

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

ADALIZA MELONI

**CONSTITUIÇÃO DOS ESPAÇOS DE BRINCAR OFICIAIS DA
CIDADE DE ASSIS (SP): UMA ANÁLISE DA VISIBILIDADE
DE CRIANÇAS**

Presidente Prudente

2018

ADALIZA MELONI

**CONSTITUIÇÃO DOS ESPAÇOS DE BRINCAR OFICIAIS DA
CIDADE DE ASSIS (SP): UMA ANÁLISE DA VISIBILIDADE
DE CRIANÇAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP / Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Infância e Juventude

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Ap. Dias Gomes Marin

Presidente Prudente

2018

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

Meloni, Adaliza.
M486c Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) : uma análise da visibilidade de crianças / Adaliza Meloni. - 2018
187 f. : il.

Orientador: Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018
Inclui bibliografia

1. Criança. 2. Paisagens de Infância. 3. Geografia da Infância. I. Marin, Fátima Aparecida Dias Gomes. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Claudia Adriana Spindola
CRB-8ª/5790

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças

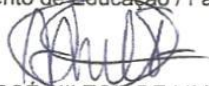
AUTORA: ADALIZA MELONI

ORIENTADORA: FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente



Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente



Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI
Departamento de Educação / UNESP/ Campus de Presidente Prudente



Profa. Dra. NOEMIA RAMOS VIEIRA
Departamento de Ciências Políticas e Econômicas / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília



Profa. Dra. LIZ CRISTIANE DIAS
Departamento de Geografia / Universidade Federal de Pelotas

Presidente Prudente, 12 de janeiro de 2018

DEDICATÓRIA

Aos maiores exemplos da minha vida, meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e por ter conseguido chegar até aqui.

Muitas pessoas também fizeram parte do percurso que realizei para transformar um sonho em realidade concreta e a elas dedico meus sinceros agradecimentos:

Aos meus pais, Mario e Evanilde, sem eles nada seria possível, pois todo amor, carinho e dedicação que sempre dirigiram a mim me possibilitaram alçar voos maiores e acreditar na minha capacidade de conseguir realizar este trabalho.

Ao meu companheiro de todas as horas, Matheus, que, além de toda a paciência e compreensão nos momentos difíceis, me acompanhou na realização de todas as etapas deste trabalho, tornando o caminho mais fácil.

Aos meus irmãos, Adriano e Adauto, por todo o apoio de sempre e por estarem presentes nos momentos difíceis de minha vida e também nos momentos de alegrias.

A todos familiares, que em vários momentos desse trajeto pararam para ouvir minhas angústias e torceram para que tudo desse certo.

Aos amigos que sempre me apoiaram na busca deste sonho, em especial, agradeço meu amigo Márcio Alexandre, que fez parte da construção deste trabalho, ouvindo minhas lamentações e também as conquistas.

Também agradeço a compreensão de todos pelos momentos de minhas ausências, pois sei que em vários momentos gostariam que eu estivesse próxima.

À professora Fátima, que me orientou na realização deste trabalho, sendo rigorosa e, ao mesmo tempo, amorosa. Devo meus sinceros agradecimentos pelo enriquecimento acadêmico que me proporcionou e por ampliar a minha visão de vida.

À professora Noemia, que me acompanha desde a graduação e que me ajudou a conquistar cada etapa de minha formação acadêmica.

Ao professor José Milton, pelos apontamentos pertinentes em minha banca de qualificação, os quais foram essenciais para o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores que aceitaram participar da minha banca de defesa, pois sei que, em meio a tantos compromissos, direcionaram atenção especial para ler e contribuir com este trabalho.

Às escolas e às professoras que me ajudaram na aproximação com os sujeitos da pesquisa.

Aos sujeitos da pesquisa: sem vocês seria impossível a realização deste trabalho; foi um prazer estar com vocês, foram momentos que me fizeram refletir e amadurecer a pesquisa.

A todas as pessoas que conheci na UNESP de Presidente Prudente: docentes, discentes e funcionários, que fizeram parte de algum momento de minha trajetória e que tornaram meu percurso mais prazeroso.

Por fim, agradeço à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” por toda minha formação acadêmica, a qual teve início no ano de 2005 com minha entrada na graduação de Geografia.

É partindo da infância que se constrói uma cidade para todos.

Francesco Tonucci

MELONI, Adaliza. **Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças**. 2018. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP. 187 p.

RESUMO

O presente trabalho compreende a análise da visibilidade de crianças no espaço urbano da cidade de Assis (SP), por meio do estudo das Paisagens de Infância, reconhecidos pelo poder público local. Elencamos como problema central da pesquisa verificar se os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) estão em consonância com as expectativas das crianças. Desta maneira, definimos como objetivo geral identificarmos os espaços de brincar oficiais utilizados pelas crianças que residem na cidade de Assis (SP), a fim de compreender os aspectos relacionados à espacialidade exercida por elas. A discussão apresentada envolve a relação que a cidade possui com as crianças ao definir os espaços de brincar. Neste contexto, são problematizadas as orientações do Plano Diretor que norteiam as políticas públicas urbanas implementadas no município e a proposição e manutenção dos espaços de brincar oficiais de Assis (SP), os quais foram analisados pelos sujeitos participantes da pesquisa. O trabalho está fundamentado nos pressupostos da Geografia da Infância, que considera que a criança faz a apropriação do espaço de acordo com seus interesses próprios, havendo o desenvolvimento de variadas infâncias e diferentes formas de uso e ocupação de um mesmo espaço, e da Sociologia da Infância, que considera a criança como sujeito ativo, mas que ainda não possui direito pleno à participação nas decisões referentes ao planejamento urbano. Para nos subsidiar na análise da paisagem, recorreremos aos estudos da Geografia que a considera como a unidade do visível, o que conseguimos apreender com os sentidos, sendo que através da análise de sua configuração podemos avaliar a organização de determinada sociedade. A metodologia empregada foi a abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso, utilizando como técnicas de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, documental (análise do acervo documental - Plano Diretor da cidade) e de campo. Os instrumentos e técnicas da pesquisa de campo se constituíram em: fotografias dos espaços de brincar reconhecidos pelo governo local, observação destes espaços de brincar oficiais para verificar as suas características, entrevistas com as crianças, produção do texto ilustrado e legendado, seleção visual das fotos dos espaços de brincar oficiais pelas crianças com apontamento de aspectos positivos e negativos e confecção do poema dos desejos sobre como gostariam que fossem os espaços de brincar situados fora de casa na cidade de Assis (SP). Para a realização da pesquisa, foi selecionado um total de dez crianças, sendo cinco crianças pertencentes a uma escola localizada em área de exclusão social e as outras cinco pertencentes a uma escola particular. As crianças tinham entre 8 e 11 anos de idade. É importante evidenciar que nas considerações apresentadas no trabalho as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de avaliar os espaços de brincar da cidade onde vivem. Os resultados obtidos apontam que os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) não foram planejados de acordo com os desejos dos sujeitos da pesquisa, pois os brinquedos não são elementos presentes na maioria das praças e, para as crianças, a presença de brinquedos e de vegetação se constituem em atributos ambientais importantes de um espaço de brincar. As crianças reivindicaram que gostariam que nos espaços de brincar não tivesse lixo, fosse realizada a manutenção dos brinquedos e que um maior número de brinquedos estivesse disponível. Constatamos que as crianças conhecem os espaços de brincar oficiais; no entanto, muitos espaços não são utilizados para o desenvolvimento do brincar, sendo que apenas um espaço foi utilizado por todos os sujeitos da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Paisagens de Infância. Brincar. Cidade. Geografia da Infância.

ABSTRACT

The present work comprises the analysis of the visibility of children in the urban of the city of Assis (SP), through the study of the Landscapes of Childhood, recognized by the local public power. We have singled out as central problem of the research to verify if the official play spaces of the city of Assis (SP) are in agreement with the children's expectations. In this way, we define as general objective to identify the official playing spaces used by the children residing in the city of Assis (SP), in order to understand the aspects related to the spatiality exercised by them. The discussion presented involves the relationship that the city has with children in defined play spaces. In this context, the guidelines of the Master Plan that guide the urban public policies implemented in the city and the proposal and maintenance of the official play spaces of Assis (SP) are analyzed, which were analyzed by the subjects participating in the research. The work is based on the assumptions of the Geography of Childhood that considers that children make the appropriation of the space according to their own interests, having the development of varied childhoods and different forms of using and occupying the same space and the Sociology of Childhood that considers the child as an active subject, but does not have a full right to participate in decisions regarding urban planning yet. In order to support us in the analysis of the landscape, we call upon the studies of Geography that consider it as the unity of the visible, which we can grasp with the senses, once that through the analysis of its configuration we can evaluate the organization of a certain society. The methodology used was the qualitative approach, characterized as a case study, as data collection techniques: bibliographic research, documentary (analysis of the document collection - City Master Plan) and field research. The instruments and techniques of the field research consisted of: photographs of play spaces recognized by the local government, observation of these official playing spaces to verify their characteristics, interviews with children, production of the illustrated and subtitled text, visual selection of photos of official play spaces by children with notes of positive and negative aspects, and the making of the poem of wishes about how they would like the play spaces outside the home in city of Assis (SP) should be. A total of ten children were selected for the research, five of whom were children belonging to a school located in an area of social exclusion and the other five children belonging to a private school. The children were between 8 and 11 years old. It is important to highlight that in the considerations presented in the work the children were recognized as subjects of rights, capable of evaluating the spaces of play of the city that they experience. The results show that the official playing spaces of the city of Assis (SP) were not designed according to the research subjects' desires, since toys are not elements present in most squares and for those children the presence of toys and of vegetation constitute important environmental attributes of a play space. The children claimed that they preferred these spaces to be garbage free, having maintenance of the toys and also more toys available. We found out that children know the official playing spaces, however, many spaces are not used for the development of play, there is only one single space that was used by all the subjects of the research.

KEYWORDS: Child. Landscapes of Childhood. Play. City. Geography of Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Localização da cidade de Assis (SP) no Estado de São Paulo.....	36
Figura 02: Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade do município de Assis (SP)	37
Figura 03: Localização dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP).....	115
Figura 04: Praça Durvalino R. Coutinho	120
Figura 04-a: Praça Durvalino R. Coutinho	121
Figura 04-b: Praça Durvalino R. Coutinho.....	121
Figura 04-c: Praça Durvalino R. Coutinho.....	121
Figura 05: Praça Antonio Silva	123
Figura 06: Praça Walter Mansoleli.....	123
Figura 07: Praça Antonio Bermejo.....	123
Figura 08: Praça Prof. Nicolino Chico Nobre	124
Figura 09: Praça Luiz Tarcitano	124
Figura 10: Praça Sgt. Anacleto Benevenuto	124
Figura 11: Praça José Burali.....	124
Figura 12: Praça Arlindo Luz	124
Figura 13: Praça da Mocidade	125
Figura 14: Praça Paschoal Santilli – Rotatória	125
Figura 15: Praça Milton Gonçalves Duarte	125
Figura 16: Praça Miguel Funari.....	126
Figura 17: Praça Posto da Polícia Florestal	126
Figura 18: Praça Orestes Longhini	126
Figura 19: Praça Tereza Mathias dos Santos.....	127
Figura 20: Praça Rua J. V. C. Silva	127
Figura 21: Praça dos Coqueiros.....	127
Figura 22: Praça próxima ao Ginásio de Esportes.....	127
Figura 23: Praça Dr. Gilberto de Almeida.....	127
Figura 24: Praça do Italiano Ant. Ambruosi	127
Figura 25: Praça dos Ferroviários.....	128
Figura 26: Praça Dr. Horacio Lobo Andrade	129

Figura 27: Praça José Josino de Andrade	129
Figura 28: Praça Almiro Binato	129
Figura 29: Praça Dr. Elyseu Salotti	129
Figura 30: Praça São Benedito	130
Figura 31: Praça João Haddad	130
Figura 32: Praça do Cedro	130
Figura 33: Praça Pedro Caetano de Almeida.....	130
Figura 34: Praça Maria Dulce Fernandes	130
Figura 35: Praça Irmã Maria Jesus Chaves	130
Figura 36: P. M. Assis – Terreno – Rotatória.....	131
Figura 37: P. M. Assis – Terreno – Rotatória.....	131
Figura 38: Praça Werner Jaschke	131
Figura 39: Praça Ver. Ben. Elzeário de Oliveira	131
Figura 39-a: Praça Ver. Ben. Elzeário de Oliveira	132
Figura 39-b: Praça Ver. Ben. Elzeário de Oliveira.....	132
Figura 39-c: Praça Ver. Ben. Elzeário de Oliveira	133
Figura 39-d: Praça Ver. Ben. Elzeário de Oliveira.....	133
Figura 40: Praça Antonio de Almeida Filho.....	133
Figura 41: Praça Rev. Guilherme Rodrigues.....	133
Figura 42: Praça Dr. Leonor Mendes de Barro	134
Figura 42-a: Praça Dr. Leonor Mendes de Barro	134
Figura 42-b: Praça Dr. Leonor Mendes de Barro	134
Figura 43: Praça Primeiro de Maio.....	135
Figura 44: Praça Herminio Guilherme Bordin	135
Figura 45: Praça Dr. José Claudovino Danta	135
Figura 46: Praça Luiz Funari	136
Figura 47: Praça São José Operário.....	136
Figura 48: Praça Nicolau Carpentieri	136
Figura 49: Praça Victor de Oliveira Faria	136
Figura 50: Praça João Batista Silva	136
Figura 51: Praça Antonio Salotti	136
Figura 52: Praça Oadir Depes.....	137
Figura 53: Praça do Maçom e do Rotariano	137

Figura 54: Praça Pe. Manoel Carlos Pereira.....	137
Figura 55: Praça Com. José Giorgi.....	137
Figura 56: Praça Elydia Cantelli Bertogna.....	137
Figura 57: Praça Segismundo Guazelli	137
Figura 58: Estádio Municipal Antônio Viana da Silva.....	143
Figura 59: Centro de Artes e Esportes Unificados “Helenira Rezende de Souza Nazareth”	143
Figura 59-a: Centro de Artes e Esportes Unificados “Helenira Rezende de Souza Nazareth”	144
Figura 60: Centro Social Urbano.....	144
Figura 60-a: Centro Social Urbano.....	144
Figura 60- b: Centro Social Urbano	145
Figura 61: Quadra de esportes do bairro Prudenciana.....	145
Figura 62: Texto ilustrado e legendado – Ana	147
Figura 63: Texto ilustrado e legendado – Bia	148
Figura 64: Texto ilustrado e legendado – Gi	149
Figura 65: Texto ilustrado e legendado – Kacaroto	150
Figura 66: Texto ilustrado e legendado – Lolo	151
Figura 67: Texto ilustrado e legendado – João.....	152
Figura 68: Texto ilustrado e legendado – Ju	153
Figura 69: Texto ilustrado e legendado – Malu.....	154
Figura 70: Texto ilustrado e legendado – Mate.....	155
Figura 71: Texto ilustrado e legendado – Ti	156
Figura 72: Poema dos desejos – Ana.....	160
Figura 73: Poema dos desejos – Bia.....	161
Figura 74: Poema dos desejos – Gi	162
Figura 75: Poema dos desejos – Kacaroto.....	163
Figura 76: Poema dos desejos – Lolo.....	164
Figura 77: Poema dos desejos – João	165
Figura 78: Poema dos desejos – Ju.....	166
Figura 79: Poema dos desejos – Malu	167
Figura 80: Poema dos desejos - Mate.....	168
Figura 81: Poema dos desejos – Ti.....	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Identificação das crianças da escola A	40
Quadro 02: Identificação das crianças da escola B	40
Quadro 03: Espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP)	114
Quadro 04: A utilização dos espaços de brincar oficiais de Assis (SP) pelos sujeitos da pesquisa	116
Quadro 05: Os brinquedos desejados pelos sujeitos da pesquisa	170

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

GRUPEGI - Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MG – Estado de Minas Gerais

MT – Estado do Mato Grosso

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial da Saúde

PR – Estado do Paraná

RS – Estado do Rio Grande do Sul

SC – Estado de Santa Catarina

SP - Estado de São Paulo

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 METODOLOGIA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA	21
2.1 Procedimentos Metodológicos.....	22
2.3 A cidade selecionada	35
2.4 Pesquisa documental - espaços de brincar oficiais	38
2.5 As escolas selecionadas	38
2.6 Os sujeitos da pesquisa	39
2.7 Entrevista	41
2.8 Textos ilustrados e legendados	43
2.9 Seleção visual	45
2.10 Poema dos desejos	46
3 RECONHECIMENTO HISTÓRICO E CIENTÍFICO DA INFÂNCIA.....	49
3.1 Concepções sobre a infância ao longo da história	49
3.2 As imagens sociais da criança e o reconhecimento científico da infância	57
4 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	69
4.1 As crianças, o brincar e a cultura lúdica	69
4.2 A brincadeira.....	75
4.3 Jogo.....	77
4.4 Brinquedo.....	82
5 A PAISAGEM, A CIDADE E A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA	85
5.1 A paisagem	86
5.2 Cidade: produto da sociedade no espaço	92
5.3 A relação entre a cidade, a infância e o brincar	96
5.4 A Geografia da Infância.....	105
6 OS ESPAÇOS DE BRINCAR OFICIAIS DA CIDADE DE ASSIS (SP): ANÁLISE DAS PAISAGENS E CONSIDERAÇÕES SOBRE O SEU USO PELOS SUJEITOS DA PESQUISA	110
6.1 Visibilidade das crianças no Plano Diretor da cidade de Assis (SP).....	111
6.2 Os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP).....	111

7 IMPRESSÕES E DESEJOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE OS ESPAÇOS DE BRINCAR DA CIDADE DE ASSIS (SP)	146
7.1 Os espaços de brincar localizados fora de casa na cidade de Assis (SP) na expectativa das crianças	146
7.2 Como as crianças gostariam que fossem os espaços de brincar	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
Referências Bibliográficas	177
ANEXO.....	184

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se inicia com um breve retrospecto sobre os motivos da escolha do tema desta pesquisa de Doutorado: “Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente (SP).

A formação inicial das pesquisadoras envolvidas, orientadora e orientanda, na área da Geografia, fez surgir a preocupação em analisar a disponibilidade de espaços de brincar oficiais no espaço urbano da cidade de Assis (SP) e a opinião e desejos que as crianças possuem sobre os mesmos.

No ano de ingresso no curso de Doutorado, em 2014, a proposta de pesquisa começou a ser idealizada com o intuito de realizarmos um estudo que contribuísse com as discussões relacionadas à infância e ao campo de estudos da Geografia da Infância. Decidimos, após muitas conversas e orientações, estudar questões relacionadas às Paisagens de Infância na cidade de Assis (SP) e dar voz aos sujeitos de nossa pesquisa, as crianças, considerando-as autoras de suas vivências.

Procuramos assumir a postura de investigadoras sociais que reconhecem as crianças como sujeitos que possuem as suas próprias opiniões sobre o espaço onde vivem, nos atentando em deixar transparecer o que elas pensam sobre os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP).

Desta maneira, como problema central da nossa pesquisa, elencamos verificar se os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) estão em consonância com as expectativas das crianças. Definimos, como objetivo geral, identificarmos os espaços de brincar oficiais utilizados pelas crianças que residem na cidade de Assis (SP), a fim de compreender os aspectos relacionados à espacialidade exercida por elas.

Assim, dialogando com estudos da Geografia da Infância e da Sociologia da Infância, elencamos como objetivos específicos da nossa pesquisa: discutir a importância do brincar no processo de desenvolvimento infantil e o papel ativo das crianças na definição dos espaços de brincar utilizados; identificar os espaços de brincar oficiais utilizados pelas crianças na cidade; identificar as brincadeiras das crianças nos espaços fora de casa; analisar a relação que a cidade tem com as crianças, tendo em vista verificar a existência de espaços de brincar criados para o desenvolvimento de brincadeiras; evidenciar os aspectos positivos e negativos

dos espaços de brincar na perspectiva das crianças; identificar as necessidades e desejos das crianças em relação aos espaços de brincar e contribuir com as discussões realizadas no campo de estudos da Geografia da Infância.

Para iniciarmos as discussões, apresentamos na seção 2 o trajeto percorrido para a realização deste trabalho, as escolhas e os procedimentos metodológicos que nortearam a nossa aproximação com o objeto de estudo. Para o desenvolvimento desta pesquisa, a opção metodológica selecionada foi a abordagem qualitativa, pois trata-se especificamente de um estudo de caso.

As informações foram obtidas através de pesquisa bibliográfica, documental (acervo documental - Plano Diretor da cidade) e de campo. Os instrumentos e técnicas da pesquisa de campo se constituíram em: fotografias dos espaços de brincar reconhecidos pelo governo local, observação destes espaços de brincar oficiais para verificar as suas características, entrevistas com as crianças, produção do texto ilustrado e legendado, seleção visual das fotos dos espaços de brincar oficiais pelas crianças com apontamento de aspectos positivos e negativos e confecção do poema de desejos¹ sobre como gostariam que fossem os espaços de brincar situados fora de casa.

Para a realização da pesquisa foi selecionado um total de 10 crianças, sendo 5 crianças pertencentes a uma escola localizada em área de exclusão social e as outras 5 pertencentes a uma escola filiada a um sistema conveniado de ensino. As crianças tinham entre 8 e 11 anos de idade.

Também apresentamos a pesquisa bibliográfica realizada e identificamos estudos acadêmicos que possuem relação com a nossa temática de estudo. Ainda nesta seção, trazemos dados sobre a cidade de Assis (SP) para contextualizar a pesquisa realizada.

Na seção 3, apresentamos uma reflexão sobre a infância, compreendemos a criança como ser completo, capaz, agente ativo, sujeito de direitos, produto e produtora de cultura. Fundamentamo-nos nas contribuições da Sociologia da Infância que evidenciam o protagonismo infantil, o papel ativo das crianças na sociedade. Assim, em nossa pesquisa, tratamos as crianças como sujeitos da pesquisa e não como objetos dela, as quais foram estudadas a partir de suas opiniões e desejos com relação aos espaços de brincar públicos da cidade de Assis (SP).

Abordamos estas questões a partir do contexto de avanço teórico dos Estudos da

¹ Rheigantz et al. (2009) explicam que na aplicação deste instrumento metodológico, os sujeitos da pesquisa expressam por meio de sentenças escritas ou de desenhos, suas necessidades, sentimentos e desejos em relação a um determinado ambiente.

Infância, a partir dos anos de 1980, com o estabelecimento de um novo paradigma nas Ciências Sociais sobre o estudo da infância, segundo o qual a criança passa a ser considerada como agente ativo e não passivo das determinações impostas pelos adultos (MULLER; NUNES, 2014).

Na seção 4 discutimos a importância do brincar, considerando-o como principal atividade praticada pelas crianças e fundamental para o seu desenvolvimento, aprendizagem e que possibilita a criança descobrir-se a si e também ao próximo. Desta maneira, avaliamos que o brincar possibilita a interação entre os pares, o pensar e o agir no mundo e também estimula a criatividade e a reflexão.

Em razão do brincar estar relacionado ao desenvolvimento de brincadeiras, de jogos e à utilização de brinquedos, também apresentamos nesta seção as especificidades de cada um desses termos.

Na seção 5 discutimos o conceito de paisagem e fundamentamos o nosso estudo, principalmente em Santos (1988; 2006), que a considera como a unidade do visível, o que conseguimos apreender com os sentidos, sendo que através da análise de sua configuração podemos compreender a organização de determinada sociedade. Desta maneira, consideramos que por meio do estudo das Paisagens de Infância torna-se possível compreendermos a visibilidade que as crianças possuem em determinado contexto histórico e cultural (LOPES, 2008b).

Abordamos a cidade como produto da ação do homem no espaço, sendo, portanto, uma construção social, caracterizada pela presença de inúmeros elementos sociais; assim como consideramos que ocorre um constante processo de mudanças em suas estruturas e formas devido à contínua ação da sociedade. O homem constantemente transforma o espaço urbano em virtude de atender às suas necessidades pessoais ou por conta das transformações econômicas e/ou sociais que ocorrem em determinado contexto histórico (CARLOS, 2007).

Com base em Sarmiento (2007), apresentamos considerações a respeito da falta de participação das crianças nas decisões das diversas esferas sociais. Na opinião do autor: “As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardadas pelas famílias da presença plena na vida em sociedade” (SARMENTO, 2007, p. 40).

Apresentamos também nesta seção o campo de estudo da Geografia da Infância, que tem como objetivo perceber as relações que as crianças possuem com o espaço, evidenciando as formas como as diferentes infâncias desenvolvem a espacialidade ao interagir com seus

pares e com outros grupos sociais em diferentes contextos e épocas. O campo de estudos da Geografia da Infância teve início na década de 1970, com o desenvolvimento de estudos envolvendo as crianças e suas espacialidades, apresentando influência dos pressupostos epistemológicos da Geografia Humanista.

No Brasil, o campo de estudos da Geografia Infância se desenvolveu a partir dos anos 2000; desta forma, fundamentamos nosso trabalho principalmente em Jader Janer Moreira Lopes (2008a; 2008b; 2013), que tem contribuído com a produção de conhecimentos relacionados aos diálogos entre a ciência geográfica e o campo de estudos da infância.

Na seção 6 apresentamos as formas espaciais destinadas à utilização das crianças, reconhecidas como espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP), as constatações da pesquisa realizada com as crianças sobre o reconhecimento e utilização dos mesmos para o desenvolvimento de brincadeiras e a análise do Plano Diretor do município de Assis (SP) sobre a visibilidade das crianças.

Procuramos dar voz às crianças ao relatarmos as suas opiniões, preferências, percepções e os desejos que possuem sobre os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP). Com base nos pressupostos da Sociologia da Infância, consideramos que as crianças avaliam os espaços que podem colocá-las em risco e também elencam o que gostariam que houvesse nos espaços para incentivar o desenvolvimento do lúdico.

Nesse contexto, analisamos os espaços de brincar oficiais considerados pelo poder público local e consideramos as crianças como sujeitos capazes de avaliá-los e explicitar as suas concepções e desejos com relação a estes mesmos espaços.

Na seção 7 apresentamos o ponto de vista dos sujeitos de nossa pesquisa a respeito dos espaços de brincar da cidade de Assis (SP), através da exposição dos textos ilustrados e legendados e dos poemas dos desejos que as crianças produziram durante a realização da coleta de dados.

Por meio destes dois instrumentos de coleta de dados, as crianças deixaram explícito o que gostariam que tivesse nos espaços de brincar, opinaram sobre as condições dos brinquedos, a disponibilidade de vegetação e demonstraram a preocupação com a limpeza.

Desta maneira, salientamos que nossa pesquisa, estando alinhada com a Geografia da Infância, buscou reconhecer as crianças enquanto cidadãos que possuem o direito de expor as suas opiniões sobre os espaços públicos da cidade. Ela também teve como finalidade mostrar que, apesar do avanço sobre o reconhecimento da infância, estes sujeitos ainda não possuem

plena visibilidade em relação à consideração de suas necessidades na elaboração de políticas públicas relacionadas à organização dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP).

Assim, o nosso trabalho pretende contribuir com os estudos relacionados ao campo de estudos da Geografia da Infância, na medida em que reconhecemos que as crianças enquanto cidadãos possuem opiniões que podem contribuir para um melhor planejamento dos espaços urbanos. Portanto, consideramos que valorizar a participação das crianças nas decisões sobre a cidade se constitui uma importante ação do poder público para promover a acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento do lúdico nos espaços públicos destinados ao brincar.

2 METODOLOGIA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta seção objetiva apresentar o trajeto percorrido para a realização desta pesquisa, na qual são apresentadas as escolhas e os procedimentos metodológicos que nortearam a nossa aproximação com o objeto de estudo.

Os itens que compõem esta seção são: Procedimentos metodológicos, Pesquisa bibliográfica, A cidade selecionada, Pesquisa documental – espaços de brincar oficiais, As escolas selecionadas, Os sujeitos da pesquisa, Entrevista, Textos ilustrados e legendados, Seleção visual e Poema dos desejos.

A hipótese que gerou o estudo está relacionada à avaliação que as crianças fazem sobre os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) e a utilização realizada por estes sujeitos para o desenvolvimento das brincadeiras. Consideramos que os espaços reconhecidos pelo poder público local podem não ter essa função ou não se constituírem em espaços de brincar que suprem as necessidades do brincar na visão das crianças. Portanto, verificar se os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) estão em consonância com as expectativas das crianças constitui-se o problema de nossa pesquisa.

Partimos do pressuposto de que as crianças, enquanto seres históricos, temporais e geográficos, possuem desejos específicos em relação à proposição e utilização dos espaços de brincar públicos da cidade. Assim, os objetivos que surgiram como interesse da presente pesquisa estão relacionados à investigação sobre a visibilidade das crianças na cidade selecionada e a compreensão de como os sujeitos participantes da pesquisa exercem a sua espacialidade no espaço urbano da cidade de Assis (SP), além de desvendar as suas necessidades e desejos.

Desta maneira, definimos como objetivo geral, identificarmos os espaços de brincar oficiais utilizados pelas crianças que residem na cidade de Assis (SP), a fim de compreender os aspectos relacionados à espacialidade exercida por elas. Os objetivos específicos, tendo como referência a cidade de Assis (SP), foram:

- Discutir a importância do brincar no processo de desenvolvimento infantil e o papel ativo das crianças na definição dos espaços de brincar utilizados;
- Identificar os espaços de brincar oficiais utilizados pelas crianças na cidade;
- Identificar as brincadeiras das crianças nos espaços fora de casa;
- Analisar a relação que a cidade tem com as crianças, tendo em vista verificar a existência de espaços de brincar criados para o desenvolvimento de brincadeiras;

- Evidenciar os aspectos positivos e negativos dos espaços de brincar na perspectiva das crianças;
- Identificar as necessidades e desejos das crianças em relação aos espaços de brincar;
- Contribuir com as discussões realizadas no campo de estudos da Geografia da Infância.

Por meio da delimitação do caminho a ser percorrido, foi possível coletar os dados e levantar questionamentos acerca dos espaços de brincar situados fora de casa da cidade de Assis (SP), com a finalidade de perceber as relações que as crianças possuem com os mesmos e analisar a visibilidade social dos sujeitos pesquisados na cidade selecionada.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, especificamente de um estudo de caso. As informações foram obtidas através de pesquisa bibliográfica, documental (acervo documental - Plano Diretor da cidade) e de campo. Os instrumentos e técnicas da pesquisa de campo se constituíram em: fotografias dos espaços de brincar reconhecidos pelo governo local, observação destes espaços de brincar oficiais para verificar as suas características, entrevistas com as crianças, produção do texto ilustrado e legendado, seleção visual das fotos dos espaços de brincar oficiais pelas crianças com apontamento de aspectos positivos e negativos e confecção do poema dos desejos sobre como gostariam que fossem os espaços de brincar situados fora de casa.

A nossa pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e possui o número de protocolo 46955015.0.0000.5402.

Podemos salientar que os passos percorridos para a delimitação das escolhas metodológicas foram importantes para um pensar e repensar constante sobre como chegar até os nossos sujeitos da pesquisa, de modo que estes deixassem expostas as suas preferências sobre umas das atividades que mais gostam de fazer: o brincar.

2.1 Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a opção metodológica selecionada foi a abordagem qualitativa. Esta opção metodológica deve-se à forma como a abordagem qualitativa permite analisar o objeto de estudo. Em adição, o contato com o objeto de estudo é direto, fato que possibilita um envolvimento intenso com a situação investigada (MAIA GR, 2007).

Sobre o papel do pesquisador em uma pesquisa qualitativa, Machado (2007, p. 10) afirma que: “[...] constitui-se no principal instrumento da pesquisa, ou seja, a realidade é uma construção social da qual o pesquisador participa, conseqüentemente, acarretando a valorização da imersão do pesquisador no contexto estudado”.

Para Ludke e André (1986), a utilização desta metodologia possibilita que o pesquisador, ao adentrar o ambiente de estudo, compreenda o dinamismo da situação investigada e, ao considerar os fatores sociais envolvidos, irá compreender a problemática que envolve o seu objeto de estudo.

Chizzotti (1998, p. 80) também aponta que em uma pesquisa que utiliza esta opção metodológica, o pesquisador é considerado: “[...] um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”. Sobre a utilização da abordagem qualitativa o autor (1998, p. 78) explica que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações.

Portanto, em uma pesquisa de natureza qualitativa, é necessário que o pesquisador apreenda as relações que envolvem o seu objeto de estudo para que se chegue à explicação de determinada realidade.

Como o objeto de estudo da presente pesquisa são os espaços de brincar situados fora de casa na cidade de Assis (SP) e experimentados por crianças de 8 a 11 anos de idade, analisados a partir do conceito paisagem, optou-se por utilizar especificamente a metodologia estudo de caso. De acordo com Maia GR (2007, p. 87) a metodologia estudo de caso: “[...] deve ser escolhida quando o objetivo é estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, pois seu interesse incide naquilo que o objeto em questão tem de único e particular”.

Ludke e André (1986, p. 17) explicam que: “O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização ou o do ensino noturno”; sendo, portanto, um estudo que se caracteriza pela particularidade. As autoras acrescentam que: “O

caso é sempre bem delimitado, devendo ter os seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (LUDKE; MENGA, 1986, p. 17).

Com relação aos diferentes focos da metodologia estudo de caso, Ventura (2007, p. 384) afirma que: “[...] os mais comuns são os que têm o foco em uma *unidade* – um indivíduo (caso único e singular, como o caso clínico) ou *múltiplo*, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias organizações, por exemplo”. No caso da pesquisa proposta, utilizando-se a coleta de dados com crianças, analisamos a visibilidade que as crianças têm na cidade de Assis (SP), por meio da identificação dos espaços de brincar oficiais e a avaliação destes sujeitos sobre os espaços de brincar oficiais da cidade. Portanto, optamos pelo estudo de caso que possui foco múltiplo.

Assim, foram analisadas as relações que os sujeitos, as crianças, mantêm com o espaço, o qual é apropriado por elas a partir de suas vivências e de suas visões de mundo. Também foi realizada a análise da visibilidade de crianças, as quais se constituem em um grupo social distinto em relação às políticas públicas voltadas para assegurar espaços de brincar destinados ao desenvolvimento de brincadeiras.

É preciso destacar que o contato com as crianças foi realizado por meio da escola. Saramago (2001, p. 11) explica que o ambiente escolar é propício para o pesquisador se aproximar das crianças, pois “[...] com as suas características de acessibilidade, pode fornecer um canal de contato com as outras dimensões da vida social e privada das crianças”. A autora também afirma que:

O procedimento metodológico de chegar às crianças através da escola não implica que os cenários onde se desenrolam as interações quotidianas das crianças sejam considerados ontologicamente idênticos ou equivalentes, significa apenas que em termos empíricos a escola proporciona um ambiente privilegiado para desenvolver trabalho de campo com as crianças (SARAMAGO, 2001, p. 11).

A nossa pesquisa, portanto, ao apresentar o estudo da visibilidade das crianças na cidade de Assis (SP) se constitui em uma pesquisa descritiva e explicativa dos espaços de brincar situados fora de casa na cidade selecionada, sendo apresentados e analisados os espaços de brincar oficiais, a utilização que as crianças fazem destes espaços e as suas necessidades e desejos em relação aos espaços de brincar.

A seguir, apresentamos os referenciais teóricos e pesquisas realizadas, a partir do ano de 2013, que possuem relação com o nosso estudo.

2.2 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de levantamento de estudos sobre os temas: cidade, Geografia da Infância, Sociologia da Infância, paisagem, brincar e metodologia de pesquisa com crianças.

Os referenciais bibliográficos relacionados à Geografia da Infância foram selecionados a partir de levantamento teórico no *Blog Geografia da Infância*, vinculado ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), coordenado pelo Professor Jader Janer Moreira Lopes e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O GRUPEGI tem como foco principal produzir conhecimentos relativos às relações que as crianças possuem com os espaços, com a finalidade de contribuir com os recentes e poucos trabalhos que estabelecem diálogos entre o campo de estudos da Geografia e o campo de estudos da infância. As pesquisas realizadas pelo grupo partem do princípio que a criança se constitui em um ser histórico-cultural, acrescentando às discussões a condição geográfica da infância.

Para adentrar esse campo de estudos, realizamos a leitura de alguns textos escritos pelo coordenador do GRUPEGI, os quais são: *Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias* (LOPES, 2008a), *As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias?* (LOPES, 2008b), *Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias* (LOPES, 2013) e *Geografia da Infância: Territorialidades Infantis* (LOPES; VASCONCELLOS, 2006) escrito com a colaboração da Tânia de Vasconcellos. Tais textos possibilitaram a discussão sobre o nosso objeto de estudo, ao tratar da importante contribuição da Geografia para os estudos da infância.

Alguns referenciais bibliográficos utilizados pelo GRUPEGI também foram incorporados: Qvortrup (2011), Corsaro (2011), Sarmento (2003; 2007; 2008), Postman (1999), Ariès (1981) e Santos (1988; 2006)².

O GRUPEGI considera que a análise da paisagem é reveladora sobre o lugar social que as crianças ocupam na sociedade. Além de Santos (1988; 2006), outros autores também foram consultados para a compreensão do conceito de paisagem, a saber: Sauer (2004),

² Estudamos Santos (1988, 2006) a fim de compreender o conceito de paisagem.

Berque (2004), Cosgrove (2004), Vieira (2007) e Lopes (2008b). Contribuições importantes a respeito da discussão sobre as formas e funções da paisagem estão fundamentadas nas obras de Santos (1988; 2006).

Para o estudo da cidade também realizamos leituras com o intuito de compreendê-la como produto da ação da sociedade no espaço, recorrendo a Carlos (2007) e Maia DO (2007). Com o objetivo de analisar a visibilidade das crianças na cidade de Assis (SP), utilizamos os textos de Muller (2012), Muller e Brasilmar (2014), Dias (2015) e Nascimento (2008), que contribuíram para o entendimento da vivência das crianças nas cidades. Também recorremos a Tonucci (1996) para refletirmos sobre como pensar e planejar a cidade para a vivência das crianças.

Um trabalho importante para o embasamento teórico da nossa pesquisa que também trata da vivência das crianças no espaço urbano é a tese de Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida, intitulada “O brincar das crianças em espaços públicos”, publicada no ano de 2012. A tese tem como proposta compreender a afetividade da criança com o lugar utilizado para o desenvolvimento do brincar e como acontece a apropriação dos espaços públicos planejados ou não para o lazer infantil. Referenciais teóricos utilizados pelo autor também foram incorporados em nossa pesquisa.

Para o entendimento da apropriação dos espaços públicos urbanos e da avaliação de crianças sobre os mesmos, também utilizamos Luz e Kuhnen (2013) a fim de compreender a importância da disponibilização dos atributos ambientais (espacial, físico e social) oferecidos e percebidos pelos usuários, especificamente, aqueles destinados ao uso das crianças.

A fim de compreendermos a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, utilizamos Moyles (2002), Wajskop (1995), Sarmiento (2003), Redin (2009), Almeida (2012), Lima e Aparecida (2011), Friedmann (2003). Especificamente, para abordar a cultura lúdica, utilizamos Brougère (1998) e, para abordar a cultura lúdica digital contemporânea, utilizamos Falcão, Nobre e Firmino (2017) e Fortuna (2014).

Para tratarmos da brincadeira, utilizamos Lima e Aparecida (2011), Brougère (2004), Wajskop (1995), Queiroz, Maciel e Branco (2006) e Coelho (2007); enquanto que, para tratarmos do jogo, utilizamos Kishimoto (1990; 1994), Lima e Aparecida (2011), Huizinga (2008), Wajskop (1995), Lima (2008) e Gallo (2007); e, para tratarmos dos brinquedos, utilizamos Lima e Aparecida (2011), Brougère (2004) e Kishimoto (1990; 1994).

Para definirmos a metodologia e instrumentos adequados ao problema inicial do trabalho, foram lidos: Chizzotti (1988), Ludke (1986), Machado (2007), Maia GR (2007) e

Ventura (2007). Tais autores tratam da utilização da abordagem qualitativa como opção metodológica para o desenvolvimento de pesquisas e tratam especificamente da metodologia estudo de caso.

O referencial teórico utilizado para organizar a coleta de dados com as crianças teve como embasamento a publicação do grupo Qualidade do Lugar e Paisagem (ProLugar), do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que compila instrumentos de Análise Pós-Ocupação (APO). O texto de Saramago (2001) foi empregado para elaborar a aplicação da produção do texto ilustrado e legendado, enquanto o artigo de Natividade, Coutinho e Zanella (2008) serviu de apoio para a utilização de desenhos na pesquisa com crianças.

Para o estudo do reconhecimento histórico da infância, recorreremos a Philippe Ariès (1981), a Sarmiento (2003; 2007), a Sarmiento e Pinto (1997) e a Corsaro (2011) para compreendermos as institucionalizações da infância. Além disso, também recorreremos ao levantamento de trabalhos científicos que envolvem o estudo da relação da criança com a cidade.

O levantamento de teses e dissertações publicadas nos últimos anos foi feito com base no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Optou-se por essa fonte de dados devido à relevância e credibilidade dessa instituição em pesquisas acadêmicas em nosso país.

Ao consultar o site <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>, seguimos o seguinte trajeto: requeremos as buscas nas grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Ciências Sociais aplicadas, optando pelas áreas do conhecimento: Educação, Geografia, Geografia Humana e Arquitetura e Urbanismo. Escolhemos as áreas de avaliação: Educação, Geografia, Arquitetura, urbanismo e design e Arquitetura e urbanismo; selecionamos as áreas de concentração: Análise do espaço geográfico, Arquitetura e cidade, Arquitetura e cidade: processo e produto, Educação e Geografia Humana; consideramos as palavras-chave paisagens de infância, cidade e espaços de brincar. Ao concluirmos as buscas, foi obtido um alto número de pesquisas, com 9.252 pesquisas no total, possivelmente pelo fato de as palavras-chave serem pesquisadas separadamente. Não definimos um período para a realização da busca de trabalhos; no entanto, a relação das pesquisas encontradas tem início no ano de 2013.

O resultado da busca gerou um alto índice de trabalhos que não possuíam relação com a nossa pesquisa; desta maneira, procedemos a leitura dos títulos e resumos para finalizar a seleção das pesquisas.

Encontramos um total de oito dissertações e uma tese, totalizando nove trabalhos, sendo todos os trabalhos da área da Educação. A seguir, apresentamos por ordem cronológica os estudos que dialogam com nossa pesquisa; tais trabalhos apresentam contribuições teóricas e abordam a relação da criança com a cidade.

A tese intitulada *Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade*, de Carvalho (2013), tem como objetivos apreender os processos infantis de inserção e participação na sociedade, a partir do atendimento à infância na educação (em tempo) integral.

Carvalho (2013) analisa como as crianças apropriam-se, reinventam e interpretam a cultura adulta, apresenta as representações sobre a infância, avalia as políticas de educação e proteção social voltadas para as crianças e apresenta uma reflexão sobre como as experiências das crianças no programa contribuem para as análises sobre seu direito à cidade e sobre a visibilidade da infância nos espaços públicos.

Para a realização da pesquisa, Carvalho (2013) utilizou referenciais teóricos da Sociologia da Infância e a coleta de dados se constituiu com um trabalho de campo, uma etnografia multiespacializada de cotidianos infantis, com crianças de 6 a 8 anos de idade, em uma escola pública de Belo Horizonte (MG) que oferece o Programa Escola Integrada.

Carvalho (2013) constatou que uma das propostas comuns da Educação Integral tem sido a ampliação do tempo de atendimento escolar por meio da utilização de outros equipamentos sociais (públicos ou não) externos à escola, tais como: centros sociais, bibliotecas comunitárias, parques e clubes. Em suas análises, Carvalho (2013) percebeu que as crianças visitam outros espaços da cidade, principalmente espaços localizados no bairro onde a escola está inserida, para a realização de atividades.

O autor também organizou uma lista de todas as brincadeiras das crianças e avaliou que o Programa de Ensino Integral pode contribuir para a garantia do direito de brincar das crianças, pois amplia as experiências formativas das crianças através de um conjunto de atividades que expandem suas dimensões de formação (CARVALHO, 2013).

Carvalho (2013) concluiu que a oferta da educação (em tempo) integral criou oportunidades de dar voz às crianças, possibilitando, em alguns momentos, que elas fossem sujeitos de seus processos de formação e apreensão do mundo, principalmente nos momentos

em que foram criados espaços para a produção das culturas infantis, como nas Oficinas de Artes Plásticas, Esporte e Lazer.

Na dissertação intitulada *Educação das Infâncias: as crianças narram sua cidade*, de Murillo (2013), são apresentadas considerações a respeito de como crianças narram a sua cidade. A pesquisa foi realizada com grupos de crianças de 8 a 10 anos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, de três escolas do município de Santa Cruz do Sul (RS).

A autora explica que a sua pesquisa tem a intenção de destacar e problematizar como crianças compreendem a cidade em que residem, a partir de suas narrativas e experiências cotidianas (MURILLO, 2013).

Murillo (2013) realizou um levantamento dos lugares considerados pelas crianças como sendo os lugares das crianças na cidade, obtendo como respostas: a escola, a creche, os orfanatos e as praças. A resposta unânime das crianças foi considerar a escola como o lugar das crianças.

A partir da análise dos dados coletados, Murillo (2013) identificou tais cidades narradas pelas crianças como: cidade do consumo, cidade das crianças (ou, quem sabe, a cidade que não é das crianças, como coloca a autora), cidade compartilhada, cidade das vontades, cidade de relações, cidade de lugares especiais, cidade proibida, cidade de lugares para as crianças, cidade de ideias, de sonhos e de desejos, cidade educativa e cidade que não acredita na criança.

A autora, em suas considerações a respeito das cidades na cidade elenca a cidade dos começos, considerando a importância de se privilegiar cada vez mais os começos (MURILLO, 2013). A ênfase em privilegiar o início da vivência das crianças na cidade é considerado importante pela autora, pois todo início é desafiador e instigante.

Murillo (2013) conclui sua pesquisa afirmando que as crianças de hoje, na sua grande maioria, não percorrem e exploram a cidade, sendo que um dos principais motivos está relacionado à insegurança e à constante falta de confiança no outro, no mundo.

A autora também afirma que os adultos, de modo geral e não somente as escolas, precisam proporcionar para as crianças espaços de investigações, onde possam investigar narrativamente sua cidade (MURILLO, 2013).

Na dissertação intitulada *Cidade Amiga da Criança: Um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão*, Simiano (2014) investiga como crianças veem e narram os espaços públicos de brincadeira na cidade de Tubarão (SC). A autora apresenta como resultados da pesquisa que o grupo de crianças avalia os espaços

públicos de brincadeira, considerando-os, muitas vezes, como inadequados e perigosos para a utilização e que as crianças têm o desejo de encontrar mais espaços de brincadeira na cidade, reivindicando limpeza, segurança e gratuidade ao acesso destes locais. A autora defende a criança como sujeito de direitos e destaca a necessidade de dirigir um olhar sensível e uma escuta atenta às crianças, para que sejam consideradas nas discussões a respeito da cidade que habitam.

Nos resultados apresentados, Simiano (2014) também afirma que os equipamentos de lazer considerados bens públicos de relevância social, devido à função que desempenham em possibilitar diferentes formas de lazer, como as praças, ruas, campos de futebol, ginásios não são compreendidos como fundamentais pelo poder público e, por isso, não recebem a atenção necessária na elaboração de políticas públicas urbanas.

Na dissertação intitulada *Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá – MT, segundo crianças*, de Silva (2014), são apresentadas considerações a respeito das significações das crianças acerca da cidade. A autora considera as crianças como atores sociais, que constroem sua identidade e que possuem o papel de cidadãos nas relações com os espaços públicos. Para a realização da pesquisa, Silva (2014) contou com quarenta sujeitos pertencentes a quatro escolas municipais da cidade de Cuiabá (MT).

Silva (2014) constatou que as crianças percebem a cidade de Cuiabá a partir de suas vivências boas e ruins; desta maneira, avalia que os espaços públicos são percebidos a partir de significados distintos: ameaça e possibilidade de exercício criativo (SILVA, 2014).

A partir dos relatos das crianças, Silva (2014) constatou que os espaços públicos e os espaços privados propiciam diferentes qualidades de vivências na cidade. Nos espaços públicos, prevalecem vivências caracterizadas pela insegurança e pela restrição da ação infantil, enquanto que nos espaços privados predominam vivências marcadas pela proteção e possibilidades de ação, destacando a importância da presença e do apoio da família. Portanto, a autora ressalta que crianças têm mais vivências nos espaços privados, por conta da segurança.

No entanto, a partir da análise mais aprofundada do discurso de duas crianças, a autora conclui que, apesar dos riscos existentes na cidade de Cuiabá (MT), as crianças têm o sentimento de pertencimento à cidade, buscando exaltar as qualidades e possibilidades da cidade em suas representações. A autora também conclui, por meio da análise das representações dos espaços urbanos, que a escola é um dos lugares mais importantes para os sujeitos da pesquisa (SILVA, 2014).

Na dissertação intitulada *O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do portal Capes (2007 a 2012)*, de Monteiro (2014), é apresentada uma análise das dissertações e teses da área da educação infantil, produzidas entre os anos de 2007 e 2012, tendo como objetivo responder às seguintes questões: Quem são as crianças que falam sobre o brincar (idade, gênero, classe, etnia)? O que dizem? Que teorias/autores/concepções de brincar predominam nas dissertações e teses? Em quais contextos as crianças foram pesquisadas (escolas, casas, ruas)? Como foram escutadas, consultadas, inseridas nas pesquisas (metodologia, instrumentos)? Quais são os tempos e espaços destinados ao brincar?

Monteiro (2014) afirma que a criança ainda não é considerada, em muitas pesquisas desenvolvidas, como alguém que possui conhecimentos e, com base na análise das dissertações e teses das áreas de Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento, também afirma que o brincar aparece como atividade restrita aos objetivos de aprendizagem da criança, não levando em conta a interação entre pares que ocorre no desenvolvimento do brincar.

Em relação à idade das crianças focalizadas nas pesquisas, Monteiro (2014) afirma que adotou o critério das crianças terem de zero a seis anos ou incluídas na educação infantil para a seleção das dissertações e teses. No entanto, chamou a atenção da autora o fato de todas as pesquisas terem sido feitas com crianças de três a seis anos de idade.

A autora constatou que todas as dissertações e teses focalizaram crianças brincando no contexto escolar, sendo que em apenas uma dissertação a pesquisadora observa as crianças brincando nas ruas, em seus bairros, além de observá-las na escola (MONTEIRO, 2014). Portanto, a autora verifica que o maior enfoque das pesquisas desenvolvidas é analisar a utilização dos espaços pelas crianças nas escolas.

Monteiro (2014) também constata que as pesquisadoras optam por diferentes instrumentos e métodos de pesquisa nas dissertações e teses que foram analisadas: em todas foram empregados mais de um instrumento de coleta de dados. No entanto, em algumas pesquisas ocorre uma utilização exacerbada de instrumentos utilizados, não sendo realizadas análises dos dados coletados.

Na dissertação intitulada *Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina*, de Farias (2015), o objetivo é analisar as vivências de duas meninas e dois meninos que moram em Brasília, tendo como questão principal a ser investigada: como as crianças desta pesquisa entendem a cidade?

Farias (2015) considera que a investigação dos contextos vividos por crianças para além de suas instituições formais de educação é uma demanda emergente no campo dos

estudos da infância. Tendo como referência estudos da Sociologia da Infância, a autora considera a criança como agente social e aponta a necessidade de que necessitamos demonstrar a agência das crianças e teorizar suas contribuições.

Para realizar a pesquisa, a autora considerou as crianças como principais informantes e utilizou os métodos *map-like model*³ e a foto-elicitação⁴ para a coleta de dados. Como resultados de sua pesquisa, Farias (2015) constatou que a mobilidade das crianças de seu estudo é restrita, pois sempre se locomovem e brincam sob a supervisão de um adulto e em espaços especializados.

Apesar dessa postura dos adultos em relação às crianças, privando-as de frequentar determinados espaços por conta do medo e insegurança, Farias (2015) constata que as crianças mostraram saber muito mais sobre o espaço urbano do que era esperado. As crianças, ao construírem seus *map-like model*, propuseram diferentes usos de determinados espaços e mostraram-se preocupados com assuntos relevantes, como as desigualdades sociais e a violência urbana, propondo melhorias para a cidade onde vivem. As crianças da pesquisa de Farias (2015), ao planejarem as suas cidades, citaram a possibilidade de frequentar os espaços públicos.

Farias (2015) analisa que as crianças, ao indicarem espaços públicos em suas construções, praia, rua, museus, restaurantes, sugeriram frequentar tais locais, poder andar pelas ruas.

Na dissertação intitulada *Representações sociais da cidade de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares*, de Poubel (2016), são apresentadas representações sociais da cidade de Cuiabá (MT), segundo crianças que estudam em escolas particulares. Participaram da pesquisa quarenta crianças de quatro escolas particulares, sendo que de cada unidade escolar foram selecionadas dez crianças, cada escola está localizada em uma região da cidade.

³ Este instrumento de coleta de dados consiste na criação da cidade com material oferecido aos sujeitos da pesquisa, no caso da pesquisa realizada por Farias (2015) a autora forneceu às crianças os seguintes materiais: 40 blocos vermelhos, 9 blocos azuis, 42 blocos pequenos verdes, 8 pontes grandes vermelhas, 16 pontes pequenas bege, 6 triângulos grandes vermelhos, 51 triângulos pequenos vermelhos, 26 árvores, 22 carrinhos em miniatura, 1 miniatura da Catedral Nacional, 1 miniatura do Congresso Nacional, 1 miniatura da estátua de Juscelino Kubitschek (do Memorial JK), 1 miniatura do Monumento dos Candangos, 1 miniatura da Estátua da Justiça e 1 miniatura do Museu Nacional.

⁴ De acordo com Farias (2015), este instrumento de coleta de dados consiste na utilização de imagens como auxiliares para o desenvolvimento de uma entrevista, o qual permite que o pesquisador se aproxime dos sujeitos da pesquisa.

Poubel (2016) constata em sua pesquisa que houve predomínio da representação de espaços privados, voltados ao consumo. Os resultados indicaram que o shopping é um dos lugares mais frequentados.

Em relação aos espaços públicos da cidade de Cuiabá (MT), a autora constatou que estes espaços são na maioria dos casos, conhecidos através da mediação do adulto ou da mídia e que ao serem apresentados pelo perigo tornam-se lugares que transmitem o medo (POUBEL, 2016).

Poubel (2016) também verificou que há baixa frequência de elementos ligados aos marcos naturais (Rio Cuiabá), culturais e históricos (museus, monumentos, edificações) nas representações da cidade, uma vez que Cuiabá (MT) é representada por logomarcas que estão estampadas nas grandes avenidas. Portanto, a autora aponta que um EU protegido se constitui no principal aspecto da cidadania que se revela na relação da criança com a cidade (POUBEL, 2016).

Na dissertação intitulada *Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos: uma análise a partir do bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba*, de Ferreira (2016), o objetivo é analisar como as políticas educacionais alteram os tempos e os usos do espaço das crianças na escola, no bairro e na cidade, de acordo com a opinião das próprias crianças.

Para a realização da pesquisa, Ferreira (2016) optou pela pesquisa qualitativa, utilizando os seguintes métodos na coleta de dados: análise de documentos da política nacional de Educação Integral (Programa Mais Educação) e da Prefeitura Municipal de Curitiba (PR), relacionados à Educação Integral/Integrada do município; entrevistas com diretores, gerentes e profissionais da administração da Rede Municipal de Ensino; entrevistas com diretoras das quatro escolas selecionadas para a realização da pesquisa que ofertam diferentes programas de ampliação do tempo escolar e; conversas com quarenta crianças dos quintos anos do Ensino Fundamental para saber como vivenciam o bairro e a cidade e o que pensam da escola em que estudam.

Ferreira (2016) aponta que as crianças se posicionam a respeito de suas vivências no bairro e na cidade, embora algumas expressem de forma mais intensa as vivências do que outras, devido à diferença de perfis socioeconômicos entre os sujeitos da pesquisa.

A autora constatou que, embora o bairro de Pilarzinho ofereça uma variedade de espaços ambientais e culturais para a utilização dos moradores, não ocorre um uso intenso e variado por parte de todos os sujeitos de sua pesquisa, por conta das condições econômicas

das famílias, do tipo de espaço do bairro onde se mora e se estuda (se em regiões vulneráveis ou seguras do bairro) e também devido à organização de tempo/espaço de cada escola e suas propostas de saídas, visitas em relação com a região do bairro que se situam (FERREIRA, 2016).

Ferreira (2016) conclui que os sujeitos da pesquisa que estudam nas escolas denominadas Perfis 1 e 2 (escolas regulares, que oferecem Educação Integrada no contraturno), por morarem em locais mais favorecidos do bairro e as escolas responderem ao mesmo padrão econômico, têm tido maior possibilidade de ampliação cultural. Os sujeitos da pesquisa que estudam nas escolas denominadas Perfis 3 e 4 (Escolas Integrais), que possuem condições de renda mais limitado, têm suas redes mais restritas, utilizando menos os espaços do bairro e da cidade. Para a autora, a educação de tempo integral não assegura uma maior apropriação dos espaços do bairro e da cidade pelas crianças (FERREIRA, 2016).

Na pesquisa de Ferreira (2016), os sujeitos da pesquisa avaliam o bairro onde moram, os espaços que utilizam e a escola que frequentam, sendo que a autora busca dar voz às crianças e apresenta suas opiniões.

Na dissertação intitulada *Infância, Políticas de Educação Integral/Integrada e a constituição de territórios educativos: um estudo do bairro Uberaba em Curitiba*, de Fernandes (2016), tem como objetivo investigar a relação entre política, cidade, infância e a constituição de territórios educativos.

Fernandes (2016) tem como propósito compreender a relação que se estabelece entre as crianças e o espaço urbano a partir da política educacional de tempo integral, verificando os efeitos na vida das crianças, em relação à apropriação dos espaços da cidade.

Para a realização da pesquisa, Fernandes (2016) analisou documentos nacionais referentes ao Programa Mais Educação e da Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba (PR). O trabalho de campo foi realizado na cidade de Curitiba (PR), no Bairro Uberaba, em duas escolas localizadas em regiões contrastantes do bairro. Para coletar os dados, Fernandes (2016) enviou questionários às famílias das crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental (tanto do ensino regular, quanto do integral) e conversou com 42 crianças (21 de cada escola).

Fernandes (2016) constatou que, em relação ao processo de socialização espacial e ocupação do tempo das crianças, por meio das ações promovidas pelas escolas pesquisadas, inseridas na política educacional de tempo integral, as escolas têm pouco alterado ou contribuído para que as crianças vivenciem espaços da cidade.

Por outro lado, Fernandes (2016) considera que apesar de serem poucas as saídas que as crianças realizam com a escola, elas possibilitam uma ampliação espacial e cultural da cidade, mesmo que de forma limitada.

Fernandes (2016) também analisa que os sujeitos atendidos pelas escolas que residem em áreas empobrecidas possuem uma vivência limitada em espaços públicos oferecidos a eles, e o que ocorre em suas interações com outros espaços do bairro é a reinvenção de suas funções para o desenvolvimento do brincar.

A partir do levantamento dos estudos acadêmicos desenvolvidos nos últimos anos, podemos constatar a importância desta etapa no delineamento e desenvolvimento da pesquisa à medida que possibilita um repensar constante sobre o objeto de estudo e o aprofundamento teórico.

A seguir, apresentamos dados da cidade de Assis (SP), a fim de contextualizarmos o espaço em que desenvolvemos a nossa pesquisa.

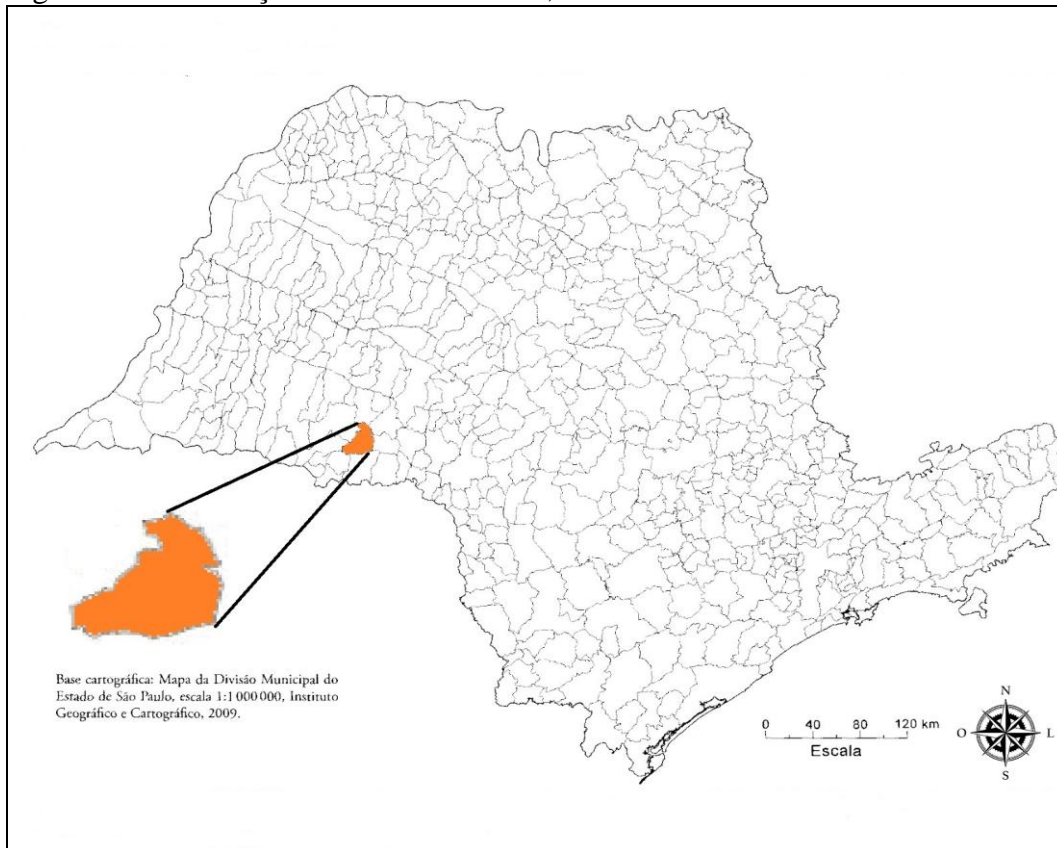
2.3 A cidade selecionada

A cidade de Assis está localizada no estado de São Paulo, a oeste da capital paulista e possui uma área de aproximadamente 460, 609 Km². De acordo com dados da estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010⁵ a população total do município era de 95.144 habitantes e, de acordo com a previsão do IBGE, a estimativa da população do município da cidade de Assis (SP) para o ano de 2017 é de 102.924 habitantes.

A seguir, apresentamos a figura 01 com a localização da cidade de Assis (SP) no Estado de São Paulo.

⁵ Os Censos Demográficos brasileiros constituem uma série histórica de dados contada ao início de cada década, o último censo demográfico realizado foi no ano de 2010.

Figura 01: Localização da cidade de Assis, no Estado de São Paulo

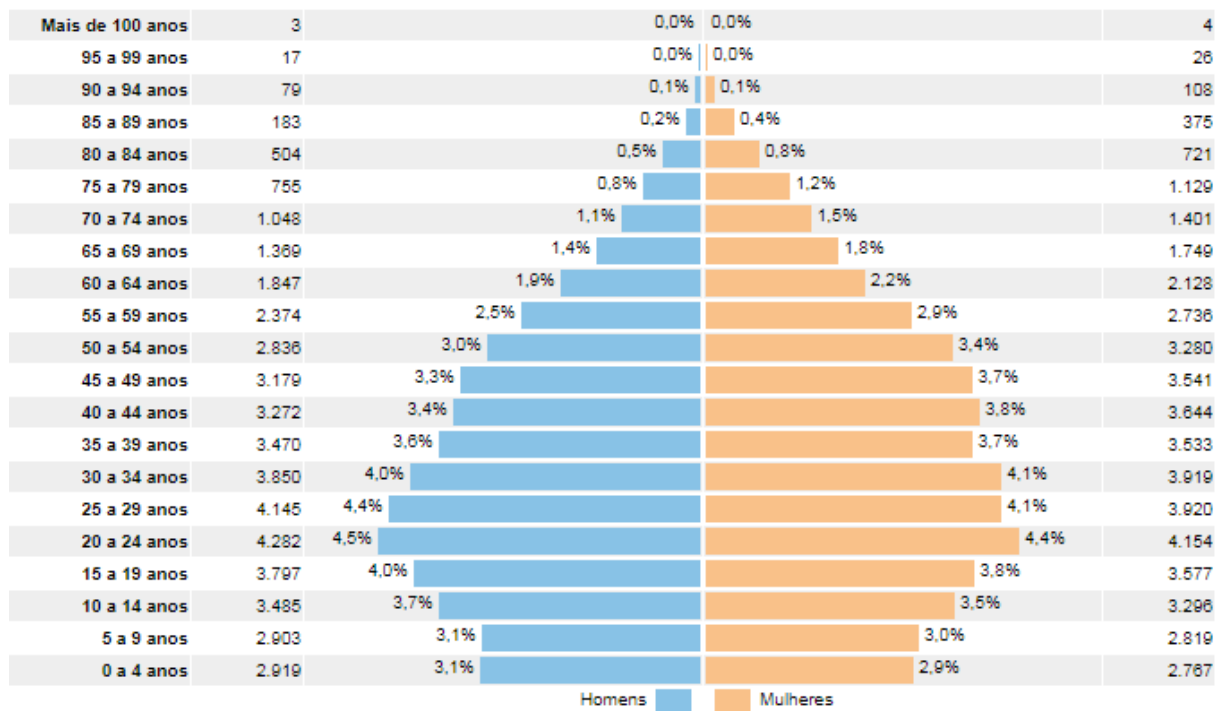


Fonte: Instituto Geográfico e Cartográfico do Estado de São Paulo, 2009. Elaboração: Organizado pela autora, 2016.

Em relação aos dados populacionais do município de Assis (SP), a coleta de dados realizada pelo IBGE 2010, apontou que havia um total de 18.189 habitantes pertencentes à faixa etária 0 a 14 anos, naquele período. Tendo como base a definição de criança do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que considera criança a pessoa de até os doze anos de idade incompletos, podemos afirmar que o número de crianças que a cidade de Assis (SP) possui não chega ao total acima citado.

A seguir, apresentamos na figura 02 a pirâmide etária do município de Assis (SP):

Figura 02: Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade do município de Assis (SP)



Fonte: IBGE, 2010.

Em relação à importância da cidade de Assis (SP), na sua área de localização no estado de São Paulo, nota-se o seu destaque econômico, sendo considerada a principal cidade da microrregião a que pertence. A microrregião de Assis está dividida em 17 municípios e a sua população foi estimada, em 2014, pelo IBGE, em 278.220 habitantes.

Atualmente, a cidade de Assis (SP) possui empreendimentos dos mais variados segmentos. No setor primário, a produção de soja, cana-de-açúcar e milho possuem destaque. No setor secundário da economia, a presença de empresas e indústrias de pequeno e médio porte tem grande importância local e regional, uma vez que são importantes geradoras de empregos e fontes para o município. No setor terciário, a cidade exerce maior destaque pelo fato de possuir filiais de importantes lojas de departamentos e eletrodomésticos, as quais se constituem fortes atrativos para os moradores de cidades vizinhas e mesmo de algumas cidades do Paraná se deslocarem para Assis (SP), a fim de realizarem as suas compras (LIMA, 2006).

A seguir, apresentamos como realizamos a pesquisa documental, explicando como tivemos acesso à relação dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP).

2.4 Pesquisa documental - espaços de brincar oficiais

Para iniciar a coleta de dados sobre o nosso objeto de estudo, enviamos primeiramente um requerimento à Prefeitura Municipal da cidade de Assis (SP), solicitando a disponibilização da lista dos espaços de brincar situados no perímetro urbano da cidade e o endereço dos mesmos.

A lista dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) foi fornecida pela prefeitura municipal; nesta constam os nomes dos espaços de brincar oficiais, a localização e os croquis dos mesmos. A lista foi obtida por meio de um requerimento solicitado através de um vereador da cidade no dia 22 de junho de 2015, o qual recebeu devolutiva no dia 23 de julho de 2015.

Em relação à lista oficial dos espaços de brincar públicos existentes na cidade de Assis (SP), fornecida pela prefeitura municipal da cidade, constam o nome de 58 praças, no entanto, há 7 espaços que aparecem repetidamente na lista e também há 3 espaços que aparecem apenas nos croquis que acompanham a lista, mas que não estão relacionados na mesma; portanto, há um total de 54 espaços de brincar oficiais na cidade. As fotos dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) foram registradas durante os meses de fevereiro e março de 2016, no período da tarde.

Também foi analisado o Plano Diretor do município de Assis (SP), instituído pela lei complementar nº 10, de 10 de outubro de 2006. O documento apresenta as ações voltadas ao desenvolvimento e ordenamento do município.

O levantamento dos espaços de brincar oficiais e a análise do Plano Diretor do município de Assis (SP) nos permitiram obter o conhecimento sobre a realidade acerca da visibilidade das crianças no perímetro urbano.

A seguir, apresentamos as unidades escolares selecionadas para a realização da pesquisa.

2.5 As escolas selecionadas

Foram duas unidades escolares selecionadas para a realização desta pesquisa e, para não haver o reconhecimento das mesmas, optamos por utilizar as seguintes denominações: escola A e escola B. Optamos em selecionar uma escola localizada em uma área de exclusão social e uma escola que atende a um grupo social com melhores condições de renda.

A escola A é uma escola pública, situada em uma área de exclusão social e a escola B é uma escola particular, situada em um bairro onde a população residente possui melhores condições sociais.

A escola A pertence à rede municipal de ensino da cidade de Assis (SP) e atende alunos da Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais), sendo os alunos atendidos residentes nos bairros localizados no entorno da escola.

A escola B é filiada a um sistema conveniado de métodos de ensino, atende principalmente a crianças e adolescentes pertencentes a classes sociais com melhores condições de renda, tanto da cidade de Assis (SP), como de outras cidades da região. Os alunos da escola B, residentes na cidade, são oriundos de outros bairros, cujos habitantes apresentam melhores condições financeiras, além das crianças do bairro onde a escola está localizada.

No tópico a seguir, apresentamos dados dos sujeitos da pesquisa e a opção metodológica em relação à identificação dos mesmos.

2.6 Os sujeitos da pesquisa

Para a realização da pesquisa, foi selecionado um total de 10 crianças, sendo 5 crianças pertencentes à escola A e as outras 5 crianças pertencentes à escola B. As crianças tinham entre 8 e 11 anos de idade. As crianças da escola A foram selecionadas a partir do contato com uma professora que se prontificou a auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, ajudando a entregar e recolher o termo de autorização dos pais para as crianças participarem da pesquisa. Na escola B, as crianças foram selecionadas com a ajuda da professora coordenadora, a qual também nos auxiliou a entregar e recolher a autorização dos pais. As crianças também foram consultadas sobre a participação na pesquisa e todas aceitaram; apresentamos para elas a pesquisa antes do consentimento.

Destacamos que durante a coleta de dados com as crianças, tivemos como preocupação deixar claro o reconhecimento das mesmas em nossa pesquisa e a importância de suas opiniões sobre os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP).

Em relação à identificação dos sujeitos em uma pesquisa, Kramer (2002) apresenta questionamentos sobre o uso dos nomes e avalia que a decisão vai do bom senso do pesquisador. A autora afirma ser contrária a números, a fazer menção às crianças pelas iniciais ou pelas primeiras letras do nome para identificá-las em uma pesquisa.

Kramer (2002) apresenta exemplos de estudos sobre essa alternativa metodológica. O primeiro trabalho tomado como exemplo é o estudo de Algebaile (1995), no qual a autora optou por utilizar o primeiro nome das crianças e omitir o nome da instituição em que foi desenvolvida a pesquisa. O segundo exemplo citado é o estudo de Leite (1995), que decidiu omitir os nomes das crianças e da localidade estudada e solicitou que as crianças escolhessem o seu nome fictício. O terceiro exemplo é o estudo de Sá Earp (1996), no qual a autora propôs inicialmente que as crianças escolhessem os seus nomes fictícios; no entanto, como as crianças citaram apelidos e nomes de jogadores de futebol famosos, a autora avaliou que o texto se tornaria estranho, dispersando o leitor ao utilizar nomes repletos de significados, desta forma, optou por utilizar as três primeiras letras dos nomes escolhidos, como a finalidade de proteger as crianças. Em nossa pesquisa, optamos por utilizar o modelo de Leite (1995), pedimos para as crianças escolherem um apelido e omitir os nomes das escolas selecionadas.

A seguir, os quadros 01 e 02 apresentam informações sobre as crianças selecionadas. Constam os apelidos que escolheram e a idade de cada criança.

Quadro 01: Identificação das crianças da escola A

ESCOLA A	
Sujeitos da pesquisa	Idade
Ju	11 anos
Malu	10 anos
Kacaroto	10 anos
Jão	10 anos
Gi	10 anos

Fonte: Organizado pela autora, 2016.

Quadro 02: Identificação das crianças da escola B

ESCOLA B	
Sujeitos da pesquisa	Idade
Ti	10 anos
Mate	8 anos
Bia	10 anos
Ana	10 anos
Lolo	10 anos

Fonte: Organizado pela autora, 2016.

Em relação às crianças participantes da nossa pesquisa, podemos analisar pelos dados apresentados nos quadros que a maior parte das crianças possuem a idade de 10 anos.

A seguir, apresentamos o referencial teórico que nos orientou na utilização das entrevistas como recurso metodológico e relatamos sobre o período e os procedimentos de aplicação das entrevistas com as crianças.

2.7 Entrevista

Em pesquisas de cunho qualitativo, a entrevista é bastante utilizada para a obtenção de informações sobre os participantes, podendo ser definida como relato verbal (RHEIGANTZ et al., 2009). Rheigantz et al. (2009, p. 71) explicam que esta técnica de coleta de dados: “Gera um conjunto de informações sobre o que as pessoas pensam, sentem, fazem, conhecem, acreditam e esperam”; sendo assim, os sujeitos que participam da entrevista são tidos como importante fonte de informações sobre o objeto de estudo selecionado.

Ludke e André (1986, p. 33) afirmam que a entrevista é considerada: “[...] umas das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”. As autoras (1986, p. 34) explicam que a principal vantagem da utilização da entrevista em uma pesquisa reside no seguinte fator: “[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Em relação aos sujeitos participantes de uma pesquisa qualitativa, concordamos com Chizzotti (1998, p. 83), ao afirmar que estes: “[...] são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”, sendo que por meio da opinião dos sujeitos entrevistados podemos obter um conhecimento profundo sobre determinada realidade.

Portanto, de acordo com Rheigantz et al. (2009, p. 71), a entrevista geralmente tem como objetivos os seguintes: “[...] averiguar “fatos”, determinar opiniões sobre os “fatos”, determinar sentimentos, descobrir planos de ação, conhecer conduta atual ou do passado, reconhecer motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas”. Capta, portanto, a visão dos sujeitos entrevistados.

Em relação ao tipo de entrevista, utilizamos a entrevista semi-estruturada. Rheigantz et al. (2009, p. 72) explica que:

Algumas vezes pode ser necessário ou conveniente prever uma entrevista semi-estruturada, onde os entrevistadores podem preparar apenas um roteiro ou esquema básico, ou ainda um mesmo conjunto de perguntas que não são necessariamente aplicadas em uma mesma ordem sequencial.

Na pesquisa realizada com as crianças das escolas selecionadas da cidade de Assis (SP), as perguntas estavam relacionadas com os espaços de brincar localizados fora de casa que são utilizados por elas e quais as brincadeiras que são desenvolvidas nestes espaços.

As entrevistas foram realizadas nos dias 25 de maio e 01 e 06 de junho de 2016, no dia 25 de maio e no dia 01 de junho foram entrevistadas as crianças da escola A e no dia 06 de junho foram entrevistadas as crianças da escola B. Primeiro, explicamos para as crianças os objetivos de nossa pesquisa, perguntamos a elas se estavam dispostas a participar da nossa pesquisa e, a partir daí, iniciamos a aplicação individual das entrevistas.

No dia 25 de maio foram entrevistadas quatro crianças da escola A e no dia 01 de junho foi entrevistada a criança que havia faltado no dia 25 de maio. Em relação ao espaço onde foi efetivada a coleta de dados, a vice-diretora cedeu um espaço que estava disponível na escola para a realização das entrevistas. As cinco crianças da escola A estudam no mesmo ano e sala.

No dia 06 de junho as crianças da escola B foram entrevistadas e, como na outra escola, explicamos primeiramente os objetivos da pesquisa e consultamos as crianças se elas concordariam em participar da nossa pesquisa e a partir da resposta afirmativa, iniciamos a realização da aplicação das entrevistas. O espaço utilizado para a aplicação das entrevistas foi reservado pela professora coordenadora da escola.

As crianças entrevistadas responderam o seguinte roteiro:

Identificação da criança

1. Apelido escolhido pela criança.
2. Idade.
3. Número de irmãos, idade dos irmãos e se moram na mesma residência.

Questões relacionadas ao brincar

4. Do que você costuma brincar?
5. De qual brincadeira você mais gosta de brincar?
6. Quais são as suas brincadeiras dentro de casa?
7. Você brinca fora de casa?
8. Onde você costuma brincar nos espaços fora de casa?
9. E você brinca sempre/ todos os dias/ no final de semana/ alguns dias da semana?
10. Quais as suas brincadeiras nos espaços fora de casa?

11. Quando você brinca nos espaços fora de casa você costuma brincar sozinho ou com outras crianças?
12. Você brinca fora de casa todos os dias/ no final de semana/ alguns dias da semana?
13. O que você acha dos espaços de brincar da sua cidade?
14. Como você gostaria que fossem os espaços de brincar da sua cidade?

A opção pela realização da entrevista no processo de coleta de dados sobre o nosso objeto de estudo reside no fato de que a entrevista permite captar o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, sendo que a ordem de retorno de uma entrevista pode chegar a 70% ou 80% (RHEIGANTZ et al. 2009) e também devido à seguinte vantagem da entrevista pontuada por Rheigantz et al. (2009, p. 74): “A possibilidade imediata e corrente de captar a informação com praticamente qualquer tipo de respondente – analfabetos, alfabetizados, crianças, adolescentes, adultos e idosos – sobre os mais diversos assuntos”.

No nosso trabalho, portanto, as crianças forneceram por meio da entrevista informações sobre o uso e ocupação dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) e também pontuaram os mais utilizados para o desenvolvimento das suas brincadeiras, o que nos possibilitou fazer reflexões sobre as reais necessidades e desejos da criança em relação aos espaços de brincar. Após a aplicação da entrevista, optamos em solicitar que as crianças realizassem a produção dos textos ilustrados e legendados.

2.8 Textos ilustrados e legendados

Também foi utilizada como instrumento de coleta de dados a produção de textos ilustrados e legendados que se constitui em uma forma de captar a opinião das crianças em relação a um determinado assunto e/ou aspecto de sua vida. Esta atividade é adequada para crianças do primeiro ciclo do ensino básico e tem início com a revelação do assunto e posterior explicação e esclarecimentos sobre as dúvidas das crianças (SARAMAGO, 2001).

Saramago (2001, p. 20) explica: “É solicitado às crianças que, de acordo com o tema sugerido, escrevam um pequeno texto, façam uma ilustração a propósito do conteúdo do texto e, finalmente, escrevam uma legenda que, de algum modo, explique a ilustração feita”.

Para a aplicação deste instrumento, as folhas devem ser preparadas de acordo com a faixa etária da criança, geralmente as folhas utilizadas são formato A4, lisas e brancas. A

autora citada também orienta que durante a aplicação desta técnica de coleta de dados, as crianças devem ter contato com as outras:

Embora estes trabalhos sejam destinados a uma realização individual, as crianças têm sempre oportunidades de trocar impressões com os colegas mais próximos, num contexto onde as interações entre pares contribuem também para os resultados finais obtidos (SARAMAGO, 2001, p. 20).

Como as crianças da presente pesquisa tinham entre 8 e 11 anos de idade, concluímos que apresentam conhecimento suficiente para produzir um texto. Deste modo, as folhas foram preparadas no sentido vertical, contendo um cabeçalho para preenchimento de dados pessoais (nome, apelido, idade, data) e um conjunto de 10 linhas para a elaboração do texto. O espaço restante da folha ficou disponível para a criança confeccionar a ilustração sobre o conteúdo do seu texto e para elaborar uma legenda sobre a sua ilustração.

Saramago (2001) também explica que é necessário motivar a criança a escrever e que, para isso, pode-se recorrer à seguinte estratégia para não influenciar no conteúdo a ser escrito pela criança:

Perante esta situação torna-se essencial motivar e estimular, procurando evitar a todo custo direcionar e influenciar. No sentido de tentar atingir este objetivo recorre-se frequentemente à estratégia de transformar a atividade num momento em que cada criança procura explicar por escrito a uma criança imaginária algo que esta não sabia à partida (SARAMAGO, 2001, p. 21)

A autora afirma que tem um efeito positivo direcionar a atividade proposta para alguém de fora da escola; pois, assim, as crianças tomam a atividade como uma oportunidade de expressão de suas ideias, diferente do que ocorre com as atividades que são desenvolvidas no cotidiano escolar, elaboradas para o professor da sala de aula (SARAMAGO, 2001).

Desta forma, na presente pesquisa foi percorrido o seguinte caminho na aplicação desta técnica de coleta de dados: foi solicitado às crianças escreverem um texto para uma criança imaginária, contando sobre como são os espaços de brincar localizados fora de casa na cidade em que residem e, abaixo da elaboração do texto, fazerem uma ilustração que representasse o conteúdo do texto, contendo esta ilustração uma legenda.

A confecção dos textos ilustrados e legendados ocorreu nos dias 25 de maio e 01 e 06 de junho de 2016, nos mesmos dias em que as entrevistas foram aplicadas. Nos dias 25 de maio e 01 de junho foi realizada a confecção dos textos ilustrados e as legendas pelas crianças

da escola A e no dia 06 de junho pelas crianças da escola B. A abordagem das crianças ocorreu em grupo e individualmente na escola A e, na escola B, apenas em grupo.

No dia 25 de maio foi solicitado para quatro crianças da escola A realizarem a construção dos textos ilustrados e legendados; no dia 01 de junho solicitamos apenas para a criança que havia faltado no dia 25 de maio realizar a construção do texto ilustrado e legendado.

No dia 06 de junho as crianças da escola B realizaram a confecção dos textos ilustrados e legendados; este procedimento metodológico também foi aplicado nesta escola no mesmo dia da realização das entrevistas. No caso da escola B, a abordagem das crianças foi realizada em grupo, todas as crianças fizeram a construção dos textos ilustrados e legendados ao mesmo tempo.

A seguir, descrevemos outro procedimento metodológico utilizado na coleta de dados e a forma como foi aplicado nas duas escolas participantes da nossa pesquisa.

2.9 Seleção visual

Outra técnica utilizada para a obtenção de informações sobre os espaços de brincar oficiais situados fora de casa da cidade de Assis (SP) utilizados pelas crianças foi a seleção visual. A seleção visual se caracteriza como: “[...] um conjunto de imagens referenciais previamente escolhidas” (RHEIGANTZ et al. 2009, p. 63), constituindo-se em uma seleção que será analisada pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Para Rheigantz et al. (2009, p. 63): “[...] a Seleção Visual possibilita identificar valores e significados agregados ao conjunto de ambientes analisados, sempre que possível relacionando-os com os ambientes construídos vivenciados pelos respondentes”. Portanto, optamos pela seleção visual para identificar as preferências das crianças em relação aos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP).

De acordo com os autores, a aplicação da seleção visual: “[...] possibilita identificar os símbolos, as preferências e os aspectos culturais de um determinado grupo de usuários” (RHEIGANTZ et al. 2009, p. 63) e ainda acrescentam que esta técnica permite: “[...] compreender o imaginário das pessoas relacionado com o ambiente construído, considerando os impactos causados por determinadas tipologias arquitetônicas e organizações espaciais” (RHEIGANTZ et al. 2009, p. 63).

No caso do nosso trabalho, a partir de uma lista oficial dos espaços de brincar situados fora de casa fornecida pelo poder público local, tiramos fotografias e solicitamos que as crianças selecionassem os espaços de brincar em que desenvolviam brincadeiras. Para que as crianças fizessem a seleção visual, foi apresentada a elas uma foto de cada espaço de brincar oficial.

Após as crianças terem selecionado os espaços de brincar oficiais, foi solicitado a elas que apontassem os pontos positivos e negativos destes locais e também elencassem as brincadeiras preferidas que costumam desenvolver em cada um destes espaços.

A aplicação da seleção visual foi realizada em grupo na escola A e na escola B, nos dias 25 de maio e 06 de junho de 2016 realizamos na escola A e no dia 09 de junho de 2016 realizamos na escola B. A aplicação da seleção visual foi o instrumento de coleta de dados com maior duração de tempo, demoramos em torno de duas horas para realizar em cada uma das escolas.

Em relação a esta etapa da coleta de dados, notamos que os sujeitos da pesquisa ficaram ansiosos em participar desde o início da pesquisa. No primeiro dia que dialogamos com as crianças para explicarmos sobre o que era a pesquisa e como seria a coleta de dados, elas demonstraram interesse em ter conhecimento sobre quais são os espaços de brincar considerados oficiais na sua cidade.

Durante a realização da seleção visual, apesar do grande número de fotos que foram mostradas, as crianças colocaram as opiniões que possuíam sobre todos os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP).

A última etapa da coleta de dados com as crianças foi a realização da construção do poema dos desejos.

2.10 Poema dos desejos

Para o levantamento de dados sobre o que as crianças desejam que seja oferecido nos espaços de brincar situados fora de casa na cidade de Assis (SP), utilizamos a confecção do poema dos desejos. Em relação a esse instrumento de pesquisa, Rheigantz et al. (2009, p. 43) explicam que: “Na sua aplicação, os usuários de um determinado ambiente declaram, por meio de um conjunto de sentenças escritas ou de desenhos, suas necessidades, sentimentos e desejos relativos ao edifício ou ambiente analisado”.

Para aplicar o poema dos desejos, os sujeitos participantes respondem a seguinte sentença: “Eu gostaria que o [edifício/ambiente]...” (RHEIGANTZ et al., 2009), por meio da qual expressam seu ponto de vista em relação ao ambiente construído que vivenciam. Rheigantz et al. (2009, p. 43) explicam que:

Trata-se de um instrumento não estruturado e de livre expressão, que incentiva e se baseia na espontaneidade das respostas. Tanto a sua elaboração quanto a sua aplicação são rápidas, simples e de um modo geral, os resultados são ricos e representativos das demandas e expectativas atuais e futuras dos usuários.

No caso da nossa pesquisa, fizemos a seguinte frase para as crianças completarem: “Eu gostaria que na minha cidade os espaços de brincar situados fora de casa...”, sendo solicitado aos nossos sujeitos participantes responderem por meio de desenho e de forma escrita.

Rheigantz et al. (2009) afirmam que essa técnica de pesquisa, ao ser utilizada com crianças, é aconselhável que em sua aplicação ocorra o uso do desenho para responder à frase, pois as crianças sentem maior atração por desenhar.

De acordo com Natividade, Coutinho e Zanella (2008, p. 10) na relação das crianças com o desenho: “[...] percebe-se que habitualmente elas gostam de desenhar” e as autoras (2008, p. 10) também acrescentam que por conta do desenho se constituir em uma forma das crianças se expressarem torna-se: “[...] um canal privilegiado de expressão de suas idéias, vontades, emoções, enfim, do modo como lêem a realidade”.

Corsaro (2011) explica que o desenho é utilizado como método de coleta de dados por vários pesquisadores por possibilitar a compreensão do cotidiano das crianças.

Ao utilizar esta técnica de coleta de dados, Rheigantz et al. (2009) orientam que há necessidade de o pesquisador acompanhar o processo de confecção do poema dos desejos, principalmente quando é realizado por crianças que irão fazer desenhos, sendo importante anotar as explicações das crianças sobre os desenhos que fizeram para elaborar o poema. No caso da presente pesquisa, as crianças fizeram anotações relacionadas aos desenhos confeccionados, elas escreveram sobre os desejos que possuem em relação aos espaços de brincar situados fora de casa.

A construção do poema dos desejos foi a última etapa da coleta de dados nas duas escolas. Na escola A aplicamos nos dias 06 e 08 de junho de 2016 e na escola B aplicamos no dia 09 de junho de 2016.

Na escola A, a abordagem foi realizada em grupo e individualmente. No dia 06 de junho, quatro crianças realizaram a construção do Poema dos Desejos e durante a elaboração comentaram que gostariam que as autoridades da cidade de Assis (SP) soubessem o que elas desejavam que tivesse na cidade, gostariam de ser ouvidas em relação aos seus desejos. No dia 08 de junho, a criança que havia faltado da escola A no dia 06 de junho realizou a construção do poema dos desejos.

Na escola B as crianças construíram o poema dos desejos no dia 09 de junho e, para realizar esta última etapa da coleta de dados, todas as crianças desta escola ficaram no mesmo espaço. Em relação à realização da construção do poema dos desejos, todas as crianças, tanto da escola A como da escola B, aceitaram participar desta etapa da coleta de dados e demonstraram a intenção de explicitar através dos desenhos e descrições os seus desejos.

A construção do poema dos desejos permitiu que as crianças expressassem o que gostariam que estivesse presente nos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP), demonstrassem seus desejos e quereres em relação à organização espacial para a prática do brincar.

3 RECONHECIMENTO HISTÓRICO E CIENTÍFICO DA INFÂNCIA

Esta seção tem o objetivo de apresentar uma reflexão sobre a infância. Apresentamos primeiramente um tópico que trata do reconhecimento histórico da infância, recorreremos a Philippe Ariès (1981), a Sarmiento (2003; 2007) e a Corsaro (2011) para compreendermos as institucionalizações da infância.

Como no nosso estudo compreendemos a criança como ser completo, capaz, agente ativo, sujeito de direitos, produto e produtora de cultura nos fundamentamos nas contribuições da Sociologia da Infância que evidenciam o protagonismo infantil. Nesta perspectiva, apresentamos concepções sobre a infância ao longo do tempo e argumentamos que estamos alinhados com os pressupostos da Sociologia da Infância que procura dar voz e reconhece as crianças.

Corroborando com as pesquisas que estão sendo desenvolvidas e que buscam apreender as visões e perspectivas de mundo das crianças, colocando-as no papel de sujeitos de pesquisa e não como objetos de pesquisa que são apenas estudados por meio da captação de pontos de interesse dos adultos, evidenciamos por meio do referencial teórico citado a forma como percebemos as crianças.

3.1 Concepções sobre a infância ao longo da história

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é considerada criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos. Atualmente, temos este reconhecimento da criança explicitado em documentos oficiais; no entanto, esta preocupação com a definição legal de criança é uma conquista recente.

Sarmiento e Pinto (1997) consideram que a infância é uma categoria social definida pela idade, sendo este um elemento homogêneo que caracteriza este grupo minoritário⁶. No entanto, como veremos adiante, os autores indicam que a heterogeneidade precisa ser considerada nos estudos das crianças.

⁶ Sarmiento e Pinto (1997) seguem o exposto no artigo 1º da Convenção dos Direitos das Crianças: Nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo. A publicação ocorreu no ano 1989.

Apresentamos o histórico do reconhecimento da infância, a partir dos estudos de Philippe Ariès (1981)⁷ e das considerações de Sarmiento (2003; 2007) e de Corsaro (2011) e também utilizamos contribuições de Lopes (2008a) e de Lopes e Vasconcellos (2006). Philippe Ariès (1981) ao escrever sobre a história do reconhecimento da criança, explica que até o século XII havia um desconhecimento da infância pela arte medieval. O autor avalia: “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50).

Ariès (1981) descreve que no período anteriormente mencionado as crianças representadas nas obras artísticas tinham os corpos parecidos com os adultos, sendo caracterizadas como miniaturas. Nesse contexto, a infância era considerada um período de transição, onde não havia a preocupação da caracterização específica destes sujeitos (ARIÈS, 1981).

Em seus estudos, Ariès (1981, p. 52) afirma que no século XIII ocorreram mudanças em relação à representação das crianças: “[...] surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno”. Nesse contexto, ocorreu o surgimento de três tipos de representação da infância: o anjo, que se constituía na figura de um rapaz jovem, o menino Jesus ou a Nossa Senhora menina e a criança nua (ARIÈS, 1981).

Assim, Ariès (1981), ao fazer o estudo da iconografia da infância na Idade Média, explica que o reconhecimento da infância foi se desenvolvendo a partir do século XIII, mais significativamente na transição do século XVI para o século XVII, sendo perceptível por meio do surgimento do retrato da criança.

Sobre este período, Sarmiento (2003) faz a seguinte consideração: “Remetidas para o limbo das experiências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (SARMENTO, 2003, p. 03).

A respeito do estudo de Ariès (1981), Sarmiento (2007) faz considerações relacionadas à importância de suas ideias que, de certa forma, inauguraram o estudo da História da infância e da constituição da infância. No entanto, Sarmiento (2007) considera que sobre o estudo de Ariès (1981) podem ser apontadas críticas relacionadas às suas escolhas metodológicas.

⁷ A primeira versão do livro “História social da criança e da família” de Philippe Ariès foi publicada no ano de 1973 com o título original: “L’Enfant et La Vie familiale sous l’Ancien Régime”. No Brasil, a primeira tradução foi publicada no ano de 1978 e tem como base a terceira edição publicada do livro, no ano de 1975. Em nosso estudo foi consultada a segunda edição do livro no Brasil, publicada no ano de 1981.

Sarmento (2007) avalia que o historiador francês faz afirmações sobre a inexistência da ideia de infância, avaliando apenas registros documentais oriundos do clero e da nobreza, não considerando registros relacionados às crianças das classes populares, fazendo, portanto, uma generalização sobre o reconhecimento da infância enquanto determinada categoria social.

Corsaro (2011) também avalia a importância do estudo de Ariès (1981) para a história da infância. O autor explica que: “Utilizando um sentido contingente de tempo, ele traçou mudanças nas ideias sobre a organização da família, as crianças e as relações geracionais desde a Idade Média até o século XVIII” (CORSARO, 2011, p. 75). Ao colocar em evidência a abordagem de infância desenvolvida por Ariès (1981), Corsaro (2011) também aponta que há críticas sobre o seu trabalho.

Lopes (2008a) também considera que se apenas for levado em consideração o trabalho de Ariès (1981) sobre a infância, teremos uma visão reducionista, concluindo que foi na Europa que primeiramente surgiu o sentimento de infância e que este sentimento não existia em outras sociedades, no entanto, pesquisas etnográficas têm modificado essa visão, ao reconhecerem que outras comunidades já consideravam as crianças enquanto grupo social.

Sobre o reconhecimento da infância enquanto grupo estrutural, sendo caracterizada como uma fase específica do desenvolvimento humano e não como um ser incompleto, ocorre no decorrer dos séculos XVII e XVIII (SARMENTO, 2007). De acordo com Sarmento (2007, p. 28), neste período: “[...] a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto [...]”.

Lopes e Vasconcellos (2006) apontam que devido às mudanças sociais, econômicas, religiosas e políticas do final do século XVII ocorre “[...] o início da particularização da infância, que emerge junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo e com ela, a reestruturação do espaço destinado para as crianças” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 114).

Os autores acima citados explicam que o sentido de infância, desenvolvido a partir do século XVII, apresenta diferentes apropriações de acordo os interesses da sociedade que a utiliza, havendo variações no percurso para a vida adulta (LOPES; VASCONCELLOS, 2006). Como exemplo, Lopes e Vasconcellos (2006, p. 116) afirmam que o sentido de infância na Inglaterra do século XIX “[...] não foi uma condição estendida aos filhos e filhas dos operários, que eram utilizados nas fábricas e indústrias como mão de obra”.

Em relação à institucionalização da infância a partir do século das luzes, Sarmiento (2003) afirma que houve a junção de variados fatores. Para o autor, o primeiro fator está relacionado à institucionalização da escola pública, que atribuiu a este período da vida o momento de preparação escolar, separando as crianças formalmente dos adultos (SARMENTO, 2003).

Sobre o papel que a escola passa a ocupar na sociedade, Lopes e Vasconcellos (2006, p. 114) explicam: “A escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada”. Assim, na escola as crianças são preparadas para a entrada no mundo adulto.

Ao mesmo tempo, a família passa a colocar em uma posição central a prestação de cuidados e o estímulo ao progresso da criança. Neste contexto, Sarmiento (2003, p. 4) explica que a criança: “[...] se torna, por esse efeito, o núcleo de convergência das relações afetivas no seio familiar, das classes médias e o destinatário dos projetos de mobilidade social ascendente, pelo investimento na formação escolar, por parte das classes populares”.

Em relação à família, Lopes e Vasconcellos (2006, p. 114) explicam que: “A partir da construção do mito do amor materno e paterno, a família torna-se o lugar de afeição e de aprendizado entre pais e filhos e, portanto, o lugar primeiro para a infância”. Neste contexto, passou a se organizar em torno da criança, o que modifica o seu papel, dando-lhe maior importância.

Neste período também ocorre o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a infância, com a publicação do livro do pediatra Thomas Raynald, o qual teve sete edições publicadas antes de 1600 e continuou sendo publicado até 1676. Vários escritos foram responsáveis por organizar um aparato simbólico sobre a forma de conceber a criança a partir da visão adulta (LOPES; VASCONCELLOS, 2006).

Sarmiento (2003, p. 4) explica que os estudos desse período: “[...] originaram novas disciplinas constitutivas do campo da reflexividade social sobre a criança, com influência poderosa nos cuidados familiares e nas práticas técnicas nas instituições e organizações onde estão crianças”. De acordo com o autor citado, os saberes que se destacaram foram os provenientes da pediatria, da psicologia e da pedagogia.

A produção destes saberes desenvolveu-se tendo como base paradigmática duas ideias conflitantes da infância, de acordo com Sarmiento (2003, p. 4-5):

Referimo-nos às concepções antagônicas rousseauianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, às pedagogias

centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras e aos estímulos controladores, em suma, às ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada. Esta dicotomia, que atualiza as duas ideias de infância identificadas por Ariés (1973 e 1986) no dealbar da modernidade (a criança-bibelot e a criança-irracional) vem sendo, com atualizações sucessivas, incorporada no imaginário coletivo e é fonte dupla donde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças.

Lopes e Vasconcellos (2006, p. 115) apontam que a cientificidade passa a interagir com a infância ao final do século XIX, “[...] os trabalhos de Sigmund Freud, de John Dewey, associados a outros no século XX, como de Jean Piaget, ao consolidarem as bases para a psicologia do desenvolvimento transformam a infância num conceito científico e universal”.

Com relação à universalidade atribuída à criança, Didonet (2012, p. 143) adverte que:

[...] tratando-a tão somente como ser genérico e universal, e conduzindo a pedagogia apenas pelos trilhos das teorias científicas, estaria fazendo uma pseudoeducação, uma pseudopedagogia. Pois estaria desapropriando a criança de sua individualidade, de sua particularidade cultural, familiar, étnica, religiosa, comunitária. Seria como estar querendo produzir crianças-clones, portanto pessoas amorfas, ascéticas, a-históricas, a-psíquicas, amorais.

Sarmiento (2003) explica que a modernidade criou um conjunto de procedimentos para uma administração simbólica da infância, com a finalidade de nortear a vida da criança na sociedade. Tais normas se referem aos lugares que as crianças podem frequentar, ao tipo de alimentação permitido, ao horário em que as crianças podem ter uma vida pública.

De acordo com Lopes e Vasconcellos (2006, p. 115), neste contexto: “[...] o aparecimento das roupas infantis, a noção de idade, o desenvolvimento de uma linguagem típica, os jogos infantis (cantigas de rodas, jogos de rua), os brinquedos e a literatura especializada”, contribuem com a construção da forma de conceber a criança.

Houve também a criação de uma função para a criança, nas palavras de Sarmiento (2003) “um ofício de criança” ligada à atividade escolar, sendo considerado que estes sujeitos devem participar ativamente da função social que lhes foi atribuída. Outra característica importante relacionada à administração simbólica da infância foi a criação de instrumentos reguladores como a Convenção dos Direitos da Criança e as normas de agências internacionais, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização Mundial da Saúde (OMS). Para Sarmiento (2003, p. 6), tais agências são: “[...] configuradoras de uma infância global, no plano

normativo”, que se constituem em uma tentativa de homogeneizar a infância, mas que, no entanto, potencializam as diferenças relacionadas à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de convívio, pois há várias infâncias no interior da infância global, as quais foram ainda mais acentuadas na 2ª modernidade (SARMENTO, 2003).

Este panorama da institucionalização da infância é modificado pela 2ª modernidade, que impõe a sua reinstitucionalização, sendo que este período tem início com uma série de transformações na esfera econômica e com mudanças sociais, caracterizado por diversas rupturas que atingem de forma desigual as variadas partes do globo terrestre (SARMENTO, 2003).

De acordo com Sarmiento (2003, p. 6), este contexto histórico se caracteriza por:

[...] a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise do sistema socialista do Leste europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, a crescente presença e reclamação na cena internacional de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemônicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa, etc.

A partir deste contexto histórico de mudanças e rupturas, Sarmiento (2003) explica que ocorre uma reinstitucionalização da infância, sendo alterado o lugar social que era conferido à infância, resultando na redefinição dos procedimentos de administração simbólica da infância. Tais mudanças são elencadas por Sarmiento (2003), as quais serão explicitadas a seguir.

Na esfera econômica, ocorre a reentrada da infância no mercado de trabalho, devido à ida de muitas indústrias para países periféricos, a mão de obra infantil passa a ser utilizada por estas unidades de produção e incide também por outro lado na entrada da infância no marketing, onde cada vez mais são criados produtos especificamente para as crianças. Assim, é neste período diferente da modernidade, que se caracterizou progressivamente pela exclusão das crianças no processo de produção, que elas passam a ser inclusas, ocorrendo sua reentrada na esfera econômica (SARMENTO, 2003).

A escola, que era tida como instância que viabilizava a socialização, passa a ser campo de trocas e tensões culturais; neste contexto, há o regresso à ideia de retornar a uma escola

autoritária e também surge a crescente concepção de que as escolas privadas se constituem nas melhores opções (SARMENTO, 2003).

A família passa a ter novas configurações, há um aumento da monoparentalidade, de lares sem crianças e também de crianças desenvolvendo funções no espaço doméstico. Sarmiento (2003, p. 8) explica:

As transformações na estrutura familiar põem a descoberto o caráter mítico de algumas teses do senso comum que vêem no núcleo familiar o espaço apromblemático e “natural” de proteção e promoção do desenvolvimento das crianças. Com efeito, este é um lugar problemático e onde tanto se encontra o afeto como a disfuncionalidade, o acolhimento como o mau-trato.

Além das mudanças acima mencionadas, Sarmiento (2003) explica que ocorre uma inversão de papéis na estrutura familiar, com os adultos ficando mais tempo em casa, devido a diversos fatores ligados ao trabalho, e as crianças saindo de casa, em virtude de ocupações que regulam o tempo, como por exemplo, atividades de formação escolar e aulas de prática de esportes. Em consequência desta nova configuração, acaba-se por controlar a vida das crianças, que ficam com menos tempo para realizarem suas próprias descobertas. Para Sarmiento (2003), o entendimento desta vida institucionalizada das crianças na 2ª modernidade é fundamental para a compreensão da infância.

Desta maneira, podemos apontar que as crianças têm tantas tarefas relacionadas ao processo de escolarização e à prática de esportes que o tempo destinado ao brincar torna-se escasso.

Sarmiento (2003) também aponta para a criação de produtos culturais específicos destinados às crianças, como jogos de informática, desenhos, que influenciam na difusão de uma globalização da infância, caracterizando a ação das multinacionais que incentivam o compartilhamento dos mesmos gostos por todas as crianças. De acordo com o autor: “Este fato contribui poderosamente para a globalização da infância. Dir-se-ia mesmo que, aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos [...]” (SARMENTO, 2003, p. 9).

No entanto, o autor considera que ocorre uma reinterpretação ativa pelas crianças durante a utilização desses produtos, pois há o cruzamento das culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e cultura de pares. As crianças residentes em diversos locais do planeta têm acesso aos mesmos produtos culturais disseminados pela globalização, apesar de

ser de forma diferenciada, o utilizam colocando as características específicas do meio a que pertencem (SARMENTO, 2003).

Nesta perspectiva, Sarmiento (2003) avalia que no período atual não ocorre a morte da infância, como por exemplo, defende Postman (1999) e alega que: “A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (SARMENTO, 2003, p. 10); sendo assim, as crianças mantêm-se como sujeitos ativos que podem provocar mudanças na sociedade.

Em relação ao desaparecimento da infância, Postman (1999, p. 134) afirma que: “As evidências do desaparecimento da infância vêm de várias maneiras e de diversas fontes” e acrescenta: “[...] em nossa situação atual os valores e estilos da criança e os dos adultos tendem a se fundir” (POSTMAN, 1999, p. 143).

Ao defender a sua tese, o autor afirma que ocorreu uma homogeneização dos gostos e preferências de adultos e crianças, citando os seguintes exemplos: as roupas utilizadas por crianças são muito parecidas com as roupas de adultos, as crianças e os adultos assistem os mesmos programas de televisão, ou ainda, os hábitos alimentares também estão muito parecidos, as refeições rápidas e de má qualidade, lanches do Mcdonalds ou Burger King, estão na preferência de ambos (POSTMAN, 1999).

Lopes e Vasconcellos (2006, p. 123) também se posicionam contrariamente a essa ideia de morte da infância e afirmam que:

Diferente, portanto, da afirmação defendida por alguns sobre o fim da infância, o que poderíamos afirmar é o fim de uma infância constituída temporalmente e não o fim de uma posição social do ser criança, o que temos é o estabelecimento de novos feixes, que consolidam uma nova infância. Uma infância com uma perspectiva homogeneizadora, que privilegia o capital em detrimento do local, que buscam reduzir suas geografias ao reduzirem suas diferenças culturais.

Nesta perspectiva, os autores apontam que dentro dessa situação dialética, o campo de estudo denominado Geografia da Infância possibilita compreender as contradições que configuram as práticas espaciais, buscando apreender a forma como são construídas as diferentes espacialidades pelas crianças.

A nossa pesquisa alinha-se a este propósito. Evidenciamos os aspectos positivos e negativos dos espaços de brincar na perspectiva das crianças e identificamos suas necessidades e desejos em relação a esses espaços.

Assim, nosso trabalho, ao reconhecer que a criança é um sujeito ativo na sociedade (SARMENTO, 2003, 2007) e que também possui sua própria cultura (CORSARO, 2011), defende a ideia de que a infância como categoria social existe em sua diversidade.

A seguir, apresentamos as imagens sociais da criança, as quais ainda são apropriadas na atualidade e o reconhecimento da infância no campo científico, a partir da segunda metade do século XX, com o estabelecimento de um novo paradigma nas Ciências Sociais sobre o estudo da infância, considerando a criança como agente ativo e não passivo das determinações impostas pelos adultos.

3.2 As imagens sociais da criança e o reconhecimento científico da infância

Ao analisar o panorama das imagens sociais da criança construídas ao longo da história ocidental, Sarmiento (2007) chama a atenção para as imagens da criança pré-sociológica. Tais imagens correspondem a perfis ideais de concepção histórica da criança. O autor elenca as cinco imagens seguintes da criança pré-sociológica: a criança má, concebida fruto do pecado original, havendo a necessidade de sua domesticação; a criança inocente, que se contrapõe à imagem da criança má, sendo considerada como a idade da inocência, caracterizada pela bondade, sendo a sociedade responsável pela sua perversão, teve como principal teórico Rousseau; a criança imanente, relacionada à ideia do potencial de moldagem, em que a criança é concebida como um projeto futuro, teve como principal referencial teórico o filósofo Locke; a criança naturalmente desenvolvida, construção baseada na psicologia do desenvolvimento, que teve como principal referencial teórico os estudos de Piaget, parte da compreensão de que a criança passa por um processo de estágios de desenvolvimento; por fim, a criança inconsciente, esta imagem atribui aos conflitos relacionais o desenvolvimento do comportamento humano, sendo a criança concebida como preditor do adulto, teve como principal referencial teórico Freud. Sarmiento (2007) sinaliza que tais imagens da criança são apropriadas na atualidade pelo senso comum.

O autor argumenta que estas imagens sociais da criança possuem uma concepção negativa, sendo a criança considerada como um sujeito incompleto. Em relação a estas imagens, Sarmiento (2007, p. 33) avalia:

A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A infância como a idade

do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: infans – o que não fala.

Nesta perspectiva, a criança é caracterizada pela dependência em relação ao adulto, onde a criança não possui autonomia em relação às suas vontades e desejos. Lopes (2008a, p. 74) também explica que: “A infância, portanto, tem sido percebida muito mais pela sua ausência, pela sua incompletude, do que pela sua presença, concepção que se espraia em várias dimensões sociais e se materializam em ações em diversos campos, como na área da educação”. Desta forma, com este modo de perceber a infância, é negado o papel de sujeito ativo das crianças, como também “[...] nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e a inscreve na condição de sujeito passivo” (LOPES, 2008a, p. 74-75).

Portanto, em seus estudos, Lopes evidencia que a infância tem sido percebida como sujeitos “a-topos”, que significa, de lugar nenhum, sendo considerados como sujeitos a-temporais, de tempo nenhum, prevalecendo a invisibilidade destes sujeitos (SILVA; CARVALHO, 2014).

Corsaro (2011) considera que a concepção que trata da criança como sujeito que não possui autonomia, reconhecida como ser incapaz e completamente dependente é proveniente dos estudos sociológicos tradicionais, sendo considerada a visão dominante até a segunda metade do século XX. O autor (2011, p. 19), ao propor seu entendimento sobre os modelos tradicionais, afirma que: “[...] as teorias tradicionais vêem as crianças como ‘consumidores’ da cultura estabelecida por adultos”, portanto, as crianças eram concebidas como sujeitos passivos no que se refere à produção da cultura.

Ainda, de acordo com Corsaro (2011, p. 18), “As crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização”, relegando às crianças o papel de sujeito passivo perante a sociedade.

Apesar destas imagens da criança ainda serem consideradas no atual contexto, a partir da segunda metade do século XX, de acordo com Muller e Nunes (2014), houve um avanço teórico sobre os Estudos da Infância. Neste contexto, houve uma ampliação dos eixos temáticos, o que implicou no reconhecimento de novos atores sociais que antes eram desconsiderados na produção intelectual e nas políticas públicas elaboradas; entre estes, a criança passou a ser considerada sujeito ativo na sociedade, resultando em uma mudança de visão sobre a criança.

Em relação a este contexto de mudança da concepção sobre a infância, Corsaro (2011, p. 18) explica que: “Ao contrário de outros grupos subordinados, as crianças não têm nenhum representante entre os sociólogos; no entanto, o trabalho de feministas e acadêmicos sobre minorias sociais, ao menos indiretamente, chamou atenção para o abandono das crianças”.

Sobretudo, a partir de 1980, estudiosos como Prout e James estabeleceram um novo paradigma nas Ciências Sociais sobre o estudo da infância, considerando a criança como agente ativo e não passivo das determinações impostas (MULLER; NUNES, 2014). Esse novo paradigma, de acordo com os autores:

[...] agregou ideias já presentes nas escolas de pensamento sociológico a uma nova visão sobre a infância. Tomou do interacionismo a noção como agente e ao mesmo tempo produto dos processos sociais; do construcionismo social, destacou a variabilidade social, cultural e histórica da infância, negando equivalência a uma dada realidade biológica (MULLER; NUNES, 2014, p. 664).

De acordo com esse paradigma, pode-se colocar que a criança passa a ser reconhecida como agente nos processos sociais e também considerada produto, pois vivencia determinado meio, que também influencia na sua formação. O avanço da visão sobre a constituição da infância reside em não a considerar como sujeito passivo, sendo suas ações não apenas determinadas pelos adultos.

Sarmento e Pinto (1997) afirmam que a partir da década de 1990 o estudo das crianças excedeu os campos investigativos da medicina, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia: “[...] para considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social” (SARMENTO; PINTO, 1997).

Lopes (2008a) explica que os princípios do novo paradigma sobre o estudo da infância podem ser assim sintetizados:

- a) a infância deve ser compreendida e interpretada como uma construção social, distanciando-se de suas concepções naturalistas e biológicas e aproximando-se da dimensão cultural de cada sociedade;
- b) como dimensão social e cultural, marcada por variedades, é possível falar em infâncias e não apenas numa infância;
- c) as crianças devem ser percebidas como ativas na construção da sociedade e enquanto sujeitos prenes de relações sociais, são merecedoras de estudos a partir de si mesmas (LOPES, 2008a, p. 79).

Em relação às novas imagens da criança desenvolvidas pela ética e pela moral pós-moderna, Wajskop (1995, p. 65) explica que neste contexto: “As novas imagens de criança que se elaboram não são nem as ‘miniadulto’, nem as ‘infant-roi’⁸”, sendo vistas como “[...] parceiros diversos dos adultos e portadores de singularidades, com os quais devemos e/ou negociar afetos, interações, conhecimentos e espaço social” (WAJSKOP, 1995, p. 65).

Wajskop (1995, p. 65) conclui sua posição em relação a essa imagem de criança afirmando que: “A partir dessa constatação poderemos ajudá-las a entrar no campo das interações sociais de maneira diferente no presente, mediante a reivindicação do seu direito ao brincar”.

A autora, portanto, considera que o brincar é fundamental para as crianças, constituindo-se em um direito que precisa ser respeitado e garantido, levando em consideração as suas necessidades, as quais avaliadas por elas enquanto sujeito de direitos e não apenas pelos adultos.

Em seus estudos sobre a infância, considerada um período específico, Sarmiento (2007) avalia que ao diferenciar a criança do adulto, a modernidade ocidental chamou a atenção para a diversidade da infância, sustentando que há diversas culturas infantis em virtude das diferenças entre as classes sociais, o nível de escolaridade da população, entre outros fatores. O autor afirma:

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2007, p. 36).

Assim, podemos afirmar que ao analisar a infância, é preciso considerar que são variadas as culturas infantis existentes e que cada grupo específico de crianças possui suas preferências e visão de mundo. Segundo Dias (2015, p. 2): “Fundamental é compreender que a infância é múltipla: produto e produtora de cultura, intérprete cultural”.

Sarmiento e Pinto (1997) assinalam que é necessário considerar as crianças atores sociais de pleno direito e não como menores ou como componentes acessórios dos adultos, ressaltando a capacidade de produção simbólica que possuem e a constituição das suas

⁸ Wajskop (1995) utiliza o termo “enfant-roi” que significa criança-rei e se refere ao papel que criança possui a partir do final do século XIX, no interior da família nuclear burguesa e da vida urbana que tem início com a Revolução Industrial. Neste período, a autora afirma que é designado a criança para que ela se torne adulta e se insira no sistema de produção, um ofício nas instituições de educação infantil.

representações e crenças em sistemas organizados; isto é, em culturas, sendo, desta maneira, produtoras de diferentes culturas.

Os autores continuam afirmando que: “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (SARMENTO; PINTO, 1997).

Sarmiento e Pinto (1997) apontam fatores que ocasionam a existência de diferentes culturas infantis e que, desta maneira, ao analisar uma cultura da infância devemos considerar: o modo de vida vivenciado pelos adultos, o processo de institucionalização da infância e o controle exercido pela escola, pelos tempos livres e práticas familiares e a influência das informações veiculadas pelos meios de informação (TV, internet, videogame, etc.).

Assim, com base nos estudos dos autores, os estudos da infância precisam considerar que as condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator que ocasiona a heterogeneidade, distribuindo-as na estrutura social, de acordo com a classe social, a etnia, o gênero e a cultura (SARMENTO; PINTO, 1997).

Corroborando com as afirmações expostas sobre a existência de diferentes culturas infantis, Lopes e Vasconcellos (2006, p. 110) argumentam que: “Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente”, tal pluralidade ocorre devido à relação da infância com determinado lugar. Em cada lógica espaço-temporal se desenvolve uma cultura infantil, como resultado da interação vertical com os adultos e da interação horizontal com as outras crianças (LOPES; VASCONCELLOS, 2006).

Nesta perspectiva, como explicam Lopes e Vasconcellos (2006, p. 111): “O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida”.

Sobre a existência de diferentes culturas infantis, Sarmiento (2003, p. 12) afirma que: “As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”. Portanto, a infância tanto expressa características do mundo adulto em que está inserida, como também se posiciona como produtora de uma cultura singular.

Sarmento (2003) continua sua análise afirmando que a gramática das culturas da infância revela-se nas seguintes dimensões: semântica, isto é, a interpretação e construção dos significados pela criança e elaboração de processos de referenciação; sintaxe, isto é, a relação dos elementos constituintes da representação, não obedecendo à lógica formal, possibilitando a contradição do princípio da identidade e; morfologia, isto é, a particularidade das formas que os elementos das culturas da infância, jogos, brinquedos, rituais, gestos e palavras podem assumir.

Para Sarmento (2003), além da gramática da infância, também é necessário o entendimento científico dos quatro eixos estruturadores das culturas da infância, pois as culturas da infância não se reduzem a elementos linguísticos. Os quatro eixos estruturadores das culturas da infância são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interatividade refere-se ao contexto de ação de influência mútua em que a criança está inserida, estando em contato com várias realidades diferentes, a vivência na família, nas instituições escolares, na comunidade, a relação com os pares, as quais colaboram para a formação da sua identidade pessoal e social (SARMENTO, 2003).

De acordo com Sarmento (2003, p. 14-15), a interatividade é responsável pela transmissão de brincadeiras na relação com os pares: “As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. Isso explica esse dado surpreendente das crianças continuarem a jogar pião ou à macaca em plena era dos jogos eletrônicos”.

A ludicidade, refere-se ao brincar e é característica fundamental nas culturas infantis, pois por meio do brincar a criança recria o mundo e produz as fantasias infantis (SARMENTO, 2003). Sarmento (2003) analisa que, por conta da centralidade da cultura lúdica, a esfera econômica valoriza a produção de produtos para a criança.

A fantasia do real, como Sarmento (2003) aponta, é necessária para a construção da visão de mundo da criança, em que através da imaginação a criança atribui significado às coisas e “[...] é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência” (SARMENTO, 2003, p. 16).

A reiteração, refere-se à não linearidade temporal, uma vez que: “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2003, p. 17).

Sarmento (2003) esclarece que o tempo recursivo da infância se revela tanto no plano sincrônico, através da recriação de situações e rotinas, como no plano diacrônico, por meio da

transmissão de brincadeiras e jogos das crianças mais velhas para as mais novas, de modo que a infância se reinvente e se recrie, iniciando sempre tudo de novo.

Corsaro (2011), ao propor o seu entendimento sobre a infância, propõe a noção de reprodução interpretativa e explica que as crianças durante as ações desenvolvidas criam e participam das culturas de pares e também são responsáveis pela produção e transformações culturais. O autor afirma que:

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36).

Desta forma, as crianças são consideradas responsáveis pela sua própria visão de mundo, não estando na condição de apenas reproduzirem a visão que os adultos possuem.

Outro estudioso que também se dedica ao campo de estudo da infância, Jens Qvortrup⁹, escreve em 1993 o texto “Nove teses sobre a infância como um fenômeno social”, onde são apresentadas nove teses que apóiam que as crianças são parte da sociedade e do mundo, sendo necessário compreendê-las como cidadãs.

O autor defende a infância como categoria na estrutura social e explica que a categoria geracional define o lugar que a infância ocupa na sociedade e aponta a urgência em incluir as crianças nas análises políticas e econômicas, pois mudanças que ocorrem na esfera econômica ou política têm impacto nas condições de vida das crianças (QVORTRUP, 2011). Segundo Qvortrup (2011, p. 202):

[...] não pretendo afirmar que cada criança, em particular, deva manifestar-se sobre questões dessa ordem; trata-se de um enfoque completamente diferente. Significa, porém, que todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior.

⁹ O artigo original de Qvortrup foi publicado em 1993. O autor é considerado uma referência no campo dos Estudos Sociais da Infância e este artigo se constitui como fundamento teórico dos estudos e das pesquisas desenvolvidas posteriormente neste campo.

As nove teses que Qvortrup (2011) elaborou que fundamentam os estudos das pesquisas com crianças são as seguintes: Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade; Tese 2: A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico; Tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural; Tese 4: Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho; Tese 5: As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade; Tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular; Tese 7: A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar; Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças e; Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras.

Apresentamos as contribuições teóricas de cada uma das nove teses de Qvortrup (2011), as quais sustentam a nossa pesquisa, ao considerar que as crianças são parte da sociedade.

Na tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social da sociedade. Nessa tese, Qvortrup (2011) afirma que a infância se constitui em uma forma estrutural particular e apresenta duas características da infância na sociedade atual. A primeira característica está relacionada à escolarização das crianças, que segundo o autor, configura-se na institucionalização das crianças, correspondendo a uma situação de confinamento que ocorre até o final da infância e a segunda característica, é o lugar da criança como menor na sociedade, condição relacionada à idade definida em termos legais; este lugar é fixado pelo grupo dominante, os adultos.

Na tese 2: A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico, segundo a qual Qvortrup (2011) coloca que a infância como forma estrutural, sempre irá existir, independente do número de crianças que entram e que saem dela; para o autor, a característica importante da infância é como ela se modifica, em termos quantitativos e qualitativos.

Na tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural. Qvortrup (2011) afirma que não há somente uma concepção de infância e que as concepções sobre infância são construídas ao longo do tempo,

sendo as mesmas objeto de interesse sociológico, pois representam mudanças de atitude dos adultos em relação às crianças.

Na tese 4: Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho. Qvortrup (2011) afirma que a infância se constitui em uma parte integrante da sociedade, e que, conseqüentemente, interage com outros setores da sociedade, sendo, portanto, participantes ativos que influenciam e são influenciadas por qualquer pessoa que possuem contato e também por conta de duas razões: ocupam um lugar na divisão social do trabalho, no que tange no sentido de trabalho escolar e devido ao fato da infância influenciar não somente os projetos dos pais, como também da esfera social e econômica. Para o autor: “A infância interage, então, estruturalmente, com os outros setores da sociedade (QVORTRUP, 2011, p. 205).

Na tese 5: As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade. Qvortrup (2011) afirma que em todas as situações em que as crianças estabelecem alguma forma de comunicação, seja com os pares ou com os adultos, estão contribuindo com a formação da infância e da sociedade.

Na tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular. Qvortrup (2011), ao redigir esta ideia, afirma que as crianças estão expostas à influência de eventos amplos, como as forças econômicas, eventos ligados ao meio ambiente, o planejamento físico, as decisões políticas, da mesma maneira como outros grupos etários.

Na tese 7: A dependência convencionada das crianças tem conseqüências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar. Qvortrup (2011) coloca que, ao investigar informações sobre as crianças em dados governamentais, em pesquisas, ou em outros documentos que tivessem a criança como unidade de investigação, foram encontrados poucos dados. A partir deste resultado, o autor levanta os motivos que determinam essa situação: o primeiro está relacionado ao fato de que o Estado demandava dados que seriam necessários para planejamento e elaboração de políticas e o segundo está relacionado à invisibilidade das crianças, sendo estas consideradas como imaturas.

Na tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças. Qvortrup (2011) afirma que devido à nossa ideologia da família, as crianças são consideradas exclusivamente responsabilidade de seus pais, sendo que a sociedade apenas interfere em casos excepcionais.

Desta maneira, Qvortrup (2011) defende que a sociedade deveria assumir a responsabilidade sobre as crianças e elenca como argumentos: um argumento moral, ao propor que as crianças precisam ter um padrão básico de qualidade de vida; um argumento de direito, ao admitir que as crianças contribuem na sociedade, elas também têm o direito de reivindicar recursos para distribuição; um argumento que está relacionado ao interesse nas crianças, pois são consideradas de forma ilusória como membros da próxima geração.

Na tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras. Qvortrup (2011) afirma que concorda com a abordagem que reconhece a criança como grupo minoritário e analisa que devido às características físicas ou culturais, este grupo recebe um tratamento diferencial e desigual.

Qvortrup (2011), após explanar sobre as suas teses, afirma que há uma necessidade de abordagem interdisciplinar nos estudos da infância, apontando que as crianças precisam ter uma cidadania científica.

Corsaro (2011, p. 43), corroborando com a ideia defendida por Qvortrup (2011), na tese 4, argumenta que: “Em suas infâncias particulares, as crianças são como os adultos, participantes ativos em atividades organizadas (por exemplo, estão envolvidas na produção econômica e no consumo). Elas afetam e são afetadas por grandes eventos e transformações sociais”.

Portanto, nesta perspectiva as crianças são consideradas sujeitos integrantes permanentes na sociedade, ou seja, a infância se constitui em uma categoria estrutural, pois constitui a sociedade, podendo ocasionar mudanças de ordem econômica e social (CORSARO, 2011).

Desta maneira, com relação às pesquisas em que as crianças são objeto de estudos, é relevante considerar que a partir de 1980 houve o desenvolvimento de um paradigma para o estudo da infância, cujos princípios estão relacionados à definição do conceito de infância como uma construção social (MULLER, NUNES, 2014).

Sarmiento (2008), ao analisar as crianças como objeto de estudo no campo da Sociologia, sinaliza para o fato de que este nunca foi um tema alheio; mas, no entanto, o reconhecimento da infância como categoria social ocorreu apenas no final do século XX e de forma significativa a partir da década de 1990.

Sarmiento (2008) identifica razões do campo social e do campo epistemológico para a infância ter ficado ausente do estudo sociológico e do desenvolvimento recente da área. Para o autor: “As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos

adultos” (SARMENTO, 2008, p. 3), sendo que as crianças eram consideradas seres humanos miniaturizados.

Neste contexto, a análise das crianças apenas fazia sentido como objeto de cuidado dos adultos:

A precocidade do estudo das crianças pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia encontra aqui as suas razões de ser: as crianças eram consideradas, antes de mais, como o destinatário do trabalho dos adultos e o seu estudo só era considerado enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos (SARMENTO, 2008, p. 3).

Sarmento (2008) também identifica no conceito de socialização desenvolvido a partir de Durkeim (1972 [1938]) e Parsons e Bales (1955), em que as crianças eram consideradas como seres em construção, em vias de ser, resultando em uma não consolidação da infância enquanto campo epistemológico válido. Diante desse quadro, o autor aponta que houve uma emergência contemporânea de revisão crítica do conceito socialização, resultando na análise das crianças como sujeitos ativos no processo de socialização e não apenas se constituindo como produtos da socialização adulta.

Corsaro (2011) ao tratar das tendências contemporâneas relacionadas ao estudo da infância, explica que: “Uma tendência geral nessa pesquisa ao longo dos últimos 20 anos tem sido um movimento da *pesquisa sobre* para a *pesquisa com* ou *para crianças*” (CORSARO, 2011, p. 57).

Nesta perspectiva, as pesquisas que estão sendo desenvolvidas têm como objetivo dar voz às crianças, apreender as suas visões e perspectivas de mundo, colocando as crianças no papel de sujeitos de pesquisa e não como objetos de pesquisa que são apenas estudados por meio da captação de pontos de interesse dos adultos (CORSARO, 2011).

Sobre a Sociologia da Infância, Brougère (2004, p. 14) evidencia: “[...] o quanto a infância varia segundo os contextos, o quanto ela deriva, não de uma essência intemporal, mas de uma construção social, tanto no nível das representações quanto no das condições reais de vida”.

Lopes (2008b, p. 33) também avalia que:

Nos últimos anos um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias tem sido sistematizado em diversas áreas do conhecimento. Os estudos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento, entre outras, têm contribuído para a emergência de um novo paradigma, novos ângulos de se perceber e compreender as crianças e suas ações frente

ao mundo em que se inserem, mas uma de suas facetas tem sido constantemente negada: as interações entre as crianças e seus espaços.

Portanto, apesar do avanço dos estudos que consideram a criança sujeito ativo, Lopes (2008b) avalia que as interações entre as crianças e seus espaços ainda não possuem visibilidade.

Em relação à Sociologia da Infância, Saramago (2001) explica que este campo de investigação atribui visibilidade sociológica às crianças, levando em consideração a existência de diferentes identidades infantis, fundamentadas na capacidade de protagonismo social das crianças, considera a capacidade que estes sujeitos possuem na construção de suas próprias identidades e enfatiza a noção de que as crianças são autoras de suas vivências.

Monteiro (2014, p. 92), em suas constatações sobre a criança, corroborando com as ideias difundidas na Sociologia da Infância, afirma que: “[...] as crianças têm tanta potência como atores sociais que é possível ver claramente que não agem passivamente, mas questionam aquilo que é dado, com seus próprios argumentos e estratégias de negociação”. Torna-se necessário o reconhecimento da infância como categoria social.

Em nossa pesquisa, ao utilizarmos o referencial teórico alinhado aos pressupostos da Sociologia da Infância, que define a criança como sujeito ativo, elencamos como um dos objetivos identificarmos as visões e desejos que as crianças selecionadas como sujeitos da nossa pesquisa possuem em relação aos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP).

Nesta perspectiva, ao dar voz aos nossos sujeitos da pesquisa podemos trazer contribuições importantes a respeito de como as crianças concebem os espaços de brincar situados fora de casa que foram construídos pelo poder público para o desenvolvimento de brincadeiras.

A seguir, devido ao entendimento da ludicidade como um dos eixos estruturadores das culturas da infância, apresentamos reflexões sobre a importância do brincar para as crianças e as definições dos conceitos, brincadeira, brinquedo e jogo, os quais estão relacionados ao brincar.

4 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Nesta seção, realizamos considerações a respeito da importância do brincar para a criança, considerando-o como atividade principal para o seu desenvolvimento, tendo em vista o brincar como uma necessidade do ser humano.

Baseamos nossas considerações sobre o brincar em Moyles (2002), que avalia o brincar como atividade que promove alegria e divertimento; em Waskop (1995), que considera o brincar uma atividade social da infância, e em Sarmiento (2003), que considera o brincar um importante elemento das culturas infantis, pois por meio do brincar as crianças expressam suas visões de mundo.

Também apresentamos contribuições de Gilles Brougère (1998), que conceitua o brincar, explicando que no conjunto das atividades humanas, algumas são designadas como brincar e propõe a existência de uma cultura lúdica, relacionada ao meio social e aos suportes de que a criança dispõe.

Por conta do brincar estar relacionado ao desenvolvimento de brincadeiras, de jogos e a utilização de brinquedos, apresentamos em diferentes tópicos desta seção as especificidades de cada um desses termos, visto a importância que possuem para as crianças.

4.1 As crianças, o brincar e a cultura lúdica

O brincar se constitui em uma importante atividade desenvolvida pelas crianças, que possibilita a interação entre os pares, o pensar e agir no mundo e estimula o desenvolvimento criativo e reflexivo.

Moyles (2002, p. 21) avalia a importância do brincar para os seres humanos: “Em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem”. Desta maneira, conclui a autora que “Isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar” (MOYLES, 2002, p. 21). Para a autora citada, é praticamente consenso que o brincar propicia aos seres humanos alegria e divertimento.

Wajskop (1995, p. 66) explica que o brincar, na perspectiva sociocultural, “[...] define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas”. Assim, por meio do brincar as crianças experimentam o mundo adulto, sem de fato adquirir as suas responsabilidades. Essa concepção foi primeiramente elaborada por pesquisadores da Escola Russa, no início do

século XX, tendo como base a crítica ao subjetivismo da psicologia ocidental e ao espontaneísmo proveniente das teorias relacionadas ao inatismo do brincar (WAJSKOP, 1995).

A autora (1995, p. 66) citada explica que, de acordo com essa concepção, o brincar: “[...] é ao mesmo tempo, espaço de constituição infantil e lugar de superação da infância, pela relação que estabelece com a representação e o trabalho adulto” e ainda complementa que visto desta perspectiva “[...] é uma forma de atividade social infantil, cujo aspecto imaginativo e diverso do significado cotidiano da vida fornece uma oportunidade única para as crianças” (WAJSKOP, 1995, p. 66).

Sarmiento (2003, p. 15), um dos interlocutores mais importantes entre os pesquisadores brasileiros e europeus da área da Sociologia da Infância, esclarece sobre a importância da ludicidade que:

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Assim, as crianças têm o brincar como a principal atividade que podem praticar, sendo fundamental para o seu desenvolvimento. Sarmiento (2003, p. 16) avalia que o brincar: “[...] é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”, no contexto do brincar, a criança descobre a si e também o próximo. Nesta perspectiva, o brincar se constitui como elemento essencial das culturas infantis (SARMENTO, 2003), visto que por meio das brincadeiras as crianças podem expressar as suas visões sobre o mundo, modificando e/ou reproduzindo aspectos da cultura infantil a que pertencem.

Para Redin (2009, p. 123): “Uma das características essenciais das crianças ainda é o brincar, atividade na qual elas compartilham sentidos e significados para o mundo ao seu redor”. Desta forma, os espaços de brincar tornam-se lugares importantes para as crianças, pois são nestes espaços em que por meio das brincadeiras as crianças vão construindo a identidade e produzem e reproduzem a cultura infantil. A autora (2009, p. 123) explica que: “Através da brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos”; portanto, as crianças se apropriam dos espaços de brincar por meio do desenvolvimento das brincadeiras, criam laços de

pertencimento e criam e recriam as funções dos elementos constituintes de acordo com as suas necessidades.

Para Moyles (2002, p. 22) temos uma série de vantagens relacionadas ao brincar:

O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. Ele leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância. As oportunidades de explorar conceitos como liberdade existem implicitamente em muitas situações lúdicas, e eventualmente levam a pontos de transposição no desenvolvimento da independência.

Assim, com base nas considerações da autora citada, podemos afirmar que o brincar é importante no desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas, possibilitando aos participantes variadas situações de interações sociais. A autora ainda afirma que o brincar em um nível mais básico propicia “[...] situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e repetidas tantas vezes quanto for necessário para a confiança e o domínio. Além disso, ele permite a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações” (MOYLES, 2002, p. 22).

Almeida (2012, p. 42) também analisa a importância do brincar para as crianças e afirma que: “O brincar é um poderoso instrumento de diversão, de socialização, de inclusão, de desenvolvimento e de integração, além de ser um direito de todas as crianças (meninos e meninas)”. O autor ainda afirma que:

O brincar é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão ou para passar o tempo. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. O brincar é a essência da infância e uma necessidade humana (ALMEIDA, 2012, p. 82)

Nesta perspectiva, ao considerar o brincar uma atividade essencial para o desenvolvimento da infância, Almeida (2012) aponta benefícios do brincar para a formação das pessoas, analisando que a atividade propicia um repertório de experiências significativas, que colaboram com o desenvolvimento da inteligência e promove a convivência social. O brincar se constitui, nesta perspectiva, em uma ação essencial desenvolvida pela criança, repercutindo em possíveis comportamentos na vida adulta.

Friedmann (2003), ao discorrer sobre a importância do brincar, explica que a ação se constitui um fenômeno universal que tem passado por diversas transformações, mas perpetua-se na sua essência. Para a autora, o homem sempre brincou, por mais de 7000 anos em que predominaram as sociedades rurais até o final do século XVIII, o brincar se constituiu em uma atividade comum entre adultos e crianças. Com o advento da sociedade industrial, no período que se estende do final do século XVIII ao início do século XIX, a atividade lúdica passa a compor especificamente a vida das crianças. No período atual, na chamada sociedade pós-industrial, caracterizada pela produção de serviços, informática, estética, símbolos e valores o brincar perdeu seu espaço físico e temporal (FRIEDMANN, 2003).

De acordo com Friedmann (2003, p. 8) estamos vivenciando:

[...] uma cultura de muitos brinquedos e menos brincadeiras; muita tecnologia e pouca artesanaria; muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade; mais solidão da criança do que troca; uma cultura mais competitiva do que cooperativa; uma cultura lúdica violenta, impassível, indiferente, com medo.

Apesar dessa condição do brincar atual, Friedmann (2003) avalia que pesquisas e estudos realizados sobre o brincar resgatam a valorização das brincadeiras tradicionais e regionais e o debate sobre o uso do tempo livre das crianças, a criação de espaços e tempos para o desenvolvimento do brincar.

Nesta perspectiva, o nosso trabalho, ao analisar os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP), atribui valor à existência de espaços de brincar destinados ao uso das crianças e verificamos que ocorre a falta de planejamento em relação à infraestrutura que caracteriza esses espaços. Assim, na medida em que analisamos os dados coletados com as crianças, buscamos valorizar a importância que os espaços de brincar situados fora de casa possuem para as mesmas.

Como o brincar está relacionado ao desenvolvimento de brincadeiras, de jogos e a utilização de brinquedos, apresentamos as especificidades de cada um desses termos, visto a importância que possuem para as crianças. Vale destacar que brincadeira, jogo e brinquedo são normalmente compreendidos como sinônimos, uma vez que um dos motivos dessa associação se deve à dificuldade em conceituá-los (LIMA; APARECIDA, 2011). Nos tópicos a seguir, apresentamos cada um dos termos.

Lima e Aparecida (2011) avaliam a necessidade de compreender as especificidades de cada um destes termos à medida que a valorização de suas características próprias pode

potencializar a utilização no processo de desenvolvimento infantil. Desta forma, os espaços de brincar precisam ter condições adequadas para que as crianças possam desenvolver brincadeiras e jogos e também possuir brinquedos para utilizarem.

Outra contribuição teórica importante considerada em nosso estudo é de Gilles Brougère (1998), que conceitua o brincar e propõe uma análise da atividade lúdica. De acordo com o autor: “Brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como "brincar" a partir de um processo de designação e de interpretação complexo” (BROUGÈRE, 1998, p. 104).

Nesta perspectiva, o autor analisa que o processo de aprendizagem que possibilita o ato de brincar, assim como as estruturas existentes, definem a atividade lúdica de forma geral, propondo a existência de uma cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998).

Desta maneira, a cultura lúdica é composta por certo número de esquemas que possibilitam começar a brincadeira (BROUGÈRE, 1998). No contexto atual, de acordo com o autor: “Pode-se analisar nossa época destacando as especificidades da cultura lúdica contemporânea, ligadas às características da experiência lúdica em relação, entre outras, com o meio-ambiente e os suportes de que a criança dispõe” (BROUGÈRE, 1998, p. 109).

O autor argumenta que neste período desenvolveram-se formas solitárias de jogos, onde as interações sociais ocorrem por meio de objetos portadores de ações e de significações: a multiplicação de brinquedos e os videogames (BROUGÈRE, 1998).

Continuando sua análise, Brougère (1998) afirma que a cultura lúdica não está isolada da cultura geral, e os pais, professores, os espaços colocados à disposição na escola, na cidade, em casa têm influência na experiência lúdica da criança. Outro fator considerado pelo autor que apresenta influência sobre a cultura lúdica é a mídia (BROUGÈRE, 1998), em relação a este elemento, podemos considerar que cada vez mais a mídia tem influenciado a disseminação de brinquedos, jogos e objetos de consumo, não se restringindo apenas às crianças.

De acordo com Brougère (1998), a cultura lúdica diversifica-se de acordo com alguns fatores: a cultura em que a criança está inserida, conforme o meio social, o sexo da criança e a idade.

Sobre a cultura lúdica contemporânea, recorremos a Falcão, Nobre e Firmino (2017) que ao relatarem o projeto intitulado “Brinquedos e brincadeiras, que diversidade, que legal”, trazem contribuições a respeito da cultura lúdica digital que aumenta a solidão e restringe o contato social.

As autoras (2017) analisam que a cultura lúdica digital está relacionada às novas configurações sociais e familiares, citando como exemplos a violência urbana, o número de filhos por família, o tempo restrito que os pais possuem para o lazer com os filhos, os quais acarretam em usos limitados da cidade.

Fortuna (2014) aborda aspectos positivos e negativos relacionados à cultura lúdica digital contemporânea. De acordo com a autora, são numerosos os efeitos desastrosos causados pelas novas tecnologias sobre o comportamento infanto-juvenil, como: o prejuízo da capacidade de escolha, as atividades psíquicas são direcionadas por conta dos estímulos externos; a capacidade de criação e de analisar criticamente são afetadas; os meios eletrônicos impõem seu próprio ritmo às crianças e adolescentes; como reféns da busca de constante satisfação no ambiente virtual, as crianças têm diminuída a capacidade de tolerância à frustração e também potencializa a solidão.

A autora também afirma que a infância contemporânea vem sendo cada vez mais vivida em *indoor*, pois as crianças passam grande parte de seu tempo na escola e o único momento da rotina escolar em que as crianças podem brincar é o intervalo; no entanto, nos 20 minutos de duração do recreio as crianças têm que lanchar, tomar água e ir ao banheiro. Desta maneira, a autora conclui que a única alternativa para a criança é brincar sozinha em casa (FORTUNA, 2017).

Fortuna (2017) também aponta aspectos positivos ocasionados pelas novas tecnologias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infanto-juvenil, como: ampliação do conhecimento e da cultura; os jogos eletrônicos propiciam uma sociabilidade virtual, ampliando os contatos e estimula a aprendizagem coletiva.

Em relação à disseminação da cultura lúdica tradicional, Fortuna (2017) aponta em sua análise a importância dos adultos garantirem o direito das crianças de brincarem, entre si e com outras gerações. Para a autora, os adultos são responsáveis por compartilhar as brincadeiras, as quais fazem parte do patrimônio cultural, e propiciar às crianças o brincar. Daí a importância dos adultos diante da criança e da cultura lúdica na era digital, pois sem o brincar as brincadeiras não podem ser praticadas, atualizadas, reinventadas e difundidas (FORTUNA, 2017).

4.2 A brincadeira

Em relação à definição de brincadeira, Lima e Aparecida (2011, p. 66) afirmam: “[...] A brincadeira configura-se como ação lúdica que possui regras implícitas, as quais são criadas pelos participantes antes ou no decorrer da atividade”. Os autores também acrescentam que a brincadeira: “Caracteriza-se essencialmente pelo predomínio da imaginação sobre as regras e, de acordo com Vygotsky (1991), surge por volta dos 2/3 anos de idade, com o aparecimento dessa função psicológica superior” (LIMA; APARECIDA, 2011, p. 66).

Brougère (2004, p. 257) explica que a brincadeira: “[...] é uma atividade que se distingue das outras, no sentido em que não deve ser considerada de modo literal. Nela se faz-de-conta, ou melhor, o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado”.

Wajskop (1995, p. 68) analisa que a brincadeira “[...] como qualquer atividade humana, é uma ação que é aprendida pelas crianças, desde a mais tenra idade”. Sendo assim, as crianças apreendem a brincadeira “[...] nas relações que estabelecessem com parceiros da mesma idade ou mais velhos quando mais crescidas” (WAJSKOP, 1995, p. 68). Portanto, a brincadeira é apreendida pelas crianças na relação com os pares e/ou com os adultos.

Em relação à organização da brincadeira, Almeida (2012, p. 104) explica que: “[...] é uma atividade de origem social que pode ser tanto coletiva quanto individual”; portanto, pode ser praticada de formas variadas.

Sobre a importância da brincadeira Queiroz, Maciel e Branco (2006, p. 169) explicam que: “A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo”. E acrescentam que:

Com o advento de pesquisas sobre o desenvolvimento humano, observou-se que o ato de brincar conquistou mais espaço, tanto no âmbito familiar, quanto no educacional; no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças. Assim, a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO., 2006, p. 169).

Coelho (2007, p. 177) destaca que: “A brincadeira é uma das interações habituais da infância que transformam, por meio da imaginação, o espaço vivido em espaço afetivo”, deste modo, torna-se a forma pela qual as crianças se apropriam dos espaços vivenciados. A autora

(2007, p. 182) avalia a importância da brincadeira para as crianças: “Na ação da brincadeira elas deixam “escapar” o que identificam como padrões de comportamentos sociais e seus “quereres”, que vividos ou sonhados dão visibilidade ao mundo a que elas realmente pertencem”.

Sobre a relação da brincadeira com o brinquedo, Brougère (2004, p. 258) explica: “[...] muitas brincadeiras se originam num contato com brinquedos”. O autor ainda esclarece: “Isso pode ser compreendido pelas próprias condições de vida, pela maior probabilidade de a criança estar sozinha ou, pelo menos, sem um companheiro da mesma idade, limitada nas suas explorações a um espaço interno, protegido, onde o acesso aos objetos é regulamentado” (BROUGÈRE, 2004, p. 258).

Nesta perspectiva, o autor citado (2004) enfatiza que a criança toma uma decisão ao interagir com o brinquedo, de forma que é necessário que este sujeito resolva se haverá o desenvolvimento da brincadeira. Nas palavras de Brougère (2004, p. 258): “Um brinquedo não pode brincar sozinho, como uma televisão pode transmitir imagens mesmo quando o espectador não olha para ela”. Portanto, o brinquedo é um suporte da brincadeira.

Nascimento (2008) ressalta em sua pesquisa a importância da brincadeira, a autora explica que a brincadeira permite que as crianças construam ao longo do tempo um modo crítico e criativo de ser e de também de se expressar, deixando claro que por meio das brincadeiras as crianças ressignificam os espaços que se apropriam. Em sua pesquisa, a autora conclui que as brincadeiras têm um importante valor na infância, pois por meio das brincadeiras as crianças constroem formas específicas de compreender o mundo físico e social. Desta forma, os brinquedos que propiciam a integração são importantes para as crianças.

Ao realizar uma análise sobre a ocupação de uma praça, onde durante os dias da semana as crianças utilizam os brinquedos ali existentes: balanço, escorrega e gangorra e durante os finais de semana ocorre a utilização da praça pelo comércio, havendo a disponibilidade de brinquedos pagos, carrinhos elétricos e cavalos, Nascimento (2008) constata, através de uma pesquisa com crianças que utilizam a praça para o desenvolvimento de brincadeiras, a preferência que elas possuem pelos brinquedos que ali estão, demonstrando o desejo que nutrem em relação à prefeitura disponibilizar mais brinquedos para não haver a formação de fila nos finais de semana. Nascimento (2008) afirma que essa preferência ocorre por conta da possibilidade de construção e reconstrução de brincadeiras nos brinquedos que

estão instalados no parque, os quais propiciam o desenvolvimento de variadas formas de brincar.

4.3 Jogo

Com relação ao jogo, Kishimoto (1994) esclarece que definir a palavra jogo não é uma tarefa fácil, pois pode haver muitas compreensões, “Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros” (KISHIMOTO, 1994, p. 105).

Para exemplificar, consultamos o significado da palavra jogo no dicionário de Língua Portuguesa e encontramos algumas das definições, listadas a seguir¹⁰: 1. Brincadeira, divertimento, folguedo; 2. Passatempo, em que de ordinário se arrisca dinheiro, ou outra coisa; 3. Divertimento ou exercício de crianças, em que elas fazem prova da sua habilidade, destreza ou astúcia; 4. Maneira de jogar; 5. Conjunto de regras a observar, quando se joga; 6. Cartas ou peças distribuídas a cada parceiro e com que ele deve jogar; 7. Lance que cada jogador faz ou tem de fazer; 8. Disposição, estado ou valor das cartas ou peças do jogo; 9. Cartas ou peças para jogar; 10. Aposta; 11. Ludíbrio; 12. Bilhetes e cautelas da loteria.

Kishimoto (1994) explica que uma mesma ação pode ser vista como jogo ou não-jogo em diferentes culturas; por exemplo, atirar com arco e flecha para uns pode ser considerado jogo, enquanto para outros é visto como preparo profissional.

A autora explica que os pesquisadores Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989) começaram a desatar o nó deste amontoado de significados relacionados ao termo jogo ao apontarem três níveis de diferenciações, “1 o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social; 2 um sistema de regras e 3 um objeto” (KISHIMOTO, 1994, p. 107).

Em relação ao primeiro caso, o sentido atribuído ao jogo está relacionado ao contexto social; por isso, o mesmo jogo pode aparecer de modo diferente dependendo do lugar e da época. No segundo caso, um sistema de regras permite identificar em qualquer jogo a

¹⁰ A consulta do significado do termo jogo foi realizada no dicionário online de língua portuguesa Michaelis.

existência de uma estrutura sequencial que especifica a sua modalidade; enquanto o terceiro sentido se refere à materialização do jogo, o jogo enquanto objeto (KISHIMOTO, 1994).

Almeida (2012, p. 106) explica que o jogo: “é uma atividade mais estruturada e organizada por um sistema de regras mais explícitas”, outra característica do jogo segundo o autor “[...] é a sua utilização tanto por crianças quanto por adultos, enquanto que o brinquedo tem uma associação mais exclusiva com o mundo infantil” (ALMEIDA, 2012, p. 106). Alguns jogos clássicos que são citados como exemplos por Almeida (2012) são: jogo de mímica, de cartas, de tabuleiro, de construção, de faz-de-conta, jogo de xadrez, de futebol, de bolinha de gude.

Para Lima e Aparecida (2011, p. 66): “[...] o jogo é uma evolução da brincadeira, constituindo uma ação lúdica, mas que exige a existência prévia de regras explícitas que predominam sobre a imaginação”. Portanto, a existência de regras explícitas é fundamental para a caracterização de um jogo.

Sobre a existência do jogo, Huizinga (2008, p. 3) afirma: “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperavam que os homens os iniciassem na atividade lúdica.”.

O autor faz considerações a respeito de que o jogo não é realizado apenas pela sociedade humana “É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral do jogo. Os animais brincam tal como os homens” (HUIZINGA, 2008, p. 3).

Em relação à presença dos jogos nas sociedades, apresentamos acontecimentos que influenciaram em sua utilização em diferentes períodos históricos.

No período pré-histórico, o homem utilizava o corpo (físico) para realizar diversas atividades relacionadas à manutenção da vida, como por exemplo, a caça, a pesca e a coleta de frutos. Neste período, uma das atividades físicas mais importantes foi a dança e também havia o desenvolvimento de atividades em forma de jogos que possuíam um papel social e religioso de maior relevância. As crianças também participavam destes eventos, sendo considerados uma preparação para a vida adulta por imitarem o que os adultos faziam (ALMEIDA, 2012).

De acordo com Wajskop (1995), no período histórico referente à Antiguidade, os adultos e as crianças participavam das mesmas festas, dos mesmos ritos e praticavam as mesmas brincadeiras, a autora explica que: “A participação de toda a comunidade, sem

discriminação de idade, nos jogos e divertimentos era um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e para se sentir unida” (WAJSKOP, 1995, p. 63).

Especificamente em relação à civilização grega, o lúdico esteve presente desde a sua formação, sendo o jogo utilizado até mesmo em manifestações sociais (ALMEIDA, 2012). Em relação aos jogos praticados pelas crianças, Almeida (2012, p. 82) explica: “Na Grécia a predominância dos jogos na primeira infância eram os educativos, praticados por ambos os sexos até os 6 anos. Dos 7 anos em diante eram jogos fixos controlados pelo Estado”.

Kishimoto (1990) afirma que na antiga Roma e na Grécia houve o nascimento das primeiras discussões a respeito da importância do jogo na educação. A autora explica:

Os jogos destinados ao preparo físico aparecem entre os romanos com a finalidade de formar soldados e cidadãos obedientes e devotos. A influência grega traz às escolas romanas uma nova orientação, acrescentando à cultura física a formação estética e espiritual (KISHIMOTO, 1990, p. 39)

Outra civilização antiga que também praticava os jogos era o povo egípcio, sendo responsável por importantes contribuições lúdicas para a humanidade (ALMEIDA, 2012).

No entanto, apesar da importância do lúdico, nem sempre os jogos foram considerados importantes para a sociedade. No Cristianismo, durante a Idade Média, por exemplo, era praticada uma educação disciplinadora, os mestres liam os seus cadernos e os alunos tinham que decorar, neste contexto a sociedade católica considerava os jogos uma infração grave (ALMEIDA, 2012).

Em um período histórico posterior, no Renascimento, os pedagogos iniciam o trabalho de resgatar os jogos nas atividades educacionais, pois “[...] acreditando que através da participação alegre do aluno o processo ensino-aprendizagem seria mais ativo” (ALMEIDA, 2012, p. 88). Neste contexto, os jogos passam a ter importância no processo de desenvolvimento da criança.

Lima (2008, p. 14) afirma que:

A visão antropocêntrica do Renascimento, a partir do século XIV, influenciou para que o jogo, gradativamente, fosse retirado da reprovação oficial e incorporado ao processo formação de crianças e jovens. Seguindo essa orientação, as escolas jesuítas do século XVI, fundadas por Ignácio de Loyola, preconizavam a importância do jogo e dos exercícios, na formação dos seus alunos.

Kishimoto (1990, p. 40), ao analisar o mesmo período, afirma que: “[...] o aparecimento de novo ideal carregado de paganismo traz outras concepções pedagógicas. A felicidade terrestre é considerada legítima, não sendo necessário mortificar o corpo, mas sim desenvolvê-lo”. Com esta nova visão, o jogo readquire papel de importância e: “A partir do momento em que o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial, incorpora-se no cotidiano dos jovens, não como diversão, mas como tendência natural do ser humano” (KISHIMOTO, 1990, p. 40).

Durante o século XVIII acontece a eclosão do movimento científico, o que possibilita a diversificação dos jogos, que passaram a incluir as inovações tecnológicas do período. Com a publicação da Enciclopédia ocorre o aparecimento de novos jogos (KISHIMOTO, 1990).

No século posterior, os acontecimentos políticos e sociais tiveram grande destaque, com o término da Revolução Francesa. No campo da educação infantil ocorreram movimentos significativos com o surgimento das inovações pedagógicas (ALMEIDA, 2012; KISHIMOTO, 1990). De acordo com Almeida (2012, p. 90):

Os pedagogos, historicamente, são os que mais tiram proveito das teorias sobre o jogo como recurso pedagógico, mas em contrapartida pouco as utilizam como objeto de estudo. Um dos estudos que marcou este período foi o de Froebel, por relacionar o jogo (como objeto da ação do brincar) com o desenvolvimento e a educação de crianças pequenas.

Friedrich Froebel (1870 – 1909) considerava que a pedagogia deveria estimular na criança a criação produtiva e seus estudos relacionavam o jogo com o desenvolvimento infantil (ALMEIDA, 2012).

Kishimoto (1990, p. 42) avalia a importância de Froebel: “[...] é com FROEBEL que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar, passa a fazer parte da história da educação pré-escolar”. Portanto, com Froebel foi inaugurada uma educação institucional baseada no brincar (WAJSKOP, 1995).

Entre os séculos XIX e XX, diversas teorias tiveram o jogo como objeto de estudo, sendo que Almeida (2012, p. 92) esclarece que: “[...] em 1902 o filósofo e psicólogo Groos foi o primeiro a verificar o papel do jogo como fenômeno do desenvolvimento do pensamento e da atividade”. Neste período, são realizados muitos estudos sobre os jogos, os quais apresentaram ideias contraditórias, embora seja apontado pelos investigadores o papel importante que o jogo possui no desenvolvimento da criança (ALMEIDA, 2012).

Em relação aos jogos desenvolvidos no século XIX, Kishimoto (1990, p. 42) afirma que: “[...] perduram até a I Guerra Mundial, mas com a aproximação da guerra cresce a oferta de jogos militares”. Ao término do conflito, os jogos militares perdem espaço e dão lugar às práticas esportivas. Neste período, prevalecem no mercado os trens elétricos, autoramas, bicicletas, patins, etc. (KISHIMITO, 1990)

Em relação à valorização do jogo em nosso país, Kishimoto (1990, p. 44) explica que ocorre em um período mais recente, na década de 1980 em virtude do “[...] advento das brinquedotecas, a criação de associações de brinquedotecas, a multiplicação de congressos, o aumento da produção científica sobre o tema e o interesse crescente dos empresários em aumentar o seu faturamento”. Portanto, nesse período, em virtude da atenção do mercado, cujo interesse era em aumentar as vendas, ocorre uma valorização do jogo.

Estudiosos recentes também apontam para a importância da utilização de jogos no contexto educacional. Lima (2008, p. 18) salienta que: “O jogo é um importante recurso que permite à criança a assimilação e a sua inserção na cultura, na vida social e no mundo”, à medida que o educador possui maior conhecimento sobre o jogo, pode incorporá-lo como recurso pedagógico.

Em relação à evolução dos jogos, ao compreendermos que o jogo se constitui em um fenômeno cultural, dotado de importância para o desenvolvimento da cultura e da civilização, torna-se necessário considerar os games característicos do período atual (GALLO, 2007). Gallo (2007, p. 73) em sua tese de doutorado, evidencia que: “Esse cenário hipermoderno de angústia existencial, de intensificação do cotidiano, de reinvenção e desuniformização do tempo e de novidades que se oferecem como simulacros de aventura, faz com que muitas pessoas busquem forma de lazer e entretenimento como os games”.

O autor citado evidencia que há preocupações relacionadas aos games, sendo estes considerados como vilões sociais que estimulam a violência e por haver resistências em considerá-lo como objeto de pesquisas acadêmicas. No entanto, com o constante desenvolvimento, e sendo cada vez mais utilizados pelas pessoas, os estudos sobre games vêm vencendo essa resistência (GALLO, 2007).

Sobre essa preocupação relacionada aos games, o autor argumenta que: “Cada época à sua própria maneira parece eleger seu “vilão social” ou “bode expiatório” para manifestar suas preocupações e indagações quanto a uma série de questões consideradas “problemáticas” ou “inadequadas”” (GALLO, 2007, p. 76). O autor faz referência a inovações que surgiram em outros contextos históricos, como por exemplo, a bicicleta, que no início de sua produção

em série, na segunda metade do século XIX, os pais acreditavam que sua utilização poderia prejudicar os processos de formação e educação dos filhos, ao passo que atualmente muitos pais gostariam que seus filhos andassem mais de bicicleta (GALLO, 2007).

Continuando a análise sobre games, Gallo (2007) afirma que devido à dinamicidade que configura o desenvolvimento dos mesmos, garantida pela interface que possuem com os avanços tecnológicos, novas possibilidades são criadas constantemente, sendo consideradas características dos games. Nesta perspectiva, segundo o autor: “O futuro dos games, portanto, estará sempre por ser jogado” (GALLO, 2007, p. 181).

Atualmente, cada vez mais as crianças utilizam os games como forma de entretenimento e diversão, isto porque os jogos eletrônicos são utilizados por crianças de diferentes faixas etárias.

4.4 Brinquedo

Em relação ao brinquedo consideramos que o mesmo se constitui em um objeto social utilizado pelas crianças, construído em um determinado contexto histórico. Apresentamos, a seguir, a definição de brinquedo de Lima e Aparecida (2011, p. 66):

O brinquedo, por sua vez, objeto fomentador da ludicidade, gera as situações lúdicas que se apóiam em valores como, entre outros, a liberdade, a não produtividade e a imprevisibilidade, o processo, a criação, a imaginação e a relação com o contexto sociocultural, o que possibilita às crianças realizarem seus desejos e vontades sem medo, sem interferência do adulto e sem promoção de danos ou problemas para a sua vida real. Constitui, ainda, elemento histórico crivado de valores políticos, econômicos e culturais, os quais se alteram e evoluem acompanhando as mudanças sociais.

Desta forma, podemos colocar que os brinquedos são carregados de valores, expõem formas de conceber o mundo de uma determinada sociedade, sendo alterados a cada contexto social.

Brougère (2004, pg. 14) explica: “Por meio do brinquedo deve ser possível compreender melhor o lugar da criança na sociedade, numa sociedade em que ela dispõe de produtos de consumo que lhes são próprios”. O autor citado afirma que o brinquedo é uma relação entre o mundo adulto e o mundo das crianças (BROUGÈRE, 2004).

Wajskop (1995, p. 68) afirma que os brinquedos são: “[...] objetos socioculturais portadores de imagens, além das funções cognitivas e motoras geralmente evocadas”; nesta

perspectiva, a autora complementa que os brinquedos: “Ao se apresentarem como uma produção do mundo adulto dirigido às crianças, propõem a estas uma forma singular de ver e representar a realidade, assim como trazem em si uma concepção de infância” (WAJSKOP, 1995, p. 68).

A autora citada fundamenta que os brinquedos assim compreendidos, sejam industrializados ou artesanais, devem ser considerados como mediadores das crianças com a sociedade e também das mesmas com os seus pares, propiciando a interação (WAJSKOP, 1995).

De acordo com Kishimoto (1994, p. 109), um dos objetivos dos brinquedos: “[...] é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social”. Portanto, o brinquedo representa uma determinada realidade, como também pode incorporar realidades imaginárias (KISHIMOTO, 1994).

De acordo com Brougère (2004, p. 250): “O universo do brinquedo é diversificado; ele nunca passa uma única mensagem”. O autor (2004, p. 250) explica em relação aos diversos significados que o brinquedo carrega que: “Os pais e as pessoas que a cercam, mesmo que satisfaçam muitos dos desejos da criança, podem desenvolver discursos críticos sobre os brinquedos que elas possuem e, assim, mergulhar a criança num universo que está longe de ser homogêneo”.

Kishimoto (1994, p. 108), ao diferenciar o brinquedo de um jogo, afirma: “Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. Nesta perspectiva, na utilização do brinquedo a criança cria e modifica as suas funções.

Após a I Guerra Mundial (1914-1918), de acordo com Kishimoto (1990, p. 42): “A expansão dos brinquedos ocorre em virtude de outros fatores de ordem comercial. A produção de brinquedos é impulsionada pelas propagandas em torno do Natal e a participação de editores especializados”. Neste período, as linhas de produção de brinquedos tiveram o intuito de produzir brinquedos atrativos e que fossem adaptados ao gosto das crianças, sendo que houve também o cuidado em produzir brinquedos seguros (KISHIMOTO, 1990). Atualmente, podemos colocar que propagandas divulgadas pela TV e pela internet incentivam um consumo cada vez maior de brinquedos, uma vez que a compra exagerada é estimulada pela mídia em busca de uma lucratividade crescente para as indústrias.

Em relação à utilização dos brinquedos, tão difundidos pelas mídias sociais no período atual, Brougère (2004, p. 249) recorre ao conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) para explicar a utilização dos brinquedos realizada pelas crianças.

De acordo com Brougère (2004), a criança não recebe passivamente imagens, mensagens, normas e sim realiza uma interpretação de tudo que chega até elas, dando um significado específico, o que resulta na produção de práticas diferenciadas pelos indivíduos em um mesmo contexto. Portanto, como afirma o autor citado (2004, p. 249), em relação à criança: “Como todos os membros da sociedade, ela está ligada ao processo de reprodução social do qual participa”.

Nesta perspectiva, Brougère (2004) considera que podemos chegar ao entendimento da relação de um determinado brinquedo com a criança, se analisarmos o manuseio da criança com o seu brinquedo.

Desta maneira, devido à importância do brinquedo, podemos afirmar que para as crianças os brinquedos presentes nos espaços públicos de lazer, como por exemplo, escorregador, balanço, gangorra, gira-gira, são importantes para o desenvolvimento das brincadeiras e para a interação com os pares, desta forma, a disponibilidade destes equipamentos valoriza o espaço de brincar.

Nesta perspectiva, apresentamos na próxima seção a importância de realizar uma análise das Paisagens de Infância para o entendimento de como determinada sociedade considera a infância na organização das suas formas e materialidades presentes no espaço urbano.

5 A PAISAGEM, A CIDADE E A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

Esta seção tem como objetivo apresentar uma reflexão teórica sobre um dos conceitos estruturadores da Geografia: a paisagem, que permite a compreensão da organização do espaço geográfico por meio da análise dos elementos que a constituem. Para tanto, utilizamos como fundamentação teórica os estudos de Sauer (2004), um dos precursores da Geografia Cultural, que afirma a importância do conceito de paisagem para esta ciência. Berque (2004), por sua vez, considera a paisagem a escrita do acúmulo da história, sendo uma representação concreta da relação que a sociedade possui com o espaço e com a natureza. Cosgrove (2004), que também avalia a importância do conceito paisagem para a Ciência Geográfica, considera que por meio do seu estudo podemos perceber que a Geografia está em toda parte, havendo uma diversidade de paisagens existentes. Santos (1988; 2006), um dos representantes da Geografia Crítica no Brasil, considera que a paisagem existe através das suas formas, sendo produto das ações da sociedade no espaço, modificadas em decorrência das necessidades de cada contexto histórico e social. Para Lopes (2008b), por meio da análise da paisagem podemos compreender o entendimento que determinada sociedade possui sobre a infância.

O presente texto explicita como esta categoria de análise permite “olhar” para os recortes espaciais; pois, sendo a paisagem considerada a unidade do visível, o que podemos enxergar (SANTOS, 1988), identificar os elementos que a configuram, torna-se essencial em uma análise sobre a constituição das formas existentes, possibilitando um entendimento dos espaços tomados para estudo. Nesta pesquisa, nosso interesse se volta para compreender as transformações ocorridas na paisagem em função do brincar. O foco está nos espaços de brincar criados pelo poder público na cidade e a avaliação que as crianças fazem dos mesmos.

No segundo tópico desta seção, apresentamos uma leitura sobre a cidade. Partimos da compreensão de que a cidade é um produto da reprodução social; sendo assim, está em constante processo de mudanças em virtude da ação da sociedade. No terceiro tópico, abordamos a falta de participação das crianças no planejamento urbano, sabendo-se que, geralmente, os espaços destinados ao uso das crianças são pensados e criados sem haver uma discussão com elas sobre a organização, estrutura e localização dos mesmos na cidade. Em relação à falta de participação das crianças no planejamento urbano, recorreremos a Sarmiento (2007), que trata da (in)visibilidade cívica da infância, e a Muller e Nunes (2014), que analisam que os adultos excluem as crianças das cidades, demarcando lugares no espaço público que podem ser utilizados por elas.

No último tópico, apresentamos considerações a respeito da Geografia da Infância, abordamos o contexto histórico do desenvolvimento desse campo de pesquisa e as preocupações em torno do seu objeto de estudo, a infância. Os estudos da Geografia da Infância têm como objetivo perceber a construção da espacialidade pelas crianças, reconhecendo que há diferentes infâncias e considerando estes sujeitos como autores na produção da paisagem e na constituição dos territórios. Utilizamos como principal referencial teórico para fazer a discussão os trabalhos de Lopes (2008; 2008b; 2013), autor que apresenta contribuições importantes para o desenvolvimento de estudos nesse campo no Brasil.

Ao se considerar a infância uma construção social e variada, ela passa a ter destaque nos estudos da Geografia da Infância, destacando-se a dimensão Paisagens de Infância, que se refere à forma como a sociedade cria materialidades destinadas ao uso das crianças, principalmente nos espaços urbanos e também como ocorre a apropriação ou transgressão destes espaços pelas mesmas (LOPES, 2013).

5.1 A paisagem

Neste tópico, apresentamos a maneira como o conceito de paisagem vem sendo trabalhado pela Ciência Geográfica ao longo do tempo, com o objetivo de trazer as contribuições de alguns autores para o avanço dos estudos científicos relacionados à utilização deste conceito.

A paisagem é considerada um importante conceito da Geografia desde a sua institucionalização em disciplina acadêmica no final do século XIX (CORRÊA, 2011) e, como afirma Vieira (2007, p. 37): “No que diz respeito ao significado da categoria paisagem é consenso entre as diversas correntes da Geografia que a paisagem é concebida como tudo aquilo que conseguimos apreender com os sentidos”.

A partir da paisagem, é possível entender a organização de uma determinada sociedade, porque tanto os aspectos atuais como até mesmo aspectos representativos de momentos anteriores podem ser identificados por meio do estudo das paisagens. Assim, é possível apreender as formas que compõem cada porção do espaço geográfico, propiciando o entendimento das relações que os sujeitos mantêm no processo de sua produção e reprodução, como afirma Corrêa (2011, p. 10): “A paisagem, contudo não é apenas forma material resultante da ação humana transformando a natureza. É também forma simbólica impregnada de valores”.

De acordo com Santos (1988, p. 26), o espaço geográfico deve ser considerado “[...] como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e de outro, a vida que os preenche e os anima”. Estudamos a paisagem para compreender o espaço geográfico.

Sauer¹¹ (2004), um dos precursores da Geografia Cultural, afirma em sua obra, escrita no início do século XX, que o objeto de estudo da Geografia era a paisagem e que a cientificidade desta ciência não deveria ser questionada pelo fato de se dedicar à sua análise, pois os aspectos que compõem uma determinada paisagem possuem associação com outras paisagens. Em relação ao conceito de paisagem, o autor afirma que: “[...] pode ser, portanto, definida como uma área composta por uma associação distinta de formas, ao mesmo tempo físicas e culturais” (SAUER, 2004, p. 23).

O autor afirmava que ao realizar o estudo da paisagem era necessário considerar a área física, ou seja, as características naturais que constituem a paisagem e o uso que o homem faz da área. Desta maneira, quando o autor afirma que: “Toda a paisagem tem uma individualidade [...]” (SAUER, 2004, p. 24), podemos remeter ao período atual, em que, apesar das influências globais estarem presentes em diversas partes do planeta, os elementos locais, constituintes da cultura, diferenciam as paisagens existentes.

Assim, as particularidades de cada paisagem se mantêm; pois, apesar da tendência da homogeneização, a cultura de cada sociedade ao ter contato com as tendências globais faz uma apropriação diversa e sendo a paisagem uma produção cultural, as suas características têm ligação com o grupo que a produziu.

Outro autor que também se dedicou à compreensão do conceito de paisagem é Augustin Berque¹², que ao utilizar a abordagem cultural, em seu artigo “Paisagem-marca, Paisagem-matriz: Elementos da problemática para uma Geografia Cultural” apresenta considerações a respeito deste conceito.

Para Berque (2004, p. 84):

A paisagem é uma *marca*, pois expressa uma civilização, mas também é uma *matriz* porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação – ou seja, da cultura- que canalizam, em um certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza e, portanto, a natureza de seu ecúmeno.

¹¹ O artigo de Carl O. Sauer “A Morfologia da Paisagem” foi publicado originalmente no ano de 1925 em *Publications in Geography* e trouxe importantes contribuições sobre a utilização do conceito paisagem.

¹² O artigo original de Augustin Berque foi publicado no ano de 1984, em *L’Espace Géographique*.

Nesta perspectiva, ao observar uma determinada paisagem, temos a escrita do acúmulo da história, sendo a paisagem um produto da relação entre sociedade, espaço e natureza e também um fator que interfere nas ações da sociedade com o espaço e com a natureza.

Para Bequer (2004), sendo a paisagem uma representação concreta da relação que a sociedade possui com o espaço e com a natureza, as ciências humanas e sociais têm como estudo a paisagem. E no caso da Geografia Cultural, como coloca o autor: “[...] sempre levará cuidadosamente em conta o material físico no qual cada cultura imprime a marca que lhe é própria – marca que ela considerará como uma *geo-grafia* em primeiro grau: a escrita da terra por uma sociedade” (BEQUER, 2004, p. 88). Neste caso, o estudo da paisagem é necessário para compreender a organização de determinada sociedade em uma porção do espaço.

Um dos teóricos representantes da corrente da *New Cultural Geography*, Denis Cosgrove, também faz considerações sobre a importância da categoria paisagem para o entendimento da sociedade (NAME, 2010). O autor em seu artigo “A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas Paisagens Humanas”, originalmente publicado no ano de 1989 em *Horizons in Human Geography*, faz diversos apontamentos sobre o conceito de paisagem.

Cosgrove (2004, p. 98) afirma que: “A paisagem, de fato, é uma ‘maneira de ver’, uma maneira de compor e harmonizar o mundo externo em uma ‘cena’, em uma unidade visual”. Assim, pode-se dizer que o olhar que se tem da paisagem, ao identificar os elementos sociais e naturais que a constituem, está ligado ao que o observador consegue apreender das relações existentes.

Para Cosgrove (2004), o conceito de paisagem é valioso para a Ciência Geográfica, visto que, por meio do estudo da paisagem, podemos perceber que a Geografia está em toda parte, faz parte de nossa vida, sabendo-se que há uma diversidade de paisagens existentes.

O autor afirma que a cultura está expressa nas paisagens, sendo que a paisagem não deve ser considerada apenas na condição de produto, pois também possui papel fundamental na reprodução da cultura. Desta forma, além da cultura dominante estar expressa na configuração das paisagens, Cosgrove (2004) também afirma que as culturas subdominantes possuem expressão na paisagem. Portanto, podemos assegurar que cada cultura tem um impacto sobre a paisagem; sendo assim, por meio da análise das Paisagens de Infância é possível compreender as concepções que a cultura dominante possui sobre a infância e verificar a participação (ou não) das crianças nesse processo de produção.

Milton Santos, um dos geógrafos brasileiros mais importantes, representante da Geografia Crítica¹³, também faz considerações sobre o conceito de paisagem. O autor propõe vertentes de análise sobre a dinâmica da transformação das paisagens que compõem o espaço urbano.

Santos (2006, p. 104) assinala que: “A paisagem existe através das suas formas” e acrescenta que a paisagem: “Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc” (1988, p. 61). Tudo aquilo que podemos apreender nesta perspectiva faz parte da paisagem, constituindo a dialética relação entre sociedade e natureza, nas paisagens sociais, e das relações travadas nas dinâmicas naturais, no caso das paisagens naturais.

Nesta perspectiva, cada elemento que constitui uma determinada paisagem pode desvendar aspectos da ocupação que o homem realizou naquele meio, possibilitando o entendimento da dinâmica da sociedade.

Em relação às modificações que ocorrem na paisagem, Santos (1988, p. 73) afirma: “A paisagem precede a história que será escrita sobre ela ou se modifica para acolher uma nova atualidade, uma inovação.”. Sobre as transformações que ocorrem na paisagem, o autor acrescenta:

No espaço, as formas de que se compõem a paisagem preenchem *no momento atual, uma função atual*, como resposta às necessidades atuais da sociedade. Tais formas nasceram sob diferentes necessidades, emanaram de sociedades sucessivas, mas só as formas mais recentes correspondem a determinações da sociedade atual (SANTOS, 2006, p. 104).

Assim, as modificações que vão ocorrendo nas paisagens que formam o espaço geográfico são resultantes das ações que a sociedade desenvolve no decorrer do tempo, caracterizando um processo contínuo e dinâmico. Tais mudanças empenhadas pela ação do homem podem transformar a paisagem, causando pouco impacto, a nosso ver, como também podem causar o estranhamento em relação às novas formas construídas, devido à transformação total do arranjo de elementos naturais e sociais presentes na configuração da paisagem.

¹³ De acordo com Cassab (2009, p. 45), podemos colocar em relação à Geografia Crítica que: “a partir da década de 1970 a Geografia entra em um novo momento de sua história incorporando em suas reflexões a contribuição do pensamento marxiano. Agora o espaço, então objeto da Geografia, passa a ser tratado a partir de um caráter político”. Desta maneira, nas análises sobre o espaço geográfico, a ideia de uma ciência neutra foi sendo superada.

Nesta perspectiva, Santos (1988, p. 66) explica: "Uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos". Santos (1988, p. 68) ainda acrescenta: "A paisagem não é dada para todo o sempre, é objeto de mudança. É um resultado de adições e subtrações sucessivas.". Permanências e modificações podem estar presentes em uma mesma paisagem.

Devido à atual dinâmica da sociedade, o que temos em nosso contexto é um constante processo de modificação das paisagens, principalmente em espaços dotados de mais aparatos tecnológicos. De acordo com Santos (1988, p. 66): "Em cada momento histórico os modos de fazer são diferentes, o trabalho humano vai tornando-se cada vez mais complexo exigindo mudanças correspondentes às inovações". As paisagens estão sob contínua transformação, sendo que a ação humana é um dos principais fatores que causam intensas transformações nas paisagens em um espaço curto de tempo.

O processo de inovações, no entanto, não ocorre de forma homogênea em todos os espaços, o que também ocasiona a presença ou ausência de estruturas e formas modernas nas paisagens. Devido ao atual período técnico – científico – informacional vivenciado, temos paisagens que apresentam um maior número de elementos ligados ao aparato tecnológico em decorrência de sua maior inserção no processo de globalização e outras, que podem se caracterizar por terem elementos representativos de períodos anteriores. Portanto, apesar de ser diferente o ritmo de mudanças, toda paisagem está sujeita ao processo de modificação.

Alguns parques atualmente dispõem de brinquedos apropriados para cadeirantes, enquanto algumas praças têm *wi-fi*. Como exemplo deste processo de inovação tecnológica em espaços públicos, podemos citar o Projeto WIFI LIVRE SP que disponibiliza acesso gratuito à internet por sistema *wi-fi* em 120 praças ou localidades públicas do município de São Paulo.

As mudanças na paisagem podem ser estruturais ou funcionais. Uma mudança estrutural também se dá pelas formas. De acordo com Santos (1988, p. 24-25):

Quando se constroem prédios de quarenta, em lugar de vinte ou trinta e dois andares, é, via de regra, sinal de que outros também poderão ser construídos, de que temos atividades e gente para enchê-los, e justificar a sua construção. Há uma relação entre a estrutura sócio-econômica e a estrutura sócio-econômica e política. Alterações de velhas formas para adequação às novas funções são também uma mudança estrutural.

A mudança funcional ocorre quando uma forma muda de função; com base em Santos (1988), apresentamos um exemplo atual: quando uma *lan house* se instala em uma casa antiga

ou em construções deixadas por outras atividades, readaptando as formas velhas para atender às novas funções.

Santos (1988, p. 70) também discute o envelhecimento das formas. Na concepção do autor:

[...] o envelhecimento social corresponde ao desuso ou desvalorização, pela preferência social a outras formas. Às vezes, o movimento corresponde a uma moda, como a construção de suítes nas habitações; aqui há um envelhecimento moral. Às vezes o envelhecimento das formas permite que haja uma mudança brutal de seu uso – grandes casas viram cortiços, mudam de moradias ricas para pobres [...] o envelhecimento moral não é tão previsível, muda de acordo com o quadro político, econômico, social e cultural.

Colocamos aqui, a partir destes apontamentos de Santos (1988), que as paisagens têm os seus elementos alterados por conta das mudanças de preferências e novas necessidades que são criadas a cada contexto.

Lopes (2008b, p. 36), ao desenvolver estudos na área da Geografia da Infância, considera ao utilizar o conceito paisagem que: “[...] a paisagem, as formas presentes na superfície terrestre, são reveladoras, numa primeira instância, das relações espaciais ocorridas em determinados grupos sociais, pois elas “guardam” em suas materialidades os processos que animam as sociedades”. Nesta perspectiva, através do estudo da paisagem podemos perceber a expressão que um grupo possui na organização da sociedade, “Assim, na produção de seu espaço, as sociedades constroem formas (configurações espaciais), cujas funções seriam destinadas para suas crianças” (LOPES, 2008b, p. 40).

Portanto, continua o autor (2008b, p. 40): “[...] na configuração das paisagens, na estrutura ou organização espacial, locais destinados para as crianças, gestados por diferentes agentes produtores do espaço e que só podem ser compreendidos a partir das representações de infâncias que pré-existem nessas sociedades”. Nos espaços urbanos, as formas destinadas ao uso das crianças retratam a maneira como determinada sociedade concebe esse grupo social, sendo possível analisar a visibilidade que as crianças possuem através do estudo das formas urbanas.

Neste contexto, podemos refletir sobre as transformações que foram realizadas nas paisagens das cidades tendo por função se constituírem em espaços públicos de brincar. Por outro lado, nos questionamos se essas paisagens correspondem às necessidades das crianças que usufruem desses locais na atualidade e se as crianças foram convidadas a opinar sobre esses espaços.

A nossa pesquisa teve como objetivo identificar as Paisagens de Infância na cidade de Assis (SP), analisar as ações do poder público relacionadas à proposição e à manutenção destes espaços, evidenciar os aspectos positivos e negativos dos espaços de brincar na perspectiva das crianças e identificar as necessidades e desejos das crianças com relação a esses espaços, considerando-as como sujeitos de direitos e capazes de opinar.

Desta maneira, à medida que analisamos as paisagens que compõem determinada cidade verificamos a participação e visibilidade dos cidadãos nas formas existentes, inclusive, como as crianças influenciam na produção e reprodução das Paisagens de Infância.

A seguir, apresentamos considerações a respeito da cidade enquanto construção social que se encontra em constante processo de modificações e a importância dos espaços públicos que a constituem.

5.2 Cidade: produto da sociedade no espaço

A cidade se constitui em um produto da ação do homem no espaço; sendo, portanto, uma construção social, caracterizada pela presença de inúmeros elementos sociais. Maia DO (2007), ao definir a cidade, explica que: “A cidade é a base material, portanto concreta, da vida urbana”.

Os elementos sociais e também os elementos naturais compõem a cidade, dentre os elementos sociais, Maia DO (2007, p. 1) destaca os seguintes: “As ruas, as praças, os bairros, o centro, os estabelecimentos comerciais, as casas, os edifícios, os hospitais, as escolas, os terrenos, os vazios urbanos, o solo urbano são elementos que compõem a estrutura interna da cidade”. Tais elementos estão em constante transformação devido à ação do homem, que modifica os elementos levando em consideração as necessidades que surgem em um determinado contexto histórico.

Nesta perspectiva, Maia DO (2007, p. 1) explica que: “Todos esses elementos, bem como a própria vida urbana, são constantemente modificados, produzidos e reproduzidos, pois o espaço urbano é socialmente produzido e está em permanente transformação”. Assim, consideramos que em uma leitura sobre a cidade é necessário analisar os variados aspectos que influenciam no cotidiano da vida humana, na sua gama de complexidade.

Carlos (2007), ao considerar em seu texto que a cidade é produto da indissociabilidade entre espaço e sociedade, também ressalta o caráter dinâmico do espaço urbano, afirmando que o homem constantemente o transforma em virtude de atender às suas necessidades

peçoais ou por conta das transformações econômicas e/ou sociais que ocorrem em determinado contexto histórico.

Desta forma, Carlos (2007) sinaliza que na análise da cidade é necessário considerar três planos: o econômico, o político e o social, os quais revelam a constituição do espaço urbano. Em suas considerações, a autora afirma que: “[...] a cidade pode ser entendida, dialeticamente, enquanto produto, condição e meio para a reprodução das relações sociais – relações produtoras da vida humana, no sentido amplo de reprodução da sociedade” (CARLOS, 2007, p. 21).

Portanto, através da compreensão da cidade, podemos analisar como ocorre a reprodução social, como a sociedade está organizada para materializar as suas práticas no espaço. De acordo com Carlos (2007, p. 22):

No plano local, a análise da cidade indica uma prática social de conjunto espacializada, produtora de um espaço onde o uso se revela como modo de produção da vida, através dos modos de apropriação do espaço o que coloca a noção de reprodução no centro da análise.

Desta maneira, temos na reprodução a forma como a sociedade se organiza em cada conjuntura histórica, revelando as características de como a vida humana se articula e materializa as suas ações, sendo a prática da reprodução responsável pela construção e modificação do espaço urbano.

Na análise do espaço urbano, ao considerarmos que a cidade se constitui em um produto da reprodução da sociedade, podemos ressaltar que ocorre a produção de espaços qualitativamente distintos devido às diferenças existentes entre os diversos grupos humanos. Em suas análises sobre o urbano, Muller e Nunes (2014) afirmam que é justamente a vivência na cidade que promove a relação entre os diferentes grupos humanos, pois a proximidade física entre os diferentes espaços construídos permite uma interação, um contato direto de um determinado grupo com o outro.

Como resultado deste contato entre os diferentes grupos humanos, Muller e Nunes (2014, p. 666) avaliam que: “[...] a cidade suscita aprendizagens tanto individuais, únicas, mas também compartilhadas na experiência urbana”, possibilitando aos indivíduos que nela vivenciam possibilidades diferenciadas de apropriação dos espaços urbanos.

Dias (2015), seguindo esta perspectiva, também aponta o múltiplo processo de construção da cidade e as relações que se desenvolvem na dinamicidade que caracteriza a organização desse espaço. Para Dias (2015, p. 1): “A cidade contemporânea se consolida

como um espaço no qual emerge a diversidade, com sua multiplicidade de imagens, cores, sons, linguagens e informações, onde indivíduos se inter-relacionam com outros sujeitos sociais [...]”. Assim, ao mesmo tempo em que a cidade se caracteriza como espaço que faz surgir uma diversidade de relações, também é produto da diversidade humana que a caracteriza.

Murillo (2013, p. 110), ao fazer considerações sobre o espaço urbano, afirma que:

Por muito tempo, o espaço foi considerado como pano de fundo das relações e interações das crianças. Atualmente, já é discutido como sendo tão importante quanto outros pontos relacionados à educação das crianças. Deixa, portanto, de ter uma conotação de elemento neutro.

Em relação à propriedade dos espaços urbanos, podemos defini-la tendo como base diferentes perspectivas: urbanística, legal e psicológica, características dos espaços públicos e privados. O espaço privado pertence a um indivíduo, podendo o mesmo fazer variados usos, desde que respeite às regras da sociedade à qual pertence. O espaço público pertence a todos os cidadãos, sendo um espaço que pode ser utilizado por todos (ALMEIDA, 2012).

Como exemplo de espaço privado e de espaço público, Almeida (2012, p. 79) explica:

Como exemplo primeiro de espaço privado está o lar, no qual o controle da interação social está nas mãos do seu habitante. Como espaço público o exemplo da rua, onde o controle da interação social é difícil, ou mesmo impossível, por parte do cidadão, é um lugar completamente aberto à interação. As pessoas regulam o nível de interação que desejam nos seus espaços privados (com mais poder) e públicos (menos poder).

Portanto, em relação aos espaços que constituem a cidade, podemos colocar que a rua é um dos espaços em que ocorre a interação entre os pares, possibilitando uma troca de relações. Maia DO (2007, p. 1) explica que: “No processo de urbanização, a rua apresenta-se como lugar de realização de um tempo-espaço determinado. De simples caminhos mal traçados a largas avenidas, a rua continua sendo uma expressão do espaço urbano”, sendo um dos espaços essenciais que constituem as cidades.

Sobre a importância da rua na constituição das cidades, Maia DO (2007, p. 1) explica que: “A rua é onde se materializam as transformações na trama física e na paisagem da cidade e ainda é o lugar de manifestações das relações sociais, das diferenças e das normatizações do cotidiano em momentos históricos diversos”.

A rua é considerada um importante espaço constituinte da cidade e, desde a sua origem, no período da Antiguidade, era um elemento definidor da forma da cidade e revelava a vida social existente (MAIA DO, 2007). No período atual, em decorrência das novas necessidades que surgiram com a modernidade, novas formas e outros usos da rua caracterizam a cidade moderna, como a autora afirma: “A rua moderna, portanto, expressa as exigências do movimento da modernidade, devendo ser ampla e bela. Uma nova conformação que imporá por sua vez, um outro uso, um outro cotidiano” (MAIA DO, 2007).

Portanto, como afirma Almeida (2012, p. 23): “Em seu percurso histórico, a cidade passou por inúmeras e profundas transformações no que se refere à sua forma e construção, bem como, na sua representação política e social”. Almeida (2012) também chama atenção para o fato de as ruas e outros espaços públicos exercerem papel principal na formação e configuração das cidades.

Portanto, concordamos com Maia DO (2007) ao considerar a importância das ruas para o entendimento do urbano, pois na rua ocorre a realização das manifestações sociais, é onde a vida urbana se desenvolve; nela, as pessoas criam e recriam as relações de interação social, inclusive as crianças que, em muitas situações, também se apropriam das ruas para o desenvolvimento de brincadeiras.

Sobre os variados espaços públicos que constituem a cidade, Almeida (2012, p. 79) evidencia a importância que possuem no plano urbano: “Para os urbanistas, a importância do espaço público se dá na medida em que também organiza a cidade criando acessos, vias e espaços de expansão para a população”.

Nesta perspectiva, os espaços públicos, na medida em que organizam a cidade, possibilitam que as pessoas vivenciem diversas experiências que marcam a sua história de vida. Para Almeida (2012, p. 80): “Cada cidadão, ao nascer ou viver em uma cidade, tem sua própria história pessoal entrelaçada com a da cidade, dotando os espaços, as ruas, os itinerários, etc. de significados que lhe são próprios”. Os espaços públicos, portanto, precisam ser organizados para possibilitar que todos os cidadãos possam vivenciar variadas experiências, tanto os adultos quanto as crianças.

Além da importância para o brincar, de acordo com Simiano (2014, p. 56): “[...] a cidade, através dos seus espaços públicos, também é um espaço educativo, pois desempenha importante papel na construção das sociabilidades, visto que é aí que o ser humano vivencia e exercita sua dimensão social”. As cidades organizadas para atender ao desenvolvimento dos seus habitantes exercem o papel de cidades educadoras.

A autora ainda afirma que: “[...] é importante recuperar espaços de convivência humana, como as ruas e as praças, nos quais as crianças possam aprender de modo espontâneo e participativo. E nada mais espontâneo e participativo para a criança do que a brincadeira” (SIMINIANO, 2014, p. 56).

De acordo com Poubel (2016), no período atual ocorre também uma perda de espaços de brincar pelas crianças, sendo que a autora afirma que: “[...] a urbanização das cidades faz com que as crianças percam os espaços para brincar como o quintal, a rua, as praças, e a brincadeira tem sido cada vez mais resumida a espaços privados, geralmente domésticos” (POUBEL, 2016, p. 40).

Desta maneira, apresentamos a seguir considerações a respeito da falta de participação das crianças no planejamento urbano e sobre a necessidade de haver espaços públicos na cidade que propiciem o desenvolvimento do lúdico, possibilitando que as crianças desenvolvam as suas brincadeiras e aprendam.

5.3 A relação entre a cidade, a infância e o brincar

Os estudos sobre a relação entre infância e a cidade encontram-se em andamento, ainda não está de fato consolidada uma linha de pesquisa que trate da vivência das crianças na cidade (MULLER; NUNES, 2014). No caso do Brasil, também são poucos os estudos científicos que tratam dos temas infância e cidade (MULLER, 2012).

Muller (2012, p. 296) coloca que: “O reconhecimento da necessidade de estudos da relação das crianças com a cidade é decorrente da ruptura da associação da infância com uma etapa passiva, de incompletude e de total dependência”. Com esta mudança de concepção, a criança passa a ser vista como sujeito que também influencia na organização da cidade.

Nas cidades, de modo geral, seja qual for o tamanho do aglomerado urbano, convivem pessoas de diferentes faixas etárias e, apesar da mudança de visão sobre a concepção de infância, os diferentes lugares que compõem a cidade são planejados e construídos pelos adultos, sendo estes sujeitos os responsáveis por pensar e criar os espaços conforme as suas visões de mundo.

Isso ocorre devido à ocupação que a criança ainda possui na sociedade, sendo considerada como sujeito frágil, que precisa da proteção dos adultos, tendo limitada a sua autonomia no uso dos espaços urbanos.

Nesta perspectiva, Muller e Nunes (2014, p. 670) argumentam: “Por deterem um discurso de proteção às crianças, os adultos facilmente as excluem da cidade, restringindo as interações de ambos ao espaço privado ou a lugares previamente demarcados no espaço público”. Esta demarcação de lugares, como os autores afirmam, ocorre sem a consulta destes atores sociais, pois os espaços destinados ao uso das crianças são pensados e criados sem haver uma discussão com elas sobre a estrutura e localização dos mesmos na cidade, ou seja, as crianças não opinam em relação à criação de lugares que serão construídos especificamente para o seu uso.

Muller (2012, p. 298) também argumenta que: “O planejamento das cidades é feito com base em diferentes conceitos sobre os seus habitantes e, aparentemente, crianças não têm direito pleno à participação, pois são consideradas menos capazes”.

Nesta perspectiva, Dias (2015, p. 3) avalia que:

[...] as cidades não são planificadas levando em consideração os desejos, subjetividades e necessidades das crianças. Na contemporaneidade, estas são vistas como um subproduto dos pais, dos adultos produtivos em uma cidade de passagem, de espaços reduzidos, de locais privados e especializados: artificiais com belos ambientes protegidos, planejados para os automóveis e para a vida intramuros.

A autora, neste trecho, problematiza a questão da falta de participação das crianças no planejamento urbano, sendo que as suas necessidades não são atendidas, pelo fato de que geralmente não possuem voz ativa para expressar as suas vontades e desejos.

Outro questionamento, levantado por Dias (2015), está relacionado à privatização do espaço urbano. Atualmente, podemos observar um aumento de espaços caracterizados pelo uso restrito, em que o acesso somente é permitido por meio do pagamento de taxas, dos quais podemos citar como exemplos os brinquedos presentes em grandes redes de supermercados e nas áreas de lazer dos shoppings.

Além destes espaços privados destinados ao uso das crianças, podemos observar um aumento de condomínios no espaço urbano, caracterizado pela exclusividade de acesso aos residentes. Neste caso, podemos observar uma descontinuidade no interior da cidade, resultando em uma trama urbana caracterizada por espaços de segregação. Tais dinâmicas ocorrem com mais frequência em cidades de médio a grande porte.

Nas cidades pequenas, algumas situações de acesso restrito a atividades de recreação ocorrem geralmente nas praças das cidades, onde acontece a instalação de brinquedos

privados, em que o acesso somente é permitido por meio do pagamento de taxas. Esta dinâmica também ocorre em cidades maiores.

Sobre este contexto, Almeida (2012, p. 19) afirma:

A criança hoje está inserida em uma sociedade multicultural geradora de contradições e conflitos, industrializada, informatizada, eletrônica, individualista, emergencial e materialista, orientada para competir e para o consumo. Cada vez mais o mundo do brincar se torna sofisticado e caro.

Devido a este contexto apresentado, no qual se enquadra parte dos espaços de brincar existentes nos espaços urbanos no Brasil, afirmamos que são necessárias políticas públicas urbanas que garantam espaços de brincar seguros e apropriados para as crianças realizarem as suas brincadeiras e que considerem os desejos e as vontades desses sujeitos. Muller (2012, p. 312) avalia que as crianças: “[...] demonstram a necessidade de lugares diferentes, ou transformados, daqueles planejados para elas”. Assim, as crianças necessitam de uma variedade de espaços de brincar no espaço urbano para desenvolverem as suas brincadeiras, o seu potencial criativo e aprender (MULLER, 2012). Alinhado a esta perspectiva, o nosso estudo pretende identificar as necessidades e desejos das crianças em relação à disponibilidade dos espaços de brincar da cidade onde moram, na expectativa de que as opiniões das crianças sejam consideradas no planejamento urbano.

Almeida (2012, p. 23) considera que: “O estímulo do lúdico na vida da cidade, deveria constituir-se como um dos elementos decisivos da qualidade de vida”. Por conta das diferenças entre as classes sociais, é necessário considerar que as crianças de um nível socioeconômico desfavorecido não possuem acesso ao brincar em espaços institucionalizados de forma semelhante ao de crianças pertencentes a um nível socioeconômico médio e alto e, desta forma, os espaços públicos se constituem em lugares importantes para o desenvolvimento do brincar, a interação entre os pares e, também, para a aprendizagem (ALMEIDA, 2012).

Em relação à falta de participação das crianças no planejamento urbano, de acordo com Sarmiento (2007), é decorrente, usando os termos empregados pelo autor, da (in)visibilidade cívica da infância. Para Sarmiento (2007, p. 37): “As crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos”. Tal afirmação não é somente pelas crianças não terem direito ao voto, mas também pelo fato da ausência desses sujeitos nas decisões políticas (SARMENTO, 2007).

Sarmento (2007, p. 38) afirma que: “A invisibilidade é, no caso, homóloga da exclusão: as crianças são o grupo geracional mais afetado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas”.

Em suas análises, Sarmento (2007) aponta que esta invisibilidade cívica resulta da concepção clássica de cidadania que acaba por recusar o estatuto político às crianças. Em uma tradição liberal, a cidadania pressupõe que o indivíduo tenha direitos, obrigações e deveres perante a comunidade, sendo a cidadania tradicionalmente classificada como: cidadania civil (direitos de liberdade individual), cidadania política (direito de eleger e ser eleito) e cidadania social (acesso a bens sociais básicos).

Como ainda não há um consenso social quanto à cidadania da infância, levando em conta as classificações citadas anteriormente, temos como resultado, a não legitimação da infância, fazendo com que a criança não possua, principalmente, a cidadania civil e a cidadania política (SARMENTO, 2007).

Em relação às mudanças que vêm ocorrendo no espaço urbano, observando-se os diversos segmentos sociais, educacionais e econômicos, principalmente em decorrência do avanço tecnológico, Almeida (2012) destaca que alguns espaços dotados de significado para as pessoas, como a rua e a praça, foram sendo alterados por conta da evolução das cidades, mas que nem por isso deixaram de existir e terem significados.

Almeida (2012, p. 22) faz a seguinte afirmação com relação à importância da rua e da praça:

Tudo acontece nas ruas, sejam elas estreitas ou largas, curtas ou compridas, asfaltadas ou de terra batida, iluminadas ou escuras, limpas ou sujas, movimentadas ou tranquilas. A praça e a rua são espaços de realizações sociais, de acontecimentos cotidianos e históricos, enfim, é onde a vida acontece de forma mais intensa e dinâmica, onde as pessoas se encontram e se reconhecem como parte integrante daquele espaço.

Na rua e na praça acontecem diversas interações sociais, são espaços onde muitas pessoas transitam diariamente e ocorre a relação entre os pares, resultando em diferentes vivências e possibilitando diversas experiências pessoais. Para as crianças, esses espaços também se constituem em espaços onde ocorre a afirmação da vida pessoal e de contato com diferentes pessoas.

Almeida (2012, p. 23) explica que: “A rua e a praça não são espaços onde circulam carros e gente anônima e apressada, mas sim um espaço de encontro, de convivência, de descoberta e até mesmo de desordem. Tudo isso é importante para crescer e evoluir”. Nesse

sentido, o brincar que se desenvolve nestes espaços possibilita o pensar e agir no mundo pelas crianças, pois a rua e a praça são lugares que se caracterizam pelo imprevisível, com o surgimento de situações inesperadas.

No contexto atual, em algumas cidades, o brincar na rua ou em praças tornou-se praticamente inexistente, devido aos crescentes índices relacionados aos diferentes tipos de violência urbana, fato que Almeida (2012, p. 23) explica: “O tempo espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planejado, uniformizado e sincronizado”.

Wenetz (2013), ao realizar uma pesquisa etnográfica em dois bairros da cidade de Porto Alegre (RS), apresenta que a sensação de insegurança faz com que os responsáveis por crianças não permitam que elas utilizem as praças e as ruas para o desenvolvimento do brincar.

A autora (2013, p. 362) conclui o estudo afirmando: “[...] as praças são representadas no senso comum e acadêmico como um espaço aberto, disponível e adequado para as crianças brincarem, mas, conforme as observações realizadas, as praças nas grandes cidades vêm se tornando, crescentemente, espaços vazios”, constando que na cidade investigada “[...] foi possível identificar o quanto a cidade não lhes oferece espaços de sociabilidade (seguros) e como seus pais ou responsáveis, por diferentes motivos, têm medo do ‘estranho’ e da rua e não têm confiança nesses espaços” (WENETZ, 2013, p. 362) para a utilização pelas crianças; por isso, as praças observadas eram caracterizadas pela ausência destes sujeitos.

Em relação ao brincar que acontece em espaços planejados, uniformizados e sincronizados, este pode acarretar em consequências negativas para o desenvolvimento das crianças, pois ocorre “[...] a diminuição do nível de autonomia das crianças, com implicações graves na esfera do desenvolvimento motriz, emocional e social” (ALMEIDA, 2012, p. 23), pois os espaços de brincar livres possibilitam que as crianças vivenciem diferentes desafios relacionados às brincadeiras desenvolvidas.

Almeida (2012, p. 41) também explica que nos espaços públicos:

[...] é possibilitado às crianças manipular fisicamente e explorar o ambiente com qualidade e intensidade, sem a vigilância e coerção dos adultos; descobrir desafios individuais, participar de brincadeiras em grupo e encontrar um refúgio das tensões dos relacionamentos interpessoais.

Neste contexto, Almeida (2012, p. 42) também afirma: “Garantir o espaço do brincar pode ser um elemento importante para ampliar o repertório de vida e de conhecimento da

criança”, salientando que o brincar possibilita experiências importantes para a formação humana das crianças, “[...] construindo valores sólidos e consistentes que servirão para fortalecer suas relações consigo mesmo, com os outros e com o meio micro e macro” (ALMEIDA, 2012, p. 42).

Portanto, Almeida (2012) considera que as crianças possuem o direito de ter as mínimas condições para brincar nas cidades em que residem, avaliando que se constitui em um dever dos adultos proporcionar às crianças espaços de brincar públicos que sejam seguros e de qualidade.

Luz e Kuhnen (2013, p. 552) consideram que o uso do espaço público foi se modificando ao longo do tempo, como expõem as autoras: “A rua, outrora espaço de socialização e brincadeira, foi tornando-se espaço de perigo, principalmente para as crianças. No século XX foram criadas as praças e os parques públicos como alternativas de lazer e locais de brincadeiras”.

No atual contexto, as autoras citadas afirmam que os espaços públicos: “[...] não são considerados seguros, pois nem sempre obedecem às normas de segurança quanto à instalação e manutenção dos equipamentos e, por vezes, são utilizados para fins ilícitos” (LUZ; KUHNEN, 2013, p. 552).

Silva (2014), em sua pesquisa sobre a vivência das crianças nos espaços urbanos da cidade de Cuiabá (MT), destaca que, por conta das diferentes qualidades de vivências, ocorre o predomínio da utilização de espaços privados. A autora constata que: “[...] as crianças vivenciam a cidade em espaços públicos e privados, mas diante das vivências topofóbicas dos espaços públicos, acabam por circular mais em âmbito privado, em busca de segurança, que, por sua vez, é encontrada nos espaços de reclusão [...]” (SILVA. E., 2014, p. 212).

Tonucci (1996) avalia que, no período atual, nos sentimos inseguros em relação à cidade e o bosque se tornou um lugar tranquilo, havendo, portanto, uma inversão da ideia de perigo em relação aos espaços. O autor recorre à afirmação de que a cidade, nas últimas décadas, tornou-se o bosque de nossos contos, passando a ser considerada um local perigoso e monstruoso, em que os espaços públicos como avenidas, ruas e praças são considerados locais ameaçadores e que as crianças não podem frequentar sozinhas, considerando-se que até mesmo em um parque as crianças precisam ir acompanhadas de um adulto (TONUCCI, 1996).

Tonucci (1996) propõe uma nova forma de pensar a cidade, argumentando que há a necessidade de considerar as crianças como cidadãos do espaço urbano e de escutar e aceitar

as suas opiniões nas decisões sobre a organização deste espaço. Para o autor, o objetivo desta nova filosofia de administração da cidade é possibilitar que as crianças possam novamente sair sozinhas de suas casas e que não fiquem condenadas a passar a maior parte de seus dias em frente à televisão, tendo a possibilidade de viver mais experiências e desenvolver sua autonomia.

Com o objetivo de atender as especificidades e desejos das crianças no espaço urbano, atualmente há propostas que visam desenvolver modos de condução de políticas municipais orientadas para as crianças e jovens, ao mesmo tempo em que procuram construir formas de participação das crianças na cidade com o objetivo de edificar um espaço urbano mais humanizado e inclusivo. Como exemplos, temos programas como o das Cidades Amigas das Crianças, o das Cidades Educadoras ou o da Cidade das Crianças.

O Programa Cidade Amiga das Crianças foi lançado em 1996 por uma resolução da II Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos com o objetivo de promover as cidades habitáveis para os cidadãos de todas as idades. A Conferência afirmou que o bem-estar das crianças é um indicador de um hábitat saudável.

De acordo com documento orientador da UNICEF, o Programa Cidade Amiga das Crianças:

[...] preconiza a adoção de políticas administrativas e de gestão territorial que promovam o bem-estar de todos os cidadãos e em particular das crianças, bem como criem condições favoráveis ao desenvolvimento saudável e incentivem a participação dos cidadãos mais jovens na vida da comunidade. Uma Cidade Amiga das Crianças garante a equidade no acesso de todas as crianças a serviços de qualidade e a oportunidades para que possam desenvolver plenamente as suas potencialidades (UNICEF, 2015, p. 9).

O documento orienta que, para haver o processo de construção de uma Cidade Amiga da Criança, há a necessidade de aplicação dos direitos da criança nas decisões, nas políticas e nos programas do município (UNICEF, 2015).

Em consulta ao site *Catraqinha*¹⁴, há o exemplo de um projeto desenvolvido em Recife, pela Universidade Federal de Pernambuco, que convidou crianças de 11 anos a escreverem cartas endereçadas para quem elas achassem que fosse necessário pontuando

¹⁴ O *Catraqinha* reúne matérias sobre projetos transformadores para a infância, as quais questionam o lugar que os pequenos ocupam hoje nas inovadoras propostas de ocupação do espaço público. O *Catraqinha* resulta de uma parceria do Projeto Alana com *Catraca Livre*. Disponível em: <https://catraqinha.catracalivre.com.br/brasil/>

aspectos imprescindíveis para a criação de cidades mais amigas da infância. As crianças dirigiram as suas cartas aos pais, prefeitos, presidentes, professores, amigos e as outras crianças e escreveram sobre o uso dos espaços públicos, a necessidade de espaços seguros, limpos e agradáveis onde todos possam brincar e se queixaram de problemas sociais, tais como: violência, corrupção, inflação, preconceito e culpam diferentes atores como causadores destes problemas.

Em relação ao Programa das Cidades Educadoras¹⁵, o conceito Cidade Educadora adquiriu notoriedade com o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha, no ano de 1990. No encontro, as cidades participantes firmaram um conjunto de princípios voltados ao desenvolvimento de seus habitantes, orientando a gestão pública.

Os princípios foram organizados na Carta das Cidades Educadoras, a qual foi aprovada no ano de 1994, no III Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Bolonha, na Itália e revista no de Gênova, na Itália, em 2004. No Brasil, 16 municípios compõem a Rede Brasileira de Cidades Educadoras.

De acordo com as orientações presentes na Carta das Cidades Educadoras, a cidade educadora tem como objetivo a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes, devendo se preocupar em incorporar as pessoas de todas as idades, em uma formação que ocorra ao longo da vida.

Também no site Catraquinha¹⁶ encontramos exemplos de projetos que envolvem a atuação das crianças no planejamento urbano. Na cidade de Freiburg, na Alemanha, há iniciativas que promovem a participação de crianças para sugerirem melhorias no espaço público. O Conselho Consultivo de Crianças de Freiburg leva a administração municipal os interesses das crianças e já obteve conquistas, como a construção de um ginásio e a ativação do cinema na cidade e outras conquistas que envolvem menos custos também, como a abertura do sinal verde por mais tempo, para as crianças atravessarem a rua com tranquilidade e segurança.

Outra iniciativa em Freiburg foi a criação dos Detetives do Bairro, no ano de 2004, pela Associação Crianças e Meio Ambiente, para promover a escuta das crianças. Com o auxílio das escolas, foram coletados dados a respeito de aspectos positivos e negativos dos

¹⁵ Consultamos o site Cidades Educadoras, disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/conceito/>

¹⁶ Disponível em: < <https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/defender/indicacao/cidades-que-escutam-as-criancas-sao-cidades-para-todos/>> Acesso em: 22 de outubro de 2017.

trajetos percorridos na cidade. Os resultados obtidos pelos Detetives do Bairro estão relacionados às melhorias nas praças e nas sinalizações de trânsito próximas as escolas.

Nesta perspectiva, consideramos a importância da participação das crianças no planejamento dos espaços públicos destinados ao uso e lazer destes atores sociais, para que estes espaços não sejam apenas destinados oficialmente às crianças, mas que sejam efetivamente utilizados por elas. Luz e Kuhnen (2013) apresentam, tendo como referência teórica Ramussen (2004), a presença no contexto urbano dos “espaços para as crianças”, àqueles planejados pelos adultos, e os “espaços das crianças”, àqueles apropriados por elas, os quais realmente são utilizados.

Nesta perspectiva, as autoras mencionadas explicam: “[...] mesmo em um espaço planejado para atividades infantis, existem áreas escolhidas, apropriadas e ressignificadas pelas crianças, transformando-se em espaço da criança” (LUZ; KUHNEN, 2013, p. 553). Para Luz e Kuhnen (2013) a preferência por um determinado espaço público tem relação com os atributos ambientais (espacial, físico e social) oferecidos e também percebidos pelas crianças.

Poubel (2016, p. 40) pontua os resultados acarretados pela falta da participação das crianças no planejamento urbano: “A desconsideração das necessidades das crianças ao planejar a cidade, as restringem em suas possibilidades de vivenciar espaços públicos e comuns da cidade, as orientando para uma passividade física oferecida por televisões, videogames e aparelhos celulares”.

A nossa pesquisa alinha-se a esta constatação. Ao tratar com os sujeitos da nossa pesquisa sobre a utilização dos espaços de brincar públicos oficiais da cidade de Assis (SP), constatamos que há espaços para as crianças que não são utilizados por elas por conta das condições relacionadas à disponibilidade de atributos ambientais e outros espaços que são utilizados pelas crianças, devido à preferência destes sujeitos em relação às características locais.

Tornam-se relevantes, portanto, estudos que tenham como objetivo investigar a qualidade dos espaços públicos destinados à vivência das crianças, levando em consideração as visões destes sujeitos sociais. A seguir, apresentamos o campo de estudo da Geografia da Infância que tem se preocupado em compreender as diferentes formas como as crianças se apropriam do espaço.

5.4 A Geografia da Infância

A Geografia da Infância, como campo de estudos, tem como objetivo perceber as relações que as crianças possuem com o espaço, evidenciando as formas como as diferentes infâncias desenvolvem a espacialidade ao interagir com seus pares e com outros grupos sociais em diferentes contextos e épocas. A criança é considerada um ser histórico-cultural, que ocupa determinado espaço e vivência em um contexto histórico específico e também um ser geográfico, desenvolvendo práticas espaciais, seu ser e estar no mundo (SILVA; CARVALHO, 2014).

A Geografia da Infância tem início na década de 1970, quando os estudos envolvendo as crianças e suas espacialidades começam a se desenvolver (LOPES, 2013). Lopes (2013, p. 284) explica que neste contexto: “Produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista, irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o *ser e estar* das crianças no espaço”.

A preocupação da Geografia Humanista, de acordo com Martinez (2003, p. 72), centra-se na “[...] experiência, o pensamento, e a intencionalidade humana, adquirindo, assim, uma visão antropocêntrica que se opõe à clássica separação entre sujeito/objeto da ciência positivista tradicional e ao cientificismo”. A Geografia Humanista começou a ser gestada nos Estados Unidos na década de 1960 e surgiu como reação contrária às concepções da Geografia Tradicional e as análises economicistas realizadas pelos movimentos marxistas dentro da ciência geográfica.

A Geografia Humanista utiliza a subjetividade como forma de análise, assim a experiência vivida e adquirida pelo indivíduo se torna fundamental nesta abordagem. Lopes (2013, p. 286) argumenta que nos estudos desenvolvidos pela Geografia Humanista: “Reconhecer a prática geográfica do *outro*, o seu espaço vivido são traços fundamentais dessa análise”.

Neste contexto, alguns estudos influenciaram o desenvolvimento dos trabalhos da Geografia da Infância, a Psicologia Cognitiva de Piaget e a noção de Espaço Vivido de Frémont. Os estudos de Piaget apresentam uma série de resultados relacionados às etapas que as pessoas passam no desenvolvimento da noção espacial e Frémont, ao publicar a obra *La Région, espace vécu* (A região, espaço vivido), apresenta a noção de espaço vivido como conceito central para o entendimento das pessoas (LOPES, 2013).

De acordo com Lopes (2013), outra obra que também trouxe contribuições para os estudos da Geografia da Infância, é o livro *A Imagem da Cidade*, de Kevin Lynch, publicado em 1960. No livro, o autor destaca como três cidades dos Estados Unidos, Los Angeles, Boston e Jersey City, são percebidas pelas pessoas que nela habitam.

Assim, para Lopes (2013, p. 289) os estudos da Geografia da Infância emergem com base nestas proposições: “[...] por onde se entrecruzam outros recortes, como o de gênero, o de idade e condição econômica, perguntam-se como meninos e meninas, de diferentes idades e pertencentes a diferentes estratos sociais concebem, percebem e representam seus espaços”.

O final da década de 1980 e os anos de 1990 foram marcados pelo reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos. Neste contexto, os estudos desenvolvidos pela Geografia da Infância apresentam outros enfoques, tendo em vista a noção de território, do espaço sendo definido como direito (LOPES, 2013).

Lopes (2013, p. 290) explica que esse período:

[...] é marcado também pelo surgimento de revistas e periódicos específicos envolvendo as crianças e a Geografia; além disso, os diversos programas de investigações de cunho nacional e internacionais, financiamentos de governos e órgãos, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e outros, dão à criança uma atenção especial e também a sua espacialidade.

No âmbito acadêmico, também ocorreram debates em outros campos associados às crianças, o que também influenciou as pesquisas da Geografia da Infância. Nos anos de 1990, por exemplo, foi lançado o livro *Constructing and reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood* (Construindo e reconstruindo Infância: Questões contemporâneas na Sociologia da Infância), de Allan Prout, em coautoria com Allison James (LOPES, 2013), cujas ideias presentes na obra defendem “[...] a infância como uma construção social que deve ser compreendida com outras variáveis, tais como o gênero, a classe e a etnicidade; e, ainda, em sua condição de *agency*, ou seja, de sujeitos atuantes na produção da sociedade” (LOPES, 2013, p. 290).

Outro estudo também desenvolvido neste período é o de Jens Qvortrup (1993), *Childhood as a Social Phenomenon* (Infância como um fenômeno social), utilizado no presente trabalho como referência bibliográfica, que apresenta nove teses a serem consideradas nos estudos sobre a infância (LOPES, 2013).

Desta forma, sendo a infância considerada uma construção social e variada, passa a ter destaque, nos estudos da Geografia da Infância, a dimensão Paisagens de Infância, que se refere à forma como a sociedade cria materialidades destinadas ao uso das crianças, principalmente nos espaços urbanos e também como ocorre a apropriação ou transgressão destes espaços pelas crianças (LOPES, 2013). Vale lembrar que as várias infâncias que existem fazem uma determinada ocupação das Paisagens de Infância.

Recentemente, os estudos desenvolvidos no campo da Geografia da Infância têm contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky e de seus colaboradores, ao reconhecerem que o processo de humanização ocorre:

[...] na interface estabelecida entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie), a sociogênese (a cultura de um grupo), o que faz com que cada fenômeno do desenvolvimento seja singular (microgênese), tornando nossas experiências únicas na experiência coletiva [...] (LOPES, 2013, p. 292).

No caso do Brasil, as contribuições provenientes da teoria histórico-cultural estão chegando de forma tímida nos estudos desenvolvidos na área da Geografia da Infância (LOPES, 2013).

Em nosso país, o campo de estudos da Geografia da Infância se desenvolveu a partir dos anos 2000, uma vez que até este período os estudos relacionados à infância no Brasil são provenientes da Sociologia da Infância (SILVA; CARVALHO, 2014).

Estudos realizados por Lopes (2008a) neste campo de estudo, em nosso país, revelam que as crianças vivenciam o espaço a partir de diversas dimensões, sendo que em muitas situações estes sujeitos transformam a lógica espacial. Ao analisar a forma como as crianças se apropriam do espaço, o autor afirma que é necessário haver a fusão de duas categorias geográficas, “[...] para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas” (LOPES, 2008a, p. 78).

Nesta lógica de apropriação do espaço, Lopes (2008a, p.78) afirma que na constituição dos lugares-territórios, ocorrem os seguintes processos:

- a vivência do espaço como interação, como processo e não como palco;
- os processos de subversão do espaço, de ir contra o instituído, em que as crianças sabem dos espaços que são tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de suas interações com os pares;

- nos processos de subversão da ordem previamente instituída está presente não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial;
- o conhecimento da comunidade de criança, do sentimento de identidade e pertença, que faz a separação delas com os demais grupos sociais, na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas;
- uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois essas criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações.

Portanto, de acordo com o autor, as crianças vivenciam o espaço por meio da interação e, neste processo, as crianças podem modificar as funções do espaço previamente instituídas de acordo com suas perspectivas e visão de mundo; assim, alteram a utilização dos objetos a partir da capacidade de abstração que possuem, o que o autor designa como invenção produtiva.

Nesta perspectiva, Lopes (2008a, p. 78) explica que há momentos em que as crianças “[...] subvertem, há momentos em que interpretam, reproduzem o espaço e seus objetos, e há momentos de criação, de invenção, transformando-os, reorganizando os princípios da forma, função, localização, organização, representação e outros, a partir de suas ações”. As crianças fazem a apropriação do espaço de acordo com seus interesses, havendo o desenvolvimento de várias infâncias e diferentes formas de uso e ocupação de um mesmo espaço.

Corroborando com as afirmações de Lopes (2008a), acrescentamos que as crianças vivenciam os espaços urbanos criados especificamente para elas ou de uso coletivo dos cidadãos urbanos de acordo com o que desejam em um determinado momento, sendo a prática espacial desenvolvida influenciada pela interação com os pares.

Para o autor, precisamos perceber as crianças “[...] como pessoas que não estão deslocadas no espaço e tempo, mas como alguém real, que brinca, se diverte, está na escola ou não, está no campo, nas lavouras, nas fábricas, nas ruas, em movimentos de migrações” (LOPES, 2008a, p. 80), ou seja, que desenvolvem uma determinada prática espacial. Assim, para Lopes (2008a), precisamos perceber as crianças como autores na produção da paisagem e na constituição dos territórios.

Lopes e Vasconcellos (2006, p. 122) afirmam:

[...] a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como

as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstruem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias.

Neste sentido, a Geografia da Infância busca compreender as especificidades das diferentes infâncias que se desenvolvem, na busca de apreender a forma como as crianças se apropriam do espaço. Lopes (2008a, p. 77), ao desenvolver estudos na linha de pesquisa da Geografia da Infância, considera que: “As crianças são, assim, produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida”.

Lopes compartilha afirmações sobre as lógicas espaciais infantis, as quais são resultados constatados após anos de pesquisa em grupo na área da Geografia da Infância: as crianças vivenciam o espaço como processo e não apenas como palco; na vivência do espaço, as crianças não estão construindo novos espaços dentro do espaço, mas produzem uma espacialidade não existente; durante a vivência das paisagens as crianças utilizam os sentidos (tato, olfato, audição, paladar) em sua plenitude; a vivência das crianças ocorre ao mesmo tempo em “locais” do espaço, como também ao todo; as crianças reconhecem a existência de espaços proibidos, onde o acesso apenas é permitido com os pares; as crianças realizam a criação/invenção constante da forma original dos objetos, dos artefatos de infância e das maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques e praças, por exemplo; no processo de vivência dos espaços, as crianças constantemente criam palavras, nomes próprios para designar os elementos presentes nos arranjos espaciais (SILVA; CARVALHO, 2014).

Em nosso trabalho, ao analisar como as crianças percebem os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP), reconhecemos que estes sujeitos produzem uma espacialidade e vivenciam estes espaços de acordo com as suas visões de mundo.

6 OS ESPAÇOS DE BRINCAR OFICIAIS DA CIDADE DE ASSIS (SP): ANÁLISE DAS PAISAGENS E CONSIDERAÇÕES SOBRE O SEU USO PELOS SUJEITOS DA PESQUISA

Considerando que o conceito de paisagem se constitui nas formas materializadas que observamos e os elementos que nelas estão inseridos, realizar o seu estudo permite fazer considerações a respeito da visibilidade que cada grupo social possui no espaço urbano vivenciado.

Nesta seção, apresentamos as formas espaciais destinadas à utilização pelas crianças, consideradas como espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) pelo poder público local, assim como as constatações da pesquisa realizada com as crianças sobre o reconhecimento e utilização dos mesmos para o desenvolvimento de brincadeiras e a análise do Plano Diretor do Município de Assis (SP) sobre a visibilidade das crianças.

Procuramos dar voz aos sujeitos da pesquisa ao relatarmos as considerações, preferências e as percepções que os mesmos possuem sobre os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP). A etapa da coleta de dados relacionada à seleção visual, foi a que mais deixou os sujeitos da pesquisa ansiosos em participar, pois as crianças queriam ter conhecimento sobre quais são os espaços de brincar considerados oficiais. Sendo assim, a seleção visual consistiu na apresentação de 54 fotografias para as crianças dos espaços de brincar designados pelo poder público. Elas ponderaram se conheciam o lugar, se tinham brincado no local e, em caso afirmativo, quais foram as brincadeiras e também podiam explicitar os aspectos que consideravam positivos e negativos no local. Apresentamos também, nesta seção, os dados coletados na entrevista com as crianças, referentes ao brincar.

Nesta perspectiva, buscamos compreender como é ser criança na cidade de Assis (SP), considerando que a cidade, de acordo com a classificação do IBGE 2007 é um centro sub-regional B¹⁷, tendo influência nas cidades que estão localizadas em seu entorno, mas que, por seu porte populacional, apresenta uma realidade diferenciada para a vivência das crianças na cidade, se comparada com a vivência das crianças em metrópoles, em capitais regionais.

¹⁷ De acordo com o IBGE um centro sub-regional B: “Constituído por 79 cidades, com medianas de 71 mil habitantes e 71 relacionamentos” (IBGE, 2008, p. 11).

6.1 Visibilidade das crianças no Plano Diretor da cidade de Assis (SP)

O Plano Diretor do Município de Assis (SP), instituído pela Lei Complementar nº 10, de 10 de outubro de 2006, fornece o delineamento do processo de planejamento geral do município. No capítulo “I- Da conceituação, dos objetivos e diretrizes”, encontramos o seguinte exposto sobre a função deste documento oficial: “O Plano Diretor, que integra o processo de planejamento permanente do Município de Assis, é o instrumento básico e abrangente da política de desenvolvimento e expansão urbana, definido de forma participativa [...]”.

Assim, o Plano Diretor se constitui como documento que orienta as ações voltadas ao ordenamento e desenvolvimento do município, sendo que em suas orientações é previsto o atendimento a todos os moradores do município de Assis (SP) nas políticas públicas elaboradas e implementadas pelo governo local.

Em relação às crianças, no Plano Diretor do município de Assis (SP), foi possível verificar que neste documento há apenas um artigo que utiliza o termo criança para tratar dos objetivos da política de desenvolvimento econômico e social do município.

No inciso VI do artigo 29 do Plano Diretor do município encontra-se o seguinte exposto: “Criar programas, espaços e atrativos culturais para crianças e adolescentes distribuídos nos bairros (cursos, salas de leituras, entre outros)” (ASSIS, 2006, p. 16). Em outros artigos, encontramos apenas recomendações de modo geral, abordando a necessidade de acesso da população aos equipamentos públicos urbanos que, de acordo com o inciso III do artigo 3º: “São as edificações e espaços destinados para o lazer, esporte, recreação, cultura, educação, saúde e segurança” (ASSIS, 2006, p. 1).

Portanto, podemos afirmar que não há uma preocupação em definir claramente ações voltadas especificamente ao bem-estar das crianças residentes no município de Assis (SP) neste documento orientador do planejamento urbano.

6.2 Os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP)

Em relação à lista oficial dos espaços de brincar públicos existentes na cidade de Assis (SP), fornecida pela Prefeitura Municipal da cidade, constam o nome de 58 praças, sendo que há 7 espaços que aparecem repetidamente na lista: P. M. Assis- Terreno- Rotatória, Praça da Mocidade, Praça João Haddad, Praça Orestes Longhini, Praça Professor Nicolino Chico

Nobre, Praça dos Ferroviários e Praça Victor de Oliveira Faria. Tais espaços aparecem duas vezes e também há 3 espaços que aparecem apenas nos croquis que acompanham a lista, mas que não estão relacionados na lista; portanto, há um total de 54 espaços de brincar oficiais na cidade.

Podemos afirmar, a partir da observação desta lista oficial, que as formas espaciais destinadas à utilização das crianças não são apenas de uso exclusivo destes atores sociais, sendo que podemos até mesmo questionar a funcionalidade de alguns espaços destinados ao brincar. No documento que a prefeitura enviou, contendo os dados dos espaços de brincar oficiais, todos são denominados como praça.

Retomamos com base em Almeida (2012) a importância das praças enquanto espaços públicos que possibilitam que as pessoas estabeleçam relações, propiciando a interação entre os pares e para as crianças em especial, pois o brincar que se desenvolve nestes espaços se caracteriza pelo imprevisível, com o surgimento de situações inesperadas estimulando o agir e pensar no mundo.

Nesta perspectiva, a praça é um espaço público importante para o desenrolar de relações entre as pessoas, configurando-se em um lugar de encontro e pertencimento. No entanto, para que a praça seja considerada um local seguro, possível de ser frequentado pelos moradores, é necessário investimento para que se torne um espaço agradável, aconchegante, iluminado, com lugares para as pessoas sentarem e com calçadas adequadas para o pedestre, inclusive com cadeiras de rodas, se locomover.

Em relação ao brincar nas praças, atualmente, nas cidades grandes é difícil encontrar crianças brincando nas praças desacompanhadas de adultos, pois a mobilidade das crianças nestes espaços urbanos está restrita devido à violência urbana.

Entretanto, temos alterações recentes na paisagem relacionadas ao movimento de reconquista do espaço público urbano como, por exemplo, a criação de Parklets em cidades grandes.

O Parklet¹⁸ é uma mini praça, que ocupa o lugar de uma ou duas vagas de estacionamento em vias públicas; desta maneira, um espaço que anteriormente era direcionado ao estacionamento de carros adquire uma nova função, constituindo-se em uma intervenção física na cidade, tendo como objetivo oportunizar espaços públicos de permanência para os cidadãos realizarem atividades relacionadas ao lazer.

¹⁸ Para explicar o conceito recorreremos aos sites: Soul Urbanismo e Gestão Urbana SP.

Nessa pesquisa, ao apresentarmos resultados relacionados às vivências das crianças em uma cidade menor, constatamos que todas as crianças que participaram da pesquisa indicaram que em algum momento frequentaram as praças.

Desta maneira, afirmamos com base nos princípios da Cidade Educadora, que explorar os diversos espaços urbanos possibilita às crianças vivenciarem variadas experiências com os pares, com pessoas de outras faixas etárias e de diversas classes sociais, ocasionando o aprender com a cidade e com as pessoas. Portanto, verificamos com base nestes princípios a importância de as crianças já terem frequentado os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP).

Contudo, também constatamos que as crianças saem acompanhadas por adultos, uma vez que, nos relatos, as crianças sempre mencionavam que os pais ou algum parente próximo as acompanhavam durante o passeio em espaços públicos.

Eu vou com os meus pais na verdade ou com os meus primos (Entrevista, Gi, 2016).

Eu brinco às vezes com o meu irmão (Entrevista, Ti, 2016).

Eu gosto de ficar correndo com o meu o meu pai e com a minha irmã (Entrevista, João, 2016).

Com relação à mobilidade das crianças nas cidades, é importante o papel dos adultos como agentes que estimulem as mesmas a percorrerem trajetos, andando pela cidade. No site Cidades Educadoras¹⁹ temos exemplos de experiências em que o objetivo é estimular a caminhada a pé das crianças para a escola. Tal iniciativa, em São Paulo, é denominada “Carona a Pé”, substituindo o transporte de ônibus e carros por uma caminhada a pé, que as leve juntas até a escola.

Apresentamos, a seguir, no quadro 03, a lista oficial dos espaços de brincar da cidade de Assis (SP).

¹⁹ CIDADES EDUCADORAS. 2017. Disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br/conceito/>>

Quadro 03: Espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP)

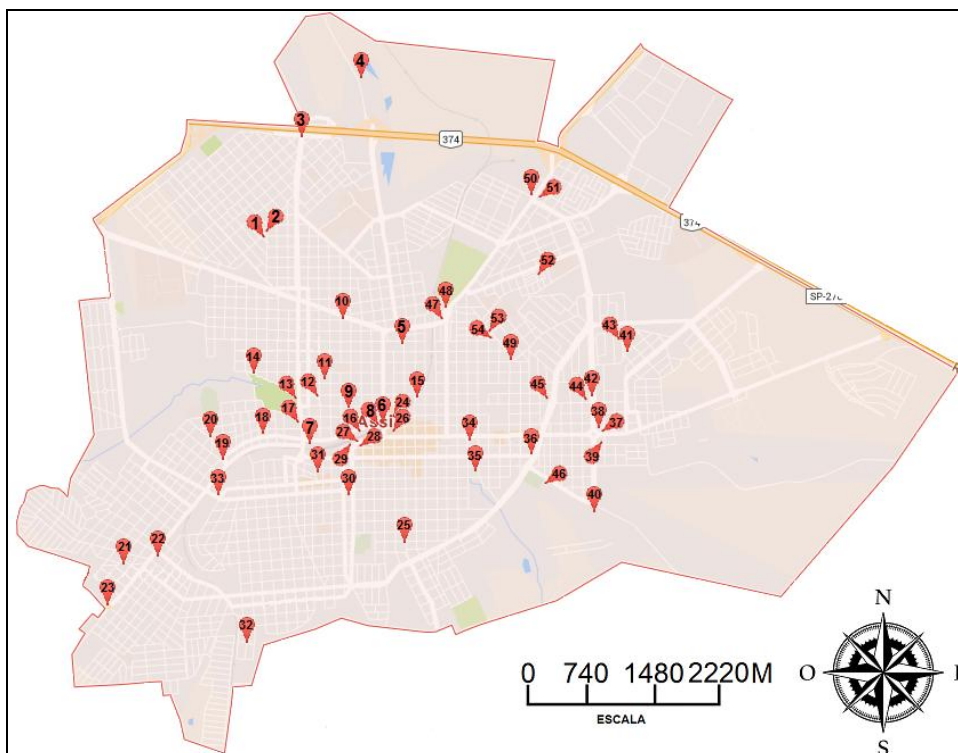
PCA. HERMINIO GUILHERME BORDIM
 PCA. "WERNER JASCHKE"
 PRACA PASCHOAL SANTILLI - ROTAT
 PRACA POSTO DA POLICIA FLOREST
 PCA. DR.HORACIO LOBO ANDRADE
 PCA. ANTONIO SILVA
 PRACA DOS FERROVIARIOS
 PRACA PROFESSOR NICOLINO DE CH
 PRACA WALTER MANSOLELI- FONTE
 PCA. JOSE JOSINO DE ANDRADE
 PCA. DR.JOSE CLAUDOVINO DANTA
 PCA. D.LEONOR MENDES DE BARRO
 PCA. DOS FERROVIARIOS
 PCA. ALMIRO BINATO
 PCA. DURVALINO R.COUTINHO
 PRACA ORESTES LONGHINI
 PCA. ORESTES LONGHINI
 PCA. ANTONIO BERMEJO
 PCA. "LUIZ FUNARI"
 PCA. DR.ELYSEU SALOTTI
 PCA. SAO JOSE OPERARIO
 PCA. SAO BENEDITO
 PCA. TEREZA MATHIAS DOS SANTO
 PCA. ANTONIO DE ALMEIDA FILHO
 PCA. PRIMEIRO DE MAIO
 PCA. MILTON GONCALVES DUARTE
 PCA. PROF.NICOLINO CHICO NOBRE
 PCA. RUA J.V.C.SILVA-VL.PALHAR
 PCA. LUIZ TARCITANO
 PCA. SGT.ANACLETO BENEVENUTO
 PCA. ARLINDO LUZ
 PCA. JOSE BURALI
 PCA. NICOLAU CARPENTIERI
 PCA. VICTOR DE OLIVEIRA FARIA
 PCA. VICTOR DE OLIVEIRA FARIA
 PCA. JOAO HADDAD
 PRACA DOS COQUEIRO
 PRACA JOAO HADDAD
 PCA. DA MOCIDADE
 PCA. DA MOCIDADE
 PCA. JOAO BATISTA SILVA-JOTA
 PCA. PROX.GINASIO ESPORTES
 P.M.ASSIS-TERRENO-ROTATORIA
 P.M.ASSIS-TERRFNO-ROTATORIA
 P.M.ASSIS-TERRENO-ROTATORIA
 PCA. ANTONIO SALOTTI
 PCA. DO CEDRO-JD.STA.AMELIA
 PRACA PEDRO CAETANO DE ALMEIDA
 PCA. "MIGUEL FUNARI"
 PCA. DR.GILBERTO DE ALMEIDA
 PCA. OADIR DEPES
 PCA. DO MACON E DO ROTARIANO
 PCA. REV.GUILHERME RODRIGUES P
 PCA. MARIA DULCE FERNANDES
 PCA. IRMA MARIA JESUS CHAVES
 PCA. PE.MANOEL CARLOS PEREIRA
 PCA. DO ITALIANO ANT. AMBRUOSI
 PRACA COM. JOSE GIORGI

Fonte: Prefeitura Municipal de Assis (SP), 2015.

Os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) que constam apenas nos croquis são: Praça Ver. Benedito Elzeário de Oliveira, Praça Elydia Cantelli Bertogna e Praça Segismundo Guazelli.

A seguir, apresentamos a figura 03, do perímetro urbano da cidade de Assis (SP), com a localização dos espaços de brincar oficiais enumerados de acordo com a sequência apresentada no quadro 04, da página 116.

Figura 03: Localização dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP)



Fonte: Google Earth, 2016. Elaboração: Organizada pela autora, 2016.

De acordo com a figura 03, que representa os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP), podemos constatar que ocorre uma concentração destes espaços na região central da cidade e há bairros que não possuem espaços de brincar disponíveis para a utilização das crianças; portanto, há uma distribuição desigual na cidade.

Em relação às características do espaço, Lopes Júnior e Santos (2010, p. 110) avaliam que: “[...] o espaço, enquanto produto social é desigual, devido às próprias condições de desenvolvimento do capitalismo que além de se produzir e reproduzir desigualmente, também produz e reproduz as desigualdades”. Neste contexto, os atores responsáveis pela produção e reprodução do espaço urbano o organizam de acordo com seus interesses, provocando uma distribuição desigual dos espaços.

Devido ao caráter explicativo e descritivo desta pesquisa, dispomos a seguir os dados coletados com as crianças a respeito da utilização dos espaços de brincar oficiais para o desenvolvimento do brincar e as fotos destes espaços, que foram apresentadas para as crianças durante a seleção visual.

Para Luz e Kuhnen (2013, p. 553), além dos atributos ambientais, “O espaço é ainda percebido a partir da avaliação de características positivas e negativas”; desta forma, acrescentam as autoras: “As crianças percebem negativamente os lugares que são centros de

risco e como positivos os locais que garantem oportunidades de atividades físicas e interação social, presença de comércio alimentício e espaço verde” (LUZ; KUHNEN, 2013, p. 553).

Na seleção visual, os nossos sujeitos elencaram aspectos positivos e negativos dos espaços de brincar públicos oficiais, considerando as características e o uso destes locais.

Quadro 04: A utilização dos espaços de brincar oficiais de Assis (SP) pelos sujeitos da pesquisa

Espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP)	Nº de crianças que conhecem o espaço de brincar oficial	Nº de crianças que já brincaram no espaço de brincar oficial	Brincadeiras desenvolvidas
1. Praça Herminio Guilherme Bordin	5	1	pega-pega e esconde-esconde
2. Praça “Werner Jaschke”	6	1	utilização dos aparelhos de ginástica para brincar
3. Praça Paschoal Santilli	9	0	
4. Praça da Polícia Florestal	7	0	
5. Praça Dr. Horacio Lobo	9	0	
6. Praça Antonio Silva	10	4	pega-pega, corrida e esconde-esconde
7. Praça dos Ferroviários	10	0	
8. Praça Walter Mansoleli	9	2	Pega-pega e trepa-trepa
9. Praça Josino de Andrade	4	0	
10. Praça Dr. José Claudovino Danta	9	2	corrida, trepa-trepa, pega-pega e com skate
11. Praça Dr. Leonor Mendes de Barro	6	5	polícia e ladrão, pega-pega, esconde-esconde, trepa-trepa, corrida, bicicleta e

			com os brinquedos
12. Praça Almiro Binato	6	0	
13. Praça Durvalino R. Coutinho	10	10	brinquedos, jogar bola
14. Praça Orestes Longhini	7	0	
15. Praça Antônio Bermejo	8	2	
16. Praça Luiz Funari	8	1	pega-pega e corrida
17. Praça Dr. Elyseu Salloti	6	0	
18. Praça São José Operário	7	2	corrida e futebol
19. Praça São Benedito	5	0	
20. Praça Tereza Mathias dos Santos	6	0	
21. Praça Antonio de Almeida Filho	7	3	brinquedos
22. Praça Primeiro de Maio	10	5	pega-pega, esconde-esconde e futebol
23. Praça Milton Gonçalves Duarte	8	1	soltar pipa
24. Prof. Nicolino Chico Nobre	6	0	
25. Praça Rua J. V. C. Silva	4	0	
26. Praça Luiz Tarcitano	10	2	pega-pega e corrida
27. Praça Sgt. Anacleto Benevuto	10	2	corrida
28. Praça Arlindo Luz	10	4	pega-pega, trepa-trepa, esconde-esconde, rela-congela e corrida
29. Praça José Burali	10	5	pega-pega, trepa-trepa e esconde-esconde
30. Praça Nicolau Carpentieri	7	1	corrida e esconde-esconde
31. Praça Victor de Oliveira Faria	7	2	esconde-esconde

32. Praça João Haddad	2	0	
33. Praça dos Coqueiros	10	0	
34. Praça da Mocidade	10	2	pega-pega e corrida
35. Praça João Batista Silva	6	1	brincou com skate
36. Praça próxima ao Ginásio de Esportes	8	0	
37. P. M. Assis – Terreno – Rotatória (Centro)	10	0	
38. P. M. Assis – Terreno – Rotatória (Jardim Paulista)	10	0	
39. Praça Antonio Salotti	4	1	corrida
40. Praça do Cedro	4	0	
41. Praça Pedro Caetano de Almeida	3	0	
42. Praça Miguel Funari	10	2	corrida, rela-congela e esconde-esconde
43. Praça Dr. Gilberto de Almeida	6	0	
44. Praça Oadir Depes	10	2	corrida, rela-congela e esconde-esconde
45. Praça do Maçom e do Rotariano	8	2	pega-pega e com skate
46. Praça Ver. Guilherme Rodrigues	8	0	
47. Praça Maria Dulce Fernandes	3	0	
48. Praça Irmã Maria Jesus Chaves	9	0	
49. Praça Pe. Manoel Carlos Pereira	7	1	brincou com bicicleta e skate
50. Praça do Italiano Ant. Ambruosi	9	0	
51. Praça Com. José Giorgi	9	1	esconde-esconde

52. Praça Ver. Benedito Elzeário de Oliveira	3	0	
53. Praça Elydia Cantelli Bertogna	6	2	corrida e com bicicleta
54. Praça Segismundo Guazelli	6	3	pega-pega e esconde-esconde

Fonte: Organizado pela autora, 2016.

De modo geral, podemos enumerar as seguintes brincadeiras como as mais desenvolvidas pelas crianças nos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): pega-pega, esconde-esconde, corrida, trepa-trepa, jogar bola e nas praças em que há brinquedos as crianças afirmam que os utilizam para o desenvolvimento das brincadeiras.

Retomando Queiroz, Maciel e Branco (2006), que avaliam a importância da brincadeira, ao permitir a vivência do lúdico e o descobrimento de si mesma pela criança, possibilitando a compreensão da realidade e o desenvolvimento de seu potencial criativo, consideramos que o brincar ao ar livre propicia que as crianças vivenciem variadas situações de brincadeiras que estimulam o seu desenvolvimento e crescimento pessoal.

Portanto, de acordo com Almeida (2012), consideramos que estimular o desenvolvimento do lúdico na vida da cidade, deveria se constituir como um dos elementos decisivos para propiciar qualidade de vida. Assim, a disponibilidade de espaços de brincar oficiais públicos que propiciem às crianças desenvolverem brincadeiras precisa ser considerado como elemento fundamental nas políticas públicas urbanas.

Com base nos dados do quadro 04, podemos constatar que quase a metade dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP), ou seja, 25 espaços, nunca foram utilizados para o desenvolvimento do brincar pelos sujeitos da pesquisa. Também verificamos que apenas um espaço de brincar oficial foi utilizado por todos os sujeitos e que há espaços de brincar oficiais conhecidos pelos sujeitos da pesquisa, mas que não são utilizados para o desenvolvimento do brincar.

Na pesquisa realizada por Poubel (2016), a autora constata que a maior parte dos espaços urbanos públicos são conhecidos pelos sujeitos da pesquisa, 40 crianças de escolas particulares, através dos percursos realizados na cidade de Cuiabá (MT).

Desta maneira, ao dialogarmos com os dados da autora citada, também afirmamos que os espaços de brincar oficiais são conhecidos pelos sujeitos da pesquisa durante a transição no espaço urbano, ou seja, são cenários que as crianças identificam ao realizarem os trajetos

percorridos na cidade de Assis (SP), como por exemplo, percurso para a escola, visita à casa de algum familiar ou amigo, ida ao comércio.

A cidade de Assis (SP), se comparada à cidade de Cuiabá (MT), possui uma população muito menor, como apresentamos anteriormente. De acordo com a previsão do IBGE, a estimativa da população do município de Assis (SP) para o ano de 2017 é de 102.924 habitantes e a de Cuiabá (MT) é de 590.118 habitantes; portanto, os sujeitos da nossa pesquisa têm mais possibilidades de conhecer os espaços de brincar oficiais, pois a área urbana é menor.

O único espaço de brincar que todas as crianças utilizaram para o desenvolvimento de brincadeiras é a Praça Durvalino R. Coutinho, localizada no interior do Parque Buracão “João Domingos Coelho”, sendo um dos espaços de brincar mais frequentados da cidade de Assis (SP).

Figura 04: Praça Durvalino R. Coutinho



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

As crianças relataram que brincaram nos brinquedos e na quadra de esportes presentes no Parque Buracão. Apontaram como características positivas os brinquedos e a área verde; no entanto, as crianças também reclamaram da falta de manutenção dos brinquedos.

Apresentamos, a seguir, as figuras 04-a, 04-b e 04-c dos brinquedos do Parque Buracão:

Figura 04-a: Praça Durvalino R. Coutinho



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 04-b: Praça Durvalino R. Coutinho



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 04-c: Praça Durvalino R. Coutinho



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Sobre a disponibilidade de áreas verdes, avaliamos, com base em Almeida (2012), que é considerado um estímulo ao lúdico; portanto, este dado constatado em nossa pesquisa corrobora com o de outras pesquisas e evidencia a importância do verde para as pessoas. Luz e Kuhnen (2013) também apresentam resultados relacionados à importância da vegetação para o contato das crianças com o espaço.

Para as autoras, “A presença da vegetação, sobretudo quando abundante, parece estimular a atividade física e mobilidade das crianças, através da exploração do ambiente” (LUZ; KUHNEN, 2013, p. 559).

Nesta perspectiva, a presença de áreas verdes na cidade se torna importante para a qualidade de vida dos seus habitantes. Em relação ao parcelamento do solo urbano, segue transcrito na Lei n°. 9.785, de 29 de janeiro de 1999, com a redação dada pelo seu artigo 4º, parágrafo 1º que:

A legislação municipal definirá, para cada zona em que se divida o território do Município, os usos permitidos e os índices urbanísticos de parcelamento e

ocupação do solo, que incluirão, obrigatoriamente, as áreas mínimas e máximas de lotes e os coeficientes máximos de aproveitamento.

Portanto, cada município deve definir o coeficiente de ocupação do solo, estipulando a porcentagem de construção. No Plano Diretor do município de Assis (SP) estão dispostos os coeficientes de ocupação, aproveitamento e permeabilidade de ocupação do solo.

Com relação à falta de manutenção dos brinquedos, podemos retomar Santos (1988), que discorre sobre o envelhecimento das formas e se aplica no caso dos brinquedos da Praça Durvalino R. Coutinho, sobre os quais podemos afirmar que não são novos, estando danificados em virtude da utilização ao longo do tempo e em decorrência da falta de investimentos, assim como apresentam uso restrito.

Neste espaço de brincar também não há brinquedos adaptados para o uso dos deficientes, outro fator que nos faz considerar que os espaços destinados ao lazer não são vistos como prioridade pelo poder público local.

Na realização das entrevistas, as crianças também disseram conhecer este espaço, sendo apontado como um dos espaços de brincar mais importantes da cidade. Em algumas falas as crianças avaliaram a necessidade de melhorias no Parque Buracão. A seguir apresentamos as falas das crianças:

Eu acho que eles poderiam colocar mais brinquedos, escorregador, balanço porque algumas vezes os balanços estão soltando lá no parque Buracão e tem pouquinho brinquedo [...] (Entrevista, Gi, 2016)

Eu plantava grama lá nos brinquedos, eu mudava. (Entrevista, Ana, 2016)

Podemos analisar que as crianças se referiram às condições de estrutura do Parque Buracão, evidenciando que a necessidade de mais brinquedos ocorre porque o espaço é frequentado diariamente pelas crianças que residem na cidade, principalmente no período vespertino.

As figuras de 05 a 13, a seguir, referem-se a espaços de brincar oficiais localizados no centro comercial da cidade de Assis (SP) e conhecidos pela maioria das crianças.

Sobre a Praça Antônio Silva (figura 05), as crianças da escola B disseram ter brincado neste espaço, mas o consideram perigoso para brincarem em virtude do intenso movimento de veículos. Portanto, podemos afirmar, com base nos pressupostos da Sociologia da Infância, que as crianças conseguem avaliar os espaços que podem colocá-las em risco de forma satisfatória e coerente.

Figura 05: Praça Antonio Silva



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

A Praça Walter Mansoleli (figura 06), a Praça Antonio Bermejo (figura 07), a Praça Prof. Nicolino Chico Nobre (figura 08), a Praça Luiz Tarcitano (figura 09), a Praça Sgt. Anacleto Benevuto (figura 10) e a Praça José Burali (figura 11) não possuem brinquedos.

Em nossa avaliação, consideramos que estes espaços de brincar oficiais não foram planejados para o lazer das crianças, pois não há elementos que incentivam o desenvolvimento do lúdico.

Sobre a Praça Walter Mansoleli (figura 06) as crianças indicaram como aspecto positivo a localização próxima ao comércio alimentício. De acordo com Luz e Kuhnen (2013), este aspecto favorece a interação social, portanto, é avaliado de forma positiva pelas crianças.

Figura 06: Praça Walter Mansoleli



Fonte: Arquivos da autora, 2016

Figura 07: Praça Antonio Bermejo



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 08: Praça Prof. Nicolino Chico Nobre



Fonte: Arquivos da autora, 2016

Figura 09: Praça Luiz Tarcitano



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 10: Praça Sgt. Anacleto Benevenuto



Fonte: Arquivos da autora, 2016

Figura 11: Praça José Burali



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Com relação à Praça Arlindo Luz (figura 12), as crianças apontaram que o espaço é amplo, sendo suficiente para o desenvolvimento do brincar, mas não há brinquedos. Sendo assim, podemos avaliar que as crianças consideram importante a presença de brinquedos para o desenvolvimento do brincar e, como aspectos positivos deste local, foi apontado pelos sujeitos da pesquisa a presença de árvores e bancos para as crianças sentarem.

Figura 12: Praça Arlindo Luz



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

A Praça da Mocidade (figura 13) apesar de apresentar boa infraestrutura, com banco para as crianças se sentarem quando sentirem cansaço e manutenção da calçada, também não possui brinquedos para o desenvolvimento do brincar.

Figura 13: Praça da Mocidade



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

As figuras 14, 15 e 16, a seguir, são rotatórias, como podemos observar. Os sujeitos da pesquisa questionaram o fato destes espaços serem considerados espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP), por conta de se constituírem lugares perigosos para o desenvolvimento de brincadeiras.

Na Praça Milton Gonçalves Duarte (figura 15), localizada na saída de Assis (SP) apenas uma criança brincou de soltar pipa e na Praça Miguel Funari (figura 16) duas crianças relataram que brincaram.

Figura 14: Praça Paschoal Santilli – Rotatória



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 15: Praça Milton Gonçalves Duarte



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 16: Praça Miguel Funari



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

A partir da observação destes espaços e dos dados coletados com as crianças, avaliamos que os mesmos são inadequados para o desenvolvimento do brincar; consideramos que, além de perigosos, não são confortáveis, aconchegantes e muito menos convidativos para as crianças sentarem para conversar. No entanto, apesar de serem impróprias ao uso, duas praças foram utilizadas pelos sujeitos da nossa pesquisa para o desenvolvimento de brincadeiras. Esta situação está em pleno acordo com o estudo de Luz e Kuhnen (2013, p. 559), segundo as autoras: “[...] mesmo impróprias para o uso, as praças são espaços utilizados para as brincadeiras e convívio infantil”.

Neste sentido, temos dados coletados que se assemelham aos resultados encontrados por Luz e Kuhnen (2013) em relação aos espaços públicos serem utilizados pelas crianças mesmo quando apresentam condições vulneráveis quanto a riscos físicos e sociais.

A partir da figura 17 até a figura 25, a seguir, temos os espaços de brincar oficiais que os sujeitos da nossa pesquisa não utilizaram para o desenvolvimento de brincadeiras.

Figura 17: Praça Posto da Polícia Florestal



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 18: Praça Orestes Longhini



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 19: Praça Tereza M. dos Santos



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 20: Praça Rua J. V. C. Silva



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 21: Praça dos Coqueiros



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 22: Praça próxima ao Gin. de Esportes



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 23: Praça Dr. Gilberto de Almeida



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 24: Praça do Italiano Ant. Ambruosi



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 25: Praça dos Ferroviários



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

O espaço de brincar retratado na figura 17 é a Praça da Polícia Florestal, localizada na entrada do Centro Social Urbano da cidade de Assis (SP). Ao pedir informações aos moradores das proximidades, obtemos a informação de que até o ano de 1989, o posto da Polícia Florestal estava localizado em frente à entrada do Centro Social Urbano. Atualmente, a Polícia Florestal é denominada Polícia Ambiental.

Desta maneira, podemos concluir que houve transformações nesta paisagem, o que nos impele a retomar Santos (1988), que afirma que a paisagem é objeto de mudanças, a qual o homem vai modificar de acordo com seus interesses. No período atual, não encontramos a praça compondo esta paisagem.

Em relação à Praça Orestes Longhini (figura 18) e à Praça próxima ao Ginásio de Esportes (figura 22), avaliamos como fator que provoca a não utilização destes espaços a falta de manutenção e de cuidados: a calçada da Praça Orestes Longhini apresenta rachaduras e a grama das duas praças está alta, impossibilitando que as crianças utilizem estes espaços para brincar.

Para as crianças entrevistadas, algumas praças são consideradas limitadas em relação à disponibilidade de espaço físico para o desenvolvimento das brincadeiras, como a Praça Tereza Mathias dos Santos, na figura 19.

A Praça Rua J. V. C. Silva, como podemos observar na figura 20, é um espaço que se caracteriza pela disponibilidade de dois bancos e um pequeno local coberto por concreto. Em relação a este espaço, lançamos a hipótese de que possivelmente o espaço da praça era mais amplo e foi ocupado por construções. Acreditamos que essa mesma hipótese pode se explicar à configuração da Praça do Italiano Ant. Ambruosi, na figura 24.

A Praça dos Coqueiros (figura 21) está localizada em um cruzamento de ruas muito movimentadas da cidade. Todas as crianças conhecem o local, mas nunca brincaram ali, pois

consideram um espaço muito perigoso. Podemos observar que, além da praça estar localizada em um cruzamento, o espaço disponível é pequeno, o que aumenta a probabilidade de risco das crianças utilizarem o espaço para brincar e acontecer algum acidente.

Em relação à Praça Dr. Gilberto de Almeida (figura 23), um dos sujeitos participantes da pesquisa analisou que o espaço parece uma propriedade particular. Avaliamos que este espaço não possui as características de uma praça, não apresenta bancos, brinquedos ou outros elementos que geralmente estão presentes.

A figura 25 é da Praça dos Ferroviários; ao percorrer toda a rua para encontrarmos este espaço durante a coleta de dados, encontramos apenas uma luminária que indica a possibilidade de o espaço exercer a função de praça em um período anterior. Portanto, podemos apontar como hipótese que houve mudanças estruturais nesta paisagem, a qual, atualmente, não possui formas e elementos que a identifiquem como uma praça.

Apresentamos a seguir os espaços de brincar, figuras 26 a 35, os quais também não são utilizados para o desenvolvimento do brincar pelos sujeitos de nossa pesquisa.

Figura 26: Praça Dr. Horacio Lobo Andrade



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 27: Praça José Josino de Andrade



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 28: Praça Almiro Binato



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 29: Praça Dr. Elyseu Salotti



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 30: Praça São Benedito



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 31: Praça João Haddad



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 32: Praça do Cedro



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 33: Praça Pedro Caetano de Almeida



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 34: Praça Maria Dulce Fernandes



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 35: Praça Irmã Maria Jesus Chaves



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Os espaços de brincar oficiais presentes nas figuras 36 e 37, a seguir, são conhecidos por todos os sujeitos da nossa pesquisa, mas nenhum deles brincou nestes espaços. Avaliamos que estes espaços não eram reconhecidos pelas crianças como destinados ao brincar, devido às características apresentadas: não possuem nenhuma infraestrutura para acomodar pessoas.

Figura 36: P. M. Assis – Terreno – Rotatória



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 37: P. M. Assis – Terreno – Rotatória



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Apresentamos, a seguir, as figuras 38 e 39, sendo que na Praça Werner Jaschke (figura 38) podemos perceber que há uma academia ao ar livre e na Praça Ver. Ben. Elzeário de Oliveira (figura 39), consta a presença de uma placa na praça, a qual está indicando o projeto de implementação de uma academia ao ar livre, neste espaço também há brinquedos para as crianças utilizarem.

Figura 38: Praça Werner Jaschke



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 39: Praça Ver. Ben. Elzeário de Oliveira



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Podemos afirmar, mediante a observação dos espaços apresentados, que a construção de uma academia ao ar livre representa uma modificação, uma tendência do atual período. A este respeito, Santos (2006) ressalta que as mudanças na paisagem correspondem às necessidades da sociedade. Atualmente, podemos perceber em diversas cidades do interior do estado de São Paulo que está ocorrendo a construção de academias ao ar livre para a população utilizar para a prática de esportes e lazer. Contudo, estas academias são voltadas para o uso da população adulta.

Uma das crianças relatou que já utilizou os aparelhos de ginástica para brincar na

Praça Werner Jaschke. A utilização dos equipamentos de ginástica pelas crianças ocorre por conta da ausência de brinquedos. Em relação a esta situação, podemos analisar que a utilização destes equipamentos pelas crianças para o desenvolvimento de brincadeiras pode ser prejudicial à saúde, pois os aparelhos não foram planejados para esta finalidade. As pessoas também não contam com o acompanhamento de um profissional especializado para orientar a execução adequada dos exercícios.

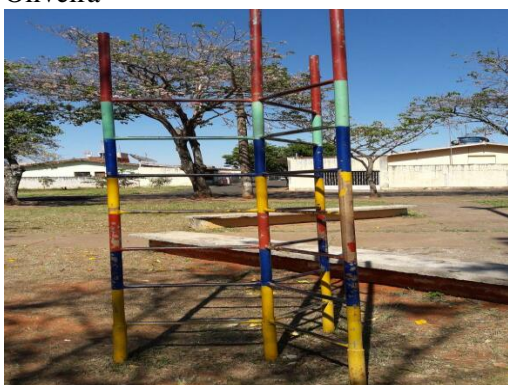
Em relação às atividades físicas praticadas por crianças, Alves e Lima (2008, p. 384) avaliam os resultados positivos e negativos:

Vários estudos com crianças e adolescentes têm demonstrado o benefício da atividade física no estímulo ao crescimento e desenvolvimento, prevenção da obesidade, incremento da massa óssea, aumento da sensibilidade à insulina, melhora do perfil lipídico, diminuição da pressão arterial, desenvolvimento da socialização e da capacidade de trabalhar em equipe. Também é conhecido o fato de que a atividade física realizada de forma imprópria, em desacordo com a idade, com o desenvolvimento motor e com o estado de saúde, apresenta riscos de lesões como: trauma, osteocondrose, fratura e disfunção menstrual.

Portanto, consideramos que as crianças podem ter problemas de saúde acarretados pelo uso dos equipamentos de ginástica sem supervisão; afirmamos que é necessário o acompanhamento de um profissional especializado.

A seguir apresentamos as figuras 39-a, 39-b, 39-c e 39-d dos brinquedos existentes na Praça Ver. Ben. Elzeário de Oliveira (figura 39):

Figura 39-a: Praça. Ver. Ben. Elzeário de Oliveira



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 39-b: Praça. Ver. Ben. Elzeário de Oliveira



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 39-c: Praça. Ver. Ben. Elzeário de Oliveira



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 39-d: Praça. Ver. Ben. Elzeário de Oliveira



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Podemos constatar, de acordo com as figuras 39-b e 39-c, que há brinquedos presentes neste espaço de brincar oficial que não apresentam boas condições, havendo a necessidade de reparos.

A Praça Antônio de Almeida Filho (figura 40) e a Praça Rev. Guilherme Rodrigues (figura 41) estão localizadas no interior de escolas municipais.

Figura 40: Praça Antonio de Almeida Filho



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 41: Praça Rev. Guilherme Rodrigues



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

No croqui da Praça Antônio de Almeida Filho consta a escola e uma praça ao lado. Os sujeitos participantes da escola A residem nas proximidades deste espaço, sendo que três crianças já estudaram nesta escola e, conseqüentemente, brincaram nos brinquedos ali presentes. Em relação aos sujeitos participantes da escola B, três crianças conhecem o espaço, mas não brincaram. Neste caso, a utilização dos brinquedos é restrita aos alunos da escola.

No croqui, a Praça Ver. Guilherme Rodrigues está localizada na frente da escola, não havendo separação entre elas. O espaço é conhecido por oito crianças, mas nenhuma delas brincou no mesmo, pois a utilização dos brinquedos é restrita aos alunos da escola.

A Praça Dr. Leonor Mendes de Barro (figura 42) está localizada nas proximidades da escola B; conseqüentemente, as crianças que ali estudam a conhecem. Em relação a escola A somente uma criança conhece o espaço, mas nunca brincou.

Figura 42: Praça Dr. Leonor Mendes de Barro



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Na Praça Dr. Leonor Mendes de Barro as crianças da escola B brincam de polícia e ladrão, pega-pega, esconde-esconde, trepa-trepa, corrida e de bicicleta e consideram como ponto positivo da praça, o seu amplo espaço e a disponibilidade de brinquedos, no entanto, as crianças lamentaram sobre as condições dos brinquedos, pois afirmaram que estão enferrujados.

A seguir, apresentamos as figuras 42-a e 42-b dos brinquedos existentes nesta praça:

Figura 42-a: Praça Dr. Leonor Mendes de Barro



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 42-b: Praça Dr. Leonor Mendes de Barro



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

A Praça Primeiro de Maio (figura 43) é conhecida por todos os sujeitos participantes da pesquisa, esta praça está localizada na frente de uma igreja muito frequentada por moradores da cidade e está próxima à escola A.

Figura 43: Praça Primeiro de Maio



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Os sujeitos participantes da escola A moram nas proximidades da praça e todos brincaram neste espaço. As crianças relataram ter brincado de pega-pega, esconde-esconde, futebol e também terem utilizado os aparelhos de ginástica para brincarem. Esta praça não possui brinquedos, tem uma quadra de futebol e uma academia ao ar livre. Os sujeitos participantes da escola B também conhecem a Praça Primeiro de Maio, mas não brincaram neste espaço.

Em relação aos espaços de brincar oficiais registrados a partir da figura 44 até a figura 57, podemos analisar com base no quadro 04 que estes espaços foram utilizados por menos da metade das crianças para o desenvolvimento de brincadeiras; em geral, uma ou duas crianças brincaram, com exceção da Praça Segismundo Guazelli (figura 57), onde três crianças relataram ter brincado.

Figura 44: Praça Herminio Guilherme Bordin



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 45: Praça Dr. José Claudovino Danta



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 46: Praça Luiz Funari



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 47: Praça São José Operário



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 48: Praça Nicolau Carpentieri



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 49: Praça Victor de Oliveira Faria



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 50: Praça João Batista Silva



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 51: Praça Antonio Salotti



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 52: Praça Oadir Depes



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 53: Praça do Maçom e do Rotariano



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 54: Praça Pe. Manoel Carlos Pereira



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 55: Praça Com. José Giorgi



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 56: Praça Elydia Cantelli Bertogna



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Figura 57: Praça Segismundo Guazelli



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

A Praça Dr. José Claudovino Danta (figura 45) é um dos espaços mais conhecidos de Assis (SP) por conta de estar localizada em uma das ruas principais da cidade, o que se comprova pelo fato de nove crianças conhecerem este espaço. No entanto, apenas duas crianças brincaram nesta praça e consideraram que a praça é espaçosa, característica que, segundo elas, propicia o brincar.

As crianças, durante a nossa pesquisa, apontaram aspectos negativos em relação a alguns destes espaços de brincar oficiais. As praças Herminio Guilherme Bordin (figura 44) e Victor de Oliveira Faria (figura 49) apresentam como aspecto negativo a ausência de brinquedos, enquanto a Praça Antonio Salotti (figura 51) é considerada pequena para brincar e a Praça Elydia Cantelli Bertogna (figura 56) apresenta como aspecto negativo a falta de cuidados com a vegetação rasteira, na avaliação das crianças.

As crianças também apontaram aspectos positivos na avaliação destes espaços de brincar oficiais: as praças Nicolau Carpentieri (figura 48) e Oadir Depes (figura 52) têm como aspecto positivo a arborização; a Praça João Batista Silva (figura 50) o amplo espaço gramado; a Praça Com. José Giorgi (figura 55) tem amplo espaço disponível e a Praça Segismundo Guazelli (figura 57) possui um amplo espaço e é arborizada, favorecendo o desenvolvimento de brincadeiras. A presença de comércio alimentício também foi avaliada como característica positiva da Praça Herminio Guilherme Bordin (figura 44), da Praça João Batista Silva (figura 50) e da Praça Antonio Salotti (figura 51).

Com relação à Praça Luiz Funari (figura 46), podemos avaliar que este espaço não estimula o desenvolvimento do lúdico; além da ausência de brinquedos, a manutenção da praça é precária.

Sobre a Praça São José Operário (figura 47), a Praça do Maçom e do Rotariano (figura 53) e a Praça Pe. Manoel Carlos Pereira (figura 54), avaliamos que estes espaços de brincar oficiais são amplos, a vegetação presente é cuidada, mas também não possuem brinquedos para a utilização das crianças.

De modo geral, podemos observar que há poucos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) que possuem brinquedos disponíveis para as crianças utilizarem no desenvolvimento de brincadeiras. Este aspecto, com base em Santos (1988), evidencia que as paisagens estão sujeitas a mudanças; no entanto, o processo de inovações não ocorre de forma homogênea, acarretando na presença ou ausência de estruturas e formas nas paisagens. Avaliamos também que, no caso dos espaços de brincar analisados, com exceção das praças localizadas no interior das escolas, os poucos espaços que possuem brinquedos apresentam formas envelhecidas.

Nas entrevistas, as crianças apontaram como necessidade a disponibilidade de mais brinquedos e também a manutenção dos espaços de brincar. A seguir, apresentamos a fala das crianças quando questionadas sobre os espaços de brincar da cidade:

Bom, eles são úteis, mas eu acho que poderia dar uma reforma neles, assim, para ficarem mais adequados (Entrevista, Bia, 2016).

[...] eu acho que teria que colocar mais brinquedos, cortar grama, algumas mudanças (Entrevista, Lolo, 2016).

Queria que tivesse mais brinquedos [...] (Entrevista, Jão, 2016).

[...] eu mudaria e colocaria alguns brinquedos (Entrevista, Ti, 2016).

A seguir, apresentamos as falas das crianças a respeito das brincadeiras que costumam brincar:

Bom, de bola, de pular corda, essas coisas (Entrevista, Bia, 2016).

Quando está sol assim, eu pego o meu patins e vou andar (Entrevista, Lolo, 2016).

Futebol, basquete e na piscina às vezes eu brinco de futebol aquático (Entrevista, Ti, 2016).

De queimada, jogar bola (Entrevista, Ana, 2016).

Bom, eu costumo brincar de bola, pega-pega, esconde-esconde, espião e mais algumas coisas (Entrevista, Gi, 2016).

Pega-pega, esconde-esconde e trepa-trepa (Entrevista, Jão, 2016).

Pega-pega (Entrevista, Ju, 2016).

Bets (Entrevista, Malu, 2016).

Futebol (Entrevista, Mate, 2016).

Esconde-esconde, pega-pega e só (Entrevista, Kacaroto, 2016).

Podemos constatar que as crianças da cidade de Assis (SP) citaram nas entrevistas as brincadeiras, pega-pega, esconde-esconde e, como uma das mais citadas, o jogo de bola, principalmente pelas meninas. As brincadeiras relacionadas aos recursos tecnológicos não foram mencionadas pelas crianças nas entrevistas.

Retomamos Queiroz, Maciel e Branco (2006) sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento do potencial criativo e para a aprendizagem e afirmamos, com base nos dados apresentados, que as crianças desenvolvem habilidades ao praticar com os pares as brincadeiras mencionadas, interagindo e fazendo uso do espaço.

Sobre a preferência por determinada brincadeira, apresentamos a seguir a fala das crianças:

Queimada (Entrevista, Ana, 2016).

Pular corda (Entrevista, Bia, 2016).

Esconde-esconde (Entrevista, Gi, 2016).

Esconde-esconde (Entrevista, Kacaroto, 2016).

Eu gosto de alerta (Entrevista, Lolo, 2016).

Esconde-esconde (Entrevista, Jão, 2016).

Rela-congela (Entrevista, Ju, 2016).

Esconde-esconde (Entrevista, Malu, 2016).

Futebol (Entrevista, Ti, 2016).

Como a Mate estava muito tímida no início da entrevista, perguntamos se o futebol era a sua brincadeira preferida, pois ela havia citado anteriormente que era a brincadeira que costumava brincar, e ela respondeu afirmativamente.

Podemos constatar, portanto, que as crianças citaram como brincadeiras preferidas aquelas que possibilitam a interação entre os pares, as quais propiciam um contato direto com várias crianças.

Sarmiento (2003) avalia que o brincar entre os pares se constitui em uma condição da aprendizagem da sociabilidade, permitindo que a criança descubra a si mesma e também o próximo, sendo um elemento essencial para a modificação/reprodução da cultura infantil a que pertence. Concluimos, assim, que a ludicidade representa um dos elementos fundamentais das culturas infantis, conforme analisa Sarmiento (2003).

Em relação aos espaços de brincar localizados fora de casa utilizados para o desenvolvimento de brincadeiras citados nas entrevistas, houve crianças que citaram espaços públicos, outras citaram o quintal de casa, a escola ou o condomínio e também tivemos como resposta a afirmação de que brinca somente em casa. Apresentamos, a seguir, as falas das crianças:

No quintal (Entrevista, Ana, 2016).

No quintal (Entrevista, Bia, 2016).

Não, fora de casa, não costumo (Entrevista, Kacaroto, 2016).

Brinco, em uma praça que tem aqui perto (Entrevista, Jão, 2016).

Parque Buracão (Entrevista, Ju, 2016).

Algumas vezes eu vou no Parque Buracão, outras vezes eu vou ali na pracinha da Prudenciana e só (Entrevista, Gi, 2016).

Eu brinco no estacionamento do condomínio (Entrevista, Lolo, 2016).

Eu costumo brincar na rua de bets com as minhas primas e com os meus amigos e gosto de brincar na casa da minha tia (Entrevista, Malu, 2016).

Na escola (Entrevista, Mate, 2016).

No quintal (Entrevista, Ti, 2016).

De acordo com as respostas, temos como espaços públicos utilizados pelas crianças para o desenvolvimento das brincadeiras o Parque Buracão, a Praça da Prudenciana, a rua e uma praça e, como espaços reservados, o quintal, a escola e o estacionamento do condomínio. A partir destas falas, também constatamos que há crianças que não costumam brincar nos espaços públicos.

Com relação à rua, podemos constatar a partir da fala de Malu a sua importância, pois apesar dos avanços relacionados aos recursos tecnológicos que ocasionaram o surgimento de inúmeros brinquedos, ainda há crianças que brincam neste espaço público. Retomando as constatações de Maia DO (2007), é na rua que ocorre a realização das manifestações sociais, a vida urbana ali se desenvolve e as crianças se apropriam das ruas para o desenvolvimento de brincadeiras.

No caso do estacionamento do condomínio que a Lolo mencionou utilizar para o desenvolvimento de brincadeiras, podemos colocar que é um espaço privado e não foi construído com a finalidade de ser utilizado para brincar; desta forma, acreditamos que as crianças utilizam este espaço por não haver outro local apropriado para brincar.

Sobre a não utilização dos espaços públicos pelas crianças para o desenvolvimento do brincar, Luz e Kuhnen (2013, p. 553) avaliam:

Ao passo que na literatura torna-se cada vez mais evidente a importância do espaço urbano para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e psicológico do ser humano, a falta de acesso aos espaços, sobretudo os públicos, também se evidencia através do aumento da violência, do tráfego de veículos e da falta de estrutura disponibilizada, trazendo prejuízo à saúde e à maturação

infantil. A falta de acesso e uso dos espaços urbanos, nesse sentido, torna-se não apenas um problema espacial, mas um problema de saúde física e psicológica que precisa ser melhor compreendido.

Nesta perspectiva, o acesso aos espaços públicos é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças, havendo a necessidade destes sujeitos serem considerados na avaliação dos espaços existentes.

Sobre a frequência de brincar, as crianças relataram na entrevista e durante a seleção visual que brincam apenas alguns dias da semana nos espaços de brincar localizados fora de casa e umas das crianças disse que não costuma sair de casa para brincar. As crianças também afirmaram que geralmente brincam com crianças que conhecem, como amigos, primos, irmãos.

No entanto, também houve crianças que afirmaram fazer novas amizades quando brincam nos espaços de brincar utilizados fora de casa:

Bom, quando eu vou lá e tem criança, chega criança pedindo pra ser minha amiga eu faço, começo a brincar (Entrevista, Gi, 2016).

Tem vezes que eu faço amizade ali mesmo, mas na maioria das vezes eu conheço (Entrevista, Lolo, 2016).

Às vezes conheço no lugar (Entrevista, Jão, 2016).

Desta maneira, retomamos Almeida (2012), que afirma que os espaços públicos possibilitam que as pessoas vivenciem diversas situações que marcam a sua história de vida. As crianças, ao utilizarem os espaços de brincar, interagem com diversas pessoas e vivenciam inúmeras situações de interação social que, além de fazer parte da história de vida de cada um, também possibilita aprendizados.

Assim, por meio da interatividade, a qual se constitui um dos eixos estruturadores das culturas das infâncias, as crianças partilham conhecimentos, brincadeiras, rituais, jogos (Sarmiento, 2003), sendo que a vivência em espaços de brincar públicos possibilita a interatividade.

Portanto, avaliamos que as crianças, ao frequentar os espaços públicos, adquirem experiências diversas, advindas do conhecimento de pessoas diferentes, o aprendizado de novas brincadeiras, o contato com situações adversas, como contato com morador de rua, aproximação de outras culturas infantis.

As paisagens de infância, nesta perspectiva, são vivenciadas de diferentes formas pelas crianças e pela população de forma geral, sendo lugares que possibilitam o contato com o outro e até mesmo o estranhamento de situações relacionadas às condições sociais.

Além dos espaços de brincar oficiais, os quais constam na lista apresentada pela prefeitura, há na cidade de Assis (SP) outros espaços de brincar públicos. A seguir, apresentamos alguns destes espaços de brincar que conhecemos.

O Estádio Municipal Antônio Viana da Silva (figura 58), conhecido como Tunicão, é um espaço que pode ser utilizado pela população de modo geral, inclusive pelas crianças, para a prática de esportes e também para a realização de eventos sociais e culturais.

Figura 58: Estádio Municipal Antônio Viana da Silva



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

O Centro de Artes e Esportes Unificados (figuras 59 e 59-a) é um espaço público que integra atividades socioculturais, assistenciais, recreativas, esportivas, de formação e qualificação, contando em sua estrutura com quadra poliesportiva coberta, pista de skate, playground, entre outras. Este espaço pode ser utilizado pela população de modo geral para a prática de atividades relacionadas ao lazer.

Figura 59: Centro de Artes e Esportes Unificados “Helenira Rezende de Souza Nazareth”



Fonte: Arquivos da autora, 2017.

Figura 59-a: Centro de Artes e Esportes Unificados “Helenira Rezende de Souza Nazareth”



Fonte: Arquivos da autora, 2017.

O Centro Social Urbano (figuras 60, 60-a e 60-b) é um espaço público que também pode ser utilizado pela população de modo geral e, como podemos verificar, possui brinquedos, uma ampla área que pode ser utilizada e há vegetação. Tais atributos, como já colocamos com base em Luz e Kuhnen (2013), são percebidos como positivos pelas crianças e incentivam o desenvolvimento do brincar.

Figura 60: Centro Social Urbano



Fonte: Arquivos da autora, 2017.

Figura 60-a: Centro Social Urbano



Fonte: Arquivos da autora, 2017.

Figura 60-b: Centro Social Urbano



Fonte: Arquivos da autora, 2017.

A quadra de esportes do bairro Prudenciana (figura 61) é aberta para a utilização da população em geral e propicia a prática de esportes e também o desenvolvimento do brincar pelas crianças.

Figura 61: Quadra de esportes do bairro Prudenciana



Fonte: Arquivos da autora, 2017.

Desta maneira, em relação aos quatro espaços públicos (figuras 58 a 61) apresentados, podemos analisar que todos propiciam a realização de atividades físicas, característica que é avaliada como positiva pelas crianças, de acordo com Luz e Kuhnen (2013) e como também podemos constatar em nossa pesquisa. Portanto, situações variadas podem ser experimentadas por crianças nestes espaços públicos.

7 IMPRESSÕES E DESEJOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE OS ESPAÇOS DE BRINCAR DA CIDADE DE ASSIS (SP)

Nesta seção, temos o objetivo de mostrar o ponto de vista dos sujeitos de nossa pesquisa a respeito dos espaços de brincar da cidade de Assis (SP). Apresentamos os textos ilustrados e legendados e os poemas dos desejos que as crianças produziram durante a realização da coleta de dados.

Ao dar voz às crianças e reconhecê-las como sujeitos que participam da construção da sociedade e que desenvolvem a espacialidade, foi possível compreendermos a visão que elas possuem sobre os espaços de brincar da cidade de Assis (SP) e os desejos e querer esperados em relação à constituição dos espaços de brincar.

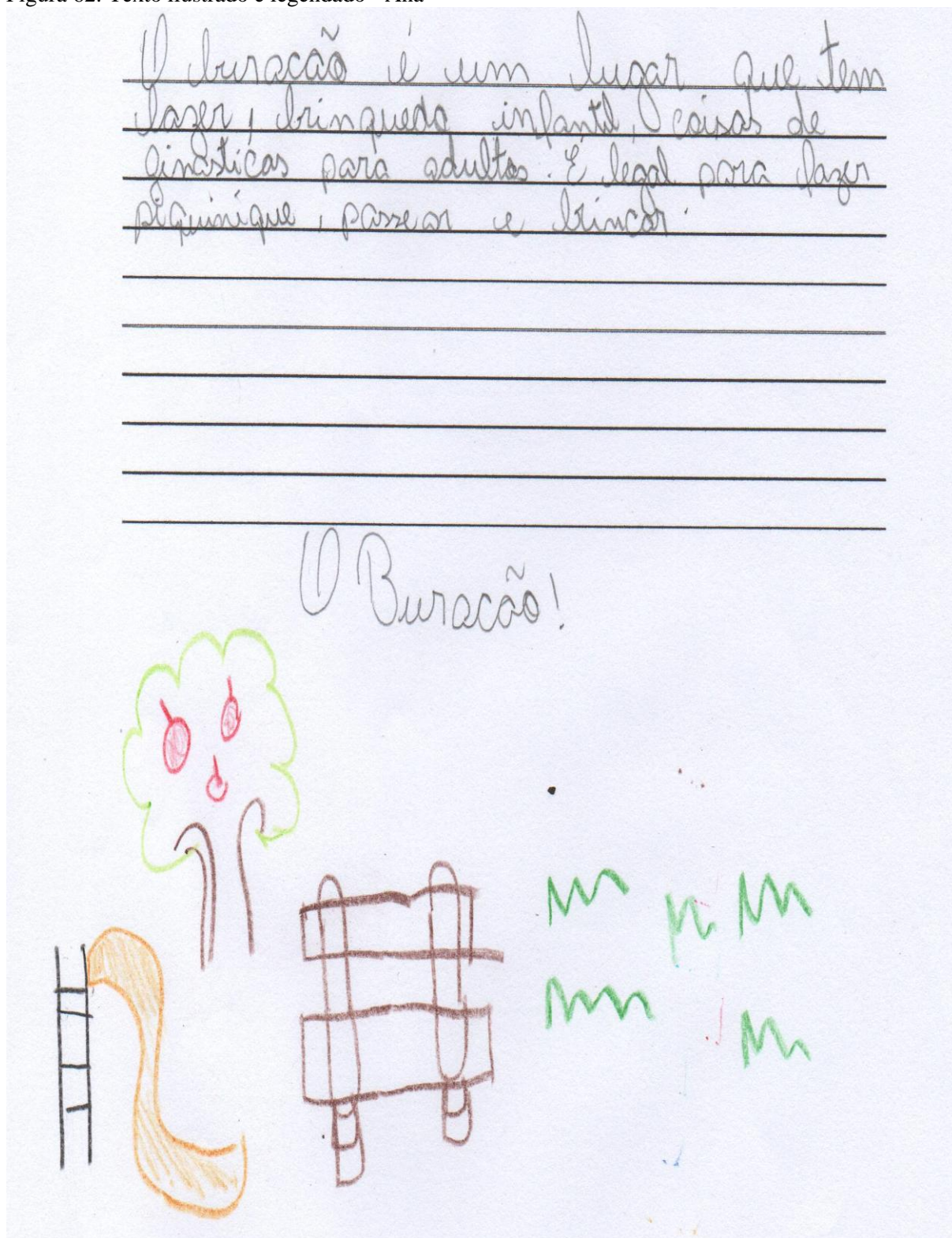
Nesta perspectiva, esta pesquisa encontra-se alinhada à Geografia da Infância, que busca reconhecer as crianças enquanto cidadãos que possuem o direito de expor as suas opiniões sobre os espaços públicos da cidade e também tem como finalidade mostrar que, apesar do avanço sobre o reconhecimento da infância, estes sujeitos ainda não têm visibilidade em relação à consideração de suas necessidades na elaboração de políticas públicas relacionadas à organização dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP).

7.1 Os espaços de brincar localizados fora de casa na cidade de Assis (SP) na expectativa das crianças

A produção dos textos ilustrados e legendados permitiu que os nossos sujeitos da pesquisa representassem os espaços de brincar localizados fora de casa na cidade de Assis (SP), de acordo com seus pontos de vista. Solicitamos às crianças escreverem um texto para uma criança imaginária contando sobre como são os espaços de brincar localizados fora de casa na sua cidade e para, logo abaixo da elaboração do texto, produzirem uma ilustração que representasse o conteúdo do texto, contendo esta ilustração uma legenda.

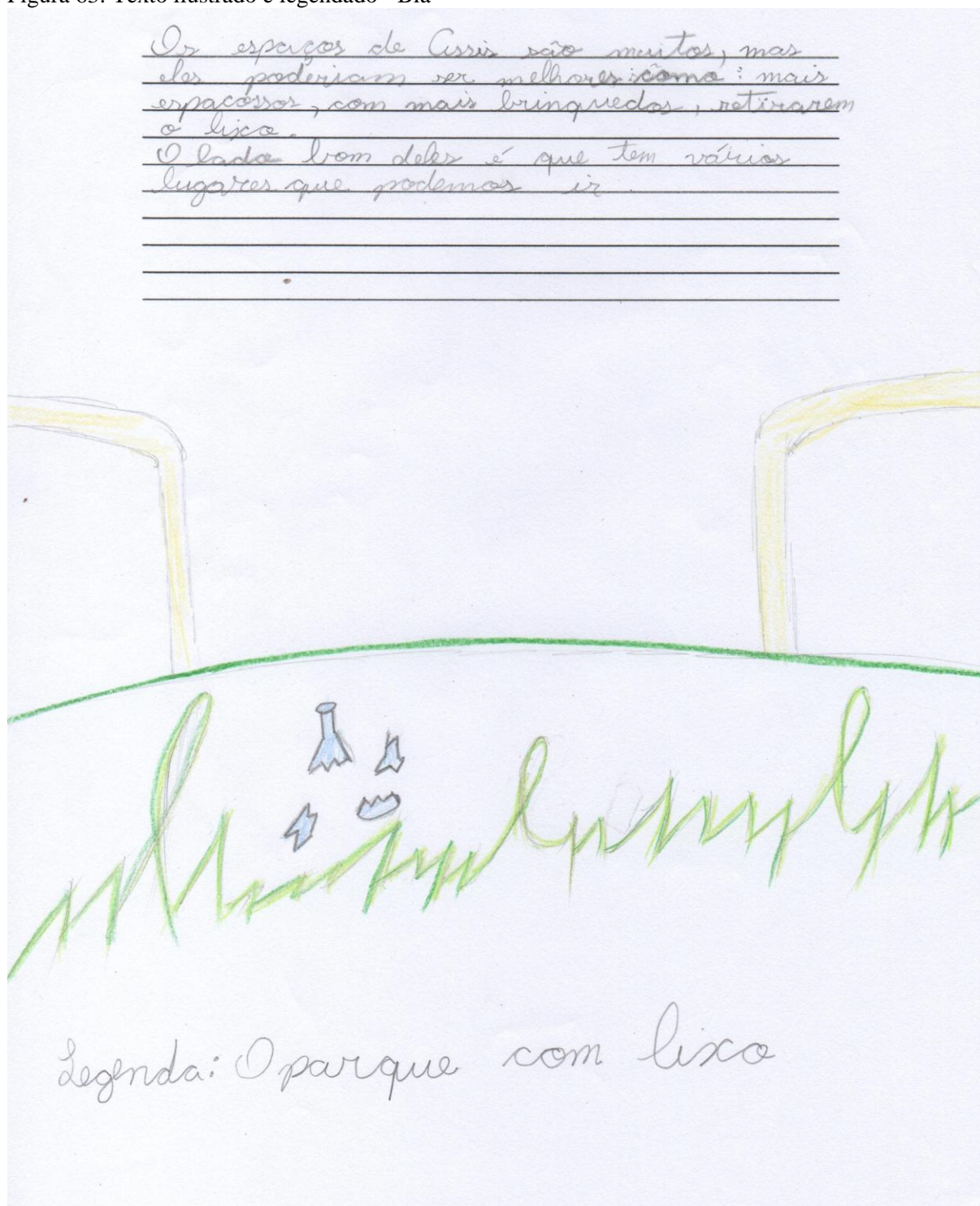
A seguir, apresentamos as produções das crianças:

Figura 62: Texto ilustrado e legendado - Ana



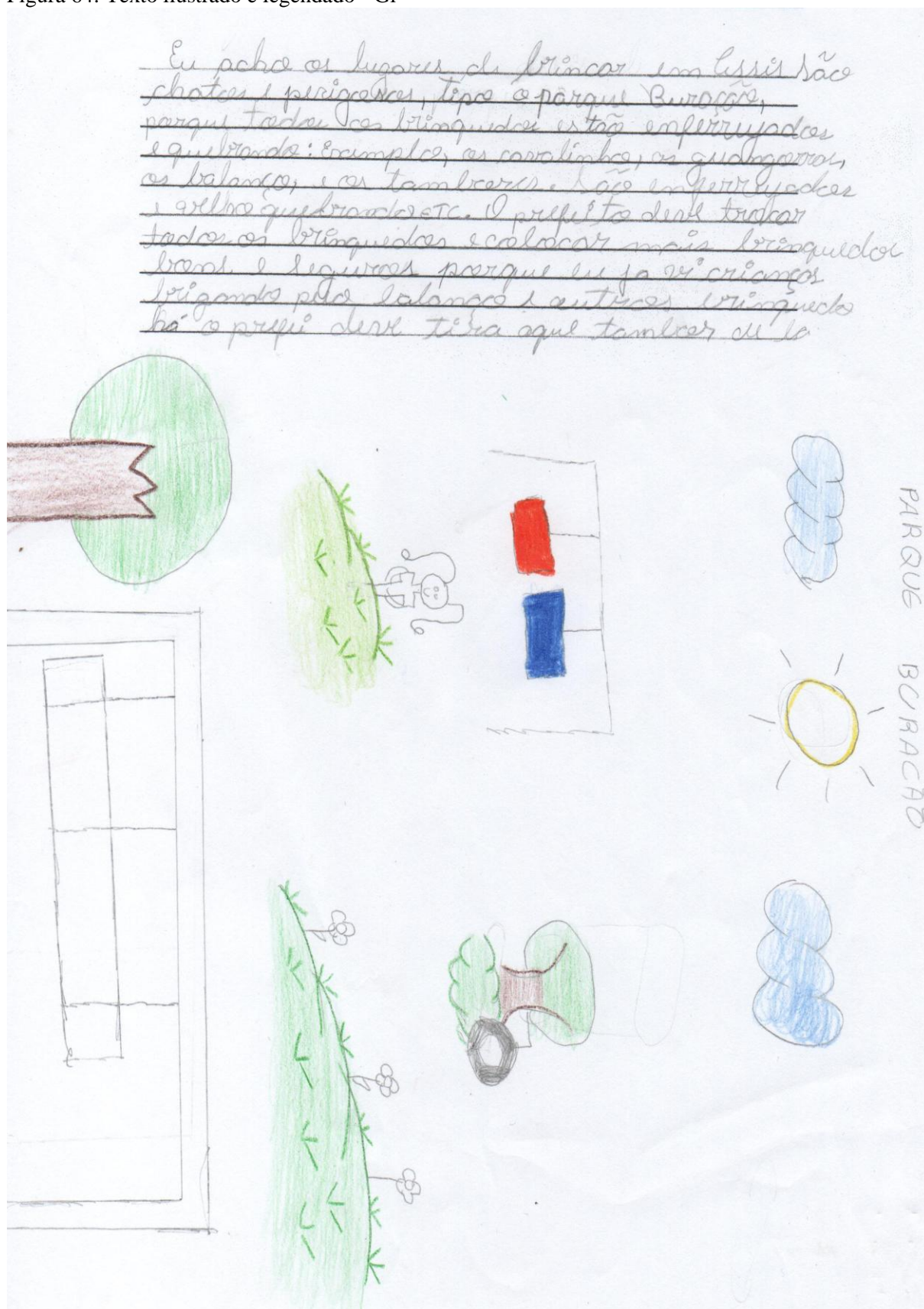
Fonte: Ana (2016)

Figura 63: Texto ilustrado e legendado - Bia



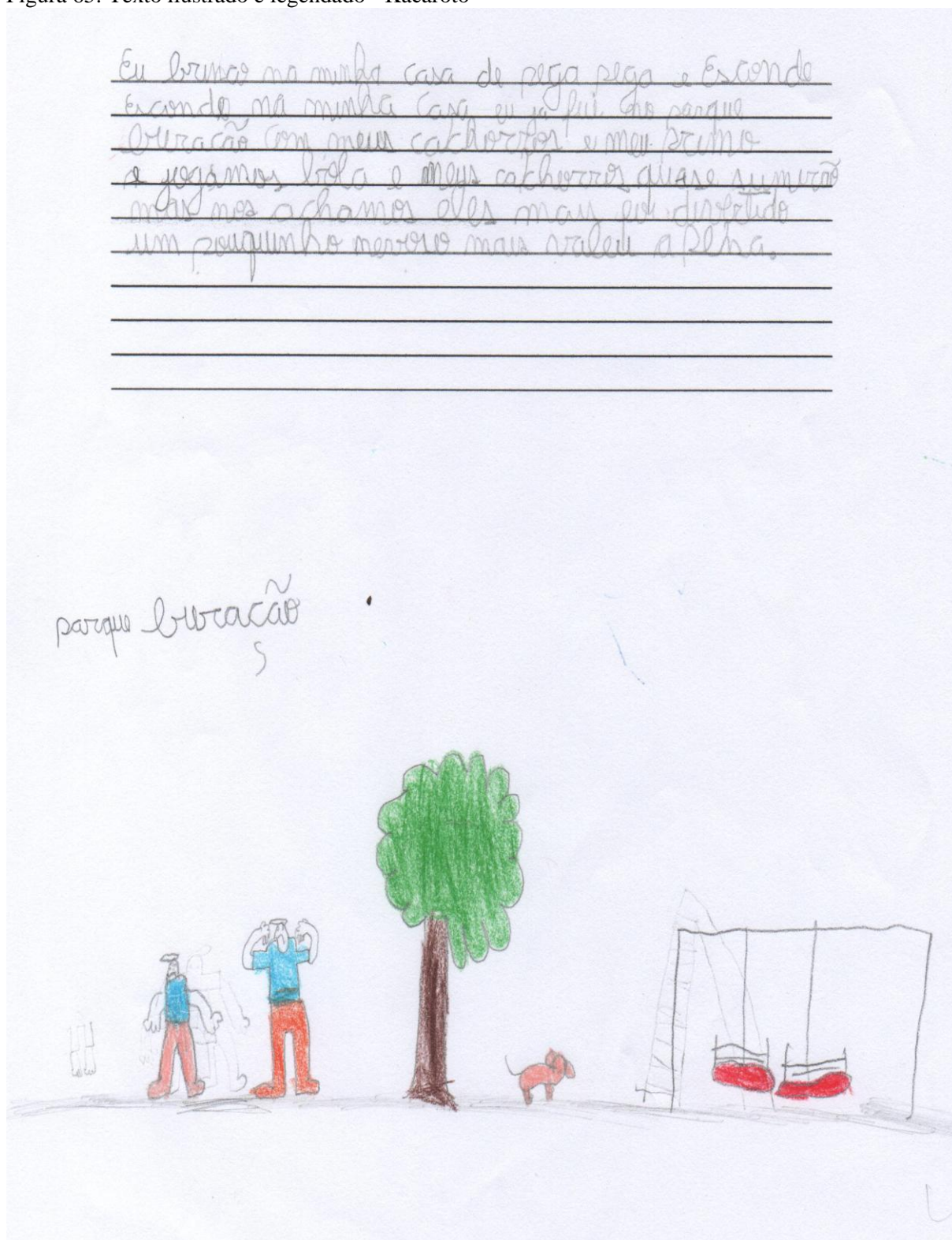
Fonte: Bia (2016)

Figura 64: Texto ilustrado e legendado - Gi



Fonte: Gi (2016)

Figura 65: Texto ilustrado e legendado - Kacaroto



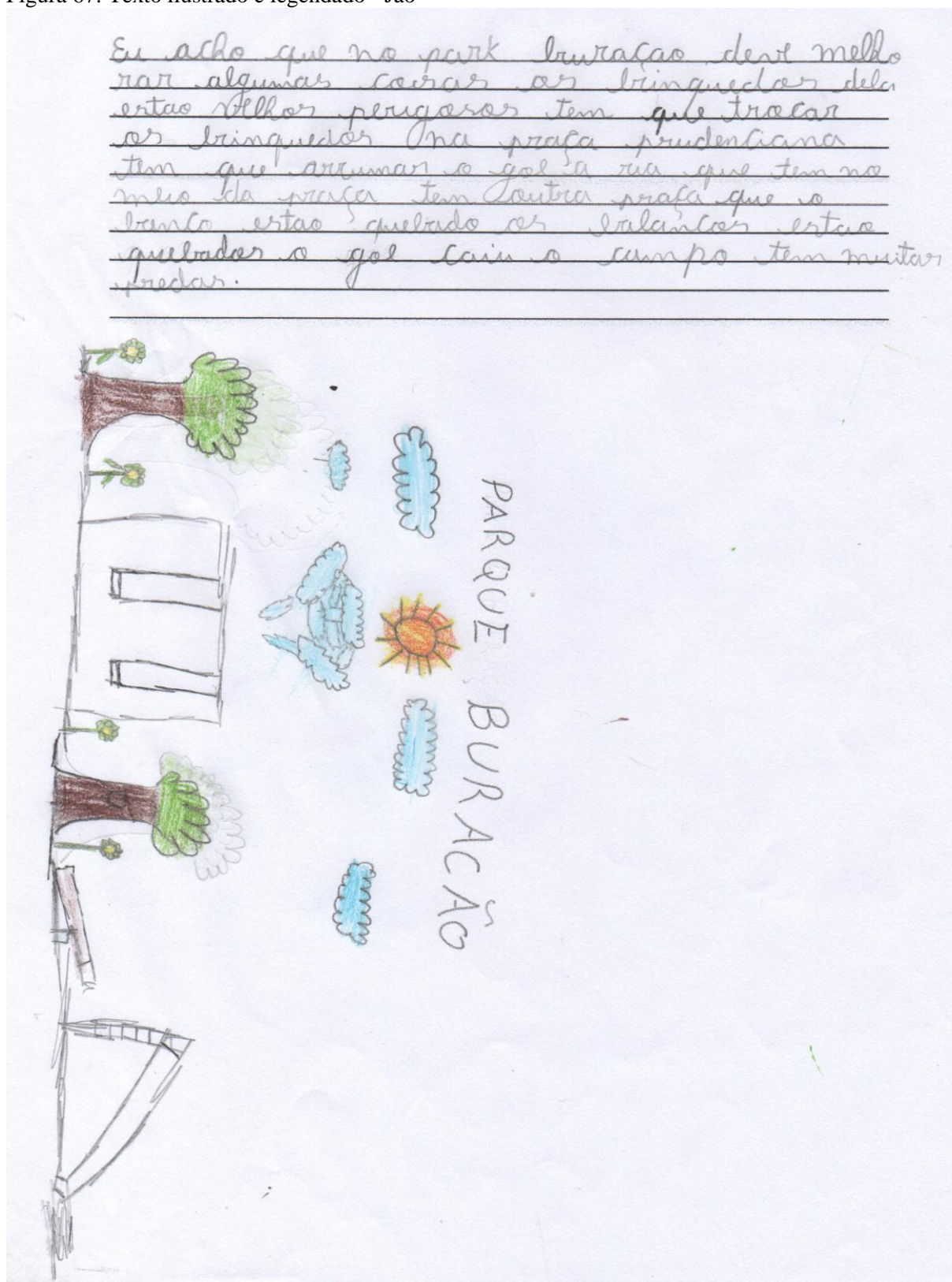
Fonte: Kacaroto (2016)

Figura 66: Texto ilustrado e legendado - Lolo



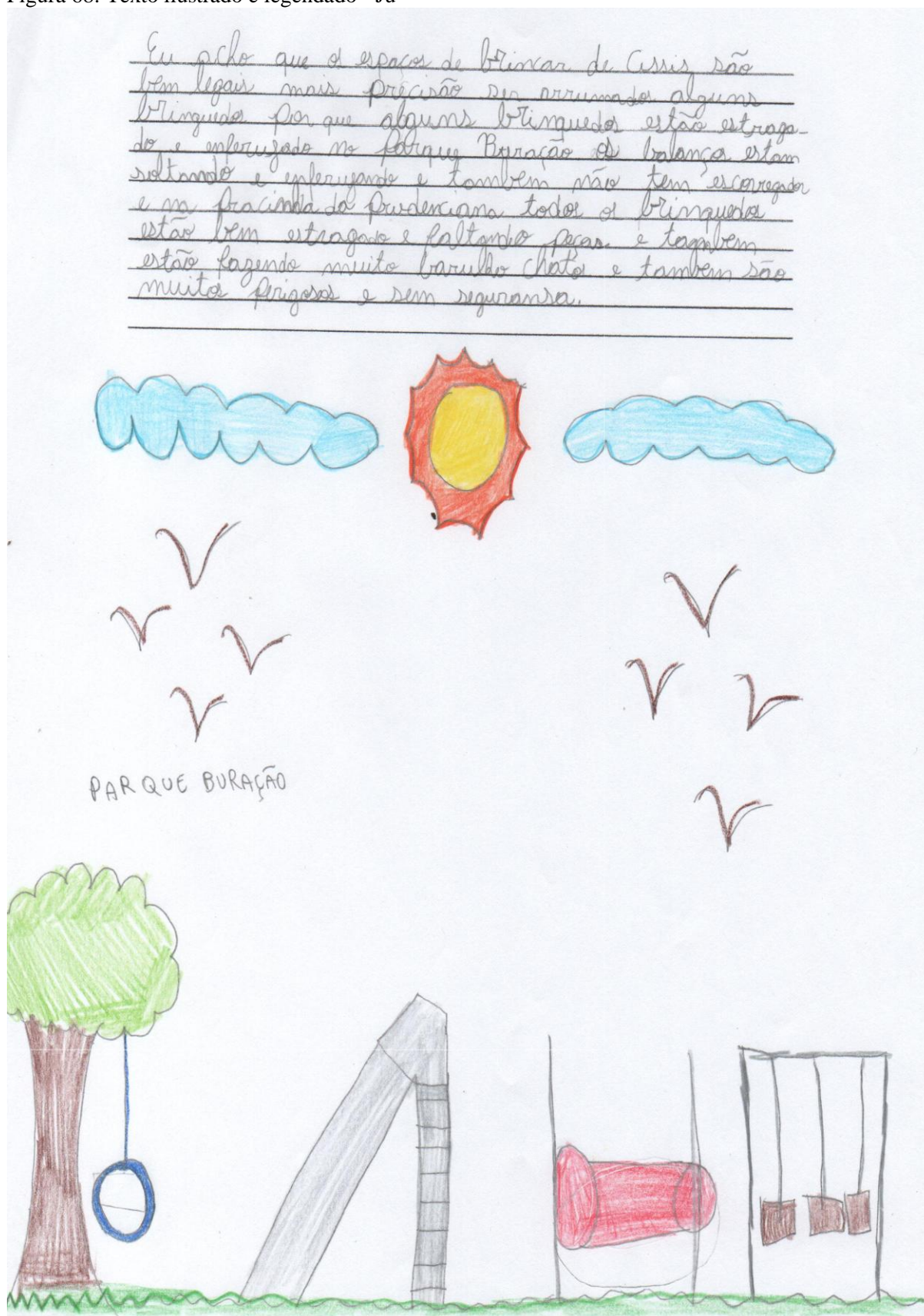
Fonte: Lolo (2016)

Figura 67: Texto ilustrado e legendado - Jão



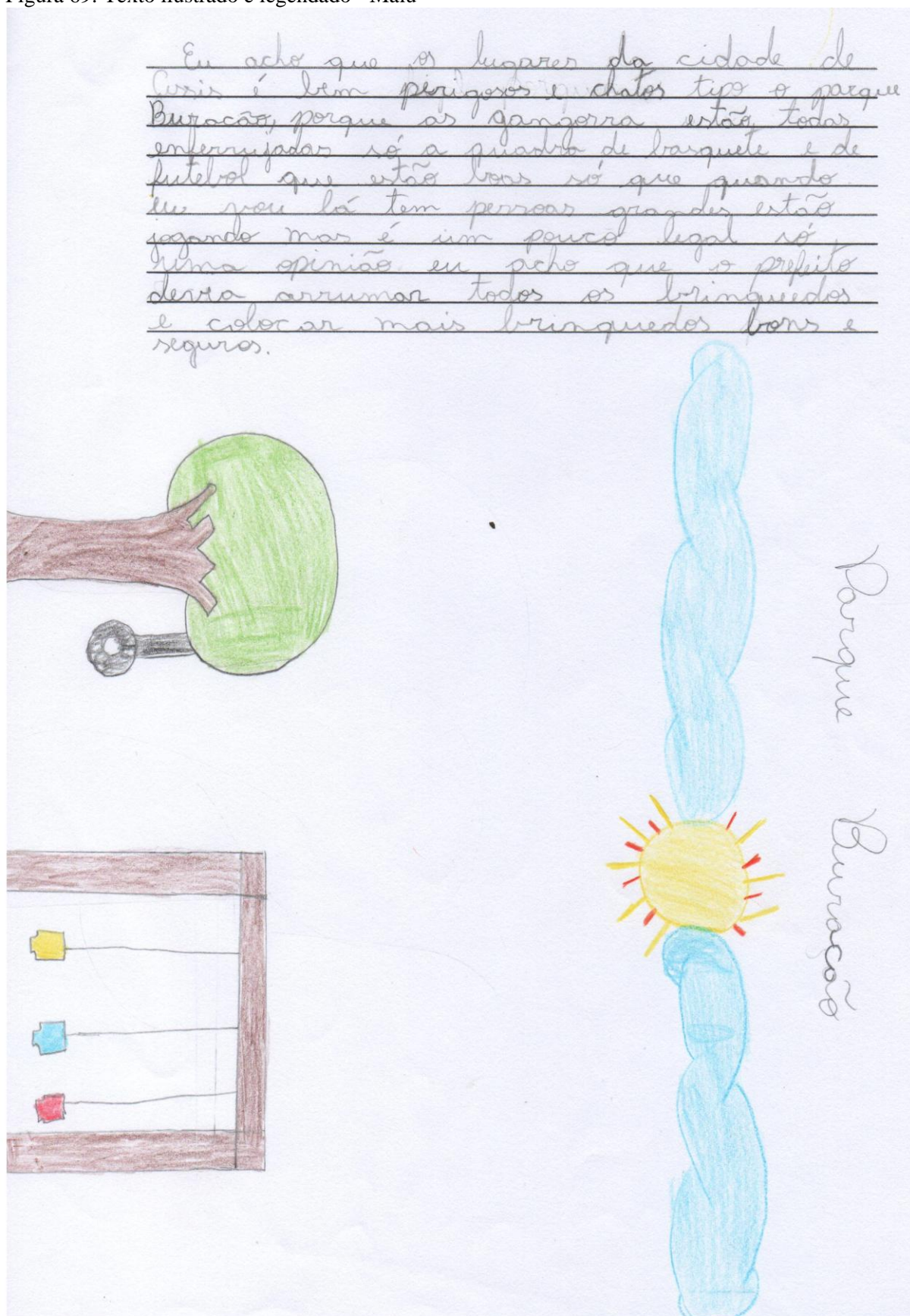
Fonte: Jão (2016)

Figura 68: Texto ilustrado e legendado - Ju



Fonte: Ju (2016)

Figura 69: Texto ilustrado e legendado - Malu



Fonte: Malu (2016)

Figura 70: Texto ilustrado e legendado - Mate



Fonte: Mate (2016)

Figura 71: Texto ilustrado e legendado - Ti



Fonte: Ti (2016)

Podemos observar, nas produções das crianças sobre os espaços de brincar localizados fora de casa na cidade de Assis (SP), que o espaço de brincar retratado pela maioria das crianças (70% no total) foi o Parque Buracão. Como vimos na seção anterior, este espaço de

brincar é conhecido e utilizado por todos os sujeitos da nossa pesquisa. Os outros espaços de brincar retratados nas produções das crianças não contam com nomeação específica, sendo impossível identificá-los.

Ao escrever sobre os espaços de brincar localizados fora de casa, as crianças enfatizaram alguns aspectos que no ponto de vista delas deveria ser solucionado, duas crianças citaram o poder público como responsável por fazer as melhorias necessárias; para a Gi e a Malu, o prefeito poderia providenciar mais brinquedos para o Parque Buracão.

As condições em que os brinquedos se encontram, velhos e enferrujados, tornam os espaços de brincar perigosos e para algumas crianças tornam-se chatos também. A Gi aponta a necessidade de colocar mais brinquedos, devido ao fato de as crianças até brigarem durante sua visita para utilizar um determinado brinquedo. A Malu, por exemplo, reclama do fato de jovens e adultos utilizarem as quadras poliesportivas que possuem boas condições e não deixarem as crianças as utilizarem.

Ao retomarmos a interação com os pares que o brincar propicia às crianças, como aponta Almeida (2012), afirmamos com base nos dados apresentados que a criança que brinca sozinha não participa da interação com os pares e conseqüentemente, não enfrenta situações conflituosas. Em relação ao conflito, consideramos que a criança, ao se deparar com uma situação conflituosa também aprende, seja o conflito com os pares ou com pessoas de outras faixas etárias, pois a criança, ao vivenciar uma situação não esperada, na qual precisa encontrar soluções, aprende a conviver.

Até mesmo na opinião do Ti, que considera os espaços de brincar de Assis (SP) bons, afirma que eles deveriam ter um número maior de brinquedos disponíveis e os que são antigos deveriam passar por melhorias.

Também para a Ju, os espaços de brincar da cidade são legais, mas precisam que alguns brinquedos sejam arrumados; ela cita o Parque Buracão e a Praça da Prudenciana, como é popularmente conhecida a Praça Primeiro de Maio; no entanto, neste último espaço há apenas aparelhos de ginástica que as crianças utilizam para brincar. O João também cita em sua produção a Praça da Prudenciana e coloca a necessidade de arrumar o gol, instalado na quadra da praça.

Portanto, na maioria das produções dos sujeitos da nossa pesquisa, sete crianças no total, apontam a necessidade de ter mais brinquedos nos espaços de brincar localizados fora de casa na cidade de Assis (SP) e trocar os brinquedos que não apresentam boas condições de segurança para o uso. Esta importância relacionada aos brinquedos nas produções dos sujeitos

da pesquisa ocorre em decorrência do significado que os brinquedos possuem para as crianças, como evidencia Wajskop (1995), segundo o qual os brinquedos devem ser vistos como mediadores das crianças com a sociedade e também das mesmas com os seus pares, propiciando a interação.

Almeida (2012) faz considerações a respeito da falta de manutenção dos espaços públicos:

[...] a falta de manutenção adequada dos espaços públicos construídos desvirtua toda a possibilidade educativa podendo se transformar em espaços não educativos. Se os parques se deterioram, os pavimentos se deterioram, os monumentos se estragam, as árvores não repostas, tudo perde sua eficácia educadora e tudo se integra em um processo de degradação (ALMEIDA, 2012, p. 49).

Além da importância da manutenção dos espaços públicos para que os mesmos não percam a sua função educadora, Almeida (2012) também analisa que é fundamental as administrações públicas criarem espaços lúdicos que não discriminem nenhum setor da população infantil. A criação e manutenção dos espaços públicos devem atender de forma plena às crianças que moram em todas as partes da cidade e também ter condições de acessibilidade para as crianças que possuem algum tipo de deficiência.

Outros aspectos que a Lolo e a Bia colocaram em suas produções estão relacionados à presença de lixo nos espaços de brincar e ao espaço disponível que, para elas, poderiam ser mais amplos. Nos desenhos das duas meninas há a representação do lixo, como legenda de seu desenho a Bia escreveu “O parque com lixo”. Portanto, podemos colocar que este aspecto incomoda as duas crianças e na visão de ambas poderia ser resolvido.

Desta maneira, evidenciamos a importância de as crianças terem vivências em espaços públicos para aprenderem a respeitá-lo e desenvolverem, conseqüentemente, princípios relacionados a uma atuação cidadã, contribuindo com a organização e limpeza do espaço urbano.

Sobre o descarte inadequado de resíduos nos espaços públicos, salientamos que além de provocar danos ao meio ambiente, também acarreta em prejuízos à população, provocando diversas doenças. Mucelin e Bellini (2008) indicam os seguintes impactos causados pelo lixo urbano: contaminação de corpos d’água, assoreamento, enchentes, proliferação de vetores transmissores de doenças, poluição visual, mau cheiro e contaminação do ambiente.

Em relação aos brinquedos representados nos desenhos, na maioria consta o balanço e o escorregador, o primeiro aparece em 70% dos desenhos e o segundo em 60% dos desenhos.

A presença de árvores também chamou atenção nos desenhos, mediante a qual podemos avaliar que os sujeitos da pesquisa consideram a presença deste elemento fundamental nos espaços de brincar: em 70% dos desenhos constam a presença da árvore.

Durante a elaboração dos textos ilustrados e legendados, a fala da Malu nos chamou a atenção, ao expor que gostaria que o poder público tivesse conhecimento do ponto de vista deles a respeito dos espaços de brincar da cidade. Deste modo, retomamos Sarmiento (2007) a respeito da invisibilidade da infância que ainda permanece, principalmente em relação a este grupo geracional não possuir a cidadania política e social e, conseqüentemente, não ser escutado em suas opiniões e, como também coloca Muller (2012), as crianças não possuem pleno direito de participação no planejamento da cidade.

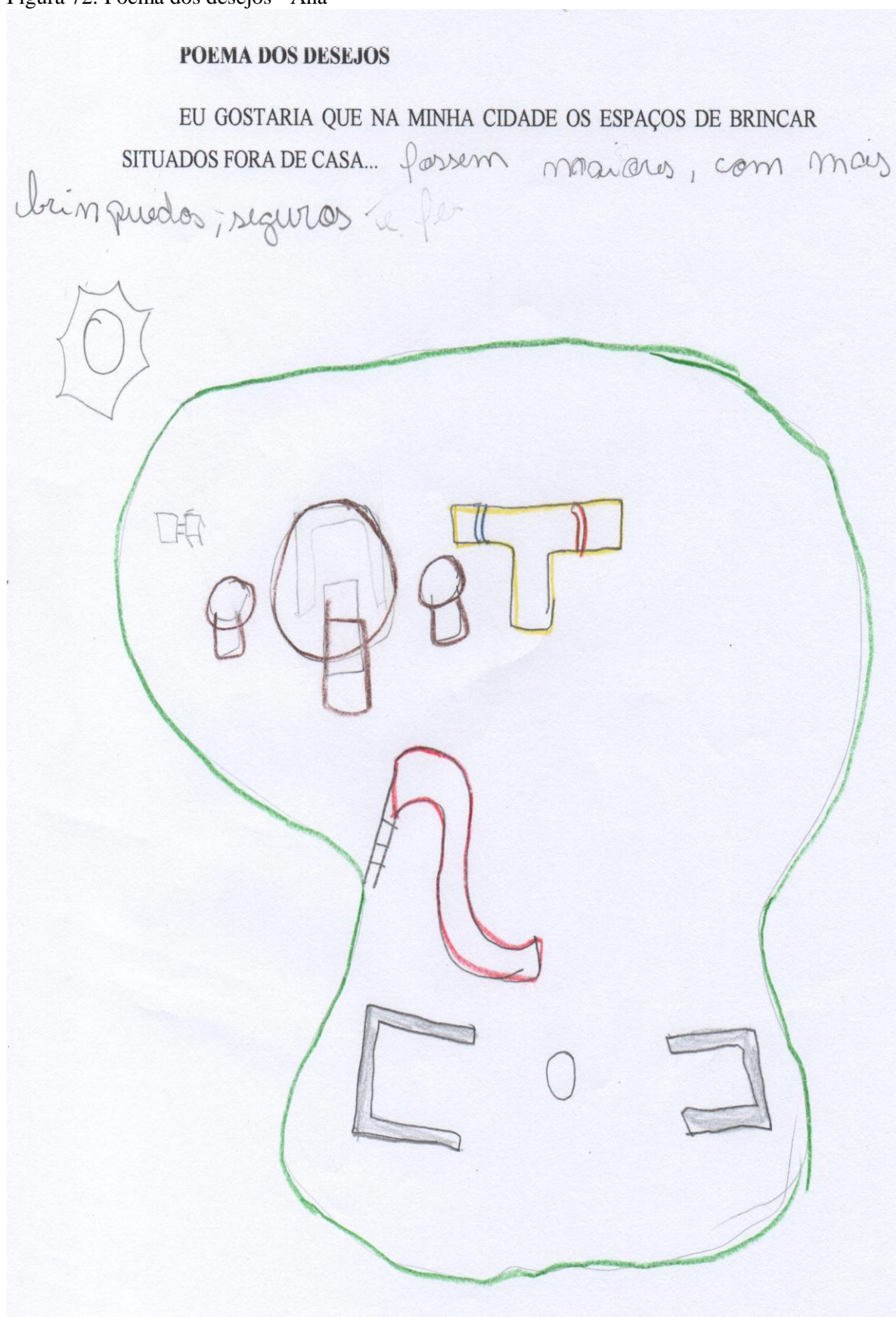
No tópico a seguir, apresentamos os desejos dos sujeitos da nossa pesquisa em relação aos espaços de brincar da cidade de Assis (SP).

7.2 Como as crianças gostariam que fossem os espaços de brincar

Através do poema dos desejos, as crianças puderam expressar a configuração desejada dos espaços de brincar que poderiam ter na cidade em que vivem. As crianças representaram o espaço de brincar desejado por meio da confecção de um desenho acompanhado pela descrição do mesmo.

Seguem as representações das crianças:

Figura 72: Poema dos desejos - Ana



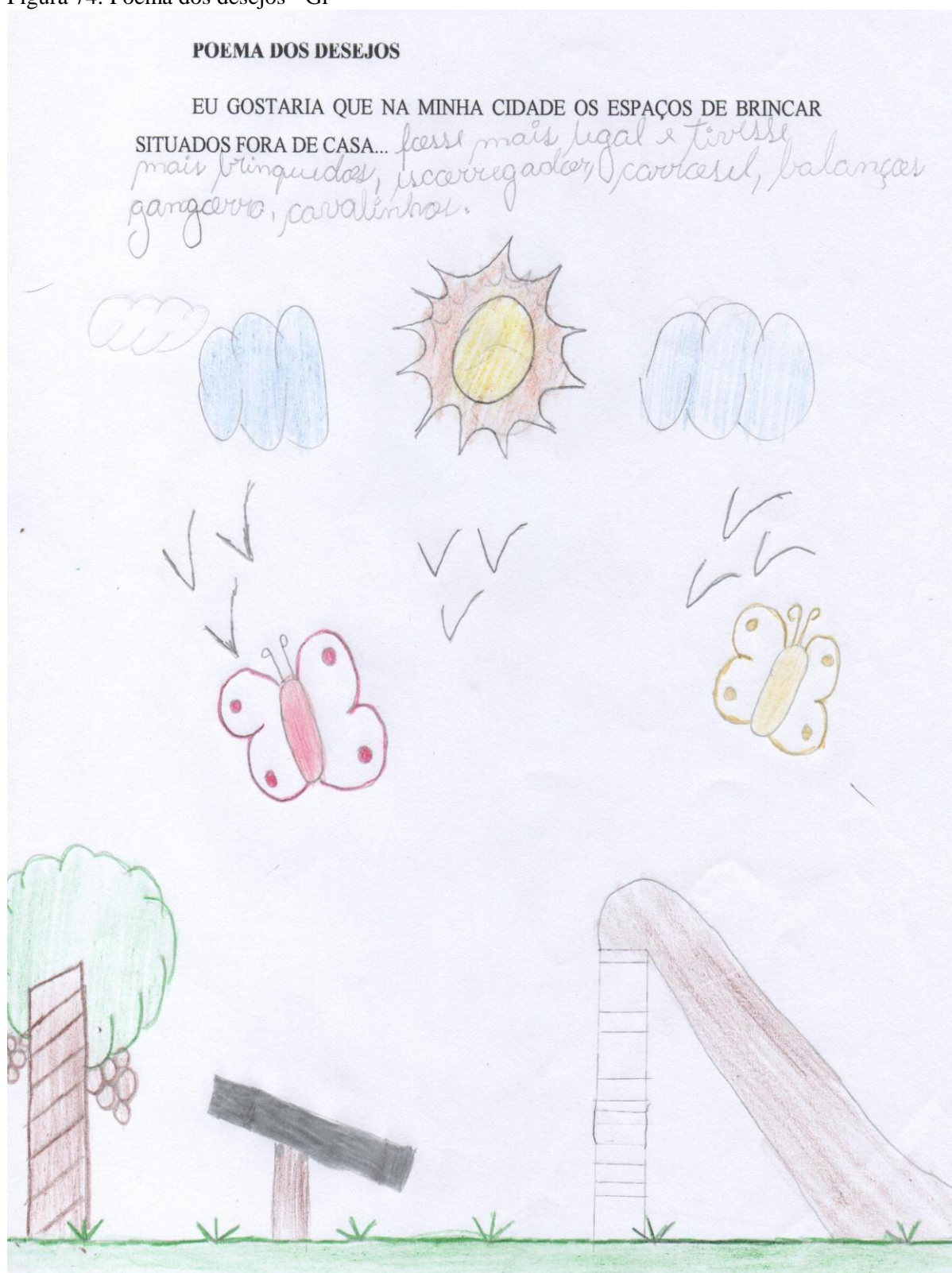
Fonte: Ana (2016)

Figura 73: Poema dos desejos - Bia



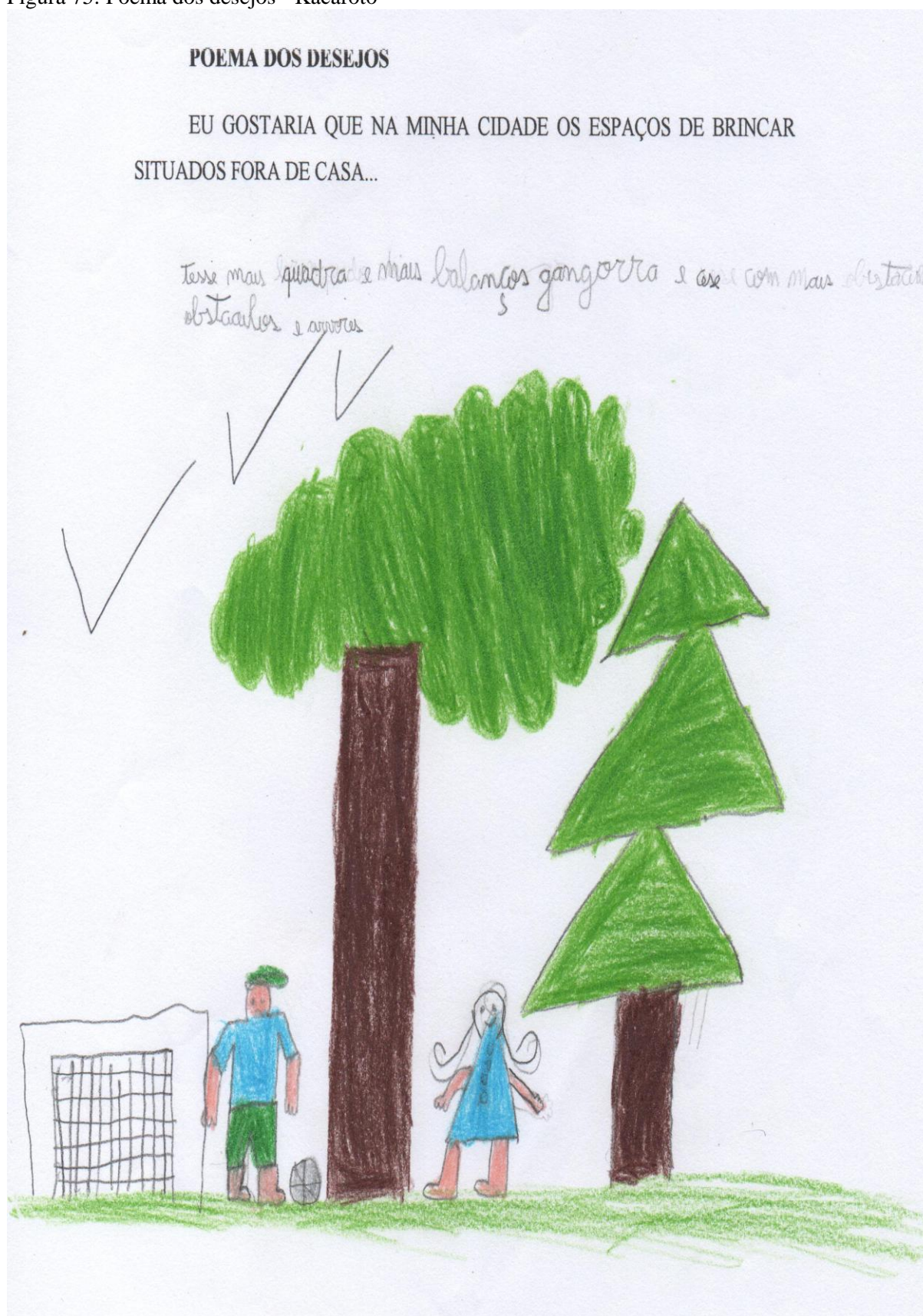
Fonte: Bia (2016)

Figura 74: Poema dos desejos - Gi



Fonte: Gi (2016)

Figura 75: Poema dos desejos - Kacaroto



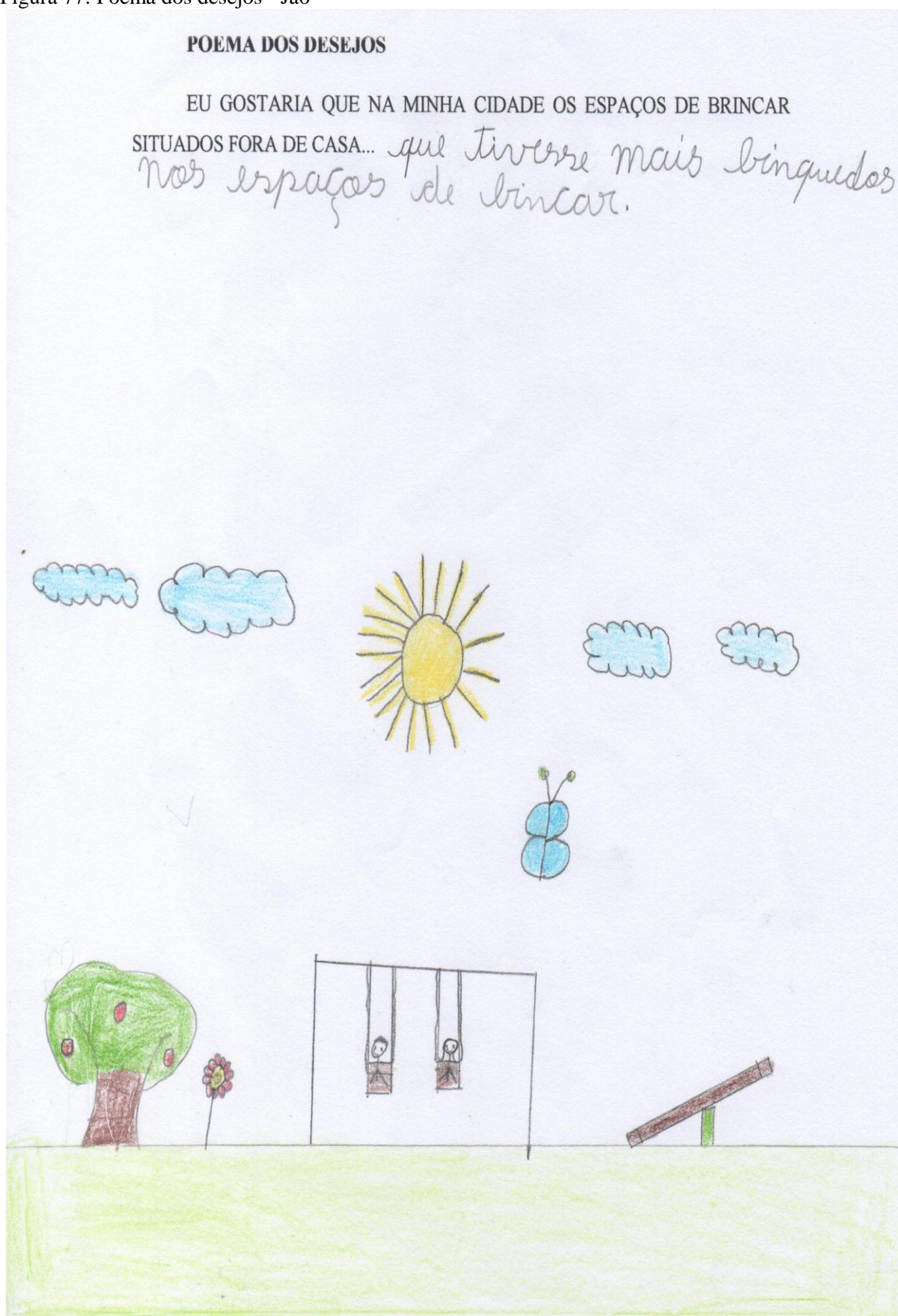
Fonte: Kacaroto (2016)

Figura 76: Poema dos desejos - Lolo



Fonte: Lolo (2016)

Figura 77: Poema dos desejos - Jão



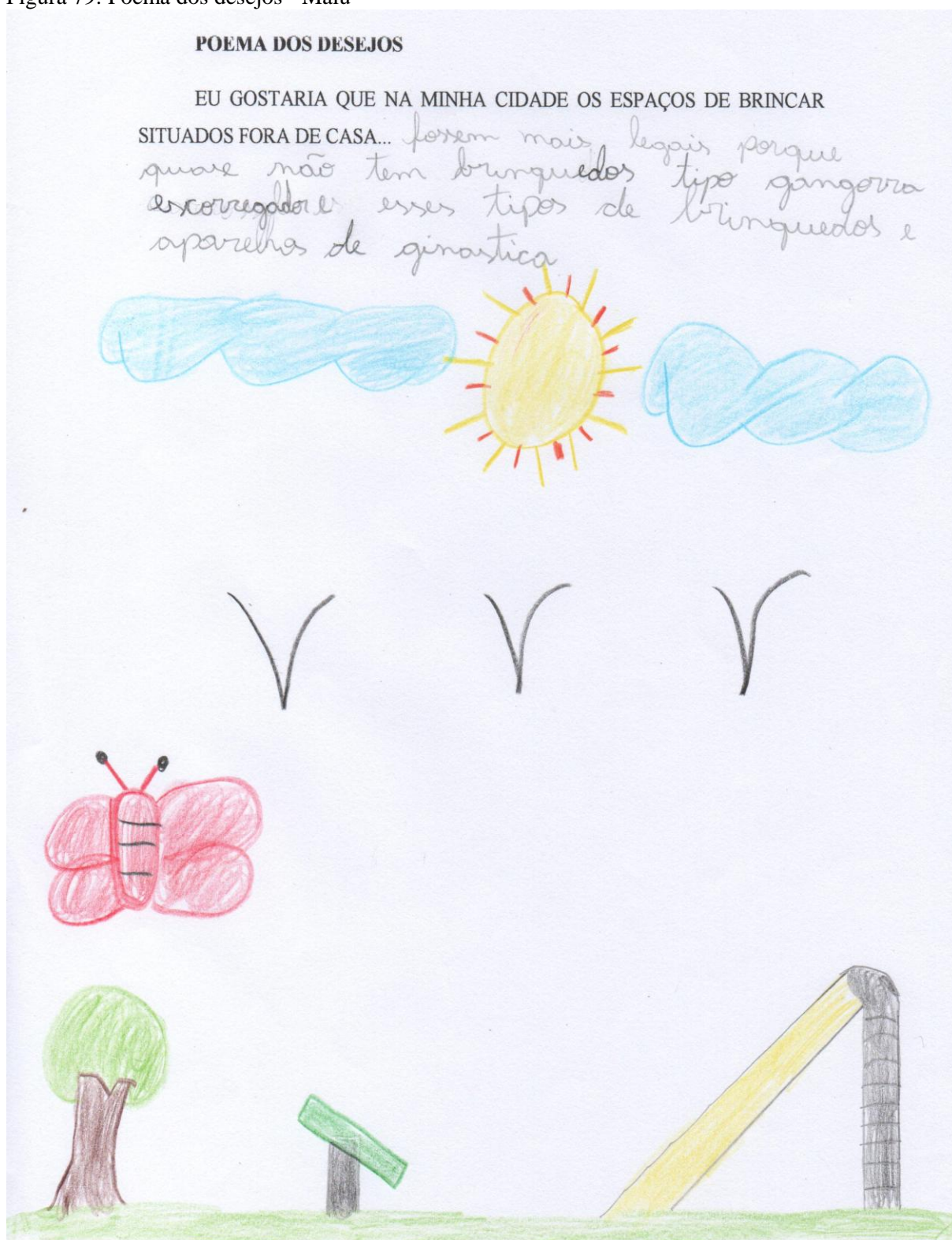
Fonte: Jão (2016)

Figura 78: Poema dos desejos - Ju



Fonte: Ju (2016)

Figura 79: Poema dos desejos - Malu



Fonte: Malu (2016)

Figura 80: Poema dos desejos - Mate



Fonte: Mate (2016)

Figura 81: Poema dos desejos - Ti



Fonte: Ti (2016)

Podemos constatar nos poemas dos desejos construídos pelas crianças que o principal elemento presente é o brinquedo, uma vez que vários tipos de brinquedos foram representados. As crianças enfatizaram em suas produções a necessidade da presença de

brinquedos nos espaços de brincar localizados fora de casa, tanto na escrita como na representação sobre o espaço de brincar desejado.

Segue, abaixo, o quadro 05 com os brinquedos que constam no poema dos desejos:

Quadro 05: Os brinquedos desejados pelos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Brinquedos
Ana	Traves de gol, bola, escorregador e gangorra
Bia	-----
Gi	Escorregador, carrossel, balanço, gangorra e cavalinho
Jão	Balanço e gangorra
Ju	Escorregador, carrossel, balanço e gangorra
Kacaroto	Balanço, gangorra, trave de gol e bola
Lolo	Escorregador, traves de gol, bola, balanço e brinquedo de escalar e subir.
Malu	Gangorra, escorregador
Mate	Bola
Ti	Balanço, escorregador, trave de gol e brinquedo de escalar e subir

Fonte: Organizado pela autora, 2016.

De acordo com os dados tabulados, os brinquedos mais citados pelas crianças foram o escorregador, a gangorra, o balanço, as traves de gol e a bola. A única criança que não colocou os brinquedos como principal desejo em relação aos espaços de brincar foi a Bia.

Em relação às traves de gol, durante a entrevista a Ana, a Bia e a Gi citaram que gostam de brincar de bola e o Ti e o Jão gostam de jogar futebol. Portanto, podemos avaliar que um dos jogos que os nossos sujeitos da pesquisa praticam é o futebol, tanto pelos meninos como pelas meninas.

Os desejos das crianças também estão relacionados a segurança: Ana, Bia, Lolo e Mate escreveram que gostariam que os espaços de brincar situados fora de casa fossem mais seguros. A Bia também coloca que gostaria que os espaços de brincar fossem mais limpos.

As crianças também desenharam vegetação nos espaços de brincar desejados, nos desenhos da Malu, do Kacaroto, da Gi e do Jão consta a presença de árvore, as outras crianças desenharam vegetação rasteira.

Em relação à condição da estrutura física dos espaços de brincar situados fora de casa, o Ti escreveu que gostaria que houvesse menos buracos nestes lugares e a Lolo e a Ana que fossem mais amplos.

Portanto, as crianças sendo consideradas na nossa pesquisa como sujeitos ativos, têm vários apontamentos relacionados a melhorias dos espaços de brincar localizados fora de casa na cidade de Assis (SP). Através da construção do poema dos desejos, estas crianças deixaram em evidência os seus quereres e pontos de vista sobre o que incentiva o desenvolvimento do lúdico nos espaços de brincar localizados fora de casa.

Desta maneira, avaliamos que os sujeitos da pesquisa apontam a importância da presença de brinquedos nos espaços de brincar por conta das possibilidades que os mesmos propiciam para o desenvolvimento de brincadeiras, do brincar criativo. Como pontuam Lima e Aparecida (2011) o brinquedo constitui-se em um objeto fomentador da ludicidade, sendo um suporte para a brincadeira, como reconhece Brougère (2004).

Através do brinquedo, a criança vivencia situações lúdicas, sendo um objeto que instiga a ludicidade (LIMA E APARECIDA, 2011); por isso, analisamos que os sujeitos da pesquisa, desenharam diferentes brinquedos por conta de possibilitar o desenvolvimento de variadas formas de brincar.

A brincadeira, de acordo com Queiroz, Maciel e Branco (2006), faz com que a criança desenvolva a criatividade e, desta maneira, espaços de brincar que incentivem o lúdico são importantes para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Ao elencarmos como problema de nossa pesquisa de doutorado verificar se os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) estão em consonância com as expectativas das crianças, foi possível compreendermos a relação desta cidade com a infância.

De acordo com Lopes (2008b), as paisagens são reveladoras das relações sociais, em razão de, através delas, podermos verificar a condição de um determinado grupo na sociedade; portanto, evidenciam a condição da infância.

As Paisagens de Infância analisadas em nosso estudo, os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP), apresentam mais permanências do que transformações. Por este motivo, constatamos que os espaços que possuem brinquedos disponíveis, com exceção das praças localizadas no interior das escolas, não apresentam condições físicas adequadas, estando quebrados, enferrujados e com bastante tempo de uso.

Retomando Santos (2006), quando menciona que a paisagem tem uma função relacionada às necessidades de determinada sociedade, consideramos que as Paisagens de

Infância da cidade de Assis (SP) não correspondem e não satisfazem os desejos e expectativas dos sujeitos da pesquisa.

Santos (1988) analisa também a necessidade de ocorrer transformações nas paisagens em decorrência da evolução da sociedade, pois, em cada período histórico, as relações vão ficando mais complexas. Desta maneira, apontamos a necessidade de haver mudanças nas Paisagens de Infância que acompanhem as necessidades das crianças.

A Paisagem de Infância ideal para as crianças da nossa pesquisa está relacionada à presença de brinquedos, de vegetação, à limpeza, à segurança e possuir uma ampla área para o desenvolvimento do brincar.

Portanto, afirmamos que, de acordo com os princípios da Cidade Educadora, é necessária a preocupação com a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os habitantes, tendo como prioridade incorporar as pessoas de todas as idades, oportunizando espaços e tempos que potencializem a ação das pessoas como protagonistas de suas vivências. Nesta perspectiva, ressaltamos novamente a importância da existência de espaços de brincar que permita às crianças desenvolver o brincar criativo, incentivando o desenvolvimento do lúdico e que atenda às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho pretende colaborar com os estudos relacionados à infância, contribuindo com o desenvolvimento deste campo de estudos. Acreditamos que é necessário compreendermos as várias infâncias do período atual, bem como permitir que as crianças expressem seus desejos para que lugares direcionados a elas estejam de acordo com suas preferências, pois as crianças são sujeitos ativos que possuem suas próprias opiniões sobre o que as agradam e têm necessidades e expectativas, inclusive, relacionadas aos espaços de brincar públicos urbanos, como constatamos.

As análises tiveram como intuito responder ao problema central de nossa pesquisa, o qual se constituiu em verificar se os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) estão em consonância com as expectativas das crianças, considerando o nosso objetivo geral, que foi identificarmos os espaços de brincar oficiais utilizados pelas crianças que residem na cidade de Assis (SP), a fim de compreendermos aspectos relacionados à espacialidade exercida por elas.

Desta maneira, tomando como base os pressupostos da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância, reconhecemos ao longo do nosso estudo o posicionamento das crianças enquanto sujeitos que opinam sobre os espaços de brincar, que os avaliam de acordo com as suas preferências e que desenvolvem práticas espaciais.

Em relação à lista oficial dos espaços de brincar públicos existentes na cidade de Assis (SP), fornecida pela Prefeitura Municipal da cidade, constam o nome de 58 praças, sendo que há 7 espaços que aparecem repetidamente na lista e há 3 espaços que aparecem apenas nos croquis que acompanham a lista, mas que não estão relacionados na mesma. Portanto, há um total de 54 espaços de brincar oficiais na cidade, todos denominados como praça.

Ao observarmos os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) destinados à utilização das crianças, constatamos que os mesmos não são apenas de uso exclusivo destes atores sociais e avaliamos a importância de a criança ter contato com pessoas de diferentes idades, até mesmo por conta de aprender brincadeiras, as quais compõem o patrimônio cultural.

Ao analisarmos o Plano Diretor da cidade de Assis (SP), verificamos que a invisibilidade das crianças permanece neste documento orientador das políticas urbanas do município, pois há apenas um inciso que se refere especificamente às crianças para tratar da

criação de atrativos culturais direcionados a elas. Também, ao avaliarmos a organização dos espaços de brincar oficiais da cidade, identificamos que ocorre a falta de equipamentos e condições de infraestrutura na maioria destes espaços. Desta maneira, corroboramos com Sarmiento (2007), que avalia a invisibilidade das crianças como resultado da não legitimidade da infância, permanecendo assim uma categoria social privada de direitos.

No entanto, verificamos que há outros espaços públicos que não estão presentes na lista oficial, os quais são destinados à população de modo geral, inclusive às crianças, podendo ser utilizados para o desenvolvimento do brincar. Desta maneira, apesar de termos encontrado mais espaços públicos na cidade de Assis (SP), enfatizamos que seria importante os mesmos estarem relacionados na lista de espaços oficiais de brincar fornecida pela prefeitura da cidade, devido ao fato de serem espaços também destinados à utilização destes sujeitos sociais.

Os sujeitos da pesquisa elencaram características negativas dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP), como a condição em que os brinquedos se encontram, estando velhos e enferrujados, além do número insuficiente de brinquedos, nos poucos espaços de brincar oficiais que possuem estes recursos. Para as crianças, a situação em que os brinquedos se encontram pode provocar riscos de acidentes; desta maneira, avaliaram a falta de segurança como um fator relevante. Portanto, constatamos que as Paisagens de Infância, consideradas como espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP), apresentam mais permanências do que transformações, por conta das condições físicas apresentadas.

Outro aspecto que as crianças apontaram foi a questão da limpeza dos espaços de brincar oficiais, pois as crianças reivindicaram que gostariam que não houvesse lixo. Consideramos que o brincar livre e criativo é influenciado pelas condições dos espaços de brincar, pois as crianças não manifestam vontade de frequentar espaços que não tenham condições adequadas de limpeza, segurança e que não possuem vegetação e brinquedos.

As crianças também questionaram a funcionalidade de alguns espaços oficiais destinados ao brincar, como as praças que são rotatórias que, avaliados por elas e também a partir das observações realizadas, concluímos que estes espaços não são adequados para brincar por conta da proximidade do trânsito.

Apesar do conhecimento dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) pelas crianças participantes da nossa pesquisa, como foi possível verificar na aplicação da seleção visual, constatamos que quase metade dos espaços de brincar de Assis (SP), 25 espaços, nunca foram utilizados para o desenvolvimento do brincar pelas mesmas.

Podemos analisar, de acordo com os dados coletados, que os sujeitos conhecem os espaços de brincar oficiais por conta dos trajetos que percorrem na cidade, para a realização de alguma atividade; portanto, conhecem o espaço urbano que habitam.

Em relação à frequência de brincar, as crianças relataram durante a coleta de dados que brincam apenas alguns dias da semana nos espaços de brincar localizados fora de casa e também umas das crianças disse que não costuma sair de casa para brincar.

Neste contexto, onde atualmente temos cada vez mais crianças que brincam com os pares, apenas em alguns dias da semana, dependendo da disponibilidade dos pais e no intervalo da escola, ocorre uma maior utilização de recursos digitais, como videogames, celulares, tablets. Retomando a análise de Fortuna (2017), enfatizamos que, como a alternativa para a criança tem se tornado o brincar sozinha em casa, atualmente, os jogos eletrônicos, por conta dos avanços tecnológicos, oferecem novas possibilidades de divertimento que são criadas e renovadas constantemente, como afirma Gallo (2007).

Não temos aqui a intenção de avaliar o impacto destas tecnologias no desenvolvimento das crianças, mas evidenciar a importância que os espaços de brincar públicos têm ao propiciar interação entre os pares e com outras gerações, possibilitando a vivência de situações que promovem experiências significativas para as crianças. No entanto, evidenciamos aqui nossa posição de que as brincadeiras fazem parte da cultura lúdica tradicional, como assinala Fortuna (2016), e que os adultos são importantes para a conservação desse patrimônio cultural, ao garantir espaços de brincar para apropriação das crianças.

Constatamos, em nossa pesquisa, que o Parque Buracão é importante para os sujeitos da pesquisa, pois este espaço apareceu frequentemente nos dados coletados pelos diferentes instrumentos. Retomando os dados apresentados na pesquisa, constatamos que na produção do texto ilustrado e legendado, 7 crianças representaram este espaço de brincar oficial e todas as crianças afirmaram ter brincado neste espaço, sendo que o Parque Buracão é um dos únicos espaços de brincar que possui brinquedos e uma ampla área verde para a utilização das pessoas. O único espaço de brincar oficial da cidade de Assis (SP) utilizado por todas as crianças da pesquisa é o Parque Buracão; no entanto, pontuamos que na lista fornecida pela prefeitura consta o nome da Praça Durvalino R. Coutinho, localizada no interior do parque, mas consideramos o espaço como um todo em nossa análise.

Portanto, com base na perspectiva de Tonucci (1996), temos que pensar a cidade de modo que os espaços públicos existentes propiciem o brincar das crianças, com brinquedos

disponíveis e que sejam seguros. Não basta apenas que as crianças tenham espaços públicos que sejam destinados a elas no papel; se não houver um planejamento adequado, é necessário levar em conta as suas necessidades e opiniões. A partir da produção do poema dos desejos pelas crianças, podemos verificar a importância que brinquedos, área verde, limpeza, segurança têm para elas nos espaços de brincar. Avaliamos que as crianças expressam sua expectativa de ampliar a espacialidade que exercem no espaço urbano da cidade de Assis (SP), por meio das melhorias que indicam serem necessárias nos espaços de brincar oficiais.

Finalizamos nossa análise, argumentando que, por meio do estudo das Paisagens de Infância da cidade de Assis (SP), as que são reconhecidas pelo poder público local, constatamos que a maior parte dos espaços de brincar oficiais públicos não possui determinados elementos sociais (os variados tipos de brinquedos) e elementos naturais (variadas formas de vegetação), que são considerados fatores positivos pelas crianças da nossa pesquisa. Consideramos, com base nos dados coletados, que a Paisagem de Infância ideal para as crianças da nossa pesquisa está relacionada à presença de brinquedos, de vegetação, à limpeza, à segurança e à existência de uma ampla área, sendo estes os elementos que propiciam o desenvolvimento do brincar.

Por fim, os resultados obtidos serão apresentados nas escolas que nos permitiram ter contato com as crianças que foram os nossos sujeitos da pesquisa. Apresentaremos para as crianças as análises realizadas, as quais reconheceram as suas opiniões e necessidades acerca dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **O brincar das crianças em espaços públicos**. 2012. 445 f. Tese de doutorado – Universidade de Barcelona.

ALVES, Crésio; LIMA, Renata Villas Boas. Impacto da atividade física sobre o crescimento e puberdade de crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**, v.26, n°4, p. 383-391, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS. Lei complementar n°10, de 10 de outubro de 2006. Institui o Plano Diretor do Município de Assis e dá outras providências. **Plano Diretor**, p.01-50, 2006.

BERQUE, A. Paisagem-Marca, Paisagem-Matriz: Elementos da Problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 84-91.

BLOG GEOGRAFIA DA INFÂNCIA. 2015. Disponível em: <<http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/>> Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 18 jun. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Parcelamento do solo urbano. Lei Federal 9.785 de 29 de janeiro de 1999. Altera o Decreto-Lei n° 3.365, de 21 de junho de 1941 (desapropriação por utilidade pública) e as Leis n°s 6.015, de 31 de dezembro de 1973 (registros públicos) e 6.766, de 19 de dezembro de 1979 (parcelamento do solo urbano). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9785.htm> Acesso em: 20 jul. 2016.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. Tradução de Maria Alice A. Sampaio Dória; revisão técnica de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2004. p. 245 -270.

_____. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul./dez. 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, LEVINDO DINIZ. **Educação (em tempo) Integral na Infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade**. 2013, p. 201. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o ensino de Geografia. In: **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13 n. 1, p.43- 50, 2009.

CATRAQUINHA. 2016. Disponível em: <<https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/defender/indicacao/projeto-da-voz-infancia-como-e-cidade-amiga-das-criancas/>> Acesso em: 28 jun. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 77- 88.

CIDADES EDUCADORAS. 2017. Disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br/conceito/>> Acesso em: 20 set. 2017.

COELHO, Glauceide do Nascimento. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007, p.173-203.

CORRÊA, Roberto Lobato. Denis Cosgrove – A paisagem e as imagens. **Espaço e Cultura**, UERJ, n.29, p. 7-21, jan./jun. 2011.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda parte: Cultura e simbolismo nas Paisagens Humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 92-123.

DIAS, Marina Simone. Espaços públicos: ambiências urbanas para infâncias contemporâneas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ESPAÇOS PÚBLICOS, 2015, Porto Alegre - RS. **Anais do 1º Congresso Internacional Espaços Públicos**, Porto Alegre: EDIPUCRS, p.01-09.

DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA MICHAELIS. 2016. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>> Acesso em: 10 junho 2016.

DIDONET, V. Educação Infantil no Brasil e na América Latina: um desafio diante das múltiplas infâncias. In: ANGOTTI, M. (Org.). **A educação infantil em diálogos**. Campinas: Alínea, 2012. p. 139-154.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima; NOBRE, Lorrana Neves; FIRMINO, Nayara Santos. Infância e cidade: considerações sobre o brincar. In: I SEMINÁRIO NACIONAL “INFÂNCIAS E JUVENTUDES NA CIDADE: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO”, 2017, Vitória – ES. **Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação**. ARAUJO, Vania Carvalho de (Coord.), Vitória: UFES, 1ª ed., 2017. 1127. p. 215 – 234.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. **Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina**. 2015, p. 125. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2015.

FERNANDES, SONIA MARIA. **Políticas de educação integral/ integrada da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e a constituição de territórios educativos: um estudo**

de processos de socialização infantil a partir da fala de crianças de um bairro curitibano. 2016, p.180. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FERREIRA, Solange Pacheco. **Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos**: uma análise a partir do Bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba. 2016, p. 247. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FORTUNA, Tânia Ramos. Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital. **Revista Pátio – Educação Infantil**. ANO XII, nº 40, jul./set. 2014, p. 20-23.

FRIEDMANN, Adriana. **O Papel do Brincar na Cultura Contemporânea**. São Paulo, p.1-9, 2003. Disponível em: < <http://www.nepsid.com.br/artigos/opapeldobrincart.htm>>. Acesso em 08 mai. 2016.

GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da cultura**: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar. 2007, p.200. Tese – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo.

GESTÃO URBANA SP. 2017. Disponível em: <<http://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/projetos-urbanos/parklets/>> Acesso em: 21 de outubro de 2017.

GOOGLE EARTH. 2016. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Assis,+SP/@-22.6573715,-50.4445417,13z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9495399f08410cd5:0x3f91030bb8aa3d37!8m2!3d-22.6604341!4d-50.4187813!6m1!1e1>> Acesso em: 20 jun. 2016.

HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 03-31.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2016. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em: 15 jun. 2016.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Regiões de influência das cidades 2007**. Rio de Janeiro, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brinquedo na educação: considerações históricas. **Série Ideias**, São Paulo: FDE, v.7, pp. 39-45, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n.22, p.105-128, 1994.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 41-59, julho, 2002.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto Educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

LIMA, José Milton de; APARECIDA, Larissa. Brinquedo: elemento cultural e promotor de humanização. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Universidade Estadual de Maringá, v.14, n.1, p.65-78, jan./abr. 2011.

LIMA, Thiago Hernandes de Souza. **O cotidiano nas praças assisenses: uma análise quali-quantitativa**. 2006, p.108. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, Unijuí, ano 23, n° 79, p. 65-82, jan./jun. 2008a.

_____. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? **Educação em Foco**, UEMG, v.13, n.2, p.31-44, set. 2008b.

_____. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n.49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 103-127, jan./jun.2006.

LOPES JUNIOR, Wilson Martins; SANTOS, Regina Célia Bega dos. Reprodução do espaço urbano e a discussão de novas centralidades. **RA E GA**, Curitiba, n. 19, p. 107-123, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUZ, Giordana Machado da.; KUHNNEN, Ariane. O uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online], vol.26, n.3, p.552-560, 2013.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Considerações sobre a natureza do trabalho científico. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi (Orgs.). **Pesquisa em Educação: passo a passo**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007, p. 01-14.

MAIA, Doralice Sátyro. A rua e a cidade. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, p.01-03, 2007. Disponível em: <<http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=25&id=277>> Acesso em: 18 de maio de 2016.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Pesquisa etnográfica e estudo de caso. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi (Orgs.). **Pesquisa em Educação: passo a passo**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MARTINEZ, Rogério. **Geografia e meio ambiente: uma análise do pensamento geográfico e da problemática ambiental nos parâmetros curriculares nacionais**. 2003. 197p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. **O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do Portal Capes (2007 a 2012).**2014. 111p. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

MOYLES, Janet R. Desemaranhando o “Mistério” do Brincar. In: **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p.17-30.

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, vol. 20, p. 111-124, jun. 2008.

MULLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e Cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.35, n.128, p.629-996, jul./set. 2014.

MULLER, Fernanda. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.1 p.295-318, jan./abr. 2012.

MURILLO, Márcia Vilma. **Educação das Infâncias: as crianças narram sua cidade.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

NAME, Leo. O conceito da paisagem na geografia e sua relação com o conceito de cultura. **GeoTextos**, Universidade Federal da Bahia, vol.6, n. 2, p. 163-186, dez. 2010,

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Infância e cidade: crianças e adultos em um espaço urbano público. In: Reunião Anual da ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais**. Recife.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise da perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, UNISINOS, vol.1, n.1, p.08-18, jan./jun. 2008.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurencio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999, p.134-156.

POUBEL, Paula Figueiredo. **Representações sociais da cidade de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares.** 2016, p.143. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, São Paulo, v.16, n.34, p. 169-179, 2006.

QVORTRUP, J. Nove Teses sobre a “Infância como um Fenômeno Social”. **Pro-Posições**, UNICAMP, vol.22, n.1, p.199-211, 2011. Tradução de Maria Letícia Nascimento.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, F. & CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 115-126.

RHEINGANTZ, P. A. et. al. **Observando a qualidade do lugar**: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas**. n. 35, p. 9-29, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Instituto de Estudos da Criança**. Universidade do Minho, p.01-22, 2003. Disponível em: <http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf> Acesso em: 10 março 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 17- 39. Disponível em:<<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ncia%20Correntes%20e%20Conflu%EAncias.pdf>> Acesso em: 15 junho 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007, p.25-49.

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

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo, Editora Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 3 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1)

SAUER, Carl O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004 [1925], p. 12-74.

SILVA, Eliza Moura Pereira da. **Representações da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças**. 2014, p.247. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; CARVALHO, João do Prado Ferraz de. Entrevista com Jader Janer Moreira Lopes. **Olh@ares**, Guarulhos, v.2, n.2, dez. 2014. p.301-334.

SIMIANO, Maristella Pandini. **Cidade Amiga da Criança**: Um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão. 2014, p. 86. Dissertação

(Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, UNISUL, Tubarão.

SOUL URBANISMO. 2017. Disponível em: < <http://soulurbanismo.com.br/o-que-e-parklet-2/>> Acesso em: 21 de outubro de 2017.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. 2016. Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br/>> Acesso em: 18 maio 2016.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**: um modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires, Losada: UNICEF, 1996.

UNICEF. **Construir Cidades Amigas das Crianças**: Um quadro para ação. Comitê Português para a UNICEF, 2015.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista SOCERJ*. Rio de Janeiro, Socerj, n.20, p. 383-386, set./out.2007.

VIEIRA, Noêmia Ramos. **As questões da Geografia do Ensino Superior e do Ensino Fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região**: Um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília-SP. 2007, p.199. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p.62-69, fev.1995.

WENETZ, Ileana. As crianças ausentes na rua e nas praças: Etnografia dos espaços vazios. **Civitas**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.346-363, maio/ago. 2013.

WIFI LIVRE SP. 2016. Disponível em: < <http://wifilivre.sp.gov.br/index.php?nav=0>> Acesso em: 20 jul. 2016.

ANEXO

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA - UNESP/
CAMPUS DE PRESIDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONSTITUIÇÃO DOS ESPAÇOS DE BRINCAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONCEITOS ESTRUTURADORES DA GEOGRAFIA

Pesquisador: Adalza Meloni

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46955015.0.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.208.495

Apresentação do Projeto:

O projeto da pesquisa proposto será realizado na cidade de Assis-SP. A partir dos conceitos estruturadores da geografia: paisagem, lugar e território. O projeto envolverá a identificação e análise dos espaços de brincar experimentados por crianças de 8 a 11 anos.

As informações serão obtidas por meio da pesquisa bibliográfica, acervo documental (Plano Diretor da Cidade) e de campo. Os instrumentos e técnicas de pesquisa constituirão de conversas informais com as crianças, desenhos confeccionados por elas e observação de fotografia do espaço atuais utilizados pelas crianças onde elas desenvolvem atividades de brincar fora de casa e seleção visual de fotos dos espaços de brincar públicos pela criança.

Com relação a natureza dos dados da pesquisa, será qualitativa, sendo a metodologia caracterizada como estudo de caso. É uma pesquisa descritiva e explicativa dos espaços de brincar situados fora de casa e utilizado pelas crianças da cidade de Assis-SP.

Os dados coletados serão de cinco crianças de uma escola particular e outras cinco de uma escola situada em área de exclusão social.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os espaços de brincar situados fora de casa utilizados pelas crianças que residem na cidade de Assis-SP, a fim de compreender os aspectos relacionados a espacialidade exercida por

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-000
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5353 **E-mail:** cep@fot.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA - UNESP/
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 1.208.495

elas (crianças).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo pesquisa, o projeto não oferece risco aos participantes. Haverá fotos apenas dos espaços utilizados pelas crianças. Estas fotos constituirão em instrumentos que possibilitarão a identificação dos elementos que compõem a paisagem dos espaços de brincar. As fotos servirão para análise a partir das informações registrada nas conversas informais e nos desenhos realizados pelas crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é importante, pois, por meio da relação cidade com crianças e das coleta de dados com estas crianças para identificar e compreender os espaços de brincar situados fora de casa que atualmente são utilizados, será possível analisar a visibilidade das mesmas enquanto atores sociais na realidade e compreender como ocorre a apropriação dos espaços utilizados para desenvolvimento das brincadeiras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A documentação encontra-se de acordo com a solicitação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A criança será considerada neste estudo como ser ativo, que também desenvolvem ações de acordo com suas expectativas, por meio de interações e brincadeira em diferentes espaços utilizado no exterior de sua casa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 26.08.2015, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
 Bairro: Centro Educacional CEP: 19.090-000
 UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
 Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fct.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA - UNESP/
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 1.208.495

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado.doc	07/07/2015 17:20:51		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/07/2015 17:23:26		Acelto
Outros	termo de responsabilidade para uso de dados.pdf	07/07/2015 17:26:45		Acelto
Outros	termo de compromisso.pdf	07/07/2015 17:27:42		Acelto
Outros	Declaração Comenius.pdf	07/07/2015 17:28:06		Acelto
Outros	Declaração Coraly.pdf	07/07/2015 17:28:30		Acelto
Folha de Rosto	folha de rosto.pdf	07/07/2015 17:19:15		Acelto
Outros	Orçamento.doc	07/07/2015 17:54:55		Acelto
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 526801.pdf	07/07/2015 18:14:21		Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 31 de Agosto de 2015

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador)

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.080-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fot.unesp.br