

ESPAÇOS PÚBLICOS E INFÂNCIAS URBANAS:

A CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA CONTEMPORÂNEA

PUBLIC SPACES AND URBAN CHILDHOODS:

THE CONSTRUCTION OF A CONTEMPORARY CITIZENSHIP

MARINA SIMONE DIAS

Universidade Federal do Espírito Santo,
Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Vitória, ES, Brasil

BRUNA RAMOS FERREIRA

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, ES, Brasil

RESUMO: *Este artigo discute o lugar da criança nos espaços urbanos e sua relação com a sociedade contemporânea, tendo como fundamento a ideia de que a cidadania é estruturada a partir da experiência, da apropriação e da identificação dos sujeitos com a cidade. Busca-se dar voz a atores sociais excluídos dos processos de mobilização social. Pela análise da dinâmica socioespacial brasileira, observa-se que as cidades são planificadas sem considerar os desejos e as necessidades das crianças, normalmente confinadas em espaços privados e especializados, o que reforça sua marginalização e segregação social. Fundamentado na participação das crianças em uma coletividade, o artigo evidencia que a apropriação dos espaços urbanos pela infância pode contribuir tanto para a reelaboração da noção de cidade como espaço comum, igualitário e compartilhado, quanto para a construção e a vivência da cidadania na infância.*

PALAVRAS - CHAVE: *infância; cidade; espaços urbanos; espaços públicos; cidadania.*

INTRODUÇÃO

A cidade contemporânea consolida-se como um espaço no qual emerge a diversidade, com sua multiplicidade de imagens, cores, sons, linguagens e informações. Nela, indivíduos se inter-relacionam com outros sujeitos sociais numa rede em que coexistem contextos e espaços múltiplos e diversificados que contribuem para a formação das identidades sociais e pessoais. Nesse processo dinâmico, o indivíduo modifica suas trajetórias, tece suas redes e se articula no espaço fenomenológico e existencial do ambiente urbano, atribuindo-lhe sentidos por meio de seus encontros, experiências e vivências. Em contrapartida, o urbano acaba sendo ressignificado como espaço de cidadania.

As últimas décadas nos legaram o desejo e o desafio da adoção e defesa da cultura política dos direitos, forjados a partir de lutas incansáveis ao redor do mundo (ARENDDT, 2014), com base nos princípios de democracia e justiça social. A esse respeito, merece destaque a intensificação das manifestações urbanas, nas quais a cidade

opera como um universo de lutas por direitos civis, econômicos, sociais, ambientais etc., resumidos na noção de Henri Lefebvre (2011) de “direito à cidade”. Através dos movimentos sociais urbanos e suas mobilizações, são identificadas a composição social, as dinâmicas, as estratégias políticas, as demandas e agendas dos processos de transformação das cidades e dos territórios. Também é revelada a urgência de estudos sobre as relações entre a sociedade e seus espaços urbanos.

Vale observar que entre os atores desses movimentos não estão representados todos os grupos da sociedade. Tomando o contexto brasileiro e a sociedade urbana como lugar de enunciação, desvela-se um “não movimento social”. Neste artigo, o objetivo é dar voz a atores que, embora representem uma parte significativa da sociedade e necessitem que a cidade contribua para seu desenvolvimento e da sua cidadania, não participam desses processos de mobilização social. Trata-se de um dos grupos sociais mais vulneráveis e excluídos da história¹: as crianças.

Quando analisamos as intervenções dos vários grupos sociais em suas reivindicações de direitos e na produção do espaço público urbano, vemos que são atravessadas por fatores como mobilização, sistemas de crenças, representações socioculturais e dispositivos institucionais e políticos que “diferenciam os direitos formais das possibilidades reais de contribuição na decisão política”, como afirma o especialista em Sociologia da Infância, Manuel Jacinto Sarmento (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 183). Nesse cenário, entre os grupos sociais excluídos – ainda que inserida no seio da sociedade e presente em todos os estratos econômicos –, a infância é especialmente prejudicada em função de sua relativa invisibilidade face às políticas públicas, de sua exclusão dos processos de decisão na vida coletiva e pelo fato de ser numericamente mais expressiva nos estratos de menor poder aquisitivo, portanto, socialmente mais vulnerável.

Considerando a inter-relação entre infância, cidade contemporânea e cidadania, este artigo tem como objetivo introduzir algumas perspectivas para a compreensão do lugar ocupado pela criança na cidade: na sociedade e no espaço urbano. Para construir essa leitura, parte-se de três eixos: o conceito de infância e o papel da educação institucional no silenciamento social das crianças; a produção dos espaços públicos urbanos, os comportamentos e as práticas infantis na cidade; o conceito de cidadania e o papel do espaço na articulação com a infância. Como conclusão, são discutidas alternativas para o engajamento da criança na vida urbana e para a formação de sujeitos responsáveis, autônomos e sensíveis à diversidade.

Vale assinalar, ainda, que o pensamento crítico desenvolvido neste artigo é construído a partir do cruzamento de campos do conhecimento relacionados à cultura urbana, com aportes do planejamento urbano, da sociologia urbana, da sociologia da infância e da pedagogia², constituindo uma leitura transdisciplinar a respeito do tema em questão.

A CONSTRUÇÃO DAS INFÂNCIAS URBANAS

A palavra infância deriva do latim *infantia*, que, etimologicamente, significa “aquele que não é capaz de falar” (*in*= negação do verbo; *fari*= falar; *fan*= falante). No Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), criança – ou infante – é todo indivíduo com idade entre o primeiro dia de nascimento até os doze

¹ Enquanto outros grupos sociais (negros, indígenas, mulheres etc.) foram conquistando seus direitos civis e políticos nos últimos séculos, as crianças permaneceram marginalizadas, sendo, nos termos de Baudrillard (1985), uma “maioria silenciosa”. Segundo dados do IBGE (2010), mais de 20% da população brasileira é composta por crianças.

² O artigo tem como base empírica o estudo desenvolvido por Marina Simone Dias em Barcelona (Espanha) ao longo de dez anos e a pesquisa de campo realizada em Vitória-ES (Brasil), no âmbito da investigação de pós-doutorado no PPGAU-UFES. Ademais, fundamenta-se na experiência clínica em psicologia de Bruna Ramos Ferreira, que auxilia a pesquisa.

3 Cabe destacar, no entanto, que, mais que uma faixa etária específica, a infância é um período complexo, plural e multidiscursivo que assume traços distintos em diferentes contextos sociais, culturais e urbanos.

anos incompletos³. Apesar de, em geral, já ser capaz de falar a partir dos dois anos de idade, na nossa sociedade, a criança permanece toda a infância sem ter voz. Suas demandas são, na melhor das hipóteses, “filtradas” por pais, educadores, médicos etc. Na realidade, essa polifonia é um discurso indireto, no qual nunca se sabe em que medida realmente se baseia no sujeito original – a criança –, ou, ao contrário, no adulto que o recolheu e reproduziu no cenário sociocultural, normalmente permeado por escusos interesses próprios.

A infância é um objeto de estudo historiográfico relativamente recente. O conceito de infância como um artefato sociocultural, tal como o conhecemos atualmente, não existia até o fim da Idade Média, sendo uma invenção da modernidade, em decorrência da constituição de instâncias públicas de socialização (POSTMAN, 1999). Segundo o historiador Philippe Ariès (1981), o “sentimento da infância” inexistia até o começo da modernidade: a noção de infância firmou-se com o advento do individualismo moderno, no contexto das transformações objetivas e subjetivas ocorridas em todos os campos da vida humana. Sua construção histórica resultou de um processo complexo que incluiu muitos fatores, como a produção de representações sobre a criança, a estruturação do cotidiano e de seu modo de vida e, especialmente, a constituição de instituições voltadas ao cuidado e à educação infantil (SARMENTO, 2004).

Na construção dessa sociedade, ocorreu uma progressiva “institucionalização educativa da infância”, efetuada pelo Estado como uma forma de separação formal e de proteção intergeracional – na qual o convívio de crianças com adultos era quase promíscuo – e de combate à ociosidade, com uma epistemologia, uma ideologia, um saber homogeneizado, uma ética e uma disciplina mental e corporal inculcados (SARMENTO, 2004). Enquanto a escola assumiu uma importante parcela na educação das crianças, a família reorganizou seu papel em função dos cuidados e da “civilização” desses pequenos seres.

Desde então, a função educadora foi delegada prioritariamente às instituições educativas, tendência que merece ser reconsiderada, uma vez que a escola corresponde à institucionalização histórica de processos de “disciplinamento” da infância (FOUCAULT, 1993), de “adestramento” do futuro adulto, tendo intencionalidades e propósitos direcionados à manutenção da ordem social dominante. Vale recordar que uma educação transformadora, ocupada em desenvolver tanto a cidadania quanto o caráter de indivíduos mais solidários, responsáveis e autônomos, deve ser exercida por toda a sociedade nos seus diversos âmbitos: na família – não só nuclear, mas também a mais extensa –, na comunidade, incluindo os grupos culturais, de amizade e vizinhança, em que o indivíduo se vê inserido, partícipe, compartilhando uma herança cultural.

Assim, com a especialização dos papéis da família e da instituição educacional, a infância perdeu o anonimato ao qual esteve submetida. Como observa-se, a criança torna-se um “indivíduo” cujo papel progressivamente se explicita e se especializa como uma peça de reposição à espera de ser incorporada à engrenagem do modo de vida socioeconômico contemporâneo. Enquanto o adulto deve desempenhar um comportamento produtivo, a criança, que antes podia brincar, correr e adquirir conhecimento a partir das relações e do convívio com outros adultos nos espaços da cidade, foi forçada a romper esse vínculo, obtendo proteção da família e da escola, ao custo de sua liberdade e autonomia.

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

Isso significa que o conceito de infância foi, em parte, forjado através de um processo gradual de exclusão das crianças das esferas sociais de influência, isto é, do trabalho, do convívio social com adultos externos ao círculo familiar, da participação na vida comunitária e política. Desse modo, o confinamento da infância em um espaço social condicionado e controlado por adultos produziu o entendimento generalizado da privação do exercício de direitos políticos de participação das crianças como um fato natural.

Ao mesmo tempo, imagens sociais da infância normativamente orientadas reafirmam as crianças como seres desprovidos de vontade ou racionalidade próprias, como portadoras de imaturidade social. Esse discurso acaba por retirar a cidadania política da infância e, parcialmente, sua cidadania civil (SARMENTO *et al.*, 2007). Sujeito de direitos e desejos, mas sem voz que ressoe na sociedade, a criança continua sendo, na atualidade, ator individual e coletivo, recluso ao âmbito privado e invisível na cena política e urbana.

Ainda sobre a questão da construção das infâncias urbanas, é válido referir-se a *infâncias*, no plural, posto que, em vez de uma única infância, há mundos socioculturais infantis plurais e diversos. Como afirma Loureiro (2010, p. 53):

Existe uma diversidade de conceitos, que acabam [sic] por dar significados diferentes às formas e conteúdos das culturas infantis, na medida em que estas são produzidas numa relação de interdependência com outras culturas societais, ultrapassadas por relações de classe, gênero e da proveniência étnica, impedindo a fixação de um sistema coerente do próprio significado da ação infantil.

Em poucas palavras, é fundamental compreender que a infância é múltipla: produto e produtora de cultura, intérprete do seu contexto histórico e sociocultural.

A PRODUÇÃO DE ESPAÇOS PARA AS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Ao longo da história da civilização, as cidades passaram por profundas transformações arquitetônicas, urbanas, paisagísticas, sociais e culturais. Nesse processo, especificamente em meados do século XIX, forjou-se a “cultura urbana” como um campo teórico “centrado em redor de um conjunto específico de práticas sociais, mentalidades e estilos de vida” (FORTUNA, 2001, p. 3) desenvolvidos na cidade.

Zygmund Bauman (2001) cunhou a expressão “modernidade líquida” para designar o estágio presente da era moderna. Segundo o sociólogo, a condição contemporânea impõe uma relação “cambiante” entre espaço e tempo, caracterizada pelo esvaziamento do espaço público, pela expansão do espaço privado e pelo aumento

da segregação socioespacial – aspectos que promovem relações sociais e práticas de cidadania distintas das tradicionais.

Na modernidade líquida, a instância “cidade” é uma realidade multifacetada que pode ser definida como um espaço “real e representacional, como texto e como contexto, como ética e como estética, como espaço e como tempo, socialmente vividos e (re)construídos” (FORTUNA, 2001, p. 4), de lutas culturais, sociais e políticas. É o espaço das relações sociais, das rotinas, do imprevisto, da improvisação, do espontâneo, da convivência, dos encontros (SOBARZO, 2006). Seus espaços públicos – praças, parques ou ruas – são elementos fundamentais que dão suporte à vida em comum, nos quais ocorrem tanto manifestações e conflitos quanto encontros, intercâmbios, festas e celebrações. A cidade se apresenta como *locus* da diversidade, o que possibilita a construção e o exercício da cidadania.

Como explica Oscar Sobarzo (2006), ao observar a cidade, podemos ler seus espaços públicos pela perspectiva da produção do espaço, que relaciona os campos da dominação e da apropriação a partir da política (poder público e elites), da acumulação de capital (novos produtos imobiliários, aumento da circulação de capital, questionamento da relação público-privada) e da realização da vida (práticas cotidianas). Nesse sentido, os espaços são o resultado de uma dinâmica altamente complexa dominada pelos “produtores da cidade”, que a projetam, discutem e executam. Estes são representados não só por profissionais, como urbanistas, geógrafos etc., mas também pela força de atores das elites dirigentes, como políticos, administradores públicos, empresários e construtores. Utilizando os termos de Jürgen Habermas (1984), a esfera pública-política se desdobra no espaço público, assumindo-o como um espaço de dominação social.

É patente a relação intrínseca entre produção do espaço público e dominação política e econômica⁴, em uma relação de verticalidade que altera o caráter do *público* na cidade: “o espaço envolve o poder e o poder significa controle e dominação” (SOBARZO, 2006, p. 96). Milton Santos (1997, p. 286) elucida: “as verticalidades são vetores de uma racionalidade superior e do discurso pragmático dos setores hegemônicos, criando um cotidiano obediente e disciplinado”. Também para Henri Lefebvre (2013, p. 349), o espaço é um produto “*políticamente instrumental, facilitando, con ello, el control de la sociedad*”, mas essa dimensão tende a ser disfarçada, já que “*asume una apariencia externa de neutralidad, de insignificancia, de destitución semiológica y de vacío (o ausencia)*”.

Essa produção do espaço urbano está, na maioria das vezes, distanciada dos “consumidores dos espaços”. De modo geral, os habitantes das grandes cidades brasileiras usufruem cada vez menos dos espaços públicos, transformados praticamente em espaços de passagem. A antiga ágora grega, o fórum romano ou a praça cívica renascentista perderam seu *status* cívico, voltando a ser espaço político nos raros momentos de manifestações sociais, seguidos, posteriormente, do abandono e da indiferença.

Ademais, no planejamento das cidades, não são levados em consideração os desejos, as subjetividades e as necessidades de todos os grupos sociais. No uso de suas atribuições, detentores do poder e responsáveis políticos das cidades não demonstram receptividade a ouvir as preocupações e demandas das crianças, normalmente vistas apenas como um subproduto dos pais, dos adultos produtivos – e eleitores. Elas permanecem “invisíveis”, não consideradas como seres sociais de pleno direito,

4 No caso específico da realidade brasileira, para melhor compreender a relação entre o espaço, a dominação política e o poder, é necessário entender o processo de constituição da propriedade da terra – privada e pública – no marco da transição desde o Brasil Colônia até a constituição da República, no fim do século XIX.

sobretudo do direito à participação. Como afirma Sarmiento (2009), os programas políticos reforçam o afastamento das crianças dos núcleos centrais de decisão sobre aspectos que dizem respeito às condições coletivas de convivência, o que expressa a hegemonia, dominação e controle dos adultos sobre a infância.

A criança, que se encontra na fase de experimentar as possibilidades que a vida urbana oferece, torna-se refém das limitações que lhe são impostas. Isso reduz sua visão de sujeito a uma imagem que lhe é apresentada: um mundo particular onde o extramuros do condomínio em que vive é cercado de fantasias, perigos e monstros. Como explica o psicopedagogo Francesco Tonucci (2005), era uma vez... há muito tempo, tínhamos medo do bosque. Era o bosque do lobo, da bruxa, do ogro. Era o lugar onde se podia perder, onde podia acontecer qualquer coisa. Hoje, a cidade tomou o lugar do bosque das fábulas infantis.

A sociedade atual vê a cidade através do filtro da “cultura do medo”, que, criada por interesses políticos e econômicos e apoiada pelos meios de comunicação de massa, mais do que uma dimensão concreta, é uma prática discursiva. Nossa vida pós-industrial, urbana e capitalista, gera isolamentos que precisam de justificativas. Uma delas é a violência, o medo do outro, posto como algo insolvente (DEBORTOLI; MARTINS; MARTINS, 2008). A reafirmação cotidiana dessa cultura produz sentimentos ambíguos em relação à cidade que cultiva o individualismo, o hedonismo e o consumismo, em detrimento do lazer, das interações sociais, do contato com a natureza.

Nesse contexto, as crianças têm sua liberdade de movimento reduzida, além de serem tolhidas da possibilidade de desenvolver formas particulares de perceber a cidade. Essa privatização da infância reforça o efeito de ocultamento de sua condição social, contribuindo ainda mais para sua marginalização. Em prol de uma suposta segurança, tornam-se “reféns”, confinadas em espaços especialmente reservados a elas: “infantis”, fechados, artificiais, homogêneos, supervisionados e controlados por adultos (AITKEN, 2014; OLIVEIRA, 2004), os quais acabam por cercear a criatividade e a própria infância.

Outra consequência do paradigma do medo à cidade é a acentuação da infantilização: as crianças tornam-se mais dependentes dos adultos e desinteressadas em descobrir, por si mesmas, o que o mundo lhes oferece para ser explorado, percebido, sentido e vivenciado. Por outro lado, paradoxalmente, impregnadas do olhar adulto, passam a recusar a desenvolver atividades infantis e ingressam precocemente na adolescência, saltando a etapa da infância. Em definitiva, criam-se cidadãos incapazes de interferir na organização de uma sociedade mais consciente, democrática e harmônica.

Corroborando esse processo, nas últimas décadas, o espaço urbano das grandes cidades⁵ tem-se mostrado desajustado às necessidades infantis: o mundo do privado arrebatou as crianças dos espaços públicos, afastando-as de uma experiência equilibrada e necessária de articulação entre o público e o privado (LOUREIRO, 2010). Como aponta Sarmiento (2008, p. 4), a cidade tem-se tornado

[...] restritora da autonomia das crianças, mais limitadora dos espaços, mais ameaçadora da segurança, mais indutora de formas globalizadas de colonização pelo consumo, mais potenciadora das desigualdades (nomeadamente no acesso a espaços, a bens e a serviços urbanos).

⁵ É importante pontuar que o termo “grandes cidades” abarca, neste artigo, tanto as cidades “médias” quanto as “grandes” e as “metrópoles”, caracterizadas por problemáticas socioespaciais semelhantes. Segundo dados do IBGE (2010), cerca de 50% da população brasileira vive em cidades com mais de 100 mil habitantes.

A realidade atual impõe importantes questionamentos para a abordagem dos espaços urbanos públicos, que assumem a desigualdade e a segregação como valores estruturantes:

A consolidação de novos produtos imobiliários – loteamentos fechados, *shopping centers*, centros empresariais, parques temáticos, centros turísticos – questionam o significado do espaço público. Os novos espaços “públicos” – realmente semipúblicos ou pseudopúblicos – são muitas vezes caricaturas da vida social, negando ou ocultando as diferenças e os conflitos, tornando a sociabilidade mais “*clean*” e, em último termo, negando-a (SOBARZO, 2006, p. 95).

Sem os “olhos da rua” (JACOBS, 2000) a velar pela *polis*, as cidades vêm tornando-se inóspitas, inseguras, antítese de seu ideal como lócus de construção social. Outra consequência é a exacerbação do individualismo: o indivíduo se apropria cada vez menos dos espaços públicos, considerados como pertencentes ao Estado e, portanto, “exteriores” à sua pessoa e à sua família, no que tange à responsabilidade e ao cuidado. Uma de suas implicações é a menor participação social e o não exercício da cidadania. Em vez da esperada apropriação da cidade, ocorre um processo de “estranhamento”, no qual o sujeito se preserva do contato com desconhecidos nos espaços públicos, refugiando-se nos espaços privados (MENDONÇA, 2007).

O lugar apropriado também se relaciona com o espaço “global”, que gera um conflito entre novos modelos culturais e comportamentais, e a relação de consumo e o mundo da mercadoria. A vida cotidiana transforma radicalmente a sociabilidade, ao modificar os usos e as formas de relacionamento *dos e nos* lugares – o que produz uma ressignificação da prática socioespacial (SOBARZO, 2006). Como adverte Nelson Saldanha (1993), a permanência de crises urbanas advém, de certo modo, da saturação das estruturas da vida nas cidades e da dificuldade de articulação entre a vida privada e a vida pública, revelando aspectos individualistas e consumistas da sociedade atual.

Com a intensificação e complexidade do processo de urbanização, observa-se um crescimento exagerado de novas edificações, sem o devido acompanhamento de espaços livres, indispensáveis ao equilíbrio da cidade. Ao aumento da densidade, associam-se as problemáticas do aumento do trânsito, da poluição, do ruído e da escassez de espaços para o lazer. Por parte do poder público, verifica-se a constante redução de recursos para investimento em infraestrutura e nos espaços públicos, o que deriva no sucateamento desses espaços e de seus equipamentos. Como consequência, a rua tem perdido seu caráter multifuncional: hoje, geralmente não assimila, além da circulação de veículos, a função de permanência e lazer. Tampouco os espaços públicos livres – espaços potenciais de aprendizagem e desenvolvimento infantil⁶ – vêm sendo dotados de qualificação para oferecer segurança e ludicidade.

Por sua vez, a maioria dos adultos ainda recorda uma infância em que a rua era o lugar de encontro das crianças, onde prevalecia a criatividade na apropriação do espaço urbano em suas mais variadas formas de brincar. Não se trata de um olhar saudosista que reflete o desejo de voltar a um tempo e a um espaço inexistentes. É fato que as infâncias são distintas na contemporaneidade, em concordância com as transformações sociais. O que permanece, no entanto, é a necessidade de apreender as mudanças espaço-socioculturais e compreender o cenário atual.

Percebe-se que as novas configurações urbanas se refletem de forma contundente-

⁶ Cabe recordar que 14 cidades brasileiras – entre elas, São Paulo, Belo Horizonte, Vitória e Porto Alegre – aderiram ao programa da Associação Internacional de Cidades Educadoras, com o objetivo de trabalhar em rede projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes, incluindo as crianças nesse grupo.

te nas experiências de vida urbana das crianças, frequentemente apartadas da rua e de outros espaços públicos, perdendo a dimensão do espaço público como lugar de encontro, de convívio, de vivências, de jogos livres e brincadeiras, do contato com a natureza. As cidades, em si, têm-se tornado pouco atrativas, pouco apelativas, com a redução da oferta e da qualidade dos espaços urbanos públicos de lazer e recreação, dos espaços lúdicos, dos espaços culturais, dos espaços naturais e amplos, que estimulam e potencializam o jogo e o brincar, tão importantes para o bem-estar biopsicossocial e para o desenvolvimento integral (MALHO, 2004). Tais condições constituem limitações à aprendizagem e ao exercício da cidadania urbana da criança (BORJA, 1999; NIEMEYER, 2002).

Em cidades de passagem, de espaços reduzidos, de locais privados e especializados, as praças, parques e espaços de jogos têm perdido seu valor e potência criadora no cotidiano das crianças. Atualmente cede-se importância a espaços que se caracterizam por relações comerciais e de consumo, e por sua inadequação ao público infantil, uma vez que são constituídos por elementos “prontos” e acabados, alguns eletrônicos, com estímulos constantes, o que impossibilita a reelaboração e criação de algo realmente novo. Nesse contexto, a criança passa de produtora de uma realidade própria e criativa a depositária de material previamente elaborado pelo adulto.

Cabe considerar que, segundo estudos recentes (CARDOSO, 2010), no Brasil, coexistem três padrões de uso e apropriação do espaço público e da rua, por parte das crianças: as que utilizam os espaços urbanos e têm a rua como uma referência de espaço experimentado; as que praticamente só utilizam os espaços fechados, privados, para as quais a rua é somente um lugar de passagem, e que conhecem a cidade de dentro do automóvel, denominadas “geração banco de trás” (KARSTEN, 2005 *apud* CARDOSO, 2010); e aquelas que, em situação de vulnerabilidade social, vivenciam os espaços públicos de uma forma intensa, com pouco ou nenhum tipo de suporte institucional, e que, muitas vezes, acabam morando nas próprias ruas da cidade.

Como é observado, as crianças de classes sociais mais altas têm um contato com o espaço público bastante restrito e controlado, enquanto aquelas provenientes de estratos econômicos inferiores possuem uma experiência cotidiana mais acentuada dos espaços públicos (OLIVEIRA, 2004). No entanto, ambas deparam-se com a carência de infraestrutura urbana e de equipamentos de educação, cultura e lazer. Nesse sentido, conclui-se que não há uma relação unívoca entre a vivência do espaço público e a hierarquia social. A lógica socioeconômica acaba por impor à maioria das crianças brasileiras, independentemente do grupo social de origem, restrições ou mesmo privações ao usufruto de espaços públicos de qualidade.

Por outro lado, sabe-se que é fundamental que os moradores/cidadãos vivenciem a cidade para que seus espaços possam ser apropriados e os vínculos afetivos estabelecidos. Como explica Indovina (1995 *apud* ALDEROQUI, 2003, p. 166):

Por experiencia urbana se entiende una práctica amplia de la ciudad, una frecuentación continuada y autónoma, en el sentido de experiencias directas, seguras e integradas socialmente, en las cuales el disfrute provocado por la independencia y la autonomía se enlazan con la curiosidad, la sorpresa, la maravilla y también la preocupación y la percepción de un control difuso que limita pero también otorga seguridad.

Percebe-se a importância de que as crianças de hoje possuam seus espaços urba-

nos próprios, segundo suas necessidades e desejos, assim como o tempo espontâneo, imprevisível, do riso e do risco. Existe uma urgência em recuperar a cidade e seus espaços livres – ruas, praças, parques, quadras e campos de jogos – como lugar de relações e interações sociais, de jogos e brincadeiras.

Por último, cabe salientar a responsabilidade e o papel educador da cidade e do próprio tecido urbano, que articula as comunidades e transforma-se, ao longo do tempo, em resposta às dinâmicas sociais. A cidade “educadora”, transmissora de informações e cultura, propicia reinvenções e a ressignificação dos espaços. Assim, uma cidade que conta com um projeto urbano estruturado, com espaços públicos urbanos, educa ao garantir o acesso e a qualidade de seus serviços. Ao mesmo tempo, conforma-se uma cidade mais democrática, mais agradável e acolhedora, mais segura, que dá margem crescente de autonomia e liberdade às crianças de hoje.

DA APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Pensar a cidade de uma forma mais plural, não como um espaço teórico, mas como um campo de práticas epistêmicas, políticas, sociais e culturais, complexamente entrelaçadas, gera a necessidade de estudar e trabalhar questões como: a apropriação do espaço urbano pela população, principalmente a infantil; a educação; e o desenvolvimento da cidadania urbana, na qual o espaço público deixa de ser “espaço de ninguém” para ser “espaço de todos”. Inscritas nos lugares e fortalecidas por eles, as crianças tornam-se “outro” – cidadãs –, através da vivência do espaço urbano e das complexas relações sociais e culturais ali desenvolvidas. Desse modo, a cidadania, não como um dado natural, mas como uma aprendizagem fundamentalmente social, pode transformar-se em um estado de espírito enraizado na cultura (SANTOS, 1996).

A partir da análise da apropriação do espaço urbano, é possível explorar sua relação com o cotidiano e com a construção da identidade, bem como suas possibilidades de mudanças e transformação. Na esfera da vida cotidiana, os conceitos de dominação e apropriação se manifestam e podem ser lidos na sua inter-relação com os espaços dominados e apropriados. Sobarzo (2006) afirma que

[...] o cotidiano resume e funde a tendência global da difusão do consumo de massa e a irrupção de um modo de vida associado a valores do consumo e das necessidades criadas e, por outro lado, também inclui a possibilidade da superação e da criação do novo, das insurgências ou da subversão (p. 104).

Como destaca Michel De Certeau, os “usuários” possuem a capacidade de superar a condição de meros consumidores passivos e dominados, convertendo-se em “cidadãos”. O autor avalia que as práticas cotidianas são caracterizadas pela criatividade, que supera a racionalidade planejada e dominante que tenta se impor na cidade, chegando a constituir, em última instância, uma “rede de uma antidiplina” (2003, p. 41). Esse espaço apropriado pelo cidadão nas suas práticas cotidianas é mais que um espaço concreto: é vivido, subjetivado, ressignificado, torna-se parte de seu espaço, *seu lugar*. No caso das infâncias, ao espaço vivido e percebido da criança, opõe-se o espaço concebido do planejador urbano, do político e do promotor imobiliário. En-

quanto o deste último pretende ser um espaço *produtivo*, o do primeiro é um espaço *produtor e produzido* (DELGADO, 2014).

Essa “outra espacialidade” – a do espaço vivido – relaciona-se à “experiência antropológica, poética ou mítica do espaço” (DE CERTEAU, 2003, p. 172) e a reflexões sobre o conceito de lugar. Aproximado da discussão acerca do espaço urbano público, tal conceito

[...] possibilita avançar no sentido de incorporar a capacidade que a vida cotidiana e a apropriação do espaço possuem na construção da identidade das pessoas, do subjetivo ligado ao vivido, às experiências do uso, que vão além da simples materialidade do espaço já que envolvem aspectos do imaginário e do simbólico, incluindo a potencialidade de mudança e transformação (SOBARZO, 2006, p. 104).

Nessa reflexão, nota-se a tríade “habitante-identidade-lugar”, na qual o lugar pode ser definido como “a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua [...]” (CARLOS, 2007, p. 17). Os lugares apropriados são os espaços do vivido, plenos de significado, responsáveis por criar uma identificação e uma nova identidade, a partir do sentimento de pertencimento.

Nessa perspectiva, a apropriação dá novo significado ao espaço público, conectando as esferas do privado e do público. A reflexão é interessante no sentido de propor a superação da dicotomia entre público e privado, e a compreensão da apropriação como uma concepção em que a complementariedade entre ambas as esferas esteja presente, ainda que com suas contradições: “não se trata de dois âmbitos separados, mas unidos nas suas diferenças” (SOBARZO, 2006, p.105).

A cidade se converte, assim, em um potencial espaço simbólico de construção da cidadania, um espaço físico carregado de identidade (CASTELLS, 1998). Essa cidadania é um princípio que pretende encarnar os valores de liberdade, equidade, diversidade, justiça, tolerância e respeito mútuos, além da participação na vida democrática, expressos no marco do Estado-Nação (LOUREIRO, 2010). Aqui, o conceito de cidadania implica um desafio para as cidades: fazer de seus lugares, tanto centrais quanto periféricos, de seus bairros e espaços públicos, bem como da autoestima de seus habitantes, um produtor de sentido à vida cotidiana. Ao mesmo tempo, a cidadania é construída na sociedade como um espaço de valores, ações e instituições que integram os indivíduos. A cidadania permite o reconhecimento mútuo dos indivíduos como membros de uma mesma comunidade (GENTILI, 2000 *apud* ALDEROQUI, 2003), ao organizar suas identidades individuais e coletivas.

Face ao desenfreado neoliberalismo global, à privatização e às políticas revanchistas em relação aos grupos marginalizados, as modernas sociedades capitalistas vêm desenvolvendo uma cultura de direitos atravessada por *modus operandi* econômicos, políticos, sociais e culturais profundamente desiguais, regulados pelo arbítrio e pelo privilégio. No caso do Brasil, a formação nacional guarda profundas marcas de uma herança colonial, de um regime escravocrata, oligárquico, e de um Estado com caráter tendenciosamente privado. Essa herança vem contribuindo, há séculos, para que a cidadania da maioria da população brasileira seja “mais uma questão retórica do que uma realidade” (TAVARES, 2014). Milton Santos define, de forma magistral, o cenário brasileiro, destacando a cruel simultaneidade de

[...] processos como a desregularização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se preocupa com aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da busca da ascensão social. Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário (SANTOS, 1996, p.12-13).

Assim, no Brasil, tratar da cidadania, da urbanidade, de uma educação universal das cidadãs e dos cidadãos, do acesso e da manutenção de uma cultura de direitos é uma questão complexa que não encontra amplo respaldo por parte de toda a sociedade. Nesse contexto, a cidadania da infância ultrapassa as concepções tradicionais, pois sua aceitação implica o exercício de direitos (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007). Mesmo após a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), com seu reconhecimento jurídico no Brasil, a legitimação da criança como sujeito de direitos passa por um lento processo; em outras palavras, seus direitos se apresentam reprimidos ou até mesmo inexistentes na conjuntura social do país.

Vale destacar que, segundo estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), de 2010, diante das atuais condições da globalização, a infância é o grupo social mais afetado pela desigualdade: em sua condição de ser dependente, é profundamente vulnerável à pobreza, à fome, às guerras, à destruição ambiental, ao crime organizado e à ausência de políticas públicas específicas, principalmente nos países africanos, indianos, asiáticos e latino-americanos, como o Brasil. À precariedade de políticas públicas urbanas e de urbanidade, somam-se as deficiências espaciais urbanas, o que acarreta um aumento da violência urbana. Assim, as crianças são justamente as que mais sofrem com a escalada da violência nos bairros e ruas onde vivem. Como salienta Tavares (2014):

Face às inúmeras e complexas transformações sociais, bem como às mudanças estruturais nos diferentes campos da vida humanas, como trabalho, meio ambiente, *mass media*, economias globalizadas, crise dos Estados providência dentre outros, a ideia-força de uma infância universalmente globalizada não anula, pelo contrário, potencializa a multiplicação das desigualdades inerentes às condições sociais, de gênero, de etnia, de classe, de acesso aos direitos fundamentais, dentre eles o direito à alimentação, à educação, a uma vida digna e feliz (p. 38).

Nesse cenário, é urgente transformar a realidade das infâncias brasileiras. É prioritário impulsionar o lugar das crianças e seu “empoderamento”⁷ na sociedade contemporânea. Para a construção e o exercício da sua cidadania coletiva, entre outros, são critérios básicos: sua integração em processos participativos e decisórios da vida urbana, a disponibilidade, o uso coletivo e a apropriação dos espaços públicos urbanos, assim como a identificação das crianças com tais espaços. Ao utilizar cotidianamente os espaços urbanos, potenciando sua cidadania e urbanidade⁸, as crianças terão a oportunidade de serem pessoas menos individualistas, mais tolerantes e

7 O empoderamento pode ser alcançado por meio do fortalecimento da criança como indivíduo/coletivo, da redução de sua vulnerabilidade, do estímulo ao desenvolvimento humano e da busca por mudanças positivas do contexto social. Saliente-se que o empoderamento tem como base a tomada de consciência, a participação e o controle dos processos sociais envolvidos.

8 Se cidadania pode ser definida como o conjunto de direitos e deveres civis, políticos e sociais, um dos grandes problemas da sociedade contemporânea é a ênfase nos “direitos”, relegando os deveres a um segundo plano. Escasseiam, na urbanidade, os comportamentos que expressam respeito entre as pessoas em prol do bem coletivo.

saudáveis – nas diversas dimensões que constituem o ser humano –, mais responsáveis e conscientes de que o bem coletivo se configura, também, como o bem de cada um. Por uma ordem social diferente, uma sociedade mais equitativa e harmônica, de todos e para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No debate acerca dos direitos e da cidadania da infância, é interessante ter em consideração que algumas sociedades e comunidades radicadas no Oriente e no Hemisfério Sul não se caracterizam pela exclusão das crianças da vida social. Elas são incluídas nas assembleias e espaços de decisão coletiva, produzindo-se uma efetiva participação cidadã.

No caso brasileiro, ainda que as demandas da infância sejam reprimidas, sabe-se que se referem à necessidade de políticas públicas, no sentido de garantir os direitos das crianças e de construir uma rede educacional mais ampla e complexa, que, além dos serviços institucionais convencionais, inclua novos serviços e espaços para satisfazer as constantes necessidades que surgem em uma sociedade altamente cambiante.

Buscando alternativas para o envolvimento da infância na vida urbana, planejadores urbanos, arquitetos e educadores têm focado a criação e ocupação de espaços por crianças e jovens, ouvindo seus principais interessados. Podem ser elencadas experiências desenvolvidas na Europa nos últimos anos: espaços e programas socioeducativos para a primeira infância e também para as famílias; centros educativos e recreativos destinados ao lazer das crianças; e, de modo geral, (re)qualificação dos espaços públicos, fundamentais para a melhoria da qualidade de vida.

Como exemplos concretos do engajamento das crianças na vida urbana, podem ser citados: os grupos de crianças chamadas a opinar acerca do projeto arquitetônico de uma nova escola em Barcelona, na Espanha; ou, na Itália, crianças que são educadas para o desenvolvimento de sua autonomia para percorrer, a pé e sem os pais, o trajeto da casa à escola (TONUCCI, 2005). Já na Colômbia, experiências recentes como o plano de requalificação urbana de Medellín demonstram a viabilidade de envolver crianças em processos participativos relacionados com a produção de espaços públicos.

No Brasil, embora pontuais, também há exemplos de como as crianças podem participar e influir na elaboração e construção de espaços. Ainda nas décadas de 1970-1980, a *designer* Elvira de Almeida (1997) criou áreas lúdicas infantis e brinquedos com a participação de crianças e o apoio da administração municipal de São Paulo e do SESC-SP. Igualmente, o trabalho de pós-doutorado da autora deste artigo⁹ conta com a participação de alunos da escola infantil Criarte (UFES) para o desenvolvimento de uma área lúdica e de equipamentos de brincar no Campus Goia-beiras – UFES, em Vitória, Espírito Santo.

Para ocupação e promoção do uso dos espaços públicos, são comuns, na Europa, propostas que oferecem, nos fins de semana, programações¹⁰ para crianças e jovens em jardins, praças, parques, praias, ruas oportunamente livres de automóveis, equipamentos culturais (museu, biblioteca, brinquedoteca), tais como: espetáculos de marionetes, contação de histórias, teatros, concertos, dança, circo, programas de jo-

9 DIAS, Marina Simone. *Espços lúdicos infantis: de Barcelona (Espanha) a Vitória (Brasil)*. Pesquisa de pós-doutorado. PPGAU-UFES, Ciência sem Fronteiras / CAPES, 2015-2016.

10 Essas programações são, frequentemente, auxiliadas por associações ambientalistas, culturais, de voluntários e também por grupos voluntários de pais.

gos, resgate de brincadeiras tradicionais, brincadeiras de água, oficinas de atividades criativas e artísticas, atividades de bicicleta/patins/skate etc.

Felizmente, no nosso país, com o apoio de movimentos sociais, o espaço público está passando por um momento de redescoberta e de apropriação coletiva nas grandes cidades. Desse modo, espera-se que novos debates – não somente técnicos, mas também sociais, culturais, morais e éticos – sejam abertos, a fim de promover a participação das crianças em processos cidadãos e na produção de espaços de qualidade para as infâncias contemporâneas. Para que isso de fato ocorra, o primeiro passo é a conscientização dos adultos.

Nesse sentido, é fundamental avaliar a relevância e as possibilidades da participação infantil na vida social e na configuração de espaços públicos. Por essa participação passa não apenas a visibilidade das crianças como destinatárias das políticas públicas, mas também sua ascensão como sujeitos sociais plenos de direito. Dito de outro modo, incluir a criança como ator participativo no debate sobre a produção dos espaços urbanos significa compreender sua perspectiva, entender a vida na cidade a partir de seu ponto de vista – e não a partir dos adultos “que a representam” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

Hoje, é fundamental educar as crianças para

[...] la crítica urbana, el cuidado y la conciencia, educar para un entorno que ofrezca una lectura relativamente completa de la sociedad que permita que los niños y jóvenes se sitúen en su medio, se sitúen ellos mismos, imaginen otros escenarios, inventen la ciudad y puedan tomar decisiones (ALDEROQUI, 2003, p. 170).

A partir da contribuição do seu olhar sensível, de sua voz e ideias, as cidades podem transformar-se em um espaço mais equitativo e harmonioso, compartilhado entre adultos e crianças, como uma base sólida para a vivência da cidadania. Crianças que participam, colaboram, incentivam e vivem efetivamente a cidade têm maiores possibilidades de tornarem-se adultos autônomos, engajados e sensíveis à diversidade. Ter a criança como uma das referências do planejamento urbano, além de contribuir positivamente para seu desenvolvimento cognitivo e emocional, pode fortalecer sua posição como elemento integrante na sociedade, já que sua marginalização se configura como uma questão na atualidade.

No caso brasileiro, as respostas para os problemas das cidades e infâncias não está em copiar as soluções encontradas em outros lugares; ao contrário, elas devem partir da tomada de consciência, da vontade política de resolvê-los e da elaboração das perguntas corretas, com base na realidade, no contexto e nas especificidades locais, com um critério aberto e claro. A resposta está na nossa capacidade como conjunto, como sociedade, de construir um novo modelo de cidade que permita resgatar as parcelas de cidadania perdidas das mãos dos atores e as regras do jogo da economia e de suas lógicas acumulativas (GEHL, 2013). Trata-se de inverter – de subverter – a situação e colocar a cidade, seu território, seus espaços, ao serviço de um projeto de cidadania que inclua, especialmente, as infâncias. Trata-se de criar territórios do brincar¹¹.

É preciso criar espaços urbanos para as infâncias, para o brincar, onde tanto as crianças das classes mais abastadas quanto as menos favorecidas possam estar em segurança, com liberdade, com espaços próprios e de qualidade. Espaços onde umas e outras possam interagir através do jogo livre e da brincadeira, da fantasia e da criati-

11 *Território do Brincar* (Brasil, 2015), documentário, 90 min. Produção de Maria Fariña Filmes e Ludus Vídeos. Direção de David Reeks e Renata Meirelles.

vidade, não só desenvolvendo seus aspectos físico, cognitivo, emocional e social, mas principalmente, reinventando a infância no aqui-agora.

Na (re)qualificação dos espaços urbanos, espaços lúdicos devem ser planejados e organizados não em função dos pais ou do interesse pessoal dos adultos, mas segundo os desejos, subjetividades e necessidades daqueles que utilizarão os espaços: as crianças. Os espaços urbanos devem ser ambientes acessíveis a todas as infâncias, potenciadores de aprendizagem a partir da liberdade, criatividade, imaginação, fantasia, autonomia e responsabilidade, através da brincadeira e da interação com a diversidade cultural e social. Confrontadas e incorporados à sua realidade, essas experiências promovem o enriquecimento de sua vivência.

É difícil conceber um ambiente público mais saudável, rico e estimulante, para despertar a curiosidade e a imaginação infantil, do que um espaço urbano com areia, terra, árvores, flores, animais, água, sons e aromas, sol, sombra e brisa, e, se possível, equipamentos lúdicos de qualidade. Como proposta, apostamos em espaços lúdicos infantis que assumam uma dimensão educadora e transformadora. Planificado para as infâncias brasileiras, esses espaços devem possibilitar o brincar com um alto nível de interatividade, em que todos os elementos suscitem na criança um forte interesse de serem experimentados, tocados, manipulados, escalados ou percorridos. Esse espaço, com equipamento e ambiente próprio, deve ser promotor de autonomia, aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, além de facilitar interações sociais (criança-criança¹², criança-adulto) e com o meio ambiente. Deve estar aberto a uma variedade de interpretações e incluir uma diversidade de desafios, evitando ser demasiado neutro ou apenas escultural. Deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, transformável e acessível a todos.

12 Cabe destacar também a importância de favorecer, especialmente no Brasil, interações entre crianças de diferentes sexos, e não somente as brincadeiras entre iguais: menina-menina, menino-menino.

Figura 1: Espaço lúdico infantil (Bilbao, Espanha, 2015)



Fonte: Acervo da autora.

Os espaços lúdicos devem estimular a curiosidade e a imaginação da criança, propiciando a apropriação e transformação desse espaço através de sua própria ação, transmutando um espaço físico em um ambiente de fantasia (LIMA, 1989). Mais

Marina Simone Dias:
marinasimonedias@yahoo.
com.br

Bruna Ramos Ferreira:
bruna.ramosf@hotmail.com

Artigo recebido em 14 de setembro de 2015 e aprovado para publicação em 2 de dezembro de 2015.

que paisagem, um espaço que convida a criança a brincar, a participar de um jogo de relação, principalmente com outras crianças, integrando a diversidade sociocultural. Um jogo no qual o real e o imaginário compartilham o mesmo espaço. Um jogo livre, que ainda não existe, que não está determinado, mas que a criança percebe como possível. Um jogo que propicie a expressão de sentimentos, a resolução de conflitos e o desenvolvimento integral, que valorize a criança não por seu potencial futuro, mas pelo seu valor como pessoa no presente. Assim, brincando nos espaços públicos, a criança constrói a sua cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AITKEN, S. Do Apagamento à Revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas. v. 35, n. 128. p. 629-982, jul./set. 2014.
- ALDEROQUI, S. S. La ciudad: un territorio que educa. *Caderno CRH*, Salvador, v. 16, n. 38, p. 153-176, jan./jun. 2003.
- ALMEIDA, E. *Arte lúdica*. São Paulo: Edusp, 1997.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- ARIÈS, P. *História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAUDRILLARD, J. À sombra das maiorias silenciosas. O fim do social e o surgimento das massas. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORJA, J. *Els reptes del territori i els drets de la ciutadania*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1999.
- CARDOSO, B. B. Infâncias urbanas multidiscursivas. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL. 5., 2010, Brasília. *Anais do V Simpósio Nacional de História Cultural: Paisagens subjetivas e paisagens sociais*. Brasília: UnB, 2010.
- CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CASTELLS, M. Espacios públicos en la sociedad informacional, In: SUBIRÓS, P. (Ed.) *Ciutat real, ciutat ideal, urbanitats*. Barcelona: Centro de Cultura Contemporànea de Barcelona, 1998.
- DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, S. (Org.). *Infâncias na Metrópole*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DELGADO, M. Prólogo. In: CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (Coord.). *Territorios de la infancia*. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Editorial Graó, 2014. p. 11-17.
- FORTUNA, C. (Org.). *Cidade, Cultura e Globalização*. Oeiras: Celta Edições, 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GEHL, J. *Cidades para pessoas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- INDOVINA, F. Un escrit: Ciutat/nens, una simbiosi la ciutat a la fi del mil.leni. In: JORNADES BARCELONA A L'ESCOLA, 4., 1995, Barcelona. *Jornades Barcelona a l'escola*. Barcelona, 1995.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico Nacional*. Rio de Janeiro: Ed. IBGE, 2010.
- JACOBS, J. *Morte e vida de grandes cidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2011.

- _____. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swiny, 2013.
- LIMA, M. S. *A Cidade e a Criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- LOUREIRO, A. S. S. *A cidade também é nossa: jardim-de-infância, espaço urbano e educação para a cidadania*. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) - Universidade do Minho, Braga, 2010.
- MALHO, M. J. A criança e a cidade: independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA. 5., 2004, Lisboa. *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2004. p.49-56.
- MENDONÇA, E. M. S. Apropriações do espaço público: alguns conceitos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.296-306, ago. 2007.
- NIEMEYER, C. A. C. *Parques Infantis de São Paulo*. Lazer Como Expressão de Cidadania. São Paulo: Annablume; Edusp, 2002.
- OLIVEIRA, C. *O Ambiente Urbano e a Formação da Criança*. São Paulo: Aleph, 2004.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- SALDANHA, N. *O jardim e a praça*. O privado e o público na vida social e histórica. São Paulo: Edusp, 1993.
- SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996.
- _____. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: _____; CERISARA A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociais pedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.
- _____. (Org.). *3C – Crianças, Cidades, Cidadania*. Braga: Universidade do Minho; IEC, 2008.
- _____. *Notas sobre a infância e a cidade*. Braga: Universidade do Minho; IEC, 2009.
- _____.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.
- SOBARZO, O. A produção do espaço público: da dominação à apropriação. *Revista GEOUSP*, São Paulo, n. 19, p.93-111, maio 2006.
- TAVARES, M. T. G. Infância(s) em periferias urbanas: o direito à cidade e a formação das professoras da infância numa escolar de educação infantil. *Revista Aleph*, Niterói, v. 11, n. 22, p.33-49, dez. 2014.
- TONUCCI, F. *La città dei bambini*. Un modo nuovo di pensare la città. Bari: Editori Laterza, 2005.

ABSTRACT: *This article discusses the child's place in urban areas and its relation to contemporary society, considering that it is through experience, ownership and subject identification that citizenship is structured. The aim is to give voice to social actors excluded from social mobilization processes. Analysis of Brazilian socio-spatial dynamics shows that cities are not planned taking into account the wants and needs of children, confining them in private and specialized spaces, reinforcing their marginalization and social segregation. Based on the involvement of children in a community, this article shows that the appropriation of urban spaces through childhood can contribute to the reworking the notion of the city as a common space, equal and shared, contributing to the experience of citizenship.*

KEY WORDS: *childhood; city; urban spaces; public spaces; citizenship.*