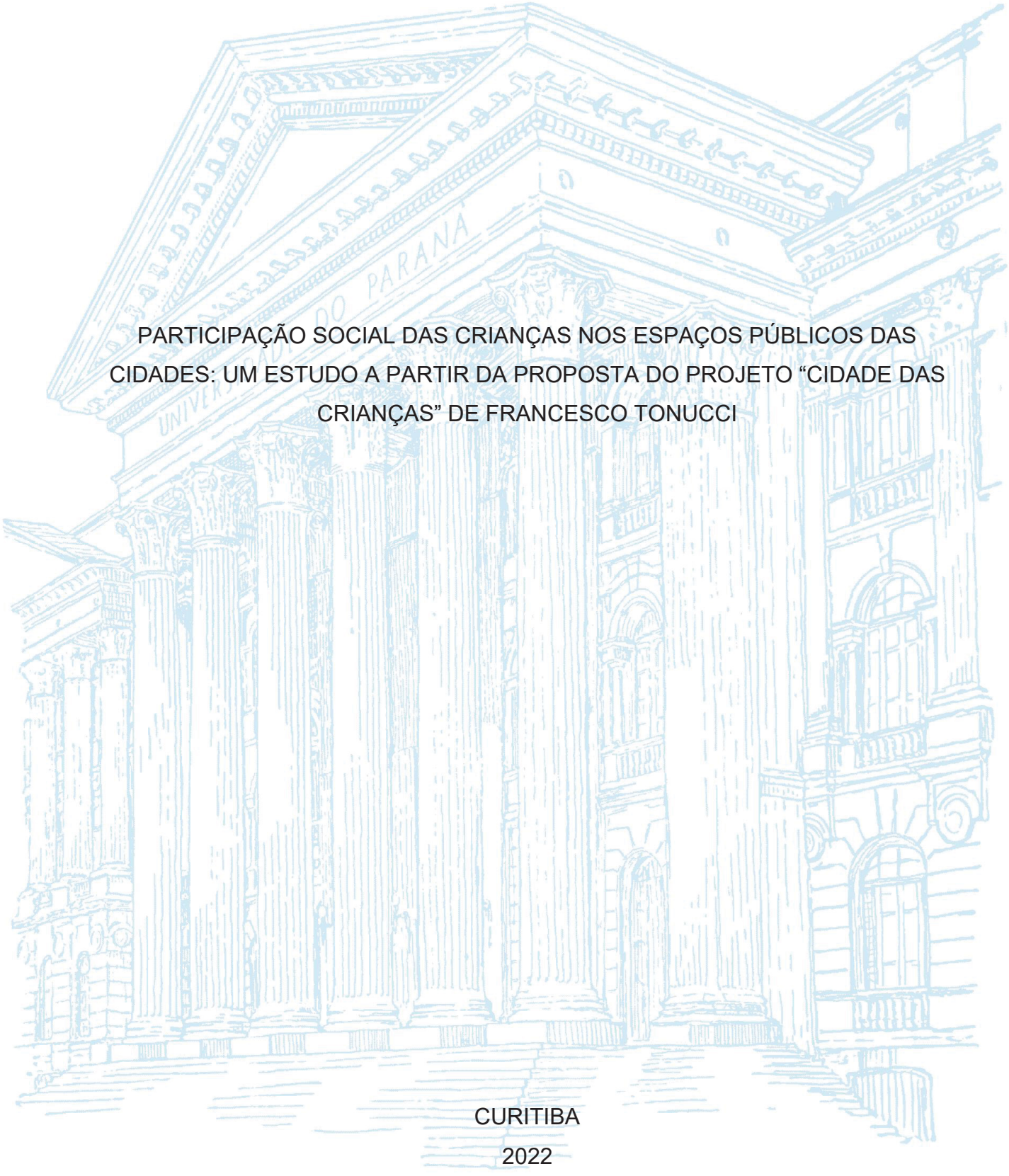
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILE PAZDA FAGUNDES VALÉRIO



PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS DAS CIDADES: UM ESTUDO A PARTIR DA PROPOSTA DO PROJETO “CIDADE DAS CRIANÇAS” DE FRANCESCO TONUCCI

CURITIBA

2022

CAMILE PAZDA FAGUNDES VALÉRIO

PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS DAS CIDADES: UM ESTUDO A PARTIR DA PROPOSTA DO PROJETO “CIDADE DAS CRIANÇAS” DE FRANCESCO TONUCCI

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Catarina Moro

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Valério, Camile Pazda Fagundes
Participação social das crianças nos espaços públicos das cidades : um estudo a partir da proposta de projeto “Cidade das Crianças” / Camile Pazda Fagundes Valério. – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Catarina Moro

1. Crianças – Aspectos sociais. 2. Crianças – Recreação 3. Educação de crianças. 4. Infância e juventude. 5. Espaços públicos. I. Moro, Catarina. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAMILE PAZDA FAGUNDES VALÉRIO** intitulada: **PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS DAS CIDADES: UM ESTUDO A PARTIR DA PROPOSTA DO PROJETO "CIDADE DAS CRIANÇAS" DE FRANCESCO TONUCCI**, sob orientação da Profa. Dra. CATARINA DE SOUZA MORO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica
31/03/2022 17:01:51.0
CATARINA DE SOUZA MORO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
31/03/2022 15:50:46.0
ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
31/03/2022 19:20:17.0
MONIQUE APARECIDA VOLTARELLI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Assinatura Eletrônica
04/04/2022 21:43:04.0
BEATRIZ CORSINO PÉREZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

Aos que contribuíram para tornar essa pesquisa possível.

AGRADECIMENTOS

Esse momento de escrita coincide com a finalização de um percurso, ponto a partir do qual é possível olhar para trás e reconhecer os que estiveram presentes, dando sustentação para que a construção do caminho percorrido se torna-se possível.

À Catarina Moro, minha orientadora! Agradeço por ter apostado na minha pesquisa e no meu desenvolvimento como pesquisadora, pelo seu suporte acolhedor e preciso. Por ter me apresentado o Projeto Cidade das Crianças e a obra do Professor Francesco Tonucci, me ajudando a reencontrar caminhos para investigação. Levarei sempre comigo e com grande carinho a experiência desse tempo partilhado.

À Universidade Federal do Paraná.

Aos professores da linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, com os quais tanto pude aprender durante o percurso do Mestrado.

Em especial, agradeço a Professora Ângela Maria Scalabrin Coutinho, que marcou meu primeiro contato com a linha de pesquisa e com os Estudos da Infância, quando tive a oportunidade de cursar, ainda em modalidade isolada, sua disciplina “Infância e Relações Geracionais”; agradeço, também, pelo aceite em compor a banca e pelas contribuições à essa pesquisa.

Às professoras Beatriz Corsino Pérez e Monique Aparecida Voltarelli, por aceitarem o convite como membros externos das bancas de Qualificação e Defesa; pelo olhar cuidadoso; pelas indicações de leitura e pelas sugestões quando da Qualificação dessa pesquisa.

Agradeço também aos meus colegas do mestrado, que me enriqueceram com suas perspectivas, suas pesquisas, seus percursos. Em especial, agradeço à Kátia, pela disponibilidade e ajuda com o tratamento dos dados.

Registro o agradecimento especial aos representantes do Projeto, com os quais tive a oportunidade de conversar: Professor Francesco Tonucci, Lorena Morachimo e Luis Antonio Villanueva Gamarra; pelo tempo, abertura, disponibilidade e contentamento com que me transmitiram suas perspectivas sobre o Projeto, o que consistiu o elemento central em análise nessa Dissertação.

Agradeço aos colegas Marco, Liminha e Heliara, que possibilitaram a realização das entrevistas na língua dos entrevistados.

Minha imensa gratidão ao meu companheiro de vida, Gabriel. Não dou conta de expressar o quão significativo foi o seu apoio, desde o sonho até a concretização.

À amiga Bianca, pela troca, pelas leituras atentas e pelas contribuições.

À amiga Fernanda, ouvido acolhedor que deu espaço às minhas queixas, medos, inseguranças... possibilitando que eu os ressignifica-se.

Aos meus pais, José, melhor dizendo, Déco e Márcia, pelos significados atribuídos ao estudo durante a minha educação, por terem sempre incentivado e priorizado meu processo de aprendizagem, por terem possibilitado experiências participativas, quando da minha infância. E à minha irmã, Maria Luiza, a criança que já se tornou adulta, com quem tanto aprendo.

“Caminante son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino
se hace camino al andar.

Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar”

(Trecho do poema Cantares,
de Antonio Machado)

RESUMO

Essa pesquisa buscou compreender de que forma podem ser construídas condições que possibilitem a Participação Social das Crianças em relação aos Espaços Públicos das Cidades; a partir da análise do Projeto Cidade das Crianças, na perspectiva de três de seus representantes. Considerou-se os constrangimentos que perpassam as possibilidades de participação das crianças nos espaços públicos, especialmente nos grandes centros urbanos; tanto no que se refere a autonomia de mobilidade, quanto a sua representatividade política. Dois capítulos são dedicados para a discussão teórica de conceitos basais para essa investigação: o primeiro compreendeu a articulação entre as infâncias e os espaços públicos das cidades, tomando os referenciais dos Estudos da Infância como principal fundamentação, abarcando, também, a discussão quanto a Convenção sobre os Direitos das Crianças e alguns argumentos que a tensionam; o segundo, referiu-se a delimitação conceitual da Participação Social das Crianças, sendo empreendida a revisão sistemática de literatura, visando apreender a tratativa do tema nas pesquisas produzidas em âmbito nacional, enquanto Teses, Dissertações e Artigos Científicos. As entrevistas semiestruturadas, realizadas com três representantes do Projeto, constituíram a principal fonte de dados. Para tratamento e análise dos dados das entrevistas, utilizou-se um conjunto de técnicas fundamentadas na Análise de Conteúdo, na abordagem de Laurence Bardin (2016); resultando na construção de três Categorias Temáticas: “Concepções Estruturantes”; “Metodologia e seus desdobramentos” e “Atores Sociais e Relações Geracionais”. É possível destacar que a compreensão da diversidade, intra e intergeracional; a confiança entre adultos e crianças e o envolvimento de uma extensa rede, composta por atores sociais diversos, compõem elementos significativos para que se construam condições e possibilidades de Participação Social das Crianças. Também se observou que, especialmente nos grandes centros urbanos, existem desafios complexos, os quais constrangem as possibilidades participativas e são de difícil transposição. Sugere-se, para investigações futuras, a escuta das crianças que participam do Projeto no presente, e dos adultos, que participaram do Projeto quando de suas infâncias; para que seja possível indagar como a participação foi e é por eles percebida.

Palavras-chave: Participação Social. Crianças e Infâncias. Espaços Públicos. Projeto Cidade das Crianças. Francesco Tonucci.

ABSTRACT

This research sought to understand how conditions can be built that enable the Social Participation of Children in relation to Public Spaces in Cities; from the analysis of the Project City of Children, from the perspective of three of its representatives. The constraints that permeate the possibilities of children's participation in public spaces were considered, especially in large urban centers; both in terms of mobility autonomy and political representation. Two chapters are dedicated to the theoretical discussion of basic concepts for this investigation: the first understood the articulation between childhood and public spaces in cities, taking the references of Childhood Studies as the main foundation, also covering the discussion about the Convention on Children's Rights and some arguments that tension it; the second referred to the conceptual delimitation of Children's Social Participation, with a systematic literature review being undertaken, aiming to apprehend the treatment of the theme in research produced at the national level, as Theses, Dissertations and Scientific Articles. Semi-structured interviews, carried out with three representatives of the Project, constituted the main source of data. To process and analyze the data from the interviews, a set of techniques based on Content Analysis, in the approach of Laurence Bardin (2016) was used, resulting in the construction of three Thematic Categories: “Structuring Concepts”; “Methodology and its consequences” and “Social Actors and Generational Relations”. It is possible to highlight that the understanding of diversity, intra and intergenerational; trust between adults and children and the involvement of an extensive network, made up of different social actors, make up significant elements for building conditions and possibilities for Children's Social Participation. It was also observed that, especially in large urban centers, there are complex challenges, which constrain participatory possibilities and are difficult to overcome. It is suggested, for future investigations, to listen to the children who participate in the Project in the present, and to the adults, who participated in the Project during their childhood; so that it is possible to ask how participation was and is perceived by them.

Keywords: Social Participation. Children and Childhood. Public Spaces. Project the City of Children. Francesco Tonucci.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESPAÇO PARA AS CRIANÇAS (TONUCCI, 2005) 16
FIGURA 2 – QUEREMOS A CIDADE (TONUCCI, 2005) 24
FIGURA 3 – FAZEMOS PARTE (TONUCCI, 2005).....50
FIGURA 4 – DESCULPEM O INCOMODO, ESTAMOS BRINCANDO (TONUCCI, 2015).....72
FIGURA 5 – FLUXOGRAMA: PESQUISA EMPÍRICA (A AUTORA, 2022).....77
FIGURA 6 – FRANCESCO TONUCCI (SITE FRANCESCO TONUCCI, 2022).....80
FIGURA 7 – APRENDER (TONUCCI, 2005) 81
FIGURA 8 – E A CRIANÇA? (TONUCCI, 2005) 82
FIGURA 9 – EM SEGURANÇA (TONUCCI, 2019) 82
FIGURA 10 – SEM TEMPO LIVRE (TONUCCI, 2005) 83
FIGURA 11 – EXTENSÃO TOTAL (SITE LA CITTA DEI BAMBINI, 2022) 89
FIGURA 12 – EUROPA (SITE LA CITTA DEI BAMBINI, 2022) 89
FIGURA 13 – AMERICA LATINA (SITE LA CITTA DEI BAMBINI, 2022) 90
FIGURA 14 – CATEGORIAS TEMÁTICAS E DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE (A AUTORA, 2022) 93
FIGURA 15 – ARTIGO 31 (TONUCCI, 2005) 94
FIGURA 16 – DESENHANDO A CIDADE (SITE LA CITTA DEI BAMBINI, 2022) ..105
FIGURA 17 – ME ENSINA A BRINCAR (TONUCCI, 2002).....117
FIGURA 18 – NUVEM DE PALAVRAS (A AUTORA, 2022).....118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DAS ETAPAS DE BUSCA PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....65
QUADRO 2 – CARACTERIAÇÃO GERAL DAS PESQUISAS.....67
QUADRO 3 – OBRAS FRANCESCO TONUCCI.....84

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	- Convenção sobre os Direitos das Crianças
CECIP	- Centro de Criação de Imagem Popular
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ONU	- Organização das Nações Unidas
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 INFÂNCIAS, PARTICIPAÇÃO E ESPAÇOS PÚBLICOS: DELIMITAÇÕES INICIAIS 24

2.1 A PARTICIPAÇÃO NOS ESPAÇOS PÚBLICOS DAS CIDADES 25

2.2 OS ESTUDOS DA INFÂNCIA E A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS 36

2.2.1 Os Estudos da Infância 37

2.2.2 A Convenção sobre os Direitos das Crianças 41

3 PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS: PERCORRENDO A TEMÁTICA 50

3.1 PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS: PALAVRAS INICIAIS 51

3.1.1 Participação, Protagonismo, Agência e Ação Social 58

3.2 Levantamento bibliográfico e produções analisadas 62

3.2.1 Caracterização das produções a partir da temática da participação 66

4 OBJETO E METODOLOGIA DA PESQUISA 72

4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO 73

4.1.1 Procedimentos para levantamento dos dados 73

4.1.2 Procedimentos para tratamento e análise dos dados 76

4.2 FRANCESCO TONUCCI E O PROJETO CIDADE DAS CRIANÇAS 80

4.2.1 O pensamento de Francesco Tonucci 80

4.2.2 O Projeto: “Uma cidade das crianças é uma cidade brincável” 85

5 PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS: PROPOSTA DO PROJETO CIDADE DAS CRIANÇAS 92

5.1 CONCEPÇÕES ESTRUTURANTES 94

5.1.1 As crianças como princípio 94

5.1.2 Participação 97

5.1.3 Brincar, Autonomia, Liberdade e Tempo 100

5.2 METODOLOGIA E SEUS DESDOBRAMENTOS 105

5.2.1 Metodologia: permanência e variabilidade 106

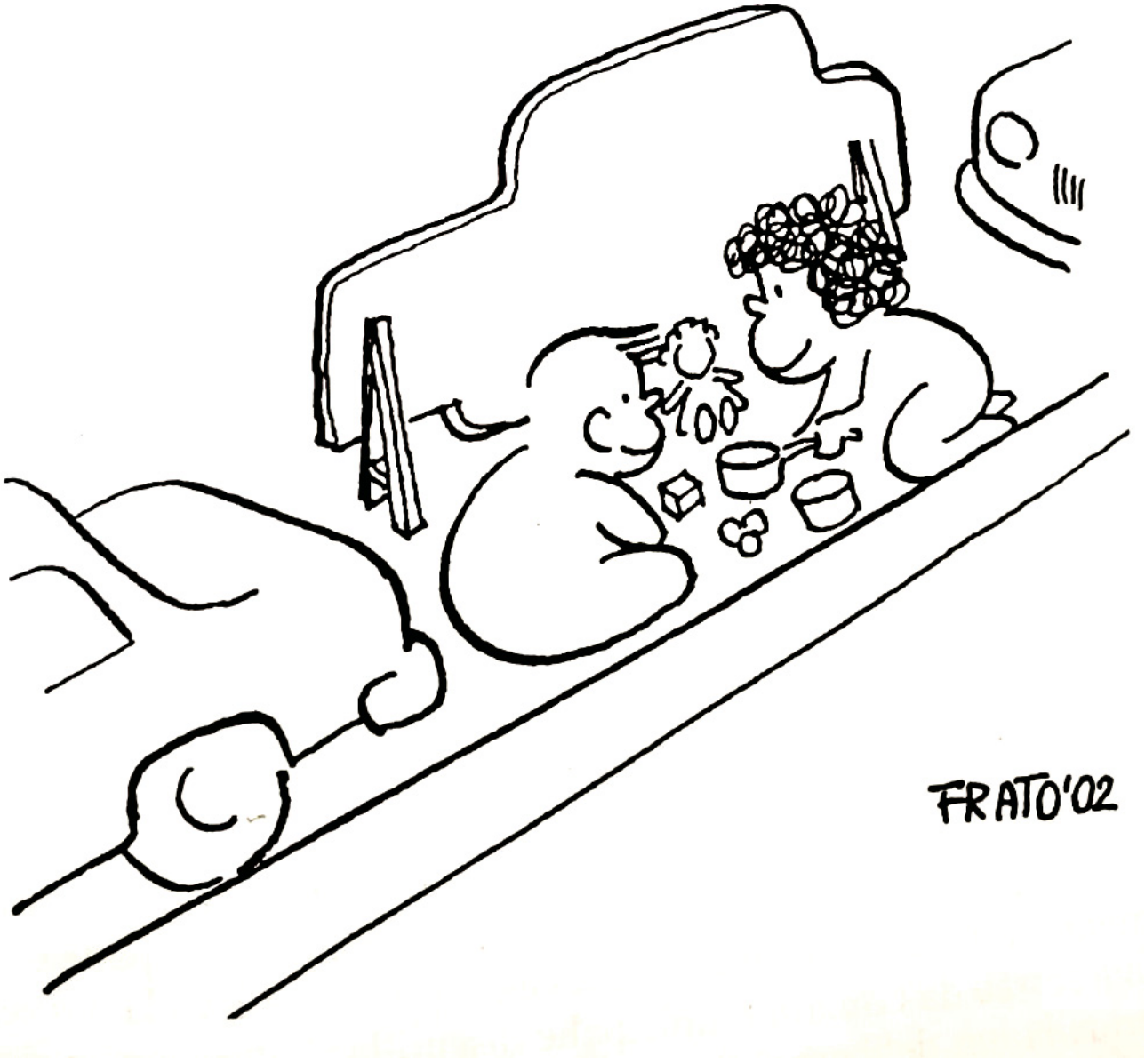
5.2.2 Conselho das Crianças 111

5.3 ATORES SOCIAIS E RELAÇÕES GERACIONAIS 117

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 125
REFERÊNCIAS 131
APÊNDICE 1 – SISTEMATIZAÇÃO: TESES E DISSERTAÇÕES 144
APÊNDICE 2 – SISTEMATIZAÇÃO: ARTIGOS CIENTÍFICOS 145
APÊNDICE 3 – QUESTÕES NORTEADORAS: TONUCCI 147
APÊNDICE 4 – QUESTÕES NORTEADORAS: LUIS 148
APÊNDICE 5 – QUESTÕES NORTEADORAS: LORENA 149

1 INTRODUÇÃO

FIGURA 1 – ESPAÇO PARA AS CRIANÇAS



FONTE: Tonucci (2005).

Tomando a charge do Professor Francesco Tonucci como mote, evidencia-se a tônica da presente pesquisa, a qual tem a participação social das crianças nos espaços públicos das cidades, como temática central. A Participação é foco de interesse nos Estudos da Infância principalmente a partir do início dos anos 1990, período que culminou na reformulação paradigmática desse campo e na promulgação da Convenção dos Direitos das Crianças, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989.

Nesse sentido, essa Dissertação presa pela apreensão da Participação conceitualmente, ancorada na fundamentação teórica já desenvolvida no campo dos Estudos da Infância; em sua delimitação enquanto um direito das crianças, reconhecido e legitimado a partir do marco da Convenção e, também, por uma compreensão alargada do tema, que pôde ser elaborada no decorrer da pesquisa, a partir do trabalho com os dados levantados.

A escolha do termo “Participação Social”, em detrimento de outros, como “Participação Infantil”, se deve a verificação - ao longo, principalmente, do levantamento bibliográfico - de que esse termo designa, desde conceituações clássicas, como a fornecida por Bordenave (1983), um tipo de participação que transcende as relações cotidianas e em âmbito privado. Assim, a Participação Social constitui uma especificidade, abrangendo processos participatórios construídos coletivamente, pelos quais os sujeitos intencionam a partilha dos problemas e das soluções dentro da sociedade que compõem. Essa noção de participação social se articula à de espaços públicos, escolhida para esse trabalho, compreendendo-se que esses são espaços físicos de uso coletivo, mas também são espaços políticos e relacionais, nos quais decisões podem ser deliberadas conjuntamente (ARAÚJO, 2011; CASTRO, 2004; GOMES, 2018).

O percurso trilhado desde o marco da Convenção dos Direitos das Crianças comporta uma série de avanços, no sentido do reconhecimento das crianças enquanto detentoras de direitos. Porém, existem desafios persistentes, especialmente no que tange aos direitos participativos. Esses desafios acentuam-se quando são considerados os espaços públicos nos grandes centros urbanos contemporâneos, planejados e construídos com a premissa de atenderem às demandas das atividades economicamente produtivas, visando, portanto, uma parcela específica da população: os adultos trabalhadores (TONUCCI, 2005). Nesses espaços as possibilidades de participação das crianças encontram

constrangimentos relacionados tanto as condições de mobilidade e autonomia, quanto à ausência de representatividade política da categoria infância (CASTRO, 2004; CECIP, [s.d.]; NASCIMENTO, 2018, TONUCCI, 2005).

Experiências autônomas - como o brincar livremente com os pares de idade – ou estão ausentes ou encontram-se cerceadas e circunscritas em locais específicos, sempre na companhia dos adultos responsáveis. Os “parques infantis” são emblemáticos dessa condição, ainda que destinados às crianças, são projetados pelos adultos com a premissa de proteção, olvidando a possibilidade de que elas participem de seu planejamento e construção (TONUCCI, 2005). Cabe destacar que as condições de participação e autonomia das crianças são pluralizadas a partir do atravessamento de outros recortes sobre a categoria infância, a exemplo de infâncias vividas em territórios mais ou menos urbanizados; a partir de diferentes condições sociais, ou considerando-se a categoria gênero (FIORESE, 2018; PÉREZ; JARDIM, 2015).

Embora a heterogeneidade quanto aos modos de se viver as infâncias, o movimento de privatização dessa categoria geracional, em algum grau, constitui uma constante: os espaços da casa e da escola são os locais privilegiados destinados à ela (NASCIMENTO, 2018; SARMENTO, 2005). Nas pesquisas acadêmicas, a consideração das crianças nos espaços públicos também é, ainda, incipiente, conforme apontado por Nascimento (2019); Tomás e Fernandes (2011) e corroborado na etapa de busca bibliográfica desse estudo.

A maior parte das pesquisas com ou sobre crianças, a partir da temática da participação, são desenvolvidas em contextos educativos formais. Conforme aponta Nascimento (2019), isso se deve a verificação de que esses são os locais nos quais as crianças estão, portanto, são utilizados de maneira recorrente por pesquisadores que visam construir suas investigações com esse grupo de idade. Porém, ao seguir essa tendência, os estudos também contribuem para a legitimação dos espaços privados como os únicos possíveis para as crianças, sendo um desafio acadêmico alargar os contextos de pesquisa e, dessa forma, discutir outras possibilidades de presença e participação das crianças na sociedade. Dessa forma, a possibilidade de participação das crianças nos espaços públicos das cidades constitui tanto uma problemática social quanto acadêmica.

O interesse pelo desenvolvimento de uma investigação que tivesse essa problemática como eixo central veio ganhando corpo a partir, principalmente, do

encontro da pesquisadora com os espaços privados e públicos da cidade de Curitiba (Paraná - Brasil). A oportunidade de contato com os Estudos da Infância, na disciplina “Infância e Relações Geracionais” - cursada na Universidade Federal do Paraná, enquanto disciplina isolada, no ano de 2018 - possibilitou que algumas indagações, paulatinamente, pudessem ser transformadas em perguntas passíveis de serem percorridas em uma pesquisa.

Em 2019, já dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, sob a orientação da Professora Catarina Moro, tomou-se como projeto inicial a proposta de investigação da percepção das crianças sobre os seus direitos, com ênfase nos direitos participativos, em um contexto marcado por desigualdades sociais, na cidade de Curitiba. Porém, em 2020, ano que a pesquisa de campo com as crianças seria desenvolvida, impôs-se a necessidade de reformulação, em decorrência da Pandemia de Covid-19[1].

Foi mantida a temática central da pesquisa, porém, considerando-se a nova condição para o seu desenvolvimento, visto que ela precisaria ocorrer de forma remota, o que implicou em uma ampla reformulação da proposta inicial. Optou-se então pela investigação junto a Projetos que têm ou tiveram a premissa da participação das crianças dentre os seus objetivos, sendo considerados, nesse primeiro momento, três Projetos: “Criança Fala na Comunidade: ‘Escuta Glicério!’”[2]; “Carta da Cidadania Infanto Juvenil de Guimarães”[3] e o Projeto “Cidade das Crianças”.

---

[1] O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Com o início da pandemia em 31 de dezembro de 2019 (notificação dos primeiros casos), medidas de isolamento social foram adotadas para conter o avanço da infecção pelo vírus; restringindo as atividades presenciais.

[2] Projeto desenvolvido pela ONG CriaCidade nos anos de 2015 e 2016, no bairro do Glicério em São Paulo (São Paulo - Brasil). Idealizado pela Socióloga Nayana Brettas Nascimento, uma das principais características do Projeto foi a transformação dos espaços públicos do bairro através de intervenções artísticas, realizadas com a participação das crianças, as quais ainda compõem a paisagem urbana.

[3] A Carta, coordenada pelo Professor Manuel Jacinto Sarmento, teve sua elaboração consolidada em 2016 e ainda se encontra em vigência, na cidade de Guimarães, Portugal. Trata-se de um documento de regulação participada de todos os serviços que a cidade destina à população infanto-juvenil.

A partir da Banca de Qualificação[4], selecionou-se o Projeto Cidade das Crianças, proposto pelo Professor Francesco Tonucci, para continuidade da pesquisa. A escolha do Projeto como objeto desse estudo teve em conta, principalmente, o seu extenso percurso histórico, visto que completou 30 anos em 2021; sua abrangência, posto que está presente em mais de 200 cidades, em diferentes países europeus e da América Latina; além de conter, como principal objetivo, a premissa de transformação dos espaços públicos das cidades através da participação das crianças (TONUCCI, 2015; 2005; VALÉRIO, 2021).

O Projeto Cidade das Crianças nasceu em 1991 na cidade italiana de Fano, a partir da decisão parlamentar pela ratificação da Convenção dos Direitos das Crianças no país. A prefeitura da cidade objetivava, inicialmente, a realização de uma semana temática destinada à infância, convidando o Professor Francesco Tonucci para coordená-la. Em contrapartida, Tonucci propôs a realização de um Projeto permanente, que visasse à transformação da cidade tomando as crianças e suas perspectivas como parâmetro. Pouco tempo depois, em 1996, o Projeto foi implementado na América Latina, na cidade de Rosário, Argentina. O desenvolvimento simultâneo do projeto em diferentes cidades, marcadas por contextos distintos, também moldou a tônica de sua proposta, a qual abarca uma fundamentação consistente, pautada principalmente na obra do Professor Francesco Tonucci, mas, também, construída junto aos atores locais, conforme se evidencia no Capítulo 5 desse estudo.

Delineou-se, então, o objetivo da presente pesquisa: **compreender de que forma podem ser construídas condições que possibilitem a Participação Social das Crianças em relação aos Espaços Públicos das Cidades**; a partir da análise do Projeto Cidade das Crianças, na perspectiva de três de seus representantes. Foram objetivos específicos:

a) Verificar quais as compreensões, presentes no Projeto, sobre as crianças, as infâncias e a participação social;
b) Averiguar quais ações e metodologias vêm sendo desenvolvidas pelo Projeto, no sentido de promover a participação social das crianças;

---

[4] A Banca de Qualificação foi realizada em 26 de Fevereiro de 2021 e contou com a presença da Pesquisadora, da Orientadora dessa Pesquisa, Professora Dra. Cataria Moro; das Professoras Dra. Beatriz Corsino Pérez, Dra. Monique Aparecida Voltarelli e Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho.

c) Levantar as possibilidades e desafios, apontados pelos representantes, para que a participação social das crianças se efetive nos espaços públicos das cidades;
d) Compreender como o projeto considera o envolvimento dos atores sociais adultos.

Para situar a problemática que norteia o estudo, dedicou-se o **Capítulo 2: "Infâncias, Participação e Espaços Públicos: Delimitações Iniciais"**. No qual são desenvolvidas as concepções de cidade e espaço público; a partir de referenciais como: Araújo (2019; 2018; 2011); Araújo e Carvalho (2017); Castro (2004); Farias e Müller (2017); Gomes (2018); Lansky (2006); Nascimento (2018); Qvortrup (2015; 2014) e Tonucci (2005). A partir dessa delimitação, são tratadas as condições de participação, relacionando-as às concepções tradicionais que orientaram os modos de compreensão sobre as infâncias e as crianças até o final do século passado (CASTRO, 2013; GONDRA, 2010; SARMENTO, 2005; 2004).

São então apresentados os aportes que têm fundamentado as discussões sobre participação social das crianças: os Estudos da Infância (COHN, 2005; CORSARO, 2011; BARBOSA et al., 2016; JAMES; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010b; QVORTRUP, 2011; SARMENTO, 2005); e as elaborações jurídicas previstas na Convenção sobre os Direitos das Crianças, incluindo-se alguns argumentos que a tensionam (GAINTÁN-MUÑOZ, 2018; GIORGI, 2019; MARCHI; SARMENTO, 2017; QVORTRUP, 2010a; ROSEMBERG; MARIANO, 2010; SOARES, 2005; TONUCCI, 2005).

No **Capítulo 3, "Participação social das crianças: percorrendo a temática"**, são abordadas as elaborações teóricas que contribuíram para a delimitação conceitual do tema. Definições clássicas, a partir de Arnstein (2002) e Bordenave (1983), constituem o ponto de partida para discorrer-se, então, sobre a especificidade da Participação Social das Crianças, pelos construtos de Bondioli e Savio (2013); CECIP ([s.d.]); Espinar (2003); Gaitán-Muñoz (2015); Liebel e Saadi (2011); Tomás e Fernandes (2011) e Tomás (2007a). Acrescentam-se algumas considerações sobre a participação e sua articulação aos conceitos de *protagonismo*, *agência* e *ação social*. Apresenta-se, ainda, a revisão sistemática de literatura, visando apreender a tratativa do tema nas pesquisas produzidas enquanto Teses, Dissertações e Artigos Científicos, com prioridade às publicações nacionais.

No **Capítulo 4, "Objeto e Metodologia de Pesquisa"**, apresenta-se o delineamento metodológico utilizado para a construção e análise dos dados, situando a pesquisa enquanto qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO, 2002); bem como o Projeto Cidade das Crianças e um breve apanhado sobre a obra do Professor Francesco Tonucci, seu proponente. As principais fontes para levantamento de dados foram os conteúdos das entrevistas semiestruturadas (GIL, 2002; MINAYO, 2002), realizadas com três representantes do Projeto:

i) Professor Francesco Tonucci, proponente e coordenador internacional;
ii) Lorena Morachimo, coordenadora da Rede Latino-americana;
iii) Luis Antonio Villanueva Gamarra, coordenador do projeto na cidade de Lima - Peru.

Os interlocutores foram escolhidos por representarem diferentes níveis de especificidade na realização do Projeto: i) nível macro ou global (percurso histórico, abrangência internacional e elaborações teóricas que fundamentam a proposta); ii) nível intermediário ou regional (possibilidades, desafios, características e variações da proposta para a região da América Latina); e iii) nível micro ou local (realização concreta do Projeto).

A escolha pela cidade de Lima-Peru, se deu pela verificação de que a frequência das reuniões do Conselho das Crianças foi mantida durante o período de pandemia do novo coronavírus (covid-19), realizadas em modalidade on-line e transmitidas pela Rede Social Facebook. Ademais, também foi interesse dessa pesquisa verificar as possibilidades e desafios encontrados na realização do Projeto em uma grande metrópole, sendo Lima a maior cidade sul-americana onde o Cidade das Crianças está presente.

Na ocasião do levantamento de dados, foi realizado contato com a coordenação do Projeto da cidade de Jundiaí (São Paulo - Brasil), porém, sem sucesso. Jundiaí, a época, era a única cidade brasileira a implementar o Cidade das Crianças, tendo dado início no ano de 2018. Em outubro de 2021 a cidade de Osório (Rio Grande do Sul - Brasil), também deu início a implementação do Projeto, porém, a presente pesquisa já se encontrava em etapa de finalização, inviabilizando tentativas de contato para esse estudo.

Para tratamento e análise dos dados das entrevistas, utilizou-se um conjunto de técnicas fundamentadas na Análise de Conteúdo, na abordagem de Laurence Bardin (2016), processo que compreendeu as seguintes etapas:

a) Pré-análise: Transcrição e tradução dos conteúdos das entrevistas, leituras flutuantes, delimitação dos primeiros excertos com utilização de grifos nos textos resultantes do processo de transcrição/tradução;
b) Exploração do Material: Codificação do material e produção das Categorias Temáticas;
c) Análise das Categorias Temáticas: Interpretação dos dados, organizados em categorias, de forma articulada à bibliografia mobilizada na investigação.

Para o desenvolvimento da Análise das Categorias, dedicou-se o **Capítulo 5, "Participação social das crianças: proposta do Projeto Cidade das Crianças"**. Foram construídas, a partir do tratamento dos dados, três Categorias Temáticas: I) Concepções Estruturantes; II) Metodologias e seus Desdobramentos e III) Atores Sociais e Relações Geracionais. A primeira categoria contém três desdobramentos: "As crianças como princípio"; "Participação" e "Brincar, Autonomia, Liberdade e Tempo". Já a segunda, abrange: "Metodologia: Permanência e Variabilidade" e "Conselho das Crianças". Na discussão da última categoria, verificou-se que os elementos tratados seriam melhor destacados se articulados conjuntamente, sem dividi-los.

No **Capítulo 6**, o qual compreende as **Considerações Finais**, são retomados os objetivos visados nesse estudo, de forma articulada aos elementos que se destacaram durante a análise e acrescentando-se apontamentos e sugestões para futuras investigações.

2 INFÂNCIAS, PARTICIPAÇÃO E ESPAÇOS PÚBLICOS: DELIMITAÇÕES INICIAIS

FIGURA 2 – QUEREMOS A CIDADE

FONTE: Tonucci (2005).

Quais são os espaços – físicos, políticos, sociais - ocupados pelas crianças nas grandes cidades? Onde elas estão? Seriam os “parques infantis” as únicas alternativas para que as crianças habitem os espaços púbicos? E são as alternativas desejadas por elas? O que diriam, se consultadas? “Queremos a cidade” afirma a criança, retratada por Tonucci. Para desdobrar essas questões, esse Capítulo é dedicado ao estabelecimento das fundamentações teóricas relativas aos espaços públicos das cidades; as concepções de criança e infância, a partir dos aportes do campo dos Estudos da Infância; além de tratar sobre a Convenção sobre os Direitos das Crianças, com ênfase nos direitos participativos, comportando a discussão de argumentos que a tensionam.

2.1 A PARTICIPAÇÃO NOS ESPAÇOS PÚBLICOS DAS CIDADES

Gomes (2018, p. 115), destaca que algumas abordagens da Arquitetura, do Urbanismo e da Geografia, “utilizam a noção de espaço público como denominação para todo e qualquer espaço urbano livre e aberto”. Nesse sentido, espaço público é referenciado para tratar de formas físicas urbanas, como praças, ruas e parques. Narciso (2009), remonta o surgimento do termo, recorrendo a Ascher (1995 *apud* Narciso, 2009); que descreve que sua utilização inicial pode ser verificada em documentos administrativos com a finalidade de referenciar os espaços, dentro do território urbano, que seriam de uso comum, coletivo, mas pertencentes ao poder público.

Lançando mão do termo designado no plural, Espaços Públicos, Gomes (2018), discute a constituição desses espaços de forma pluridimensional: a materialidade espacial, que oferece o lugar concreto para que a vida aconteça, se soma a produção social desse espaço, enquanto lugar político e relacional. Compreensão que implica, conforme Lopes e Fernandes (2018, p. 7) “o reconhecimento do espaço como indissociável da vida”.

Assim, os espaços públicos são o lócus da vida comum, lugar onde a experiência urbana, compartilhada entre os citadinos, se desdobra e, também, onde intencionalmente ações podem ser deliberadas de maneira conjunta, abarcando a dimensão da convivência coletiva e das decisões políticas, do próprio exercício da cidadania (ARAÚJO, 2011). Portanto, a espacialidade das cidades comporta e catalisa acontecimentos sociais, históricos, ao mesmo tempo em que se transforma

pelo atravessamento desses acontecimentos. Nessa abordagem do espaço, assume-se o imbricamento entre a materialidade e a subjetividade, ambas em um movimento de produção e reprodução simultâneos. Conforme Araújo (2011, p. 135):

> Se a cidade contém a dinâmica da singularidade expressa no modo como cada sujeito social nela se comporta, produz história e cultura, é na materialidade das experiências cotidianas que a singularidade de cada sujeito assume a configuração de corpo social, cuja pluralidade provoca novas discursividades e novos flagrantes de organização e desorganização do espaço urbano.

Castro (2004), corrobora essa noção de espaço urbano, discorrendo sobre a cidade enquanto um lugar construído e que, por sua vez, também atravessa e transforma os modos de vida, em um entrelaçamento entre as estruturas espaciais e sociais. Em suas palavras: “o espaço é sempre criado pela relação dos sujeitos entre si; ele não é uma abstração apenas que permite a localização das coisas e das pessoas” (CASTRO, 2004, p. 73). As interações humanas criam o espaço, e o espaço se constitui como potencialmente promotor ou constrangedor dessas interações.

A organização e divisão social do trabalho é um dos componentes que impacta, de maneira mais significativa, os arranjos da vida urbana. Se, anteriormente, a experiência citadina se configurava em torno, principalmente, do modo de produção industrial, nas últimas décadas passou a reger-se tendo a organização econômica globalizada como eixo (CARLOS, 2017). Dentre os principais efeitos da globalização, encontra-se a experiência de compressão do espaço e do tempo, através da aceleração dos fenômenos ao redor do globo (TOMÁS, 2006), traduzidos em uma consequente aceleração da própria vida na cidade, transformando os modos de fazer laço entre as pessoas e com o espaço (CASTRO, 2004).

Dessa forma, as ruas e praças que se caracterizavam como pontos de encontro e de sociabilidade urbana, como espaços intersticiais entre o trabalho e a moradia, entre o público e o privado; esvaziaram-se de sua função de lócus da convivência, transmutando-se em locais de passagem (LANSKY, 2006). As ruas passaram a privilegiar a circulação apressada de automóveis, a movimentação em função de uma atividade economicamente produtiva, em detrimento da interação humana (TONUCCI, 2005).

Araújo (2019; 2018) e Araújo e Carvalho (2017), discutem amplamente a perda da experiência de convivência humana no espaço público. Referenciando a polis grega, retomam a dimensão que a prática da cidadania ocupava na vida de seus habitantes, prezando-se pelo encontro e pela circulação da palavra, questões coletivas ganhavam espaço e podiam ser debatidas conjuntamente. O espaço público era local privilegiado de ação política, através da argumentação, a possibilidade de intervenção coletiva sobre os problemas da cidade era construída. A pólis era local de encontro, de sociabilidade e de amizade, essa última, discutida sob o conceito de “philia social” (ARAÚJO, 2018; ARAÚJO; CARVALHO, 2017).

A *philia* compreende a amizade enquanto forma de laço afetivo que reúne pessoas em torno do bem comum que é a cidade (ARAÚJO; CARVALHO, 2017). Em uma cidade organizada pelo imperativo do capitalismo, os laços se dissolvem em função de projetos e interesses privados, individuais (ARAÚJO, 2019). Há uma dominação e uma hierarquização do privado sobre o público, e o esvaziamento do público faz com que os sujeitos sejam percebidos apenas individualmente, destituídos da dimensão coletiva e da percepção de que materializam a cidade através de sua presença e de sua ação (ARAÚJO, 2011).

Dessa forma, há uma intrincada relação entre o habitar, ocupar e circular pela cidade; e o exercício de participação social dos citadinos, em um processo de apropriação e construção do espaço público pela própria experiência da vida coletiva. O afastamento da vida pública produz a percepção de uma cidade pronta, petrificada, com problemas aparentemente alheios aos sujeitos e, portanto, intransponíveis (CASTRO, 2004); na qual seus habitantes “passam a atuar como meros espectadores do que acontece ao seu redor nos espaços públicos” (FARIAS; MÜLLER, 2017, p. 272).

Se a destituição do espaço público é verificada como uma constante na contemporaneidade (ARAÚJO, 2011; LANSKY, 2006), seu impacto se distribui com nuances muito distintas quanto aos constrangimentos impostos aos diferentes grupos: de idade, classe, gênero, raça-etnia. A cidade, em sua dimensão projetada, é produzida por adultos, adultos pertencentes a recortes sociais específicos; dessa forma, o planejamento urbano leva em consideração interesses bem definidos que condicionam a configuração espacial e que são excludentes em relação a uma grande parcela da população (CASTRO, 2004).

Elementos estruturais simples, como placas de trânsito, ou lixeiras, indisponíveis na altura das crianças, são emblemáticos da disparidade entre os grupos de idade no planejamento urbano (CECIP, [s.d.]). Mesmo os espaços pensados para as crianças, como os parques infantis, não contam com a sua participação quando de seu planejamento, sendo assumida a representação dos interesses das crianças inteiramente pelos adultos (TONUCCI, 2005). Conforme Castro (2004, p. 19): “Enquanto categoria social com nenhuma representatividade política, crianças e jovens podem influir pouco sobre as decisões relativas às mudanças nos cenários da cidade”. Dessa forma, a exclusão das crianças dos espaços públicos ocorre tanto pelos constrangimentos relativos à autonomia de circulação, quanto pela ausência de representatividade política.

Castro (2004), ilustra esse processo, destacando os constrangimentos quanto a circulação e mobilidade autônoma das crianças nos espaços públicos:

> Para as crianças, o deslocamento se restringe porque a cidade, como obra dos adultos, reflete a divisão social do trabalho onde casa e escola são os lugares onde a criança deve estar, enquanto as ruas, ou a cidade de maneira geral, são os lugares onde só os “maiores” têm circulação livre. Assim, o lugar de crianças na cidade fica restrito a locais bem definidos, casa e escola (quando muito a rua contígua a casa), o que revela sua posição de minoridade e restrição a outras atividades socialmente relevantes na cidade. (CASTRO, 2004, p. 73).

Os espaços destinados às crianças são desenhados com a premissa da proteção e da segurança, nos quais as brincadeiras ocorrem de forma controlada e monitorada, a exemplo dos parques, praças, salões de festas infantis, seções dedicadas às crianças em restaurantes (SARMENTO, 2018; TONUCCI, 2005). Farias e Müller (2017), destacam que um dos problemas em relação a esses espaços é a falta de diversificação das interações ali estabelecidas, principalmente no que se refere ao contato com outras gerações. Como são ambientes planejados exclusivamente para crianças, acabam por mantê-las longe de possíveis encontros com outros grupos de idade, para além dos adultos responsáveis que acompanham suas atividades.

As pesquisas de Arruda, (2011), Evangelista (2020) e Vicente (2018), visando apreender as opiniões e desejos das crianças sobre suas cidades; demonstram que as crianças podem usufruir dos “parques infantis”, apontando-os como desejáveis, e indicando insatisfação quando os mesmos estão ausentes ou

encontram-se em condições precárias. Portanto, o que parece estar em jogo, não é a relevância dos espaços planejados e destinados ao lazer das crianças, e sim a impossibilidade de que elas brinquem em locais diversos, para além deles, e que possam ter sua participação considerada quando de seu planejamento.

Quando as crianças têm a oportunidade de brincar afastadas do olhar constante dos adultos, mesmo em espaços planejados por eles, outras perspectivas podem ser extraídas, conforme observado na pesquisa de Lansky (2006). Ao analisar a relação das crianças com o espaço da Praça Jerimum, localizada em um bairro de Belo Horizonte (MG - Brasil), Lansky (2006) identificou a apropriação que as crianças fazem, de forma imprevista, de alguns elementos dispostos na praça, utilizando-os como brinquedos. Estando disponíveis brinquedos planejados, surpreendentemente, as crianças apontaram predileção pela castanheira, uma grande árvore localizada no centro da praça. Outros elementos, apontados pelas crianças e utilizados de forma imprevista, foram o telefone público e o guarda-corpo da escada, esse último, utilizado por elas como barras paralelas (LANSKY, 2006).

Outro exemplo pode ser considerado a partir da pesquisa de Nascimento (2009) que em sua investigação “A Cidade (Re)criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: Um estudo em Sociologia da Infância”, retrata a forma como as crianças reinventam os espaços, dando-lhes novos contornos e funções, servindo-se deles para alocar a brincadeira. Dentre as suas observações, um exemplo pode ser recortado: a utilização, de modo inusitado, do estacionamento de um supermercado, o qual, quando vazio, era transformado em quadra de futebol; as linhas que delimitavam as vagas dos carros tornavam-se a sinalização do campo e do “gol”.

Experiências de brincar livre, como as referidas por Lansky (2006) e Nascimento (2009), são menos comuns ao serem consideradas áreas de intensa urbanização, como os centros das grandes cidades. Os constrangimentos quanto a autonomia e a mobilidade têm em seu bojo a prerrogativa da proteção. O medo da violência e de possíveis acidentes de trânsito impacta as escolhas quanto ao lazer , frequentemente restrito a locais fechados, como a casa, na companhia da TV, ou em shoppings; e leva à uma tendência de que, quando possível, seja priorizado pelas famílias o transporte das crianças em veículos particulares ou públicos, constantemente acompanhadas por adultos (CECIP, [s.d.]; MÜLLER; DUTRA, 2017).

Para percorrer as grandes distâncias e atender ao ritmo veloz, que é característico da vida nos centros urbanos (CASTRO, 2004), os veículos são a principal opção utilizada. Por um lado, os transportes públicos configuram-se como alternativa, mas, em geral, são insuficientes para atender a necessidade da população; gerando, em contrapartida e quando há a possibilidade, o aumento da utilização do transporte em veículos privados, congestionando as vias e acarretando longos períodos despendidos no trânsito (NASCIMENTO, 2018). A mobilidade das crianças na cidade está circunscrita nessas condições.

A prevalência dos automóveis que, por um lado, facilita os longos percursos; paradoxalmente produz a diminuição de espaços seguros disponíveis para a circulação dos pedestres (SARMENTO, 2018). Segundo Müller e Dutra (2018, p. 804):

> Os modelos hegemônicos de urbanismo facilitaram a presença de automóveis no espaço público, dominando os ambientes e definindo o que é visto, sentido e ouvido. Uma vez que parte considerável dos contextos urbanos é adaptado ao trânsito de veículos, há uma consequente imposição de uma forma específica de ser e de estar na cidade.

Dessa forma, o modelo hegemônico de urbanização adotado, impacta os modos de vida citadinos e a produção das subjetividades, delineando as relações dos sujeitos entre si e com o espaço. Na pesquisa desenvolvida por Farias e Müller (2017), com crianças de cinco anos de idade, entre os achados, destacou-se que as percepções das crianças sobre a cidade decorrem das possibilidades que elas experimentam quanto as interações com o espaço e com outras pessoas. Os trajetos percorridos pelas crianças e os espaços por elas frequentados foram preponderantes na construção do modo apurado como compreendiam a organização da vida urbana. Além disso, os meios de transporte utilizados por elas mostraram ter grande influência sobre as suas percepções quanto ao espaço. Em atividade na qual construíam uma cidade em miniatura, as crianças incorporaram os carros, os dispondo em fileiras ou aglomerados, como representação do tráfego intenso presente na cidade.

Embora os carros sejam elementos incluídos, a questão sobre a forma como o tráfego impacta a autonomia das crianças também foi verificada. Citando os estudos de Broberg, Kyttä e Fagerholm (2013 *apud* FARIAS; MÜLLER, 2017), corroborado pelos resultados encontrados em sua pesquisa, Farias e Müller (2017),

destacam que as crianças “preferem espaços que possibilitem a elas exercer a mobilidade de forma ativa e independente, e que proporcionem a elas uma relação experimental ao ar livre” (FARIAS; MÜLLER; 2017, p. 272). Ao construírem as cidades-miniatura, as crianças indicaram que ali poderiam andar sozinhas pelas ruas, com a possibilidade de frequentar livremente a todos os lugares. Acidentes de trânsito também fizeram parte da composição das miniaturas, sendo os carros elementos contraditórios que, ao mesmo tempo, constituem o meio para acessar os mais diversos espaços, mas também marcam o atravessamento do medo no deslocamento cotidiano.

A periculosidade das ruas não é fator a ser ignorado, ao se constituírem como espaços pensados exclusivamente para veículos o risco de acidentes é uma constante. Dados articulados pelo CECIP ([s.d.]), demonstram que para a faixa etária de 0 a 14 anos, no Brasil, os acidentes de trânsito são a maior causa de mortalidade, ao se considerar mortes por acidentes.

Qvortrup (2015), ao tratar da dialética entre proteção e participação, propõe uma perspectiva que supera a retirada das crianças dos espaços públicos. Em suas palavras: “se toma erroneamente as condições de risco como naturais, e se supõe, também erroneamente, que a simples presença de um adulto representaria proteção, sem intervir de fato na condição de risco” (QVORTRUP, 2015, p. 14). As restrições quanto a mobilidade das crianças significa protegê-las fazendo-as custearem a proteção com seu próprio direito de ir e vir; sem que se tensione o modo como o trânsito está configurado, ou seja, sem que os adultos precisem revisar seu próprio modo de circular pela cidade. Os riscos existem em uma cidade que é pensada apenas por e para adultos, desconsiderando as crianças e legitimando essa lógica pela sua retirada. Com a justificativa de proteção das crianças, as práticas adultas se mantém inalteradas.

As questões relativas às possibilidades de mobilidade autônoma das crianças na cidade não são homogêneas. Conforme aponta Müller (2018), para algumas crianças a autonomia é assumida em função da necessidade das famílias, não compondo uma escolha, mas sim como efeito das desigualdades sociais. O

pertencimento a outros recortes, como gênero, classe, raça-etnia, atravessam as experiências de vida das crianças[5] no espaço urbano.

As pesquisas de Fiorese (2018) e Camargo (2020)[6], desenvolvidas na cidade de Curitiba (PR – Brasil), ilustram os atravessamentos de outras categorias sobre a relação das crianças com o espaço. Fiorese (2018), demonstra como se dá essa relação em um bairro periférico, o qual não é reconhecido como pertencente a cidade por algumas crianças, a categoria gênero mostrou-se como fator importante na determinação das possibilidades e restrições de autonomia. Camargo (2020), apresenta, em contraste, os resultados a partir de um bairro central, observando o impacto da classe social sobre a relação infância-cidade. Em sua pesquisa, verificou a possibilidade de participação e autonomia das crianças, mas circunscrita a espaços bem delimitados e na presença constante dos adultos. É interessante a consideração das pesquisas conjuntamente, pois tratam da mesma cidade e do mesmo grupo de idade, mas compreendem experiências muito distintas, evidenciando a não homogeneidade da categoria infância.

Nascimento (2018), discute a ausência das crianças nos espaços públicos. No título de seu texto, de forma provocativa, indaga: “(N)as cidades: Há crianças? Onde estão?”. Ao falar da invisibilidade desse grupo, tensiona, por um lado, as ruas “vazias de crianças e de seus sons” (NASCIMENTO, 2018, p. 739) e, por outro, habitadas pelas “crianças nos semáforos, pedindo ajuda para o almoço ou vendendo balas”. Dessa forma, se evidencia a paradoxal condição de autonomia vivida por algumas crianças, a qual nem sempre se traduz na possibilidade de participação. A visibilidade nos espaços públicos acarreta, em alguns casos, o efeito inverso de invisibilidade, pelo não reconhecimento dessas enquanto crianças (SARMENTO, MARCHI, 2008). Sarmento e Marchi (2008), desenvolvem a noção de “não-criança”, a partir do estudo das infâncias vividas em situação de rua[7], destacando a naturalização de determinadas condições de vida ou de intervenções (policiais, por exemplo), que não seriam facilmente toleradas às crianças “normatizadas”.

---

[5] Citamos os estudos de Arenhart e Silva (2014) e Arenhart (2012), sobre a articulação entre geração (infância) e pertencimento de classe.

[6] As pesquisas de Camargo (2020) e Fiorese (2018) foram orientadas pela Professora Valéria Milena Rohrich Ferreira, na linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, no PPGE-UFPR; linha de pesquisa que também compreende o presente estudo.

[7] Sobre a temática da infância vivida em situação de rua, destacamos os estudos desenvolvidos por Marchi (2007; 1994, dentre outras) e Rizzini, a exemplo, Rizzini e Couto (2021; 2019), Rizzini (et al., 2009) e Rizzini (et al., 2007).

Dessa forma, os constrangimentos quanto a circulação e participação das crianças nos espaços públicos não se desdobra homogeneamente, o que fica ainda mais evidente ao serem consideradas diferentes culturas[8] ou momentos históricos[9]. Essa variabilidade indica o impacto das representações sobre os lugares sociais ocupados por diferentes grupos. Para Sarmento (2005), o processo de institucionalização, principalmente através da escolarização, e a construção simbólica da infância, a partir das concepções que lhe foram atribuindo significados, promoveram "progressivamente, um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade" (SARMENTO, 2005, p. 368).

A escolarização das crianças substituiu a aprendizagem e socialização que ocorriam através das relações intergeracionais no interior do grupo societário. O esgarçamento entre os espaços público e privado, com fronteiras pouco definidas, conferia a convivência comunitária lugar de destaque. Andrade (2010, p. 4), ressalta que "a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem de valores e costumes eram garantidos pela participação da criança no trabalho, nos jogos e em outros momentos do cotidiano da vida dos adultos".

Desde o final da Idade Média, a disseminação da imprensa resultou no crescente interesse pela alfabetização e, logo, pela formalização da educação das crianças em instituições específicas. Inicialmente, a escolarização não era destinada a todas as crianças, foi a Revolução Francesa que estabeleceu, ao menos no plano da legalidade, o direito e a necessidade de que todos tivessem instrução (PINTO, 1997). A escolaridade obrigatória teve importante impacto, retirando as crianças e adolescentes das ocupações relacionadas ao trabalho produtivo e direcionando-as às instituições formais de ensino; nesse processo, a escola foi se constituindo como espaço privilegiado da infância (SARMENTO, 2004).

Assim, foram as creches e escolas públicas "as primeiras instituições da modernidade diretamente orientadas para um grupo geracional" (SARMENTO, 2005, p. 367). Conforme Sarmento (2005, p. 367), "a generalização da escola e a sua

---

[8] Cohn (2005), ao tratar das infâncias indígenas, demonstra como as representações sobre esse grupo social se diversificam em outras culturas, constituindo possibilidades múltiplas quanto a participação das crianças e sua relação com o espaço comunitário, com os adultos e idosos.

[9] Tomando a sociedade ocidental, principalmente a partir do referencial do norte global, verifica-se que até o final da Idade Média os modos de vida pouco se diferenciavam quanto a idade, sendo as crianças incorporadas ao mundo dos adultos tão logo atingiam alguma independência física, dessa forma, a convivência intergeracional compunha o cotidiano, nos diversos espaços das cidades (ANDRADE, 2010; ARIÈS, 2017; NASCIMENTO et al., 2008).

transformação como escola de massas promoveram, num movimento comum, a institucionalização da infância e da escola pública, movimento este que não deixou de se expandir continuamente até hoje". Há, também, uma estreita relação entre a constituição de espaços institucionais destinados às crianças, especialmente às crianças pequenas, e os processos de reestruturação econômica capitalista, inicialmente com a industrialização e, posteriormente, com a expansão do setor de serviços (SORJ, 2013).

No Brasil, o crescimento do setor industrial gerou o aumento da demanda por trabalhadores nas fábricas, o que possibilitou a abertura do mercado de trabalho às mulheres e, consequentemente, uma reorganização na configuração das famílias e dos cuidados com as crianças (OLIVEIRA, 1988). Campos (1999), retrata esse movimento através do marco da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943; o artigo 389 do documento exigia que os estabelecimentos onde trabalhassem ao menos 30 mulheres, deveriam dispor de espaço apropriado para que os filhos das funcionárias permanecessem sob cuidados e assistência durante o período de amamentação. Portanto, a constituição e expansão dos espaços que viriam a se tornar as creches diferem da trajetória da escola e "se originam em motivações exteriores às necessidades das crianças" (ROSEMBERG, 1984, p. 74), tendo o trabalho materno como principal motivador.

Concomitante e relacionado ao progresso da instituição escolar, desenvolveu-se o que Sarmento (2005) denomina como a construção simbólica da infância. O reconhecimento da infância, como grupo etário específico, associa-se ao avanço da ciência moderna, inaugurando um crescente interesse pela criança principalmente nos séculos XIX e XX. As crianças passaram a ocupar lugar central na vida familiar, tornando-se objeto de cuidados, estímulos e proteção; cada vez mais afastadas do mundo dos adultos e dos espaços públicos (SARMENTO, 2005; 2004). Construtos teóricos elaborados pelos campos da pediatria, psicologia, pedagogia e sociologia tradicional, impactaram fortemente a imagem da criança e da infância, tonando-se o modo vigente de compreensão quanto às diferentes idades (ANDRADE, 2010; SARMENTO, 2008; 2005).

Gondra (2010), discute a forma como o saber médico-higiênico instituiu e legitimou um modo de compreender a vida recortada em etapas, "cada qual com seus marcadores/indicadores temporais, articuladas, por sua vez, a um esquema classificatório que procura instituir um jogo de reconhecimento de atributos comuns

a cada uma das etapas da vida" (GONDRA, 2010, p. 197). Essa concepção permite supor a universalidade quanto aos modos de viver cada etapa e, portanto, também a possibilidade de universalizar e homogeneizar as práticas e instituições voltadas à cada uma delas. Porém, conforme destaca Gondra (2010, p. 197), esse viés de interpretação não foi exclusividade da medicina, "trata-se de uma representação que se capilarizou, sendo partilhada por campos distintos".

Através das lentes da psicologia do desenvolvimento, o desenvolvimento humano foi conceituado considerando a noção de maturidade biológica, constituído por estágios fixos, sequenciais e universais; a vida adulta compreendia o grau máximo de desenvolvimento maturacional, relegando a infância a uma fase de transição. Esse modo de compreensão impactou as práticas educativas, nas quais os cuidados e saberes direcionados às crianças tinham como principal objetivo transformá-las em adultos. A infância não era estudada em si mesma, mas sempre referenciada à fase que deveria atingir, representando um déficit comparativamente a ela[10] (SARMENTO, 2005; SOUZA, 1994). Por essa via, as crianças foram interpretadas "como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles" (SARMENTO, 2005, p. 363).

Essas concepções contribuíram para que fossem colocadas em cena importantes interdições, as quais constituíram avanços no que tange à provisão de condições adequadas de vida e proteção das crianças. Porém, a ênfase no aspecto protetivo caracterizou a infância pela fragilidade e imaturidade, justificando que as suas possibilidades de participação no presente sejam subtraídas e postergadas para o futuro (SARMENTO, 2005). Retiradas dos espaços públicos, destina-se as crianças ao espaço escolar, como forma de capacitá-las para a vida adulta, principalmente para o mundo do trabalho, o que compreenderia "crescer para ser alguém" (CASTRO, 2013, p. 112).

Essas representações ainda se fazem presentes e são fatores que concorrem entre os desafios para a consolidação do reconhecimento das crianças enquanto sujeitos competentes. Porém, outros construtos têm se consolidado,

---

[10] É válido considerar que a Psicologia do Desenvolvimento, principal subsidiaria dos debates nos Estudos da Infância até o final do século XX, foi sendo reformulada a partir de um viés crítico, revisitando suas bases epistemológicas, seus conceitos e a incidência dos efeitos dessa teorização tanto sobre as crianças, quanto nas relações estabelecidas entre as diferentes idades, Souza (1994), desenvolve essa discussão.

principalmente a partir do campo dos Estudos da Infância e da CDC, os quais serão discutidos no próximo item.

2.2 ESTUDOS DA INFÂNCIA E CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Nas últimas décadas do século XX, as concepções concernentes a infância e as crianças encontraram novas formulações. As bases epistemológicas nas quais as discussões se ancoravam passaram a ser reconstruídas, possibilitando a elaboração de um novo paradigma (JAMES; PROUT, 2010); rompendo com as perspectivas que estruturavam a produção de conhecimento nos estudos da infância até então (SARMENTO, 2005). A articulação entre diferentes disciplinas e tradições teóricas, principalmente pela constituição da Nova Sociologia da Infância, possibilitaram avanços nas construções conceituais e metodológicas (BARBOSA et al., 2016), comportando a concepção da criança enquanto competente, capaz de ação social e de produção de cultura (COHN, 2005; CORSARO, 2011). A infância passou a ser objeto de estudo enquanto uma categoria sociológica, estrutural, do tipo geracional (JAMES; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010b; QVORTRUP, 2011; SARMENTO, 2005).

Soma-se, enquanto marco fundamental para se pensar a infância contemporânea, a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), promulgada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. A CDC é o primeiro documento a reconhecer os direitos participativos às crianças, tendo importante impacto para que sejam consideradas enquanto sujeito de direitos, impulsionando tanto legislações e políticas locais, nos países que a ratificaram, quanto produção de conhecimento. Tensionamentos também permeiam as discussões sobre o documento, alguns dos quais serão apresentados nessa subseção.

2.2.1 Os Estudos da Infância

Barbosa (et al., 2016), discutem a consolidação dos novos estudos da infância, revisitam as bases epistemológicas que alicerçaram as discussões iniciais no campo e delimitam alguns desafios que constituem sua atualidade. As autoras destacam a interdisciplinaridade, sendo a diversidade teórico-metodológica uma característica, assim como a fluidez e instabilidade próprias ao conceito de infância, embora os esforços em delimitar seu significado. Citando Barbosa (et al., 2016, p. 107):

> 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.

De acordo com Barbosa (et al., 2016), os novos estudos da infância se estabelecem a partir de uma perspectiva crítica e não buscam consolidar uma verdade generalizante acerca da infância[11], “mas constituir um conhecimento situado e de possíveis relações disciplinares” (BARBOSA et al., 2016, p. 112). Assim, a produção de conhecimento na área, visa estabelecer referenciais consistentes, mas não estáticos, situados no contexto de construção social onde se constituem e nas realidades de vida das crianças.

A Sociologia da Infância tem ocupado centralidade nas reformulações paradigmáticas estabelecidas no campo. Internamente, a disciplina não é homogênea, constituindo-se por diferentes correntes. Conforme destaca Sarmento (2008, p. 17), as correntes “se caracterizam por determinadas preferências por problemáticas próprias e por orientações metodológicas predominantes (as quais são também suscitadas pela natureza das temáticas escolhidas)”, ele define três correntes distintas: Estudos Estruturais, Estudos Interpretativos e Estudos de Intervenção. Em uma sistematização anterior, Gaitán-Muñoz (2006), delimita as correntes como: Estrutural, Construcionista e Relacional.

---

[11] Nesse sentido, referenciamos textos seminais no campo, por exemplo, James e Prout (2010); Mayall, (1994) e Qvortrup (2011).

Embora as referidas distinções, a disciplina se organiza em torno de elaborações conceituais centrais. De acordo com Sarmento (2008, p. 7), a sociologia da infância estabelece “uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída”. Dessa forma, a disciplina reconhece, em suas formulações, a ação social das crianças, isto é, que elas impactam a organização social, os modos de vida, a cultura, com suas ações. São competentes, produzem culturas nas relações entre pares; não são passivamente socializadas, reinterpretando os universos adultos nas práticas verticalizadas que para elas são direcionadas, especialmente na família e nas instituições escolares (CORSARO, 2011; JAMES; PROUT, 2010; SARMENTO, 2005; SARMENTO, 2008). A criança passa a ser entendida como atuante. Nas palavras de Cohn[12] (2005, p. 27; 28):

> A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

Cohn (2005), reforça que isso não significa mitigar as condicionantes contextuais que possibilitam ou constrangem as ações e relações estabelecidas pelas crianças, a autora chamará esse intervalo de possibilidade de ação, dentro das condições disponíveis, como “margem de manobra” (COHN, 2005, p. 28). Afirma, nesse sentido, que a margem de manobra não deve ser compreendida enquanto subversão ao sistema social, mas como inerente a ele, pois, “a criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita” (COHN, 2005, p. 28).

As crianças são os sujeitos concretos que compõem a categoria infância. A infância é uma categoria do tipo geracional, dentro da estrutura social. O conceito de

---

[12] Clarice Cohn é estudiosa da Antropologia da Infância, disciplina que também âncora teórica e metodologicamente (com destaque para a Etnografia) o campo dos Estudos da Infância.

Geração pode ser retomado a partir dos estudos Karl Mannheim[13] (1982), por ampliar a compreensão para além da classificação etária, considerando o compartilhamento de uma situação comum no processo histórico-social. Dessa forma, extrapolam-se os marcadores biológicos, de idade, ao serem também incluídos os efeitos das significações e eventos sociais sobre os sujeitos que compartilham o pertencimento a um grupo etário.

Motta (2004, p. 350), apresenta a conceituação de geração como a designação de "um coletivo de indivíduos que vivem em determinada época ou tempo social, têm aproximadamente a mesma idade e compartilham alguma forma de experiência ou vivência". Qvortrup (2010b), ao tratar da infância enquanto categoria estrutural, do tipo geracional, a define enquanto categoria permanente, pela qual todas as crianças passam. Para ele:

> A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2010b, p. 637).

Qvortrup (2010b, p. 637), ressalta que é possível combinar "infância e infâncias", sua definição enquanto categoria estrutural não elimina sua historicidade, variabilidade cultural e período de vida individual, essas noções coexistem, embora compreendam significados diferentes. A categoria estrutural corresponde a um elemento dentro da estrutura social, dessa forma, a partir dessa compreensão, não é possível pensar a sociedade sem o componente infância. As categorias se definem pela relação entre um conjunto de parâmetros: "econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos (...) também parâmetros ideológicos e/ou discursivos" (QVROTRUP, 2010b, p. 636). Como enfatiza Qvortrup (2010b, p. 636), "é a interação entre os parâmetros que produz todas as configurações sociais, incluindo os grupos sociais e as relações entre eles".

Sarmento (2008), destaca que a posição da categoria geracional é condicionada, principalmente, pelas relações intergeracionais, nesse sentido, a

---

[13] Sociólogo alemão, publicou em 1928 o clássico "O problema sociológico das gerações". Embora não fosse estudioso da infância, suas formulações são retomadas no campo para a elaboração do conceito de geração, por subsidiarem conceitualmente a possibilidade de apreensão da pluralidade quanto aos modos de vivenciar determinada idade.

homogeneidade da infância se dá ao se considerar sua posição em relação as demais categorias, por exemplo, relativamente aos adultos. As categorias geracionais ocupam posicionamentos díspares no ordenamento social, dispondo de forma assimétrica quanto as possibilidades de influência, utilização de recursos e poder e, portanto, são impactadas de maneiras distintas pelo conjunto de parâmetros, havendo similaridade dentro das categorias quanto a esses impactos (QVROTRUP, 2010b).

Se no sentido estrutural a homogeneidade caracteriza a categoria, isso não significa desconsiderar os atravessamentos de contradições e desigualdades. Sarmento (2008; 2005), as refere, no plano diacrônico, como consequência das diversas imagens e papéis sociais atribuídos à infância sucessivamente ao longo da história e, no plano sincrônico, “essas diferenças e contradições operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso” (SARMENTO, 2008, p. 8). Dessa forma, como afirma Sarmento (2008, p. 8), “a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais”.

A noção estrutural implica no reconhecimento dos impactos das forças estruturais sobre a categoria infância, assumir que essas forças impactam as realidades de vida das crianças, sujeitos concretos que compõem a categoria, não é o mesmo que entende-las enquanto passivas frente a esses impactos, visto o reconhecimento de sua competência e ação social (QVROTRUP, 2010b). Assim, a categoria infância se constitui, ao mesmo tempo, enquanto estrutural e, também, pela constante atualização das práticas sociais no interior do grupo, através da ação das crianças, que se apropriam, interpretam e reinventam os modos de lidar com os contextos de vida - não apenas na relação com os adultos - mas também nas relações intrageracionais, produzindo saberes e culturas na convivência com os pares etários (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005).

Somando-se a esses aportes, a CDC insere-se como importante referencial por compreender a “expressa e reiterada atribuição de direitos às crianças por si, às

crianças como pessoas[14]" (GAITÁN-MUÑOZ, 2010, p. 14), ou seja, os direitos que as crianças possuem no presente, não como futuras cidadãs e pelo reconhecimento e reafirmação da criança enquanto detentora de direitos participativos, como reiteram Fernandes (em entrevista à CARVALHO; SILVA, 2016) e também Porto e Rizzini (2017).

2.2.2 A Convenção sobre os Direitos das Crianças[15]

A promulgação da CDC resulta de um processo que se desdobrou ao longo do século XX e compreende a formulação de outros documentos que a antecederam. Em 1924 foi estabelecida a Declaração de Genebra, primeiro documento dedicado aos direitos das crianças e, em 1959, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças que, além de compreender as premissas já descritas no documento anterior, a ampliava (GAINTÁN-MUÑOZ, 2018), incluindo, por exemplo, o brincar, a identidade, o nome e o crescer em liberdade, enquanto direitos (GONÇALVES, 2015). Diferente da Declaração de 1959, a Convenção tem estatuto de instrumento jurídico, ocasionando um compromisso de transposição de seus princípios para a legislação local por parte dos países signatários, sendo 193 no momento da promulgação (OLIVEIRA, 2018), e que totalizam hoje 196 países que a ratificaram (UNICEF, [s.d.]).

O documento é composto por 54 artigos[16], os quais podem ser divididos em três grupos de direitos: Proteção, Provisão e Participação (QVORTRUP, 2010a). Dentre os direitos relativos à Proteção e Provisão, podem ser destacados os direitos

---

[14] Tradução nossa, original: "La virtud más notable de la Convención reside en la expresa y reiterada atribución de derechos a los niños per se, a los niños como personas" (GAITÁN-MUÑOZ, 2010, p. 14).

[15] Parte da discussão sobre a CDC desenvolvida nessa Dissertação encontra-se publicada, enquanto artigo, sob o título: "Sobre direitos participativos: tensionamentos à 'Convenção sobre os Direitos das Crianças'", no livro "O que as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer em tempos de crise?", organizado por Fernanda de Lourdes Almeida Leal e Kátia Patrícia Benevides Campos (2022). Esse artigo, publicado como capítulo de livro, foi produzido como parte das atividades do Mestrado pela pesquisadora, juntamente à professora Dra. Catarina Moro.

[16] A CDC utiliza o critério etário para delimitar o grupo ao qual ela se destina, o que está disposto em seu primeiro artigo: "Para efeito da presente Convenção, considera-se como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes." (UNICEF, [s.d.]). No Brasil, seguindo o mesmo critério, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) adota dois grupos de idade como parâmetro; os seres humanos com até 12 anos são considerados crianças e, com idades entre 12 e 18 anos, adolescentes (BRASIL, 1990).

a alimentação, habitação, condições de saúde, assistência e educação, a proteção ao nome e o direito à ele, a identidade, pertença a uma nacionalidade, a proteção contra a discriminação, os maus-tratos, exploração e a violência dos adultos (SARMENTO, PINTO, 1997).

Os direitos compreendidos entre os Artigos 12 e 17 são os principais referenciados enquanto conjunto de direitos participativos (CARVALHO, SILVA, 2016; TOMÁS, 2007a) e representam a maior inovação trazida pelo documento. Através deles a Convenção legitima uma concepção de criança competente e com ação social (CARVALHO; SILVA, 2016; PORTO; RIZZINI, 2017). Citando Tomás (2007b, p. 207), "é uma marca da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e do reconhecimento da sua capacidade de participação".

De forma sintética, esse conjunto de direitos dispõe sobre a formulação e livre expressão de opiniões pela criança em temas que a afetem; sobre o direito de ser ouvida em processos judiciais ou administrativos; a liberdade de pensamento, consciência e religião; a ser orientada sobre o exercício de seus direitos; a liberdade de reunião e associação pacífica; a sua privacidade; e adequado acesso aos meios de comunicação e informação (UNICEF, [s.d.]). Além dos referidos artigos, acrescentam-se aqui os direitos previstos no Artigo 9, que dispõe sobre a prerrogativa de que a criança possa opinar em situações nas quais é separada dos pais, ainda que contra a vontade deles; e o Artigo 31, com destaque para o direito a participação na vida cultural, o direito ao tempo livre e o reconhecimento do brincar (atividade recreativa e de lazer) enquanto direito (UNICEF, [s.d.]).

A partir da CDC, o Brasil estabeleceu como legislação específica para as crianças e adolescentes a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, a qual dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - BRASIL, 1990). Com o ECA "a criança passou a ser considerada como sujeito de direitos, portanto, titular e destinatária dos direitos fundamentais e inalienáveis da pessoa humana" (GONÇALVES, 2015, p. 35), o que representou uma importante ruptura em relação ao Código de Menores de 1979[17]. O ECA é um documento extenso, composto por 267 artigos, os quais preconizam a doutrina de proteção integral da criança e do adolescente (BRASIL, 1990). Nesse sentido, Rizzini (et al., 2009, p. 167):

---

[17] Dispositivo legal utilizado até a implementação do ECA, não tinha como prerrogativa a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, tratava-se de um instrumento de controle social em casos de abandono ou de infração legal (MARCÍLIO, 1998).

> O Estatuto é tido como um importante documento por uma série de razões, em especial, por ter transformado um discurso político e popular em uma normativa, legitimando parâmetros de bem-estar da população infantil e juvenil, equivalentes à normativa internacional. Contribuiu também para mudar o discurso punitivo e 'assistencialista' ao incluir noções de direitos e respeito, instituindo a ideia de criança e adolescente como sujeitos de direito.

O documento pode ser tomado como exemplo dos impactos da CDC sobre as legislações locais. Dessa forma, são inegáveis os efeitos causados pela promulgação da CDC quanto a inclusão das crianças na agenda política e, também, no desenvolvimento da produção de conhecimento nos países que a ratificaram; formalizando um novo ideário para a infância, no qual as crianças passam a ser detentoras de direitos, inclusive participativos (GAITÁN-MUÑOZ, 2010; PORTO; RIZZINI, 2017). Porém, importantes tensionamentos estiveram presentes desde sua elaboração.

Para Gaitán-Muñoz (2010), a elaboração da Convenção comporta uma contradição inerente, prévia a sua promulgação, pois trata-se de um documento voltado aos direitos das crianças e que inclui os direitos participativos, mas concentra, de forma unívoca, a concepção dos adultos e sua compreensão sobre a relação das crianças com a sociedade (GAITÁN-MUÑOZ, 2010, p. 14). Gaitán-Muñoz (2018), afirma que o texto também desconsidera situações reais de exercício de cidadania por parte das crianças, denotando que esse exercício passaria a ocorrer após a intervenção dos adultos, descrita na forma da CDC, não valorizando as práticas cotidianas já presentes na vida das crianças, desvinculadas de qualquer normativa.

Nesse sentido, é importante destacar que no contexto de promulgação da CDC os debates acerca da ação social das crianças e da participação infantil eram ainda incipientes. Ao revisar a consolidação da Sociologia da Infância, Montadon refere trabalhos seminais no campo (JENKS, 1982; PROUT, 1990; MAYALL, 1994; QVORTRUP et al., 1994 *apud* MONTADON, 2001); denotando o cenário presente à época, o qual marcava o início da possibilidade de que a participação das crianças fosse considerada na produção teórica.

Para além dos esforços que começavam a ser empreendidos no âmbito acadêmico, vale considerar o contexto social e político no qual o documento se inseriu; no Brasil, a Constituição Federal havia sido recém estabelecida, em 1988 (BRASIL, 1988) e, conforme afirmam Rosemberg e Mariano (2010), a ratificação da

CDC na América Latina coincidiu com a redemocratização de diversos países da região. Dessa forma, é possível compreender que a não inclusão das crianças no debate, quando da elaboração do documento, é passível de ser apreendida criticamente a posteriori, porém, dadas as condições da época, esse seria um movimento difícil de ser feito. Ademais, a própria elaboração da CDC impulsionou o debate, refletindo em desdobramentos teóricos e políticos nos países que a ratificaram (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Soares (2005), recorrendo a Alderson (2000 *apud* SOARES, 2005), discute algumas ambiguidades. A autora destaca que as crianças não detêm plenamente os direitos previstos pelo documento, visto que o texto comporta condicionalidades, tanto relativas às crianças, quanto aos demais atores. A possibilidade de exercício de direitos encontra-se regulada pela competência das crianças - assumindo-se, portanto, que nem todas estariam aptas – e, também, pelas "responsabilidades, direitos e obrigações dos pais e pelas responsabilidades do Estado" (SOARES, 2005, p. 21).

Já Qvortrup (2010a), em seu texto "Infância e Política", problematiza o artigo 12:

> Todos esses artigos valorizam a subjetividade da criança – mas há muitas limitações. A mais significativa, a meu ver, encontra-se no art. 12, que estabelece que somente em assuntos que afetam a criança ela teria direito de opinar livremente. Essa é uma limitação grave, mas provavelmente sintomática da criança como sujeito político em nossas sociedades (QVORTRUP, 2010a, p. 780).

Qvortrup (2010a), destaca, principalmente, a definição de que as crianças teriam direito a opinião em assuntos que são do seu interesse, sendo desconsiderada a existência de condições complexas, estruturais, que afetam as crianças de forma imprevista, por não as levar em conta. Há uma tendência de que sejam discutidas políticas específicas para a infância, porém, não são ponderados os possíveis impactos que as políticas que não a visam podem acarretar. Como exemplo, Qvortrup (2010a), cita o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho a partir da segunda metade do século XX, transformação que não visava as crianças, mas que alterou profundamente suas condições de vida. Retomando mudanças sociais e históricas, demonstra o quanto as crianças são atingidas por questões macroestruturais, sem que sejam levadas em consideração.

Em suas palavras: “a infância é involuntariamente – gostemos ou não – parte da sociedade e da política social. Qualquer esforço para excluí-la ou mantê-la à margem é ilusório” (QVORTRUP, 2010a, p. 785).

Em acordo com Qvortrup (2010a), Giorgi (2019), ao discutir os efeitos da Convenção após 30 anos de sua promulgação, enfatizando a situação da infância e adolescência na América Latina; também relaciona os limites da CDC, quanto a garantia de melhores condições de vida às crianças, às questões macroestruturais. O autor cita questões como os ciclos econômicos e os modelos sociais adotados pelos regimes nos Estados da região, os quais, em alguns casos, são contrários a prerrogativa de defesa de direitos. Apesar da normativa estabelecida pela CDC, o documento não tem força frente as questões macroestruturais que atravessam as realidades de vida das crianças.

Tomando direção semelhante, Tonucci (2005) discute que, embora a Convenção tenha sido amplamente ratificada, as mudanças preconizadas pelo documento não encontram alcance concreto, tensionando a tratativa dada por gestores locais nos países que adotaram a CDC como referência (VALÉRIO; 2022). Em suas palavras, “tenho a forte suspeita de que quem o aprovou e transformou em lei nacional, na quase totalidade dos países do mundo, não o compreendeu realmente” (TONUCCI, 2005, p. 152); e, em relação aos adultos, questiona: “Temos a coragem de realizar realmente o que decidimos? Quem assume a responsabilidade de explicar às crianças o grande poder que voluntária e conscientemente colocamos nas mãos delas?” (TONUCCI, 2005, p. 156); complementando, enfaticamente, que é preciso levar a cabo as mudanças que se fazem necessárias a partir das premissas estabelecidas na CDC, “ou então sair oficialmente, em nível parlamentar, de uma Convenção que nos exige compromissos que não estamos dispostos a honrar” (TONUCCI, 2005, p. 156).

Outro tensionamento, que tem centralidade na discussão sobre a CDC, se refere a ratificação, a nível global, de um documento constituído a partir “de uma visão pautada na cultura ocidental dominante”[18] (GAITÁN- MUÑOZ, 2010, p. 14); o que é denotado, por exemplo, na análise de Rosemberg e Marianno (2010), ao apresentarem uma tabela contendo o número de representantes de cada região do

---

[18] Tradução nossa, original: “de una visión basada en la cultura occidental dominante, latentes ambas cosas en el propio texto de la Convención” (GAITÁN-MUÑOZ, 2010, p. 14).

globo nos grupos de trabalho que resultaram na elaboração do texto da CDC. Conforme as autoras, “os Estados tiveram uma participação diferenciada conforme as regiões geopolíticas, com predomínio dos países ocidentais industrializados e reduzida participação dos países africanos” (ROSEMBERG; MARIANNO, 2010, p. 707). Assim, confere-se uma participação desigual ante a diversidade de concepções presentes sobre as infâncias, as crianças e seus direitos; embora o processo de longa negociação e tentativas de consenso, há prevalência das denominações defendidas pelos países com maior acesso a recursos e que, portanto, exercem maior poder político.

Giorgi (2019), sinaliza essa característica como um dos principais limites do documento. Para ele, o modo como a CDC foi discutida e implementada, reflete o domínio de um discurso técnico hegemônico, em detrimento às práticas comunitárias já estabelecidas, mantendo para com elas uma atitude refratária, de desvalorização

Em uma argumentação contundente, Marchi e Sarmento (2017), enfatizam a prevalência das concepções hegemônicas, do norte global, no embasamento e definições presentes na CDC. Para eles, o documento legitima um processo de normatização da infância, ou seja, o estabelecimento de padrões de normalidade/anormalidade infantis, convencionados através do conjunto de disposições jurídicas presentes no texto, constituindo, também, um enquadramento simbólico.

A problematização desenvolvida por Marchi e Sarmento (2017), diz respeito aos efeitos de exclusão sobre as crianças que não se enquadram no modelo hegemônico de infância preconizado pela CDC. Para eles, o documento desconsidera “milhões de crianças: a imensa maioria das crianças pobres do Sul Global, as crianças indígenas, as crianças ciganas, as crianças ‘de rua’, muitas enfim, em condições de subalternidade” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 956). Essa exclusão no plano normativo acarreta efeitos de exclusão no plano concreto, na realidade de vida das crianças, para as quais não é reconhecido o estatuto da infância.

Marchi e Sarmento (2017), citam ainda a condição de vida das crianças refugiadas e migrantes, muitas das quais, sem encontrar possibilidade de adentrar as fronteiras europeias, acabam sucumbindo no Mar-Mediterrâneo. Tematizando essa questão, os autores afirmam: “de algum modo elas são a expressão mais direta

da denegação dos direitos da criança, precisamente a partir dos países do Norte Global que hegemonizam a sua definição" (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 959). Através de um apanhado de cenários extremos, onde os direitos básicos da infância são continuamente violados, Marchi e Sarmento (2017, p. 960), são enfáticos ao observarem que reiteradamente "os interesses econômicos ou políticos hegemônicos sobrelevam as necessidades de proteção e desenvolvimento infantil".

Qvortrup (2010a), discute, ainda, a não inclusão, no texto da CDC, de direitos políticos enquanto direito das crianças, especificamente o direito a votar e a ser votado. Esse ponto também é destacado por Gaitán-Muñoz (2018) que, ao retomar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, traça um quadro comparativo com a CDC, ressaltando que a principal diferença entre os documentos reside nos direitos políticos (ser eleitor e ser elegível), dos quais as crianças são excluídas. A principal problemática enfatizada por Qvortrup (2010a), se refere a falta de representatividade política de um grupo que compreende uma porcentagem significativa da população: nos países europeus uma parcela entre 20 a 25% (QVORTRUP, 2010a), e no Brasil, 24,9% (idade entre 0 e 17 anos, de acordo com a estimativa para o terceiro trimestre de 2021, pela Projeção da População do Brasil do PNAD - IBGE, 2018).

Sarmento (2012), problematiza a questão, mas também defende que a participação política não se restringe a possibilidade de eleger ou ser elegível, podendo se manifestar, por exemplo, em organizações de movimentos sociais e em outras formas de mobilização e participação mais difusas; o que, portanto, pode conferir outro estatuto de participação política para as crianças, que considere formas próprias de expressão, não referenciados pelo parâmetro dos adultos, representado pelo direito ao voto.

Tonucci (2020), referindo a discussão relativa à extensão do direito ao voto aos menores de 18 anos, cita algumas propostas já elaboradas nesse sentido, algumas chegando a discussões mais concretas, como no Parlamento Alemão, por exemplo. De acordo com Tonucci (2020, p. 249), "o voto dos menores seria, segundo essas propostas, exercido pelos pais, seus responsáveis legais, ou, em algumas propostas, pelas mães, para reequilibrar a participação das mulheres na vida pública". O autor argumenta que, embora interessantes por alargarem as possibilidades inclusivas quanto aos direitos políticos, tais ações não responderiam de forma satisfatória a premissa de participação das crianças, visto que a tomada de

decisão permaneceria entre os adultos. Como alternativa, ele refere uma das ações empreendidas no projeto Cidade das Crianças, pela formação do Conselho das Crianças, que será abordada nas discussões desenvolvidas no Capítulo 5.

Essas questões inserem-se em um debate mais amplo, que circundam a CDC desde sua promulgação: a tensão referente “a adoção simultânea de direitos de proteção e de liberdade” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 706), o que, para algumas perspectivas, constitui uma incongruência. Nesse sentido, os direitos participativos e as possibilidades de seu exercício são questionados, encontrando justificativa, principalmente, sob a égide dos direitos a proteção, destacando as necessidades das crianças e seu caráter de vulnerabilidade, em detrimento de suas competências (QVORTRUP, 2010b).

Soares (2005) descreve três paradigmas distintos, os quais compreendem os principais posicionamentos relativos à tensão proteção-participação, sendo eles: - o da criança dependente, - da criança emancipada e - o da criança participativa. Enquanto os dois primeiros são excludentes e polarizam a proteção e a participação, o terceiro paradigma apresenta uma possibilidade conciliadora, tratando a proteção enquanto necessária e tendo em conta a condição de vulnerabilidade das crianças, mas enfatizando que “a prolongada proteção, promotora da dependência e da falta de poder da criança, tem, também, grandes implicações no desenvolvimento” (SOARES, 2005, p. 45).

Para Qvortrup (2015; 2014), enquanto em âmbito privado a participação das crianças foi ampliada, considerando que nessa escala as crianças passaram a receber maior atenção, principalmente, em função da prerrogativa de proteção, ocorreram restrições quanto as suas possibilidades participativas nos espaços públicos, os quais pertencem aos adultos, conforme já debatido no item anterior, mantendo-se uma posição paternalista em relação às crianças, sem confiança nas suas capacidades de opinarem em questões mais amplas.

Qvortrup (2014; 2015), subverte as premissas comuns sobre o tema, considerando dialeticamente vulnerabilidade, proteção e participação. Para ele, “ao mesmo tempo em que é relevante considerar as crianças como vulneráveis, também seria pertinente sugerir que o mundo adulto é vulnerável” (QVORTRUP, 2014, p. 35). Assim, ao se proteger as crianças, separando-as artificialmente em ambientes privados, os adultos estão, ao mesmo tempo, protegendo os próprios ambientes, os quais seriam irremediavelmente afetados pela presença delas. Acrescenta que a

proibição da participação autêntica das crianças na vida da cidade tem como pano de fundo proteger o funcionamento das “instalações dos adultos, ao invés de propor que as instituições existam para proteger as crianças dos perigos que o mundo adulto representa” (QVORTRUP, 2014, p. 34).

Dessa forma, embora os evidentes avanços alçados a partir da CDC, cabe a continuidade da discussão. Nesse sentido, Marchi e Sarmento (2017), propõem alguns caminhos, pelo tensionamento e desconstrução da ideia da infância normatizada desde um referencial hegemônico, tomando em conta a diversidade das condições concretas de vida das crianças, e a coexistência de múltiplas concepções sobre as infâncias e modos de relação entre adultos e crianças; isso numa perspectiva crítica e sem olvidar as condições estruturais que condicionam as possibilidades de promoção de direitos, ou que acabam por legitimar sua violação, é que novas políticas para a infância, mais inclusivas, podem ser elaboradas.

Esse capítulo compreendeu a discussão acerca das infâncias, os espaços públicos, os constrangimentos e possibilidades de participação; o delineamento teórico-conceitual em relação às crianças e a infância, a partir dos aportes dos Estudos da Infância. Tratou também das formulações normativas, sob a forma da CDC, referencial jurídico que legitima a participação enquanto um direito, bem como os tensionamentos que compõem o seu debate. A partir dessas delimitações, insere-se a discussão teórica específica acerca da Participação Social das Crianças.

3 PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS: PERCORRENDO A TEMÁTICA

FIGURA 3 – FAZEMOS PARTE

FONTE: Tonucci (2005).

A infância, compreendida enquanto categoria estrutural, é componente da sociedade e, portanto, dela é e faz parte. Esse capítulo é dedicado a temática da Participação Social das Crianças e para abordá-la inicia-se com algumas definições clássicas a partir do referencial de Bordenave (1983) e Arnstein (2002); perfazendo um apanhado conceitual mais amplo que permite chegar as especificidades que a participação assume ao serem consideradas as possibilidades de seu exercício pelas crianças. Para esse intento, acrescentam-se algumas considerações sobre a articulação entre participação e os conceitos de *protagonismo*, *agência* e *ação social*.

Apresenta-se, então, o processo de revisão sistemática de literatura, no intuito de alargar a discussão sobre o tema e compreender como ele vem sendo abordado nas produções científicas, a partir da análise de trabalhos produzidos enquanto Teses, Dissertações e Artigos Científicos, priorizando-se os estudos desenvolvidos em contexto nacional. A discussão dos achados compreende a caracterização das produções e as principais considerações acerca da participação, sendo selecionados pontos que dialogam com os objetivos dessa pesquisa. Vale destacar que as análises são empreendidas enfocando os elementos considerados relevantes para a fundamentação da discussão desenvolvida no Capítulo 5, sem exaurir todas as possíveis contribuições das produções

3.1 PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS: PALAVRAS INICIAIS

A constituição dos agrupamentos humanos e suas respectivas realizações são caracterizados, historicamente, pelo fazer junto. Essa é a perspectiva proposta por Bordenave (1983), no clássico “O que é a participação”. Para ele, participar é uma necessidade humana, que se desvela em nosso tempo sob a escolha da democracia não apenas como uma modalidade de governo, mas como um modo de relacionamento entre pessoas que compõem uma sociedade e que dela querem ter parte e não apenas se deixar gerir. A participação, nessa abordagem, é tanto uma necessidade, no sentido afetivo e satisfatório da realização conjunta, como um instrumento, um meio para que se realize mais e melhor quando coletivamente.

Retomando a etimologia da palavra, Bordenave (1983, p. 22), explicita que “participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte”, porém, ressalva que é possível fazer parte sem tomar parte ou, ainda, que o “tomar parte” pode ser qualificado de

diferentes maneiras. Nesse sentido, introduz a noção de Participação Social, a definindo como uma participação em nível macro, ou seja, que excede as ações e associações cotidianas, implicando a possibilidade de intervenção em um quadro mais alargado no cenário social.

Bordenave (1983, p. 26), ressalta, ainda, que a participação social é conquistada por meio de *processos participatórios*, os quais compreendem ações organizadas coletivamente "com o objetivo de expressar necessidades ou demandas, defender interesses comuns, alcançar determinados objetivos econômicos, sociais ou políticos, ou influir de maneira direta nos poderes públicos". Nesse sentido, a participação pode ser compreendida como uma construção coletiva, processual, que se desdobra nas relações estabelecidas entre os sujeitos pela partilha dos problemas e soluções e no usufruto dos bens da sociedade que compõem.

Arnstein[19] (2002), relaciona participação e poder, inclusive, denominando "participação cidadã" e "poder cidadão" enquanto sinônimos. Para ela, a participação se define como a redistribuição de poder, constituindo-se como uma estratégia para integração de sujeitos excluídos política e economicamente nos processos decisórios. Nesse sentido, a participação constitui um meio para a promoção de justiça social.

Para Arnstein (2002, p. 1), a participação é "a pedra fundamental da democracia"; sendo conclamada facilmente enquanto um princípio, mas que encontra resistências, especialmente, quando se trata da redistribuição de poder aos cidadãos historicamente marginalizados. Em sua proposição, a participação pode ser dotada de sentido ou um ritual vazio, sendo a possibilidade de exercício de poder o que lhe dá consistência, do contrário, pode ser usada apenas como um meio de manipulação. Em suas palavras: "A participação sem redistribuição de poder permite àqueles que têm poder de decisão argumentar que todos os lados foram ouvidos, mas beneficiar apenas a alguns. A participação vazia mantém o status quo" (ARNSTEIN, 2002, p. 2). Ela destaca, ainda, o aspecto de distribuição,

---

[19] Sherry R. Arnstein (2002), publicou originalmente o texto no qual propõe a tipologia da Escada da Participação em 1969. Nele, ela discute a "participação cidadã" analisando três programas do Governo Federal nos EUA, apresentando uma das primeiras sistematizações sobre o tema. Sua tipologia fundamentou outras propostas, como a de Roger Hart (1993), que será discutida adiante.

ou compartilhamento, visto que em uma democracia nenhum cidadão concentra o poder de forma absoluta.

Liebel e Saadi (2011), discutem a complexidade que o conceito de participação pode assumir conforme o enfoque adotado na compreensão da relação entre indivíduo e sociedade. Por um lado, a participação abarcaria apenas um direito individual, conforme as tradições liberais originadas a partir da racionalidade burguesa, as quais exercem forte influência na organização das sociedades ocidentais, concebendo indivíduo e sociedade em oposição. Nesse sentido, os sujeitos associais se uniriam uns aos outros artificialmente, prevalecendo o enfoque individualista, menorizando o impacto das forças estruturais sobre os indivíduos. A participação, nessa perspectiva, se torna esvaziada de sentido, posto que é protocolar ou uma forma instrumental, para que objetivos privados sejam alçados.

Em outro extremo, referindo os regimes fascistas como exemplo, Liebel e Saadi (2011), citam os efeitos da desconsideração dos interesses e características pessoais, onde o todo prevalece em detrimento dos indivíduos e a participação se restringe a composição dessa totalidade. Outra abordagem, menos polarizada, compreende que a sociedade deve ser tomada em uma perspectiva histórica, com uma estrutura interna que a organiza, nesse sentido “sempre somos parte, mas a posição que ocupamos nesse ‘todo’ pode variar: podemos ter ou não poder, ser reconhecidos ou menosprezados”[20] (LIEBEL; SAADI, 2011, p. 127).

Desse modo, Liebel e Saadi (2011) incluem a perspectiva de participação a partir da noção de interdependência, posto a compreensão de que seres humanos são relacionais e, portanto, necessitam da participação, a qual é tanto um modo de autonomia como de socialização, ambas tomadas conjuntamente. Em suas palavras:

---

[20] Tradução nossa, original: “Siempre somos parte, pero la posición que ocupamos en este “todo” puede variar: podemos tener o no poder, ser reconocidos o menospreciados” (LIEBEL; SAADI, 2011, p. 127).

> Nossa proposta é compreender a participação tanto como um modo de individualização – mais liberdade – como de socialização – mais pertencimento – colocando especial atenção na relação que pode haver entre ambas as perspectivas. Nesse sentido, podemos compreender a participação como uma possibilidade e uma oportunidade do indivíduo obter maior margem de ação, mais poder e influência em uma sociedade que é "inequitativa" e "não livre" – liberação e empoderamento -, mas também como possibilidade e oportunidade do indivíduo escapar de uma posição marginal e lograr mais reconhecimento social e pertença – inclusão, ser parte -. (LIEBEL; SAADI, 2011, p. 127) [21].

Na proposta de Hart (1993)[22], a participação é compreendida em estreita relação com a cidadania e a democracia. Cabe destacar que é essa articulação – participação, cidadania e democracia - o aspecto de sua teoria utilizado na presente pesquisa, e não sua proposta de tipificação a partir do modelo da Escada da Participação, a qual é bastante utilizada como referencial nas discussões sobre o tema[23]. O modelo da Escada, proposto por ele no intento de tipificar a participação das crianças, comporta algumas problematizações principalmente quanto à hierarquização de níveis, sendo o último o mais complexo e desejável. Porém, dificilmente em um projeto apenas um modo de participar estará presente; da mesma forma, quando há um ambiente participativo, as posições de poder entre adultos e crianças se alternam dinamicamente, não havendo necessariamente preponderância quanto ao protagonismo de um dos grupos (PIRES, BRANCO, 2007). Dada essa consideração, acrescenta-se uma definição apresentada por Hart (1993) e que parece particularmente útil a discussão empreendida nessa seção. Ele argumenta que a participação se refere:

---

[21] Tradução nossa, original: "Nuestra propuesta es entender la participación tanto como un modo de individualización —más libertad— como de socialización —más pertenencia— y poner especial atención en la relación que puede haber entre ambas perspectivas. En este sentido, podemos comprender la participación como una posibilidad u oportunidad del individuo de ganar mayor margen de acción, más poder e influencia en una sociedad "inequitativa" y "no libre" —liberación, empoderamiento—, pero también como posibilidad u oportunidad del individuo de escapar de una posición marginal y de lograr más reconocimiento social y mayor "pertenencia" —inclusión, tener-parte—." (LIEBEL; SAADI, 2011, p. 127).

[22] Hart (1983), é precursor nos debates quanto a participação das crianças. Um dos aspectos mais conhecidos de sua teorização é a metáfora da Escada da Participação, construída a partir dos aportes de Sherry R. Arnstein. Nessa pesquisa, não se utiliza esse aspecto de sua teoria, mas a estreita relação, proposta por ele, entre participação, cidadania e democracia e a definição de participação citada.

[23] Como exemplos: Barbosa; Voltarelli, 2020; Oliveira, 2017; 2018; Sarmento; Fernandes; Tomás, 2007; Pires; Branco, 2007; Silveira, 2019; Trevisan, 2012.

> Aos processos de compartilhar as decisões que afetam a própria vida e a vida da comunidade na qual se vive. É o meio pelo qual se constrói uma democracia, e é um critério com o qual se devem julgar as democracias. A participação é o direito fundamental da cidadania (HART, 1993, p. 5)[24].

Bondioli e Savio (2013), ao tratarem da participação conjugada a avaliação em contextos educativos, elencam características passíveis de serem estendidas para os objetivos dessa pesquisa, valendo ser destacadas. Para elas (2013, p. 41):

a) A participação extrapola os âmbitos do direito e do dever, constituindo-se como "um compromisso entre pessoas, que se traduz em sinergia de ações", tendo uma conotação local e histórica, sem dissociar-se do momento atravessado por determinado contexto e de seus participantes concretos;
b) Implica que os papéis dos participantes sejam bem definidos, "mas é também uma garantia de que tais papéis possam ser negociados, revistos, modificados";
c) "a participação é garantia de troca, de debate, de alargamento da perspectiva individual";
d) "participar é a condição necessária para que se possa dar início àquele processo de negociação que pode desembocar em um planejamento e uma operatividade compartilhadas, a participação consiste tanto na troca e no compartilhamento de ideias quanto em ações sinérgicas para alcançar objetivos comuns".

Acrescentam, ainda, o caráter reflexivo da participação, visto que quem participa deve compreender o porquê e o como participa; e que a participação compreende "a valorização dos recursos, das competências, dos interesses de quem entra no jogo" (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 42).

Especificamente sobre a participação das crianças, Liebel e Saadi (2011), discorrem sobre as distintas formas que essa pode assumir conforme a cultura em que a análise se insere. Os autores ressaltam que em muitas comunidades não ocidentais as crianças são reconhecidas como membros integrais da sociedade,

---

[24] Tradução nossa, original: "[...] a los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía" (HART, 1993, p. 5).

exercendo funções sociais relevantes, as quais são distribuídas considerando-se principalmente as habilidades para seu exercício e não o critério etário. Dessa forma, evidencia-se o atravessamento das concepções, construídas histórica e socialmente, sobre as possibilidades e modos de participação dos sujeitos, visto que elas, embora não exclusivamente, atuam para a determinação das posições dentro da estrutura social.

Tomás e Fernandes (2011), destacam os efeitos de constrangimento que determinadas concepções exercem sobre as possibilidades de participação das crianças, com relevo à persistência de uma cultura paternalista, que sobrepõem a necessidade de proteção ao reconhecimento da competência, legitimando relações geracionais desiguais. Nesse sentido, sustentar que a participação das crianças seja tomada em conta não significa ignorar a diferença entre os grupos de idade, pelo contrário, a aposta está em não interpretar a diferença de forma valorativa, produzindo hierarquização entre as idades. Conforme Tonucci (em entrevista, VALÉRIO, 2022), a principal contribuição das crianças reside, justamente, em sua diversidade, pela possibilidade de que acrescentem perspectivas que os adultos não poderiam formular.

Ademais, para além das diferentes contribuições, a que se considerar o próprio espaço de negociação entre os pares de idade e entre as diferentes gerações, os tensionamentos que podem desse movimento advir e que constituem o próprio processo participativo. Espinar (2003), defende que a participação ocorre enquanto um trabalho coletivo, empreendido no encontro e através do esforço no sentido do consenso, sem que se subtraiam as diferenças, mas pela suspensão das suposições quanto a existência de um universo adulto e outro infantil, visto o compartilhamento de um mundo comum, ainda que a partir das especificidades.

Para Tomás (2007a, p. 49):

> Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.

Tomás (2007a), ressalta que são elementos fundamentais para uma definição de participação a partilha de poderes entre os diferentes grupos de idade; a possibilidade de que as regras, direitos e deveres sejam formulados por todos os

participantes do processo; que se condicionem os meios, métodos e resultados do processo participativo e haja a introdução de técnicas e métodos apropriados, que permitam às crianças participar.

No sentido de elucidar a adequação de metodologias para promover a participação das crianças, em documento organizado pelo CECIP ([s.d.], p. 8), descreve-se:

> As crianças expressam suas necessidades, dúvidas, incertezas, convicções e opiniões de diversas formas: utilizando a fala, as também olhares, semblantes, danças, músicas, desenhos, brincadeiras, faz de conta... São infinitas formas de dizer. Basta que os adultos estejam prontos a ouvir e dialogar.

Soares (em entrevista, CARVALHO; SILVA, 2016), descreve que a participação compreende uma ação dotada de sentido para o sujeito e que tem implicações no sentido de transformação social; ainda que essa transformação não seja de grande magnitude. Compreendendo o contexto, o sujeito pode agir intencionalmente, e sentir que as suas ações foram consideradas pelo grupo, não necessariamente acolhidas, visto a condição intrínseca de negociação, mas consideradas.

Gaitán-Muñoz (2015, p. 31), trata da participação social como uma atividade consciente, que intenta “expressar iniciativas, necessidades ou demandas, defender interesses, influenciar a tomada de decisões ou realizar ações para transformar a qualidade e os modos de vida”[25]. É uma necessidade da vida em comunidade, definindo-a como o processo de fazer parte de algo e, também, de compartilhar ideias, opiniões e interesses. Gaitán-Muñoz (2015) destaca que, apesar de parecer simples, existem dificuldades na apreensão da participação das crianças, concernentes a sua complexidade, visto que a participação, para ser efetiva, requer algumas condições, sendo elencadas por ela que é preciso “querer”, “saber” e “poder participar”. Ela ressalta que, ainda que as crianças queiram e saibam participar, o terceiro requisito independe delas, estando condicionado a decisão dos adultos, sendo esse o verdadeiro desafio encontrado para que a participação real

---

[25] Tradução nossa, original: “expresar iniciativas, necesidades o demandas, a defender intereses, a influir en la toma de decisiones o a realizar acciones para transformar la calidad y las formas de vida”. (GAITÁN-MUÑOZ, 2015, p. 31).

das crianças possa ocorrer. Nesse sentido, se destaca a participação sempre referida as relações intergeracionais.

Seguindo com o desenvolvimento da discussão sobre a temática da participação social das crianças, optou-se pela inserção de um item específico, no qual serão apresentadas algumas considerações, no sentido do estabelecimento de delimitações entre os conceitos de Participação, Protagonismo, Agência e Ação Social, visto a verificação, a partir do processo de revisão, de que em algumas pesquisas há a tratativa dos termos enquanto sinônimos, especialmente no que se refere à participação e protagonismo; em outras, os termos são citados, mas sem que sejam desdobradas discussões para suportá-los teoricamente. Ademais, compreende-se que são conceitos que se articulam e somam-se no adensamento da apreensão teórica do tema.

3.1.1 Participação, Protagonismo, Agência e Ação Social

Os termos utilizados na titulação desse item articulam-se, sendo, portanto, necessário acrescentar algumas considerações acerca dos conceitos de Protagonismo, Agência e Ação Social, suas similitudes e dissidências no entrecruzamento com a apreensão da participação. Tomando como ponto de partida os conceitos de Ator Social e Agente, referindo Mayall (2002 *apud* GOUVÊA et. al, 2019), Gouvêa (et al. 2019, p. 24), distingue ator como aquele que faz algo e agente como aquele que faz algo junto a outros, impactando, por essa ação, o processo de produção sociocultural.

Essa diferenciação também é evidenciada por Nascimento (em entrevista, VOLTARELLI; GOMES, 2020, p. 9; 10), definindo que autoria social “significa que cada um dos sujeitos envolvidos em uma relação tem um papel social”, enquanto agência pode ser compreendida como “uma ação efetiva que desencadeia outras ações e que possibilita a construção de um repertório, de uma citação e de outra possibilidade, pois essa ação e esse conjunto de ações desencadeadas podem fazer parte de um processo de negociação”, concluindo que “pensando nas crianças e também nos adultos, a agência é um conceito relacional” (VOLTARELLI; GOMES, 2020, p. 10). Na presente pesquisa, coaduna-se com essa perspectiva, através da qual a ação social pode compor um processo mais amplo e relacional, o qual compreende a agência.

Vale acrescentar que essa perspectiva não é a única vigente, a exemplo da proposta de Marchi (2017), que equivale agência e ação social. A partir de uma perspectiva weberiana, defende que a ação social é relacional, definindo-a como intersubjetiva e simbólica, posto que é dotada de sentido para quem a pratica e que leva sempre em conta, em seu desenvolvimento, a ação dos demais. Enfatiza que “o sentido que cada ator dá às suas ações na vida em sociedade só pode ser compreendido no quadro do compartilhamento de uma mesma cultura, isto é, de símbolos e de significados que são comuns” (MARCHI, 2017, p. 620).

Embora a divergência quanto a delimitação e diferenciação entre os conceitos de agência e ação social; alguns pontos levantados por Marchi (2017) são também adotados nesse estudo, especialmente por inscrever a especificidade desses conceitos ao se tratar dos sujeitos crianças. A autora destaca que a agência não ocorre dissociada das posições que os indivíduos ocupam na estrutura social e, portanto “se processa de forma diferenciada junto aos atores concretos” (MARCHI, 2017, p. 631). Dessa forma, a agência corresponderia aquilo que os sujeitos fazem a partir das condições objetivas e subjetivas que possuem, como mobilizam e organizam os recursos disponíveis, sendo analisada sempre associada à esses elementos, os quais inscrevem a ação dentro do enquadramento estrutural. No caso das crianças, há um fator de complexificação, nas palavras de Marchi (2017, p. 632):

> [...] o poder e a dominação não estão somente no nível das estruturas econômicas e sociais, ou associados apenas a este ou àquele espaço (à casa ou à rua), mas também relacionado à desigualdade (assimetria) de poder entre crianças e adultos, isto é, manifestos também nas relações intergeracionais, que são igualmente estruturais e estruturantes.

E complementa:

> A dificuldade e a delicadeza dessa tarefa teórica residem na especificidade que constitui a criança, pois, se não se pode atribuir aos adultos total autonomia e independência em relação às estruturas sociais, não se pode fazê-lo, igualmente, em relação às crianças (isto seria considerá-las “super” atores!) considerando, ainda, o fato de que a vida e o comportamento das crianças são mais normativamente visados e prescritos pelas instituições. (MARCHI, 2017, p. 633).

Soto e Kattan (2019), realizam uma discussão teórica aprofundada sobre o conceito de agência, perpassando as teorias de Anthony Giddens, Pierre Bourdieu e Amartya Sen, até os aportes específicos da Sociologia da Infância, tomando os

referenciais de Berry Mayall e Leena Alanen. As autoras apresentam a definição de agência, associada a uma noção de realidade produzida pela ação e em constante reconstrução. Essa é uma perspectiva particularmente interessante, visto que evidencia a dinamicidade da realidade produzida cotidianamente pela ação social dos sujeitos concretos. Citando-as (2019, p. 207):

> No exercício que os agentes realizam diariamente por meio de suas práticas, o mundo objetivo se regenera tornando as regras e recursos disponíveis novamente para novas ações, como propriedades inerentes a essa objetividade. Considerando essa definição, toda prática e toda ação é um exercício de poder sobre a realidade, uma reconstrução que se nutre de interações, negociação e influência entre os agentes, usando informações do passado e reapresentando-as para o futuro)[26].

No que se refere as delimitações e articulações entre participação e agência, Nascimento, em entrevista (VOLTARELLI; GOMES, 2020), evoca uma delimitação mais precisa desses conceitos, tratando da compreensão da participação como um componente da agência, sendo conceitos diferentes, mas que se complementam e articulam; acrescentando que, ainda que nem toda participação corresponda a possibilidade de agência, não haveria agência sem participação.

Tanto em Soto e Kattan (2019), como em Gouvêa (et al. 2019), e em Nascimento (em entrevista, VOLTARELLI; GOMES, 2020), localizou-se, sendo referido a partir do que dispõe Gaitán-Muñoz (2015), que os termos protagonismo e agência infantis são localizados a partir de diferentes tradições teóricas – do norte e do sul global -, relacionados ao conceito de participação, sendo o primeiro mais utilizado nas produções latino-americanas e o segundo na literatura anglo-saxã. Citando diretamente Gaitán-Muñoz (2015, p. 27; 28):

---

[26] Tradução nossa, original: “En el ejercicio que los agentes realizan a diario a través de sus prácticas, el mundo objetivo se regenera poniendo nuevamente a disposición las reglas y los recursos para nuevas acciones, como propiedades inherentes de esta objetividad. Bajo esta definición, toda práctica y toda acción son un ejercicio de poder sobre la realidad, una reconstrucción que se nutre de las interacciones, la negociación y la influencia entre agentes, utilizando la información del pasado y replanteándola para el futuro” (SOTO; KATTAN, 2019, p. 207).

> Embora o termo “protagonismo”, como tal, não seja de fácil localização na literatura anglo-saxônica, há nela um conceito central (agência) que também se refere à capacidade de meninos e meninas, mesmo os menores, formarem seus próprios julgamentos e participarem ativamente da vida social[27].

Gaitán-Muñoz (2015) destaca, a partir desses dois termos, que existem coincidências entre os debates empreendidos no norte global (literatura anglo-saxônica) e na América Latina, quanto ao questionamento dos modos como se estabeleceram as hierarquias entre os grupos de idade, tomadas, até então, como naturais; a compreensão da criança enquanto sujeito e que deve e pode ter suas contribuições tomadas em conta e a defesa de que as crianças tenham seus direitos reconhecidos e assegurados, tal qual os dos adultos. As principais diferenças, que resultam em conceituações distintas, se referem aos contextos nos quais essas formulações foram elaboradas. Na América Latina, o debate acerca do protagonismo infantil tem início nas décadas de 1960 e 1970, a partir da corrente de educação popular e dos movimentos sociais, inclusive com o desenvolvimento dos movimentos de crianças trabalhadoras. Essas características, que marcam o contexto social do continente, atravessam a compreensão da categoria infância, dando também contornos próprios as definições conceituais aqui elaboradas.

Finalizando esse item da discussão, acrescenta-se uma elaboração desenvolvida no contexto latino-americano, por Cussiánovich-Villarán (2000), que, através do conceito de participação-protagônica, articula de forma estreita as compreensões de participação e protagonismo. Para ele a participação constitui um princípio, um processo e uma prática, por meio da qual o protagonismo pode se concretizar; nesse sentido, os conceitos se diferenciam, mas estão relacionados intrinsicamente. O autor sugere, ainda, que pensar a participação com protagonismo significa a possibilidade do desenvolvimento de um projeto pessoal de vida, mas que também comporta um significado e impacto social.

Dadas as formulações teórico-conceituais, acrescenta-se a etapa de levantamento e revisão bibliográfica, pela qual buscou-se verificar como a temática vem sendo abordada nas pesquisas acadêmicas.

---

[27] Tradução nossa, original: “Si bien el término “protagonismo”, como tal, no es fácil encontrarlo en la literatura anglosajona, existe en ésta un concepto central (agency) que se refiere, del mismo modo, a la capacidad de niños y niñas, incluso de los más pequeños, de formarse sus propios juicios e intervenir activamente en la vida social. (GAITÁN-MUÑOZ, 2015, p. 27; 28).

3.2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E PRODUÇÕES ANALISADAS

Para a configuração da pesquisa bibliográfica foram utilizadas duas plataformas eletrônicas para levantamento das pesquisas desenvolvidas enquanto dissertações e teses, sendo elas: o catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[28] e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[29]. As buscas que compreenderam o levantamento de artigos foram realizadas em dois portais eletrônicos: Scientific Electronic Library Online (SciELO)[30] e Portal de Periódico CAPES[31]. Quanto a plataforma SciELO, optou-se pela utilização do endereço "Scielo.org", o qual não delimita os resultados das buscas por país de publicação, compreendendo uma gama mais abrangente de produções. Os portais eletrônicos, selecionados para a pesquisa, foram escolhidos por compreenderem um acervo amplo e relevante quanto as produções científicas.

O descritor "Participação infantil" foi definido como ponto de partida. A busca foi realizada, incialmente, sem a utilização das aspas. Considerando o elevado número de produções obtido[32], as aspas foram inseridas, indicando que os resultados deveriam compreender pesquisas nas quais as palavras "Participação Infantil" estivessem designadas juntas, a utilização das aspas define os termos como um descritor único, possibilitando a exatidão na busca (BARIANI et al., 2007). Essa primeira etapa da pesquisa bibliográfica foi realizada entre novembro de 2020 e janeiro de 2021.

A segunda etapa da pesquisa visou incluir termos que foram verificados como relacionados a temática central, a partir da análise das pesquisas resultantes da primeira etapa. Dessa forma, foram utilizados os descritores: "Protagonismo Infantil" e "Agência Infantil". Na etapa seguinte, visando ampliar os resultados, foram incluídos os descritores "Criança", "Infância" e "Cidade"; junto aos já referidos "Participação", "Protagonismo" e "Agência", dessa vez sem a junção ao termo "infantil". Para combinação dos descritores, foi incluído entre eles o operador

---

[28] Endereço eletrônico: www.catalogodeteses.capes.gov.br.
[29] Endereço eletrônico: www.bdtd.ibict.br.
[30] Endereço eletrônico: www.scielo.org.
[31] Endereço eletrônico: www-periodicos-capes-gov-br.
[32] BDTD: 1.120; Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES: 83.694; Portal de Periódicos – CAPES: 7.771 e Scielo.org: 215.

booleano “AND”, o qual é utilizado para localizar mais de um termo na mesma referência (BARIANI et. al, 2007). A segunda e terceira etapas da pesquisa bibliográfica foram realizadas entre janeiro e julho de 2021.

No levantamento de Teses e Dissertações, as buscas utilizando as combinações “Participação AND Infância AND Cidade” e “Participação AND Criança AND Cidade”, foram refinadas com a inclusão do filtro quanto ao recorte temporal, considerando-se os últimos 5 anos (2017 – 2021); essa opção foi inserida pelo elevado resultado inicial obtido[33]. Nas buscas feitas nas plataformas BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, utilizando as demais combinações de palavras-chave, o recorte temporal não foi inserido, visto o menor número de resultados. Nas pesquisas empreendidas na terceira etapa, no Portal de Periódicos – CAPES, foi incluído o recorte temporal que compreende o período de 2020 a 2021, para todas as combinações de palavras-chave. Essa opção foi adotada pelo elevado número de pesquisas obtido inicialmente, sem a utilização do recorte temporal, ou com a utilização do recorte temporal entre 2017 e 2021[34].

O termo “Participação social” foi inserido em uma nova etapa de buscas, combinado aos termos “criança” ou “infância” e, ainda, à “Espaço Público”. Esse descritor resultou em elevado número de pesquisas nas diferentes combinações e em diversas produções de outras áreas do conhecimento, sendo selecionada, nas buscas efetivadas no Portal de Periódicos CAPES, a filtragem quanto aos periódicos[35]. “Protagonismo Social” e Cidadania foram descritores adicionais utilizados, por compreender-se a articulação à temática central proposta nessa pesquisa. No Scielo.org, as buscas referentes a combinação "Espaço Público" AND Cidadania AND Criança e "Espaço Público" AND Cidadania AND Infância não trouxeram resultados, sendo repetida a busca excluindo-se o termo “Espaço Público”

---

[33] Para a combinação “Participação AND Infância AND Cidade”, BDTD: 199, Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES: 150”; para a combinação “Participação AND Criança AND Cidade”, BDTD: 352 e Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES: 468.

[34] Participação AND Infância AND Cidade: 3.532 sem o recorte temporal e 1.483 com o recorte temporal entre 2017 e 2021; Participação AND Criança AND Cidade: 7.982 e 3.262; Protagonismo AND Infância AND Cidade: 613 e 357; Protagonismo AND Criança AND Cidade: 1.130 e 664; Agência AND Infância AND Cidade: 939 e 431; e Agência AND Criança AND Cidade: 2.188 e 1.011.

[35] Periódicos desconsiderados nas buscas no Portal de Periódicos CAPES: Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional; Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar; Ciência & Saúde Coletiva; Estudos Feministas; Revista do Serviço Público; Revista de Administração Pública; Revista Direito e Práxis.

apenas nessa plataforma. Essa etapa foi empreendida entre os meses de outubro de 2021 e janeiro de 2022.

Na primeira etapa de seleção foi realizada a leitura dos títulos dos trabalhos resultantes, em seguida, foram analisados os resumos e palavras-chave, possibilitando a escolha dos trabalhos que viriam a compor a revisão bibliográfica. Os procedimentos para análise dos resultados das buscas e os critérios para seleção das produções, mantiveram-se em todas as etapas do levantamento. Foram critérios para seleção das produções:

a) Trabalhos que abordaram o tema da participação relacionando-o à infância ou às crianças;
b) Pesquisas que enfatizaram a participação nos espaços públicos, excluindo-se os estudos desenvolvidos em espaços escolares;
c) Trabalhos referentes a infância urbana, excluindo-se outros contextos;
d) Estudos com bases epistemológicas congruentes às adotadas nessa pesquisa, especialmente em relação às concepções de criança e infância;
e) Pesquisas em língua portuguesa e hispânica[36]

Foram selecionados 17 trabalhos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação, sendo 4 Teses de Doutorado e 13 Dissertações de Mestrado; a maior parte delas (11), realizadas em Programas na Área da Educação e 25 artigos científicos. As produções encontram-se sistematizadas nos Quadros do Apêndice 1 (Teses e Dissertações) e Apêndice 2 (Artigos).

No Quadro 1, encontram-se indicadas as etapas, descritores e resultados obtidos após os procedimentos de refinamento das buscas:

---

[36] Não foram inseridos filtros em relação ao idioma ou país de publicação das pesquisas, porém, no momento de seleção das produções, apenas pesquisas em língua portuguesa ou hispânica foram consideradas, excluindo-se estudos publicados em língua inglesa.

QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DAS ETAPAS DE BUSCA PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Etapas	**Palavras-Chave utilizadas na Pesquisa**	**Bases de Dados e Resultados**			
		Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD	**Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES**	**Portal de Periódicos - CAPES**	**Scielo.org**
1°	Participação Infantil	1.120	83.694	7.771	215
	"Participação Infantil"	27	38	35	17
2º	"Protagonismo Infantil"	49	41	63	6
	"Agência Infantil"	3	4	22	6
3°	Participação AND Infância AND Cidade	31*	46*	284**	10
	Participação AND Criança AND Cidade	42*	136*	669**	27
	Protagonismo AND Infância AND Cidade	26	62	78**	1
	Protagonismo AND Criança AND Cidade	31	114	158**	1
	Agência AND Infância AND Cidade	12	31	80**	0
	Agência AND Criança AND Cidade	14	61	198**	0
4º	"Participação social" AND criança AND "espaço público	28	33	228	2
	"Participação social" AND infância AND "espaço público"	9	24	88	2
	"Participação social" AND criança	112	128	348***	21
	"Participação social" AND infância	34	23	354***	3
	"Protagonismo social" AND criança	11	5	81	0
	"Protagonismo social" AND infância	4	2	76	1
	"Espaço Público" AND Cidadania AND Criança	23	8	241	33****
	"Espaço Público" AND Cidadania AND Infância	6	1	372	21****

Nota: * Aplicado recorte temporal 2017 - 2021; ** Aplicado recorte temporal 2020 – 2021;
Aplicado filtro de seleção de periódicos; * Repetida a busca sem o termo “Espaço Público”.

FONTE: A autora (2022).

Tomás e Fernandes (2011), apontam que a consideração da participação das crianças nos espaços públicos ainda constituí um desafio para a produção de conhecimento nos Estudos da Infância, posto que as instituições educacionais constituem o campo predominante nas pesquisas relacionadas à temática. Nascimento (2019), em concordância, relaciona esse dado à dificuldade de

observação dos grupos infantis em espaços públicos nos centros urbanos. As instituições educacionais, enquanto locais onde as crianças passam a maior parte do tempo, se configuram como lócus privilegiado do exercício de sua ação social e, portanto, das investigações. Porém, o montante de pesquisas desenvolvidas nesse âmbito, tende a reforçar a ideia de que essas instituições, em oposição aos espaços públicos, são o lugar da infância. No processo de levantamento bibliográfico essa tendência foi corroborada, com destaque para a concentração de pesquisas tendo a Educação Infantil como campo[37]. Nas buscas com a utilização dos termos "Participação Social", "Protagonismo Social" e Cidadania, a tendência se manteve[38].

3.2.1 Caracterização das produções a partir da temática da participação

Nesse tópico serão apresentadas as pesquisas analisadas; as quais foram caracterizadas pela metodologia, contextos e temas relacionados à participação. Serão levantados apontamentos sobre a participação, com relevo àqueles que se mostraram úteis para a discussão que se pretende empreender nessa pesquisa, a qual volta-se para a análise da participação social das crianças a partir da proposta do Projeto Cidade das Crianças.

A maior parte dos estudos selecionados desenvolve a discussão quanto a participação a partir de pesquisas realizadas com crianças, tendo como fio condutor as relações estabelecidas por elas com os espaços das Cidades, Bairros ou Comunidades de moradia; a totalidade das teses e 9 das 13 dissertações selecionadas puderam ser agrupadas por essa característica. Já em relação aos artigos, destacaram-se trabalhos que compreendem revisões bibliográficas,

---

[37] Participação Infantil: 30 Teses/Dissertações em Instituições de Ensino, 16 delas na Educação Infantil e 55 artigos (36 - Educação Infantil e os demais no Ensino Fundamental). Protagonismo Infantil: 37 pesquisas desenvolvidas na Educação Infantil e 15 no Ensino Fundamental (entre Teses, Dissertações e Artigos). Participação AND Infância AND Cidade: 70 produções na Educação Infantil e 56 no Ensino Fundamental. Participação AND Criança AND Cidade: 26 trabalhos voltados ao Ensino Fundamental e 15 na Educação Infantil.

[38] Outros temas a partir do levantamento: a participação das crianças em diferentes contextos (movimentos sociais, luta por moradia no campo, principalmente no MST); infâncias indígenas, quilombolas; infâncias vividas em situação de migração; gênero; pertencimento étnico-racial; violências sofridas ou praticadas por crianças e adolescentes, em interface com o âmbito jurídico; relacionadas à saúde, referentes às crianças em condição de hospitalização, a seguridade alimentar, o atendimento especializado em serviços como o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial).

discussões teóricas e metodológicas sobre a participação, protagonismo e cidadania das crianças.

O Quadro 2 apresenta o agrupamento das pesquisas pela caracterização geral, tipologia de produção, autoria e data.

QUADRO 2 – CARACTERIAÇÃO GERAL DAS PESQUISAS

Caracterização Geral	**Tipo de Produção – Autor(a)/Data**
Relações estabelecidas pelas crianças com os espaços da Cidade, Bairro, Comunidade (Pesquisas com crianças)	**Teses:** Evangelista (2020); Lansky (2012); Meloni (2018); Oliveira (2002) **Dissertações:** Arruda (2011); Bulhões (2019); Camargo (2019); Dias (2019); Domingos (2009); Marques (2016); Nosek (2018); Simiano (2014); Vicente (2018) **Artigos:** Arruda; Müller (2010); Müller; Arruda (2011); Pérez et al. (2008); Pérez; Jardim (2015)
Revisões Bibliográficas e discussões teóricas e metodológicas sobre a participação, protagonismo e cidadania das crianças	**Dissertações:** Silveira (2019) **Artigos:** Barbosa (2020); Brostolin (2021); Cunha; Fernandes (2012); Dip; Tebet (2019); Gaitán-Muñoz (2015); Marques; Araújo (2016); Pires; Branco (2008); Pires; Branco (2007); Soto; Kattan (2019); Tomás; Fernandes (2011); Voltarelli (2018); Voltarelli (2017)
Significados construídos pelas crianças sobre participação/cidadania (Pesquisas com crianças)	**Dissertações:** Melo (2012); Seganfredo (2012)
Discussões teóricas sobre a participação a partir de experiências com crianças	**Artigos:** Contreras; Pérez (2011); Gouvêa et al. (2019); Oliveira (2018); Oliveira (2017); Rizzini et al. (2007); Trevisan (2012); Sarmento et al. (2007)
Entrevistas: pesquisadoras que se dedicam a temática da participação das crianças	**Artigos:** Carvalho; Silva (2016); Voltarelli; Gomes (2020)
Avaliação da participação das crianças em Projetos iniciados por adultos	**Dissertações:** Veloso (2018) **Artigos:** Barbosa e Voltarelli (2020)

FONTE: A autora (2022).

Dentre as pesquisas desenvolvidas com crianças e que enfatizam suas relações com os espaços, as produções destacam a valorização da competência das crianças e suas percepções, através de contribuições sobre a cidade. Nessas pesquisas, evidencia-se a relação entre a participação e as possibilidades de que as crianças circulem, ocupem e opinem sobre os espaços públicos. Efeitos de restrição

de autonomia; opiniões críticas das crianças sobre as cidades, a preocupação delas com a segurança; a predileção pelo encontro com os pares; as reinvindicações por espaços qualificados para o lazer e o desencontro entre os anseios das crianças e os espaços construídos para elas pelos adultos, foram elementos apontados pelos pesquisadores (ARRUDA, 2011; DOMINGOS, 2009; EVANGELISTA, 2020; MELONI, 2018; OLIVEIRA, 2019; SIMIANO, 2014; VICENTE, 2018).

Para além dos efeitos de constrangimento, algumas pesquisas ressaltam que a apropriação dos espaços públicos pelas crianças não se restringe ao uso de equipamentos destinados a elas, mas ocorre de maneira espontânea, com centralidade ao brincar como modo de lazer, interação no grupo de idade e participação nos espaços públicos, o que parece ser mais possível em regiões periféricas, onde as experiências de vida das crianças não encontram-se tão cerceadas aos espaços privados (DOMINGOS, 2009; LANSKY, 2012; PÉREZ; JARDIM, 2015).

Pérez e Jardim (2015), discutem a relação entre o brincar e a participação das crianças nos espaços públicos, a partir da análise empreendida com as crianças da Babilônia, favela do Rio de Janeiro (RJ - Brasil). Surpreendentemente, as crianças apontaram que, nesse contexto, a casa era o lugar dos adultos, marcado por suas normas, enquanto os demais espaços, públicos, eram os lugares das crianças, regidos por suas próprias regras, criadas nos jogos e brincadeiras e livres da regulação adulta.

Selecionam-se, aqui, alguns aspectos que parecem fundamentais para que a participação e a apropriação dos espaços ocorra, sem que os adultos intervenham para essa finalidade, embora exerçam papel importante de forma espontânea (PÉREZ; JARDIM, 2015):

a) As crianças sentiam-se seguras para circular nos espaços da comunidade, protegidas pelas relações de vizinhança e parentesco;
b) A organização comunitária era permeada pelos laços familiares, impactando nas relações de pertencimento com o lugar e na rede afetiva da qual as crianças sentiam fazer parte, conhecendo e tendo laços de amizade também com as outras gerações;
c) As trocas geracionais permeavam as brincadeiras das crianças, seja naquelas transmitidas entre gerações ou internamente no grupo de idade.

No estudo, destaca-se que essa experiência de infância contrapõe o que é comumente teorizado enquanto infância urbana, sendo os espaços comuns transformados em lugares de afeto, aos quais as crianças pertencem e que, simultaneamente, pertencem as crianças. Nas palavras de Pérez e Jardim (2015, p. 499):

> Pelas brincadeiras, as crianças ressignificavam o seu entorno, estabeleciam relações, construíam suas opiniões. Em sua dimensão coletiva e relacional, a ação faz com que a própria criança se modifique, possibilitando a construção do sentimento de fazer parte daquele lugar.

A possibilidade de circulação, principalmente a pé, e a apropriação dos espaços pela brincadeira; foram indicados como fatores potencializadores da percepção e compreensão das crianças em relação aos problemas coletivos. Por outro lado, verificou-se o desprendimento em relação as ações do poder público, não sendo visto pelas crianças como uma possibilidade de que nele se buscassem intervenções quanto aos problemas da comunidade. Ademais, as ações empreendidas pelo Estado caracterizaram-se por não serem negociadas com os moradores.

No sentido das intervenções do poder público e seu impacto sobre a participação da comunidade ampliada, mas, especialmente, das crianças; a dissertação de Nosek (2018), aponta para a importância das políticas públicas, destacando ações empreendidas pela Prefeitura de São Paulo nos bairros Jardim Lapenna e Itaim Bibi (São Paulo – SP - Brasil). Além dos agentes públicos, as iniciativas efetivadas pelas Organizações não Governamentais (ONGs), foram apontadas como importantes para contornar as desigualdades socioespaciais, embora as mesmas sejam persistentes e resultantes de fatores complexos, dificilmente mitigadas por ações pontuais.

As pesquisas referidas, constituíram-se enquanto estudos realizados com as crianças, intentando conhecer suas realidades e concepções. Em outra abordagem, dois estudos voltaram-se para análise da participação das crianças a partir de ações iniciadas por adultos: o artigo de Barbosa e Voltarelli (2020) e a dissertação de Veloso (2018).

Barbosa e Voltarelli (2020), analisam a participação das crianças na Plenarinha no Distrito Federal, efetivado pela Secretaria de Estado de Educação.

Dentre os apontamentos feitos no artigo, destacam-se condições importantes para que o exercício da participação ocorra, dos quais, podem ser elencados:

a) A análise de como é feita a escolha dos temas tratados, se são escolhidos pelas crianças, ou pelos adultos e verticalizados às crianças;
b) Como se dá a escuta das crianças no processo, como são valorizadas suas diversas formas de expressão e como são negociadas as diferentes perspectivas;
c) Como são registradas, selecionadas, interpretadas, publicizadas suas falas, bem como qual uso será dado a elas no desdobramento de ações;
d) De que forma as ações empreendidas com as crianças refletem mudanças concretas em suas vidas;
e) A posição dos adultos no processo, se há prevalência de perspectivas adultocêntricas e se o formato da proposta, bem como a competência das crianças, são concebidos tendo o adulto como referencial.

Complementa-se com o que destacam as autoras, a partir de Hart (1992 *apud* BARBOSA; VOLTARELLI, 2020, p. 4), que “dentre as principais problemáticas em relação aos projetos que visam a considerar a participação das crianças, estão o abuso de poder e a priorização da perspectiva adulta”. Acrescentando:

> Assim, para que a participação seja significativa, faz-se necessário rever os contextos em que ela ocorre, bem como garantir que o poder possa ser compartilhado entre os participantes. Esse compartilhamento visa, portanto, a equilibrar os pontos de vista e adotar relações intergeracionais mais horizontais (BARBOSA; VOLTARELLI, 2020, p. 11).

Veloso (2018), desenvolve em sua dissertação a avaliação de iniciativas governamentais e não governamentais, que têm crianças e adolescentes como foco e que visam a prática participativa para a construção dos espaços públicos. Para elaboração da avaliação, a autora partiu da proposta de Sherry Arnstein (1969 *apud* VELOSO, 2018), em relação a escala de avaliação do grau de abertura à participação popular, e sua interpretação por Souza (2006 *apud* VELOSO, 2018). Algumas das iniciativas avaliadas no estudo foram: os Orçamentos Participativos Criança e Adolescente em diversas cidades brasileiras; o Projeto Criança Fala na Comunidade, Escuta Glicério!: CriaCidade; a Experiência-piloto: CECIP; o Mapa do Brincar e Manifesto dos Brincantes: OCA, dentre outros.

Entre os pontos nodais da proposta de Veloso (2018), para análise da participação das crianças, destacam-se:

a) A extensão da participação, que se refere às circunstâncias nas quais a participação ocorre, quem participa e quem escolhe os participantes e se a porcentagem de crianças participantes é representativa do montante de crianças pertencentes aquele território;
b) O grau de transparência, acerca de como as informações circulam e se há cuidado no tratamento dado a elas, adaptando-as ao público infantil;
c) A Inclusividade, observando se a diversidade intrageracional está representada;
d) Como é feita a mediação dos adultos nos encontros, se a mesma compreende uma postura de facilitação ou de tutela;
e) Quais as linguagens e materiais utilizados durante as atividades.

Com a discussão sobre a participação, a partir dos aspectos destacados da análise das produções e selecionados por compreenderem pontos que dialogam com os objetivos visados nessa pesquisa, finaliza-se esse Capítulo. Nele foi desenvolvida a temática da participação social das crianças, compreendendo aportes teóricos que a fundamentam, bem como a delimitação e articulação conceitual entre a participação, protagonismo, agência e ação social. Dadas essas construções, apresenta-se o Capítulo 4, o qual compreende o Objeto e a Metodologia dessa pesquisa.

4 OBJETO E METODOLOGIA DA PESQUISA

FIGURA 4 – DESCULPEM O INCOMODO, ESTAMOS BRINCANDO

FONTE: Tonucci (2015).

Esse capítulo compreende o delineamento metodológico da pesquisa e a apresentação de seu objeto de estudo. Ressalta-se o caráter qualitativo da investigação desenvolvida (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO; 2002), os procedimentos empregados para levantamento dos dados, com a apresentação das fontes iniciais, a definição dos sujeitos e a escolha da entrevista semiestruturada (GIL, 2002; MINAYO, 2002), como principal ferramenta para levantamento. Descrevem-se as técnicas empregadas para o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas, que possibilitaram a produção das Categorias Temáticas, as quais serão discutidas no Capítulo 5. A etapa de tratamento e análise dos dados foi fundamentada nas técnicas de Análise de Conteúdo, na abordagem de Laurence Bardin (2016). No item dedicado ao Projeto Cidade das Crianças, acrescentou-se a biografia e a produção de seu proponente, Professor Francesco Tonucci; buscando

enfatizar a relevância de sua obra e pensamento, os quais fundamentam o Projeto Cidade das Crianças.

4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para abordar o delineamento metodológico empregado durante o desenvolvimento da investigação empírica, parte-se da definição de pesquisa qualitativa apresentada por Minayo (2002, p. 22), que a define como um tipo de estudo que “aprofunda-se nos significados das ações e relações humanas”, acrescentando que “o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos” (MINAYO, 2002, p. 25). Dessa forma, as dinâmicas sociais, engendradas pelas relações humanas e pela ação dos sujeitos, permeadas pelas significações por eles construídas, têm lugar central nessa modalidade de pesquisa.

O caráter qualitativo de uma pesquisa se dá pelo problema que ela visa responder, o qual determina a natureza dos dados que melhor atenderão a esse objetivo e, consequentemente, as escolhas metodológicas referentes a coleta e ao tratamento desses dados; sendo essa uma modalidade que possibilita a apreensão de aspectos da realidade que não são quantificáveis (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Visto os objetivos dessa investigação, a pesquisa qualitativa foi adotada como base metodológica.

4.1.1 Procedimentos para levantamento dos dados

O Projeto Cidade das Crianças foi escolhido como objeto desse estudo por se constituir enquanto uma proposta que visa a transformação dos espaços públicos das cidades através da participação das crianças (TONUCCI, 2015; 2005); pelo seu extenso percurso histórico (30 anos em 2021) e por sua abrangência, visto que está presente em mais de 200 cidades, em diferentes países europeus e da América Latina.

Constituíram as fontes iniciais de dados sobre o Projeto os livros “La città dei bambini: Un modo nuovo di pensare la città” (TONUCCI, 2015) e “Quando as

Crianças dizem: Agora chega!" (TONUCCI, 2005); o site oficial do Projeto[39]; as Páginas, disponíveis na Rede Social Facebook, "Consejo Consultivo de Niñas, Niños y Adolescentes de Lima Metropolitana"[40], "Red Lima Ciudad Niñas y Niños"[41], "La Ciudad de las Niñas y los Niños"[42] (Rosário- Argentina), "La Ciudad de las Niñas y de los Niños"[43] (Red Latinoamericana).

A análise desses materiais permitiu que fosse traçado um panorama geral do projeto, apreendendo-se seu percurso histórico, seus principais objetivos e eixos metodológicos, sua atual abrangência e sua fundamentação teórica; permitindo a construção das questões a serem elucidadas em entrevista e a definição dos representantes do Projeto que seriam entrevistados. Esse conjunto de materiais complementa as informações e discussões que serão desenvolvidas no Capítulo 5, constituindo-se como fonte secundária que dá suporte à análise dos dados obtidos nas entrevistas.

Foi selecionada, como instrumento metodológico para a pesquisa empírica, a entrevista semiestruturada. Conforme aponta Gil (2002), essa técnica de entrevista apresenta a vantagem de ser flexível e de possibilitar o levantamento de dados a partir da perspectiva dos sujeitos pesquisados, sendo úteis para a obtenção dos significados e explicações que esses atribuem as suas ações e aos fenômenos que se pretende estudar. Através das entrevistas, "o pesquisador busca obter informes contidos nas falas dos atores sociais" (MINAYO, 2002, p. 57), portanto, não se trata de uma conversação neutra, mas orientada por objetivos específicos, congruentes com o problema de pesquisa. Quando da opção pela entrevista semiestruturada, foram elaboradas, previamente, questões norteadoras, porém, mantendo o cuidado de que fossem pouco diretivas, possibilitando respostas abrangentes e que permitissem a elucidação, pelos sujeitos, de suas percepções acerca das temáticas levantadas.

Visando abarcar diferentes perspectivas referentes ao Projeto, a partir de seus representantes, a seleção dos sujeitos para as entrevistas correspondeu ao que foi definido como três níveis de especificidade:

---

[39] www.lacittadeibambini.org.
[40] www.facebook.com/CCONNALima.
[41] www.facebook.com/Red-Lima-Ciudad-Ni%C3%B1as-y-Ni%C3%B1os-105987674609753.
[42] www.facebook.com/ciudaddelosninosrosario.
[43] www.facebook.com/groups/redlatamcdn/aboutc.

a) Nível macro ou global do projeto, compreendendo a totalidade do percurso histórico, sua abrangência internacional, e as concepções teórico-metodológicas que o estruturam;
b) Nível intermediário ou regional, o qual incluí as possibilidades, desafios, características e variações da proposta para a região, nesse caso, a América Latina;
c) Nível micro ou local, especificidade referente à realização concreta do Projeto em determinada cidade, sendo escolhida a cidade de Lima, Peru.

Lima foi selecionada por manter frequentes as atividades do Conselho das Crianças durante o período pandêmico, sendo transmitidas as reuniões, realizadas em modalidade on-line, em suas páginas do Facebook[44]. Considerou-se, também, o porte da cidade, sendo interesse dessa pesquisa analisar as possibilidades de realização do Projeto em uma grande metrópole; no momento de desenvolvimento da pesquisa, Lima metropolitana somava 8 milhões de habitantes, sendo a maior cidade do continente aderente a proposta.

Dessa forma, foram definidos os sujeitos participantes da pesquisa, correspondentes aos três níveis de especificidade:

a) Professor Francesco Tonucci, proponente e coordenador internacional do Projeto;
b) Lorena Morachimo, coordenadora da Rede Latino-americana do Projeto;
c) Luis Antonio Villanueva Gamarra, coordenador do projeto na cidade de Lima - Peru.

Os contatos iniciais foram realizados através de correio eletrônico, com a apresentação da pesquisadora e da pesquisa e o convite para participação da entrevista, sendo estabelecido o horário e a plataforma virtual para sua realização, de forma remota. Os encontros foram registrados em audiovisual através de ferramentas disponíveis nas plataformas utilizadas, com pedido de autorização expresso no início das entrevistas, objetivando a posterior transcrição do conteúdo para tratamento e análise dos dados. As entrevistas foram realizadas no idioma dos

---

[44] Páginas no Facebook: Consejo Consultivo de Niñas, Niños y Adolescentes de Lima Metropolitana (www.facebook.com/CCONNALima); Red Lima Ciudad Niñas y Niños (www.facebook.com/Red-Lima-Ciudad-Ni%C3%B1as-y-Ni%C3%B1os-105987674609753).

entrevistados[45]. As entrevistas foram realizadas durante o ano de 2021, sendo a primeira com o Professor Francesco Tonucci, no mês de janeiro; a segunda com Luis Antonio Villanueva Gamarra, em agosto; e a última, com Lorena Morachimo, em outubro.

Os roteiros, elaborados com a finalidade de nortearem as conversas, foram compostos por questões comuns aos três entrevistados e, também, por questões específicas, produzidas considerando-se a necessidade de aprofundar algumas temáticas, visto a especificidade do representante e os conteúdos emergentes durante as conversas. Ademais, cabe considerar o intervalo temporal entre os contatos, período no qual a pesquisa bibliográfica, apresentada nos capítulos anteriores, se desdobrou, subsidiando novas questões. Os roteiros utilizados são apresentados nos Apêndice 3 (Tonucci), Apêndices 4 (Luis) e Apêndices 5 (Lorena). Cada entrevista teve duração média de 1 hora, os conteúdos, registrados em audiovisual, foram transcritos e traduzidos para o português pela pesquisadora, fornecendo o material para o tratamento dos dados.

4.1.2 Procedimentos para análise e tratamento dos dados

Para tratamento e análise dos dados, utilizou-se um conjunto de técnicas fundamentadas na Análise de Conteúdo, na abordagem de Laurence Bardin (2016). Na definição de Bardin (2016, p. 48), a Análise de Conteúdo consiste em:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Nas palavras de Minayo (2014, p. 303), “análise de conteúdo diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos”. Trata-se de um processo de sistematização dos conteúdos do texto,

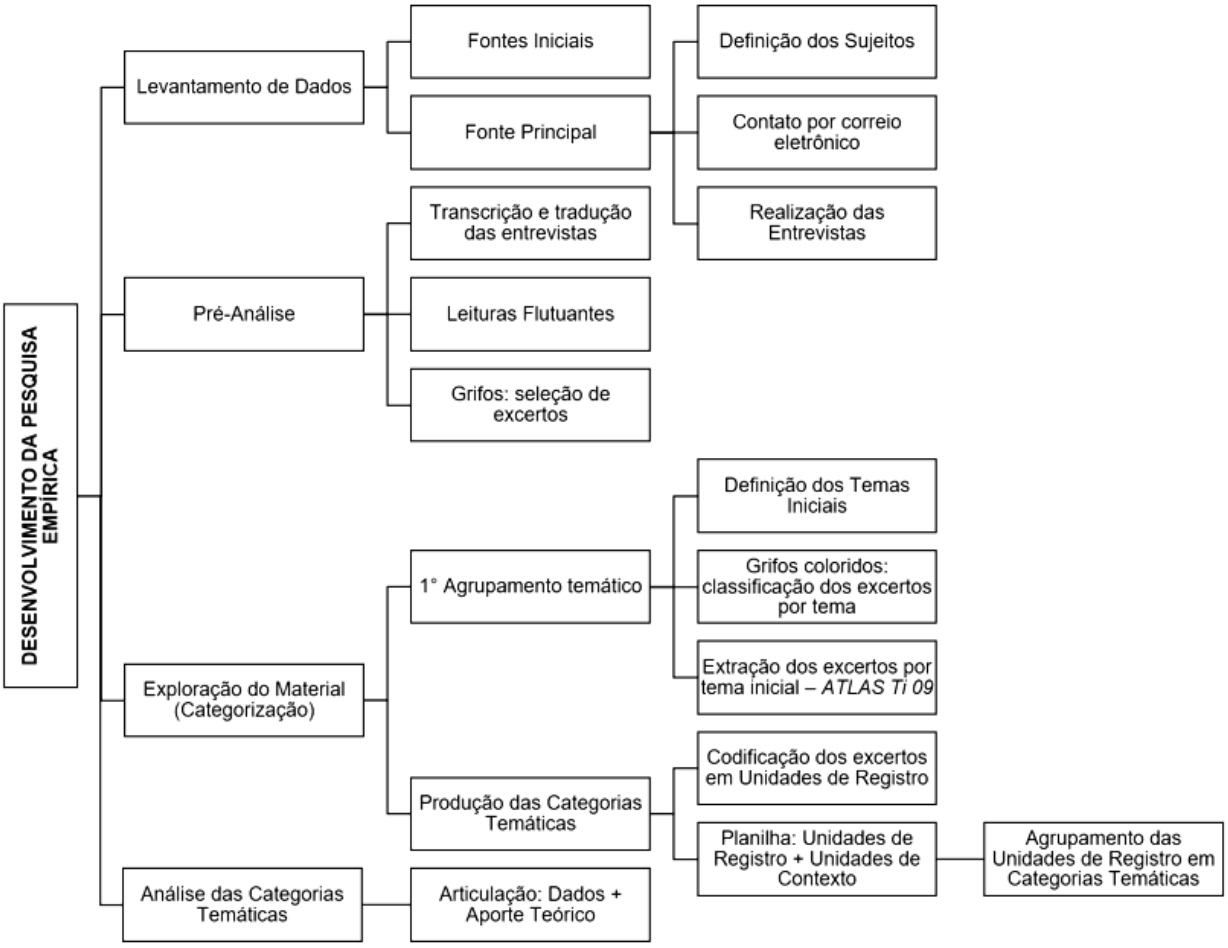
---

[45] Para que as entrevistas se dessem na língua dos entrevistados, contou-se com mediação de falantes da língua espanhola e italiana, que auxiliaram nessa etapa da pesquisa.

nesse caso, provenientes das entrevistas transcritas, através de procedimentos e técnicas de fragmentação e aglutinação de seus elementos, visando extrair os conteúdos das mensagens; articulado à um esforço de interpretação desses conteúdos, constituindo a análise propriamente dita. A análise foi organizada em três polos, ou etapas: (i) Pré-análise; (ii) Exploração do Material; e (iii) Interpretação, ou Análise dos resultados obtidos.

As etapas do desenvolvimento da pesquisa empírica, encontram-se elucidadas no Fluxograma representado na Figura 5.

FIGURA 5 – FLUXOGRAMA: PESQUISA EMPÍRICA



FONTE: A Autora (2022).

A Pré-análise foi iniciada pela transcrição e tradução para o português dos conteúdos das entrevistas, registrados em áudio, seguido pelas leituras flutuantes dos textos (entrevistas transcritas), com o objetivo de obter as impressões iniciais, a

partir de conteúdos recorrentes ou contrastantes. Foi realizada, então, uma nova leitura, dessa vez no intento de delimitar excertos no texto, através de grifos, selecionando os trechos congruentes com os objetivos visados na pesquisa e que se depreenderam a partir das leituras flutuantes.

Na segunda etapa, denominada Exploração do Material, foram produzidas as Categorias. Para tal, foi realizada a Codificação do material, a qual Bardin apresenta utilizando a definição de Holsti (1969 *apud* Bardin, 2016, p. 133), para quem a codificação é “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

A releitura do texto, com os excertos demarcados pelos grifos, possibilitou a definição de 10 temas iniciais, sendo eles:

a) “Ações e Eventos”;
b) “Adultos”;
c) “Brincar”;
d) “Criança”
e) “Referências as falas das crianças”,
f) “História do Projeto”;
g) “Metodologia”;
h) “Proposta”,
i) “Participação”
j) “Outros”.

Os excertos foram identificados de acordo com os temas iniciais correspondentes, pela utilização de marcações com diferentes cores, fase que correspondeu a primeira classificação de elementos do texto. Com o auxílio do software *ATLAS.Ti 09*, foram extraídos os excertos grifados, aglutinando-os nos temas correspondentes. A partir dessa primeira organização, foi possível reduzir o conteúdo das entrevistas, de modo a extrair somente os excertos pertinentes ao problema de pesquisa. Os temas iniciais emergiram a partir da primeira etapa, na realização das leituras flutuantes e grifos, e foram relevantes para a primeira organização do material, porém, necessitavam de refinamento.

Procedeu-se, então, com a leitura dos excertos (retirados do texto e aglutinados em temas iniciais), classificando-os novamente pela codificação em

Unidades de Registro. A Unidade de Registro, conforme explicita Bardin (2016, p. 133), é “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base”. Quanto ao tipo de Unidade de Registro, optou-se pela temática que, conforme Bardin (2016, p. 135):

> [...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis.

Bardin (2016), ressalta que esse tipo de Unidade de Registro é particularmente útil quando o material tratado compreende respostas para questões não diretivas em entrevistas, sendo, portanto, compatível com os dados dessa pesquisa. Foram denominadas as Unidades de Registro Temáticas, no esforço de extrair a significação de cada excerto analisado, após esse processo de identificação das Unidades de Registro, foram extraídas as Unidades de Contexto correspondentes. Sobre as Unidades de contextos, em Bardin (2016, p. 137):

> A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Em um novo processo de recorte e aglutinação dos elementos textuais, foram reunidas as Unidades de Registro e as Unidades de Contexto correspondentes em uma Planilha, mantendo a identificação dos sujeitos e registrando a frequência. A partir dessa nova organização, foi possível aglutinar as Unidades de Registro em Categorias. O objetivo do processo de Categorização é “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2016, p. 149).

Sobre a categorização dos dados, Bardin afirma (2016, p. 147):

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Bardin (2016), ressalta alguns critérios para a Categorização, sendo um deles o semântico, pelo qual os conteúdos são condensados em Categorias Temáticas, esse foi o critério utilizado nessa pesquisa. Foram 3 Categorias Temáticas elencadas: Concepções Estruturantes; Metodologia e seus desdobramentos e Atores Sociais e Relações Geracionais. Para o desenvolvimento da análise dos dados, será dedicado o Capítulo 5.

No próximo item, apresenta-se um apanhado sobre o pensamento e obra de Francesco Tonucci, seguido pelo Projeto Cidade das Crianças.

4.2 FRANCESCO TONUCCI E O PROJETO CIDADE DAS CRIANÇAS

A escolha por nomear o Projeto, no título dessa pesquisa, vinculado ao nome de seu proponente e coordenador internacional, Professor Francesco Tonucci, ocorreu pela consideração de sua centralidade para a proposta e pelo seu pensamento, veiculado em uma vasta produção bibliográfica. Dessa forma, um apanhado sobre a biografia e as produções de Tonucci precede a apresentação do Objeto dessa pesquisa, o Projeto Cidade das Crianças.

4.2.1 O pensamento de Francesco Tonucci

FIGURA 6 – FRANCESCO TONUCCI

Fonte: Site Francesco Tonucci[46]

[46] www.francescotonucci.it.

Francesco Tonucci, ou Frato, como se identifica ao assinar suas charges, nasceu em 1940 em Fano, cidade localizada ao Norte da Itália. Sua carreira na Educação teve início, curiosamente, em um percurso escolar permeado por dificuldades. Chegou a desistir de concluir o Ensino Médio convencional, devido as baixas notas obtidas, optando por estudar no Instituto Magistral, onde se tornou professor primário e alçou a oportunidade de cursar Pedagogia como bolsista na Augustinianum University College de Milão[47]. Seus textos e charges são permeados por um posicionamento crítico quanto as relações geracionais, às práticas formais de ensino e a configuração das cidades.

FIGURA 7 – APRENDER

FONTE: Tonucci (2005).

[47] Informações do site: www.francescotonucci.it.

FIGURA 8 – E A CRIANÇA?

FONTE: Tonucci (2005).

FIGURA 9 – EM SEGURANÇA

FONTE: Tonucci (2019).

Em entrevista (VALÉRIO, 2022), e em sua biografia[48], Tonucci relata as experiências de brincar livremente com outras crianças na rua próxima a sua residência, enquanto os adultos da vizinhança os monitoravam a distância, estabelecendo uma relação intergeracional na qual o controle sobre as atividades infantis era baixo e distribuído entre a comunidade. Tonucci enfatiza o atravessamento dessa experiência em sua história, marcando outro tema fundamental desenvolvido em suas produções: a defesa de que o brincar é atividade essencial da infância e que deve ser possível que ocorra sem o monitoramento direto e constante dos adultos; que o brincar possa prescindir de brinquedos, pois, conforme mencionado por ele em entrevista, “brincar é prevalentemente fantasia”; que as crianças possam estar com outras crianças, problematizando a solidão vivida por elas nas grandes cidades; e que tenham tempo livre, contrapondo as atividades institucionais que comumente ocupam o tempo fora da escola (TONUCCI, 2005).

[48] Informações do site: www.francescotonucci.it.

FIGURA 10 – SEM TEMPO LIVRE

FONTE: Tonucci (2005).

A produção de Francesco Tonucci é extensa, compreendendo artigos, charges, entrevistas, conferências, participações em eventos e quase 40 livros publicados. Visando elucidar uma amostra de sua obra, foram elencados no Quadro 3 alguns de seus livros, as respectivas publicações disponíveis em diferentes países e os principais temas neles desenvolvidos. Os livros apresentados foram selecionados por se constituírem enquanto publicações que descrevem e orientam a realização do Projeto, ou por tratarem teoricamente da articulação entre infância e cidade. Espanha e Argentina concentram a maior parte dos volumes publicados em outros países. No Brasil, foram publicados apenas três de seus livros: A Solidão da Criança (2019), Quando as Crianças Dizem: “Agora chega!” (2005) e Com Olhos de Criança (1997).

QUADRO 3 – OBRAS FRANCESCO TONUCCI

Título	Ano e País (Orig.)	Publicações em outros Países	Temas Principais
Manual de guerrilla urbana para niñas y niños que quieren conocer y defender sus derechos	2018, Barcelona -Espanha	Argentina e Itália (2019)	Escrito para as crianças, é composto por charges que auxiliam a demonstrar e enfatizar o caráter do texto, o qual intenta informá-las acerca de seus direitos, com base na CDC.
Manuale di progettazione partecipata con bambini e bambine	2018, Itália	Não disponível	O livro contém diretrizes que visam auxiliar tanto profissionais quanto familiares, na elaboração de processos participativos junto às crianças.
Los niños y las niñas piensan de otra manera	2017, Barcelona -Espanha	Argentina (2018)	A obra aponta para a diferença do pensamento das crianças em relação ao modo de pensar adulto, não podendo ser o primeiro tomado como uma versão do segundo. Para Tonucci, o pensamento das crianças não é simples de apreender, e o livro objetiva auxiliar aos adultos nesse sentido.
Se i bambini dicono: adesso basta!	2002, Itália	Espanha (Pontevedra, 2016, Barcelona, 2004; Madrid, 2003); Argentina (2003); Brasil (2005); Itália (Bergamo, 2019)	O livro concentra as principais concepções teóricas, norteadoras do Projeto Cidade das Crianças. Tonucci desenvolve temas como as características da vida e dos espaços públicos nos grandes centros urbanos; sua compreensão acerca da infância e das crianças, a importância da participação desse grupo nas decisões da vida coletiva, considerando que as crianças devem ser tomadas como paradigma para projetação das cidades; o brincar; a CDC, incluindo uma versão do documento com linguagem adaptada às crianças; além de exemplos práticos, recortes de falas apresentadas pelas crianças nos Conselhos e ações desenvolvidas através do Projeto em diferentes lugares.
La città dei bambini: Um modo nuovo di pensare la città	1996, Itália	Espanha (Barcelona, 2015; Pontevedra, 2014; País Basco, 2013; Madrid, 1997; Barcelona, 1997); Itália (2015); França (2019); Portugal (2019); Inglaterra (2019)	O livro trata do contexto no qual o projeto se insere, traçando um panorama das cidades contemporâneas, problematizando questões como o excesso de automóveis, falta de segurança e a solidão; defendendo que as crianças sejam tomadas como parâmetro para a mudança da cidade. Propõe "uma nova filosofia para o governo das cidades" (TONUCCI, 2015, p. 61), citando ações que podem ser adotadas visando a transformação urbana de forma colaborativa com as crianças, descreve as ações realizadas em Fano, durante os primeiros anos do Projeto.

FONTE: A autora (2022).

Representando o reconhecimento de seu trabalho, recebeu a titulação de Doutor Honoris Causa nas seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica de Lima, Peru (Faculdade de Educação, 2003); Universidade Nacional de La Plata, Argentina (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2011); Universidade Nacional de Santa Fé, Argentina (Faculdade de Ciências Humanas, 2012); Universidade de Lérida, Espanha (2016); Universidade de Oviedo, Espanha (2017); Universidade de Córdoba, Argentina (2018). Além de diversas premiações, como o prêmio Andersen Italiano (2017); prêmio Piccolo Plauto, pela Rivista Infanzia (Università di Bologna, 2018) e o prêmio UNICEF, pelo Comitê Espanhol Joaquín Ruiz-Giménez (2019).

Aos 82 anos, Tonucci permanece atuante como pesquisador do Instituto de Ciências e Tecnologias Cognitivas do Conselho Nacional de Pesquisas (Consiglio Nazionale dele Ricerche - CNR) em Roma, onde trabalha desde 1966. Nos últimos dois anos, durante a Pandemia de Covid-19, participou de inúmeros eventos e entrevistas na modalidade on-line, organizados em diferentes países, os quais encontram-se disponíveis na Plataforma de Streaming Youtube. Como exemplos: a conferência "La Escuela no puede Seguir Igual"[49], promovida pelo canal “Otras Voces En Educación”; o Webinar "¿Cómo planificar la vuelta a las aulas?"[50], organizado pelo “IIPE UNESCO América Latina”, e “Educación en pandemia: las preguntas que nos quedan[51]”, realizada pelo TEDx Córdoba; destacados aqui pela ampla visualização que tiveram (respectivamente: 68.044, 53.061 e 38.972, até janeiro de 2022).

4.2.2 O Projeto: “Uma cidade para as crianças é uma cidade brincável”[52]

O Projeto “Città dei Bambini” nasceu em Fano, no ano de 1991, como efeito da ratificação da CDC pelo Parlamento italiano. Inicialmente, a proposta da prefeitura da cidade compreendia uma semana temática dedicada à infância, já então nomeada “Cidade das Crianças”, sendo convidado o Professor Francesco Tonucci para coordená-la. Como respostas ao convite, Tonucci propôs que, ao invés de um evento anual com duração delimitada, a cidade estabelecesse um projeto

---

[49] https://www.youtube.com/watch?v=VLm54sg7mPQ
[50] https://www.youtube.com/watch?v=2K-ztI03zxk
[51] https://www.youtube.com/watch?v=TBAnukTkIGI
[52] Excerto da entrevista com Tonucci.

permanente “que tivesse uma filosofia e que tivesse como objetivo a mudança da cidade” [53].

Tonucci (em entrevista, VALÉRIO, 2022), destaca que, para a compreensão da proposta do projeto é preciso considerar sua avaliação sobre como foram constituídas as cidades modernas, as quais, em suas palavras:

> [...] não foram pensadas para todos os cidadãos, mas apenas para um cidadão que eu chamo de cidadão parâmetro, que é a referência, que é um homem, adulto, trabalhador; essas são as características do cidadão tido como modelo. Então, é uma cidade que não tem em conta as exigências das mulheres, das crianças, dos idosos, dos pobres, ou seja, a maioria da cidade não é reconhecida (VALÉRIO, 2022, p. 4, 5).

Nesse sentido, uma premissa fundamental da proposta é mudar o parâmetro, o cidadão que se tem em conta quando do planejamento e da administração do espaço urbano. Conforme Tonucci (2015, p. 41): “Daí a proposta: substituir o cidadão médio, adulto, homem e trabalhador pela criança”[54]. Mais do que estabelecer novos serviços e estruturas para a infância, o que não é desconsiderado, na fundamentação do Projeto está em pauta uma mudança de ótica, “baixar a perspectiva da administração até a altura da criança, para não perder ninguém”[55] (TONUCCI, 2015, p. 41).

Há a valorização de um saber próprio as crianças, o qual corresponde o reconhecimento de que elas podem contribuir para a solução dos problemas das cidades. Conforme Tonucci (2015, p. 43): “Não é verdade que a criança não sabe nada, que é uma tábula rasa na qual tudo deve ser escrito e que a responsabilidade e o mérito da primeira e fundamental aprendizagem será da escola”[56]. É a brincadeira, como forma de apreender a complexidade do mundo, além da não conformidade a convenções ou interesses pessoais, que Tonucci (2015; 2005) atribui esse saber. Em suas palavras: “como no conto de fadas, a criança é ainda hoje, provavelmente, quem pode dizer ‘o rei está nu’ e romper o muro de adulação e

---

[53] Excerto da entrevista com Tonucci.

[54] Tradução nossa, original: “Di qui la proposta: sostituire il cittadino medio, adulto, maschio e lavoratore con il bambino”. (TONUCCI, 2015, p. 41).

[55] Tradução nossa, original: “Si tratta invece di abbassare l'ottica della ammnistrzione fino all'atezza del bambino, per non perdere nessuno” (TONUCCI, 2015, p. 41).

[56] Tradução nossa, original: “Non è vero che il bambino non sa nulla, che è una lavagna pulita su cui tutto deve essere scritto e che saranno della scuola la responsabilità e il merito dei primi e fondamentali apprendimenti”. (TONUCCI, 2015, p. 43).

interesses com o qual os adultos defendem suas escolhas, mesmo as mais discutíveis" (TONUCCI, 2005, p. 18).

Tonucci (2005), tensiona o posicionamento dos adultos, como representantes unívocos dos interesses dos citadinos, "as crianças têm consciência de que elas são parte de uma estrutura social complexa, enquanto os adultos pensam que representam tudo e todos e que, portanto, se forem satisfeitas suas exigências, todos poderão beneficiar-se" (TONUCCI , 2005, p. 28).

Outro ponto importante da proposta se refere a Participação Social como possibilidade de que se construam saídas para os problemas da cidade. Tonucci (2015), enfatiza que frente a uma cidade sentida como hostil, perigosa, as soluções comumente propostas passam pela via do consumo e da defesa privada. De acordo com ele: "Defender-se, resolver cada um por sua conta os problemas, trancar-se em casa significa abandonar a cidade. E uma cidade abandonada se faz, todavia, mais perigosa, agressiva e inumana"[57] (TONUCCI, 2015, p. 37). Nesse sentido, há uma espiral na qual os problemas se agravam, aumentando a violência urbana e demandando cada vez mais alternativas que passam pelo armamento, militarização e isolamento. Tonucci (2015), defende que os problemas enfrentados nos grandes centros urbanos são sociais e políticos e, portanto, só podem encontrar suas soluções coletivamente.

O Projeto se insere como um programa concreto, estruturado a partir de alguns eixos fundamentais. A reinvindicação pela sua adoção pode partir de instituições, associações e dos cidadãos, que podem propô-la e sustentá-la, mas o caminho adotado em Fano, mais comum e recomendado, tem no prefeito da cidade a figura central (TONUCCI, 2015). A partir da iniciativa do prefeito, que assume como seu plano político a mudança a adoção das crianças como parâmetro para mudança da cidade, e a aprovação pelos representantes da comunidade (no Brasil, no papel da câmara dos vereadores), instala-se o "Laboratório", o qual é dedicado à elaboração e desenvolvimento do Projeto localmente. O Laboratório tem função educativa, em relação a administração pública e aos demais cidadãos, colocando a criança no centro do debate e constantemente relembrando ao prefeito quanto ao compromisso assumido. O Laboratório "terá que ajudar os adultos a reconhecerem

---

[57] Tradução nossa, original: "Diferdersi, risolve ciascuno i problemi da solo, chiudersi in casa, significa abbandonare la città. La città abandonata si fa ancor piu pericolosa, agressiva, disumana" (TONUCCI, 2015, p. 37).

as crianças, com suas necessidades e seus direitos, a ouvi-las e compreendê-las"[58] (TONUCCI, 2015, p. 63). O Laboratório se constitui a partir de uma equipe local, do município, mas conta com a consultoria da rede internacional do Projeto.

A escuta das crianças compõem um dos fundamentos do Projeto, conforme Tonucci (2015), ninguém pode assumir a representação das crianças sem que elas sejam envolvidas, consultadas e implicadas. Nesse sentido, não se trata de pedir as crianças que resolvam os problemas criados pelos adultos, mas tomar em conta suas opiniões, através da preparação de espaços próprios, qualificados e seguros para isso. Essa premissa se desdobra em duas vertentes: O "Conselho das Crianças" e a "Projetação Participada" ou "Desenho Participativo". O Conselho compreende um grupo de crianças que têm como o objetivo a representação dos interesses e pontos de vista da categoria infância, tornando-se consultoras do prefeito, cabe a elas orientarem a administração pública nesse sentido. A Projetação Participada, corresponde a contribuição das crianças quanto a questões urbanísticas, é a inclusão das crianças no planejamento de espaços e estruturas das cidades.

Outra vertente compreende a possibilidade de autonomia e mobilidade pela cidade, com a possibilidade de brincar de forma livre e com a proposta "Para a escola vamos sozinhos". Tonucci (2015; 2005), defende que, para as crianças, além de ser prazeroso, sair sozinhas de casa é uma necessidade. É caminhando pelo território que é possível se apropriar dele, construir a própria cidade, a partir da curiosidade e da percepção direta, sem a mediação constante de um adulto, que significa o mundo para a criança.

A atual extensão do Projeto compreende mais de 200 cidades, na Europa e na América Latina. As Figuras abaixo demonstram essa extensão, de forma global e nos continentes:

---

[58] Tradução nossa, original: "dovrà cioè aiutare gli adulti, i loro bisogni, i loro diritti, ad ascoltarli e a capirli" (TONUCCI, 2015, p. 63).

FIGURA 11 – EXTENSÃO TOTAL

FONTE: www.lacittadeibambini.org (2022).

FIGURA 12 – EUROPA

FONTE: www.lacittadeibambini.org (2022).

FIGURA 13 – AMÉRICA LATINA

FONTE: www.lacittadeibambini.org (2022).

Na América-Latina o Projeto teve início no ano de 1996, trazido pelo então prefeito de Rosário - Argentina, Hermes Binner. Mantendo a premissa basal, presente desde seu início em Fano, de transformar as cidades a partir das perspectivas das crianças; a proposta também foi desenvolvida, transformada e consolidada através das experiências em contextos distintos, caracterizados, muitas vezes, por condições urbanas bastante diversas da realidade europeia, seu local de origem. Um exemplo da influência dos contextos locais sobre a proposta será citado no Capítulo 5, através da metodologia desenvolvida por Paula Querido, atual coordenadora dos facilitadores dos Conselhos na América Latina, sua proposição pôde ser estendida para outras cidades da Rede. A expansão do Projeto também possibilitou o delineamento de estratégias novas, pautadas no funcionamento local da proposta.

Atualmente a Argentina é o país que concentra o maior número de cidades aderentes ao Projeto no continente latino-americano, além de Rosário, Buenos Aires, Totoras, Santa Fé, Arroyito e Jesus Maria são cidades argentinas aderentes. Desde 2009, a Província de Santa Fé, sob a organização de Hermes Binner, sedia a Rede Latino Americana do Projeto, dando suporte ao seu desenvolvimento em

outras cidades do continente, a partir das experiências Argentinas, especialmente de Rosário.

Através da Rede, são fornecidos treinamentos para os facilitadores locais; estabelecidas parcerias com outras instituições, como as Universidades; a elaboração de planos de trabalho anuais, comportando também avaliações e a coordenação junto a Rede Internacional do Projeto. Lorena Morachimo (uma das entrevistadas nessa pesquisa), coordenadora da Rede Latino Americano, tem papel especialmente relevante nessa organização regional do Projeto, representando o contato direto com a Rede Internacional e com o Professor Francesco Tonucci; conectando as experiências realizadas em diferentes cidades e possibilitando a replicabilidade, adaptação ou ampliação de algumas ações.

Em Lima-Peru, o Projeto foi iniciado em 2013, mas, anteriormente, em 2011, a Cidade de Miraflores, que é um distrito da capital peruana, foi a primeira cidade do país a contar com a proposta; ambas sob a coordenação de Luis Antonio Villanueva Gamarra, entrevistado nessa pesquisa. O Projeto também está presente em Montevideo, Uruguai; Punta Arenas e San Martín de los Andes, ambas chilenas; em Medellín, Colômbia; Girardot, na Venezuela e Querétaro, no México. No Brasil, Jundiaí-São Paulo foi a primeira cidade a fazer parte da Rede, em 2018 e, desde outubro de 2021, a cidade de Osório – Rio Grande do Sul também aderiu ao Projeto.

Realizada a apresentação do Objeto e da Metodologia da presente pesquisa, segue-se com o Capítulo 5, o qual compreende a discussão e análise das Categorias Temáticas, elaboradas a partir da análise dos dados.

5 PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS: PROPOSTA DO PROJETO CIDADE DAS CRIANÇAS

Esse capítulo concentra a análise e discussão dos dados obtidos nas entrevistas com os representantes do Projeto Cidade das Crianças: a) Professor Francesco Tonucci, proponente e coordenador internacional do Projeto; b) Lorena Morachimo, coordenadora da Rede Latino-americana; e c) Luis Antonio Villanueva Gamarra, coordenador do projeto na cidade de Lima - Peru. Os textos provenientes das transcrições das entrevistas foram tomados de maneira uniforme e conjunta para o tratamento dos dados, de todo modo será possível distinguir qual entrevista está sendo referida no momento da discussão pela identificação dos sujeitos junto aos excertos correspondentes as suas falas. Discorre-se sobre esses achados articulando-os aos aportes teóricos desenvolvidos nos capítulos anteriores.

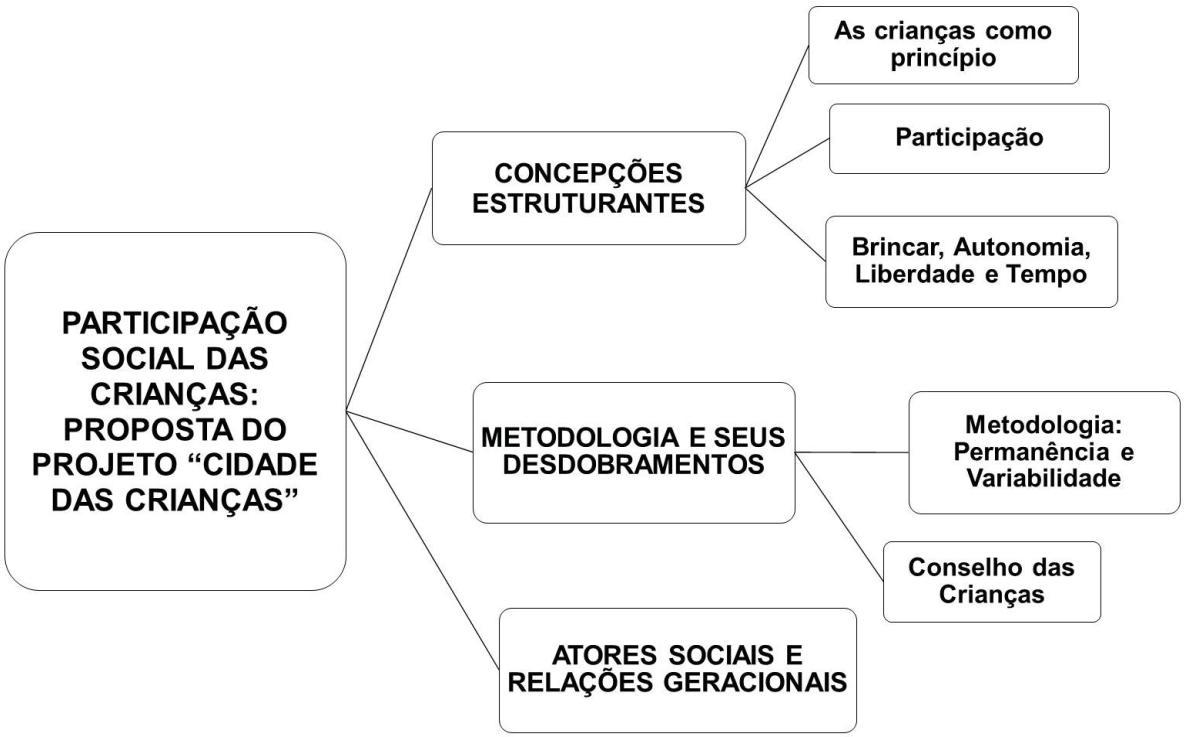
A partir do processo de tratamento dos dados, apresentado no Capítulo 4, foram construídas 3 Categorias Temáticas:

a) Concepções estruturantes;
b) Metodologia e seus desdobramentos;
c) Atores sociais e relações geracionais.

Essa delimitação compreendeu uma divisão analítica, a qual possibilitou que alguns elementos fossem destacados. Porém, conforme será observado no desdobramento da análise, os conteúdos se articulam em uma relação intrínseca tanto entre as temáticas tratadas no interior de cada Categoria, como entre Categorias. Empreendeu-se um esforço no sentido de selecionar os conteúdos, temas e excertos que seriam trabalhados nesse Capítulo, visando os objetivos dessa pesquisa. Porém, enfatiza-se que uma gama de elementos que permeiam a proposta do Projeto, bem como exemplos de ações que vêm sendo desenvolvidas, não compuseram a discussão aqui desenvolvida; posto o volume e complexidade dos dados, e poderão ser tratados em outras publicações afetas e independentes ao presente relatório de Dissertação. De qualquer forma, essa opção priorizou os aspectos que se mostraram indispensáveis para a tratativa do tema dessa investigação.

O movimento de desenvolvimento da discussão encontra-se representado na Figura 14:

FIGURA 14: CATEGORIAS TEMÁTICAS E DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE



FONTE: A autora (2022).

Como é possível observar na Figura 14, as Categorias "Concepções Estruturantes" e "Metodologia e seus desdobramentos", comportam subdivisões; as quais foram estabelecidas visando discutir essas temáticas de forma específica, embora, como já mencionado, haja uma intersecção entre seus conteúdos. A última Categoria, "Atores sociais e relações geracionais", não foi dividida internamente, posto a observação, durante a análise, de que há uma relação estreita entre os diferentes atores e suas ações, no sentido de ampliar as possibilidades de participação das crianças nos espaços públicos das cidades. Considerando esta exposição preliminar, segue-se com a análise das Categorias Temáticas.

5.1 CONCEPÇÕES ESTRUTURANTES

FIGURA 15: ARTIGO 31

FONTE: Tonucci (2005).

A categoria temática denominada Concepções Estruturantes, concentra princípios nodais que fundamentam as ações desenvolvidas e sustentam a possibilidade de variabilidade, nos diferentes locais onde o Projeto se desdobra, mantendo sua identidade. Os temas que essa Categoria compreende são: “As crianças como princípio”; “Participação” e “Brincar, Autonomia, Liberdade e Tempo”.

5.1.1 As crianças como princípio

Esse item é iniciado tomando-se o excerto da entrevista com Luis: “a criança é o centro”. Essa frase sintetiza a primeira prerrogativa do Projeto, de que a criança seja assumida como parâmetro para se pensar a cidade. A partir dessa constatação, verificou-se a importância de interrogar o modo como o Projeto concebe as crianças. Conforme discutido nos Capítulos 2 e 3, a produção de conhecimento sobre as crianças e as infâncias compõe um campo de disputas, no qual fulguram perspectivas diversas, as quais impactam as crianças e “as formas sociais de sua

compreensão" (MARCHI, 2017, p. 617). Cohn (2013, p. 224), destaca a função que as concepções exercem sobre os modos como os adultos agem e intervém com as crianças, sendo "cruciais para entender o que as crianças fazem, dizem e pensam, e o que se faz com elas, se pensa delas, se diz sobre elas".

No sentido de apreender a concepção de criança presente na proposta do Projeto, observou-se a recorrente referência a diversidade, a qual foi destacada de diferentes formas pelos três entrevistados e pode ser evidenciada na fala de Tonucci, ao afirmar: "a diversidade é um valor". Enfatizando-a no plano intrageracional, Tonucci cita a experiência com o Conselho das Crianças de Roma – Itália:

> "A contribuição das crianças se torna mais importante se elas forem diferentes umas das outras. Nós queremos que no Conselho das Crianças (...) estejam presentes todos os componentes sociais da infância, garantimos que estejam em igual número meninos e meninas, porque é importante que seja assim, e tentamos representar a diversidade que está presente no território. Por exemplo, no Conselho das Crianças de Roma, estavam presentes crianças de etnia cigana, porque Roma tem uma comunidade cigana forte; também estavam presentes crianças estrangeiras, crianças com deficiência, porque é importante que esteja representada a diversidade do mundo infantil para ajudar os adultos a entenderem quais são as coisas que falham, coisas na cidade que devem ser mudadas para também receber as crianças" (Tonucci).

No plano intergeracional, a diversidade aparece como adjetivo capaz de conferir especial relevância para a participação das crianças. A partir do reconhecimento da diferença entre adultos e crianças é que a troca entre gerações pode ser assumida como uma necessidade, visto que não é possível que os adultos saibam, de antemão, o que as crianças pensam, o que impossibilita que as representem sem consultá-las. Ademais, é pela diferença que as crianças podem acrescentar perspectivas novas, contribuições originais advindas do grupo infantil. Essa perspectiva evidencia-se no apontamento feito por Tonucci, quando defende e qualifica a contribuição das crianças:

> "não porque as crianças sabem mais do que nós, que seria uma visão um tanto banal, força poética, mas não é a nossa; nós pensamos que a contribuição fundamental das crianças é constituída da sua diversidade" (Tonucci).

Cohn (2005, p. 33), trata essa temática com precisão ao afirmar: “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”. Nesse mesmo sentido, Cussiánovich-Villarán (2000, p. 3), situa o exercício de escuta como um exercício de reconhecimento do outro como outro, como igual e como diferente: “como igual porta os mesmos direitos, como diferente é fonte de novidade enriquecedora para mim e vice-versa”[59]. Lorena destaca que esse modo de compreender as crianças valoriza seus pontos de vista, tensionando a frequente ênfase no aspecto protetivo, implicando:

“não entender a infância como um objeto de cuidado, mas com uma cidadania ativa que poderia dar à política novos elementos para o governo” (Lorena).

Nas falas dos três entrevistados, ressalta-se a premissa de que a adoção das crianças como parâmetro ampliaria as possibilidades de inclusão de outros grupos historicamente excluídos, sobre isso, os três proferiram frases muito similares, sendo aqui trazida a de Lorena:

“como diz o Francesco, a criança é como o padrão de bem-estar de uma cidade, ou seja, se eu fizer uma cidade boa para as crianças, faço ela boa para todos” (Lorena).

Existem duas concepções que fundamentam essa premissa: a primeira, se refere a compreensão de que as crianças representam a maior diversidade em relação a população adulta, mais visibilizada ainda nos homens, exercendo uma atividade economicamente produtiva; ou seja, em relação ao grupo que toma as decisões e que constitui o parâmetro habitual para o planejamento das cidades (TONUCCI, 2015; 2005). A partir dessa concepção, enfatiza-se que as perspectivas das crianças sendo consideradas, as dos demais grupos encontrarão menor resistência.

A segunda concepção é de que as crianças são includentes e que, ao darem sugestões, consideram as demais categorias. Nesse sentido, cita-se um exemplo trazido por Lorena, no qual ela descreve que em uma reunião do Conselho das

---

[59] Tradução nossa, original: “La escucha es un acto propio del ser humano pues sugiere reconocerlo al otro como otro, igual y diferente a mí, y por igual, portador de los mismos derechos que yo, y por diferente, fuente de novedad enriquecedora en mí y viceversa” (CUSSIÁNOVICH-VILLARÁN, 2000, p. 3).

Crianças na Espanha, durante a pandemia de Covid-19, “[as crianças] ligaram muito para as residências de longa permanência, onde havia idosos sozinhos, porque se preocuparam que eles poderiam estar sós e vendo outros idosos falecerem”, o que ocorreu a partir de uma iniciativa delas próprias.

Esse item concentrou elementos que se depreenderam a partir da análise do conteúdo das entrevistas, no sentido de capturar a concepção de criança presente na proposta do Projeto. Destacam-se três elementos principais que denotam essa concepção:

a) As crianças são diversas, tanto no plano intrageracional, quanto relativamente as outras gerações, sendo essa uma característica que pode colaborar para que suas contribuições sejam valorizadas e tomadas como necessárias;
b) As crianças são cidadãs ativas, superando a ênfase no aspecto protetivo, que as considera apenas como objetos de cuidado;
c) As crianças são includentes, capazes de considerar outras categorias quando elaboram suas sugestões.

5.1.2 Participação

A Participação Social das Crianças é o tema central dessa pesquisa, constituindo o eixo em torno do qual todas as categorias orbitam, considerando que existem formas diversas de participar e elementos que constituem as possibilidades de participação. Porém, esse item concentra a discussão quanto ao modo como a Participação foi referida quando citada diretamente pelos entrevistados, visando apreendê-la enquanto uma das concepções que estruturam a proposta do Projeto. Como ponto da partida, toma-se o excerto extraído da entrevista com Luis, no qual percebe-se a articulação da concepção de Participação e a disposição prevista no Artigo 12, da CDC:

“Nosso objetivo é criar espaços de participação para meninas e meninos em todos os lugares onde as decisões que os afetam são tomadas. Em outras palavras, é o mais próximo que podemos ter da Convenção sobre os Direitos da Criança, ou seja, a criança deve poder expressar sua opinião ou deve ter a possibilidade de comentar sobre todas as coisas que a afetam” (Luis).

Cabe relembrar que, conforme discutido no Capítulo 2 dessa Dissertação, há que se indagar os critérios utilizados para definir quais são as decisões que afetam as crianças e, principalmente, as que não afetariam. Conforme exposto por Luis, essa é premissa prevista no Art. 12 da CDC; porém, retomando Qvortrup (2010a) em seu texto “Infância e Política”, dificilmente será possível delimitar essa distinção, pois como componente da sociedade, a categoria infância é impactada, muitas vezes de forma imprevista, por ações que não a tiveram em conta. A tentativa de definir assuntos que seriam interesse das crianças corresponde, ainda, há uma concepção que as toma “a parte” e não “como parte”. De qualquer forma, é importante considerar que esse é o principal documento orientador disponível atualmente e que, portanto, oferece as balizas para se pensar a participação das crianças.

Luis enfatiza seu objetivo de “criar espaços de participação”, o que aponta para a necessidade de uma ação intencional nesse sentido. A partir de sua fala, é possível considerar que esses espaços não ocorrem de forma espontânea, ao menos não da forma como o Projeto prevê; é preciso que haja um esforço que tensione as estruturas adultas já estabelecidas. Bondioli e Savio (2013, p. 59), ao referirem a participação associada a avaliação de contextos educativos, defendem que a possibilidade de participação deve “ser construída e não dada, de uma vez por todas, como presente ou ausente de modo irremediável”.

Dessa forma, a criação de espaços com características que possibilitam o diálogo e o reconhecimento dos diversos atores e suas competências; contribuem para que ocorram transformações culturais, descentrando o caráter individual, privado, para a construção coletiva que visa o bem comum. Nesse sentido, Bondioli e Savio (2013) destacam que a participação se constitui como objetivo de trabalho, não enquanto um pré-requisito, assumindo o caráter de agente de mudança.

Luis comentou sobre os esforços empreendidos na ampliação dos espaços nos quais as crianças podem dar suas contribuições, havendo, inicialmente, um Conselho das Crianças, como órgão que representa as crianças e que aconselha o Prefeito, incluindo suas propostas na Gestão Municipal. Ele descreve que, com o avanço do Projeto, além desse Conselho principal, diversos Setores da Administração Pública passaram a contar com um grupo de crianças conselheiras, auxiliando nas decisões; além de Conselhos específicos voltados para determinadas necessidades urbanas, como os Guardiões do Centro Histórico. Nesse último exemplo, além de auxiliarem nas ações de restauração e preservação, as crianças

também têm a tarefa adicional de divulgar as ações que estão sendo realizadas e orientar os demais cidadãos, tarefa essa que tem um cunho educativo em direção inversa a habitual, pois ocorre das crianças para os adultos.

"vimos que o modelo do Conselho Infantil como o conhecíamos também precisava estar atrelado a outros tipos de gestão que temos na cidade" (Luis).

O enfoque de Hart (1993), pode ser articulado ao desdobramento elucidado por Luis, posto que, em sua teoria, enfatiza a participação das crianças como um meio que visibiliza sua condição de cidadania, sendo um processo relevante para a construção e consolidação de um sistema democrático. Dessa forma, a presença das crianças nos diversos espaços de decisão, dentro da estrutura urbana, não impacta somente a elas e suas experiências individuais, mas também os adultos e, principalmente, a estrutura administrativa, contribuindo para que ela se torne mais democrática. Complementando a relação entre Participação e Cidadania, a partir do enfoque do Artigo 12 da CDC, acrescenta-se o excerto extraído da entrevista com Lorena:

"Todos esses outros artigos sobre a compreensão dos direitos da criança que implicam na cidadania, ou seja, que a voz da criança conta, que ela deve ser ouvida, que ela tem o direito de participar de tudo que a envolve e a afeta, que antes de qualquer decisão, o que a criança pensa deve ser considerado superior, o melhor interesse da criança" (Lorena).

Luis destaca que o reconhecimento da cidadania das crianças, através de sua participação, exige um compromisso dos adultos, no sentido de que essa participação se desdobre e possa resultar em transformações concretas; sendo comentado por ele acerca da confiança necessária, entre adultos e crianças, para que a participação ocorra, esse aspecto será discutido detidamente nos itens 5.2.2 e 5.3. Por um lado, os adultos precisam confiar na competência das crianças e que, portanto, suas contribuições são válidas; por outro, as crianças precisam perceber que suas contribuições resultam em planos de ação, do contrário, a participação se torna esvaziada de sentido.

"Este reconhecimento, que embora mais do que um reconhecimento, é para valorizar o trabalho de meninas e meninos ou a contribuição que eles têm para a mudança da cidade. No final das contas é um reconhecimento da cidadania. Se os reconheço como agentes de mudança, estou a reconhecê-los como cidadãos e isso é muito importante porque nos pede um plano para que este reconhecimento se torne tangível através de ações" (Luis).

Esse item é finalizado com o excerto da entrevista com Tonucci, no qual ele sinaliza a participação como a porta de entrada das crianças na política, e que o campo das sugestões e proposições compreende um modo de participar, mas não o único:

"a participação é o modo com o qual a criança entra na política, e entra de dois modos, principalmente: uma com suas ideias, com suas palavras, com suas propostas, com seus próprios protestos e, segundo, com sua presença física no espaço público da cidade" (Tonucci).

5.1.3 Brincar[60], autonomia, liberdade e tempo

Os temas que intitulam esse item destacaram-se nas entrevistas, podendo ser compreendidos como formas de participação das crianças. Optou-se por apresentá-los em conjunto, devido a estreita articulação percebida entre eles. Nas palavras de Lorena evidencia-se a centralidade dessas temáticas: "o tema do jogo [brincar], mais do que uma proposta, é um eixo que tudo articula", e: "o artigo 31 para nós é como um hino, isto é, o artigo 31: o direito de brincar e de ter tempo livre".

O brincar prevalece, inclusive, em relação as denominações de Participação compreendidas no Artigo 12, da CDC. Porém, embora sua centralidade, essa proposição aparentemente encontra resistência em sua transposição para a realidade concreta de vida das crianças, como será discutido ao longo desse item. A partir do excerto, apresentado a seguir, percebe-se o estatuto do brincar, na perspectiva de Tonucci:

---

[60] O brincar é um tema amplamente desenvolvido por diferentes perspectivas teóricas, não é objetivo dessa seção desdobrar essa discussão, mas analisar como a temática é tratada na proposta do Projeto Cidade das Crianças. Sugerimos, para aprofundamento, a retomada feita por Savio (2013).

"no artigo 31, a criança tem direito a dedicar-se à brincadeira. Essa fórmula traduz a frase inglesa "to engage in play", que é "empenhar-se em brincar", é a forma de um compromisso. É interessante notar que "to engage" não aparece em outra parte da Convenção, então, na Convenção, se reconhece que o brincar é a experiência mais importante da infância, até mais importante que a escola" (Tonucci).

Conforme discutido por Cohn (2005, p. 31), o brincar pode assumir diferentes interpretações, sendo possível esvaziá-lo de sentido, quando se afirma que é "só uma brincadeira", ou significá-lo de maneira adultocêntrica, quando se interpreta que, ao brincarem, as crianças estariam "treinando para a vida adulta". Outra perspectiva se depreende quando Tonucci destaca o compromisso, sob a forma do "empenhar-se em brincar", coadunando com o que é proposto por Cohn (2005, p. 31): "elas estão fazendo algo muito mais sério: estabelecendo relações sociais que valerão para a vida toda". A brincadeira, nesse sentido, tem uma função social importante, demonstrando o papel ativo que as crianças desempenham na construção de suas relações e "na elaboração de uma imagem, uma identidade para si e para os outros" (COHN, 2005, p. 32). Savio (2013, p. 247), também destaca a relevância dessa experiência, afirmando que "a brincadeira é a linguagem da criança" e que o brincar é o "lugar de expressão por excelência do ponto de vista infantil, por isso, como uma referência imprescindível para realizar a participação das crianças" (SAVIO, 2013, p. 243).

A partir da proposta de Corsaro (2011), sob o conceito de Reprodução Interpretativa, a brincadeira assume função crucial no processo de socialização. Pela brincadeira, as crianças se apropriam e ressignificam aspectos da cultura adulta, reproduzindo e imprimindo uma perspectiva original a partir da interpretação que fazem desses elementos, produzindo, nas relações intrageracionais, as denominadas Culturas Infantis ou Cultura de Pares. Dip e Tebet (2019, p. 45), em sua discussão sobre Protagonismo Infantil, apresentada no Capítulo 3, defendem que a cultura de pares é um modo "de participação da criança na sociedade" que se relaciona estreitamente à brincadeira, visto que:

> A partir de brincadeiras, jogos imaginários, preocupações do grupo, conflitos, quer na rotina, quer em outros momentos especiais, as crianças criam uma cultura que pertence a elas. Coletivamente, elas conseguem criar, tomar decisões, resolver situações e ser protagonistas (DIP; TEBET, 2019, p. 46).

Nas entrevistas com Tonucci e Lorena, evidenciou-se a relevância dada por eles ao brincar livre e autônomo. Para eles, o processo de negociação, empreendido durante as brincadeiras, o arriscar-se de forma compatível com a idade e que não represente danos ao seu bem-estar, constituem-se experiências fundamentais no que diz respeito as possibilidades de participação e cidadania das crianças, especialmente quando pode ocorrer entre os pares, sem a constante vigilância dos adultos:

> "brincar é aventura, descoberta, envolve obstáculo, envolve risco, envolve prazer, envolve transgressão, brincar é incompatível com o controle, o verbo "brincar", não se pode conjugar com o verbo "acompanhar", mas somente com o verbo "deixar", nós devemos deixar que as crianças brinquem" (Tonucci).

> "Criança pessoa, criança cidadã, mas se valida na rua e assume os perigos, toma decisões, torna-se responsável, às vezes faz travessuras, às vezes conta, às vezes não conta, mas tem elementos de vida e riscos que podem fazer com essa idade sem grandes danos" (Lorena).

O brincar, conforme situado nos excertos, coaduna com alguns achados a partir de pesquisas realizadas com crianças. Savio (2013), retoma algumas pesquisas em ambientes de Educação Infantil, nas quais a experiência do brincar foi apontada pelas crianças como a mais significativa e a única na qual podiam exercer controle e realizar escolhas.

Perez e Jardim (2015), em pesquisa com crianças, discutida no Capítulo 3, identificaram a articulação entre brincar, participar e se apropriar dos espaços públicos da comunidade. Conforme as autoras (2015, p. 494), "através da ação e brincadeira, elas transformavam espaços em lugares de afeto, o que proporcionava um olhar complexo para a sua realidade e criava novos caminhos para a participação social". No contexto observado por Perez e Jardim (2015), a brincadeira se desdobrava espontaneamente em um ambiente onde as crianças se sentiam seguras e livres; podendo regular as atividades de forma autônoma, construindo regras dentro do grupo geracional. Na proposta do Projeto, ressalta-se que a experiência de brincar com outras crianças está cada vez mais ausente e cerceada pela constante proteção dos adultos, devido aos riscos presentes nos espaços públicos urbanos, demandando que, na contramão da cidade não pensada para e com as crianças, sejam construídas condições que o possibilitem:

“uma infância solitária, superprotegida, monitorada permanentemente e que, por não terem a possibilidade de brincar livremente, não têm a possibilidade de consolidar ou construir sua personalidade, na brincadeira, no risco, na negociação, no processo, na amizade, em tudo que significa jogar livremente” (Lorena).

“a possibilidade de que as crianças brinquem está ausente, porque as crianças não podem sair de casa sozinhas, (...) até as idades mais elevadas, até os 12 anos, 13 anos, coisa desse gênero” (Tonucci).

“a experiência de brincar está desaparecendo da nossa cidade, está substituída por duas experiências alternativas, de uma parte todo o mercado de brinquedos, e de outro são os espaços públicos destinados para as crianças brincarem, o escorregador, os balanços” (Tonucci).

No último excerto, Tonucci refere a característica de especialização dos espaços destinados a brincadeira que, conforme discutido no Capítulo 2, através dos achados de Arruda, (2011), Evangelista (2020) e Vicente (2018), podem ser espaços desejados pelas crianças, mas que se tornam ambíguos quando são os únicos possíveis para que a brincadeira ocorra, sempre de modo previamente delimitado pelos equipamentos disponíveis e pelo acompanhamento dos adultos. O que parece se destacar não é a ausência da brincadeira nesses ambientes, mas que o brincar que ocorre nessas condições difere qualitativamente daquele que é livre e regulado apenas pelas crianças. Tonucci ainda acrescenta que os brinquedos não substituem o brincar, na verdade, para ele, o brincar prescinde dos brinquedos, posto que “brincar é prevalentemente fantasia”.

Lorena traz, ainda, outra indagação, colocando em cena que, para além das condições dos espaços públicos, é preciso considerar a forma como o tempo das crianças vêm sendo gerido, quase integralmente pelos adultos. Ela destaca que essa é uma discussão importante que o Projeto propõe:

“Digamos, por exemplo, que os espaços públicos estejam livres, que existam menos carros, menos perigos, que as pessoas estejam mais na rua (...), as escolas precisam liberar o tempo das crianças, propor menos deveres de casa para que elas possam dizer, à tarde, depois de passar um tempinho com a família: ‘Vou brincar na rua’. Então, essas são campanhas e batalhas comuns que temos com todas as cidades da rede” (Lorena).

"o fato de terem tantas atribuições interfere no direito das crianças ao tempo livre, ou seja, o artigo 31 da Convenção diz que as crianças têm direito ao tempo livre e às brincadeiras. Infelizmente, a escola ocupa a maior parte do dia das crianças,(...) com os deveres de casa e, como se não bastasse, os pais matriculam os filhos nas escolas da tarde (...) essas crianças têm a agenda mais cheia do que os adultos, elas não têm tempo livre" (Lorena).

São premissas do Projeto que as crianças possam aprender a gerir o próprio tempo; que tenham tempo livre, conforme é previsto no Artigo 31 da CDC; que possam usufruir desse tempo juntas, se assim desejarem e que, na brincadeira, possam criar outras possibilidades de viver os espaços públicos, reconstruindo-os e tornando-os seus. Esses elementos, conforme discutido, foram apontados de forma contundente nas entrevistas com Lorena e Tonucci, porém, na entrevista com Luis, apareceu apenas uma vez, ao ser referenciada a aprovação de uma lei Municipal que prevê "o dia de brincar":

"em maio, será comemorado todos os anos, no dia do brincar, o direito de brincar de verdade. O dia do direito ao brincar e ao lazer, onde a importância do brincar na infância se torna visível e de alguma forma obriga a cidade a ter este espírito de celebração e valorização do direito de brincar" (Luis).

Esse dado pode indicar que os elementos tratados nesse item encontram resistência em sua transposição para a realidade concreta de vida das crianças, especialmente ao se tratar das condições de um grande centro urbano, como é o caso de Lima – Peru. Pela Portaria/Lei, há a tentativa de suscitar transformações e promover mudanças na cultura, de forma a incluir e valorizar a experiência do brincar. Lorena sinaliza a preocupação dos Gestores Públicos quando percebem que essa é uma vertente prevista na realização do Projeto, ela comenta que essa implementação pode ser feita de maneira gradativa, construindo-se as condições necessárias para que ocorra. A partir das propostas dos Conselhos das Crianças em outras cidades, algumas ações vêm sendo adotadas nesse sentido e serão desdobradas no item 5.2.2.

A análise dessa Categoria, Concepções Estruturantes, abarcou as temáticas: I) A criança como Princípio, II) A Participação e III) Brincar, Autonomia, Liberdade e Tempo. Ressalta-se que uma gama complexa de concepções permeiam a proposta, por exemplo, o modo como a CDC é tomada enquanto documento norteador e a forma a como a cidade é compreendida, defendendo-se que seja um

lócus de encontro e do brincar, conforme destaca Tonucci de forma emblemática: “Uma cidade das crianças é uma cidade brincável”. Portanto, os três temas abordados não esgotam os conteúdos das entrevistas, mas representam uma escolha realizada tendo em vista os objetivos visados nessa pesquisa. Parte-se, então, para a próxima Categoria: Metodologia e seus desdobramentos.

5.2 METODOLOGIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

FIGURA 16: DESENHANDO A CIDADE

Fonte: www.lacittadeibambini.org

A Categoria “Metodologia e seus desdobramentos”, concentra a discussão dos pontos que se mostraram nodais na proposta e sua aplicação, abrangendo os aspectos que não se alteram, bem como os que são flexíveis e ressignificados nos contextos em que o Projeto se desenvolve. Essa discussão é desenvolvida em dois itens: “Metodologia: Permanência e Variabilidade” e “Conselho das Crianças”. A opção por tratar separadamente dos Conselhos, se deve a sua centralidade na Proposta e por acarretar desdobramentos importantes no sentido de promover a efetivação das demais vertentes que o Projeto propõe.

Conforme já discutido, um dos pontos principais do Projeto é que ele não se constitua como uma ação pontual e isolada, mas que “signifique uma mudança de paradigma” (Lorena) e “que seja um projeto, com uma filosofia e com o objetivo de mudar a cidade” (Tonucci). Dessa forma, a discussão desenvolvida nessa Categoria se entrelaça aos desdobramentos da Categoria anterior, Concepções Estruturantes, as quais fundamentam os princípios metodológicos e conferem uma identidade ao Projeto, mesmo quando ocorrem adaptações, norteando aquilo que não muda.

5.2.1 Metodologia: Permanência e variabilidade

A partir das entrevistas com Lorena e Tonucci, observam-se três vertentes de realização do Projeto:

a) Ir sozinhos para a escola, caminhando;
b) Desenho Participativo ou Projetação Participada;
c) Conselho das Crianças.

Para discuti-los, toma-se como ponto de partida a proposição de que as crianças possam ir sozinhas para a escola, caminhando; a qual se articula ao que foi discutido anteriormente sobre o Brincar, Autonomia, Liberdade e Tempo, conforme explana Lorena:

> "No nosso projeto a ênfase está na autonomia das crianças. Mais uma vez, com os mesmos elementos que te falei do jogo, que as crianças tomem decisões, saiam, se arrisquem, pensem 'atravesso aqui', 'vou com o meu amigo, não, vou sozinho', experimentando outras formas, bom, tudo isso é a possibilidade de construção de autonomia" (Lorena).

Lorena comenta sobre ações que foram adotadas para viabilização dessa vertente, destacando que em algumas cidades a complexidade é maior, devido aos riscos e a violência, mas que, ainda que com muito acompanhamento, "já está sendo introduzida a ideia de que é necessário que as crianças habitem a cidade" (Lorena).

Em Rosário-Argentina, está em curso uma ação chamada "Las Madres del Mate", são mães voluntárias que se reúnem nas esquinas para tomar chimarrão e conversar nos horários que as crianças fazem o trajeto de casa para escola, ou vice-versa, conforme afirma Lorena: "é um acompanhamento, mas não invasivo". As crianças de Rosário, em reunião do Conselho, chegaram a sugerir que deveriam ser dispostos bancos para que "Las Madres del Mate" não ficassem em pé enquanto as acompanhavam, evidenciando uma articulação entre as ações.

Em San Martín de los Andes – Argentina, foi realizado um diagnóstico ambiental, junto com as crianças, do trajeto que elas percorreriam, resultando em melhorias dessas vias. Dessa forma, a partir do trabalho conjunto com as crianças, foi possível atender uma necessidade do Município, quanto a identificação dessas lacunas e, também, dos demais cidadãos, pertencentes a outras categorias.

Outra ação se refere aos comércios locais:

"Temos algumas experiências que têm colocado em rede os comércios, colocando um logotipo nas portas, algo que identifique que o negócio deles é amigo das crianças para que, se as crianças precisarem de alguma coisa, possam ir até lá pedir ajuda ou ligar, ou beber água..." (Lorena).

O envolvimento da comunidade ampliada e a implicação dos atores sociais adultos para a viabilização desse elemento da proposta podem ser destacados, o que será retomado no item 5.3. Conforme desenvolvido no Capítulo 2, com Qvortrup (2015; 2014), os riscos permeiam o ambiente urbano e não podem ser desconsiderados; porém, as alternativas frequentemente adotadas envolvem o aumento da proteção pelo cerceamento da autonomia das crianças, sem que de fato se tensione a configuração dos espaços, o posicionamento dos adultos, e a necessidade de que se intervenha sobre as condições que resultam nos fatores de risco.

Essa vertente pode encontrar diferentes possibilidades de concretização conforme as características do contexto em que se insere, sendo destacado por Lorena que na América Latina esse é um ponto de complexificação, posto que a insegurança em relação a violência urbana é mais recorrente que nas cidades Europeias, tanto quanto o tamanho das cidades. Outra questão, enfatizada por Luis no contexto de Lima-Peru, é que as crianças costumam estudar em bairros distantes da residência, sendo um desafio a mais pensar nas possibilidades de que exerçam a autonomia nos trajetos urbanos. Porém, como afirma Lorena: "Definitivamente, existem maneiras de adaptar, mas o mais importante é iniciar", indicando que, embora os constrangimentos passíveis de serem encontrados, ao iniciar a proposta, novas possibilidades podem ser construídas.

O Desenho Participativo, ou, também chamado por Tonucci, a Projetação Participada, pode ser definida a partir do excerto extraído da entrevista com Lorena:

"nós chamamos de Design Participativo: os urbanistas, os arquitetos, aqueles que planejam a cidade nunca assumem a perspectiva das crianças. Então nós precisamos que, diante de qualquer trabalho de estrutura urbanística, seja ele qual for, os arquitetos trabalhem com as crianças, façam um planejamento participativo com as crianças. Não são necessariamente as crianças do conselho, podem ser outros grupos de crianças da cidade" (Lorena).

Essa forma de participação corresponde, como aponta Tonucci, ao artigo 12 da CDC, prevendo a possibilidade de que as crianças possam contribuir com o

planejamento do espaço urbano trabalhando junto à especialistas de diversas áreas, considerando, como já discutido, que o adultos não são capazes de representar as crianças, portanto, necessitam contar com o seu ponto de vista. No Capítulo 2, discutiu-se o modo como os espaços públicos das cidades são pensados exclusivamente pelos adultos, mesmo aqueles que são elaborados para as crianças, como é o caso dos parques infantis.

Lansky (2006), desenvolveu sua pesquisa na Praça Jerimum (Belo Horizonte – MG, Brasil), verificando os usos que as crianças fazem dos equipamentos ali disponíveis e que foram planejados por ele, enquanto urbanista, alguns anos antes de sua investigação. Conforme já apresentado, os resultados desse estudo demonstraram a utilização inesperada, pelas crianças, de alguns elementos dispostos na Praça e a predileção por um elemento natural, a árvore, em detrimento dos brinquedos planejados. Nesse sentido, essa proposição do Projeto se coloca como uma forma de que as crianças estejam representadas no planejamento urbano e que os recursos disponíveis possam ser utilizados de maneira mais condizente com seus interesses. A proposição, colocada pelo Projeto, prevê que as crianças possam atuar junto a especialistas de diversas áreas e não apenas nas que são tradicionalmente voltadas à elas, são exemplos as ações citadas por Luis e discorridas no item 5.1.3, quanto a presença de grupos de crianças em diversos setores da cidade.

Para abordar o Conselho das Crianças, dedicou-se um item específico, destacando-se que, também no desenvolvimento dos Conselhos, existem características metodológicas permanentes e abertura às inovações locais, compondo uma intersecção entre os itens, a escolha por abordá-lo separadamente se deve a sua centralidade e especificidade. Acrescenta-se a discussão desenvolvida nessa seção, a forma como é estruturada a metodologia específica trabalhada com as crianças, os cuidados que ela implica e as inovações locais; seguindo com a fala de Lorena:

“Para trabalhar com eles existe uma metodologia, não é o mesmo que ser professor e liderar uma turma, não é uma psicanálise, mas o que se busca é que possamos ter as vozes genuínas das crianças, do que elas querem, pensam e dizem sobre a cidade” (Lorena).

"Neste caso, é muito importante que as pessoas que dirigem o conselho estejam preparadas. São coordenadores que normalmente têm uma dose de ludicidade, poética, visão artística, porque por meio de vários mecanismos é possível fazer com que as crianças liberem suas ideias e se perceba que são suas ideias, pois nunca se imagina que sejam ditas por um adulto" (Lorena).

A ênfase na ludicidade, na adaptação da linguagem e na inclusão de brincadeiras, como ferramentas facilitadores da participação das crianças, foi referenciada pelos três entrevistados. Lorena comentou sobre o trabalho de Paula Querido, que coordena os treinamentos dos facilitadores dos Conselhos da Rede Latino-americana.

Paula desenvolveu uma metodologia de trabalho que, nas palavras de Lorena, "funciona muito na metáfora". A metáfora é uma forma de lançar uma proposta de discussão e também um modo de interpretação do que é dito pelas crianças. Como exemplo, ela citou uma dinâmica realizada a partir de um conto de Maria Helena Walsh[61], sobre "moedas mágicas"; ao final da história, perguntava-se às crianças o que elas fariam se pudessem usar essas moedas, sendo registradas as respostas pelo facilitador para então retomá-las. Lorena conta que uma das crianças respondeu: "Eu compraria mais duas mãos para terminar todos os deveres que a professora me mandou". A partir dessa resposta, extraem-se dois aspectos: o primeiro é quanto à forma, que é muito diferente do que diria um adulto; o segundo é o que foi referido como a interpretação da fala das crianças enquanto uma metáfora, querer "mais duas mãos" significava dizer que estava exausta dos deveres escolares.

No excerto seguinte, Lorena menciona outras ferramentas metodológicas utilizadas nos encontros, as quais coadunam com o proposto nas orientações do CECIP ([s.d.]), conforme discutido no Capítulo 3 . Ademais, a intencionalidade também é destacada, visto que existe uma diretividade nos encontros, nos quais se considera um planejamento e o objetivo de que as questões relativas à cidade sejam trabalhadas, porém, é uma diretividade sútil, que visa facilitar que as contribuições das crianças ocorram. Lorena também cita que nem todos os assuntos são de interesse do Conselho:

---

[61] Escritora e compositora Argentina, com vasta obra na literatura infantil.

“Em cada um desses encontros estão planejadas questões como, de repente, alguma atividade literária, alguma atividade musical, artística, plástica (...), nesses momentos, nessas vivências, vão sendo trabalhadas as questões da cidade, as queixas das crianças. E esses coordenadores do Conselho, que geralmente são duas pessoas por grupo de crianças, têm essa capacidade de tirar isso e começar a recolocar, recolocar até que seja gerado um consenso sobre o assunto. Mas é muito livre, é um clima onde não tem condução, não tem: ‘agora vamos conversar, vamos ver, do problema da rua como a gente quer fazer ...’, ou seja, não é assim, também não é um lugar onde levo todos os meus problemas, por exemplo, da escola. Tudo que tem a ver com a cidade, com a brincadeira, com ouvir as crianças, isso é o que entra” (Lorena).

Lorena enfatizou que as possibilidades de participação estão atreladas as condições do ambiente que se proporciona, possibilitando que as crianças contribuam. Nas condições adequadas, todas as crianças conseguem participar de alguma forma: “se são preparados canais e formas para que elas se comuniquem, todas se comunicam, todas lançam propostas”. Existem alguns cuidados e riscos apontados pelos entrevistados e que devem observados nesse processo de escuta, como alerta Tonucci:

“um problema muito importante é que escutar as crianças é difícil, porque não basta dizer: ‘o que você pensa?’, porque se nós não somos preparados, as crianças tenderão a responder o que pensam ser aquilo que pensamos nós, porque sabem que isso será premiado. Na escola, vai melhor quem repete aquilo que o professor fala, melhor ainda se for com as suas palavras; que, do ponto de vista educativo, é muito pobre, mas funciona” (Tonucci).

Nesse sentido, é preciso que haja tempo para a construção de um espaço participativo, para que as crianças compreendam que se trata de um ambiente com funcionamento diferente do escolar, e que as relações ali estabelecidas com os adultos também são de natureza específica. O adulto coordena as atividades, mas é um facilitador, nesse sentido, a autoridade que exerce está direcionada ao objetivo de promover a participação e não ao controle dos sujeitos. Na fala de Luis, esse aspecto se evidencia: “todas as crianças saem do roteiro”, comentando sobre a modulação de expectativas que precisa ocorrer, para que os adultos não esperem que as crianças se comportem como eles.

Outro elemento, trazido por Luis, foi o cuidado em relação as sugestões trazidas pelas crianças, o que é reiterado por Lorena: “você tem que fazer uma série

de mecanismos para entender que o que as crianças estão falando é [ideia ou pauta] delas".

Luis observou que, pelo fato de saberem que as crianças estarão mais próximas da Administração Pública, os adultos de sua convivência, nas famílias, na vizinhança, tendem a sugerir pautas para que elas levem às reuniões do Conselho. Os entrevistados afirmam que é possível identificar as contribuições que surgem espontaneamente, diferenciando-as das que foram colocadas pelos adultos. Embora em entrevista isso não tenha sido aprofundado, compreende-se que não se trata de ignorar essas sugestões, vindas dos adultos, mas de compreender como isso é visto pelas crianças, se pode se tornar um assunto de interesse delas também.

Para finalizar esse item, indagou-se como se compreendem os conflitos que possivelmente aparecem no interior do grupo e como são tratados os pontos divergentes. Lorena destacou que não se trata de votar uma ideia, posto que isso enfatizaria uma sugestão individual; nem de dizer que alguma sugestão não é válida. A divergência, ela coloca, faz parte do processo, é no confronto que as ideias podem amadurecer coletivamente. Para isso, o facilitador percebe aquelas sugestões que estão ganhando força no grupo e que, portanto, podem ser representativas, recolocando-as na discussão; assim pode ser construída uma contribuição conjunta, do grupo, coletiva e não individual. Ademais, a utilização de outras ferramentas, além da comunicação verbal, possibilita que não haja dominância, no grupo, por parte das crianças que se expressam melhor oralmente, dinamizando e democratizando o processo de colocação das ideias.

5.2.2 Conselho das crianças

Nos itens anteriores, muitas características do Conselho das Crianças já foram discutidas, portanto, essa seção será dedicada a questões específicas de seu funcionamento e às ações desdobradas a partir dessa iniciativa. Conforme destacado por Lorena, os Conselhos têm centralidade no Projeto: "ter um Conselho permanente de crianças, para assessorar o prefeito e a diretoria, essa é a primeira proposta".

Existem algumas características que são preservadas nos diferentes contextos em que o Projeto é desenvolvido. Após serem eleitas, as crianças participam do Conselho durante dois anos, como as eleições são anuais, trabalham

juntas crianças que entraram no ano anterior e as escolhidas na eleição do ano corrente. Após esse período, a atuação delas no Conselho é encerrada. Outros exemplos se referem a idade das crianças conselheiras, o modo como são eleitas e os critérios que devem ser respeitados na composição do Conselho, visando que a diversidade das infâncias esteja representada.

Em relação as idades das crianças, há uma delimitação prevista na proposta: entre oito e onze anos. Ao desdobrar a fundamentação dessa escolha, Luis apresentou alguns argumentos tanto em relação as crianças mais jovens, quanto as mais velhas. Primeiramente, em relação as mais jovens, descreveu que antes dos sete anos de idade, as crianças estão iniciando sua relação com a cidade e construindo sua autonomia, mas ainda demandam, com maior frequência, cuidados e acompanhamento dos adultos. Além disso, o fato de "não dominarem plenamente a escrita e a leitura" (Luis) exigiria do Projeto uma adaptação de linguagem e metodologia, e que fossem construídos espaços adequados às suas especificidades.

Sobre as crianças mais velhas, Luis e Tonucci referiram que é mais recorrente, por parte delas, a colocação de opiniões e reivindicações de maneira espontânea, e que tem mais autonomia de mobilidade nas cidades. Portanto, não precisariam da ajuda dos adultos para alçarem espaços participativos, como se observa com as crianças mais jovens. Conforme afirma Luis: "o adolescente[62] a ganha [a cidade] com seu próprio crescimento, ele consegue conquistá-la, seu próprio espírito o leva a batalhar por ela e pelo seu espaço nela" e Tonucci reitera:

"nós trabalhamos com crianças pequenas, de escola primária, de 8, 10 anos, não é uma idade na qual a criança reivindica o direito de participação. Entendemos que elas não são como a Greta Thunberg[63] . Greta, essa menina, essa adolescente, representa o momento em que o jovem quer ser escutado, que pergunta, que pede a participação. No nosso caso é ao contrário, a autoridade que quer a participação da criança" (Tonucci).

---

[62] Os adolescentes, referidos por Luis, são pessoas com idade superior aos 12 anos. Vale lembrar que a CDC denomina como crianças pessoas com até 18 anos de idade, e que no ECA há uma divisão etária equivalente a colocada pelo entrevistado. Optamos por manter, ao longo desse Capítulo, a denominação utilizada por Luis, visto que as discussões que abarcam esse grupo ocorrem a partir do que foi trazido por ele.

[63] Greta Thunberg: Ativista ambiental sueca, no ano de 2019 liderou o movimento "Fridays for Future", divulgado em português como "Greve das escolas pelo clima".

Essas colocações evidenciam que, a partir do Projeto, compreende-se que há um papel importante exercido pelos adultos, os quais solicitam e propiciam espaços que favoreçam a participação das crianças, o que será aprofundado no item 5.3. No Conselho das Crianças de Lima-Peru, houve uma variação, referida por Luis, quanto a participação de crianças com idade superior aos onze anos. Após completarem os dois anos, tempo que permanecem atuantes nos Conselhos, algumas crianças desejaram permanecer. Dessa forma, foi instituído um Conselho de Adolescentes, para tratar de questões específicas, do interesse deles. Essas crianças mais velhas também passaram a desempenhar um papel em relação as crianças mais jovens, o que será abordado no item 5.3.

A composição dos Conselhos segue alguns critérios, visando assegurar que a diversidade das infâncias esteja representada. Esse aspecto foi tratado por Veloso (2018), destacando o que denominou como inclusividade. Essa é uma característica importante a ser considerada nas ações empreendidas com crianças, nas quais não é possível que a totalidade do grupo infantil, presente no território, participe. Nesse sentido, como se trabalhará com um recorte, é preciso que sejam desenvolvidos mecanismos visando a maior diversidade possível para que, desse modo, os interesses do grupo como um todo estejam melhor representados. O Projeto prevê que meninas e meninos devem estar em igual número; devem estar presentes crianças estudantes de escolas públicas e privadas, em proporção equivalente a representatividade dessas instituições no território; além de outras características, conforme foi evidenciado a partir da fala de Tonucci, no item 5.1.1. Nas palavras de Lorena:

> “Essas crianças que vêm, às vezes é uma criança tímida, às vezes é uma criança muito emocionada, às vezes é uma criança que não é muito estudiosa, a gente não liga, porque o que deve representar é a categoria infância” (Lorena).

A eleição das crianças conselheiras se dá por sorteio, esse é um princípio metodológico permanente, ancorado na premissa explicitada por Luis, destacando que os critérios mais importantes são “ser criança e querer ser conselheira”:

"a eleição por sorteio permite que todas as crianças tenham iguais oportunidades de serem eleitas, e que nenhuma criança terá que ter algum mérito adicional para ser elegível, o mero fato de ser criança e querer ser uma conselheira é mérito suficiente para ser eleita como tal, (...) não só a criança que fala melhor, ou a criança mais calma, ou a mais aplicada da classe, mas qualquer criança poderá entrar" (Luis).

Luis comentou que a eleição constituiu um desafio quando da instauração do primeiro Conselho em Miraflores-Peru[64], destacando que: "não tinha precedentes de como escolhê-los, não sabia como fazer; obviamente, o normal é que acabemos replicando um modelo adulto de eleição, com o voto". Nesse primeiro momento, as crianças definiram alguns critérios que consideravam necessários para um conselheiro e elegeram seus candidatos a partir deles. Esse elemento será retomado no item 5.3, a partir de um apontamento, feito por Luis, de algo que aprendeu com as crianças nessa experiência. No momento, destaca-se que o sorteio é uma característica metodológica que não é passível de flexibilização no Projeto. A partir de 2013, quando o Projeto desenvolvido por Luis, no contexto Peruano, passou a integrar a Rede Latino-americana, a forma como as eleições vinham sendo realizadas, através do voto, foram modificadas, passando a adotar a indicação do sorteio como forma de escolha das crianças conselheiras.

Em relação a adoção do sorteio como metodologia de escolha das crianças conselheiras, algumas questões permaneceram latentes e não puderam ser respondidas nessa pesquisa. Outras metodologias poderiam também ser efetivas? Haveria a possibilidade da adoção de uma metodologia "mista", que considerasse as premissas presentes na decisão pelo sorteio como forma de escolha, mas que também abrisse espaço para adaptações locais, discutidas junto às crianças? Possivelmente, estudos etnográficos que pudessem observar o funcionamento do grupo poderiam auxiliar no delineamento de outras possibilidades ou reiterar o modelo já adotado.

A proposta prevê o envolvimento das Escolas no processo de escolha, sendo nelas realizados os sorteios, seguindo os critérios apresentados. Isso se dá pela relação entre a Escola, o território e a comunidade ampliada, na maioria dos contextos em que o Projeto se desenvolve. No contexto Peruano, conforme já

---

[64] Conforme comentado no Capítulo 4, Miraflores é um distrito de Lima e foi a cidade na qual o Projeto teve início no Peru no ano de 2011, sendo implementado em Lima em 2013.

exposto, não há, necessariamente, relação entre a instituição escolar e o bairro de moradia das crianças; dessa forma, foi implementada uma inovação. Luis realizou conferências nas Escolas, para que as crianças pudessem conhecer a proposta, mas também nas Paróquias e em centros comunitários, através da campanha “Eu posso ser um conselheiro ou conselheira do Conselho das Crianças”. As crianças interessadas realizaram um cadastro e, a partir dele, é que o sorteio ocorreu.

Nesse ponto, acrescenta-se um cuidado trazido por Luis, ao comentar que houve crianças cadastradas e eleitas, mas que não sabiam do que se tratava. Foi percebido, a posteriori, que alguns pais cadastravam os filhos sem que esses soubessem, por acharem que poderia ser uma boa oportunidade para as crianças. Nesse sentido, ele ressaltou a importância do trabalho com as famílias, para que elas também possam conhecer a natureza do Projeto e as premissas nele defendidas; além da orientação, quando do cadastro, de que a criança seja informada pelos pais e manifeste o desejo de participar.

Observou-se, a partir da entrevista com Luis, que o Conselho das Crianças foi a iniciativa citada com maior recorrência, sendo, possivelmente, a que alcança maiores possibilidades de ser efetivada em um grande centro urbano, como é o caso de Lima-Peru. Sobre isso, a hipótese levantada é de que o modelo de participação dos Conselhos é mais próximo ao exercido pelos adultos, encontrando, dessa forma, maior aceitação por parte deles. Além disso, as reuniões do Conselho ocorrem em espaços específicos, têm seu tempo de duração determinado e são acompanhadas por adultos, abarcando a premissa da proteção, o que, possivelmente, é um fator importante para que encontre maiores possibilidades de efetivação. Em algumas cidades, referidas por Lorena, os Conselhos vêm se tornando um meio para que outras ações sejam empreendidas, no sentido de criar alternativas que possam, aos poucos, incluir e perenizar o exercício de autonomia e a possibilidade de brincar com os pares na rua.

Dentre os exemplos trazidos por Lorena, citam-se as ações realizadas, a partir de discussões desenvolvidas com as crianças conselheiras, em San Martín de los Andes – Argentina, sendo a primeira denominada “Piedra libre para jugar” e, um desdobramento resultante dessa proposta, “La Biciteca”. Através da iniciativa “Piedra libre para jugar”, assegurada por uma Portaria Municipal:

“nas tardes de domingo, em um horário determinado (...), algumas ruas são fechadas e deixadas livres para a circulação de pessoas, não há trânsito de veículos, mas as pessoas podem sair para brincar ou tomar sol ou tomar chimarrão, o que quiserem” (Lorena).

Tendo algumas ruas livres nesses horários, as crianças deliberaram sobre o desejo de poderem andar nelas de bicicleta, constituindo um problema o fato de que nem todas as crianças tinham acesso a elas. Assim surgiu a proposta da Biciteca, “propuseram que houvesse um lugar onde poderiam pegar uma bicicleta emprestada” (Lorena). Dessa forma, foi elaborada essa ação:

“La Biciteca é como a biblioteca ou a brinquedoteca. As crianças recolhem todas as bicicletas velhas do bairro, que às vezes os vizinhos jogam no telhado, que já não se importam mais; consertam, elas têm uma oficina para conserto, onde também aprendem muito sobre mecânica; e então elas têm aquelas bicicletas ali, que as crianças podem emprestar. Já existem três bairros em San Martín que têm Biciteca, então diante de uma ideia do Conselho, para que vire uma proposta, é preciso que o prefeito endosse, os vizinhos se organizem e resulta em uma ação como esta” (Lorena).

Lorena mencionou que em Jundiaí (SP - Brasil), já existe uma iniciativa parecida com a “Piedra libre para jugar”; trata-se da Rua para Brincar. Nesse exemplo, há uma Portaria Municipal que prevê a possibilidade de que uma pessoa do bairro solicite a rua, essa pessoa se responsabiliza por recolher assinaturas e, se houver aderência por parte dos vizinhos, “essa rua vira rua para brincar” (Lorena). O mesmo adulto se responsabiliza por fechar a rua no horário determinado e por organizar o espaço e liberar a rua ao final. Conforme Lorena:

“embora não possamos fechar o trânsito geral, porque ainda dependemos muito dos carros, de vez em quando algumas ruas fecham, de repente um vizinho não se importa em dar uma volta um pouco mais longa para chegar aonde tem que ir, já que naquela tarde ou naquele dia as crianças brincam na rua” (Lorena).

Como pode ser observado nas discussões desenvolvidas nesse item, evidencia-se a importância do envolvimento de diversos atores sociais para a efetivação das propostas. As ações, a partir dos Conselhos, acontecem nos desdobramentos possíveis a partir de uma rede de pessoas, pertencentes a

diferentes grupos sociais. A próxima Categoria (5.3. à seguir) é dedicada a desdobrar esses elementos.

5.3 ATORES SOCIAIS E RELAÇÕES GERACIONAIS

FIGURA 17: ME ENSINA A BRINCAR?

Fonte: Tonucci (2002).

Na última categoria temática, abordam-se os diferentes atores sociais envolvidos no processo de desenvolvimento das ações relacionadas ao Projeto e as relações estabelecidas entre eles, as quais, a partir das entrevistas realizadas, puderam ser percebidas como interdependentes. Cussiánovich-Villarán (2000), dirá que o exercício da participação, como via para o Protagonismo, só pode se estabelecer quando a afirmação do protagonismo de um grupo não suprime o do outro. Para ele, uma forma de analisar como o protagonismo tem sido exercido é avaliar como determinados atores promovem e contribuem para o protagonismo de outros, diferentes de si.

O primeiro ator social envolvido no início do processo de implementação do Projeto é um adulto, exercendo uma função específica: o Prefeito. Essa figura é tão significativa na proposta do Projeto que “Prefeito” foi a terceira palavra mais

pronunciada durante as três entrevistas[65], precedida pelas palavras “criança” e “cidade”, conforme é possível verificar a partir da Figura 18:

FIGURA 18: NUVEM DE PALAVRAS

Fonte: A autora (2022).

A Nuvem de Palavras[66] foi extraída com a utilização do software *ATLAS.Ti 09*, considerando os textos resultantes das transcrições das três entrevistas. Nela, observam-se as palavras com maior prevalência, estando as mais citadas ao centro.

Conforme afirma Tonucci, “o Projeto vem como assunto dos decisores, do prefeito, que o assume como seu projeto político”. É preciso que haja uma decisão do Prefeito em relação a inclusão da participação das crianças em suas propostas de governo, a qual é tomada enquanto uma necessidade, posto que essa decisão deve ser pautada no reconhecimento de que as crianças podem contribuir com perspectivas que ele desconhece, conforme discutido no item 5.1.1; e porque o prefeito, enquanto adulto, não é capaz de representá-las. Como explicitado no

---

[65] “Crianças” foi a palavra mais citada, com 263 ocorrências; seguida por “Cidade”, 139 e “Prefeito”, 79.

[66] Para extração da Nuvem de Palavras, alguns termos foram retirados, por não designarem o conteúdo tratado, por exemplo: conjunções, verbos auxiliares, nomes próprios.

excerto da entrevista com Tonucci, apresentado a seguir, a solicitação por espaços participativos não vêm de uma reinvindicação das crianças:

"nesse caso, a forma de participação não é ligada à um pedido ou afirmação da criança. No nosso caso é ao contrário, é a autoridade que quer a participação da criança, não porque as crianças são capazes de resolver os nossos problemas (...); nós pensamos que a contribuição fundamental das crianças é constituído da sua diversidade, e do fato de que o adulto esqueceu de sua própria infância e, portanto..., não sabem respeitá-la, não sabem representá-la, não sabem responder as suas exigências" (Tonucci).

Há um destaque, nesse sentido, para o papel desempenhado pelos adultos nesse processo. Inicialmente, como colocado, esse destaque centra-se na figura do Prefeito, mas há um desdobramento para diversos outros atores pertencentes a mesma categoria geracional. Nas palavras de Luis:

"a criança precisa ser convidada a fazer parte da cidade, ser reconhecida. Ela precisa dessa ajuda do adulto para ingressar na cidade como cidadã e exercer sua cidadania" (Luis).

Retomando os aportes de Gaitán-Muñoz (2015), conforme exposto no Capítulo 3, existem algumas condições necessárias para que a participação das crianças ocorra. Uma dessas condições se refere a "poder participar", condição que "não depende delas, posto que o poder não está nas suas mãos, mas nas mãos dos adultos"[67] (GAITÁN-MUÑOZ, 2015, p. 31). Nesse sentido, a ampliação das condições de participação das crianças implica em um reposicionamento dos adultos na dinâmica das relações geracionais, renegociando a forma como ocupam os espaços públicos e os modos com que tomam decisões, em um processo coletivo com as crianças.

Em entrevista para Burgos e Canegal (2014), Lúcia Rabello de Castro aponta para a relevância de um reconhecimento dos adultos como grupo geracional responsável pelas gerações mais jovens, assumindo um papel ativo em relação a elas. Essa é uma perspectiva que implica o reconhecimento da categoria infância, ultrapassando as relações estabelecidas com as crianças enquanto sujeitos individuais, no âmbito privado, como é caso da família. Se trata de assumir um

---

[67] Tradução nossa, original: "no depende de ellas, puesto que el poder no está en sus manos, sino en las de los adultos" (GAITÁN-MUÑOZ, 2015, p. 31).

determinado papel, como componente de uma geração, relativamente as demais. Esse papel se refere a provisão de condições adequadas de vida e a proteção, mas se estende às possibilidades de intervir na cidade de modo ampliar as condições de participação das crianças.

Ademais, Castro (BURGOS; CANEGAL, 2014), salienta que o encontro geracional também beneficia os adultos:

> [...] a possibilidade de o encontro geracional ser um encontro que não é só o suposto enriquecimento e afiliação simbólica dos mais novos. É a profunda renovação e regeneração dos adultos. É a possibilidade de esses adultos estarem em contato com a ideia de natalidade, de início, do que está em aberto, e por isso mesmo poderem se modificar, se regenerar. Não é à toa que a ideia de regenerar tem a ver com geração (BURGOS; CANEGAL, 2014, p. 184).

Nesse sentido, se inclui um excerto da entrevista com Luis, no qual ele afirma: “as crianças me ensinaram a essência do que é democracia (...) com eles encontrei um valor importante”. Ao referir a experiência das primeiras eleições para o Conselho, que ocorriam por votação (conforme comentado no item 5.2.2); Luis citou que, incialmente, participavam mais de cinquenta crianças, sendo necessário escolher, dentre elas, quatorze. Para tal, em reunião, as crianças foram indagadas sobre como poderiam fazê-lo, como elas gostariam de ser escolhidas. A sugestão foi de que ocorresse uma eleição por votação, porém, definiram critérios que precisavam ser considerados, sendo elencadas por elas as características que percebiam como necessárias à um conselheiro: participar bastante, ser alegre, ser simpática e amiga das demais crianças e que sempre frequentasse as reuniões. Após a votação, quatro crianças foram eleitas, sendo necessário que se escolhesse outras dez. Conforme Luis:

“ é uma coisa que lembro muito, que elas falaram que as quatro [eleitas] escolheriam as outras dez. E fiquei muito surpreso, porque esperava que todos quisessem ser e, claro, isso implicava em confiar em alguém que tem os requisitos que eles valorizam como conselheiro. Aqueles quatro foram para um lado e escolheram os outros dez e os demais aceitaram, como era a lei, assim foi estabelecido e os que não haviam sido eleitos respeitaram” (Luis).

Luis acrescenta que as crianças lhe ensinaram, naquele momento, “que a democracia exige confiança e que é preciso ter um valor que respalde a pessoa escolhida”. Ele refere a confiança também como um componente fundamental das

relações entre os adultos e as crianças para que o exercício da participação seja possível:

"o que me interessa é que a criança e o prefeito estejam em um espaço onde ambos possam fortalecer sua confiança, onde a criança sinta que realmente está aconselhando seu prefeito (...).para mim também é importante que o prefeito se sinta confortável. (...) Porque, em primeiro lugar, isso tem que ajudá-lo e agregar à sua gestão, não ser, portanto, uma pedra no sapato" (Luis).

Nesse sentido, o papel do adulto que coordena o Projeto, facilita as reuniões do Conselho e media o contato entre as crianças e o prefeito, tem sua relevância apontada por Luis, além dos técnicos do município que acompanham o trabalho de transformar as ideias colocadas pelas crianças em propostas exequíveis. Em entrevista com Tonucci, ele afirma: "as crianças trazem ao prefeito suas ideias, e é importante que o prefeito e seus colaboradores saibam transformar essas ideias em política, porque isso as crianças não sabem fazer".

Conforme Luis:

"Uma coisa que eu fui aprendendo é que a criança não vai falar para você ... a criança vai te falar 'põe o semáforo na esquina de casa', por exemplo, porque ela quer atravessar com mais segurança. Nem sempre funciona tecnicamente, porque não posso colocar semáforos em todas as esquinas. Ou para a criança que lhe diz 'quero que as casas sejam pintadas de várias cores' nem sempre é possível. Então, o que os técnicos do município precisam é coletar essas preocupações e tentar explorar as necessidades que estão por trás dessa solicitação e torná-la uma proposta viável" (Luis).

Nesse processo de transformação das ideias das crianças em propostas, o que se visa capturar é a necessidade ou problema que está sendo apontado por elas e que nem sempre é observável de imediato. Conforme apontado no tópico 5.2.1, ao tratar da metodologia, entender algumas contribuições enquanto metáforas, auxilia aos adultos a buscarem o aprofundamento do que está sendo dito pelas crianças, ainda que, a princípio, não as entenda.

Outro apontamento feito por Luis foi em relação ao tempo de execução e ao processo de negociação e transparência. Em relação ao tempo, Luis salientou que existem burocracias, as quais fazem parte da estrutura de administração pública urbana, que podem levar a demora na execução de uma proposta. Nesse sentido,

há a necessidade de que sejam construídos mecanismos que viabilizem a agilidade na realização do que foi elaborado nos Conselhos, posto que o tempo para as crianças é diferente e as propostas precisam se concretizar enquanto elas ainda forem crianças e puderem usufruir das melhorias que ajudaram a construir.

Ademais, há o risco de que as crianças deixem de acreditar no processo participativo, especialmente se não souberem como suas ideias irão se materializar ou se não houver uma resposta prática, concreta, às necessidades que foram por elas apontadas. Luis comenta que nem todas as propostas podem ser executadas, nem sempre são viáveis, nem sempre existem recursos disponíveis; o que se coloca, então, é a necessidade de transparência e negociação. É preciso que os adultos digam às crianças aquilo que não é possível ser feito e que tentem, em conjunto com elas, construir alternativas.

As propostas são apresentadas ao prefeito após um trabalho de refinamento, feito pelas tanto pelas crianças, quanto pelos técnicos do município, responsáveis pela área na qual a proposta se insere:

"só então chegamos ao prefeito. No processo, quem nos acompanha é o funcionário responsável pelo assunto em que estão trabalhando. Isso nos garante que quando chegarmos no prefeito o projeto será viável. Então o prefeito, o que ele faz é aprovar algo que realmente seja possível fazer" (Luis).

Conforme explicitado anteriormente, esse trabalho fortalece a confiança dos adultos nas crianças, os quais podem, gradativamente, compreender que as sugestões vindas do Conselho são palpáveis e que podem contribuir para a Gestão Municipal. Por outro lado, fortalecem a confiança das crianças nos adultos, percebendo que há interesse deles em escutá-las e que essa escuta se converte em uma transformação real.

Luis ressalta que as características da cidade impactam nas possibilidades de concretização das propostas do Conselho. Em Miraflores-Peru, era possível ao prefeito se reunir com as crianças de forma mais frequente, e a concretização das sugestões encontrava poucos entraves. Já em Lima-Peru, devido a sua extensão e complexidade, o prefeito se reúne com cada Conselho[68] semestralmente,

---

[68] Em Lima-Peru, devido sua extensão, existem vários Conselhos das Crianças, divididos por região da cidade.

designando um funcionário que possa representá-lo nas demais reuniões. Ademais, Luis sinaliza: “em Lima não é tão fácil que os Conselhos das Crianças façam as autoridades agirem sobre alguma coisa”. Possivelmente, existem condições estruturais que limitam as possibilidades de participação das crianças, as quais são de difícil transposição.

Outros atores que em Lima-Peru passaram a ter um Conselho próprio e a exercer um papel no Conselho das Crianças, são os adolescentes. Conforme já citado no item 5.2.2, ao finalizarem o tempo de dois anos, período que as crianças permanecem nos Conselhos, algumas delas desejaram permanecer. Luis propôs a formação de um Conselho próprio para os adolescentes, mas também que exercessem uma função com os mais jovens: “o adolescente cumpre a função de irmão mais velho, de companheiro, de levar a mensagem das crianças às autoridades, de ajudar a desenvolvê-las”. Os adolescentes podem auxiliar na mediação dos Conselhos das Crianças e, nesse sentido, é possível dizer que exercem alguma autoridade:

> “conselheiros mais velhos, que são as crianças que já completaram doze anos de idade, com quem eu trabalho para que apoiem as crianças mais novas, são eles os porta-vozes. São eles que me ajudam. No último fórum, fizeram as entrevistas, eles fizeram a condução, eles podem liderar um Conselho com as crianças mais novas” (Luis).

É possível inferir, a partir da entrevista com Luis, que a autoridade exercida pelas crianças mais velhas não se relaciona tanto com a diferença etária, mas com a experiência. É a sua vivência de dois anos no Conselho que as habilita para que possam auxiliar as mais jovens, mediar alguma reunião, ser porta-voz diante de uma autoridade. Luis afirma que a permanência delas torna o movimento mais forte, fortalece as crianças mais jovens e também a elas próprias, que não querem deixar o Projeto.

Conforme já tratado no item 5.2.2, quando do desdobramento de algumas ações a partir dos Conselhos das Crianças, evidenciou-se que o papel exercido pelos atores sociais adultos, pertencentes a comunidade ampliada, é de extrema importância. A exemplo das iniciativas citadas: as voluntárias, “Las Madres del Mate”; os comerciantes locais, com os Comércios Amigos das Crianças; os adultos envolvidos na realização da “Piedra Libre para jugar” e em “La Biciteca”, em San

Martín de los Andes; ou, em Jundiaí-Brasil, quando um vizinho pede a rua, recolhe assinaturas, e a transforma, ao menos por alguns momentos, em uma Rua para Brincar. Nas palavras de Lorena: “a cidade que é boa, é uma cidade que toma conta [das crianças], e para uma cidade tomar conta, cuidar da infância, significa que há pessoas que estão permanentemente na cidade”.

Como finalização dessa discussão, se destaca que nenhuma ação têm potência para se desdobrar se não for articulada à uma extensa rede de pessoas, na qual diferentes atores desempenham seu papel no sentido de promover a possibilidade de participação e autonomia das crianças. Isso implica um olhar para infância que transcende, como já colocado, as relações estabelecidas no âmbito privado. Há uma tomada de posição dos adultos, no sentido de, como exposto por Lorena, “tomar conta”. Essa noção reforça o que é proposto por Tomás e Fernandes (2011); Tomás (2007a) e Fernandes (2005), de que a participação não se opõe a proteção, mas, ao contrário, se entrelaça a ela. Possibilitar condições participativas implica mobilizar aspectos protetivos, influir nas condições de risco presentes nas cidades, assumir um papel responsável frente às crianças. Pode-se dizer, nesse sentido, que a participação pode influir, também, na ampliação das condições de proteção.

Qvortrup (2014), lança a questão sobre o que justificaria que os adultos assumissem outro papel em relação a categoria infância; mobilizando a noção de interdependência geracional. Através dessa proposição, ele discorre que a sobrevivência de uma comunidade depende dos mais jovens. Nesse sentido, há uma responsabilidade mútua entre os membros de uma sociedade, ainda que, em uma configuração social extremamente setorizada e privatizada, isso não seja facilmente visível. A partir dessa perspectiva, é possível compreender que as crianças são assunto público, social, e não apenas privado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa seção compreende a retomada dos objetivos da presente pesquisa, articulando-os com os elementos que se destacaram na análise e os apontamentos e sugestões para futuras investigações.

O principal objetivo dessa investigação foi compreender de que forma podem ser construídas condições que possibilitem a Participação Social das Crianças nos Espaços Públicos das Cidades; a partir da análise do Projeto Cidade das Crianças, na perspectiva de três de seus representantes. A partir da análise, alguns elementos puderam ser elencados:

I) A participação social precisa ser entendida enquanto um direito das crianças e como necessária para a sociedade, nesse sentido, as perspectivas das crianças são tomadas como imprescindíveis;

II) É necessário que sejam elaborados mecanismos, visando assegurar que a diversidade da infância esteja representada nos espaços participativos;

III) O brincar constitui uma forma de participar, especialmente quando é possível que se construa na relação com os pares e sem a vigilância constante dos adultos;

IV) A autonomia de mobilidade constitui um modo de participação das crianças nos espaços públicos das cidades;

V) Ter tempo livre e a possibilidade de influir sobre a gestão do próprio tempo são aspectos importantes na construção das possibilidades de participação;

VI) A confiança é um elemento fundamental para as relações entre adultos e crianças. A confiança do adulto de que as contribuições das crianças são passíveis de serem realizadas e podem lhe auxiliar concretamente; a confiança das crianças de que seus pontos de vista são levados a sério e podem produzir transformações em suas realidades de vida;

VII) No caso da impossibilidade de que as sugestões das crianças sejam executadas, é preciso que isso seja exposto com transparência, negociando e buscando a construção de novas alternativas com elas;

VIII) Espaços que ampliem as possibilidades de participação social das crianças precisam ser criados, sendo considerado que dificilmente

ocorrerão de maneira espontânea, especialmente nos grandes centros urbanos;

IX) É preciso considerar o tempo da infância, com atenção ao funcionamento da administração pública, a qual pode envolver processos burocráticos que lentificam a efetivação das ações construídas com as crianças. As ideias devem se concretizar de modo que as crianças proponentes possam usufrui-las, ainda em sua infância;

X) É necessário que se forneçam condições adequadas para que as crianças participem, o que envolve o desenvolvimento de metodologias; o tempo, necessário para a compreensão quanto ao funcionamento do espaço; a posição ocupada pelos adultos; a verificação de que as sugestões têm consequências práticas;

XI) As crianças podem trazer ideias que nem sempre serão de fácil compreensão para adultos, demandando diálogo e aprofundamento;

XII) Cabe aos adultos transformar as ideias das crianças, em parceria com elas, em ações exequíveis;

XIII) Para que seja possível a ampliação das possibilidades de participação social das crianças, é necessário o envolvimento de uma extensa rede, composta por atores sociais diversos;

XIV) Em contextos nos quais se constroem condições que ampliam as possibilidades de participação das crianças, é possível que se interfira também nas condições de risco, presentes nos espaços públicos das cidades; atrelando participação e proteção.

Como objetivos específicos, buscou-se:

a) Verificar quais as compreensões, presentes no Projeto, sobre as crianças, as infâncias e a participação social;

b) Averiguar quais ações e metodologias vêm sendo desenvolvidas pelo Projeto, no sentido de promover a participação social das crianças;

c) Levantar as possibilidades e desafios, apontados pelos representantes, para que a participação social das crianças se efetive nos espaços públicos das cidades;

d) Compreender como o projeto considera o envolvimento dos atores sociais adultos.

Tonucci (2005), enfatiza que a primeira condição para que sejam promovidos espaços participativos é o reconhecimento de que as crianças podem oferecer contribuições úteis, de que são capazes de auxiliar os adultos na resolução de problemas da cidade. “Escutar significa precisar do outro (...) é necessário precisar das crianças” (TONUCCI, 2005, p. 18). Nesse sentido, localiza-se que as compreensões dos adultos, sobre as crianças e as infâncias, operam de modo determinante quanto a construção de condições que ampliem as possibilidades de que elas participem. Acrescenta-se, pelo que se depreendeu das análises e reafirma-se nessa assertiva, que as concepções que os adultos têm sobre si mesmos também são significativas, no sentido de possibilitar às relações intergeracionais novas configurações.

Evidenciaram-se três elementos principais, quanto as concepções de criança e infância presentes no Projeto:

I) As crianças são diversas;

II) As crianças são cidadãs ativas;

III) As crianças são includentes.

A diversidade se refere tanto ao reconhecimento da pluralidade das infâncias, que imprime particularidades pelo pertencimento a outras categorias além da geracional, como a compreensão de sua especificidade, relativamente aos demais grupos de idade. Em relação à pluralidade das infâncias, uma indagação que persistiu ao término da pesquisa e que, em outras investigações que tomem o Projeto como objeto de estudo pode ser retomada, se refere à possíveis ações intencionais que visem assegurar as muitas diversidades da infância; enfatizando-se o recorte de classe. Dessa forma, algumas questões como:

- De que forma pode ser assegurada a participação de crianças que, por alguma razão, evadiram da Escola?

- Como são consideradas as crianças vivendo em situação de rua?

- E as crianças de classes sociais privilegiadas, que compõem um pequeno recorte populacional e que, possivelmente, vivem uma condição de privatização acentuada, o Projeto consegue incluí-las?

Em relação aos demais grupos de idade, no Projeto, a diversidade intergeracional é referida como um componente que fundamenta a compreensão da participação das crianças enquanto necessária. A diferença implica no

reconhecimento de que não é possível que os adultos representem as crianças sem consultá-las; além de ser, justamente, a característica capaz de conferir originalidade e novidade às suas contribuições.

Essa perspectiva articula-se a noção de que as crianças são cidadãs ativas, detentoras de direitos participativos e que podem fornecer novas perspectivas para a gestão urbana, superando a ênfase no aspecto protetivo, sem desconsiderá-lo. Finalmente, as crianças são adjetivadas como includentes, premissa a partir da qual se defende, no Projeto, que elas são capazes de incluir as outras categorias sociais quando elaboram suas contribuições.

Retoma-se que o Projeto prevê três vertentes principais para sua realização: a implementação do Conselho das Crianças; a Projetação Participada ou Desenho Participativo; e que as crianças possam ir sozinhas para a escola, caminhando. Foram discutidas ações locais que vêm sendo desenvolvidas, principalmente no sentido de possibilitar a autonomia de mobilidade e espaços para brincar na rua, a exemplo da “Rua para brincar”; de “Las Madres del Mate”; “La Biciteca” e o Comércio Amigo das Crianças.

O Conselho das Crianças ocupa centralidade na proposta, constituindo o início do processo e um meio para que outras formas de participação possam ser alçadas. Nas reuniões, além da comunicação verbal, se prevê que haja variabilidade dos recursos, favorecendo diferentes formas de expressão. A metáfora, a partir da metodologia proposta por Paula Querido, é uma chave tanto para que sejam pensados os planejamentos dos encontros, constituindo um modo de lançar uma proposta de trabalho; como para que se busque aprofundar o que é dito pelas crianças. A divergência de ideias é ponto de partida para o debate, a partir da confrontação é que sugestões podem ser amadurecidas conjuntamente, havendo um processo coletivo de construção de uma contribuição, a qual será do grupo e não individual.

Dentre as possibilidades e desafios, levantados a partir da análise, destaca-se que o Conselho é mais passível de ser efetivado, comparativamente as possibilidades quanto ao brincar livre e a autonomia. Nas entrevistas com Tonucci e Lorena, o brincar livre foi referido de maneira recorrente, enquanto na entrevista com Luis foi citado apenas uma vez, ao comentar uma Lei municipal destinada a implementação do dia de brincar em Lima-Peru. Lorena aponta que esse é um desafio, o brincar livre e a autonomia tendem a se constituir como preocupantes

para os gestores públicos, porém, há uma progressão na concretização do Projeto, no sentido de ampliar gradativamente as condições que possibilitem essas premissas. Presume-se que os Conselhos, por serem um modelo participativo mais próximo ao exercido pelos adultos e por compreenderem reuniões acompanhadas e em locais específicos, encontram maiores possibilidades de efetivação. Os Conselhos podem ser o início de um processo de mudança e um meio para que ampliações sejam construídas.

A complexidade relacionada a gestão de um grande centro urbano, somada a extensão e a violência, fulguram como desafios importantes, difíceis de serem transpostos, constrangendo as possibilidades de participação social das crianças nos espaços públicos das cidades. Nas grandes cidades, os interesses da Gestão Pública encontram outras urgências. Foi apontada por Luis uma diferença significativa quanto às possibilidades de efetivação das ideias das crianças, comparando os Conselhos de Miraflores (distrito com pouco menos de 100.000 habitantes) e Lima (8 milhões de habitantes). Ademais, questões estruturais como a desigualdade, a não seguridade do estado de bem-estar social a todos os cidadãos, impactam nas condições de participação das crianças.

O envolvimento dos atores sociais adultos mostrou-se de fundamental importância. O prefeito é o responsável por demandar e iniciar a implementação do Projeto, contatando a rede e se comprometendo com uma proposta política que considere as crianças. Os facilitadores, que atuam diretamente com as crianças, se responsabilizam pela mediação da relação entre elas e o Poder Público; com o auxílio dos Técnicos do Município, encontram formas de viabilizar, negociar e executar as sugestões. Sem o envolvimento dos adultos da comunidade ampliada, ações que garantam melhores condições de autonomia e a possibilidade brincar livre dificilmente poderão ser executadas.

A investigação por ora realizada e aqui discutida, trouxe ou realçou a necessidade de aprofundar a questão da Participação Social das Crianças, incluindo-se a escuta das crianças, tanto as crianças do presente, que compõem o Projeto atualmente; quanto as que foram crianças no passado, e que participaram quando de sua infância, sendo considerado relevante indagar quais efeitos dessa experiência permaneceram, quais as memórias e registros têm dessa vivência, como percebem o Projeto e suas premissas hoje, enquanto adultos. Compreende-se que a escuta desses interlocutores pode auxiliar a responder se essa participação foi

sentida como efetiva. O Projeto propõe a Participação, mas cabe indagar como ela vem sendo assegurada, e de que forma é percebida pelas crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Tecendo os fios da infância. In: ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Quando as crianças nos ensinam sobre a cidade. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 35, n. 75, p. 319-334, mai./jun. 2019. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/er/a/7KzhFPFCxDHXJ7NP4xQcvbm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Pensar a cidade, as crianças e sua educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 207-222, abr./jun. 2018. Disponível em:< https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/29034>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES, Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n.1, p. 135-148, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19973>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As possibilidades de uma experiência compartilhada entre adultos e crianças na cidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, p. 111–131, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8651751>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

ARNSTEIN, Sherry R. Uma escada da participação cidadã. **Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação – PARTICIPE**, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, p. 4-13, jan. 2002. Disponível em: <http://aeessp.org.br/escada.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ARRUDA, Fabiana Moura. **A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil.** Dissertação de Mestrado, UEM, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, Estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>. Acesso em: 20 set. 2021.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KBFH9fGjnxpFPYfG5f8hJmh/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BARIANI, Isabel Cristina Dib; DIAS, Cristiane Guidetti; MIRANDA, Íris de; COLOSSO, Marina; ROSA, Mirian Maria Zucareli; MARCIANO, Rafaela Paula; VILELA, Renan Ribeiro. Orientações para busca bibliográfica on-line. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 427-433, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/CYx7mY6mcNmNW48YYyZKLnP/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e Qualidade em Educação da Infância:** Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

BORDENAVE, Juan E. Dias. **O que é Participação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em:<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.069-1990?OpenDocument>. Acesso em: 13 de set de 2018.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.**Novo Estatuto da Criança e do Adolescente.** Atualizada até a Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. São Paulo: Vida Livros, 2012.

BROSTOLIN, Marta Regina, Cidadania infantil: questões contemporâneas e Implicações para a participação da criança. **Eccos**, São Paulo, n. 56, p. 1-14, jan./mar. 2021. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13186/8790. Acesso em: 05 fev. 2022.

BULHÕES, Eleidiana Azevedo Costa. **Cidade Criativa e Infância: A dinâmica dos Parques e Equipamentos Públicos com grande circulação de crianças em Natal-RN**. Dissertação de Mestrado, UFRN, 2019.

BURGOS, Marcelo; CANEGAL, Carolina. Entrevista com Lucia Rabello de Castro. **Desigualdade & Diversidade**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 161-187, jul./dez. 2014. Disponível em: < http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/DD_15_8-entrevista%20com%20Lucia%20Rabello%20de%20Castro.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CAMARGO, Grasiele Dalbão Rodrigues Modesto de. **A participação de crianças em espaços públicos da cidade de Curitiba: redes de interdependência em um bairro de classe média**. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2019.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dG4c4PNgJfqQL49gYs89wxK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço-tempo da vida cotidiana na metrópole**. São Paulo: Labur Edições, 2017.

CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. A Participação Infantil em Foco: Uma entrevista com Natália Fernandes. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 1, p. 187-194, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2871/287146384002/html/index.html>. Acesso em: 15 set. 2020.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

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

CECIP. **A criança e o espaço a cidade e o meio ambiente.** Rio de Janeiro. ([s.d.]).

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478>. Acesso em: 15 set. 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William A. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Andréa Carla Pereira Campos; FERNANDES, Natália**.** Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. **I simpósio Luso-brasileiro em estudos da criança**, 2012. Disponível em: http://www.ciespi.org.br/media/Analises%20bibliograficas/Artigos/AR20PAI073_.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

CUSSIÁNOVICH-VILLARÁN, Alejandro. Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. In: CUSSIÁNOVICH-VILLARÁN, Alejandro. **Historia del pensamiento social sobre la infancia.** Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2000.

DIAS, Natália Aparecida de Oliveira. **O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos.** Dissertação de Mestrado, UNIFAL, 2019.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 31- 50, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p31>. Acesso em: 18 dez. 2020.

DOMINGOS, Suzane Carvalho. **Ambientes de Lazer no Bairro Castelo Branco II - Rio Grande/RS: O que dizem as crianças.** Dissertação de Mestrado, UFRG, 2019.

ESPINAR, Ángel. **"EL EJERCICIO DEL PODER COMPARTIDO" Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales.** Lima: Escuela para Desarrollo, 2003.

EVANGELISTA, Ariadne de Souza. **"Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!" Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente – SP.** Tese de Doutorado, UNESP, 2020.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. A Cidade como Espaço da Infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/54542>. Acesso em: 17 set. 2021.

FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 43, p. 229-250, jan./abr. 2004 [1947]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FIORESE, Sabrina. **Infância e Cidade: uma análise das redes de interdependência de crianças nos espaços institucionais e do bairro Tatuquara na cidade de Curitiba.** Dissertação de Mestrado, UFPR, 2018.

GAITÀN-MUÑOZ, Lourdes. Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 2, p. 17-37, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/59491>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GAITÀN-MUÑOZ, Lourdes. Protagonismo en la infancia, o la participación de los niños en los procesos de intervención social. **Servicios Sociales y Política Social**, Madrid, v. 32, n. 107, p. 25-39, abr. 2015. Disponível em: <https://www.serviciossocialesypoliticasocial.com/protagonismo-en-la-infancia-o-la-participacion-de-los-ninos-en-los-procesos-de-intervencion-social>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GAITÀN-MUÑOZ, Lourdes. Ser niño en el siglo XXI. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 407, p. 12-16, dez. 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11162/37333 . Acesso em: 12 nov. 2021.

GAITÀN-MUÑOZ, Lourdes. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 43, n. 1, p. 9-26, jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GERHARDT; Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIORGI, Víctor A. 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: entre movimientos instituyentes y fantasmas de restauración. **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 3, p. 329-334, ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63797>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Espaço Público, Espaços Públicos. **GEOgraphia**, Niterói, v. 20, n. 44, p. 115-120, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/27557>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GONÇALVES, Gisele. **A Criança como Sujeito De Direitos: Um Panorama da Produção Acadêmica Brasileira (1987-2013)**. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2015.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 196-214, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XkXqxRhvbJG7dDQhddPdtTh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; CARVALHO, Levindo Diniz; FREITAS, Fábio Accardo de; BIZZOTTO, Luciana Maciel. O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. **Revista Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 3, p. 46-63, jul. 2019. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63525/4564456551791. Acesso em: 12 nov. 2021.

HART, Roger. **La Participación de los Niños: De la participación simbólica la participación autentica**. Unicef, 1993.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População, por grupos de idade:** Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD. Projeção da População do Brasil e das Unidades da Federação – Revisão, 2018. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5918#resultado .

JAMES, Allison; PROUT, Alan. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. In: PROUT, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood.** London and New York: Routledge, 2010.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças: Uma etno-grafia espacializada**. Tese de Doutorado, UFMG, 2012.

LANSKY, Samy. **Praça Jerimum: Cultura Infantil no Espaço Público.** Dissertação de Mestrado, UFMG, 2006.

LIEBEL, Manfred; SAADI, Iven. La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. **Desacatos**, Ciudad de México, n. 39, p. 123-140, mai./ago. 2011. Disponível em: https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/244/124. Acesso em: 15 out. 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, set./dez. 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30546. Acesso em: 15 out. 2021.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. **Karl Mannheim: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. **Revista USP**, São Paulo, v. 37, p. 46-57, mar./mai. 1998. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27026/28800. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARCHI, Rita de Cássia. A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, mai./ago. 2017. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direito das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/dJB4g8cKkCqfQQvBLNQthNr/abstract/?lang=pt Acesso em: 15 out. 2021.

MARQUES, Maria Claudia da Silva. **Possibilidades de Participação de Crianças na Gestão Social de Espaços Públicos para Brincar em Nova Contagem**. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário UMA, 2016.

MARQUES, Maria Claudia da Silva; ARAÚJO, Vânia Maria de. Participação de crianças na gestão social de espaços públicos: um desafio para a cidadania. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Málaga, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.eumed.net/rev/cccss/2016/03/brincar.html. Acesso em: 18 dez. 2021.

MAYALL, Berry. **Children's childhoods: observed and experienced**. London: The Falmer Press, 1994.

MELO, Lis Albuquerque. **Entre dizer e ser dito criança: Significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação.** Dissertação de Mestrado, UFC, 2012.

MELONI, Adaliza. **Constituição dos espaços de brincar oficiais de Assis (SP): Uma análise da visibilidade de crianças**. Tese de Doutorado, UNESP, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde.** São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MONTADON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sdJPPzYbpq6NBY75YhdNwdr/?lang=pt. Acesso em: 04 dez. 2021.

MOTTA, Alda Britto da. Gênero, Idade e Geração. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 42, p. 349-355, set./dez. 2004. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18727/12100. Acesso em: 04 dez. 2021.

MÜLLER, Fernanda. Mobilidade urbana de crianças: agenda de pesquisa e possibilidades de análise. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 177-188, mai./ago. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30544. Acesso em: 04 dez. 2021.

MÜLLER, Fernanda; DUTRA, Cristian Pedro Rubini. Percursos Urbanos: (im)possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 799-818, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20103. Acesso em: 04 dez. 2021.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e Cidade: Um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00659.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

MULLER, Verônica Regina; ARRUDA, Fabiana Moura. Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 10 (1), pp. 513-525, 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a33.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

NARCISO, Carla Alexandra Filipe. Espaço Público: Acção Política e práticas de apropriação. Conceito e Procedências. **Estudo e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 9, n.2, p. 265-291, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a02.pdf. Acesso em: 04 dez. 2021.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto e Educação**, Editora Unijuí, ano 23, n. 79, p. 47-63, jan./jun. 2018.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Breve reflexão a respeito da pesquisa sobre protagonismo e participação da/na infância. **Cuadernos de Infancia**, n. 2, set. 2021. Disponível em: http://protagonismoinfantil.cl/. Acesso em: 04 dez. 2021.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (In)visibilidade das crianças e (n)as cidades: Há crianças? Onde estão? **Educação em Foco.** Juiz de Fora, v. 23, n.3, p. 737-754, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20100. Acesso em: 13 jul. 2020.

NASCIMENTO, Nayana Brettas. **A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças Um Estudo em Sociologia da Infância.** Universidade do Minho. 2009.

NOSEK, Helena Strada. **A criança no Espaço Público da Cidade de São Paulo. Diferenças e aproximações entre dois bairros: Jardim Lapenna e Itaim Bibi**. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018.

OLIVEIRA, Fabiana de. A criança e os espaços públicos: reflexões acerca das implicações da participação infantil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 57, p. 41-57, jan./abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p41-57. Acesso em: 13 jul. 2020.

OLIVEIRA, Fabiana de. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, p. 157-179, 2017. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v30n1/v30n1a08.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

OLIVEIRA, Waléria Fortes de. Cenários Lúdicos: **O Protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão**. Tese de Doutorado, UFRGS, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A creche no Brasil: Mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402/36140. Acesso em: 18 dez. 2020.

PÉREZ, Beatriz Corsino; JARDIM, Marina Dantas. Os lugares da infância na favela: Da Brincadeira à participação. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p. 494-504, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/w6RbVF3sD99xqJz9x8mhPWn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2021.

PÉREZ, Beatriz Corsino; PÓVOA, Juliana; MONTEIRO, Renata; CASTRO, Lucia Rabello de. Cidadania e Participação Social: Um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, p. 181-191, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a05v20n2.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

PINTO, Manuel. A Infância como Construção Social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Crianças: Contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Ângela Uchoa. Cultura, Self e Autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 415-421, out./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n4/04.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Ângela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, p. 311-320, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

PORTO, Cristina Laclette; RIZZINI, Irene. Olhares das crianças sobre suas cidades: reflexões sobre aportes metodológicos. **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 1, p. 299-320, 2017. Disponível: https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/issue/view/3143. Acesso em: 04 dez. 2021.

QVORTRUP, Jens. A Dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf . Acesso em: 04 dez. 2021.

QVORTRUP, Jens. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250. Acesso em: 04 dez. 2021.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/?lang=pt. Acesso em: 04 dez. 2021.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 de set de 2018.

QVORTRUP, Jens. A Infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai./ago. 2010b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf. Acesso em: 25 ago. 2018.

RIZZINI, Irene; NEUMANN, Mariana Menezes; CISNEROS, Arianna. Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos. Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 21, p. 60-73, 2009. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a05.pdf . Acesso em: 04 dez. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Movimento de Mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 73-79, nov. 1984. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1462. Acesso em: 04 dez. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.40, n.141, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317/17259. Acesso em: 23 abr.2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Imprópria: Política e pensamento crítico**, Lisboa, n. 2, p. 45-49, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/36755. Acesso em: 15 mar. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina S. (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2° modernidade.** Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2004. Disponível em: http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmento.pdf. Acesso em: 29 de jun. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação Sociedade e Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmento.pdf. Acesso em:15 abr. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, Minho, n. 4, p. 91-113, 2008. Disponível em: https://journals.openedition.org/configuracoes/498. Acesso em: 15 mar. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e Qualidade em Educação da Infância:** Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

SEGANFREDO, Nágila de Moura Brandão. **Infância e Cidadania: O que dizem as crianças?** Dissertação de Mestrado, UFMT, 2012.

SIMIANO, Maristella Pandini. **Cidade amiga da criança: um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão**. Dissertação de Mestrado, UNISUL, 2014.

SILVEIRA, Maria Eduarda Medeiros da. **Conceitos de Participação Infantil na Sociologia da Infância: Diálogos entre Categorias.** Dissertação de Mestrado, UDESC, 2019.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jan. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100/1780. Acesso em: 15 abr. 2020.

SORJ, Bila. Arenas de cuidado nas interseções entre gênero e classe social no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 478-491, mai./ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/N4CfkgXHT8Gtgsr4RvDNhtP/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.

SOTO, Iskra Pavez; KATTAN, Natalia Sepúlveda. Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. **Revista Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 3, p. 193-210, 2019. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63243/4564456551797. Acesso em: 18 dez. 2022.

SOUZA, Solange Jobim e. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição à pesquisa da infância**.** In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem Idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Contexto e Educação**, Ijuí, ano 22, n. 78, p. 45-68, jul./dez. 2007a. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065. Acesso em: 13 abr. 2020.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo…direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.** Tese de Doutorado, Universidade do Minho, 2007b.

TOMÁS, Catarina. As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço: do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 41-55, jan./jun. 2006. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/tomas.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. A Participação Infantil: Discussões teóricas e metodológicas. In: MAGER, Miryan (et al). **Práticas com crianças adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897 . Acesso em: 20 set. 2021. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6897.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança.** Campinas: Ciranda de Letras, 2019.

TONUCCI, Francesco. **La città dei Bambini: Um modo nuovo di pensare la città**. San Paolo d’Argon: Zeroseiup, 2015.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: Agora chega!.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

UNICEF. **Situação mundial da infância** – Edição Especial: Celebrando 20 Anos da Convenção sobre os Direitos da Criança. 2009. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/sowc_20anosCDC.pdf . Acesso em: 10 de set de 2018.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos das crianças**. [s.d.]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca . Acesso em: 04 dez. 2021

UNICEF. **História dos direitos das crianças**. [s.d.]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca . Acesso em: 04 dez. 2021.

VALÉRIO, Camile Pazda Fagundes. Entrevista com Francesco Tonucci. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, n. 1, v. 20, 2022. Disponível em: http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co/docs/Entrevista%20a%20Tonucci%2027%201%2022.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

VALERIO, Camile P. F. ; MORO, Catarina. Sobre direitos participativos: tensionamentos à "Convenção sobre os Direitos das Crianças". In: LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; CAMPO, Kátia Patrício Benevides. (Org.). **O que as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer em tempos de crise?**. 1a. ed. João Pessoa: EDUEPB, 2022, v. 1, p. 121-138.

VELOSO, Marília Tuler. **Crianças na Cidade - Participação Infantil no Planejamento e Gestão das Cidades: Novas Espacialidades, Autonomia, Possibilidade.** Dissertação de Mestrado, UFMG, 2018.

VICENTE, Paula Martins. **Novos Olhares: Uma leitura da cidade por suas crianças.** Dissertação de Mestrado, USP, 2018.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Crianças, políticas e participação: um olhar sobre o Seminário Internacional Infâncias Sul Americanas. **Sociedad e Infancias**, v. 1, p. 343-345, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6724707. Acesso em: 18 set. 2020.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 16, n. 2, p. 741-756, 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v16n2/2027-7679-rlcs-16-02-00741.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; GOMES, Lisandra Ogg. Participação social das crianças diante de cenários de crise: uma conversa com Maria Letícia Nascimento. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-21, jan./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33253/27532. Acesso em: 22 jan. 2022.

APÊNDICE 1 – SISTEMATIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

N.	Título	Autoria	Nível - Ano	Área/ Programa	Instit.
1	"Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!" Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente – SP	Evangelista, Ariadne de Souza	Doutorado - 2020	Educação	UNESP
2	Constituição dos espaços de brincar oficiais de Assis (SP): Uma análise da visibilidade de crianças	Meloni, Adaliza	Doutorado - 2018	Educação	UNESP
3	Na cidade, com crianças: Uma etno-grafia espacializada	Lansky, Samy	Doutorado - 2012	Educação	UFMG
4	Cenários Lúdicos: O Protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão	Oliveira, Waléria Fortes de	Doutorado - 2002	Educação	UFRGS
5	Cidade Criativa e Infância: A dinâmica dos Parques e Equipamentos Públicos com grande circulação de crianças em Natal-RN	Bulhões, Eleidiana Azevedo Costa	Mestrado – 2019	Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais	UFRN
6	Conceitos de Participação Infantil na Sociologia da Infância: Diálogos entre Categorias	Silveira, Maria Eduarda Medeiros da	Mestrado – 2019	Educação	UDESC
7	A participação de crianças em espaços públicos da cidade de Curitiba: redes de interdependência em um bairro de classe média	Camargo, Grasiele Dalbão Rodrigues Modesto de	Mestrado - 2019	Educação	UFPR
8	O brincar das crianças e sua apropriação dos espaços públicos	Dias, Natália Aparecida de Oliveira	Mestrado - 2019	Educação	UNIFAL
9	A criança no Espaço Público da Cidade de São Paulo. Diferenças e aproximações entre dois bairros: Jardim Lapenna e Itaim Bibi	Nosek. Helena Strada	Mestrado - 2018	Arquitetura e Urbanismo	Univ. Presb. Mackenzie
10	Crianças na Cidade - Participação Infantil no Planejamento e Gestão das Cidades: Novas Espacialidades, Autonomia, Possibilidade	Veloso, Marília Tuler	Mestrado - 2018	Arquitetura e Urbanismo	UFMG
11	Novos Olhares: Uma leitura da cidade por suas crianças	Vicente, Paula Martins	Mestrado - 2018	Arquitetura e Urbanismo	USP
12	Possibilidades de Participação de Crianças na Gestão Social de Espaços Públicos para Brincar em Nova Contagem	Marques, Maria Claudia da Silva	Mestrado - 2016	Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local	Centro Univ. UNA
13	Cidade amiga da criança: um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão	Simiano, Maristella Pandini	Mestrado - 2014	Educação	UNISUL
14	Entre dizer e ser dito criança: Significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação	Melo, Lis Albuquerque	Mestrado - 2012	Psicologia	UFC
15	Infância e Cidadania: O que dizem as crianças?	Seganfredo, Nágila de Moura Brandão	Mestrado - 2012	Educação	UFMT
16	A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil	Arruda, Fabiana Moura	Mestrado - 2011	Educação	UEM
17	Ambientes de Lazer no Bairro Castelo Branco II - Rio Grande/RS: O que dizem as crianças	Domingos, Suzane Carvalho	Mestrado - 2009	Educação Ambiental	UFRGS

APÊNDICE 2 – SISTEMATIZAÇÃO: ARTIGOS CIENTÍFICOS

Título	Autoria - Ano	Dados da Publicação
Cidadania infantil: questões contemporâneas e Implicações para a participação da criança	Brostolin, Marta Regina, 2021	Eccos – Revista Científica, n. 56
Participação das crianças em projetopolítico-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal	Barbosa, Etienne Baldez Louzada; Voltarelli, Monique Aparecida, 2020	Revista Educação e Pesquisa, v. 46
Direitos cívicos e políticos na infância e adolescência: da retórica da participação ao protagonismo infantil	Barbosa, Inês, 2020	Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número Temático
Participação social das crianças diante de cenários de crise: uma conversa com Maria Letícia Nascimento	Voltarelli, Monique Aparecida; Gomes, Lisandra Ogg, 2020	Revista Linhas Críticas, v. 26
Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema	Dip, Flávia Franzini; Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos, 2019	Revista Zero-a-seis
O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil	Gouvêa, Maria Cristina Soares; Carvalho, Levindo Diniz; Freitas, Fábio Accardo de; Bizzotto, Luciana Maciel, 2019	Revista Sociedad e Infancias
Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica	Soto, Iskra Pavez; Kattan, Natalia Sepúlveda, 2019	Revista Sociedad e Infancias
A criança e os espaços públicos: reflexões acerca das implicações da participação infantil	Oliveira, Fabiana de, 2018	Educação: Teoria e Prática, v. 28, n. 57
A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos	Marchi, Rita de Cássia, 2017	Revista Práxis Educativa
Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças	Oliveira, Fabiana de, 2017	Revista Portuguesa de Educação, v.30
Crianças, políticas e participação: um olhar sobre o Seminário Internacional Infâncias Sul Americanas	Voltarelli, Monique Aparecida, 2017	Sociedad e Infancias, v. 1
Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas	Voltarelli, Monique Aparecida, 2017	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
A Participação Infantil em Foco: Uma entrevista com Natália Fernandes	Carvalho, Regiane Sbroion de; Silva, Ana Paula Soares da, 2016	Psicologia em Estudo, v. 21, n. 1

Participação de crianças na gestão social de espaços públicos: um desafio para a cidadania	Marques, Maria Claudia da Silva; Araújo, Vânia Maria de, 2016	Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales
Protagonismo en la infancia, o la participación de los niños en los procesos de intervención social	Gaitán-Muñoz, Lourdes, 2015	Revista Servicios Sociales y Política Social, Vol. XXXII
Os lugares da infância na favela: Da Brincadeira à participação	Pérez, Beatriz Corsino; Jardim, Marina Dantas, 2015	Psicologia & Sociedade, 27
Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância	Cunha, Andréa Carla Pereira Campos; Fernandes, Natália, 2012	Braga. I simpósio Luso-brasileiro em estudos da criança
Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira	Müller, Verônica Regina; Arruda, Fabiana Moura, 2012	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, V. 10
A Participação Infantil: Discussões teóricas e metodológicas	Tomás, Catarina; Fernandes, Natália, 2011	In: Mager, Miryan (et al.). Práticas com crianças adolescentes e jovens: pensamentos decantados. Eduem
A ressignificação e a participação infantil: um estudo com crianças da Vila Emília na cidade de Maringá – PR, Brasil	Müller, Verônica Regina; Arruda, Fabiana Moura, 2010	Uni-pluri/versidad Vol.10
Cidadania e Participação Social: Um estudo com crianças no Rio de Janeiro	Pérez, Beatriz Corsino; Póvoa, Juliana; Monteiro, Renata; Castro, Lucia Rabello de, 2008	Psicologia & Sociedade, 20
Cultura, Self e Autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil	Pires, Sergio Fernandes Senna; Branco, Ângela Uchoa, 2008	Psicologia: Teoria e Pesquisa. vol. 24, n. 4
Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais	Pires, Sergio Fernandes Senna; Branco, Ângela Uchoa, 2007	Paidéia, vol. 17
Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro	Rizzini, Irene; Pereira, Luciléia; Thapliyal, Nisha, 2007	Revista Katálysis, Florianópolis
Políticas Públicas e Participação Infantil	Sarmento, Manuel Jacinto; Fernandes, Natália; Tomás, Catarina, 2007	Educação Sociedade e Culturas. n. 25

APÊNDICE 3 – QUESTÕES NORTEADORAS: TONUCCI

1. Poderia, de maneira geral, contar sobre o Projeto Città dei Bambini, como surgiu seu interesse, o início da implementação e o andamento do projeto atualmente?

2. Como definiria a Participação Infantil e de que modo acredita ser possível efetivá-la em contextos urbanos?

3. O que considera ser necessário, e também quais seriam os principais desafios para a efetivação da participação infantil nas cidades?

4. Qual o papel dos adultos nesse processo, considerando a família, mas também a comunidade e as instituições frequentadas pelas crianças? Sendo a proposição inicial feita pelo adulto, como assegurar a participação das crianças?

5. Considerando as diferentes idades, como você vê a possibilidade de participação das crianças desde muito pequenas?

6. Como essa diferença etária é considerada no interior do Projeto Città dei Bambini? Como as crianças lidam com a diferença de idade no interior do grupo?

7. As crianças que participam do Projeto advém de diferentes comunidades? Trata-se de um grupo heterogêneo do ponto de vista socioeconômico? O fato das crianças não se conhecerem de início, de serem de comunidades distintas e de origem socioeconômica distinta interfere nas interações entre as crianças?

8. Como você avalia o papel do poder público e também da iniciativa privada nesse processo? E como é o envolvimento de cada um (da gestão pública e da entidade privada) no Projeto Città dei Bambini?

9. Considerando o tamanho das cidades, como você vê a possibilidade de efetivação da participação das crianças? Se pensarmos em cidades menores, como Fano, ou em grandes centros, como Barcelona ou São Paulo, como isso muda?

10. Você indicaria algum documento, relato ou material de outra natureza acerca do Città dei Bambini, que podem estar em italiano ou espanhol que fosse importante e interessante conhecer e estudar, que possam ser acessados on-line ou encaminhados por e-mail?

11. Há algum outro projeto (ou experiencia em geral) voltado à participação infantil que entenda ser uma experiência interessante? Poderia citar alguns?

12. Após quase 32 anos de promulgada a CDC (convenzione ONU sui diritti dell'infanzia) o que você considera mais emblemático e que dificulta a sua implementação?

13. Como seria possível considerar as crianças no planejamento e transformação da cidade?

APÊNDICE 4 – QUESTÕES NORTEADORAS: LUIS

1. Você poderia contar sobre a história do projeto no Peru?

- Como ficaram sabendo do Projeto? E como foi esse processo para iniciá-lo?

2. Quem são as crianças que participam do Projeto, como elas chegam até ele, como ficam sabendo?

- As crianças têm autonomia quanto a decisão de participar ou não? Os adultos da família interferem na participação das crianças?

- Qual a idade das crianças?

- As crianças que participam são do mesmo território, tem condições sociais semelhantes ou heterogêneas?

3. Você poderia contar, de forma detalhada, sobre a participação das crianças no interior do projeto?

- Quem define os assuntos a serem tratados nas reuniões?

- Como funciona a organização das reuniões, existe uma ordem para que as crianças façam suas contribuições? Há algum incentivo para que falem, e liberdade caso não queiram falar? Tem crianças que desejam falar mais e outras que falam menos? Como isso é tratado?

- Como você percebe as relações no interior do projeto, entre as crianças (conforme diferentes idades, gênero, pertencimento socioeconômico)? E das crianças com os adultos? As relações mudam conforme o Projeto se desenvolve?

4. Existem documentos, arquivos, a memória da implementação do Projeto e das reuniões realizadas? As reuniões possuem pauta escrita?

- Propostas levantada pelas crianças nas reuniões, são levadas ao Prefeito ou à algum representante do Poder Público? Se sim, essa proposta é registrada formalmente?

5. Como se dá essa relação, entre o Projeto e o Poder Público? Quem são os envolvidos para que o projeto ocorra (Poder Público, Sociedade Civil, Associações, Universidade)?

6. Os adultos envolvidos na realização do projeto passam por uma formação? Como é a preparação dos adultos para a implementação do Projeto? Há uma formação contínua ao longo do desenvolvimento do projeto?

- Quem participa como formador e quem recebe a formação?

- Existe registro desse processo (de formação), um cronograma do curso, uma ata de sua realização, depoimentos dos participantes?

- Tem algum estudo/leitura que fazem sobre participação e sobre infância? E, além do Tonucci, tem alguma outra bibliografia que referencia o Projeto?

APÊNDICE 5 – QUESTÕES NORTEADORAS: LORENA

1. Poderia contar sobre a história da Rede Latino-americana “La Ciudad de los Niños”?

- Como começou? Como funciona hoje?

- Como é a integração com as demais regiões onde o Projeto está presente?

2. Poderia nos contar com detalhes, sobre a Metodologia? Quais são as etapas, e as características, o que é necessário para que o Projeto se torne realidade?

3. Existem, ou foram necessárias, adaptações na Metodologia, para a realidade da América Latina? Existem particularidades do Projeto aqui?

4. Dentro da Metodologia, existem orientações quanto a forma de organizar os Conselhos, as Reuniões, a Escolha de temas, a organização das discussões?

- A metodologia prevê o uso de recursos lúdicos, visuais, durante as conversas com as crianças? Ou as conversas são mais “faladas”?

5. Sobre a interação das crianças dentro dos Conselhos, como ocorrem as negociações, as discordâncias, existe alguma orientação geral no sentido de mediação quando ocorrem tensões?

6. Sobre as crianças que participam do Projeto, existem critérios? Há uma definição quanto a idade? Existem orientações quanto ao “perfil” das crianças participantes?

- Poderia falar sobre as diferenças entre as crianças, quanto ao pertencimento étnico-racial, ou de gênero e classe? Existe essa diversidade? Ela impacta as interações?

- E quando uma criança é eleita para o Conselho, mas tem um “perfil mais tímido”, fala pouco ou, ao contrário, é “mais falante”, tende a monopolizar as falas, pela sua experiência, como isso repercute entre as crianças? E como os adultos lidam?

7. Como a Participação Infantil é compreendida dentro do Projeto?

- Quais as concepções de Participação que norteiam o trabalho?

- Essas concepções se alteraram ao longo da história do Projeto?

8. Ainda sobre a Participação Infantil, na prática direta com as crianças, como ela ocorre? Existem estratégias para promovê-la? E desafios?

9. Ao longo da história do Projeto, já ocorreram alterações ou adaptações a partir de sugestões das crianças?

10. Dentro dos Conselhos, é possível que as crianças ocupem uma posição ativa nas discussões, suas ideias e sugestões são solicitadas. É, de forma geral, uma posição diferente da que se ocupa na escola, onde é preciso permanecer em silêncio escutando o adulto. Pela sua experiência, como as crianças respondem a esse lugar, onde podem participar de forma ativa? Há um tempo para que esse espaço, como espaço participativo, seja construído?

11. E sobre os adultos, envolvidos na realização do Projeto, eles possuem alguma Formação/Treinamento, ou uma preparação específica? Como funciona?

- Além de uma Formação/Treinamento, existe um acompanhamento frequente, ao longo do Projeto, com você ou com o Prof. Tonucci?

12. E a relação das crianças com os adultos? Existe uma tendência de que as crianças recorram ao adulto como autoridade, ou como quem teria a “palavra final”? As relações entre adultos e crianças, e entre as crianças, se transforma conforme o Projeto ocorre?

13. O Prefeito, a governança da cidade, tem um papel fundamental para que o Projeto ocorra. Você poderia comentar sobre esse papel? No sentido de abertura para a participação das crianças?

- E o papel da escola, dos professores, e dos pais das crianças?

14. Quem são os envolvidos para que o projeto ocorra: Poder Público, Sociedade Civil, Associações, Universidade? O Projeto prevê uma orientação nesse sentido? Isso muda localmente?

15. Teriam documentos de registro do Projeto aqui na América Latina (registros das reuniões, documentos que foram encaminhados para o Prefeito a partir das propostas das crianças, ou registros de falas das crianças)? Seria possível o acesso a esses registros?

16. Gostaria de indicar leituras, referências, que acredita que podem ajudar com a pesquisa? Teriam outras referências que embasam o Projeto, além das obras do Prof. Tonucci?