção da identidade quilombola. In: Santos, Maria Walburga dos; Tomazzett, Cleonice Maria; Mello, Sueli Amaral. (Org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. 1ed.São Carlos: EdUFSCar, 2018, v. 1.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. Crianças quilombolas: sujeitos (in)visíveis nas dobras do impossível. **Linha Mestra**, n.30, set.dez.2016 . Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/814/744>.

TEBET, Gabriela G. de C.; ABRAMOWICZ, Anete O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Abr 2014, vol.20, no.41, p.43-61. ISSN 1981-0431. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606004.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

TORRINHA, Francisco. Dicionário Latino-Português. Porto: Marânus, 1937.

DIÁLOGO 3 – ENTRECORTANDO AS MURALHAS DAS CIDADES: INVENTANDO GENTES

Lucimar Rosa Dias³⁰

Valéria Milena Rohrich Ferreira³¹

Combinamos de ler o texto “*Crianças também habitam cidades: realidades invisíveis, direitos, invenções e inversões possíveis*”, cuja autoria é de Maria Walburga dos Santos e se encontra nesta coletânea, e tomar um café para conversarmos sobre ele. É desse encontro que surge a epifania que motiva este registro de reflexões. Fomos percorrendo o material entre as provocações que ele evoca. Desde o título, a viagem foi distinta para cada uma das leitoras, mas estas permaneceram sempre ligadas pelos mesmos fios que fizeram Maria Walburga (permitam-nos a insurgência de não tratar a autora pelo seu sobrenome³²) escrever sobre as infâncias e os territórios que estas habitam.

A autora desassossega-nos com suas perguntas: o que é a infância? O que são as infâncias? O que é uma cidade? O que é uma criança na cidade? O que são muitas crianças na cidade? O que significam? Tais questões nos impactam e exigem que busquemos possíveis respostas nas quais caibam as muitas infâncias que vão se apresentando... Estas surgem nas nossas memórias de quando éramos crianças, no conhecimento produzido como moradoras desta cidade e nas pesquisas por nós orientadas. Somos mulheres, uma negra e outra branca, nascidas nos anos 1960, moradoras de Curitiba, PR, cidade sulista, construída e constituída sob a muralha da branquitude, assentada na égide de uma elite que veio historicamente se constituindo desejosa de se aproximar de um outro território: o europeu.

Uma, Valéria, estuda cidades e crianças, analisando como estas se movimentam no espaço do bairro, que experiências têm no cotidiano urbano, o que buscam nos momentos de lazer, o que o Estado lhes permite fazer e como se insurgem pelas beiradas dos muros que as desigualdades sociais constroem. A outra, Lucimar, foca seus estudos na diversidade étnico-racial, especialmente, nas infâncias negras, procurando compreender como é ser

³⁰ Professora da Universidade Federal do Paraná, líder do Observatório de Culturas e Processos Político-Pedagógicos (Ocupp) e coordenadora Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações Étnico-raciais ErêYá.

³¹ Professora da Universidade Federal do Paraná, líder do Observatório de Culturas e Processos Político-Pedagógicos (Ocupp) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Território, Educação e Cidade - Tecí.

³² Além de chamar a autora pelo primeiro nome, também nos referiremos a nós mesmas desse mesmo modo, seguras de que tal “descumprimento” das convenções acadêmicas e das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), no contexto desta conversa, não compromete o caráter acadêmico do texto.

criança desse grupo racial por entre as vielas de uma cidade, ou melhor, de um país que aspira à brancura, apostando que é possível construir uma trilha para que as crianças negras possam percorrê-la ao formarem uma identidade positiva, protegendo-as e garantindo o direito de serem crianças em pleno desenvolvimento.

As memórias reportaram-nos aos espaços brincantes que tínhamos nos bairros periféricos em que morávamos e, inicialmente, o inevitável saudosismo desses tempos de locais livres, sem muros, coloca-se. De forma rápida, entretanto, ele é substituído pela análise crítica de um momento histórico em que os direitos sociais das crianças ainda não estavam normatizados, sendo bastante comum o trabalho infantil, as palmadas como forma educativa e o ensino escolar ainda entendido como um favor estatal. O que pensar, então, sobre o bebê, uma existência quase ignorada no campo do saber? A criança da criança, parafraseando Collins “a outra da outra” (2016), seria o *outsider within* da infância, ou seja, o forasteiro de dentro. Ninguém nega que o bebê faz parte desse grupo etário, mas é tão pouco considerado quando se realiza qualquer discussão sobre a cidade, mesmo que a agência desse grupo já tenha sido reconhecida cientificamente, conforme afirma a autora do texto com o qual estamos dialogando.

Dessa forma, das memórias por vezes bucólicas da infância que tivemos ou imaginamos que tivemos, passamos a pensar na realidade da dura existência enfrentada pela maioria das crianças. Nessa travessia, às vezes pantanosa, as infâncias vão se esgueirando, insurgindo, existindo e inventando formas e contornos outros de viver o espaço, mas estão cercadas (ou seriam cercadas?) pelo medo sempre presente na ocupação de territórios que não foram pensados para elas e nem com elas.

Valéria, uma das autoras deste texto, em uma de suas pesquisas, apreende que “durante todas as conversas com as crianças e com seus pais, quase tudo o que dizia respeito ao deslocamento estava relacionado, de alguma forma, com preocupações e medos” (FERREIRA, 2016, p.60). Maria Walburga, por sua vez, analisa que a Sociologia da Infância possibilitou a compreensão dessas reinvenções que as crianças fazem no uso do espaço. Valéria constata que, “no desenvolvimento da consciência do perigo, as crianças parecem planejar e ‘criar coragem’ para enfrentar essa realidade cotidiana” (p.64). Acrescenta ainda que “essas crianças, não só parecem ter consciência das preocupações relacionadas com o espaço, mas, interferem nele, deixando claro que produzem a cultura do bairro como qualquer outro cidadão”. (p.65). E é assim não só no espaço físico, geográfico, mas também nos imaginários e nos digitais. Criança é assim, ocupa.

Maria Walburga instigou-nos a pensar o espaço, tanto a partir da cidade de Zoe, de Ítalo Calvino (CALVINO, 1990), quanto a partir de algumas cenas concretas da vida de crianças na urbe. Provocadas pela autora, chamamos também para a conversa, algumas outras cidades desse autor, Calvino, colocando-as em relação com as cenas das crianças propostas por Walburga. Queríamos, com isso, adentrar nessas cenas e, como estrangeiras-adultas, visitar essas parcelas da cidade que as crianças vivenciam, na esperança de demorarmos-nos mais um pouco nesses espaços.

Em um dos cenários propostos pela autora, ela discute que, enquanto algumas crianças moradoras de condomínios de luxo pensam que a cidade é o mundo inteiro, outras pensam que ela é o próprio condomínio onde moram. Isso nos fez refletir sobre a cidade de Bauci, de Calvino (1990), que se situa elevada do solo, acima das nuvens, onde “[...] os habitantes raramente são vistos em terra: têm todo o necessário lá em cima e preferem não descer” (CALVINO, 1990, p. 73). Uma das hipóteses do autor é que assim o fazem porque gostam de contemplar, lá de cima, fascinados, a própria ausência deles na terra. Isso nos leva a refletir que muitas crianças com melhor condição socioeconômica acabam brincando, estudando, circulando apenas “pela parte de cima da cidade” (e, no caso de Curitiba, não é só uma metáfora, pois há uma tendência de crianças moradoras de bairros do norte e centrais da cidade não conhecerem as partes mais pobres da cidade).

Sobre isso, uma pesquisa realizada em Curitiba (FERREIRA; FERREIRA 2020; FERREIRA, no prelo) evidenciou que crianças de distintas classes sociais experienciavam um mesmo bairro de forma díspares. Um acessavam determinadas instituições, comércios e espaços de lazer e cultura do bairro, enquanto outras usavam áreas bem diferentes ou nem as utilizavam. Outro aspecto é que, enquanto as crianças pobres sabiam em quais bairros ou regiões da cidade as crianças ricas moravam, as ricas desconheciam possíveis bairros e regiões onde as crianças pobres poderiam morar (CARDOSO, 2018). Como Dias *et al.* (2021, p. 8) comentam, “[...] as crianças pequenas são as primeiras a sentir os efeitos do racismo”, uma vez que, no caso de Curitiba, ao norte e na região central da cidade (acima das nuvens!), existe um índice maior de crianças brancas em relação às negras. Quem estaria, então, de fato, olhando lá de cima? Olhando para quem?

Em uma outra cena proposta por Maria Walburga, uma menina, ao voltar para casa com a mãe, foi morta por um tiro de fuzil da Polícia Militar durante uma ação no Complexo do Alemão, na cidade do Rio de Janeiro. Essa cena compõe um quadro de horrores. As cidades, de modo geral, não são pensadas e previstas para as crianças circularem (e, em alguma, vez foram?), mas, para as crianças pobres — das quais muitas são negras —, a

situação é praticamente insuportável. Isso nos fez lembrar de outra cidade de Calvino (1990), a Ipásia. Um dia, Marco Polo, circulando por jardins de magnólias refletidos nos lagos azuis da cidade, certo de encontrar belas mulheres ao banho, viu, na verdade, no fundo da água, caranguejos que mordiam corpos que estavam com pedras amarradas ao pescoço e com “[...] cabelos verdes de algas [...]” (CALVINO, 1990, p. 47).

De forma análoga, poderíamos pensar que, frente a uma imagem da cidade do Rio de Janeiro, com suas paisagens belas e com pessoas com corpos sarados desfilando pela orla da praia, há uma outra cidade, submersa, um pouco como descrito também por Trevisan (TREVISAN in NICOLATO, 2002, p. 56) ao ironizar a Curitiba divulgada pela propaganda "nada como a tua Curitiba oficial enjoadinha ufanista (...) da outra que eu sei o amor de João retalha a bendita Maria". Desse modo, a cidade que se mostra, para algumas crianças, como um espaço de aprendizagem, conhecimento, arte, cultura e experiências instigantes é, para outras — para as subalternizadas, invisíveis, excluídas, *outsiders* —, uma armadilha.

Lembramos como a raça e a cor são parte intrínseca da possibilidade de viver ou morrer nos territórios brasileiros. Em novembro de 2021, o Instituto Sou da Paz (ISP) compilou dados que demonstram que crianças negras morrem 3,6 vezes mais por armas de fogo do que as brancas. Discutimos também como o gênero se coloca como variável para pensar as infâncias: quando se trata de crianças e adolescentes de 10 a 14 anos são meninos, a rua é o local onde ocorreram 54% dos eventos de morte por bala, enquanto o número sofre queda para 38% quando se consideram os não negros. Essa realidade se aproxima ainda de mais um exemplo trazido por Maria Walburga, o de Primavera, uma menina moradora de um quilombo no interior de São Paulo. Na escola, sentava-se longe das outras crianças porque estas riam dela, e sua identidade cultural só era reconhecida no mês em que se celebra a Consciência Negra, quando, então, era chamada para apresentações.

Uma outra cena proposta pela autora, é a de um menino que, para ajudar os pais desempregados durante a pandemia causada pela covid-19, resolveu vender pipas pelo bairro. Em um momento, foi interpelado por uma senhora, que lhe deu uma cesta básica de alimentos, mas, chegando em casa, viu que se tratava apenas de farinha de mandioca e sal. Para além da frustração do garoto com a composição do pacote, a narrativa mostra também que o personagem principal era uma criança trabalhadora que, por sua própria iniciativa, tentava ajudar no sustento da casa.

Dessa maneira, a cidade, que parece ser o local de realização de sonhos e desejos, pode também corroe-los, evidenciando que esse local tem também o seu avesso, conforme nos alerta Calvino (1990, p. 97): “[...] basta percorrer um semicírculo e ver-se-á a face obscura

de Moriana". O menino vendedor de pipas vive no pedaço segregado de uma cidade hierarquizada, em um território de sofrimento e subalternidade, um lugar em que a pandemia assola muito mais. O mesmo ocorre com outra cidade descrita por Calvino (1990, p. 98): "Montada com os pedaços avulsos da Clarisse imprestável, tomava forma uma Clarisse da sobrevivência".

Por último, Maria Walburga fala-nos dos conjuntos habitacionais, onde há muitas reclamações sobre as crianças e suas brincadeiras. Os problemas relatados são sobre o barulho, os horários das brincadeiras e a falta de educação destes, mas, o fato curioso é que os adultos tumultuam mais do que os pequenos, ameaçando fechar o parque, processar pais e síndicos etc. Assim, na contraface de crianças crescendo em espaços cada vez mais fechados, a autora lembra da iniciativa respeitosa do Mário de Andrade, que atuou na criação e na execução de políticas públicas, como a construção de parques infantis em São Paulo.

Enfim, para evitar toda essa guerra contra as crianças, só vivendo mesmo em Sofrônia, cidade constituída de duas partes, uma fixa e outra itinerante. Em uma das metades, encontram-se "[...] a grande montanha-russa de ladeiras vertiginosas, o carrossel de raios formados por correntes, roda-gigante com cabinas giratórias, o globo da morte com motocicletas de cabeça para baixo, a cúpula do circo com trapézios amarrados no meio" (CALVINO, 1990, p. 61). Já a outra metade é composta de "[...] pedra de mármore e cimento, com o banco, as fábricas, os palácios, o matadouro, a escola e todo o resto" (CALVINO, 1990, p. 61). Quando termina a temporada, uma das cidades é desparafusada, desmontada e levada embora. Dessa forma,

[...] todos os anos chega o dia em que os pedreiros destacam os frontões de mármore, desmoronam os muros de pedra, os pilares de cimento, desmontam o ministério, o monumento, as docas, a refinaria de petróleo, o hospital, e carregam os guinchos para seguir de praça em praça o itinerário de todos os anos (CALVINO, 1990, p. 61).

Bom seria que, em todas as cidades reais, existisse uma parte fixa igual à proposta pelo autor, pensada para as crianças e, quem sabe, por elas mesmas e se desse com espaços montáveis e desmontáveis de modo a garantir suas necessidades, não é mesmo?

REFERÊNCIAS

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1990.

CARDOSO, Julia do Carmo Pabst Scholochuski. **Curitiba e Desigualdade**: sentidos de bairro e de cidade tecidos por crianças de regiões e contextos socioeconômicos diferentes. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57390>. Acesso em: 3 dez. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação socioológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2021.

DIAS, Lucimar Rosa *et al.* **Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/WP-7_Racismo-Educ-Infantil-e-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia.pdf. Acesso em: 3 dez. 2021.

FERREIRA, Valéria M. Rohrich; FERREIRA, Solange P. Configurações da infância na cidade: desigualdade interbairros e nos usos dos tempos e espaços por crianças curitibanas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p.1–19, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3275/986>. Acesso em: 3 dez. 2021.

FERREIRA, Valéria M. Rohrich. Deslocamento de crianças nos bairros de Curitiba e sua relação com processos de socialização. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 52-68, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1231/465>. Acesso em: 03 dez. 2021.

FERREIRA, Valéria M. Rohrich. Tecendo o território: paisagens de denúncia e "desmistura" social em desenhos de crianças sobre o bairro. **Revista Pro-Posições**, Campinas. No prelo.

NICOLATO, Roberto. Literatura e cidade: o universo urbano em Dalton Trevisan. 2002. Dissertação (mestrado em estudos literários), UFPR, Curitiba, 2002.

SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças também habitam cidades: realidades invisíveis, direitos, invenções e inversões possíveis. In: Crianças, educação e o direito à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2022.

CAPÍTULO 4 – OS CORPOS CONTESTATÓRIOS DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS NOS ESPAÇOS DAS CIDADES: PARTICIPAÇÃO POLÍTICA INFANTO-JUVENIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Patrícia Branco

INTRODUÇÃO

Ainda que muito esteja por perceber relativamente à pandemia atualmente em curso (Covid-19), e em particular o(s) modo(s) como afeta as crianças e os jovens³³ em termos de contágio e doença (sobretudo quando há novas variantes em ato e o processo de vacinação se faz no meio de algumas polémicas e atrasos em alguns países), os efeitos da pandemia sobre as crianças e os jovens vão para lá da questão sanitária³⁴. Como bem refere CASTRO SEIXAS (2020), entre outros, as crianças e os jovens continuam a ser fortemente afetadas pelo contexto de crise provocada pela pandemia³⁵, já que os mesmos se encontram particularmente vulneráveis aos efeitos políticos, sociais e económicos desta resultantes³⁶ (em confinamento e em pós-confinamento). Efeitos que se refletem também nas questões de mobilidade e de acesso e uso dos espaços públicos, agravados pela representação dos mesmos como espaços de risco (CASTRO SEIXAS, 2020). A ONU-HABITAT (2020) declarou, a este propósito, que a pandemia e as restrições à circulação mudaram a relação das pessoas com os espaços públicos, nomeadamente com a rua. E nesta relação há que tomar em atenção, em primeiro lugar, uma questão emergente, identificada por HONEY-ROSÉS *et al.* (2020): qual a implicação que tal poderá vir a ter em termos de manifestações públicas,

³³ Uso a expressão crianças e jovens de modo a englobar as pessoas com idade inferior a 18 anos, como referido no artigo 1.º da Convenção dos Direitos das Crianças (onde se refere que ‘criança é todo o ser humano menor de 18 anos’).

³⁴ Certamente que as crianças e os jovens não são todos iguais, e nem os impactos da pandemia se farão sentir da mesma maneira em relação a elas e a eles. A Covid-19 tem, seguramente, um efeito de amplificador das desigualdades sociais.

³⁵ Neste âmbito, sugere-se a análise da pandemia como uma sindemia, já que ‘os efeitos da pandemia e as respostas a esta podem contribuir para um efeito de soma zero ou soma positiva quando são ignoradas as sinergias que ligam diferentes patologias, infecciosas e não-transmissíveis, e as condições de existência de populações, comunidades e grupos vulnerabilizados’ (ARRISCADO NUNES, 2020).

³⁶ Vejam-se os relatórios sobre o impacto da pandemia nas crianças produzidos pela organização *Save the Children*. Cf. <https://www.savethechildren.it/press/covid-19-6-mesi-dalla-dichiarazione-di-pandemia-impatto-catastrofico-sui-bambini-nelle-aree> (acedido em 21 de janeiro de 2021).

sobretudo em termos políticos? Em segundo lugar, que efeitos teve/tem/terá em termos do ativismo juvenil (PELTER, 2020)?

A reflexão e escritura deste texto ocorreu em dois momentos – no início do ano e na segunda metade de 2021. Quando comecei a escrevê-lo, Portugal tinha entrado de novo em confinamento (declaração do estado de emergência por via do Decreto do Presidente da República n.º 6-B/2021, de 13 de janeiro, regulamentado nos termos do Decreto n.º 3-A/2021, de 14 de janeiro, e do Decreto n.º 3-B/2021, de 19 de janeiro, da Presidência do Conselho de Ministros), e se, numa primeira fase, o fecho dos estabelecimentos escolares não tinha sido previsto, o mesmo foi atuado uma semana depois da entrada em vigor do estado de emergência (a 16 de janeiro de 2021). Isto significou que a mobilidade, o acesso e o uso nos/dos espaços públicos pelas crianças e jovens em Portugal voltaram a ser comprimidos (não ponho, de todo, em causa a necessidade e a validade das medidas atuadas, já que a situação era complexa e requeria medidas eficazes para conter o elevado número de contágios e aliviar o sistema de saúde pública).

Analisar os efeitos da pandemia, nos seus múltiplos aspetos, é uma tarefa exigente e complexa, não só pelos desafios que a pandemia nos coloca em termos epistemológicos, mas também pelos desafios e obstáculos que interpõe à própria pesquisa científica e aos meios de implementá-la (CALADO GONZALEZ, CASTRO SEIXAS, 2020). Estando fora de Portugal, por motivos familiares, e tendo dificuldade em mover-me por causa da pandemia, o meu olhar de pesquisadora na área da sociologia do direito da família não se deteve, apesar das dificuldades invocadas, no limiar das fronteiras geográficas, mas procurou examinar e perceber diferentes factos em diferentes contextos. Nesse sentido, este texto é produto também da minha vivência enquanto pesquisadora, e enquanto mãe (de uma criança a frequentar o ensino básico do 1.º ciclo, e que desde março de 2020 já viveu vários períodos de ensino emergencial remoto), com um pé (virtual) em Portugal e outro (físico) em Itália (na região da Campânia).

Com estas questões em mente, irei, neste texto, analisar o direito das crianças e dos jovens à cidade através das suas relações com os espaços públicos das cidades, onde, apesar de terem tido os seus direitos de acesso à rua restringidos, a presença dos seus corpos em protestos e manifestações, mesmo em tempos de pandemia, revela a luta pelo reconhecimento da sua cidadania ativa. Para tal, assumem relevância as manifestações de crianças e jovens ocorridas em Portugal e Itália entre final de 2020 e inícios de 2021, onde, através de práticas de ‘sit-in’ e de protestos na rua e em diferentes espaços das cidades, as crianças e os jovens reclamaram o seu ‘direito à cidade como direito a ter direitos’

(NITRATO IZZO, 2017), em particular o direito a serem ouvidos e tidos em conta no que respeita a escola/formação, por um lado, e as alterações climáticas, por outro lado, temas com impacto presente e futuro nas suas vidas.

1. A CIDADANIA PERIFÉRICA DAS CRIANÇAS E JOVENS

É ainda muito arreigada entre os adultos a ideia de que as crianças, mas também os jovens, são apenas destinatários políticos, sendo sistematicamente excluídos da ação política direta, o que não significa que não sejam atores presentes na mesma (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2007; TIRONI, 2017). Não há como negar que os adultos é que regulam, de várias maneiras, o lugar ocupado pelas crianças e pelos jovens na sociedade, inclusivamente ao nível da cidadania (política e não só), levando os autores a falar de uma ‘cidadania periférica’ (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2007). A ideia de cidadania, como bem refere COSTA (2005), serve para sublinhar a relação política fundamental entre os indivíduos e a ordem político-jurídica em que se inserem, sobretudo em termos de expectativas e pretensões, direitos e deveres, mas também as estratégias de inclusão e de exclusão. A pandemia veio acentuar os contornos da periferização invocada³⁷, sendo notória a ausência ou exclusão das vozes de crianças e jovens em termos das discussões políticas e esferas de influência com impactos nas suas vidas, no presente e no futuro, e como isso mostra bem a relutância dos governantes em reconhecer as crianças e os jovens como cidadãos ativos³⁸ (RALLS, 2020; BRANCO, CASALEIRO, 2020).

Mas as lições da pandemia, neste campo, não se ficam por aqui. A ‘cruel pedagogia do vírus’ (SANTOS, 2020) revela, mais uma vez, algo que os estudos sobre a infância já tinham indicado, isto é, que as crianças e os jovens se parecem tornar visíveis apenas quando são entendidos como um problema: no caso, quando são vistos só como vítimas e/ou como focos de contágio, cuja mobilidade precisa de ser limitada como forma de proteção, sua e/ou de outros grupos (PASTORE, 2021; RALLS, 2020; HETTIHEWA, HOLZSCHEITER, 2020; CUZZOCREA, 2021). E é assim que o seu direito ao desenvolvimento, no qual se incluem os direitos à educação e à sociabilização, foi, e continua a ser, restringido, sem que

³⁷ Veja-se o relatório “Beyond Lockdown: the ‘pandemic scar’ on young people” do European Youth Forum (2021). Cf. <https://www.youthforum.org/beyond-lockdown-pandemic-scar-young-people> (acedido em 13 de outubro de 2021).

³⁸ Veja-se também, a este propósito, o estudo *Growing up with COVID-19*, financiado pela Fundação Nuffield e desenvolvido pelo instituto de pesquisa independente Ecorys e pela Universidade de Huddersfield, no Reino Unido.

lhes ter sido dada oportunidade de se pronunciarem/ou continuando os governantes a serem ‘surdos’no que respeitam as demandas colocadas pelos jovens. As mobilizações de protesto traduzem, pois, o mal-estar e descontentamento dos jovens (CASTRO SEIXAS, 2005), não só face a uma sociedade que lhes apresenta um futuro caracterizado pela instabilidade, mas também em relação a um presente no qual a pandemia está a ter um forte ímpato nas suas vidas. Daí a necessidade de pensar e repensar as posições que crianças e jovens têm tomado durante este período de pandemia, através de práticas de ‘sit-in’ e de protestos na rua, o que, como indica PASTORE (2021), deve ser lido como um ato político, enunciador de uma cidadania material e ativa. De salientar que os direitos à liberdade de expressão e ao protesto são direitos garantidos nos termos dos artigos 12.º a 15.º da Convenção dos Direitos das Crianças, e que garantir tais direitos serve ao pleno funcionamento das sociedades democráticas, assim ampliando o conceito de cidadania (DALY, 2013; CANAVIEIRA, COELHO, 2020).

2. AS CRIANÇAS E OS JOVENS NA LEGISLAÇÃO EM TEMPOS PANDÉMICOS: A PERPETUAÇÃO DOS SUJEITOS SUBALTERNOS

Nos dias 08 e 09 de março de 2020, o Presidente do Conselho de Ministros Italiano, Giuseppe Conte, emanou os dois primeiros decretos que impuseram o confinamento em todo o território italiano, estipulando a proibição de todas as formas de reunião de pessoas em locais públicos ou abertos ao público, o fecho das escolas e dos parques infantis. A 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde atribuiu o estatuto de pandemia à Covid-19, até então considerada apenas como uma epidemia. No dia 18 de março de 2020 foi a vez de ser decretado o estado de emergência em Portugal, através do Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, o que levou ao encerramento de jardins e de parques infantis, sendo consentidas apenas deslocações de curta duração, para efeitos de fruição de momentos ao ar livre (nos termos do artigo 5.º, alínea g)).

Se em Portugal estavam previstas as deslocações curtas para progenitores e crianças/jovens desentorpecerem as pernas ao ar livre, os vários decretos emanados pelo governo Italiano nunca se referiram às crianças, mas referiram-se expressamente os passeios com os animais domésticos³⁹. Se a presença dos corpos adultos foi regulamentada em todos

³⁹ O mesmo foi denunciado quanto à Espanha por RENDUELES.

Cf. https://www.elconfidencial.com/espana/2020-03-22/coronavirus-millones-ninos-espanoles_2509379/ (acedido em 22 de janeiro de 2021).

os seus detalhes nas diversas portarias governamentais italianas, os corpos das crianças ‘desapareceram’, seja dos decretos seja da rua (PICARDI, 2020; CUZZOCREA, 2021). Ainda que, mais tarde, o governo Italiano tenha, de certo modo, corrigido esta questão nos sucessivos decretos promulgados, esclarecendo que às crianças era permitido sair por tempo breve e perto de casa, as reações sociais⁴⁰ logo se fizeram sentir, com muitos progenitores a queixarem-se de terem sido insultados pelos vizinhos e a terem medo de sair de casa⁴¹. De referir, nesta sede, que o Decreto de 17 de maio de 2020 impunha a obrigação de os menores de 17 anos serem obrigatoriamente acompanhados de um adulto aquando dos períodos de frequência de parques e jardins. O Decreto de 18 de outubro de 2020 baixou o limite de idade, precisando que as crianças e os jovens com idade até aos 14 anos só poderiam frequentar parques e jardins se acompanhados de um adulto. Isto evidencia de forma clara as tendências de hiperproteção e de controlo exercidos pelos adultos sobre as crianças e os jovens (RODRIGUES, FERRO, 2020), e é tanto mais complexo porque executado através da legislação, inclusivamente sobre grupos de jovens com idades onde os processos de autonomização deviam ser respeitados e potenciados.

Mesmo em Portugal, como indicado por CALADO GONZALEZ e CASTRO SEIXAS (2020), a reabertura dos parques infantis nunca foi vista como algo prioritário, e mesmo a utilização de outros espaços era considerada como algo de secundário, sendo subliminarmente passada a mensagem ‘fiquem em casa’. Com a declaração do estado de emergência por via do Decreto do Presidente da República n.º 6-B/2021, de 13 de janeiro, voltaram a fechar-se os parques infantis.

De evidenciar, para além do fecho dos parques e dos jardins, a restrição dos corpos das crianças e dos jovens ao espaço doméstico, mesmo em tempo de aulas, dado o fecho das escolas e a passagem a um ensino à distância através de plataformas digitais. O fecho das escolas⁴² significou a privação do acesso a um dos (poucos) principais espaços de socialização, impedindo a relação entre pares, com as linguagens e com os objetos culturais

⁴⁰ Em Espanha, numa entrevista concedida ao jornal ‘El Confidencial’, o filósofo César RENDUELES emprega a expressão ‘ressentimento social’ contra as crianças, que não só são invisíveis, mas são vistas também como ‘minibombas biológicas’. Cf. https://www.elconfidencial.com/espana/2020-03-22/coronavirus-millones-ninos-espanoles_2509379/ (acedido em 22 de janeiro de 2021).

⁴¹ Cf. https://www.huffingtonpost.it/entry/insulti-ai-bambini-in-strada-dai-balconi-i-genitori-ci-urlo-no-dai-tutto-abbiamo-paura_it_5e84a228c5b6a1bb76511180 (acedido a 22 de janeiro de 2021).

⁴² Se neste período aumentou a violência doméstica, aumentaram também as possibilidades de estarem envolvidas crianças. Para as crianças em situação de risco diminuíram as formas de se fazer escutar, com as visitas pelas/os técnicas/os das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (Portugal) reduzidas ao estritamente necessário. Mas também porque as escolas, muitas vezes as principais sinalizadoras das situações, fecharam. De referir, também, que há crianças cuja única refeição quente é comida nas escolas. Cf. <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/covid-19-quando-a-escola-fecha-ha-criancas-que-nao-comem-diz-secretario-de-estado> (acedido em 22 de janeiro de 2021).

que a escola oferece como possibilidade de crescimento (LORENZONI, 2021). Para além disso, assistiu-se a um forte aumento do absentismo escolar, com implicações enormes ao nível das desigualdades sociais⁴³. Para não falar também dos impactos em termos de saúde, física e mental (HETTIHEWA e HOLZSCHEITER, 2020).

Como já escrevi noutra texto (BRANCO, 2017), este tipo de atos – seja o que está escrito e o que está ausente nos textos legislativos, mas também as expressões sociais quotidianas – mostram como as relações de poder são moldadas: os adultos são mais importantes do que as crianças; brincar é algo infantil que precisa de ser controlado. A modernidade confinou as crianças ao espaço privado e aos cuidados da família; banuiu os jovens ‘desviantes’ das ruas; e criou locais segregados para as crianças brincarem, tornando as crianças e os jovens invisíveis para a sociedade. Estas compreensões da infância e da juventude fundamentam a maneira como os adultos negociam e controlam o uso e a experiência do espaço público pelas crianças. Como bem referido por VALENTINE (1996), as crianças e os jovens são sujeitos vistos e reproduzidos como vulneráveis e ‘incompetentes’, até no que concerne o acesso e uso dos espaços públicos, sendo empurrados, para a sua própria proteção (seja dos perigos da rua, seja por causa do vírus) para os espaços privatizados, uma tendência que a própria legislação promulgada durante a pandemia veio acentuar, como referi.

Para RENDUELES (2020), a ‘crise do coronavírus é uma espécie de paraíso adultocêntrico’, tendo as crianças desaparecido completamente da vista do público, e tornando-se, enfim, um assunto exclusivamente privado das famílias.⁴⁴ Assiste-se, mais uma vez, à perpetuação do estatuto de sujeito subalterno, e à continuação da normalização da ideia do espaço público como espaço dos adultos (regulado, inclusivamente, através dos textos legais) (VALENTINE, 1996).

⁴³Para o filósofo espanhol Daniel INNERARITY, ‘o tempo que os nossos filhos deixam de passar nos espaços com os colegas é um momento em que a luta pela igualdade que a educação tem a oferecer sofrerá um revés. Sairemos mais desiguais, veremos como poderá ser recuperado’ – cf. a entrevista em https://www.lavanguardia.com/cultura/20200525/481374492957/se-acabo-el-mundo-de-las-certezas.html?fbclid=IwAR1A_iiFY_WXVPuqQ16Rn%E2%80%A6 (acedido em 25 de janeiro de 2021).

⁴⁴ Cf. https://www.elconfidencial.com/espana/2020-03-22/coronavirus-millones-ninos-espanoles_2509379/ (acedido em 22 de janeiro de 2021).

3. ESPAÇOS PÚBLICOS E PROTESTO INFANTO-JUVENIL

Apesar de tudo, as crianças e os jovens, mesmo estando em confinamento, continuaram a estimular a ação coletiva e procuraram fazer com que as suas vozes fossem ouvidas, recorrendo ao uso das plataformas digitais (PELTER, 2020). Segundo PELTER (2020), a digitalização da ação cívica durante a pandemia pode contribuir para um acesso⁴⁵ mais equitativo dos jovens às formas de ação coletiva do que o potenciado pelas formas de ativismo tradicionais. Assim, e apesar da distância física, as aproximações e reaproximações sociais continuaram, de forma proativa e concertada (FORTUNA, 2020), promovidas por muitos jovens em várias partes do mundo.

Contudo, a rua continua a ser primordial na relação entre os indivíduos e a comunidade, e continua a exercer o seu fascínio sobre nós enquanto local de encontros, de protestos, de dominação e de resistência. O espaço público da rua e das praças das cidades é vital na formação da cidadania, pois é onde cidadãos e cidadãs se organizam, se envolvem e se manifestam politicamente; a rua é onde se dá a formação de sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e de participação democrática (HONEY-ROSÉS *et al.*, 2020; COSTA, SOUSA JÚNIOR, 2009; MALONE, 2002). A rua é assim fundamental para a reivindicação dos direitos, como indicado na potente fórmula do ‘direito achado na rua’. A presença na rua ou em outro qualquer espaço público das cidades abre sempre uma nova perspectiva sobre o político, impondo um questionamento dos poderes e das estruturas estabelecidas (MENDES, SEIXAS, 2005). Mas o cruzamento das variáveis – rua, manifestação, pandemia e distanciamento social – convoca a questão dos receios e dos riscos, como já indicado por HONEY-ROSÉS *et al.* (2020). É por isso que MALONE (2002) refere que políticos e mídia têm um papel fundamental neste âmbito, já que muitas vezes demonizam determinados eventos (como manifestações) e encorajam a contenção de movimentos invocando a necessidade de regulação dos riscos⁴⁶.

Apesar da pandemia e do medo, tem-se assistido a uma reapropriação dos espaços públicos através de vários atos de expressão política⁴⁷ popular e de solidariedade

⁴⁵ PELTER (2020) denuncia, também, os desafios e riscos enfrentados online, e a necessidade de os combater.

⁴⁶ Não nos podemos esquecer do alerta lançado pela diretora-geral da Saúde, Graça Freitas, para os riscos das manifestações na propagação da covid-19 aquando dos protestos contra o racismo que se realizaram em junho de 2020, na sequência da morte do afro-americano George Floyd, em algumas cidades portuguesas. Cf. <https://www.sabado.pt/portugal/detalhe/dgs-alerta-para-riscos-das-manifestacoes-nao-nos-podemos-juntar-mesmo-com-mascaras> (acedido em 22 de janeiro de 2021).

⁴⁷ Pense-se no atual debate acerca das estátuas e do seu significado no espaço público, da importância dos espaços de memória e da necessidade de refletir sobre espaços onde o colonialismo e o racismo continuam

(TRUDEAU, WAREHAM, 2020). Não só através de murais ou de obras de arte nas ruas, mas também através de formas de protesto tradicionais, como as manifestações de rua e práticas de ‘sit-in’ em diversos espaços de várias cidades. Os corpos voltaram à rua, mas não foram só os corpos dos adultos, as crianças e os jovens também se manifestaram, indicando resistências e alternativas, dando corpo, através dos seus corpos, ao direito à cidade como direito a ter direitos, ou seja, como uma atividade reivindicativa aberta e em constante evolução (NITRATO IZZO, 2017). Para este autor ‘a cidade é um lugar onde a política se materializa, acontece, contra ou a favor de políticas estatais, regionais, ou locais’ (NITRATO IZZO, 2017). BALIBAR (2012) entende que a questão do direito aos direitos se traduz na capacidade ativa de reivindicar direitos num espaço público e de resistir, assim, às exclusões impostas.

É nessa ótica que devem ser lidas as manifestações ocorridas em Portugal e em Itália, mobilizadas por crianças e jovens, onde na pauta estiveram as alterações climáticas (Portugal) e um regresso à escola presencial e em segurança (Itália), o que apresentarei nas próximas sub-seções, recorrendo à análise de notícias publicadas em jornais quotidianos, portugueses e italianos.

3.1 AS MANIFESTAÇÕES DE CRIANÇAS E JOVENS EM PORTUGAL: AS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS NA PAUTA DAS REIVINDICAÇÕES

Como bem referido por SEIXAS (2005), as manifestações e os protestos encetados por crianças e jovens, na sua maioria estudantes, revelam uma forte capacidade de mobilização em momentos precisos. Numa época como a que vivemos, onde envolvimento e participação na esfera política se tornam difíceis de mobilizar devido aos receios e riscos impostos pela pandemia, o protesto é usado por crianças e jovens como uma forma de exprimirem a sua existência e de terem voz, essa voz que lhes tem sido negada.

No dia 25 de setembro de 2020, no âmbito do movimento ‘Sextas-feiras pelo Futuro’ (*Fridays for Future*), impulsionado pela jovem sueca Greta Thunberg, as crianças e as/os jovens ativistas voltaram a manifestar-se nas ruas de várias cidades portuguesas, como Lisboa, Porto, Guimarães, Aveiro, Coimbra, Alcanena, Santarém, Montijo, Setúbal e Beja⁴⁸. Ainda que os seus corpos⁴⁹ estivessem distanciados, mascarados, desinfetados⁵⁰, voltaram a realizar a sua

entranhados e espalhados pelas cidades, como no caso do ‘Portugal dos Pequenitos’, na cidade de Coimbra, local visitado por tantas crianças.

⁴⁸ Cf. <https://setemargens.com/sexta-25-e-dia-de-salvar-o-clima-e-salvar-a-justica-esta-e-uma-luta-pela-vida/> (acedido em 22 de janeiro de 2021).

⁴⁹ Cf. <https://www.unicef.org/reports/climate-crisis-child-rights-crisis> (acedido em 13 de outubro de 2021).

⁵⁰ Seguindo as normas impostas pela Direção Geral de Saúde.

luta ocupando ruas e avenidas das diversas cidades portuguesas, reivindicando o direito a manifestar-se na cidade. O uso da rua aponta a indignação e o descontentamento (CARLOS, 2014) destas e destes crianças e jovens em relação à crise climática, à necessidade de mais ações de combate às alterações climáticas⁵¹, e de como tais alterações têm impactos nas suas vidas, não só no presente, mas também em termos de futuro, ao nível da justiça social, laboral e económica, e ambiental, pois estão relacionadas com o desemprego juvenil, as oportunidades e expectativas de vida, a pobreza e a dívida entre os jovens, que se prevê serão maiores no futuro (e incrementadas pela crise provocada pela pandemia, que se sabe estar relacionada também com as alterações climáticas e o impacto exercido pelos humanos sobre o ambiente) (HETTIHEWA, HOLZSCHEITER, 2020). Veja-se, a este propósito, o recente relatório da UNICEF (2021): “The Climate Crisis is a Child Rights Crisis: Introducing the Children’s Climate Risk Index”, onde é claro que as alterações climáticas estão a provocar uma grave crise e a pôr em perigo os direitos das crianças à alimentação e à saúde, à educação, à proteção e à participação, já que as crianças e os jovens são muito mais vulneráveis aos impactos provocados pelas alterações climáticas dos que os adultos. Daí a necessidade de serem ouvidas pelos decisores-políticos.

O que os corpos destas crianças e jovens manifestam é, pois, um exercício de cidadania, ocupando as ruas das cidades, reivindicando o seu direito à cidade como um direito a ações de combate ao que as alterações climáticas produzem nas suas vidas e nas suas expectativas de futuro. As suas demandas de justiça⁵² – climática, social, laboral e ambiental⁵³ – tornaram-se visíveis novamente. Há não só um regresso ao espaço público das cidades, mas também uma mobilização e uma interação que não se ficam confinadas às plataformas virtuais usadas no espaço doméstico. Como escreveu Rebecca SOLNIT (2019) numa carta endereçada aos ativistas pelo clima⁵⁴, ‘nada é possível sem ação, mas quase tudo é possível quando se unem esforços’. Há, nestas manifestações, uma materialização da resistência à ideia de sujeito passivo, onde as ruas da cidade assumem um caráter essencial na luta pelos direitos, e onde estas crianças e jovens não só voltam a ser vistos mas fazem ouvir as suas

⁵¹ Cf. <https://www.dn.pt/pais/voltaram-as-aco-es-pelo-clima-em-portugal-nao-esta-a-ser-feito-nada--12761748.html> (acedido em 22 de janeiro de 2021).

⁵² Veja-se, a este propósito, a ação judicial entrada no Tribunal Europeu dos Direitos do Humanos em setembro de 2020, movida por crianças e jovens portugueses contra 33 países, peticionando que os respetivos governos sejam responsabilizados por impulsionarem a crise climática. Cf. <https://www.jornaldenegocios.pt/economia/ambiente/detalhe/clima-tribunal-dos-direitos-humanos-da-luz-verde-a-processo-movido-por-jovens-portugueses> (acedido em 22 de janeiro de 2021).

⁵³ Vejam-se, a este propósito, as várias notícias que indicam que os jovens portugueses são dos mais expostos ao risco de desemprego na Europa. Cf. <https://www.publico.pt/2020/10/28/economia/noticia/jovens-portugueses-sao-expostos-risco-desemprego-europa-1937006> (acedido em 22 de janeiro de 2021).

⁵⁴ Veja-se “Letter to the March 15, 2019, Climate Strikers”.

vozes (VALENTINE, 1996). Como bem defende Aiofe DALY (2020), o ativismo infanto-juvenil nestas questões irá aumentar se a crise climática continuar a piorar e as suas demandas e agenda não forem ouvidas e respondidas. Como disse Greta Thunberg em Milão, no final de setembro de 2021, no âmbito da manifestação do movimento *Youth4Climate*: “[os] (líderes mundiais) já tiveram 30 anos de blá, blá, blá e onde é que isso nos levou? Ainda podemos reverter a situação, é perfeitamente possível. Exigirá reduções de emissões anuais drásticas e imediatas. Mas não se as coisas continuarem como estão hoje. A falta de ação intencional dos nossos líderes é uma traição a todas as gerações presentes e futuras”⁵⁵.

3.2 “[SE] NOS ROUBAM O FUTURO, NÓS BLOQUEAMOS A CIDADE”: AS MANIFESTAÇÕES DE CRIANÇAS E JOVENS EM ITÁLIA POR UM REGRESSO À ESCOLA PRESENCIAL E EM SEGURANÇA

A pandemia impôs, logo no primeiro momento, o fecho das escolas. O que levou a que a prossecução do ano escolar se tivesse de fazer através de meios ou ferramentas virtuais, com didática à distância. Logo aqui as desigualdades foram (e continuam a ser) sentidas (DE FAZIO, 2020): há crianças que têm computador, tablet, smartphone, que sabem manusear os aparelhos e as aplicações, cujos progenitores as conseguem auxiliar nesse manuseamento; mas também há quem, mesmo tendo os aparelhos, é analfabeta informático e as dificuldades para aceder às plataformas digitais (até mesmo a inscrição nas mesmas) são muitas; e há que pensar que nem sempre as conexões da internet funcionam. Previamente, é preciso as escolas estarem dotadas de instrumentos que sejam capazes de providenciar uma didática à distância, e que as/os professoras/es sejam também capazes de preparar aulas e materiais e de adequar as matérias e a forma de ensinar, vivendo também elas e eles em apreensão e em cuidado pela sua saúde. As respostas, como sabemos, foram muito diferenciadas, de escola para escola, de professora para professor, de criança para jovem.

Em Itália, antes que o ano letivo 2020/2021 iniciasse, foram muitos os debates acerca do regresso presencial à escola, com dirigentes escolares a fazerem medições das salas e a denunciarem um parque escolar vetusto e desadequado, ao mesmo tempo que se propunha um novo (e provavelmente utópico) modelo, com uma reorganização dos espaços das escolas, com salas descentralizadas e uso de bibliotecas, e até mesmo de espaços verdes (FRANZESE, 2020); com a Ministra da Educação da altura, Lucia Azzolina, a promover o

⁵⁵ Cf. <https://pt.euronews.com/2021/10/01/greta-thunberg-junta-se-a-ativistas-pelo-clima-em-milao> (acedido em 13 de outubro de 2021).

uso de cadeiras individuais⁵⁶ de ‘última geração’ como forma de resolução da questão do distanciamento social necessariamente imposto; com sindicatos a denunciar a impossibilidade de regresso às aulas presenciais⁵⁷; com o Presidente da República Italiana, Sergio Mattarella, a instar o governo para que a reabertura das escolas fosse encarado como um objetivo primário⁵⁸; e com várias associações de famílias preocupadas pela sorte das crianças e jovens⁵⁹ no meio de todo este tumulto.

Apesar das divisões de competências em matéria de educação entre o governo central e as diferentes regiões italianas, o ano escolar iniciou em setembro, em diferentes datas, em regime presencial. Contudo, logo em outubro, algumas regiões, como a Campânia (sul de Itália), emanaram ordenações dos respetivos presidentes (*ordinanze*), ordenando o fecho das escolas e o ensino à distância (no caso da Campânia o fecho ocorreu no dia 16 de outubro⁶⁰, havendo sucessivas ordenações a prorrogar o fecho das escolas, e reabrindo as escolas ‘aos soluços’ entre 26 de novembro de 2020 e 25 de janeiro de 2021⁶¹), desde a primária ao secundário, ao mesmo tempo que noutras regiões as escolas continuavam abertas, com o país dividido em ensino online/offline. Em novembro de 2020, com a segunda vaga pandémica, o governo emanou novo decreto, dividindo o país por zonas (vermelha, laranja e amarela, segundo o número de contágios) e ordenando o fecho do ensino secundário, com recurso à didática à distância, nas zonas mais afetadas (a vermelho), implicando neste processo mais de 4 milhões de estudantes⁶². O decreto do governo de 4 de dezembro manteve a situação, enquanto o decreto de 15 de janeiro veio prever, para o ensino secundário, ‘a adoção de formas flexíveis de organização didáctica de forma a que, a partir

⁵⁶ Cf. <https://www.orizzontescuola.it/ritorno-in-classe-cosi-saranno-i-banchi-a-settembre-foto/> (acedido em 27 de janeiro de 2021).

⁵⁷ Cf. <https://www.orizzontescuola.it/ritorno-a-scuola-sinopoli-flc-cgil-per-riaprire-in-presenza-non-ci-sono-le-condizioni/> (acedido em 27 de janeiro de 2021).

⁵⁸ Cf. <https://www.orizzontescuola.it/ritorno-in-classe-lappello-di-mattarella-riapertura-regolare-sia-obiettivo-primario/> (acedido em 27 de janeiro de 2021).

⁵⁹ Cf. <https://www.orizzontescuola.it/ritorno-in-classe-azzolina-a-milano-scatta-la-protesta-di-mamme-e-studenti-scuola-in-presenza-e-un-diritto/> (acedido em 27 de janeiro de 2021).

⁶⁰ Cf. a ORDINANZA n. 79 de 15 de outubro de 2020, in: <http://www.regione.campania.it/assets/documents/ordinanza-n-79-15-10-2020-gqfwgp0oy0bkxpuv.pdf?fbclid=IwAR2i7QPe6IUxHLIhLOVX0TKKaHxfpixZf8qmizXuRC0t5MCZbI3GrRceNKY> (acedido em 27 de janeiro de 2021).

⁶¹ De referir, a este propósito, o recurso instaurado junto do Tribunal Regional Administrativo (TAR) da Campânia por diversos progenitores e associações da sociedade civil contra as ordenações emanadas por esta região, que adiaram sucessivamente o regresso à escola em presença, tendo o TAR campano decidido, no dia 20 de janeiro de 2021, a suspensão das ordenações e imposto o imediato regresso em presença das classes 4.^a e 5.^a da escola primária. Cf. https://i2.res.24o.it/pdf2010/Editrice/ILSOLE24ORE/QUOTIDIANI_VERTICALI/Online/_Oggetti_Embdedded/Documenti/2021/01/23/tarcampaniamedic.pdf (acedido em 27 de janeiro de 2021). O mesmo já havia sido decidido na região da Emilia-Romagna pelo respetivo TAR.

⁶² Cf. <https://www.tuttoscuola.com/dpcm-3-novembre-4-milioni-di-alunni-a-casa/> (acedido em 27 de janeiro de 2021).

de 18 de Janeiro de 2021, seja garantida a atividade presencial, em pelo menos 50% e até ao máximo de 75% da população estudantil, sem prejuízo das diferentes disposições emanadas por cada região⁶³ (apesar disso, em várias regiões apenas se previa o regresso presencial do ensino secundário em fevereiro).

A 25 de novembro de 2020, o jornal português *Público* dava conta dos vários protestos encetados por estudantes em Itália, com a notícia «A escola na sala de aula é um direito» que os estudantes italianos reivindicam nas ruas», na qual falava do protesto levado a cabo por Anita (e suas colegas de turma), uma criança de 12 anos, na região do Piemonte, que decidiu ocupar o espaço público em frente à sua escola (levando mesa, tablet, livros e cadernos), na cidade de Turim, durante o período de didática à distância (a região encontrava-se em zona vermelha), de modo a reivindicar o direito à escola presencial⁶⁴. Simbólico foi também o protesto de várias crianças do ensino primário na cidade de Nápoles, na região da Campânia, que, no início de novembro de 2020, decidiram pendurar as suas mochilas vazias à porta das escolas fechadas, denunciando assim o seu descontentamento⁶⁵ em relação à situação que lhes foi imposta⁶⁶.

Mais recentemente (apesar de já se terem manifestado nos meses anteriores, os estudantes fizeram-se sentir com mais força sobretudo durante o mês de janeiro de 2021, dado o sucessivo adiamento da data de reabertura das escolas em presença), e no seguimento dos decretos governamentais que adiaram o regresso à escola presencial para os alunos do 2.º e do 3.º ciclo, assistiu-se a vários protestos e a práticas de ‘sit-in’ em diferentes cidades italianas (Nápoles, Milão, Roma, Génova, entre outras) por parte de movimentos estudantis que reivindicam o regresso à escola presencial – sempre cumprindo as medidas de segurança impostas pelo distanciamento social⁶⁷. Ocupando os espaços públicos em frente às respetivas

⁶³ Veja-se o comunicado do MIUR, in: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-ecco-le-misure-del-nuovo-dp-1> (acedido em 27 de janeiro de 2021).

⁶⁴ Cf. <https://www.publico.pt/2020/11/25/mundo/noticia/escola-sala-aula-direito-estudantes-italianos-querem-cumprido-1940665> (acedido em 27 de janeiro de 2021). E ainda: <https://it.sputniknews.com/intervista/202011279832348-la-storia-della-12enne-anita-iacovelli-che-protesta-contro-la-clad/> (acedido em 27 de janeiro de 2021).

⁶⁵ Cf. https://www.ilmattino.it/napoli/cronaca/covid_napoli_protesta_zaini_sospes_didattica_distanza-5569957.html (acedido em 27 de janeiro de 2021).

⁶⁶ Corroborando o que disse MALONE (2002) quanto ao papel dos políticos na demonização de determinados eventos (como manifestações), referir que o Presidente da Região Campânia, Vincenzo de Luca, numa das diretas que faz semanalmente através do Facebook, fez uma piada de muito mau gosto a propósito de algumas destas manifestações, dizendo, quanto a uma criança, que devia ser a ‘única criança no mundo que chora porque quer ir à escola’ e acusando a mãe de a ter ‘crescido com leite com plutónio’ (LORENZONI, 2020).

⁶⁷ É interessante, aliás, verificar o escrúpulo destas e destes jovens, ao marcar no chão/estrada a distância entre os corpos e usando sempre a máscara, tendo comités de controlo da segurança. Cf. a reportagem feita por Diego Bianchi no dia 11 de janeiro de 2021, junto ao MIUR, e apresentada no programa televisivo *Propaganda Live*, in: <https://www.la7.it/propagandalive/rivedila7/propaganda-live-puntata-del-15012021-16-01-2021-359856> (acedido em 27 de janeiro de 2021).

escolas, em frente ao Ministério da Educação Italiano (MIUR, ou seja *Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca*), ou algumas praças e jardins das suas cidades, reivindicam o seu direito a regressar em segurança às escolas, o que significa que cada escola seja dotada de gabinetes médicos, que haja mais pessoal docente e não docente, mas também que haja uma melhoria do transporte público⁶⁸. Nestas demandas está presente também a sua apreensão pelo futuro, o denunciar das desigualdades sociais que aumentaram com a escola à distância⁶⁹. Mas também a estranheza de crescer e enfrentar determinadas etapas longe de colegas e amigos, longe daquela singular experiência de socialização que implica a escola em presença e tudo o que está à sua volta (LORENZONI, 2020). “Siamo in piazza per il futuro di tutti gli studenti”, disse uma jovem genovesa de 17 anos⁷⁰. É sobretudo emblemático o *slogan* gritado em frente ao MIUR, em Roma: “Se ci rubano il futuro, noi blocchiamo la città”, ou seja, “se nos roubam o futuro, nós bloqueamos a cidade”⁷¹.

4. CORPOS CONTESTATÓRIOS NAS CIDADES

Como referido por MENDES e SEIXAS (2005), os protestos e as reivindicações não são formas patológicas de ação política, mas são sim formas expressivas de realização de cidadania em contexto democrático. É neste âmbito que os espaços públicos das cidades continuam a representar o espaço vital do encontro e da resistência, como aconteceu nas manifestações descritas, onde crianças e jovens reivindicaram o seu direito à cidade como direito a um presente e a um futuro onde as suas vozes devem ser ouvidas relativamente a questões impactantes, como as alterações climáticas e a sua formação e socialização. Assim, a apropriação e uso consciente dos espaços públicos por sujeitos politicamente engajados serve a construção de sociedades menos desiguais (SILVA *apud* CANAVIEIRA, COELHO, 2020). Esta é uma das vertentes da potência educativa da rua (CANAVIEIRA, COELHO, 2020).

⁶⁸ Cf. https://www.ilmessaggero.it/scuola/scuola_protesta_dad_oggi_roma_milano_news-5694131.html (acedido em 27 de janeiro de 2021).

⁶⁹ Veja-se, a este propósito, o relatório resultante dos exames INVALSI. Cf. “Dalla pandemia la scuola italiana esce a pezzi”, in <https://www.lavoce.info/archives/88665/dalla-pandemia-la-scuola-italiana-esce-a-pezzi/> (acedido em 13 de outubro de 2021). Cf. também o relatório da Organização Mundial da Saúde resultante da “Third high-level meeting on schooling during the COVID-19 pandemic”, de julho de 2021, in <https://www.euro.who.int/en/media-centre/events/events/2021/07/third-high-level-meeting-on-schooling-during-the-covid-19-pandemic> (acedido em 13 de outubro de 2021).

⁷⁰ “Estamos na praça pelo futuro de todos os estudantes”. Cf. <https://www.dire.it/15-01-2021/594506-genova-studenti-delle-superiori-in-piazza-la-dad-ci-ha-diviso/> (acedido em 27 de janeiro de 2021).

⁷¹ Cf. https://roma.repubblica.it/cronaca/2021/01/11/news/scuola_la_diretta_della_protesta_a_roma-282055955/ (acedido em 27 de janeiro de 2021).

Num tempo marcado pelo distanciamento social dos corpos devido à pandemia, os corpos destas crianças e destes jovens saíram do espaço de confinamento doméstico, no qual têm sido obrigados a estar por imposição (de um vírus, e também dos adultos), saíram das plataformas digitais e vieram para a cidade contestar a exclusão e o silenciamento a que têm sido votados. É um ato de desafio e de resistência aos obstáculos jurídicos, políticos, económicos, sociais e culturais com que têm vivido, comunicando, a quem se preocupa em prestar atenção, que são cidadãs e cidadãos – estas crianças e estes jovens existem e ocupam um lugar nas cidades e no mundo. E, nesse processo, reivindicam ativamente os seus direitos contra um conjunto de desigualdades estruturais e sociais. Opondo-se, assim, a serem tratadas como sujeitos subalternos e cidadã/os periféricas/os.

REFERÊNCIAS

- BALIBAR, Étienne. **Cittadinanza**. Turim: Bollati Boringhieri, 2012.
- BRANCO, Patrícia. Naples' Piazza Cavour or the Playground of the Law. In: MARUSEK, Sarah; BRIGHAM, John (Org.). **Street-Level Sovereignty. The Intersection of Space and Law**. Lanham, Boulder, Nova Iorque, Londres: LexingtonBooks, p. 201-222, 2017.
- BRANCO, Patrícia; CASALEIRO, Paula. Acesso das crianças ao direito e à justiça. In: REIS, José (Org.). **Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, p. 15, 2020.
- CALADO GONZALEZ, Sara; CASTRO SEIXAS, Paulo. O paradoxo do parque infantil e a criança em nós: reflexões de um tempo interrompido. In: CASTRO SEIXAS, Eunice (org.). **Cadernos da Pandemia do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto**. Crianças na cidade em tempos de Covid-19. Porto: Universidade do Porto, p. 34-41, 2020.
- CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; COELHO, Olivia Pires. Escola da infância, cidade e democracia: em busca do exercício da cidadania infantil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 47-65, 2021.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. O poder do corpo no espaço público: o urbano como privação e direito à cidade. **GEOUSP– Espaço e Tempo São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 472-486, 2014.
- CASTRO SEIXAS, Eunice. Introdução. In: CASTRO SEIXAS, Eunice (org.). **Cadernos da Pandemia do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto**. Crianças na cidade em tempos de Covid-19. Porto: Universidade do Porto, p. 6-9, 2020.
- COSTA, Alexandre Bernardino; SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. O Direito Achado na Rua: uma ideia em movimento. In: COSTA, Alexandre Bernardino *et al.* (Org.). **O Direito achado na rua: Introdução crítica ao direito à saúde**. Brasília: CEAD/UnB, 2009, p. 15-28.

COSTA, Pietro. **Cittadinanza**. Roma-Bari: Editori Laterza, 2005.

CUZZOCREA, Annalisa. **Che fine hanno fatto in bambini?**. Segrate: Edizioni Piemme, 2021.

DALY, Aoife. Demonstrating Positive Obligations: Children's Rights and Peaceful Protest in International Law. **George Washington International Law Review**, Washington, v. 45, n. 4, p. 763-813, 2013.

DALY, Aoife. It is time to accept that children have a right to be political. **Discover Society**, Bristol. Disponível em: <https://archive.discoverociety.org/2020/03/04/it-is-time-to-accept-that-children-have-a-right-to-be-political/>. Acesso em: 13 de out. 2021.

DE FAZIO, Bianca. La didattica distante. In: RAGONE, Ottavio; SANNINO, Conchita (Org.). **Covid. Le cento giornate di Napoli**. Roma: La Repubblica, p. 152-154, 2020.

FORTUNA, Carlos. Distanciamentos ou Aproximações Sociais?. In: REIS, José (Org.). **Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, p. 50, 2020.

FRANZESE, Luisa. La scuola “decentrata” tra verde e biblioteche. In: RAGONE, Ottavio; SANNINO, Conchita (Org.). **Covid. Le cento giornate di Napoli**. Roma: La Repubblica, p. 155-157, 2020.

HETTIHEWA, Julian A.; HOLZSCHEITER, Anna. Reclaiming the Voice of Youth: Pandemic Politics and Law and the Invisibility of Youth. **EJIL: Talk!** Disponível em: <https://www.ejiltalk.org/reclaiming-the-voice-of-youth-pandemic-politics-and-law-and-the-invisibility-of-youth/>. Acesso em: 26 de jan. 2021.

HONEY-ROSÉS, Jordi *et al.* The impact of COVID-19 on public space: an early review of the emerging questions – design, perceptions and inequities. **Cities & Health**, Abingdon, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23748834.2020.1780074>. Acesso em: 07 de mar. 2022.

LORENZONI, Franco. Il corpo negato degli adolescenti e il futuro della scuola. **Internazionale**, Roma, 2021. Disponível em: <https://www.internazionale.it/opinione/franco-lorenzoni-2/2021/01/18/chiusura-scuole-adolescenti>. Acesso em: 26 de jan. 2021.

MENDES, José Manuel; SEIXAS, Ana Maria. Acção colectiva, protesto e cidadania. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 72, p. 3-6, 2005.

NITRATO IZZO, Valerio. Reflexões sobre a prática urbana dos direitos: o direito à cidade como direito a ter direitos. In: OLIVEIRA, Celso Maran (Org.). **Novos Direitos: a interdisciplinaridade do direito na sociedade contemporânea**. São Carlos: CPOI, p. 47-66, 2017.

PASTORE, Marina Di Napoli. Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos?. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, n. 29, e2797, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/YH4Ln7JzzQn3CdhCskYpCz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 de mar. 2022.

PELTER, Zoë. Pandemic participation: youth activism online in the COVID-19 crisis. **UNICEF Office of Global Insight & Policy**. Disponível em: <https://www.unicef.org/globalinsight/stories/pandemic-participation-youth-activism-online-covid-19-crisis>. Acesso em: 26 de jan. 2021.

PICARDI, Ilenia. Bambin@ nel lockdown: dematerializzazione e alleanze dei corpinello spazio pubblico dell'emergenza pandemica. **Sociologia Italiana**, Milão, n. 16, p. 185-205, 2020. Disponível em: <https://sociologiaitaliana.egeaonline.it/it/21/archivio-rivista/rivista/3448053/articolo/3448130>. Acesso em: 07 de mar. 2022.

RALLS, Deborah. Beyond the rainbows: the missing voices of children and young people in this pandemic. **LSE COVID-19**. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/covid19/2020/07/10/beyond-the-rainbows-the-missing-voices-of-children-and-young-people-in-this-pandemic/>. Acesso em: 26 de jan. 2021.

RODRIGUES, Júlia; FERRO, Lígia. As crianças e a rua em tempos de Covid-19: os usos de dois parques públicos na cidade do Porto no período pós-confinamento. In: CASTRO SEIXAS, Eunice (org.). **Cadernos da Pandemia do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto**. Crianças na cidade em tempos de Covid-19. Porto: Universidade do Porto, p. 17-25, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SEIXAS, Ana Maria. Aprender a democracia: Jovens e protesto no ensino secundário em Portugal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 72, p. 187-209, 2005.

SOLNIT, Rebecca. **Whose story is this?**. Londres: Granta Publications, 2019.

TIRONI, Sara. Criança, participação política e reconhecimento. **Rev. Direito & Praxis**, Rio de Janeiro, v. 08, n. 3, p. 2146-2172, 2017.

TRUDEAU, Dan; WAREHAM, Elliot. COVID-19 is spurring a reinvention of public space. **MinnPost**. Disponível em: <https://www.minnpost.com/community-voices/2020/08/covid-19-is-spurring-a-reinvention-of-public-space/>. Acesso em: 26 de jan. 2021.

ONU-HABITAT. Mensagens-chave do ONU-Habitat: espaços públicos e Covid-19. Disponível em: https://unhabitat.org/sites/default/files/2020/06/pt-public_space.pdf. Acesso em: 26 de jan. 2021.

VALENTINE, Gill. Children Should Be Seen And Not Heard: The Production And Transgression Of Adults' Public Space. **Urban Geography**, Abingdon, v. 17, n. 3, p. 205-220, 1996.

DIÁLOGO 4 – DIÁLOGO CON EL TEXTO “LOS CUERPOS PROTESTANTES DE NIÑOS Y DOS JÓVENES EN LOS ESPACIOS DE LAS CIUDADES: PARTICIPACIÓN POLÍTICA INFANTIL Y JUVENIL EN TIEMPOS DE PANDEMIA”⁷²

Lourdes Gaitán Muñoz

El término pandemia significa: enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región. La enfermedad provocada por el virus SARS-CoV-2 es caracterizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una pandemia el 11 de marzo de 2020 y denominada como COVID-19. Siguiendo las directrices de la OMS, los países del mundo toman medidas para combatir la enfermedad y detener su extensión. Estas medidas varían en intensidad y duración a lo largo del tiempo, sin embargo, en lo que se refiere a su impacto sobre la vida de los niños, niñas y adolescentes de todo el planeta, son destacables dos de ellas: las que suspenden las clases presenciales en centros de enseñanza, y las que limitan el tránsito y la estancia en los espacios públicos.

El artículo que comentamos pone el foco sobre ambos aspectos y valora las restricciones impuestas a la luz de las aportaciones de los estudios de infancia sobre la posición de los niños en la sociedad y asimismo de los derechos humanos que deben estar garantizados para este grupo de población, conforme a lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. De manera particular se destaca el derecho a la educación, a la socialización, a la participación política y al ejercicio de una ciudadanía activa.

El texto comentado toma como base para sus reflexiones lo observado en dos países de la Europa del Sur, como son Portugal e Italia, que presentan semejanzas en cuanto a las limitaciones impuestas, pero también en las reacciones de grupos de niños y niñas, que se interpretan como acciones reivindicativas de sus derechos. A la vista de lo expuesto, parece interesante ampliar la comparación a otro país sur europeo, como es España. Para ello se realizará, en primer lugar, un breve repaso a la secuencia de las medidas especialmente aplicadas a niñas y niños. Después se mostrarán ejemplos de las reacciones de estos, a la vez

⁷² Título em língua portuguesa (Brasil): Diálogo com o texto “Os corpos contestatários das crianças e dos jovens nos espaços das cidades: participação política infanto-juvenil em tempos de pandemia”.

que los reflejos que ha tenido la situación de los niños en la opinión pública. Por fin se discutirá sobre el ejercicio de la ciudadanía por parte de niños, niñas y adolescentes, y las relaciones entre las concepciones adultas e infantiles de una ciudadanía aceptable o subversiva.

El 14 de marzo de 2020 se declaraba el estado de alarma en España y se adoptaban medidas para combatir la pandemia producida por el COVID19. Entre las medidas aplicables a toda la ciudadanía, destacó la restricción de la circulación por vías y espacios de uso público. Esta medida, sumada al cierre de todos los centros escolares, dio lugar a un cambio radical en la forma de vida de los niños, niñas y adolescentes en este país. La forma de pensar en los niños en la nueva situación se acomodó a los patrones habituales de representación social de la infancia, y así se impuso la idea de que había que protegerles frente a la amenaza de perder el ritmo del aprendizaje escolar, fabricando para ello una réplica de la clase al interior del hogar.

A la vez, se buscó que tuvieran ocupado su tiempo con actividades diseñadas por voluntarios adultos, como sucedáneas de las de carácter deportivo o lúdico que hacían antes. Numerosos especialistas ofrecían consejos para evitar los traumas que la situación de aislamiento en la casa pudiera ocasionar en ellos. Los medios de comunicación, si se preocupaban de los niños, era para hacerse eco de los peligros del confinamiento. Una vez más los adultos estaban decidiendo por los niños, actuando “por su propio bien”.

Frente a esta visión adultocéntrica de lo que un niño podría sentir, temer o desear en una situación tan extraordinaria, varios estudios trataron de hacer una aproximación al conocimiento de la propia manera de entender y afrontar la situación por parte de los niños, las niñas y los adolescentes (MARTÍNEZ, RODRÍGUEZ y VELASQUEZ, 2020; PLATERO MÉNDEZ y LÓPEZ SÁEZ, 2020; GAITÁN, 2021). Por su parte, el Consejo Nacional de Niños y Adolescentes de Cataluña redactó un manifiesto en las primeras semanas del confinamiento, en el que se reclamaba, entre otras cosas “que se nos tuviera en cuenta, que nuestro punto de vista también fuera valorado a la hora de plantear las medidas. No es fácil para un niño o niña pasar todo el día en casa, aún más cuando no entiendes qué está pasando. También por esa razón, pedimos que los medios dirigieran la información específica hacia los niños y niñas” (MEJÍAS ROCA, 2020).

Después de casi tres meses de confinamiento, a primeros de mayo se adoptaron en España medidas para una “desescalada” progresiva. Para los niños y niñas de menos de 14 años se determinó la pauta del “1-1-1” (una hora, un kilómetro, un adulto acompañante), a la vez que los parques y los colegios siguieron cerrados. Discusiones políticas y debates

mediáticos aparte, estas medidas ponían de manifiesto algunas de las observaciones que se hacen frecuentemente desde los estudios de infancia, esto es, la concepción de la infancia como un bloque indiferenciado, sin tener en cuenta las grandes disparidades que existen entre la autonomía de un niño o niña de 2 años, y uno o una de 13, cuando probablemente estos últimos hacía ya tiempo que no paseaban con sus padres. Esto por un lado, por otro, concebir a los niños y niñas como “peligrosos”, incapaces de comportarse con responsabilidad si se les deja “suelos” en un espacio público o de recreo. Esta concepción, por cierto, quedaría demostrada como una falacia a la vista del comportamiento de los niños en su retorno a las clases en el siguiente mes de septiembre, como veremos más adelante.

Avanzados algunos pasos en la desescalada, en el mes de junio de 2020 tuvo lugar un encuentro intergeneracional, realizado a través de un Webinar, que encaja muy bien en la problemática que aborda el artículo de Patricia Branco que venimos comentando. El encuentro estuvo organizado por el Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia (GSIA) bajo el título *Ciudad y ciudadanía de la infancia y la adolescencia en el COVID*⁷³. En esta jornada se buscaba poner el foco en la necesidad de negociar los espacios de convivencia en la ciudad entre los distintos ciudadanos que se mueven en ella –incluidos los niños y adolescentes–, pero también en la necesidad de incorporar en la escuela la visión de los estudiantes como ciudadanos de pleno derecho. Durante algo más de dos horas, Francesco Tonnucci y quien esto escribe conversaron con cuatro chicas y chicos adolescentes en torno a este tema. Las intervenciones de los participantes más jóvenes pusieron de manifiesto la distancia que existe entre las palabras y los hechos, entre los buenos deseos y el proteccionismo adulto que termina señalando grandes limitaciones en el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad por parte de los niños, de su ciudadanía, en suma.

Las medidas del gobierno para el curso escolar 2020-2021 consistieron en el retorno a las clases presenciales para los ciclos de enseñanza preescolar y primaria, y un sistema mixto, presencial y on-line para secundaria y bachillerato. Se reforzaron las plantillas docentes y se adoptó una organización del tiempo y el espacio en los centros educativos que permitiera la agrupación de niños y niñas en pequeñas “burbujas” de convivencia, a la vez que la práctica de medidas higiénicas y sanitarias, seguidas disciplinadamente por el alumnado, aunque no sin manifestar sus desacuerdos, tal como queda reflejado en un artículo periodístico publicado por aquellas fechas:

⁷³ ¿Son las ciudades actuales entornos adecuados para los niños? *El País*, 22 de julio, 2020. https://elpais.com/elpais/2020/07/21/mamas_papas/1595311824_474880.html

“Ocho millones de alumnos españoles volverán a las aulas de forma escalonada en las próximas dos semanas. Mientras los adultos debaten la mejor forma de plantear ese retorno a colegios e institutos, los niños tienen claras sus prioridades y proponen soluciones: juego libre, elegir sus grupos burbuja, mascarilla solo para los mayores, clases fuera del aula, recreos y deporte garantizados. Y comparten también quejas, sobre todo dos: nadie les ha consultado y los políticos toman, aseguran, decisiones atolondradas. Una docena de estudiantes de 7 a 17 años explican cómo creen que debería ser su vuelta al cole”⁷⁴.

Cabe decir que los contagios registrados en las aulas durante todo el curso tuvieron una incidencia mínima. Por otro lado, igual que en Portugal y en Italia, en el mes de septiembre, después de un año y medio de pandemia, la lucha juvenil contra el calentamiento global volvió a las calles en 16 ciudades de España, entre ellas Madrid y Barcelona. Convocadas por el movimiento *Fridays for Future*, las personas jóvenes retomaron la causa bajo el lema “Justicia por el clima”. Las imágenes publicadas en los medios dan buena cuenta de la presencia de adolescentes en estas marchas.^{75 76}

Pero son otra serie de acontecimientos, sucedidos también en las calles de algunas ciudades españolas entre finales del mes de septiembre y principios de octubre, los que queremos comentar ahora, con el fin de dar paso a algunas reflexiones finales en torno a los temas que plantea Patricia Branco en su artículo. Hablamos de una serie de reuniones espontáneas, convocadas por las y los jóvenes a través de las redes que ellos utilizan habitualmente (TikTok, Instagram...) para “hacer botellón”⁷⁷ en diferentes parques u otros espacios abiertos. Estas reuniones tuvieron lugar varios fines de semana seguidos y causaron un gran revuelo mediático, además de suscitar la reacción de las autoridades, alguna de las cuales llegó a calificarlo de “problema social”. Por su parte algunos medios encontraron una explicación en “El fin de la pandemia, el hartazgo de meses y meses de restricciones, la vacunación masiva, también entre los jóvenes, y el buen tiempo parecen ser un cóctel

⁷⁴ La vuelta a clase, según los estudiantes. *El País*, 8 de septiembre 2020.

<https://elpais.com/educacion/2020-09-07/la-vuelta-a-clase-segun-los-estudiantes.html>

⁷⁵ “En imágenes | Así fue la protesta contra la crisis climática en Madrid”. *El Español*, 30 septiembre, 2019. https://www.lespanol.com/ciencia/medio-ambiente/20190930/imagenes-protesta-tesis-climatica-madrid/433236678_3.html

⁷⁶ “La lucha sigue”: los jóvenes retoman las protestas contra la crisis climática. *El País*, 24 de septiembre, 2021. <https://elpais.com/clima-y-medio-ambiente/2021-09-24/la-lucha-sigue-los-jovenes-retoman-las-protestas-contra-la-tesis-climatica.html>

⁷⁷ El **botellón** es una reunión masiva de jóvenes, en espacios abiertos de libre acceso, para combinar y beber bebidas alcohólicas que han adquirido previamente en comercios.

explosivo que podría provocar macrobotellones”⁷⁸ y en general señalaron la extrema juventud de los participantes en estas fiestas, muchos de ellos adolescentes o casi niños⁷⁹.

La diferente valoración que nos merecen estos dos ejemplos de ocupación de la ciudad y la calle por parte de niños o adolescentes, me ha hecho recordar el texto de una colega (PUNCH, 2016) quien, a propósito de la agencia de los niños, señala que las decisiones sobre la iniciativa y las condiciones de participación de los niños dependen de lo que los adultos estén preparados para permitir. Existe, nos dice, la expectativa de que los niños deben mostrar agencia en la forma esperada, lo que nos hace ver como conflicto cualquier expresión de su malestar que vaya en contra de la perspectiva adulta. Con esto no quiero decir, desde luego, que el consumo de alcohol sea una práctica apropiada como forma de diversión. Solamente pretendo llamar la atención sobre cómo, incluso las personas que nos consideramos defensoras de los derechos de los niños, tenemos una escala de valores que nos hace calificar apriorísticamente unas manifestaciones de los niños como altamente positivas y otras como altamente perjudiciales.

Para terminar quisiera señalar cómo las relaciones entre adultos y niños tienen muy diversas manifestaciones, pero que en todo caso se trata de “interacciones” donde determinados actos pueden dar lugar a determinadas respuestas. Me refiero a las reacciones de los niños y niñas portugueses e italianos frente a la no apertura de sus escuelas, que no tuvieron equivalente entre las niñas y niños españoles, donde no se dió este caso. Y también añadir una última reflexión: todas las manifestaciones de los niños que aquí se han mostrado (sea el manifiesto del Consejo catalán, las sentadas de los escolares, la manifestación por el clima, o las reuniones de botellón) son acontecimientos efímeros que apenas dejan huella en el momento y no llegan a producir cambios, mientras que es el pensamiento adulto dominante el que sigue marcando la norma de infancia, como reiteradamente nos muestra Patricia Branco en su artículo.

REFERENCIAS

GAITÁN, Lourdes. Covid life-courses – "My Life in Times of Coronaviruses": Changes in the Everyday Life of Children of Madrid. **European Sociologist**. Issue 46: Pandemic (im)possibilities, Vol. 2, 2021 <https://www.europeansociologist.org/covid-life-courses-my-life-times-coronaviruses-changes-everyday-life-children-madrid>

⁷⁸ Alerta policial por el botellón en Madrid y en Las Rozas. *El Mundo*, 2 de octubre, 2020.

<https://www.elmundo.es/madrid/2021/10/02/6157505021efa0e65a8b460d.html>

⁷⁹ Un 50% de los detenidos en los botellones del fin de semana eran menores. *Cadena SER*, 1 de octubre, 2021 https://cadenaser.com/emisora/2021/10/11/radio_madrid/1633945846_041016.html

MARTÍNEZ, Marta, RODRÍGUEZ, Iván, VELASQUEZ, Gabriela. Hacia una Sociología de Urgencia: por qué escuchar a las niñas, niños y adolescentes confinados.

Documentación Social, 6. 2020. <https://documentacionsocial.es/6/ciencia-social/hacia-una-sociologia-de-urgencia-por-que-escuchar-a-las-ninas-ninos-y-adolescentes-confinados>

MEJÍAS ROCA, Mireia. COVID19: La mirada de las niñas, niños y adolescentes de Catalunya. **Sociedad e Infancias**, Vol. 4, 185. 2020. <https://doi.org/10.5209/soci.69561>

PLATERO MÉNDEZ, R. Lucas, & LÓPEZ SÁEZ, Miguel Ángel. “Perder la propia identidad”. La adolescencia LGTBQA+ frente a la pandemia por COVID-19 y las medidas del estado de alarma en España. **Sociedad e Infancias**, 4, 195-198. 2020.

<https://doi.org/10.5209/soci.69358>

PUNCH, Samantha. Exploring children’s agency across majority and minority world contexts. En Esser, Florian et al. *Reconceptualising Agency and Childhood*. Routledge: London&New York. 236-251. 2016.

CAPÍTULO 5 - O PROGRAMA 'CIDADE AMIGA DAS CRIANÇAS' EM PORTUGAL E NO BRASIL⁸⁰

Sara Calado Gonzalez⁸¹
Henrique Chaves⁸²
Inês Vieira⁸³
Paulo Castro Seixas⁸⁴

1. INTRODUÇÃO

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC)⁸⁵ reconhece as crianças como atores sociais, económicos, políticos, cívicos e culturais, ou seja, “sujeitos de direitos” incluindo: a provisão - cumprimento de direitos básicos como saúde, alimentação, educação -; a proteção - direito a ser protegido de situações de perigo, ao exemplo da exploração laboral -; a participação - direito a ser ouvido nas decisões que impactam a sua vida (HAMMARBERG, 1990).

Seguindo esta lógica, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 1996, lançou o programa Cidade Amiga das Crianças (CAC) de forma a concretizar a resolução da Conferência das Nações Unidas - Habitat II: tornar os aglomerados urbanos habitáveis para toda a população com recurso ao desenvolvimento

⁸⁰ Esta pesquisa insere-se no Projeto CRiCity (PTDC/SOC- -SOC/30415/2017) e é financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P.

⁸¹ Licenciada em Antropologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas -UNL. Na mesma instituição, adquiriu o grau de Mestre em Sociologia, na especialidade de Comunidades e Dinâmicas Sociais. É neste momento investigadora associada no Centro de Administração e Políticas Públicas (CAPP) e integra o projeto CRiCity - “As crianças e o seu direito à cidade: Combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças

⁸² Licenciado e mestre em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa. Actualmente organiza o “Urban Audiovisual Festival” pela associação Descalçada e trabalha com metodologias de investigação-acção no projecto “Pedalada” em Lisboa e no projecto “Museu na Aldeia” em 26 municípios da Região Centro pela Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP).

⁸³ Investigadora em ciências sociais e educadora, com doutoramento e mestrado em Ecologia Humana (NOVA FCSH) e licenciatura em Educação de Infância (ESE/P.Porto). Actividades de investigação e gestão de ciência em projectos nacionais e europeus sobre educação e diversidade social, mobilidades e migrações, ecologia e território. Investigadora integrada no CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e desenvolvimento, Universidade Lusófona, e colaboradora no CICS.NOVA FCS

⁸⁴ Antropólogo e Sociólogo. É Professor Associado com Agregação na Universidade de Lisboa (ISCSP), investigador do CAPP (Centro de Administração e Políticas Públicas) e do CITTA (Centro de Investigação do Território, Transportes e Ambiente). Com especialização principal em Estudos e Políticas Urbanas, Territoriais e Ambientais, tem 16 livros publicados como organizador ou autor e mais de 100 artigos e capítulos. Foi consultor-investigador para organizações (Médicos do Mundo-Portugal; Sociedade Portuguesa de Autores), municípios (Cascais e Santa Cruz-Madeira) e governos (Timor-Leste e Angola).

⁸⁵ Ver Convenção, aqui: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

urbano (acesso a serviços básicos, infraestruturas e casas adequadas às necessidades), integrando as vertentes cultural, ambiental e social. O bem-estar das crianças serviria assim como indicativo avaliativo da existência ou não de um ambiente saudável, de uma sociedade democrática e de uma boa governação.

O programa define uma Cidade Amiga das Crianças como sendo uma cidade, município, comunidade ou um sistema de governo local que está comprometido com a melhoria da qualidade de vida das crianças dentro dos seus poderes de intervenção e de acordo com a CDC. O programa tem como base quatro princípios provenientes da CDC:

Artigo 2º (não discriminação): Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação.

Artigo 3º (interesse superior da criança): Todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança.

Artigo 6º (direito à vida, sobrevivência e desenvolvimento): Os Estados Partes reconhecem à criança o direito inerente à vida; os Estados Partes asseguram na máxima medida possível a sobrevivência e o desenvolvimento da criança.

Artigo 12º (respeito pelas opiniões da criança): Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade; para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

Desta forma, o programa estabelece uma política que se concentra na infância e na adolescência a partir da implementação de políticas locais assentes nos direitos das crianças, de modo a integrar a cultura organizacional dos Municípios e das entidades intervenientes, incentivando à participação política e cívica na comunidade (voluntários, meios de informação e comunicação, setor económico, academia e outros) e nos órgãos políticos.

A UNICEF reconhece que a aplicação e desenvolvimento do programa varia de acordo com o contexto nacional e local dos países e, por isso, não se trata de um plano previamente delineado ou construído em que o município adquira somente um papel de mero aplicador. Pelo contrário, o programa oferece bases e princípios orientadores que serão adaptados pelo município à realidade local. No fundo, o programa prevê que seja incentivada

e praticada uma política multinível e de descentralização (RIGGIO, 2002) apoiada em valores de escala internacional, construindo um fio de ligação e articulação com coletividades e distintos espaços locais, regionais, nacionais e transnacionais (FISCHER, 1992). O programa é também entendido como uma rede que congrega governos locais e outros participantes como organizações da sociedade civil, sector privado, academia, meios de informação e comunicação e crianças. Em 2018, este programa abrangia 30 milhões de crianças em 38 países (UNICEF, 2018).

Ainda que se possam referir pioneiros, particularmente Roger Hart (1987; 1992) e o *Children's Environments research Group da City University of New York*, nas últimas duas décadas houve um crescendo de consciência relativamente a um desenho e planeamento urbano para e com todos e, neste sentido, um crescendo da consciência da necessidade de participação das crianças e jovens nesse mesmo desenho e planeamento na promoção de melhores políticas de desenvolvimento urbano (por exemplo, WOOD, 2016; BISHOP & CORKERY, 2017; SEIXAS, DIAS & PEREIRA, 2017; SEIXAS, BAPTISTA & DIAS, 2020). Neste quadro, as Cidades Amigas das Crianças tornaram-se um objeto de pesquisa central em vários países (RIGGIO, 2002; CORSI, 2002; WOOLCOCK, GLEESON & RANDOLPH, 2010; GILL, 2010).

É neste contexto de heterogeneidade que se desenrola a nossa análise, em particular observando a presença do programa Cidade Amiga das Crianças em Portugal e no Brasil. No caso português, o programa reconhece atualmente 11 municípios como sendo amigos das crianças. Já no Brasil o mesmo programa desdobra-se em dois subprogramas: o primeiro corresponde à Plataforma de Centros Urbanos (que visa promover e proteger os direitos das crianças afetadas pelas desigualdades urbanas) e conta com a participação de 10 municípios; e o segundo corresponde ao Selo UNICEF (iniciativa que prevê o desenvolvimento de políticas públicas de modo a reduzir as desigualdades entre crianças/adolescentes, com reforço da Convenção Sobre os Direitos da Criança e concretização das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável — ODS⁸⁶) englobando 1.924 municípios.

Este programa pode ser lido num duplo reflexo: por um lado, tendo a cidade/município como escala privilegiada para a governação e a monitorização face a metas internacionalmente inscritas de proteção social e sustentabilidade; por outro lado, permitindo observar a construção social da infância enquanto grupo prioritário para a intervenção política.

⁸⁶ Para mais informação sobre os ODS: <https://www.ods.pt/>

Tal leitura é beneficiada pelo reconhecimento da evolução do campo dos estudos da infância (WELLS, 2018), desde uma atenção inicial à criança como objeto de investigação, vendo a criança num processo de desenvolvimento que se quer garantir adequado, até ao foco mais recente na agencialidade da criança, constrangida mas não sucumbida pelas estruturas sociais nas quais se situa. Este salto epistemológico não invalida o reconhecimento da infância como espaço profundamente desigual, antes expande a compreensão sobre a formação subjetiva das crianças. Por um lado, considera-se que a desigualdade da infância não deve ser vista exclusivamente como geracional (entre crianças e adultos) mas sim na intersecção da idade (enquanto categoria de estatuto social subordinado) com outras categorias (relacionadas, nomeadamente, com questões raciais, de género, classe social e deficiência) através das quais a infância é segmentada, estruturada e governada. Por outro lado, apesar destas forças exercerem uma pressão exterior sobre a criança, ela também é agente e molda-se a partir dos seus recursos corporais e cognitivos e das suas práticas culturais (WELLS, 2018).

Apesar desta transformação, a CDC não escapa a conflitos de entendimento sobre a conceção de infância, dando espaço para que sejam estabelecidos, como aponta Soares (2005), três paradigmas da conceção de criança. O primeiro é o paradigma da ‘criança dependente’, que necessita de proteção por parte do adulto, assumindo a infância como um estado de incapacidade e imaturidade mental e física (ALFAGEME et al., 2003; SOARES, 2005). O segundo é o da ‘criança emancipada’, que, contrariamente ao anterior, reconhece a capacidade racional da criança nas tomadas de decisão, independentemente de mais ou menos significativas (SOARES, 2005). Por fim, o terceiro paradigma é o da ‘criança participativa’, que reconhece a necessidade de proteção da criança, ao mesmo tempo que estabelece que a criança tem a capacidade – e o direito – de agir no seu e sobre o seu quotidiano (SOARES, 2005).

Ainda que se considere uma certa continuidade da infância enquanto grupo prioritário de intervenção e, concomitantemente, de governação (particularmente desde a afirmação de Estados liberais), é possível observar a evolução política desde uma agenda mais focada na sobrevivência, nutrição e educação (com resultados assinaláveis mas geograficamente díspares) até uma agenda projetada num futuro com incertezas marcadas não só por desigualdades socioeconómicas como também pelo impacto crescente de conflitos, alterações climáticas e degradação ambiental. Observa-se também o alinhamento de horizontes políticos internacionais, ao exemplo dos ODS, na tentativa de contemplar estas dimensões atuais e projetadas no futuro, ainda que pouco progresso seja observável até à

data, em particular no que diz respeito à infância. Assinala-se, por isso, que os órgãos de governação (nomeadamente à escala local do município) devem assumir a necessidade de participação dos cidadãos, incluindo as crianças, nos processos de tomada de decisão (CLARK et al., 2020) – assumindo a agencialidade na infância e a potencial participação na escolha de respostas políticas direcionadas.

Partindo da diversidade na aplicação do programa CAC e de uma componente descritiva sobre o seu desenvolvimento em Portugal e no Brasil, este capítulo centrar-se-á nas diretrizes, no funcionamento e na metodologia de cada subprograma e sua concretização nos dois países em apreço, de modo a compreender as suas linhas comuns, principais particularidades e diferenças resultantes das realidades de cada contexto.

2. METODOLOGIA

O trabalho de pesquisa desenvolvido teve por base uma pesquisa e análise documental qualitativa (KRIPKA et. al., 2015; CECHINEL et. al., 2016; JUNIOR et. al., 2017) de várias publicações da UNICEF, assim como dos seus respetivos sítios online. Várias destas publicações contemplavam informações repetidas e frases similares, o que se justifica tendo em conta que as mesmas tendem a comunicar os programas e os seus resultados para vários fins (relatórios finais, comunicação online, divulgação). Neste sentido, para além das várias notas de rodapé, em referências bibliográficas serão disponibilizados todos os documentos e referências de sítios online consultados.

Importa referir as diferenças encontradas na própria oferta dos documentos e materiais analisados. No caso da UNICEF Portugal, os documentos concentram-se maioritariamente - senão mesmo exclusivamente - em conteúdo de informação sumariada e de informação relacionada com modelos, linhas e guias orientadores para a implementação do programa. Em contrapartida, a documentação disponibilizada pela UNICEF Brasil é mais diversificada e pormenorizada, especialmente no que toca ao subprograma Selo Unicef. Não foi possível encontrar informação similar no contexto português, nomeadamente dados sobre os resultados e a avaliação, como se verificou face aos dois subprogramas no Brasil. Esta diferença é também demonstrativa do papel representativo que cada programa tem no seu contexto nacional, como mais à frente iremos desenvolver.

Assim sendo, os documentos analisados tanto para o programa no Brasil como para o programa em Portugal, dizem respeito a relatórios; livros/guias de orientação, planificação

e implementação; e material de divulgação do programa. Também foram consultados documentos criados pela UNICEF centrados no programa a nível internacional. O material documental corresponde aos anos de 2016 e 2019 no caso português; ao período de 2013 a 2020 no caso brasileiro; e documentos concebidos pela UNICEF em 2018 e 2019.

3. CIDADE AMIGA DAS CRIANÇAS EM PORTUGAL

O Comité Português para a UNICEF foi criado em 1979 com a principal missão de promover e defender os direitos das crianças desenvolvendo trabalho de angariação de fundos destinados a financiar programas a nível global e nacional. Em Portugal o trabalho da organização centra-se na educação dos direitos das crianças através de ações e programas; atuação a nível político e social nas áreas que afetam as crianças; a iniciativa Amiga dos Bebés centrada na promoção do aleitamento materno; e o programa Cidade Amiga das Crianças. Como referido anteriormente, este programa coloca em diálogo a perspetiva holística da infância e as políticas públicas, no sentido em que as mesmas sejam pensadas e delineadas tendo em consideração os direitos das crianças. Esta perspetiva tem em conta a realidade geográfica, ou seja, a particularidade e as características sociodemográficas e territoriais urbanas de forma a proporcionar uma vida saudável na cidade, em particular para as crianças e jovens. Segundo informação disponibilizada pela UNICEF Portugal no seu site oficial, o programa foi relançado em 2015 e neste momento conta com 11 municípios: Cascais, Lisboa, Funchal, Guimarães, Madalena do Pico, Ponte de Sor, Porto, Póvoa de Lanhoso, Seia, Torres Novas e Gouveia.

Apesar do programa se guiar por orientações e critérios concretos e comuns, cabe a cada país adaptar os mesmos à sua realidade, especialmente quando existe diversidade de realidades locais que invariavelmente são regidas por diferentes estruturas municipais com poderes e capacidades distintas. Como tal, a UNICEF Portugal definiu quatro pilares para o desenvolvimento do programa a nível nacional: visão global da criança; participação; estratégia baseada nos direitos da criança; e análise do impacto.

A visão global da criança define uma perspetiva holística combinando a sua componente individual – as necessidades e o desenvolvimento da criança – com a sua componente familiar e de vida. Partindo deste princípio, o programa determina que as políticas e projetos devem ser multisectoriais, articulando-os com os diferentes organismos autárquicos e intervenientes locais (associações, empresas, instituições etc.). Esta articulação

é apoiada no conhecimento das realidades de vida das crianças no município, sendo que, para o efeito, o município terá de desenvolver uma componente de pesquisa. Tal implica desenvolver um trabalho de recolha de dados sobre a realidade do território municipal, em concreto sobre as condições e modos de vida das crianças em diferentes áreas: cuidados de saúde; ensino; ambiente; oferta de serviços; mobilidade e transportes; oferta cultural e desportiva; proteção social; habitação; proteção de jovens e crianças, entre outros. A metodologia de recolha segue também a mesma lógica, podendo haver uma maior ou menor recolha de dados qualitativos e quantitativos, ou combinação dos dois, sendo possível usar distintas ferramentas: inquéritos; momentos de discussão e participação pública a partir de fóruns e/ou workshops; reuniões de trabalho e do tipo brainstorming; entrevistas com informantes-chave ou grupos focais e recursos documentais como os censos ou dados fornecidos pelo INE/Pordata⁸⁷ ou pelos próprios órgãos municipais. É a partir deste conhecimento da realidade que os direitos económicos, sociais, culturais, civis e políticos das crianças são integrados no Plano de Ação Local (PAL), que engloba a dimensão estratégica estruturada por áreas ou eixos temáticos que, por sua vez, são definidos por indicadores. Também é incorporada a dimensão operacional que delinea diversos objetivos operacionais a cada objetivo estratégico⁸⁸. Para além deste aspeto, a UNICEF Portugal sublinha a necessidade de promover ações de sensibilização e capacitação de técnicos, decisores políticos e dirigentes sobre os direitos das crianças.

A participação configura o segundo pilar do programa e incorpora duas ideias principais: promover o envolvimento ativo das crianças em assuntos que as afetam e, conseqüentemente, ouvir os seus pontos de vista e considerá-los nos processos de decisão. A UNICEF entende que as crianças devem ser reconhecidas como parceiras a serem informadas, envolvidas e as suas opiniões e experiências respeitadas, em particular na elaboração do PAL. Integrá-las nos processos de decisão acarreta a transformação e adaptação em termos práticos do *modus operandi* do trabalho local – por exemplo, na forma como a informação é divulgada, ou até mesmo a calendarização de reuniões. Para tal ser materializado é necessário valorizar a dimensão temporal, ou seja, o sucesso da participação das crianças está dependente da sua aplicação e manutenção a longo prazo. Segundo a UNICEF “A participação deve ser vista como um instrumento de diálogo contínuo e não como um conjunto de ações isoladas sem consequência ou um mero exercício com objetivos

⁸⁷ INE refere-se ao Instituto Nacional de Estatística de Portugal, organismo oficial de recolha e dados estatísticos sobre Portugal. A Pordata é uma base de dados estatísticos sobre Portugal.

⁸⁸ Para mais informação detalhada sobre a dimensão estratégica e operacional consultar Guia para a Construção de Cidades Amigas das Crianças p. 25-26.

de curto prazo” (COMITÉ PORTUGUÊS PARA A UNICEF, 2016: 14). Devem ser assim definidos organismos/mecanismos formais e informais tendo em conta as características concretas da população infantojuvenil e que garantam o seu envolvimento durante os momentos de implementação do programa. Acresce que deve ser comunicado às crianças de que modo os seus contributos foram incluídos no PAL, tendo em consideração uma linguagem e comunicação clara e adaptada às suas características. Deste modo, também devem ser integradas e divulgadas ações e medidas de sensibilização e capacitação das próprias crianças em combinação com os adultos. Neste entendimento, a participação das crianças implica também a participação com outros indivíduos, os adultos (pais, professores, educadores, agentes de segurança, proteção civil, técnicos, dirigentes políticos, etc.), o que, por sua vez, cria espaços para novas dinâmicas de relação e interação em questões que afetam as suas vidas.

O terceiro pilar confere estrutura ao programa, visto que define a CDC como guia orientador do PAL. Mais uma vez, a UNICEF privilegia o trabalho em rede envolvendo todos os departamentos e áreas de governação local, o que se traduz na criação de um Mecanismo de Coordenação (MC). Este órgão agrega distintos intervenientes do município e serviços/órgãos autárquicos tendo em conta as particularidades e características sociodemográficas do território, contribuindo para a formação de uma equipa multisectorial. A UNICEF recomenda que o MC seja composto por representantes das áreas de educação, juventude e desporto, saúde, urbanismo, segurança e ação social, sendo as suas competências adaptadas à visão estratégica do programa. Desta forma, o MC tem responsabilidades no desenvolvimento do PAL e sua monitorização. De igual modo, a elaboração de uma estratégia para o município tem de estar apoiada num diagnóstico local que permita a estruturação do processo de implementação das medidas, das suas áreas de intervenção e dos recursos necessários. Por fim, devem ser dados a conhecer a estratégia e o PAL a todos os atores envolvidos, tendo em consideração as suas particularidades. A formalização destes dois requisitos - PAL e MC - é o que permite aos municípios aderirem ao programa e serem reconhecidos como Cidade Amiga das Crianças.

Por último, a análise do impacto determina a construção de um processo de avaliação sistemática do impacto das políticas e práticas da administração local antes, durante e após a implementação do PAL, a partir de prioridades específicas e metas para todas as medidas implementadas, de modo a que seja estabelecida relação entre necessidades e problemas diagnosticados, medidas/programas propostos e sua efetivação. A UNICEF Portugal define que o sistema de monitorização e avaliação deve ser definido por cada município, visando

fomentar uma compreensão crítica e adequada para cada fase de implementação. Para o efeito, é necessário reunir de forma clara e concreta um conjunto de indicadores que, segundo a UNICEF Portugal, podem abranger recursos (humanos, materiais e financeiros afetos às intervenções), realizações (iniciativas ou ações concretas desenvolvidas), resultados (mudanças obtidas junto dos destinatários, decorrentes das medidas implementadas), contexto (socioeconómico e demográfico) ou outros identificados pelo Município. Este mecanismo permite que o próprio programa tenha flexibilidade e adaptação à medida que for sendo avaliado, ou seja, permite a possibilidade do PAL bem como o seu mecanismo de avaliação sofrerem alterações. Estimula-se que haja uma reflexão crítica em todas as etapas de avaliação, refletindo-se também na produção dos Relatórios de Progresso e Autoavaliação que devem resultar do acompanhamento e avaliação sistemáticos sobre o impacto das políticas e medidas nas crianças. Por fim, os resultados da avaliação devem ser divulgados à comunidade e às crianças.

4. CIDADE AMIGA DAS CRIANÇAS NO BRASIL

A UNICEF atua no Brasil desde 1950 desenvolvendo trabalho nas áreas da Educação; Saúde; Proteção; junto dos adolescentes; políticas, monitoramento e cooperação; engajamento e participação dos cidadãos; crise migratória venezuelana no Brasil. É na área de proteção que o programa CAC se. O programa Cidade Amiga das Crianças, na perspectiva da UNICEF Brasil de adaptação dos projetos ao contexto onde se inserem, está subdividido em dois subprogramas: o Selo UNICEF e a Plataforma Centros Urbanos (PCU)⁸⁹. Estes subprogramas têm um amplo impacto no contexto brasileiro, chegando a Estados das Regiões do Centro-Oeste, Nordeste, Norte e Sudeste, quatro das cinco regiões brasileiras, e a mais de 35% dos municípios brasileiros.

Este programa tem como âncora a CDC e a legislação brasileira, em particular o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁹⁰ de 1990, que incorpora os princípios da CDC e da Constituição Brasileira de 1988. Acresce que, segundo a UNICEF, este quadro legal

⁸⁹ Esta informação não consta nas várias publicações sobre cada subprograma (Selo e PCU), ela está presente somente no site internacional do programa Cidade Amiga das Crianças, onde podemos ver as iniciativas em cada contexto nacional deste programa e onde percebemos o enquadramento destes programas no Brasil, ver: <https://childfriendlycities.org/initiatives/>

⁹⁰ Para mais informação sobre o ECA, consultar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

contribui para que sejam alcançados os vários objetivos assentes nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)⁹¹ e ODS.

4.1. SELO UNICEF

O Selo UNICEF foi concebido no contexto brasileiro, em específico no escritório da UNICEF do Estado do Ceará, no ano de 1999 em 69 municípios. Em 2005, o projeto alargou-se por todo o território da Região do Semiárido Brasileiro⁹², sobretudo devido à assinatura do Pacto Nacional um Mundo para a Criança e o Adolescente do Semiárido⁹³ em 2004, passando a alcançar mais de 1500 municípios em 11 estados. Em 2008, os nove Estados da Amazônia Legal Brasileira⁹⁴ assinaram a Agenda Criança Amazônia⁹⁵, o que possibilitou o início do Selo UNICEF em 2009 nesta região do país. Esta expansão levou a que na edição de 2017-2020 fossem alcançados 1924 municípios (aproximadamente 83% dos municípios presentes nas duas regiões) de 18 Estados brasileiros (Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins). Do total dos municípios, 473 foram certificados com o Selo UNICEF. Nota-se que vários destes municípios partilham características em comum, sobretudo determinadas pelas regiões onde estão inseridos - Semiárido e Amazônia -, sendo muitos deles isolados, com características rurais e/ou em contextos de floresta amazônica.

Neste ano de 2021 o Selo UNICEF inicia a sua nona edição. A execução do Selo inicialmente fazia-se em ciclos de dois anos, mas a partir de 2009 passou para ciclos de quatro anos, respondendo a uma das necessidades levantadas pelas prefeituras municipais: mais tempo para executar o Selo, de modo a que os seus ciclos de execução coincidissem com os calendários das eleições municipais.

Sobre o subprograma em si, o Selo UNICEF promove a união de esforços em cada município, para que a infância e a adolescência se tornem prioridades na política pública

⁹¹ Para mais informações sobre os ODM, consultar: https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/objectivos_desenvolv_milenio.pdf

⁹² Para mais informações sobre a Região Semiárido Brasileiro, ver: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15974-semiarido-brasileiro.html?=&t=o-que-e>

⁹³ Para mais informação sobre o Pacto: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pacto_nacional.pdf

⁹⁴ Para compreensão da Região da Amazônia Legal Brasileira, ver: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>

⁹⁵ Para conhecimento do conteúdo desta agenda, consultar: https://forumgovernadoresamazonia.pa.gov.br/midias/midias/10_1_forum_-_belem_-_agenda_crianca_amazonia.pdf

local. Os municípios participantes seguem a metodologia proposta pelo Selo, impulsionando a formação dos atores locais no sentido de um desenvolvimento de trabalho intersectorial e a capacitação para a monitorização e avaliação dos indicadores sociais e das atividades de participação social.

Na última edição do Selo (2017-2020) existiam quatro objetivos principais⁹⁶: 1. alcançar crianças e adolescentes excluídos das políticas públicas; 2. melhorar a qualidade das políticas públicas já existentes para as crianças e adolescentes; 3. prevenir e enfrentar as formas extremas de violência contra crianças e adolescentes; e 4. promover a participação da comunidade, especialmente de adolescentes.

Ao nível do impacto social⁹⁷ do programa, foram estabelecidos quatro eixos de intervenção: crianças excluídas beneficiadas por políticas públicas de inclusão e serviços especializados e participando ativamente em processos de tomada de decisão; acesso ampliado a programas de saúde, educação e proteção social e participação ativa na elaboração, implementação e monitorização desses serviços; sistema de proteção capaz de prevenir e responder à violência contra crianças e adolescentes; e engajamento popular na colaboração ativa para a condução de ações públicas para a realização dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Durante o ciclo de quatro anos da implementação do Selo são definidas várias metas a serem realizadas: a primeira é a adesão do município, onde é definido um processo articulador e mobilizador dos adolescentes, criada uma comissão intersectorial, bem como o grupo de atividade participativa dos jovens (que veremos mais à frente na secção 4); a segunda etapa refere-se à realização de um diagnóstico e plano de ação, tendo como principais atividades o 1º Fórum Comunitário e a participação da comunidade no Plano de Ação; a terceira etapa é dedicada à implementação, em concreto na capacitação dos gestores, em atividades, no envolvimento dos adolescentes e numa primeira avaliação de meio período; a quarta etapa é dedicada à partilha de resultados num 2º Fórum Comunitário; por fim, a quinta etapa é desenvolvida pela UNICEF com foco na avaliação e na certificação com o Selo UNICEF. Aqui ter-se-á como referência se o município conseguiu atingir os resultados sistêmicos, resultantes dos objetivos (ver nota de rodapé nº 11), e se melhorou os indicadores sociais, a partir dos eixos de impacto social (ver nota de rodapé nº 12), ambos previstos inicialmente aquando da adesão do município.

⁹⁶ Para cada objetivo estão previstos resultados sistêmicos e ações de validação, informação disponível em: <https://www.selounicef.org.br/biblioteca/guias/tabela-dos-resultados-sistemicos>

⁹⁷ Para medição do impacto social, foram sendo apontados vários indicadores, referenciados em: <https://www.selounicef.org.br/biblioteca/guias/tabela-dos-indicadores-de-impacto-social>

4.2. PLATAFORMA CENTROS URBANOS (PCU)

No contexto dos grandes centros urbanos surgiu o subprograma Plataforma Centros Urbanos (PCU), também ele inserido no programa CAC, com o objetivo de impactar a vida das crianças e jovens que vivem em contextos urbanos.

A PCU teve início em 2008 nos municípios do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), São Paulo e Itaquaquecetuba (São Paulo). Até ao momento já foram realizados três ciclos de PCU (1º - 2008-2012; 2º - 2013-2016; 3º - 2017-2020), e o seu terceiro ciclo, à semelhança do Selo UNICEF, já acompanhou o período de gestão municipal das prefeituras. Neste último ciclo, o programa esteve presente em dez capitais de Estados do Brasil: Belém (Pará), Fortaleza (Ceará), Maceió (Alagoas), Manaus (Amazonas), Recife (Pernambuco), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Salvador (Bahia), São Luís (Maranhão), São Paulo (São Paulo) e Vitória (Espírito Santo).

Este subprograma tem como objetivo principal um compromisso pela melhoria das condições de vida das crianças e dos adolescentes, sendo que para a sua concretização foi estabelecida uma parceria entre a UNICEF, a Prefeitura e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de cada uma das cidades. Na sua terceira edição teve quatro agendas prioritárias: 1. promover os direitos da primeira infância (alicerçando-se na prioridade de reduzir as mortes nos primeiros dias de vida, travar a transmissão da sífilis congênita e prevenir a obesidade desde os primeiros anos de vida); 2. enfrentar a exclusão escolar (garantido o direito a aprender de cada criança e adolescente); 3. promover os direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes (reduzir a gravidez na adolescência, garantir a prevenção do HIV e outras infeções sexualmente transmissíveis); 4. enfrentar os homicídios de adolescentes (prevenção de homicídios de adolescentes, sobretudo de jovens negros, nas periferias urbanas).

Em termos metodológicos, a PCU estrutura-se através de cinco estratégias interligadas e que podem ser simultâneas. A primeira foca-se na definição de prioridades com atores estratégicos; a segunda define indicadores, de modo a compreender quais os territórios mais afetados pelas desigualdades, analisar e acompanhar os resultados em cada cidade; a partir da definição de indicadores e temas, a terceira estratégia permite a compreensão dos desafios e a construção de novas formas para enfrentá-los, procurando estabelecer um diálogo intersectorial e impacto coletivo; ancorando os pontos anteriores, a quarta estratégia parte da necessidade da participação de adolescentes e do engajamento da sociedade; por

fim, a quinta estratégia fundamenta-se na troca de experiências entre as cidades e equipas participantes.

5. UM PROGRAMA, DOIS PAÍSES, VÁRIAS PERSPECTIVAS

A leitura dos documentos que refletem o desenvolvimento do programa CAC em Portugal e no Brasil permite-nos aferir um conjunto de aspetos que potenciam a discussão, nomeadamente no que diz respeito ao lugar dos municípios/do poder local que implementa o programa e ao lugar da criança, particularmente dado o enfoque previsto na sua participação.

Relativamente à compreensão do papel que os municípios ocupam na aplicação da CDC e do próprio programa, a UNICEF Portugal delinea dois argumentos principais. O primeiro corresponde ao impacto real da urbanização no país: a partir dos anos 1960 e 1970 deu-se um crescimento da urbanização ao mesmo tempo que foram sendo aplicadas políticas de descentralização. O segundo argumento, centra-se no facto de haver um crescente reconhecimento do envolvimento dos cidadãos no planeamento urbano, especialmente a nível local. Em resultado, os municípios são encarados como estando na "linha da frente de atuação" com impacto direto na vida das crianças, numa lógica de colaboração de forma a potencializar a participação da população e dar resposta às suas necessidades. Para adaptar o programa CAC à realidade portuguesa, a UNICEF Portugal considerou as particularidades da administração local no que toca ao seu nível de autonomia, o seu âmbito de atribuições e estrutura dos seus organismos descentralizados da administração central.

Nos finais da década de noventa no Brasil, os municípios brasileiros passam a ter mais responsabilidade nas áreas da educação, saúde, assistência e a proteção das crianças até aos 17 anos. Na mesma altura, o ECA finaliza a sua primeira década de execução. Tendo este cenário de base, a UNICEF encara a necessidade de intervir junto das crianças no Brasil ao nível dos municípios, juntando dados locais sobre saúde e educação numa lógica de união de esforços local e reconhecimento do empenho municipal para transformação da vida das crianças nos seus territórios. É através desta articulação que é pensado e construído o Selo UNICEF. Por outro lado, em contextos urbanos, na viragem da década de 2000 para 2010, em especial nas capitais de estados brasileiras, os cenários de profunda desigualdade destes territórios afetam diretamente as crianças e jovens, associando-se a questão da violência urbana em que o número absoluto de mortes de jovens no Brasil é o maior de todo o mundo,

como aponta a UNICEF. Neste sentido, a UNICEF convidou governos estaduais e municipais para num esforço coletivo combater as diversas desigualdades que estas cidades enfrentam, surgindo neste sentido a Plataforma Centros Urbanos, que determina a cada edição as suas agendas prioritárias no sentido de combater as desigualdades vividas nestas cidades que atinge em especial as crianças e jovens.

De forma semelhante e adaptada, a UNICEF nos contextos brasileiro e português valoriza a autonomia que os municípios têm em desenvolver políticas públicas para crianças e jovens e prioriza a sua intervenção com os municípios e organizações locais para fundamentar e estruturar o CAC.

Passando o foco para o lugar da criança neste programa, de forma geral, a UNICEF entende que a participação não é apenas uma ferramenta indispensável para a condução e implementação das políticas públicas e um “instrumento de diálogo contínuo”, mas é também um instrumento indispensável para o cumprimento dos princípios da CDC: a não discriminação, o interesse superior da criança, o seu desenvolvimento e o respeito pelas suas opiniões.

É evidente que entre Portugal e Brasil as diferenças na aplicação deste princípio são claras. Por um lado, em Portugal não são definidos formalmente órgãos de participação dirigidos para as crianças e jovens, mas sim princípios para a constituição dos mesmos e orientação para incentivar a participação das crianças e jovens. Neste caso, a UNICEF Portugal estabelece que todas as crianças devem participar em todo o processo de construção e implementação do programa, nomeadamente no levantamento do Diagnóstico Local, no Mecanismo de Coordenação e na própria conceção do PAL - todos estes órgãos e etapas são definidos de forma concreta e específica, bem como são estabelecidas as suas competências. Devem, assim, ser criadas estruturas formais e informais que facilitem a colaboração e o diálogo entre adultos e crianças, e que sejam respeitadas as características e particularidades - competências, contexto social, económico e cultural - das últimas, bem como a informação deve ser comunicada e partilhada de modo a que possa ser compreendida.

Contrariamente, o subprograma Selo UNICEF no Brasil define de forma bastante clara os órgãos pelos quais os jovens devem participar: o Núcleo de Cidadania dos Adolescentes (NUCA) e a Juventude Unida pela Vida na Amazônia (JUVA). Estes órgãos são orientados por aquilo que é definido como “educação entre pares”, ou seja, facilitar o diálogo entre os pares de acordo com as suas próprias características, por meio de ações e desafios. Ao mesmo tempo, estes órgãos pretendem envolver os jovens no descobrir e conhecer o lugar onde habitam e promover sugestões para melhorar a vida das crianças e

adolescentes. A UNICEF Brasil também define as áreas que os desafios/atividades devem cobrir, bem como o seu número obrigatório. Para além destes dois órgãos dirigidos aos jovens, é também definido o Fórum Comunitário, que abrange toda a comunidade local, para que seja analisada a situação das crianças e jovens e sejam feitas sugestões de melhoria, bem como a monitorização e avaliação do impacto de projetos, programas e políticas sociais. Também para este órgão são definidas as orientações de funcionamento.

Já a PCU, em sua última edição, apresentava a necessidade de participação dos adolescentes a partir de três estratégias complementares: entre pares — fomentando o contacto de diversas lideranças locais, em momentos presenciais e/ou online para troca de conhecimento e criação coletiva de respostas aos problemas vivenciados em cada contexto; nos serviços territoriais — promovendo espaços de atuação destes jovens em vários meios, como no contexto escolar, através de associações, ou na saúde, através de comissões de planeamento; e, por fim, nos espaços de execução de políticas públicas — junto dos decisores, gestores, legisladores e outros com responsabilidades políticas de construção, execução e fiscalização de políticas públicas. Por outro lado, no enquadramento da expectativa de se construir um impacto coletivo, propõe-se a necessidade de realizar três Diálogos Intersetoriais Temáticos com o objetivo de responder a cada agenda prioritizada (como já mencionado). O primeiro diálogo tem como objetivo a elaboração do Plano de Impacto Coletivo, o segundo tem como objetivo o aprofundamento das análises, monitorização das ações, partilha de experiências e elaboração de recomendações para as políticas públicas, e o terceiro tem como objetivo a avaliação e disseminação dos resultados. Em todos estes momentos de diálogo espera-se a participação de representantes do poder judiciário, parceiros locais a desenvolver projetos, metodologias e conhecimento sobre temas associados à intervenção da PCU e grupos, movimentos, redes de adolescentes e jovens.

Adaptando-se a cada realidade e às suas exigências, vemos como o entendimento e aplicação do conceito de participação no contexto português e brasileiro é distinto. Por um lado, no contexto português existe a expectativa de que as crianças participem estruturalmente em todas as fases de execução da CAC, sobretudo porque as expectativas de alcance da CAC em Portugal estão para além de um modelo de sobrevivência da criança e do adolescente, com taxas mais altas de sucesso escolar e menores problemas de gravidez na adolescência e problemas de saúde associados às DST (em comparação com o Brasil). Já no Brasil, a CAC foi desenvolvida em meio urbano, rural e na floresta amazônica com o objetivo de ultrapassar problemas básicos de saúde e de educação referenciados anteriormente,

motivos potencialmente explicativos e que enquadram uma expectativa de participação sobretudo entre os jovens e com o objetivo de apoiar a execução da CAC nos seus territórios.

Apesar das diferenças que os dois contextos nacionais refletem, os mesmos estão inseridos no contexto internacional do programa CAC - bem como das orientações da UNICEF - e, por isso, ambos são moldados por configurações estruturais. Isto reflete-se não só no próprio papel proeminente da CDC, mas também na perspectiva de que o próprio trabalho desenvolvido a nível local facilita e contribui para a concretização dos ODS. A Conferência Habitat III (2016), realizada após a aprovação dos ODM, contou com a participação de 100 crianças que incorporaram a Assembleia das Crianças e definiram a “Carta das Crianças” para ser incorporada na Nova Agenda Urbana. Na “Carta das Crianças” ficaram assentes diversas exigências que giraram em torno do direito aos espaços verdes, recreacionais e comunitários ecologicamente conscientes, ao direito à auto-organização política e à participação, o direito à saúde e educação. No fundo, a Carta estabelece uma cidade que respeite os Direitos da Criança com o propósito de torná-la livre de violência, acolhedora e igualitária, adaptando os seus serviços às necessidades das crianças.

Em Portugal, é sublinhada a concretização do objetivo 11 dos ODS tornar as cidades e os povoamentos humanos, inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. O programa Selo UNICEF explicita concretamente que o trabalho desenvolvido pelos municípios tem em vista o alcance do objetivo 1 erradicação da pobreza, objetivo 2 fome zero e agricultura sustentável, objetivo 3 saúde e bem-estar, objetivo 4 educação de qualidade, objetivo 5 igualdade de gênero, objetivo 10 redução das desigualdades, objetivo 16 paz, justiça e instituições fortes, objetivo 17 parcerias em prol das metas. O subprograma PCU segue também a mesma lógica, colocando inclusive como meta temporal o ano de 2030, envolvendo os seguintes objetivos: objetivo 3 Saúde e Bem-Estar; Objetivo 4 Educação de Qualidade; Objetivo 5 Igualdade de Género; Objetivo 10 Redução das Desigualdades; Objetivo 11 Cidades e Comunidades Sustentáveis; Objetivo 16. Paz, Justiça e Instituições Eficazes.

6. REFLEXÕES FINAIS

Da análise realizada ao longo deste capítulo, é possível observar o alinhamento entre o programa Cidades Amigas das Crianças (CAC) e as políticas que enquadram de forma mais macro (à escala mundial da Organização das Nações Unidas) as perspetivas de proteção da

infância e promoção da sustentabilidade, com destaque para a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) e os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Tendo em vista a adaptação de um programa desenhado como meta universal (de proteção das crianças de todo o mundo, qual reflexo do organismo que o propõe, UNICEF), e tomando como exemplo os casos de Portugal e Brasil, procede-se à análise nacional das necessidades de intervenção política no campo da infância e, quando necessário, diferencia-se a intervenção através de diferentes subprogramas, integrados nas escalas e esferas de ação política que se retenham mais adequados, com destaque para a escala e o poder municipais.

Neste sentido, no contexto português o programa é aplicado direta e homonimamente em 11 municípios com características geo-sociodemográficas diferenciadas, incluindo a capital e cidades com menor densidade populacional do interior continental e de contexto insular. Os municípios podem adaptar o programa aos seus contextos, desde que respeitando quatro pilares comuns: visão global da criança, participação, estratégia baseada nos direitos da criança e análise do impacto.

Já no contexto brasileiro, cuja extensão territorial é muito superior à portuguesa, o CAC subdivide-se nos subprogramas Selo UNICEF e Plataforma Centros Urbanos. O Selo UNICEF, na última edição (2017-2020), foi aplicado em 1924 municípios de 18 Estados do Brasil, com particular enfoque nas regiões do Semiárido e da Amazônia, frequentemente isolados em termos territoriais, em meios mais rurais ou florestais. Os objetivos deste subprograma relacionam-se com o direcionamento político para crianças e adolescentes excluídos das políticas públicas, a melhoria da qualidade das políticas públicas preexistentes, a prevenção de formas extremas de violência contra crianças e adolescentes e a promoção da sua participação na comunidade. Por sua vez, a Plataforma Centros Urbanos teve início em municípios das megalópoles Rio de Janeiro e São Paulo e na última edição estendeu-se a um total de 10 capitais de Estado, que não obstante as diferenças entre si mantêm uma forte marca urbana/metropolitana. Neste subprograma as prioridades relacionam-se com a garantia dos direitos na primeira infância, a resposta à exclusão escolar, a promoção dos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes e a diminuição de homicídios de adolescentes.

Como vimos anteriormente, para além das diferenças assinaláveis na identificação de problemas e respostas políticas necessárias às crianças e adolescentes, há um princípio comum na abordagem mundial do programa CAC aos direitos da infância — a participação, tida como essencial à luz da CDC, do pressuposto interesse superior da criança e do respeito pelas suas opiniões. A grande questão, no entanto, dos programas Cidades Amigas das Crianças é a diversidade do significado de participação e suas consequências. A participação

pode ser entendida como educação ou literacia para a cidadania através de propostas ou, por outro lado, como exercício efetivo da cidadania; tendo como propósito a mera participação e sua representação ou tendo as crianças como parceiros efetivos e seus impactos; sendo no interesse das crianças (definidos grandemente pelos adultos) ou seguindo as perspectivas das crianças; partindo dos direitos sociais ou concebendo as crianças como agentes detentores de direitos políticos.

Crowley (2015) estabeleceu uma divisão entre programas de participação das crianças que possibilitam oportunidades para as crianças praticarem uma ‘boa cidadania’ e programas em que as crianças são ouvidas de forma efetiva pelos formuladores de políticas e prestadores de serviços, ou seja, tendo um impacto prático. Esta divisão pelo menos em parte sobrepõe-se à estabelecida por Arnstein (1969) e retomada por Hart (1992; 2008) relativamente a uma participação como tokenismo⁹⁸ ou apaziguamento (neste caso dos adultos) e uma participação autêntica em que as crianças e jovens são considerados parceiros na tomada de decisão ou mesmo tomadas de decisão que são delegadas nas crianças e jovens. Um outro aspeto que parece estar em causa é a relação entre gerações de direitos e programas de participação das crianças. Partir de um patamar de direitos civis (luta contra a desigualdade) e de direitos sociais (segurança, saúde, habitação, educação) a conquistar e ouvir as crianças com tal objetivo é diferente de partir de um patamar de direitos políticos e culturais e ouvir as crianças enquanto atores políticos e representantes de uma subcultura de idade diferenciada a ter em conta.

Este princípio da participação, nomeadamente nos casos português e brasileiro, vai sendo aplicado de formas distintas, evidenciando diferenciação escalar e territorial, bem como de modos e práticas de organização e intervenção política. No entanto, é possível questionar: até que ponto poderá a participação ser central num programa que é desenhado, à semelhança da CDC, sem o envolvimento aprofundado de crianças e adolescentes? Até que ponto esse programa pode ser participativo se generaliza o seu plano a uma multiplicidade de contextos nacionais e regionais tão diferenciáveis? Será a participação uma abordagem atingível em planos mundiais implantados de “cima para baixo”, ainda que estruturados em redes de atores do poder municipal?

Em suma, em Portugal referem-se princípios de participação, mas as formas como tal participação é feita são deixadas ao critério dos municípios, não sendo certo que a oportunidade do programa CAC seja aproveitada para que haja uma efetiva participação das

⁹⁸ O conceito de tokenismo refere-se quando aparentemente as crianças assumem um papel ativo de participação, mas que na prática não formam a sua opinião ou a comunicam; trata-se no fundo de uma participação simbólica.

crianças nas políticas públicas urbanas. Ou seja, apesar de este programa em Portugal se centrar mais em direitos políticos (de participação) do que em direitos sociais (habitação, segurança, saúde, educação, etc), não só não se apresentam processos claros para tal participação como as estruturas que implementam o programa são as mesmas que o monitorizam e avaliam (MC). A ausência de assembleias de crianças nas várias fases de implementação desta política pública local parece assim pôr em causa o próprio objetivo da mesma. Já no Brasil, os subprogramas Selo Unicef e PCU parecem ter os direitos sociais como principal objetivo, mas tal objetivo parece ser concretizado com formas de participação política mais claras.

Importa referir por último, que se trata de um programa com uma grande extensão de intervenção e conteúdo: extensão visto que o território geográfico é de uma enorme amplitude e, conseqüentemente, diverso, o que complexifica o seu desenvolvimento na prática; conteúdo visto que, apesar de se orientar por princípios universalistas, o programa abre espaço para a flexibilidade e adaptação às realidades locais. Assim, entendemos que é necessário ir mais longe nesta primeira análise de carácter mais formal, de forma a compreender concretamente os diversos processos de implementação, e em particular o processo de participação dos jovens e crianças.

7. REFERÊNCIAS

ALFAGEME, Erika; CANTOS, Raquel; MARTÍNEZ, Marta. De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2003.

ARNSTEIN, Sherry R. A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, v. 35, n. 4, p. 216-224, jul. 1969.

BISHOP, Kate.; CORKERY, Linda. *Designing cities with children and young people: beyond playgrounds and Skate Parks*. New York: Routledge, 2017

CECHINEL, Andre et al. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação – PPGE – UNESC*, v. 5, n. 1, jun. 2016.

CLARK, Helen et al. A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet*, v. 395, n. 10224, p. 605-658, fev. 2020.

CORSI, Marco. The child friendly cities initiative in Italy. *Environment & Urbanization*, v. 14, n. 2, p. 169-179, Out. 2002.

CROWLEY, Anne. Is Anyone Listening? The Impact of Children's Participation on Public Policy. *The International Journal of Childrens Rights*, v. 23, n. 3, p. 602-621, Out. 2015.

FISCHER, Tânia. Poder local: um tema em análise. *Revista de Administração Pública*, v. 26, n. 4, p. 105-113, mai. 1992.

GARCIA JUNIOR, Emilson; MEDEIROS, Shara; AUGUSTA, Camila. Análise documental: uma metodologia da pesquisa para a Ciência da Informação. *Temática*, v. 13, n. 7, 28 jul. 2017.

GILL, Tim. Widening the bandwidth of child-friendly urban planning in cities. *Cities & Health*, v. 3, n. 1-2, p. 59-67, 2019

HAMMARBERG, Thomas. The UN Convention on the Rights of the Child — And How to Make It Work. *Human Rights Quarterly*, v. 12, n. 1, p. 97, fev. 1990.

HART, Roger. Children's Participation in Planning and Design. In: Weinstein C.S., David T.G. (eds) *Spaces for Children*. Boston: 1987. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5227-3_10

HART, Roger. Children's Participation From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, V. 4, 1992.

HART, Roger. Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In: Reid A., Jensen B.B., Nikel J., Simovska V. (eds) *Participation and Learning*. Dordrecht: 2008. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute.; SHELLER, Maria; BONOTTO, Danusa. de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia*, v. 14, n. 2, p. 55-73, dez. 2015.

RIGGIO, Eliana. Child friendly cities: good governance in the best interests of the child. *Environment and Urbanization*, v. 14, n. 2, p. 45-58, out. 2002.

SEIXAS, Paulo Castro.; DIAS, R. C.; PEREIRA, P. Uma Cidade Boa para Viver. *Planeamento Cultural e Ciência Cidadã para um Desenvolvimento Urbano Sustentável. A Obra Nasce*, p. 9-25, dez. 2017.

SEIXAS, Paulo Castro.; BAPTISTA, Luís.; DIAS, Ricardo Cunha. Sociometrias territoriais de participação cidadã: mapas de Kernel como ferramenta de apoio ao planejamento estratégico municipal. *Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, v. 12, maio 2020.

SOARES, Natália Fernandes. Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida — representações, práticas e poderes. Tese de Doutorado em Estudos da Criança - Ramo do Conhecimento Sociologia da Infância — Braga: Universidade do Minho, 2005.

WELLS, Karen. *Childhood studies: making young subjects*. Cambridge, UK ; Malden, MA, USA: Polity, 2018.

WOOD, Jenny. Space to participate: children's rights and the Scottish town planning system. Tese de Doutorado – Edinburgo: Heriot-Watt University, 2016.

WOOLCOCK, Geoffrey.; GLEESON, Brendan.; RANDOLPH, Bill. Urban research and child-friendly cities: a new Australian outline. *Children's Geographies*. v.8, n.2, p.177-192, maio 2010.

8. REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

8.1. UNICEF Global

Platform for Urban Centers (PCU). UNICEF, [s.d.]. Disponível em:
<<https://childfriendlycities.org/brazil-pcu/>> Acesso em: 10/03/2021.

Child Friendly Cities and Communities Handbook. [s.l.] United Nations Children's Fund (UNICEF), abr. 2018. Disponível em:
<<https://www.unicef.org/eap/media/1591/file/Child%20Friendly%20Cities%20and%20Communities%20Handbook.pdf>>. Acesso em: 10/03/2021.

Comité Português para a UNICEF. Convenção Sobre os Direitos da Criança. 2019. Disponível em:

<https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf>. Acesso em: 10/03/2021.

8.2. UNICEF PORTUGAL

COMITÉ PORTUGUÊS PARA A UNICEF. Guia para a Construção de Cidades Amigas das Crianças. Lisboa: UNICEF, 2016. Disponível em:
<https://www.cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/new/cac_gui_a_anexoi.pdf>. Acesso em: 18/03/2021.

UNICEF PORTUGAL. Construir Cidades Amigas das Crianças - um quadro para a ação. Lisboa: UNICEF Portugal, jan. 2019. Disponível em:
<https://www.unicef.pt/media/2585/cidades_quadroacao_2019_final.pdf>. Acesso em: 18/03/2021.

UNICEF PORTUGAL. Regulamento - Programa Cidades Amigas das Crianças. Lisboa: UNICEF Portugal, jan. 2019. Disponível em:
<https://unicef.pt/media/2405/cac_regulamento_programa_-janeiro2019.pdf>. Acesso em: 18/03/2021.

8.3. UNICEF Brasil

Selo UNICEF, Edição 2017-2020, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.selounicef.org.br>>

Plataforma dos Centros Urbanos 2017-2020. UNICEF Brasil, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/plataforma-dos-centros-urbanos>>. Acesso em: 18/03/2021.

REIS, E. M. SELO UNICEF - 20 Anos. Brasília: UNICEF Brasil, 2019. Disponível em: <<https://www.selounicef.org.br/documento/selo-unicef-especial-20-anos>>. Acesso em: 18/03/2021.

UNICEF BRASIL. Guia - Participação social nas políticas públicas nos territórios intramunicipais. [s.l.] UNICEF Brasil, abr. 2014. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEWj0tsDUha7wAhXVBGMBHTeLA04QFjAAegQIBhAD&url=https%3A%2F%2Fs25924.pcdn.co%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F11%2FBrazil-PCU-Social-Participation-Guide-Portuguese.pdf&usq=AOvVaw3GIUJ1B2OrdpeAy6OP3Cm->>>. Acesso em: 18/03/2021.

UNICEF BRASIL. Plataforma dos Centros Urbanos 2017-2020. [s.l.] UNICEF Brasil, jul. 2018. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/folder-da-plataforma-dos-centros-urbanos-2017-2020>>. Acesso em: 18/03/2021.

UNICEF BRASIL. Caderno de Resultados Selo UNICEF – Edição 2013-2016. Brasília: UNICEF Brasil, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.selounicef.org.br/documento/caderno-de-resultados-da-edicao-2013-2016-do-selo-unicef>>. Acesso em: 18/03/2021.

UNICEF BRASIL. Guia - Monitoramento de indicadores intramunicipais. [s.l.] UNICEF Brasil, [s.d.]. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/925419-Guia-monitoramento-de-indicadores-intramunicipais.html>>. Acesso em: 27/03/2021.

UNICEF BRASIL. Guia metodológico Selo UNICEF - Edição 2017-2020. Brasília: UNICEF Brasil, [s.d.]. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEWiku8rggK7wAhVE5-AKHUSTD0sQFjAAegQIBRAD&url=http%3A%2F%2Fwww.selounicef.org.br%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2018-09%2FGuia%2520Metodol%25C3%25B3gico%2520Selo%2520UNICEF%2520-%2520Edi%25C3%25A7%25C3%25A3o%25202017-2020_1.pdf&usq=AOvVaw2-ZnpYrHzYT2hXH5EOZCJu>>. Acesso em: 20/03/2021.

UNICEF BRASIL. Plataforma dos Centros Urbanos 2017-2020. Brasília: UNICEF Brasil, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/plataforma-dos-centros-urbanos-2017-2020>>. Acesso em: 18/03/2021.

UNICEF BRASIL. Selo UNICEF - Edição 2017-2020. Regulamento. [s.l.] UNICEF Brasil, [s.d.]. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi38Kv3_q3wAhURDxQKHZQbCUwQFjAAegQIBBAD&url=http%3A%2F%2Fwww.selounicef.org.br%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2019->

[06%2FSeloUNICEF_Regulamento_2017-2020.pdf&usg=AOvVaw0Q36linLPedmZB7juGxajk>](#). Acesso em: 20/03/2021.

DIÁLOGO 5: AS CRIANÇAS AMIGAS DA CIDADE

Verônica Regina Müller

INTRODUÇÃO

Este texto se apresenta como um diálogo com o artigo “Programa Cidade Amiga das Crianças” em Portugal e no Brasil, de autoria de Sara C. Gonzales, Henrique Chaves, Inês Vieira e Paulo Castro Seixas. Apreciei-me palavrando com tão interessante escrito, já que a temática é de um grande valor social, político e acadêmico, e ademais, as/os autoras/es o desenvolvem com objetividade, fluência e substancial conteúdo.

As/os autoras/es trazem informações sobre os pilares fundamentais, as orientações conceituais e técnicas do Programa nos dois países e, ao final, refletem sobre a coerência entre seus princípios, o que está proposto e a forma como se organizam. Não pretendem realizar uma análise crítica situada na história, política ou economia. Buscaram elucidar as características documentais sobre o Programa, identificaram coincidências e diferenças nas propostas e refletiram sobre possibilidades de conquista dos objetivos nos formatos assumidos nos países.

Lendo já com a intenção de aproveitar a oportunidade para intercambiar impressões, fui deixando-me levar pelas instigações em mim provocadas. Assim é que, sem mais delongas, passo a desenrolar a linha de meus pensamentos, que contém alguns nós e algumas brincadeiras, já que isso não falta quando a criança escolhe o que fazer. Discorro basicamente sobre lugares de crianças e infâncias e suas perspectivas com o Programa.

1. ESCULTURA HUMANA

Na brincadeira da escultura humana uma criança toca na outra, mexendo nas articulações da que está relaxada, disponível para ser mexida. Esta deve deixar-se esculpir pela amiguinha. A ação criativa é da pequena escultora. A outra, participa, se diverte com os toques, se surpreende com as dificuldades de manter-se na configuração que a colega lhe

ajeita, aprende sobre as partes do corpo. Normalmente há várias risadas nesse processo, provocadas pelos desequilíbrios que não vencem a força da gravidade.

As/os autoras/es, ao trazerem os fundamentos do Programa Cidade Amiga das Crianças -PCAC- expressam que ali se identificaria que “O bem-estar das crianças serviria como indicativo avaliativo da existência ou não de um ambiente saudável, de uma sociedade democrática e de uma boa governação”. Isso me faz lembrar, fazendo um parêntesis, o que tenho dito às vezes: sabemos como a política de uma cidade trata as crianças quando visitamos os parquinhos e os espaços livres pensados para elas.

Mas, voltando ao Programa, penso primeiro, que é excelente, potencialmente estimulador da valorização da criança. Portanto, nenhuma dúvida sobre sua legitimidade e importância. Várias cidades que o assumem têm admiradas iniciativas que são construtoras de uma mentalidade a favor de um lugar respeitoso para a infância. Aprecio também a assunção de princípios comuns para sua execução, que preservam e estimulam a liberdade metodológica e estratégica para cada país.

O que identifico como fragilidade originária vem, em verdade, não do PCAC mesmo, mas dos princípios, que são os artigos da Convenção dos Direitos das Crianças- CDC. De forma geral, o que percebo na Convenção, em analogia à brincadeira da escultura humana, é que a Convenção (e o PCAC) ocupam a posição de quem esculpe, e, a criança é a esculpida. O lado de cá diz que deve haver espaços de vida, de manifestação ampla das crianças e deve ser respeitado seu interesse superior. O lado de lá, vai exercendo graus ínfimos de liberdade e poder que lhe são determinados e controlados.

Além disso, o que significará o interesse superior da criança em culturas tão diferentes? E que ainda, em todas, esse princípio será interpretado por adultos/os para ser executado? Esse é um nó difícil de desfazer porque são as/os adultos/os quem culturalmente formulam leis e votam políticas, gerem as cidades. Para as crianças, há espaço somente na delegação do limite das/os adultos/as a elas. Então...como se resolve isso? Vamos continuar brincando disso ou vamos brincar de outra coisa?

Certamente, se se mantém a brincadeira, haverá que inverter os papéis de quem esculpe e quem é esculpido. São necessários movimentos entre quem agora manda, quem assume momentaneamente aquele poder. As crianças normalmente entendem a dinâmica de troca de papéis para que a outra vivencie o que ela vivenciou e vice-versa. As/os adultos/os não. E essa mentalidade adulta é que compôs a CDC e também é a que a interpreta. Mas a criança nunca brinca da mesma coisa, ela varia a brincadeira, muda regras e várias vezes volta à brincadeira anterior.

Penso que é hora de evoluirmos na Convenção dos Direitos das Crianças com alguma especificação conceitual e determinação mais situada na concretude das políticas para que dependa menos de suposições adultas. Isso envolveria necessariamente uma linguagem própria para o entendimento infanto-juvenil e um exercício massivo e em pequenos âmbitos, de discussão e tradução do que significa a Convenção e principalmente, do que mais ela deveria conter para que se materializassem no cotidiano de cada vida, as intenções lá plasmadas. Uma boa estratégia para que se efetive tal movimento, é o estímulo a que as pessoas pensantes se coloquem no lugar do outro em termos de ocupação de espaços de poder de decisão no âmbito das políticas. E a outra, é que se faça o exercício constante de evolução, de outro texto, mais aprimorado para a Convenção, o que influenciaria também a proposta da Cidade Amiga das Crianças.

2. ESTÁTUA

Na brincadeira da Estátua, uma criança está de costas para o grupo de amiguinhas e é quem comanda a brincadeira. O objetivo de cada criança do grupo é chegar à linha onde a dirigente se encontra. Portanto, cada criança do grupo avança caminhando em direção à que está de costas. Quando esta dá o comando e grita “estátua!” todas devem parar e manter-se como estão, sem se mexer. Se a comandante entender que está havendo movimento corporal de determinada criança, decide que a mesma volte à linha de saída.

Com independência do que se poderia refletir sobre poderes aqui também, trago a brincadeira para ajudar a pensar a terminologia criança empregada no programa e na CDC assumida por UNICEF. Na brincadeira participam e se divertem crianças de todas as idades. Podem estar as de dois anos, as de 12, as de 17 e até adultos. Pode comandar adulto e criança, mas há detalhes: por exemplo, uma criança de dois anos vai participar, desfrutar, mas nós sabemos que ela está entendendo a regra bem parcialmente...e tudo bem...vai aprendendo com o tempo, enquanto for amadurecendo. Esta, de dois anos não pode comandar a brincadeira, porque seu grau de desenvolvimento ainda não o permite. Já chegará seu tempo de conseguir ocupar o lugar de comandante do jogo Estátua.

O que depreendo no uso do conteúdo da cultura infantil, é que a referência à criança em termos tão amplos (o a 18 incompletos) nos atrapalha quanto à precisão nas características de quem no idioma português já tem definição de criança, adolescente e jovem. Por exemplo, gestores de uma cidade professam que promovem a participação de crianças

para que opinem sobre o que deve haver e como deve funcionar a praça principal da cidade e não mentem, pois consultaram pessoas de 15 a 17 anos. Estas, inclusive, não se referem a si mesmas como crianças e não admitem ser chamadas assim nem pela família, nem por professoras, nem por ninguém. Neste caso, grande parte das crianças ficou fora da consulta e certamente, outras idades trariam diferenças nas opiniões. As crianças pequenas podem e devem ir desenvolvendo suas relações políticas em medidas que vão avançando em profundidade e grau de responsabilidade. É assim que vão aprendendo (MÜLLER, 2021).

Um problema adicional da imprecisão do termo criança que reporto como de grande consequência para os direitos das pequeninas, é a nebulosa situação do chamado trabalho infantil. É claro que uma pessoa de 17 anos ou menos até, já pode trabalhar, mas uma criança pequena, não. Hoje existem movimentos que defendem o trabalho infantil e há detalhes importantes a serem enfrentados no estudo desses movimentos (a quem interessam, quem os subsidia financeiramente, que bases teóricas são usadas para mantê-los, etc). Esses, às vezes usam referenciais do UNICEF e em outros momentos, se distanciam dos mesmos, em franca contradição.

Esse é um aspecto, mas trago outro, desde um viés específico da educação social. A Organização Não-governamental El Caracol do México preconiza que quando se pensa em culturas de rua, nunca será mais importante e nem mais eficaz considerar a criança como foco da solução de problemas. É necessário atuar com o entendimento de que as pessoas estão em relação e só são felizes se as que estão em seu entorno estão atendidas e cuidadas. Inclusive, não são somente pessoas, são normalmente também seus cachorros, como evidenciam vários resultados de investigações.

Encerro a reflexão deste tópico sintetizando que considero os princípios assumidos pelo Programa Cidade Amiga das Crianças muito adequados, mas dependendo das concepções das/os gestoras/es adultas/os, estas/es poderão inclusive defender o trabalho infantil, se consultam algumas crianças que participam dos NATs- *Movimiento de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores*. O fazem considerando que não há conflito com o interesse superior da criança, manifestado por ela mesma. Me horroriza que adultas/os esqueçam ou desprezem a condição de maturação ontológica de um ser de pouco tempo de existência, que somente se encontrará em condições de discernimento específico de jovem ou adulto/a com maior tempo de vida. Portanto, se poderia evoluir em precisar também na Convenção e no Programa, o que significam interesse superior da criança e discernimento, a partir de estudos científicos e neste caso, não deixar para que as culturas definam.

3. CALEIDOSCÓPIO, CASINHA, ESCONDE-ESCONDE, PIPA...

Do conteúdo trabalhado, as/os autoras/es equacionam procedentes perguntas:

até que ponto poderá a participação ser central num programa que é desenhado, à semelhança da CDC, sem o envolvimento aprofundado de crianças e adolescentes?

Até que ponto esse programa pode ser participativo se generaliza o seu plano a uma multiplicidade de contextos nacionais e regionais tão diferenciáveis?

Será a participação uma abordagem atingível em planos mundiais top-down, ainda que estruturados em redes de atores do poder municipal?

No decorrer de meu escrito trago claves para as respostas, inconclusivas, a tais perguntas. São claves que necessitam de encontros substanciosos com aspectos estruturais, conceituais, científicos, legais, culturais e de vontade política para constituírem uma harmonia aceitável.

Ao trazer para as considerações finais várias brincadeiras e brinquedos no subtítulo, assimilo das crianças que a vida é um todo, variado, cambiante e relacionado. As crianças não são definitivas nem monocórdias. Sempre que podem, voltam ao que foi curioso, interessante, divertido. E ainda assim, mesmo sendo tudo de bom, não ficam ali, elas buscam outras aventuras, possibilidades, descobertas. São recorrentes, dinâmicas, exploradoras, lúdicas. Essas são algumas das qualidades ontológicas (MULLER, 2021) de quem tem pouca idade em qualquer lugar do mundo. Para conceitos universais acredito que os estudos que revelam mais sobre as características infantis (e isso necessariamente envolve a noção das relações humanas) como condição fundamental, são importantes para precisar o que é necessário e correto (consequente) para o desenvolvimento do mundo mais humano. Como diz Tonnucci, a melhor cidade para as crianças será a cidade melhor para as pessoas de qualquer idade.

O mundo tem rodado há pelo menos 30 anos insistindo na participação infantil, mas não efetiva o desenvolvimento de tal política. Um Programa pode muito, mas não vence um sistema gerontocrático (DUSSEL, 1980), nem uma centenária cultura patriarcal, nem a vontade de poder do/a adulto/a. Não vence a arrogância de setores das universidades que vivem longe da vida comunitária. Programas sozinhos não têm natureza para transformar realidades em suas estruturas para que a sobrevivência e a dignidade de todas as pessoas sejam garantidas. Portanto, não há que se ter a expectativa de que a participação das crianças ou a justiça social de maneira geral vai acontecer com o PCAC, mas, a existência de um

Programa com tais características é fundamental para que interfira positivamente em vários aspectos concretos da vida de algumas crianças concretas e isso é substancialmente válido. O programa terá mais efeitos para mais crianças quando se juntar com outros programas, em políticas transversais em cada rincão do mundo, e com o tempo for sendo implementado em detalhes com a concepção da cidadania infantil, sendo assimilado e desenvolvido como cultura local.

Por outra parte, adoto como premissa que melhor e mais eficaz será o PCAC, quanto mais as ações se inspirem nas crianças. Ou seja, será mais participativo, quanto mais estudarmos com as crianças, com as teorias acumuladas historicamente, e fizermos propostas inspiradas em suas características ontológicas. Não é só escutá-las, isso também, mas tanto elas como as/os adultas/os estão inseridas em contextos patriarcais, colonizados e com vontades colonizantes, racistas, que valorizam a aparência e não a verdade, abnegados a valores de igrejas, ao mundo do consumo e do individualismo. Portanto, repito: não se trata só de escutá-las.

Se trata de nos relacionarmos como humanidade, mais e melhor, nos sentidos amplos e profundos que envolvem tal afirmação. Eu estou convicta de que os sentidos mais amplos e profundos a criança já traz e nós adultas/os temos que captá-los decifrando sua complexidade. Ali nela estão muitas respostas à vida inteligente no planeta. Não podemos portanto, brincar só de uma coisa ou só de outra... é necessário constantemente, como princípio, considerar idas e vindas, para o anterior e para o novo, para a tradição e para a ciência, para o lúdico e para a racionalidade estrita, para os sentimentos e outras verdades... considerar a dinâmica da vida, mudar perspectivas, e para isso, penso que o PCAC poderia começar assumindo a máxima da Criança Amiga da Cidade. Partir dela, de como ela é para que a cidade se assemelhe a ela. Uma criança sabe ser amiga...a cidade pode aprender com ela.

REFERÊNCIAS:

DUSSEL, E. **La pedagogica latinoamericana**. Bogotá: Nueva America, 1980.

MÜLLER, Verônica Regina. **A participação social e a formação política**: Territórios a desbravar. Publicação: Dynamo Internacional- Street Work Training Institute. 2013.

MÜLLER, Verônica Regina (2018). Ser criança: o direito à educação social e à vida em comunidade. Em: Ferrada, Donatila. (coord), **Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social** (pg. 123-136). Talca, Chile: Ediciones UCM, 2018.

MÜLLER, Verônica Regina. **Niñas/os y adultos/as: ventanas y curvas epistémicas hacia la educación social.** In: PINCHEIRAS, José Luis. (Org). *Infancias críticas y diversidad cultural: reto para la educación* Santiago do Chile: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva-Chile.

TONUCCI, Francesco. As propostas das crianças são muito semelhantes às dos cientistas. *Faro de Vigo*, 2017. Disponível em: <https://www.farodevigo.es/galicia/2017/04/23/francesco-tonucci-propuestas-ninos-son-16301530.html>. Acesso em: 17 out. 2017.

CAPÍTULO 6 – QUE DIREITO À CIDADE?⁹⁹ CRIANÇAS, ESPAÇO PÚBLICO E PRODUÇÃO DE CIDADE

Ana Estevens

INTRODUÇÃO

A pertinência de se investigar sobre o direito à cidade e sobre aqueles que são invisíveis na cidade neoliberal é um tema urgente. A cidade é um espaço de liberdade, de autonomia e de encontro mas que se tem encaminhado para a atomização dos indivíduos na sociedade, para a inexistência de relações do tipo colectivo ou comunitário que possibilitam e determinam processos de transformação social. Temos assistido a um aumento da precariedade e da exclusão social e a um maior privilégio das elites. Sabemos das diferenças de contexto entre os territórios mas uma análise a uma escala mais micro faz-nos observar coincidências que se prendem, por exemplo, com as relações laborais precárias ou com um direito à habitação que não se faz cumprir. Saltam à vista inúmeras contradições na forma como a cidade se produz, reproduz e transforma, colocando em causa o conceito de uma cidade associada a direitos e ao direito à cidade (LEFEBVRE, 1968). E é nesta cidade que o neoliberalismo se vai reproduzindo e hegemонizando, tornando cada vez mais invisíveis os que já são considerados invisíveis, como as crianças, e desenvolvendo modelos urbanos de maior segregação e exclusão.

Corijn e Praet (1997, p. 137) consideram que

“parece ser consensual que, nos últimos anos, no mundo capitalista desenvolvido, as cidades estão a adotar uma atitude empresarial perante o desenvolvimento económico. As cidades desenvolvem, como um todo, estratégias de competitividade associadas ao território, são fortes pólos de atracção para a mão-de-obra muito qualificada e para o investimento privado (frequentemente através da privatização do sector público), contribuindo assim decisivamente para a eficácia e eficiência dos mercados. A viragem para uma estratégia empresarial e a concorrência intercidades pela captação de recursos, empregos e capital teve um papel decisivo naquilo a que se chamou ‘deslocalização’, ou seja, a transição de um sistema de produção fordista bastante rígido para uma forma de produção geograficamente mais aberta e de acumulação mais flexível”.

⁹⁹ Este texto parte da investigação de doutoramento desenvolvida pela autora, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia através da bolsa de doutoramento (SFRH / BD / 41219 / 2007).

Estas práticas económicas e políticas, com reflexos também bem marcados ao nível social, revelam-se nas diferentes formas de fazer cidade, no esvaziamento político do conceito de espaço urbano (SMITH, 2005) e na emergência de uma certa tendência de “fascismo urbano” (BORJA, 2011, p. 11) onde só alguns têm poder para pensar a cidade. Smith (idem, p. 63) refere que “o equilíbrio do poder económico se deslocou desde os lugares de produção como Detroit e Manchester até centros de finanças e de serviços altamente especializados em Nova Iorque e Frankfurt”. Sobre isto, Harvey (2005, p. 34) considera que as cidades passaram a ser encaradas como empresas incorporando, no espaço urbano, processos como a divisão de trabalho, de funções, de estilos de vida e de valores. Refere ainda que a produção de ambientes construídos, de espaço urbano, passou a obedecer a temporalidades mais rápidas e, nalguns casos, efémeras. Como é que neste contexto de intensa competição e onde a rapidez é privilegiada, os invisíveis da sociedade podem ter um papel de destaque?

A cidade assume um carácter privado e de mercadoria, produzida e consumida em massa:

“a publicidade à cidade torna-se um factor decisivo das políticas urbanas que visam a expansão da sua influência. A herança cultural e a criação de uma imagem positiva da cidade tornam-se fulcrais para atrair potenciais negócios e maiores investimentos comerciais. Vender a cidade como um lugar para a actividade económica depende fortemente da criação de uma imagética urbana atraente, em que a ‘política do acessório’ se torna moda: cada cidade deve ter a sua zona ribeirinha, o seu centro de convenções, os seus espaços culturais” (CORIJN E PRAET, 1997, p. 138).

Tirando estes territórios que se vendíveis a cidade permanece à mercê de interesses. Carlos Neto (2020, p. 188) refere no seu livro *Libertem as Crianças. A urgência de brincar e ser ativo* que

Não vemos qualquer sentido em deixar este assunto de forma exclusiva nas mãos de promotores imobiliários, que não têm, na maior parte dos casos, qualquer sensibilidade aos direitos e às culturas de crianças e jovens.

Alguns autores (BARATA SALGUEIRO, 1998; HALL, 2006; KNOX e PINCH, 2006) identificaram as dinâmicas que mais fortemente se interrelacionam com a produção da cidade contemporânea. Por um lado, uma tendência crescente para a privatização do espaço público urbano, associada a crescentes lógicas de securitização e vigilância do espaço. E por outro lado, uma crescente lógica de mercadorização do espaço urbano. São cada vez mais privilegiados os espaços de grande conformidade, nos quais os comportamentos e a sua

utilização são tendencialmente homogeneizados segundo regras previamente definidas. Ao mesmo tempo, a cidade torna-se mercadoria e é tratada como tal. Assim, assiste-se a um conjunto de processos que visam torná-la mais atractiva e competitiva, valorizando aspectos como a estética, os valores simbólicos, o consumo ou o estilo de vida. Utilizando os argumentos de Low (1999), pode-se dizer que se assiste à crescente interpenetração entre dois tipos de dinâmicas espaciais: uma, rápida e efémera, onde se enfatizam valores como a pluralidade, a diferença, o festivo e o lúdico, e outra, sólida e inflexível, fortaleza, onde se aprisionam os espaços, restringem liberdades e se vigiam comportamentos e práticas sociais, separando claramente as elites da restante população, de onde se destacam as crianças. Estas são muitas vezes afastadas do espaço público por não caberem nos modelos comportamentais previamente definidos. Através desta abordagem de privatização e mercadorização do espaço, produz-se uma cidade vendível, muitas vezes artificial e exagerada mas que serve estes objectivos, criando um imaginário de micro-narrativas e de significados simbólicos ligados ao marketing que promove a cidade enquanto marca. Ao mesmo tempo, promove-se a homogeneidade interna de cada espaço, criando-se espacialidades conflituosas, seguindo as lógicas securitárias e de vigilância necessárias e afastando do visível os invisíveis.

É necessário pensar a produção de cidade colectivamente e devolver o espaço público ao comum. É importante pensarmos e discutirmos a forma como a cidade é produzida e como as suas condições e características influenciam o crescimento das crianças (ANDRÉ et al, 2012). A poluição, o trânsito, a falta de espaços livres, a existência de obstáculos ou a falta de contacto directo com a natureza determinam o desenvolvimento das crianças. Neste contexto, os processos de planeamento urbano, o urbanismo e a arquitectura ganham especial destaque. Podem ser definidos como a aplicação de um conjunto de regras para exercer o controlo sobre a produção, o uso e o futuro do espaço. Para além de definirem a materialidade das construções, definem também um conjunto de comportamentos privados e públicos, individuais e colectivos, criando espaços modelados à luz dos valores dominantes e, como refere Castells (1972), uma “prática política de classe”. Montaner e Muxí (2011, p. 32), referindo-se ao correcto exercício da arquitectura e do urbanismo, que nos parece também encaixar-se no desenvolvimento dos processos de planeamento actuais, dizem que eles só podem ser desenvolvidos se existir “a consciência do poder do espaço como elemento de domínio e controlo”. Para os autores (idem), este exercício deve também “servir para repensar os significados e as relações que se propõem mas sem renunciar, como técnicos, a pensar espaços onde poderão dar-se conflitos e onde sejam possíveis outras relações”

(ibidem, 2011, p. 32). Assim, e sem renunciar ao contexto social, económico e social dos lugares, a forma de pensar a produção de cidade deverá ser um processo transversal, multidisciplinar, permeável, flexível e interseccional.

Neste texto exploratório e de carácter ensaístico, discute-se a forma como a cidade tem sido produzida na contemporaneidade e o modo como as crianças têm sido afastadas do processo de planeamento, à luz do que acontece com outros grupos sociais onde se pode incluir também as mulheres, os idosos, os imigrantes, chamemos-lhe “os invisíveis”. Num território cada vez mais mercadorizado, onde cabem as crianças? Através de um olhar sobre o projecto “Abraça a tua praça”, desenvolvido desde 2018 com as crianças da Escola Básica Sampaio Garrido, em Lisboa, pretende-se mostrar que é possível pensar a cidade com as crianças apresentando propostas e projectos. Com o objectivo de aprofundar o conhecimento sobre o projecto, realizei uma entrevista com Andreia Salavessa (arquitecta) e Ana Catarino (antropóloga), membros da equipa da cooperativa Trabalhar com os 99%, em Abril de 2021. Salavessa e Catarino acompanharam todo o processo deste o seu início, tendo sido as responsáveis por parte do seu desenvolvimento. Por questões éticas, que se prendem com o contacto com menores de idade, optei por recolher a informação através de fontes secundárias. Sendo a página do Facebook do projecto uma fonte igualmente importante, por conter relatos das crianças envolvidas no processo, utilizei-a também como fonte.

O ESPAÇO PÚBLICO E AS CRIANÇAS

O espaço público tem adquirido novos significados e importância. Arquitectos, planeadores e urbanistas desenham um espaço público que garanta

a boa fluidez entre pontos, os usos adequados, os significados desejáveis, um espaço asseado que deverá servir para que as construções-negócios ou os edifícios oficiais garantam a segurança e a previsibilidade (DELGADO, 2011, p. 9).

O espaço público é, assim, considerado um território essencial para se pensar um cenário perfeito, onde os conflitos que aparecem sejam apenas vistos como uma patologia. Neste processo, o espaço público transforma-se no elemento essencial de muitas operações urbanísticas e iniciativas de renovação da cidade, como elemento distintivo apoiado, por exemplo, em obras de arte. A este contexto, associa-se a privatização e a securitização do

espaço, e criam-se ambientes favoráveis à especulação imobiliária e ao turismo de massas. O espaço público

aparece hoje ao serviço da reapropriação capitalista da cidade, uma dinâmica da qual os elementos fundamentais e recorrentes são a conversão de grandes áreas do espaço urbano em parques temáticos, a gentrificação dos centros históricos dos quais a história foi definitivamente expulsa, a reconversão de bairros industriais inteiros, a dispersão de uma miséria crescente que não pode ser ocultada, o controlo sobre um espaço público que se está a tornar cada vez menos público (ibidem, p. 10).

Apesar disto há um outro lado da história. Manuel Delgado (2011, p.20), diz-nos também que

hoje o conceito de espaço público não se limita a expressar uma vontade meramente descritiva, mas carrega também uma forte conotação política. Como conceito político, o espaço público deve significar uma esfera de convivência pacífica e harmoniosa do heterogéneo da sociedade, prova de que o que nos permite fazer sociedades que convençamos sobre um conjunto de postulados programáticos dentro dos quais as diferenças são superadas, sem ser esquecido ou totalmente negado, mas definido separadamente, neste outro ambiente que chamamos de privado. Este espaço público é identificado, portanto e teoricamente, como um espaço de e para o livre acordo entre seres autónomos e emancipados.

É esta construção política do conceito de espaço público, que também queremos trazer para esta discussão. O espaço público não existe como uma cena: ele depende dos gestos que o fazem, da implicação dos membros de uma sociedade pela política” (VILELA, 2000, p. 38).

E as crianças devem fazer parte dessa construção e dessa sociedade que pensa e produz a cidade. Podem ser apontados alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos onde um cuidado maior é dado ao desenho do espaço urbano. Pontevedra é um desses casos. Esta cidade espanhola desenvolveu como política pública a ideia de devolver a cidade às pessoas e pedonalizou grande parte do seu território. Assim, e com um acesso mais livre e saudável todos têm acesso ao espaço público de igual modo, preterindo-se o carro a favor do peão.

Praça da Ferraria, Pontevedra



(Fotografia da autora, Agosto de 2021)

Importa também trazer para a discussão projectos em que as crianças façam parte do processo de decisão e desenhem os espaços em que querem viver. Uma das experiências mais conhecidas é o projecto desenvolvido por Francesco Tonucci no início dos anos 1990 na cidade de Fano, em Itália. Considerando que as crianças devem fazer parte do processo de planeamento da cidade, Tonucci desenvolveu diversas experiências de participação infantil na concepção e planificação dos espaços e dos serviços urbanos. Isto aconteceu em diálogo com um Conselho das Crianças, com o município e com outros órgãos públicos.

Indo ao encontro do que referimos anteriormente Tonucci (2019, p. 42) refere que

a cidade, nascida como lugar de encontro e de permuta, descobriu o valor comercial do espaço e desvirtuou todos os conceitos de equilíbrio, de bem-estar e de convívio, passando a seguir apenas programas geradores de lucro, de interesse. Vendeu-se.

Para o autor (idem, p. 45)

A cidade renunciou a ser local de encontro e de permuta e escolheu, como novos critérios de desenvolvimento, a separação e a especialização. Separação e especialização dos espaços e das competências, isto é, lugares diferentes para pessoas diferentes, lugares diferentes para funções diferentes. (...) E há também os lugares das crianças: a creche, o parque infantil, a ludoteca; os lugares dos velhos: o lar de idosos, o centro de dia.

E com todas estas situações, “quem mais sofre é a criança” (TONUCCI, ibidem, p.50). Tendo esta reflexão por base, quis desenvolver um diálogo entre quem decide e as crianças. Quis ir além da formatação dos espaços públicos onde os parques infantis, por exemplo, são iguais em todo o mundo ocidental: planos, muitas vezes cercados, com baloiços, escorregas e carrosséis. Começou por desenvolver a Semana das Crianças de Fano onde as ruas eram fechadas e as crianças podiam usá-las livremente. Posteriormente, o diálogo foi-se adensando entre as crianças e os políticos e estas começaram a participar no processo de decisão. Neste momento, este projecto já se espalhou por outras cidades (Espanha, Argentina, Colômbia, México, Peru, Uruguai e Chile) e é um exemplo de uma boa prática de planeamento.

Apesar desta prática já se ter difundido e de ter sido criada a rede internacional *City of Children*, Portugal parece ainda afastado destas práticas. Apesar disso, algumas práticas locais vão acontecendo pontualmente e por iniciativa cidadã. É sobre um desses projectos que nos debruçamos de seguida: o projecto “Abraça a tua praça”.

O PROJECTO “ABRAÇA A TUA PRAÇA”

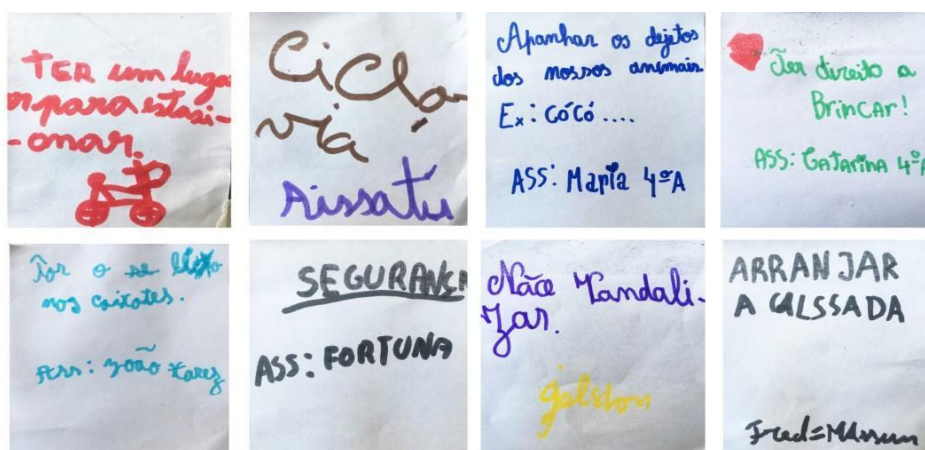
O projecto “Abraça a tua praça” tem como base territorial a Praça das Novas Nações localizada na freguesia de Arroios, em Lisboa. Este é um dos bairros da capital portuguesa que tem atraído a atenção das revistas de viagem, tendo sido considerado um dos mais *trendy* e cosmopolitas da cidade. É um espaço que se tem vindo a encaixar nos modelos de apropriação, privatização e mercadorização do espaço público, projectando internacionalmente a cidade. Alinhando-se com o que foi referido anteriormente, este bairro não está apto, de um modo geral, para as crianças, nem mesmo ao pé das escolas.

Ao longo dos anos a Praça das Novas Nações tem passado por vários momentos de transformação mas nunca se chegou a uma fase em que todos, de um modo geral, tivessem direito a utilizá-la. A degradação da praça foi-se acentuando e o seu abandono agravando,

concentrando-se também naquele local muito lixo. Para além disso, é também um local de grande passagem de tráfego rodoviário. Apesar disso, é uma praça muito utilizada, tanto por quem reside nas proximidades, como pelas crianças da escola que quando saem é o espaço que têm para brincar.

Tendo por base este contexto, a Cooperativa Trabalhar com os 99% e a SOU Largo Residências pensaram desenvolver um processo de discussão sobre este território. Assim, e no âmbito de uma candidatura ao programa BIP/ZIP¹⁰⁰ – Bairros e Zonas de Intervenção Prioritária, entre 2018 e 2019, com o projecto denominado Frente Técnica Anti-despejo, desenvolveram um trabalho com as crianças da Escola Básica Sampaio Garrido (uma das mais multiétnicas da cidade – é de referir que este é uma das freguesias da cidade onde reside uma maior percentagem de população imigrante) que se cruzou com assembleias de moradores. A Praça das Novas Nações passou a ser palco de debate sobre o direito à cidade para muitas crianças desta escola.

As crianças da escola imaginaram uma nova praça. Pensaram-na e desenharam-na, discutindo colectivamente o que seria melhor para aquele lugar, tentando responder às questões: *Como podemos ocupar este espaço em segurança? Como pode a Praça de Todas as Nações ser uma aliada na retoma do espaço público? O que podemos continuar a fazer pela nossa Praça?* Ao longo de algumas assembleias estas questões foram sendo discutidas e pensadas soluções para aquele espaço.



Alunos do 4º ano (Fonte: <https://www.facebook.com/pracadetodasasnacoes>)

¹⁰⁰ BIP/ZIP – Bairros e Zonas de Intervenção Prioritária é um programa criado em 2011 pela autarquia lisboeta como um instrumento de política pública municipal, que visa dinamizar parcerias e pequenas intervenções locais de melhoria dos “habitats” abrangidos, através do apoio a projetos levados a cabo por juntas de freguesia, associações locais, coletividades e organizações não-governamentais, contribuindo para o reforço da coesão socio-territorial no município” <https://bipzip.lisboa.pt/conhece-os-bipzip/programa-bipzip/index.htm>



As turmas do 4ºano conversaram com Arquiteta Andreia Salavessa e a Antropóloga Ana Catarino sobre as suas preocupações (Fonte: <https://www.facebook.com/escolasampaio Garrido/>)

Logo em 2018, e com base numa discussão colectiva que envolveu os alunos da escola e os residentes do bairro, foi apresentada uma proposta ao Orçamento Participativo da Câmara Municipal de Lisboa. Apesar da mobilização da população residente e dos alunos a proposta não ganhou. Contudo, o trabalho com os alunos continuou.



Mapas desenvolvidos com os alunos do 4º ano (Fonte: <https://www.facebook.com/pracadetodasasnacoes>)

No decorrer do projecto BIP/ZIP foram apresentadas várias propostas à Câmara Municipal de Lisboa e à Junta de Freguesia de Arroios, que foram recebidas com entusiasmo.



Imagens integrantes do estudo prévio discutido entre moradores e alunos do bairro, entregue em Setembro de 2019 à Câmara Municipal de Lisboa e Junta de Freguesia de Arroios (Fonte: <https://www.facebook.com/Frente-T%C3%A9cnica-Anti-Despejo-387540475325940/>)

Contudo, e apesar da realização de algumas reuniões com a autarquia (Direção Municipal de Mobilidade e Transportes e a respectiva Unidade de Coordenação Territorial) o processo não avançou. O projecto BIP/ZIP terminou em Setembro de 2019. Não obstante esta situação, e a pandemia de COVID-19 que se atravessou pelo meio, quiseram retomar a discussão, querendo dar resposta às crianças da Escola Sampaio Garrido que se envolveram na proposta e não viram concretizados os seus desejos para a praça. A arquitecta Andreia Salavessa em entrevista (Abril de 2021) referiu-nos o seguinte:

“Já estou a trabalhar com estes miúdos há tanto tempo (...) com a ideia de que eles podem transformar, que eles podem fazer, dar-lhes as ferramentas, e depois nada acontece. É uma frustração terrível que pensámos que tínhamos de voltar a agitar as coisas. E a praça está naquele estado, continua naquele estado. Estamos em plena pandemia, as pessoas continuam a estar lá porque não há um sítio no bairro com aquelas características. É tudo construção. Não há um espaço verde, não há um espaço amplo, não há um espaço de qualidade onde possam estar em segurança com as crianças. Aquilo é em frente a uma escola, os pais saem da escola e juntam-se ali porque é o único sítio onde elas têm um bocadinho para correr e poder estar fora da escola, sem ser em contexto escolar. E para os próprios pais poderem falar um bocadinho.

E acontecem imensas coisas aqui na praça. Coisas de outras religiões, celebrações. É o único espaço de comunhão, no sentido de que as pessoas podem estar juntas. E continua ali, assim... o espaço não é cuidado, não é limpo (...) e isso irritou-nos e pensámos que tínhamos de fazer isto, nem que seja para voltar a agitar as coisas. Nem que seja para dizer: “estamos aqui, queremos fazer qualquer coisa”. Não tem de ser aquele projecto mas tem de ser alguma coisa que dê melhoria ao espaço”

Assim, convocaram uma assembleia em Março de 2021 que foi convocada e realizada virtualmente.



Convocatória da assembleia de bairro (Fonte: <https://www.facebook.com/pracadetodasasnacoes>)

Foi a partir desta assembleia que consideraram apresentar outro projecto¹⁰¹ ao concurso do Orçamento Participativo de 2021 da Câmara Municipal de Lisboa. Tendo por base todo o trabalho desenvolvido com as crianças, as suas preocupações e desejos. O projecto considerou: 1) Ligação pedonal directa entre Praça e Escola; 2) Reforço do sistema arbóreo e permeabilidade dos solos; 3) Alteração do sistema viário, com redução de áreas destinadas à circulação automóvel e manutenção de circulação de autocarros; 4) Desenho de passagens de peões e paragem de autocarro acessíveis a cidadãos com mobilidade condicionada; 5) Criação de espaços de jogo intergeracionais e multifuncionais, fora do âmbito de um tradicional parque infantil; 6) Concretização de espaços de esplanada junto dos cafés da praça; 7) Organização do sistema de lixos; e 9) Concretização de extensas áreas de estar ao longo do jardim.

¹⁰¹ O projecto pode ser consultado em <https://lisboaparticipa.s3.amazonaws.com/propostas/60684902f9e46100a9e00dce/documentos/20210406144602161qEs.pdf>

Alguns depoimentos de crianças do bairro podem ser escutados na página do Facebook do projecto. Por exemplo, o do Duarte e o do Vasco:

“estas estradas todas à volta deste parque, acho que é demais. Acho que se podia tirar alguma porque é perigoso quando as pessoas estão a jogar futebol, por exemplo, e a bola vai para a estrada”

Duarte, 12 anos

“também podíamos fazer coisas para os idosos, também precisam. Não é só para os pequenos, também há muitos idosos aqui e eles precisam de se sentar”

Vasco, 8 anos

Foi desenvolvido um diagnóstico e discutida uma proposta de desenho a apresentar a concurso:

	PREOCUPAÇÕES/DESEJOS	SOLUÇÕES
Trânsito	O principal problema, identificado por crianças e adultos, à existência da rua que separa a escola da praça que serve de atravessamento do bairro para quem se dirige para outras zonas da cidade.	Novo desenho da praça que não só promova o abrandamento de tráfego como também dá prioridade ao trânsito local e ao transporte público: definição de uma ZONA 30 (zona de abrandamento), alargamento de passeios e definição de uma zona de zona de “Kiss & Ride”, para apoio à Escola.
Ligação à escola	Ênfase na vontade de um abrandamento de tráfego, conseguindo, desta forma, um alargamento da área da praça e maior segurança nos atrevesamentos de via pelas crianças que usam a praça como espaço de recreio.	Alargamento do interior da praça até à porta da escola, promovendo uma penetração visual e continuidade entre os dois espaços.
Espaço de brincar	Pensar uma nova praça que possa servir estes dois grupos distintos sem a preocupação de ter áreas reservadas apenas a um deles.	Transformação do espaço para brincar numa zona aberta, onde são sugeridas possibilidades mas não se limitam hipóteses de uso. Deste modo, o “espaço de brincar” pode ser usado por todos, deixando em aberto e à imaginação de cada um como ocupá-lo.
Árvore Bela-Sombra	Esta árvore, por ser um símbolo icónico da praça e por possibilitar uma zona de sombra importante, foi sempre vista como um elemento que deveria ser mantido, independentemente da solução encontrada num novo desenho.	A árvore existente será respeitada, interferindo o mínimo possível com a planta já instalada e cuja longevidade não será inferior a 200 anos (ou seja, possivelmente ainda viverá mais de 100 anos). Prevê-se que as oleais (<i>Cercis siliqustrum</i>) sejam transplantadas segundo as boas práticas, esperando-se diversificar os locais de sombra na praça. Uma nova árvore será proposta.
Lixos	Repensar a localização dos contentores para fora dos limites da praça, destacando-os da zona de lazer que a praça quer promover, ainda que sejam mantidos perto dos edifícios que servem.	Relocalização de lixos, libertando a zona de estar. Esta relocalização, para além de ter sido discutida e aceite em Assembleia, foi proposta de forma ponderada, em local de fácil acesso pelos serviços municipalizados (responsáveis pela sua recolha e transporte) e preservando uma certa proximidade à praça, garantindo o seu eficiente serviço à comunidade.

Diagnóstico e soluções apresentadas
(Fonte: Projecto Abraça a tua praça. Requalificação da Praça das Novas Nações)



A Praça sem intervenção e o projecto apresentado
(Fonte: Projecto Abraça a tua praça. Requalificação da Praça das Novas Nações)

O projecto foi notícia de jornal, tal foi a excepcionalidade da iniciativa.

LISBOA

Foram os miúdos que desenharam as Novas Nações à sua medida

A praça no coração dos Anjos é como a extensão do recreio escolar. Desde há cinco anos que pais, crianças e professores se têm empenhado numa requalificação que tarda em acontecer. Com o desconfinamento, o objectivo ganha novo fôlego.

João Pedro Pincha (Texto) e Rui Gaudêncio (Fotografia)
28 de Abril de 2021, 7:15



Fonte: jornal Público https://www.publico.pt/2021/04/28/local/noticia/miudos-desenharam-novas-nacoes-medida-1960234?fbclid=IwAR06IxE93reQ7LimoKZ9_dyeIQiwC8-Pqzq8aqbC1DRI2l4_rfQledvnGg

Apesar de toda a implicação das crianças e da população do bairro no desenho deste projecto, a proposta foi rejeitada (foram submetidas a concurso 251 propostas, tendo sido aceites 64) e nem chegou a ir a votação. Os argumentos apresentados para a sua rejeição não são muito claros, remetendo-nos para critérios meramente burocráticos. Contudo, está aqui em causa uma decisão meramente política e que dá uma resposta clara à questão que todos os anos as crianças da escola têm colocado: “então, quando voltarmos em Setembro a praça já está nova!”. A praça não vai estar nova e a construção colectiva de forma activa pelas

crianças ficou defraudada mais uma vez. Ana Catarino, membro da equipa que acompanhou o projecto, referiu-nos em entrevista (Abril de 2021) o seguinte:

“Mesmo para os miúdos, esta ideia de que estás sempre a chamá-los para fazerem coisas e depois eles não vão vendo resultados ... é difícil continuarmos a convence-los de que é importante participarem, que é importante que eles têm direito a uma palavra, que eles decidem. Estás a criar expectativas que não vingam. Falsas expectativas (...) Chamar a atenção que este não é um processo de umas pessoas que têm umas ideias, foi um trabalho feito com as crianças da escola, que usam aquela praça, que têm expectativas sobre aquela praça e que têm o direito de dizer o que querem do seu espaço público. Mesmo que no final não queiram aquele desenho, queiram outro, mas que valorizem os processos”.

Este é um processo que em muito se relaciona com a forma como a cidade está a ser produzida na contemporaneidade. Aqui pretendia-se uma produção colectiva cidadã deste território, onde as crianças estavam no centro e tomaram para si o processo de decisão, discutindo, pensando e construindo uma proposta. Não se tratou de ‘brincar ao planeamento’ mas sim, de pensar o espaço de acordo com o que as crianças consideraram mais necessário e importante. Por não ser comum os cidadãos pensarem o espaço e dizerem o que desejam, o que é importante, o que querem, este tipo de processos é muito singular e, muitas vezes, não passa de uma utopia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço público tem sido a arena de uma cidade que se quer cada vez mais competitiva, eficaz e produtiva, de um território que se mercadoriza em função do seu embelezamento. Neste contexto, tem sido dada pouca atenção à participação e à intervenção da população em geral e das crianças em particular nos processos de discussão do espaço público.

Seria importante trazer para a prática de pensar e produzir cidade, o trabalho desenvolvido por uma geografia urbana feminista crítica que considera as crianças em todo o processo de planeamento. Num primeiro momento, é necessário incluir nos processos de planeamento da cidade aqueles que têm sido afastados desta reflexão. As crianças apesar de usarem a cidade como qualquer cidadão, apesar das dificuldades e obstáculos que encontram para o fazer, estão genericamente afastadas da participação nos processos de decisão. Reverter esta situação é imprescindível, construindo-se um caminho para criar espaços mais

livres e comuns para viver que não perpetuem desigualdades. Será um processo longo no tempo mas as cidades deviam ser pensadas colectivamente, tornando o processo de planeamento mais criativo e abrindo espaço para uma cidade mais democrática.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Isabel; CARMO, André; ABREU, Alexandre; ESTEVENS, Ana; MALHEIROS, Jorge. "Learning for and from the city: the role of education in urban social cohesion", *Belgeo*, n.º4: pp. 2-16, 2012.

BARATA SALGUEIRO, Teresa. Cidade pós-moderna: o espaço fragmentado. *Revista Território*, ano III, no 4, jan/jun, p. 39-53, 1998.

BORJA, Jordi. Ciudades del mañana. Derecho a la ciudad y democracia real. *Cafe de las ciudades*, 2011. Obtido de http://www.cafedelasciudades.com.ar/urbanidad_108.htm.

CASTELLS, Manuel. *La question Urbaine*. Paris: François Maspero, 1972.

CORIJN, Eric; VAN PRAET, Sabine. Capitais Europeias de Cultura e Políticas de Arte, o caso de Antuérpia. In C. Fortuna, *Cidade, cultura e globalização*. (pp. 137-164). Oeiras: Celta, 1997.

DELGADO, Manuel. *El espacio público como ideología*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2011.

HALL, Peter. *Ciudades del mañana. Historia del urbanismo en el siglo XX*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2006.

HARVEY, David. El arte de la renta: la globalización y la mercantilización de la cultura. In D. Harvey, & N. Smith, *Capital financiero, propiedad inmobiliaria y cultura* (pp. 29-57). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona e Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2005.

KNOX, Paul. *Urban Social Geography: An Introduction*. London: Pearson Education Limited, 2006.

LEFÈBVRE, Henri. *La production de l'espace*. Paris: Anthropos, 1986.

LOW, Setha. Introduction: Theorizing the City. In S. Low, *Theorizing the City: The New Urban Anthropology Reader* (pp. 1-33). London: Rutgers University Press, 1999.

MONTANER, Josep Maria; MUXÍ, Zaida. *Arquitectura y Política. Ensayos para mundos alternativos*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2011.

NETO, Carlos. *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser activo*. Contraponto editores, 2020.

VILELA, Eugénia. *Corpos Inabitáveis. Errância, Filosofia e Memória*. *Enrahonar* 31, p. 35-52, 2000.

TONUCCI, Francesco. A cidade das crianças. Uma nova forma de pensar a cidade. Faktoria de livros, 2019.

DIÁLOGO 6 – CIDADANIA // ARTE // POLÍTICA // CIDADE // CRIANÇAS

Kátia Sá

MÉTODO DE DIÁLOGO

A proposta de diálogo [com] **“a criação coletiva e as crianças: que direito à cidade?”** elegeu como processo:

1. identificação de questões, ao longo do texto, que permitem compor mentalmente uma “nuvem” de conceitos e/ou palavras:

que direito à cidade?; o papel da criança; a importância da arte — os seus poderes poético e político; a criação artística, enquanto resposta ou ferramenta transformadoras; consciência política; transformação e crítica à ordem estabelecida; diversidade de perspetivas; “novos imaginários urbanos”; participação e produção coletiva, entre outros. Considerar a pergunta a que o texto intenta responder — utilizando como caso exemplificativo o trabalho desenvolvido pela Cooperativa Trabalhar com os 99% na Praça das Novas Nações¹⁰² — nomeadamente: **“De que modo a criação artística coletiva potencia uma maior amplitude do direito à cidade considerando as crianças na sua produção?”**

2. indagação sobre o tema, encetando e/ou revisitando leituras e escutas que serviram de ponte para o texto indutor e, simultaneamente, de alavanca a um pensamento crítico.

Nomeadamente:

- i. a participação no 10º e último encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais — CIED — da Escola Superior de Educação de

¹⁰²[Trabalhar com os 99%](https://op.lisboaparticipa.pt/propostas/60684902f9e46100a9e00dce) é uma cooperativa de projecto e planeamento estratégico com vocação para processos de co-governança, participação e empoderamento de comunidades. Consultadoria em financiamentos, redes e políticas públicas. Entre 2018 e 2019, no âmbito do programa BIP-ZIP, a Cooperativa Trabalhar com os 99% e SOU Largo Residências, com o essencial apoio da Escola Básica Sampaio Garrido, desenvolveram um processo de discussão pública sobre o futuro da Praça das Novas Nações, no território dos Anjos, na cidade de Lisboa. OP 2021, #167 - ABRAÇA A TUA PRAÇA disponível em <https://op.lisboaparticipa.pt/propostas/60684902f9e46100a9e00dce>

Lisboa — ESELx — dedicado ao tema “Cidadanias: caminhos, processos e desafios no século XXI” e escuta atenta dos comunicadores, cujos âmbitos de investigação tocam em aspetos relativos a este texto — Sérgio Claudino, Marta Araújo, Carolina Peyró Bloise; Ana Bela Mendes.

- ii. leitura de outros textos, livros e entrevistas, sobre arte, educação e participação — Andrea De Pascual e David Lanau (2018); sobre urbanismo e área metropolitana de Lisboa — João Seixas (2021); sobre o importante papel das Ciências Sociais, na defesa do direito à participação das crianças nas transformações do espaço público urbano — Eunice Castro Seixas (2021) coordenadora do projeto “CRiCity – As crianças e o seu direito à Cidade: Combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças”; sobre a utopia da “Cidade das Crianças” emergida na década de 90 e que originou a rede internacional *City of Children* — Francesco Tonucci (2021).

3. investigação visual em torno dos conceitos essenciais depurados no processo de leitura e questionamento: CIDADANIA; ARTE; POLÍTICA; CIDADE; CRIANÇAS.

Finalmente, a escrita que resume e enfatiza as ideias impulsionadoras de reflexão crítica.

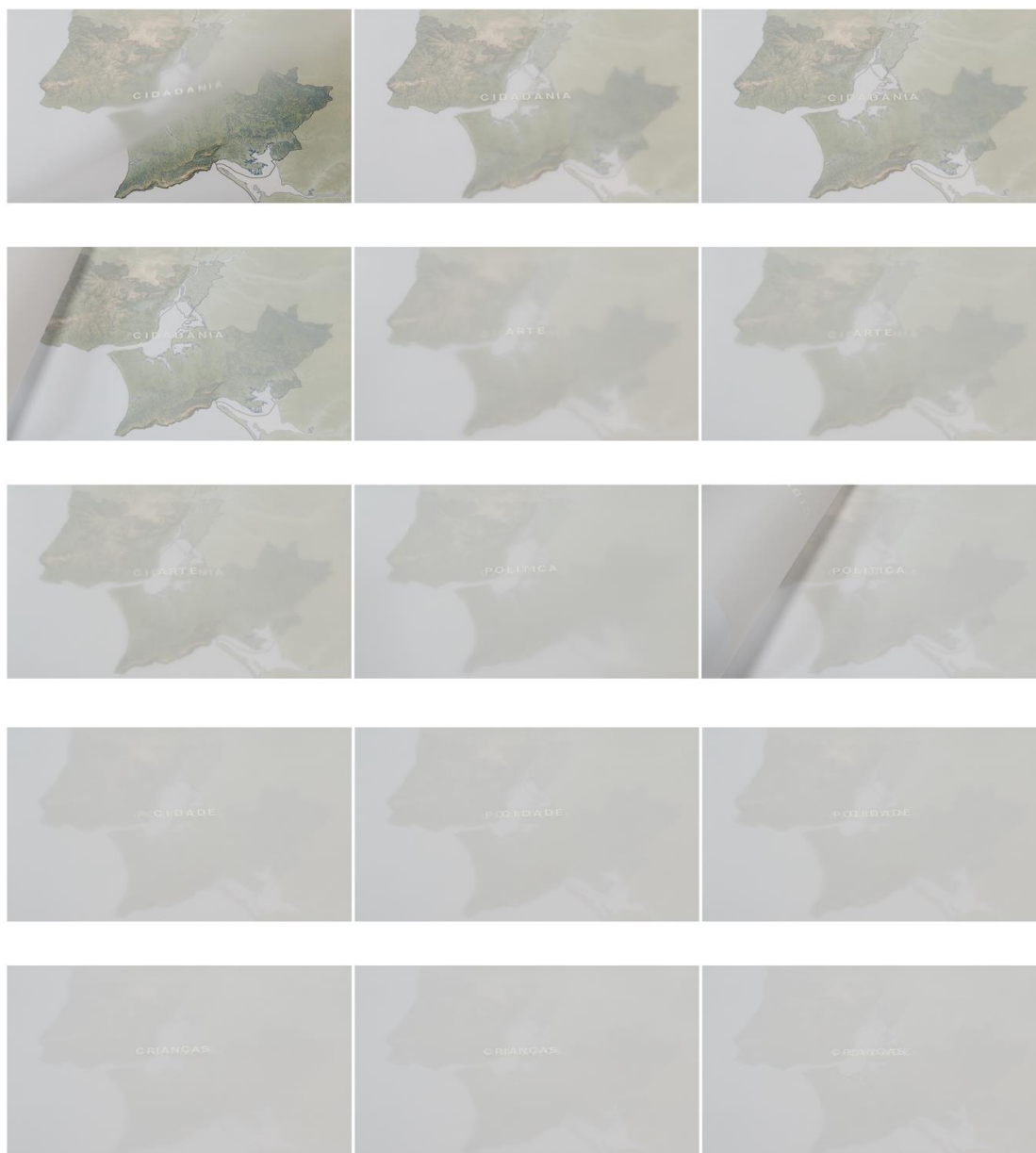


Figura 1 CIDADANIA //ARTE // POLÍTICA // CIDADE // CRIANÇAS — Kátia Sá (2021).

“De que modo a criação artística coletiva potencia uma maior amplitude do direito à cidade considerando as crianças na sua produção?”

Não há resposta pronta, existem muitas camadas de análise que, cumulativamente, contribuem para uma possível resposta (Fig.1). Nesse exercício, conceitos essenciais sobrepõem-se, convivem, deixando no topo quem deverá ser o foco da nossa atenção — as crianças — cuja invisibilidade da sua opinião é difícil esbater, por estar dependente de tantos outros fatores que subsidiam as suas ocultação e omissão — a sua invisibilidade.

Para responder à questão é necessário dar visibilidade às crianças, promover o seu protagonismo, sobre todas as adversidades.

CIDADANIA // ARTE

No 10º e último encontro do CIED da ESELx, dedicado ao tema “Cidadanias: caminhos, processos e desafios no século XXI”¹⁰³, o professor Sérgio Claudino (2021), investigador do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território — IGOT — e promotor do “Projeto Nós Propomos! Pequenos Grandes Cidadãos”, referia a importância da promoção da competência comunicativa para exercer a cidadania¹⁰⁴. Nomeadamente, a arte pode cometer este sentido de comunicação bem como as competências de resolução de problemas/ enfrentar desafios / pensar em soluções. Urge educar crianças e jovens para a identificação de problemas da/na sua comunidade e para a criação de propostas de resolução dos mesmos. Mencionou ainda que implícita está a capacidade de trabalhar em grupo! E que, não há formação cidadã significativa, se esta não resultar dos desafios da comunidade — “educar para a cidadania tem de ser a partir dos problemas concretos da comunidade”. Designadamente, o professor partilhou connosco a sua experiência, ao longo de vários anos, com alunos participantes, em sucessão, em projetos que supervisiona — “quando os alunos estão a participar em anos consecutivos, eles têm um crescimento brutal — embora possam nem sempre ter consciência disso — é notório o à vontade deles, na problematização de questões. O seu desempenho social é muito grande”. Defende, deste modo, que devemos envolver mais os nossos alunos em projetos sociais/ comunitários, consagrando claramente no currículo que os alunos têm de participar na sociedade, fomentando a sua cidadania numa lógica de projeto — devidamente orientado — refletindo-se essa dimensão nos seus diplomas. Questiona-se sobre a necessidade de pensar como podemos nós promover a situação democrática nas escolas — motivando os estudantes à participação ativa na tomada de decisões — sendo a escola ainda um sistema profundamente hierarquizado ...

Na mesma mesa-redonda, Marta Araújo (2021) investigadora principal do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra — CES — contextualizou a prática deste Centro, com mais de quinze anos. Nas diferentes formações sobre cidadania, refere que o grupo que mais adere são pessoas que compreendem que política e educação estão

¹⁰³ <https://www.eselx.ipl.pt/comunidade/encontros/10-encontro-cied>

¹⁰⁴ Mesa-redonda “Cidadanias”, 12 de novembro de 2021.

associadas. Ideia que o professor Claudino corroborou — “os professores mais comprometidos com as questões da cidadania, são os professores mais velhos. Talvez por serem estes os mais estáveis profissionalmente e, deste modo, os que estão em melhor condição para trazer este tipo de projetos à escola — que sempre incomodam, levantam questões, etc.

Marta Araújo confirma a suspeita e considera que os grupos mais jovens de professores/educadores são menos participativos nas formações sobre escola e sociedade — apresentando uma visão muito técnica sobre o seu trabalho.

De facto, é necessária coragem para promover a tão desejada *transformação e crítica à ordem estabelecida*, enfatizando *diversidade de perspetivas* e o caminho poderá ser o da *participação e produção coletivas*.

Maria Acaso (2017) tem sido uma professora desobediente, promotora do pensamento artístico ou *Art Thinking*, enquanto forma de pensar a arte, a educação, o conhecimento e a vida. Tem questionado e subvertido “o que deve ser” em prol de “o que pode ser” a educação — um espaço de paixão por aprender, para lá dos formatos estritamente académicos, em que seja possível desenvolver pensamento próprio, crítico e emancipado, incrementado na alfabetização visual. Em sintonia com esta *arteducadora*, Andrea de Pascual e David Lanau (2018) — que escreveram o livro “El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)” — desenvolvem atividade no coletivo *Pedagogías Invisibles*¹⁰⁵, dedicando-se a projetos de gestão criativa, mediação cultural performativa, investigando estratégias híbridas de produção artística e educativa, enquanto agentes para a inovação pedagógica e transformação social (Pascual e Lanau, 2018). Estas pessoas acreditam na integração do pensamento artístico, na construção do social, querendo ver para além do que está evidente, descobrir o potencial das aprendizagens quotidianas, sair da zona de conforto, para abordar os conflitos do mundo atual. Acreditam, também, na necessidade urgente de incorporar processos de pensamento artístico na cidadania, por isso evocam o *socialismo criativo* para reverter crises do atual sistema, pela transformação de paradigmas promotores de justiça social. Assumem a urgência e, subsequente, oportunidade de mudança e desobediência, em favor de uma educação concebida como espaço para o ativismo e transformação social — é a rEDUvolution¹⁰⁶ que Maria Acaso (2013) propõe, questionando

¹⁰⁵ “El colectivo se compone de quince personas entre las que se encuentran profesoras de secundaria y universidad, mediadoras y gestoras culturales, especialistas em diversidad funcional cognitiva, identidad de género y orientación afectivo-sexual, además de en temas de feminismo, raza y cuestiones ecosociales. Trabajamos em el ámbito del arte + educación y consideramos la combinación de estas dos disciplinas un catalizador para el cambio de paradigma educativo y la transformación social.” (Pascual e Lanau, 2018, p.7) <https://www.pedagogiasinvisibles.es/>

¹⁰⁶ rEDUvolution: <https://youtu.be/IBQdr5zzemc>

o modelo educativo e a sua *pedagogia tóxica* a qual tem como objetivos: “a) que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a través del conocimiento importado (metanarrativas) y b) sean incapaces de generar conocimiento propio. La pedagogía tóxica es, por lo tanto, un modelo de no-educación, un modelo pedagógico que, aunque resulte paradójico, persigue que el estudiante no llegue nunca a estar educado. (...) Porque uno dos de los grandes logros de la pedagogía tóxica es que consigue que no nos cuestionemos el sistema y que lo aceptemos sin reflexión”(Acaso, 2009, p.41).

Maria Acaso e Clara Megías, no seu livro *Art thinking*. Como el arte puede transformar la educación (2017) propõem colocar o poder da arte no centro da pedagogia, recuperando as suas ferramentas e estratégias, independentemente do assunto ou nível de ensino, como forma de entender o mundo e de nos relacionarmos com este. Elegendo o pensamento como detonador da ação, a arte é encarada como uma forma de fazer — fortemente convencidas do caráter performativo do pensamento e da sua capacidade de idear *novos imaginários* de ordem pessoal e social. Ao pensar, estamos a intervir e a construir “o real”. E este processo — podendo ser aplicado a qualquer contexto educativo — enfatiza: o pensamento divergente; o prazer; a educação como produção cultural e os processos colaborativos de interação com o outro e de cocriação, num plano de igualdade e respeito. (Pascual e Lanau, 2018).

Reforçando a consciência da dimensão política que a educação, dermicamente, engloba, ainda no contexto do 10º encontro do CIED, supracitado, em sessão paralela, a professora Ana Bela Mendes (2021), na comunicação com o título “Educação Artística, um ato de cidadania”, grifa esta ideia de que a educação artística é, em si, um ato de cidadania, na consciência da importância que qualquer docente desempenha no tecido social. As artes, refere, veiculam os atos de cidadania, ao estreitar e transmitir modos de ação que venham a promover uma educação cidadã. Em teoria e prática da criatividade — área em que se especializou — acredita ser possível fazer a diferença como docente — considerando o impacto direto/indireto na cidadania do outro — claro que, isto implica um investimento na autoformação e tomada de consciência do que representa socialmente a prática pedagógica, quando se questiona sobre quantas famílias se interceta com o eco do “nosso conhecimento”, quais as causas em que nos conseguimos conectar ao outro, percebendo o papel social em que se reveste a docência e, implicitamente, a importância de instituir currículos em que as artes estejam em “pé de igualdade” com as outras áreas do conhecimento. Um manifesto com tanto eco em muitos dos que se dedicam ao ato da docência das artes visuais, ou melhor, de modo mais abrangente, à educação artística — esse conjunto de saberes, numa perspectiva

holística das diferentes expressões artísticas — música, dança, performance, artes visuais, etc. No conceito de criatividade — cujas teorias plurais indiciam múltiplas ferramentas indutoras do potencial criativo do indivíduo, relembra-nos que, provavelmente, “o maior ato de cidadania terá sido, no início do séc. XX, quando a psicologia revoluciona o seu conhecimento ao afirmar que todos os indivíduos são dotados de criatividade!”. Passamos a avaliar desempenho individual — em diferentes áreas de atuação profissional — corroboradas em ideias/ parâmetros de originalidade, elaboração, flexibilidade, fluidez, fantasia, entre outras.

Paralelamente, noutra sala, Carolina Peyró Bloise, técnica de educação ambiental, do departamento de cidadania e educação ambiental da Sociedade Portuguesa para o Estudo das Aves — SPEA — na sua comunicação, fala-nos sobre o “papel essencial da criança” e da importância da sua participação, na promoção de empatia e vínculo com os ecossistemas. Sobre a importância de ouvir as crianças e os jovens, apresenta-nos um projeto operacionalizado com escolas “Aprende, Conhece, Participa: uma abordagem local à educação para a cidadania ambiental” em que defende, sobretudo, uma educação ambiental continuada, essencial para a promoção da mudança, situada no contexto local. Promove-se, assim, a importância de considerar “ouvir os miúdos que têm muitas ideias para o território, muitas ideias válidas e diferentes da nossas, e que têm de chegar aos órgãos de poder local, apreciadas na gestão do território.

POLÍTICA // CIDADE // CRIANÇAS

Estacionamos agora na camada política do tema — agenciamento, participação, *que direito à cidade?, o papel da criança.*

Sobre a invisibilidade das crianças como sujeitos políticos e da necessidade de escutar a sua voz, salvaguardando o direito à sua participação, Eunice Castro Seixas (2021) coordenadora do projeto “CRiCity – As crianças e o seu direito à Cidade: Combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças”, num artigo de opinião no jornal Público¹⁰⁷, escreve sobre a importância de considerarmos as crianças como atores sociais e políticos, no que se refere às transformações do espaço público urbano, garantindo o seu direito à cidade.

¹⁰⁷ Artigo de 31 de maio de 2021, disponível em: <https://www.publico.pt/2021/05/31/opiniao/opiniao/criancas-cidade-contributos-ciencias-sociais-alem-1964425>

As Ciências Sociais, diz-nos, muito têm contribuído neste sentido, despertando olhares e consciências, nomeadamente, desmontando construções sociais — sobre grupos, categorias sociais/ geracionais — como a infância. Promovem uma “abordagem centrada nas crianças”, privilegiando metodologias qualitativas e participativas, que salvaguardam os seus modos de comunicação/expressão, em que as crianças são consideradas como parceiras na investigação, desmentindo a ideia de que estas são sujeitos apolíticos. Eunice Seixas refere ainda que isto tem maior pertinência no nosso contexto nacional, pois raramente incluímos as crianças nos processos de planeamento urbano, sendo este processo vital para que estas possam viver e desfrutar da cidade.

Numa entrevista de Abel Coentrão a Francesco Tonucci¹⁰⁸, este diz-nos que “o acesso ao espaço público é uma forma de participação das crianças na vida das cidades. Mas apenas se elas não estiverem a ser levadas pela mão de um adulto. Neste caso estarão apenas a percorrer a cidade, a acompanhar alguém, não a vivem como protagonistas. A participação tem um toque de protagonismo.” Importa promover a autonomia das crianças para expressar ideias e opiniões, pelas suas palavras, e auscultá-las sempre que é preciso tomar decisões que as afetem. Mas é essencial ter em conta a sua opinião — tal como expressa o artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança — Francesco Tonucci sublinha “todas as decisões que tomamos afetam, de alguma maneira a infância. Na família, na escola, na cidade.” A tese deste autor é que “uma cidade estará apta para brincar quando não se tiverem de criar mais locais específicos para as crianças estarem. (...) A cidade apta para brincar é aquela em que uma criança pode sair de casa sem ser pela mão de um adulto, encontrar amigos na rua e decidirem juntos, ao que brincar, onde e como. E, decidir onde o farão faz parte do jogo.” Esta relação com a(s) cidade(s), que existia há 50 anos atrás perdeu-se e, hoje, se pedirmos às crianças que idealizem espaços para brincar, muitas terão dificuldade em não desenhar parques infantis — com baloiços e escorregas — replicando estereótipos. Há 25 anos, no seu livro “A cidade das Crianças” Tonucci propunha o empoderamento da autonomia das crianças na cidade que, preparada para tal, será de igual forma mais ajustada às necessidades de todos, ou seja, uma cidade mais inclusiva — uma utopia a que é necessário chegar.

Escutar as crianças pode não ser uma tarefa fácil, é preciso aprender a ouvi-las, fazer com que estas sintam que os adultos valorizam o que pensam e que levam em consideração o que estas propõem mudar. Finalmente, deveríamos ser “capazes de transformar as

¹⁰⁸ Entrevista de Abel Coentrão, a 15 de maio de 2021, disponível em: https://www.publico.pt/2021/05/15/local/entrevista/cidade-criancas-utopia-tentar-chegar-1962620?ref=pesquisa&cx=page__content

pequenas ideias das crianças — que pensam à escala do seu mundo — na nossa política de adultos.” Uma transformação política que traz enormes desafios às cidades contemporâneas.

Lisboa é hoje uma enorme região urbana, que vai muito para além das suas velhas colinas, margens ribeirinhas e fronteiras administrativas, diz-nos João Seixas (2021), Lisboa é uma “cidade de cidades”¹⁰⁹ — uma cidade que se metamorfoseou numa enorme metrópole.

Para promover a transformação política, nas grandes cidades, e ainda de acordo com Tonucci, é essencial autonomizar os bairros, satisfazendo necessidades locais e recuperando a relação com os seus habitantes.

De acordo com João Seixas (2021) tem-se assistido a um gradual processo de metamorfose nas dimensões políticas do sistema urbano de Lisboa, isto é, nas instituições autárquicas e órgãos de administração pública local e regional, na alavancagem de estratégias, programas e políticas, nos processos de participação e de intervenção na sociedade civil ou nos movimentos sociais. Contudo, e num território tão vasto como a área metropolitana de Lisboa — AML — de grande diversidade de dinamismos político-administrativos e cívicos e, perante a historial do poder local e urbano português, este é um movimento lento, que não deixa de ser histórico (p.146). Urbanismo e ordenamento territorial encontram-se num processo de crise, carecendo de reinvenção, pelo que surgem cada vez mais políticas de nova geração, nos sectores do poder local da metrópole. Como exemplo, o Orçamento participativo, o programa BIP/ZIP de dinamização social, programas de requalificação de espaços públicos, como é o caso do programa “Uma praça em cada bairro”, entre outros que promovem a participação e o envolvimento cidadão, nos diferentes concelhos da AML.

Em conclusão, os recentes processos de descentralização incitam a atribuição de poder local e maior competência e responsabilidade, em diversas áreas como a educação, saúde, transportes e cultura (Seixas, 2021, p.150) visando a coesão socio-espacial, a habitação acessível ou a sustentabilidade ecológica — face aos desafios de adaptação às alterações climáticas.

Deste modo, importa sim pedir a opinião e ouvir as crianças, exercitando com elas a reflexão crítica/artística sobre *diversidade de perspetivas*, em relação à complexidade da experiência urbana, bem-estar e qualidade de vida, direitos urbanos e sobre o próprio exercício da cidadania. Utilizar a arte, como pedagogia para pensar o território, é estimular o gradual reconhecimento das múltiplas camadas do *direito à cidade* e, coletivamente, idear “*novos imaginários urbanos*”.

¹⁰⁹ “Cidade de cidades” é um conceito do catalão Oriol Nello a propósito do crescimento das grandes metrópoles contemporâneas (Seixas, 2021, p.24).

REFERÊNCIAS

- ACASO, M. La Educación Artística no son manualidades. Madrid: Catarata, 2009.
- ACASO, M. rEDUvolution. : Hacer La Revolución En La Educación. Espanha: PAIDÓS Contextos, 2013.
- ACASO, M.; MEGÍAS, C. Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación. Espanha: PAIDÓS Educación, 2017.
- PASCUAL, A. D.; LANAU, D. El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Madrid: Catarata, 2018.
- SEIXAS, J. Lisboa em Metamorfose. Lisboa: Ensaios da Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2021.
- SEIXAS, E. C. As crianças e a cidade: contributos das Ciências Sociais e para além das mesmas. Público. Disponível a partir de: <https://www.publico.pt/2021/05/31/opiniao/opiniao/criancas-cidade-contributos-ciencias-sociais-alem-1964425>. 2021.
- TONUCCI, F. A cidade das crianças “é uma utopia” mas temos de tentar lá chegar/ entrevistado por Abel Coentrão. Público. Disponível a partir de: https://www.publico.pt/2021/05/15/local/entrevista/cidade-criancas-utopia-tentar-chegar-1962620?ref=pesquisa&cx=page__content. 2021.

CAPÍTULO 7 - O DIREITO DAS CRIANÇAS A VIVER A CIDADE EXPLORANDO TECNOLOGIAS MÓVEIS

Cláudia Silva
Cristina Ponte

INTRODUÇÃO

Quando se pergunta a adultos, pais de crianças e de adolescentes dos nossos dias, como eram os seus tempos de infância, as memórias evocam não só brincadeiras e explorações ao ar livre, de territórios e espaços, como também fazem notar que delas estavam ausentes as tecnologias digitais e os seus ecrãs. Hoje, se as crianças e adolescentes estão quase ausentes das ruas por temores da sociedade relativamente à sua segurança, os mundos sociais onde se movimentam – na expressão de ambientes ‘*onlife*’, cunhada por FLORIDI (2015) - articulam o analógico e o digital, o online e offline, geram oportunidades e situações problemáticas, demandam políticas que garantam os seus direitos de proteção, provisão e participação consignados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989, o mesmo ano em que surgia a World Wide Web. Um dos seus pilares é o direito ao desenvolvimento, presente no Artigo 6º da Convenção.

Documentos recentes do Comité para os Direitos da Criança, o organismo das Nações Unidas que acompanha a realização da Convenção, recomendam a atenção dos Estados pelos seus direitos nos contextos digitais em rápida e contínua transformação. A orientação para que os Estados encorajem “o uso das tecnologias digitais para promover estilos de vida saudáveis, incluindo atividades físicas e sociais” foi feita no Comentário Geral nº 17¹¹⁰, de 2013, e foi reforçada no recente Comentário Geral #25¹¹¹, em 2021, todo ele dedicado aos direitos das crianças em relação ao ambiente digital. O direito ao desenvolvimento, um dos pilares deste Comentário, inclui o direito ao uso das tecnologias digitais adequadas à sua condição a nível de design, propósito e uso.

O propósito deste capítulo é contribuir para dar substância a esse direito ao desenvolvimento, com um foco na mobilidade independente das crianças, a partir da proposta de viver a cidade e os territórios tirando partido das tecnologias e integrando-as na

¹¹⁰ Ver mais sobre este tema: <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>

¹¹¹ Ver mais sobre este tema: <https://5rightsfoundation.com/our-work/childrens-rights/uncrc-general-comment.html>

exploração daquilo que esses espaços lhes podem proporcionar de positivo e de estimulante. Os três estudos exploratórios que apresentamos neste capítulo são previamente enquadrados por questões de contexto e de enquadramento teórico.

CONTEXTOS E ENQUADRAMENTOS

A experiência de crescimento das crianças ocorre cada vez mais em ambientes urbanos, como apontam estudos da última década (UNICEF, 2012), mas esse crescimento tende a realizar-se encapsulado entre muros e paredes. Esta constatação deu origem à iniciativa Cidade Amiga das Crianças¹¹², uma visão que incorpora a Convenção sobre os Direitos da Criança ao nível local, de forma que estes direitos sejam refletidos em políticas públicas, programas e orçamentos da municipalidade.

Outro conceito relevante para a compreensão deste capítulo é aquele de “mobilidade independente das crianças.” Baseando-se em vários autores, LOPES et al. (2018: 2) definem mobilidade independente das crianças e jovens em ambiente urbano como a permissão de as crianças se deslocarem no seu bairro ou cidade sem supervisão de adultos, podendo explorar o meio ao seu próprio ritmo e com uma progressiva liberdade de ação e de movimentos.

Apesar do reconhecimento da relevância das relações entre pessoas e lugares, a perspectiva de uma mobilidade independente por parte das crianças e adolescentes é frequentemente ignorada no planeamento das cidades (LANGE, 2018; MONNET e BOUKALA, 2018) e causa inquietação a familiares, ainda que nas suas memórias evoquem essa mesma mobilidade. Além disso, a mobilidade independente das crianças tem diminuído drasticamente nas últimas décadas em vários países. A nível de exemplo, citamos casos como o da Alemanha e Inglaterra (HILLMAN et al., 1990) ou Finlândia (KYTTÄ et al., 2015). Essa realidade tem atraído a atenção de vários estudiosos, devido aos seus riscos associados para as crianças: um estilo de vida sedentário e o consequente aumento da obesidade infantil entre as crianças ocidentais (LOPEZ E KNUDSON, 2012).

Que as preocupações dos adultos relativamente a essa independência de mobilidade das crianças e adolescentes tenham associada a ideia das cidades como espaços de perigo rodoviário (desrespeito pelos peões) ou de criminalidade (no arquétipo do ‘homem do saco’ ou do abusador sexual) extravasem fronteiras e se acentuem em sociedades modernas onde

¹¹²Usamos o conceito de Cidade Amiga das Crianças de acordo com a página web da UNICEF: <https://www.unicef.pt/o-que-fazemos/o-nosso-trabalho-em-portugal/programa-cidades-amigas-das-criancas/>

se espera das famílias a responsabilidade pela sua tomada de decisões relativamente ao manejo de riscos (BECK, 2002) não causa surpresa. Mas a atenção às diferenças culturais nessa percepção parental e respectivo manejo são também de realçar.

Há cerca de uma década, um estudo internacional (SHAW, 2015) sobre mobilidade independente de crianças e adolescentes (7-15 anos) em 16 países e que incluiu Portugal e Brasil¹¹³, mostrou que nos dois países a possibilidade de a criança ou adolescente circular sem supervisão de um adulto e de brincar na vizinhança sem essa supervisão estava na zona inferior da classificação. A independência de mobilidade apresentava os valores mais elevados na Finlândia, seguindo-se os países do norte europeu participantes no estudo (Alemanha, Noruega, Suécia, Dinamarca) e o Japão. O Brasil ocupava a 11ª posição e Portugal aparecia (empatado com a Itália) em 14ª lugar, com a África do Sul a ocupar o último lugar. Esta é uma situação que urge interpelar.

Quanto à contextualização geral deste capítulo, é importante dizer que dois dos três estudos exploratórios que o sustentam geraram publicações em conferências internacionais na área de Design de Tecnologias Interativas e Interação Humano-Máquina (SILVA et al. 2019a; SILVA et al. 2019b; SILVA et al., 2020). Na sua génese, esteve o propósito de um grupo interdisciplinar de pesquisadores (das ciências da comunicação e das engenharias, informática e de transportes) de desenvolver uma aplicação digital facilitadora de mobilidade independente, num processo de co-construção com as próprias crianças e adolescentes¹¹⁴.

Situando estes estudos na literatura especializada sobre o assunto, destacamos a pesquisa de FERRON (2019) e colegas, realizada em Trento, na Itália e inserida no campo da interação humano-máquina. Com base nas impressões de pais e de crianças (6-10 anos) de duas escolas primárias acerca do potencial de tecnologias móveis (*smartphone*, *bluetooth*, *beacons*¹¹⁵) para apoiar a mobilidade independente das crianças, a equipa de Ferron criou e testou com os participantes dois tipos de tecnologias para facilitar o deslocamento casa-escola através do *pedibus*¹¹⁶ (ônibus humano): um dispositivo *bluetooth* de baixo consumo, que foi dado a cada criança participante; uma aplicação instalada nos *smartphones* de adultos responsáveis por guiar o trajeto do *pedibus*, que regista automaticamente quando uma criança

¹¹³ Países participantes: África do Sul, Alemanha, Austrália, Brasil, Dinamarca, França, Finlândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Noruega, Portugal, Reino Unido, Sri Lanka e Suécia.

¹¹⁴ A 1 de setembro de 2019, o jornal português *Público* publicou uma reportagem sobre este projeto: <https://www.publico.pt/2019/09/01/local/noticia/cidades-nao-sao-criancas-tecnologia-dar-ajuda-1884906>

¹¹⁵ O *Beacon* é um pequeno dispositivo que utiliza uma tecnologia chamada *Bluetooth Low Energy* (BLE), que emite um sinal intermitente de ondas de rádio que consegue localizar o *smartphone* em um determinado raio.

¹¹⁶ *Pedibus* é uma proposta que organiza deslocamentos guiados a pé até a escola. A intenção é dar às crianças mais autonomia para andar na cidade, maior contato com a paisagem urbana, além de imprimir uma visão crítica e cidadã sobre o trânsito. Ver aqui: <http://transporteativo.org.br/ta/?p=8627>

vai iniciar o uso do aplicativo. Colocado na mochila, as crianças esquecem-se dele, mas não se esquecem que são elas as responsáveis por si próprias e que devem ter atenção ao percurso para a escola sem ficarem dependentes de dispositivos tecnológicos.

A análise das observações e das entrevistas e workshops com pais e crianças, realizadas em separado, levaram os pesquisadores a concluir que os pais apreciaram o aspecto "ausente/invisível"¹¹⁷ da tecnologia e não ser interativa, pois assim não desviava a atenção das crianças do caminho casa-escola. Os pais destacaram também o necessário equilíbrio entre monitorização e confiança nos filhos, crucial para a sua autonomia e mobilidade independente. Todos concordaram que um dispositivo não obstrutivo como o *beacon* usado para as viagens do *pedibus* é o mais adequado para auxiliar as crianças e incentivar a autonomia em condições de vigilância parental adequadas à sua idade.

Nesta direção, um estudo recente (GILMORE, 2019) sobre tecnologias de localização e rastreamento de crianças, como os *wearables*, fundamentado no conceito de "criança dataficada" (LUPTON & WILLIAMSON, 2017) alerta sobre como tem sido usado o discurso de "securitização" para defender o uso de dispositivos como o *Jiobit*¹¹⁸. O autor analisa como este dispositivo de rastreamento das crianças é apresentado como forma de proteção dos corpos das crianças no espaço e de encorajamento dos pais para nele delegar parte do trabalho de monitorar/proteger as crianças.

De forma mais abrangente, os estudos exploratórios que vamos apresentar situam-se também na área de media locativos, ou seja, "qualquer forma de media - desde displays GPS no carro até *tags* [etiquetas] RFID - que apresentam reconhecimento de localização" (FRITH, 2015: 2). Ao usar essas tecnologias de localização, como os *smartphones*, os usuários recebem informações sobre seus arredores e podem conhecer melhor os lugares ao seu redor.

Na última década, os sistemas de localização e locativos têm sido amplamente discutidos (SANTAELLA, 2008; GORDON E DE SOUZA E SILVA, 2011; FRITH, 2015), tal como a noção de tecnologia móvel e lugar (LEMOS, 2007; WILKEN E GOGGIN, 2013), mas estes debates precisam incluir de forma mais participativa as crianças. Os três estudos que vamos apresentar contribuem para a realização deste cenário trazendo uma reflexão sobre como crianças e adolescentes usam e imaginam aplicações com aspectos locativos. Todos procuraram identificar como as crianças desenham a sua relação espacial com a cidade, a mobilidade urbana, e como falam dela, por um lado, e dar conta se e como

¹¹⁷ Os autores usam o termo "*disappearing technology*" em inglês.

¹¹⁸ Ver <https://www.jiobit.com>

apreciam a proposta de uma maior autonomia conseguida através do recurso a uma aplicação digital, por outro.

APROXIMAÇÃO ÀS CRIANÇAS E RECOLHA DE INFORMAÇÃO A PARTIR DE MAPAS COGNITIVOS

O primeiro estudo exploratório foi realizado com 70 crianças (33 meninas, 37 meninos), quase todas entre 9 e 10 anos, em três escolas públicas na cidade do Funchal, Região Autónoma da Madeira entre novembro de 2017 e abril de 2018 (SILVA et al. 2019b; SILVA et al., 2020). O segundo decorreu numa escola privada com 27 crianças (14 meninas, 13 meninos), entre 11 e 12 anos, situada numa urbanização de classe média-alta em Lisboa, entre abril e maio de 2018 (SILVA et al., 2019a). O terceiro foi realizado com oito crianças (três meninas, cinco meninos), entre 7 e 14 anos, de origem nepalesa, residentes na área central e metropolitana de Lisboa, em agosto de 2019, que frequentaram uma escola de verão oferecida por uma organização sem fins lucrativos sediada num bairro da cidade com grande diversidade étnica. Todas as instituições parceiras receberam o termo de consentimento, que deveria ser assinado pelos pais das crianças. Na Madeira, cada escola enviou o mesmo termo de consentimento aos pais e o devolveu aos pesquisadores. Em Lisboa, as instituições parceiras deste estudo consideraram a atividade realizada com as crianças como conteúdo curricular e, por esta razão, concederam consentimento direto aos pesquisadores. O termo de consentimento informava aos pais e às instituições parceiras os objetivos do estudo, os seus potenciais benefícios e riscos, anonimização das identidades e proteção de dados, e também o e-mail da pesquisadora principal do projeto. Todos os nomes usados neste artigo são pseudónimos e, por razões de privacidade, não mencionamos os nomes das instituições parceiras neste estudo.

Os dois primeiros estudos já foram alvo de publicações enquanto este último estudo (com crianças de origem nepalesa) fornece dados originais para este capítulo. Neste sentido, é pertinente oferecer um breve contexto sobre a imigração do sudeste asiático em Portugal. Esta imigração proveniente da Índia, Paquistão, Bangladesh e Nepal é relativamente recente (BRANCO, 2018) e a comunidade nepalesa, a menor deste grupo, é a que mais cresce. Entre 2014 e 2018, os números triplicaram, passando de 3.544 residentes para 11.489 (HENRIQUES, 2019). Este crescimento despertou a atenção da imprensa em Portugal (MAIA, 2018; HENRIQUES, 2019) e também da esfera académica, gerando estudos sobre a sua integração no país de acolhimento (BRANCO, 2018), em particular das crianças

(DANGOL, 2015) e das mulheres (BAJRACHARYA, 2015). A população de imigrantes nepaleses em Portugal concentra-se em Lisboa e à sua volta, e é sobretudo composta por jovens adultos do sexo masculino (DANGOL, 2015; MAIA, 2018). A comunicação com algumas destas crianças nepalesas foi feita em inglês, pela primeira autora, uma vez que não compreendiam a língua portuguesa.

MAPAS COGNITIVOS E OS MÉTODOS DE PESQUISA CRIATIVA E VISUAL

Como um processo mental, os mapas cognitivos consistem em coleccionar, organizar, armazenar, lembrar e manipular informações espaciais através do desenho livre feito à mão (KITCHIN, 1994). O objetivo destes mapas é obter informações sobre como se estrutura mentalmente uma localização e que elementos espaciais são considerados importantes no momento.

Os três estudos exploratórios recorreram a este conceito como método de pesquisa, para compreender como essas crianças percebem o espaço urbano e como usam as tecnologias de localização com o *Google Maps* para aprenderem sobre lugares, espaço e a cidade. O objetivo, como vimos, era entender se havia uma oportunidade para criar um sistema sócio-técnico (e.g., uma aplicação para telefones celulares) que ajudasse crianças a terem mais mobilidade independente e, portanto, mais autonomia. Abaixo, a Figura 1 apresenta um mosaico dos mapas cognitivos das crianças nepalesas.

Os mapas cognitivos desenhados pelas crianças sobre as suas deslocações ou percursos casa-escola foram analisados em conjunto com outros dados: um breve questionário acerca dos seus hábitos de mobilidade, uso de tecnologias móveis, e uma entrevista presencial e individual, em que explicaram os seus mapas cognitivos. Ou seja, o estudo decorreu em três passos: i) a pesquisadora se familiariza com as crianças que são então convidadas a desenhar um mapa cognitivo do seu percurso casa-escola; ii) após a atividade de desenho, as crianças respondem ao breve questionário sobre os seus hábitos de mobilidade e uso de tecnologias móveis e de localização; iii) com base na análise iterativa dos desenhos, os participantes são convidados a responder a uma entrevista semiestruturada individual.

Figura 1: Colagem dos oito desenhos feitos pelas crianças e adolescentes de origem nepalesa em Lisboa.



RESULTADOS

Organizamos os resultados em vários eixos: os pontos comuns encontrados nos mapas cognitivos, apesar das diferenças de contexto, faixas etárias e fatores étnico-sociais; de que modos as crianças captam os espaços através da informação de ecrãs; as particularidades dos usos por parte de crianças nepalesas acabadas de chegar a Lisboa; e as considerações sobre o interesse de uma aplicação locativa para elas e o que deveria incorporar.

OS PONTOS EM COMUM

Embora os territórios dos dois primeiros estudos diverjam socialmente e as razões que justifiquem a predileção pelo automóvel possam ser diferentes para os pais das crianças do Funchal e arredores e para os pais das crianças da recente urbanização da cidade de Lisboa (e.g., distância da residência em relação à escola, topografia acidentada, motivos de ordem prática), os mapas cognitivos das crianças apresentaram alguns pontos comuns. Apesar de verem a cidade através das janelas do carro e muitas vezes da tela do celular, os dois grupos revelaram nos seus desenhos apreciar a arte pública, absorver a publicidade (outdoors, cartazes), reconhecer os letreiros das lojas principais das suas localidades, reconhecer as diferenças graduais na infraestrutura urbana em direção à sustentabilidade, por exemplo, construção de ciclovias e instalação de bicicletas elétricas públicas (SILVA et al. 2019a; SILVA et al. 2019b; SILVA et al., 2020).

Os mapas das crianças de origem nepalesa, residentes em Lisboa, não diferem destes pontos, embora estas usem mais o transporte público e façam mais deslocamentos a pé. Também os principais elementos dos seus desenhos foram caminhos (rua, estradas), a sua casa e a sua escola, outras casas, edifícios arranha-céus, flora (árvores, flores), carros, parques públicos, campo de futebol, rotatórias, lojas (cafés, supermercados e shoppings), hospitais, sinais de trânsito, e faixa de pedestre.

Um aspecto curioso no que toca aos mapas destas crianças recém-chegadas a um novo território (três meses de residência) e não falantes da sua língua, é a inclusão de palavras em português no mapa cognitivo para indicar elementos na paisagem urbana de Lisboa que são facilmente identificáveis pela sua arquitetura única e artística, mas que não são identificados por letreiros, como uma igreja, ou nomes de praças, como “Martim Moniz.” Este resultado ilustra o reconhecimento dos pontos de referência que são importantes para a navegação autónoma destas crianças e adolescentes e são similares aos resultados do estudo realizado na ilha da Madeira (SILVA et al., 2019b). Adicionalmente, estes dados sugerem que o design de interface de um suposto sistema locativo destinado às crianças pode desempenhar um papel em ajudar as crianças imigrantes a aprender a navegar na cidade do país de destino, incluindo comandos de voz em diferentes línguas, como foi apresentado por alguns participantes.

A CIDADE VISTA ATRAVÉS DE JANELAS E DAS TELAS DIGITAIS

A maioria das crianças participantes das escolas do Funchal demonstrou que conhece e vivencia a cidade através das janelas dos carros dos seus pais/cuidadores e *também* ou *somente* através dos ecrãs/telas dos celulares e aplicações de mapas digitais. Cerca de dois terços das crianças vão para a escola de carro.

Eu vivo em Câmara de Lobos [cidade a 10km do Funchal] e venho para a escola de manhãzinha [localizada no Funchal], e há poucas coisas que eu me lembro, porque eu nunca estou muito à janela [do carro]. Estou quase sempre a olhar para o telemóvel, quando estou a andar, a ocupar-me a vista, mas há coisas que me lembro, como os túneis, onde meu pai me deixa, eu passo por vários túneis na via rápida (...). (Ana Berta, 10 anos).

Nove em dez crianças participantes neste estudo na Madeira possuem *smartphones*, cerca de dois terços já usaram o *Google Maps* pelo menos uma vez na vida, e muitas aprendem

sobre o espaço urbano através da tecnologia para ajudar os pais enquanto estes conduzem o automóvel.

Pesquisadora: E tu já usaste mapas no telemóvel?

M: Sim

Pesquisadora: Para fazer o quê?

M: Para ver os caminhos, as estradas.

Pesquisadora: No carro?

M: Sim, para ajudar a ver os caminhos.

Pesquisadora: E vais ajudar os teus pais ou quem está a conduzir... E fazes isto sozinha, já sabes como fazer isto?

M: Sim

Marco (11 anos), que desenhou um mapa rico (Figura 2) em elementos visuais representando a infraestrutura urbana, a natureza e o seu caminho casa-escola destacado com uma caneta mais escura, explicou na entrevista que a inspiração veio das imagens de satélites vistas no *Google Earth* ou *Google Maps*: “a primeira coisa que pensei foi mesmo nas imagens de satélite, que eu gosto de ver (...)”. Guilherme também disse apreciar a visualização de imagens de satélite do espaço urbano: “eu vou ao *Google Maps*, porque agora dá para ver os satélites, dá para ver o mar, tudo lá dentro, eu adoro.”

Foi num tempo desocupado que Susana (10 anos) começou a usar os mapas digitais para visitar outras cidades e até mesmo países:

*“Uma vez, [em] que estava sem fazer nada, lembrei-me de ver o mundo aqui no *Google Maps*, vi Paris, os Estados Unidos e o Brasil. Eu vi umas imagens da Torre Eiffel, da Disneylândia, vi uma rua tipo via rápida, mas bem maior nos EUA, e no Brasil vi tipo uma avenida.”* (Susana, 10 anos).

Como os adultos, há ainda crianças que usam estas tecnologias para entender trajetos das suas localidades que não lhes são tão familiares: “Já usei para uma caminhada que eu e o meu pai estávamos assim perdidos no Funchal, e o meu pai queria saber um sítio, disse ao meu pai que podia usar o GPS no meu telemóvel.” (Fernanda, 10 anos)

Em Lisboa, no bairro de classe média-alta situado numa zona plana, 20 das 27 crianças iam para a escola de carro. Todas possuíam *smartphones* próprios e 24 já tinham usado o *Google Maps* antes desta atividade de pesquisa. Para as crianças que já tinham tido experiências no uso de aplicativos de mapeamento, os principais motivos foram ajudar os pais na navegação e ver imagens de satélite.

Alguns tinham usado *Pokémon Go* ou o *Waze* para verem imagens de satélite de um local específico para onde iam de férias, para fim de se orientarem no ambiente local, e para ajudarem os pais enquanto estes conduzem, sendo esta última a razão mais comum.

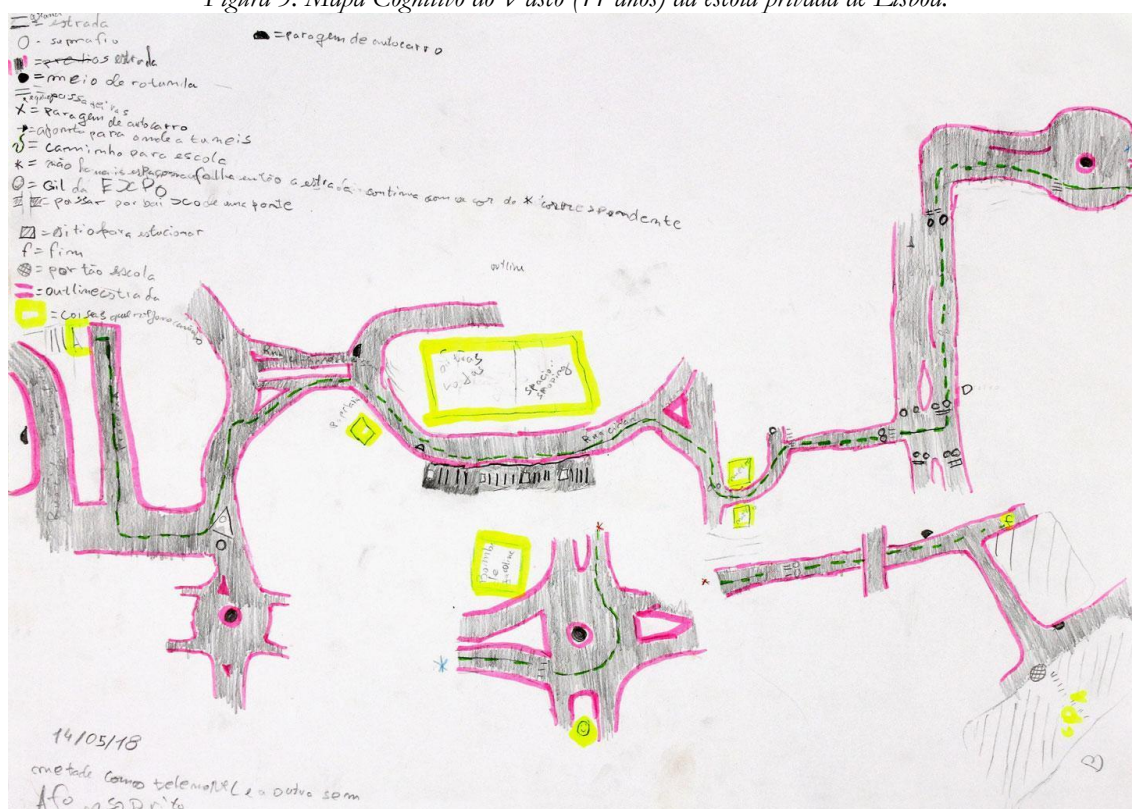
Figura 2: Mapa cognitivo de Marco (11 anos) do seu percurso casa-escola na ilha da Madeira.



“Quando a minha mãe está a conduzir [o carro] então não pode mexer no telemóvel [celular], não é? Ela pede-me para ser eu a colocar [o Waze], e eu vou lhe dizendo as indicações, porque aquilo tem uma senhora [comando de voz] que fala, e depois às vezes eu também digo à ela [mãe] que a voz é um pouco chata...” (Mariana, 11 anos)
“Eu uso geralmente [Google Maps]... Imagine que eu vou de férias, eu costumo [olhar] antes de fazer a viagem, eu costumo ir lá para ver, meto as imagens de satélite e vejo, para ver como é o lugar. No início foi um bocado difícil, mas agora já é mais fácil porque é só teclar lá o destino e...” (Ângelo, 12 anos)

Algumas crianças, como o Vasco (11 anos) que mora a quase cinco quilómetros da escola e que vai de transporte público para a escola, usaram o *Google Maps* pela primeira vez nesta sessão. Para fazer o detalhado mapa cognitivo (Figura 3), com legenda, o Vasco usou o seu *smartphone* para procurar imagens online e consultou o *Google Maps* para compor “metade do mapa”. O seu desenho, bastante técnico, não inclui a flora, como outros desenhos. O mapa destaca um ponto de partida (A, a sua casa) e um ponto final (B, a escola), tem apontadores de cor verde e rosa para destacar coisas diferentes, que explica na legenda, e lugares ou coisas que de que lembra sobre o caminho: o centro comercial “Spacio”, estações de metropolitano, um tesla, um posto de gasolina.

Figura 3: Mapa Cognitivo do Vasco (11 anos) da escola privada de Lisboa.



O Ângelo (12 anos) começou a usar *Waze*, *Google Maps* e *Life360* (um aplicativo de rede social baseado em geolocalização destinado a famílias lançado em 2008) dois anos antes no computador, no *tablet* e no *smartphone*. Já tinha usado antes de sair de férias, mas nunca tinha usado aplicativos de mapeamento para verificar lugares em Lisboa.

Nas entrevistas, também pedimos que se lembrassem de como se tinham sentido da primeira vez que usaram aplicativos de mapeamento. Várias crianças disseram que no início era confuso, mas que melhoraram com o uso constante:

“Usei o Google Maps pela primeira vez quando queria saber todo o caminho da casa da minha avó até a minha casa, quanto tempo demorou, em quantas ruas (...) demorou cerca de cinco minutos ou menos, e foi a primeira vez que usei o Google Maps. Houve também uma coincidência, foi no dia 10 de março, o dia do Super Mário, e havia o ícone com o Super Mario para caminhar [ao lado].” (Marcelo, 11 anos)
A cidade para quem agora a ela chegou: o caso das crianças nepalesas

O terceiro estudo, sobre oito crianças nepalesas teve como objetivo identificar como entendem a cidade num novo contexto de acolhimento e também sobre as suas necessidades específicas quanto à criação de uma eventual aplicação de telemóvel desenhada para elas. A maioria estava a entrar na adolescência (13-14 anos) e tinha acabado de vir para Portugal,

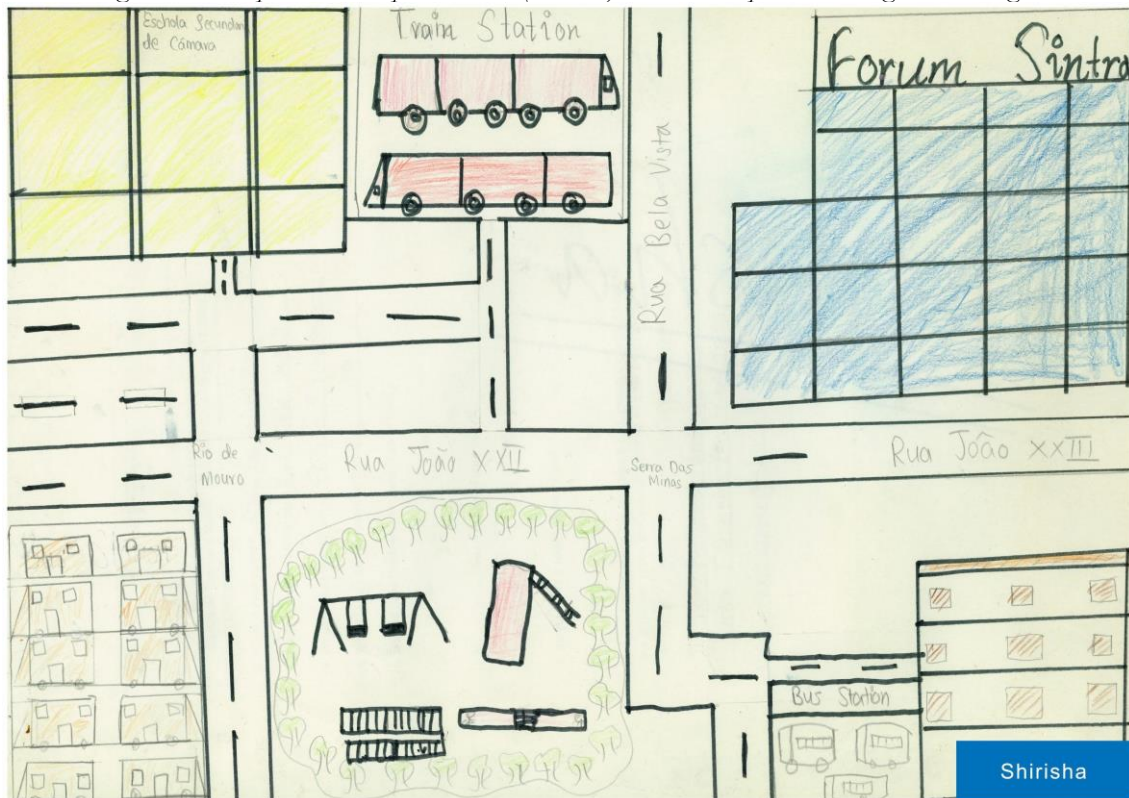
enquanto a mais nova, de sete anos, já tinha nascido em Portugal. Seis tinham *smartphones*, uma tinha um *tablet* e apenas a mais nova não possuía dispositivo.

As crianças nepalesas um pouco mais velhas do que as dos estudos anteriores revelaram um maior grau de autonomia pois usavam os transportes públicos sem supervisão dos adultos. As sete que têm tecnologias móveis usam-nas como recurso durante deslocações e todas haviam usado sistemas locativos como o *Google Maps* antes do estudo. A sua idade e as suas condições familiares devem, portanto, ser tidas em conta quanto ao contexto específico da mobilidade independente e uso de tecnologias móveis de crianças recém-chegadas a Lisboa.

Os mapas cognitivos (ver Figura 1) destas crianças revelaram marcos importantes como hospitais, lojas alimentares identificadas pela marca (Pingo Doce, Lidl), estações de autocarro e de metropolitano, jardins e parques públicos, flora (árvores, canteiros). Shirisha (14 anos), que chegara a Portugal três meses antes, conhecia já bem o caminho para a escola e deslocava-se sozinha, de comboio e a pé, fazendo uso do *Google Maps*. Apesar da recente chegada a Portugal, Shirisha foi a única que anotou no mapa que desenhou os nomes de duas ruas e da localidade onde vive, e também foi a que incluiu mais termos/nomes no idioma local (Figura 4).

Quando fez este mapa cognitivo, Shirisha ainda não sabia a língua local e já se deslocava sozinha a uma distância considerável (24 KM, numa combinação de ônibus, 40 minutos de trem e 10 minutos a pé), quando ia da sua casa, na linha de Sintra, até à associação de bairro, no bairro de Lisboa. Na entrevista, ela explicou que a coisa mais difícil de entender no início tinham sido as diferentes paragens nas estações de trem. A primeira vez que se deslocou de casa para Lisboa no trem, usou o *Google Maps* para rastrear todo o caminho, saber onde estava e quando ou onde sair. Ela fez questão de explicar que costumava usar o *Google Maps* na sua terra natal, o Nepal, “para ir a qualquer lugar.”

Figura 4: O Mapa desenhado por Shirisha (14 anos), três meses depois de ter chegado a Portugal.



Sistemas locativos específicos para crianças: a favor ou contra?

Tendo presente o objetivo de projetar um sistema locativo direcionado para crianças, o questionário aplicado no segundo e terceiro estudos incluiu uma pergunta aberta sobre se desejavam ou não que existisse uma aplicação como o *Google Maps*, feita para pessoas com idades similares às delas. Esta questão partiu do primeiro estudo pois, embora as crianças da Madeira não tivessem sido indagadas sobre questões de design ou sobre a potencialidade de se criar uma aplicação ou sistema sócio-técnico que lhes desse mais autonomia no que toca à mobilidade independente, foi a partir desse estudo que se entendeu ser necessário do ponto de vista ético e científico incluir as crianças de forma mais ativa e participativa neste projeto. Foi assim que foram dados os primeiros passos rumo à filosofia do design participativo político (HANSEN et al., 2019) e com crianças (DRUIN, 1999), um método usado na área de interação-humano máquina (HELANDER, 2014) que implica o envolvimento e empoderamento dos usuários de tecnologia nas etapas de ideação, desenvolvimento e design de tecnologia e serviços. Embora os três estudos não se constituam como design participativo *per se*, é neste sentido que queremos avançar e foi por esta razão que incorporamos essa pergunta no questionário aplicado às crianças participantes dos estudos em Lisboa.

Na escola privada de Lisboa, 24 das 27 crianças disseram que gostariam de ter uma aplicação parecida com o *Google Maps* para mais novos e apresentaram razões e sugestões de funcionalidades que a aplicação poderia ter (SILVA et al., 2019a):

“Sim, acho que podia haver uma versão mais fácil de usar para pessoas da minha idade e para talvez mais novas, porque assim toda a gente podia ter essa experiência, toda a gente podia usar o Google Maps (...)” (Ángelo, 12 anos)

“Acho muito boa ideia, porque como eu já tinha dito antes, é importante cada vez nós ganharmos mais autonomia e conseguirmos vir sozinhos de uma maneira segura, e dos nossos pais conseguirem ver onde nós estamos de uma maneira segura.” (Maria João, 11 anos)

Então, eu acho que é bonito, porque imagine que nós em vez de estarmos ali com a preocupação dos nossos pais, “Ai a que horas é que vens? Bla bla bla”, eles podem nos ver e transmitir que nós estamos bem e que não é preciso estarem preocupados, com aquela... pronto, ah, onde é que eles estão? O que é que eles estão a fazer? Com quem é que eles estão?” (Paula, 11 anos)

Já três das oito crianças nepalesas responderam que não gostariam de ter uma aplicação que as ajudasse a se deslocar na cidade onde vivem. Duas adolescentes que se deslocam de uma forma autónoma, disseram que preferiam contar com seus pais ou com os amigos para aprender sobre o seu novo ambiente.

Quando questionada se já tinha usado mapas digitais para se orientar, Alisha (13 anos) respondeu: *“na verdade, eu não uso, porque meus pais nos ajudaram. Eu vou de ônibus para escola. Eu sei para onde ir e o que fazer.* A primeira vez que foi para a escola foi de táxi com o pai e este usa o *Google Maps* para aprender sobre lugares. Quando foi convidada a imaginar uma situação em que não pudesse perguntar aos pais ou amigos como chegar a um determinado lugar, Alisha não conseguiu responder, apesar de ter *smartphone* e de já ter feito uso de mapas digitais antes do estudo. Parece existir alguma resistência quanto ao uso desse tipo de tecnologia como substituto de orientação parental, um sinal que deve ser considerado.

Também a sua amiga Bhavisana (13 anos) discordou do interesse dessa aplicação. As duas adolescentes vão para a escola de ônibus e deram respostas semelhantes no questionário. Contudo, Bhavisana manifestou mais interesse por estes meios do que Alisha. Disse que gostaria de ver no telefone onde os amigos estão, que já tinha já usado o *Google Maps* para aprender como chegar a lugares em Lisboa, lembrou-se mesmo de o ter usado no primeiro ano a residir em Portugal, para ver como chegar à casa de uma amiga e que gostou de usar essa aplicação.

O terceiro participante que respondeu negativamente à ideia de uma aplicação tipo *Google Maps* destinada às crianças foi o mais novo, Amir, já nascido em Portugal, mas pode

não ter entendido a pergunta pois partilhou o desejo de ter uma aplicação com um assistente de voz para navegação e *wayfinding*. Sobre as funcionalidades que gostaria de ter nesse aplicativo, respondeu: "Eu gostaria que pudesse falar."

Estas respostas revelam como as crianças podem visualizar certos aspectos da pesquisa sobre a tecnologia e o espaço urbano: por um lado, uma (aparente) visão crítica da tecnologia (*não querer uma aplicação de navegação*) e preferência pela interação humana (*preferir ter a ajuda dos pais ou amigos*); por outro, a previsão do futuro (*o sistema deve ser como uma pessoa*), evocando conceitos de inteligência artificial ou sistemas automatizados.

Os outros cinco participantes nepaleses manifestaram-se positivamente em relação à ideia de se criar um sistema que lhes ajude a navegar a cidade, introduzindo algumas condicionantes de segurança:

"Eu gostaria de ter [um] aplicativo como o Google Maps, mas este deveria funcionar em modo offline, deveria usar todos os idiomas, deveria falar sobre todas as coisas, deveria ser como uma pessoa. Devemos fazer a pergunta e ela deve responder sobre as ruas e as casas. " (Shirisha, 14 anos)

Como Amir, também Shirisha gostaria de poder falar com o aplicativo e a sua sugestão sobre o possível design de um aplicativo locativo para crianças centra-se na necessidade de incluir comandos de voz: "O Google Maps apenas nos mostra o caminho". Essa limitação faz com que se sinta confusa: "Se pudéssemos fazer uma pergunta, seria mais fácil para nós. Se perguntarmos: devemos ir para a esquerda ou para a direita? o telefone deveria responder: [à] direita. [Assim], seria mais fácil andarmos sozinhos."

Krishna, um adolescente de 14 anos, sugeriu que o aplicativo tivesse um relógio mundial, jogos e redes sociais, numa optimização e agregação de funcionalidades que vai na linha da "Internet das Coisas". A incorporação de jogos neste aplicativo móvel foi assinalada tanto entre os entrevistados nepaleses como da escola privada de Lisboa.

LIMITAÇÕES

Antes de concluirmos este capítulo, é essencial que reconheçamos algumas limitações do mesmo. Destacamos as disparidades etárias, e étnico-sociais entre os grupos analisados, que não nos permite analisá-los todos pelo mesmo prisma. O grupo de crianças de origem nepalesa é especialmente heterogêneo em si mesmo, é de pequena escala, e necessita, portanto, ser expandido para que tenhamos uma noção mais certa sobre a realidade

distinta de crianças imigrantes, e as razões pelas quais podem não querer usar dispositivos locativos. Poderá haver várias razões, como influência parental, valores sociais e culturais, que não foram abordadas neste estudo. Neste sentido, enfatizamos que estes estudos têm antes uma natureza marcadamente exploratória e os resultados sendo preliminares devem ser lidos com este cuidado em mente. Por outro lado, estamos confiantes que este capítulo nos oferece pistas e reflexões para estudos futuros, como concluímos a seguir.

CONCLUSÕES

A partir de resultados de estudos exploratórios feitos entre 2017 e 2019 com crianças portuguesas e crianças de origem nepalesa, este capítulo refletiu sobre o possível contributo de dispositivos locativos para a mobilidade independente das crianças, assegurando o seu direito de viver a cidade de forma cívica e participativa, lúdica e segura. Se considerarmos que as crianças desempenham um papel de integração de inovações tecnológicas no seio familiar, como *technology brokers* (CORREA et al., 2015; KATZ, 2010) ou *gurus* (KIESLER et al., 2000), e as recomendações das Nações Unidas para que o uso das tecnologias digitais promova estilos de vida saudáveis, podemos dizer que estes estudos contribuem para a inclusão de crianças na potencial ideação de um sistema sócio-técnico que poderá ajudar as crianças a terem mais autonomia nas cidades, cada vez mais hipermediadas por sistemas interligados dando origem às cidades inteligentes.

Por outro lado, chegamos à conclusão de que este sistema sócio-técnico não tem de ser necessariamente uma aplicação de software, como inicialmente foi pensado pela equipa interdisciplinar, até mesmo porque estudos como o de FERRON (2019) apontam para uma predileção dos pais para uma tecnologia menos interativa e menos intrusiva, que estimule a confiança entre crianças de 6-10 anos e os pais. Também as reservas e resistências colocadas por algumas crianças de idades diferentes deste estudo trazem novos desafios, a que se juntam os problemas colocados por uma crescente vigilância e monitorização digital, invisível, mas manipuladora nos contextos de dataficação (GILMORE, 2019) e erosões de privacidade da criança devido ao controle parental (GHOSH et al., 2018). Consideramos, portanto, essenciais e fundamentais no futuro desenvolvimento deste projeto específico, a inclusão de questões críticas de monitorização e dataficação que os dispositivos locativos geram.

Como conjugar estes constrangimentos com os direitos das crianças a estarem protegidas, à privacidade, e a terem acesso a meios adequados à sua fase de desenvolvimento e a poderem participar na vida quotidiana (os três P da Convenção: Proteção, Provisão e Participação) é o desafio por detrás deste projeto. Vimos que as crianças participantes nestes estudos exploratórios são utilizadoras de tecnologia, a grande maioria possui *smartphones* e aprende sobre os lugares através de mapas digitais e outras aplicações, num uso que foi exacerbado pela pandemia gerada pela COVID-19 (RODRIGUES e FERRO, 2020). Esta nova realidade apresenta não só desafios ao nosso objetivo de pesquisa, mas também oportunidades de escuta e de inclusão das crianças, pais, educadores, e instituições municipais responsáveis pela cidade para assegurarmos o direito das crianças à cidade, sem esquecer os próprios sistemas de transporte público. Estamos cientes de que meros “solucionismos tecnológicos” (MOROZOV, 2013) não são a resposta. Pretendemos antes integrar a filosofia do design participativo (HANSEN et al., 2019) e envolver as crianças, pais, e educadores ativamente com a questão da mobilidade independente das crianças e a sua relação com tecnologias móveis, para assim movermos de forma inclusiva e democrática para o aumento da autonomia das crianças de forma segura, sem lhes retirar o direito à privacidade.

AGRADECIMENTOS

Os estudos feitos na Madeira foram realizados colaborativamente por investigadores do Instituto de Tecnologias Interativas (ITI)-LARSyS (Laboratório de Robótica e Sistemas de Engenharia) e financiado pelo projeto MITI/MITIEXCELL/2016/022. Cláudia Silva agradece em especial à Catia Prandi, doutorada em ciências da computação, com quem este projeto foi inicialmente idealizado, e também aos professores Valentina Nisi e Nuno Jardim Nunes. É grata também às instituições parceiras deste estudo. Em conjunto, as autoras agradecem às crianças que contribuíram com a sua visão de mundo e ideias criativas acerca do futuro das cidades e da tecnologia.

REFERÊNCIAS

BAJRACHARYA, Manika. *Nepalese women migrants in Portugal and their experience with socio-cultural integration* (Tese Doutoral). Lisboa: Repositório do ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa. 2015.

BECK, Ulrich. The terrorist threat: World risk society revisited. *Theory, culture & society*, 19(4), 39-55. 2002.

BRANCO, Inês. Media and the Receiving Country's Language: The Integration of Nepalese Immigrants in Portugal. In *Diaspora and Media in Europe* (pp. 147-164). London: Palgrave Macmillan, Cham. 2018.

CORREA, Teresa, STRAUBHAAR, Joseph Dean, Chen, WENHONG., & SPENCE, Jeremy. Brokering new technologies: The role of children in their parents' usage of the internet. *New Media & Society*, 17(4), 483-500. 2015.

DANGOL, Abhas. *Parenting among Nepalese families in Lisbon and its effect on child integration* (Tese Doutoral). Lisboa: Repositório do ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa. 2015.

DRUIN, Allison. Cooperative inquiry: developing new technologies for children with children. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 592-599). ACM.1999.

ESTEVES, Mariana, FREITAS, Pedro, HERDADE, Miguel, CARVALHO, Bruno & PERALTA, Susana. Crianças em Portugal e ensino à distância: um retrato. Lisboa: Nova School of Business and Economics. 2021.

FERRON, Michaela; LEONARDI, Chiara; MASSA, Paolo; SCHIAVO, Gianluca; MURPHY Amy L.; and FARELLA, Elisabetta. "A Walk on the Child Side: Investigating Parents' and Children's Experience and Perspective on Mobile Technology for Outdoor Child Independent Mobility". (CHI 2019). New York: ACM. 2019.

FLORIDI, Luciano. *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era* (p. 264). Oxford: Springer Nature. 2015.

FRITH, Jordan. *Smartphones as locative media*. Malden, MA: Polity Press. 2015.

GILMORE, James N. Securing the kids: Geofencing and child wearables. *Convergence*, 26(5-6), 1333-1346. 2019.

GORDON, Eric, DE SOUZA E SILVA, Adriana. *Net locality: Why location matters in a networked world*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 2011.

GHOSH, Arup Kumar, BADILLO-URQUIOLA, Karla, GUHA, Shion, LAVIOLA JR, Joseph J., WISNIEWKI, Pamela J. Safety vs. surveillance: what children have to say about mobile apps for parental control. In: *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2018.

HANSEN, Nicolai Brodersen, DINDLER, Christian, HALSKOV, Kim, IVERSEN, Ole Sejer, BOSSEN, Clauss, BASBALLE, Ditte Amund, & SCHOUTEN, Ben. How participatory design works: mechanisms and effects. In *Proceedings of the 31st Australian Conference on Human-Computer-Interaction* (pp. 30-41). 2019.

HELANDER, Martin (Ed.). *Handbook of human-computer interaction*. Amsterdam: Elsevier. 2014.

HENRIQUES, Joana Gorjão. Imigrantes são 4% da população. Portugal precisa de mais. Público. Disponível em:

<https://www.publico.pt/2019/03/05/sociedade/noticia/imigrantes-sao-so-4-populacao-precisamos-venham-1863743>. 2019.

KATZ, Vikki S. How children of immigrants use media to connect their families to the community: The case of Latinos in South Los Angeles. *Journal of Children and Media*, 4(3), 298-315. 2010.

KIESLER, Sara, ZDANIUK, Bozena, LUNDMARK, Vicki, & KRAUT, Robert. Troubles with the Internet: The dynamics of help at home. *Human-computer interaction*, 15(4), 323-351. 2000.

KITCHIN, Robert M. Cognitive maps: What are they and why study them? *Journal of environmental psychology*, 14(1), 1-19. 1994.

KYTTÄ, Marketta, HIRVONEN, Jukka, RUDNER, Julie, PIRJOLA, Iiris, LAATIKAINEN, Tiina. The last free-range children? Children's independent mobility in Finland in the 1990s and 2010s. *Journal of Transport Geography*. 2015.

LANGE, Alexandra. *The design of childhood: how the material world shapes independent kids*. New York: Bloomsbury Publishing USA. 2018.

LEMOS, André. Mídia locativa e territórios informacionais. *XVI COMPÓS: Curitiba/PR*. 2007.

LUPTON, Deborah, & WILLIAMSON, Ben. The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. *New Media & Society*, 19(5), 780-794. 2017.

LOPES, Frederico, CORDOVIL, Rita & NETO, Carlos. Independent Mobility and Social Affordances of Places for Urban Neighborhoods: a Youth-Friendly Perspective. *Frontiers in Psychology*, 9:2198. Doi: 10.3389/psyg.2018.02198. 2018.

LOPEZ, Keila N.; KNUDSON, Jarrod D. Obesity: from the agricultural revolution to the contemporary pediatric epidemic. *Congenital heart disease*. 2012.

MAIA, Vânia. Conheça os alfacinhas dos Himalaias. Visão. Retrieved from <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2018-03-25-Conheca-os-alfacinhas-dos-Himalaias>. 2018.

MOROZOV, Evan. *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*. New York: Public Affairs. 2013.

MONNET, Nadja, BOUKALA, Mouloud. Urban trajectories and posturing: The place of children and teenagers in the makeup of the city. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine* 30. 2018.

RODRIGUES, Júlia, & FERRO, Lígia. As crianças e a rua em tempos de COVID-19: os usos de dois parques públicos na cidade do Porto no período pós-confinamento. In CASTRO SEIXAS, Eunice, TEIXEIRA LOPES, João, PORTUGAL E MELO, Benedita, RODRIGUES, Júlia, FERRO, Lígia, GIACCHETTI Niccolò (Org). *Crianças na cidade em tempos de COVID-19: reflexões a partir da investigação em espaços públicos no Porto e em Lisboa*. Porto: Instituto de Sociologia da Universidade do Porto ISBN: 978-989-8969-67-5. 2020.

SHAW, Ben, BICKET, Martha, ELLIOTT, Bridget, FAGAN-WATSON, Ben & MOCCA, Elisabetta, HILLMAN, Mayer. *Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action*. Policy Studies Institute, University of Westminster. 2015.

SANTAELLA, Lucia. Mídias locativas: a internet móvel de lugares e coisas. *Revista Famecos*, 15(35), 95-101. 2008.

SILVA, Cláudia; PRANDI, Catia; NUNES JARDIM Nuno; NISI, Valentina. Blue whale street art as a landmark: extracting landmarks from children's cognitive maps for the design of locative systems. In *Proceedings of the Interaction Design and Children Conference*(pp. 602-613). DOI: <https://doi.org/10.1145/3392063.3394399>. 2020.

SILVA, Cláudia; PRANDI, Catia; FERREIRA, Marta; NISI, Valentina; NUNES JARDIM, Nuno. "Towards Locative Systems for, and by, Children: A Cognitive Map Study of Children's Perceptions and Design Suggestions." *Creativity and Cognition*. (C&C19). San Diego, California, US (2019). New York: ACM. DOI: 10.1145/3325480.3326568. 2019a.

SILVA, Cláudia; PRANDI, Catia; FERREIRA, Marta; NISI, Valentina; NUNES JARDIM, Nuno. "See the World through the eyes of a child. Learning from children's cognitive maps for the design of child-targeted locative systems." *Designing Interactive Systems (DIS)*. San Diego, California, US. (2019). New York: ACM. DOI:10.1145/3322276.3323700. 2019b.

United Nations Children's Fund (UNICEF). *The State of the World's Children 2012. Children in an Urban World*. 2012.

WILKEN, Rowan, & GOGGIN, Gerard (Eds.). *Mobile technology and place*. New York: Routledge. 2013.

DIÁLOGO 7 – EM DIÁLOGO COM ... O DIREITO DAS CRIANÇAS A VIVER A CIDADE EXPLORANDO TECNOLOGIAS MÓVEIS

Maria Altina da Silva Ramos

Apresento a estrutura do meu diálogo com o texto denominado *O direito das crianças a viver a cidade explorando tecnologias móveis* de Cláudia Silva e Cristina Ponte: a) começo por fazer um breve passeio pelas minhas memórias de criança, bem longe do mundo digital, criança que explorou os espaços circundantes de um modo natural, livre e prazeroso; b) depois reflito sobre alguns dos conceitos teóricos que fundamentam este estudo; c) a seguir refiro a unidade dentro da diversidade dos três estudos; d) por fim, faço uma reflexão em jeito de síntese baseada na nuvem de palavras deste artigo.

MEMÓRIA

O texto com o qual entro agora em diálogo começou por despertar em mim memórias de há mais de 50 anos e vi-me a usufruir dos espaços públicos não na cidade, mas na aldeia onde nasci. Não tinha nenhuma noção do conceito de *Direitos da Criança* que, curiosamente, nasceram uma semana antes de mim, e devia exagerar no que que considerava ser *os meus direitos*, tal a liberdade que sentia, a ingenuidade, mas também a responsabilidade e a boa educação (às vezes!) com que vivi. Eu e as outras crianças: ir e vir em bando para a escola primária, brincar na rua ou em casa uns dos outros até escurecer, *ronbar* pequenos frutos aos vizinhos, não pela fome, mas pelo desafio... confidenciar amores e desamores, ajudar e ser ajudada nas tarefas escolares. Os caminhos casa-escola abrangiam muito mais que os caminhos casa-escola: os arredores próximos integravam, muito naturalmente, o nosso espaço de brincar, estudar e viver. Explorávamos pequena grutas e fontes escondidas, acredito que tenhamos corrido alguns perigos, escondíamos pequenas feridas reveladoras das aventuras não permitidas pelos pais. De vez em quando, lá vinha uma advertência que guardávamos com respeito, mas com ar de *isso não é comigo*. Comíamos *caramilos*, o interior tenrinho das silvas, e as amoras silvestres, cheias de pó das estradas, com que nos conquistavam.

A minha memória desse tempo está próxima da definição de Lopes *et al*, citados pelas autoras, que consideram a mobilidade autónoma das crianças e jovens em ambiente urbano “como a permissão de as crianças se deslocarem no seu bairro ou cidade sem supervisão de adultos, podendo explorar o meio ao seu próprio ritmo e com uma progressiva e cada vez mais ampla liberdade de ação e de movimentos” (SILVA & PONTE, 2022, p. 2)

Porém, mais de cinquenta anos depois, a tranquilidade e a naturalidade com que os pais viam a liberdade da criança na rua alterou-se radicalmente, como também indicam as autoras.

Neste cenário, faz todo o sentido interpelar esta situação. Para isso, uma das ideias iniciais das autoras foi criar, em colaboração com os seus destinatários, uma app que pudesse devolver autonomia à população infantil e juvenil na movimentação pela cidade. Esta perspetiva de investigação participativa é deveras interessante na área deste estudo e também na área em que trabalho, a da tecnologia educativa, como em tantas outras. Com efeito, muitos são os projetos que recorrem, com sucesso, a esta metodologia e nos quais tive pequenas intervenções. Cito dois que me são próximos: *Cidadania Digital* (<https://erecursos.lusoinfo.com/oquee>) e *Mobeyou* (<https://mobeybou.com/>). Envolver as crianças na criação de produtos em sejam destinatárias aumenta a probabilidade de o produto ser do seu agrado, mas, principalmente, empodera-as já que veem que as suas ideias importam, que o adulto não apenas *faz coisas para elas*, mas *com elas*.

A PROPÓSITOS DE CONCEITOS SUBJACENTES E EXPLÍCITOS ONLIFE

Trazer para discussão, nas primeiras linhas, o conceito, relativamente novo de *Onlife* (FLORIDI, 2015) confere, desde logo, a este texto um carácter atual e inovador. Trata-se de um neologismo, assim o denomina o criador do vocábulo, que pretende designar “a nova experiência de uma realidade hiperconectada no seio da qual deixa de ser pertinente perguntar se alguém está online ou offline” (p. 1) e simultaneamente contribuir para repensar as implicações do digital no mundo presente e futuro.

Com efeito, hoje em dia, movemo-nos quase impercetivelmente entre o analógico e o digital, entre espaços físicos e virtuais, de modo síncrono e assíncrono, nas várias dimensões da vida profissional, social e pessoal, o que tem consequências positivas e negativas tanto para adultos como para jovens e crianças que são objeto de estudo em várias

áreas do saber: a psicologia, a sociologia, a filosofia, a comunicação, a tecnologia, a educação, a ética e tantas outras.

A pandemia acelerou o uso de tecnologias digitais em todos os setores da sociedade e revelou grandes desigualdades tanto no acesso às tecnologias como no saber usá-las. No tempo de confinamento e, de um modo geral, no tempo mais geral da pandemia que se mantém, foram aparecendo estratégias e recursos para resolver ou, pelo menos, de atenuar problemas que emergiram em todos os contextos, entre eles o denominado *ensino remoto de emergência*, também em vários contextos e estratégias de trabalho e de estudo flexíveis que articulavam a presença física com a virtual. Desde aí, vários investigadores têm-se dedicado a estudar as lições que aprendemos, ou não, com essa experiência. Por exemplo António Moreira defende a criação de “um novo conceito e paradigma que consideramos ajustar-se à complexidade da realidade social e educativa do século XXI e que designámos como Educação Digital OnLife” (2020, p. 1), que nos permita construir uma renovada educação, com uma presença mais intensa do digital e das redes de comunicação e, sobretudo, uma educação mais híbrida, mais *blended*, mais flex, claramente, mais *OnLife*” (2021, online).

Na sequência deste tópico, e com ele relacionado, o diálogo volta-se agora para *Os direitos da criança em ambientes digitais*. “A cultura e a prática do mundo digital são cada vez mais inseparáveis de qualquer outro aspeto de sua infância” (THIRD & MOODY, 2021, p. 7) e têm um cada vez maior impacto na vida dos mais jovens. Consideram as mesmas autoras que, escutadas crianças de 27 países, as suas vozes são claras quanto ao direito de acesso às tecnologias digitais e à conectividade, muitas veem mesmo o acesso aos meios digitais como um direito básico. A grande maioria das crianças inquiridas considerou a tecnologia digital cada vez mais fundamental no seu quotidiano e essencial para a concretização dos seus direitos, “reconhecendo implicitamente a indivisibilidade dos seus direitos e destacando que a tecnologia digital potencializa seus direitos, múltiplos e entrelaçados, e simultaneamente, a mobilidade independente e o envolvimento cívico” (p. 13)

Sendo esta a realidade onde agora nos movemos, e recentrando o diálogo na temática do *direito das crianças a viverem a cidade*, como se pode interligar as áreas geográficas e as digitais a favor de uma maior autonomia da criança nos espaços da sua cidade? Lopes, Madeira e Neto, (2020, pp 35-36.) consideram que

para reclamar o direito das crianças à mobilidade e o acesso e usufruto dos espaços públicos da cidade, parece-nos central refletir sobre a construção dos lugares sociofísicos da cidade, à luz dos contributos da psicologia ambiental ou ecológica, que nos oferece ferramentas para compreender os processos que possibilitam ao corpo transformar um espaço em um lugar

corporizado com múltiplos significados interativos e iterativos, os quais possibilitam uma construção simultaneamente imediata e progressiva do sentido de lugar.

Por seu lado, Susana Sargento (4 de janeiro de 2022, na imprensa) faz depender a mobilidade autónoma da mobilidade conectada. Esta mobilidade independente suportada pelo digital, será uma excelente oportunidade para as crianças. Porém, levanta problemas relativos à proteção, segurança e privacidade, neste caso da criança: duas faces da mesma moeda presentes no mundo real, mas muito mais problemáticas no mundo digital.

Afirmam as autoras do artigo com que dialogo que os diversos “sistemas de localização e locativos têm sido amplamente discutidos (...) mas no contexto das crianças os media locativos continuam a ser uma lacuna na literatura especializada”. Os estudos que apresentam nos artigos pretendem ser mais um passo para atenuar essa falta. É neles que agora me centro.

OS TRÊS ESTUDOS REALIZADOS: UNIDADE NA DIVERSIDADE

As autoras apresentam um artigo que analisa três projetos envolvendo três grupos de crianças que integram “um projeto interdisciplinar que visa desenvolver um sistema digital *para e com* as crianças para expandir a sua mobilidade independente”. Esse “sistema sócio-técnico não tem de ser necessariamente uma aplicação de software, como inicialmente foi pensado pelo grupo interdisciplinar na base desta pesquisa”. Esta aparente contradição, agrada-me. Com efeito, quem atualmente não pensa em meios digitais quando pensa em crianças? Alguns, decerto, e felizmente, mas a grande maioria dos que trabalham *para e com* crianças (plágio intencional) tem no horizonte próximo o uso de tecnologias para aprender, brincar, viver neste “ambiente *onlife* em que todos estamos imersos” como focam as autoras, por isso se compreende bem que também elas tenham pensado em associar as preocupações com a mobilidade aos meios digitais.

Os três estudos são, em quase tudo, diferentes, mas essa diversidade integra-se numa unidade concetual que se manifesta em vários aspetos, ente eles: a) evocam a ideia de “criança cidadã”, de “cosmopolitismo infantil” implicando “a construção de espaços e práticas sociais que promovam a participação infantil” (TOMÁS & SOARES, 2004, referidas por SOARES, 2006, p. 28); b) baseiam-se em investigação participativa, neste caso *para e com* as crianças, ideia que emergiu no pensamento das autoras no final do primeiro estudo, e que permite “dar voz às crianças na interpretação dos seus mundo sociais e culturais”

valorizando-as não como mero objeto de estudo, mas como sujeitos, como protagonistas “competentes para a interpretação da realidade em que se inserem como atores sociais (SOARES, 2006, p. 1); c) outro fator de unidade é a linha condutora subjacente aos estudos e que está muito explícita: perceber como as crianças concebem e explicitam, através do desenho e das suas próprias palavras, a relação espacial com a cidade e como veem a sua mobilidade autónoma na cidade com ajuda de meios digitais; d) nos três estudos foi pedida aos participantes a criação de mapas cognitivos. Os mapas cognitivos permitem desenvolver a inteligência espacial (GARDNER, 1983). Para este autor, a inteligência visual-espacial é a capacidade de reconhecer e utilizar, em contextos específicos, situações que envolvam apreensões visuais. A orientação espacial autónoma, seja ou não apoiada com suportes digitais, implica e ao mesmo tempo desenvolve a capacidade de orientação visual-espacial, indispensável para a geolocalização, pelo que o uso de mapas cognitivos na recolha de dados me parece um importante contributo para o desenvolvimento de um recurso digital a ser co-construído *com e para* as próprias crianças e adolescentes e facilitador dessa mobilidade independente; e) envolver a criança na interpretação do seu mapa foi uma boa estratégia para uma melhor compreensão do conteúdo dos mapas e pode ter contribuído para desenvolver um pensamento próximo do metacognitivo já que a criança teve de pensar sobre o que antes tinha pensado e desenhado; f) os resultados dos estudos são apresentados de modo integrado salientando diferenças e semelhanças entre eles o que provoca no leitor uma visão geral do trabalho realizado e contribui para a unidade na diversidade que acima referi; g) os cuidados éticos tidos em conta estão bem explicitados neste artigo. Se a dimensão ética é sempre fundamental na investigação, é-o ainda mais quando o trabalho envolve crianças.

Referindo-me agora ao design de cada um dos estudos, interrogo-me porque o último estudo é denominado “estudo piloto” quando no tópico da Metodologias as autoras definem os três estudos como “estudos exploratórios”. Mas não é a denominação da *coisa* que altera a sua essência nem a sua qualidade.

Deixo outro ponto à consideração das autoras: a análise dos dados visuais efetuada é suficiente, mas pode ser bem mais aprofundada em trabalhos posteriores e apoiada em literatura dessa área de análise.

Estas duas considerações em nada desmerecem a qualidade dos estudos que considero muito bem concebidos, realizados e avaliados.

RADIOGRAFANDO O TEXTO: DA NUVEM DE PALAVRAS À REFLEXÃO FINAL



Na nuvem de palavras, o tamanho da palavra é diretamente proporcional à quantidade de ocorrências no respetivo texto.

Assim, fica evidente que o artigo gira em torno de *crianças* (104 ocorrências) que se movem na *cidade*, (37 ocorrências), espaço que têm direito a explorar de modo livre. A palavra *cidade* surge frequentemente associada aos conceito de *mobilidade* (17 ocorrências) e *autonomia* (10 ocorrências) como o revelam estes excertos do texto do artigo: “*identificar como as crianças desenham a sua relação espacial com a cidade, a mobilidade urbana*”; “*(...) aplicação que lhes desse mais autonomia no que toca à mobilidade*”; “*dar às crianças mais autonomia para andar na cidade*”; “*mobilidade independente e portanto mais autonomia*”; “*Lopes et al. (2018: 2) definem mobilidade independente das crianças e jovens em ambiente urbano como a permissão de as crianças se deslocarem no seu bairro ou cidade sem supervisão de adultos, podendo explorar o meio ao seu próprio ritmo e com uma progressiva e cada vez mais ampla liberdade de ação e de movimentos*”. “*(...) seu direito de viver a cidade de forma cívica e participativa*”; “*Direito das crianças a viver a cidade explorando tecnologias móveis*”; “*direitos das crianças em relação ao ambiente digital*”; “*relação espacial com a cidade, a mobilidade urbana*”

Apreciemos agora a frequência de vocábulos que remetem para o campo lexical da tecnologia digital, e para dois recursos em particular, por ser também uma importante área temática do artigo.

Assim, e começando pelo conceito generalista de tecnologia digital, verificamos que a palavra *tecnologia/as* (11 ocorrências) surge frequentemente associada a *digital/digitais* (17 ocorrências): “*(...) orientação para que os estados membros da União Europeia encorajem “o uso das tecnologias digitais para promover estilos de vida saudáveis*”; “*(o direito ao desenvolvimento presente no artigo 6º da Convenção) inclui o direito ao uso das tecnologias digitais especialmente adequadas à sua condição a nível de design, propósito e uso*”; “*[durante a pandemia] houve aumento à exposição de telas digitais, nomeadamente os videojogos*”.

Com frequências semelhantes, surgem os vocábulos *media* (12 ocorrências) e *locativos* (11 ocorrências): “Este estudo situa-se também na área de *media locativos*.”; “no contexto das crianças os *media locativos* continuam a ser uma lacuna na literatura especializada”; “antes de avançarmos, definimos *media locativos* de acordo com Frith (2015)”; “reflexão sobre como crianças e adolescentes usam aplicações com aspetos *locativos* e sobre a possibilidade de se desenhar um sistema *locativo* destinado às crianças”

Porém, a maior frequência de ocorrências na área da tecnologia digital é a dos vocábulos *google* (30) e *maps* (33) quase sempre associados, o que nos remete desde logo para a importância que a aplicação *google maps* tem para os participantes nos três estudos. Optei por não incluir excertos do texto que evidenciam esta realidade por esta ocorrência ser frequente no discurso das autoras, mas principalmente na voz das crianças participantes que dizem, muitas delas, usar o *google maps* com à vontade e proveito. As mais exigentes e criativas sugerem que pudesse ter outras funcionalidades, como voz, por exemplo. E não seria uma boa ideia? Na verdade, ele já fala e já recebe comando de voz, talvez seja útil ensinar estas funcionalidades às crianças.

Termino com uma frase das autoras que esteve sempre no meu pensamento durante a elaboração deste texto: “[e]ste sistema socio técnico não tem de ser necessariamente uma aplicação do software como inicialmente foi pensado pelo grupo interdisciplinar na base desta pesquisa” (SILVA & PONTE, 2022, p. 18). E se pensássemos investir o tempo, as competências e o financiamento destinados a este projeto em complementos aos recursos de geolocalização já existentes? Como? Talvez as crianças possam ajudar com sugestões pertinentes!

REFERÊNCIAS

FLORIDI, L. (Ed.). **The onlife manifesto: *Being human in a hyperconnected era*** Springer Nature, 2015. DOI 10.1007/978-3-319-04093-6

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LOPES, F., MADEIRA, R., & NETO, C. O Direito das Crianças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter)Ação. In *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, pp. 31-52. 2020. <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a2>

MOREIRA, J. A. **Por uma Educação Digital OnLIFE pós-covid-19**. Podcast DOC SIPE - Episódio no 5 – Educação onlife. 2021. Disponível em: <https://www.sipe.pt/artigos/por-uma-educacao-digital-onlife-pos-covid-19>

MOREIRA, J. A. & SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

SOARES, N. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**, v 6, n° 1, pp 25-40, janeiro/junho 2006

THIRD, A.; MOODY, L. Our rights in the digital world: A report on the children's consultations to inform UNCRC General Comment 25. London and Sydney: 5 Rights Foundation and Western Sydney University, 2021.

CAPÍTULO 8 – LUTA POR DIREITOS: O NECESSÁRIO ENFRENTAMENTO À INVISIBILIDADE POLÍTICA

Célia Regina Batista Serrão
Joana da Silva Barros

INTRODUÇÃO

Nascido de um convite inusitado, este texto é busca por uma reflexão sobre as aproximações possíveis entre dois universos políticos, estratégicos, semânticos e disciplinares, tomados quase sempre como apartados. Escrevemos confiando na força da contradição, nas fissuras a serem ocupadas e alargadas e na necessária disputa das narrativas.

Desta forma, este texto propõe-se a provocar o diálogo e a reflexão sobre as narrativas de filantropia revestidas de direito à vida, à educação e à cidade presentes nas políticas públicas para a população em situação de rua, bem como nas políticas para a primeira infância.

CIDADES INVISÍVEIS: A EXPERIÊNCIA DA POPULAÇÃO DE RUA EM SÃO PAULO

Vivem nas ruas da cidade de São Paulo mais de 24 mil homens e mulheres que, ao longo dos anos, construíram uma “cidade” cheia de códigos, redes de sociabilidade e lugares de convivência em espaços pouco ou nada visíveis na capital paulista. Esta construção e a consolidação de uma rede de atendimento a esta população estão misturadas à tentativa de trazer à cena pública esta experiência urbana marcada pela invisibilidade pública e pela desigualdade e violência. Tal experiência, apesar de ter se constituído como o *outro* da cidade, ilumina a vida mesma da cidade e os traços de violência que estruturam a relação entre a cidade e seus outros.

Dizer hoje que moradores de rua são aqueles que vivem nas ruas, dali tiram sua sobrevivência e fazem dela seu espaço de abrigo e de sociabilidade pode parecer simples e fácil. Entretanto, esta facilidade encobre uma intensa disputa: mensurar e nomear quem são estes *miseráveis*, dar-lhes uma cara e uma existência real. Eles não existem para o IBGE, não aparecem nos censos populacionais, porque, como já adianta o nome, moram “onde não

mora ninguém”, moram na rua, não têm domicílio. Sua luta para fazer parte da contagem populacional do País lembra a luta do Movimento em Defesa dos Favelados na década de 1970 e 1980 que, igualmente não contados pelo censo oficial, reivindicavam a inclusão das favelas e das ocupações na contagem censitária oficial do Brasil, através do IBGE.

A contagem feita pela então Secretaria Municipal do Bem-Estar Social (Sebes), em 1991¹¹⁹, deu origem ao livro *População de Rua: quem é, como vive, como é vista* (VIEIRA, ROSA; BEZERRA, 1992) e marcou definitivamente a maneira de compreender a população de rua e seus códigos. Foi ali que se estabeleceu o termo *população de rua* para aquele contingente de três mil homens e mulheres que então sobreviviam da rua na cidade de São Paulo. Esta pesquisa, feita em parceria com as entidades de atendimento à população de rua, traçou o perfil socioeconômico, de trajetória urbana e caracterizou o modo de vida da/na rua e segue sendo até os dias de hoje uma referência fundante do tipo de abordagem para a mensuração e a qualificação das pessoas que nela vivem. Neste trabalho, que se preocupava em entender os códigos da rua, para propor uma ação que rompesse com as formas violentas de intervenção para esta população, a rua é figurada como um mundo que mantém relação com o mundo da “não rua”, da cidade. Salta aos olhos o caráter de apartação entre a cidade e a rua que resulta da leitura dos dados da pesquisa. A pesquisa também se imbuíu da intenção em caracterizar a população de rua em relação ao mundo do trabalho e aos processos em curso na sociedade brasileira naquele momento de crise econômica, e apontou para um aspecto sempre apagado na trajetória das pessoas em situação de rua: o vínculo presente com o trabalho.

Tanto este esforço do poder público, tendo à frente uma gestão de esquerda, quanto a mudança na orientação do atendimento estatal e não estatal¹²⁰ estão em diálogo com “os anos 1980”, e a efervescência política que, naquele período, se consumou nas múltiplas formas de organização e luta populares, no aparecimento público de setores marginalizados, através seja do revigoramento das lutas sindicais, seja dos movimentos sociais setoriais. Os

¹¹⁹ Esta contagem, feita pela equipe da Sebes na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), é uma referência indispensável em todos os estudos sobre população de rua. Embora não seja uma contagem censitária, traz uma caracterização importantíssima do modo de vida da população de rua.

¹²⁰ Na gestão Erundina, o atendimento à população de rua sofreu uma mudança substantiva de orientação. Durante os anos 1980, muitas entidades (com destaque para algumas de orientação progressista) trabalharam com os antigos “mendigos” no sentido de construir com eles, via trabalho comunitário, uma vida menos indigna na rua, seja pelo oferecimento de alguns serviços, seja pela recuperação da autoestima e pela possibilidade de inserção no mundo do trabalho. É deste caudal do trabalho com a rua que muitos técnicos, quando da vitória do PT para a prefeitura de São Paulo, tiveram a oportunidade de montar um programa de atendimento à população de rua que não se pautava pela perseguição ou confinamento destas pessoas, como se via até aquele momento. Esta experiência e outras de gestões municipais serviram como espaço importante para elaborar um conjunto de regimentos e orientações que constituíram as políticas e os programas sociais voltados à *pop rua* – maneira como comumente se chamam a própria população em situação de rua e aqueles que com eles trabalham e ou militam.

ecos da valorização das formas populares de vida se estenderam durante os anos 1980, nesta prática com a população de rua, assim como no ideal de autonomia dos trabalhos de algumas entidades¹²¹ e nos contornos da caracterização da população de rua que emerge desta pesquisa.

Por trás destes números dos censos e das contagens de população de rua, há uma experiência misturada de pobreza e trabalho das classes oprimidas no Brasil, experiência marcada por uma profunda invisibilidade pública (ARENDRT, 1989). Podemos perceber – através das trajetórias das pessoas de rua, ou mesmo da impossibilidade de constituir alguma trajetória – o profundo empobrecimento das classes trabalhadoras no País, misto entre elementos de caráter estrutural da desigualdade sob a qual se assenta a constituição das cidades (e do próprio Brasil), aprofundados como efeito do neoliberalismo e do seu correlato, o “enxugamento” do Estado, sobretudo a sua desresponsabilização diante das políticas públicas universais e da consolidação dos programas sociais como forma de resposta à pressão por direitos, agora transformados em privilégios.

Neste cenário, os números que vêm da rua por meio dos censos e das contagens citados revelam não apenas trajetórias e histórias dos antigos mendigos – agora a população de rua ou ainda, a população *em situação* de rua¹²². Nas histórias que dão corpo a estes números figuram o elo mais fraco da exceção brasileira (OLIVEIRA, 2003).

A nova nomenclatura *população de rua*, que se consagraria nos anos 1990, expressa a intenção de promover um deslocamento na caracterização e no estigma sob o qual viviam os então mendigos da cidade, os marginalizados, os assistidos, os abandonados. Nesta disputa pelo nome que designa os moradores de rua o que estava em questão era o próprio aparecimento público de um setor da população e também de uma questão relativa à

¹²¹ O trabalho da Organização Auxílio Fraterno (OAF) é uma das principais referências de atuação com a população de rua e que, em certa medida, balizará o perfil de atendimento de outras entidades através de intercâmbio informal de técnicos entre estas entidades. Destaque-se também a atuação do Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos e da Rede Rua, duas outras importantes entidades que trabalham com a população de rua em São Paulo e que se notabilizam por uma atuação progressista.

¹²² Os nomes que designam as pessoas que vivem nas ruas e nos albergues de São Paulo são muitos e se diferenciam uns dos outros, conforme a orientação dos agentes sociais que lidam diariamente com este contingente populacional. Não somente em São Paulo, vemos essa multiplicidade de termos a designar uma das faces da pobreza brasileira. O termo *mendigo* foi praticamente banido do linguajar e da produção que se firmou nos anos 1980 e 1990 sobre a população de rua. O termo *população de rua* foi consagrado pela publicação *População de Rua: quem é, como vive, como é vista*, coordenada por Maria Antonieta Vieira e Cleisa Rosa, elaborada a partir da pesquisa da Sebes sobre os moradores de rua e albergados, em 1992. No livro, as autoras desenvolvem a distinção entre *estar, ficar e ser da rua*, indicando uma gradual inserção das pessoas que vivem e sobrevivem no universo concreto e simbólico da rua. Atualmente, a literatura sobre o tema e a produção acadêmica mais recente, bem como a fala e os textos dos técnicos e dos agentes sociais que trabalham diretamente com a população de rua e mesmo nas normativas estatais dos programas e políticas voltadas a esta população, utilizam o termo *população em situação de rua*. As entidades, formadas pelas pessoas que vivem nas ruas, construíram e reivindicam o termo da *população em situação de rua* como a melhor forma de se nomear.

sociedade brasileira: a pobreza contraposta ao trabalho, então formulados ou articulados discursivamente, não como pares antagônicos, mas como faces de uma mesma experiência.

É desta experiência dúplice que trabalho e pobreza emergem como faces da mesma moeda, revelando a profunda desigualdade vivida pelas camadas oprimidas no Brasil.

Será a partir deste ponto de tensão – a experiência do trabalho e da pobreza vivida lado a lado por uma parte da população brasileira¹²³ – que se organizaria uma nova nomeação para os antigos mendigos. Esta reivindicação por uma nova maneira de nomear e figurar a pobreza extrema, originária dos grupos de atendimento a este segmento da população, dizia respeito às novas práticas de trabalho comunitário que começavam a ganhar força e espaço na cena paulistana, articulando, a um só tempo, a recuperação da autoestima dos moradores de rua, a dimensão produtiva de suas vidas e uma possibilidade de vida com suporte na constituição de uma comunidade.

Parte significativa do atendimento à população de rua tinha como ponto comum a vocação religiosa, pautada pela defesa da vida, por uma postura de fraternidade e atenção para com os mais pobres, uma inclinação para dirimir as dores dos irmãos, o compromisso e a compaixão para com os sofredores. Entretanto, ao discurso religioso das entidades foram acoplados elementos que estruturaram um campo de significações em torno do *povo de rua*, extrapolando o sentido cristão originário e abarcando em suas lutas dimensões propriamente sociais deste trabalho. Ou seja, as práticas e os discursos destes agentes sociais, remetidos à vocação religiosa para o trabalho com os pobres, foram matizados ao longo do tempo, ganharam contornos outros e, em alguma medida, resignificaram sua própria atuação, sobretudo ao longo dos anos 1990, sob forte influência do atendimento estruturado pela administração de Luiza Erundina. Este não é um ponto desprezível nesta trajetória e nesta tentativa de publicizar as questões relativas à miséria, sobretudo em função da forte presença de setores da Igreja nos processos de organização popular no Brasil¹²⁴. É importante apontar

¹²³ Mesmo setores organizados dos trabalhadores estabeleceram ao longo do tempo formas de proteção contra a instabilidade econômica e os períodos de desemprego. Se é possível ler nas caixas de pensão, um traço associativo e de solidariedade de classe, é necessário ver também que estes mecanismos funcionavam como anteparo para as situações de penúria. Pobreza e trabalho, neste sentido, misturam-se como faces da mesma experiência.

¹²⁴ É preciso considerar o caráter progressista que o trabalho de orientação religiosa para/com os pobres representou neste país. Muito da história dos movimentos sociais e mesmo dos sindicatos não poderia ser entendida sem levarmos em conta o trabalho de organização que parte dos religiosos, sobretudo os da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação e suas células de organização, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), desenvolveu com a população brasileira na cidade e no campo. É bem verdade que esta energia utópica presente nas intervenções dos religiosos, até a década de 1980, parece ter sido consumida ao longo dos anos 1990. O recente surgimento de muitas igrejas de denominações pentecostais e de um forte movimento no interior da Igreja Católica conhecido como Renovação Carismática tem acentuado o caráter conservador das práticas atuais das entidades e grupos de pessoas que atuam como religiosos naquilo que genericamente podemos denominar questão social.

para o fato de que esta maneira de articular e organizar o trabalho com a população de rua, reivindicando *direitos da rua*, assenta-se numa noção de direito social entendido na chave dos direitos naturais, e tem no seu centro organizador a inviolabilidade da vida como princípio estruturante.

O discurso que articulava o trabalho das entidades e dos fóruns de discussão e organização sobre o tema da rua, e que se mantém nos dias que correm, esteve permeado pela tentativa de recompor um horizonte de autonomia de atuação para esta população. As propostas de intervenção para este setor vulnerabilizado e marginalizado da população estavam impregnadas pela defesa de ações que favorecessem e estimulassem a recomposição de uma dimensão propriamente autônoma de manutenção da sua vida, pelo reingresso a uma atividade produtiva que gerasse renda e que, neste processo, recompusesse a autoestima destas pessoas. De fato, havia um binômio que caracteriza a atuação das entidades: recuperar a autoestima e a autonomia através do trabalho, cujo amálgama é a comunidade.

Sendo assim, toda a articulação discursiva que se montou em torno dos moradores de rua procurava recuperar e conformar uma identidade desta população pelo trabalho, uma relação identitária que parte da constatação de uma não significação e de um não pertencimento¹²⁵ e tenta transpô-los, organizando homens e mulheres de rua na reivindicação de uma possível “volta” ou reinclusão ao mundo do trabalho e a seus códigos.

Ao salientar o vínculo perdido com o trabalho, mostram como eles devem, sim, ser considerados parte integrante do mundo do trabalho, ainda que pela negação desta possibilidade. Esta maneira de organizar o discurso em relação ao campo normativo que o trabalho estabelece tem a função não somente de afirmar uma relação de expulsão deste mundo, mas de iluminar um outro ponto: as falas em torno dos moradores de rua passam a organizar-se, enfatizando a dimensão produtiva de suas vidas. Parte significativa dos moradores de rua desenvolve atividades que lhes gera pequenas somas de dinheiro, que vão de lavagem de roupa, guarda de carros, serviços gerais e de jardinagem, até eventuais trabalhos através dos *gatos* (atravessadores) ou mesmo de catação de papel e materiais recicláveis, estas últimas atividades de caráter mais permanente. Havia um movimento de valorização e de afirmação desta dimensão como algo que caracterizaria a população moradora de rua e não somente a perda da referência do mercado de trabalho (formal ou não). Todo o trabalho, que surgiria com os catadores de materiais recicláveis ou os

¹²⁵ Dois importantes trabalhos sobre população de rua e mendicância fazem a discussão sobre a formulação de uma relação identitária diante do não trabalho, trazendo à tona a conformação de uma relação que se institui pela negação, pelo avesso do trabalho. Ver especialmente os textos de Maria Neyára de Araújo (2000) e de Ana Cristina Arantes Nasser (1996).

carrinheiros, partiria deste ponto: organizar em uma cooperativa (que não deixa de ser uma comunidade) o trabalho e a produção dos quais parte dos moradores de rua vive, que se origina da pura necessidade.

Esta longa digressão, recompondo os vínculos discursivos que se estabeleceram entre *trabalho, pobreza e população de rua*, nos mostra mais do que o trabalho cotidiano das entidades e dos antigos mendigos, dá-nos notícias das maneiras de entendimento da questão da pobreza e especificamente da população de rua nas cidades brasileiras. Se a reivindicação do *status* de trabalhador para e por esta população de rua significou um deslocamento do campo de significações no qual estava inscrito, as práticas de atendimento seguem reafirmando o seu contrário, demonstrando que esta operação discursiva precisaria não somente projetar-se sobre o mundo do trabalho, mas também questionar a própria separação que este institui: a divisão entre o trabalho e aquilo que não é seu reflexo direto. A perspectiva de reivindicação e de instauração de uma igualdade contingente¹²⁶ (RANCIÈRE, 1996) comportaria, desta maneira, o questionamento do próprio sentido do que se entende por *trabalhadores*.

Movendo-se no campo da *exclusão social*, estas práticas acabam por fechar-se no mundo da *exclusão*, no sentido de Rancière (1996, p. 117), apresentando-se desta maneira como a própria ausência de barreira representável. “[A exclusão] É estritamente idêntica à lei consensual. O que é o consenso senão a pressuposição de inclusão de todas as partes e de seus problemas, que proíbe a subjetivação política de uma parcela dos sem-parcela, de uma contagem dos incontados?”

A noção de exclusão em Rancière – é preciso que se diga que o autor a desenvolve num livro sobre a política, *O desentendimento* – recoloca a questão do aparecimento público de um determinado grupo, ou dos *sem-parcela* na sua formulação. Entendendo a política como a reivindicação de reparação de um dano que institui uma nova ordem, recuperando e propondo o conflito ou o dissenso como centro da disputa pública, Rancière problematiza a exclusão atual, mostrando como ela traz em si um componente “novo”: a impossibilidade de figuração do conflito e, portanto, a impossibilidade de subjetivação do litígio e de simbolização da experiência social. Tal impossibilidade é a própria destruição da política, na medida em que o mundo público não pode prescindir de um código comum entre aqueles que ouvem, falam e existem politicamente. A não simbolização do conflito e do litígio não significa a sua inexistência, a sua superação ou seu ocultar-se e, sim, sua intensa exposição e

¹²⁶ “Para que a comunidade política seja mais do que um contrato entre quem troca bens ou serviços, é preciso que a igualdade que nela reina seja radicalmente diferente daquela segundo a qual as mercadorias trocam e os danos se reparam” (p. 21) e mais à frente, “Essa igualdade [dos atenienses] é a igualdade de qualquer um com qualquer um, quer dizer, em última instância, a ausência da *arkhé*, a pura contingência de toda ordem social” (p. 30) citado de Rancière, J. *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34, 1996.

mais a exposição de sua radical diferença em relação ao mundo público e seus sujeitos. Dito de outra maneira, o mecanismo que opera a exclusão que Rancière aponta não é o de esconder as desigualdades sociais, é expô-las na sua diferença radical de tal maneira que a torna incapaz de simbolizar o litígio que carrega consigo. Neste sentido, é o avesso da política, uma vez que a articulação política de figuração de uma outra situação da palavra, que realmente instaure o questionamento sobre a divisão das parcelas pelos *sem-parcela*, esvaise.

Esta talvez seja a mais forte imagem que podemos ver surgir das histórias ouvidas na rua; vidas de rua e na rua, ao alcance dos olhos de quem passa por qualquer viaduto em São Paulo, demasiadamente expostas e que por isso mesmo constroem uma cidade invisível, o avesso da política.

E diante disto podemos perguntar: o que estes invisíveis na cidade revelam da parte visível, ou reconhecida como sujeitos políticos? Ao se invisibilizar a população de rua, que cidade vemos aparecer – e o que esta cidade diz e pensa e age para/com outros também invisíveis?

CIDADES INVISÍVEIS: INFÂNCIA E MULHERES

Crianças e mulheres seriam os outros também invisíveis? Narrativas de direito à vida e à educação tem pautado as políticas públicas destinadas à primeira infância. Seria a infância saindo do sótão¹²⁷? A infância sendo visibilizada como categoria social de tipo geracional? Índícios da superação da indiferença social atribuída à infância? Parece-nos que não, infelizmente!

Quando ao direito universal responde-se com políticas marcadas pelo recorte social, sujeitos públicos de direitos podem, facilmente, ser revertidos a objetos de filantropia.

Para o enfrentamento a essa situação, faz-se necessário reconhecer a indiferença social atribuída à infância (QVORTRUP, 2010), reconhecer que não se trata da supressão da infância, mas da supressão de direitos (MARTINS, 1993) e assumir que a “infância pede passagem” (ARROYO, 1999). Pede passagem como categoria social. Como os demais grupos geracionais, a infância é fortemente impactada pelas forças macrossociais, porém de

¹²⁷ Menção ao título do livro *Infância no sótão*, de Cynthia Greive Veiga e Luciano Mendes de Faria Filho. Miguel Arroyo, na Introdução do livro, nos provoca a pensar no tenso diálogo entre educação, cidade e infância. “Tensão que foi ocultada nos sótãos de nossa memória social e pedagógica porque chocava nossa sensibilidade [...] Que fazer com as crianças, os jovens, quando pensamos em políticas urbanas? Ignorá-los, excluí-los ou recluí-los” (p. 08-09)

forma distinta (QVORTRUP, 2010; 2011a, 2011b). Na condição de grupo minoritário, pouco (ou nada) é considerada, levada em conta nos diferentes contextos e tempos sociais. As crianças são consideradas, quando muito, ao serem remetidas à sua condição de alunas, como presente nos proferidos discursos dos direitos à aprendizagem, atualmente tão recorrentes no campo educacional alinhado à construção e à implantação de uma base nacional comum curricular. No entanto, a infância permanece invisibilizada.

Assim, afirmar que a infância pede passagem significa evidenciar as mazelas de nossa sociedade: problematizar questões estruturais, referentes à classe social, gênero, raça/etnia e idade/geração, que nos torna tão desiguais. Nesse processo, tomando a interseccionalidade na perspectiva proposta por Akotirene (2019), se faz urgente trazer a questão da reprodução para o

centro da mudança política social, apoiando a visão de que, se não revalorizar nossa capacidade de cooperação mútua e as atividades que atendam à reprodução de nossas vidas, a política radical pode apenas racionalizar as contradições que o capital está enfrentando (FEDERICI, 2017, p.14).

Para Qvortrup (2011b, p. 331), na economia moderna, a reprodução deve ser reconhecida como indispensável, por ser “condição *sine qua non* para sua sobrevivência”.

A interlocução com Silvia Federici e Qvortrup convida a refletir sobre a relação entre mulheres e infância, que a pandemia provocada pela COVID 19¹²⁸ e a exigência do isolamento social fizeram emergir a “olhos nus”. As mulheres estão no centro da luta contra a COVID19. As mulheres são as mais impactadas por estarem à frente, como maioria absoluta, nas ocupações vinculadas a cuidados, saúde e educação, segundo dados do Relatório da ONU Mulheres¹²⁹.

Em entrevista concedida em julho de 2020¹³⁰, Denise Pimenta contribui para a compreensão desse fenômeno por meio do conceito de “cuidado perigoso”, evidenciando o quanto as mulheres estão mais expostas e são mais afetadas nos contextos de pandemias. São as mulheres (e não os homens) que se comprometem com o acompanhamento e o cuidado

¹²⁸ Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de Pandemia em decorrência da Covid-19. Segundo dados do Portal Coronavírus/Brasil, em 27/10/2021, foram registrados 21.766.168 casos e 606.679 mortes no território brasileiro (Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> acesso em 28 out.2021).

¹²⁹ Relatório **Mulheres no centro da luta contra a crise Covid-19**. <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/19/como-a-pandemia-de-coronavirus-impacta-de-maneira-mais-severa-a-vida-das-mulheres-em-todo-o-mundo.ghtml>. 12/02/2021 Acesso em: 12 fev.2021.

¹³⁰ Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/mulheres-e-negros-s%C3%A3o-os-mais-afetados-pela-covid-19-no-brasil-aponta-ibge/a-54303900>. Acesso em: 12 fev. 2021.

dos familiares e demais pessoas de seu círculo social quando adoecem, estando assim muito mais expostas ao contágio.

Soma-se a essa situação outra variante desfavorável às mulheres: presença majoritária nas atividades da área da saúde. De acordo com o Relatório ONU Mulheres, dentre as(os) enfermeiras(os), técnicas(os) e auxiliares de enfermagem, 85% são mulheres, o que significa 1 milhão e 900 mil mulheres. E 45% das(os) médicas(os) são mulheres – 230 mil mulheres nessa função.

Não dispomos de dados estatísticos sobre percentual de trabalhadoras na limpeza em hospitais, mas sabemos que se trata de um grupo composto majoritariamente por mulheres, considerando ser decorrente do trabalho doméstico. Sabemos que mulheres representam 92% do total de trabalhadoras(es) na área (ONU Mulheres). Nas palavras de Pimenta, em entrevista mencionada: “Há uma sobrecarga no cuidado exercido pelas mulheres. Além da atenção à família, ainda tem a gestão da casa e o envolvimento com iniciativas comunitárias. A mulher está de cara a cara com o vírus, é quem limpa o mundo, tanto em casa como em hospitais”¹³¹.

Pesquisa realizada pelas ONGs Gênero e Número e Sempre Viva Organização Feminista¹³² indica que metade das mulheres brasileiras passou a cuidar de alguém na pandemia. Entre as mulheres do campo, o índice das que passaram a cuidar de alguém sobe para 62%. Entre as negras, o percentual é de 52%, enquanto entre as brancas ficou em 46%. Concluem as pesquisadoras:

O cuidado está no centro da sustentabilidade da vida. Não há a possibilidade de discutir o mundo pós-pandemia sem levar em consideração o quanto isso se tornou evidente nesse momento de crise global. Trata-se de uma dimensão da vida que não pode ser regida pelas dinâmicas sociais pautadas no acúmulo de renda e de privilégios. [...] as dinâmicas de vida e trabalho das mulheres se contrapõem ao discurso de que ‘a economia não pode parar’, mobilizado para se opor às recomendações de isolamento social. Os trabalhos necessários para a sustentabilidade da vida não pararam – não podem parar. Pelo contrário, foram intensificados na pandemia.

Algo importante de ser levado em conta para contrapor as afirmações de que tudo parou nesse tempo de pandemia: a produção intensa de trabalho não remunerado e invisibilizado, porém necessário e fundamental na divisão social do trabalho sob a égide do

¹³¹ Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/mulheres-e-negros-s%C3%A3o-os-mais-afetados-pela-covid-19-no-brasil-aponta-ibge/a-54303900>. Acesso em: 12 fev. 2021.

¹³² Disponível em: <http://mulheresnapandemia.sof.org.br/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

capital. Uma bela oportunidade de colocarmos a reprodução no centro da mudança social que alçamos conquistar (FEDERICI, 2017).

Pois bem, na sociedade sexista e patriarcal, os cuidados e a educação dos bebês e das crianças são tidos como atribuições exclusivas das mulheres, independentemente da inserção no mercado de trabalho e de serem ou não as provedoras principais da família (45% das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres, 31,8 milhões). Como pensar a infância e o direito à educação, sem ter em mente as condições concretas da vida das mulheres mães de bebês e crianças? Como não problematizar a função social e política da maternidade?

Esse é um exercício que o isolamento social nos exigiu. A suspensão do atendimento presencial nas creches e pré-escolas e nas escolas de ensino fundamental evidenciou algo que precisamos olhar com toda a atenção: a infância é uma questão pública. Ou seja, nas palavras de Qvortrup (2011a, p. 329), precisamos “tornar plausível a ideia de que as crianças são um bem público e não meramente assunto privado”. O que nos convoca à discussão da Infância como responsabilidade social e política de uma dada coletividade e do poder público.

Empreendemos aqui esforço para buscar colocar em diálogo os movimentos sociais distintos e a luta por direitos específicos: direito das mulheres e das crianças à cidade e a Educação Infantil (EI) como direito de dupla dimensão e como espaço privilegiado da defesa e da efetivação do direito das crianças à participação e ao exercício da cidadania

INFÂNCIA E DIRETOS: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DE DUPLA DIMENSÃO

Antes dos tempos e dos cenários da pandemia, a infância já nos convocava a ouvir seu pedido de passagem. Pedir passagem para tornar-se visível, para tornar-se questão pública. É assumir o paradigma de proteção integral de bebês, crianças e adolescentes e tê-los como prioridade nacional nas políticas públicas, conforme estabelecido na Constituição Federal¹³³ (BRASIL, 1988). A EI é uma dessas políticas e aqui a concebemos como um direito de dupla dimensão¹³⁴, ou seja, direito dos bebês e das crianças pequenas à educação e direito social dos trabalhadores e trabalhadoras.

¹³³ Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência e discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

¹³⁴ Denominamos como direito de dupla dimensão, ou direito de dupla titularidade (XIMENES; RIZZI, 2014), por atender, simultaneamente, aos artigos da Constituição Federal de 1988:

Art.7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

A EI, como direito de dupla dimensão, contribui para visibilizar grupos sociais minoritários, reafirmando o movimento de luta por direitos e os fortalecendo na peleja pela garantia deles. A interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019) permite perceber o fenômeno na sua complexidade, afirmar direitos e avançar na construção de ações articuladas na proposição de políticas públicas.

A EI, como direito de dupla dimensão, instituída na Constituição de Federal de 1988, resulta da luta do movimento feminista e do movimento de mulheres que, no final dos anos de 1970 e no decorrer da década de 1980, alocou a creche na pauta de suas reivindicações e luta e como uma das políticas públicas necessárias para a igualdade de oportunidades de gênero. Um pouco mais à frente, início da década de 2000, apresentou-se, explicitamente, como um dos elementos para a garantia do direito das mulheres à cidade (CARTA MUNDIAL DO DIREITO À CIDADE, 2006).

Articular o direito à cidade, à função social e política da maternidade e à dupla dimensão do direito à educação infantil é o desafio. Assim, busca-se fazer frente e resistir à prática de destituição de direitos, o que implica desconstruir a lógica das políticas focalizadas, centradas na vulnerabilidade. Questionar as narrativas de filantropia revestidas de direito é romper com a prática do “apagamento” de direito e com a tradição histórica de creche associada a uma determinada classe, legitimando e justificando “o tratar pobremente a pobreza”, já denunciado por Franco (1989) no início dos anos de 1980. Creche aos vulneráveis aproxima-se ao favor, à benevolência, à filantropia e distancia-se do direito universal. Distancia-se da escuta, da participação, da autoria (ROSEMBERG, 2015a ; 2015b).

Tomar a EI como um direito de dupla dimensão possibilita desnudar e colocar em evidência a concepção familialista, como se as crianças fossem, de certa forma, propriedade de seus pais/mães, cabendo a estes exclusivamente a responsabilidade pelas novas gerações, como bem nos alerta Qvortrup (2010, 2011a), dificultando a percepção da infância como categoria estrutural da sociedade, categoria de tipo geracional. Afirmá-la como direito de dupla dimensão, que é, permite enfrentarmos as questões estruturais que permeiam a EI brasileira, marcando sua configuração.

Como questões estruturais compreendem-se os elementos que compõem a dupla trajetória histórica das instituições de educação e cuidado dos bebês e das crianças pequenas: jardins de infância e as creches: instituições distintas estabelecidas pela destinação social

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas

Art. 208 Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

específica, a qual determina as condições concretas de sua viabilização e a concepção de educação. A não percepção da EI como direito de dupla dimensão alimenta a falsa dicotomia Educação e Assistência, como bem problematiza Kuhlmann Jr. (1998), e a fragmentação da EI em creches e pré-escolas

O processo de integração da EI ao sistema de ensino e de sua consolidação, como primeira etapa da Educação Básica, foi marcado pela cultura escolar e pela intensificação da percepção da pré-escola na sua função propedêutica. Elementos fortalecidos no ano de 2009, por meio da Emenda Constitucional 59, ao estabelecer a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos de idade.

Por outro lado, a creche, de matrícula não obrigatória, desvinculando-se da pré-escola, atende às políticas de focalização, ou seja, política não universal, mas direcionada aos mais necessitados, aos vulneráveis. Vide o lugar atribuído à creche nas campanhas eleitorais municipais, a forma como pauta os debates e o seu impacto na disputa por votos. É dessa forma que, como política pública, a creche fica sempre exposta às ameaças de programas incompletos, que, segundo Rosemberg (2015a, p. 226, grifo da autora), “trata-se do risco que tenho enunciado como ‘assistencialização’ da creche, ou seja, do ressurgimento sistemático de soluções milagrosas que dariam conta do déficit de vagas em creche, particularmente para população situada nos níveis inferiores de renda”.

Como política focalizada o poder público amplia a oferta de vagas por meio de parceria com instituições filantrópicas. Assim, mantendo uma rede composta por rede direta, rede indireta e rede conveniada, a creche é “fatiada” em vários modelos, que a depender da mantenedora, no caso da rede conveniada, apresenta diferenciadas condições concretas de atendimento, as quais fortemente impactam a qualidade do trabalho desenvolvido (SERRÃO, 2016). Nessa condição de prestação de serviços ao poder público, a rede conveniada tem se tornado um atrativo mercado aos “empreendedores sociais” (CORREA, 2020), uma nova possibilidade de parceria público/privado.

A fragmentação da EI em creche e pré-escola apresentou-se como a alternativa viável ao problema administrativo e operacional para a integração da EI ao sistema de ensino: categorias distintas de profissionais. Não é apenas questão de denominação, mas apoiando-se na representação de que a creche é desnecessária como política do campo da educação e que se trata de atender à determinada classe social, tem na criação de cargos distintos, que não exigem escolaridade mínima para exercício da docência na EI, a possibilidade de baratear os custos por meio de salários abaixo do piso do magistério e precárias condições de trabalho, ampliando a exploração e atendendo à lógica e às exigências do capital.

Nossa sociedade passou pelo denominado fenômeno da escolarização, que, segundo a perspectiva dos historiadores da educação, reconhece a escola como uma demanda da complexificação da sociedade (FARIA FILHO, 2002). A pré-escola, por ser considerada como escolaridade que contribui para o bom desenvolvimento das crianças na etapa seguinte, o ensino fundamental, passa a ser reconhecida como necessária. A creche, no que pesem o direito constitucional, as pesquisas da área e o trabalho cotidiano de muitas(os) profissionais, ainda carrega a representação social de instituição paliativa, emergencial, de substituição à falta/impossibilidade da família. No entanto, creche e pré-escola, em período integral de atendimento (assim como o período integral para os anos iniciais do ensino fundamental), respondem a outro elemento da complexificação da sociedade: a divisão sexual do trabalho e as questões relacionadas à produção e à reprodução da sociedade.

A prevalência do direito à educação e a não afirmação do direito social legitimam o atendimento em período parcial, considerando o atendimento em período integral algo fora da regra, não universal. Isso porque ainda se compreende que a família que procura a creche é a família em situação de vulnerabilidade, ou melhor, a mãe, que não fica com o seu bebê em casa ou que não tem condições de pagar uma pessoa para ficar com ele em casa e recorre à creche, o faz por força maior.

Resistimos a essa representação e às suas narrativas, afirmando a EI como direito de dupla dimensão, que resulta do movimento de mulheres e do movimento feminista, como um dos elementos na luta pelo direito à cidade. A EI pode ser um dos lugares de promoção da visibilidade das mulheres, dos bebês e das crianças pequenas da classe trabalhadora, do exercício da participação política e da ocupação da cidade.

Quanto à participação política infantil, as crianças compõem o único grupo social dentre os minoritários sistematicamente afastado dos espaços de diálogo e participação política, sendo excluídas das

[...] esferas sociais de influência: o trabalho, o convívio social com adultos fora do círculo familiar, a participação na vida comunitária e política [...]. O confinamento da infância a um espaço social, condicionado e controlado pelos adultos, produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão naturalmente privadas do exercício de direitos políticos (SARMENTO; FERNANDES; SOARES, 2007, p. 184).

Excluídas dos processos decisórios nos diferentes espaços nos quais estão inseridas e compondo “o grupo geracional mais afetado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e

pelas carências das políticas públicas”, as crianças, são política e socialmente invisibilizadas (SARMENTO; FERNANDES; SOARES, 2007, p.185).

No que pese a compreensão da escola como “palco conflitual de projectos políticos e pedagógicos que tanto podem orientar-se para uma efectiva ampliação dos direitos das crianças, quanto sustentar-se em logicas que perpetuam a inscrição histórica da dominação” (SARMENTO; FERNANDES; SOARES, 2007, p. 188), cabe ressaltar que, nas últimas décadas, a EI vem, potencialmente, se firmando como espaço de bebês e crianças, legítimo e socialmente reconhecido como lugar privilegiado de produção das culturas infantis (BRASIL, 2009).

CIDADES E VISIBILIDADE PÚBLICA: ONDE A POP RUA ENCONTRA AS CRIANÇAS

As reflexões aqui trazidas alimentam e visibilizam aspectos comuns a estes dois campos que se constituíram separadamente, mas que, ao aproximarem-se, nos provocam pensar não só nos aspectos que os aproximam, mas, sobretudo, na percepção de todos os segmentos da população, considerados não como sujeitos de direitos ou como a imagem em negativo.

Comprendemos que a invisibilidade política é o primeiro elemento que os aproxima e que se desdobra nas discussões sobre participação desses dois segmentos tanto na formulação quanto na sua efetivação das políticas públicas e programas sociais e educacionais. Apesar dos movimentos sociais de luta por direitos, resultando na conquista de direitos específicos para essas populações na Constituição Federal de 1988, e em Convenções Internacionais, ainda não são vistos como sujeitos de direitos, mas como destinatários de políticas públicas marcadas pelo recorte social.

Mesmo que haja avanços, como demonstram o conjunto de políticas e os programas sociais dirigidos a estes segmentos, falta um dado estrutural e estruturante que reconhecemos nestas políticas que os tratam – pop rua e crianças/bebês e por consequente seus pais e mães – como objetos de filantropia, institucionalizando e confinando-os, buscando apagar o caráter universal do direito, ao promover ações focadas na vulnerabilidade, bem como relativizar o dever do poder público ao entregar a gestão dessas políticas à parceria com instituições filantrópicas.

Resta também sob os escombros das políticas públicas uma orientação nas políticas deste campo: sujeitos que devem se adequar às tensões do mundo do trabalho de metrópoles,

que se orgulham por serem reconhecidas como cidades que não param, que não dormem. Programas de abrigamento e requalificação que mais são grandes circuitos de obtenção de mão de obra barata; creches noturnas para bebês e crianças da classe trabalhadora – filantropia revestida de direito, ampliando a exploração e atendendo a lógica e as exigências do capital.

Retomando um debate proposto por Jacques Rancière (1995, p. 183, grifos do autor), a nomeação de um processo como incompletude é ela mesma sua produção em negativo, como fantasmagoria:

Mas também esta angústia – da palavra que não passa, da história que não chega a ser escrita, de homens que nem a palavra nem o tempo ligam num sujeito da história – é uma velha angústia, uma angústia inaugural que o marxismo localizou e exorcizou no conceito lumpem-proletariado. Apesar dos esforços louváveis feitos para lhe dar uma genealogia econômico-social materialista, o lumpem-proletariado é em primeiro lugar um nome fantasmagórico, um nome de teatro, a encenação teatral de todos os fracassos da palavra erudita, o nome genérico do não-sentido, do desligamento, da *não*-relação. Esse nome de teatro fixa a não-relação e a nega ao lhe dar corpo no sistema das relações sociais.

Isto implica que esta percepção, nomeação ou o tomar em conta as formas como as crianças da EI ou a população de rua são consideradas na elaboração de políticas públicas de atendimento abrem a perspectiva, parece-nos, para viabilizar contrapor-se aos efeitos destas políticas e programas. E mais ainda, ao fazê-lo, criam-se novos sentidos (analíticos e também de ação política) para instalar um espaço de autonomia e liberdade destes “sujeitos assujeitados” e para instituir a vida nas cidades como um espaço para esta experiência de vida coletiva.

A nomeação destes sujeitos, como os pobres, como aqueles que não têm trabalho, aqueles que vagam pelas cidades, ou como o lumpem-proletariado em tradição marxista ortodoxa – e bebês e crianças pequenas como vulneráveis –, todas elas têm força de construção. Entretanto, é uma nomeação em negativo, a construção de uma imagem vazia, um lugar sem lugar.

De alguma maneira, o que aponta as trajetórias tanto do movimento de população de rua como da luta por creches tem outro sentido: buscar em suas lutas e narrativas inverter esta lógica, numa tentativa de positivar suas experiências. O esforço analítico caminha, pois, não no sentido de encontrar a essência destes movimentos e sujeitos, mas, sim, de compreender aquilo que a literatura vem nomeando como formas de aparecimento e de recrudescimento da barbárie, para além do esvaziamento, como sua característica marcante

e definidora. A construção destes sujeitos se fez e se faz na contraposição justamente a este lugar ou a esta figura em negativo, a este lugar vazio, que é a construção dos pobres, dos trabalhadores, dos “de baixo”, para usar os termos do Florestan Fernandes, no País.

No chão das cidades, pela luta destes “invisíveis” novos sentidos são forjados para eles mesmos, mas também para e por aqueles que aqui vivem nesta selva de pedra e asfalto. Campo em disputa, espaço de construção de novas subjetividades. No centro da disputa, a cidade e seus sentidos emancipatórios. Flores no asfalto.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2019.

ARAÚJO, Maria Neyara. de Oliveira. **A miséria e os dias**: história social da mendicância no Ceará. São Paulo: Hucitec, 2000.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

ARROYO, Miguel. Apresentação. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Infância no Sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.7-19.

BARROS, Joana da Silva. **Moradores de rua - pobreza e trabalho**: interrogações sobre a exceção e a experiência política brasileira. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº05/2009**.

CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE. Fórum Social das Américas - Quito - julho 2004; Fórum Mundial Urbano - Barcelona - Setembro 2004 ; V Fórum Social Mundial - Porto Alegre - Janeiro 2005 . Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/carta-mundial-pelo-direito-a-cidade/22541>
Acesso em: 29 jan. 2021.

CORREA, Bianca. A educação infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos “negócios de impacto social”. **Educ. rev.**[*on-line*]. 2020, v.36. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982020000100807&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-36.

FRANCO, Maria Aparecida C. Lidando pobremente com a pobreza – análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia. (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 179-216.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

NASSER, Ana Cristina Arantes. **“Sair para o mundo” - trabalho, família e lazer**: relação e representação na vida dos excluídos. Tese (Doutoramento em Sociologia) FFLCH-USP, São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, Francisco. Crítica da razão dualista – O Ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003b.

_____. O Estado e a Exceção ou o Estado de Exceção? **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 5, n. 1, p. 9-14, maio 2003c.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 631-644, ago. 2010.

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

_____. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p.323-332, maio/ago. 2011b.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

RIZZI, Ester Gammardella; XIMENES, Salomão Barros. Litígio estratégico para a mudança do padrão decisório em direitos sociais: ações coletivas sobre educação infantil em São Paulo. *In*: **VIII Encontro Nacional da ANDHEP**, São Paulo, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. *In*: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2015a. p. 216–235.

_____. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia A.; FARIA, Ana L. G. **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015b. p. 163-184.

SARMENTO, Manuel; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, Minho/Portugal, n. 25, p.183-206, 2007.

SERRÃO, Célia Regina Batista. **O processo de integração da creche ao sistema municipal de educação de São Paulo (2001-2004):** a desconstrução de um atendimento integral e integrado às crianças de 0 a 6 anos. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VIEIRA, Maria Antonieta ; ROSA, Cleisa Moreno Mafei; BEZERRA, Eneida Maria Ramos. (orgs.). **População de rua:** Quem são? Como vivem? Como são vistos? São Paulo: Hucitec, 1992.

DIÁLOGO 8 – DIALOGANDO COM “LUTA POR DIREITOS: O NECESSÁRIO ENFRENTAMENTO À INVISIBILIDADE POLÍTICA”

Simone Frangella

Clamar pelo direito à cidade, cuja inspiração em Lefebvre é inequívoca e constantemente atualizada, é uma prática acadêmica, política e social fundamental; uma condição para se pensar a vida urbana plena, coletiva e heterogênea, e que avivaria as várias possibilidades de se estar no mundo e de construir nele lugares sociais. A análise reivindicativa do autor, há décadas atrás, renova-se e complexifica-se com tintas mais intensas através dos processos urbanos contemporâneos. Porém, a linha essencial do seu diagnóstico permanece: há sempre um poder decisório econômico (e do consumo), cultural e político que segrega, explora e dificulta a existência de uma sociedade urbana, concomitante com a constante necessidade das lutas com potencial transformador para que se assegure a todos os direitos considerados universais aos cidadãos (Lefebvre: 2008).

O texto com o qual estabeleço o diálogo, *“Luta por direitos: o necessário enfrentamento à invisibilidade política”* remeteu-me ao mapeamento destes dois processos coexistentes, embora desiguais, no espaço urbano, isto é, a imposição das estratégias econômicas e políticas que ideologizam as cidades contemporâneas, e as batalhas dos que a elas são sujeitados. No texto em questão, a análise denunciativa dos processos de exclusão social e invisibilização política são centrais, sendo o eixo fundamental contra o qual os “sujeitos assujeitados” procurariam romper através de suas lutas. Esse vislumbre de ruptura aparece no texto como uma possibilidade e um desejo de inclusão de atores sociais em um campo de sentidos emancipatórios da cidade.

Em seu capítulo, as autoras colocam em diálogo dois universos do urbano distintos em sua natureza espacial, nas formas luta social, e nos atores envolvidos, mas que possuem um ponto comum. Ambas as realidades revelam que, não obstante as lutas por direitos fundamentais que elas descrevem ao longo do texto, sinalizando algum avanço nas políticas sociais, a constante nomeação em negativo, da população em situação de rua como *pobres (sem trabalho)* e da primeira infância (e, por consequência por pais e mães trabalhadoras) como *vulneráveis*, acaba por marcar uma política voltada à pobreza que inviabiliza a condição destes sujeitos como cidadãos plenos, relegando-os às práticas filantrópicas. Para as autoras, esse processo define uma invisibilidade política na arena urbana. Na seção final do texto, entrevêm um espaço esperançoso para sentidos transgressores à ordenação excludente,

produzidos por trajetórias tanto do movimento de população em situação de rua como da luta por creches.

Se o artigo nos presenteou com uma contundente afirmação crítica em torno da arena enviesada das políticas públicas, e dos processos de exclusão urbanos – e com a qual concordo inteiramente – pôs-me a refletir sobre esta outra dimensão deste universo, a qual, no final do texto, aparece como uma perspectiva desejada: a de que os novos sentidos emergentes das lutas referidas possam trazer a presença destes sujeitos no campo de disputas da cidade. Assim, nada tendo a acrescentar à crítica desse aprisionamento nas margens, da impossibilidade de emancipação dos sujeitos, da consequência das contradições capitalistas no modo de governação – e com as quais corroboro – volto-me para a aposta que autoras fazem na cidade como uma arena para a “construção de novas subjetividades”.

O texto nos apresenta um mundo no qual essa oposição política públicas/filantropia aparece ou como as duas alternativas possíveis, ou superpostas uma à outra. Não obstante a presença destas duas formas, fico a pensar qual a força ou o papel de outros movimentos e atuações em ambos os campos, incluindo os sujeitos nomeados negativamente, além de outros atores sociais que circulam por este campo. Teriam outras práticas e interações políticas algum efeito de visibilização? Será que a filantropia aqui abarca todas as experiências que o estado não provê? O que desenvolverei aqui são meras trilhas de diálogo para estas indagações.

Dentre as inúmeras reflexões que se fazem sobre a cidade no campo das ciências sociais, há uma perspectiva que se alinha muito com a forma como eu tenho tentado compreender a cidade. Michel Agier parte da leitura de Lefebvre da cidade como um “objeto virtual”, ou, como ele coloca a partir de Harvey, “um significante vazio”, a ser conferido de sentidos. (Agier, 2015:483). Pensando-a como uma ferramenta epistemológica e política, a cidade, ao invés de já objetificada ou vista pelas pretensões normativas, vai sendo preenchida, respondendo à potência da virtualidade da cidade, nunca ideal ou fixada, sempre numa linha do horizonte. Assim, propõe-nos Agier, a cidade é feita essencialmente de movimento, de um “fazer-cidade” que preencheria o significante vazio do direito à cidade. (*idem*)

Essa perspectiva de Agier, do fazer-cidade, ilustrada em seu trabalho a partir dos campos de refugiados nos perímetros urbanos, faz-nos olhar para uma dupla dimensão da cidade que me parece sempre constitutiva. Por um lado, temos a cidade objeto planejada e que delinea concretamente formas de poder e desigualdades (De Certeau, 1994). Por outro, os movimentos que atravessam determinadas estruturas, que desfazem ou desafiam sentidos urbanos, que insistem muitas vezes estando no revés das políticas que as organizam. Estes

dois movimentos se cruzam, se estriam. E se, por um lado, a ordem urbanística e as políticas públicas, refletindo o caráter estrutural da desigualdade econômicas e sociais, impõem-se sobre o modo de vida urbano, os movimentos que os atravessam, mesmo que não alterem esta ordem, põem em evidência estas desigualdades (Frangella, 2010). E criam outras visibilidades sociais e políticas. A partir daí, pensei em olhar para o universo descrito no texto de Joana e Célia, assinalando muito brevemente alguns aspectos que me geraram indagações, as quais espero que sirvam bem para este diálogo.

Começo então pela população em situação de rua, em São Paulo. Como revelado pelas autoras, a mudança da nomeação desta categoria social, de *mendigos* para *população em situação de rua* iniciou-se na década de 1980, num processo que envolveu as pessoas em situação de rua, a ação de movimentos sociais e organizações não-governamentais e a iniciativa do próprio governo municipal (fundamentalmente na administração de Erundina). Esse processo se adensou ao longo de 1990 e 2000, culminando na administração de Marta Suplicy, na regulamentação do projeto de lei que normatizou a política de atendimento à população de rua e o direito a espaços na cidade na cidade de São Paulo (Frangella, 2010).

Pela lei, o poder público redefiniu seu peso na arena pública, redimensionando o papel de organizador, mediador e fiscalizador de serviços, práticas e debates envolvidos, incorporando as reivindicações da população de rua e das instituições que as assistiam (Frangella, 2010:90). A participação de parceiros não-governamentais caracterizados pela ação política solidária e dotados de um poder de mediação e organização foi e ainda é uma condição essencial para esta rede, como é o caso da Rede Rua e da OAF, Movimento da População de Rua mais à frente. Neste processo, teceram-se os fios da trama que veio a delinear a projeção do morador de rua como um sujeito de direitos.

Contudo, nas últimas duas décadas, essa trama reposicionou gradualmente a política de atendimento e a repressiva, do cenário de fundo para um protagonismo. Do foco na justificativa sócio-econômica da precariedade laboral, passou-se a contemplar a situação de rua no universo da exclusão e das lutas pelo estatuto de sujeito de direitos. “Trabalho e migração já não são nem os temas da compreensão nem os da ação política” (Rui et al, 2016:17). Com esta nova inteligibilidade, as instituições governamentais e não governamentais, o aparato assistencialista e os discursos em torno do habitante da rua ganharam tanta visibilidade e presença quanto a sua errância. Intensificaram-se então a atuação e os mecanismos de controle e de classificação, mas também a sua falibilidade, mostrando a rua no seu processo de controle e escape. (Frangella, 2016).

Mas também, sob esta governamentalidade redimensionada, mas também sobre a persistência do movimento constante, através e no revés dos mecanismos do poder urbanístico, produzindo outros modos de estar nas ruas (Rui et al, 2016). Muitas pesquisas revelaram as formas como “as pessoas em situação de rua vivenciavam, reagiam e procuravam reverter processos violentos que o embate cotidiano com as ideologizações das cidades lhe impõe” (Frangella, 2016:13). Questionando as formas de serem classificados, manifestando nas ruas, entre outras práticas, os moradores de rua tornaram visíveis como têm sinalizado formas de resistência e produzido lugares políticos (Frangella, 2016). Portanto, seja antes, seja agora, a presença do Estado, para o bem e para o mal, sempre foi presente assim como a produção de novas subjetivações.

Certamente sempre houve uma fragilidade permeando a interlocução entre os atores sociais que movem tal rede, criando momentos de vazio comunicativo entre as visões díspares e não-intercambiáveis e dificultando as práticas e interlocuções elaboradas a partir desta identidade “população de rua”. Há muita resistência em modificar as formas de organização e de valores já sedimentadas por uma lógica com enfoque assistencial. Também se reconhece, desde então, que a constituição da categoria como sujeito de direito está longe de dar conta o problema em sua dimensão cotidiana. Embora a constituição de uma identidade política e a extensão das possibilidades de circulação no espaço urbano facilitem as possibilidades de saída, não retira os habitantes de rua da colocação à margem das possibilidades de outras circulações urbanas. O aprisionamento da experiência circulante da rua inclui imagens estereotipadas e a própria rede de atendimento.

No entanto, creio que esta rede permite a emergência da construção de novas subjetividades. É possível dizer que, a partir destas mudanças, o reconhecimento de um “lugar político”, ainda que não absorva toda a população de rua, mudou sua maneira de estar na cidade. Não alterou suas técnicas de mendicância, por exemplo, mas garantiu uma identidade política usada por uns mais sistematicamente, por outros, ocasionalmente. Criou *possibilidades* de lugares diferenciados de interlocução e legitimação da identidade *morador de rua* na esfera pública. Neste processo emergiram, por exemplo, a estruturação do trabalho de catação de papel e outros materiais recicláveis, e a cooptação de habitantes da rua para a atuação no Movimento dos Sem-Terra (MST), e mais à frente do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST).

O surgimento da Revista *Ocas* revelou-se, a meu ver, uma importante estratégia para conduzir o morador de rua a participação em uma esfera pública na qual ele se sinta reconhecido. Eles vendem a *Ocas* em diversos pontos da cidade e ficam com uma parte da

venda. Mas a participação dos vendedores não se limita à venda. Há reuniões semanais com a equipe da *Ocas*, dando sua opinião sobre a revista de cada mês e sobre possíveis mudanças nas edições (Frangella, 2010). Nestas reuniões colocam todos os problemas concernentes à venda da revista ou à interação com os transeuntes e com os demais vendedores. Por fim, muitos vendedores podem narrar, numa seção da revista, as suas experiências na cidade, suas biografias pessoais ou qualquer coisa que queriam expressar sobre o que sentem (Ciavatta, 2016).

Adentrar neste quadro serviu-me para tentar pensar de que maneira e com que intensidade, a nomeação pelo negativo tem sido, na nossa história recente, desafiada. É verdade que as formas de controle, os processos contínuos de exclusão, a negação de um lugar de trabalho e um lugar social é de tal forma premente que nos impede de afirmar que esta movimentação altera as condições de existência dos sujeitos de rua de forma estrutural. No entanto, indago-me se várias das experiências que derivaram das mudanças do estatuto da população de rua não produziu personagens aqui se diferenciam, e criam interações múltiplas, sempre tendo como linha subliminar as interações desiguais, mas sempre tendo a rua como uma potencialidade de reinvenção dos sujeitos que estão nas ruas. Não seriam estes novos movimentos, novos persucrsos, novos posicionamentos, uma forma de visibilidade política?

Já o contexto da EI e a reivindicação pelo direito da participação infantil cruza elementos importantes na demanda pelo direito à cidade, e evidencia uma arena política articulada em dimensões complexas. A luta pela garantia de creches apontada pelas autoras remete ao protagonismo histórico das mulheres, prevalente nas manifestações de rua, em âmbitos institucionais e midiáticos nas décadas anteriores. A instituição da EI como direito dependeu deste movimento. A incapacidade (ou falta de vontade política) de suprir na prática aos requisitos da EI e a ênfase na política de focalização voltadas para bebês e crianças pequenas anuncia a incompletude deste processo.

Uma possibilidade de luta evocada com justiça pelo texto como uma dimensão importante para a visibilização da criança como sujeito de direito tem a ver com o direito à participação política infantil, sobretudo através da EI. O texto também indica a dificuldade desta tarefa, que envolve tanto o desafio a nível das leis e das políticas educacionais mais amplas, quanto assinala a necessidade de que a formação de educadores contemplem a necessidade de *promover a participação das crianças e que está se tornando o centro de sustentação do processo educativo*.

A minha afinação com essa premissa remeteu-me a experiências concretas e fundamentais em movimentos sociais que são centrais na luta pelo direito à cidade, como o MNMR (Movimento Nacional dos Meninos de Rua), e o MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto), os quais, juntamente com o MST (Movimento sem Terra), fomentaram e fomentam a reivindicação por escolas e creches que atendessem necessidades específicas (logísticas mas também educacionais) das suas realidades, assim como a participação de crianças em ações coletivas. Sendo estes movimentos parte da experiência da pobreza trabalhadora que é o principal alvo deste apagamento político, as suas práticas em torno do tema parecem ser uma experiência concreta interessante a se pensar sobre.

Desde a sua criação, nos anos 1980, o MNMR inclui a criança enquanto ator central na batalha pela cidadania política. Organizando-se em núcleos de base, incentivando a participação de crianças e jovens, construindo instâncias participativas, foi um dos participantes na formulação do Estatuto da Criança e Adolescente (Gouveia et al, 2021). Nesta luta, a ideia de vulnerabilidade, que qualifica a situação destas crianças, evocou ações políticas de peso. No MST, há a demanda pela escola, mas também a criação de uma pedagogia específica, proporcionando às crianças a inserção “em um movimento de luta pela terra e pela transformação da sociedade, em uma experiência social que busca formar, nas crianças, subjetividades que incorporem a luta pela terra como parte da prática social de seu grupo de pertencimento” (Gouveia et al), conferindo uma especificidade a uma participação cotidiana que envolve também a primeira infância.

Embora o MST não esteja na configuração urbana, a sua importância enquanto movimento social tem reflexos em outras movimentações dentro da cidade, como o MTST, no qual as demandas pela educação infantil são parte das estratégias do cotidiano. Essas experiências recentralizam o papel da criança, o que também inclui, naturalmente, tensões intergeracionais e limitações numa aprendizagem que está ainda em curso. Mas a minha questão, ao evocar estes movimentos sociais, é se eles não representariam uma movimentação, uma agência contundente tanto na construção de subjetividades específicas da infância? Uma vez que movimenta as crianças, as mães e os pais, em uma articulação com o seu lugar de sobrevivência e vivência, mas também projeta-se na esfera pública numa relação com poder público, mídia, outras instituições, não criariam uma quebra na invisibilização política?

Propus-me aqui, neste diálogo, pensar no sentido da invisibilidade política, pousando o olhar analítico no efeito e na dimensão dos movimentos que emergem na luta dos “sujeitos assujeitados” por tornar as suas experiências visíveis e positivas. Essa dimensão deveu-se

sobretudo à crença de que, para além dos dois movimentos opostos – a falha do poder público e a luta dos sujeitos questão – há múltiplas experiências que envolvem estes dois atores sociais, e vários outros sujeitos, criando várias maneiras de estar no mundo urbano.

As experiências concretas no espaço urbano, o movimento permanente que elas provocam criam efeitos que um agir urbano, que se transforma em presença, em ocupação e em transformação, que culminam num fazer-cidade “enquanto direito de e de ali levar uma vida urbana” (Agier, 2015: 493). Um processo contínuo, no qual, ao meu ver, a insistência de sujeitos em permanecer, apesar dos processos de invisibilização, e as transformações urbanas que tanto a sua precarização quanto as suas lutas promovem são movimentos constitutivos de espaços urbanos, de subjetividades. Assim, num processo temporal de batalhas pelo direito à cidade, incorporadas aqui na poulação de rua e na luta pela educação infantil, diferentes modo de estar e de ser vistos foram conquistados.

Podemos também dizer que tais movimentos ainda não erradicam o sofrimento social, ou lhes asseguram a experiência da vida urbana plena. As circunstâncias nacionais e mundiais de um neoliberalismo crescente torna tal prerrogativa muito mais difícil para múltiplas categorias sociais, daí a necessidade de haver perspectivas como a com a qual dialogo, a reforçar o quão profundo é o efeito desta nomeação em negativo na arena urbana. Entre o aumento brutal recente da desigualdade social e econômica e o recrudescimento das políticas de exclusão, a perda do trabalho como força motora de reivindicação, somado ao atual cenário desastroso atual.

Mas afirmar analiticamente os ganhos e transformações “micrológicas” (Agier, 2015: 487), as diversas interações sociais, os vários reposicionamentos políticos e a pluralidade dos olhares de pessoas e instituições ajuda-nos a guiar o olhar para as contradições dos diversos sujeitos que disputam a arena urbana, e perceber como a margem criar um lugar de existência que em si tem um sentido, e não necessariamente para responder à invisibilização do centro, não apenas para sair do lugar esvaziado, mas para serem reconhecidos como construtores do lugar onde estão. Poderíamos chamar isso de resistência? Essa resistência seria eficaz para mudar as condições estruturais da vida? Provavelmente não. Mas por meio dela, ganham um sentido de lugar próprio que marca através desta forma de fazer-cidade, o pertencimento a ela.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. Do direito à cidade ao fazer-cidade. O antropólogo, a margem e o centro. *Mana* 21 (3), 2015.

ClAVATTA, Hugo. “Histórias de vida e biografias: um emaranhado de narrativas nas ruas” in *Novas faces da vida nas Ruas*, Rui, Taniele; Martinez, M. M.; Feltran, G. (Orgs.). São Carlos, Brazil: Edufscar, 2016.

DE CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRANGELLA, Simone. *Corpos Urbanos Errantes: uma Etnografia da*

Corporalidade de Moradores de Rua em São Paulo. São Paulo: Annablume,

Fapesp. Brasil. 2010.

FRANGELLA, Simone. "Prefácio". *Novas faces da vida nas Ruas*. São

Carlos, Brazil: Edufscar, 2016.

GOUVEA, M. C. S.; CARVALHO, Levindo Diniz; Silva, Isabel. O. E. “Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil”. *Educação E Pesquisa*, v. 47, p. 1-18, 2021.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro. Trad. Rubens Eduardo Frias, 2008.

RUI, Taniele; MARTINEZ, M. M.; FELTRAN, G. “Introdução” *Novas Faces da Vida nas Ruas*, Rui, Taniele; Martinez, M. M.; Feltran, G. (Orgs.). 1. ed. São Carlos: Ufscar, 2016. v. 1. 378p. 2016.

CAPÍTULO 9 – “VÓ NA OCUPAÇÃO”: NA CIDADE, CUIDADOS E DESLOCAMENTOS NAS MARGENS DO ESTADO E AS INSUBMISSÕES COTIDIANAS

Marcia Aparecida Gobbi
Cleriston Izidro dos Anjos

A menina, cansada, dorme sobre os lençóis jogados num colchão estendido no chão do cômodo pequeno, que comporta poucos utensílios e faz as vezes de cozinha, quarto e sala. Ela cuida de um bebê com idade aparentemente inferior a um ano. Ele, um menino, morde atentamente um patinho de borracha, esboçando um momento de suspensão e, talvez, a dentição que vai arrebatando na gengiva. Enquanto o pai e a mãe do bebê procuram trabalho, Helen cuida dele por alguns trocados diários, que, segundo seus desejos, ao serem juntados lhe permitirão comprar um estojo de maquiagem para a avó, que lhe será dado no dia de seu aniversário. A avó vende informalmente churrasquinhos de frango e carne bovina no meio da rua, ao mesmo tempo que cuida dos aluguéis devidos ao dono do cortiço onde mora com a neta; devolve a geladeira cuja prestação não consegue pagar; e sua pele vai sobrepondo rugas, sinalizando e marcando no corpo a passagem de tempos áridos. Com a venda, ela mantém sua neta de 9 anos, que também procura fazer bicos em pequenos trabalhos, contrariando os desejos da avó, Dona Graça insiste em dizer que trabalhar não é “coisa de criança”, assim como afirma que não o é pintar os cabelos de azul e rosa e ficar sem os cuidados do pai e da mãe, isso ao mesmo tempo que diz que desde o nascimento da neta não houve mais tempo para a tristeza e a saudade do avô, companheiro já falecido. Estão na cidade de São Paulo, num dos vários cortiços existentes no bairro do Bexiga onde tudo isso acontece ao mesmo tempo.

Entre outras, estas cenas compõem o filme *Helen*.¹³⁵ Ficcional, mas nem tanto, ele aborda de modo consistente aspectos das agruras presentes no cotidiano de crianças e seus familiares agredidos pela histórica e atualmente ampliada miséria no Brasil. Ele apresenta algo mais, um retrato simples de muitos arranjos familiares: a avó que cuida de netos e netas cotidianamente. Por vezes, isso se dá em lugar da presença de seus pais e mães, como é o caso da personagem do filme mencionado e de tantas outras que conhecemos. É deste ponto que partimos para a escrita deste capítulo, aproximando-nos do tema a partir de um recorte bastante singelo: destacamos a presença de cuidados de duas avós moradoras de um edifício ocupado na região central da cidade de São Paulo e seus desdobramentos para se pensar em algumas vidas com avós, netos e netas na cidade.

Neste capítulo não traremos dados exaustivos, e sim algumas especificações que nos servirão para confirmar a aproximação com o tema. Nas pesquisas realizadas sob nossas

¹³⁵ *Helen*, longa-metragem brasileiro, de gênero drama, dirigido por André Meirelles Collazzo e lançado no ano de 2020. O filme pode ser visto em horários específicos no Canal Brasil. Veja o trailer oficial em: <https://youtu.be/NPeyiBj19vc>.

responsabilidades¹³⁶ temos encontrado uma face do cuidado que protege e impulsiona mudanças. Ela se dá por meio de orientações fornecidas pelas mulheres em que prevalece a matrifocalidade, presente há muitos anos e relacionada estritamente às famílias pobres e, mais recentemente, a todas as classes sociais (WOORTMANN; WOORTMANN, 2004) e que exigem compreensão. Segundo pesquisas da Fundação Seade¹³⁷ em 2020, 40% das famílias da região metropolitana de São Paulo eram chefiadas por mulheres, com ou sem cônjuge ou filhos. Isso significa que são elas que mantêm suas casas e famílias financeiramente, desdobrando-se na construção da manutenção da casa, da morada e da vida. A pesquisa revelou que a situação mais comum é a da mulher que vive com seus filhos e netos e/ou netas. Entre as avós, a idade concentra-se em torno dos 60/65 anos, mas temos encontrado outras muito jovens. Talvez, mudanças na compreensão de gênero tenham favorecido esta transformação, que desfoca a centralidade masculina nos processos de orientação das casas e famílias, mas não só. Há, seguramente, uma soma de elementos que merece ser considerada para melhor entendimento deste fenômeno nos tempos recentes e nos diferentes locais nos quais isso se configura, em que viver com as avós ultrapassa o direito às relações entre elas e seus/suas netos/as, mas cumpre faltas e busca suprir necessidades imediatas.

O objetivo deste capítulo é discutir sobre o modo como os cuidados e a presença das avós ganham configurações, ora específicas, ora comuns às mulheres brancas pobres e mulheres negras pobres, que nos servem como mote para refletir sobre a cidade e a cotidiana usurpação de direitos que produzem relações de afeto, cuidado e cansaço que extenuam e impelem a projeção de futuros num presente cuja certeza é a permanência das agruras. O interesse é suscitar debates e pesquisas que considerem a relação entre avós, netos e netas entre as temáticas de luta por moradia e movimentos sociais sob óticas feministas. Entendemos que se trata de outras formas sutis de reprodução do trabalho doméstico e do capital que dão tons diferentes à luta mencionada, conferindo-lhe uma dinâmica de lutas e buscas por soluções, especialmente dentro das margens de um Estado cuja aparente ausência pode também ser percebida como forte presença em projetos nos quais os interesses estão disfarçados em certa invisibilidade, que organiza e orienta o aparente caos. Dona Maria e

¹³⁶ Referência à pesquisa de campo realizada para as pesquisas *Imagens de São Paulo: moradia e luta em regiões centrais e periféricas da cidade a partir de representações imagéticas criadas por crianças moradoras em ocupações* (Fomento: FAPESP, 2017) e *Famílias em luta por moradia e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de São Paulo: entre a segregação e o acolhimento* (Fomento: CAPES, 2019), respectivamente sob a responsabilidade de Marcia Aparecida Gobbi (USP) e Cleriston Izidro dos Anjos (UFAL).

¹³⁷ Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Para ter acesso a estes e outros dados, acesse: <https://www.seade.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Silvania¹³⁸ são avós e moradoras de uma Ocupação¹³⁹ situada no centro da cidade de São Paulo. Elas vão nos acompanhar nesse capítulo. Buscamos fazer um recorte muitíssimo pequeno e produzir algumas indagações, mais que respostas, abordando uma questão observada em pesquisa de campo realizada na Ocupação Mauá, zona central e denominada histórica da cidade de São Paulo, entre 2018 a 2020.

A luta e a construção do ser avó se dão em relação a algo ou alguém. Elas são coproduzidas cotidianamente e dentro das condições possíveis. Este processo de coprodução proporciona mudanças em diferentes questões do cotidiano em que estão imersas numa dinâmica constante. Procuraremos nos aproximar desta temática por entender a importância de enfrentá-la e buscar compreender os lugares construídos e instituídos pelas avós, seus netos e suas netas na composição das redes de apoio e afeto em Ocupações e movimentos sociais de luta por moradia. Suas presenças remetem a formas de uso da cidade que merecem maiores investigações. Por ora, nos avizinharemos do tema com o objetivo de iniciar reflexões e nos debruçarmos futuramente. Não se pretende aqui um estado da arte sobre a avosidade, tema que vem se constituindo mais recentemente, mas lidar com a percepção de sua importância na confluência entre a luta pela moradia, pelos cuidados com as crianças, parentes consanguíneas ou não, e na circulação de crianças pela cidade, seguindo procedimentos de acompanhamento delas à escola. Não se trata de generalizar, pois nem todas têm as mesmas ações, mas de pensar a partir de duas avós moradoras de uma Ocupação resultante da luta por moradia, como já mencionado. Ver por onde circulam é revelador da construção de ampla rede de relações e de uma produção espacial da própria região em que vivem, incluindo nisso a presença de certas formas de comércio e ritmos corporais, por exemplo.

A cidade de São Paulo foi, e ainda é, palco de muitas lutas e conquistas das mulheres ao longo de séculos num amplo leque de ações em âmbitos públicos e domésticos, nas ruas e nas casas, enfrentando, ocupando e construindo lugares, ou aquiescendo diante de diferentes modos de silenciamentos. Ao assistir ao longa-metragem *Helen*, deparamo-nos com relações bastante comuns às vistas em pesquisas, em que avós, majoritariamente mulheres, passam a cuidar de seus netos e suas netas movidas por variados motivos. Dona Graça, a avó de Helen, não representa todas as avós, assim como dona Maria e Silvania não

¹³⁸ Embora tenhamos autorização para utilizar os nomes próprios, optamos pelo uso de nomes fictícios para a escrita deste capítulo.

¹³⁹ A palavra Ocupação será grafada com a letra “o” em maiúscula por se tratar de um lugar fruto da luta por moradia, onde vivem pessoas que ocupam – e não invadem – estes espaços, motivadas pela inexistência do cumprimento da lei que implica a função social da propriedade, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

representarão, neste capítulo, a todas elas. Contudo, a ficção e a chamada realidade misturam-se e provocam reflexões. Os gestos de ambas as avós e demais ações, produzidos por necessidade, resiliência, falta de alternativas tornam-se vínculo forte, convertem-se em formas de luta e impregnam a dinâmica da cidade. Ainda pouco consideradas, exigem que pensemos sobre elas a partir desta relação que remete à junção das crianças em processos de luta pelo direito à cidade e à moradia. São alvos da presença massacrante de um Estado ausente na efetivação de direitos e presente pelas diversas agressões que o marcam no cotidiano das gentes. Elas puxam um fio condutor de pensamentos sobre a não submissão passiva às condições presentes no cotidiano e o desenvolvimento de outros modos de sobrevivência que lhe conferem, vagarosamente, algumas mudanças resultantes do fazer a política. A prática política se faz por meio da participação em assembleias e demais movimentações internas e externas aos locais onde vivem e de outros modos em atos políticos que não correspondem a formas institucionalizadas. Estas ocorrem em pequenas movimentações diárias, e isso nos interessa neste capítulo.

São duas avós entre muitas que compõem outros arranjos familiares e relações construídas. As diferentes noções de família e desses arranjos também podem ser complexificadas não só pela casa ou pela coabitação, como se observa nas famílias em luta por moradia, onde encontramos várias gerações presentes num mesmo e restrito espaço físico, reduzindo a casa a um cômodo, mas se dá por conjugalgidades, maternidades, partilha de alimentos e afetos dentre outras relações (CARSTEN, 2014). Essas relações se esparramam pelas ruas da cidade e as produzem cotidianamente. Neste caso específico, situado geograficamente na região central paulistana, essas relações expõem e redundam das diferentes formas de matar as cidades e as pessoas, esvaziando-as econômica e emocionalmente e difundindo o medo devido às condições derivadas do abandono e aniquilamento, numa forma de topocídio e ecocídio, como abordado por Mike Davis (2008). A região do fluxo, no município de São Paulo, é um exemplo disso que se dá via ações perpetradas pelo próprio Estado. Essa compreensão nos deixa algumas questões: o que fica nestes locais? O que é produzido a partir das relações com o espaço, com as outras pessoas, entre elas, as idosas e crianças, com a vida no entorno e dentro das moradias, já que se trata de locais em cujos edifícios moram pessoas oriundas de movimentos sociais de luta por moradia?

As políticas neoliberais que envolvem privatizações, diminuição de verbas e desqualificação dos serviços públicos têm consequências desiguais sobre a produção dos trabalhadores e das trabalhadoras, sobretudo entre as mulheres. Não à toa, este capítulo

encontrou e tratará das avós – e não dos avôs – em relação às crianças. Elas estão presentes nos cuidados, e isso se dá numa camada a mais no processo de precarização da vida. No desempenho das atividades domésticas, as mulheres são maioria em todas elas, e as negras maioria entre as mulheres, concentrando-se na faixa etária de 49 anos em diante. As maiores diferenças entre homens e mulheres nestas atividades, encontra-se no Nordeste do país, em que o distanciamento entre homens e mulheres aumenta ainda mais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a única atividade que o homem realiza a mais que as mulheres está relacionada a pequenos reparos nas casas, o que, podemos inferir, deriva de um longo processo de educação do menino em que sua força e habilidades para construções e consertos de aparelhos e utensílios são frequentemente ressaltadas.

Em que medida a presença de avós idosas, e nem tanto, cuidadoras de seus netos e suas netas pode nos informar sobre lutas por moradia e usos da cidade? Suas presenças são importantes quando consideramos as dinâmicas constituidoras da cidade de modo mais amplo? O que elas nos informam sobre cuidados e a ausência deles? Pretende-se desenvolver reflexões que nos aproximem da compreensão de que a presença das avós com suas netas e seus netos produzem e forçam suas próprias presenças na cidade, ainda que de modo emblemático, repercutindo a luta pelo direito à cidade e à moradia e o que dela deriva. Trata-se de uma presença física que, ao sair de sua moradia, provoca algum pensamento sobre as condições em que constroem e consolidam suas lutas e vidas. Marca a cidade e, de algum modo, exige dela reparação a partir das cicatrizes que fazem lembrar que as lutas obrigatoriamente têm que acontecer. Não se trata de compreender as paredes por sua solidez, mas a partir de suas fissuras (HOLLOWAY, 2011). Consideramos aqui que essas brechas e/ou rachaduras expostas e ocupadas pelas avós e netos/netas sirvam para uma compreensão mais ampla, não das relações específicas de avós, suas netas e seus netos – o que não está entre os objetivos deste capítulo – e permitam conhecer aspectos da produção de vida cotidiana em Ocupações e delas alguma produção da cidade.

Este capítulo resulta da mesclagem entre observações feitas entre os anos de 2018 e 2020, de entrevistas e conversas informais e da presença física na Ocupação, antes da pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2, a Covid-19, o que nos possibilitou maior aproximação e compreensão do cotidiano vivido e produzido por crianças e mulheres. Deste universo, foram escolhidas duas avós, com idade em torno de 55 e 65 anos, mulheres negras num universo composto majoritariamente por negras de pele clara.¹⁴⁰ As avós ocupam um

¹⁴⁰ Optamos por utilizar a designação dada a estas mulheres por elas mesmas e destacamos, ainda, que o IBGE classifica como negras/as o conjunto da população brasileira constituída por pretos/as e pardos/as. Para mais informações, consulte: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

lugar bastante destacado nas relações estabelecidas dentro das Ocupações pesquisadas, sendo elas que cuidam diariamente de seus netos e suas netas, ao mesmo tempo que trabalham, em sua maioria informalmente, e participam de reuniões e assembleias existentes na rotina destas moradias e destes movimentos sociais. Os critérios usados para a escolha de dona Maria e Silvania como interlocutoras foram a evidente relação com netos e netas, elas serem chefia da família e estarem disponíveis para entrevistas e conversas soltas ao longo da pesquisa de campo. Suas vidas e os detalhes contados em entrevistas nos permitem pensar sobre as diferentes relações das quais fazem parte cotidianamente e os efeitos em suas vidas que nos remetem a refletir sobre diversas formas de usos da cidade. Cientes de que não incorremos ao erro de fazer generalizações, as conversas e observações foram fios condutores para o entendimento da vida vivida e construída cotidianamente por essas mulheres e que compõem algo maior junto à vida em luta por moradia na cidade de São Paulo. Vale informar que as observações estão anotadas em cadernos de campo aos quais foi possível recorrer para compor alguns trechos deste capítulo e foram consentidas pelas participantes e pelo movimento social do qual fazem parte.

O vetor de análise encontra-se nas avós e nas relações mantidas com as crianças, seus netos e suas netas, nas dimensões cotidianas em que estão relacionadas à vida sob um Estado que não cumpre com suas funções de proteção aos cidadãos e cidadãs e os/as insere no universo limítrofe entre o legal e o ilegal e na experiência da precariedade social e do trabalho em diferentes modos e a dimensão de ordem subjetiva em que angústias, medos e inseguranças atuam na base e na regulação das relações de cuidado.

Desde a entrada em campo, a presença de avós nos cuidados diários com as crianças era algo que chamava a atenção. Pesquisas reforçaram a compreensão do que saltava aos olhos desde o portão de entrada desta Ocupação, a saber, a presença massiva de mulheres na coordenação do movimento, em pequenos comércios, limpando, orientando diferentes práticas, cuidando de bebês, conversando. Entre elas, as avós têm um espaço bastante considerável no trato com as crianças e organização de suas casas, inclusive como provedoras, ainda que inseridas no mercado informal e precarizado de trabalho que vai sucateando o humano.

Para orientar as reflexões nos pautamos em atos recorrentes e que nos implicaram indagações sobre a marcante presença destas avós em relação aos netos e às netas, com elas e a cidade e com o local onde habitam, lugares marcados por afeto e repulsa em constante transmutação, como é próprio aos grupos sociais. Observamos a presença diária nos cuidados dedicados às crianças, mas, especialmente, às netas e aos netos, prevalecendo, neste

caso, alguns cuidados voltados apenas a quem mantém laços consanguíneos. Seus deslocamentos constantes implicam relações, opções e falta delas, necessidades e urgências, presenças e ausências do Estado, a construção de redes de apoio, entre outras formas em que a vida tem sido feita como luta constante que nos inspiram a pensar sobre nós e nossos lugares e mais, sobre o que Vinícius Santiago (2020) denominou de Estado sacrificial, ou seja, aquele cuja soberania repousa sobre uma economia sacrificial implicando vida e morte às já precárias condições de existência, em especial às mães.

As vidas dos netos e das netas dessas mulheres encontram-se sob a mira de um Estado cuja vigília se dá para desproteger, ameaçar e banir. Isso as impulsiona a subverter determinadas égides, por vezes de modo imperceptível, e produzir lutas diárias para sobrevivência de todos, inclusive da própria luta por moradia, já que habitam um edifício que devido ao não cumprimento da função social da moradia como determinado pela atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi ocupado por um movimento social coordenado por uma mulher, como tantos outros. Importa afirmar que não se trata de algo doado ou “cedido” por alguém ou instituição exatamente, mas terra, edifícios, terrenos ocupados em grandes e complexos processos de elaboração e construções coletivas que são feitas ao longo de uma história marcada por desigualdade, opressão e exploração que se recrudesceram, ainda mais, nos últimos anos em especial no Brasil com a pandemia ocasionada pela Covid-19¹⁴¹ e a ausência de políticas públicas para ampla maioria da população, incluindo crianças cujas vidas parecem descartáveis segundo atuações de governantes e suas políticas públicas de morte e rechaço aos pobres (GOBBI, 2021).

Destaca-se, desde o início, que, para nos aproximarmos das reflexões apresentadas neste capítulo, buscamos enfrentar o desafio de não falar pelos outros ou pelas pessoas (ALCOFF, 1992), mas com elas, numa construção que se deu pela escuta realizada em conversas e entrevistas, bem como pela observação, e discussão posterior. Na condução dos processos investigativos, a validade do lugar ocupado pelo/a pesquisador/a é questionada na busca pela construção coletiva de conhecimentos que sirvam às pessoas envolvidas

¹⁴¹ Nossas vidas e, conseqüentemente, os nossos escritos mais recentes têm sido afetados pela pandemia e, portanto, é impossível não tratar dela. Embora ela tenha atingido a todas as pessoas no mundo, as condições de enfrentamento são diferentes e, nesse sentido, destaca-se a situação das crianças e mulheres, especialmente as negras. Assim, ressaltamos algumas produções que contribuem para pensar a situação das crianças e das mulheres na pandemia: Dossiê “Educação infantil em tempos de pandemia” (ANJOS; PEREIRA, 2021); Dossiê “As crianças e suas infâncias em tempos de pandemia” (SANTOS; SARAIVA, 2020); o livro *Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro* (GOBBI; PITO, 2021); o “Caderno de Direitos” (MELLO; NEGREIROS; ANJOS, 2020), dentre outras. Destacamos, ainda, alguns sites e eventos online: Webnário “Infâncias e Educação Infantil em tempos de pandemia” (GEPPECI, 2020); Diálogos intersetoriais em debate (NORDESTE CRIANÇA, 2020); as “Notas técnicas” (REDE BRASILEIRA DE MULHERES CIENTISTAS, 2021); reportagem sobre o caso do menino Miguel (AGUIAR, 2021), dentre outros.

diretamente e contribuam para suas vidas e modos de entendê-las, compondo com pares existentes na academia. Ancorada e ancorado na fala de Lilla Watson, reproduzida por Françoise Vergès (2020), reforça-se aqui, como primeiro entre os objetivos gerais, que não se trata de escrever sobre algumas cenas e conversas registradas como forma de colaborar com os grupos pesquisados numa maneira hierarquizada de relações. Isso, segundo a autora e militante negra, Lilla Watson, seria perda de tempo, mas trata-se de perceber que a libertação de umas – da mulher que escreve e daquelas que se inscrevem em mim ao escrevê-las e que caminham junto ao longo de pesquisa e acompanhamento de suas vidas – está diretamente ligada às outras e isso se faz também com pesquisas envolvendo as pessoas sem estabelecer relações hierarquizadas ou supostamente benevolentes. Neste texto específico, são avós e crianças cujas relações nos inspiram a continuar nos aproximando do campo e pensando, inclusive, sobre os modos de fazer política na cidade e fazer-se em formas de cuidado com as crianças: pela necessidade, pela urgência de mudanças, ou por querer fazer valer direitos já conquistados e manter a vida.

Após considerar essas palavras cabe perguntar: num período de recrudescimento da pobreza e da miséria no país, de luta pela moradia e por processos de remoção de pessoas moradoras em terrenos e edifícios ocupados, onde e como estão sendo cuidadas as meninas e os meninos moradores destes lugares e quem cuida delas/es?

Na pandemia, as condições para o ser avó e suas relações com as netas e os netos tornaram-se ainda mais difíceis. A indiferença dos governantes – municipais, estaduais e federais – diante da Covid-19 e das mortes presentes desde o início imprimiu contornos marcantes às lutas já travadas em outros tempos. Houve um grande rigor quanto aos protocolos de saúde. As crianças cumpriram o distanciamento em suas casas, cômodos em média com 8m².¹⁴² Vivendo sob uma engenharia social que se concretiza em atos e técnicas que levam à morte e a banaliza, elas, as avós, criaram condições para ações solidárias, inclusive com pessoas em situação de rua, moradoras da região, já que como me disse Sylvania “pobre ajuda pobre”. Engendraram formas em que a vida que escapa pelas brechas das agruras constantes, pudesse continuar existindo e sendo, ainda que sutilmente, desnaturalizada. Cabe-nos forçar as vistas para olhar as relações geradas nos processos de generificação¹⁴³ e adultocentrismo¹⁴⁴ presentes nas cidades e o que isso produz em relação a um grupo específico, qual seja, das avós e seus netos e suas netas.

¹⁴² Oito metros quadrados.

¹⁴³ O conceito de generificação contribui para nossa compreensão sobre desigualdades e segregações de gênero, juntamente com tantas outras disparidades presentes em nossa sociedade.

¹⁴⁴ Trata-se de uma visão de sociedade centrada no adulto e na suposta autoridade que atribui a si em relação à criança (ROSEMBERG, 1976).

AS MULHERES, AS HISTÓRIAS: NO SUPOSTO INVISÍVEL, AS BRECHAS ENCONTRADAS, FORJADAS E USADAS

Na cidade de São Paulo, na segunda metade do século XVIII, o espaço social das mulheres pobres, livres, forras e escravizadas se dava nas fontes públicas, tanques, pontes, ruas e praças, em meio ao mato crescido onde se jogava o lixo produzido pela população moradora. Muitas dessas mulheres desapareceram e remetem à busca por memórias que precisam ser reencontradas e conhecidas. Aniquilações intencionais são produzidas e histórias propositadamente olvidadas, vistas como apêndices que podem ser removidos à sua própria revelia, é como se essas mulheres não colaborassem com a construção dos espaços e suas transformações. Na segunda metade deste mesmo século, a quase totalidade das mulheres pobres era analfabeta e mostrava com suas vendas e quitandas aspectos de uma pobreza recolhida que se faz presente de modo furtivo, porque fazendo-se imperceptível pelas ruas em diferentes situações majoritariamente julgadas moral e socialmente como reprováveis. Seus corpos eram subjugados, roubados em sua própria história, incendiados sob a alegação de serem feiticeiras, bodes expiatórios da modernidade que explicitavam o vínculo entre civilização e barbárie, progresso e violência, tal como afirmado por Walter Benjamim (PERROT, 2007).

Segundo Maria Dias (1983), a cidade de São Paulo, nesta segunda metade do século XVIII, estava plena de mulheres e 40%, após a Independência, viviam sós, muitas delas como “mães solo”, usando uma denominação mais recente. O imaginário à época foi construído num misto entre as figuras das mulheres tidas como caridosas, prostitutas, anjos, demônios e outras tantas, que ainda alimentam formas de compreender e representá-las, forjando e atuando em generalizações. Constituíram processos históricos em que preponderaram obliterações de umas e avivamentos de outras. Compunham, indubitavelmente, a construção da percepção da existência de uma história sem muitas mulheres, como afirmaram Dias (1983) e Michele Perrot (2007), e que urgia e ainda se faz necessário ser profundamente questionada, afinal, de modo explícito ou implícito, ocupando brechas e fissuras espaço-temporalmente imprevistas, elas estavam produzindo histórias políticas, de cuidados e outras inúmeras ações que ainda permanecem desconhecidas ou desqualificadas.

O espaço da cidade, e desta paulistana cidade especialmente, era produzido e produzia relações na intersecção entre comércio oficial e clandestino, entre os diferentes tipos de trabalho e produção de sujeitos em relação à construção de uma cidade cuja dinâmica iniciava a desrespeitar o ritmo dos sinos das igrejas, deixando os rastros dos escapes das relações feitas no cotidiano, relações vistas e nem tanto (DIAS, 1983).

As ruas e suas almas, tão humanas, formam seus habitantes, expressam seus imaginários, constroem gestos e tempos (RIO, 2008). São expressões das relações que conformam cidades por elas entrecortadas e de modo jamais neutro. Algumas das cidades resultam de tramas e ações em que prevalecem e são ressaltadas apenas parte de memórias tidas como as que devem ser memoráveis, pois cultivam e orientam práticas sociais e representações. Exemplos disto são as mulheres aristocratas como Veridiana da Silva Prado, membro da família Prado, que, ao instalar-se em São Paulo e constituir uma vila própria em Higienópolis, marca a memória da cidade cunhando a Rua D. Veridiana, no mesmo bairro. Tornou-se imortal junto a outras ao denominar ruas em bairros nobres da cidade,¹⁴⁵ a saber, Anália Franco, Maria Angélica Souza Aguiar de Barros, com a Avenida Angélica, Maria Antônia Ramos, com a Rua Maria Antônia. Sem desconsiderar a importância de cada uma no contexto histórico vivido, elas trazem bons elementos para pensarmos sobre as histórias de apagamentos e construções de memórias e práticas sociais ainda existentes e alimentadas com um forte vagar cotidiano. As vivências nas cidades são marcadas pelo gênero, as cidades são generificadas ao longo do tempo, de tal modo que naturalizamos a inexistência de segurança e a presença marcante de agressões, violências e apagamentos das memórias e pessoas que as portam.

Desta compreensão deriva a busca por conhecer as presenças das mulheres nas cidades em diferentes cotidianos e a escrita, sempre fundamental, de suas histórias que visa à ruptura com silêncios impostos que ainda carecem de problematizações. A escrita da história é parte importante da luta (FEDERICI, 2021), e diríamos: há que tomá-la em nossas mãos e não apenas vê-la estampada como manifestos públicos que ressaltam alguns grupos sociais enquanto inviabilizam a existência e a presença de outros.

Nos processos históricos, constata-se no Brasil muitas transformações, mas também a permanência de atos de violências física e simbólica contra as mulheres. Violências que recrudesceram nos últimos anos como revelam os dados de recentes levantamentos: 8 mulheres são agredidas por minuto em 2021, em especial com os desdobramentos domésticos da pandemia de Covid-19;¹⁴⁶ mas isso não ocorre só no tempo presente, pois a violência doméstica é algo constante na história desse país e das relações entre homens e mulheres. A casa, lugar propagado como aconchego e acolhimento e de sustentação da

¹⁴⁵ Sobre isso buscar os trabalhos realizados pelo Coletivo PISA, composto por historiadores/as, arquitetas/os, urbanistas que tratam não apenas de apresentar as ruas, mas questioná-las a partir de suas nomenclaturas. Acesse: <https://www.coletivopisa.com/>.

¹⁴⁶ Para saber mais, leia a matéria intitulada “No Brasil, 8 mulheres são agredidas por minuto na pandemia, aponta estudo”, de Camila Brandalise (2021). Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/06/07/pesquisa-violencia-contra-a-mulher-na-pandemia.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 9 dez. 2021.

economia, é também lugar de abusos e atos de violências físicas e simbólicas contra as mulheres. Quanto aos estudos e à vida acadêmica, pesquisas mostram que são as mulheres as primeiras a abandoná-los. Pensamentos produzidos no século XIX já defendiam que a mulher não podia colocar “o nariz nos livros e jamais a mão numa pena” (PERROT, 2007, p. 93), o que parece permanecer, mesmo quando consideramos as transformações históricas no curso do tempo.

Não obstante o foco no passado nos parágrafos anteriores, encontramos, nos tempos atuais, formas sutis – e nem tanto – de retirada de direitos, de violências naturalizadas num pesado cotidiano, que caminham sem tantos questionamentos quanto necessários, por uma cidade que para ser compreendida exige o cruzamento entre relações e produções de gênero, raça, classe social, idade.

Há inegáveis processos de generificação das cidades que ocorrem em concomitância a formas profundamente adultocentradas de gestão urbana, excluindo, portanto, as crianças, sobretudo aquelas com bem pouca idade. Como a dinâmica da cidade é composta por muitas tramas, vale observar que, simultaneamente, a legislação vigente no início do século XX procurava expurgar as crianças pobres e negras de determinadas regiões paulistanas, produzindo brechas que eram por elas ocupadas em brincadeiras ou como trabalhadoras informais, com isso, pela resistência e pela presença em espaços públicos, elas deixavam marcas de contribuição nos processos de urbanização da cidade (LEITE, 2021).

No Brasil, prevaleceram políticas para a infância que primavam pelo controle da população pobre, compreendida como perigosa (RIZZINI; PILOTTI, 2011). São as classes consideradas como perigosas que necessitam ser governadas via assistência e/ou descaso que as expulsa e às suas famílias para fora das regiões centrais, ao mesmo tempo que produz a criança como menor institucionalizado capaz de frequentar internatos e asilos para crianças e jovens. Esta prática visava à limpeza das ruas com a retirada de elementos indesejáveis, quais sejam, as crianças pobres e sua maioria certamente negras. Dispendio de verbas e a não inserção destas crianças na vida pública estavam entre os questionamentos que redundaram em mudanças. Avaliada como dispendiosa, mas bastante frequente no final dos séculos XIX e XX, a prática de expurgo das crianças sofreu críticas e modificações nos anos 1980. Interessante ressaltar que os mesmos princípios de internato não foram à frente quando destinados às crianças ricas cujas famílias não eram importunadas e não tinham seus filhos e filhas retirados de suas guardas e cuidados. Elas eram representadas e compreendidas como totalmente capazes de destinar cuidados aos filhos e filhas ao corresponder às expectativas estatais e religiosas de educação. As famílias pobres são tidas como incapazes de bem cuidar

de suas crias e de oferecer ao Estado aqueles que poderão bem servi-lo e ao seu desenvolvimento. O Estado continua fazendo-se presente nos documentos que atestam a vida, desde a Certidão de Nascimento¹⁴⁷ ao Registro Geral (RG), que futuramente lhes servirão como reguladores de relações, cerceadores e justificativas para presença física e diversos tipos de atendimento em saúde e educação, em diversos lugares.

Mais recentemente, ao refletirmos sobre crianças pobres e cidade, nota-se que elas ainda estão inseridas nos modos desiguais com os quais os espaços são divididos. A compreensão sobre as “classes perigosas” retorna – se é que, em algum momento, esteve ausente – revelando-se em extermínios, criminalização e rechaço aos pobres, negros/as, indígenas e às crianças que compõem esses grupos. Mais que espaço adultocentrado por mera incompreensão das capacidades e direitos das crianças, prevalecem relações de poder materializadas nas vidas levadas a cabo entre chacinas, balas perdidas – modo como Estado se faz presente em favelas e comunidades – e demais maneiras que envolvem inclusive crianças indígenas dragadas por máquinas usadas em área de garimpo ilegal em Rondônia, no território Yanomami.¹⁴⁸ Trata-se de uma perversa e bem tramada lógica de extermínio e expressão de rechaço aos pobres, como bem abordado por Adela Cortina (2017), que se soma e é acentuada entre indígenas e negros/as historicamente empobrecidos/as, repelidos/as das mais diferentes formas. Do ponto de vista legal, no Brasil, com a Constituição de 1988, busca-se assegurar os direitos de crianças e adolescentes e, ao Estado, cabe protegê-los contra qualquer infortúnio, o que é reiterado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Busca-se... eis os paradoxos, na medida em que as crianças e adolescentes brasileiras/os ainda são cotidianamente vítimas de maus tratos, da pobreza e de tantas outras mazelas.

¹⁴⁷ Em 2021, temos cerca de 100 mil crianças sem o reconhecimento paterno na Certidão de Nascimento, segundo dados contidos na reportagem de Iuri Corsini e Mylena Guedes (2021). Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-sem-o-nome-do-pai-na-certidao-cresce-pelo-4-ano-seguido/>. Acesso em: 10 dez. 2021. Outras crianças ainda sequer possuem Certidão de Nascimento, ou seja, “não existem” perante o Estado, segundo a Fundação Perseu Abramo, em dados que não foram atualizados, no Brasil, tínhamos, em 2018, 130 mil crianças sem registro de nascimento. Estados da região Nordeste e São Paulo tiveram aumentos destes casos. Para mais informações, recomenda-se a leitura da reportagem “Número de crianças sem registro de nascimento cresce em 9 estados”, de Ronnie Aldrin Silva (2018). Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2018/02/15/cresce-o-numero-de-criancas-sem-registro-de-nascimento-em-nove-estados/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

¹⁴⁸ Sugere-se a leitura da reportagem “Crianças indígenas são ‘sugadas’ por maquinário de garimpo ilegal em Roraima, denunciam Yanomamis”. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/criancas-indigenas-sao-sugadas-por-maquinario-de-garimpo-ilegal-em-roraima-denunciam-yanomamis/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

QUEM PODE CONHECER E CONJUGAR AS LINGUAGENS DA VIDA?

No ordinário do cotidiano, entende-se as relações e o que elas produzem. Ver o invisível, quando interpretado literalmente, é algo impossível. Ora, se é invisível, não se pode ver, diriam alguns, de imediato. Contudo, cremos que ao desnaturalizarmos e estranharmos determinadas situações e condições de vida e certas paisagens, urbanas ou não, como nos ensinam várias pesquisas e produções teóricas das Ciências Sociais, começamos a aprender a olhar, e o que antes era “o invisível irremediável”, torna-se visível, possibilitando outras e diversas compleições. E movimentações buscam, encontram e produzem fissuras no silêncio e se impõem. Ocupar um espaço, transformá-lo em lugar, conferir visibilidade, não só aos ocupantes, como ao local ocupado e seu entorno é uma das formas de sair do invisível, e não só.

Isto é aprendido ou desaprendido ao longo da vida e, especialmente, quando observamos as tramas neoliberais em transformações ao longo de sua história em que são articuladas formas de apagamento de ideias, grupos sociais, povos, em destaque indígenas e suas lutas contra o genocídio, que os acomete há séculos e se recrudescem a cada tempo, e movimentos sociais, que sofrem com os ataques constantes aos direitos sociais. Ao mesmo tempo que urge a existência de seus brados e ações que possam mudar estruturalmente as condições de vida das pessoas, encontramos o esvaziamento de suas práticas e vozes que são tornadas destituídas de poder, em presença, sobretudo, de propostas que relevam o empreendedorismo e ações individuais em detrimento das práticas coletivas.

Dentro das fissuras encontradas e produzidas, constatamos a presença das avós que escavam possibilidades de uma vida que pode ser avaliada por muitos como impossível. Não é apenas como mulheres ou como crianças que suas posições na vida e na luta propriamente dita são compostas, mas como pobres, moradores e moradoras de ocupações, em bairros periféricos ou centrais, brancas, indígenas ou negras, heterossexuais ou homossexuais, bebês ou crianças maiores, de diferentes estados e regiões ou migrantes de outros países.

Observamos a constituição de uma forma familiar a partir da avó ou em que ela tem a centralidade, pois organiza, orienta, dá o tom das ações realizadas por parentes consanguíneos e outras pessoas moradoras, adultas e crianças. Encontra-se aqui formas modificadas na compreensão de organizações familiares na e da Ocupação que carecem de maiores investigações. As relações construídas em ocupações e nos movimentos sociais de luta por moradia se constituem e são compreendidas como de âmbito familiar, isso independentemente de graus de parentesco e/ou consanguinidade (AQUINO, 2015). Essa configuração aproxima-se de uma fala bastante conhecida “é nós por nós”, ou seja, é criada

um modo de orientar pessoas e territórios em que, a partir de certa desestabilização provocada pela inexistência de gestão política que abarque direitos da população, são criadas formas autônomas de organização política e econômica (MONCAU, 2021). Dando a entender que família é um valor e não apenas um agregado estatístico ou de sangue, Ivanete – ou “Neti” como é conhecida a coordenadora do movimento social Luta por Justiça¹⁴⁹ – afirmou “somos uma família” durante o curso “FOMES: o que a educação tem a ver com isso?”¹⁵⁰, realizado em 18 de outubro de 2021. Ela evidencia outros arranjos e compreensões, aproximando-se do “nóis por nóis”, como observado por Gabriela Moncau (2021), em que, contrariando posturas individualistas, são criadas práticas autônomas que levam à construção de laços de partilha e solidariedade constantes e ao estabelecimento de uma coprodução entre grupos de moradores.

Na composição dessa família, encontram-se as avós num lugar de organizadoras e desejosas de garantir que “os netos continuem a estudar e que deem certo na vida, sem se misturar com coisa ruim”, como afirmou dona Maria, em conversa informal na Ocupação mencionada, no ano de 2019.¹⁵¹ O que temos observado é que as mulheres conferem atributos de luta que são basicamente femininos em que os cuidados com as crianças ganham importância fundamental concentrando esforços cotidianos, por vezes, não condizentes às suas capacidades físicas. A presença central da avó, e não só da mãe, remete à matrifocalidade como característica secular e constituidora dos padrões de famílias mais pobres (WOORTMAN; WOORTMAN, 2004). Podemos, inclusive, afirmar que elas ocupam, a partir das avós, uma posição fulcral em que o futuro está exposto e programado para que ocorra diferentemente de um presente que aglutina fortes lutas diárias. Se as mulheres foram historicamente reconhecidas nos papéis de avós e mães, essas avós moradoras de Ocupação demonstram e produzem outras características a partir de seus atos. Ao mesmo tempo que proíbem que seus/suas netos/as andem pelas ruas da região central, criam uma rede de afetos e colaborações na qual têm centralidade, junto a isso, e talvez por isso, vão para a frente de

¹⁴⁹ O Movimento de Moradia na Luta por Justiça (MMLJ) integra o Movimento Frente de Luta por Moradia (FLM). Em tempos de tentativas de criminalização de movimentos sociais, é importante destacar que tais movimentos não invadem terrenos e/ou edifícios, mas os ocupam e há diferenças entre as duas coisas: os movimentos de luta por moradia ocupam edifícios e/ou terrenos que não estão cumprindo com sua função social por diversos motivos, dentre os quais se destacam as imensas dívidas provenientes de impostos não pagos pelos/as proprietários/as, ou seja, não são os moradores e moradoras que são irregulares, mas os prédios sem uso.

¹⁵⁰ FOMES: o que a educação tem a ver com isso? Curso de extensão coordenado por Marcia Gobbi (FE-USP), Cleriston Izidro dos Anjos (UFAL) e Fabrícia Carla Viviani (IFMS) e sediado na Faculdade de Educação da USP durante o período de agosto a dezembro de 2021.

¹⁵¹ Esta afirmação ocorreu ao longo de conversa entre Marcia Gobbi e dona Maria no *bax* de vendas onde ela trabalha diariamente.

luta fazer a festa¹⁵² em momento de ocupação de edifícios e terrenos. A avó é uma agente que, em alguma medida, tem o poder de fazer viver, mesmo sendo ela, talvez, uma das que podem morrer, não apenas pela condição etária, mas econômica e de raça. Seu corpo não é o corpo inútil como tantas vezes definido, explícita ou implicitamente, no capitalismo. Ao contrário, ainda que diante de tantas agruras que levariam ao silenciamento, à opressão e desilusão em relação ao mundo, as avós dão uma volta e remetem a pensar que ao subalterno só resta falar, e não apenas falar, fazem.

O cuidado e o cuidar específicos entre avós e seus netos e suas netas é entendido aqui como,

[...] na existência relacional da vida cotidiana, as pessoas usam “cuidado” num sentido abrangente para descrever os processos e sentimentos entre pessoas que cuidam umas das outras em várias dimensões da vida social, num envolvimento tanto prático quanto emocional que mostra que ser significa ser/estar com outros, cuidar e ser cuidado (LIMA, 2016, p. 80).

É um conjunto de práticas que envolvem afetos e, no caso aqui abordado, abarcam a necessidade por cobrir certa ausência do Estado quanto à garantia plena de saúde, alimentação, emprego e moradia. A educação escolar pública está presente nas vidas das crianças em todas as etapas da educação básica, inclusive entre as crianças moradoras de Ocupações em que pesquisamos. Algumas das práticas das avós permitem-nos inferir que há uma conjugação entre a pretensão de alcançar o Estado e fazer valer direitos garantidos em leis e certo comportamento de rechaço derivado de sua ausência frequente. Ao cair em descrédito como garantia de direitos e vida plena, ele – o Estado – forjou a construção de outras práticas sociais e formas de lutar e manter a vida, criações vindas “dos de baixo”, parafraseando frases contidas como bandeira de luta de um dos movimentos sociais de luta por moradia pesquisados.

Puxamos como fio condutor de reflexão uma das falas proferidas por dona Maria: a tentativa de garantir que os/as netos/as possam “dar certo na vida”. Infere-se que neste desejo, somado a uma necessidade de mudança do atual estado da vida vivida, reside a força para elaborar e manter formas de cuidado todos os dias, especialmente dos netos e das netas.

¹⁵² Festa é a denominação corrente entre os movimentos sociais para o momento de ocupação de um terreno ou edifício que não cumpre a função social da moradia.

ENTENDER A PAREDE, NÃO A PARTIR DE SUA SOLIDEZ, MAS DE SUAS BRECHAS: DONA MARIA

Dona Maria, todos os dias no horário do almoço, antes da pandemia ocasionada pela Covid-19, usava o metrô para levar seus netos e suas netas menores para uma escola estadual de ensino fundamental situada em bairro distante, há alguns quilômetros de seu lugar de moradia, a Ocupação. Indagada por que fazia isso, já que havia escolas públicas bem próximas, ela respondeu dizendo que não queria que os netos e as netas ficassem por lá.¹⁵³

Há uma ação de saída irrompendo fronteiras existentes entre o local de moradia, a escola e a busca por outra escola que implica usar o metrô, o que nos remete às considerações sobre práticas que evocam os limites do Estado em seu funcionamento como Estado-nação. É curiosíssimo, pois ele parece estar ausente ao não assegurar a possibilidade de andar pelas ruas que levam à escola pública e presente por manter a escola pública em funcionamento, embora sem tantas condições, num lugar que poderia ser compreendido como expressão de desordem. Embora saibamos de alguns dos propósitos dessa chamada desordem ou caos, e de uma fragilidade do Estado em se fazer presente de modo a modificar estruturalmente essas condições, o fato é que temos um lugar que expulsa para outros, ao mesmo tempo que é moradia. A luta da avó também ocorre nesse sentido, em que muda as condições no presente, enquanto projeta transformações futuras para seus netos e suas netas. Exclusão e inclusão de modo concomitante na presença/ausência de um Estado que é possível ser encontrado e reconhecido às margens, como observa-se em pesquisas de Veena Das e Deborah Poole (2008).

Dona Maria, mesmo sem entrar em detalhes sobre o local em que mora, deixa claro tratar-se do resultado de lutas que conferem dignidade a todas as participantes. Vida que se faz em diferentes lugares dentro de um só espaço físico, construídos numa coprodução cotidiana. Sua fala breve, entrecortada e acompanhada de um olhar que mostrava o que as palavras ditas escondiam contava também sobre seu trajeto diário para a escola pública de ensino fundamental, qual seja, caminhar até o metrô – Estação Luz – e cruzar bairros que se aproximaram pelo transporte subterrâneo. Nesse cotidiano de agruras, encontra-se uma violência velada e que produz deslocamentos induzidos pela necessidade de sair de onde se está. Saída que se comporta como a projeção de um futuro para os netos e as netas. Se ocupar é, de algum modo, buscar certo enraizamento e a efetivação de alguns direitos básicos para a manutenção da vida, este ato produz outras buscas, outras formas de construir raízes. Há

¹⁵³ Anotação em caderno de campo de Marcia Gobbi, após conversa informal com dona Maria, em frente ao *box* onde trabalha diariamente, situado há poucos metros do local onde mora com os netos e as netas.

uma contínua reorganização da vida nessas formas engendradas no cotidiano da avó e suas crianças. Como afirma Fernanda da Escóssia (2021), exclusão e desordem convivem com resistência e pluralidade. Embora isso pareça evidente, defendemos que este processo mune de forças, cria e expõe outras percepções derivadas da própria luta e das relações contidas e construídas na morada. Escóssia, ao pesquisar pessoas sem documento – especialmente sem o registro de nascimento – na cidade do Rio de Janeiro, conclui que esta busca é parte de um processo maior que alude à construção da própria identidade. Consideramos que o caminho que leva a avó e os netos e as netas para a escola está reportado a uma construção identitária que se dá na confluência entre ligar-se fortemente à Ocupação, fruto de uma luta árdua, mas não à região em que ela está situada, e a negação das atuais condições e tentativas de outras tidas como melhores, talvez, inferimos aqui, isto ocorra também por borrar as representações carregadas pela escola em relação a quem é morador/a destes edifícios ocupados, e a distância afasta essa identificação e possibilita a construção de outras.

Dona Maria transpõe as várias fronteiras existentes no entorno do local onde mora. Atravessa as linhas empíricas ocupadas pela via na qual reside e do outro lado da calçada pela estação Luz da Companhia de Trens Metropolitanos (CPTM). Não há um conflito declarado, mas o que está velado a leva a sair dali diariamente. A catraca do metrô é um objeto emblemático, pois separa alguns mundos e remete a pensar no que comporta desde dentro até o fora da estação que, neste caso, é outro bairro e um tanto diferente. Ambos os bairros passam a se conectar minutos depois do fim do percurso, na estação Higienópolis-Mackenzie do metrô. Passar pela catraca é tomar outros rumos, e nesse caso, metaforicamente, para “um” futuro dentro de “um” presente ainda incerto, quando se pensa em estudos e do que deles pode decorrer, como o trabalho e a sobrevivência.

A seguir, apresentamos o mapa metroferroviário da cidade de São Paulo como uma forma de situar o leitor e a leitora e como um convite para percorrer este caminho conosco nesse texto.

Se, por um lado, o bairro onde se localiza a estação Luz é comumente associado à marginalidade e à alta periculosidade, por outro, o bairro onde está situada a estação Higienópolis-Mackenzie é ligado à rua Consolação onde há algumas lojas, cafés e restaurantes, no bairro de Higienópolis, e alguns edifícios que podem ser identificados como mais contemporâneos.

Figura 1 – Mapa das estações de trens e metrô da cidade de São Paulo



Fonte: Companhia do Metropolitano de São Paulo (2021). Adaptado.

Os espaços também passam a ser transformados subjetivamente. A avó promove mudanças, cria lugares ao passar por eles, e, inferimos, alguma apropriação. Um aspecto interessante é justamente o que representa este deslocamento como elemento de mudança social para as crianças, e o que isso provoca pelas mãos da senhora. Dentro de seu universo, entre outras, a saída para outra escola foi uma brecha ocupada dentro do cotidiano que não permitia tantas projeções futuras para seus netos e suas netas e que se torna o seu também. A possível mudança e o acesso a outras condições de vida para os netos e as netas podem ser compreendidos como plausíveis para ela também. Ir para a outra escola expressa a busca por direitos, e não só à educação pública de qualidade. Curiosamente a escola é a chave que permite a entrada a outros mundos. A escola, certamente, faz perceber a predominância do Estado na vida dessas pessoas. Há certos elementos identificados nas conclusões de pesquisa realizada por Marília Sposito (1993) em que os movimentos populares de luta pela abertura e acesso a escolas públicas predominantes no período entre 1940 à 1970 apresentava o desejo de ascensão e reconhecimento sociais. No momento em que pesquisamos e ao ouvir as falas de dona Maria em relação aos netos e às netas, observou-se certo resquício dessa expectativa

– alçar a outros patamares¹⁵⁴ – conjugado ao desejo imediato de fazer os netos e as netas saírem do local onde moram. Não é a escola propriamente, mas é ela e o que oferta de conteúdos já que “lá tem mais aulas” e é mais “arrumadinha”, como afirma dona Maria, o que implica uma circulação pela cidade em busca de mudanças na vida dos implicados.

A avó ou tantas avós, ao cuidarem de seus netos e suas netas crianças, são agentes que têm certo poder de fazer viver e manter vivo a partir e entre os cuidados que vão amalgamando-se em rede com as crianças, mesmo sendo elas, devido à idade e às condições de vida, uma das pessoas que podem morrer. Não podemos deixar de considerar que elas cuidam, mas também requerem cuidados para a manutenção de suas vidas. O corpo idoso, compreendido, por vezes, como inútil ou não produtivo devido a questões econômicas, inservível para um voraz e desumano mercado de trabalho, é deslegitimado e discriminado pelo Estado. Os direitos da pessoa idosa são ignorados¹⁵⁵ e vilipendiados como no caso de determinados planos privados de saúde. Neste caso específico, temos a reunião de vidas precarizadas: as das crianças com as avós. Tecnicamente nada lhes foi negado: a escola pública está lá, o sistema público de saúde está lá. Contudo, quando consideramos a presença do topocídio (DAVIS, 2008) que, a saber, leva ao esvaziamento da região, encontramos uma forma de expulsão ao levar as crianças para estudar em outro lugar. Nas palavras de James Holston¹⁵⁶ (2013, p. 258 apud ESCÓSSIA, 2021, p. 15), trata-se de uma cidadania diferenciada, qual seja, desde o início universalmente incluyente, mas fortemente desigual na

¹⁵⁴ Na pesquisa intitulada “Dificuldades de leitura e escrita em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental: detectando possíveis causas geradoras”, Anjos (2005), ao investigar os motivos pelos quais determinadas crianças eram encaminhadas para atividades de recuperação paralela – o chamado reforço escolar –, entrevistou crianças e seus/as responsáveis e os/as professores/as dessas crianças em uma cidade do Oeste Paulista. Os dados do contexto pesquisado – uma instituição na região urbana e outra na região rural da cidade – indicam que o fracasso escolar das crianças é comumente associado ao baixo nível de escolaridade dos/as responsáveis, bem como à situação de pobreza das famílias. Os dados indicam ainda que os/as responsáveis pelas crianças não são completamente desinteressados/as pela vida escolar dos/as filhos/filhas, como determinados/as profissionais da educação costumam acreditar: há diversos motivos vinculados às próprias condições de vida que impedem tal acompanhamento. Em um dos contextos, os pais e as mães saíam “antes do sol nascer” para o trabalho nas lavouras de café, retornando ao anoitecer e ainda tendo que dar conta dos afazeres da casa. Em outros casos, as escassas oportunidades de emprego acabam fazendo com que essas famílias tenham que migrar para outras cidades, o que também implica em constantes mudanças de escola. Há, ainda, os casos das crianças maiores que precisam cuidar das crianças menores, tendo em vista a ausência de redes e serviços públicos de apoio nesses locais. Apesar dos infortúnios da vida, essas famílias acreditam que a escola talvez seja o único espaço que pode garantir alguma ascensão social e, por isso, valorizam o trabalho ali realizado. No caso das escolas, os dados indicam que, geralmente, a culpa pelo fracasso escolar recai sobre as crianças e suas famílias, o que comumente gera uma atmosfera de isenção da responsabilidade da escola e, ainda, não contribui para uma reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico ali realizado. Destaca-se ainda o fato de que, embora as duas instituições contassem com biblioteca, professores e professoras não tinham o hábito de levar os/as estudantes a esses espaços.

¹⁵⁵ Não poderíamos deixar de registrar a ressalva ao perverso e cruel caso da empresa de saúde privada Prevent Senior, ocorrido no Brasil. Enquanto escrevemos esse artigo, a empresa encontra-se sob investigações devido às posturas tomadas diante das vidas de idosos em período de pandemia, no Brasil. Para maiores informações sobre o grave episódio, acesse: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. E viva o Sistema Único de Saúde (SUS)!

¹⁵⁶ HOLSTON, James. **Cidadania insurgente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

distribuição dos direitos, incluiríamos, aqui, uma camada a mais: ainda que a distribuição dos direitos esteja garantida, extirpa-se as chances de isso acontecer.

Esta cidade, que é também expressão de privações e precarizações de vidas, é obra heterogênea, com múltiplos ordenamentos, em que atualmente tudo é forjado a partir do desenvolvimento de uma ordem neoliberal, a qual, como afirmou Verônica Gago (2018), não se dá apenas de cima para baixo, mas envolve e é também produzida pelas relações existentes entre todas/os/es “de baixo”, em diferentes práticas e modalidades na vida cotidiana. Essa ordem produz, portanto, as relações entre mulheres, avós e crianças e as cidades. Identificamos estas pessoas como agentes de resistência, como cunhou Gago. Suas afirmações nos fazem considerar os movimentos sociais de luta por moradia e seus/suas agentes, tais como crianças e mulheres-avós, como criadores/as das mais diferentes formas de enfrentamento dos problemas diários num amplo conjunto de modos de fazer em que a vida está intrincada a lutas e rechaços às imposições, produzindo combates. São vários grupos e atores políticos e econômicos que pensam e criam soluções às condições em que estão envolvidas/es/os, desde pouca idade e a seu modo. Não se trata de processos exclusivos a determinados gêneros, classes sociais, raça ou idade.

Ocupa-se para viver e de modo compreendido como mais justo e igualitário. Ao eleger algumas reflexões de John Holloway (2011), juntamos à palavra ocupar outras duas: romper e agora. Fortes expressões que, em relação, revelam urgências de mudanças. Da aniquilação histórica de mulheres e crianças, são construídos diferentes modos de fazer. É uma forma de fazer e fazer-se como sujeitos e não como objetos, ainda que isso não redunde diretamente numa revolução, identifica-se um processo, no qual, ainda que de modo incipiente, assume-se as rédeas da vida, e, mais que isso, contrapõe-se a um caminho determinado e acachapante (HOLLOWAY, 2011).

Crianças e mulheres definem, a seu modo, alguns dos significados de ocupar atribuídos por essas moradoras e esses moradores que, desde tão pouca idade, iniciam o aprendizado daqueles/as que são retirados/as, das mais diversas formas, de áreas centrais e periféricas de suas cidades, cuja terra transformada em mercadoria remete a uma ampla e brutal gama de expulsões, que, atualmente, assumem diferentes lógicas oriundas e consolidadas em estratégias presentes nas chamadas cidades globais (SASSEN, 2008). Como afirmou Sassen (2008), considerar as condições remete a ir além do estudo sobre as desigualdades sociais correlatas apenas à economia, está relacionado a questões de outras montas. Há um processo de seleção selvagem, como afirmou a autora, em que diferentes tipos de expulsões acontecem cotidianamente e de modos cada vez mais complexos, em que

a biosfera está também incluída. Sassen leva-nos a perguntar: quem está autorizado a habitar a vida, conhecer e conjugar suas linguagens?

MAS O QUE SERÁ ISSO? A VIDA QUE PULSA ENTRE PERNAS INCHADAS: SILVANIA

Enquanto a vida cotidiana na cidade é de sofrimento, a luta é a busca por essa felicidade. [...] O lar não é um teto, uma renda, uma propriedade; o lar é a possibilidade de uma vida mais feliz. Felicidade não é luxo, não é uma compra de altas cifras. Para nós, trabalhadoras sem teto, a felicidade é prover e usufruir um espaço agradável, digno com a família que estabelecemos na vida, que pode ser com homem ou com mulher, com filhos ou com cachorros e gatos, ou simplesmente com nossa alma (Mulheres da Coordenação Nacional do MTST).

Silvania é uma das coordenadoras na Ocupação onde mora com suas filhas, seus filhos e um neto, ainda bebê. Ela divide e multiplica os cuidados com a moradia inteira onde a maior parte das pessoas lhe impele à organização das vidas num leque amplo que se estende desde a arrumação de vazamentos de água e esgoto, frequentes num edifício datado de 1954, até discussões entre casais, violências domésticas e administração de finanças.

Ao sair de uma reunião festiva na Ocupação, encontro Silvania sentada num banco, tendo algumas mulheres à sua volta. Pernas inchadas apoiadas noutro banco, ela me pergunta e responde ao mesmo tempo: Mas o que será? E em seguida, isso não é nada, basta descansar aqui um pouco.¹⁵⁷ Tratava-se do fim de uma reunião e de um dia, sábado, em que estive com as crianças a propósito da pesquisa mencionada.

A precariedade da vida se precariza ainda mais na ausência de condições dignas para o trabalho, para morar. Direitos que estão constantemente em pautas de reuniões ou mesmo em comentários mais soltos pelo pátio da Ocupação. Nesse processo de deterioração, não há contrapartida salarial ou outras que minimizem o estresse, o adoecimento refletido em suas pernas, e, talvez, ainda mais em sua fala referindo-se ao “isso não é nada”. Estresse e cansaço vão nocauteando dia após dia e a colocando e a outras mulheres literalmente no banco, deixando no ar, de modo subentendido, à pergunta quase constatação, sobre o que será que a acomete. Há um esgotamento de tudo. Subjetivamente essa pergunta seguida da resposta, remete a percepção de que as agruras não têm fim, o corpo talvez não aguarde tanto. No colo da filha, olhava a cena.

¹⁵⁷ Anotações de caderno de campo de Marcia Gobbi, após ter participado de uma reunião com as crianças, num sábado de 2019.

Por meio de experiências cotidianas de vendedoras de rua, trabalhadoras domésticas, desempregados, operadores de telemarketing etc., somos inseridos no universo limítrofe entre o legal e o ilegal, cuja principal marca é a experiência da precariedade (BRAGA, 2012, p. 244).

A cena protagonizada por Sylvania e suas pernas cansadas e inchadas remontam tempos e os recolocam num presente de precarização da vida derivada da precarização do trabalho e sindicais, das relações, dos modos de viver e morar, do uso e convívio nos espaços públicos e a produção da violência. Em poucas palavras, ela demonstrava sua angústia diante da vida conjugada à força por manter-se em pé aquiescida à resposta “não é nada”. Pode-se aguardar que o inchaço passe naturalmente mediante o tempo biológico necessário para deixar de existir, mas ele passa – ainda que visivelmente presente – porque é preciso não sentir para continuar a sobreviver e manter vivos e vivas a todos os outros e todas as outras, e a isso está implicado certo esforço para esconder ou sublimar as dores. Sylvania foi moradora de cortiço na região central da cidade, onde criava seus filhos ainda pequenos. A amizade construída com a atual coordenadora do movimento social que organiza a Ocupação onde mora e coordena, colocou a luta por moradia como possibilidade em sua vida. Não é raro ela contar que a amiga/irmã comentava sobre o significado de pagar aluguel num cômodo de cortiço, em que não estão resguardados quaisquer direitos. Desde então, ela ocupa. A fala da amiga soou como brecha a ser preenchida pela luta e por outras formas de vida, o que de fato ocorreu. Não foi observado qualquer descontentamento com a vida que passou a ser construída, apenas o cansaço, que se esconde atrás de um brilho matreiro no olhar.

A família composta por ela e suas filhas, na Ocupação, ganha mais uma pessoa: um neto, que junto com seus filhos toma a atenção a ponto de Sylvania comentar que não gostaria de continuar como coordenadora desta Ocupação. Contou casos de fugas de um de seus filhos e as chamadas constantes na escola de ensino fundamental frequentada por todos numa única forma de relação estabelecida entre ela, seus filhos e esta instituição escolar, próxima ao local de morada. O bebê, um menino, frequenta uma creche conveniada.

Ambas, Sylvania e dona Maria, têm um local de encontro: o *box* de venda de dona Maria, situado há poucos metros da Ocupação, que serve como espaço de relações e descanso de netas e netos e filhas mais novas de ambas quando chegam da escola ao cair da tarde. Não foi observado que se trata do chamado “empreendedorismo”,¹⁵⁸ este termo, tão

¹⁵⁸ Parece-nos que a ideia de empreendedorismo está relacionada com a execução de um plano de investimentos em um negócio que, geralmente, contrata mão de obra que viabilize as ações. Na lógica do capital, isso envolve a exploração do trabalho da mão de obra, já que para se produzir exacerbados lucros, é preciso fazer cada vez mais com menos. Mais recentemente, também é comum ouvirmos o adjetivo “colaborador/a” para designar a

comumente usado, não se fez presente entre elas. Inferimos que está embutido nisso certa compreensão da importância do trabalho formal, do qual foram destituídas. É um *box* muito pequeno, situado no final de um estreitíssimo corredor, onde são vendidos produtos de limpeza, junto a outros *boxes* que funcionam como salões de cabeleireiros e vendas de roupas e à frente de todos, bebidas e lanches rápidos, denota apenas que se trata da obtenção de poucos recursos com a venda permitindo sobreviver. Se o local é ponto de encontro para elas, que conversam à porta do *box*, onde entrevistei Sylvania pela primeira vez, é de guarda dos netos de dona Maria e filhos e filhas de Sylvania e outras crianças que rumam para lá quando chegam da escola, numa curiosa forma de reconhecimento do local e comunicação de que estão na área.

O *box* de vendas aglutina a vida no espaço público à vida privada em relações com moradores da Ocupação, crianças, pessoas em situação de rua, prostitutas e outras pessoas que não identificamos à primeira ou à segunda vista, mas que buscam um embelezamento nos minúsculos salões em que cabelos são alongados, maquiagens são vendidas e pequenas/grandes dívidas são contraídas, o que, supomos, proporciona, queiram ou não, alguns encontros para negociação e pagamentos entre devedores e donos dos pontos de vendas. Não sendo assalariadas, inferimos sobre a dificuldade de pagamento dos produtos adquiridos, o que deve levar à criação de outras relações de comércio.

Para Georgia Cêa (2007), afirmar que a maior parcela da população brasileira já foi induzida a pensar sobre empreendedorismo ou minimamente já ouviu falar sobre ele não se trata de exagero. O crescimento das formas precárias de trabalho, as estratégias de divulgação do “discurso empreendedor” fomentado nas políticas do Estado brasileiro e o apelo midiático que acena para o empreendedorismo como caminho para a superação de dificuldades e possível ascensão social contribuem para que o Estado se ausente cada vez mais de suas responsabilidades e para que trabalhadores e trabalhadoras sejam responsabilizados/as pelo próprio sucesso ou fracasso profissional, afinal “dá para fazer”¹⁵⁹ como indica certa propaganda de um conhecido canal brasileiro de televisão que, em alguma medida, também associa a ideia de empreendedorismo à inovação que, por sua vez, é sempre associada a algo positivo. No site vinculado a esse mesmo canal brasileiro de televisão, é possível acessar matérias que visam divulgar casos considerados como de sucesso, como a notícia intitulada “Professora aposta na fabricação de sabonetes naturais e concilia educação

mão de obra de determinados empreendimentos, o que nos soa como uma tentativa de fazer com que aquele/a que é explorado/a por essa lógica, aceite com mais docilidade a exploração do seu trabalho.

¹⁵⁹ Referência ao projeto “VAE – Vamos ativar o empreendedorismo” da rede Globo de Televisão. Para mais informações, acesse o site: <https://vae.g1.globo.com/especial-publicitario/>.

e empreendedorismo” (G1, 2021). Vejam que, aqui, não há nenhum tipo de questionamento a respeito dos motivos pelos quais a professora, além do exercício da docência, precisa realizar outro tipo de trabalho remunerado. No entanto, sabemos que, em geral, docentes brasileiros e brasileiras lidam cotidianamente com situações precárias de trabalho, dificuldades para a realização de formação continuada, baixos salários dentre outros. A reportagem, ao colocar o exemplo da professora como empreendedora e criando uma imagem positiva dessa situação, procura mascarar a precarização do trabalho docente ao passo que trata uma iniciativa individual como um caminho possível para a melhoria da qualidade de vida e desresponsabiliza o Estado em prover condições dignas para o trabalho docente.

De acordo com Fernando Canzian (2021), a criação de empregos informais dobrou no Brasil nos últimos 5 anos, representando 4 em cada 10 pessoas que possuem algum tipo de atividade de trabalho remunerado no país. Canzian afirma que, antes da pandemia, o Brasil já gerava um quantitativo três vezes maior de vagas no mercado informal que no mercado formal e que, com a propagação da Covid-19, tal processo acelerou-se ainda mais.

Nos poucos metros que separam a Ocupação deste *box*, as crianças circulam expressando e construindo formas de adaptabilidade a um local em que diferentes conflitos estão presentes cotidianamente. É como se tivéssemos uma metragem curta de suspensão e de concessão quando elas passam por lá. Não se fixam, apenas vão de um lugar a outro em rápidas passagens para o *box*, ou ainda para outros locais mais distantes para jogar bola na Rua dos Gusmões e/ou a cultos religiosos de uma determinada igreja em formas de gestão da vida em que burlam um cenário de constantes agressões e compõem lugares para onde ir e viver.

A presença de Sylvania permite que estranha e estranho como nós circulemos nesse espaço também, como se fôssemos de lá. Percebe-se visivelmente que não pertencemos ao lugar, mas é como se passássemos a pertencer, ainda que por um curto espaço de tempo e circunscrito às imediações da porta de entrada da Ocupação.

DEPOIS DA CATRACA, A BUSCA POR OUTROS CAMINHOS E A INSUBMISSÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que levaria as avós a esses caminhos? Por meio deles e seus atos, elas nos falam sobre a vida em luta na moradia ocupada, ainda mais, dizem-nos sobre anseios vividos e construídos no presente e projeções futuras, sobre as construções de vida e subversões

produzidas nas margens. Contudo, quando nos ocupamos de olhares feministas nos deparamos com uma forma de cuidados que se aproximam do naturalizado amor de mãe, cuja composição traz misturas de sentimentos e referências construídas pelas mulheres durante muitas vidas. Há uma histórica construção de gênero em que podemos nos debruçar para argumentar sobre o amor de mãe. Ao longo da história, as relações entre mães e crianças sofreram mudanças profundas, mas somente na modernidade a cuidadora como imagem colada à mulher ganha muita força, sobrevivendo até os dias atuais, mesmo com a importância dos estudos e debates feministas. Portanto, esse amor é socialmente construído, como afirmou Badinter (1985). No entanto, impregnadas que ficam, as concepções são carregadas pelas mulheres atingindo as avós, como diriam alguns, aquelas que “são mães duas vezes”. À figura da mãe junta-se a da avó que cuida no lugar da mãe, suas filhas. Uma delas trabalha fora e retorna “às vezes”, no caso de dona Maria, e a outra mora junto à mãe. Ambas, ao cuidar, não expressam incondicionalidade nesse ato e nos sentimentos gerados. Dona Maria tece críticas à filha que não retorna com constância à moradia, e Sylvania parece confundir, em partes, as relações entre todas. Amor e cuidado esparramados sem as compreensões tão claras entre ser mãe e avó. O que nos interessou aqui foi, justamente, aproximarmos-nos das formas conferidas pelas avós, dentro de condições tão adversas, aos cuidados e expectativas quanto as suas vidas amalgamadas às vidas de seus netos e suas netas, em constante luta por moradia e o que dela deriva.

Esse capítulo chega ao final sem muitas conclusões sobre a presença das avós de crianças na vida de seus netos e suas netas e nas Ocupações propriamente ditas, mas acreditamos ter trazido algumas ideias para prosseguir com conversas e pesquisas. De nossos primeiros questionamentos, concluímos acerca da importância dessas mulheres-avós que presentificam as crianças e se tornam presentes por elas. Não são cuidadoras rigorosamente, mas cuidam e estão entre a maioria negra, mulher e pobre, o que revela as desigualdades de gênero, redundando em cuidar como ato cotidiano e naturalizado por muitos, mesmo dentro das Ocupações, já que relegado ao espaço doméstico compreendido como privilégio das mulheres, o que não seria diferente com as mais velhas e avós, que dão continuidade aos afazeres já consolidados e iniciados quando mais jovens. Um elemento, contudo, está na percepção de que podem conhecer e conjugar as linguagens da vida e as conjugam de modo insubmisso, em boa parte das vezes.

As saídas diárias para levar os netos e as netas para a escola pareceram-nos revelar essa insubmissão a exclusões, espoliações e misérias cotidianas que, à porta, mostram um presente esvaziado de futuro, essas avós partem em sua busca. Essa insubmissão encontra-

se no ato de ocupar estes espaços e transformá-los em lugares de vida e formação mais igualitária para todas as pessoas que ali vivem, tendo em vista que esses espaços resultam de políticas de privatização de serviços públicos e restrição de acesso a eles. Ao conversar com ambas as avós e acompanhar algumas de suas lidas diárias, é possível perceber a desconfiança em relação ao Estado que afirma a existência de créditos e políticas de proteção, enquanto “tira com a outra mão” aquilo que diz ser direito. Essa é uma questão importante, pois remete a pensar sobre quem ocupa e se produz às margens do Estado, que não se dá apenas como lugar de exclusão e desorganização, mas também compreendem assujeitamentos contrários a certas imposições. É onde outros modos de sobrevivência são desenvolvidos, como afirmam Das e Poole (2008), e onde, como observamos, as avós também não se submetem, ainda que a insubmissão ocorra de modo bastante sutil em pequenos atos cotidianos que projetam futuros, num presente de precarização.

As mulheres são maioria na composição do trabalho precário (HIRATA, 2015), em que estão implicadas as desigualdades no mercado de trabalho e nas relações familiares. As presenças de dona Maria e Sylvania nos informam sobre a composição de lutas, uma sobreposição delas, que se faz pela moradia e de dentro dela, de onde são produzidas formas singulares de lidar com as agruras no presente e projetar futuros, como visto em algumas ações de dona Maria. Sylvania aponta para certo enraizamento no local onde é também coordenadora, e seus cuidados dividem-se e se multiplicam entre filha adulta, filha e filhos pequenos, o neto e todos/as/es demais moradores. Ambas informam que a luta por moradia e a relação com as crianças se fazem também por suas mãos e formas de enfrentamento neste mundo. Os acúmulos de suas funções refletem o que há fora do local de moradia e, podemos afirmar, infelizmente, não se dá apenas nele. Embora suas lutas sejam bastante específicas, nelas desdobram-se outras comuns a uma parte das mulheres pobres, negras, brancas pobres, indígenas, gays e lésbicas. O futuro, projetado nos netos e nas netas que circulam à sua busca, contida emblematicamente na escola pública, é impulsionado pelas duas avós. Se a sociedade não cuida, elas precisam criar dispositivos para o cuidado que está no âmbito privado, entre as famílias, e se expande para o público, nas demais famílias, pelas ruas lhes conferindo significados diferentes.

Em outras pesquisas já realizadas por nós e aqui mencionadas se observou a presença fortemente feminina nos movimentos de luta por moradia e os cuidados tomados como fundamento para a compreensão das relações que são construídas entre todos. Colocar lentes para construir uma compreensão feminista destas avós é fundamental, pois elas reúnem importantes chaves para compreender as complexas relações com os usos e produções da

luta por moradia e formas de viver que nos permitem considerar o Estado e suas margens e as relações possíveis, inclusive de insubmissões. A presença das avós e seus cuidados, nesta Ocupação, remetem ao aprendizado na e da luta por moradia em que se considera a construção de um tecido social com base comunitária, reduzida a este espaço, com todas as características e elementos contidos na construção de relações em grupo.

Desafio em acessar e usufruir direitos à saúde, à alimentação e ao emprego, dívidas adquiridas e educação com qualidade são formas de expulsão à qual ficam expostas e contra a qual lutam cotidianamente à sua moda. Ainda hoje convivemos com um forte processo de domesticação das mulheres. Identificamos junto a mensagens de submissão, resguardo e medos em seus mais diferentes formatos, e outras mensagens que se dão talvez mais subliminarmente, as quais Maria Galindo (2021) denomina de sintoma de despatriarcalização, em que se percebe pequenas mudanças em práticas sociais cotidianas, com tendência a transformação de padrões já arraigados. Neste caso, com as avós, vê-se um misto entre a permanência em processos de reprodução do capital em casa e a saída, como se a buscar outros horizontes, diferentes daqueles vistos todos os dias. Nas margens do Estado, buscase soluções para a vida, aqui, não são dadas soluções, elas advém também das mulheres-avós e suas netas e seus netos. Elas são essenciais no funcionamento de um modo de compreender a organização cotidiana das vidas das crianças, fundamentalmente seus netos e suas netas, e demais crianças que giram no entorno numa relação que parece uma maternidade alargada e estendida a várias crianças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Priscilla. Caso Miguel: um ano após morte, mãe mantém casa intacta e diz que queria acordar e ver o filho ao lado da cama. **G1**, 2 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/06/02/caso-miguel-um-ano-apos-morte-mae-mantem-casa-intacta-queria-que-fosse-um-pesadelo-que-eu-acordasse-e-visse-o-meu-filho-diz.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ALCOFF, Linda. The Problem of Speaking for Others. **Cultural Critique**, n. 20 (Winter, 1991-1992), p. 5-32. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1354221>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Dificuldades de leitura e escrita em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental**: detectando possíveis causas geradoras. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Famílias em luta por moradia e as Instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo:** entre a segregação e o acolhimento. Relatório de estágio pós-doutoral. São Paulo: FE-USP, 2019.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Educação infantil em tempos de pandemia:** outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>. Acesso em: 10 dez. 2021.

AQUINO, Carlos Roberto Filadelfo de. *A luta está no sangue: família, política e movimentos de moradia em São Paulo*. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

BRAGA, Rui. **A política do precariado:** do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CANZIAN, Fernando. Emprego informal dobra e ‘ioiô’ na renda empobrece brasileiro. **Folha de São Paulo**, 7 out. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/10/emprego-informal-dobra-e-ioio-na-renda-empobrece-brasileiro.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CARSTEN, Janet. A matéria do parentesco. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, 6 (2), jul./dez. 2014, p. 103-118.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Fundamentos da ideia do empreendedorismo e a formação dos trabalhadores. *In: CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (org.). O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil:* pressupostos e ações governamentais. Cascavel: Edunioeste, 2007.

COMPANHIA DO METROPOLITANO DE SÃO PAULO. **Mapa do Transporte Metropolitano**, c2021. Disponível em: <http://www.metro.sp.gov.br/pdf/mapa-da-rede-metro.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, el rechazo ao pobre:** um desafio para a democracia. Madri, Espanha: Ediciones Paidós, 2017.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. El estado y Viena sus márgenes. *Etnografías comparadas. Cuadernos de Antropología Social*, n. 27, p. 19-52, 2008.

DAVIS, Mike. **Cidades mortas**. São Paulo: Record, 2008.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Mulheres sem história. **Revista de História**, n. 114, 1º sem/1983.

ESCÓSSIA, Fernanda da. **Invisíveis:** uma etnografia sobre brasileiros sem documento. São Paulo: FGV, 2021.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FUCKS, Julian. Prefácio. *In*: ELTTT, Diamela. **Jamais o fogo nunca**. São Paulo: Relicário, 2017.

G1. Professora aposta na fabricação de sabonetes naturais e concilia educação e empreendedorismo. **G1**, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/especial-publicitario/vae/noticia/2021/12/07/professora-aposta-na-fabricacao-de-sabonetes-naturais-e-concilia-educacao-e-empreendedorismo.ghtml>. Acesso em: 19 dez. 2021.

G1. VAE: Vamos ativar o empreendedorismo. **G1**, c2020. Disponível em: <https://vae.g1.globo.com/especial-publicitario/>. Acesso em: 18 dez. 2021.

GAGO, Verônica. **A razão neoliberal**: economias barrocas e pragmática popular. São Paulo: Elefante, 2018.

GALINDO, Maria. Proponho uma luta poética que assuma a luta a partir do gozo. [Entrevista cedida a] Gisela Kozak Rovero. **Resista! Observatório de Resistências Plurais**, 11 maio 2021. Disponível em: <https://resistadotblog.wordpress.com/2021/05/11/proponho-uma-contracorrente-poetica-que-assuma-a-luta-a-partir-do-gozo/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GEPPECI. Webnário “Infâncias e Educação Infantil em tempos de pandemia”. **Canal do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis - GEPPECI/UFAL**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC78d98Iz2-iZa0v1W3qSnoQ>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Infâncias removíveis, crianças descartáveis**: ensaio sobre uma remoção de casas e vidas na cidade de São Paulo. Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 466-486, 2021. DOI: 10.20396/etd.v23i2.8657121. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8657121>. Acesso em: 23 nov. 2021.

GOBBI, Marcia Aparecida; PITO, Juliana Diamante (org.). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos**: na pandemia, do podcast ao livro. São Paulo: FEUSP, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/9786587047133>. Acesso em: 20 nov. 2021.

HIRATA, Helena. **Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: Divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparada**. *Friedrich Ebert Stiftung Brasil*, 2015, (7),1-24.

HOLLOWAY, John. **Agrietar el capitalismo**: el hacer contra el trabajo. Buenos Aires: Herramienta Ediciones, 2011.

IBGE. 2019. <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 31/03/2022

LEITE, Maria Cristina Stello. **Crianças na cidade**: registros no processo de urbanização de São Paulo pelas fotografias de Vincenzo Pastore (1900-1910). 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

LIMA, Antônio Pedroso de. O cuidado como elemento de sustentabilidade em situações de crise. Portugal entre o Estado providência e as relações interpessoais. **Cadernos Pagu**, Campinas, (46), abr. 2016.

MELLO, Ana Maria Araújo; NEGREIROS, Fauston; ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Caderno de Direitos – Retorno à creche e à escola: direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os**. Piauí: Frente Nordeste Criança/EDUFPI, 2020. 34pp. 17fls. (Círculo Temático Violência e Direitos Humanos - Subgrupo 8 - Políticas Públicas). Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Caderno_Direitos_-_EDULPI_com_ISBN20200725103619.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

MONCAU, Gabriela. **“Nóis por nóis” como luta constante: uma etnografia das mulheres da Ocupação Esperança**. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

NORDESTE CRIANÇA. **Diálogos Intersetoriais em Debate**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC78d98Iz2-iZa0v1W3qSnoQ>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

REDE BRASILEIRA DE MULHERES CIENTISTAS. **Notas técnicas**. 2021. Disponível em: <https://mulherescientistas.org/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

RIO, João do. **A alma encantadora das ruas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**. São Paulo, n. 28 (12), p. 1467-1471, 1976.

SANTIAGO, Vinícius Wingler Borba. **A economia sacrificial do Estado-nação: o luto público das mães de vítimas da violência de Estado no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, dez./dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1177>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1993.

VERGÈS, Françoise. **Feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020.

WOORTMANN, Klaas; WOORTMANN, Ellen. **Monoparentalidade e chefia feminina. conceitos, contextos e circunstâncias**. Brasília: 2004. (Série Antropologia, n. 357).

DIÁLOGO 9 – RELATO DE UM FILHO QUE CUIDA DE SUA MÃE: UMA SOCIOLOGIA NARRATIVA EM TORNO DA COMPLEXIDADE HUMANA DAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS

Fernando Ilídio Ferreira

Quando vê à sua volta os bisnetos e as bisnetas, crianças pequenas, a minha mãe protege ainda mais a sua menina. Para ela, a menina é a sua filha e não um brinquedo. Por isso fica muito tensa e preocupada quando vê os pequenos a aproximarem-se. Esconde-a no seu regaço, não vão as crianças levar-lha...

Existe uma longa tradição literária de estudar a arte da narrativa. Entre os sociólogos, e os cientistas sociais de modo geral, há um reconhecimento crescente da importância da dimensão temporal da narrativa para a compreensão da inter-relação entre vidas individuais e contextos sociais. Há igualmente uma longa tradição humanista dentro da sociologia que salienta a importância de compreender o significado do comportamento e das experiências humanas a partir da perspectiva dos indivíduos envolvidos. Neste sentido, a narrativa pode ser entendida como um dispositivo que facilita a empatia (MCCAFFREE, 2020; RUIZ-JUNCO, 2021), talvez por proporcionar uma forma de comunicação em que a pessoa pode exteriorizar os seus sentimentos e assinalar os elementos mais significativos dessas experiências.

Utilizado essencialmente desde a década de 1980, em diferentes campos, como a sociologia, a história, a antropologia, a educação, a psicologia, etc., o método biográfico-narrativo teve até hoje uma grande expansão, tornando-se objeto de estudo multidisciplinar (DENZIN, 1998; DENZIN; LINCOLN, 1994; GOODSON; SIKES, 2001; SUÁREZ-ORTEGA, 2012). Na década de 1920, a Escola de Chicago começou a realizar análises de populações imigrantes usando as suas biografias ou histórias de vida, porém, o interesse explícito e mais generalizado na narrativa, tanto na sociologia como em outras disciplinas das ciências sociais, surge na década de 1980 (BERTAUX, 1981a, 1981b; BERTAUX, KOHLI, 1984; MISHLER, 1986; HYVÄRINEN, 2016).

Em 1981, Daniel Bertaux, em ‘Biography and Society’ (BERTAUX, 1981a), apresenta um manifesto chamando a atenção para a importância das histórias de vida em sociologia (BERTAUX, 1981a). No capítulo introdutório da obra, com o título ‘From the life-history approach to the transformation of sociological practice’, Bertaux (1981b) sustenta que há um grande interesse do público na leitura de obras de ficção, não se verificando o

mesmo interesse pela leitura de obras de sociologia. Bertraux considera que isso de deve ao estilo de apresentação árida de muitos trabalhos sociológicos e sugeriu que deve ser dada mais atenção a histórias individuais, tanto como evidência em sociologia como meio de apresentar insights sobre o mundo social.

Questionando uma concepção do indivíduo a quem é atribuída uma identidade fixa, imutável, vários trabalhos começaram a revelar um interesse teórico pela ideia de que as pessoas podem ser pensadas como tendo uma identidade narrativa. Ora, a abordagem biográfica, nomeadamente através da história de vida, pode contribuir para a transformação da prática sociológica, como defende Bertaux (1981), constituindo-se essa prática como uma “sociologia narrativa” (MAINES, 1993). Na verdade, sem os testemunhos das pessoas, sem as suas narrativas e interpretações, a história não pode ser reconstruída, pois cada indivíduo tem uma dimensão pessoal e uma dimensão coletiva, tornando o estudo das circunstâncias pessoais apenas em conexão com os contextos que lhes conferem significado (GONICK; WALSH; BROWN, 2011). Por outro lado, se o conhecimento é construído em interação com o outro, através de um jogo de subjetividades que se cruzam (ADAMS, 2008; DAVIES; GANNON, 2006; GONICK; WALSH; BROWN, 2011), a narrativa é uma forma de construir a realidade. Portanto, além de uma metodologia, é uma ontologia (BOLÍVAR, 2002).

Entre outros aspetos da investigação biográfica-narrativa, incluem-se os seguintes: i) a vida de cada pessoa adquire significado dentro de um grupo e de um contexto social de referência (DAVIES; GANNON, 2006), destacando-se, juntamente com a sua natureza individual, a natureza social ou coletiva da biografia; ii) uma diversidade de estruturas está envolvida no contexto e, como tal, não são apenas aspetos micro que intervêm diretamente na vida das pessoas, mas também aspetos macro, relativos ao contexto económico, político, social e cultural em torno do fenómeno (SUÁREZ-ORTEGA, 2012); e iii) a reflexão sobre a própria experiência dá a uma pessoa um sentido de autoria em relação à sua vida, levando-a a tomar consciência disso, a posicionar-se e a esclarecer as suas opções de vida (GINETTE; BLANCHE, 2000).

A narrativa é uma maneira humana básica de contar histórias, transmitir pensamentos, sentimentos, experiências e identidades, dando sentido à vida e ao mundo. Embora tenhamos, como cientistas sociais, uma tendência para falar e escrever sem nos dar a conhecer, usando o estilo académico convencional, estamos sempre a narrar a nossa própria história. Como argumenta Czarniawska (2004), independentemente do estilo de comunicação, narramos sempre o que comunicamos. Para esta autora, a semelhança

fenomenológica entre histórias fictícias e factuais torna difícil determinar, na narrativa, o que é facto e o que é ficção. Como a expectativa dominante em relação a um relato científico é de que ele se baseie em factos, Czarniawska esclarece que não é a dicotomia entre factos e ficção que definem a abordagem narrativa, mas uma forma diferente de olhar para o nosso campo de pesquisa, não implicando necessariamente uma mudança da nossa perspectiva teórica. Tomando de empréstimo o conceito de "leitura inspirada" de Richard Rorty (1992) e ampliando-o com o de "escrita inspirada", essa autora salienta o que as narrativas podem trazer à nossa prática enquanto cientistas sociais.

Em suma, no contexto da pesquisa social, a narrativa tem elementos temporais, significativos e sociais (HINCHMAN; HINCHMAN, 1997), entre os quais o interesse nas experiências vividas pelas pessoas e uma apreciação da natureza temporal dessa experiência e a consciência de que o pesquisador é também narrador. É nesta perspectiva que incorporo no presente trabalho um relato baseado na experiência de um filho adulto que cuida de sua mãe, sendo essa experiência observada e partilhada por outras pessoas, crianças e adultas, numa relação de encontro entre gerações: mãe, avó e bisavó; filhos e filhas; netos e netas; netas e bisnetas. O filho nasceu na década de 1960 e a mãe na década de 1920. A família é composta, hoje, por quase 30 membros (mãe, filhos, netos e bisnetos), de diferentes gerações e idades, desde 94 anos até poucos meses de idade. Ao longo do texto, procuro entrecruzar essa narrativa de cuidado filial com a reflexão teórica sobre a questão geracional e intergeracional, não apenas na família e em outras instituições e organizações sociais, mas também no espaço público da cidade e da comunidade.

RELATOS DE UM FILHO QUE CUIDA DE SUA MÃE

Passo um fim de tarde e noite por semana com a minha mãe. Os fins de semana são rotativos, entre irmãos e irmãs. Com 94 anos de idade, já não é governada pelo tempo do calendário e do relógio; tem todo o tempo do mundo: o tempo do dia e da noite, de cada momento, de cada acontecimento.

O seu passatempo é cuidar da sua menina. Sim, a minha mãe tem uma menina; ninguém lhe diga que é uma boneca, pois, além de triste, fica zangada. E pode mesmo levar com o pau (é o termo que ela usa para bengala), que tem sempre à mão para se apoiar quando precisa.

Uns pensam, outros dizem mesmo, que a Dona Maria perdeu o juízo, enlouqueceu (*Está ali a Dona Maria; anda sempre com aquela boneca; com certeza pensa que é um bebé a sério; com tanta idade voltou a ser criança*). E riem. São sobretudo as pessoas que a conheceram noutros tempos – conversavam, passeavam, trabalhavam juntas – que riem muito, talvez por não saberem como lidar de outro modo com a situação. Pessoas que a veem apenas

agora, nesta idade, ora sentada num banco de um jardim público, ora num café ou restaurante, ou ainda caminhando devagarinho, com destino curto, amparada pela bengala e por um filho ou uma filha, observam e cochicham, disfarçadamente, mas não escondendo o espanto. Não riem. Talvez a imagem da velhice se projete neles e nelas próprios/as, provocando tristeza, medo, compaixão. A minha mãe não se apercebe dos olhares e dos rumores à sua volta, porque só tem olhos para a sua menina. Afinal todos ficamos velhos, bastando para isso vivermos muitos anos. A minha mãe trabalhou muito, desde criança. *Não fui à escola porque o meu pai não deixou*, disse muitas vezes ao longo da vida.

É sobretudo a partir da década de 1960 que a taxa de analfabetismo começou a descer consideravelmente em Portugal. De acordo com dados do PORDATA¹⁶⁰, em 1970 25,7% da população portuguesa não sabia ler nem escrever. Entre as mulheres a percentagem era ainda maior: 31% da população feminina era iletrada.

Na década de 1930, a minha mãe era uma criança em idade escolar. Porém, na altura, ela fazia falta em casa, para trabalhar, e aos 10 anos foi mesmo trabalhar, como ‘criada de servir’, para uma família com propriedades agrícolas.

A mim o meu pai não deixou ir à escola, mas deixou a minha irmã mais nova. Eu e as outras minhas irmãs não pudemos ir. Se eu tivesse ido tinha aprendido muito bem a ler e a escrever.

O analfabetismo está associado à pobreza e às desigualdades sociais, sendo este, por sua vez, gerador e reprodutor de injustiças sociais e geracionais. Os analfabetos vêem-se impedidos de ter acesso à informação escrita ao longo da sua vida, o que lhes coloca muitas limitações no quotidiano.

Em Portugal, tal como em outros países, a taxa de analfabetismo varia em função do género, refletindo uma discriminação das mulheres (CAVACO, 2018). Segundo esta autora, a análise por grupo etário mostra que a discriminação das mulheres apresenta um efeito geracional, estando presente a partir do grupo dos 55-59 anos e acentuando-se progressivamente nos grupos etários seguintes. A investigação realizada por Cármen Cavaco confirma, assim, a complexidade do fenómeno do analfabetismo, na medida em que ele é influenciado por múltiplos fatores – sociais, culturais, económicos e políticos – que interferem na vida quotidiana das pessoas. Entre estes fatores salientam-se, portanto, duas categorias estruturais: género e geração.

Fala-se pouco das pessoas de maior idade e o analfabetismo nem sequer é visto como um problema quando se trata de pessoas que já não contam

¹⁶⁰ PORDATA: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos>

para o sistema produtivo. Remetidas para a periferia da sociedade, juntam-se a outros grupos excluídos, invisíveis da cidade e da cidadania.

Tranquiliza-nos acreditar que estão bem nas instituições, mas é um mundo que não conhecemos por dentro, no dia a dia, noite a noite... Por enquanto, a minha mãe vive na sua própria casa, como gosta e à qual quer sempre regressar após um breve passeio de carro até à cidade.

Sempre gostou e continua a gostar de passear, de automóvel, mas raramente sai do mesmo. Diz que não precisa de sair porque estando dentro vê tudo muito bem. *Olha meu filho, tantos carros, tantas casas!*

Talvez esse espanto da minha mãe seja fruto das suas memórias da cidade que conheceu na infância e quando jovem.

Recordo-me de, na minha infância, ir com os meus pais e irmãos à maior festa popular da cidade. São memórias de infância da cidade. Éramos 10 pessoas e viajávamos de comboio. Aos meus olhos, à época, a cidade era grande, mas hoje vejo-a pequena, em comparação com a cidade de meados do século passado.

MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DA CIDADE

Na década de 1950, Alvin Lukashok e Kevin Lynch (1956) realizaram uma pesquisa, interessados em saber o que uma criança repara na sua cidade. Entrevistaram quarenta adultos, que falaram das suas memórias de infância da cidade. Vinte e dois eram estudantes do M.I.T., dezoito eram não-estudantes, com ocupações variadas, desde sociólogo a taxista. Sete eram mulheres. Nenhum deles estava profissionalmente envolvido em urbanismo ou design. As idades situavam-se entre dezoito a trinta e dois anos e quase todos eram da classe média. A maioria tinha nascido e crescido em Boston (EUA), mas alguns eram oriundos de Nova York ou mesmo de cidades mais distantes, como Lisboa, Riga, Varsóvia, Berlim e Viena.

Os sentimentos e elementos-chave que percorrem todas as entrevistas têm fortes semelhanças. A Cidade "Chão" revelou-se uma das memórias mais vincadas. O chão da cidade, e os relvados, em particular, foram o item mais frequentemente mencionado, associando-os ao facto de proporcionarem espaço de jogo e brincadeira e darem uma sensação de liberdade. Se na sua infância um sujeito viveu numa casa sem quintal ou sem um relvado à sua volta, ele ainda guarda na memória o relvado como sendo um indicador de status.

As entrevistas revelam igualmente que as crianças preferem outros lugares para brincar que não o parque infantil. De um modo geral, os entrevistados não esperam ter um ambiente agradável na cidade. A percepção que têm da cidade é fortemente associada a status social e raramente a algo que pode dar prazer em si mesmo. A água é referida em várias entrevistas, mas associada ao prazer que ela proporciona em termos de brincadeira e de

atividade física. As árvores são a impressão dominante da sua infância. Em todas as entrevistas é mencionado, de alguma forma, o amor pelas árvores e pelo verde (LUKASHOK & LYNCH, 1956).

A minha mãe vive numa aldeia localizada entre o espaço rural e o espaço urbano. A moradia possui um terreno com um amplo espaço composto por erva, árvores de fruto, produtos hortícolas, jardim e animais, como aves, cães e gatos.

O tempo passa depressa. Há alguns anos, a minha mãe tinha muitos animais. Cuidava deles e cuidava da terra para lhes dar de comer. A terra era fonte de alimentos para todos, humanos e não humanos.

Entre humanos e não humanos, é a menina que (quem) está a dar sentido à vida da minha mãe. Se para ela a menina é humana, também é humana para mim.

Ter uma menina para cuidar é a maior fonte de alegria. A minha mãe tem oito filhos, mulheres e homens. Tem muitos netos e netas, bisnetos e bisnetas. Para os bisnetos e bisnetos é a Bisa, que é “muito velhinha”.

Papá, por que é que a Bisa tem a pele assim? São rugas, meu amor. É como uma árvore. Com o passar dos anos, vai ficando mais velha, velhinha, e as rugas, no tronco e nos ramos, ficam cada vez maiores. Depois vamos lá fora ver uma.

PROBLEMATIZANDO O “URBANO VERDE”

Muitos trabalhos têm sido realizados sobre as cidades, muitos deles questionando as promessas contemporâneas do designado “urbano verde”. “Para quem é a nova cidade verde?” é o subtítulo de um artigo de Anguelovski, Connolly e Brand (2018), no qual argumentam que estamos perante uma crescente “ortodoxia do urbano verde”.

“Para quem é a nova cidade verde? Será que a cidade verde cumpre a sua promessa de benefícios generalizados e inclusivos para a saúde, o ambiente, a sociedade e a economia, ou será que cria e exacerba desigualdades ambientais através de novas dinâmicas de silenciamento da exclusão e invisibilização dos residentes socialmente mais vulneráveis?” (ANGUELOVSKI; CONNOLLY; BRAND, 2018, p. 419).

O novo paradigma verde difunde-se com base numa suposta bondade das suas respostas para injustiças ambientais, questões de saúde urbana e crises climáticas, ocorrendo, no entanto, em contextos urbanos e locais que têm sido continuamente desvalorizados desde meados do século XX. Esse paradigma coincide com um forte movimento de volta à cidade, atuando, portanto, como uma âncora para o grande reinvestimento urbano e redensolvimento para residentes e visitantes privilegiados à custa dos residentes mais frágeis social e racialmente excluídos (CASELLAS; PALLARES-BARBERA, 2009).

O discurso tecnocrático, a-político, da sustentabilidade urbana amplia os impactos positivos do desenvolvimento verde, omitindo, porém, aspetos mais profundos relacionados com os impactos sociais e espaciais dos novos projetos urbanos verdes (ANGUELOVSKI; CONNOLLY; BRAND, 2018). Estes e outros autores defendem que são necessárias novas pesquisas que ajudem a desocultar a dominação e a subordinação persistentes que impedem que as intervenções verdes se tornem um projeto emancipatório anti-subordinação, intersetorial e relacional que considere as necessidades, as identidades e a vida quotidiana dos grupos marginalizados.

A LUTA POR MORADIA NUMA GRANDE CIDADE

Curiosamente, na mencionada pesquisa realizada em meados do século XX (LUKASHOK; LYNCH, 1956), um aspeto do ambiente da cidade que foi constantemente mencionado pelos entrevistados, ao descreverem uma rua ou um bairro, foi o número de famílias por moradia. Morar uma família ou duas famílias ou três famílias por casa é de grande importância, estando esse aspeto relacionado com o sentimento de aglomeração. Em suma, o número de famílias é tido como indicador habitual dos limites sociais, sendo nesse sentido central nas descrições sobre as diferenças entre um bairro e outro, ou entre uma rua e outra.

O capítulo de Marcia Aparecida Gobbi e Cleriston Izidro dos Anjos, com o qual procurei dialogar, busca suscitar debates e pesquisas que considerem a relação entre avós, netos e netas entre as temáticas de luta por moradia e movimentos sociais sob óticas feministas (GOBBI; ANJOS, 2022). O maior desafio do diálogo residiu no facto de o fenómeno da “ocupação” não ter equivalente em Portugal. Cidades como São Paulo e uma cidade de Portugal (uma cidade com 100 000 habitantes situa-se entre as maiores do país) são incomparáveis. No entanto, dizer que não existem movimentos de luta por moradia, não significa que o problema da habitação esteja resolvido. Há pessoas que não têm moradia, outras que vivem em condições mínimas de habitabilidade e dignidade. Por um lado, os preços têm aumentado muito, tanto para a compra de casa como para o arrendamento. Por outro lado, há muitas famílias que ficaram sem casa por não conseguirem pagar o empréstimo bancário que haviam contraído para aquisição de casa própria. Um dos fatores que mais tem contribuído para isso é o aumento do desemprego, a precariedade laboral, os baixos salários. De um modo geral, estas situações têm sido social e politicamente encaradas com um problema pessoal e familiar, da responsabilidade de cada um e cada uma, e não como uma

questão pública e mobilizadora de movimentos sociais. Nestas circunstâncias são as crianças que mais ficam expostas à vulnerabilidade.

Hoje, entre os grupos mais marginalizados e vulneráveis que habitam a cidade estão os que lutam por moradia (GOBBI, 2016; GOBBI; ANJOS; PITO, 2020; GOBBI; ANJOS, 2022). É uma luta travada essencialmente por mulheres e crianças: “crianças negras, pobres, periféricas, moradoras de ocupações, indígenas, em situação de rua, entre tantas outras marcam e fazem a cidade a seu modo” (GOBBI; ANJOS; PITO, 2020, p. 205). A pesquisa desenvolvida por estes autores – “Imagens de São Paulo: moradia e luta em regiões centrais e periféricas da cidade a partir de representações imagéticas criadas por crianças” – defendem que discutir sobre a cidade se faz a partir das crianças e considerando os seus pontos de vista, o mesmo ocorrendo com as mulheres. Crianças e mulheres que não são meras reprodutoras, mas inventoras de formas de luta e de conquistas.

A QUESTÃO INTERGERACIONAL

A população global aumentou drasticamente desde o início do século XX, registrando-se 1.5 milhão de pessoas, em 1900, 2,53 bilhões, em 1950 e 7,8 bilhões, em 2020. Na Europa, apesar de ter ocorrido nas últimas décadas uma diminuição gradual da taxa de crescimento, a população aumentou, entre 1960 e 2020, de 354,5 para 447,7 milhões. Não é o único continente com uma população em envelhecimento, mas é na Europa que o fenómeno tem avançado mais. A nível mundial, 26% da população têm atualmente menos de 15 anos e 9,3% têm 65 anos ou mais, prevendo-se que atinja 16,0% em 2050. Na Europa, as diferenças são maiores. O rácio entre pessoas com 65 anos ou mais e pessoas com idades no intervalo de 20 a 64 anos aumentou de 29%, em 2010, para 34% em 2019. Entre 0 e 14 anos são 15,2%, entre 15 e 64 anos são 64,6 % e com 65 anos ou mais são 20,3 % (UNITED NATIONS, 2020; EUROPEAN PARLIAMENT, 2020).

Neste contexto, as relações entre avós e netos e netas e, de um modo mais amplo, as relações entre diferentes gerações, configuram uma temática de grande relevância social, política e científica. Num trabalho recente (FERREIRA, 2021) argumento que boa parte do discurso político, tanto em nível europeu como global, tem usado um tom economicista, e muitas vezes assustador, quando se refere ao envelhecimento demográfico, relacionando-o, sobretudo, com a dificuldade de sustentar os sistemas de saúde e de proteção social. Ou seja, as pessoas idosas, apesar de terem contribuído ao longo da sua vida com parte do seu salário

para a sustentabilidade do sistema de segurança social e de saúde são cada vez mais vistas como um fardo para a sociedade e o Estado.

Dizem os mais sabidos, os técnicos, os especialistas, que a minha mãe tem demência. Alzheimer? Alguns dizem que sim, outros dizem que não. Sintomas de demência tem, sintomas de Alzheimer, não. Ou talvez... Mas que importância tem o diagnóstico técnico, um relatório, se é simplesmente a minha mãe? O tempo que passo com ela é todo dela: passear, cantar, mimar – a ela e à sua menina. É tempo para sentir, observar, pensar, aprender.

A designada “solidariedade entre gerações” assume, nesse discurso, uma função de legitimação das políticas do “envelhecimento ativo”. (EUROPEAN UNION, 2011). Termos como “solidariedade entre gerações”, “envelhecimento saudável”, “envelhecimento bem-sucedido” têm contribuído para amenizar a natureza essencialmente económico-financeira do discurso do “envelhecimento ativo”, centrado em questões do trabalho e do emprego, da idade da reforma, da sustentabilidade dos sistemas de proteção e segurança social, entre outras. Na perspectiva do Conselho da União Europeia, o envelhecimento ativo significa criar oportunidades para permanecer por mais tempo no mercado de trabalho, contribuindo para a sociedade através do trabalho não remunerado, nomeadamente através do voluntariado na comunidade e nas suas famílias ou transmitindo as suas habilidades às pessoas mais jovens.

Tratando-se de questões intrinsecamente relacionadas com os direitos humanos, defendo que o novo cenário demográfico do envelhecimento da população não pode ser visto como uma ameaça à solidariedade intergeracional, mas antes como uma mudança necessária das formas como a solidariedade intergeracional é praticada (DAATLAND; LOWENSTEIN, 2005, BENGTON; OYAMA, 2007, SÁNCHEZ; KAPLAN; SÁEZ, 2010).

Questiono, portanto, o discurso produtivista das políticas ditas de “envelhecimento ativo” e do modo normativo e instrumental como essas políticas se têm vinculado à questão intergeracional. Em contraponto, defendo uma abordagem das relações intergeracionais em perspectiva crítica e promotora de justiça intergeracional, cuidado intergeracional e cidadania intergeracional.

Há duas grandes agendas internacionais que procuram realinhar elementos sociais, materiais e representativos da cidade de maneiras consideradas úteis tanto para crianças como para adultos idosos: as Cidade Amiga das Pessoas Idosas, da parte da Organização Mundial de Saúde, e as Cidades Amigas da Criança, da iniciativa do UNICEF. Manchester e Facer (2016) reconhecem que esses dois movimentos são valiosos e importantes, argumentando,

porém, que o facto de advogarem por crianças e idosos separadamente esses movimentos ignoram que esses grupos vivem muitas vezes lado a lado, ocupam os mesmos espaços públicos, e têm interesses e necessidades em comum (FACER; HORNER; MANCHESTER, 2014).

Portanto, a questão intergeracional não tem a ver apenas com mudanças económicas e demográficas, na medida em que o que está principalmente em causa é o modo como as vidas são organizadas e vividas nas cidades de hoje, desde o trabalho das instituições e serviços sociais ao desenho dos espaços públicos (VANDERBECK; WORTH, 2015). Por exemplo, assistimos ao aumento crescente dos espaços segregados por idade, onde se veem inclusivamente cercas cada vez mais altas para protegerem as crianças nas escolas e em áreas de lazer, tornando-se a vida das crianças, pelo menos no designado Norte global, cada vez mais reguladas e controladas por adultos (HOLLOWAY, 2014). Simultaneamente, às pessoas idosas é oferecida, numa lógica mercantil, a segurança das comunidades de aposentados, onde elas podem viver, comprar, fazer exercício físico e aprender sem irem além dos portões dessas ditas comunidades. Há hoje cidades em que as pessoas idosas podem escolher entre uma variedade de ofertas de habitação, desde um apartamento independente, até uma casa de cuidados para pessoas com demência, todas situadas dentro de um condomínio fechado (MANCHESTER; FACER, 2016).

Em boa parte, tanto as crianças como as pessoas idosas estão hoje institucionalizadas, seja na creche e na escola infantil, seja em lares, hoje muitas vezes designados de residenciais e hotéis para os ditos “séniores”. Um eufemismo, entre outros, porque nas estratégias de marketing vende-se melhor um lugar designado de hotel ou residencial do que num “lar de idosos” ou de “terceira idade”.

Não é fácil cuidar da minha mãe em casa, mas não é uma simples casa, pois é onde vive há mais de 60 anos. É lá que ela está tranquila. Sente-se segura e feliz. Não é tanto pela natureza dos cuidados, mas pelo tempo despendido, sobretudo no tempo apressado em que vivemos hoje. A alternativa é a institucionalização, o lar, onde não poderia cuidar da sua menina como cuida em sua casa.

Com a institucionalização das crianças e das pessoas mais velhas, a segmentação etária da vida acentuou-se. Se bem que essa segmentação já existisse, sobretudo com a industrialização e a escolarização das sociedades ocidentais, ela foi-se acentuando ao longo dos tempos. Tradicionalmente, a divisão social do trabalho assentava em três gerações, com base em determinados pressupostos que se encontram ainda hoje bastante enraizados nas estruturas e nas representações sociais. As crianças e os jovens são considerados, do ponto

de vista legal, “menores” de idade, economicamente dependentes das famílias, deles se esperando, sobretudo, que estudem e se preparem para a entrada na vida adulta e no mundo do trabalho; os adultos são os designados “ativos” da sociedade, através do seu papel no mundo laboral e no sistema produtivo quer para o desenvolvimento económico da sociedade, quer para assegurar as melhores condições de vida às suas famílias; e os mais velhos correspondem a um grupo etário conotado com as ideias de decadência física e de descanso. Em suma, sobre as três gerações recaem três tipos de condições e expectativas: aprender, trabalhar e descansar. A criança aprende, os adultos “ativos” trabalham e os adultos aposentados descansam.

Sabemos que esta representação do ciclo da vida está longe de encontrar eco na realidade, mas continua a alimentar o imaginário da segmentação etária da sociedade. A etarização é interiorizada desde os primeiros anos de vida e torna-se paradigmática a partir do sistema escolar, levando a organização social a estabelecer parâmetros de entrada e de saída nas diferentes fases do “ciclo vital” visto como “ciclo escolar”. Considerada o lugar especializado de preparação da geração jovem para a vida – como se a infância e a juventude fossem desprovidas de vida – a Escola foi-se tornando um mundo à parte, separado de outros mundos e práticas sociais, como o trabalho e a cidadania, que são potencialmente intergeracionais, mas considerados tendencialmente exclusivos dos adultos.

Embora o discurso da Aprendizagem ao Longo da Vida se imponha atualmente, com grande vigor, sobretudo na União Europeia, ao nível das políticas educativas e curriculares, em ambos os casos – a Escola e os Lares ou Centros de Dia – a conceção dominante de aprendizagem é de que se trata de um processo de institucionalização que concorre mais para o enclausuramento geracional do que para a convivência intergeracional. Por razões de ordem cultural, mas também devido a profundas transformações que ocorreram nas esferas familiar e do trabalho, tornando-se este cada vez mais competitivo e envolvendo homens e mulheres, as pessoas de maior idade tendem a ser encaradas não como uma fonte de memória e de experiência social, mas como uma sobrecarga quer para as famílias, que não dispõem atualmente de condições para prestarem os cuidados necessários, quer para a sociedade e o Estado, devido ao peso crescente que representam as pensões de reforma na despesa pública.

Estas transformações têm gerado várias formas de solidariedade, mas também de conflito intergeracional. Portanto, numa sociedade em que escasseiam os tempos e os espaços de contacto intergeracional e em que os modelos que ela fornece são mais de pendor individualista e competitivo do que de convivência e solidariedade, um desafio que se coloca

é o de se encontrar modalidades que incluam as pessoas de maior idade no plano ativo da sociedade e melhorem a comunicação e a convivência intergeracionais.

Um dos fatores que tem contribuído para o incremento das relações intergeracionais prende-se, justamente, com algumas das grandes mudanças sociais que ocorreram durante o século XX, nomeadamente a incorporação da mulher no mundo laboral, o que levou à assunção de um novo papel por parte dos avós na educação das crianças, propiciando mais contactos entre as gerações. Por exemplo, quando na sua condição de aposentados os avós ficam mais disponíveis, a maioria ainda se mantém saudável e com tempo livre para dedicarem, entre outras atividades, ao contacto com os netos, representando este contacto uma forma de solidariedade intergeracional, no duplo sentido da contribuição para as necessidades da família e do relacionamento afetivo entre os seus membros. É neste contexto que os avós, e especialmente as avós, têm assumido um papel ativo no contexto familiar também como cuidadores de crianças.

A minha mãe cuidou de oito filhos e de alguns netos e netas. Seis. Hoje, os netos e as netas têm filhos que, com frequência, acompanham os pais quando visitam a avó/bisavó. Encontram-se, assim, numa sala, três gerações. Embora ela não reconheça os netos e os bisnetos, e cada vez reconheça menos os filhos, todos vão comparecendo nesses encontros.

Como referido, as mudanças demográficas, culturais e socioeconómicas ocorridas nas nossas sociedades, especialmente a partir das décadas de 1960/70, reconfiguraram as etapas da vida e a própria natureza das relações entre gerações. As relações intergeracionais podem ter lugar em variados contextos, desde a família e a vizinhança, as bibliotecas e associações até às ruas e bairros da cidade e aos parques públicos de lazer e recreação. Na verdade, grande parte dos serviços e instituições socioeducativos existentes em Portugal, denominadas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), acolhem crianças, jovens e pessoas idosas nos seus espaços e valências, desde a creche até ao lar. Nuns casos, e apesar da composição multigeracional das instituições de educação e cuidados, persiste uma segmentação etária da sua organização e funcionamento, reproduzindo os traços característicos da “forma escolar” de socialização e aprendizagem (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994).

Com a emergência da “forma escolar” acentuou-se a ideia de que a idade constitui um atributo que só por si define o critério da divisão social do trabalho. Embora seja tendencialmente encarada como natural e inquestionável, a “forma escolar” é fruto de um conjunto de transformações socio-históricas que conduziram à generalização da organização

em classe como modelo formal, racional e uniforme de educação. Entre outros, podemos salientar três aspetos inerentes a essas transformações. O primeiro tem a ver com a emergência da escola de massas e a conseqüente organização serial da relação educativa visando “ensinar a muitos como se fossem um só” (BARROSO, 1995). O segundo aspecto prende-se com a indissociabilidade da forma escolar relativamente à escrituralização-codificação dos saberes e das práticas educativas; ou seja, enraizou-se a ideia de que uma pedagogia do desenho, da música, da atividade física, da dança, etc. não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita desportiva, uma escrita da dança (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994). O terceiro aspecto está associado à “etarização” do ciclo da vida humana (PEREIRA, p. 1999).

Impondo uma “relação distanciada com a linguagem e o mundo” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994, p 20), a “forma escolar” tende a desqualificar outras relações sociais de educação, nomeadamente as que se baseiam no modo de socialização oral e na comunicação e convivência entre diferentes gerações. Mesmo em contextos institucionais de educação infantil, de jovens ou de adultos, assim como em ambientes educativos não formais que envolvam pessoas de diferentes idades, os profissionais de educação tendem a manter a segmentação etária que o processo de escolarização instituiu. As atividades organizadas nas instituições para as pessoas idosas assemelham-se às atividades escolares, quer nos tempos, espaços e planificações estruturadas, quer nas relações do tipo professor-alunos, quer ainda em rotinas e padrões sancionados de comportamento que, aparentemente, vão buscar a sua inspiração à escola infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passa o dia com a menina ao colo, toma as refeições com ela, dorme com ela. Sentindo-se no conforto íntimo do seu espaço, beija-a muito, mima-a muito, e verbaliza essa afeição, esteja só ou na companhia de muitas pessoas de diferentes idades à sua volta. Há momentos, sobretudo quando se sente adoentada, que a minha mãe gosta de se encostar a mim, bem juntinhos, como se sentisse no meu colo.

Face ao enraizamento da “forma escolar” no pensamento e na ação educativos, defendo a pertinência do conceito de educação e de cuidado intergeracionais para pensar as relações entre gerações, mas também o currículo e os processos formativos, procurando relacionar o conceito de educação com o de aprendizagem experiencial. Este conceito permite considerar as variadas e quotidianas experiências vivenciais constitutivas do “sujeito

existencial” (BARBIER, 2003). Poderíamos dizer, nesse sentido, que o ato educativo é sempre experiencial e existencial – e como tal, também, intercultural e intergeracional – porque se baseia numa “ecologia de saberes” em que o conhecimento é essencialmente interconhecimento (SANTOS, 2007, p. 85).

Embora a relação entre gerações seja tendencialmente concebida em termos do papel e da influência exercidos pelos adultos – especialmente os mais velhos, como é o caso dos avós – na socialização das crianças, ou seja, numa perspectiva em que a criança é encarada como objeto de socialização, a problematização do conceito de socialização tem vindo a dar lugar a outras abordagens, incorporando uma conceção da criança como ator social e sujeito de direitos. Na perspectiva clássica de Durkheim (1978), as fronteiras entre as idades e os papéis são claramente definidas e estanques, determinando uma conceção do trabalho de socialização a ser realizado pelas instituições, como a família ou a escola, cuja função é produzir a geração seguinte, destinada a assumir papéis e valores relativamente garantidos. A esta perspectiva, Sirota (2007) contrapõe uma outra em que a fronteira entre as idades se torna reversível, ou seja, a visão vertical da socialização dá lugar a uma visão horizontal em que a criança é um ator social, um parceiro no seu processo de socialização, participando das trocas e interações com os processos de ajustamentos constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade globalmente considerada.

Na perspectiva da socialização horizontal, esta deixa de ser entendida simplesmente como uma transmissão de valores e de normas de uma geração a outra, passando a considerar-se a criança como um “ser no presente” e não apenas “em devir”, o que supõe contactos e trocas entre gerações, ocorrendo estes nos mais diversos contextos sociais, de âmbito formal e não formal, nomeadamente, a família e a escola, os grupos de pares, as relações de vizinhança, as atividades de recreação e lazer, a ação sociocomunitária, etc. A socialização e a aprendizagem consubstanciam-se, assim, não como processos de preparação das crianças e dos jovens para serem cidadãos no futuro, como a “forma escolar” historicamente convencionou, mas como o próprio exercício da cidadania, no presente, em interação com os demais atores sociais. Falar em relações intergeracionais remete, nesse sentido, para as questões da justiça intergeracional e da cidadania intergeracional.

Em suma, as perspectivas intergeracionais confluem para um paradigma que permite pensar a educação mais em função das experiências vividas do que das carências que a forma escolar convencionou preencher nos indivíduos, sobretudo através da padronização curricular do acima designado “ensino em classe”. Embora muitos advoguem que a organização em classe é coisa do passado, importa manter a vigilância crítica em relação às

atuais tendências tecnocráticas da educação e do currículo que têm vindo a acentuar-se e à luz das quais ganha terreno uma “pedagogia de conteúdos” em detrimento de uma “pedagogia das experiências” que contemple o jogo e a brincadeira, a Natureza, com as árvores, os espaços verdes, os animais.

A “forma escolar”, baseada numa lógica cumulativa de conhecimento conteudista, instituiu uma educação de tempo acelerado e cronometrado. Diferentemente, a educação intergeracional só pode constituir-se como uma educação de tempo lento, numa lógica de coprodução de saberes, em que as variadas experiências vivenciais e existenciais dos sujeitos, crianças e adultos, se tornam o coração da vida.

A minha mãe perdeu (será que perdeu?) a noção do tempo (do tempo linear, que corre sem parar) e também da idade (da idade cronológica, medida em anos, rugas, passos lentos, ...), mas libertou-se do relógio, do calendário, da agenda, do tempo-flecha e ansioso que não para e nunca chega.

Vejo-a feliz, sinto que ela está feliz. É a companhia das pessoas que a amam e que ela ama que lhe dão vida, ainda que já não se recorde sempre dos nomes e, por vezes, também, de quem somos.

Quem sou eu? Eu sei bem quem és. Ora, diz-me tu. Sou o Jerónimo, seu filho. Oh, meu filhinho, senta aqui ao meu lado. Queres pegar na menina? É muito linda, não é? Tem os olhos azuis, como o pai. Azuízinhos, respondo eu, em voz bastante alta, para ela ouvir. Azuízinhos, repete a minha mãe sorrindo.

Na verdade, o tempo não tem idade. E a idade não tem tempo. Hoje, mais do que nunca, o tempo não escolhe a idade para nos aprisionar e escravizar. É um tempo acelerado, que nos separa e isola, que nos obriga a competir, que nos adocece. Não adianta resistir-lhe. Adianta resistir, isso sim, com lucidez e consciência crítica, contra um tempo forjado por um capitalismo voraz, implacável; um capitalismo que nos cansa e aliena, na escola, na universidade, no trabalho e na vida.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony. A review of narrative ethics. **Qualitative Inquiry**, n. 14, p. 175-194, 2008. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800407304417?casa_token=EuQeqpIrgIsAAAAA:mDmKgdt11taKFKOSYrE9ucdzHUEI5FVsOCTQTP0Gga0pAiR1TPYILqW116LtZSwPsN9YFr9aOg. Acesso em: 26/11/2021.

ANGUELOVSKI, Isabelle; CONNOLLY, James; BRAND, Anna Livia. From landscapes of utopia to the margins of the green urban life, **City**, v. 22, n. 3, p. 417-436, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13604813.2018.1473126>. Acesso em: 14/09/2021.

BARBIER, René. Palavra educativa e sujeito existencial. In: BORBA, S. C.; J. ROCHA, J. **Educação e pluralidade**. Brasília: Plano, 2003.

BARROSO, João. **Os Liceus**: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

BENGTSON, Vern L.; OYAMA, Petrice S. **Intergenerational solidarity**: strengthening economic and social ties. Expert group meeting: background paper. New York: United Nations Headquarters, 2007.

BERTAUX, Daniel. From the life-history approach to the transformation of sociological practice. In D. Bertaux (Ed.), **Biography and society**: The life history approach in the social sciences. Beverly Hills, CA: Sage, 1981b, p. 29-45.

BERTAUX, Daniel (Ed.). **Biography and society**: The life history approach in the social sciences. London, England: Sage, 1981a.

BERTAUX, Daniel; KOHLI, Martin. The Life Story Approach: A Continental View. **Annual Review of Sociology**, v. 10, Annual Reviews, 1984, p. 215–37. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2083174>. Acesso em: 08/09/2021.

BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n.1, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 01/12/2021.

CAVACO, Cármen. Analfabetismo em Portugal – os dados estatísticos, as políticas públicas e os analfabetos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 2, p. 17-31, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/6156>. Acesso em: 14/07/2021.

CZARNIAWSKA, Barbara. **Narratives in Social Science Research**. Introducing Qualitative Methods. London: Sage Publications, 2004.

DAATLAND, Svein Olav; LOWENSTEIN, Ariela. Intergenerational solidarity and the family-welfare state balance, **European Journal of Ageing**, v. 2, n. 3, p. 174-182, 2005. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5546341/pdf/10433_2005_Article_1.pdf. Acesso em: 20/12/2021.

DAVIES, Bronwyn.; GANNON, Susanne. **Doing collective biography**: Investigating the production of subjectivity. New York, NY: Open University Press, 2006.

DENZIN, N. K. The new ethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, n. 27, 1998, p. 405-415. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/089124198027003006?casa_token=5mv4HjIEY30AAAAA:hjFMrl-2B90ig9HX0MZUrN7HMwUN4TDo2zaEyyioHr4HSeoksz7tXKkMlmb6LHWJ77XlwjVmSw. Acesso em: 17/11/2021.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousands Oaks, CA: SAGE, 1994.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EUROPEAN PARLIAMENT. **Demographic outlook for the European Union 2020**, European Union, 2020. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/646181/EPRS_STU\(2020\)646181_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/646181/EPRS_STU(2020)646181_EN.pdf). Acesso em: 21/10/2021.

EUROPEAN UNION. **Active ageing and solidarity between generations**. A statistical portrait of the European Union 2012, Luxembourg: European Union, 2011.

FACER, Keri; HORNER, Lindsey; MANCHESTER, Helen. **Towards the All-Age Friendly City**: Working paper 1 of the Bristol All-Age Friendly City group. London: Future Cities Catapult, 2014.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A educação intergeracional face ao discurso político do envelhecimento ativo. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p.1-21, e12820, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.12820>. Acesso em: 03/01/2022.

FRANCEQUIN, Ginette; BLANCHE, Anasthasia. Histoires de vie et démarches d'orientation. **Education Permanente**, 2000, v. 1, n. 142, p.185-94.

GOBBI, Marcia Aparecida. Ocupações e infância: crianças, luta por moradia e culturas infantis na cidade de São Paulo, **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/93>. Acesso em: 13/01/2019.

GOBBI, Marcia Aparecida.; ANJOS, Cleriston Izidro dos; PITO, Juliana Diamente. Sediciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 184-208, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i40.6896. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6896>. Acesso em: 17/04/2021.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos. **“Vó na ocupação”**: na cidade, cuidados e deslocamentos nas margens do Estado e as insubmissões cotidianas, 2022 (no prelo).

GONICK, Marnina; WALSH, Susan; BROWN, Marion. Collective biography and the question of difference. **Qualitative Inquiry**, n. 17, p. 741-749, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800411421118>. Acesso em: 03/02/2021

GOODSON, Ivor; SIKES, Pat. **Life history research in educational settings**: Learning from lives. London, UK: Open University Press, 2001.

HINCHMAN, Lewis; HINCHMAN, Sandra. Introduction. In L. P. Hinchman, & S. K. Hinchman (Eds.), **Memory, identity, community**: The idea of narrative in the human sciences. New York: State University of New York Press, 1997, p. 13-30.

HOLLOWAY, Sarah. Changing children's geographies, **Children's Geographies**, v. 12, n. 4, p. 77-392, 2014. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14733285.2014.930414>. Acesso em 14/06/2021.

CASELLAS, Antònia; PALLARES-BARBERA, Montserrat. (2009) Public-sector intervention in embodying the new economy in inner urban areas: the Barcelona experience. **Urban studies**, v. 46, n. 5/6, p. 1137-1155. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0042098009103858>. Acesso em: 13/01/2020.

HYVÄRINEN, Matti. Narrative and Sociology, **Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions**, n. 1, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/25445/29480>. Acesso em: 23/08/2019.

LUKASHOK, Alvin K.; LYNCH, Kevin. Some Childhood Memories of the City, **Journal of the American Institute of Planners**, 22:3, 142-152, 1956. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01944365608979354?casa_token=5oHkYu4VPKgAAAAA:BB8CWmIBsYYWgiwKLq9fafRIODhn_PeAIi51yixUod4xw7mv6Nc8DHK5Bkc2yACH45zNZhhDiw. Acesso em: 14/04/2021.

MAINES, David, R. Narrative's moment and sociology's phenomena: toward a narrative sociology, **The Sociological Quarterly**, v. 34, n. 1, p. 17-38, 1993. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/pdf/4121556.pdf?refreqid=excelsior%3A8c2204915117684f91123dca2996a895&ab_segments=&origin=. Acesso em 20/05/2021.

MANCHESTER, Helen; FACER, Keri. (Re)-Learning the City for Intergenerational Exchange. In H. Sacré, & S. Visscher (Eds.), **Learning the City: Cultural Approaches to Civic Learning in Urban Spaces**. Springer, Cham, p. 83-98, 2016.

MCCAFFREE, Kevin. Towards an integrative sociological theory of empathy. **European Journal of Social Theory**, v. 23, n. 4, p. 550-570, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1368431019890494>. Acesso em: 12/04/2021.

MISHLER, Elliot G. **Research interviewing: Context and narrative**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

PEREIRA, Fernando Micael. 'Etarização' e intervenção social", **Intervenção Social**, n. 20, p. 11-36, 1999.

RORTY, Richard. The pragmatist's progress. In U. Eco. **Interpretation and Overinterpretation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 89-108.

RUIZ-JUNCO, Natalia. Empathy, Intersubjectivity, and the Self. In: Abrutyn S., Lizardo O. (eds), **Handbook of Classical Sociological Theory**. Springer, Cham, 2021, p. 543-557.

SÁNCHEZ, Mariano; KAPLAN, Matthew; SÁEZ, Juan. **Programas intergeneracionales**. Guía introductoria. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social, Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SIROTA, Regine. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspetiva**, v. 25, n. 1, p. 41-56, 2007. Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/01/SIROTA-R%C3%A9gine.-A-indetermina%C3%A7%C3%A3o-das-fronteiras-da-idade.-Perspectiva-Florian%C3%B3polis-v.-25-n.-1-41-56-jan.jun.-2007.pdf>. Acesso em: 27/02/2019.

SUÁREZ-ORTEGA, Magdalena. Performance, Reflexivity, and Learning Through Biographical-Narrative Research, **Qualitative Inquiry**, v. 9, n. 3, p. 189-200, 2012, Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800412466223?casa_token=BDC35w2gXowAAAAA:mLvCtcukekLeX7ONpLVAG3UnuLuvVIB1K7roSLt5V9jaiOJEohTQmoVaKN3wiexgSLQmz0_Zbw. Acesso em 14/03/2018.

UNITED NATIONS, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. **World Population Ageing 2020 Highlights: Living arrangements of older persons (ST/ESA/SER.A/451)**. New York: United Nations, 2020.

VANDERBECK, Robert; WORTH, Nancy. **Intergenerational Space**. Oxon: Routledge, 2015.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire In: Vincent, G. (Ed.), **L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48. Disponível em: <http://books.openedition.org/pul/9552>. Acesso em: 15/04/2020.

CAPÍTULO 10 – QUANTO TEMPO LEVA ATÉ O CÉU? REFLEXÕES ACERCA DA MOBILIDADE DE CRIANÇAS NAS METRÓPOLES¹⁶¹

Fernanda Müller
Cristian Pedro Rubini Dutra

Antes de entrar no carro, ouvia-se Dinorah, aos prantos: “Solta a minha mão!”. Isto ocorreu nos primeiros segundos de “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos”, docuficção¹⁶² dirigido por Camila Battistetti (2013), que acompanha um único deslocamento, dentre tantos, que crianças realizam em seus cotidianos com seus cuidadores/as nas metrópoles brasileiras.

O docuficção, com 12 minutos e 26 segundos de duração, é composto por um plano sequência, com a câmera fixa em direção ao banco traseiro de uma minivan, filmado com som natural, com poucos cortes. Há tradução dos diálogos para o inglês.

O automóvel é conduzido por uma mulher e tem como passageiros/as outra mulher, uma menina (Dinorah) e dois meninos (Lino e Ian). Por meio de vocativos durante as interações, descobrimos que a caroneira é mãe de Dinorah; a motorista é mãe dos dois meninos. Nos créditos finais confirmamos que Ian e Lino são irmãos, mas desconhecemos a natureza da relação deles com Dinorah (se de parentesco ou de amizade), tampouco das mulheres entre si. Embora na abertura conste uma menção à Prefeitura de Fortaleza, a referência a esta cidade só aparece nos créditos finais e não durante o percurso. Assumimos que nosso parco conhecimento sobre estas pessoas não colocou em risco o principal objetivo do presente trabalho, que foi o de produzir uma reflexão sobre as mais diversas dimensões que envolvem as experiências de crianças em automóveis particulares nas metrópoles brasileiras. Trataremos aqui da mobilidade de crianças, assim como das relações de cuidado, disputa, conflito, conhecimento, etc., envolvidos no deslocamento.

No docuficção em questão somos expostos/as a um conteúdo dos mais comuns nos grandes centros urbanos, o que não significa que não seja um rico material de exploração e

¹⁶¹ Agradecemos ao CNPq, à FAP/DF e à CAPES pelo financiamento de nossas pesquisas que, por sua vez, relacionam-se com as reflexões que aqui apresentamos. Nossa gratidão à Mayume Kanegae pela edição dos prints.

¹⁶² Gênero cinematográfico que combina documentário e ficção. Os acontecimentos são filmados em tempo real e as personagens representam a sua própria vida, tal como ela é. Todavia, ainda há a introdução simultânea de elementos ficcionais construtores de uma expressão artística que reforça a representação da realidade (INFOPÉDIA, 2021).

análise. Pelo contrário, “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos” aguçou nossa curiosidade, embora tivéssemos muito poucas informações sobre as pessoas, a origem e o destino do percurso. Aliás, sabemos sobre o destino metafórico. O “céu”, tomado em seu sentido simbólico, tem a ver com a redenção do adulto na narrativa. O prólogo, no qual a voz adulta feminina relata uma memória de sua infância, trata do descontrole da própria mãe, que arremessou uma lancheira contra a parede causando a sua total destruição. A voz, que é acompanhada de imagens de nuvens em movimento acelerado – implicitamente, a passagem do tempo –, afirma que a ação da mãe não lhe causou qualquer trauma, mas a falta de entendimento, por um longo tempo, sobre o motivo de ter agido daquela forma.

Na sequência, o caos para acomodar corpos, mochilas, bugigangas antes da partida e no decorrer de boa parte da viagem no carro parece introduzir uma explicação ao rompante do passado. Se chegar ao céu é o fim – após o cochilo das crianças, seguido do relaxamento das mulheres ao som da música “Corinne” (2011) no carro –, o início e o desenvolvimento do percurso, talvez, de acordo com a narrativa do docuficção, sejam o inferno. E o inferno dos adultos, neste caso.

Temos duas hipóteses diante da metáfora: a primeira é a de que o inferno seja associado, neste contexto, ao caos, ao descontrole, à necessária adaptação rápida e coercitiva de crianças em cadeirinhas e cintos de segurança. As normas que orientam o mundo dos adultos parecem encontrar nas crianças a resistência em forma de espontaneidade, imprevisto e transbordamento de emoções que pouco combinam com o espaço de controle do/no carro (e dos adultos). E este encontro foi associado à visão do inferno.

A segunda hipótese é a de que, diante do inferno, um conjunto de pedagogias são produzidas para viabilizar a partida e o deslocamento do carro. Para tanto, faz-se necessário a imobilização das crianças, o que produziria, simetricamente, a organização interna e a segurança no automóvel. O controle dos corpos vai garantir o movimento, a escalada de velocidade e a chegada a destinos cada vez mais longínquos. Entretanto, para além do controle do adulto e da suposta imobilização das crianças, dedicamos nossa observação às suas interações, por meio de falas, gestos e disputas.

Assumimos a noção de infância no plural – infâncias –, com a finalidade de destacar que existem diferentes modos de vida de crianças (apesar do entendimento de uma forma hegemônica que constantemente serve para uma análise geral). Nas metrópoles contemporâneas, coexistem diferentes formas de se viver a infância, com distintas expectativas, organização do cotidiano e do espaço, redes de pertencimento, etc. Portanto, as infâncias são impactadas a partir de diferentes marcadores, tais como: gênero, classe social,

ancestralidade, local de moradia, e acesso a certos meios de transporte. As três crianças, ao que parece, compartilham um modo de vida de classe média em uma cidade grande, já que fazem uso de formas de mobilidade típicas do seu extrato social. Seu acesso à cidade é marcado tanto pela mediação do automóvel, como pelo deslocamento privado o que, para Carvalho e Machado (2006), leva ao uso do tempo diferenciado, geralmente ocupado com diferentes atividades, tais como aulas de idioma e música, prática supervisionada de esportes, etc.

Nossa intenção foi descrever certas cenas-chave de “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos”, aqui apresentadas como “prints” de momentos específicos, e explorar dois pontos: a produção de diferentes identidades durante o deslocamento, o que no caso aqui analisado refere-se à motorista (uma das mães), a copilota (a outra mãe que a acompanha) e as passageiras (as três crianças). Na segunda seção, desenvolvemos a ideia de uma pedagogia automobilística, ou seja, um conjunto de disposições e aprendizagens que ocorrem no espaço específico do carro enquanto se desloca. Nas conclusões reiteramos nosso argumento central e sintetizamos os principais pontos tratados no trabalho.

MOTORISTA, COPILOTA E PASSAGEIRAS: ADULTAS E CRIANÇAS EM DESLOCAMENTO

Os automóveis devem ser entendidos para além de um mero dispositivo que leva pessoas de um ponto a outro, mas como um contexto social em que as pessoas passam significativo período de suas vidas, desde a tenra infância. Logo, o espaço interno do automóvel está longe de ser um lugar efêmero, útil apenas para se chegar a um destino, ou de pouco significado para quem nele se desloca. Mais do que fundamental na organização do cotidiano das pessoas, o carro foi a principal influência na mudança significativa do espaço público desde a sua popularização na primeira metade do século XX. Igualmente, tornou-se elemento relevante da cultura contemporânea a ponto de impactar as formas de sociabilidade, as relações de pessoas com os espaços e até as economias desde a popularização do seu consumo (SHELLER, 2004).

A análise dos eventos ocorridos dentro de automóveis passa tanto pela consideração de situações do ambiente externo (congestionamentos, pontos de referência, interrupções no trânsito etc.), bem como as relações com o que ocorre dentro deles. Dentro de automóveis se consome alimentos; se escuta música; são tratados assuntos desde os mais sérios até corriqueiros; crianças utilizam brinquedos; adultos fazem ligações telefônicas; e assim por

diante. Os automóveis não são apenas lugares habitáveis, mas planejados para essa função. Para Eric Laurier et al (2008) a compreensão sobre os fenômenos urbanos e sociais catalisados pelos automóveis, tais como os congestionamentos, depende da observação das relações e significados produzidos durante tais percursos.

Deslocar-se em um carro particular – e o mesmo vale para outros meios de locomoção e transporte – envolve a incorporação de formas de agir que acontecem durante um dado período de tempo e que são influenciadas por identidades específicas dos sujeitos. O adulto que conduz crianças age de acordo com aspectos culturais, geracionais e de gênero que são incorporados e adaptados às características e às situações que envolvem dirigir e responder aos estímulos de dentro e de fora do automóvel. Podemos pensar tanto em uma identidade maternal/parental dentro de um automóvel, como também sobre formas de socialização e resistência das crianças quando conduzidas, na condição de passageiras.

No caso brasileiro ocorreram grandes modificações ao longo do tempo. Anteriormente ao Código Nacional de Trânsito (BRASIL, 1997), a preocupação com a segurança das crianças dentro de automóveis particulares era bem distinta dos dias atuais, assim como mais flexível a movimentação das crianças dentro dos carros ou até mesmo onde poderiam se sentar. A obrigação do uso do cinto de segurança de três pontos para quaisquer passageiros/as – incluindo crianças - e a proibição da acomodação de crianças com menos de 10 anos de idade no banco da frente, modificou não somente hábitos e modos de organização dentro dos carros, bem como significou um marco na valorização da segurança de crianças. Em vigor desde 2008, a Resolução 277 do Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) (BRASIL, 2008) instituiu dispositivos de segurança destinados às crianças para serem usados dentro de automóveis. O bebê conforto (para crianças de até um ano de idade), a cadeirinha (para crianças de um a quatro anos de idade) e o assento elevado (destinado àquelas de quatro a sete anos e meio de idade) tornaram-se obrigatórios para o transporte de crianças pequenas e, com sucesso, reduziram o risco de lesões e óbitos de crianças em caso de acidentes (BRASIL, 2021).

Portanto, as identidades produzidas dentro do carro passaram a requerer diferentes atribuições, expectativas e possibilidades. Ao/à motorista cabe a navegação no ambiente externo de acordo com as leis do trânsito e dos parâmetros de segurança. Já dos/as passageiros/as, é esperada uma espécie de identidade de copiloto/a, cuja função também é a de informar sobre as situações do ambiente externo, mas principalmente auxiliar em momentos que dependam da realização de certas ações. No caso de “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos”, uma mãe dirige o carro, enquanto a outra a auxilia.

Lesley Murray (2008) mencionou um padrão de maternidade e de cuidado com crianças pequenas que tem como uma das características a atividade cotidiana de transportar crianças. A “mãe-*chauffeur*” ou “mãe-motorista” aparece aqui como uma das principais personagens responsáveis pelo transporte das três crianças, mas também como uma idealização de um cuidado necessário, o que demonstra as conexões entre uma cultura móvel automobilizada e uma concepção de maternidade e de cuidado com as crianças.

Já copilotar, neste contexto, tem a ver com o apoio dado pela mãe-caroneira à mãe-motorista em relação ao trânsito, mas, principalmente, com os cuidados às crianças dentro do automóvel. Sua ação, evidenciada no print 1, foi rápida para acomodar os corpos e imobilizá-los nas “cadeirinhas”, de forma que a mãe-motorista pode dar partida no carro três minutos e 18 segundos após a entrada das crianças.

Print 1: Cuidado com o cinto de segurança



Fonte: “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos” (2013, 2min 08seg)

A objetividade para acomodar as crianças no veículo em poucos minutos pareceu exigir a linguagem no imperativo, o que foi observado nos diálogos das mães em relação às crianças, mas também das crianças entre si e em relação às mães. Enquanto Dinorah ainda chorava, a rapidez da mãe-copilota era evidente para orientar as três crianças a ocuparem as suas “cadeirinhas” já previamente definidas, de acordo com a idade e o tamanho das crianças – Lino e Dinorah parecem ter três anos, enquanto Ian, aparentemente, tem quatro ou cinco anos. Mas não sabemos o porquê da ordem sequencial de acomodação das crianças – Ian senta-se no banco atrás do da motorista, Dinorah fica no meio, enquanto Lino é acomodado no assento atrás do banco da caroneira. A mãe-copilota ordena: “Venha, entra. Venha. Vai.

Passa pra lá. Sobee lá, lá na tua cadeira”. E tudo isso é feito pela porta traseira, do lado do/a caroneiro/a. É espontânea a reação de Ian, o primeiro a entrar no carro, que contesta a orientação adulta; para ele, que senta no banco atrás do da motorista, teria sido mais fácil entrar pela porta traseira deste mesmo lado do carro.

As tecnologias dos automóveis (num sentido amplo: espaço, assentos, cintos de segurança, janelas, etc.) moldam a forma com que se desenvolvem as mais diversas interações, modificando a forma de se relacionar. As conversas realizadas em carros possuem características distintas daquelas que ocorrem em outros espaços, gerando conteúdos para a análise da conversação (LAURIER, 2004; 2005). Atados aos cintos de segurança, os corpos tendem a estar dispostos a olhar a parte dianteira do veículo, o que dificulta movimentos corporais mais expansivos, tal como ocorre em outros contextos sociais. Para Laurier (2004), muitas das conversas dentro de automóveis não conseguem aprofundar temas considerados mais complexos. Ao contrário, mais se assemelham a conversas ao telefone, por conta da limitação do olhar, por serem em geral mais breves e diretas e conterem frases mais curtas para expressar ideias.

No caso do docuficção, enquanto a mãe orientava a acomodação e o uso do cinto de segurança, muitas eram as ações que ocorriam simultaneamente entre as três crianças: disputas por assentos e línguas-de-sogra¹⁶³ (indiretamente, a mãe é responsável por este conflito, na medida em que arremessa a língua-de-sogra de Dinorah em direção ao portamalas do carro, que imediatamente tomou a de Lino), negociações, balbucios, choros. Ao se dirigir à própria mãe, Dinorah, exigiu: “Eu quero meu papaizinho” (que não se encontrava no carro); “Eu quero aguinha”. “Me dá o meu; me dá o meu”, pedia Lino quando viu que Dinorah recebeu a sua garrafa d’água.

Ainda que o automóvel mantenha as características de habitabilidade, isto ocorre de uma forma distinta, devido aos seus elementos tecnológicos. Por exemplo, alimentar uma criança no banco de trás ou realizar alguma prática de higiene, tal como observado no print 2 do docuficção, é diferente do que as situações vivenciadas em outros contextos, sobretudo a casa.

¹⁶³ Muito comum em aniversário de crianças, língua-de-sogra é um tubo de papel enrolado que, ao ser soprado em uma extremidade, é desenrolado e esticado ao som de um apito.

Print 2: Cuidados com as crianças durante o percurso



Fonte: “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos” (2013, 05min 32seg)

Tal tempo despendido dentro do automóvel torna-se significativo e precisa ser analisado enquanto tal. As relações de cuidado, o envolvimento entre os passageiros e destes com a motorista; o significado emocional e social do percurso; as lembranças desses momentos; a formação de gostos e preferências quanto à forma de mobilidade; tudo isso comprova a relevância de análises que descrevam o que ocorre dentro de automóveis. Em que pese as dificuldades com os congestionamentos nos centros urbanos e o prosseguimento de conversas (ausência de contato visual amplo entre interlocutores/as e impossibilidades de movimentos amplos), o elemento emocional como mencionado por Sheller (2004), é um componente essencial da relação de passageiros/as e motoristas com os automóveis particulares. Para além do significado de que o automóvel é motivo de distinção social (BOURDIEU, 2008), o que se procura com ele é uma certa representação identitária, o que no carro específico do docuficção aparece na sua evidente adaptação ao transporte de crianças.

Além de vínculos familiares ou de amizade (o que no docuficção parecem bastante caras), a experiência dentro de automóveis também tem a ver com uma relação particular de crianças com a cidade e com uma forma de mobilidade específica, representada pelo automóvel particular. Crianças são copartícipes direta e indiretamente dos eventos ocorridos dentro dos automóveis, a começar pelo itinerário, mas também das relações de convivência interna. Definitivamente, a relação das crianças com a cidade também passa pela análise do que ocorre dentro dos automóveis.

PEDAGOGIAS AUTOMOBILÍSTICAS

Para Sheller e Urry (2000), a utilização de automóveis modificou a sociedade moderna ocidental de tal maneira que transformou relações sociais e culturais, espaços e economias, não somente na forma de se movimentar, mas para a vida de maneira geral. A “automobilidade”, para Urry (2004), é um sistema de ampliação e de dominação globais e que se expande para além dos carros. Isto é, fazem parte do “sistema de automobilidade” (URRY, 2004) todas as formas de suplementação, tais como: construção de estradas; adaptação das cidades para os carros; fabricação de produtos para atender automóveis e a indústria automotiva; assim como produtos culturais que tratam de automóveis em filmes, desenhos animados e brinquedos (DUTRA & MÜLLER, 2018). Tal dominação social aconteceu pela combinação de seis componentes: 1) a importância econômica da fabricação e consumo de automóveis; 2) a imagem social do automóvel e de quem o possui; 3) a integração técnica, social e econômica para efetivar o seu uso; 4) a subordinação de outras formas de mobilidade; 5) a ideia socialmente difundida de que para se ter uma vida confortável se faz necessário possuir um automóvel; 6) e o fato de os automóveis terem papel proeminente no uso de recursos ambientais.

A saída das crianças das ruas, em grande medida, aconteceu em consonância com o aumento do consumo de automóveis e, não raramente, a indústria automobilística atuou como propagadora desta transformação urbana a partir da ideia do perigo das ruas (BONHAN, 2006), ao mesmo tempo em que os automóveis foram, com o passar do tempo, tornando-se os principais protagonistas das vias públicas. Parece relevante, então, a análise de como se dá a inserção das crianças no “sistema de automobilidade”, a partir do momento em que a sua presença como pedestres no e/ou ocupantes do espaço público começou a ser questionada.

Crianças passam muito tempo em carros, o que exige a produção de uma pedagogia própria. A maioria das crianças entra em contato com a “automobilidade” por meio da identidade de passageiras. A sua mobilidade é dependente da condução de um/a adulto/a, sobretudo nas sociedades urbanas. E ao contrário de um espaço-tempo sem importância, o deslocamento exige inúmeras aprendizagens específicas: técnicas corporais; utilização de dispositivos de segurança como a “cadeirinha” e o assento elevado; ajuste ao movimento e à velocidade que o automóvel alcança; condicionamento a uma visão parcial do que ocorre dentro e bidimensional do que ocorre fora. No caso das técnicas corporais, estas se ajustam

às necessidades deste tipo de mobilidade, que exige um corpo praticamente imóvel durante parte considerável do tempo.

Se a experiência corporal é extremamente restritiva ao movimento, principalmente de passageiros/as, por conta do aparato de segurança, ela não é determinante para as interações. A adesão a esta disciplina não acontece de maneira total. Não raro, existem formas de contestação e conflitos das crianças-passageiras em relação à disciplina corporal e ao comportamento esperado pelo/a adulto/a dentro dos automóveis. Tais estratégias podem implicar inclusive a manipulação dos dispositivos de segurança; movimentos indesejados; conflitos com o/a motorista ou outros/as passageiros/as; e/ou interferência nas conversas dos/as adultos/as. Situações estas que demonstram “muitos exemplos indicando como carros (...) são locais cotidianos de relações de poder e conflitos” (BARKER, 2006, p. 108, tradução nossa).

E os conflitos entre as crianças, no caso de “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos” não foram raros. Por um lado, o ambiente foi totalmente organizado para que cada criança tivesse os seus próprios objetos – garrafas d’água, línguas-de-sogra etc. – e tudo foi triplicado para se evitar o conflito. Por outro lado, a experiência entre crianças foi além do supostamente planejado para elas, e foi justamente aí que os conflitos emergiram, seja em função de disputas por objetos ou pela atenção das mães. O print 3 mostra uma das disputas pela língua-de-sogra.

Print 3: A disputa da língua-de-sogra pelas crianças



Fonte: “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos” (2013, 04min 41seg)

Para Mimi Sheller (2004), para além de uma análise do automóvel como uma mercadoria relevante no universo econômico, ou como símbolo de comodidade, ascensão profissional, praticidade e segurança, cabe entender os automóveis como contextos de socialização. Entender o impacto social dos automóveis particulares, assim como o seu uso por pessoas, passa igualmente pela observação do aspecto emocional dos sujeitos.

O elemento emocional envolvido na experiência de conduzir ou ser conduzido em um carro tem relação com as experiências *in loco*, mas, igualmente, com o sentido do percurso, a chegada a locais de interesse, as brincadeiras dentro daquele ambiente, dentre outros, que possibilitam a produção de sentimentos socializadores com e em tal contexto. A experiência com a velocidade do carro, com o vento, com a passagem rápida por lugares, as sensações com os diferentes tipos de pista, dentre outros elementos, para Sheller (2004), também são relevantes para catalisar afetos na socialização das crianças no “Sistema de Automobidade”.

O carro dá a possibilidade do transporte de crianças a locais de relevância familiar e, igualmente, de reprodução social¹⁶⁴, como escolas (inclusive em escolas distantes e consideradas como de melhor qualidade pelas famílias); atividades extraescolares; encontros com pessoas de diferentes redes, o que amplia laços sociais (festas de aniversário, encontro para brincadeiras, refeições em família); centros de compra e consumo (shopping centers, cinemas, supermercados); e acesso a parques, bibliotecas e museus. Ou seja, todos estes espaços são acessados em um raio de distância superior ao alcançado por outros meios de transporte. Com a possibilidade de se chegar em menor tempo e ter a disponibilidade de ir e vir em horários flexíveis, o uso do automóvel particular familiar torna-se um recurso relevante a ser pesquisado no que abrange a socialização cotidiana de crianças entre elas e com adultos.

Em “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos” são muitos os objetos que aparecem dentro do carro. Se nos primeiros minutos vimos somente as “cadeirinhas” vazias e ouvimos o choro e vozes de crianças e mulheres, na sequência, são inúmeros os objetos que vão sendo acumulados no porta-malas e junto aos bancos traseiros: mochilas, almofadas, línguas-de-sogra, balões, ou oferecidos às crianças - garrafas d’água, pirulitos e panos (vide print 4).

¹⁶⁴ Tratamos aqui como reprodução social a variedade de estratégias tomadas de maneira consciente ou não para a perpetuação ou a modificação das condições de existência, notadamente familiares. Geralmente aparece enquanto perpetuação de alguma forma de ordem por meio de diversos tipos de investimentos e estratégias familiares com fins econômicos, sociais, educacionais cotidianos e corriqueiros de forma a se organizar em uma forma de sistema com similaridades quanto mais próximo estiver de sua camada de pertencimento social. (BOURDIEU, 2008)

Print 4: Crianças com seus pirulitos



Fonte: “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos” (2013, 7min 32seg)

O carro pode ser um local de alimentação, de brincadeiras¹⁶⁵, de ouvir músicas e notícias da rádio, de conexão com dispositivos móveis e até de acesso a filmes, clipes ou programas de televisão, quando instalados aparelhos em seu interior. Orientados/as pela responsabilidade de entreter as crianças (situação comum também nas casas), os/as adultos/as selecionam músicas para serem ouvidas e/ou cantadas e que, inclusive, podem se relacionar com situações que acontecem fora dos carros. No docuficção, são duas as músicas tocadas durante o momento de deslocamento em que as crianças estão acordadas: *Superfantástico* (1983) e *Amigos do Peito* (1984). Estas músicas tiveram amplo sucesso nos anos de 1980, provavelmente, quando as mães eram crianças.

Deslocar-se de carro compreende inclusive determinada adaptação às características maquinicas do mesmo. Trata-se de um aprendizado corporal ao longo do tempo que envolve a apreensão de habilidades e de determinados comportamentos não somente devido às características espaciais e tecnológicas dos carros, mas também da velocidade. As crianças precisam estar atadas aos cintos de segurança específicos das “cadeirinhas”, situação em que o corpo delas, bem como o dos/as adultos/as, paradoxalmente, precisa ter sua

¹⁶⁵ As brincadeiras realizadas dentro de carros ocorrem enquanto as crianças estão fazendo uso do equipamento de segurança. Brincadeiras faladas como músicas, adivinhações e referências com o que acontece do lado de fora são mais comuns. O uso de brinquedos acaba obedecendo configurações parecidas, com manuseio de tais objetos podendo ser influenciado tanto pela posição em que estão sentados, mas também pela velocidade e condições da pista, de forma que é comum crianças evitarem brinquedos de pequenas peças como quebra-quebra ou de difícil manuseio (BARKER 2009; MÜLLER; DUTRA, 2018).

movimentação diminuída à medida que a velocidade do automóvel aumenta. Tal relação com a automação depende de uma pedagogia que se desenvolve com o passar do tempo de socialização das crianças dentro de automóveis, de forma que o conteúdo aprendido não somente envolve uma relação com as situações sociais e tecnológicas vividas internamente, mas também uma relação com o ambiente externo. Aprende-se a lidar com situações da estrada, sinais, ruídos, outras formas de mobilidade de pessoas que transitam no ambiente externo. O carro, nesse sentido, como propagado por Paul Virilio (2015), torna-se um comunicador, uma vez que apresenta e produz interpretações específicas do espaço externo e que são obtidas por uma forma de mobilidade baseada na velocidade em que passa pelos locais e pela consequente modificação da experiência sensível no espaço público.

No docuficção sob escopo, o fato de as crianças fazerem uso contínuo do equipamento de segurança e estarem atadas aos mesmos não as impede de fazer inúmeras coisas e, não raramente, obterem a atenção dos adultos. Elas conseguem brincar com a língua-de-sogra; provocar-se mutuamente através de puxões ou verbalmente; usar a garrafa d'água; armazenar objetos nos locais adequados; realizar trocas de brinquedos; consumir pirulitos; e, por fim, dormir ao som das músicas infantis.

A relação com o espaço externo é outro elemento relevante no docuficção. Como forma de garantir a atenção das crianças e resolver o conflito por conta dos brinquedos, as duas mães mostraram um trem que passava ao lado do carro. Naquele momento, as três crianças ficaram em silêncio e observaram os vagões, que passavam a uma velocidade diferente da do carro (print 5). Elas foram incentivadas a acenar para o trem, ao que Ian comentou com surpresa o tamanho do mesmo e que sempre teve vontade de andar em um.

Print 5: A passagem do trem



Fonte: “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos” (2013, 07min 08seg)

O automóvel fomenta uma forma diferente de ver e apreender o espaço público, notadamente por conta de velocidade em que trafega, bem como por conta da exposição de imagens apenas em duas dimensões, resultado de ver o ambiente (o urbano) através das janelas, experiência próxima daquela de assistir televisão, por exemplo. A velocidade modifica a forma de se ver, já que os elementos externos passam com maior rapidez e, dificilmente, existem pausas que propiciariam a vivência de tais locais. Igualmente, leva a uma experiência desprovida (ou protegida) de outras sensações, tal como a caminhada, ou o encontro com pessoas distintas, ou ainda as experiências diretas com e no espaço público. Todavia, a experiência não é privada de sensações, pelo contrário. É um combinado de experiências sensoriais de dentro do carro com a visão do exterior.

Para Jennifer Bonhan (2006), o corpo dentro do automóvel passa por um processo disciplinar, com a finalidade de produzir respostas necessárias para aquele período de movimento. O corpo do/a motorista precisa responder de maneira quase que espontânea aos estímulos e necessidades promovidas pelo espaço externo, numa combinação que exige o uso de diferentes sentidos e distintas partes do corpo. Da mesma forma, os corpos das crianças-passageiras precisam ser disciplinados dentro do espaço dos automóveis, processo que envolve o aprendizado da contenção do corpo.

E a cena que mostra radicalmente a contenção de corpos aparece quase no final de “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos” (print 6), quando as três crianças fecham os

olhos e adormecem. “Dois já foram, agora só falta um” informa a mãe-copilota sobre o adormecimento de Lino e Dinorah. Quando Ian adormece, a mãe-motorista estaciona o carro, para que a mãe copilota possa movimentar-se e, do seu assento e aparentando certa prática, prender a cabeça das crianças na cadeirinha com panos, de tamanho já ajustável à circunferência do assento.

Print 6: A chegada ao céu



Fonte: “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos” (2013, 10min 21seg)

As mães não apenas comemoram o sono, como trocam a estação da rádio. Mais do que uma canção, “Corinne” transforma o ambiente do automóvel. Do silêncio das crianças à voz da mãe-motorista, que acompanha a música ao cantar e assobiar. De um lugar planejado para crianças (RASMUSSEN, 2004), o carro se transformou em um lugar de adultos. E então chegou-se ao céu.

CONCLUSÃO

O docuficção “Até o céu leva mais ou menos 15 minutos” nos inspirou a produzir uma reflexão sobre a mobilidade de crianças em grandes centros urbanos. A mobilidade de pessoas, neste caso específico, de crianças e de suas mães, está relacionada com inúmeras dimensões, dentre elas, as relações estabelecidas dentro do carro e com o seu exterior.

Dentro do carro, acompanhamos interações das três crianças e destas com as suas mães a partir de novas identidades produzidas: de mãe-motorista, mãe-copilota e crianças-

passageiras. Observamos que os diálogos foram bastante orientados pelo modo imperativo, tanto de crianças em relação às mães, quanto das mães em relação às crianças. Isto porque, por um lado, diferentemente de outros contextos sociais, o movimento e a velocidade do carro parecem exigir certa rapidez e objetividade na comunicação de pessoas. Por outro lado, nas interações das crianças, e sobretudo nos eventos que envolveram conflitos, disputas por objetos, o que se observou predominantemente não foi a objetividade nem a rapidez, mas sim a recursividade de falas e ações.

Em seu sentido metafórico, o docuficção nos levou ao destino do percurso, qual seja, o “céu”. É o céu dos adultos; é o céu das crianças-anjos que dormem pesadamente amarradas aos seus assentos. Já a origem e o deslocamento *per se*, onde a harmonia esperada pelos adultos é rompida pelo caos introduzido pelas crianças, é o inferno. Inferno este que, para certos/as adultos/as, pode fazer parte da experiência de deslocar-se cotidianamente nas grandes cidades. Inferno que é repleto dos mais diferentes objetos.

Para nós, pesquisadores/as da temática infância e cidade, mais do que acessar o céu ou o inferno, nos propusemos a compreender o que eles significam para adultos e para crianças. O docuficção levou-nos a refletir sobre a experiência específica de cinco pessoas, bem como nos deu pistas para pensá-la no âmbito do “sistema de automobilidade” e das pedagogias automobilísticas nas metrópoles brasileiras.

REFERÊNCIAS

AMIGOS DO PEITO. Intérprete: Turma do Balão Mágico. Compositores: Eric Von, Memo Mendez Guiu. In: A TURMA do Balão Mágico. Intérprete: Turma do Balão Mágico. São Paulo: CBS Records, 1984. faixa 7 (3 min). Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=pck-9S2ol4M&feature=share>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ATÉ O CÉU LEVA MAIS OU MENOS 15 MINUTOS. Disponível em: <https://vimeo.com/67773335> Acesso em 25 out. 2020.

BARKER, John. '**Are we there yet?**': Exploring aspects of automobility in children's lives. 2006. 273 f. Tese (Doutor em Filosofia) - Department of Geography and Earth Sciences, Brunel University, Londres, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2008

BRASIL. Lei n.º 9.503, de 23 de Setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 set. 1997

BRASIL. Resolução número 277 de 28 de Maio de 2008. Dispõe sobre o transporte de menores de 10 anos e a utilização do dispositivo de retenção para o transporte de crianças em veículos. **Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN)**, Brasília, 28 mai. 2008

BRASIL. Serviço de Informações Hospitalares (SIH). Ministério da Saúde. **Morbidade Hospitalar do SUS por Causas Externas**. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sih/cnv/fruf.def>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CARVALHO, Marie; MACHADO, Juliana Brandão. Análise dos usos do tempo entre crianças acerca das relações de gênero e de classe social. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p. 70-81, 2006.

CORINNE. Intérprete: Metronomy. Compositor: J. Mount. In: THE ENGLISH Riviera. Intérprete: Metronomy. Londres: Because Music, 2011. faixa 9 (3 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f_8nQFh03wc. Acesso em: 27 abr. 2021.

DUTRA, Cristian Pedro Rubini; MÜLLER, Fernanda. Cultura Infantil, Carrinhos & Automobildade. **Textura**, v. 20, p. 199-222, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-42-3682>>. Acesso em 02 mai. 2021.

INFOPÉDIA. **Docuficção**: definição ou significado. definição ou significado. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/docuficção>. Acesso em: 23 out. 2021.

LAURIER, Eric. Doing Office Work on the Motorway. **Theory, Culture & Society**, Londres, Thousand Oaks, Nova Déli, v. 21, n. 4/5, p.261-277, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0263276404046070>>. Acesso em 02 mai. 2021

LAURIER, Eric; BROWN, Barry; LORIMER, Hayden. **Habitable cars**: what we do there. Edinburg: University of Edinburgh, 2005. Disponível em: <<https://era.ed.ac.uk/handle/1842/815>>. Acesso em 02 mai. 2021.

LAURIER, Eric et al. Driving and “passengering”: notes on the ordinary organization of car travel. **Mobilities**, Londres, v. 3, n. 1, p.1-23, mar. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/17450100701797273>>. Acesso em 02 mai. 2021.

MURRAY, Lesley. Motherhood, Risk and Everyday Mobilities. In: UTENG, Tanu Priya (Org.). **Gendered Mobilities**. Farnham: Ashgate Publishing, 2008. p. 62-78

RASMUSSEN, Kim. Places for children: Children's place. **Childhood**, Londres, v. 11, n. 2, p.155-173, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0907568204043053>>. Acesso em 02 mai. 2021.

SHELLER, Mimi. Automotive emotions: feeling the car. **Theory, Culture & Society**, Lancaster, v. 21, n. 4-5, p.221-242, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0263276404046068>>. Acesso em 02 mai. 2021.

SHELLER, Mimi. URRY, John. The City and the Car. **International Journal of Urban and Regional Research**, Oxford, v. 24, n. 4, p.737-757, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/1468-2427.00276>>. Acesso em 02 mai. 2021.

SUPERFANTÁSTICO. Intérprete: Turma do Balão Mágico. Compositores: Difesalatti, Ignacio Ballesteros. In: A TURMA do Balão Mágico. Intérprete: Turma do Balão Mágico. São Paulo: CBS Records, 1983. faixa 1 (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bkaECNHMvag>. Acesso em: 27 abr. 2021.

URRY, John. The "System" of Automobility. **Theory, Culture & Society**, Lancaster, v. 21, n. 4/5, p.25-39, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0263276404046059>>. Acesso em 02 mai. 2021.

URRY John. Inhabiting the Car. **The Sociological Review**. 2006; 54 (1_suppl):17-3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2006.00635.x>>. Acesso em 02 mai. 2021.

VIRILIO, Paul. **A estética da desapareição**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2015.

DIÁLOGO 10 – DINORAHS, IANS, LINOS E VALENTINS NAS CIDADES: EXPERIÊNCIAS DE DESLOCAMENTOS DE CRIANÇAS PELAS LENTES DO CINEMA

Renata Lopes Costa Prado¹⁶⁶

“Antes mundo era pequeno
Porque terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque terra é pequena”
(Gilberto Gil, *Parabolicamarã*)

Ao longo da história, as ciências sociais e humanas pouco consideraram as crianças e a infância como matéria de interesse por si mesmas. Elas eram vistas como um objeto menor de estudo e os trabalhos que se propunham a abordá-las com frequência o faziam a partir de uma perspectiva adultocêntrica. Assim, na psicologia do desenvolvimento, disciplina que mais estudos dedicou à criança, o interesse predominante era pelo seu vir a ser, pelo futuro adulto, e não pela vida presente das crianças. Na sociologia, por sua vez, a atenção esteve voltada para as instituições socializadoras – a família, na sociologia da família, e a escola, na sociologia da educação –, reservando às crianças o lugar de objeto do processo de socialização (JENKS, 2002; SIROTA, 2001).

Nas duas últimas décadas do século XX, esse cenário começa a mudar: pesquisadores de diferentes países e de diversos campos de conhecimento se deram conta da inadequação e da insuficiência de teorias sociais que se propunham a explicar cultura, história e sociedade deixando de fora uma parcela tão grande e significativa da população como é aquela constituída pelas crianças. Profundas transformações passam a ser observadas, então, no debate acadêmico acerca da infância e das crianças. Ao lado da persistência de pesquisas que ainda hoje reservam às crianças lugar de invisibilidade, incompetência, imaturidade, outras ganham espaço e assumem diferentes paradigmas, impactando em novas concepções de crianças, adultos, infância, sociedade, cultura, produção de conhecimento e estratégias de investigação.

O texto *Quanto tempo leva até o céu? Reflexões acerca da mobilidade de crianças nas metrópoles*, de Fernanda Müller e Cristian Pedro Rubini Dutra, que também compõe este e-book, ilustra bem esse movimento observado no campo da infância.

¹⁶⁶ Universidade Federal Fluminense

No texto, os autores se propõem a refletir sobre as experiências de crianças em automóveis particulares nas metrópoles brasileiras, considerando que o que ocorre nos carros é parte significativa das relações que as crianças estabelecem com a cidade. Dois pontos são particularmente explorados: a produção de diferentes identidades durante o deslocamento; e o que eles denominam de “pedagogia automobilística”. As reflexões desenvolvidas tomam como ponto de partida o documentário *Até o céu leva mais ou menos 15 minutos* (2013), dirigido por Camila Battistetti, que apresenta do interior do carro um trajeto percorrido por duas mulheres e três crianças pequenas – Dinorah, Ian e Lino.

Instigada pelo convite dos organizadores deste e-book e inspirada pela prazerosa leitura do capítulo de Müller e Dutra, organizo o presente “texto em diálogo” procurando iluminar aquilo que em *Quanto tempo leva até o céu? Reflexões acerca da mobilidade de crianças nas metrópoles* se mostra como caminho fecundo e inovador para as pesquisas sobre crianças e infância, a começar pelo tema, que ao articular crianças e carros, pode trazer estranhamento a um leitor desavisado e ser visto como inesperado mesmo entre os mais familiarizados com os estudos sociais da infância.

Uma busca rápida em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico ou mesmo entre os artigos publicados por um dos principais periódicos internacionais deste campo de estudos, a revista *Childhood*, vinculada ao *Norwegian Centre of Child Research*, a partir da combinação dos descritores “criança”, “infância”, “carro”, “automóvel”, “mobilidade”, “children”, “childhood”, “car”, “automobile” e “automobility” mostra a escassez da produção sobre a temática. Poucos artigos são encontrados e, em geral, suas discussões apenas tangenciam o tema. Mais centrais nessas produções são assuntos como problemas posturais, sedentarismo, funções motoras etc. No Scielo, as exceções, além do artigo de Sá e colaboradores (2016), são os artigos que contam com Fernanda Müller e Cristian Dutra entre os autores e um no qual ela é revisora da tradução para o português (CHRISTENSEN et al., 2014).

Dois fatores parecem ajudar a explicar o desinteresse pelo tema no debate acadêmico: por um lado, o automóvel pode ser visto como um contexto de passagem, de transição entre, por exemplo, a casa e a escola, ainda que o tempo de permanência das crianças nos carros possa ser bastante significativo no cotidiano delas nos centros urbanos. Por outro lado, é recorrente a ideia de que crianças supostamente viveriam em um mundo especial, diferente do mundo dos adultos e distante de assuntos sérios e importantes que diriam respeito apenas a eles, o que se justifica pela crescente institucionalização da infância (PROUT, 2010).

É uma ideia frequente no senso comum e, de certa forma, com lugar também no meio acadêmico essa de que crianças vivem em um mundo à parte e, em nome de sua proteção, devem ser preservadas de temas adultos, como política, economia, desenvolvimento urbano etc. No entanto, como nos lembra Jens Qvortrup (2011) em uma das teses de grande repercussão nos estudos sociais da infância, “a infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular” (p. 206). Em suas palavras, “[...] as crianças são atingidas por elas indiretamente ou de forma mediada, o que torna mais difícil a constatação dessa influência; e, com muita frequência, a legislação é elaborada sem levar as crianças em consideração, embora haja poucas dúvidas de que os eventos sociais causem efeitos constantes” (p. 206). Se isso é observado na legislação e em diferentes práticas sociais, maior ainda é a nossa responsabilidade – enquanto pesquisadores da área da infância – de produzir conhecimento sobre como crianças são afetadas por fatos e transformações sociais em curso em nosso tempo. Ao se proporem a refletir sobre a articulação entre crianças e automóveis, Müller e Dutra assumem tal responsabilidade e contribuem para tirar da invisibilidade um contexto altamente significativo no cotidiano de muitas crianças.

Desenvolvimento industrial, crescimento das cidades, políticas de mobilidade urbana têm associação direta com o aumento do uso dos automóveis e podem parecer desses temas que, pela seriedade, dizem respeito apenas ao “mundo adulto”. Nada mais equivocado: os acidentes de trânsito estão no topo da lista de causas de mortes de crianças no Brasil (CRIANÇA SEGURA, 2018). As transformações pelas quais as cidades passaram nas últimas décadas, com os carros se tornando protagonistas das vias públicas, tiraram de boa parte das crianças as brincadeiras de rua, as famosas “trocinhas” observadas por Florestan Fernandes (2004) e a possibilidade de se deslocarem a pé e com mais autonomia; além disso, há o argumento já citado a respeito da relevância do tema que se relaciona ao tempo despendido no interior dos carros no cotidiano de muitas crianças.

Müller e Dutra contribuem, portanto, para a construção de uma nova e necessária agenda de pesquisa sobre/com crianças e infância. Sendo temas novos e ainda pouco pesquisados, o desafio que os autores assumem é o de consolidar algumas bases para esses estudos, daí a necessidade de investigações de caráter mais exploratório, que ofereçam pontos de partida para essas novas pesquisas. Nesse intento, a mirada interdisciplinar parece fundamental para colocar em diálogo perspectivas e saberes relacionados à infância, à mobilidade, à cidade e ao próprio fazer pesquisa, na medida em que os autores ousam ao

trazer para as reflexões aportes oriundos, por exemplo, da sociologia, da antropologia, da pedagogia, da geografia, do cinema e até considerações de física automobilística.

Na costura de lugares de partida para pesquisas sobre a temática, Müller e Dutra apontam linhas de investigação e trazem contribuições cruciais para adensar a produção do campo ao sublinharem que:

- o carro pode ser entendido como contexto social (e de socialização) e como dispositivo capaz de catalisar elementos relevantes da cultura popular e de fenômenos urbanos e sociais. Ele, além disso, fomenta formas diferentes de experiência sensível no espaço público, com percepções e interpretações limitadas e possibilitadas pela velocidade do deslocamento e pelo enquadre das imagens pelas janelas.
- a observação do que ocorre dentro dos automóveis em deslocamentos de crianças pode fornecer pistas para se pensar relações de cuidado, disputa, conflito, processos de socialização e de construção de identidades com diferentes atribuições, expectativas e possibilidades.
- o espaço de controle do/no carro, orientado por normas instituídas por adultos, pode “encontrar nas crianças a resistência em forma de espontaneidade, imprevisto e transbordamento de emoções”.
- os esforços no sentido de disciplina e controle dos corpos, necessários para garantir segurança nos trajetos, envolvem aprendizado da contenção do corpo e não são capazes de silenciar ou imobilizar crianças por completo. Suas ações, resistências e colaborações permanecem presentes.

Ainda com o objetivo de colocar luz em aspectos do texto que parecem caros para os estudos sociais da infância, vale observar a escolha dos autores por utilizarem um documento como suporte para reflexões e como material para as análises a respeito de experiências de crianças em automóveis. A escolha é por um curta-metragem que centra suas imagens nas crianças.

As discussões acerca de métodos e de cuidados éticos ocupam lugar de relevo nos estudos da infância. Na busca por ampliar olhar e escuta, como afirmam Silva e Finco (2015,

p. 942), “[...] a linguagem cinematográfica que destaca o protagonismo das crianças se revela como um precioso instrumento e exercício metodológico para investigar suas infâncias, vislumbrando possibilidades de resistência contra as formas de homogeneização, normatização e codificação de uma infância abstrata e universal”. As artes podem nos apresentar o outro e suas relações. Não por acaso, Philippe Ariès (1981), um dos precursores dos estudos sociais da infância, encontra nas artes sustentação para a tese de que, na sociedade medieval, as particularidades das crianças e da infância não eram consideradas.

Até o céu leva mais ou menos 15 minutos é cuidadosamente apresentado ao leitor. Müller e Dutra descrevem cenas, falas, tempo, localização da câmera, informações oriundas da abertura e dos créditos finais e compartilham com o leitor também o que desconhecem acerca do filme e das relações entre as pessoas que dele participam. Estão explicitados no texto o que se sabe e o que não se sabe das condições de produção das falas e ações das crianças. Os autores assumem, nesse sentido, o dialogismo como fundamento da pesquisa e abdicam de pretensões totalizadoras para descrever as crianças, que assim como os adultos, são pessoas complexas, heterogêneas e que escapam de tentativas de restringi-las a categorias pré-definidas.

Por fim, encerrando o texto, mas torcendo para que seja apenas o início do diálogo, convido Valentim para se juntar a Dinorah, Ian e Lino. Protagonista de *Caminhando com Tim Tim* (2014), dirigido por Genifer Gerhardt e Tiago Expinho, outro curta-metragem bastante conhecido por interessados pelos estudos da infância, Valentim percorre a pé o seu trajeto cotidiano até a casa da avó e no caminho encontra e se encanta com pedrinhas, árvores, gato, amigos. Ele caminha em seu próprio ritmo, acompanhado por sua mãe. Não há contenção de movimentos ou imobilização do corpo. Não há resistência. Também não há a linguagem no imperativo observada por Müller e Dutra nos diálogos entre as três crianças e suas mães, que parecia ser um requisito da tarefa de acomodarem-se rapidamente no veículo seguindo os protocolos de segurança. Experiências como a de Valentim parecem cada vez menos frequentes na vida de crianças das áreas urbanas, pois as ruas não são para elas, os adultos estão apressados demais para acompanhar os seus ritmos e suas escolas ficam muito longe¹⁶⁷. Não é, portanto, pela representatividade numérica que a experiência de Valentim se faz relevante aqui, mas porque, enquanto um contraponto para as experiências de Dinorah, Ian e Lino, ela escancara outras possibilidades de deslocamento e nos ajuda a ver que o espaço social não existe em si mesmo, que ele é produzido, é fruto de escolhas, fruto de relações

¹⁶⁷ Müller, Monasterio e Dutra (2018), em pesquisa sobre o deslocamento de crianças no Distrito Federal identificaram que 57% delas viajam mais de 20 quilômetros diariamente para ir e voltar de suas escolas.

sociais marcadas por “uma racionalidade funcional voltada para questões prioritariamente econômicas” (BASTOS; SILVA; MELLO, 2021, p. 71) e adultocêntricas.

Aqui mais um paradigma assumido por pesquisadores dos estudos sociais da infância fica em evidência: a “dupla hermenêutica” das ciências sociais (GIDDENS, 2013), segundo a qual teorizar sobre um fenômeno pressupõe a participação em seu processo de desconstrução/reconstrução, já que os saberes sobre as práticas sociais e estas mesmas influenciam-se mutuamente. Esse é mais um prisma sob o qual as reflexões de Müller e Dutra podem ser consideradas: tirar as crianças da invisibilidade e trazê-las para o centro de discussões sobre automóveis e mobilidade urbana é um passo, pequeno talvez, mas necessário, na direção de cidades menos adultocêntricas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ATÉ o céu leva mais ou menos 15 minutos. Direção de Camila Battistetti. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r1BqIr2_L2k&feature=emb_title Acesso em: 10/11/2021.

BASTOS, Antonio Fagner; SILVA, Cédric Cunha Gomes; MELLO, Sérgio Carvalho Benício. Curta o movimento: uma análise fílmica sobre a produção do espaço urbano em metrópoles brasileiras. **Líbero**, n. 47, p. 69-89, jan./abr. 2021.

CAMINHANDO com Tim Tim. Direção de Genifer Gerhardt e Tiago Expinho. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch>. Acesso em: 9/11/2021.

CHRISTENSEN, Pia Haudrup; MIKKELSEN, Miguel Romero; NIELSEN, Thomas Alexander Sick; HARDER, Henrik. Mobilidades cotidianas das crianças: combinando etnografia, GPS e tecnologias de telefone móvel em pesquisa1. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 699-716, jul./set. 2014.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do bom Retiro. **Pro-posições**, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade & Cultura**, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, n. 17, p. 185-216, 2002.

MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 295-318, jan./abr. 2012.

MÜLLER, Fernanda; MONASTERIO, Leonardo Monteiro; DUTRA, Cristian Pedro Rubini. "Por que tão longe?". Mobilidade de crianças e estrutura urbana no Distrito Federal. **Cadernos Metrópole**, v. 20, p. 577-598, maio/ago. 2018.

PRADO, Renata Lopes Costa. O silêncio de grupos específicos de crianças em pesquisas. **Educar em Revista**, v. 64, p. 215-230, abr./jun. 2017.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, v. 22, p. 199-211, abr. 2011.

RANKING DOS ACIDENTES QUE MAIS MATAM E FEREM CRIANÇAS NO BRASIL. Criança Segura, 2018. Disponível em: <<https://criancasegura.org.br/noticias/acidentes/ranking-dos-acidentes-que-mais-matam-e-ferem-criancas-no-brasil-2018/>>. Acesso em: 10/11/2021.

SÁ, Thiago Hérick; REZENDE, Leandro Fórnias Machado; RABACOW, Fabiana Maluf; MONTEIRO, Carlos Augusto. Aumento no uso de transporte motorizado privado no deslocamento das crianças para a escola na Região Metropolitana de São Paulo, Brasil, 1997-2012. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, n. 5, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00140215>>. Acesso em: 9/11/2021.

SILVA, Adriana Alves; FINCO, Daniela. Cinema, transgressão e gênero: as infâncias de Baktay e Wadjda. **Perspectiva**, v. 33, n. 3, p. 933-959, set./dez. 2015.

CAPÍTULO 11 – A REBELIÃO DAS CRIANÇAS¹⁶⁸: UMA REBELIÃO DOS CORPOS E DAS CIDADES

Cibele Lucena e Joana Zatz Mussi/Grupo Contrafilé¹⁶⁹

Este artigo apresenta uma perspectiva específica a partir da qual olhamos o direito das crianças à cidade, uma perspectiva que emerge da indissociabilidade entre arte e política. São diversas as possibilidades de entradas (e saídas) para esta abordagem, por isso propomos construir um pensamento atento aos momentos em que esta indissociabilidade acaba por colocar em xeque modos de existência hegemônicos – uma certa relação com o corpo, a arte, a política e com a crença do que é a “criança”, ou a “cidade”, dentre outras questões. Para isso, apresentaremos alguns trabalhos artísticos, inclusive do Grupo Contrafilé, coletivo paulistano do qual fazemos parte e cuja história de pesquisa e atuação tem a ver com a tentativa de compreensão de como inventar cidade coletivamente, ao mesmo tempo em que a evidência dessa criação é inscrita na imaginação pública. Isso se deve ao fato de que nos demos conta, ao longo da nossa trajetória, de que tanto esse tipo de ação, quanto às imagens que dela resultam, funcionam como provas de que o projeto de cidade não está dado, mas está a todo o momento sendo disputado, o que transforma a cidade num grande campo de jogo. Um jogo impossível de aprender e de jogar sem reativar um estado inventivo, no qual o corpo todo se engaja com o mundo e o constrói. Esta é a arte de construir o inaudito, uma arte em fuga, da fuga e de fazer fugir o mundo no qual querem nos fazer acreditar que não há uma multiplicidade de mundos possíveis.

A CIDADE, A ARTE, A FICÇÃO E O SONHO

Prólogo de Joana Zatz Mussi com ilustrações de Cibele Lucena

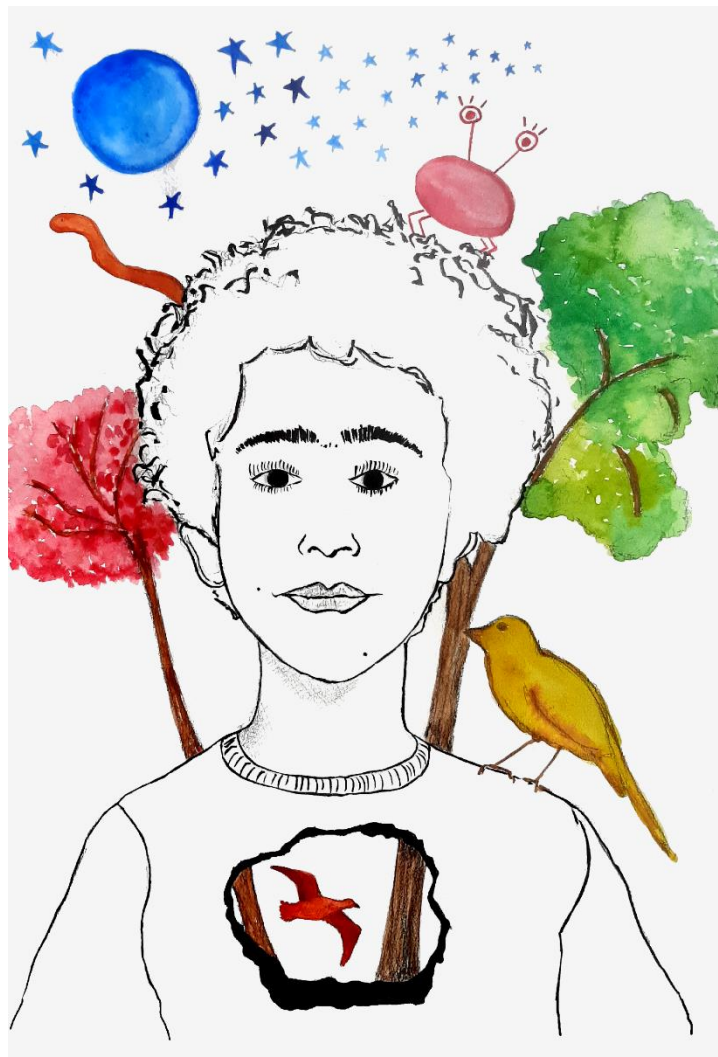
Durante a pandemia de COVID-19, iniciei um processo chamado “círculo dos sonhos”, que consiste em alguns encontros com cerca de dez pessoas, nos quais estudamos, sob orientação de uma das pessoas, a importância dos sonhos de uma perspectiva mais

¹⁶⁸ Este capítulo segue uma diagramação diferente do padrão solicitado pelas normativas da publicação, pois tenta ativar em sua própria forma aquilo de que trata como conteúdo, ou seja, a fronteira entre as práticas urbanas, artísticas, reflexivas e de produção de corpos políticos. Para isso, nos parece que uma certa singularidade na configuração formal do texto pode fazer mais sentido.

¹⁶⁹ Atualmente, fazem parte do Grupo Contrafilé Cibele Lucena, Joana Zatz Mussi e Rafael Leona, professores, pesquisadores e artistas que entendem a educação, a arte e a política como indissociáveis e lugares importantes de criação e inspiração, na medida em que contribuem para possíveis transformações na sensibilidade coletiva. Dentre seus projetos, se destacam: Programa para a Descatracalização da Própria Vida (2004) e A Rebelião das Crianças (2005) - que deu origem ao Parque para Brincar e Pensar (2011) e ao Quintal (2013). No momento, desenvolve o projeto Escola de Testemunhos (2019-2021). O grupo participou de diversas mostras, tais como: IMS Convida (Instituto Moreira Salles, São Paulo, 2020), Meta Arquivo 1964-1985 – Espaço de Escuta e Leitura de Histórias da Ditadura (Memorial da Resistência e Sesc, 2019), *Talking to Action* (Art, Pedagogy and Activism in the Americas, EUA, localidades diversas, 2017-2020), Playgrounds 2016 (MASP), 31ª Bienal de Arte de São Paulo (2014), *Radical Education* (Eslovênia, 2008), *If You See Something Say Something* (Austrália, 2007), *La Normalidad* (Argentina, 2006), *Collective Creativity* (Alemanha, 2005).

teórica, lendo, vendo e conversando a respeito de textos e palestras de Ailton Krenak, Kaká Werá, Sidarta Ribeiro, dentre outros pensadores, mas também colocando, em ação, metodologias por eles disseminadas para reaprendermos a lembrar daquilo que sonhamos, a narrar nossos sonhos para os outros e, claro, a escutar os sonhos dos outros. Mas, talvez, tão ou mais importante do que isso, é começar a entender a importância que os sonhos têm na vida cotidiana, mesmo quando não temos consciência deles. E é uma importância que tem a ver não apenas com a dimensão privada das nossas vidas, mas que se conecta com o coletivo: aquilo que queremos e podemos imaginar e sonhar para todas e todos nós.

Início assim esse artigo, porque aqui vamos falar e pensar a cidade existente em diálogo indissociável com a cidade sonhada, imaginada e ficcionada. Vejam, é muito importante dizer que não partimos de uma concepção do sonho, da imaginação e da ficção como opostos ao real e à realidade, mas como dimensões que são determinadas pelo real, assim como o determinam. Outro dia, sonhei com uma cidade das crianças. Titulei o meu sonho, em homenagem a um dos trabalhos do Grupo Contrafilé, de “A Rebelião das Crianças”. Fiquei um dia matutando o sonho, sem contá-lo para ninguém. No outro dia, meu filho Sebastian, de onze anos, acordou todo animado e me contou o sonho dele, que era um diálogo total com o meu. Pedi para ele escrever, assim como escrevi o meu:



A REBELIÃO DAS CRIANÇAS

Sonho a cidade das crianças.

Roberta Estrela D'alva está sentada numa pedra encostada em um muro, tipo preta velha, olhando, me vendo.

No muro, havia um buraco, era um buraco em um muro enorme, um buraco que ficava no muro, bem embaixo, encostado no chão.

Eu não tinha coragem de entrar, era muito estreito e apertado.

Roberta, então, me diz: “Vai, entra, está esperando o quê?” ...

Tomei coragem e fui.

E quando passei, encontrei um mundo...

Eram ruas periféricas, com muitos grafites, parecido com o beco do Batman, na Vila Madalena, em São Paulo.

As crianças eram as construtoras daquele mundo.

Primeiro, achei um pouco “bagunçado”,
muito colorido, muito grafite.

Aí veio a mensagem: “Você esqueceu que seu intento é garantir que a cidade seja uma cidade das crianças? Elas construíram esse mundo”. Depois disso, tive a sensação, ainda no sonho, de ter reencontrado algum sentido no meio do *nonsense* total que estamos vivendo, e de que apenas isso faz sentido nesse momento: pensar nas gerações futuras e lutar com elas (mais uma sabedoria ancestral que temos que resgatar).



SONHO DE SEBASTIAN, ESCRITO POR ELE

Diário de sonhos - 10/4/21

Classificação do sonho: muuuuito bom

Não era pandemia, e eu, meu irmão Emiliano, o papai e a mamãe estávamos passeando de noite por lugares da cidade que eu gostava muito ... lugares da rotina, como aquele lugar com uma roda de ferro (que na verdade era uma escultura), uma praça e um posto de gasolina. Então, de repente, um monte (um monte mesmo!), de bikes com um monte de luzinhas de natal enroscadas nelas, todas pintadas e coloridas, cheias de luz, e principalmente luzinhas de natal, entraram na nossa frente. E essas pessoas nas bikes, eram uma gangue, uma gangue de artistas, todos vestidos de preto, mas as roupas pretas estavam cheias de cor.... É impossível explicar, coisa de sonho.... Era um preto, mas cheio de luz e cor! Então, todos os artistas da gangue dos artistas começaram a fazer movimentos mirabolantes com as mãos, como se estivessem fazendo alguma magia, e, quando terminavam de fazer os movimentos mirabolantes com as mãos, de repente, aparecia uma luz branca e muito brilhante na mão de cada um deles, e daí a luz saía da mão dos artistas, que não paravam de pedalar um minuto sequer, e iam até uma parede cinza branca, ou com qualquer cor que não fosse um desenho, e assim que a luz entrava dentro da parede, de repente surgia um desenho maravilhoso, tão bonito que não poderia existir no nosso mundo, e o desenho tinha vida! Por exemplo, se fosse uma árvore, o desenho, como na vida real, se mexia de um lado para o outro, com o vento que soprava, e dava para ver passarinhos animados voando na copa da árvore, eram desenhos com vida! Nós ficamos seguindo os artistas por muitas horas, até que toda a cidade de São Paulo estava coberta completamente das artes mais maravilhosas que existem, e a cidade virou a cidade mais bonita do mundo! Mas daí, assim que os artistas acabaram de embelezar a cidade, eles começaram a entrar nas casas das pessoas, a CONSERTAR as coisas quebradas das pessoas, e, quando acabavam de consertar as coisas quebradas, eles as pintavam! Por exemplo: A gangue dos artistas entrou uma vez na casa de um senhor muito velhinho, e muito pobre, e a gangue dos artistas consertou todas as coisas quebradas dele, e quando acabou o trabalho, pintou todas as coisas com desenhos maravilhosos e com vida! Foi o melhor sonho que eu já tive na minha vida ... daí a gangue dos artistas consertou e pintou as coisas de todo mundo, até que eles acabaram, e, bem nesse momento, o sol começou a surgir, e a gangue dos artistas se foi ... para talvez voltar outra noite. **FIM**

As crianças e nós, adultos, sonhamos com outras cidades, porém, tanto as representações das crianças, quanto as representações presentes em nossos sonhos, encontram muita dificuldade para serem consideradas e traduzidas como políticas públicas. A arte, como campo de ação e conhecimento, tem construído ao longo dos anos, uma perspectiva crítica sobre isso. O geógrafo David Harvey é uma referência teórica importante nesse sentido, na medida em que pensa não apenas a cidade produzida, mas a liberdade de produzir a cidade, que é permanente e instaura uma dimensão inaudita e sempre inacabada nesta produção. Para ele, a cidade precisa ser entendida em relação àquilo que desejamos,

assim como o direito à cidade é, segundo Harvey, mais do que o direito de acesso àquilo que já existe: *é o direito de mudar a cidade mais de acordo com o desejo de nossos corações*¹⁷⁰.

No Grupo Contrafilé, a cidade dos nossos sonhos, ou dos nossos corações, tem a ver com o que hoje em dia temos chamado de “*O falar e o escutar como arte*” e que, para nós, virou uma imagem e um conceito. Desde sempre, e cada vez mais, pensamos em como criar espaços para a produção do comum, deste falar, escutar e ser escutadas/os como “artefatos”. Ou seja, esses espaços tornam-se, em si, fatos de arte. O que isso significa? Significa que temos uma imagem dentro da gente, do nosso corpo individual e coletivo, uma imagem construída também no embate que se dá nos espaços de fala e de escuta e que, em algum momento, essa imagem sai do nosso corpo e se inscreve no mundo. Nesse momento, a imagem que carregávamos dentro da gente, passa então a nos carregar. Esse tipo de imagem e imaginação se localiza, portanto, em algum lugar entre a ficção e a realidade, pois é algo que já é, mas ainda não é, mas já é.

Desde sempre, a ação que seguramente é uma “ação zero” para nós, que se desdobra até hoje em muitas outras, é o fazer coletivo, que acontece quando, ao praticar o direito de falar, escutar e sermos escutadas/os, nos damos conta de que estamos produzindo algo, em si, muito precioso. A imagem do fazer coletivo torna-se, assim, evidência de sua própria possibilidade: corpos singulares, pensantes e ativos, que existem e que, ao se inscreverem na dimensão pública, efetivamente passam a disputar o espaço político.

Mas se só é possível reclamar o espaço público em público¹⁷¹, é preciso aprender a fazer isso. Não à toa, nossa história toda de pesquisa artística, política e teórica, tem a ver com isso: com traçar uma compreensão de como produzir coletivamente e de como produzir a evidência dessa coletividade – que pensa, que têm ideias, que discorda do projeto hegemônico em curso etc. Como a própria imagem do impasse, da encruzilhada dos exus, a vida social e o projeto coletivo não estão dados, mas constantemente sendo disputados. A aparição, então, de determinadas imagens no âmbito do imaginário coletivo, vem muitas vezes instaurar justamente a prova – ou a contraprova – dessas existências que estão a inscrever vias alternativas, diversas, no tecido social.

A dificuldade que temos, enquanto sociedade, de compreender *como* produzir coletivamente a vida pública, por conta dos processos históricos que marcam esse país – escravidão, genocídio indígena, ditaduras, colonialismo, desigualdades, racismo –, revela, por outro lado, a importância de tomar os “comos?”, matérias-primas fundamentais, tanto quanto a criação de inteligibilidade para processos desta natureza, que implicam autoaprendizagem e aprendizagem em comum (e do comum). Criar inteligibilidade é captar

¹⁷⁰ HARVEY, David. *A liberdade da cidade*. Tradução Gavin Adams. In: **Urbânia** 3. São Paulo, Editora Pressa, 2008, p. 11

¹⁷¹ Inspirando-nos na ideia de Don Mitchell, segundo a qual: “Ao reclamar o espaço público em público, ao criar espaços públicos, os próprios grupos sociais tornam-se públicos”. Mitchell, 2003 apud Harvey, 2008, p. 16. Originalmente, essa frase do autor está em seu livro *The Right to The City*. Minneapolis, Minnesota University Press, 2003, p. 12.

sensibilidades que vão se fazendo de micro sensações e micromovimentos da existência que podemos compreender, em última instância, como modos de fazer mundo.

O “falar e escutar como arte” tem a ver, portanto, com a batalha de permanente desconstrução da compreensão de tudo como “dado” – a história, a cidade, a humanidade, o futuro etc. Com enxergar aberturas, aquilo que foge, para atuar no mundo como espaço de jogo, podendo compreender que não existe “um mundo”, mas muitos mundos simultâneos e possíveis. Nada está dado, tudo está em jogo e tudo está em disputa. Colocar o nosso corpo em risco para disputar o mundo tem uma relação estreita, então, com o direito de **adultos e crianças** de brincar e expressar-se livremente. Se nós, como adultas/os, não fazemos isso, como “permitir” que as crianças o façam? Se não acessamos essa condição e esse direito também dentro de nós mesmas/os, como entendê-lo como direito universal? Se não o praticamos diariamente, como entender de que formas ele pode ser vivido e, portanto, garantido?

O GRUPO CONTRAFILÉ

Por Cibele Lucena e Joana Zatz Mussi

O Grupo Contrafilé se formou no início dos anos 2000 em São Paulo, Brasil. Naquele momento, éramos um grupo de estudantes com a necessidade de criar um espaço coletivo de ação e pensamento diferente do que nos era oferecido pela lógica do mercado de trabalho, estruturada pela ideia das carreiras individuais. Vislumbrávamos a criação de um espaço colaborativo, compartilhado, um lugar de existência.

Como estudantes, sempre ouvíamos as perguntas: o que vocês farão da vida? Onde pretendem trabalhar? Era ainda mais difícil para quem estava de fora, vislumbrar a densidade e permanência dessa experiência coletiva e acreditar que ela não era apenas um conjunto de encontros eventuais de amigos para fazer “protestos”. Nesse sentido, o grupo como espaço de vida foi uma verdadeira *invenção*. Começou da urgência de estarmos juntos para agir sobre determinadas situações sociais que se apresentavam, e se desenvolveu como uma consciência do quanto isso podia ser transformador tanto de nós mesmas/os, quanto da realidade. Nesse processo, criamos maneiras próprias de fazer e de dizer, espaços e tempos que só puderam existir através da grupalidade.

Uma das primeiras situações com a qual lidamos, foi a percepção, na pele, de um esvaziamento do espaço público, afinal ainda estávamos muito próximos do fim da ditadura civil-militar que tomou o país de 1964 a 1985. Quando começamos a lidar mais profundamente com esse vazio, conhecemos a pensadora Suely Rolnik¹⁷², que nos ensinou a

¹⁷² Suely Rolnik é psicanalista e professora titular da PUC-SP (onde fundou o Núcleo de Estudos da Subjetividade no Programa de Pós-Graduação de Psicologia Clínica). Dedicou-se à investigação das políticas do desejo em diferentes contextos e situações, abordadas de um ponto de vista teórico indissociável de uma pragmática clínico-política. Concebeu e realizou o Arquivo para uma Obra-Acontecimento, projeto de ativação da memória do corpo da obra de Lygia Clark e foi curadora, junto com Corinne Diserens, da exposição “*Somos o molde. A você cabe o sopra*”. Lygia Clark, do objeto ao acontecimento (Musée de Beaux-arts de Nantes, 2005, e Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2006). Foi uma das fundadoras da Red Conceptualismos del Sur.

sempre estarmos atentas/os à relação simultânea entre micro e macro política. E foi com isso que percebemos que o nosso medo de sair para o espaço social, de confrontar o espaço público, estava diretamente ligado ao fato de sermos “filhos e filhas da ditadura”.

Esse medo estava - e ainda está - muito presente nos territórios urbanos, incorporado na figura da “Polícia Militar” brasileira, uma das que mais mata no mundo - principalmente jovens e negros que vivem nas periferias das grandes cidades. Levando isso em conta, os primeiros exercícios que fizemos estavam bastante relacionados a uma tomada de consciência de como tal contexto se instaura também em nossos corpos, na forma de um pavor de se manifestar no espaço público e, mais do que isso, de reclamar esse espaço enquanto agentes ativos de sua construção.

Nossa primeira ação pública aconteceu quando éramos parte do grupo MICO¹⁷³, em abril do ano 2000, na exposição “Brasil + 500 – Mostra do Redescobrimento”. Esta, celebrava os 500 anos do Brasil baseada em uma falsa subversão da ideia de “descobrimento”, pois nomeava a mostra como se esta fosse um ato de “redescobrimento” sem, no entanto, considerar que para isso seria imperativo mencionar de forma direta e se posicionar diante do genocídio continuado e da escravidão de povos indígenas e africanos nas Américas. A ação se iniciou durante a montagem da exposição, quando jovens que se preparavam para trabalhar como educadores perceberam essas inconsistências do evento.



O MICO cobriu o Monumento às Bandeiras, que fica próximo ao pavilhão da Bienal de São Paulo e celebra os “Bandeirantes”, uma espécie de milícia colonial que, a partir do século XVI, explorava os sertões do país à procura de riquezas (principalmente a prata, que poderia ser encontrada em abundância em toda a América Espanhola), índios para escravizar e Quilombos para exterminar. MICO, São Paulo, 2000.

Esses jovens educadores que estavam ligados à Fundação Bienal, a maior instituição de arte do país e promotora da Bienal de São Paulo, pediram demissão e junto a amigos com quem iniciaram essa discussão (formando um grupo de estudantes universitários que estavam concluindo cursos diversos – geografia, ciências sociais, artes visuais, arquitetura, jornalismo), resolveram problematizá-la intervindo no espaço público a partir de inúmeras estratégias (manifesto escrito, *performance* e intervenção urbana). O grupo via ali uma oportunidade de tornar nítida a falta de aprofundamento e revisão crítica da memória social brasileira em uma exposição com tanta visibilidade.

¹⁷³ O Grupo Contrafilé surgiu como decorrência do fim do grupo MICO, formado por cerca de 20 jovens no ano 2000 na cidade de São Paulo.

Não à toa, pouco tempo depois de começarmos a atuar, conhecemos as Madres de la Plaza de Mayo¹⁷⁴, os HIJOS¹⁷⁵ e o GAC (Grupo de Arte Callejero)¹⁷⁶, grupos de direitos humanos e arte argentinos que confrontam diretamente o Estado repressivo e suas consequências. A Argentina viveu sob ditadura de 1976 a 1983, a qual deixou um saldo de 30 mil desaparecidos e 500 bebês sequestrados (filhos de presos políticos que nasciam em cárcere e eram apropriados pelos militares, crescendo sem saber a sua verdadeira origem). Por conta da proximidade histórica latino-americana, esses grupos de artistas e ativistas argentinos se tornaram, para nós, importantes referências de uma cultura que inventa novas formas para “dizer o que precisa ser dito”. Passamos a conhecê-los mais profundamente em 2004, quando, em um encontro informal com o teórico e ativista norte-americano Brian Holmes em São Paulo, ele nos apresentou diversos trabalhos de grupos e movimentos de outros lugares do mundo, no intento de fazer com que os coletivos paulistas entendessem que estavam inseridos em um contexto muito mais amplo, e que existia toda uma rede com a qual podiam começar a partilhar.

As soluções encontradas pelo GAC nos *escraches*¹⁷⁷ e nas lápides espalhadas por Buenos Aires dando visibilidade aos assassinados em 20 de dezembro de 2001, quando da rebelião popular que ocorreu neste ano, chamaram a atenção de todos. Principalmente por subverter códigos oficiais ao introduzir mensagens que trazem à tona traumas, marcando a cidade a partir da denúncia ao terrorismo de Estado e, com isso, deslocando-a da situação na qual a vítima se individualiza e sofre em silêncio. Parecia que aquilo também dizia respeito à nossa realidade, e que depois de muito tempo, a nossa experiência em relação à ditadura militar no Brasil estava encontrando algum eco. Víamos ali “uma potência que nos potencializava”, que nos dava vontade de agir; uma forma de falar sobre a memória que já, em si, anunciava a emergência de algo novo.

¹⁷⁴ Mães dos presos, exilados e desaparecidos políticos da última ditadura militar argentina que desde 1970 lutam por justiça.

¹⁷⁵ Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio. Segundo definição presente em seu site: “H.I.J.O.S. é um agrupamento independente e horizontal de direitos humanos, formado, em princípio, por filhos de desaparecidos, ex-detentos e exilados da última ditadura militar Argentina. H.I.J.O.S. luta pela justiça e punição aos repressores da ditadura militar, impulsiona investigações, juízos e ações contra os repressores. Junto à luta de outras organizações, H.I.J.O.S. inscreveu conceitos como os de justiça social, memória ativa e continuidade histórica. Criou, em meados dos anos 90, a prática do *escrache* (da palavra *escrache*)”. Fonte: <http://www.hijos.org.ar>, acessado em fevereiro de 2021.

¹⁷⁶ O GAC foi formado em 1997 por jovens estudantes de Buenos Aires, “a partir de la necesidad de crear un espacio donde lo artístico y lo político formen parte de un mismo mecanismo de producción”.

In: <http://grupodeartecallejero.blogspot.com.br>, acessado em fevereiro de 2021.

¹⁷⁷ “[Na] prática do *escrache* [...] os percursos e espaços de vida dos repressores da ditadura são demarcados na cidade e evidenciados através de experiências coletivas, políticas, estéticas e de divulgação nos bairros. Essa prática abriu um espaço plural e constante de atuação, possibilitando, a partir de uma nova forma de participação política, uma transformação profunda do imaginário social que fez avançar a política de direitos humanos na Argentina” (H.I.J.O.S., trecho presente em seu site, acessado em março de 2012).



Trabalho do GAC: Ação Direta. Homenagem aos Assassinados pela Repressão Policial na Rebelião Popular de 20 de dezembro de 2001. Nesse trabalho, os lugares reais da cidade de Buenos Aires nos quais pessoas foram assassinadas pela polícia, quando da rebelião popular (o “panelaço” argentino), foram marcados com uma lápide simbólica e um ritual de morte foi feito contando com a presença de familiares e amigos dos mortos. Em conversas com o GAC, entendemos que esta era uma das formas utilizadas por eles para subverter também a ideia do “monumento grandioso e vertical”. A isso nomeavam “monumento horizontal”, uma terminologia e estratégia depois adotada por grupos de São Paulo. Foto: acervo GAC.



Para os Escraches, o GAC criou diversas ações. Uma delas, consistia em usar sinais de trânsito, como os sinais oficiais, mas com dizeres que continham a localização da casa do genocida: “tal genocida vive a 500 metros”, “tal genocida vive a 200 metros”; ou com o nome do genocida e seu endereço. Durante as marchas para os Escraches, o grupo ia marcando o caminho com essas placas. Outra intervenção criada pelo aqui, foi a cartografia “Aquí viven genocidas” (Genocídios vivem aqui). Com o mapa da cidade de Buenos Aires como suporte, marcaram as casas dos genocídios que já haviam sido “escrachados” (expostos). Abaixo dele, os nomes, números de telefone e endereços de tais genocídios estavam disponíveis para todos. Essa cartografia foi impressa e colocada na cidade, o que deixa evidente a necessidade de criar legibilidade para a disputa.



Monumento à Catraca Invisível. Largo do Arouche, São Paulo, junho de 2004. Foto: acervo Grupo Contrafilé.

Profundamente tocados por essas ações, resolvemos, junto a outros coletivos de São Paulo, escrever e captar recursos para promover um encontro presencial entre nós e o GAC. O projeto “Zona de Ação” foi resultado dessa investida: Contrafilé, Frente 3 de Fevereiro, Cobaia, Bijari e Suely Rolnik, de São Paulo, convidaram o GAC e Brian Holmes para participar de um processo de produção artística e política que duraria alguns meses. O projeto consistia na interação de cada grupo participante com uma zona da cidade de São Paulo (norte, sul, leste, oeste e centro) e, a partir dessa interação, em uma resposta que, de alguma forma, criava uma inscrição simbólica significativa no espaço público. Com o apoio atento de Holmes e Suely Rolnik, assim como dos outros grupos, inclusive do GAC – que ficou quinze dias em São Paulo com todos os seus integrantes e participou de forma ativa, trazendo muitas contribuições –, os coletivos envolvidos puderam, aos poucos, entender aquilo que estavam sentindo a partir do processo, dando forma a essas sensações.

O “Programa para Descatracalização da Própria Vida”, do Contrafilé, é claramente resultado de todas essas interações. Nele, a “catraca virou um símbolo” que representava a dificuldade que sentimos em nosso país e cidade de atravessar as diversas fronteiras e muros,

visíveis e invisíveis, que produzem e reproduzem cotidianamente a segregação. Foi em conversas travadas com o GAC a partir do conceito de sobreidentificação¹⁷⁸, que o Grupo Contrafilé decidiu partir da “catraca como símbolo” para propor um “programa público de descatractalização da vida” iniciado com um “Monumento à Catraca Invisível” e que teve desdobramentos diversos¹⁷⁹. O GAC foi determinante nesse momento, já que estavam atuando a partir do deslocamento de discursos e símbolos oficiais como representação direta no contexto urbano, já há alguns anos.

Pode-se dizer, com isso, que a auto-invenção de um espaço, de um tempo e de um corpo político, individual e coletivo, teve para nós necessariamente a ver com a invenção dos meios pelos quais passamos a poder falar de certas coisas, desde sempre nos perguntando sobre aquilo que estamos fazendo, como, porque, com quem e onde. Nada disso envolve respostas fáceis, justamente por resultar de uma proposta existencial na qual tudo está para ser criado. Maria Galindo, pensadora e artista boliviana, nos ajudou com a categoria por ela inventada de “relações proibidas”, a confrontar esse tipo de questão, a partir do nosso lugar de gênero, classe e raça. Galindo, ao elaborar essa noção¹⁸⁰, se refere especialmente às relações historicamente proibidas em seu país, entre mulheres provenientes de “mundos distintos” (indígenas, lésbicas e prostitutas) e à potência que surge com a ruptura, interna e externa, da proibição (entenda-se que a proibição vem de uma norma tácita e não de uma norma explícita e formal).

Foi ficando cada vez mais claro para nós que não seria possível criar nada significativo sem mexer nos lugares fechados e proibidos, a nós reservados. Porque, sem isso, simplesmente não conseguiríamos entender os problemas individuais, sociais e coletivos que para nós se apresentavam. Foi assim que uma parte central de nosso engajamento e militância se tornou a criação de estratégias para encontrar toda uma gama de questões, existências e modos de vida que nos desafiavam, em pensamento e ação, a sair do “esperado”. Fizemos esse percurso de forma coletiva, através de grupos e movimentos que foram fundamentais para enfrentarmos com profundidade lugares muitas vezes escondidos de nós, históricos, culturais e subjetivos.

¹⁷⁸ *Sobreidentificação* é um termo proposto pelo GAC. O grupo se refere a um tipo de intervenção na qual um código existente é utilizado para desdobrar outros significados. Por exemplo, a utilização das imagens estatais (logotipos, fontes, placas de trânsito), para expressar uma crítica ao próprio Estado. “Al sobreidentificarnos con esta institución, usurpamos los roles y vestimentas supuestas y esperadas de una institución gubernamental. [...] Cada institución, además de su significación concreta, tiene una función simbólica en la gramática cultural, ya que transmiten valores culturales, sociales y políticos” (GAC, 2009, p. 158).

¹⁷⁹ Para saber mais, ver: MUSSI, Joana Zatz. *O Espaço como Obra*. São Paulo: Annablume/Invisíveis; Fapesp, 2012.

¹⁸⁰ GALINDO, Maria; SÁNCHEZ, Sonia. *Ninguna Mujer Nace para Puta*. Buenos Aires: Lavaca Editora, 2007, p. 165-195.

A REBELIÃO DAS CRIANÇAS, A ÁRVORE-ESCOLA E A BATALHA DO VIVO

Em 2005, uma rebelião na Fundação CASA/SP (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), cárcere para infratores com menos de 18 anos criado no Brasil em 1964, nos gerou um profundo mal-estar, tornando-se impulso de um processo de investigação-ação que nunca mais parou. Vínhamos acompanhando a narrativa sobre a rebelião na grande mídia, na qual os rebelados, que entendíamos serem crianças, eram sistematicamente nomeados de “marginais”, “delinquentes” e “internos”. Atentas às palavras e imagens, certo dia nos confrontamos com a imagem dos meninos encapuzados no teto do cárcere, a clássica imagem do terrorista, ou de todos aqueles que de alguma forma ameaçam a ordem social. Porém, nas mãos de um deles, um cartaz dizia simplesmente: “Mãe, te amo muito”.

Como foi impossível para nós ignorar essa mensagem e essa imagem, começamos uma longa investigação sobre as crianças e suas mães. Descobrimos os grupos de mães organizadas contra as torturas nos cárceres, tanto juvenis, quando adultos, descobrimos todo o trabalho feito por esses grupos de acolhimento e conscientização do lugar de raça, classe, gênero, ocupado por elas e descobrimos, em choque, que o governo do Estado de São Paulo nomeava essas mães organizadas de “agentes externos” e as culpabilizavam por incitar as rebeliões. Assim como os seus filhos eram os “internos” sem nome e sem rosto, elas eram as “externas”, sem corpo e sem voz. O nosso principal gesto, disparador de diversas descobertas subsequentes, foi, portanto, partir do óbvio: os internos eram, na verdade, crianças e filhos, enquanto os agentes externos, mulheres e mães.

No entanto, a operação de nomear os internos claramente como as crianças que eram, acabou por evidenciar para nós o fato de que a criança não é apenas uma condição etária, mas também algo que nos atravessa a todos, um devir e uma força e que, portanto, se a rebelião procurava manifestar essa força, os mecanismos que objetivavam contê-la, eram a prova do quanto é difícil suportá-la.

Nos lançamos, então, na criação de dispositivos e imagens que pudessem revelar a potência do devir-criança nas crianças que vivem entre as ruas e o cárcere. Instalamos balanços em viadutos, instauramos quintais temporários no centro de São Paulo, construímos parques de forma autônoma e colaborativa com comunidades, na tentativa de provocar rupturas nessa *cartografia do extermínio* das crianças (principalmente pobres, em sua maioria negras e indígenas) exatamente por um sistema que não consegue suportá-las enquanto rebelião iminente e possibilidade de transformação radical da realidade dada.



Em 2014, o projeto *A Rebelião das Crianças* se desdobrou a partir do encontro entre o Contrafilé, o grupo palestino Campus in Camps¹⁸¹ e a Rede Mocambos¹⁸². Aquilo que nos conectava, era a tentativa de retomar, reativar, ou inventar territórios de existência a partir de processos subjetivos e objetivos, individuais e coletivos, de descolonização.



¹⁸¹ Campus in Camps (www.campusincamps.ps) é uma plataforma educativa criada pelos arquitetos urbanistas Sandi Hilal e Alessandro Petti, a partir da qual comunidades de refugiados palestinos produzem novas formas de representação dos campos e de si mesmos que extrapolam os símbolos estáticos e tradicionais, tais como os de vitimização, passividade e pobreza.

¹⁸² A Rede Mocambos é uma rede de âmbito nacional que conecta através das tecnologias da informação e comunicação comunidades quilombolas rurais e urbanas.

O encontro entre esses coletivos, disparou uma pergunta que conduziu o desenvolvimento do que nomeamos como *A Árvore-Escola*¹⁸³, e ampliaria, mais adiante, nossa reflexão sobre educação: aqui no Brasil, que força-chave tem o poder de libertar o contínuo processo de colonização a que estamos submetidos? Inspirados pela matriz de origem quilombola, quando vimos estávamos todos juntos sentados sob a sombra do Baobá: árvore ancestral que atravessa os tempos e guarda as memórias; árvore-antena, conectora do retorno a si mesmo, sempre que plantada decreta um território livre; árvore-escola, ensinadora da escuta necessária para ir além do aparente e reconhecer o pulso mantenedor da vida; árvore-corpo incolonizável.



Fotos de momentos diferentes do trabalho *A Rebelião das Crianças*, trabalho do Contrafilé que começou em 2005 e se estende até hoje. Fotos: acervo Grupo Contrafilé

O Baobá nos fez repensar o que chamamos socialmente de “escola”, resgatando sua condição original – um grupo de pessoas sentadas à sombra de uma árvore, onde os alunos não sabem que são alunos e os professores não sabem que são professores, mas todos aprendem juntos. Uma árvore tornou-se, para nós, uma espécie de “elemento mínimo” para formar uma escola, um local de encontro para pessoas que compartilham urgências semelhantes. A árvore, com suas características e história, é capaz de criar um território comum onde ideias e ações podem surgir.

Nesse processo, aprendemos que a árvore não é metáfora, nem símbolo de uma forma alternativa de escola, a árvore simplesmente é: “Árvore não é palavra, é pessoa; escola não é prédio, é força; e tudo que pulsa vida é escola”.

¹⁸³ O Grupo Contrafilé realizou, em parceria com o Campus in Camps, o trabalho “A Árvore-Escola”, no âmbito da 31ª Bienal de São Paulo. A curadora israelense, uma das curadoras dessa Bienal, Galit Eilat, foi quem propôs esse agenciamento, já que ambos os grupos trabalham na fronteira entre arte, educação, política e cidade. O mote central do trabalho foi a conexão que estabelecemos entre nós, os quilombolas, os sem-terra, os refugiados, para entender, a partir de uma convivência/vizinhança de um mês, no Sul da Bahia, as diferentes relações com a terra, o exílio, a ideia de retorno e de refúgio que cada um desses grupos trazia como experiência prática e de pensamento.

No final de 2015, fomos atravessados pelo acontecimento de mais de duzentas escolas estaduais ocupadas por estudantes secundaristas, que em protesto contra uma reorganização imposta unilateralmente pelo governo do Estado, reivindicavam mudanças necessárias no sistema educacional. Reconhecemos nos secundaristas um rasgo que nos permitia estabelecer conexões com *A Rebelião das Crianças* e *A Árvore-Escola*.



Cadeiras penduradas em escola ocupada. Fonte: O Mal-educado.
Disponível em: <O mal-educado <https://www.facebook.com/mal.educado.sp/>>
Acesso em: maio 2017.

Partindo do afeto, do cuidado com o espaço, com as relações e consigo mesmos, entendemos que o movimento era uma *Batalha do Vivo*¹⁸⁴, rebelião do corpo afetado por uma situação macropolítica autoritária: “Estou nessa sala de aula e ela não pode fechar”. As ocupações das escolas tiveram algo de brincadeira, imprimiram um estado de rebelião que coincidia com o próprio estado-criança e desafiaram a normalidade ao expressar o princípio de que “o como se ensina é o que se ensina”. O convite ao Contrafilé para participar da exposição *Playgrounds 2016* no Museu de Arte de São Paulo, veio oportunamente como possibilidade concreta de encontro do grupo com os secundaristas para criação de um trabalho comum. A exposição viabilizou a construção do que chamamos de um Espaço Dispositivo dentro do museu – uma instalação composta por diversos ambientes de trabalho, de diferentes naturezas, que abrigou os encontros com estudantes, educadores, artistas, pesquisadores e amigos.

¹⁸⁴ Nome dado à publicação que resultou desse processo, lançada no final da exposição *Playgrounds 2016*. GRUPO CONTRAFILÉ (org.). *A Batalha do Vivo*. Editado por ocasião da exposição *Playgrounds 2016*, Museu de Arte de São Paulo.



Espaço Dispositivo, instalação do Grupo Contrafilé na Exposição Playgrounds 2016, realizada no Museu de Arte de São Paulo. Foto: Júlio Cardoso/acervo Grupo Contrafilé

As escolas ocupadas, ao discutir o modelo de educação e trazer outras possibilidades na prática, produziram um deslocamento na imagem difundida socialmente de que estávamos desorganizados, desunidos e não tínhamos capacidade de gerar experiências de autonomia significativas. As ocupações realizadas por estudantes com menos de dezoito anos colocaram em xeque a suposta estagnação de nossa realidade política. A *Batalha do Vivo* se tornou uma força de reconstrução do território, partindo do existente para repensar o corpo, a organização do espaço e todas as possíveis relações entre a escola e o seu entorno.

DESCOLONIZAR-SE COMO PEDAGOGIA URGENTE

A história do Grupo Contrafilé, tem sido continuamente construída em diálogo e em confronto com o contexto brasileiro, enraizado na lógica colonial e escravocrata. Quando começamos a fazer o caminho de intervir na cidade, ou seja, de colocar o corpo em risco fisicamente, percebemos que esse era um caminho efetivo de assunção, assim como de desconstrução dessa história. Esse risco assumido pelo corpo, que pode ser atribuído a uma tomada de consciência que nos faz questionar privilégios e inicia um processo de autoquestionamento, não pode ser dissociado do desejo de descolonizar-se. Assim que nos conectamos com a Rebelião Secundarista de 2016, entendemos que ela tinha tudo a ver com isso: basicamente com o enfrentamento, por estudantes que descendem de povos indígenas, quilombolas e das diversas miscigenações entre essas matrizes e outras presentes no Brasil, de toda uma história da opressão, através da produção de uma outra escola. Uma escola na qual os seus corpos possam existir. Uma escola em que o estudo e a pesquisa estejam em conexão com as suas e as nossas realidades. Uma escola que ajuda todas/os a pensarem

verdadeiramente o país e o mundo em que vivemos. Uma escola que, enquanto um corpo vivo, se conecta com aquilo que pulsa, com o que importa, superando muros e cercas e a própria ideia de “dentro” e “fora” da escola.

Como disse a poeta Tatiana Nascimento, que idealizou e ministrou o *“Workshop Privilégio Branco”*, do qual participamos, O país é fundado em uma pedagogia do racismo que estrutura todas as relações e instituições no Brasil. Portanto, não se trata da falta de uma pedagogia, como muitas vezes se pode pensar, mas, ao contrário, da presença de tecnologias avançadas de ensino e aprendizagem, através das quais as pessoas ensinam e aprendem a ser racistas. Essas pedagogias garantem a longa duração do projeto colonial, que perdura até a contemporaneidade. Nós somos, de muitos modos, um projeto de colônia, instaurado agora por mais de 500 anos e que cria e recria sistematicamente redutos de privilégio e exclusão. Por isso, todas as pedagogias que criamos, as quais podemos nomear de muitas formas - dissidentes, alternativas, urgentes - são exatamente dissidentes ou alternativas a essa pedagogia movida pelo ódio colonial¹⁸⁵. Para nós, conceber pedagogias dissidentes têm a ver, então, com engendrar um espaço de autoeducação que nos desafia a atentar constantemente para nossos próprios mecanismos de reprodução deste ódio. Assim como, que nos desafia a criar estratégias micro e macropolíticas que visem dia a dia, e de sol a sol, desmontá-lo.

POR UMA NOVA FORMA DE FAZER E PENSAR A POLÍTICA

Epílogo por Joana Zatz Mussi

Exércitos de zumbis se transformam em uma coletividade de corpos vivos, muito vivos, como nos disseram os secundaristas de luta. Vivos “até demais”. Corpos que percebem seu poder de desfragmentar o mundo através da produção crítica que se sustenta na

[..] *inquietude que não se adequa ao ambiente*, condição indispensável para incluir realidade no mundo.¹⁸⁶

Esse corpo inquieto é, portanto, aquele que se arrisca a dilatar o próprio instante, aparentemente sem saída, de expulsão, sujeição, opressão, criando, a partir dele, instantes de perigo que tornam visível uma outra saída, antes inexprimível.

Em uma outra ocasião, no processo-espço que viemos a chamar de *Quintal*, construído junto com uma comunidade na periferia de São Bernardo do Campo, em 2013, propusemos uma conversa sobre as brincadeiras que fazíamos, cada um em sua infância, e sobre qual poderia ser o sentido de construir um espaço comum. A essa altura, já nos acompanhava a ideia de que poderíamos pensar nesse espaço comum, como um quintal comum. Foi por isso, que propusemos que cada um lembrasse de quais haviam sido os quintais onde brincavam quando crianças, do que brincavam etc. Um homem deu uma

¹⁸⁵ Essa fala de Tatiana Nascimento se deu no contexto do workshop mencionado, que aconteceu em São Paulo em maio de 2019 e cuja ideia era a de instaurar um espaço para ativistas brancas refletirem criticamente sobre sua própria branquitude, a partir de urgências propostas pelas mediadoras.

¹⁸⁶ COLECTIVO SITUACIONES. Inquietudes en el Impasse. In: *Conversaciones en el Impasse*, op. cit., p. 18.

resposta que depois veio a ser uma espécie de mantra no processo: “Meu quintal era o mundo”. A partir disso, entendemos que aquelas pessoas não usavam o terreno baldio no qual agora faríamos o *Quintal*, porque a lógica da propriedade os apartava de seu uso. O terreno, que ficava em frente de diversas casas, mas não era usado por seus moradores (apenas como lugar para jogar lixo), passava por uma disputa entre Estado, associações de bairro e posseiros. Com isso, o que poderia tornar-se um espaço de experimentação, tornava-se um espaço de confronto e abandono. Quando começamos esse processo, as pessoas foram lembrando que sabiam plantar, que podiam plantar, que sabiam brincar, que aquele poderia ser um espaço de brincadeiras etc. Como dizia Peter Webb, permacultor que nos acompanhou nesse trabalho, elas foram acessando as suas próprias “paisagens internas soterradas”, assim como vendo nascer o desejo por novas paisagens, renovadas na fricção entre aquelas soterradas e as desejadas. Charles Esche, curador da 31ª Bienal para quem apresentamos esse trabalho, disse-nos, em uma de nossas conversas, que, para ele, o mais significativo desse processo era o fato de que, de algum modo, criamos ali uma possibilidade de que os códigos trazidos pelas pessoas, a maioria migrantes recentes de zonas rurais do Brasil, pudessem existir no ambiente urbano; serem decodificados no processo de invenção de um lugar ao mesmo tempo singular e coletivo. Aquele conhecimento encontrava, assim, um solo no qual inscrever-se.

Seja por falta de superfícies nas quais os códigos possam se tornar novamente operativos, mesmo que de formas inéditas, seja pela supressão desses saberes nos ambientes urbanos (plantar, brincar, colher, produzir espaços férteis de sentido), o fato é que encontramos, juntas/os, por breves momentos, novos usos para nossos saberes e para aquilo que nos rodeava. Pensamos coisas que não teríamos pensado sem passar por essa experiência bastante concreta de construir coletivamente um quintal.

O *Campus in Camps*, nos campos de refugiados, também parte desse tipo de exercício de escavação de si e dos corpos, dos espaços e das palavras, para desenvolver o seu trabalho na Palestina. Segundo Hilal e Petti, existe uma situação total de impasse nos campos, porque, ao mesmo tempo, nada é privado e também não há um Estado interno que gestione o dia a dia, de modo que as pessoas se organizam entre elas e com a ajuda de organizações internacionais. Então, o que eles fazem é, a partir dessa situação, subverter categorias e retomar outras, discutindo o estatuto da terra nos campos (pública, privada, comum), ou recolocando a categoria do refugiado como uma categoria que pode abarcar uma espécie de “nação difusa”, ajudando-nos a repensar as lutas contemporâneas não do ponto de vista da liberação nacional, mas de uma profanação e descolonização contínua das fronteiras nacionais-estatais¹⁸⁷.

Eles nos ensinaram, assim, que muitas subversões são possíveis quando se ocupa o espaço e o tempo de refugiado a partir da lógica da potência, já que, desta perspectiva, o campo se transforma em uma *urbanidade em exílio*. Se o campo é uma urbanidade que se produz a partir da experiência coletiva do exílio, tudo o que ali se produz passa a ter, de

¹⁸⁷ PETTI, Alessandro; HILAL, Sandi; WEIZMAN, Eyal. *Architecture After Revolution*. Berlim: Sternberg Press, 2013, p. 62.

alguma forma, um estatuto de suspensão – algo muito recorrente no pensamento crítico dos refugiados e palestinos com os quais convivemos e nas conversas com eles. Um deles, Ahmad Al Lahham, chegou a dizer, certo dia, quando estávamos juntos no Sul da Bahia, que estar em exílio – uma condição passageira que se tornou, para os palestinos, permanente – é “comer todos os dias a comida do exílio, amar no exílio, aprender e ensinar em exílio etc.”

Sandi Hilal e Alessandro Petti, enquanto arquitetos e urbanistas, pensam toda a espacialidade a partir do exílio, como uma ferramenta de descolonização, de produção de uma potência política desde esse lugar, não o normalizando, mas entendendo que há uma perspectiva única que as pessoas constroem a partir dali. Para eles, “Todo ato banal, desde a construção de um teto à abertura de uma nova rua é lido como uma declaração política sobre o direito de retorno. Nada no campo pode ser considerado sem implicação política”¹⁸⁸. Essas espacialidades são também produzidas por intervenções artísticas e arquitetônicas concretas no espaço, mas há outras espacialidades que permeiam essa, mais sutis, poéticas e educativas, de invenção de espaços de escuta, definição conjunta de conceitos e noções (eles constroem, por exemplo, uma série de pequenos livros com essas definições: *Knowledge, School in Exile, The Municipality*, entre outros). Por isso, têm duas linhas de trabalho que se entrecruzam a todo momento: Decolonizing Architecture Art Residency (DAAR), mais ligada às residências artísticas e intervenções urbanas, e Campus in Camps, que tem como objetivo último acionar uma extensa produção de conhecimentos a partir dos campos.

Um corpo ocupa um espaço. O corpo ocupa uma ideia, uma palavra, um sistema de pensamento. Um corpo cria, ao ocupar, uma situação única, capaz de desfigurar tudo, produzir texturas, intensidades, cortar, colar, romper. Porque é um corpo que pode ver, ouvir, dizer, pensar, anarquizar o passado e devir o futuro. E, nesse sentido, é esse corpo ativo que tenta a todo custo nos mostrar o mundo que está vendo. São corpos-tradutores que, conectados ao desejo de liberar os espaços e os tempos, nos ajudam e nos ensinam a ver esse movimento. Segundo o Comitê Invisível, a tarefa revolucionária é precisamente uma tarefa de tradução, porque diz respeito a traduzir situações singulares, experiências concretas de conflito, com a intenção de conectar as consistências locais¹⁸⁹.

No entanto, se um uso diferencial do espaço e do tempo promove uma ocupação singular, também descortina o que não pode nunca ser totalmente desfrutado por ser permanentemente revistado, humilhado, convidado a se retirar, expulso, quando não diretamente assassinado pelas forças repressivas do Estado – e que, portanto, mesmo tendo sido visto, pensado e, de fato, experimentado socialmente (e, por isso, reverberar como experiência no corpo coletivo), na maioria das vezes permanece fugidio. Nesses espaços-tempos de corpos e existências fugidias, prenhes de vida vivida e, ao mesmo tempo, de vida morrida em escombros, esmagada como vida residual, temos contato com a potência da vida e com a iminência da morte. É por isso que dali emerge uma arqueologia do presente movida

¹⁸⁸ DAAR; CAMPUS IN CAMPS. *School in Exile*. Livreto financiado por Rosa Luxemburg Stiftung, Shufat Refugee Camp, s.d., p. 17.

¹⁸⁹ COMITÊ INVISÍVEL. COMITÊ INVISÍVEL. *Aos nossos Amigos – Crise e Insurreição*. São Paulo: n-1, 2016, p. 275-277.

pela urgência de produzir evidências¹⁹⁰ de corpos que existem e resistem e que figuram situações e processos como “modo de dar corpo ao indeterminado”¹⁹¹: portanto, atualmente, além de batalhar para continuar existindo, batalha-se para fazer aparecer, através do corpo, o futuro nele já incorporado. Ao destacar esse efeito de potência não se pretende sugerir uma superpotência ou uma (pré)potência de um grupo determinado, seja de artistas, ativistas, ou interessados na transformação radical da sociedade, mas de insistir no corpo como topos fundamental para a compreensão da indissociabilidade entre arte e política hoje.

É o corpo que carrega as utopias¹⁹², as imagens, que inscreve-as no espaço através de seus gestos, de sua coragem, ou de seus medos: é nele que está a potência não apenas de secretar novas existências, mas também de fazê-las viajar através de si. Tudo converge para falarmos de modos de ativação da potência política em relação aos quais um corpo íntegro e conectado com o seu espaço e seu tempo é *topia* implacável não porque insuperável, mas porque sem o corpo não existirá uma nova política. As escolas ocupadas, por exemplo, foram tão perigosas por isso. Cássia Quézia, uma jovem secundarista que participou ativamente da rebelião, disse-nos que chegava a ser irônico o fato de estarem fazendo todo esse movimento para ocupar um espaço que já estavam ocupando desde sempre, ou desde muito pequenos: sua própria escola. Mas precisou ser assim, pois apenas através de uma ocupação incorporada, esse espaço pôde ser aberto.

Esse “modo de estar” diz respeito a um estar ali por inteiro, com tudo o que cada um tem, tudo o que cada um carrega – os sonhos, a ancestralidade, as lutas, buracos e traumas, dores e alegrias, cor, gênero, histórias, vergonhas. Diz respeito, assim, a ocupar o próprio corpo como um território real – e legítimo. Um território que existe, não um inexistente que deve ser escondido ou posto debaixo do tapete, ou da catraca... ou da carteira. Se cada um (alunos/as, professores/as, funcionários/as, famílias, todas as pessoas) passa a se entender e a entender os outros como territórios legítimos, não é difícil imaginar as rupturas e percepções que daí emergem.

Essa pode ser compreendida como uma qualidade que compõe o modo de resistir hoje. Porque a resistência, na atualidade, ganha uma conotação muito forte de insistência em fazer existir e fazer continuar existindo modos de vida dissidentes em relação aos modos de vida hegemônicos. Quando essas dissidências ocorrem, quando elas existem, partindo também de processos de subjetivação, operando em várias escalas – da mais micro à mais

¹⁹⁰ Uso aqui “evidência” na acepção que dá a este termo o arquiteto e urbanista israelense Eyal Weizman e seu grupo de pesquisa Forensic Architecture, um projeto de investigação do Centre for Research Architecture da Goldsmiths University of London que trabalha para desbloquear o sentido de “forense”, retomando o seu sentido original: um “espaço multidimensional de negociação e busca da verdade, uma prática política através da qual organizações e indivíduos detectam e confrontam violações estatais” (Ver: <<http://www.sternberg-press.com/?pageId=1488>>, acesso em: agosto 2016). Este é um trabalho que mobiliza diretamente todo um campo conceitual que, hoje, tem ganhado cada vez mais importância nos estudos situados na fronteira entre a arte e a política, pois trata da produção de evidências como produção crítica que volta para o domínio do comum, com o objetivo de intervir no campo geral do sensível, naquilo que pode ou não ser visto, ser ou não ouvido e em seus efeitos na vida social, política, cultural e na imaginação coletiva.

¹⁹¹ KRØIJER, Stine. Figurações do Futuro. Da forma e temporalidade dos protestos entre ativistas da Esquerda Radical na Europa. *Alegrear*, Dossiê Na rua | Em movimento, Curitiba, n. 12, dez. 2013, p. 139-152.

¹⁹² FOUCAULT, Michel. *O Corpo Utópico, As Heterotopias*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1, 2013.

macro –, elas instalam, apenas pelo fato de existirem, uma situação de conflito entre categorias e perspectivas de mundo. Nas negociações entre os mundos que batalham por existir e os mundos instalados, e que não querem deixar existir mundos *outros* ou que estes se façam evidentes, se coloca a tentativa de tornar visível o próprio limiar produzido nessa tensão. Esse limiar concerne ao que ocorre quando alargamos o significado deste embate produzido entre a dimensão do possível-impossível e a do existente-inexistente: porque na medida em que o impossível vira um inexistente, essa se torna cada vez mais, uma importante linha de batalha hoje, a qual tem uma relação direta com resistir como desenvolvimento não apenas da capacidade de ser um corpo emissor de algo que o transpassa como desvio, mas também com a capacidade de enxergar esses “corpos vaga-lumes”¹⁹³. Falar, e também escutar como arte. Finalmente, porque saber ver e saber emitir luminescências tornam-se habilidades fundamentais para a discussão do direito à cidade não apenas como acesso à cidade existente, mas também como acesso ao exercício do direito de sonhar e inventar a cidade.

REFERÊNCIAS

COLECTIVO SITUACIONES. *Inquietudes en el Impasse – Dilemas Políticos del Presente*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2009.

COMITÊ INVISÍVEL. *Aos nossos Amigos – Crise e Insurreição*. São Paulo: n-1, 2016.

DAAR; CAMPUS IN CAMPS. *School in Exile*. Livreto financiado por Rosa Luxemburg Stiftung, Shufat Refugee Camp, s.d.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2011.

FORENSIC ARCHITECTURE. *Forensis - The Architecture of Public True*. Berlim: Sternberg Press and Forensic Architecture, 2014.

FOUCAULT, Michel. *O Corpo Utópico, As Heterotopias*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1, 2013.

GALINDO, Maria; SÁNCHEZ, Sonia. *Ninguna Mujer Nace para Puta*. Buenos Aires: Lavaca Editora, 2007, p. 165-195.

HARVEY, David. *A liberdade da cidade*. Tradução Gavin Adams. In: *Urbânia 3*. São Paulo, Editora Pressa, 2008.

KRØIJER, Stine. *Figurações do Futuro. Da forma e temporalidade dos protestos entre ativistas da Esquerda Radical na Europa*. *Alegrar*, Dossiê Na rua | Em movimento, Curitiba, n. 12, dez. 2013.

¹⁹³ DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2011. Segundo Didi Huberman: “Os vaga-lumes, depende apenas de nós não vê-los desaparecerem... Povos-vaga-lumes, quando se retiram na noite, buscam como podem sua liberdade de movimento, fogem dos projetores do ‘reino’, fazem o impossível para afirmar seus desejos, emitir seus próprios lampejos e dirigi-los a outros” (p. 153-156).

MITCHELL, Don. *The Right to The City*. Minneapolis, Minnesota University Press, 2003.

PETTI, Alessandro; HILAL, Sandi; WEIZMAN, Eyal. *Architecture After Revolution*. Berlim: Sternberg Press, 2013, p. 62.

WEIZMAN, Eyal. *Aesthetic of Evidence*. Genebra, 2010. Seminário disponível no site *Forensic Architecture*, Disponível em: <http://www.forensic-architecture.org/seminar/aesthetics-of-evidence/>.

DIÁLOGO 11 – CRIANÇAS NA CIDADE AJARDINADA E A REBELIÃO DOS CORPOS: IMAGENS E IMAGINAÇÕES EM DIÁLOGO.

Maria Cristina Stello Leite

Imaginar é uma atividade altamente complexa. Pode ser considerada como ato de criação, como o ato de brincar e, assim como esse, muitas vezes é vinculada a ações próprias das crianças. No entanto, contrapondo-se a concepções essencialistas que reivindicavam uma natureza romantizada e universal sobre o ser criança, imaginar exige materialidade e tem relação direta com a vida cotidiana. Ao ler *A rebelião das crianças* e o trabalho desenvolvido pelo grupo *Contrafilé*, apresentado pela escrita de Joana Zatz Mussi e Cibele Lucena, considere o papel das imagens e da imaginação como espaço de afirmação, contestação e criação. Explico melhor: não são intenções dissociadas entre si e nem excludentes, no entanto, na autoria de imagem as intenções podem variar no sentido de afirmar uma dada realidade, contestá-la¹⁹⁴ e/ou (re)criá-la¹⁹⁵. Imbricadas entre si, essas intencionalidades dificilmente estão apartadas no processo de quem encara e interpreta as imagens distantes de seu contexto de produção.

Estudar a cidade, encará-la como categoria de análise, também exige interpretá-la e imaginá-la. Algo que o grupo *Contrafilé* fez e ainda faz com muita maestria, interpelando a cidade ao mesmo tempo que intervindo e performando o espaço urbano ao tomar posição diante da realidade desigual e opressora que afeta bebês, crianças, jovens, adultos/as e idosos/as, segregados em grupos etários, étnicos, de gênero e classe social. Tal desigualdade e segregação, quando se trata da presença de crianças e bebês em espaços públicos, tem despertado cada vez mais interesse daqueles e daquelas que estudam e pesquisam a primeira infância. No entanto, para chegar à rebelião das crianças sugiro considerar um processo histórico de transformação urbana bastante curioso e denso, com leituras e análises das ciências humanas que dialogam com autores citados no texto de Mussi e Lucena, como David Harvey e George Didi-Huberman. Considerando o embotamento da imaginação ao nos

¹⁹⁴ No livro *Fotografia e Sociedade*, de Gisèle Freund (2010) é apresentado um panorama desde os primórdios da fotografia sobre seus usos sociais. Desde o início do século XX, quando a fotografia é inserida na imprensa, tornou-se lugar de disputa política, de manipulação ideológica e instrumento de luta social.

¹⁹⁵ Criação ou reparação por meio de imagens também exige imaginação. As obras de Jaider Esbell (1979-2021) são exemplos de uma combinação de imagens mitológicas do povo Macuxi, críticas à cultura hegemônica e preocupações socioambientais (informações retiradas do catálogo da 34ª Bienal de São Paulo).

acostumarmos com aquilo que não deveríamos, parafraseando Marina Colasanti¹⁹⁶, caminhar na cidade e enxergar as transformações históricas que perpassam nossa visão sobre as crianças é o que proponho a partir de um diálogo entre imagens do início do século XX na mesma São Paulo que o grupo Contrafilé se rebela.

Me ocorreu, ao ler o texto *A rebelião das crianças*, diálogo com duas imagens fotográficas analisadas e interpretadas em pesquisa de doutoramento (LEITE, 2021), apresentando uma perspectiva histórica sobre a relação das crianças e diferentes infâncias com o espaço da cidade de São Paulo. As imagens escolhidas se mostraram como uma possibilidade de ler o que não foi escrito sobre as crianças no processo de urbanização da cidade. Inspirada em autores como Didi-Huberman (2018) empenhados numa prática de leitura incessante do mundo e a recusa de fixar as lembranças numa narrativa organizada, as fotografias surgem como uma possibilidade de incluir na história algo vivido, mas esquecido. Reavivar imagens do passado também pode ser encarado como uma forma de rebelião contra o que foi instituído com relação aos arquivos e a história da cidade, e essa é a intenção do diálogo, evidenciar rebeliões silenciadas num passado nem tão distante.

A primeira trata-se de uma imagem feita cartão-postal nos anos de 1900, de autoria do fotógrafo Guilherme Gaensly (1843-1928), sobre o Jardim da Luz. Foi nesse período, início do século XX, que foi inserido o gradil no jardim público como forma de separar e cercar este espaço, diferenciando os transeuntes do jardim daqueles que caminham na calçada. Duas condições diferentes coexistindo no mesmo espaço e segregados por uma grade.

A partir desse cartão-postal gostaria de chamar atenção para o processo de urbanização que estava em curso na cidade, especialmente na região central, com alargamentos de ruas e ajardinamentos, qualificados como produções que dotariam a cidade de beleza, e por isso se tornaram sinônimo de embelezamento, nas palavras do então prefeito Conselheiro Antônio Prado. Os cartões-postais eram formas de fazer circular imagens desse projeto de cidade higienizada (KOSSOY, 2011), captando fragmentos do espaço público que denotassem o sentimento de ordem e controle, cada coisa e pessoa em seu lugar.

¹⁹⁶ Marina Colasanti na crônica *Eu sei, mas não devia*, publicada no ano de 1972 no Jornal do Brasil.



Cartão-postal do Jardim da Luz, circa 1905. Guilherme Gaensly.

O autor Guilherme Gaensly, considerado fotógrafo oficial da cidade de São Paulo nos anos iniciais do século XX, produziu inúmeros cartões-postais com imagens que circularam entre os paulistas e mundo afora como forma de propaganda de uma cidade moderna e próspera. O Jardim da Luz é uma construção do período imperial, do final do século XVIII e possuía uma extensão bem maior que a atual. Foi na virada do século XX que ele passou por um processo de ajardinamento, como podemos verificar na imagem, com caminhos delimitados para se caminhar e se sentar. Trata-se de uma concepção de espaço onde a natureza, entre árvores, grama, plantas e águas, são elementos a serem apreciados e não usufruídos. Por exemplo, não observamos na imagem crianças em cima das árvores ou deitadas na grama. Observamos corpos nos lugares concebidos para eles. Outro fator importante a se destacar são os indícios que permitem reconhecer o grupo social que está dentro do cartão-postal. Grupo social e corpos privilegiados, enquadrados num referencial europeu, presente nas revistas ilustradas da época, como *A vida moderna* (1907-1925).

Ainda sobre as crianças na imagem, verificamos que estavam acompanhadas de alguns adultos, dois homens e uma mulher ao fundo. As crianças possuem vestimentas semelhantes, com vestidos de rendas e babados, uma moda específica para o corpo infantil e signo de distinção social. As crianças, pousando para o fotógrafo, parecem ter interrompido uma brincadeira ou algum tipo de interação na qual estavam organizadas por meio de uma

corda. Ao observar atentamente as crianças retratadas, podemos pensar sobre como estas roupas ajustadas ao corpo impediam ou restringiam os movimentos do corpo, algo que corrobora com a noção de ajardinamentos como condição de contemplação e não usufruto do espaço. Atrás das crianças há uma adulta que as acompanha. Trata-se de uma mulher negra e que poderíamos supor, diante dos documentos da época, ser parte do seu trabalho levar as crianças para passear, sendo exibida pela família como mais um símbolo de distinção social. Uma vez que a fotografia é permeada de intencionalidades que se entrecruzam, a presença da mulher negra não é à toa. Considerando os poucos anos que separam a produção desse cartão-postal e a abolição da escravidão no Brasil no ano de 1888, temos nesse retrato da vida moderna permanências de relações desiguais refletidas no processo de urbanização da cidade.



Meninos jogando bola de gude em frente à estação da Luz, circa 1910. Vincenzo Pastore.

E quem está do lado de fora do cartão-postal? Datam do mesmo período algumas fotografias, do imigrante italiano Vincenzo Pastore (1865-1918), que retratam crianças brincando nas ruas da cidade de São Paulo. Fotógrafo profissional que possuía um estúdio na rua Direita, umas das mais movimentadas da região central no período, Pastore tinha o

costume de caminhar pela cidade ao final do expediente com uma câmera portátil. Foi por estas andanças, caminhando e conhecendo a cidade, que Pastore encontrou meninos, algumas crianças, jogando bola de gude em lugares públicos de São Paulo. Na imagem selecionada para esse texto em diálogo, o fotógrafo registrou o jogo das bolas de gude que acontecia na calçada do Jardim da Luz, do lado de fora do gradil que separava os de fora dos de dentro. Assim como na primeira imagem, também chamo atenção para as vestimentas. Os meninos apresentam vestes semelhantes entre si, e quando comparadas à outras fotografias do período, é possível reconhecer trajes comuns aos adultos. Desse aspecto, não é possível reconhecer um marcador de distinção entre adultos e crianças como ocorre na imagem do cartão-postal.

Ao aproximarmos duas imagens por meio de uma perspectiva externa a elas, à semelhança da proposta desse texto que se construiu por meio de um diálogo, sinais que passariam despercebidos ganham destaque. No caso destas duas imagens, a aproximação entre elas ocorre a partir de uma questão bastante específica, relacionada ao interesse em conhecer sobre a presença das crianças na cidade de São Paulo nos primeiros anos do século XX. Nesse sentido, contrapondo uma imagem à outra, na fotografia de Vincenzo Pastore nota-se a intimidade que os corpos dos meninos demonstram com a calçada. Sentados, os meninos parecem simular uma jogada enquanto o fotógrafo, este que está no extracampo da imagem, também demonstra intimidade com a cena. Intimidade é algo que exige tempo e interesse. Sendo assim, o próprio ato fotográfico demonstra intimidade, uma vez que alguém com uma câmera nas mãos não passaria despercebido nas ruas dos anos de 1910, tão pouco um homem caminhando da rua Direita até a Estação da Luz capturando imagens.

Crianças brincando na rua. Nada mais nostálgico em pleno século XXI. No entanto, é preciso cautela. Pressupor uma noção universal de infância é justamente o que precisamos desvelar. Uma infância vivida nas ruas, brincando sem preocupações pode ser considerado um privilégio, que além da condição de classe social também diz respeito a questões étnico-raciais e de gênero. Poderíamos indagar a cidade de hoje sobre em quais lugares da cidade encontramos marcas que remetam à presença de meninos e meninas negras brincando. Na iconografia do início do século XX nada foi encontrado em minhas pesquisas referente a presença de meninas negras. Algo bastante sintomático da invisibilidade de determinados grupos sociais e os lugares que lhes são designados no espaço urbano. Para as meninas negras, os trabalhos domésticos eram onde se encontravam, no espaço privado do lar, da própria família ou da família de terceiros. Muitas vezes realizando um trabalho não remunerado em troca de alimento e vestimenta.

Problematizando as tensões que fotografias do espaço urbano nos permitem enxergar, ao buscar documentos do período temos que o jogo da bola de gude era uma prática subversiva. Considerando o Código de Condutas da cidade de São Paulo, vigente desde os anos finais do tempo em que escravizar pessoas era prática legalizada, no artigo 192, por exemplo, estava especificada a proibição e até prisão para aqueles que fossem flagrados jogando qualquer espécie de jogo nas ruas, praças e lugares públicos. No artigo 198, tratava-se do crime da vadiagem para aqueles que fossem considerados desocupados nas ruas. Mas por que estar nas ruas seria algo condenável quando justamente o estado gastava dinheiro para implementar reformas urbanas de embelezamento? Ora, e para quem seria imputada tal conduta? Para os meninos jogadores de bola de gude a conduta lúdica estava proibida e os jogos aconteciam por entre lugares distantes da vigilância do poder público. Dessa forma, ao proibir práticas proibia-se ou restringia-se a circulação de determinados corpos em regiões mais vigiadas, como nas ruas do Triângulo histórico¹⁹⁷. Justamente nas áreas urbanas de maior interesse imobiliário, onde os corpos deveriam ser condicionados para os usos que dizem respeito ao estilo de vida e as necessidades de produção e circulação de mercadorias. Necessidades estas que exigiam um tempo acelerado de movimentação dos corpos.

Nesse ponto, chamo atenção para a “grande invasão” dos carros. Como sugere Isabel Minhós Martins (2009), eles chegaram aos poucos e nós, distraídos, nem percebemos que nos tornamos refém desses invasores. Data do início do século XX, por volta dos anos de 1904, o surgimento do primeiro automóvel na cidade de São Paulo. Com velocidade máxima de 30km, já era notícia nos jornais os acidentes causados por este tipo de transporte e, mesmo assim, as reformas urbanas desde então nunca deixaram de considerar e privilegiar os carros na vida urbana (ANDRÉS, 2020). Antagonistas de uma cidade inclusiva para as crianças, nos acostumamos com a presença e a velocidade dos carros por todos os espaços da cidade. Brincar nas ruas e calçadas é considerado perigoso e as crianças são consideradas em segurança quando na escola, em casa, em parques ou shoppings centers. Lugares planejados e ajardinados para os corpos infantis. E para as crianças que não possuem acesso a estes lugares segregados na cidade? Resta a rebelião.

¹⁹⁷ Triângulo histórico é composto pelas ruas Direita, São Bento e 15 de Novembro, nas proximidades da catedral da Sé na cidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, Roberto. O mundo sem carros. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p.92-99, 2020.

DIDI-HUBERMAN, George. O olho da História III: Atlas, ou, O gaio saber inquieto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

KOSSOY, Boris; FERNANDES JR, Rubens; SEGAWA, Hugo. Guilherme Gaensly. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LEITE, Maria Cristina Stello. Crianças na cidade: registros no processo de urbanização de São Paulo pelas fotografias de Vincenzo Pastore (1900-1910). Tese de Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2021.

MARTINS, Isabel Minhós. A grande invasão. São Paulo: Panda Books, 2009.

CAPÍTULO 12 – O BRINCAR COMO PRÁTICA SOCIAL DE TERRITORIALIZAÇÃO INFANTIL

Samy Lansky
Maria Cristina Soares Gouvea

A criança brasileira, especialmente das camadas populares, tem uma significativa presença nas cidades, historicamente construída. A rua constituiu-se como espaço de exercício do trabalho, da sociabilidade infantil, através da brincadeira, como também da exploração do território, através dos diferentes deslocamentos que definem seu cotidiano. A criança afirma-se historicamente, portanto, como personagem da paisagem urbana.

Hoje tal presença defronta-se com o discurso de domesticidade da criança, a ser apartado do mundo social mais amplo, diante da afirmação da periculosidade dos espaços públicos. Acrescenta-se as disputas pela ocupação dos territórios nas grandes cidades brasileiras, em que as ruas são pensadas como local de deslocamento. Elas deixam de ser o espaço de exercício da sociabilidade, esta transferida para espaços privados definidos pelo exercício do consumo. Tal concepção urbanística tem impacto direto na experiência dos diferentes sujeitos sociais, em que marcadores como classe social, território, gênero, raça/etnia e geração definem a relação com a cidade.

Lefebvre, em sua clássica obra: *O direito a cidade*, ao criticar o modelo de segregação urbana, defende pensar a cidade como direito dos que nela vivem (Lefebvre, 1968), referindo-se não apenas à habitação, mas o direito ao tempo-espaço livre, aos parques, ruas e praças. Neste sentido, ao pensar a criança como sujeito da cidade, cabe pensar na promoção do seu direito à cidade, através da circulação, uso e permanência nos espaços urbanos, bem como à participação nos processos de produção dos mesmos.

Iremos neste texto analisar um projeto de intervenção em espaços públicos de uma metrópole, que se centrou na elaboração, construção e apropriação coletiva de uma praça destinada ao brincar, com participação das crianças¹⁹⁸. A intervenção será analisada a partir do diálogo entre os estudos urbanos e a sociologia da infância, compreendendo o brincar como prática social de ocupação do território e afirmação da agência infantil.

¹⁹⁸ Agradecimentos às crianças, moradoras e moradores da Vila Pindura Saia, BH; à Universidade FUMEC pelo apoio institucional, à FAPEMIG pelas bolsas de iniciação científica, à FUNADESP pela bolsa de pesquisa, à CAPES pela bolsa de pós-doutorado, e à FaE UFMG pelo apoio em sua trajetória na pósgraduação.

Nossa perspectiva é analisar o brincar não a partir de uma perspectiva analítica internalista, contemplando os repertórios de brincadeiras, as interações infantis no interior de uma cultura de pares exercida no espaço urbano. Nosso olhar neste texto dirige-se a compreender o brincar no interior de tramas mais amplas, na disputa por território entre grupos sociais no espaço da cidade. Para tal, iremos situar brevemente a história das metrópoles brasileiras e sua ocupação, contextualizando o cenário contemporâneo. Posteriormente, iremos caracterizar o espaço da intervenção, descrevendo a cidade e o bairro onde a ação foi desenvolvida. Por fim, iremos analisar a participação dos adultos e crianças na luta por ocupação do território, através da elaboração e ocupação da praça, destinada ao brincar.

CRIANÇA E CIDADE: PERCURSOS HISTÓRICOS

A construção histórica de uma representação moderna da infância associa-se, como bem demonstrou Ariès (1981) e uma larga produção de autores que o sucederam (ainda que apresentando os limites de suas análises) à privatização da experiência social da criança, circunscrita à casa e escola. Se este modelo emerge inicialmente nos países centro europeus, é hoje afirmado como dado natural e universal: “lugar de criança é em casa e na escola”. Sem ignorar os inegáveis avanços no acesso das crianças a saberes antes restritos às elites, restrição ao trabalho infantil e construção de um aparato de proteção, a representação moderna de infância implicou no deslocamento dos espaços e tempos sociais, retirando a criança do mundo social mais amplo (Zelizer, 1978).

A presença e circulação da criança nas cidades, sem o acompanhamento do adulto, constituiu-se como problema, especialmente nos países do Hemisfério Norte, na virada do século XIX para XX, informando um ideário de domesticidade que refletia a experiência social burguesa.

Esta acepção da rua como local de deformação da infância foi estendida às análises das metrópoles brasileiras, principalmente a partir do século XX, em que a presença de crianças pobres no espaço urbano passou a ser associada à vadiagem e crime. A universalização da escola foi, em grande medida, justificada como antídoto contra esta presença e não como direito da criança à educação.

Tal ideário, no entanto, chocava-se com uma tradição e sociabilidade urbana, característica da América Latina, distinta do cenário europeu. Como aponta Parga: “... la imagen de la calle peligrosa es una concepción de origen nordeuropeo, que no es compartida por los grupos sociales desfavorecidos de los países sudoamericanos” (2004,

p. 146). Diante da fragilidade da presença do Estado, o cotidiano das camadas populares no continente define-se tradicionalmente por redes de reciprocidade e interdependência. A vida social ocorre na rua em continuidade com o espaço familiar, onde se negociam solidariedades e conflitos, numa sociabilidade que não exclui as crianças. Estas, como demonstram Punch (2001) no seu estudo sobre crianças bolivianas têm sua participação na vida social remetida à estrutura familiar, em redes de interdependência e contribuição nas atividades de trabalho para manutenção do núcleo doméstico, em que a circulação na cidade faz parte de seu cotidiano de trabalho e lazer.

As ruas constituíram (e constituem) nas cidades latino-americanas, espaço de exercício do trabalho, quer como complementação da renda familiar, quer como possibilidade de autonomia financeira, ou de acesso a bens de consumo. Apesar das políticas de repressão ao trabalho infantil, este ainda se mostra presente, muitas vezes assumindo o significado cultural de formação para a vida adulta, em que a criança aprende o valor moral do trabalho através do seu exercício ¹⁹⁹.

Neste cenário, a rua é também espaço de sociabilidade no interior de grupo de pares, palco do desenvolvimento de brincadeiras coletivas, expressão de uma cultura geracional específica. Assim, assume um significado de iniciação na vida social. Ao ultrapassar os limites do espaço doméstico, em que a autoridade do adulto faz-se onipresente, a criança também transgride relações hierárquicas, experimentando na rua uma diluição do poder do adulto.

Para Castro (2004, p. 19): “... afastados das esferas institucionalizadas de poder, crianças e jovens embatem, na tessitura física e social por onde a vida da cidade se constrói, um jogo de forças para ocuparem seu lugar enquanto sujeito coletivo”. Neste processo, as crianças ganham visibilidade e exercem sua agência como grupo geracional que disputa um território no espaço público.

Pensando nos cenários urbanos brasileiros e seu desenvolvimento histórico, a partir da segunda metade do século XX ocorreu a radical transformação demográfica do país, deslocando para o espaço urbano a maioria de sua população. Especialmente a migração da população pobre, desejosa de melhores condições de vida e trabalho. Assim é que o país, majoritariamente rural, iria definir-se, a partir deste período, como caracteristicamente urbano, à semelhança da maioria dos países do continente latino-americano. Hoje a América Latina afirma-se como o continente com maior população urbana, concentrando 4 das 10 maiores metrópoles do planeta.

¹⁹⁹ O Brasil tem um histórico recente diverso, por força das políticas sociais de combate ao trabalho infantil.

Constituiu-se um modelo de territorialidade em que as camadas populares ocuparam as periferias distantes dos grandes centros, em regiões de baixo valor, sendo responsáveis pela auto construção das moradias e urbanização dos territórios. Ou ocuparam regiões centrais das grandes metrópoles, marcando um território distinto da vizinhança das camadas dominantes, em aglomerados e favelas auto urbanizadas. Serviços públicos como saúde, transporte e educação foram conquistas históricas, fruto de lutas sociais. Assim é que a enorme desigualdade sócio-racial brasileira exprime-se na ocupação dos territórios urbanos.

Mais recentemente, a crescente periculosidade das metrópoles, aliada à privatização dos espaços, tem efeitos significativos nas distintas experiências da infância. Alia-se a estes fatores a visão rodoviarista que prioriza nas ruas das cidades a circulação de automóveis em detrimento dos pedestres, o que resulta na criação e aumento de vias, túneis, viadutos, trincheiras e estacionamentos. Disto resulta a diminuição dos espaços livres da cidade para a circulação dos pedestres, para o encontro, o lazer e a brincadeira.

Ocorre nas grandes cidades o esvaziamento da rua como espaço de sociabilidade infantil, não apenas nas camadas superiores, mas também nos extratos populares. Ou seja, o modelo de sociabilidade tradicional fragiliza-se ante problemáticas urbanas que dificultam sua continuidade, tendo impactos na vivência das crianças.

Como demonstra o estudo de Teresa Caldeira sobre São Paulo, o modelo neoliberal informa a privatização dos espaços públicos, segregação e diferenciação sócio-racial, pauperização, violência urbana e precarização dos transportes públicos em que, como aponta a autora (2008): “as regras que organizam o espaço urbano expõem basicamente padrões de diferenciação social e de separação”. Assim é que as ruas são esvaziadas, transformadas em vias de trânsito, as praças compreendidas como local de perigo, em que a sociabilidade desloca-se para espaços privados como shopping centers, ou no interior de condomínios cercados.

Na contramão deste processo, observa-se um crescente movimento de requalificação dos espaços urbanos, presente em algumas políticas públicas e movimentos sociais, informada pela perspectiva de urbanistas que consideram que o esvaziamento das ruas contribui para sua periculosidade (Jacobs, 1961). A criação ou revitalização dos espaços de convivência e sociabilidade buscam fazer frente à lógica vigente, em que se destacam a defesa do direito da criança à cidade e a requalificação de espaços de lazer infantil. Neste sentido, espaços como praças e principalmente museus, clubes e centros culturais têm sido ocupados pelas crianças no decorrer do tempo escolar, sendo hoje o

público majoritário. A partir deste quadro brevemente situado, iremos analisar uma experiência de intervenção urbana que tomou as crianças como atores deste processo, na luta por espaço no interior de uma grande metrópole brasileira. Tal intervenção buscou atuar num território em disputa, requalificando-o, através da construção coletiva de uma praça destinada à sociabilidade infantil, na cidade de Belo Horizonte.

BELO HORIZONTE: SEGMENTAÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL NA OCUPAÇÃO DO ESPAÇO URBANO

Belo Horizonte foi a primeira capital planejada do país, tendo sido inaugurada no alvorecer da República (1897), destinada a ser a nova sede do poder do estado de Minas Gerais. Ela espelhava em seu traçado arquitetônico a perspectiva de ordenação social das elites dirigentes.

A capital foi planejada em três espaços distintos, desenhados como círculos concêntricos, cuja ocupação populacional seria definida por critérios sociais. A área central foi destinada às elites e extratos médios do funcionalismo público, com acesso às edificações e serviços fornecidos pelo Estado, identificados com os padrões de uma metrópole moderna. A área suburbana, seria destinada às camadas populares, sendo caracterizada pela ausência de tais equipamentos e pela construção precária de ruas e moradias, deixadas à cargo da população. Por fim, a região rural que deveria ser ocupada por imigrantes, voltada para a produção de alimentos. A construção da cidade afirma-se como materialização do modelo republicano vitorioso, caracterizado pela aplicação de uma racionalidade positivista na organização do espaço, aliada a uma perspectiva segregacionista, contribuindo com o controle das populações.

Como comenta Marins (1998, p. 136), “esse modelo de convívio urbano, trespassado pelos procedimentos de especialização espacial e segregação social, esteve pulsando no cerne dos procedimentos de controle da habitação e vizinhança implementados nas capitais brasileiras do advento da República”.

De acordo com esta lógica, os bairros periféricos não foram providos de equipamentos públicos e serviços como água, transporte e luz, deixados à cargo da população, concentrando-se na área central serviços como escolas e hospitais. A população pobre foi destinada os bairros suburbanos, em habitações autoconstruídas, na ausência de ruas, esgoto luz e água, constituindo-se como as primeiras favelas da capital.

Com o enorme crescimento, a cidade planejada foi submetida a lógicas de ocupação distintas, em que os limites das zonas urbanas e suburbanas foram rapidamente rompidos, dada a necessidade de ocupação do território. O alto preço dos terrenos da região central fez com que parte significativa da população passasse a ocupar os bairros suburbanos, os quais foram, aos poucos, recebendo benfeitorias.

Principalmente a partir das décadas de 1950 e 1960, com a radical transferência da população rural para a urbana, a cidade de Belo Horizonte experimentou um rearranjo. As classes médias passaram a ocupar regiões antes habitadas pelas classes populares, em favelas caracterizadas pela precariedade. Estas regiões tornaram-se objeto de disputa, com desapropriação de um enorme contingente de moradias populares, deslocadas para as periferias, sendo estes espaços destinados à construção de edifícios e novas vias urbanas. No entanto, permaneceram grandes favelas que resistiram a este deslocamento e que hoje ocupam uma área central significativa, em condições precárias de urbanização, que contrastam com os bairros limítrofes.

ESPAÇO E TERRITÓRIO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO URBANA:

Crianças e famílias moradoras de uma pequena vila popular encravada num bairro de classe média alta em Belo Horizonte, no entorno de grandes equipamentos públicos de educação, cultura, lazer e abastecimento. Estes são os sujeitos do projeto de intervenção urbana, que assumiu como objetivo central o combate às desigualdades, a segregação socioespacial e cultural, na perspectiva dos sujeitos. Buscou-se explorar outras formas de conhecer, mapear e atuar no espaço urbano na perspectiva dos sujeitos, em especial das crianças de uma pequena vila popular, denominada Vila Pindura Saia, situada no interior de um bairro de classe média.

O bairro em que foi realizado o estudo, denominado Bairro do Cruzeiro, obedeceu a esta dinâmica de ocupação. As primeiras moradias pertenciam a populações pobres e negras, em habitações auto construídas, formando várias favelas. Uma delas surgiu a partir de 1920, sendo denominada Pindura Saia, já que várias de suas moradoras lavavam roupa para moradores da região central (na região foi instalado o reservatório de água da cidade) (Pereira, 2018, s/p.) (FIG 1)



Figura 1: foto da favela Pindura Saia, Mazonni e Mazonni 1961. Acervo do Laboratório Sylvio de Vasconcellos da Escola de Arquitetura da UFMG.

Ao longo do tempo, a Pindura Saia foi sendo fragmentada diante das pressões da urbanização, em especial para dar continuidade a uma grande avenida, implantação de equipamentos urbanos – tais como um Mercado Distrital do Cruzeiro, uma universidade privada e serviços públicos, o que acarretou sua progressiva gentrificação. Os antigos moradores foram expulsos para regiões distantes, sendo o espaço reabitado por extratos médios, em edifícios e casas que substituíam as moradias populares. Em seu livro *Becos da Memória*, a escritora Conceição Evaristo, que nasceu e viveu seus primeiros anos nesta favela, descreve este processo de expulsão dos pobres do local.

O plano de desfavelamento também aborrecia e confundia a todos. Havia um ano que a coisa estava acontecendo. A favela era grande e haveria de durar muito mais. Dava a impressão de que nem eles sabiam direito porque estavam erradicando a favela. Diziam que era para construir um hospital ou uma companhia de gás, um grande clube, talvez. As famílias estavam mudando havia um ano, mas, tempo antes já havia a ameaça de tudo que iria acontecer. De tempos em tempos, apareciam lá engenheiros para medir a área. Não se sabia se os pretensos donos seriam de uma companhia particular ou se gente do governo. Vinha o medo. E quando o plano de desfavelamento aconteceu na prática é que fomos descobrir que os pretensos donos éramos nós. Eles, sim, é que eram os donos verdadeiros ou se portavam como tais. Nós, cada qual ajuntava seus trapos e, mesmo estando com o coração cheio de dor, mesmo estando com o coração cheio de rancor, partíamos. (2006, p. 116).

Esta não parece ser uma história individual, mas sim algo recorrente nas famílias negras da maioria das grandes cidades brasileiras. Os moradores antigos viram-se espremidos por uma nova população, com nível de renda, identidade racial e formas de sociabilidade distintas, numa relação de permanente resistência e disputa pelo território.

Atualmente restam três pequenos resquícios desta ocupação, um deles a Vila Pindura Saia: foco deste trabalho. Esta Vila possuía aproximadamente 150 habitantes, segundo o Censo 2010. Ela ocupa uma pequena parte de uma rua, em frente ao Mercado do Cruzeiro. (FIG 2 e 3)

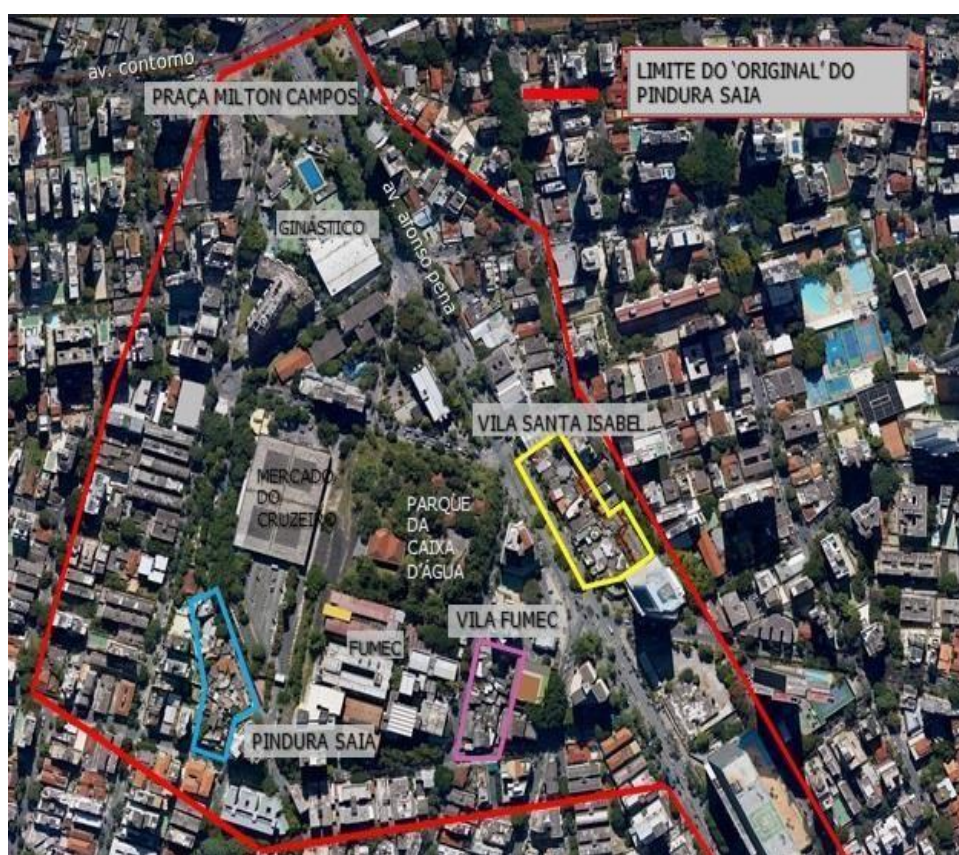


Figura 2: Limite original da favela Pindura Saia e limite atual das Vilas Santa Isabel, Vila Fumec e Vila Pindura Saia. croquis do autor, a partir de Tatiana Soledade Delfanti Melo, 2012.



Figura 3: foto da Vila, realizada pela equipe da pesquisa (2017).

Tal Mercado, construído na década de 1960, favoreceu não apenas as camadas médias consumidoras, mas os habitantes da Vila, que ali trabalham, ou prestam serviços, lavando carros e carregando compras, funções que ocupam adultos e crianças. O Mercado constituiu-se também como extensão da Vila, espaço de sociabilidade de adultos e das crianças que ali brincam, jogam capoeira e futebol. Mais recentemente, a região tem sido alvo de nova disputa por sua ocupação. A intensa circulação de carros, decorrente da instalação de uma Universidade privada, numa cidade em que o transporte público é ineficiente, faz aumentar a demanda pela construção de estacionamentos. O Mercado foi pensado como espaço ideal para este fim.

A gestão municipal de 2008 a 2016 formulou uma política urbana de gentrificação das regiões centrais, com privatização de equipamentos públicos e priorização de construção de grandes edificações (como hotéis, justificada pela realização da Copa do Mundo de 2014). No caso do bairro em questão, pretendia-se demolir o Mercado e o Parque público vizinho, para construção de um hotel, centro comercial e estacionamento de veículos.

Esta proposta gerou uma importante reação dos moradores do entorno, tendo este movimento extrapolado os limites do bairro, tornando-se uma pauta dos movimentos da cidade que defendiam os mercados, parques e outros equipamentos como espaços públicos de interesse coletivo.

Na disputa por este território, defrontaram-se visões distintas. Por um lado, uma visão economicista da cidade, denominada por Lefebvre (1968) de “valor de troca”. Tal visão entende que os espaços urbanos devem gerar especialmente recursos financeiros, através da expansão da exploração imobiliária e privatização dos locais públicos. A

gentrificação (em outras palavras elitização) através de ações públicas e privadas resulta na expulsão dos pobres de regiões da cidade, para abrir espaços para pessoas de maior poder aquisitivo. Uma visão distinta, denominada por Lefebvre (1968), valor de uso entende que os espaços públicos devem ser destinados aos habitantes, para atividades de lazer e encontro, efetivando o direito da população à cidade.

O direito à cidade e o direito à diferença (Lefebvre, 1968, 1970) preconizados por Lefebvre possibilitam pensar nos seus diferentes sujeitos, definidos por identidades sociais, de gênero, étnico-racial e geracional distintas. No caso das crianças, com a criação nos anos de 1970 do Programa da Unesco: “Growing up in the cities” uma crescente produção teórica, aliada a estratégias de intervenção, vem buscando superar o adultocentrismo característico das políticas urbanas tradicionais, escutando as demandas infantis no planejamento de espaços coletivos (Deer, Chawla & Mintzer, 2018). As crianças são cada vez mais compreendidas como sujeitos da cidade, que a utilizam de acordo com uma lógica diversa do adulto (Lansky, Gouvea, Gomes; 2016). Tal visão embasou a intervenção desenvolvida na Vila Pindura Saia, o que descreveremos a seguir.

A CRIAÇÃO DA NOSSA PRACINHA

Para as crianças moradoras da Vila Pindura Saia, o Mercado do Cruzeiro tem significado especial. É ali que se desenvolvem muitas de suas brincadeiras, tais como soltar pipa, andar de bicicleta e brincar de esconde-esconde no grande estacionamento, além de fazer parte do caminho entre a casa e a escola (FIG. 4).

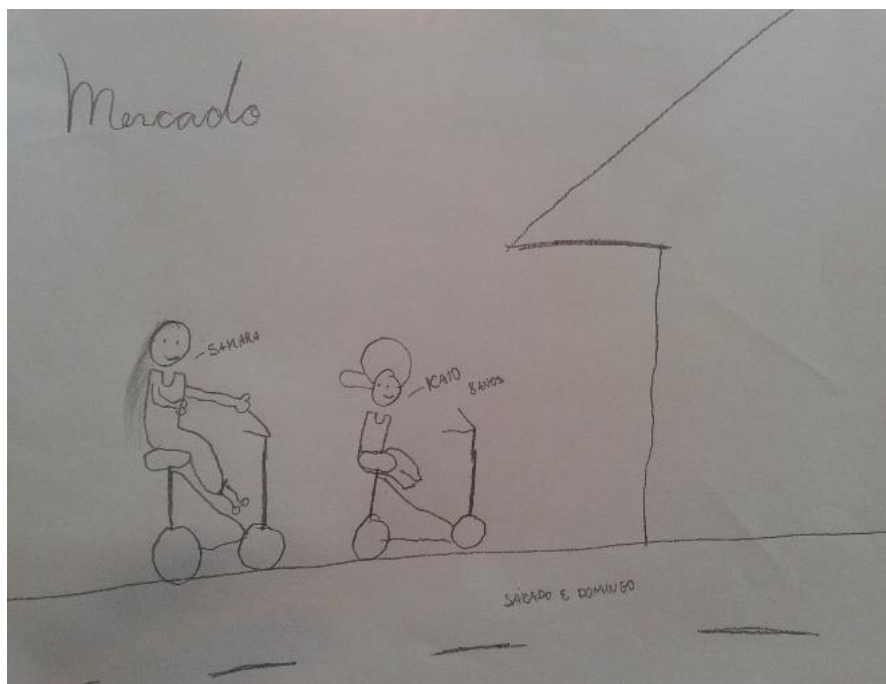


Figura 4: Desenho de menina de 10 anos, moradora da Vila Pindura Saia, ao ser provocada a desenhar os seus lugares de brincadeira.

Era no interior do Mercado que aconteciam ainda oficinas de Capoeira que lhes eram dirigidas. No entanto, os comerciantes haviam proibido a realização das mesmas, sem justificativas. Observa-se nesta proibição o conflito sócio-geracional entre os adultos comerciantes e as crianças moradoras da Vila pela ocupação do território, com eliminação das atividades infantis características dos grupos populares (caso da Capoeira).

Além da proibição da Capoeira, a associação do Mercado, constituída por empresas privadas que participam de licitação pública para a exploração comercial de lojas no interior do equipamento, construiu um muro de divisa, exatamente no local onde os moradores da Vila tinham acesso direto ao Mercado. A justificativa foi a necessidade de mudanças nos acessos de automóveis para o estacionamento. Já na visão dos moradores da Vila (incluindo as crianças) a construção do muro constituiu uma ação para dificultar este acesso.

O muro funcionou como uma barreira para o acesso dos pedestres (a maioria de moradores da Vila, já que os consumidores usam carro para chegar ao Mercado). Assim sendo, para os moradores da Vila Pindura Saia chegarem ao Mercado, precisavam dar a volta em torno deste muro, escalar um talude e entrar junto aos automóveis, correndo riscos de atropelamento (FIG 5).



Figura 5: Foto de crianças moradora da Vila Pindura Saia, no caminho entre as residências e a escola passam por dentro do Mercado, mas precisam enfrentar diversas barreiras físicas de acesso. (Foto da equipe da pesquisa).

No entanto, a construção deste muro gerou um resquício de espaço externo ao Mercado, uma “brecha” entre o mesmo e a Vila, utilizado especialmente para estacionamento de motocicletas de trabalhadores do Mercado. (FIG 6)



Figura 6: Foto do espaço livre que sobrou entre o Mercado e a Vila, utilizado até então principalmente para o estacionamento de motos, aos poucos foi recebendo intervenções, incluindo manifestação dos moradores contrária à administração do Mercado, pintada no muro. (Foto a equipe da pesquisa).

Neste cenário foi desenvolvida a intervenção urbana. Como professores do curso de Arquitetura e Design da Universidade próxima ao Mercado, criamos um projeto de atuação, junto com estudantes, voltado para compreensão da dinâmica social de ocupação do bairro. A equipe buscou atuar de forma a garantir a democratização no uso dos espaços, especialmente contemplando a Vila Pindura Saia, socialmente marginalizada. Criou-se o grupo de Amigos da Rua, envolvendo a equipe da pesquisa e os moradores da vila, adultos e crianças em reuniões de escuta das suas demandas, bem como interagindo por meio das redes sociais.

As reuniões dos Amigos da Rua passaram a acontecer naquele pequeno resquício de espaço gerado com a construção do muro. Importante destacar a potencialidade deste espaço em termos de localização – entre o Mercado e a Vila - e por fazer parte do caminho cotidiano das crianças. É um espaço pequeno, mas com características interessantes para o uso das pessoas para o lazer e o encontro: a existência de pavimentação em parte da área razoavelmente plana possibilita atividades de brincadeira e jogos, a conformação do espaço em formato de arena circundada por talude gramado, quase como uma arquibancada, incentiva o bate-papo, existência de árvores e locais improvisados convida ao sentar.

Nas reuniões buscamos ouvir os moradores sobre suas demandas para aquele pequeno espaço. Com as crianças desenvolvemos jogos e brincadeiras, utilizando como estratégia de escuta uma oficina de desenhos, em que estas materializavam o que projetavam para aquele local. Elas desenharam uma série de brinquedos, a partir de sua experiência social em parques públicos (escorregador, balanço, etc).



Figura 7: Desenho de menina de 7 anos, moradora da Vila ao ser solicitada a dar sugestões para a 'pracinha'.

Consideramos no planejamento das ações os princípios formulados por Deer, Chawla e Mintzer (2018, p. 6) para criação de espaços públicos para crianças: “espaços de encontro de brincadeiras, lugares onde se sintam socialmente integrados e aceitos, cenários de atividades variados e interessantes, com liberdade de movimentos, proporcionando o desenvolvimento de uma identidade comunitária, através de um processos participativo”.

Partindo das demandas infantis e integrando-as aos princípios acima, buscamos formular estratégias de ocupação que garantissem uma sociabilidade intergeracional e potencializasse o uso do local, territorializando-o. Ao observar o potencial do muro passamos a ressignificá-lo. Se este funcionava como barreira entre o Mercado e a Vila, a intervenção buscou garantir formas de apropriação pelos moradores. Para tal, o muro transformou-se numa tela de cinema: de barreira física a imagens em movimento. Assim nasceu o “Cineminha”²⁰⁰ com exibições quinzenais de filmes destinados ao público infantil naquele local. Esta atividade era acompanhada de piquenique coletivo e oficinas de desenhos, em que, ao mesmo tempo que as crianças se divertiam, coletávamos dados para a pesquisa. Em seguida, pintamos brincadeiras no piso (amarelinha, caracol, jogo da velha) e desenvolvemos um projeto arquitetônico colaborativo para este espaço com as crianças. (FIG 8).



Figura 8: Perspectiva realizada pela equipe de arquitetura, representa as intervenções propostas para a Pracinha, incluindo um escador-escorregador.

Neste momento, duas demandas se confrontaram. Uma parte dos moradores da Vila manifestou interesse na transformação do espaço em local para atividades físicas destinadas a idosos, introduzindo aparelhos de ginástica presentes em várias praças da

²⁰⁰ Agradecimentos a Beatriz Goulart e Alexandre Pimenta - Pimenta Filmes.

cidade. Outra parte desejava garantir o espaço como local de brincadeiras e sociabilidade infantil.

Priorizando as demandas das crianças, criamos um evento “Nem vem que não tem! Essa Pracinha é Nossa. Vamos Brincar? ”, de forma a garantir que aquele espaço lhes fosse destinado. Pracinha era como as crianças chamavam o espaço.



Figura 9: Crianças jogando Capoeira na “Nossa Pracinha”. Foto de Jucélia Oliveira, moradora da Vila Pindura, compartilhada por meio de redes sociais.

Fruto desta intervenção, ocorre atualmente a apropriação espontânea pelos moradores da Vila (FIG 9). Além das brincadeiras cotidianas das crianças, o espaço tem sido usado como local de sociabilidade dos moradores, em comemorações de aniversário, bingo, festa junina, etc. No entanto, esta apropriação estende-se apenas pontualmente aos demais moradores do bairro, com pouca presença de crianças pertencentes às classes médias-alta.

Como resultado deste processo a Prefeitura reconheceu a Praça, que passou a ser oficialmente denominada: “Nossa Pracinha”. A institucionalização da Praça garantiu até o momento sua permanência, fragilizando os interesses privatistas mercadológicos.

Com o registro e apresentação da pesquisa e do processo de ocupação deste território pelas crianças, foi iniciada a organização da exposição coletiva “Pindura Saia, memórias e infâncias em Belo Horizonte”, que seria montada em varais na Nossa Pracinha. A proposta previa, por um lado, recuperar o material coletado durante o processo de 2011 a 2020, incluindo cartografias infantis dos espaços, fotos, projetos, dados históricos etc... por outro, era prevista a realização de 5 oficinas de desenhos e

cartografia coletiva com crianças, no início de 2020. No entanto, a pandemia do Covid 19 interrompeu este processo e impediu que os últimos dois encontros de oficinas com os moradores, moradoras e crianças da Vila acontecessem. A Exposição presencial na Nossa Pracinha foi então adiada, sendo transferida temporariamente para as redes sociais.⁴

No Instagram, o perfil é @exposicaopindurasaia e no Facebook a página recebeu o nome de 'Pindura Saia'.

O BRINCAR COMO PRÁTICA SOCIAL DE TERRITORIALIZAÇÃO

O projeto desenvolvido acima, para além de constituir-se como bem sucedida intervenção urbana, possibilita-nos tecer considerações sobre o brincar, teorizando-o a partir do diálogo entre a sociologia da infância e os estudos urbanos. Assim é que entendemos a criação do espaço do brincar como prática social, em que as crianças agem e intervêm nas dinâmicas de disputa pelo espaço urbano.

Tradicionalmente o brincar foi analisado a partir de uma perspectiva psicológica evolutiva, sendo relacionado aos processos de desenvolvimento da criança e investigado em situações individuais de observação em laboratório (Sutton-Smith, 2016). Especialmente com as investigações dos novos estudos da infância, desenvolvidos a partir da década de 1980, o brincar foi ressignificado. À luz de uma perspectiva teórico-metodológica micro sociológica, uma série de pesquisas vem buscando apreender os processos de interação social vividos pelas crianças no interior dos coletivos infantis (cultura de pares), analisando as estratégias de participação, manifestações de conflito, amizade, bem como retratando a apropriação do mundo adulto, através do brincar (o que o sociólogo da infância William Corsaro denomina reprodução interpretativa).

Corsaro (2012), em seus estudos sobre o brincar, comenta sobre a dificuldade de observação desta atividade, dada a privatização da vida social infantil. Para o autor, o brincar estaria restringindo-se aos espaços institucionalizados, como escolas, em que o contexto escolar define os tempos e espaços de sua realização (ainda que a ludicidade atravesse as demais ações infantis). Cabe observar que nas pesquisas do autor, o espaço da escola é analisado apenas como cenário do brincar, sem que sejam contempladas suas características mais amplas.

Outros trabalhos têm se voltado para cenários da vida urbana, como praças e parques, em que o contexto do espaço público assume maior destaque. Tais trabalhos

(Christenseen & O'Brien, 2003; Holloway & Valentine, 2000, dentre outros), demonstram como as crianças disputam o espaço com outros grupos etários e sociais, buscando territorializá-lo. Como as crianças são o grupo geracional de menor poder, grande parte das vezes são derrotadas nesta disputa. O foco centra-se mais na análise das relações intergeracionais entre os usuários, que na dinâmica territorial mais ampla.

São inequívocas as contribuições destas pesquisas para uma redefinição do brincar, superando uma análise individualizante e desenvolvimentista, passando a compreendê-lo como atividade coletiva de sociabilidade e construção de significados sobre o mundo por parte de sujeitos sociais cuja identidade é definida pela condição da infância. Porém, observa-se ainda uma perspectiva internalista de análise, em que o contexto social onde se situam as brincadeiras é descrito e apresentado como cenário e não como elemento estruturante das ações. Observa-se também que as posições sociais dos adultos são muitas vezes secundarizadas nas análises, tornando opacos os condicionantes da brincadeira infantil.

Neste sentido, ao caracterizar a intervenção junto às crianças, propomos uma análise voltada para o contexto social de sua realização, compreendendo o brincar como prática social (Lave, 2018), conferindo maior destaque ao contexto, às relações entre os sujeitos.

Assim, buscamos analisar as condições do brincar no interior de rede de relações com os distintos grupos sociais adultos, ao mesmo tempo situando-o nos espaços sociais em que ocorrem, no contexto da vida cotidiana. Nosso foco neste texto não se centra no estudo das interações entre as crianças, mas na rede de relações que as sustenta. Seguindo as indicações de Lave (2018, p. 37): “nossa intenção é focalizar a multiplicidade de atores envolvidos na atividade coletiva, suas relações de interdependência, conflitos e atravessamentos por relações de poder”.

Na análise desta intervenção, tomamos como foco as relações intergeracionais entre adultos, de posição social distinta e as crianças, moradores da vila. Os adultos não constituem, no caso, um grupo uniforme. Na disputa pelo espaço do Mercado confrontam-se dois grupos distintos, internamente heterogêneos em sua composição. De um lado, moradores da vila, comerciantes e usuários do Mercado, e Associação de Moradores do Bairro, que lutavam pela manutenção do Mercado. De outro, representantes das empreiteiras, alguns outros moradores do bairro, gestores municipais, que desejavam sua demolição.

As crianças da vila inserem-se neste campo de disputa, afirmando sua agência na ocupação do espaço para suas brincadeiras. O brincar, neste caso, assume o sentido de prática social e aprendizado no interior de uma rede de interdependência, marcada por alianças, conflitos e atravessada por relações de poder entre os grupos adultos.

Aparentemente, as crianças seriam o grupo mais frágil no interior deste campo de disputa. Tal fragilidade não é, no entanto, absoluta. Ao mesmo tempo que a menoridade da infância implica num menor poder no interior de relações intergeracionais com jovens e adultos, o direito infantil à proteção e ao brincar produz seu empoderamento.

Ao dificultar o acesso dos moradores da Vila ao Mercado, os comerciantes viram-se confrontados pela exclusão das crianças e o perigo a que ficaram expostas, com riscos de atropelamento, o que determinou a reabertura do local de trânsito entre a Vila e o Mercado. Ao mesmo tempo, a partir da intervenção do projeto, as crianças apropriaram-se das barreiras entre o Mercado e a Vila, territorializando-o como espaço destinado ao brincar. O exercício de elaboração de um projeto de ocupação do espaço possibilitou às crianças o aprendizado do brincar como ação política e de cidadania. No caso da intervenção desenvolvida, a prática social do brincar constituiu-se como aprendizado sobre a cidade e seus espaços e de exercício de agência e cidadania infantil. Ao elaborarem um projeto de praça, as crianças construíram um saber sobre planejamento e organização do espaço urbano, num aprendizado caracterizado pela transformação e não reprodução de saberes já existentes. (Lave, 218, p. 5).

O brincar, entendido como prática social, envolve não mais apenas os sujeitos e as atividades, mas as relações com o contexto mais amplo. Neste sentido, o impacto da mobilização infantil contribuiu para a territorialização daquela comunidade no interior do bairro. Embora a praça seja pública, destinada a todas as crianças, sua localização, elaboração, ocupação por crianças moradoras da Vila faz com que seja este o público que majoritariamente o utiliza. Por terem maior autonomia na circulação pelas ruas que as crianças de classe média do bairro e serem vizinhas do local, assumiram protagonismo não apenas etário, mas social.

O nome escolhido - Nossa Pracinha - revela esta territorialização, expressando que o local é não apenas patrimônio de um grupo etário, mas também de um grupo social: crianças moradoras da Vila, que deram este nome ao local. A construção e regulamentação desta pequena praça tem efeitos na legitimação da presença dos moradores da vila no bairro.

Outro aspecto a ser destacado é a agência infantil neste processo. Tal conceito, central no campo dos novos Estudos da Infância, destaca a autonomia e reflexividade das crianças, compreendidas como sujeitos que interpretam e atuam no mundo social (James & Prout, 2008). Porém, mais recentemente, esta visão de agência vem sendo relativizada. Spyrou (2018) considera que cabe compreender a agência no interior de relações intergeracionais com adultos, analisando-se em que condições esta é possível. No caso em questão, as crianças puderam exercer sua agência, na medida em que estabeleceram uma aliança com os adultos participantes do grupo Amigos da Rua, tanto os moradores da vila, quanto os professores e estudantes da Universidade. A constituição do projeto de intervenção foi fundamental para que elas se reconhecessem como coletivo, organizando um projeto comum. Sem estas redes de aliança, bem como a intervenção orientada, a construção e ocupação da Praça não seriam possíveis.

CONCLUSÃO

A breve descrição da intervenção realizada, bem como a teorização sobre seus pressupostos permite- nos pensar outras referências para analisar a brincadeira infantil, entendendo-a como prática social. Buscou-se um olhar centrado nas condições de efetivação da brincadeira, contemplando especialmente sua territorialidade, no interior de uma dinâmica social mais ampla. Ao situar as tensões presentes na ocupação do espaço da Praça, buscou-se dialogar com os processos históricos de ocupação da cidade, na disputa entre grupos sociais distintos. Por outro, foram analisados os conflitos contemporâneos, atravessados por interesses mercadológicos, confrontando-se sentidos distintos para a ocupação da cidade. Por fim, conferiu-se centralidade às demandas infantis, indicando-se as potencialidades da defesa do seu direito à cidade, através da intervenção desenvolvida. O processo possibilitou também um aprendizado sobre cidadania pelas crianças e a comunidade da Vila. Ao serem escutados e participarem do planejamento da Praça desenvolveu-se um aprendizado social que empoderou o grupo, na ocupação do território.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981 [1973].
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *A cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.
- CASTRO, Lucia Rabelo. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.
- CHRISTENSEEN, Pia; O BRIEN, Margareth (ed.). *Children in the city: home, neighbourhood and the city*. London: Falmer Pres, 2003.
- CORSARO, Wiliam. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.
- DEER, Victoria; CHAWLA, Louise; MINTZER, Mara. *Place making with children and youth*. New York: New village, 2018.
- GOUVEA, Maria Cristina; GOMES, Ana Maria. *A criança e a cidade; entre a sedução e o perigo*. In: DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M. F. (org) *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- HOLLOWAY, Shirley & VALENTINE, G.(ed). *Children's geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge, 2000.
- JACOBS, Jane. *Morte e vida de grandes cidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1961].
- JAMES, Alison & PROUT, Alan (ed) *Constrcuting and reconstructing childhood*. London: Routledge, 2008.
- LANSKY, Samy. *Na cidade com crianças*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horioznte, 2012.
- LANSKY, Samy. *A rede de vizinhos Amigos da Rua e a ocupação de um espaço público com crianças*. In: *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Arquitetura (ENANPARQ): Salvador, 2018*. LANSKY, Samy & GOUVEA, Maria Cristina & GOMES, Ana Maria Rabelo. *Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte*. *Educação & Sociedade (Impresso)*, v. 35, p. 717-740, 2014.
- LAVE, Jean. *Learning and every day life: acess, participation and changing practice*. Cambridge: Cambridge Press (2018).
- LAVE, Jean, Wenger, Etienne. *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press, 1991.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro Ed, 2008 [1968]. LEFEBVRE, Henri. *The production of space*. Cambridge: 1991 [1974].
- LEFEBVRE, Henri. *El manifesto diferencialista*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1972 [1970].

- MARINS, P. C. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: N. Sevcenko (Org.). História da vida privada no Brasil: República: da belle époque à era do rádio (Vol. 3, p. 131-214). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MAZZONI, Gui Tarcísio; MAZZONI, Marcos de Carvalho. Favelas. Belo Horizonte: Serviço Gráfico da Escola de Arquitetura da Universidade de Minas Gerais, 1961.
- MELO, Tatiana Soledade Delfanti. A Vila Santa Isabel na Avenida Afonso Pena: A experiência positiva da moradia popular em região central de Belo Horizonte. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Belo Horizonte, UFMG, 2012. http://praxis.arq.ufmg.br/textos/disserta_tatiana.pdf. Acessado em 12/12/2018.
- MULLER, Fernanda & NUNES, Bazilmar. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. In: Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-982, jul.-set., 2014
- PARGA, José Sanchez. Orfandades Infantiles y Adolescentes: Introduccion a una Sociología de la Infância. Quito: Ediciones ABYA-YALA, 2004.
- PEREIRA, André Mascarenhas. A Catedral, a Vila e o mirante: fronteiras sociais e a formação da Vila Pindura Saia em Belo Horizonte. In: Cartografia noturna s/d.
- POLLOCK, Linda. Forgotten children: parent- child relations from 1500 to 1900. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- PUNCH, Samantha. Youth Transitions and Interdependent Adult-child Relations in Rural Bolivia. In: Journal of Rural Studies, 18 (2): 123-133, 2002.
- SPYROU, Spyros. Disclosing childhoods. London: Palgrave, 2018.
- SUTTON- SMITH, Brian. A ambiguidade da brincadeira. Petrópolis, Vozes, 2016.
- ZELIZER, Viviana. Pricing the priceless child. The changing value of children. New York; Basic books, 1985.

DIÁLOGO 12 – BRINCAR E DISPUTAR A CIDADE: BREVE DIÁLOGO COM O TEXTO “O BRINCAR COMO PRÁTICA SOCIAL DE TERRITORIALIZAÇÃO INFANTIL”

Levindo Diniz Carvalho
Juliana Prates Santana

“Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com de minha própria infância (...) era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas”

Conceição Evaristo– Olhos D’água²⁰¹

O convite para o diálogo com o texto “O brincar como prática social de territorialização infantil” nos mobilizou com alegria. Não só por nossa admiração e reconhecimento do trabalho de seus autores, mas por se tratar de uma singular análise que ilustra um conjunto de elementos fundamentais no debate sobre as relações entre a criança e a cidade no contexto brasileiro e latino-americano.

O texto parte da experiência de um projeto de intervenção, em pequena escala, em um espaço público em Belo Horizonte - Brasil, que contou com a participação de crianças na elaboração, construção e apropriação coletiva de uma praça destinada ao brincar. Os autores analisam o brincar como prática social de ocupação e disputa do território. O texto demonstra como a construção da cidade e dos espaços públicos são marcados por disputas, negociações, e interesses diversos atravessados por variáveis geracionais, sociais e econômicas.

A reflexão proposta pelos autores se insere na crescente produção acadêmica brasileira sobre a infância e a cidade que analisa como as crianças vivem e significam a experiência urbana. Em nosso país, o conjunto de investigações no campo, fundadas numa perspectiva epistêmica transdisciplinar, vem buscando apreender o olhar da criança sobre a cidade a partir de diferentes temas: as relações entre a escola e a cidade; as culturas infantis e o lazer na cidade; a infância, as desigualdades sócio territoriais e a violência urbana; a mobilidade e circulação das crianças na cidade; a luta urbana das famílias por moradia, dentre

²⁰¹ EVARISTO, Conceição. Olhos d’água. 1º edição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2017 (1º ed., 6º reimpressão).

outros. Chama-nos atenção, sobretudo, a potência de uma iniciativa de adultos e crianças que se unem em uma ação coletiva de mobilização e transformação social.

Ao dar visibilidade às crianças na Vila Pindura Saia, o trabalho evoca emblemáticas imagens da infância brasileira e a complexidade de seus modos de vida. O brincar, nesse espaço de fronteira e de disputa, exemplificou a trama simbólica em que são tecidas as experiências infantis na tensão com uma lógica adultocêntrica de planejamento urbano em uma metrópole cindida e desigual.

A análise proposta também indica como as iniciativas de apropriação do espaço e processo de construção de um projeto para a praça se configuram, na realidade pesquisada, como uma forma de luta pelos direitos das crianças da Vila, em uma região marcada por processos históricos de gentrificação e de exclusão das famílias pobres de uma área considerada nobre da cidade. O reconhecimento da “Nossa Pracinha” pelos órgãos oficiais se caracteriza como resultado de uma ação conjunta com as crianças, na preservação de um espaço de brincadeira e sociabilidade.

O trabalho aponta para a relevância e o significado de fazer os direitos das crianças em sua vida cotidiana (GOUVEA, CARVALHO e SILVA, 2021) e nesse horizonte, superar um viés salvacionista de infância. A experiência analisada também ilustra como as políticas públicas e as práticas sociais dirigidas à infância têm sido formuladas a partir de uma perspectiva adultocêntrica inclusive, porque, as crianças são o grupo etário com menos canais institucionalizados de participação.

Entre a praça, o mercado, a escola, a Vila, e a cidade, a criança é participante e constrói o espaço público. A análise do brincar na “Nossa Pracinha” também colabora no rompimento de concepção minoritária de infância, afirmando que a criança pode atuar no espaço público em uma dinâmica híbrida que inclui “brincar e lutar” (SHABEL, 2016).

Superando as discussões propostas pelos autores, outros dois elementos nos chamaram atenção. Em primeiro lugar o fato da pesquisa e a intervenção com as crianças envolverem, quase sempre, dilemas, contradições e mesmo algumas invisibilizações. Um dos desafios é ouvir as crianças, possibilitando sua efetiva participação, sem torná-las apenas parte instrumental da ação. As crianças podem ser mais do que “respondentes” das nossas pesquisas e assumirem mais papéis do que apenas o de “validar” as ideias dos adultos. Esse exercício exige a superação de uma posição de adulto detentor do poder e conhecimento. Nesse horizonte, a construção de ações culturais ou da própria política de cultura para as crianças, pode considerá-las não apenas como destinatários, mas como sujeitos e também produtores de cultura, inclusive no espaço público.

Em segundo lugar, um aspecto brevemente citado no texto refere-se à disputa entre crianças e idosos no processo de discussão sobre a utilização do espaço. Pensamos que seria interessante, que as experiências de planejamento urbano possam superar essa oposição, prevendo o encontro desses dois grupos geracionais, que possuem aspectos em comum, como a indiferenciação das suas singularidades e necessidade de escuta de suas vozes. Em recente pesquisa sobre as experiências das crianças no contexto da pandemia (SILVA, LUZ, CARVALHO 2021), por exemplo, as crianças de diferentes grupos sociais indicaram grande preocupação com seus avós e uma solidariedade intergeracional demonstrando a importância deles em seus cotidianos.

Na esteira desses elementos cabe-nos dizer que investigar a relação das crianças com a cidade é como olhar as infâncias através de um caleidoscópio. Percebemos as múltiplas formas de apropriação do espaço público, assim como evidenciamos os desiguais modos de vida das crianças. De um certo ângulo, podemos pensar na ausência das crianças no cotidiano das cidades, pela falta de espaços que permitam a experiência do lazer com segurança e acolhimento. De outro, observamos que a rua, muitas vezes, está ocupada por um grupo de crianças, que em função das suas condições econômicas e sociais, a têm como um espaço prioritário de sociabilidade. As diferentes crianças podem e devem ocupar os espaços públicos, mas é necessário reconhecermos que o projeto neoliberal em curso, prioriza essa imagem de criança protegida, romantizada, que usará a cidade e a rua como lugar de passagem e às vezes como espaço de brincadeira.

Desse modo, se por um lado há projetos em defesa da construção de uma cidade que acolha as crianças, por outro há uma tentativa de retirada das crianças das ruas. Isso decorre de uma leitura social de quem é a “criança adequada” para estar visível na cidade. Muitas vezes as crianças pobres ou em situação de rua costumam não serem vistas, mesmo quando absolutamente expostas. No caso dessas crianças, a tendência é se destacar a inadequação da sua presença nos espaços públicos. Afinal, elas denunciam as violações de direitos, as inequidades sociais, assim como desafiam as imagens socialmente construídas de crianças puras, ingênuas e protegidas. As reflexões sobre as crianças da Vila Pindura Saia nos possibilitam superar tanto uma imagem de infância ideal, quanto um maniqueísmo da rua como essencialmente boa ou má. A existência dessas crianças ocupando, a partir do brincar, justamente uma brecha do espaço público - entre o muro e o mercado, nos inspira a ampliarmos os espaços de participação das crianças na ocupação e planejamento dos espaços da cidade.

A longa trajetória de estudos e pesquisas com crianças e adolescentes em situação de rua nos mostra que este é um público heterogêneo, que ocupa as ruas e áreas degradadas da cidade, de forma permanente ou intermitente, e que possui vínculos familiares e comunitários fragilizados, estando, em geral em situação de pobreza e/ou pobreza extrema (RIZZINI & COUTO, 2019). Apesar da existência de estudos sobre essa população desde o final da década de 70, a produção científica recente sobre a relação das crianças com a cidade pouco se debruça sobre esses sujeitos que vivenciam o que Marchi (2007) denomina de dupla alteridade, não sendo adultas, mas também não sendo crianças como as demais, “as crianças de rua são as mais difíceis de ser alcançadas por serviços vitais, como educação e cuidados e saúde, e as mais difíceis de proteger”. (UNICEF, 2006, p. 40).

Indiscutivelmente, a rua é um importante termômetro das condições políticas, sociais e econômicas de uma cidade. A crise sanitária que vivemos, e a ausência de políticas públicas de enfrentamento e diminuição dos impactos econômicos e sociais, tem produzido um aumento significativo de crianças em situação de rua, nos principais centros urbanos brasileiros²⁰². Portanto, é crucial, compreendermos que as crianças em situação de rua são atores fundamentais no processo de disputa pelo espaço público.

Por fim, não podemos nos furtar da compreensão de que o pertencimento étnico racial também marca as formas de apropriação do espaço público evidenciam inequidades entre as condições e modos de vida das crianças. No Brasil, a maioria das crianças em situação de pobreza e vulnerabilidade social são pretas e pardas. O racismo estrutural que configura a nossa forma de socialização nos ajuda a compreender muito dos modelos de organização espacial e territorial das cidades, além das interdições e dos chamados processos de higienização urbana (ROCHA, 2021). Nesse sentido, é emblemático o fato de que Conceição Evaristo, autora da epígrafe desse texto, tenha sido uma moradora da Vila Pindura Saia e que a sua infância, marcada pela fome e pelas violações de direitos comuns às crianças negras do nosso país, tenha sido vivida onde hoje há a Nossa Pracinha. No conto Olhos D’água, a autora fala da infância, do brincar e da intergeracionalidade: “Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com de minha própria infância (...) era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas” (EVARISTO, 2005, p.29). Aqui o brincar como forma de resistência às asperezas da vida fica evidente, mostrando que a luta das crianças da Vila Pindura Saia é histórica e foi atualizada pelo projeto Nossa Pracinha.

²⁰² <https://www.fiocruzbrasil.org.br/populacao-em-situacao-de-rua-aumentou-durante-a-pandemia/>

Agradecemos a possibilidade de estabelecer esse diálogo. A leitura do texto e o processo de escrita dessas breves reflexões, nos provocaram a pensar que todos esses elementos indicam que uma vila, uma praça uma cidade não são realidades auto evidentes e podemos aprender sobre a cidade por meio das crianças e nesse movimento colaborar “na construção de uma epistemologia da e sobre a cidade” (ARAÚJO, 2021, p.58).

A reflexão sobre o brincar, as crianças e a cidade, se constitui nesse momento histórico também como um espaço de afirmação e denúncia. A crise sanitária, social e política tem gerado imenso retrocesso nas conquistas de direitos sociais, barbárie nas condições de vida das crianças pobres e a implantação de visões reducionistas e dogmáticas para as políticas de cultura, educação, saúde e proteção social. Que as experiências das crianças da Vila Pindura Saia, sejam inspiradoras como espaço de reconhecimento e resistência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vania Carvalho. (2021). Por uma epistemologia sobre a cidade em companhia das crianças. *Sociedad e Infancias*, 5(2), 43-58.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. 1º edição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2017 (1º ed., 6º reimpressão).

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de, CARVALHO, Levindo Diniz., e Silva, Isabel de Oliveira e (2021). Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 47, e237436. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237436>

MARCHI, Rita. Cássia. (2007). Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

RIZZINI, Irene e COUTO, Renata Mena Brasil do. População infantil e adolescente nas ruas: Principais temas de pesquisa no Brasil. *Civitas - Revista de Ciências Sociais* [online]. 2019, v. 19, n. 1 doi: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2019.1.30867>.

ROCHA, Valdivina. *Racismo estrutural: Trajetórias de vida de pessoas negras em situação de rua na cidade de Santos/SP*. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Políticas Sociais) - Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2021.

SHABEL, P. (2016) “Venimos a jugar y a luchar”. *Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales*. *Lúdicamente*, v. 5, n 10.

SILVA, I. de O ; LUZ, I. R. da; CARVALHO, L.D . Infância e pandemia na Região Metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises /Isabel de Oliveira e Silva, Iza Rodrigues da Luz e Levindo Diniz Carvalho. Belo Horizonte: UFMG/FAE/NEPEI, 2021 Disponível em: <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br> .

UNICEF. (2006). Situação Mundial da Infância. Brasília: UNICEF.

CAPÍTULO 13 – POR QUE AS CRIANÇAS ESTÃO NO MERCADO? AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NO MERCADO CENTRAL DE JOÃO PESSOA / PB

Flávia Ferreira Pires
Daniela Santa Rosa Rodrigues
Emilene Leite de Sousa

INTRODUÇÃO

O emprego do trabalho de crianças e adolescentes ainda é algo bastante recorrente na realidade brasileira, mesmo com o Brasil sendo signatário de importantes tratados internacionais, cujo objetivo é a erradicação da exploração do trabalho infantil, como as Convenções de nº 138²⁰³, que estipula a idade mínima para o trabalho e a de nº 182²⁰⁴, que lista as piores formas de trabalho infantil, ambas da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e da Declaração Universal dos Direitos da Criança. Porém, a constituição de políticas públicas e marcos institucionais legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é algo recente, uma vez que a preocupação com a existência do trabalho infantil nem sempre permeou os debates no campo político e na sociedade como um todo. Por muito tempo, a infância e a adolescência não eram vistas como período fundamental para o desenvolvimento humano, o que levou ao uso indiscriminado da mão-de-obra desses sujeitos.

Embora sejam inegáveis os avanços no campo da proteção e da promoção da infância e da adolescência, os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam em 2016, no Brasil, que o trabalho infantil atingiu aproximadamente 1,8 milhões de crianças e adolescentes, nas quais mais da metade - 54,4% (998 mil) crianças - estavam trabalhando em situação irregular e que entre os anos 2016 e 2018, pelo menos 80 mil crianças e adolescentes em todo o Estado da Paraíba são afetados pelo trabalho infantil. Esta é uma realidade preocupante. Por essa razão, quase sempre quando nos referimos a participação de crianças no universo do trabalho, mesmo aquele de seus pais, rapidamente se associa essas experiências com o trabalho infantil e toda carga pejorativa e histórica advinda com

²⁰³ Adotada pela Organização Internacional do Trabalho em 1973.

²⁰⁴ Convocada em Genebra pelo Conselho de Administração da Secretaria Internacional do Trabalho em 1999.

o termo, numa associação à exploração de mão-de-obra de crianças, busca de lucro por parte dos pais, ausência da escola e da ludicidade na vivência infantil.

A realidade do trabalho infantil apresenta várias dicotomias, uma vez que a concepção de trabalho durante o período da infância e adolescência evidencia uma das muitas contradições que o modelo de criança moderna fez surgir, além do próprio conceito de trabalho. Entende-se por trabalho infantil aquele realizado por crianças e adolescentes, onde a idade mínima para ingresso em atividades produtivas varia de acordo com a legislação de cada país. No caso do Brasil, é considerado trabalho infantil aquele realizado por crianças ou adolescentes com idade inferior a dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, quando a idade permitida é de quatorze anos. Dessa forma, a legislação se baseia em uma definição cronológica e generalizante do que é infância e é vaga no que diz respeito ao trabalho, colocando-nos frente a alguns paradoxos importantes que envolvem a reflexão mais aprofundada e contextualizada nas particularidades do que é considerado “infância” e “trabalho”. O paradoxo está dado porque temos uma vasta gama de produções nos Estudos da Infância que suspendem o lado biológico e temporal de infância (que se basearia na idade cronológica), mas por outro lado, a relativização dessas concepções pode comprometer o bem estar das crianças.

As razões pelas quais as crianças “trabalham” são as mais diversas e variam também em razão do recorte (rural, urbano, comunidades tradicionais, reservas extrativistas) e da própria noção de trabalho que cada comunidade legitima (SOUSA, 2014). Logo, o termo trabalho infantil corre o risco de tornar-se pejorativo e estigmatizante, sendo utilizado para dar conta de uma gama de situações em que as crianças se encontram compartilhando as mesmas atividades dos adultos, sem que isso necessariamente configure-se como “trabalho” propriamente dito.

Sousa (2004) demonstrou a importância da participação das crianças camponesas Capuxu, da Paraíba, no processo produtivo nos roçados da comunidade para a disciplina e socialização das mesmas e como esta participação não anulava a frequência das crianças na escola nem tampouco a vivência do lúdico. A autora partiu de uma trilogia formada pelos elementos aprendizagem, ludicidade e trabalho para demonstrar, como no caso das crianças Capuxu, que a infância estava assegurada com uma riqueza de experiências que fornecem a aprendizagem escolar e agrícola. O trabalho vivenciado no roçado como ajuda, brincadeiras e pequenas tarefas domésticas realizadas nos arredores da casa garantem a vivência da ludicidade em todos os espaços e tempos do Sítio Santana Queimadas onde habitam.

Logo, as noções de infância, do que é ser criança e de trabalho devem ser reexaminadas a partir de cada comunidade estudada, não cabendo uma aplicação generalizada dos termos infância, criança ou trabalho. Sousa (2014) afirma que definir a infância de forma generalizada leva a uma série de equívocos. Primeiro, a ideia de que a infância é a fase da vivência do lúdico por excelência e de que ele se opõe ao trabalho. Segundo, a ideia de que qualquer tipo de trabalho realizado por crianças impediria a vivência da aprendizagem escolar, negligenciando também outros tipos de aprendizagem; e assim, a ideia de que apenas o lúdico e a aprendizagem escolar definem as infâncias. Ou seja, uma noção única de infância acaba sendo estendida para todas as crianças.

Destarte, o que pode ser considerado trabalho? O que é uma atividade maléfica para o desenvolvimento das crianças? Quando esta atividade é considerada “trabalho” na prática cotidiana dessas pessoas? Quando essa condição é uma “exploração infantil”? Partindo de uma análise da legislação sobre trabalho infantil em contraponto a pesquisa que realizamos no Mercado Central de João Pessoa, este artigo pretende dar conta das razões pelas quais as crianças estão no mercado público, buscando conceitos de experiência próxima, ou seja, ouvindo as crianças e os adultos, pais e responsáveis por elas e por leva-las ao mercado. Por meio da observação direta realizada entre feirantes, adultos e crianças que ocupam o Mercado Central de João Pessoa/PB, das conversas informais e do uso de outras técnicas da antropologia e da sociologia que conduziram a elaboração de uma etnografia, pretendemos apontar as razões pelas quais as crianças estão no Mercado transcendem a ideia de exploração do trabalho infantil.

Com base nos dados de campo, argumentamos que as razões pelas quais as crianças estão no mercado são diversas – para estarem perto de seus pais, por não terem com quem ficar no contraturno escolar, porque os pais acham que lá estarão mais seguras - fazendo com que ocorra a inserção das mesmas no universo adulto, ou a dissolução das fronteiras destes dois universos separados na constituição das cidades (NASCIMENTO; GOBBI, 2017; MÜLLER, 2018; NASCIMENTO, 2018; MÜLLER; NUNES, 2014; SARMENTO, 2018; SCHORNARDIE; TONDO, 2018; FARIAS; MÜLLER, 2017). Assim, a participação das crianças no cotidiano adulto e manutenção destas perto de seus pais por razões de organização doméstica e familiar é encarada pelos órgãos de proteção à infância, a exemplo do Conselho Tutelar, como “trabalho infantil”, engessando a variedade de práticas e experiências que conformam a ida dessas crianças ao Mercado.

Sem negar a participação das crianças no trabalho exercido pelos seus pais, demonstraremos como essas atividades não estão entre as principais razões pelas quais as

crianças vão ao mercado, sendo muito mais uma consequência *por estar lá* do que a motivação *para estar lá*. Ainda assim, nos dedicaremos a alguns esclarecimentos a respeito da noção de que todo trabalho realizado por crianças usurpa a infância, explora as crianças ou responde as necessidades do sistema capitalista. Para isso, demonstraremos como a legislação é omissa com relação as definições de trabalho e até mesmo de infância. No caso das crianças que frequentam o Mercado Central de João Pessoa, a pesquisa revelou que este é um espaço no qual os feirantes possuem uma história, uma memória e uma relação de identidade, transformando-o em um lugar (AUGÉ, 1994), que é seguro em oposição à rua (DAMATTA, 1997). Enquanto isso, para os frequentadores da feira, o mercado, lugar de passagem, espaço não-praticado (CERTEAU, 1994) representaria a rua, um lugar perigoso que coloca as crianças em risco, por se tratar de um dos espaços da cidade não pensados ou apropriados para crianças.

A metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos foi a etnografia, contando com observação participante do setor de hortifrutigranjeiros do Mercado Central, entrevistas e conversas informais com frequentadores da feira, crianças e seus responsáveis. Não houve a aplicação de questionários semiestruturados, onde percebemos que as conversas rotineiras e informais durante o acompanhamento diário dos trabalhos dos feirantes os deixavam mais “à vontade”.

Para dar conta dos achados de campo este artigo percorrerá dois trajetos. O primeiro em uma discussão sobre a legislação trabalhista, destacando as noções de trabalho infantil, a partir do debate concernente a generalização dos termos infância e trabalho. O segundo tratará da dissociação dos universos adulto e infantil nas experiências com a cidade, promovendo uma separação destes universos e condenando quase sempre as interseções entre os dois, ocorridas em razão do espaço ou do tempo (SOUSA, 2007).

O MERCADO CENTRAL DE JOÃO PESSOA

No Brasil, as feiras e mercados públicos são umas das formas mais antigas de varejo e ainda continuam a desempenhar um importante papel na venda de produtos hortifrutigranjeiros em grande parte das regiões urbanas. Sendo assim, existem vários tipos de feiras livres, onde se distinguem de outros estabelecimentos comerciais que também distribuem mercadorias advindas do campo. Os mercados públicos e as feiras livres fazem parte das histórias e memórias da cidade, e se constituem como espaços de interação entre diversos atores das mais variadas classes, idades e etnias, sendo acessível a toda população.

Mesmo com a inovação e conforto trazidos por estabelecimentos constituídos de formas mais modernas de armazenamento, comercialização e higiene, os mercados públicos e feiras livres ainda são uma opção para quem procura preço baixo, variedade e qualidade. Nesses locais se encontram tanto produtores rurais quanto agentes intermediários.

O Mercado Central de João Pessoa foi construído entre os anos de 1943 e 1948. Está localizado na área central da cidade, próximo ao Parque Solon de Lucena, conhecido também como “Lagoa”. É o maior e o mais importante Mercado Público da cidade, sendo projetado para ser o principal local de abastecimento da capital. Ao longo de décadas de funcionamento, a estrutura dos galpões foi sofrendo deteriorações devido ao efeito do tempo, pelo uso indevido dos espaços destinado ao público e pela má gestão. Em seu projeto inicial, seu objetivo era garantir abastecimento alimentício em sua grande maioria, porém impulsionado também por omissão do poder público, foi se constituindo uma variedade de atividades ilegais como jogos, tráfico de drogas e prostituição, além de surgir comércios estranhos à natureza principal do mercado como oficinas mecânicas, serralharias e borracharias.

Somente em 2002 o governo municipal idealizou propostas para intervir na área, porém sua intenção era a total demolição dos prédios e galpões para sua reconstrução – o que obviamente elevava o custo para execução da obra, além de não levar em consideração a quantidade de trabalhadores que seriam desalojados, projeto impopular entre os comerciantes e para a população em geral. Após a reforma iniciada em 2006, a Prefeitura Municipal de João Pessoa abriu cadastro para os feirantes que estivessem interessados no processo de financiamento dos boxes de alvenaria dentro do novo galpão. Cada box custou entre R\$10.000,00 a R\$15.000,00 e as prestações entre R\$100,00 a R\$ 160,00. Ainda no ano de 2006 o PAVILHÃO 1 foi inaugurado, porém com o passar dos anos, muitos feirantes não conseguiram arcar com o custo da parcela do financiamento e “abandonaram” seus boxes, retornando para o lado de fora alegando que o setor não atraía movimento da freguesia (RODRIGUES, 2019).

Cada galpão e pavilhão abriga gêneros alimentícios específicos, com espaços distintos para os setores das carnes e peixes; frutas, legumes e verduras em geral; grãos e sementes, bem como para ervas e chás. Ainda encontramos vendedores de utilidades domésticas como panelas, colheres de pau, vassouras dentre várias outras miudezas para o lar. Em um setor mais distante e que não foi ainda contemplado com a reforma temos uma espécie de “barracão” que abriga os comerciantes de roupas e calçados. Outra parte específica é destinada aos bares, lanchonetes e restaurantes.

Geralmente os feirantes de dentro são mais antigos e bem estabelecidos, no enquanto com a reforma viram-se perdendo espaço para os feirantes do lado de fora (sem permissão formal para trabalhar). A pesquisa de campo ficou concentrada na área das frutas, verduras e legumes, onde encontramos feirantes que dispõe suas barracas com guarda-sol do lado de fora dos galpões destinados a esses gêneros alimentícios, formando um verdadeiro corredor de frutas e legumes coloridas e cheirosas. Além disso, foram incluídos os feirantes de frutas e verduras que estão dentro dos galpões, em seus boxes de alvenaria. Nos dois ambientes há a presença de crianças.

A escolha desse local se dá porque o mercado é um espaço de integração social e cultural, corroborando para o encontro de gerações através de agentes de várias idades. Nesta pesquisa, com e sobre crianças, não tomamos as crianças como sujeitos de pesquisa isoladamente, mas observamo-las nas relações com seus pais, com os consumidores, entre pares e ouvimos os sujeitos sobre as crianças e a sua presença naquele ambiente. Assim tentamos conhecer a realidade desses sujeitos, bem como compreender as dinâmicas que levam crianças a acompanharem seus pais e se envolverem com as atividades da feira. A partir dos dados encontrados em campo pretendemos demonstrar como as atividades exercidas pelas crianças no Mercado Central de João Pessoa são fruto da experiência delas com o universo de trabalho dos pais ou do encontro destes dois universos, ou seja, de uma experiência intergeracional e com a própria cidade, em um espaço específico que é, por excelência, de trabalho.

Com a experiência de crianças no Mercado Central de João Pessoa compreendemos os processos que moldam tais práticas, enfatizando a participação das crianças nas atividades dos pais, as chamadas ajudas e as brincadeiras. Compreendemos tais vivências com o universo da rua e do trabalho, a partir das relações das crianças com a cidade sob o olhar das próprias crianças e dos adultos que as cercam. Assim, o olhar lançado sobre a vivência das crianças nos mercados públicos e feiras livres foi pertinente para investigar a presença desses sujeitos em tal espaço citadino e a forma como elas se relacionam com a feira livre e com o universo de trabalho de seus pais. Por outro lado, isso nos ajuda a compreender os desafios suscitados do encontro entre adultos e crianças nas cidades, quando as fronteiras se dissipam. Logo, este artigo parte de uma análise da presença das crianças no Mercado Central de João Pessoa e de uma possível participação delas nas vendas realizadas pelos seus pais. A inclusão destes sujeitos é dada pela interseção entre os universos adulto e infantil que ocorre, por diversas razões que demonstraremos ao longo do artigo, no mundo do trabalho (DAMATTA, 1984,1997). Este encontro

geracional tem como cenário o Mercado Central onde as crianças vivenciam uma infância marcada por experiências muito peculiares com esse espaço da cidade.

AS CRIANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: QUANDO O TRABALHO NÃO É O MAIS IMPORTANTE

Na sociedade contemporânea é comum encontrarmos denúncias desde os meios de comunicação até na própria academia, de um trabalho infantil explorador e violento, típico da sociedade capitalista. Estas denúncias afirmam, de forma generalizadora, que todo trabalho realizado durante a infância é violento e prejudicial. Os meios de comunicação de massa divulgam frequentemente números assustadores em manchetes estampadas nas primeiras páginas dos jornais denunciando maus tratos, violência e exploração do trabalho infantil. Denuncia-se que a realização de um trabalho durante a infância conduz a usurpação desta fase do ciclo de vida, massacrando este período da vida das crianças denominado “infância” e revelando uma “infância perdida”.

Em razão do que acontece nos plantios de cana e olarias, por exemplo, onde o trabalho não permite a vivência do lúdico pelas crianças, este tipo de interpretação do trabalho infantil explorador emerge nessas obras como responsável pela “infância perdida” em quaisquer circunstâncias. Mas isso não é o que acontece quando a participação desses sujeitos ocorre através de atividades que não visam enriquecer os pais. Que outros valores estariam em jogo quando as crianças são levadas para o ambiente de trabalho? Como pensar a disciplina e a socialização adquiridas na infância através da observação e da experiência com o universo do trabalho? Como refletir uma educação que inclua o trabalho como um valor, a partir da experiência familiar?

Temos inúmeras formas de trabalho infantil, mas que podem ser analisadas a partir de, pelo menos, duas diferentes vertentes. A primeira é o trabalho remunerado que é realizado em condições penosas por crianças e adolescentes, tendo, portanto, o caráter que impede o desenvolvimento, seja no âmbito físico, social, moral e profissional. Esse tipo de trabalho visa apenas à exploração da mão-de-obra barata. A outra forma de “trabalho infantil”, cujo caráter é eminentemente socializador e cuja categoria não consegue mais abarcar, está fundamentada na transmissão de saberes e na construção de profissões e condição de aprendiz, este “trabalho” serve para socializar a criança e torná-la sucessor em inúmeras situações em comunidades rurais e urbanas (SOUSA, 2014; PIRES, 2012). Vale lembrar que a noção que se tem da infância, que a associa ao lúdico, ao uso de brinquedos e

a experiência das brincadeiras e que está condicionada a não vivência do trabalho (SOUSA, 2007) são próprias às das novas formas de pensar nascidas no Romantismo, em que o “brincar” contrapõe-se a “trabalhar” (Aristóteles, São Tomás de Aquino) caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério (BROUGÈRE, 2002).

A Constituição Federal de 1988 impõe a expressa proibição de “trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz”. A Constituição brasileira confere, dessa forma, uma proteção especial à infância e adolescência e preceitua a criação de um estatuto próprio. Sendo assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, é um marco na história do direito brasileiro com relação a proteção à infância, que se estabelece como fundamental para os avanços na erradicação do trabalho infantil. Entretanto, essa proteção à infância, sem a efetiva e necessária problematização do que se entende por trabalho contribui para a crença de que *todo* trabalho deve ser evitado na infância. Nessa esteira, em 1992, foi criado o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que acentuou essa ideia, tendo como objetivo acabar com toda e qualquer forma de trabalho infantil. Entendemos não serem todas as formas de vivência do trabalho usurpadoras da infância e massacrantes para a criança. Não se pretende, contudo, a generalização do trabalho como socializador, pois cometeríamos o mesmo erro daqueles que acreditam que todo trabalho vivenciado na infância é maléfico. Tampouco queremos defender a ideia de que o ECA e o PETI são dispensáveis para o combate do trabalho infantil.

Na sociedade capitalista o trabalho infantil é, geralmente, associado à crescente expansão da apropriação da mais-valia e ao uso descartável de seu produtor. Logo, o trabalho das crianças é interpretado como resultado da violência e da exploração do modo de produção capitalista, que se fundamenta historicamente na dissociação entre trabalhadores e meios de produção (NEVES, 1999). Entendemos que a maioria desses trabalhos, com características preponderantes do sistema capitalista, não contribui para o crescimento da criança e retira delas a possibilidade de frequentarem a escola. Todavia, os casos em que o trabalho realizado seja uma condição para a aprendizagem de uma profissão, constitua parte das estratégias de pedagogias nativas para a transmissão de conhecimentos e seja compatível com a frequência escolar que geram uma exceção a esse entendimento. É preciso estabelecer a diferença entre um trabalho que é remunerado e que contém características claramente capitalistas de outro que busca a socialização e o sentimento de integração dentro da comunidade. Portanto, devemos reavaliar os conceitos que formulamos a respeito do

trabalho infantil em seus vários contextos e suas várias roupagens, considerando o local em que ocorre, a forma e o valor que se agrega a ele na comunidade em questão (SOUSA, 2014).

Ao atentar para as relações sociais nas quais as crianças estão inseridas e acabam contribuindo para sua dinâmica, podemos observar relações que envolvem configurações familiares distintas daquele modelo burguês e urbano. Em alguns casos, a família é também unidade produtiva e a criança é participante fundamental nessa dinâmica, como mostram os textos de Tassinari (2012), Schildkrout (1978), Sousa (2007), Pires (2012) e Miranda (2009). Nestes contextos a participação das crianças no processo produtivo pode ser garantia de socialização que ocorre entre as próprias crianças, bem como entre elas e o grupo ao qual pertencem. A socialização aqui é entendida como o processo de inclusão dos indivíduos nas posições e papéis que lhes cabem.

No que concerne ao trabalho como forma de aprendizagem há autores que se dedicaram a estas análises. Pires e Santos (2018) apontam que o trabalho em comunidades camponesas contribui para uma educação moral. Ao analisar o relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) lançado em 2004, Schneider (2005) compreende que o trabalho das crianças nos espaços de unidades de produção familiar pode ser entendido a partir de seu caráter pedagógico e formativo, e como acrescenta *é a* “razão pela qual pode assumir o sentido e significado de uma ajuda à família” (MARIN et al, 2012, p.771) . Pires (2012) aponta que o trabalho realizado por crianças pode lhes proporcionar reconhecimento, aumento na autoestima e sentimento de competência. Sousa (2004, 2014) também reconhece que nas sociedades camponesas o trabalho surge como valor central no processo de socialização das crianças além de produzir o corpo, a pessoa e o próprio ser Capuxu. Tassinari (2012) analisando as crianças camponesas de Turvo no Paraná e Miranda (2009) estudando a participação das crianças Pataxó de Coroa Vermelha na venda de artesanatos na Bahia, também demonstraram situações em que o trabalho realizado por crianças não visava a produção de mais valia ou excedente, mas a inserção das crianças em um *modus vivendi*.

Nesse caso, a inserção de crianças e adolescentes no trabalho não está relacionada somente às questões econômicas de suas famílias. Logo, como Dauster (1992) enfatiza, o próprio significado de trabalho pode ser polissêmico, uma vez que pode “ser voluntário ou pago, executado dentro ou fora de casa, expressar colaboração ou dever, ser meramente ajuda, caso não signifique muito trabalho” (DAUSTER, 1992, p.34).

O que nos interessa reter aqui é que a noção de trabalho infantil que rege a legislação não considera as particularidades de determinadas culturas e seus sujeitos. Parece haver um

grande silêncio em relação a trabalhos realizados no âmbito familiar visando o autossustento. Os instrumentos legais sobre trabalho infantil são geralmente centrados na questão da idade mínima para realizar as atividades laborais e na regulamentação da carga horária e das atividades permitidas e se referem principalmente a trabalhos realizados para terceiros com fins lucrativos.

Miranda (2009) reflete sobre a própria definição de trabalho infantil que vem orientando essa legislação:

O termo “trabalho infantil” engloba um largo espectro, desde formas forçadas de trabalho até atividades que correspondem à escolha infantil e são orientadas pelos adultos – a UNICEF reconhece ser fundamental distinguir entre trabalho benéfico e intolerável, e apreender as diversas formas de trabalho que estão situadas entre esses dois polos. (...) Desconsidera-se que as formas de trabalho que ferem a dignidade das crianças e frequentemente prejudicam sua saúde e seu pleno desenvolvimento são resultados de processos sócio-históricos específicos, nos quais a imposição de um modo capitalista de produção é responsável pelo crescimento da situação de pobreza e da exploração da mão-de-obra infantil, mais barata e vulnerável. Assim como é deixada de lado, também, a questão de que o julgamento moral e as medidas contra o “trabalho infantil” são baseadas num modelo cultural de infância proveniente de circunstâncias particulares da história europeia, e não podem ser simplesmente transferidos para outras sociedades e culturas (MIRANDA 2009, p. 148).

Ao privilegiar o que definiu como “menor abandonado” e a criança trabalhadora, a legislação sobre a infância no Brasil, tendeu a focalizar situações em que a criança era considerada “fora do lugar”, especialmente nas cidades. O lugar correto da criança, como se depreende da análise dos dispositivos legais, é a escola e a situação adequada de aprendizagem da criança decorre do estudo escolar, conforme a máxima “lugar de criança é na escola” (SOUSA, 2007)²⁰⁵. A criança que frequenta a rua, que trabalha e que produz é vista como ameaça (o menor infrator) ou como ameaçada (a criança em situação de risco).

Segundo White 2005 (apud Miranda 2009, p. 167), “o discurso nativo internacional que se desenvolveu tende a avaliar como incompatíveis trabalho e educação”. É nesse sentido que são formuladas as políticas públicas de erradicação do trabalho infantil no Brasil como

²⁰⁵ Todavia, a legislação trata as atividades laborais das crianças como diferentes das atividades educativas e, na maioria dos casos, como contrárias e impeditivas à educação das crianças. Por exemplo, a Convenção 138 da OIT relaciona a idade mínima para o trabalho com a idade de conclusão da escolaridade obrigatória de cada país. Há um claro princípio subjacente que opõe trabalho infantil e escola (TASSINARI, 2012). O princípio hegemônico que opõe trabalho à educação também não é questionado pela legislação que trata da diversidade sociocultural e dos direitos culturais. Em geral, nesses instrumentos legais, o direito à educação sempre aparece vinculado ao direito ao acesso à educação escolar e ao patrimônio cultural nacional. Não há referência ao direito à educação segundo os processos locais, que poderiam incluir atividades laborais (TASSINARI, 2012).

o PETI. Essas medidas, porém, desconsideram os contextos em que as habilidades produtivas das crianças contribuem para a reprodução simbólica e material do grupo, conforme analisam Sousa (2004, 2014), Miranda (2009), Pires (2012) e Tassinari (2012). Por fim, observamos como o trabalho infantil está sujeito a uma série de legislações generalistas, que não consideram situações particulares, inclusive no campo onde universos adulto e infantil se encontram e espaços e horários coincidem, e nas cidades em situações em que apesar das crianças compartilharem do espaço de trabalho dos adultos nem sempre estão submetidas a exploração do trabalho.

A CIDADE E SEUS ESPAÇOS MOLDAM AS EXPERIÊNCIAS COM A INFÂNCIA

A conceituação recente da infância, voltada à influência de contextos específicos na construção da diversidade, indica uma negação da infância como categoria homogênea e a necessidade de considerar as vozes das crianças nas pesquisas. Em relação às experiências das crianças com a cidade, devemos atentar para o fato de que a infância nas cidades é caracterizada pela dissociação de universos de adultos e crianças, em seus espaços e tempos (SOUSA, 2007). Desta maneira, também se opõem e se distanciam as experiências em geral de adultos e crianças, havendo poucos lugares e horários em que estas experiências se encontrem. Assim, as próprias noções de infância, o que é ser criança, trabalho, ajuda, aprendizagem podem ser elucidadas com análises mais rigorosas das relações das crianças com as cidades:

O reconhecimento da necessidade de estudos da relação das crianças com a cidade é decorrente da ruptura da associação da infância com uma etapa passiva, de incompletude e de total dependência. Logo, analisar como a criança entende a cidade envolve discutir vários conceitos, sobretudo o de infância (MULLER, 2012, p. 296).

Isso se realizará se nos dedicarmos a ouvir as crianças sobre as suas próprias experiências, o modo como vêem a cidade e se vêem nela, os usos que fazem dos espaços e os modos como se apropriam e ressignificam esses espaços. Feiras livres, ruas, calçadas, mercados, cemitérios, praças são lugares na cidade que podem apresentar distintas funções sob o olhar das crianças. Lembremos que para Corsaro (2009), as crianças são produtos e produtoras de cultura, não se limitando apenas a reproduzir e imitar os adultos, mas se apropriam do mundo, dando outros sentidos e significados: “as crianças apreendem criativamente as informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e

singulares” (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 34). Logo, conhecer as crianças se torna pertinente para compreender a sociedade e suas contradições.

Pinto e Sarmiento (1997) destacam que através do olhar das crianças podemos ver outros fenômenos sociais, o que visto pelo olhar dos adultos seria ofuscado. Daí a importância de pensar as representações sociais da infância como “não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso da criança” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25).

As crianças apresentam modos diferenciados de interpretação do mundo e de significação do real. Nesse sentido, acabam por ser protagonistas da sua história, dando significados próprios a realidade e aos contextos em que estão inseridas. Por essa razão nos parece tão importante ouvi-las e observá-las em suas experiências com os mais distintos espaços das cidades, inclusive os mercados. Isso feito, desvendamos utilizações do espaço imprevisíveis uma vez que esse é apropriado, vivenciado e significado pelas crianças através de suas ações.

Farias e Muller (2017) ao analisar a relação entre crianças e a experiência com a cidade, dispõe que:

Estudos de diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais (VALENTINE, 1997; KARSTEN; VAN VLIET, 2006; MIKKELSEN; CHRISTENSEN, 2009; BROBERG; KYTTÄ; FAGERHOLM, 2013) mostram que a experiência da infância urbana contemporânea se aproxima cada vez mais ao estilo de vida dos adultos que vivem a cidade de maneira fragmentada. Enquanto a cidade concentra recursos e atividades em espaços específicos, adultos têm sua mobilidade associada ao uso de automóveis (SENNET, 2008). Essa compartimentação da cidade nos leva a crer que, ao invés de pertencer a todos, cidades têm segregado as crianças a espaços especializados e privados (FARIAS; MULLER, 2017, p. 263).

Em consonância com o disposto por Farias e Müller (2017), Arno Vogel e Mello (2004) também se preocuparam em analisar e discorrer sobre a relação entre infância e o espaço em que estão inseridas física e emocionalmente as crianças. Todavia, os autores reforçam que a infância aparece quase sempre como um direito das crianças que só lhes é proporcionado pelos adultos que lhes dizem onde, quando e como vivenciar este direito em sua experiência.

Uma infância concebida sociologicamente, isto é, não como simples recorte temporal no ciclo de vida de uma pessoa, mas como uma relação (...). [A] infância surge como um direito das crianças, a quem deve ser adequadamente proporcionada pelas "pessoas adultas", ou pelo mundo que estas representam (ARNO VOGEL; MELLO, 2004, p.3).

Isso remete também a discussão frequente nos Estudos da Infância sobre a autonomia do universo infantil e a autonomia infantil (SOUSA, 2018):

A crença de universos adultos e infantis separados gerou a confusão que comumente se faz em torno da autonomia do universo infantil e da autonomia infantil (...). Embora não pareçam, tratamos aqui de coisas distintas. A autonomia do universo infantil retrata esta concepção de universos de crianças e adultos separados em suas culturas. Já a autonomia infantil diz respeito ao modo como as crianças em determinadas culturas podem ser donas de uma autonomia não imaginada nem conhecida pelas sociedades urbanas, cuja noção de proteção e segurança coloca crianças de modo geral sob os olhos e cuidados permanentes dos adultos implodindo qualquer possibilidade de autonomia das crianças (SOUSA, 2018, p. 128).

A reflexão de Sousa (2018) nos alerta sobre a distinção entre a autonomia dos universos adulto e infantil, o que comumente ocorre nas cidades em que estes dois universos estão em geral separados. Tal questão implode a possibilidade de uma autonomia das crianças que ocupam espaços pensados e elaborados por adultos a partir de regras que lhes são próprias. Por outro lado, em outras culturas ou comunidades - camponesas, indígenas, rurais, extrativistas, quilombolas – nos deparamos com uma branda dissociação dos universos adulto e infantil, estando estes mundos emaranhados e não havendo autonomia de nenhum deles, mas com uma autonomia relativa das crianças, de modo que elas estão mais livres para agirem nessa interseção de espaços adultos e infantis.

Logo, devemos considerar que a experiência com a infância assume formas e cores variadas a depender da sociedade ou cultura em que as crianças estão inseridas. E mesmo as infâncias vivenciadas na cidade (como também no campo) são tão diversas quanto se é possível imaginar, variando as experiências das crianças com a cidade a depender do lugar de onde estão inseridas, em torno de que atores sociais e de que marcadores sociais, como classe, gênero, raça, etnia, etc.

O confinamento das crianças em espaços especializados e privados está ligado à preocupação dos adultos em assegurar proteção às crianças. Entretanto, a falta de contato com espaços públicos e não especializados pode vir a afastar as crianças da convivência com outros grupos geracionais e propiciar uma visão limitada da cidade. Espaços vazios, calçadas, ruas, esquinas e cantos podem ser ao mesmo tempo convenientes e interessantes (FARIAS; MÜLLER, 2017, p. 263).

AS CRIANÇAS NAS CIDADES: DISSOCIAÇÃO DOS UNIVERSOS ADULTO E INFANTIL

Atualmente a infância tem sido desenhada como o momento do ciclo de vida caracterizado pela segurança e pela ludicidade, de forma que a vivência plena desta fase da vida estaria aprisionada às condições que garantissem a segurança das crianças - mantendo-as longe dos riscos sociais - à experiência com o universo lúdico - fundamentado no uso de brinquedos para a realização das brincadeiras -, e à aprendizagem, garantida pela inserção na escola. Esta imagem idílica da infância parece ruir se passamos a comparar, a partir de um recorte rural/urbano. A fragilidade desta definição se acentua ainda mais se dentro da mesma cidade comparamos a vivência da infância a partir de distintas classes sociais.

Nas cidades, a experiência com a infância apresenta espaços e horários bem determinados. Espaços urbanos restritos foram criados para a garantia do lazer que asseguraria a vivência por excelência da infância, mas sempre vigiados pelos adultos. Dentre estes espaços que garantem a vivência da ludicidade podemos destacar os *shoppings centers*, *play stations*, clubes, piscinas, *playgrounds*, pracinhas, parques de diversões, circos, cinemas, *cybers*, etc (SOUSA, 2007; SARMENTO, 2018; FERREIRA, 2021). Os lugares da infância, circunscritos e vigiados pelos adultos, promoveriam uma vivência saudável da infância, segura e cômoda para as crianças e principalmente, para os adultos (FERREIRA, 2021).

Por outro lado, assim como aparecem no universo infantil os lugares prescritos para as crianças, surgem também aqueles pelos quais elas não devem transitar, cuja experiência e conhecimento estariam reservados aos adultos, tornando-se, pois, proibidos para as crianças, espaços de restrição da cidadania nos termos de Sarmiento (2018). Estes espaços, em linhas gerais, são os espaços de trabalho de adultos e de seu lazer²⁰⁶. Além dos lugares infantis e dos lugares dos adultos, devemos ressaltar a diferença entre os horários dos adultos e crianças. Cada fase do ciclo de vida tem um horário definido para a sua vivência plena, alguns sendo permitidos aos adultos, mas proibidos para as crianças.

Ora, essa vivência da cidade fragmentada, com interdição às crianças, restrição e controle sobre elas segrega, causando a valorização dos espaços privados, o abandono dos espaços públicos e obstruindo o exercício de sua autonomia, gerando mais dependência. Esta exclusão territorial interfere nos modos de viverem as cidades, de se relacionarem entre pares e vivenciar a infância em distintos espaços, criando um confinamento e

²⁰⁶ Fábricas, bares, restaurantes noturnos, casas de jogos, casas de shows.

distanciando as crianças dos lugares onde se exercem a cidadania plena – os espaços públicos (NASCIMENTO, 2018; SARMENTO, 2018).

Entretanto, a experiência das crianças com a infância no campo aparece como diferenciada daquela experiência na cidade. Primeiro pela indistinção destes espaços, pois no campo, os espaços são, a princípio, permitidos a todos, salvo raríssimas exceções; aliás, é possível encontrar espaços que embora sejam permitidos a todos só são frequentados pelas crianças dada a sua criatividade, é o caso da mata fechada, do topo das árvores, caminhos e trilhas (MENDONÇA; PIRES, 2018). Além da indistinção entre espaços, os horários de adultos e crianças também são praticamente comuns. Lá as crianças e os adultos permaneciam acordados em sua diversão até de madrugada, os jovens conversando, jogando cartas ou dominó e as crianças brincando em suas cirandas ou com seus brinquedos improvisados (SANTOS, PIRES, PALACIOS; SOUSA, 2018).

Diante disso, é preciso destacar que a infância, especialmente nas cidades, tem sido definida a partir da detenção (ou não) dos chamados objetos de consumo infantil (WAJSKOP, 2005). Vivenciar a infância parece implicar no consumo de elementos que garantam a ludicidade e da aprendizagem tendo a segurança como invólucro. Por essa razão estes elementos se tornam *condition sine qua non* para a existência da infância. Para além dos objetos considerados suportes para a brincadeira – os brinquedos – quase todos os dispositivos pensados e elaborados pelos adultos para a garantia da vivência da infância segura na cidade, podem ser comprados, a exemplo dos *shoppings*, os cinemas, *play stations*, os clubes com piscina, parques de diversões, circos, *cybers*, etc., além mesmo da escola como agente promotora da aprendizagem. Uma gama de mecanismos é oferecida para as crianças pertencentes às camadas com poder aquisitivo, não disponíveis para as crianças pobres. Esta infância idílica foi pensada para quem pode consumi-la.

Perguntamo-nos, diante disso, se as crianças que não têm acesso a estes dispositivos por motivos econômicos teriam acesso a outra forma de vivenciar a infância? Ou se, pelo menos, estas crianças, com a ajuda dos adultos e a legitimação de suas comunidades - subúrbios, periferias, favelas, palafitas - criariam estratégias para garantir a vivência dessa infância. Seria a disponibilidade econômica o critério definidor da vivência da infância? Pastore (2020a, 2020b) auxilia a compreensão de que crianças pobres também vivem a infância e o acesso aos brinquedos se dá através da sua própria execução. Segundo a autora, as crianças moçambicanas de Matola²⁰⁷, com o auxílio do lixo encontrado

²⁰⁷ Cidade moçambicana, capital da Província de Maputo. O nome Matola provém de Matsolo, povo banto que se fixou na região a partir do século II.

facilmente pelas ruas, são capazes de construir carros, bonecas e aparelhos lúdicos com baterias e pilhas abandonadas. Discorre também sobre a criação de coreografias musicais principalmente por parte das meninas como forma lúdica de ser criança.

Os objetos da infância também mudarão de sentido e de significado de lugar para lugar, ou dentro de uma mesma sociedade, de classe para classe, dependendo de quem fala e de onde está falando. Pode esta fase do ciclo de vida ser definida de modo generalizado e universal pelos seus objetos? Quem determina que objetos sejam esses? Excluiremos desta fase as crianças que não os possuem, chamados comumente de “crianças sem infância”? Estaria a vivência plena da infância condicionada e determinada pelos seus recursos? Ora, como as mais diferentes maneiras de habitar o mundo conduzem a vivência da infância? Como se dá a infância para as crianças que não têm acesso aos objetos do mundo infantil – os brinquedos – ou a aprendizagem mediada pela escola? Devemos considerar ainda o modo como as crianças pobres se apropriam dos elementos que estão disponíveis em seu universo. Assim como a aprendizagem não vivenciada nos bancos das escolas, mas adquirida pela oralidade, pelas relações intergeracionais e socializadas no cotidiano, que também devem ser valorizadas (CODONHO, 2009; MONTEIRO, 2017).

Não pretendemos, com isso, fazer uma apologia à infância sem recursos, mas não desejamos classificar essa fase através dos seus objetos, numa espécie de coisificação da infância. Acreditamos uma infância plural, que seja respeitada e acolhida na sua diversidade e não medida a partir de padrões urbanos-centrados, elitistas e adultocêntricos.

“É MELHOR DO QUE TÁ NA RUA”: O QUE ESTÁ POR TRÁS DA EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS NO MERCADO CENTRAL

Durante a pesquisa no Mercado Central de João Pessoa foi observado um número significativo de crianças brincando soltas, perto das barracas de frutas e verduras de seus pais, e “brincando” de vender²⁰⁸. O período que havia a maior concentração de crianças na feira coincidia com os meses de férias escolares, ou seja, dezembro e janeiro. Nos outros meses, a presença das crianças diminuía, não era rotineiro, mas ainda assim, frequentavam o Mercado esporadicamente no contraturno da escola. Esta constatação foi uma surpresa,

²⁰⁸ Pesquisa de mestrado que teve como objeto de estudo a percepção do trabalho infantil e do trabalho familiar para os adultos, para as crianças e para os adolescentes do Mercado Central de João Pessoa. Os dados apresentados advêm de métodos qualitativos de pesquisa, resultantes da observação participante no campo, durante os meses de agosto de 2017 a fevereiro de 2018. Durante o desenvolvimento da pesquisa evidenciou-se de forma significativa o trabalho infantil como forma de “ajuda”, quando relacionado ao contexto familiar. (RODRIGUES, 2019)

considerando que havíamos ido ao campo para analisar o trabalho infantil realizado pelas crianças no mercado. Em campo nos deparamos com outra realidade: as crianças brincavam de vender, brincavam livremente, correndo pelas bancas e utilizando a imaginação e a criatividade nas brincadeiras. A ênfase do discurso dos pais é no modo correto, segundo seus preceitos, de criar uma criança para ser feirante:

“É normal trazer os meninos quando não estão em horário de escola. Aqui sempre foi assim. A maioria se criou assim, acompanhando os pais. Levo isso pra vida. Somos feirantes.” (J. F, 42 anos, pai de dois meninos; 6 e 10 anos)

Nesse caso, além do trabalho das crianças aparecer como forma de garantia de dignidade e valor à pessoa, discussão comum em outras pesquisas (SOUSA, 2004; TASSINARI, 2012; MIRANDA, 2009) existe um senso de solidariedade e responsabilidade com a família, motivo pelo qual muitas vezes o trabalho aparece como forma de “ajuda” (DAUSTER, 1992).

“As crianças não trabalham, elas ajudam. Vão pra escola e passam o restante do tempo aqui.” (V. S, 38 anos, mãe de duas crianças; 10 e 8 anos)

Ademais, a questão da segurança é recorrente nas falas dos feirantes. Em alguns casos a casa pode não ser o lugar mais seguro em função dos receios de abusos e negligências por parte dos membros familiares e da vizinhança. Teme-se também a violência urbana. Logo, considerando o bairro em que se mora, a comunidade em que se vive, levar as crianças para o mercado é uma forma de mantê-las seguras²⁰⁹.

“Aqui todo mundo se ajuda. E se conhece. Aí de alguém tentar roubar aqui. O último saiu carregado pelos guardas. Acho que as crianças ficam mais seguras ainda aqui do que em casa só ou solto na rua.” (P.S, 41 anos pai de um menino de 13 anos).

Também Farias e Müller (2017) já haviam ponderado que nem sempre a casa é considerada o lugar mais seguro para as crianças.

Entretanto, a casa nem sempre é o lugar mais seguro. Tonucci (2005) afirma que, mesmo dentro de casa, muitos perigos são frequentes, como acidentes domésticos, além de que as crianças ficam segregadas a um convívio restrito.

²⁰⁹ Sousa (2007) demonstrou como nas palafitas em São Luís as crianças eram matriculadas em duas escolas distintas, em dois turnos para manterem-se longe de casa e da favela enquanto seus pais trabalhavam fora estando a noção de segurança associada à escola.

Harden (2000) e Pain (2006) ainda mostram que em alguns países a violência às crianças é muito mais presente em lugares privados, como a própria casa, do que em lugares públicos (FARIAS; MÜLLER, 2017, p. 273 e 274)

A construção da ideia de que os lugares privados seriam mais seguros para as crianças do que os públicos além de ser equivocada em sua generalização leva a outras consequências, a exemplo da dependência digital²¹⁰. Schonardie e Tondo (2018):

Simultaneamente, outra consequência surge: as crianças acabam tornando-se dependentes dos pais e desinteressadas em explorar o mundo que as cerca, acarretando uma acentuação da infantilização, causada pelo medo da violência, um medo da própria cidade (DIAS; FERREIRA, 2015), pois os espaços públicos urbanos são percebidos, equivocadamente, como locais perigosos, violentos e não recomendáveis, ao invés de serem considerados como ambientes ricos em diversidade cultural, experiências e vivências coletivas (SCHONARDIE; TONDO, 2018 p.51).

Assim, construiu-se historicamente uma noção de que a rua seria um lugar de risco em oposição à casa, lugar de segurança.

Em geral, a noção de infância associada à dependência de adultos pelas crianças, à redução do contato com espaços públicos, que historicamente recebiam mais crianças, relaciona-se à transformação cultural da rua como lugar de perigo (MULLER; DUTRA, 2018, p. 814).

Nesta pesquisa encontramos uma interessante concepção de rua. DaMatta (1984,1997) já havia mencionado a oposição entre a casa e a rua, demonstrando como a casa seria o lugar do não-trabalho e a rua o lugar do trabalho. A casa como o lugar da pessoa e a rua como o lugar do indivíduo. Assim, a rua aparecia como o lugar da impessoalidade e a casa como o lugar da pessoalidade e, portanto, de segurança. Ocorre que para os feirantes o mercado é a não-rua, é o “não estar na rua”, seus filhos estão seguros e resguardados de possíveis perigos. Mas para as pessoas em geral, ao verem as crianças no mercado elas estariam “na rua”, lugar de risco inapropriado para crianças. Mas, mantendo seus filhos junto a si no Mercado Central, os pais garantem a permanência deles na escola.

²¹⁰ Na atualidade precisamos considerar os riscos advindos dos usos excessivos da internet, dos video-games e da televisão, geralmente feitos em casa. Isto tem se tornado uma preocupação para os pais que evitam deixar os filhos em casa e estes fazerem uso o dia inteiro destas tecnologias. A dependência digital é considerada um transtorno mental e entre os anos de 2014 e 2014 houve um aumento significativo desse sintoma, trazendo prejuízos emocionais e sociais tanto para crianças e adolescentes, quanto para adultos.

“Não tinha tanto esse incentivo todo que tem hoje pra escola. O Bolsa Família²¹¹ ajudou. Porque tem que ter frequência. E compro as coisas pra ele. Mas espero que prossiga, embora venha pra feira comigo quando não tem aula. Enquanto eu puder persistirei nele estudando.” (V. S, 38 anos, mãe de duas crianças; 10 e 8 anos)

Os feirantes entendem a importância da educação escolar para que seus filhos ocupem melhores empregos e salários no futuro. Mas se essa expectativa não ocorrer, eles já saberão o ofício de feirante. As escolas que as crianças frequentam ficam nas proximidades do Mercado, facilitando a mobilidade e garantindo a frequência:

“Fica mais fácil a escola perto daqui. Ele se arruma aqui e já consegue ir e voltar só. Às vezes, vou levar.” (V. S, 38 anos, mãe de duas crianças; 10 e 8 anos)

Percebemos que mesmo nas situações em que os pais deixam os filhos em casa eles reclamam, optando por vir para o mercado por causa da dificuldade de logística e o problema de mobilidade para acessar a escola. A mobilidade das crianças nas cidades, conduzidas sempre pelas mãos de adultos tem sido tema frequente de estudos de Müller (2012, 2017, 2018).

“DEU A LOUCA NOS MEUS PAIS, AGORA É TRINTA OVOS SETE REAIS!”

Para compreender a presença das crianças no Mercado Central de João Pessoa foi essencial observar as crianças e ouvi-las sobre seu cotidiano na feira. No caso específico do Mercado Central, é perceptível a grande quantidade de crianças pequenas, principalmente as que ainda não estão em idade escolar. Estas acompanham seus pais rotineiramente por falta de cuidadores em casa ou de creches disponíveis. A partir dos quatro anos de idade, as crianças já se dividem entre os turnos da escola e os contraturnos no Mercado. E nesse período de tempo em que estão na feira que transformam este espaço em “lugar”, no caso em questão, a barraca dos pais feirantes e o próprio Mercado Central, atribuindo-lhe significado específico, pois é onde “treinam” para ser feirante, ao mesmo tempo em que competem por meio de brincadeiras por quem vende mais, ou quem conquista mais fregueses. Brincam com linguajar utilizado pelos feirantes para atrair fregueses:

²¹¹ O Programa Bolsa Família foi importante para a manutenção das crianças na escola e possibilitou um ganho de autonomia das crianças em relação aos outros membros familiares adultos e crianças – no caso daquelas que não iam à escola (Pires, 2014; Pires e Jardim, 2014; Santos e Pires, 2018).

“Deu a louca nos meus pais: agora é trinta ovos, sete reais. Vamos vamos. São trinta ovos por sete reais!” (W.G, 5 anos, menino).

Entre a presença nas barracas, as brincadeiras livres e a tentativa de conquista de fregueses, as crianças dividem seu tempo, antes do horário de ir para escola. O espaço a céu aberto fora dos pavilhões cobertos do Mercado Central se transforma em um espaço cheio de possibilidades, principalmente atrás do corredor onde se concentra a maioria das barracas não regularizadas. Brincar de subir na árvore, de atirar pedrinhas, pique-pega e esconde-esconde, fazem parte das diversas brincadeiras que as crianças utilizam para preencher o tempo, quando não são interrompidas pelos adultos para voltarem mais para perto, sob “os olhos dos pais”.

As atividades realizadas pelas crianças no mercado são separar pequenas porções de batata, tomates, cebola e pimentões que são vendidos a preço único nas barracas fora dos pavilhões. Como a pesquisa se concentrou no setor de hortifrutigranjeiros, algumas crianças atuam junto as suas famílias apenas na venda de ovos, onde aprendem a barganhar a venda desse produto por meio do linguajar próprio dos feirantes. Para as crianças mais velhas, entre oito e doze anos de idade, outras atividades eram incluídas como debulhar feijão verde, ou podiam ficar na barraca para atender fregueses e efetuar algumas vendas, pois nessa faixa etária já conseguem efetuar cálculos matemáticos básicos, enquanto seus responsáveis podiam se ausentar de forma tranquila para ir ao banheiro ou quando saiam para comprar algo, porém os adultos contavam com a ajuda dos “olhares” dos feirantes amigos para garantir a segurança de seus filhos e de seus produtos.

Quando questionadas sobre a recompensa monetária quando vendem ou conseguem mais fregueses para seus pais, todas relataram que estes dão umas “moedinhas” ou “dois reais” que compram de balas, pipocas ou mesmo lanche quando estão na escola, além de “juntar” este dinheiro para brincar nos brinquedos do Parque Sólon de Lucena (Lagoa). Aos sábados algumas delas relataram que ao sair da feira, depois do expediente de trabalho dos pais, vão para a Lagoa brincar no parquinho que é público ou em outros brinquedos, a exemplo do pula-pula, que são disponibilizados por trabalhadores autônomos, nos quais alugam os brinquedos a dez reais para brincarem por vinte e cinco minutos. Logo, muitas dessas crianças, usam o dinheiro ou recompensa da semana pela “ajuda” junto à seus familiares, para usufruir desses brinquedos que “tem que pagar, para poder brincar”.

Apesar das pessoas em geral acreditarem que as crianças estão “na rua” ou em situação de risco, a presença das crianças no mercado é marcada por controle, restrição,

interdição, disciplina, segurança, proteção e cuidado. As crianças não estão libertas ou descuidadas, não são negligenciadas. Afinal, é para cuidar delas e protegê-las que os seus pais optam por mantê-las perto de si. Durante os momentos em que estão na barraca, os pais encontram alguma atividade para entretê-los para não “ter que ficar o dia todo solto pelo mercado”. Esse cuidado é justificado pela violência, pela presença de usuários de drogas e pela prostituição que também estão presentes no Mercado Central, pois “[d]e vez em quando matam um aqui. Acerto de conta”, diz um feirante. Logo, para os pais das crianças é certo que o mercado não é um lugar pensado e elaborado para crianças e que as noções de risco e perigo são iminentes. Mas, para eles é possível mantê-las seguras, interditando lugares, mantendo-as por perto e com a ajuda coletiva dos outros feirantes.

“Aqui no Mercado é legal quando vem mais criança. Porque dá para fazer mais brincadeiras. Assim um número maior. Quando tá só eu e L, daquela barraca ali, não tem como brincar de esconde-esconde. Só ficamos subindo na árvore aqui perto. Porque não pode ir pra longe.” (R. S, 8 anos, menina).

Ao ouvir o que as crianças têm a dizer sobre sua percepção do seu cotidiano e sobre o tempo que passam no Mercado Central fica claro que a ida com seus pais para feira é a única alternativa, uma vez que não há outro lugar melhor que elas possam ficar. Raramente os pais as deixam sozinhas em casa. E durante a época em que estavam todos os dias, nos meses de férias escolares, se consideravam “trabalhadoras”, pois passavam o dia inteiro na feira. Embora a noção de trabalhadora apareça muito mais pela ida ao mercado do que pelo que se faz lá onde se brinca de vender ou se brinca mais do que se vende:

“Vou pra escola à tarde. Então venho para cá e fico vendendo. Mais brincando do que vendendo. Porque a tarde eu estudo. Então, não tem muito tempo pra fazer tudo isso.” (R. S, 8 anos, menino).

Nesse aspecto, as crianças parecem transformar o que, em um primeiro momento é desgastante e entediante, em brincadeiras e distrações, principalmente quando ficam na barraca perto de seus pais. Ao mesmo tempo, se sentem incluídas no contexto familiar quando participam de algum processo relacionado ao trabalho de seus pais e sentem-se orgulhosas em poder ajudar, mesmo reconhecendo suas limitações.

“Nossa, eu fico muito feliz quando consigo pegar mais freguês pra minha mãe vender mais. Ainda não consigo vender muito porque não sei dá troco.” (J.P, 7 anos, menina).

Para Portilho e Tostatto:

As crianças realizam processos de significação que são genuínos e específicos, ainda que atrelados ao tecido social do qual também são atores e artesãos. As culturas da infância exprimem a cultura societal em que as crianças estão inseridas, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, pois veiculam, ao mesmo tempo, formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (PORTILHO; TOSTATTO, 2014, p. 741).

O momento mais propício para falar com as crianças era quando os pais se ausentavam da barraca ou quando algumas delas chamavam para dar “uma volta” no Mercado, pois ainda que fosse possível conversar com elas na presença dos adultos, as falas dos pequenos eram complementadas, quando não interrompidas por algum dos pais. Durante as brincadeiras com outras crianças, as crianças não demonstravam muito interesse em ficar explicando sobre o dia a dia na feira, pois a brincadeira se mostrava mais interessante, mais ainda sim ficavam curiosas e se mostravam prestativas quando era para explicar a presença delas na feira e as atividades que exercem:

“A parte mais ruim é só acordar mesmo. Porque ainda tá escuro. Mas quando chega aqui começa o movimento. Já tem sol. Aí o sono passa. Chego aqui e coloco as coisas na barraca. Separo o que tá já meio estragado. Nem sempre brinco, porque não é sempre que todo mundo vem. Nesses dias o tempo passa mais devagar, até o horário da aula.” (L. S, 10 anos, menina).

A ida para o Mercado Central se torna mais interessante quando existe a presença de outras crianças, pois há maiores possibilidades de brincadeiras e convivência entre pares. Nos dias em que as crianças ficam mais tempo na barraca de frutas e verduras é porque os amigos e parceiros de brincadeiras não foram, então a alternativa é se “entreter”, “trabalhar ajudando os pais”, ou “vender mais rápido”.

Quanto a frequência escolar, as crianças demonstravam gostar de estudar e de aprender, e dividiam seu tempo entre brincar, trabalhar (ou “ajudar”) e estudar. Mesmo frequentando a feira, as crianças falavam das profissões futuras quando “terminassem a escola”. Nas falas das crianças, a escola aparece como lugar de estudo e o Mercado Central, se mostra um espaço que possibilita a divisão do tempo delas entre brincadeiras, e a “ajuda aos pais”.

“Na escola é para aprender ler e fazer conta. Só tem 15 minutos de recreio, não dá pra brincar de quase nada. Em sala de aula tem que ficar sentado prestando atenção no que a professora ensina.” (J. P, 7 anos, menino).

A fala de J. P. de 07 anos nos surpreende ao demonstrar que o Mercado se lhe apresenta como um lugar com mais tempo e possibilidade de brincar do que a própria escola reforçando o nosso argumento de que nem sempre os espaços prescritos para as crianças cumprem as funções que lhes designamos. Isso também é devido a agência e a potência infantis, sua capacidade criadora capaz de transformar os mais imprevisíveis lugares (James, 2012; Deleuze e Guatarri, 1997).²¹²

Não estamos negando que haja participação das crianças no trabalho de seus pais, seja ela vista como ajuda ou travestida de brincadeira. O nosso argumento é o de que a participação das crianças nas vendas não está no centro das razões para a sua ida ao mercado sendo muito mais uma consequência dela. Deste modo, vender ou brincar de vender alcançando resultados, faz parte do rol de atividades das crianças no mercado se unindo a brincar de esconde-esconde, correr entre as bancas e outras brincadeiras. Os amigos são fatores fundamentais para uma “boa” e “divertida” permanência na feira. A ludicidade e convivência entre pares, promovem a interação e a imaginação entre elas, e o espaço do Mercado, por ser movimentado e barulhento, é transformado, pelas crianças, em um espaço lúdico, pois “o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental da recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p. 26).

Dessa forma, é curioso perceber como o próprio ato de brincar pode ser encarado como uma tática de apropriação do espaço infantil, pois as brincadeiras possibilitam colocar a criança como o agente protagonista da ação. Assim, as crianças vão desenvolvendo métodos que, em um mundo assumido pelos adultos que não as têm como protagonistas, permitem que elas se desloquem pelos espaços públicos, o que se torna uma experiência muito valorizada. (SCHORNADIE & TONDO, 2018, p. 53).

²¹² Para Spinoza, não obstante a forma referida à ideia de impotência, não devemos observar a infância na literalidade da escrita do autor, pois a filosofia spinozista faz alusão nesse sentido com base na idade e não na infância por si mesma, assim, devemos compreender nas palavras esclarecedoras de Zourabichvilli (2002, p. 121 e 122): “(...) a infância não é a própria impotência [...] mas a eclosão progressiva, dolorosa, dramática da potência de agir”. Embora as dificuldades observadas, no devir, a criança se insurge em meio às dificuldades à ação, em um devir-criança no sentido “(...) de jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10). A potencialidade da criança está na capacidade de produção, de criação, na criança nitzscheniana que transvalora e vive a partir de suas regras, assim, “(...) não é a criança que se torna adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal” em todas as fases da vida humana (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 69).

É através da apropriação, da reinvenção e da capacidade de extrair do contexto àquilo que lhes interessam que as crianças dão um novo significado e sentido ao período em que estão no Mercado público. As crianças que frequentam o Mercado se apropriam do espaço através das brincadeiras, demonstrando como através de suas práticas que os mais diversos lugares podem ser ressignificados. O mercado é também um lugar para fazer amigos, brincar, estar entre seus pares e familiares, além de aprender sobre vendas e matemática, tornando-se, portanto, um lugar seguro de vivência da ludicidade e da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando decidimos analisar a presença das crianças no Mercado Central de João Pessoa, a primeira orientação que nos veio seria de avaliar o trabalho desenvolvido por elas, os riscos deste e até que ponto elas eram exploradas ou este trabalho prejudicava sua presença na escola e seu desempenho escolar. Em campo descobrimos que de todas as razões pelas quais as crianças iam ao mercado, a realização de tarefas laborais era a menos importante. No mercado descobrimos que aquilo que supúnhamos ser trabalho realizado pelas crianças era uma forma de ajuda brincante, que ocorria de forma inconstante e não gerava lucro para seus pais.

Ora, nossa pergunta central era: por que razão então as crianças vão sistematicamente para o mercado? Mas fomos convidadas pela presença no campo a reformular a pergunta para: porque supomos que as crianças no mercado trabalhavam? A resposta gira em torno da concepção de que mercado público não é lugar para criança. As crianças têm espaços pensados e elaborados para elas nas cidades, e o mercado não é um deles. Por ser o mercado um espaço projetado para adultos, e fazer parte do mundo do trabalho adulto, a presença de crianças lá fazia-nos crer que elas estavam sendo levadas para trabalhar.

O fato é que a participação das crianças no trabalho de seus pais é mais uma consequência do fato de estarem lá e não a sua razão ou motivação. Por outro lado, para os feirantes, pais e responsáveis por estas crianças, o mercado é um lugar seguro, perto daqueles que devem protegê-las, se transformando em não-rua. Lugar que permite a escolarização, a brincadeira e a proteção. Observando as crianças em suas relações com adultos e com seus pares, e ouvindo os seus pais, reexaminamos as noções de trabalho,

segurança, aprendizagem e ludicidade e expandimos a noção que tínhamos de feiras livres e mercados.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 19 de novembro de 2017. _____. Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador. 2ª ed. Brasília. Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/ipecc/pub/plan-prevencao-trabalho infantil-web_758.pdf. Acesso em 30 de janeiro de 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994.

CODONHO, Camila Guedes. **“Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas Galibi-Marworno”**, In Revista Tellus, ano 9, n.17, p.137-161, 2009.

CORSARO, William Arnold. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez Editora, 2009

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro, Rocco, 1984.

_____. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

DAUSTER, Tania. **Uma infância de curta duração**. Uma infância de curta duração: Trabalho e escola. 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1997.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael Ferreira; MÜLLER, Fernanda. **A cidade como espaço da infância**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 01, p. 261-282, jan./mar, 2017.

FERREIRA, Milene Moraes. **As crianças e o parque infantil: perspectivas etnográficas em meio à pandemia de COVID-19**. PPGECI (Programa de pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades - UFRPE/FUNDAJ) 68p, 2021.

JAMES, Allison; ADRIAN, James. **Key Concepts in Childhood Studies**. SAGE Publications, Inc, 2012.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua *et al.* **O problema do trabalho infantil na agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em Agudo-RS.** Rev. Econ. Sociol. Rural, Brasília, 2012.

MENDONÇA, Karla Jenifer Rodrigues; PIRES, Flávia Ferreira. **As aprendizagens ritmadas pelas crianças:** Batucando na Escola Viva Olho do Tempo (João Pessoa, PB). EDUCAÇÃO EM REVISTA (ONLINE), v. 36, p. 318-342, 2020.

MENDONÇA, Karla Jenifer Rodrigues; PIRES, Flávia Ferreira. **A gente vinha porque queria e não porque era pressionado:** crianças e direitos de participação. educação e pesquisa, v. 46, p. 1-18, 2020.

MENDONÇA, Karla Jenifer Rodrigues; PIRES, Flávia Ferreira. **Entre o rural e o urbano: os caminhos percorridos pelas crianças em um bairro periférico de João Pessoa (pb).** temáticas (unicamp), v. 26, p. 21-52, 2018.

MIRANDA, Sarah. **Aprendendo a Ser Pataxó:** um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, Bahia. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, UFBA, 2009.

MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto. Educação entre Ciganos na Paraíba: Observando Práticas de Aprendizagem na Construção Identitária. Revista de Estudos e Investigação Antropológicos/REIA, Vol. Especial II, 2017. pp 33-47.

MÜLLER, Fernanda. **Mobilidade urbana de crianças:** agenda de pesquisa e possibilidades de análise. Revista Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 02, p. 177-188, maio/ago., 2018.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **A Infância Pesquisada.** In Revista de Psicologia da USP, vol. 20, n. 3, São Paulo, 2009.

MÜLLER, Fernanda; DUTRA, Cristian Pedro Rubini. **Percursos Urbanos:** (im)possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, vol. 23, n. 3, p 718-799, set./dez., 2018.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. **Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-696, jul./set., 2014.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. **(In) visibilidade das crianças e n(as) cidades:** há crianças? Onde estão? Educação em Foco, Juiz de fora, vol. 23, n. 3, p. 737-754, set./dez., 2018.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso; GOBBI, Maria Aparecida. **Infâncias sul-americanas:** crianças nas cidades, políticas e participação. São Paulo: FEUSP, 2017, 1.154p.

NEVES, Delma Pessanha. **A perversão do Trabalho Infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção.** Niterói: Intertexto, 1999.

OIT. Convenção n. 182 - **Convenção sobre proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação.** Genebra: OIT, 1999. Disponível em:<http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv_182.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018

OIT. Organização Internacional do Trabalho. O trabalho infantil no ramo agrícola brasileiro. KASSOUF, A. L. (Coord.) Brasília: OIT, 2004

PASTORE, Marina Di Napoli Pastore. **O tempo do brincar: narrativas visuais a partir de experiência etnográfica.** REVISTA DA FUNDARTE, v. 42, p. 1-11, 2020b.

_____. Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique. Doutorado em Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil, 2020a.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PIRES, Flávia Ferreira. **Crescendo em catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino.** Mana (UFRJ. Impresso), v. 18, p. 539-561, 2012.

_____. **Child as family sponsor: An unforeseen effect of Programa Bolsa Família in northeastern Brazil.** Childhood (Copenhagen), v. 21, p. 134-147, 2014.

_____. Jardim, George Ardilles da Silva. **Geração Bolsa Família: educação, trabalho infantil e consumo na casa sertaneja (Catingueira/PB).** Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso), v. 29, p. 99-112, 2014.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. **A criança e o brincar como experiência de cultura.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014.

RODRIGUES, Daniela Santa Rosa. **Crianças e Adolescentes do Mercado Central de João Pessoa: um estudo sobre o trabalho infantil e o trabalho familiar.** 104 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SANTOS, Patrícia Oliveira Santana dos; PIRES, Flávia F. **A invenção da infância: mudança geracional na comunidade de Feira Nova (Orobó/PE) a partir do Programa Bolsa Família.** REVISTA DE ANTROPOLOGIA, v. 61, p. 156-186, 2018.

SANTOS, Patrícia Oliveira dos; PIRES, Flávia Ferreira; PALACIOS, Mariana García; SOUSA, Emilene dos Leite. **Infâncias rurais, crianças do campo.** Dossiê Infâncias no/do campo na América Latina. Revista Desidades, n. 21, out./dez., 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância e cidade: restrições e possibilidades.** Revista Educação. Porto Alegre, v. 41, n. 22, p. 233-240, maio/ago., 2018.

SCHILDKROUT, Enid. **“Age and Gender in Hausa Society: Socio-Economic Roles of Children in Urban Kano”** In LA FONTAINE (ed) Sex an Age as Principles of Social Differentiation, London: Academic Press, 1978.

SCHNEIDER, Sérgio. **O trabalho infantil no ramo agrícola brasileiro: uma apreciação do estudo da OIT.** Porto Alegre: Fetag-RS, Série Documentos n. 01, jan., 2005.

SCHONARDIE, Elenise Felzke; TONDO, Ana Lara. **A cidade contemporânea e o espaço da criança: interações sobre a cidade, a infância e a apropriação do espaço público.** Revista Direitos Humanos e Democracia. Ano 6, n. 12, Jul./Dez., 2018.

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância.** Coleção Brasil Plural/Instituto Brasil Plural-IBP. Florianópolis: EDUFSC, 2017.

_____. **Um outro olhar sobre o trabalho infantil: o caso das crianças Capuxu.** Caos. Revista Eletrônica do PPGS/UFPB, João Pessoa, agos, 2003.

_____. **“Que trabalhais como se brincásseis”:** trabalho e ludicidade da infância **Capuxu.** Campina Grande, 239p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal da Paraíba, 2004a.

_____. **Relativizando o trabalho infantil a partir de uma experiência etnográfica:** o caso das crianças Capuxu. In: Cadernos Pós de Ciências Sociais. São Luís, EDUFMA. v. 1 n. 2 (p. 73-91), 2004b.

_____. **Infância no Caleidoscópio: desconstruindo conceitos, desestabilizando teorias.** In Cadernos Pós de Ciências Sociais. São Luís, EDUFMA. v. 2 n. 3, (p. 50-75), 2005.

_____. **A trilogia na Infância Camponesa:** aprendizagem, ludicidade e trabalho. Comunicação apresentada no 31º Encontro Anual da ANPOCS, Outubro, 2007a.

_____. **Infância e Pobreza.** Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife: UFPE, 2007b.

_____. **A experiência com a infância em uma comunidade camponesa na Paraíba.** In AREND, Sílvia. Maria Fávero.; PEREIRA, Ivonete.; SCHREINER, Davi Félix. *Infâncias Brasileiras: experiências e discursos.* Cascavel: edunioeste, 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **A participação de crianças indígenas e camponesas na produção de alimentos.** Trabalho apresentado no 54º Congresso Internacional de Americanistas no Simpósio: Children’s Food Heritage. Anthropological Issues, Viena, 15 a 20 de julho, 2012.

VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antonio da Silva. **Os Filhos da Cidade:** Considerações sobre um fenômeno inquietante e suas implicações para a existência de um espaço público democrático e plural. Rio de Janeiro, 2004.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na pré-escola.** São Paulo: editora Cortez, 1995.

ZOURABICHVILI, François. *Le Conservatisme paradoxal de Spinoza: enfance et royauté.* Paris: PUF, 2002.

DIÁLOGO 13 – "CRIANÇA NÃO TRABALHA, CRIANÇA DÁ TRABALHO...": É POSSÍVEL RELATIVIZAR O TRABALHO INFANTIL?

Marina Rebeca de Oliveira Saraiva
João Batista de Menezes Bittencourt

Lápis, caderno, chiclete, pião
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria,
jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar, pula cela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia,
manteiga no pão

Giz, merthiolate, band-aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão, pega-pega,
papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha

Lápis, caderno, chiclete, pião
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria,
jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar, pula cela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia,
manteiga no pão

Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha

Giz, merthiolate, band-aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão, pega-pega,
papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha

1, 2 feijão com arroz
3, 4 feijão no prato
5, 6 tudo outra vez

Lápis, caderno, chiclete, pião
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria,
jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar, pula cela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia,
manteiga no pão

Criança não trabalha, criança dá trabalho

Composição: Arnaldo Antunes / Paulo Tatit.
CD Palavra cantada. World Music, 2000

O objetivo principal deste texto, cujas reflexões são inspiradas no capítulo escrito por Pires, Rodrigues e Sousa, é refletir sobre a questão esboçada no título, *é possível relativizar o trabalho infantil?*, buscando oferecer algumas contribuições analíticas em torno das categorias trabalho e direito à cidade. Entretanto, mais do que respostas, buscamos dividir as perguntas despertadas pelo encontro com o texto: *Por que as crianças estão no mercado? As experiências das crianças no mercado central de João Pessoa/PB.*

Ao finalizarmos a leitura, a primeira referência que nos veio à mente foi o refrão da música que aparece como epígrafe deste texto: "criança não trabalha, criança dá trabalho". A letra da canção "Criança não trabalha" exalta brincadeiras, objetos, espaços e tempos que nos remete ao que seria uma infância vivenciada em sua plenitude: brincar, estudar e comer; verbos que podem ser traduzidos em direitos ao lazer ("Banho de rio, banho de mar, pula celta"), à educação ("Lápis, caderno") e à saúde ("1, 2 feijão com arroz; 3, 4 feijão no prato/merthiolate, band-aid, sabão"). "Criança não trabalha, criança dá trabalho" sugere, por um lado, que a criança não deve exercer nenhum tipo de atividade, seja ela remunerada ou não, que não sejam aquelas vinculadas à ludicidade e ao aprendizado escolar. Por outro lado, crianças desde bebês dão trabalho, já que a "natureza" das suas práticas, ingenuidade e pouca experiência exigem cuidado e atenção constantes por parte de cuidadores e educadores. A letra da canção mostra uma representação hegemônica sobre a infância que tende a categorizar as crianças em dois grupos: as crianças que têm infância e as crianças que não têm infância. São parâmetros que servem de régua inclusive para constituição de importantes políticas públicas²¹³.

Essa percepção também domina o imaginário social sobre os espaços, tempos e papéis destinados às crianças em geral, em um movimento de universalização da experiência da infância que determina seus lugares e sua função (ou não) na vida social. Não é à toa, então, que encontramos discursos como os que foram relatados pelas autoras em relação às crianças que frequentam o Mercado Central de João Pessoa: "para as pessoas em geral, ao verem as crianças no mercado elas estariam 'na rua', lugar de risco inapropriado para crianças" (p. 406). No entanto, a pesquisa mostra que, muito pelo contrário,

[...] a presença das crianças no mercado é marcada por controle, restrição, interdição, disciplina, segurança, proteção e cuidado. As crianças não estão libertas ou descuidadas, não são negligenciadas. Afinal, é para cuidar delas e protegê-las que os seus pais optam por mantê-las perto de si (p. 408).

²¹³ Por exemplo: o Programa Criança e Natureza, iniciativa do Instituto Alana, com foco no que chamam de "infâncias urbanas", o programa tem como objetivo principal "criar condições favoráveis para que crianças, em especial as que estão inseridas em contextos urbanos, cresçam e se desenvolvam em contato direto com ambientes naturais". (Instituto Alana: "Criança e Natureza". Disponível em: <<https://alana.org.br/project/crianca-e-natureza/>>. Acesso em: 27 de novembro de 2021)

Embora essas crianças também estejam colaborando nas atividades de trabalho que se refere a venda de produtos de hortifruti, segundo as autoras, essa não é a razão principal para estarem lá, mas sim porque é uma consequência da necessidade de seus pais que não tem com quem deixar as crianças enquanto estão trabalhando na feira ou porque preferem tê-las por perto.

Existem temáticas e discussões que podem ser consideradas delicadas quando falamos do universo da infância, como é o caso das reflexões em torno da categoria trabalho, que perpassa a problemática central da pesquisa de Pires, Rodrigues e Sousa. E uma pergunta despertada pela pesquisa é: as atividades que essas crianças realizam juntamente com seus pais podem ser consideradas trabalho? É trabalho infantil se são realizadas pelas crianças de maneira espontânea, desobrigada, livre, lúdica?

Trabalho é uma categoria analítica central para as Ciências Sociais e um objeto clássico de investigação desde o surgimento da disciplina, por isso, para discutirmos aspectos relacionados a uma proposta de relativização do trabalho infantil, devemos antes investigar se as atividades desempenhadas pelas crianças podem ser definidas como trabalho. De uma forma geral, trabalho é toda a atividade desenvolvida que gera um produto, seja para consumo imediato ou para a troca. Aprendemos com o filósofo Karl Marx (2010) que o trabalho é uma condição fundante da existência humana, que permite a reprodução individual e coletiva dos sujeitos. Ao desenvolver essa atividade visando satisfazer suas necessidades, os seres humanos vão se afastando de uma condição de "dominado pela natureza", transformando-a para a garantia de sua subsistência. O trabalho, também vai dizer Marx (2013), é uma atividade tipicamente humana porque resulta de um planejamento à priori do sujeito que idealiza o trabalho final antes de sua objetivação.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 255-256).

No contexto das sociedades capitalistas, o trabalho, enquanto condição ontológica, foi reconfigurado, uma vez que as forças produtivas e as relações sociais de produção sofreram mudanças. É sempre importante lembrar que Marx nunca se refere à produção em geral, mas sempre a partir de um estágio determinado do desenvolvimento social. Desse

modo, diferentemente das sociedades agrárias, onde os trabalhadores produziam para seu próprio consumo, no capitalismo, para prover a sua existência e da prole, os seres humanos precisam vender sua força de trabalho em troca de capital. É justamente a partir dessa mudança que Marx passa a refletir sobre a apropriação por não produtores de uma parcela do que é produzido socialmente através do trabalho, desenvolvendo conceitos como "capital", "alienação" e "exploração". Desse modo, assistimos a separação cada vez maior entre trabalho e os meios de produção, onde os primeiros são transformados em trabalho assalariado e os últimos, em capital.

Finalizado esse breve parêntesis sobre a categoria trabalho, podemos voltar ao ponto central da discussão, que é o trabalho infantil, e nos perguntar: a atividade que as crianças desenvolvem no mercado juntamente com os seus pais pode ser considerada trabalho? Aqui, não nos referimos a uma dimensão puramente conceitual, mas nos questionamos sobre o trabalho enquanto condição objetiva da venda de força produtiva por parte de crianças com o intuito de garantir sua subsistência e a da prole. Apesar de compreendermos que se trata de uma atividade que pode sugerir uma relação dessa natureza, nos deparamos com dados etnográficos apresentados pelas autoras que confrontam essa visão. As crianças não estão vendendo sua força de trabalho ou muito menos sendo exploradas por seus pais, que estariam extraíndo mais-valia decorrente do excedente de trabalho não-pago. Muito pelo contrário, a ida das crianças para o espaço de trabalho de seus pais, compreende um esforço dos provedores em manter as crianças sob proteção constante, pois eles não dispõem de uma rede de apoio que possa ajudá-los no compartilhamento do cuidado. Em outros casos, as famílias preferem ter as crianças por perto porque entendem que elas estarão mais seguras e protegidas dos "perigos da rua" ou ainda porque consideram que pode ser um aprendizado importante para elas, observar um ofício e desenvolver pequenas tarefas.

Nesse sentido, as análises sobre a temática do trabalho infantil são sempre permeadas pela conclusão definitiva de que trabalho e infância são duas coisas que só podem ser articuladas no sentido de reafirmar a gravidade da *exploração* das crianças submetidas a essa atividade. No entanto, a pesquisa das autoras indica a necessidade de problematizar essas categorias para além disso, considerando a polissemia de sentidos que encontramos quando fazemos referência às atividades laborais de crianças e adolescentes. Uma pista interessante se refere a importância de estabelecer uma diferenciação entre *trabalho infantil* e *exploração do trabalho infantil*²¹⁴ e, sobretudo, que os órgãos de proteção à infância sejam capazes de refletir

²¹⁴ Como as autoras apresentam, em 2016, no Brasil, aproximadamente 1,8 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estavam exercendo atividades classificadas como trabalho infantil (IBGE, 2017).

sobre as definições de trabalho e infância que mobilizam suas práticas e intervenções, que muitas vezes partem de premissas engessadas que marginalizam práticas e dinâmicas familiares de redes de cuidado que não necessariamente se traduzem como *trabalho infantil*.

Também quando nos referimos à dimensão da experiência da infância na relação com a cidade, encontramos análises que exaltam a dimensão mais geral da cidade e que mencionam equipamentos como parques, praças, ruas, etc. como locus privilegiado da ludicidade e produção das culturas infantis, logo, seria impossível visualizar lazer, diversão em espaços e contextos que tradicionalmente são percebidos como "limitadores" dessas experiências. O texto das autoras bagunça essas fronteiras simbólicas ao mostrar que o mercado, espaço para onde muitas pessoas se dirigem diariamente com o objetivo de desenvolver atividades para garantir o seu sustento, é ressignificado pelas crianças a partir de outras possibilidades criativas.

Dessa forma, a pesquisa mostra que, quando não estamos permeados de certezas epistemológicas que ditam o lugar e o papel das crianças no mundo (ou na cidade), as análises se abrem em torno das produções de sentidos que, no caso, as próprias crianças mostram sobre a sua relação com a espacialidade do mercado e com as atividades que se desenrolam por ali.

No seu livro *Antropologia da Cidade*, Michel Agier afirma que o/a antropólogo/a "tem a necessidade de se emancipar de qualquer definição normativa e a priori de cidade para poder procurar a sua possibilidade por toda a parte, trabalhando para descrever o processo" (2011, p. 37). Dessa forma, a experiência da/na cidade pelas crianças é resultado dos espaços que fazem parte do seu cotidiano na vida urbana que integram, isso inclui inclusive os espaços que elas descartam. A produção dessas espacialidades é que vão compor uma paisagem própria da cidade construídas por essas crianças (SARAIVA, 2015). Para citar o texto de Pires, Rodrigues e Sousa:

As crianças que frequentam o Mercado se apropriam do espaço através das brincadeiras, demonstrando como através de suas práticas que os mais diversos lugares podem ser ressignificados. O mercado é também um lugar para fazer amigos, brincar, estar entre seus pares (p. 428).

As autoras trazem dados etnográficos significativos que confrontam o que chamam de imagem idílica da infância (p. 13) e mostram que, embora muito se fale sobre infância no plural, algumas análises estão carregadas pelo viés de uma infância plena que é encontrada apenas entre as classes sociais abastadas: "Essa infância idílica foi pensada para quem pode consumi-la" (p. 14).

Não pretendemos, com isso, fazer uma apologia a infância sem recursos, mas não desejamos classificar essa fase através dos seus objetos, numa espécie de coisificação da infância, como se ela pudesse ser concretizada ou não através dos seus objetos. Acreditamos em uma infância plural, que seja respeitada e acolhida na sua diversidade e não medida a partir de padrões urbanos centrados, elitistas e adultocêntricos. (PIRES, RODRIGUES e SOUSA, 2022, p. 420).

É inegável o papel que a invenção (descoberta) da infância (ARIÉS, 1988) teve e tem para a construção das especificidades em torno da vida social das crianças. Enquanto sujeitos que estão a menos tempo inseridos em universos sociais e culturais diversos e, portanto, lhes são atribuídas certas desvantagens do ponto de vista da socialização; ser criança se constitui como uma condição da *diferença* que se somam e se combinam a outras diferenças, como a de classe, gênero, raça, etnia, territorialidade, etc. Se por um lado o reconhecimento da diferença sobre ser criança implica na construção de políticas públicas e direitos fundamentais para a construção de uma vida saudável por parte desses seres que necessitam de cuidado e atenção, por outro, trouxe consigo determinações sociais, culturais e biológicas para as experiências de "ser criança" no mundo. Essas, por sua vez, são definidas a partir de parâmetros produzidos por saberes que visam uma padronização da condição infantil, que por sua vez, permite a manipulação das categorias "criança" e "infância" por parte de especialistas detentores de diferentes saberes.

Aprendemos com Michel Foucault (2002) que saber e poder são categorias que andam juntas, logo, produzir um conceito científico de infância que define de antemão o que é e como deve se comportar uma criança é uma maneira de exercer disciplina e controle sobre esses corpos. Medicina, Psiquiatria, Psicologia, Direito e mesmo as Ciências Sociais, produziram ao longo de diferentes épocas, discursos, conceitos e classificações com o intuito de produzir verdades sobre essa "fase da vida" considerada misteriosa e liminar. Foucault (2005) ao analisar os grandes conjuntos estratégicos que desenvolvem dispositivos específicos de saber-poder sobre o sexo, destaca a pedagogização dos corpos das crianças como um dos mais importantes ao lado da histerização do corpo da mulher e da socialização das condutas de procriação. Rizzini (2009), por sua vez, ao discorrer sobre a história da assistência direcionada à infância no Brasil, aponta como os discursos de cuidado e controle andavam de mãos dadas na construção das políticas sociais voltadas para esse segmento.

No que se refere ao caso específico das políticas dirigidas à infância, prevaleceu, no Brasil até o presente, a "necessidade" de controle da população pobre, vista como perigosa. Manteve-se, pois, o abismo infranqueável entre infâncias privilegiadas e menores marginalizados. Impuseram-se reiteradamente propostas assistenciais, destinadas a

compensar a ausência de uma política social efetiva, capaz de proporcionar condições equitativas de desenvolvimento para crianças e adolescentes de qualquer natureza. (RIZZINI, 2009: 16-17).

Esses dois exemplos indicam que as ações de "cuidar" e "governar" se misturam e se complementam no que diz respeito à atuação do estado frente à gestão das populações. Aqui, não se trata de desconsiderar os esforços empreendidos por governantes e profissionais das diferentes áreas do saber para garantir o bem-estar das crianças, mas de refletir sobre a complexidade dessas ações que atende aos mais diversos interesses. Voltando a discussão do tema que é objeto desse artigo, podemos nos perguntar: em que medida as percepções de gestores, conselheiros tutelares e assistentes sociais sobre as atividades desenvolvidas por essas crianças não estão eivadas de percepções "preconceituosas" direcionadas às classes populares? Afinal de contas não vemos o mesmo esforço combativo dessas autoridades diante do exercício do trabalho desempenhado por crianças como modelos mirins, atores/atrizes mirins e mais recentemente com o fenômeno de crianças desde bebês que atuam como Youtubers ou Digital Influencers, produzindo conteúdos diariamente. O questionamento sobre maus-tratos, exploração e violência quase sempre são direcionadas às famílias pertencentes às camadas pauperizadas. Estas, passíveis de disciplina e controle.

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

Dentre as várias questões que podemos acionar mediante essa breve reflexão sobre a temática, inspirada pela leitura do capítulo de Pires, Rodrigues e Sousa, consideramos que a discussão em torno do chamado "trabalho infantil" não pode estar limitada por parâmetros meramente normativos por um lado, ou, por outro, por parâmetros "relativistas" construídos a partir de uma percepção individualizada das crianças e de seus cuidadores. No Brasil, inúmeras crianças que vivem em condição de vulnerabilidade social desempenham atividades laborais que além de colocá-las em risco, dificultam ou impedem a permanência delas na escola, situação que se configura como problema social e que precisa ser encarada com preocupação. Porém, essa constatação não impede de refletir sobre os limites desse conceito quando mobilizados de maneira forçada em certas situações e contextos. Mais do que oferecer uma resposta definitiva sobre o problema, pretendemos provocar ainda mais os leitores e leitoras com alguns questionamentos em torno da combinação das categorias trabalho, cidade e infância, especificamente no que tange às seguintes questões: é possível relativizar o trabalho infantil? Criança (não) trabalha? O que a expressão "infância de

verdade" quer dizer? O que o direito à cidade significa quando falamos das crianças desde bebês? Podemos definir previamente as espacialidades próprias das crianças? Existe um lugar e um tempo determinado para vivenciar a infância?

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

COSTA, Erica Atem Gonçalves Araújo. Elementos para uma genealogia da subjetividade infantil contemporânea, a partir da análise dos discursos crítico-científicos sobre a infância. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2006.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. História da sexualidade Vol. 1 - A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: Trabalho Infantil 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

LOMBARDI, J. C. Trabalho e educação infantil em Marx e Engels. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 136–152, 2012. Acesso em: 20 nov. 2021.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política - Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo : Boitempo, 2013.

_____. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco.(Orgs.) A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

SARAIVA, Marina R. O. "Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE". Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. Por que eu tenho que brincar na rua? Reflexões éticas, metodológicas e epistemológicas sobre um percurso de pesquisas com crianças na cidade. Revista HUMANIDADES & INOVAÇÃO, v. 7, p. 93, 2020.

PÓS-FÁCIO – FAZER DAS INFÂNCIAS E DOS SEUS ESPAÇOS LUGARES “ENTRE”

João Teixeira Lopes

Entendo um posfácio como uma abertura, não como um condicionamento de autor ao sentido da obra. Inspirado pela leitura do livro e do debate que fui capaz de estabelecer entre os argumentos que se cruzam, complementam e conflituam, procuro pontos de fuga, sucessivos e entrelaçados, multiplicando, se ainda for possível, as perspectivas. *Interconhecimento.*

Ora, tal como na música, a metáfora da fuga instiga a que variadas vozes se oiçam, a partir de um tema primeiro. As vozes dos autores e as vozes das crianças, quando os autores conseguem escapar ao academismo e escutar metódica e ativamente as experiências infantis. Tantos são os contextos e as condições sociais analisados nesta obra que neles encontramos bases sólidas para falar de uma teoria e prática de *interculturalidade* aplicada às infâncias. Eis os meus argumentos construídos a partir da leitura dos capítulos:

- 1) A interculturalidade distingue-se da multiculturalidade e dos “modelos da tolerância” pois implica aceitar que “a diferença somos nós” (Stoer & Magalhães, 2005), isto é, as crianças que tomamos como referência habitual (as “nossas crianças”, as mais próximas e visíveis) não são nem o centro, nem existem num vazio, constituem-se relacionalmente e são a alteridade de outrem, como outrem delas, num processo de contaminação/polinização que rejeita qualquer visão estática, monocultural e essencialista das infâncias e suas culturas.
- 2) A interculturalidade tem múltiplas formas ou metamorfoses –depende das coordenadas espaço-temporais e das condições sociais em que se exerce (pode ser mais pacífica ou mais violenta, mais acelerada ou mais lenta; pode partir do plano étnico, linguístico, religioso – mestiçagem, criouliização, sincretismo – e pode desembocar em resistências ou em processos de apropriação/tradução/adaptação. Daí a importância de resgatar, em tensão dialética, tanto os constrangimentos (desde logo os mais arreigados ao recalitrante sistema de desigualdades...) quanto o campo de possíveis do agenciamento infantil.

- 3) A interculturalidade é sempre um conflito (resolvido ou não...), uma relação de forças e uma disputa – há fenómenos de exploração (na produção e na reprodução sociais) e de dominação (em que se rouba à criança a invenção do seu próprio mundo); tentativas de imposição de uma visão legítima da infância que inclui uns e exclui muitos (o Estado resiste, por definição, à dinâmica intercultural pois é concentração de poderes, imposição do universal – “principal produtor de instrumentos de construção da realidade social”; monopólio da violência e da simbólica legítimas - cf Bourdieu, 2012: 226).
- 4) A interculturalidade lida com identidades e estas são multidimensionais, pois articulam a dimensão individual e coletiva (cada criança é singular, ainda que pertença a uma família, a uma classe, a um género, a uma etnia e a um território); unem assimilação (identidade *idem*) e diferenciação (identidade *ipse*) (Ricoeur, 1990); mobilizam designação (por outrem), apresentação (a outrem) e auto percepção (de si a si mesmo – reflexividade, mediada pela linguagem e a interiorização do olhar do outro - Heinich, 2018); contêm uma componente real e imaginária. Por isso é tão importante *não simplificar* e compreender as narrações, as estórias e as mitologias que as crianças contam a si mesmas e aos outros, *nos seus próprios termos*, o que exige um aturado conhecimento hermenêutico.
- 5) A interculturalidade só é efetiva se criar hibridação alargada (e não mera moda ou coleção de estilos de vida no supermercado das identidades prontas a usar), circularidade cultural (Burque, 2010), descolonização da mente e terceiras culturas (objetos, textos e práticas novas que se forjam através dos encontros e choques entre reportórios iniciais). Em síntese, uma reforçada *cultura de fronteira*, mesmo que o poder desigual dite as suas regras e que a hibridação tenha um preço (a globalização capitalista do consumo e das empresas constrói as crianças como agentes e objetos de consumo; novas desigualdades vão-se gerando no mundo digital em que as crianças são nativas; patrimónios ancestrais podem ser vistos como obstáculo à aceleração do capitalismo flexível e são destruídos sem dó nem piedade).
- 6) A interculturalidade dá-se primordialmente nas zonas de contato e de (de)encontro – é preciso perceber que “todas as culturas atuais são culturas de fronteira” (Canclini, 2008), liminares, o que sugere um foco particular no estudo dos processos de

“atravessamento”, “transgressão”, “passagem”, “tradução” e “mediação” (as crianças migrantes, refugiadas, por exemplo), tão mais democráticos quanto existirem políticas públicas (em espaços concretos, não meras arquiteturas jurídicas e/ou metafísicas) que conciliem a produção do comum com o reconhecimento das diferenças.

- 7) A interculturalidade acelera-se com a globalização capitalista que prova a impossibilidade de culturas insulares: todas as culturas são arquipélagos ou casas em construção, envolvidas em dinâmicas de glocalização, descontextualização e recontextualização; localização, deslocalização e relocalização. Esta constatação implica uma proteção especial às crianças socialmente vulneráveis (pobres, racializadas, em territórios acossados pela guerra ou pela predação de recursos).
- 8) A interculturalidade não é uma via de sentido único – as próprias dinâmicas do capitalismo desenvolvem tendências contrárias (segregação; tribalismo; purificação – nacionalismos e racismos ou ainda sentimentos de perda, de alienação ou fragmentação cultural nas terras de ninguém do consumismo). Nada nos garante que a História *esteja do lado das crianças*, inúmeras regressões se acumulam com progressos frágeis e que precisam de ser consolidados e (re)conquistados permanentemente.

Longe de ser um exercício de festa pós-moderna em jeito de marketing cultural, a interculturalidade tem mesmo de ser uma prática *entre* as culturas da infância (de classe, de género, de etnia...) e não uma imposição de cima (das esferas de poder) e de fora (dos adultos). Um gerador do que Paul Ricoeur (1990) apelida de *Ipseidade*: identidades que mantêm um entrelaçamento originário com a alteridade: experimentar o diferente, o outro, a estranheza, no seio da própria subjetividade – cada criança como um outro; através do outro, regressando a si depois dessa viagem que mais não é do que a capacidade única de sentir a presença da estranheza no que lhe é mais próprio e familiar. Para isso, precisamos de espaços públicos concretos, profanos e quotidianos que convidem à visibilidade e ao entrelaçamento da diferença na e pela interação – exercício perpétuo de conflito, troca, negociação e recomposição de reportórios, alargando as definições do que é o mundo e a sua hospitalidade, dispensando o monopólio dos porta-vozes monolíticos que apenas reinam pelo silenciamento. *Arte da fuga*, pois, saber-fazer que pela imaginação prática e pela prática da imaginação se liberta.

REFERÊNCIAS

Bourdieu, Pierre (2012), *Sur l'État. Cours au Collège de France, 1989-1992*. Paris : Raisons d'Agir/Seuil

Burque, Peter (2010), *Hibridismo Cultural*. Madrid: Akal

Canclini, Néstor García (2008), *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP

Heinich, Nathalie (2018), *Ce que n'Est Pas L'Identité* . Paris : Gallimard

Ricoeur, Paul (1990), *Soi-Même Comme un Autre*. Paris : Seuil.

Stoer, Stephen R. & Magalhães, António Magalhães (2005), *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança social e as Políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento

NOTAS BIOGRÁFICAS

Autores e autoras

Ana Estevens

É geógrafa e investigadora do Centro de Estudos Geográficos e Laboratório Associado TERRA, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. É doutorada em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa. A sua investigação tem-se centrado na complexidade das relações sociais na cidade contemporânea, dando particular atenção à relação entre as artes, a produção do espaço e a inovação socioterritorial. É autora do livro “A Cidade Neoliberal. Conflito e arte em Lisboa e em Barcelona” (2017), editado pela Deriva, tendo co-coordenado com Isabel André e Leandro Gabriel, na mesma editora, o "Atlas das Utopias Reais: Criatividade, Cultura e Artes" (2016).

E-mail: anaestevens@campus.ul.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/portal/CF18-9428-2616>

Link Orcid iD: 0000-0001-8594-3873

André Carmo

Professor Auxiliar do Departamento de Geociências da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora, investigador integrado no Grupo de Investigação Cidades, Ambiente e Desenvolvimento Regional do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA.UÉvora) e investigador colaborador do ZOE - Dinâmicas e Políticas Urbanas e Regionais do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa (CEG-UL). Possui MSc em Modernity, Space and Place, pelo University College London (2007), Doutoramento em Geografia, especialidade de Geografia Humana, pela Universidade de Lisboa (2014) e Pós-graduação em Pedagogia do Ensino Superior pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2020). Enquanto investigador, tem procurado compreender o papel da cultura e das artes nos processos de transformação dos territórios, refletir sobre o pensamento geográfico de língua portuguesa e experimentar metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras.

E-mail: acarmo@uevora.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/portal/pt/A315-B7F0-911F>

Link Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-0021-2268>

Catarina Tomás

Socióloga e Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Licenciada e Mestre em Sociologia e Doutorada em Estudos da Criança, área de especialidade de Sociologia da Infância, pela Universidade do Minho (2007). Atualmente é membro das coordenações de curso da Pós-Graduação em Educação em Creche e Outros Equipamentos com Crianças dos 0 aos 3 anos, do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária e do Mestrado em Administração Educacional. É investigadora integrada do CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa no grupo de investigação de Cidadania, Trabalho e Justiça. Foi Cofundadora e coordenadora da Secção Temática da Sociologia da Infância da Associação Portuguesa de Sociologia. Autora de várias publicações nacionais e internacionais nas áreas da Sociologia da Infância, Direitos da Criança e Perspetivas sociológicas sobre Educação de Infância.

E-mail: ctomas@esex.ipl.pt ; catarinatomas@gmail.com

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/portal/en/3F16-59D0-6D9E>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

Célia Regina Batista Serrão

Docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo - EFLCH/UNIFESP/Brasil. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (1988), Mestre (2000) e Doutora (2016) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Atua no campo da Educação Infantil, em especial políticas públicas e formação inicial e contínua de professoras e professores. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Infância e Educação Infantil – GEPSI/FEUSP e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infância e Formação de Professores - GEPEPINFOR/UNIFESP. Membro do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI).

E-mail: celia.serrao@unifesp.br

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/5786181991530429>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9583-5438>

Cibele Toledo Lucena

É artista, professora e pesquisadora. Formada em Geografia pela USP, em 2017 defendeu a dissertação de mestrado “Beijo de Línguas, quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram”, no Núcleo de Estudos da Subjetividade da PUC-SP, sob orientação da Profa. Dra. Suely Rolnik e bolsa do CNPq. Desde 2000 trabalha com formação de professores e criação de materiais educativos, em parceria com diversas instituições culturais. De 2005 a 2017 integrou o setor educativo do MAM-SP, onde ministrou cursos dirigidos a professores da rede pública, educadores surdos e público de saúde mental. Entre 2017 e 2020 trabalhou no setor educativo do Museu da Casa Brasileira, onde implementou o curso de formação para professores. Fundou e integra o coletivo Grupo Contrafilé, foi integrante da Frente 3 de Fevereiro e do Grupo Política do Impossível e desde 2018 é colaboradora do Coletivo Cazumbá, com quem realiza ações junto a usuários e profissionais do Caps. Junto ao Grupo Contrafilé participou de exposições, tais como: Meta-Arquivo: 1964-1985 Espaço de Escuta e Leitura de histórias da ditadura (Sesc e Memorial da Resistência, 2019), Playgrounds (MASP, 2016), 31ª Bienal de Arte de São Paulo (2014), Radical Education (Moderna Galerija, Ljubljana/Eslovênia, 2008) e Collective Creativity (Kunsthalle Fridericianum Museum, Kassel/Alemanha, 2005).

E-mail: cibelelucenacibol@gmail.com

Link curriculoprofissional: <http://lattes.cnpq.br/4354865107495892>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5468-6533>

Cidália Maria Ferreira da Silva

Is an Assistant Professor of Architecture and Urbanism at the University of Minho's School of Architecture, Art and Design. Director of the PhD Program in Architecture (2018-2021) and Integrated Research Member of Lab2PT. Professor Ferreira da Silva works in-between three interconnected approaches: since 2004, she investigates on the contemporary change of the paradigm from the city to the expanded urban territory, a shift that reclaims the integration of complex and holistic thought; in this framework, since 2007, she pursued a deeper focal research on the issues of Time and Uncertainty; since 2017 she engaged in researching the role of children in the transformation of the contemporary urban space, a theme that has been dismissed by architecture and urbanism. In this context, she is the coordinator of the “The Extraordinary of the Ordinary” integrated in the Collaborative Laboratory, ProChild CoLab, which aims to develop a national strategy against child poverty and social exclusion, with a transdisciplinary scientific approach. She has been an active

participant in numerous interdisciplinary conferences, and she has published internationally papers, book chapters, and co-edited books. Cidália F. Silva is currently a Visiting Professor and Researcher at SRH University Heidelberg, funded by the DAAD.

E-mail: cidalia@eaad.uminho.pt

Link currículo 6profissional: <https://www.cienciavitaet.pt/portal/481C-A224-BCF0>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1687-2543>

Cláudia Silva

É professora auxiliar convidada no Departamento de Ciências da Comunicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (NOVA FCSH) e no Instituto Superior Técnico (IST), Departamento de Engenharia Informática, Universidade de Lisboa. É Pesquisadora Integrada no Laboratório de Robótica e Sistemas de Engenharia (ITI-LARSyS). Recebeu o Doutorado em Mídias Digitais pela NOVA FCSH (2016), no contexto do programa de colaboração internacional com a Universidade do Texas em Austin. Realizou um Pós-Doutorado (2019) em Interação-Humano Máquina, no Instituto de Tecnologias Interativas da Madeira (M-ITI). É Mestre em Jornalismo pela NOVA FCSH (2009). Recebeu o Bacharelado em Comunicação Social (Jornalismo) pela PUC-Minas (2005). Os seus interesses de pesquisa são transdisciplinares, sendo que as suas principais áreas de atuação são: mídias digitais/móveis, mídias locativas, comunidades locais e desfavorecidas, e novas tecnologias aplicadas à inovação social e ao jornalismo. Já apresentou sua produção científica em diversas conferências internacionais como ISOJ, ICA e IAMCR. Em 2019, ganhou duas distinções académicas em duas conferências (ACM “Design Interactive Systems “e ACM “Creativity and Cognition”), realizadas em San Diego, Califórnia, sobre o seu trabalho de pesquisa sobre a mobilidade independente das crianças e a criação de tecnologias locativas através de metodologias participativas.

E-mail: claudiasilva01@tecnico.ulisboa.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavitaet.pt/portal/5315-3786-F304>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5334-3424>

Cleriston Izidro dos Anjos

Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL/Brasil), atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL). Membro do Corpo Docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do

Cuanza Sul (Angola). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2004), Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2008), Doutorado em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (2015) e Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2019). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Formação de Professores, Linguagens Expressivas e Culturas das Infâncias. Coordenador do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CNPq/CEDU/UFAL), Membro Colaborador Doutorado do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC/UMinho/Portugal) no grupo "Contextos, quotidianos e bem estar da criança". Integrante da Frente Nordeste Criança (Representação Alagoas) e componente da Rede Infâncias Negras.

E-mail: cianjos@yahoo.com.br

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/7481303031221773>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1040-4909>

Cristian Pedro Rubini Dutra

Possui Graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2008 e Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2013 na Linha de Educação e Infância, sendo orientado pelo Professor João Josué da Silva Filho. Concluiu o doutorado no ano de 2021 na Universidade de Brasília sob a orientação da professora Fernanda Müller e com tese a respeito das sociabilidades das Infâncias nas Periferias. Atua principalmente nos seguintes temas: Automobildade, Educação para o Trânsito, Educação Infantil, Sociologia da Infância, Novos Paradigmas da Mobilidade, Infância e Periferia.

E-mail: cristian.dutra@gmail.com

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/7128148481949594>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5636-3239>

Cristina Ponte

É professora catedrática no Departamento de Ciências da Comunicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (NOVA FCSH) e Investigadora Principal do Instituto de Comunicação da Universidade Nova (ICNOVA). Com formação em educação, tem investigado a relação entre crianças e media, incluindo

mediações familiares. Coordena a equipa portuguesa da rede EU Kids Online, e foi responsável pela cooperação internacional, tendo sido consultora do estudo TIC Kids Online Brasil e da rede Kids Online América Latina. Coordenou os projetos *Inclusão e Participação Digital* (2009-2011) e *Crianças em Jovens em Notícia* (2005-2007), ambos financiados pela FCT e o estudo *Crescendo entre Ecrãs, Usos dos meios eletrónicos por crianças (3-8 anos)*, para a Entidade Reguladora para a Comunicação Social (2017). É membro da direção do projeto ySKILLS, financiado pela Comissão Europeia (2020-2024). Foi coeditora de *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age* (Nordicom, 2018), e coordenou o livro *Nós na Rede. Ambientes digitais de crianças e jovens* (Edições Almedina e ERC, 2020), onde analisa os resultados portugueses no mais recente estudo EU Kids Online. As suas atividades de formação e disseminação, incluindo publicações, podem ser acedidas em Ciência Vitae.

E-mail: cristina.ponte@fcs.unl.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavitae.pt/portal/4C10-9A6B-0FE9>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1534-4784>

Daniela Rodrigues

Possui mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi bolsista do Setor de Assessoria aos Movimentos Populares (SEAMPO/UFPB) no ano de 2009, trabalhando junto à educação indígena no litoral norte da Paraíba. Em 2012 atuou junto ao Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI/UFPB). Ainda na graduação foi bolsista do Prolicen, atuando junto aos assentamentos rurais do litoral sul da Paraíba com a temática dos fundos rotativos solidários. Trabalhou como Agente de Pesquisa de Mapeamento (APM) no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os anos de 2013 a 2015 e de 2018 a 2021. É membro do grupo de pesquisa Criança, Sociedade e Cultura (CRIAS/UFPB). Tem experiência e interesse nas temáticas relacionados ao trabalho infantil, políticas públicas voltadas para a infância e educação.

E-mail: danielasrrodrigues@gmail.com

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/7879158775107712>

Link Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4051-5135>

Emilene Leite de Sousa

Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFSC. Fez Estágio Pós-doutoral junto ao Programa de

Pós-Graduação em Antropologia/PPGA-UFPB em 2016. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia/PPGS e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/PPGCSoc da UFMA. Possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (2001) e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2004). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Infância/GECCI-CNPq e vice líder do CRIAS/UFPB.

E-mail: emilene.sousa@ufma.br

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/1264293246356564>

Link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2608-6677>

Eunice Castro Seixas

É Doutorada em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Mestre em Psicologia Social pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Licenciada em Psicologia da Saúde pela mesma instituição. Atualmente é investigadora no Centro de Sociologia Económica e das Organizações (SOCIOUS), Investigação em Ciências Sociais e de Gestão (CSG) do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) da Universidade de Lisboa, Portugal. Coordena o projeto CRiCity - “As crianças e o seu direito à cidade: Combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Para além duma vasta experiência em investigação, com publicações nacionais e internacionais, Eunice Castro Seixas trabalhou como psicóloga escolar, psicóloga clínica e na docência, designadamente como assistente na Universidade Fernando Pessoa no Porto (entre 2004 e 2006) e mais recentemente, como assistente convidada, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança .

E-mail: euniceseixas@gmail.com; euniceseixas@socius.iseg.ulisboa.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/0912-E95A-CBFE>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5356-6014>

Fernanda Müller

Professora Associada III da Universidade de Brasília. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Minas Gerais. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1998) e Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (2020); especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000); mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

(2002); e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Realizou doutorado sanduíche no Centre for Family Research / University of Cambridge (2006-2007). Foi pesquisadora visitante no Center for Language, Interaction and Culture/ University of California, Los Angeles (2015-2016). Desde 2011 é vinculada ao grupo de pesquisa Infância Contemporânea / Universidad Autónoma de Madrid. Realiza pós-doutorado na Universidade de São Paulo (2021-2022). Coordena o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (GIPI)

E-mail: fernandamuller@unb.br

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/4068785397717343>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1788-8662>

Fernando Ilídio da Silva Ferreira

Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho). Possui graduação em Ensino Básico (UMinho), Mestrado em Ciências da Educação (UPorto) e doutoramento em Estudos da Criança (UMinho). Leciona em cursos de graduação e de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), nas áreas de Ensino, Educação e Estudos da Criança. É membro da Comissão Diretiva do Doutoramento em Estudos da Criança e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC/UMinho). É membro do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CNPq/UFAL) e do GETIJ - Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude (CNPq/UFRP). Tem experiência de docência no Ensino Básico (1º ao 4º ano) e no Ensino Superior, desde 1992, tendo colaborado em cursos de pós-graduação noutras universidades. Foi Professor Visitante do Exterior na Universidade Federal da Bahia, com bolsa CAPES. Supervisionou dezenas de dissertações e teses já concluídas e é autor de mais de uma centena de publicações em livros e revistas científicas. É consultor de escolas e de um centro de formação continuada de professores e dirigente associativo (ICE – Instituto das Comunidades Educativas).

E-mail: filidio@ie.uminho.pt

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/8548022934019416>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8608-6700>

Flávia Ferreira Pires

É professora na Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba, onde trabalha desde 2008. Realizou Pós-Doutorado em Sociologia na Sheffield University (2012-

2014) e em Antropologia Museu Nacional/UFRJ (2008), Universidade Federal de Minas Gerais em Educação (2020). Finalizou seu doutorado em Antropologia Social no Museu Nacional - UFRJ (2007), mestrado em Antropologia Social no Museu Nacional - UFRJ (2003). Desfrutou da Fulbright Visiting Professor Award em 2021 do Department of Childhood Studies em Rutgers University, USA. Pesquisadora do CER- Centro de Estudos da Religião Pierre Sanchis, UFMG e líder do grupo de pesquisa CRIAS - Criança: Cultura e Sociedade/ UFPB. Membro do Global Young Academy desde 2018. Pesquisadora Produtividade no CNPq de 2012-2021. Mãe de duas meninas pequenas, esteve de licença maternidade em 2013 e 2015/6. Vem pesquisando e orientando uma gama de estudos focados no cotidiano infantil, vida social e política de crianças e adolescentes em sua maioria às margens do Estado e de direitos.

E-mail: ffp23279@gmail.com

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/6989436256176648>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0572-3542>

Gabriela Bento

Doutorada em Educação, ramo de Administração e Políticas Educativas, pela Universidade de Aveiro (2019). Possui também o mestrado integrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, pela Universidade de Coimbra (2012). O seu doutoramento, intitulado “Espaços exteriores em educação de infância – políticas, projetos e práticas em análise”, procurou caracterizar oportunidades para brincar ao ar livre em creche e jardim de infância. Deste trabalho resultou a produção de uma grelha de observação e caracterização dos espaços exteriores educativos, intitulada GO-Exterior (Bento, 2020, UA Editora). Outros interesses relacionam-se com a promoção da qualidade em educação de infância, autonomia e participação da criança. Entre as suas publicações, destacam-se os livros “Taking the first steps outside – Under three’s learning and development in the natural environment” (Bilton, Bento & Dias, 2017, Routledge) e “Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas” (Bilton, Bento & Dias, 2017, Porto Editora). A sua experiência profissional centra-se no apoio à melhoria das práticas em contextos de creche e pré-escolar, assumindo funções como psicóloga da educação, formadora e consultora. No ProChild CoLAB trabalha no eixo Desenvolvimento e Educação, particularmente focados no trabalho com creches e escolas de 1.º ciclo. Colabora também em iniciativas ligadas ao eixo da Participação Social.

E-mail: gabriela.bento@prochildcolab.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/pt/781C-3C98-69A4>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4113-5692>

Gabriela de Pina Trevisan

É licenciada em Sociologia das Organizações, pela Universidade do Minho. Trabalhou como animadora sócio-cultural na Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã, Porto (1998-2001). Foi Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (2001-2019). É Mestre em Sociologia da Infância (Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho) e Doutorada em Estudos da Criança, especialidade Sociologia da Infância, no âmbito da cidadania e participação infantil. Participa em diferentes redes profissionais da área da sociologia da Infância e é coordenadora da Secção Temática Sociologia da Infância, da Associação Portuguesa de Sociologia desde dezembro de 2018. É, atualmente, investigadora do ProChild CoLAB, em Guimarães. As áreas de investigação incluem a sociologia da Infância, os direitos das crianças, as políticas públicas para a infância, a intervenção comunitária, o trabalho socioeducativo com crianças e jovens e famílias.

E-mail: gabriela.trevisan@gmail.com

Link currículo Profissional: <https://www.cienciavita.pt/portal/5E13-E98A-2521>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0039-931X>

Henrique Chaves

Doutorando em Políticas Públicas pela Universidade de Aveiro, com bolsa de doutoramento FCT (2021.05128.BD), investigador nos centros de pesquisa GOVCOPP-UA, CIES-ISCTE e CEM-USP, onde está integrado na rede MOBILIDADES: Teorias, Temas e Métodos (MTTM). Licenciado e mestre em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa. Atualmente é coordenador do projeto Roda Viva (BIP/ZIP, CML, 2021-2024) e organiza o Girando, festival audiovisual itinerante, pela associação Descalçada. Playworker na associação 123 Macaquinho do Xinês, desenvolve investigação-ação no projeto Pedalada (BIP/ZIP, CML, 2020-2023) e é sociólogo no projeto “Museu na Aldeia” pela Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP). No âmbito dos seus atuais interesses de pesquisa e intervenção destacam-se inovação social, dinâmicas participativas, cocriação artística, cidade e infâncias e mobilidade ciclável.

E-mail: henrique.chaves.costa@gmail.com

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/portal/AF13-E072-9BD3>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3391-8032>

Inês Vieira

Investigadora doutorada integrada no CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona. Atua nas áreas de ciências sociais, educação, ecologia e território. É doutorada e mestre em Ecologia Humana (Universidade Nova de Lisboa) e licenciada em Educação de Infância (Instituto Politécnico do Porto). Tem desenvolvido atividades de investigação e gestão de ciência em projetos nacionais e europeus relacionados com mobilidades/migrações, território, educação, juventude e políticas públicas. Atualmente participa nos projetos Roda Viva (BIP/ZIP, CML, 2021-2024) e Pedalada (BIP/ZIP, CML, 2020-2023), onde representa as equipas científicas, e no projeto CRIPECO – Critical pedagogy for ecological justice (CeIED/Lusófona, 2021-2024), no qual é investigadora principal. Os seus atuais interesses de investigação incluem educação e cidadania global, mobilidades e diversidade social, ecologia e pesquisa participativa na interface de ciência, artes e educação. É investigadora no Op.Edu – Observatório das Políticas de Educação e Formação (CES/UC e CeIED/Lusófona) e co-coordenadora da rede ESA RN27 – Regional Network on Southern European Societies, European Sociological Association (desde 2019).

E-mail: ines.vieira@ulusofona.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/F619-D693-D3E9>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7709-2271>

Joana Zatz Mussi

Atua como pesquisadora, artista e educadora. Formada em Ciências Sociais e Jornalismo, há mais de vinte anos investiga as relações entre cultura e espaço urbano. Em 2012 defendeu a dissertação de mestrado “Espaço como Obra – Ações, Coletivos Artísticos e Cidade” na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, que virou livro homônimo editado pela Annablume com apoio da Fapesp e, em 2017, na mesma instituição, como bolsista Fapesp, a tese de doutorado “Arte em Fuga”, na qual o enfoque são os pontos de convergência entre arte e movimentos sociais na atualidade. Fundou o coletivo artístico Grupo Contrafilé, com o qual participou de diversas mostras, dentre as quais IMS Convida (Instituto Moreira Salles, 2020), Meta-Arquivo: 1964-1985. Espaço de Escuta e Leitura de

histórias da ditadura (Sesc Belenzinho e Memorial da Resistência de São Paulo, 2019), *Talking to Action (Art, Pedagogy and Activism in the Americas)*, LA, 2017), *Playgrounds* 2016 (MASP), 31a Bienal de Arte de São Paulo (2014), *Radical Education* (Eslovênia, 2008), *If You See Something Say Something* (Austrália, 2007) e *Collective Creativity* (Alemanha, 2005). Desde 2000 trabalha como professora e coordenadora de programas culturais focados na formação de jovens e professores, em parceria com distintas instituições brasileiras e estrangeiras.

E-mail: joanazatzmussi@gmail.com

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/1043412912461176>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2542-921X>

João Batista de Menezes Bittencourt

Doutor em Ciências Sociais e Professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) onde atua no curso de graduação em Ciências Sociais e nos Programas de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia Social. É líder do LABJUVE - Laboratório das Juventudes, membro fundador da REAJ - Rede de estudos e pesquisas sobre ações e experiências juvenis e coordenador da Punk Scholars Network Brasil. É autor do livro "Sóbrios, firmes e convictos: uma etnocartografia dos straightedges em São Paulo (Annablume, 2015). Tem experiência nas áreas de Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia e Antropologia da Juventude, Sociologia e Antropologia do Corpo, Sociologia e Antropologia Urbana e Sociologia e Antropologia das emoções, atuando principalmente nos seguintes temas: Culturas Jovens, Cenas musicais, Sociabilidades em contexto de festa e lazer; Corpo, emoções e políticas de subjetividade e dinâmicas da masculinidade.

E-mail: joao.bittencourt@ics.ufal.br

6Link currículo profissional: lattes.cnpq.br/2206836838419488

Link Orcid iD: orcid.org/0000-0001-8635-3998

João Teixeira Lopes

Licenciado em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1992) Mestre em ciências sociais pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (1995) com a Dissertação *Tristes Escolas - Um Estudo sobre Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano* (Porto, Edições Afrontamento, 1997). Doutorado em Sociologia da Cultura e da Educação (1999) com a Dissertação *(A Cidade e a Cultura - Um Estudo sobre Práticas Culturais Urbanas* (Porto, Edições Afrontamento, 2000). Membro efectivo do Observatório das Actividades Culturais entre 1996 e 1998. Integrou a equipa coordenadora do Relatório

das Políticas Culturais Nacionais (1985-95) apresentado em 1998 junto do Conselho da Europa (Lisboa, As Políticas Culturais em Portugal, Observatório das Actividades Culturais, 1998). Foi programador de *Porto Capital Europeia da Cultura 2001*, enquanto responsável pela área do envolvimento da população e membro da equipa inicial que redigiu o projecto de candidatura apresentado ao Conselho da Europa. Representou o Bloco de Esquerda como deputado à Assembleia da República (2002-2006). Coordenador Científico do Instituto de Sociologia da FLUP entre 2002 e Fevereiro de 2010. Diretor da Revista Sociologia entre 2009 e Fevereiro de 2013. Tem 43 livros publicados (sozinho ou em co-autoria) nos domínios da sociologia da cultura, cidade, juventude e educação, bem como museologia e estudos territoriais. Distinguido a 29 de maio de 2014 com o galardão "Chevalier des Palmes Académiques" pelo Governo francês. Presidiu à Associação Portuguesa de Sociologia entre julho de 2016 e março de 2021. Presidiu ao Departamento de Sociologia da FLUP entre 2011 e fevereiro de 2019. Coordena desde Maio de 2020 o Instituto de Sociologia da Universidade do Porto.

Link profissional : <https://www.cienciavita.pt//pt/0116-680D-C431>

Link Orcid Id: 0000-0001-6891-7411

Juliana Prates Santana

Professora associada do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (2001), Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (2008) e Pós-Doutorado no Human Development and Family Studies, na Universidade de Illinois, Champaign-Urbana (2017). Coordena o Grupo de Estudos Interdisciplinares Infâncias, Crianças e Contextos (GEIC), realizando pesquisas e projetos de extensão ligados aos estudos sociais da infância e a psicologia do desenvolvimento. É membro do Grupo de Trabalho Juventude, Resiliência e Vulnerabilidades da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

E-mail: julianapsantana@gmail.com

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/5039427427945450>

Link Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-3352-9598>

Kátia Couto de Sá Sabino dos Santos

Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx/Portugal). Leciona na Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias (LAVT), no Mestrado em Educação Artística (MEA) e no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC). Colaborou com os Mestrados de Educação Ambiental e Educação Pré-escolar. Coordena várias Unidades Curriculares e integra a equipa de coordenação do MESIC. Os termos mais frequentes na contextualização da sua produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Educação Artística; Escultura, Arte Multimédia; Multimédia em Educação; Arte e Comunidade e Inclusão. Membro integrado do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa (CIED-ESELx) e do Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA-FBAUL). Licenciada em Escultura, pela Escola Universitária das Artes de Coimbra (2000), Mestre em Arte Multimédia, pela Faculdade de Belas Artes do Porto (2007), Doutorada em Multimédia em Educação, pela Universidade de Aveiro (2013). A sua prática de investigação artística é transdisciplinar e congrega processos e linguagens da criação artística contemporânea — escultura, fotografia, vídeo, instalação, desenho e performance multimédia com recurso a programação e processamento de imagem em tempo real — articulando territórios analógico e digital. Colabora com outros artistas visuais, músicos, performers, educadores e/ou estudantes de artes, em processos participativos de criação artística, em diferentes contextos geográficos.

E-mail: ksa@eselx.ipl.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavitae.pt/portal/A319-FCCE-32BA>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5445-808X>

Levindo Diniz Carvalho

Professor Associado da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Educação e Graduado em Pedagogia. Tem experiências como pesquisador e docente nos campos da educação e infância especialmente nos temas: Educação Integral; Cidadania na infância; Infância e cidade; Infância e cultura. É membro do grupo TEIA - Territórios Educação Integral e Cidadania e do NEPEI - Núcleo de Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil, ambos da Faculdade de Educação da UFMG. Atua ainda como editor-adjunto do periódico "Educação em Revista" da UFMG. Foi investigador visitante na

Universidade Complutense de Madrid e professor colaborador no Mestrado em Educação e Sociedade da Universidade de Lisboa.

E-mail: levindodinizc@gmail.com

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/2558119331623515>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5720-9268>

Lourdes Gaitán Muñoz

Doctora en Sociología y Diplomada en Trabajo Social. Socia fundadora y ex-presidenta de la Asociación Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia. Presidenta del Comité Científico de Sociología de la Infancia de la FES. Co-directora de la revista complutense SOCIEDAD E INFANCIAS. Consejera Académica Master en Políticas de Infancia y Adolescencia (UCM). Miembro fundador de la Red Europea de Master en Derechos de los Niños (CREAN). Ha desarrollado su vida laboral entre la docencia y la función pública desempeñando distintos cargos de responsabilidad. Autora de *Sociología de la infancia* (Síntesis, 2006), *De menores a protagonistas. Los derechos de los niños en el trabajo social* (Impulse y CGTS, 2014) co-autora de *Ciudadanía y derechos de participación de los niños* (Síntesis y UPC, 2011), co-editora de *Children's Lives in Southern Europe* (Edward Elgar, 2020) entre otros, y de capítulos y artículos en revistas especializadas. Conferenciante y ponente invitada en congresos nacionales e internacionales. Investigadora de infancia en los campos de las políticas sociales, ciudadanía y participación de los niños, vida urbana y migraciones. IP en proyectos como *Los niños como actores en procesos migratorios*, premio de investigación de la Comunidad de Madrid.

E-mail: lourdesgaitan22@gmail.com

Link currículo profesional: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=500252>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4653-9533>

Lucimar Rosa Dias

Professora da Universidade Federal do Paraná no curso de Pedagogia Ead e presencial e na Pós-Graduação na Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdades na Educação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP (2007). Atua com os seguintes temas: educação infantil e diversidade étnico-racial, criança negra e infância negra, relações raciais e formação de professores/ras, mulheres negras e educação. Coordena o ErêYá - Grupo de Estudos em Educação para as Relações Étnico-raciais, é vice-líder do OCUPP -

Observatório de Culturas e Processos Políticos-Pedagógicos. Faz parte do OIIIPE - Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação e Pedagógicas e compõe o grupo de trabalho Seminário internacional especializado: Infâncias de Gorée e da Rede Ibeji de Infâncias Negras. Autora dos livros de literatura infantil *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! E Azizi - o presente precioso*.

E-mail: lucimardias@ufpr.br

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/3476684741346049>

Link Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-1334-5692>

Manuel Jacinto Sarmento

Professor Associado com Agregação, aposentado, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Investigador integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança CIED/IE. Doutoramento em Estudos da Criança, área de especialização em Estudos Sócio-educativos. Agregação em Sociologia da Infância. Professor Visitante em várias universidades brasileiras e francesas. Membro da Direção do ProChild CoLAB, laboratório colaborativo contra a pobreza infantil e a exclusão social. Foi, durante mais de uma década, diretor do Mestrado em Estudos da Criança e do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança; foi, também, Diretor do Departamento de Ciências Sociais da Educação, na Universidade do Minho. Foi membro do Conselho Nacional da Educação de Portugal (2005-2009). Autor ou coautor de 17 livros e para cima de uma centena de artigos científicos publicados em várias línguas. Diretor da revista *Investigar em Educação*, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Áreas de investigação: infância e políticas públicas; a criança na cidade; pobreza infantil; culturas infantis e interculturalidade; trabalho infantil; educação e estatuto social do aluno.

E-mail: sarmento@ie.uminho.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/A41A-BC2D-30FE6>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6556-9498>

Maria Altina Silva Ramos

Professora Auxiliar no Instituto de Educação-Universidade do Minho-Portugal. É professora e investigadora lecionando na Licenciatura (graduação), Mestrado em ensino, Mestrado académico, Doutoramento e Pós-Doutoramento. Possui Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas-Estudos Portugueses e Franceses pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Diplôme d'Études Approfondies (D.E.A.) "Études Ibériques:

Multimédia et didactique des langues” pela Universidade de Toulouse-le Mirail, França, em 1992 ; Equivalência ao Grau de Mestre em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa-Portugal em 1993; Doutoramento em Estudos da Criança – área de conhecimento de Tecnologias de Informação e Comunicação, Universidade do Minho-Portugal, em 2005; Pós-doutoramento em Educação-Linha Novas Tecnologias pela Pontifícia Universidade de São Paulo- Brasil em 2015. É membro integrado do Centro de Investigação em Educação no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Leciona diversas Unidades Curriculares nas áreas de Tecnologia Educativa e de Metodologia de Investigação e tem publicações em ambas as áreas. Orienta Mestrado, Doutoramento e Pós-Doutoramento na mesma Universidade.

E-mail: altina@ie.uminho.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/portal/9314-71F0-721C>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5668-4304>

Maria Cristina Stello Leite

Bacharelada e licenciada em ciências sociais pela Universidade de São Paulo, possui pedagogia como segunda graduação. Realizou Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), dedicando-se aos estudos sociais da infância por meio de imagens fotográficas produzidas no início do século XX na cidade de São Paulo. Integrante do grupo de pesquisas Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Márcia Gobbi, desenvolve coletivamente oficinas e palestras que problematizam noções de infância e o direito à cidade. Atualmente é professora da rede pública do município de São José dos Campos/SP, trabalhando com as turmas de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: mariastello@gmail.com

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/3002035461254197>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7418-1463>

Marcia Aparecida Gobbi

Professora da Faculdade de Educação da USP, FE-USP. Cientista Social, mestre e doutora em educação, na área de ciências sociais e educação, coordenadora do grupo de pesquisas “Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens”. Atua em investigações com e sobre crianças e mulheres em movimentos sociais de luta por teto e terra. Áreas de investigação: infância e

mulheres, crianças e os espaços urbanos, desigualdade social e infância, movimentos sociais, também orientando pesquisas nestas áreas.

E-mail: mgobbi@usp.br

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/7741789991636762>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9850-0190>

Bolsista produtividade CNPq: Pq2

Marcos Cezar de Freitas

Professor Livre-Docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo e de seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador do Projeto EDUCINEP: Educação Inclusiva na Escola Pública. Dirige o Laboratório de Pesquisa e Escuta do Atendimento Educacional Especializado (LAPEAEE) e é pesquisador do CNPq. Autor de, entre outros, *Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola*. São Paulo, Cortez Editora, 2022.

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/6855478178963979>

Link Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-1050-415X>

Maria Cristina Soares de Gouvea

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação UFMG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI/UFMG). Áreas de investigação: Estudos da Infância: história e contemporaneidade. Processos de significação e participação da criança na vida social, com destaque para as relações com a cidade e movimentos sociais. Publicações mais recentes: Gouvea, M. C et alii (org.). (2022). *Infância e pandemia: escuta da experiência das crianças*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022 (no prelo); Gouvea, M. C, et alii. (2022). *Political mobilization through everyday struggles: Children's participation in Brazil's Landless rural workers movement (MST)*. In O KAINÉ, C. et alii (ed). *A New Handbook of Children and Young People's Participation: Conversations for Transformational Change*. London: Routledge (no prelo); Gouvea, M. C.; Carvalho, L.; Silva, I. (2021). *Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil*. *Educação e Pesquisa*, 47, e237436; Gouvea, M. C., Carvalho, C.(202). *Palavrão e o que não tem no corpo de Deus: um estudo do obsceno infantil*. *Educação em revista*, vol. 36, n. 1.

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/8953647096536151>

Link Orcid iD: 0000-0001-8023-1762

Mariana Carvalho

Mariana Martins de Carvalho (Porto, 1979) é arquiteta e investigadora. Licenciada em Arquitetura (Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, FAUP, 2005), licenciada em Belas Artes – Pintura (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, FBAUP, 2011), mestre em arquitetura (MIARQ-FAUP, 2011), pós-graduada em Património Arquitetónico (CEAPA-hjFAUP, 2012) e doutoranda no Programa de Doutoramento em Património Arquitetónico (PDA-FAUP). Atualmente, é investigadora no ProChild CoLab, um Laboratório Colaborativo que desenvolve estratégias nacionais de combate à pobreza infantil e exclusão social; integra o eixo da ‘Participação Social’ onde, juntamente com uma equipa pluridisciplinar, desenvolve projectos que promovem o envolvimento de crianças e adultos no co-design de projetos urbanos, sociais e educacionais inovadores. É também colaboradora externa no Centro de Estudos em Arquitetura e Urbanismo (CEAU) da FAUP (Porto, Portugal), onde tem trabalhado no grupo de investigação do Património Arquitetónico, da Cidade e do Património Nacional (PACT). Como arquiteta trabalhou em vários gabinetes de arquitetura na área da reabilitação e restauro do património arquitetónico e arqueológico. Para além da sua atividade arquitetónica, desenvolve outros projetos artísticos nas áreas das artes plásticas, arte e curadoria.

E-mail: mariana.carvalho@prochildcolab.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/portal/pt/1B10-5A2F-8ECF>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0075-5000>

Marina Rebeca de Oliveira Saraiva

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas no setor de Fundamentos da Educação. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará e Mestrado em Sociologia pela Unicamp. É doutora em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora na área da Sociologia, Antropologia e Educação, com ênfase em Sociologia da Infância e Sociologia da Educação. Coordenadora do Grupo de estudos e pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CEDU/UFAL).

E-mail: marina.saraiva@cedu.ufal.br

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/2765870601121879>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2534-8295>

Niccolò Giacchetta

Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (Superior technical instruction and formation) Digital Waste Manager, Master “Master La Consulenza pedagogica nei contesti educativi di formazione permanente”, Master Degree in Planning and policies for cities, territory and environment at IUAV University (2020), European Master: Planning and Policies for Cities, Environment and Landscape (2020), Internship in Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas of Lisbon University and collaboration in CRiCity project “As crianças e o seu direito à cidade: Combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças”, financiado pela FCT (PTDC/SOC-SOC/30415/2017) (2019). Degree in Urbanism and territory planning (2017).

E-mail: niccolo.giacchetta@gmail.com

Link currículo profissional:

<https://europa.eu/europass/eportfolio/api/eprofile/shared-profile/20518c37-325a-4c48-96ee-9be1af34de2a?view=html>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3536-144X>

Patrícia Carvalho Branco

É investigadora do CES-UC - Linha Temática Democracia, justiça e direitos humanos -, contratada no âmbito do Programa de Estímulo ao Emprego Científico (CEECIND/00126/2017), com o projeto «FORK. Food, Regulation, Kinship: considerations on contemporary law, families and parenthood through the lenses of food». É Co-Coordenadora do Programa de Doutoramento «Pós-Colonialismos e Cidadania Global» e membro da equipa docente do Programa de Doutoramento «Sociology of the State, Law and Justice» (CES/FEUC). Doutorada em Sociologia do Direito (programa «Direito, Justiça e Cidadania no séc. XXI») pela UC (2013). Integra o projeto de investigação "YOUTHRESPONSE. Jovens adultos imputáveis: direito penal e a resposta judicial", financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. É Former Fellow do Käte Hamburger Center for Advanced Study in the Humanities "Recht als Kultur/Law as Culture", da Universidade de Bona, Alemanha. Os seus interesses de investigação e publicações centram-se na questão da arquitetura judiciária e dos espaços da(s) justiça(s); nas

mutações do direito da família, das crianças e dos jovens, e suas relações com as temáticas do género e da delinquência e crime juvenil; na relação do direito com as humanidades; e, mais recentemente, nas relações entre comida e direito.

E-mail: patriciab@ces.uc.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/portal/9019-CD6D-7F5B>

Link Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-5425-0887>

Paulo Castro Seixas

Antropólogo e Sociólogo. É Professor Associado com Agregação na Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), investigador integrado do CAPP (Centro de Administração e Políticas Públicas) - ISCSP - Universidade de Lisboa, e investigador colaborador do CITTA (Centro de Investigação do Território, Transportes e Ambiente) da FEUP- Univ. do Porto. Com especialização principal em Estudos e Políticas Urbanas, Territoriais e Ambientais, tem 17 livros publicados como organizador ou autor e mais de 150 artigos e capítulos. Coordenou até agora 11 investigações financiadas e foi consultor-investigador para organizações (Médicos do Mundo-Portugal; Sociedade Portuguesa de Autores), municípios (Cascais e Santa Cruz-Madeira) e governos (Timor-Leste e Angola).

E-mail: pseixas@iscsp.ulisboa.pt

Link currículo profissional: 0219-20C5-9A26

Link Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9209-818>

Renata Lopes Costa Prado

Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF) e vice-diretora do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF). Foi chefe do Departamento de Educação (UFF) entre 2019 e 2021. É doutora pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2014); mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009), psicóloga e especialista em Economia e Gestão das Relações de Trabalho também pela PUC-SP. Fez pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde da Infância e Adolescência, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atua principalmente com os seguintes temas: infância, juventude, direitos, ética, trabalho infantojuvenil, movimentos estudantis e políticas públicas.

e-mail: renatalopescostaprado@id.uff.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5445953003504560>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8529-1737>

Rita Campos

Investigadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), coordena o programa Ciência Viva no CES e o Ciclo de Metodologias Roda de Saberes. Doutorada em Biologia pela Universidade do Porto, sob os temas da biologia evolutiva e genética populacional. Desde 2009 investiga também nas áreas da Comunicação de Ciência e Educação Não-formal de Ciência, tendo-se dedicado em exclusivo a estas áreas a partir de 2016. Os seus actuais interesses de investigação centram-se no estudo e produção de ferramentas de comunicação de ciência, aprendizagem activa e envolvimento do público com e na ciência (ciência cidadã) sobre os temas das relações entre biodiversidade e saúde humana, interligações entre sistemas (naturais, sociais, culturais) e sustentabilidade (ambiental). Interessa-se por abordagens interdisciplinares e metodologias que potenciam a inclusão e participação dos públicos, como a educação baseada no contexto ou as metodologias visuais, e por métodos mistos de avaliação das ferramentas produzidas. Tem colaborado regularmente com instituições nacionais e internacionais (CIBIO-InBIO, Museu da Ciência da UC, COI, UFRN). O seu trabalho tem merecido o reconhecimento nacional e internacional, destacando-se o Prémio de Distinção atribuído pela Casa das Ciências e o passe "Esquema novas ideias" atribuído pela ECSITE.

E-mail: ritacampos@ces.uc.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/portal/331A-9A59-8711>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4184-3269>

Samy Lansky

Graduação em Arquitetura pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985). Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2012). Estágio Doutoral no Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (2010 – 2011). Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Diretor e arquiteto da Vecci & Lansky Arquitetura atuando nas áreas de *design*, arquitetura e urbanismo, especialmente em escolas, espaços culturais, expográficos, praças, e parques infantis. Experiência académica e profissional no campo das relações entre

a criança e a cidade, na interface entre a arquitetura, *design* e urbanismo, educação, socioantropologia urbana e da criança. Ênfase na relação sujeito - espaço, especialmente das crianças e famílias das camadas populares, movimentos sociais, periferias, aglomerados e ocupações. Ativista pelos direitos das crianças à cidade desenvolve modos colaborativos de representação e produção do espaço urbano com crianças.

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/3356428674058689> ;
www.vecilansky.com.br

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6585-2058>

Sara González

Licenciada em Antropologia e Mestre em Sociologia, na especialidade de Comunidades e Dinâmicas Sociais. Integrou o projeto de investigação CRiCity - “As crianças e o seu direito à cidade: Combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, como bolsista de investigação no ISCSP, Universidade de Lisboa.

Email: saraac074@gmail.com

Link currículo profissional: <https://pt.linkedin.com/in/sara-gonzalez-212403224>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8388-1154>

Simone Frangella

É antropóloga e investigadora auxiliar no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal. É doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Campinas, Brasil (2004), Mestre em Antropologia Social (1996), e licenciada em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia Social (1993), também pela UNICAMP. Trabalhou com temas relacionados ao espaço urbano, corporalidade, percursos itinerantes e a construção de sociabilidades, tendo a rua como espaço central de investigação de Mestrado e Doutorado. Em seguida, tratou das mobilidades transnacionais, particularmente os fenómenos migratórios brasileiros, as relações de género e familiares, as pertenças territoriais, as relações geracionais, a produção cultural, a gestão da vida e a construção da pessoa. Há alguns anos passou a pensar as configurações e margens territoriais dos bairros da Área Metropolitana de Lisboa, tendo como o foco a Margem Sul, a fim de compreender como as relações de pertença territoriais se cruzam com relações intergeracionais, com diferentes experiências laborais e relações de convivialidade. Autora do livro *Corpos Urbanos Errantes: Uma Etnografia da Corporalidade de Moradores de Rua em SP*, AnnaBlume 2010.

E-mail: simone.frangella@ics.ulisboa.pt

Link currículo profissional: <https://www.cienciavita.pt/C010-04AB-4920>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3021-4096>

Valéria Milena Rohrich Ferreira

Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, atuando na Graduação de Pedagogia e na Linha de Pesquisa: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1992) e mestrado (2001) e Doutorado (2008) pelo Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio de Pós-doutorado na Université Lumière Lyon 2, França, no Centre Max Weber (Équipe: Modes, Espaces et Processus de Socialisation). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, atuando principalmente a partir dos seguintes temas: infância, tempos, espaços, currículo escolar, cultura escolar e estudos sobre escola e cidade. É coordenadora do Grupo de Pesquisa OCUPP - Observatório de Culturas e Processos Políticos-Pedagógicos e do Grupo de Estudos TECI -Território, Educação e Cidade.

E-mail: valeriarohrich@gmail.com

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/3060629046517162>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8096-2175>

Verônica Regina Müller

Possui Licenciatura Plena de Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1982), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1986), Doutorado em História da Educação Social Contemporânea - Universidad de Barcelona (1996) e pós-doutorado na mesma área em Barcelona. Professora da Universidade Estadual de Maringá (Mestrado e Doutorado em Educação) e membro da coordenação do PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente). Tem experiência pedagógica e de investigação na área de infância, adolescência, Educação Social, atuando principalmente nos seguintes temas: história da infância, culturas infantis, brincadeiras, direitos da infância, violência contra crianças e adolescentes, políticas públicas para a infância e adolescência. Presidente da AESMAR- Associação de Educadores Sociais de Maringá. Membro representante do Brasil e coordenadora da Red Américas na Dynamo International-Street Workers Network. Membro

da Comissão Local-Maringá/Pr do MNMMR - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

E-mail: veremuller@gmail.com

Link currículo profissional: <http://lattes.cnpq.br/3629354425731873>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0438-3518>

Conselho científico da obra

Márcia Buss-Simão

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6386088355020507>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6076-0640>

Professora na Universidade Federal de Santa Catarina no Departamento de Estudos Especializados em Educação - UFSC/EED. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores. Realizou parte de seu doutoramento na Goethe Universität de Frankfurt am Main na Alemanha com bolsa DAAD no período de dezembro de 2009 a abril de 2011. É mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005-2007) na linha de pesquisa Educação e Infância. Possui Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993). Realizou estágio pós-doutoral de 2012 a 2013 na Universidade Federal de Santa Catarina com bolsa REUNI sob supervisão de Eloisa Acires Candal Rocha no Programa de Pós-Graduação em Educação com a temática: Professoras de Educação Infantil: uma análise da constituição da docência no contexto Catarinense. Está como editora da Revista Zero-a-Seis e Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC) e integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero (GEDIG) do PPGE/UNISUL. Vice-coordenadora do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPEd (2021-2023) PORTARIA N° 01/2022, de 15 de fevereiro de 2022.

E-mail: marcia.simao@gmail.com

Suzana Marcolino

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4235351112811483>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6757-2375>

Professora do setor de Educação Infantil do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPECCI). Membro do Fórum Alagoano em Defesa da Educação Infantil (FADEDI). Possui graduação em Formação de Psicólogo e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002), Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e Doutorado em Educação - Programa de Pós Graduação em Educação - Unesp/Marília (2013), com bolsa de doutorado sanduíche na Universidade de Évora, Portugal. Realizou entre 2014 e 2015 pesquisa de Pós-Doutorado com financiamento do Programa de Pós-Doutorado Junior (PDJ) do CNPq.

E-mail: suzana.marcolino@cedu.ufal.br

Fábio Hoffmann Pereira

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8219210643690106>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2933-2610>

Professor na área de Educação Infantil do curso de Pedagogia do Campus Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI/UFAL/CNPq), do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES/USP) e do Fórum Alagoano em Defesa da Educação Infantil (FADEDI). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2004), mestrado (2008) e doutorado (2015) em Educação pela mesma instituição. Tem larga experiência na Educação Básica, atuando como professor dos anos iniciais do ensino fundamental, coordenador pedagógico e diretor de escola. Na pesquisa em Educação, tem aproximações com as seguintes temáticas: Relações de Gênero e Educação, Desempenho Escolar, Educação Infantil e Sociologia da Infância.

E-mail: hoffmann@arapiraca.ufal.br

Fabiana Oliveira Canavieira

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4194349333592162>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1484-4549>

Professora do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande/UFRGS do Sul - UFRGS, na linha de Estudos da Infância. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2010), na linha de Ciências Sociais na Educação. Pesquisa as Políticas Nacionais e Municipais de Educação Infantil e as crianças como cidadãs participativas. Graduada em Pedagogia - UFMA (2003). Foi Especialista em Educação da Secretaria Municipal de Educação de São Luís na Superintendência da área de Educação Infantil (2003-2010). Esteve Superintendente da área de Educação Infantil da capital do Maranhão (2013). Coordenou os Cursos de Pedagogia dos Programas Especiais de Formação de Professores da Assessoria de Interiorização da UFMA (2014). É membro do Núcleo de Estudos das Infâncias da UFMA - NEIUFMA; do GEPEDISC-Culturas Infantis da Faculdade de Educação da UNICAMP, é autora de artigos e capítulos de livros na área de Educação Infantil.

E-mail: fabicanavieira@yahoo.com.br

Luciana Aparecida de Araújo

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0428362057689068>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1147-5039>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Fez Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas (2013). É professora Assistente Doutor da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp/ Marília, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Pesquisa. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, pesquisa pedagógica, pesquisa na formação e prática docente, alfabetização científica e pesquisa com crianças. É Líder do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC) e pesquisadora do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis, do(a) Universidade Federal de Alagoas, todos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

E-mail: luciana.a.araujo@unesp.br

Solange Estanislau dos Santos

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6911597590545237>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8515-6789>

Criancista, criançóloga e feminista. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2014); Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP (2006) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2003). Atualmente é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI-UFAL); do Grupo de Pesquisa: GEPEDISC-linha Culturas Infantis (FE/UNICAMP) e apoiadora do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI). Trabalhou como professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e foi vice-coordenadora do Setor de Estudos em Educação Infantil.

E-mail: solestani13@yahoo.com.br

Suzana Santos Libardi

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5814597460334566>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2185-6786>

Professora adjunta da área de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) campus do Sertão, onde está ligada ao curso de Pedagogia e desenvolve ações de pesquisa-extensão com/sobre crianças de comunidades tradicionais. É pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Diversidade e Educação do Sertão Alagoano (NUDES-UFAL), onde coordena o Grupo de Leitura em Estudos da Infância (GLEI). Integra também o Núcleo de Pesquisa sobre Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas (NIJUP-UFF). É vice-presidente pela regional Nordeste da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) - biênio 2022-23. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realizou Doutorado Sanduíche no Exterior no Norwegian Centre for Child Research (NOSEB), Trondheim-Noruega. Tem experiência na área de Psicologia Social e Estudos da infância, atuando principalmente nos seguintes temas: relações intergeracionais, proteção da infância, infâncias de comunidades tradicionais.

E-mail: suzana.libardi@delmiro.ufal.br

Vania Carvalho de Araújo

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4422269305808605>

Link Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-7678-1689>

Professora Titular (Classe E) do Departamento de Educação, Políticas e Sociedade - CE/UFES onde atua como Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES junto à Linha de Pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (Estudos em Hannah Arendt), sob a supervisão do Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho. Representante do PPGE/UFES junto ao Termo de Cooperação Técnica entre UFES e Universidade do Minho/IE (Portugal). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura - IESC - www.iesc.pro.br (Diretório CNPQ). Estuda os seguintes temas de pesquisa: Educação Infantil em Tempo Integral; Culturas Infantis e Cidade; Políticas Públicas articuladas à Educação Infantil.

E-mail: vcaraujofes@gmail.com

Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8057703107235668>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X/>

Ciência ID - 0B12-4664-BAA8

Iniciou a sua atividade profissional como Educadora de Infância (1978), tendo prosseguido estudos na Universidade do Minho com a realização da Licenciatura em Ensino de História e Ciências Sociais (1987) e, posteriormente a realização do Doutoramento em Estudos da Criança (2000). Atualmente é Professora Auxiliar no Instituto de Educação, Universidade do Minho, pertencente ao Departamento de Ciências Sociais da Educação e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança, onde se tem dedicado à docência na graduação e pós-graduação de professores, bem como à investigação sobre educação de infância, formação de professores, histórias de vida de profissionais da educação, organização escolar e relação escola-famílias-comunidades. É Diretora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, desenvolveu estudos como perita externa sobre condições de género a nível da União Europeia, tendo colaborado na preparação de documentos preparatórios do enquadramento jurídico da educação pré-escolar e da educação inclusiva em São Tomé e

Príncipe, bem como estudos sobre a criança em Angola. Os seus estudos estão publicados em múltiplas revistas científicas e livros, a nível nacional e estrangeiro.

E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt

Elina Elias de Macedo

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4311928190318150>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0186-1633>

Doutora pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestra pela USP, Membro dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC - linha Culturas Infantis - UNICAMP); do Centro de Estudos e Defesa da Infância (CEDIn- USP) e Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (Giape - UFSCar) Trabalhou como professora na Creche e Pré-Escola Oeste – USP, na Escola de Aplicação Feusp e na UFSCar - campus Sorocaba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: creche, culturas infantis, educação infantil e políticas públicas de educação infantil.

E-mail: elinamac@gmail.com

Djenane Martins Oliveira

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8815591239869006>

Professora Doutora em Sociologia da Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação e Saúde pela Universidade Federal de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Possui graduação em História pela Faculdade de Ciências e Letras de Guarulhos (1997) e graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2005). Atua na produção de cursos em EaD para formação em serviço dos profissionais da rede de educação municipal de Guarulhos. Membro da Society for Research in Child Development desde 2018. Participação em grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Cidades.

E-mail: djeoliveira@gmail.com

Flavio Santiago

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2223834801342440>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7019-2042>

Doutor em Educação na linha Ciências Sociais e Educação (2019) pela Universidade Estadual de Campinas com estágio na Università degli Studi di Milano Bicocca, Itália - com bolsa FAPESP, mestrado em educação na linha Ciências Sociais também pela UNICAMP - com bolsa CAPES, especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pela UNIMAIS (2021), pedagogo pela Universidade Federal de São Carlos UFSCAR (2011), licenciado em Geografia pela Faculdade Única (2021). Atualmente realiza pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP), junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação USP, é pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/ USP).

E-mail: santiagoflavio2206@gmail.com

Rodrigo Saballa de Carvalho

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9450619789833040>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8899-0998>

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) na linha de pesquisa: Estudos das Infâncias. Professor da área de Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), no Departamento de Estudos Especializados (DEE). Licenciado em Pedagogia, Especialista em Gestão da Educação (UFRGS), Mestre em Educação (UFRGS -2005), Doutor em Educação (UFRGS -2011) e Pós-Doutor em Educação (UFPEL -2014). Realizou a pesquisa de pós-doutorado intitulada: Inventando crianças no século XXI: políticas de escolarização, capital humano e gestão de riscos nos discursos de analistas econômicos sobre a Educação Infantil (PPGE- UFPEL). Áreas de Interesse de pesquisa: Educação Infantil; Pedagogia da Infância; Linguagens; Culturas Infantis; Currículo e Cotidiano na Educação Infantil; Pesquisa com crianças; Docência na Educação Infantil; Políticas curriculares de Educação Infantil; Formação de Professores de Educação Infantil. Membro da COMPÓS - Comissão de Pós-Graduação e da COMPESQ - Comissão de Pesquisa da FACED/UFRGS. Coordenador da área de Educação Infantil do DEE/FACED/UFRGS. Membro do Colegiado do Curso de Pedagogia da FACED/UFRGS. Participante do GEIN - Grupo de Estudos da Infância (UFRGS) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI) -

UNISINOS. Líder do Grupo de Pesquisas CLIQUE - Grupo de Pesquisas em Linguagens, currículo e cotidiano de bebês e crianças pequenas -UFRGS.

E-mail: rsaballa@terra.com.br

Maria Aparecida Guedes Monção

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3083021580823609>

Link Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4291-0120>

Docente da Faculdade de Educação da Unicamp (FE/Unicamp/Brasil), no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade São Francisco (1989) e em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2017), Mestrado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999), Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2013). Experiência na área de Educação, na gestão de creches e pré-escolas e docência no ensino superior. Pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE) e do Grupo de Pesquisa em Políticas, Educação e Sociedade (GPPEs). Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas: Política Públicas em Educação Infantil, Gestão Escolar e Formação docente. Membro da diretoria do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Atuou como membro da coordenação do Fórum Municipal de Educação Infantil de São Paulo no período de 2012 a 2017.

E-mail: maguedes@unicamp.br

Fernanda Theodoro Roveri

Link currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7016298537924788>

Link orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2916-6827>

Doutora e mestre em Educação pela Unicamp, na linha Educação e História Cultural. Formada em Pedagogia pela mesma universidade, atualmente trabalha como Coordenadora de Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP. Tem experiência profissional no Ensino Superior, no Fundamental, na Educação Infantil e na formação continuada de professores. É pesquisadora do FOCUS- Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdade (UNICAMP), do CRIEI - Grupo de pesquisas a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância (UFSCAR) e do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade (UNIFESP). Suas pesquisas no âmbito

dos Estudos Culturais estão relacionadas com educação do corpo; história das práticas corporais; gênero e diversidades na infância; brinquedo e consumo; formação docente.

e-mail: ferdth@yahoo.com.br

Bruna Breda

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2256292435242648>

Link orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4360-2066>

Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação da Universidade Federal de São Paulo (NEI-EPE/Unifesp). Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), pesquisadora das áreas da Sociologia da Infância e da Educação Infantil. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Educação Infantil e Formação de Professores (GEPIEIFOP/Unifesp) e é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPESI/USP).

E-mail: bredabru@gmail.com

Etienne Baldez Louzada Barbosa

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9668942454887886>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6780-3148>

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (MTC/FE/UnB), atuando como coordenadora do Centro de Educação e Memória da Faculdade de Educação (CEDUC/FE/UnB), na Universidade de Brasília, coordenadora do curso de Pedagogia a Distância (UAB/FE/UnB) e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGE-MP/FE/UnB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Estudos Sociais da Infância (GEPESI/UnB). Integrante do Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação da Universidade de Brasília (GRUPHE-UnB) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História da Infância e História da Assistência à Infância. Possui graduação em Pedagogia (UFPR), mestrado e doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Paraná, na linha de História e Historiografia da Educação. Fez doutorado sanduíche na Universidade de Macerata, Itália, pela CAPES.

E-mail: blb_etienne@hotmail.com

Fernanda Cristina de Souza

Endereço do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6201844080308330>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8581-4895>

Professora do IFSP campus Presidente Epitácio (SP) - curso de Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), com pesquisas inscritas nos campos da educação infantil, infância, diferenças e educação especial. Possui especialização em Educação Especial e graduação em Pedagogia. Trabalhou como docente bolsista no curso de especialização "Docência em educação infantil", da Universidade Federal de São Carlos/ campus Sorocaba (2015-2016). Atuou como orientadora pedagógica em centros de educação infantil na prefeitura municipal de Sorocaba (SP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa A[travessa]mentos (UFPB campus Areia e IFSP campus Presidente Epitácio). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisa "Política, Educação e Sociedade" do IFSP (GEPPE/IFSP), onde coordena a Linha de Pesquisa "Infâncias, diversidade e lutas sociais. Membro do Comitê "Lélia Gonzalez" de Direitos Humanos, Igualdade Étnico-racial e de Gênero do IFSP - Presidente Epitácio. Vinculada à Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) - ABPN.

E-mail: fernanda.souza@ifsp.edu.br

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7931430917921646>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4893-0883>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1994), Especialização em Educação Especial pela Universidade Federal do Amazonas (1996), Mestrado Em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2002), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009) com aprofundamentos de estudos em Sociologia da Infância no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga-PT (2008). Bacharel em Direito pela Universidade do Estado do Amazonas. É professor Associado da Universidade do Estado do Amazonas na área de concurso História da Criança, Criança, Sociedade e Cultura e Teoria e Prática da Educação Infantil. Professor Permanente do Mestrado em Educação-UEA, Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas-UEA e Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia-UEA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Infância, Metodologia da Pesquisa em Educação e com Crianças, Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular,

atuando principalmente nos seguintes temas: política pública e Currículo, educação infantil, ideologia, metodologia e formação de professores. Tem vários trabalhos publicados na área da educação infantil e projetos de pesquisa na temática da infância indígena. Professor do Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade do Estado do Amazonas. Pesquisador visitante do Instituto CERTI Amazônia, onde tem atuado no apoio pedagógico de projetos de Tecnologia da Informação e Comunicação e coordenador em atividades relativas à execução de procedimentos de consultoria em projetos educacionais.

E-mail: rsobrinho@uea.edu.br

Viviane Ache Cancian

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3230849665453611>

Orcid <https://orcid.org/0000-0002-0071-763X>

Pedagoga e Mestre pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, UFC. Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Pesquisadora nas áreas de Educação, Educação Infantil, Gestão Educacional e Formação de Professor. Foi Diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. Presidente Nacional Unidades Universitárias de Educação Infantil. Foi Coordenadora Geral do Projeto do Assessoramento Proinfância/UFSM. Foi Coordenadora Adjunta e docente do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/UFSM e Coordenadora e docente do Curso de Aperfeiçoamento de Docência na Educação Infantil. Líder do Grupo de Pesquisa no CNPQ Estudos sobre Infância: Políticas Públicas, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente.

E-mail:

viviane.cancian@ufsm.br / vica.acancian@gmail.com

Maria Fernandes-Jesus

Link CV: <https://www.cienciavita.pt/en/8111-170E-C4A6>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8868-1968>

Professora Auxiliar na York St John University (Inglaterra) e investigadora no Institute for Social Justice da mesma universidade. É também investigadora associada no Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-Iscte, Portugal). Tem licenciatura, mestrado e

doutoramento em Psicologia pela Universidade do Porto, Portugal (2013). Como tópicos principais na sua investigação atual destacam-se: alterações climáticas e justiça ambiental; movimentos sociais e ação colectiva; participação e empoderamento comunitário; intervenções sociais para a promoção da participação de crianças e jovens. Procura estudar e outras questões através de abordagens interdisciplinares, seguindo princípios da psicologia comunitária, e utilizando metodologias qualitativas, mistas ou participativas.

E-mail: maria.fernandesjesus@gmail.com

Ellen de Lima Souza

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2996966307456495>

Link Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7945-9353>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2012) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar pela Universidade Federal de São Carlos (2016). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo, credenciada ao programa de pós-graduação em educação na mesma instituição. Integrante do Núcleo de estudos da infância na UERJ na qualidade de pós doutoranda. Coordenadora do grupo de pesquisa LAROYÊ culturas infantis e pedagogias descolonizadoras. Atuando principalmente nos seguintes temas: territórios negros, racismo religioso, educação das relações étnico-raciais, filosofia da infância e educação antirracista.

E-mail: ellen.souza@unifesp.br

Patrícia de Moraes Lima

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0818727480676730>

Link Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6565-4852>

Súmula curricular: Patrícia de Moraes Lima, Professora da área de Educação e Infância e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-Brasil. Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto- Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul –Brasil. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina- Brasil. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Etnografia e Infância /CNPq- Brasil e membro pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências /CNPq-Brasil.

Tem experiência na área de Educação, e seus estudos e pesquisas com ênfase: Infância, Experiência, Direitos e Violências, atuando principalmente, a partir da pesquisa etnográfica.
E-mail: patricia.demoraeslima@gmail.com

Joseane Maria Parice Bufalo

Link currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/6829232225872677>

Link orcid <https://orcid.org/0000-0001-7547-0881>

Professora de Educação Infantil por 28 anos pela Rede Municipal de Campinas, atualmente aposentada. Atua na formação de professores e professoras. Militante do movimento de Educação Infantil pelo Fórum Municipal de Educação Infantil de Campinas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1991), Mestrado pela Universidade Estadual de Campinas (1997), doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil de 0 a 6 anos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, formação de professores/as, carreira de docentes da educação infantil.

Email: jmpbufalo@gmail.com

Ivone Garcia Barbosa

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8032275045906128>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0636-8485>

Doutora em Educação (FE/USP). Mestre em Educação (FE/UFG). Graduada em Psicologia (IUP). cursou Pós-doutorado em Estudos da Criança (CIEC/UMINHO). Professora Titular da Faculdade de Educação/UFG. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). Presidente do Fórum Goiano de Educação Infantil. Ex-Coordenadora do GT07 da ANPED. Membro da Diretoria Nacional da Anfope em várias gestões. Experiência em pesquisa com ênfase em: Infância; educação infantil; formação de professores; trabalho docente; psicologia sócio-histórico-dialética; currículo e didática; políticas públicas; práxis pedagógica em contextos diversificados. Tem inserção e orienta também várias pesquisas em: educação do campo; família; relações étnico-raciais; trabalho infantil; sexualidade e gênero; formação de conceitos, crianças refugiadas.

E-mail: ivonegbarbosa.ufg@gmail.com / ivonegb@ufg.br

Eduardo Pereira Batista

<http://lattes.cnpq.br/2084693633934864>

<https://orcid.org/0000-0002-7606-9413>

Professor de educação física na educação infantil, na rede municipal de Vinhedo-SP; professor temporário da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM); e professor de filosofia em cursos livres. Formado em Educação Física pela Universidade de Campinas (FEF-Unicamp) e Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Mestre e doutor em Filosofia da Educação pela FE-USP. Participante do Fórum do Campo Lacaniano de São Paulo (FCL-SP). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Pensamento Contemporâneo (GEPEC-USP) e Grupo de Diferenciação Sócio-Cultural - Culturas Infantis (GEPEDISC-Unicamp). Foi membro do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) e do Fórum Municipal de Educação Infantil de Vinhedo (FMEIV).

dupeba011107@gmail.com

