

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Arquitetura
Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo

Desirée Rodrigues Ruas

**UMA REVISÃO DE ESCOPO SOBRE COMO AS CRIANÇAS TÊM PERCEBIDO E
TRANSFORMADO, COLABORATIVAMENTE, ESPAÇOS PÚBLICOS**

Belo Horizonte
2023

Desirée Rodrigues Ruas

**UMA REVISÃO DE ESCOPO SOBRE COMO AS CRIANÇAS TÊM PERCEBIDO E
TRANSFORMADO, COLABORATIVAMENTE, ESPAÇOS PÚBLICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (NPGAU) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Arquitetura e Urbanismo.

Área de concentração: Teoria, produção e experiência do espaço

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Barros
Escola de Arquitetura
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Belo Horizonte
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

R894r	<p>RUAS, Desirée Rodrigues. Uma revisão de escopo sobre como as crianças têm percebido e transformado, colaborativamente, espaços públicos [manuscrito] / Desirée Rodrigues Ruas. - 2023. 181 f. : il.</p> <p>Orientadora: Paula Barros.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura.</p> <p>1. Espaço urbano - Teses. 2. Planejamento urbano - Teses. 3. Política pública - Teses. I. Barros, Paula. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Arquitetura. III. Título.</p> <p>CDD 711.4</p>
-------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO




FOLHA DE APROVAÇÃO

**Uma revisão de escopo sobre como as crianças têm percebido e transformado,
colaborativamente, espaços públicos**


DESIRÉE RODRIGUES RUAS

Dissertação submetida à Comissão Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Arquitetura da UFMG como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Arquitetura e Urbanismo, área de concentração: Teoria, produção e experiência do espaço.


Aprovada em 29 de setembro de 2023, pela Comissão constituída pelos membros:

Documento assinado digitalmente
 **PAULA BARROS**
Data: 29/09/2023 16:37:53-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>


Profa. Dra. Paula Barros – Orientadora
EA-UFMG

Documento assinado digitalmente
 **LEVINDO DINIZ CARVALHO**
Data: 02/10/2023 15:57:59-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho
FAE-UFMG

Documento assinado digitalmente
 **ALESSANDRO FILLA ROSANELI**
Data: 16/10/2023 16:37:17-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Alessandro Filla Rosaneli
PPU-UFPR

Documento assinado digitalmente
 **PAULO HENRIQUE DE ARAÚJO GUERRA**
Data: 17/10/2023 10:37:06-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Henrique de Araújo Guerra
UFFS

Belo Horizonte, 29 de setembro de 2023.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.”

Para as crianças e para todas as pessoas
que atuam pela promoção dos direitos das
infâncias, em especial os educadores
Francesco Tonucci e Vital Didonet.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), à Escola de Arquitetura e ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (NPGAU) pela oportunidade de vivenciar a experiência do Mestrado.

Aos colegas e professores das disciplinas cursadas pelo aprendizado.

Às bibliotecárias da Escola de Arquitetura e da Biblioteca Central da UFMG pela orientação atenciosa.

Às pessoas que ajudaram em todas as fases do processo, com informações, sugestões e estímulo na busca do conhecimento.

Aos autores que me guiaram ao longo da jornada com suas reflexões e novas formas de ver e compreender o mundo.

À orientadora Paula Barros pela participação ativa durante a caminhada, partilhando conhecimento e estímulo.

À banca pela atenção e contribuição, inclusive durante a fase da qualificação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pelo apoio.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudos 141092/2021-1 e financiamento do projeto CNPq 408471/2021-2.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo financiamento do projeto APQ-00779-22.

A toda a equipe do projeto de extensão “Um espaço coletivo, o que que tem? Intervenções temporárias com crianças para todos” (Proto) e dos projetos de pesquisa dos quais participo na Escola de Arquitetura da UFMG pela possibilidade de aprendizado e interação.

Aos colegas do Movimento BH pela Infância e da Rede Primeira Infância - Minas Gerais (REPI-MG) pela colaboração.

A todas as pessoas que me possibilitaram o aprendizado prático da luta por direitos no contexto das cidades.

A todas as pessoas que caminham comigo nas mobilizações pelas questões urbanas e socioambientais, pelos direitos das crianças e pela cultura de paz.

E, por fim, o meu agradecimento especial para a minha querida família pelo amor, estímulo e suporte.

RESUMO

A participação das crianças em processos que afetam a qualidade das suas vidas é um direito consagrado mundialmente. Com a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU (1989), intensificou-se o interesse em compreender como tem se dado a inclusão da perspectiva das crianças em processos de transformação dos ambientes urbanos. Mais recentemente, este debate ganha força com as lutas pelo direito à cidade enquanto lutas pela democracia, inclusão e equidade. O presente trabalho busca compreender os espaços públicos segundo a percepção das crianças e como estas têm participado da transformação daqueles no contexto da América Latina e do Caribe. Para tanto, realizou-se uma revisão de escopo em sete bases de dados eletrônicos – Dialnet, JSTOR, Redalyc, Redib, SciELO, Scopus e Web of Science. Foram incluídos artigos empíricos publicados a partir do ano de 1989 até 2022. De modo complementar, foram mapeadas iniciativas que têm buscado promover a participação das crianças em processos decisórios através de buscas em sítios eletrônicos de instituições e órgãos públicos. A presente revisão verificou um crescimento expressivo no número de estudos que objetivam compreender como as crianças percebem os espaços públicos contemporâneos e de iniciativas que almejam envolvê-las nos mais variados processos de planejamento, projeto e gestão. Por outro lado, o número de estudos que buscam avaliar a participação das crianças nesses processos ditos participativos é insignificante. Os resultados desta revisão reforçam a importância de as críticas das crianças acerca dos espaços públicos serem consideradas em processos de decisão e apontam para a necessidade de mais estudos sobre a participação das crianças nas diferentes iniciativas em curso na América Latina e no Caribe. A carência de estudos abordando o grau de participação das crianças em processos decisórios é problemática por impedir retroalimentação entre teoria-pesquisa-prática e, por conseguinte, o combate a formas de pseudoparticipação.

Palavras-chave: Participação infantil. Espaços públicos. Percepção infantil. Direitos das crianças. Revisão de escopo.

ABSTRACT

The participation of children in processes that affect the quality of their lives is a right recognized worldwide. Since the Convention on the Rights of the Child by the United Nations General Assembly (1989), the interest in understanding how the inclusion of children's perspectives in processes of transformation of urban environments has taken place. More recently, this debate gains strength with the struggles for the right to the city as struggles for democracy, inclusion and equity. The present work seeks to understand public spaces according to children's perception and how they have participated in their transformation in the context of Latin America and the Caribbean. For that, a scoping review was carried out in seven electronic databases — Dialnet, JSTOR, Redalyc, Redib, SciELO, Scopus e Web of Science. Empirical articles published from 1989 to 2022 were included. Complementarily, initiatives that have sought to promote children's participation in decision-making processes were mapped through searches on websites of institutions and public bodies. This review verified a significant growth in the number of studies that aim to understand how children perceive contemporary public spaces and initiatives that aim to involve them in the most varied processes of planning, design and management. On the other hand, the number of studies that seek to evaluate children's participation in these so-called participatory processes is insignificant. The results of this review reinforce the importance of children's criticisms of public spaces being considered in decision-making processes and point to the need for further studies on children's participation in the different initiatives underway in Latin America and the Caribbean. The lack of studies addressing the level of children's participation in decision-making processes is problematic as it prevents feedback between theory-research-practice and, therefore, the fight against forms of pseudo-participation.

Keywords: Child participation. Public spaces. Children's perception. Children's rights. Scoping review.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e o direito a cidades inclusivas e participativas	25
Figura 2 – Características dos espaços públicos, privados e semipúblicos	28
Figura 3 – Contribuições de Martha Muchow	30
Figura 4 – Contribuições de Jane Jacobs	32
Figura 5 – Modelo ecológico de desenvolvimento integral infantil de Bronfenbrenner	33
Figura 6 – Benefícios da relação criança e espaços públicos	36
Figura 7 – Fatores que afetam a relação criança e espaços públicos	39
Figura 8 – Marcos dos direitos das crianças no mundo e no Brasil	44
Figura 9 – Direito de expressão, de participação e outros direitos relacionados	46
Figura 10 – A criança e o direito à participação	49
Figura 11 – Iniciativas que priorizam o interesse e a participação das crianças.....	61
Figura 12 – Modelo Escada de Participação de Hart	63
Figura 13 – Modelo Caminhos da Participação de Shier	65
Figura 14 – Modelo Lundy de Participação	67
Figura 15 – Etapas da revisão de escopo	71
Figura 16 – Critérios para seleção dos artigos científicos	75
Figura 17 – Etapas de seleção e triagem dos artigos científicos	76
Figura 18 – Perguntas de pesquisa	78
Figura 19 – Resultados das etapas de seleção e triagem dos artigos científicos.....	79
Figura 20 – Artigos selecionados por país sobre percepção infantil (pergunta 1)	81
Figura 21 – Artigos selecionados por década (pergunta 1)	82
Figura 22 – Nuvem de palavras (pergunta 1)	82
Figura 23 – Faixas etárias das crianças (pergunta 1)	83
Figura 24 – Tipos de métodos e porcentagens de uso no conjunto de artigos	87
Figura 25 – Artigos selecionados por país sobre participação infantil (pergunta 2)	97
Figura 26 – Nuvem de palavras (pergunta 2)	98
Figura 27 – Síntese dos artigos sobre participação infantil (pergunta 2)	100
Figura 28 – Exemplos de projetos de escuta infantil e iniciativas de transformação de espaços públicos relacionadas a crianças na América Latina e no Caribe	107

Figura 29 – Publicações sobre políticas públicas e espaços urbanos para crianças	112
Figura 30 – Publicações com foco na transformação do espaço público e criança....	114
Figura 31 – Publicações relacionadas à participação infantil e à transformação dos espaços públicos para cidades mais inclusivas e lúdicas	116
Figura 32 – Iniciativas de escuta e transformação de espaços públicos com enfoque na primeira infância	117
Figura 33 – Exemplos de publicações sobre transformação das cidades para atender às crianças	121
Figura 34 – Projetos de escuta infantil e transformação do espaço público com crianças na América Latina	122
Figura 35 – Iniciativas relacionadas à transformação dos espaços públicos para atender às necessidades das crianças	123
Figura 36 – Estudos e iniciativas sobre direito à cidade e direitos das crianças ao desenvolvimento integral saudável	124
Figura 37 – Iniciativas acerca da transformação dos espaços públicos para e com as crianças.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expressão booleana completa	73
Quadro 2 – Uso dos termos para buscas nas bases de dados	74
Quadro 3 – Relação dos artigos selecionados sobre percepção infantil (pergunta 1)	80
Quadro 4 – Idades das crianças pesquisadas por artigo (pergunta 1)	84
Quadro 5 – Características dos artigos (pergunta 1)	85
Quadro 6 – Tipos de métodos usados por artigo (pergunta 1)	88
Quadro 7 – Relação dos artigos selecionados sobre participação infantil (pergunta 2)	97
Quadro 8 – Idades das crianças (pergunta 2)	99
Quadro 9 – Tipos de métodos usados (pergunta 2)	99
Quadro 10 – Aplicação do Modelo Lundy de Participação	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BAPI – Bairro Amigável à Primeira Infância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EPU – Ecologia Política Urbana

IAB – Instituto de Arquitetos do Brasil

JBÍ — *Joanna Briggs Institute*

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

ONU-Habitat — Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos

PRISMA-ScR — *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews*

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 MARCO TEÓRICO	23
2.1 Cidades, espaços públicos e crianças	23
2.2 Os direitos das crianças	40
2.3 O direito à livre expressão e o direito à participação das crianças ...	47
2.3.1 Desafios e tentativas.....	57
2.3.2 Modelos teóricos	62
3 MÉTODO: REVISÃO DE ESCOPO	69
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES ESPECÍFICAS	78
4.1 Como as crianças têm percebido os espaços públicos?	79
4.1.1 Características dos estudos	81
4.1.2 Espaços públicos: espaços complexos	94
4.1.3 Espaços públicos: espaços afetivos	95
4.1.4 Espaços públicos: espaços repelentes	96
4.2 Como as crianças têm participado da transformação dos espaços públicos?	97
4.2.1 Características dos estudos	97
4.2.2 Graus de participação infantil	101
4.2.3 Uma lacuna a ser preenchida	105
5 DISCUSSÃO GERAL	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE	159
ANEXO	180

1 INTRODUÇÃO

“Valentim tem me ensinado sobre os caminhos, caminhares e destinos: que o chegar não é mais valioso que a andança, que o encontro é precioso e necessário” (Gerhardt, 2014). Todos os dias, no percurso até a casa da avó, o menino interage com a diversidade de elementos que encontra pela rua. Cumprimentos, conversas, poças de água, degraus, carros, passarinhos... Valentim é o bebê de um ano e quatro meses do filme *Caminhando com Tim Tim*, em que uma mãe narra as descobertas e alegrias desse pequeno trajeto e expressa o que ele representa para o seu filho. Em pouco mais de quatro minutos, o pequeno Valentim mostra a sua relação com o mundo que se apresenta ao passar pela porta de casa. O vídeo é um convite para pensarmos no tema espaços públicos pelo olhar das crianças.

Todas as experiências infantis acontecem em algum espaço físico: desde seu nascimento até a ida para a escola, além dos passeios e do brincar cotidiano, diferentes ambientes acompanham e interferem no desenvolvimento das crianças (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2021; Gill, 2008; Guimarães; Lopes, 2019; Lopes; Paula, 2023; Louv, 2016; Mouratidis, 2021; National Scientific Council on the Developing Child, 2023; Nordstrom, 2010). Esses espaços possibilitam encontros, brincadeiras, aprendizados, surpresas e desafios. Do espaço de casa para o espaço da rua, do privado para o público, da vivência restrita aos familiares para experiências com um mundo cada vez mais ampliado de pessoas e estímulos, o universo infantil vai crescendo em tamanho e complexidade. Ao habitarem esses variados mundos de significados e experiências, as crianças vão se formando enquanto seres que percebem o outro, que sentem cada nova situação e reagem a todas elas (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2011).

Para a discussão proposta é importante ressaltar que não há uma definição única para os conceitos de criança e infância. Eles também são conceitos distintos na medida em que o primeiro diz respeito ao ser individual marcado por suas particularidades e com diferentes limites etários. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos. Já para a Organização das Nações Unidas (ONU) — e também para fins deste trabalho — é utilizado o conceito de criança que abrange as pessoas na faixa etária de 0 a 18 anos incompletos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criança é

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.1).

O conceito de infância se refere a uma construção social e histórica, como apresentado na obra de Ariès (1986). A infância pode ser compreendida como um fenômeno social resultado de variados fatores. Ela não é uma fase transitória, mas uma categoria social permanente e presente nas sociedades, condicionada a questões culturais e históricas (Qvortrup, 1994). Para Sarmiento, a infância é “uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo” (2005, p. 25).

A Convenção sobre os Direitos da Criança¹, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, inaugura uma nova etapa na consolidação dos direitos das crianças no mundo. Pela primeira vez, os direitos das crianças são explicitados em um documento específico. A Convenção é o tratado mais aceito da história mundial², com adesão de todos os países do mundo, exceto os Estados Unidos. No Brasil, estão em sintonia com os princípios da Convenção o artigo 227³ da Constituição Federal de 1988 — que enfatiza o conceito de prioridade absoluta⁴ e a responsabilidade conjunta da família, governo e sociedade na garantia da proteção integral das crianças e dos adolescentes — e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵. O ECA foi sancionado em 1990, mesmo ano da adesão do país à Convenção.

¹ A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é válida para todas as pessoas, de todas as idades, entretanto ela não evidencia as especificidades das crianças. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, é resultado da Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, de 1924. Em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança representou um avanço no campo dos direitos infantis.

² A Somália e o Sudão ratificaram a Convenção em 2015, e apenas os Estados Unidos não aderiram à Convenção dos Direitos da Criança. Para saber mais: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>.

³ “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Artigo 227, Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988).

⁴ “A doutrina da proteção integral assegura não só os direitos fundamentais conferidos a todas as pessoas, mas também aqueles que atentam às especificidades da infância e da adolescência. A norma constitucional da prioridade absoluta dos direitos e melhor interesse assegura que, em qualquer situação, encontre-se a alternativa que garanta que os interesses da criança e do adolescente estejam sempre em primeiro lugar”. (Prioridade Absoluta). www.prioridadeabsoluta.org.br.

⁵ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

A Convenção, a Constituição Federal e o ECA contribuem para a concepção da criança cidadã desde seu nascimento no Brasil. Sendo cidadã — condição de quem é habitante da cidade e também ator político⁶ —, ela tem o direito de expressar, opinar e participar das decisões ao seu redor. Uma considerável mudança é percebida com a chegada do ECA, em 1990: o Estado deixa de ser assistencialista para assumir um papel protetor e promotor dos direitos (UNICEF, 2019a). Leis, planos, publicações, pesquisas científicas: todos esses instrumentos, cada um à sua maneira, têm um relevante papel para a efetivação dos direitos das crianças. O presente trabalho opta pelo foco na Convenção da ONU como principal referência para o debate dos direitos das crianças por ser um documento adotado em todos os países pesquisados e que também possibilita a reflexão sobre a participação infantil.

A compreensão da potencialidade da criança enquanto sujeito de direitos, ser potente e com capacidade para opinar e participar de diferentes processos da sociedade permite uma leitura especial da relação criança e espaços públicos. No que diz respeito à pesquisa científica, o tema vem sendo abordado em numerosos estudos em diferentes partes do mundo (Buttazoni; Doherty; Minaker, 2021; Chawla, 2002; Northridge; Sclar; Biswas, 2003; Neves *et al.*, 2016). Dentro desse conjunto de pesquisas, há uma parcela cujo foco específico é a percepção infantil sobre os ambientes (Alarasi; Martinez; Amer, 2016; Araújo, 2021; Higuchi; Kuhnen, 2008; Hume; Salmon; Ball, 2005; Manouchehri; Burns, 2021) e a participação das crianças nas transformações urbanas (Ataol; Krishnamurthy; Wesemael, 2019; Carroll *et al.*, 2019; Cele; van der Burgt, 2015; Jelic *et al.*, 2020; Knowles-Yáñez, 2005; Oliveira, 2017; Polo-Garzón; López-Valencia, 2020). Estes estudos estão em sintonia com os artigos 12 e 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança, que definem que as crianças têm o direito de expressar livremente as suas opiniões (artigo 13) e de participar em decisões que dizem respeito às suas vidas (artigo 12). A participação das crianças em processos decisórios aumentou em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais ao redor do mundo, desde a adoção da Convenção, bem como a produção acadêmica sobre essas práticas (Percy-Smith; Thomas, 2010; UNICEF, 2019a).

O debate sobre a ampliação da participação social nos processos decisórios também está incluído no relatório *World Cities Report 2022: Envisaging the Future of*

⁶ Ver Oliveira, 2005.

Cities, do Fórum Urbano Mundial⁷ (ONU-Habitat, 2022). O documento aponta caminhos para que as cidades enfrentem os desafios que estão por vir, considerando que, no ritmo atual, a estimativa é que a população urbana passe de 56% do total global em 2021 para 68% em 2050 (ONU-Habitat, 2022). A crescente urbanização é acompanhada do aumento de questões preocupantes, como mudanças climáticas⁸, poluição e desmatamento, desigualdades sociais, piora das condições de vida das crianças e de outros grupos sociais. O relatório enfatiza que mecanismos para a participação das comunidades na resolução de problemas locais são fundamentais para cidades mais justas e resilientes. Aponta também que são necessárias ações unindo diversos grupos, incluindo-se as crianças, para pensar e transformar coletivamente as cidades. O desenvolvimento urbano com foco nas pessoas, como defende a Nova Agenda Urbana⁹, está em sintonia com a Convenção sobre os Direitos da Criança, o que embasa a necessidade de estudos que avaliem as oportunidades de expressão infantil e de inserção das crianças em processos de planejamento, projeto e gestão urbanos (Brasil, 2001).

“A participação das crianças é um modo para criar um mundo mais democrático? Ou é um modo para simplesmente criar lugares melhores para crianças?” (Francis; Lorenzo, 2002, p. 166-167, tradução nossa). O questionamento dos autores ressalta as múltiplas potencialidades do debate sobre as crianças e os espaços públicos presente neste trabalho, que busca aproximar os artigos 12 e 13 das questões urbanas. Se são direitos consagrados desde 1989, a expressão infantil e a participação das crianças nas variadas esferas de sua vida também devem ser levadas em conta para que este grupo etário possa expressar suas perspectivas e participar da transformação dos ambientes urbanos. Assim, espera-se reforçar o caráter democrático da sociedade e criar cidades que respondam às demandas das crianças, grupo geralmente invisibilizado nas instâncias decisórias. A aproximação

⁷ O Fórum Urbano Mundial é a principal conferência global sobre o desenvolvimento urbano sustentável, realizada pelo Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos (ONU-Habitat).

⁸ Para saber mais sobre a relação espaços urbanos e mudanças climáticas: *Cidades podem ajudar a combater mudanças climáticas e melhorar vidas*. Disponível em: <https://www.unep.org/pt-br/noticias-e-reportagens/story/cidades-podem-ajudar-combater-mudancas-climaticas-e-melhorar-vidas>.

⁹ O documento Nova Agenda Urbana “apresenta uma mudança de paradigma na ciência das cidades e estabelece padrões e princípios para o planejamento, construção, desenvolvimento, administração e melhoria das áreas urbanas, ao longo de seus cinco principais pilares de implantação: políticas nacionais urbanas; legislação e regulação urbanas; planejamento e desenho urbano; economia local e finança municipal; e implantação local” (ONU, 2017, p. iv).

dos dois direitos — liberdade para expressar seus pontos de vista (artigo 13) e participar em processos decisórios que afetarão as suas vidas (artigo 12) — guia este trabalho.

O presente estudo está em sintonia com a motivação de muitos ativistas, como eu, que atuam pela efetivação de direitos das crianças nos contextos das cidades, integrando as causas socioambientais, urbanas, de promoção da saúde integral, da justiça social, da inclusão e da cultura de paz. A minha trajetória em organizações, redes e movimentos socioambientais e pela infância, em mais de duas décadas de atuação como mobilizadora e ativista, além de jornalista e educadora ambiental, me aproxima do tema aqui investigado. O desafio de cursar o mestrado na Arquitetura e Urbanismo, uma área completamente nova para mim, foi impulsionado pela vontade de aprender sobre as dinâmicas das cidades na relação com a promoção dos direitos de quem vivencia esses espaços. A minha trajetória começou no movimento ambiental e pela cultura de paz, passou pela defesa da infância ante os apelos para o consumo, pela atuação com a temática dos direitos das crianças de uma forma geral, pela promoção da alimentação adequada e saudável e agora se concentra na defesa de políticas públicas específicas para a primeira infância. No final das contas, todos estes caminhos se encontram na mobilização por cidades mais justas, saudáveis, lúdicas, adequadas, acessíveis e verdes. Esta caminhada por diferentes áreas do conhecimento também marca a construção desta pesquisa. A Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia, a Antropologia, o Direito, a Medicina, a Geografia, a Arquitetura e o Urbanismo, a Comunicação Social, as Ciências Ambientais, dentre outros campos do conhecimento, introduzem perspectivas diferentes, mas complementares e necessárias para que seja possível uma leitura ampla das crianças e seus direitos nos espaços públicos.

Este trabalho foi iniciado em 2021, durante a pandemia de Covid-19, e é marcado pelas incertezas comuns a esse período. As medidas de isolamento social e os impactos sobre a socialização e a movimentação das crianças reforçam a relevância dos espaços públicos para a saúde integral do ser humano¹⁰ (Chueca, 2021; Kondo *et al.*, 2018). Vale registrar o período pandêmico como um fator de

¹⁰ Estudos do National Scientific Council on the Developing Child, da Universidade de Harvard, compõem o Working Paper “Place Matters: The Environment We Create Shapes the Foundations of Healthy Development” (2023), reforçando a importância do ambiente natural e do ambiente construído para o desenvolvimento saudável das crianças.

reflexão sobre as desigualdades sociais em tempos de crise¹¹ e os contextos vividos cotidianamente pelos grupos mais vulneráveis, assim como o uso dos espaços, suas potencialidades e as necessidades de interação das crianças com os ambientes e os pares.

A América Latina e o Caribe apresentam infâncias marcadas por situações de vulnerabilidade com crianças que vivenciam a realidade do trabalho desde muito cedo, vivem em moradias precárias, em situação de rua, migrantes, refugiadas, sobrevivendo em meio à ausência do poder público em determinadas localidades, à violência, aos conflitos armados, ao crime e ao tráfico. Um cenário complexo que demandará estudos futuros, visto que este trabalho não mergulha no debate das questões da desigualdade social das crianças que vivem na América Latina e no Caribe. Nas palavras de Voltarelli (2022),

estudar a infância na América Latina demanda considerar o contexto de desigualdade social em que está imersa, assim como a complexidade de pensar a pluralização da infância bem como a multiplicidade de modos e experiências de vida das crianças dessa região. As crianças cruzam com cenários de discriminação, subordinação e segregação social dentre outras situações que configuram ação das crianças na sociedade que se distanciam da compreensão universal e ideal de infância associada à escolarização e às brincadeiras, nem sempre sendo protegidas em espaços institucionais que garantam seu desenvolvimento integral (2022, p. 1).

O percurso pela compreensão da expressão e participação das crianças na transformação dos espaços públicos se ancora nos debates protagonizados por pesquisadores da infância, como Castro (2021), Gobbi *et al.* (2022), Gutiérrez-Chaparro (2021), Lima (1989), Sarmiento (2018), Tonucci¹² (2020), Voltarelli (2018) e nos modelos teóricos sobre participação infantil de Hart (1992), Shier (2001) e Lundy (2007). O mapeamento e a análise crítica da produção científica têm como

¹¹ “Os riscos e a violação de direitos não se distribuem de forma uniforme diante de um período de crise, seja ela econômica, ambiental ou sanitária. O ônus decorrente de um período de crise nessas áreas se distribui desigualmente, atingindo em maior ou menor grau determinadas pessoas na estrutura desigual da sociedade brasileira. Aqueles em situações de vulnerabilidade tendem a ter seus direitos afetados de forma mais grave, sendo potencialmente ainda mais vulnerabilizados, destacando-se a situação de crianças ou adolescentes não brancos, com deficiência, em acolhimento institucional, em situação de rua, ameaçados de despejo ou remoção, em trabalho infantil, imigrantes e refugiados, inseridos no sistema socioeducativo e pertencentes a comunidades indígenas ou quilombolas”. (Instituto Alana, 2022, p. 103)

¹² Francesco Tonucci é um pedagogo italiano criador da “Cidade das Crianças” (*Cittá dei Bambini*) em Fano, na Itália. O modelo de cidades que priorizam as crianças idealizado por ele se espalhou por diversos países do mundo. Também conhecido como Frato, Tonucci é desenhista e autor de livros como “A cidade das crianças” (1996) e “Quando as crianças dizem: agora chega!” (2003).

contribuições: fomentar formas mais autênticas de expressão e participação infantil (Lundy, 2018; Toros, 2021), estimular a criação de políticas públicas para a concretização dos artigos 12 e 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança e fortalecer o debate sobre a inclusão das crianças nos processos participativos de transformação urbana.

A discussão sobre o direito das múltiplas infâncias de viver em espaços que atendam às suas necessidades de cuidado, respeito, afeto, proteção, convivência, ludicidade, estímulo e saúde se amplia quando é destacado o direito das próprias crianças de expressarem suas perspectivas e participarem de processos de tomada de decisão que afetarão o ambiente que as cerca. Ao falar sobre dar às crianças o direito de participar dos processos decisórios relacionados aos ambientes urbanos, estamos falando do desafio do compartilhamento do poder em uma sociedade que prioriza as perspectivas das pessoas adultas. É preciso ressaltar a potência das crianças em contribuir para cocriar novas realidades nas cidades que habitam e o papel dos diferentes atores sociais em viabilizar a expressão e a inclusão das perspectivas infantis.

Nas palavras de Didonet (2021),

é preciso acreditar nas crianças e na sua capacidade de percepção, de análise e de contribuição a um desenho de cidade mais humana, mais inclusiva de todos os seus cidadãos, de todas as idades e características de desenvolvimento. Sua forma de participar é poliédrica. Cabe aos adultos captar os sentidos de suas manifestações, entender as suas múltiplas linguagens (Didonet, 2021, p. 33).

O trabalho reforça a necessidade de reivindicarmos espaços públicos que sejam menos injustos, hostis, cinzentos, cimentados, poluídos, inacessíveis, inseguros e violentos. Incentiva a esperança de que a participação e a colaboração podem transformar as cidades, trazendo mais democracia, saúde, alegria, natureza, convivência e beleza (Sim! As crianças têm direito à beleza)¹³:

Ao se criar a ambiência para o desenvolvimento integral dessas crianças, tal como determinam o Marco Legal da Primeira Infância e este Plano, se está em busca, para elas, de raios de beleza pelas frestas das precárias possibilidades. Todo espaço é um espaço susceptível de ser transformado em lugar de beleza: desde que ali haja ternura, sensibilidade, delicadeza, respeito e simplicidade. Já afetação, ruído excessivo, rigidez, ostentação,

¹³ O Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) possui um capítulo dedicado ao direito à beleza que se conecta a todos os demais direitos ali expressos.

imposição, excesso... enfeiam o ambiente e as coisas que ele contém. O capítulo 7º (“A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente”) traça os parâmetros dessa transformação. Essa é a beleza do entorno, da casa, da rua, da vizinhança, da comunidade, da cidade, da natureza (Brasil, 2020, p. 210).

Na expectativa de contribuir com o debate sobre o tema, o objetivo geral desta dissertação é mapear, identificar e analisar artigos empíricos que relatem experiências que respondam “Como as crianças têm percebido os espaços públicos” e “Como as crianças têm participado das transformações dos espaços públicos” na América Latina e no Caribe. Os objetivos secundários são: identificar as principais características dos estudos (métodos empregados; faixa etária; contexto socioeconômico; grau de envolvimento das crianças) e apontar as lacunas sobre o tema. Para o alcance desses objetivos foi utilizada a revisão de escopo, com buscas em sete bases de dados eletrônicos (Dialnet, JSTOR, Redalyc, Redib, SciELO, Scopus e Web of Science). Adotou-se como recortes temporal e geográfico, respectivamente, o período de 1989 até 2022 (inclusive) e os contextos da América Latina e do Caribe.

Buscou-se, neste trabalho, seguir a formatação tradicional das revisões de escopo, com o máximo de objetividade e transparência para detalhar todas as fases do processo de pesquisa. O presente trabalho estrutura-se em seis capítulos. O primeiro capítulo é introdutório e reúne a contextualização e a justificativa para a realização do estudo, assim como os objetivos e o tipo de investigação utilizado para alcançar tal fim. O segundo capítulo é o “Marco teórico”, que objetiva permitir que os leitores tenham uma compreensão de conceitos como cidades e espaços públicos, além de apresentar o debate sobre a importância dos ambientes urbanos para o desenvolvimento da criança. Também são debatidos o direito à cidade, a participação da sociedade de uma forma geral e os artigos 12 e 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU. Leis, documentos e iniciativas relativos à expressão e participação infantis, assim como exemplos de ações que inserem a perspectiva da criança nos processos decisórios urbanos, também estão no capítulo dois. Discute-se ainda o direito à livre expressão e o direito à participação das crianças dentro de um referencial teórico que embasa o entendimento da criança como sujeito social capaz de participar ativamente das questões da sociedade. Da mesma forma, as ferramentas para que as crianças externalizem seus pontos de vista e sejam inseridas em processos de participação infantil, além dos modelos teóricos sobre o tema, fazem parte do “Marco teórico”.

O terceiro capítulo, “Método: revisão de escopo”, apresenta o percurso metodológico adotado para a realização da revisão de escopo, com o detalhamento das etapas do protocolo de pesquisa. Todas as fases da triagem dos artigos são descritas com as justificativas para os critérios de inclusão e exclusão e a escolha das bases de dados, além dos desafios impostos pelo processo. No quarto capítulo, “Resultados e discussões específicas”, dois subcapítulos apresentam a produção científica identificada nas bases de dados acerca das perguntas de pesquisa com seus respectivos comentários. As duas perguntas que guiam esta revisão de escopo, “Como as crianças têm percebido os espaços públicos?” e “Como as crianças têm participado da transformação dos espaços públicos?”, são desdobradas em uma descrição geral das características dos estudos e os principais resultados de cada uma. No quinto capítulo, “Discussão geral”, são debatidos os resultados do estudo em conjunto com os temas que emergiram durante o processo de pesquisa. Os desafios para a garantia dos direitos à expressão das perspectivas infantis e à participação infantil na transformação dos espaços públicos são apresentados dentro de uma leitura crítica da realidade, dos modelos teóricos e da necessidade de promover caminhos para a inclusão das crianças nos processos decisórios urbanos. E, por fim, o sexto capítulo, “Considerações finais”, apresenta a síntese dos resultados obtidos por meio da revisão de escopo, considerações gerais acerca do trabalho, suas limitações e sugestões de pesquisas futuras.

Espera-se que a leitura desta dissertação inspire gestores, ativistas, pesquisadores e todas as pessoas que atuam com o ambiente urbano e com a promoção dos direitos das crianças a direcionar seus esforços para trabalhar também pelo direito à expressão e à participação infantil acerca dos espaços públicos.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Cidades, espaços públicos e crianças

A necessidade de viver em grupo – ponto central no entendimento da vida nas cidades e da participação e construção coletiva da sociedade – marca o surgimento das cidades (Mumford, 1998; Borja, 2003). Para compreender a cidade, Mumford (1998, p. 11) afirma que é preciso voltar ao passado e “seguir a trilha para trás”. O autor convida para uma viagem “partindo das mais completas estruturas e funções urbanas conhecidas, para os seus componentes originários, por mais remotos que se apresentem no tempo, no espaço e na cultura”.

Antes da cidade, houve a pequena povoação, o santuário e a aldeia; antes da aldeia, o acampamento, o esconderijo, a caverna, o montão de pedras; e antes de tudo isso, houve certa predisposição para a vida social que o homem compartilha, evidentemente, com diversas outras espécies animais (Mumford, 1998, p. 11).

“A cidade é [...] a realização humana mais completa, a produção cultural mais significativa que recebemos da história” (Borja, 2003, p. 26, tradução nossa).

Se o que nos distingue do resto dos seres vivos é a capacidade de ter projetos, a cidade é a prova mais evidente desta faculdade humana. A cidade nasce do pensamento, da capacidade de imaginar um hábitat, não somente uma construção para coabitar-se, não somente um templo ou uma fortaleza como manifestação do poder. Fazer a cidade é ordenar um espaço de relação, é construir lugares significativos da vida em comum. A cidade é pensar no futuro e logo atuar para realizá-lo. As cidades são as ideias sobre as cidades (Borja, 2003, p. 26, tradução nossa).

Cidade e vida coletiva se confundem, e o reconhecimento do papel do espaço urbano para os seres humanos ao longo dos tempos é enfatizado por diversos autores (Rolnik, 1995). Habitar uma cidade significa ter um contato permanente com o coletivo já que “na cidade nunca se está só, mesmo que o próximo ser humano esteja para além da parede do apartamento vizinho ou num veículo no trânsito” (Rolnik, 1995, p. 20).

Diversos autores oferecem debates importantes que discutem a complexidade do que chamamos cidade ou urbanização contemporânea¹⁴. Sinalizam que a forma urbana atual é, na realidade, disforme e marcada por fatores que estão além dos limites geográficos (Sassen, 2007; Kaika, 2016; Keil, 2003; Heynen; Kaika; Swyngedouw, 2006; Smith, 1988). A compreensão que perdurou durante tempos e que definia cidade em oposição ao termo “campo”, entendido como uma região voltada para práticas agrícolas e com baixa concentração populacional, possui novas leituras.

A partir dos estudos urbanos mais recentes, a dicotomia campo-cidade foi sendo fragmentada. A nova leitura, feita sobretudo por estudiosos da Ecologia Política Urbana (EPU), mostra uma interação entre os dois espaços. O urbano passa a ser compreendido como um processo, e não mais como um local, e seus limites vão além da cidade. Para autores da EPU, o processo de urbanização está ligado às mudanças na natureza e nas relações sociais e o ambiente físico e social é analisado sob a lente da disputa de poder político e do capital. Surgem “novas naturezas urbanas” como resultado de processos e da ação de atores sociais envolvendo diferentes raças, etnias, contextos sociais e econômicos (Heynen; Kaika; Swyngedouw, 2006). Segundo esses autores (p. 5, tradução nossa), “o urbano constitui a encarnação fundamental do capitalismo ou das relações sociais modernas [...] as quais a vida moderna é produzida, materialmente e culturalmente”. Por que as cidades são como são e quem se beneficia com tal modelo? A crítica ao capitalismo e à desigualdade social é a base da Ecologia Política Urbana (Keil, 2003; Swyngedouw, 2009).

Observando mais de perto, contudo, a cidade e o processo urbano são uma rede de processos entrelaçados a um só tempo humanos e naturais, reais e ficcionais, mecânicos e orgânicos. Não há nada “puramente” social ou natural na cidade, e ainda menos antissocial ou antinatural; a cidade é, ao mesmo tempo, natural e social, real e fictícia. Na cidade, sociedade e natureza, representação e ser são inseparáveis, mutuamente integrados, infinitamente ligados e simultâneos; essa “coisa” híbrida sicionatural chamada “cidade” é cheia de contradições, tensões e conflitos (Swyngedouw, 2009, p. 100).

As contribuições da Ecologia Política Urbana ao entendimento do conceito de cidade apontam a necessidade de um olhar crítico sobre as diferentes camadas de significados que encontramos no urbano e nas relações da sociedade, que afetam a

¹⁴ A publicação *Urban Design since 1945 – A global perspective* (Shane, 2011) aborda a evolução dos desenhos dos ambientes urbanos e suas variadas conformações na atualidade.

forma como os grupos etários vivenciam os espaços públicos. Na medida em que habitamos cidades que integram o sistema capitalista, o debate sobre os espaços públicos ganha um significado ainda mais relevante. São espaços que resistem aos valores e conceitos que são naturais do capitalismo. A ideia de propriedade privada que permeia todo o funcionamento das economias liberais tem nos espaços públicos um contraponto importante. A manutenção dos espaços públicos não apenas é importante para as cidades e para a sociedade como também um ponto de resistência ao próprio capitalismo. A constante tentativa de privatizar espaços públicos, sob o comando de interesses neoliberais em conjunto com os governos, é uma realidade das cidades em várias partes do mundo (Acselrad, 2013). A manutenção e a valorização do espaço público para a população, seja criança, adulto ou idoso, estão amparadas em um modo de vida que sustenta a noção de coletivo, de público, de todos, na contramão da mercantilização dos espaços do mundo capitalista.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030¹⁵ (Figura 1) da Organização das Nações Unidas (ONU), a Nova Agenda Urbana e iniciativas de movimentos sociais com pautas diversas, como socioambientais ou pelo direito à moradia, projetos de organizações não governamentais e o Acordo de Paris são alguns dos impulsos para um crescente contexto reivindicatório relacionado ao urbano.

Figura 1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e o direito a cidades inclusivas e participativas



Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de ONU (2015).

¹⁵ A Agenda 2030 reúne 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas. O ODS 11 aborda o direito aos espaços públicos de qualidade.

Dentro do cenário global formado por diferentes pautas, o conceito de direito à cidade (Harvey, 2012; Lefebvre, 2011) é evidenciado e pode ter múltiplas leituras. O direito à cidade, segundo Lefebvre, “se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar [...]” (2011, p. 134). Para além da mudança dos espaços urbanos, com maior participação social, o conceito abarca a luta de classes e a crítica ao capitalismo. Para Harvey (2012),

o direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos. (p. 74)

Indovina (2002, p. 119) lembra do vínculo entre cidade e espaço público. O segundo termo pode ser considerado o fundador do primeiro: “[...] no fundo, o espaço público é a cidade”. Para o autor, três questões confirmam a importância do espaço público. Primeiro, ele é o elemento que gera as condições necessárias para a vida urbana, seja pelas conexões entre os espaços, no caso das ruas, estradas, seja porque possui usos definidos como no caso de praças e jardins. É também um elemento que simboliza e dá identidade a uma cidade, como pontos turísticos ou históricos de uma localidade. No Brasil, a Avenida Afonso Pena em Belo Horizonte ou a Avenida Paulista em São Paulo são espaços públicos que identificam e fazem parte da imagem da cidade, sendo referências para o turista ou para o morador. E, por fim, o espaço público também possui uma dimensão da comunicação, do encontro, sendo essencial para a socialização dos habitantes (Indovina, 2002):

[...] a “cidade é o lugar da palavra”, o que impõe a organização de espaços nos quais a palavra possa ser expressa. Nesta dimensão, o espaço público é lugar de socialização, de encontro e também onde se manifestam grupos sociais, culturais e políticos que a população da cidade exprime. Este papel desempenhado pelo espaço público é seguramente o mais evidente (e que hoje se encontra em crise) (Indovina, 2002, p. 119).

A conexão entre os conceitos de cidade, espaço público e cidadania é debatida por Borja (2003). Para o autor, os termos se sobrepõem, na medida em que a cidade é um grande espaço público com movimentação constante de seus habitantes. Já a

cidadania é, “historicamente, o estatuto da pessoa que habita a cidade” (p. 21, tradução nossa). Dentro da Filosofia, o termo também é tido “como lugar de representação e de expressão coletiva da sociedade” (Borja, 2003, p. 21, tradução nossa). Ser humano e natureza são dois conceitos que também colaboram para o entendimento da cidade. “Fruto da imaginação e trabalho articulado de muitos homens, a cidade é uma obra coletiva que desafia a natureza”, segundo Rolnik (1995, p. 8). A cidade surge com o processo de fixação dos seres humanos em pontos específicos do território, o que foi viabilizado pelo desenvolvimento de práticas agrícolas e pelo controle da natureza. O ser humano, habitando um único local, começa então a criar uma organização social e política que é característica da

Na literatura são encontradas diferentes definições para espaços públicos. Os espaços públicos são áreas, públicas ou privadas, abertas ao uso de qualquer pessoa (Mitchell; Staeheli, 2009). Também são definidos como locais onde as pessoas têm o direito de circular sem restrição e podem ser usados para diversos objetivos (Sendi; Golicnik-Marusic, 2012). São locais onde acontece a vida social e o contato com a diversidade, sendo a imprevisibilidade, a diversidade e o caráter de protesto características dos espaços públicos, como ruas, praças e parques (Collins; Stadler, 2020; Collins; Shantz, 2009). Para Rosaneli (2019, p. 9), “espaço público não é necessariamente aquele de responsabilidade do Poder Público, mas sim todo e qualquer espaço físico que possibilite às pessoas realizarem uma gama de atividades coletivas”. Conforme o autor,

[...] é a dimensão material constitutiva do conceito de espaço público que encontra maiores reverberações na prática, no ensino e nos domínios das profissões que lidam com as diversas conformações do espaço. Nessa concepção, algumas abordagens são mais recorrentes na tentativa de definir o espaço público. Primeiramente, a partir do estabelecimento de um par antagônico, é evocada a separação entre o espaço público e o privado. O espaço público seria, nessa oposição, aquele que não se restringe a um proprietário, mas que é comum a muitos, embora ninguém isoladamente possa usufruí-lo em vantagem própria, que agrida a todos, sem a devida anuência do ente responsável (Rosaneli, 2019, p. 9-10).

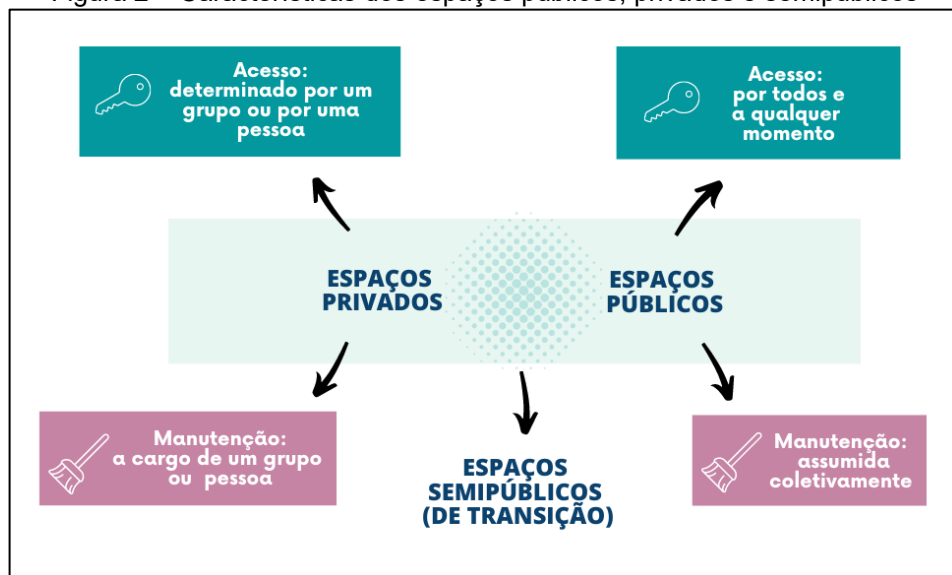
Paquot (2009, p. 3, tradução nossa) distingue o termo no singular e no plural. Para ele, “espaço público” está ligado ao “lugar do debate político” e a “uma prática democrática, uma forma de comunicação, de circulação dos vários pontos de vista”. Já “espaços públicos”, no plural, reúnem ruas, praças, adros, alamedas, jardins, parques, praias e bosques e “designam locais acessíveis ao(s) público(s), percorridos

pelos habitantes, sejam eles residentes próximos ou não” (Paquot, 2009, p. 3, tradução nossa). São espaços que compõem a rede viária onde as pessoas circulam, considerando a gratuidade e o livre acesso. O autor também inclui centros comerciais — “locais privados abertos a um determinado público” — como espaços públicos.

O entendimento do conceito de espaço público envolve a discussão do espaço privado. Hertzberger (1999) afirma que os dois conceitos (público e privado) também se relacionam a “coletivo” e “individual”. O autor também se refere a público no sentido do acesso e da sua manutenção (Figura 2).

[...] pública é uma área acessível a todos a qualquer momento; a responsabilidade por sua manutenção é assumida coletivamente. Privada é uma área cujo acesso é determinado por um grupo ou por uma pessoa, que tem a responsabilidade de mantê-la (Hertzberger, 1999, p. 12).

Figura 2 – Características dos espaços públicos, privados e semipúblicos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Hertzberger (1999).

Da mesma forma que o urbano e o campo não são conceitos bem delineados e estão, na prática, em uma sobreposição visível, temos a mesma situação quando tratamos de espaços públicos e espaços privados. Na tentativa de diferenciação entre os dois ambientes, temos os espaços semipúblicos ou “espaços de transição, onde as edificações e a cidade se encontram” (Gehl, 2013, p. 82). Elas são áreas importantes para a experiência de diferentes grupos sociais em suas vivências cotidianas no espaço urbano. Semipúblicas são aquelas pequenas áreas que integram uma residência ou comércio, mas podem ser acessadas por pessoas que

passam nas vias. Sobre o crescimento das áreas privadas sobre as públicas, Meyer e Zimmermann¹⁴ (2020) ressaltam algumas perdas com a redução destes espaços de fronteira no desenho das cidades. As pequenas escadas que davam acesso às casas eram espaços explorados pelas crianças que circulavam pelos locais.

[...] Perderam-se também as escadas nas entradas das casas, que antes podiam ser acessadas por quem passava pela calçada. As crianças subiam, apreciavam uma vista diferente do alto e, em seguida, desciam pulando, pisando o menor número possível de degraus (Meyer; Zimmermann, 2020, p. 16).

Nesse encontro entre público e privado, nas janelas ou nas entradas das casas, há muitas possibilidades, sobretudo para as crianças pequenas brincarem e explorarem o local.

A criança sentada no degrau, em frente à sua casa está suficientemente longe da mãe para se sentir independente, para sentir a excitação e a aventura do desconhecido.

Mas, ao mesmo tempo, sentada ali no degrau, que é parte da rua assim como da casa, ela se sente segura, pois sabe que sua mãe está por perto. A criança se sente em casa e ao mesmo tempo no mundo exterior. Esta dualidade existe graças à qualidade espacial da soleira como uma plataforma, um lugar em que os dois mundos se superpõem em vez de estarem rigidamente demarcados (Hertzberger, 1999, p. 6).

Além dos conceitos elaborados por teóricos, organizações internacionais que atuam com os desafios urbanos também apresentam suas definições de espaços públicos. De acordo com a ONU, espaços públicos são “todos os lugares de propriedade pública ou de uso público, acessíveis e agradáveis para todos de forma gratuita e sem fins lucrativos”. A ONU reforça o papel dos espaços públicos em promover a vida coletiva, o convívio e o bem-estar social. “A comunidade se reconhece em seus locais públicos e persegue a melhoria de sua qualidade espacial” (ONU-Habitat, 2015, p. 6, tradução nossa).

O presente trabalho utilizará a definição proposta por Hertzberger (1999) relativo aos espaços públicos, enfatizando o caráter comunitário, gratuito e de livre acesso, com o uso do termo no plural. Ambientes fechados de uso público, como museus e bibliotecas, não são considerados para os fins da pesquisa que considera

¹⁴ O livro *Cidade para sentar e brincar: uma mudança de perspectiva do espaço público* aborda as pequenas alterações em ruas e praças que dão suporte ao descanso e às atividades lúdicas, atendendo a idosos e crianças (Meyer; Zimmermann, 2020).

espaços públicos: ruas, calçadas, becos, praças, parques, jardins e outros espaços urbanos assemelhados. Tais espaços são também denominados espaços livres de uso público (Magnoli, 2006), que são um tipo de espaço público descoberto e livre de edificações.

A discussão sobre os espaços públicos está ligada a uma das primeiras pesquisadoras a se interessar pela relação criança e cidade (Lopes; Fichtner, 2017). Em 2022, foram celebrados os 130 anos de nascimento de Martha Muchow. Em várias partes do mundo, seu nome foi lembrado por estudiosos do tema pela sua contribuição ao campo dos estudos da infância. Muchow faleceu em 1933 e teve seu livro publicado na Alemanha pelo irmão, Hans Heinrich Muchow, em 1935. O título da obra, em inglês, é *The Life Space of Urban Child*. Sobre a obra, os editores Mey e Gunther (2015) ressaltam a abordagem inovadora adotada por Muchow¹⁶ para compreender as crianças e os seus ambientes, envolvendo observações, cartografia e redações infantis (Figura 3). Os editores detalham a transformação da cidade a partir da presença das crianças.

[...] o objetivo não era mais investigar como um mundo urbano, descrito de uma maneira particular, influencia crianças que lá vivem, mas mostrar como as crianças transformam a “cidade” em seu ambiente e como, a partir daí, o “mundo vivido pela criança” representa a cidade (Mey; Gunther, 2015, p. 61, tradução nossa).

Figura 3 – Contribuições de Martha Muchow

	<p>MARTHA MUCHOW (1892-1933)</p> <p>Atuou no Laboratório de Psicologia da Universidade de Hamburgo, na Alemanha</p> <p>É considerada uma das precursoras das pesquisas sobre crianças e espaços urbanos</p> <p>Seus estudos envolviam observação, cartografia e redações infantis</p> <p>Seu livro foi traduzido do alemão para o inglês com o título "The Life Space of Urban Child"</p> <p>O livro é resultado das pesquisas e foi publicado em 1935, dois anos após a morte da autora</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lopes e Fichtner (2017).

¹⁶ Informações sobre o trabalho desenvolvido pelo Instituto Martha Muchow podem ser acessadas em: <https://www.martha-muchow-institut.de/>

Os esforços pioneiros da pesquisadora Muchow servem como importante referência para quem decide se debruçar sobre a complexa relação criança, espaço público e cidade. Sinalizam a relevância de se compreender o ponto de vista das crianças sobre o ambiente em que vivem e sobre as melhores ferramentas para se alcançar tal compreensão. A especial tarefa de identificar como os olhos das crianças percebem o mundo demanda metodologias participativas capazes de adentrar nos universos infantis (Friedmann, 2015), com as preocupações éticas e humanas necessárias para o trabalho do pesquisador.

O contexto urbano pesquisado por Muchow na Alemanha no início do século XX e as cidades que hoje conhecemos possuem grandes diferenças. As dinâmicas sociais foram transformadas radicalmente, sobretudo nos grandes centros urbanos, e a inserção da criança na sociedade também passou por alterações ao longo das décadas. Entretanto, permanece a importância dos espaços públicos na vida das crianças e, agora, com grande volume de evidências por parte de diferentes áreas do conhecimento. Após a casa, o entorno de onde a criança vive é o segundo ambiente com maior impacto sobre o desenvolvimento infantil (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2021). Sobretudo nos primeiros anos de vida, os espaços públicos próximos ao local de moradia representam os ambientes onde as crianças irão explorar o mundo, interagir com outras crianças e vivenciar variadas situações.

Na década de 1960, a jornalista Jane Jacobs¹⁷ anunciava a necessidade de se ocupar o entorno das moradias com atividades para as crianças. Jacobs (2000) reforça o trabalho colaborativo de todos os moradores de um bairro ou comunidade ao frisar a importância dos “olhos da rua”. Este conceito ligado à segurança urbana se refere às pessoas que observam os acontecimentos que se passam no entorno das moradias, a partir da comunicação possibilitada, por exemplo, pelas janelas, entre os espaços privados e os públicos. A vitalidade defendida por Jacobs estava no comércio, na movimentação de conhecidos e desconhecidos e nas conversas entre os vizinhos que aconteciam nas calçadas, importante espaço também para as crianças (Figura 4). Jacobs argumentava que:

¹⁷ Jane Jacobs (1916-2006) foi uma jornalista e ativista que defendia a transformação urbana a partir do contato entre os vizinhos e da comunicação entre os espaços privados e públicos, que garantia a vitalidade das cidades. Autora do livro *Morte e vida das grandes cidades* (1961), ela é uma referência para arquitetos e urbanistas na atualidade.

As crianças da cidade precisam de uma boa quantidade de locais onde possam brincar e aprender. Precisam, entre outras coisas, de oportunidades para praticar todo tipo de esporte e exercitar a destreza física – e oportunidades mais acessíveis do que aquelas de que desfrutaram na maior parte dos casos. Ao mesmo tempo, no entanto, precisam de um local perto de casa, ao ar livre, sem um fim específico, onde possam brincar, movimentar-se e adquirir noções do mundo. É essa espécie de recreação informal que as calçadas propiciam, e as calçadas movimentadas da cidade têm ótimas condições de fazê-lo (Jacobs, 2000, p. 80).

Figura 4 – Contribuições de Jane Jacobs



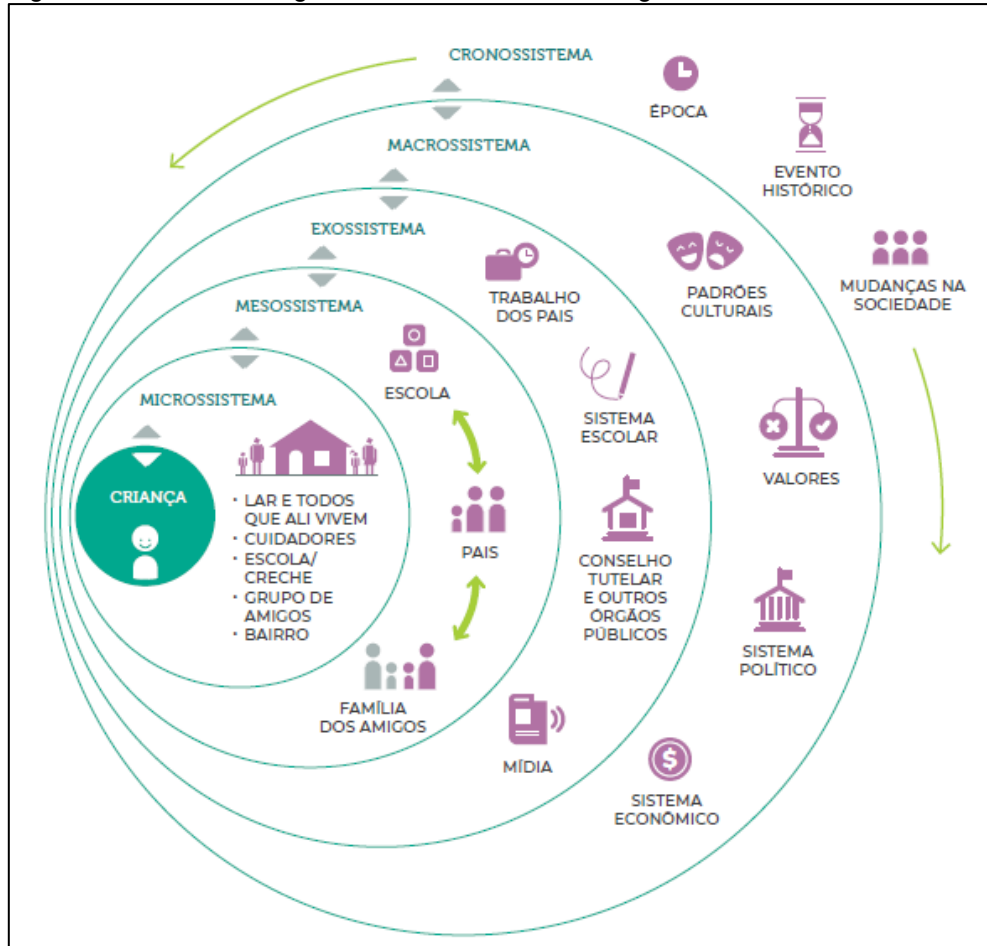
Fonte: Elaborado pela autora. Capa do livro e imagem do site Jane's Walk.

De que forma o ambiente onde a criança vive impacta sua saúde tem sido uma questão em evidência nos últimos anos. A literatura apresenta extenso volume de estudos apontando que os espaços onde as crianças vivem são determinantes para o seu desenvolvimento integral, incluindo as suas necessidades físicas, sociais, emocionais, mentais, afetivas e cognitivas (Dopko; Capaldi; Zelenski, 2019; Visscher; Bouverne-de-Bie, 2008; Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2021; Goldfeld *et al.*, 2015; Kondo *et al.*, 2018; National Scientific Council on the Developing Child, 2023; Seixas; Tomás; Giacchetta, 2022; Twohig-Bennett; Jones, 2018; Villanueva *et al.*, 2016).

As teorias de Bronfenbrenner e Vigotski, por exemplo, apresentam elementos fundamentais que relacionam o impacto dos ambientes e das interações no desenvolvimento das crianças. Para Bronfenbrenner (1979), a partir da ótica bioecológica, os ambientes possuem diferentes graus de influência sobre as pessoas e o desenvolvimento humano. O ambiente familiar, a vizinhança, a praça, a escola e

outros espaços de convívio possuem impacto sobre o desenvolvimento da criança, em diferentes níveis. Outros espaços, como serviços de saúde, organizações e ambiente profissional dos pais, também afetam a vida das crianças, da mesma forma que as políticas públicas e as instâncias de decisões governamentais. A construção de políticas públicas que buscam adequar os espaços públicos às necessidades das crianças tem utilizado o modelo teórico de Bronfenbrenner, enfatizando a necessidade de uma visão holística para o desenvolvimento integral da criança na sociedade (Figura 5)¹⁸. A saúde e o bem-estar infantil estão conectados aos ambientes onde vive a criança, em casa ou nos espaços públicos, tendo relação com fatores de preocupação global como emergência climática, insegurança hídrica, poluição do ar, acesso à alimentação adequada e saudável, acesso a espaços adequados, seguros e com natureza (UNICEF, 2023).

Figura 5 – Modelo ecológico de desenvolvimento integral infantil de Bronfenbrenner



Fonte: Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2021).
Reprodução autorizada.

¹⁸ Estudo nº VI: O Bairro e o Desenvolvimento Integral na Primeira Infância. Site: <http://www.ncpi.org.br>

A abordagem sócio-histórica de Vigotski sinaliza a importância dos ambientes e da interação com o outro para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. Para o autor, a criança e o contexto são partes conectadas e que se constroem conjuntamente. Aprendizado, criatividade e capacidade de imaginação estão relacionados aos elementos e às experiências que os ambientes em que as crianças vivem proporcionam (Vigotski, 2001, 2009). A importância das relações entre o mundo externo e o mundo interno para a formação do indivíduo foi evidenciada por Vigotski, com grandes contribuições para o entendimento do desenvolvimento infantil, da linguagem e do meio social para a construção do conhecimento. O meio social e os sistemas que aparecem nas teorias de Bronfenbrenner e Vigotski são formados também pelos espaços públicos e todos os ambientes nos quais a criança convive.

Os espaços públicos, como ruas, calçadas, becos, praças e parques, podem apresentar diferentes funções: podem ser prolongamentos do ambiente doméstico (Hertzberger, 1999), espaços para brincar e conviver, caminhos por onde as crianças se deslocam diariamente (ARUP, 2017). São ambientes que estimulam as funções cognitivas¹⁶, o desenvolvimento neuropsicomotor e a linguagem (Buttazzoni; Doherty; Minaker, 2021; Northridge; Sclar; Biswas, 2003; Yogman *et al.*, 2018), permitindo a socialização, quando se tornam ponto de encontro para brincadeiras (Debortoli; Martins; Martins, 2008; Jacobs, 2000); e espaços de aprendizagem, quando as escolas têm um projeto pedagógico que pratica o desemparedamento¹⁹ da infância (Tiriba, 2018; Barros, 2018) ou a exploração da cidade como território educativo (Cidades Educadoras, 1990). Os estímulos presentes nos espaços públicos urbanos potencializam a saúde de bebês e crianças pequenas.

[...] o desenvolvimento motor da criança é enorme nos primeiros meses de vida e irá se fazer por meio das interações com o meio ambiente. Essa interação estimulará a formação de novas sinapses no interior do cérebro e no restante do sistema nervoso, ao mesmo tempo em que as vias vão se tornando mielinizadas e, portanto, mais eficientes [...] (Cosenza; Guerra, 2011, p. 32).

¹⁶ O Neurourbanismo é um campo multidisciplinar que estuda os efeitos dos ambientes urbanos sobre a saúde mental e atividade cerebral.

¹⁹ “O termo desemparedamento foi cunhado pela professora Léa Tiriba, ao identificar com outros pesquisadores que a diminuição de acesso a áreas verdes, somada à perda de liberdade das crianças na cidade, faz com que elas fiquem cada vez mais confinadas – geralmente acompanhadas de uso excessivo de telas” (Portal Lunetas, 2023).

Tais ambientes permitem o convívio com o outro, o diferente, reunindo infâncias diversas em interação (Lopes; Paula, 2023; Lansky, 2012); para manifestações culturais variadas (Duffy, 2020; Saura, 2015); e também para o contato com a natureza e seus benefícios²⁰ (Gill, 2014; Kondo *et al.*, 2018; Louv, 2016; Mouratidis, 2021; Nordstrom, 2010). O conceito do Transtorno do Déficit de Natureza (Louv, 2016) alerta sobre os impactos negativos da falta de contato com ambientes naturais e experiências ao ar livre para as crianças²¹. Estudos mostram que, além dos impactos físicos, mentais e emocionais, o contato com a natureza tem papel importante na aprendizagem (Oliveira; Velásquez, 2020). Nos espaços públicos, as crianças têm contato com as áreas comerciais, escolas, centros de saúde e com a arquitetura e o patrimônio histórico e cultural das cidades. Outra função relevante está relacionada ao uso destes espaços para atividades lúdicas programadas pelo poder público ou espontâneas, assim como são espaços para ter contato com os desafios urbanos, como as desigualdades sociais e as condições do transporte coletivo. São ambientes para terem contato com protestos, manifestações e o exercício da cidadania e da democracia (Alves, 2010) ou para se sentirem parte quando as crianças são convidadas a dizer o que pensam e apresentar propostas para a melhoria destes locais.

Os espaços públicos permitem o contato com uma variedade de seres vivos, animais e vegetais, onde a dimensão holística da vida e a conexão entre as diferentes partes se encontram (Capra *et al.*, 2006; *O Começo da Vida 2*, 2020); promovem o desenvolvimento físico infantil, já que são espaços para aprender a engatinhar, andar e correr, subir, pular e desenvolver a coordenação motora (Islam; Johnston; Sly, 2020); ajudam a distanciar o contato com as telas e a diminuir os problemas de visão e concentração que acometem as crianças na atualidade (Huang *et al.*, 2021; Rose *et al.*, 2008). A obesidade infantil é hoje um problema global²² em decorrência de fatores

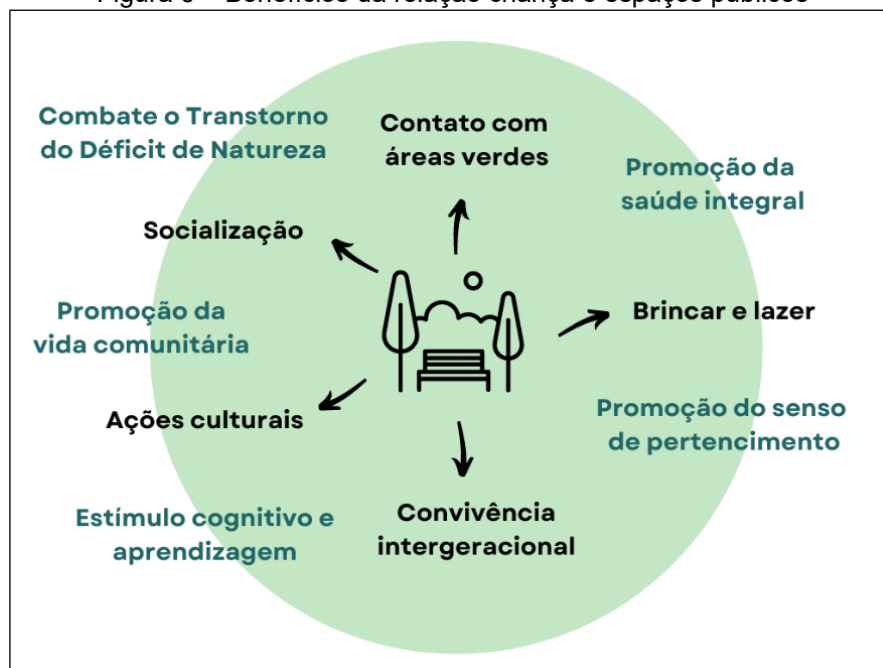
²⁰ O livro *A última criança na natureza* apresenta o alerta do jornalista e fundador do Movimento Criança e Natureza, Richard Louv, criador do termo “Transtorno de Déficit de Natureza” (TDN). Reunindo relevantes pesquisas sobre o tema, a publicação ajudou a difundir o TDN para a comunidade internacional, incentivando o debate sobre os impactos negativos gerados pelo distanciamento das crianças com os espaços naturais.

²¹ Sobre a relação criança e áreas verdes, foi criado um modelo brasileiro pioneiro para intervenções baseadas na natureza para a promoção da saúde e conservação da biodiversidade. Ele abrange quatro tipos de experiências: estética e emocional; de integração multissensorial; de conhecimento; e de engajamento (Leão *et al.*, 2023).

²² A Organização Mundial de Saúde (OMS) alerta para os fatores relacionados à obesidade e ao sobrepeso em <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>.

como hábitos alimentares e sedentarismo. Pesquisas apontam a necessidade de intervenções por parte do poder público para tornar mais ativa a rotina das crianças, sendo que a promoção de espaços públicos para esporte e lazer são parte da prevenção e combate ao sobrepeso e obesidade na infância (Guthold *et al.*, 2019; UNICEF, 2019b; Wolch, 2011). Os espaços públicos são ambientes onde as crianças têm a oportunidade de aprender a dividir o uso dos brinquedos e a colaborar em atividades coletivas (Dias, 2017); a interagir com outras crianças, adultos e idosos, em um encontro intergeracional que favorece o crescimento social e emocional (Brasil, 2020). São espaços para fazer experimentações variadas com elementos naturais como terra, folhas e galhos¹⁹ (Mendonça, 2015; Território do Brincar, 2015) e ter contato com riscos e situações desafiadoras (Gill, 2007); são espaços para observar outras formas de ser e de viver, ampliando o entendimento da vida em coletividade (Brasil, 2020); são espaços onde pais, mães e cuidadores se encontram e conversam motivados pela conexão da criança; são espaços para sentar e descansar ou para subir nas árvores, movimentando e expressando as múltiplas linguagens a partir do brincar (Meyer; Zimmermann, 2020). (Figura 6)

Figura 6 – Benefícios da relação criança e espaços públicos



Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁹ O pesquisador Gandhi Piorski aprofunda a questão sobre o brincar na natureza no livro *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar* (2016).

Com as famílias, nos finais de semana, os espaços públicos com áreas verdes são destinos que promovem encontros diversos, combatem o sedentarismo dos adultos e das crianças e incentivam práticas mais ativas e saudáveis (Brasil, 2020). Eles permitem experiências desestressantes e necessárias para a saúde física e mental (Goldberg, 2021; Kaplan, 1995; Seixas; Tomás; Giacchetta, 2022; Ulrich, 1991) são espaços que retiram as crianças de ambientes consumistas, como shopping centers, combatendo valores materialistas e individualistas (Brasil, 2020; Sarmiento, 2018).

O uso dos espaços públicos pelas crianças, pela sua diversidade de ambientes, propicia um repertório de possibilidades que promovem benefícios físicos, sociais, cognitivos e emocionais relevantes e que terão impacto também na vida adulta (Blauth; Barros, 2022; Bronfenbrenner; Morris, 1998; Gill, 2014; Louv, 2016; Mouratidis, 2021; Nordstrom, 2010). De acordo com Rosa, Profice e Collado (2018), o contato com espaços com natureza na infância também favorece maior engajamento em causas socioambientais na vida adulta.

À medida que as crianças crescem em suas habilidades de resolução de problemas direcionadas a objetivos e habilidade de pensamento criativo, à medida que crescem em curiosidade e persistência e à medida que têm oportunidades de desenvolver o social e as forças emocionais com as quais se pode confiar na adversidade, elas estão sendo fortalecidas no âmago. Através do brincar na natureza, elas estão desenvolvendo uma base sólida da qual, no devido tempo, pode ser usada para participar na visão e na criação de um futuro saudável, justo e sustentável (Ernst; Burcak, 2019, p. 19, tradução nossa).

Diante da extensa lista de funções que os espaços públicos podem desempenhar para as crianças, torna-se necessário buscar suas percepções acerca desses ambientes, assim como promover a escuta e a participação infantil na transformação de tais espaços. Em todos os contextos, os espaços públicos impactam nas experiências e no desenvolvimento das crianças (Martinho, 2014). Se tais ambientes forem planejados para se adequar às necessidades e interesses das crianças — pensados para e com crianças —, efetivarão o direito de viver em cidades mais saudáveis e também o direito à participação (Gill, 2021).

A relação entre bem-estar, saúde e espaços públicos vem sendo cada vez mais abordada em pesquisas acadêmicas (Alderton *et al.*, 2019; Villanueva *et al.*, 2016). Gehl enfatiza a necessidade de tornar as cidades melhores para as pessoas. A sua

obra *Cidades para pessoas* (2013) valoriza a função da convivência, do encontro e da potencialidade do ambiente urbano como promotora do desenvolvimento humano. Os espaços públicos disponíveis em determinada cidade são realmente bons e incentivam a permanência neles? (Gehl, 2013, p. 71). Os espaços públicos podem oferecer elementos que tornam a permanência mais agradável, como locais para sentar, sol ou a sombra das árvores (Whyte, 2001). Dentro do debate sobre a transformação dos espaços públicos e a infância, a relação criança-cidade inclui uma extensa lista de abordagens possíveis, como listado por Gobbi *et al.* (2022).

[...] crianças nas ruas, praças e parques urbanos, crianças em luta por moradia e as pessoas que as acolhem ou com elas se encontram e produzam a cidade, desigualdade social e infância, crianças em situação de rua, mobilidade urbana, arte, insurgências. As diversas relações demonstram que esse assunto, e as pesquisas que têm se debruçado sobre ele, são de profunda relevância social e acadêmica (Gobbi *et al.*, 2022, p. 17).

Ao percorrerem os espaços públicos de uma cidade, as crianças encontram ambientes que nem sempre correspondem às suas expectativas e necessidades. As desigualdades socioespaciais podem ser compreendidas como as diferenças existentes nos ambientes em que vivem as crianças em uma mesma cidade. Enquanto, em um bairro de classe média, uma criança tem acesso a ruas seguras, praças e parques próximos e com áreas verdes e infraestrutura adequada para diferentes idades, em outro ponto da cidade, uma criança vivencia situações como ruas sem calçadas²³, sem saneamento básico²⁴, depósitos de lixo, sem espaços para brincar e conviver, como praças e parques, sem áreas verdes e equipamentos que incentivem a permanência nos espaços públicos do seu entorno. As diferentes realidades com que se deparam as crianças de uma mesma cidade terão impacto sobre cada uma delas, afetando o seu desenvolvimento integral (Villanueva *et al.*, 2016).

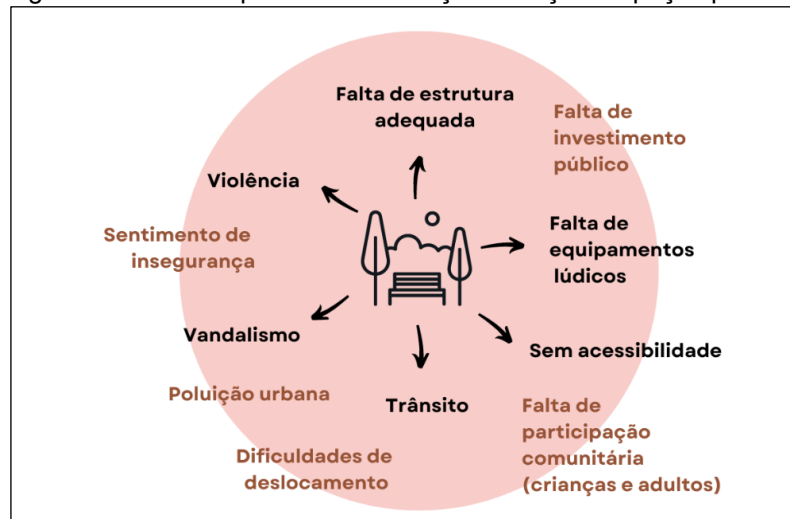
²³ A existência da calçada, caminho pavimentado para a circulação de pedestres mais elevado que o espaço destinado à circulação de veículos, foi um indicador incluído no *Mapa das Desigualdades de Belo Horizonte* (Nossa BH, 2021).

²⁴ De acordo com a publicação *As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil: estudo completo*, “o último dado disponível para todas as dimensões (com exceção da de alimentação), e que permite, portanto, comparações refere-se a 2019. Em nível nacional, as dimensões que mais contribuíram para a pobreza multidimensional nesse ano foram saneamento (33,8%) e renda (32,9%). Isso significa que, de cada dez privações que afetam crianças e adolescentes de 0 a 17 anos no Brasil, três estão associadas à falta de banheiro de uso exclusivo ou de saneamento adequado” (UNICEF, 2023, p. 18).

Ao serem privadas de usufruir de espaços públicos de qualidade e de participar das decisões da coletividade, as crianças sofrem prejuízos em seu desenvolvimento, socialização e senso de pertencimento em sua comunidade (Lennard; Lenard, 1992). Os primeiros anos são importantes para a infância e para a vida adulta, estimulando a capacidade de aprendizado, de afetividade e convivência. Além de cuidado e afeto, o tempo e o espaço para o brincar representam a base para o crescimento saudável do ponto de vista físico, social, emocional, mental e cognitivo. Em situações traumáticas, como pós-guerra e pós-catástrofes, profissionais em ajuda humanitária buscam, em meio a cenários de destruição, oportunizar atividades lúdicas para as crianças²⁵. O primeiro passo, nesses casos, é montar uma grande tenda ou usar algum espaço seguro disponível para funcionar como ponto de encontro para as crianças da comunidade atingida, onde são desenvolvidas as atividades²⁶.

Os principais problemas que tornam os espaços públicos inadequados para crianças são a sensação de insegurança, seja por causa da violência ou do trânsito (Debortoli; Martins; Martins, 2008; Valentine, 2016), a falta de investimento para a criação de praças e parques para atender todas as regiões da cidade e a falta de manutenção da infraestrutura existente (Figura 7). Esses fatores de natureza ambiental e socioeconômica, além de questões legais e parentais, têm resultado no gradual confinamento das crianças em espaços controlados e de acesso restrito.

Figura 7 – Fatores que afetam a relação criança e espaços públicos



Fonte: Elaborado pela autora.

²⁵ Para saber mais sobre o brincar em situações de crise: CHATTERJEE, Sudesha. *Access to Play for Children in Situations of Crisis Synthesis of Research in Six Countries*. International Play Association: Promoting the Child's Right to Play. 2017.

²⁶ A Pedagogia da Emergência foi criada em 2006 pelo professor alemão Bernd Ruf.

A criança depende de espaços seguros, acessíveis, lúdicos, acolhedores, adequados para seu desenvolvimento integral²⁷. Priorizar o desenvolvimento de programas governamentais e não governamentais, da formação de profissionais e a formulação de políticas públicas que tenham como foco tanto a melhoria dos espaços públicos para as crianças quanto a inserção delas nos processos de transformação responde aos compromissos firmados pelos países signatários da Convenção sobre os Direitos da Criança e legislações como o Marco Legal da Primeira Infância, no Brasil. O investimento em espaços públicos para o lazer de diferentes grupos etários é uma questão de saúde pública.

2.2 Os direitos das crianças

Nos debates contemporâneos sobre processos de transformação dos espaços públicos, a condição de invisibilidade das perspectivas das crianças tem sido pontuada por diferentes estudiosos (Dias, 2017; Hart, 1987; Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2007). O presente trabalho busca debater os espaços públicos aos olhos das crianças, compreendendo suas percepções, assim como a participação das crianças em processos de transformação de espaços públicos. Uma cidade inclusiva deve incorporar a “pluralidade dos atores do espaço urbano, aumentando a presença da criança no processo de planejamento e/ou gestão do espaço público urbano” (Santos; Braga, 2022, p. 46). Para os autores,

[...] o direito à cidade, a partir dos conceitos teóricos desenvolvidos por Harvey (2014) e Lefebvre (2011) fundamenta-se no aspecto de problematizar o acesso às oportunidades que a cidade oferece a seus habitantes: o uso do espaço, a mobilidade urbana, a participação social, os serviços públicos de saúde, educação e assistência social. Nesse sentido, o fato de a criança ser reconhecida como sujeito de direitos, mas estar excluída do processo de construção do seu próprio território, é inconcebível do ponto de vista democrático-participativo (2022, p. 46).

O direito à cidade (Harvey, 2012; Lefebvre, 2011) enfatiza as infinitas possibilidades da relação das pessoas, incluindo-se aí as crianças, com os espaços públicos. E o direito de ter direitos e o direito de reivindicar cidades que ofereçam mais

²⁷ *Children and Nature Network* incentiva pesquisas e iniciativas sobre a relevância de ambientes saudáveis e com natureza para a saúde integral das crianças. Disponível em: <https://www.childrenandnature.org/nature-everywhere/>.

do que tem sido ofertado pelos gestores e pela política em geral também fazem parte do debate. Harvey (2009) entende o “direito à cidade” como o direito de criar aquilo que ainda não existe e representa a materialização dos sonhos e necessidades dos seus habitantes. A cidade “radicalmente diferente”, citada por Harvey, pode ser compreendida pela questão de democratizar o acesso aos espaços de qualidade e criar algo que ainda não está disponível.

O direito à cidade na perspectiva da relação infância e espaços urbanos levanta outras perguntas sobre o papel que é dado às crianças nas esferas de poder, como argumentam Gobbi e Anjos.

Considerando ainda o fato de que o direito à cidade implica o acesso a ela de modo mais amplo, incluindo à participação de processos decisórios e de criação da própria cidade, é possível questionar: que experiências as cidades têm proporcionado às crianças desde bebês? Elas são consideradas como produtoras dos espaços das cidades? Que problematizações, inquietações e proposições os campos teóricos que têm contribuído com os estudos das infâncias, podem apontar para pensarmos a participação democrática das crianças nas cidades? (Gobbi; Anjos, 2020, p.19).

Criticar um padrão de brinquedos que são tradicionais em praças e parques das cidades brasileiras, ou questionar o tempo de travessia nos semáforos ou a priorização dos automóveis, no desejo de se permitir que sejam projetados espaços mais lúdicos, inclusivos, seguros e atraentes para todas as crianças, com ou sem deficiência, está em sintonia com movimentos atuais de transformação do espaço urbano. Da mesma forma, é uma ação que se insere na perspectiva do direito à cidade. Se as crianças têm direito à cidade, apesar de a infância não estar expressamente incluída nos debates sobre o tema iniciados no século passado, elas podem reivindicar espaços que sejam não apenas mais funcionais, úteis e seguros, mas também que atendam aos seus anseios por diversão, imaginação, ludicidade e aventura.

Permitir que as crianças participem da criação e transformação dos espaços públicos significa efetivar um direito já reconhecido e redesenhar as cidades com outros olhos, saindo da lógica adultocêntrica²⁸, e priorizando outras possibilidades lúdicas e de interação. Nas palavras de Guimarães e Lopes (2019):

²⁸ Lógica adultocêntrica significa o atendimento às necessidades dos adultos, em detrimento dos interesses das crianças, como alertam Tonucci (1996) e Sarmento (2018).

Toda infância é um território. A palavra é um espaço de disputa, uma arena, um espaço de regulação, de retenção, de controle e poder, como bem nos ensinou Bakhtin (obras diversas). Pensar a infância como expressão geográfica é assumir que, em torno das crianças, muitos setores diferenciados implicam-se, imbricam-se, tensionam (e tencionam) intensas relações sociais, políticas e econômicas. As próprias crianças não estão fora disso, não aceitam, de forma passiva, muitas das escolhas que são feitas para elas, na vida, nas instituições, em diversos locais, por isso falamos em uma Geografia das crianças, em uma Geografia da Infância, assumida, sempre em sua condição plural, humana, em interfaces da filogênese, da ontogênese e da sociogênese, que singularizam cada um de nós, mas sem perder sua fronteira com o outro, com o mundo (p. 117).

Um conjunto de lei e documentos garante os direitos das crianças à saúde, educação, alimentação, moradia, convivência familiar e comunitária e outras formas de proteção e cuidado no Brasil. No que diz respeito ao espaço onde elas vivem, o Marco Legal da Primeira Infância inova ao apresentar diretrizes para que as cidades atendam às necessidades das crianças de zero a seis anos incompletos, a chamada primeira infância. No seu artigo 17, o Marco Legal determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios precisam garantir

[...] a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (Brasil, 2016).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define que crianças e adolescentes devem ter prioridade nas políticas públicas, assim como o artigo 227²⁹ da Constituição Federal (Brasil 1988), destacando o princípio da prioridade absoluta. O Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) determina que “a prioridade absoluta aos direitos da criança – entre eles, o direito ao brincar (art. 227 da Constituição Federal) – tem que ser atendida também pelas políticas para a cidade” (Brasil, 2020, p. 114).

O direito ao brincar, aos espaços de lazer e à convivência intergeracional também tem destaque no PNPI, que define que o espaço urbano precisa atender às

²⁹ A criação do artigo 227 é narrada pelo educador Vital Didonet na série especial *Brasil em Constituição*, exibida pelo Jornal Nacional (Rede Globo) em 16 de setembro de 2022. Ele participou da redação do artigo, assim como de outros importantes documentos e leis em defesa das crianças brasileiras. No episódio, foram evidenciados os avanços na educação e na proteção dos direitos das crianças a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira. <https://g1.globo.com/jornal-nacional/brasil-em-constituicao/playlist/brasil-em-constituicao-veja-todos-os-videos-da-serie-especial-do-jornal-nacional.ghtml>

especificidades do público infantil. O capítulo “A criança e o espaço, o meio ambiente e a cidade” defende que:

não só os parques e as praças são os locais dedicados à criança: toda a cidade pode se tornar brincante, segura, inclusiva, verde e propícia a promover encontros, a começar pelos caminhos que as crianças fazem entre a casa e a escola, muitas vezes o principal recorte da cidade de que a criança usufrui (Brasil, 2020, p.109).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 também dedicam atenção à necessidade de transformação dos espaços públicos para o benefício das crianças. O ODS 11.7 tem como meta

até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência (ONU, 2015, p. 22-23).

No Brasil, sobre o direito de ter acesso ao espaço público, de se expressar e participar da transformação dos ambientes urbanos, o artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990) determina que o direito à liberdade compreende, dentre outros: “II – opinião e expressão; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei”.

No nível internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU, em 1989, introduz o direito à participação infantil em processos que afetarão a qualidade das suas vidas nas normas internacionais. Os artigos 12 e 13 da Convenção dizem respeito ao direito de as crianças expressarem suas opiniões e de terem as suas perspectivas consideradas nos variados processos de tomada de decisão . Desde a adoção da Convenção, o tema vem ganhando atenção crescente em diversas esferas, como em projetos pedagógicos, pesquisas acadêmicas, ações de organizações não governamentais, movimentos sociais e do poder público.

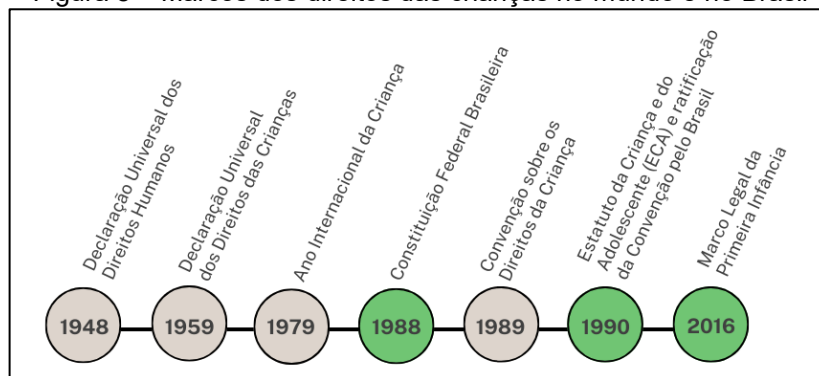
O fortalecimento dos direitos das crianças no nível internacional é marcado pelo fim da Segunda Guerra, em 1946, quando a Assembleia Geral da ONU criou o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O objetivo era dar suporte às necessidades das crianças na Europa e na China, no período do pós-guerra. Mesmo com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), faltava, segundo o UNICEF, a adoção de um documento para a proteção

específica das crianças. Sendo assim, em 1959, foi criada a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, cujas diretrizes serviram de base para a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança, trinta anos depois. Em 1979, Ano Internacional da Criança, a Comissão de Direitos Humanos da ONU, por iniciativa da Polônia, iniciou o projeto da Convenção que foi aprovada por unanimidade na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 (Figura 8).

A Convenção inaugurou uma nova abordagem no campo dos direitos da infância (Lee, 2017). Até então o conceito de direitos das crianças era associado às necessidades de cuidado, proteção e educação. “A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança redefiniu o estatuto das crianças e dos jovens, reconhecendo também os seus direitos civis e políticos” (Woodhead, 2010, p. xx, tradução nossa). Para Woodhead (2010), esta transformação é devida sobretudo ao artigo 12, relacionado ao direito de expressar e de ser ouvido em variadas esferas que impactam a criança. Documento que se destaca dentre outros instrumentos jurídicos, a Convenção tem uma trajetória surpreendente pela velocidade e abrangência das adesões (Cohen; Kilbourne, 1998). Atualmente, apenas os Estados Unidos não ratificaram a Convenção.

Vale ressaltar que a Convenção também é marcada pelas tensões geradas a partir de seu processo de criação, devido aos embates políticos e às diferenças culturais dos países envolvidos. A participação predominante dos países europeus, dos Estados Unidos e do Canadá é um ponto a ser ressaltado (Arantes, 2012). As contradições entre os direitos de proteção e os direitos de liberdade (incluindo a participação) também são evidenciados pelos estudos críticos acerca da Convenção, como apontado por Rosemberg e Mariano (2010).

Figura 8 – Marcos dos direitos das crianças no mundo e no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Para o entendimento da mudança conceitual que representou a Convenção, é necessário compreender que a proteção dos direitos das crianças é um reflexo do contexto histórico. A visão da sociedade e do legislador sobre a criança foi sofrendo transformações de acordo com o momento vivido, o que refletiu em uma mudança de perspectiva também no campo dos direitos. No Brasil, por exemplo, o Código de Menores, de 1970, não considerava a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. A partir da Constituição de 1988 e do ECA, em 1990, criou-se um entendimento sobre os direitos da população brasileira entre 0 e 18 anos. Sobre a garantia de participação, o artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança diz que

1. Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. 2. Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional. (ONU, 1989)

Os dois pontos fundamentais que marcam a relevância do artigo 12 são o direito da criança de expor seus pensamentos e eles serem levados em consideração em processos decisórios. Já o artigo 13 define que

1. A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança. 2. O exercício de tal direito poderá estar sujeito a certas restrições, que serão unicamente aquelas previstas em lei e consideradas necessárias: para o respeito dos direitos ou da reputação de outras pessoas; ou para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde pública e os costumes. (ONU, 1989)

Outros direitos civis estão presentes na Convenção (Figura 9), como de pensamento e de religião (artigo 14), de associação e reunião (artigo 15) e de acesso à informação (artigo 17). Todos os artigos em conjunto fortalecem a participação das crianças em esferas variadas, que vão desde ambiente familiar e comunitário, escolas até eventos internacionais, como junto a governos ou na própria Assembleia da ONU e em outras reuniões com líderes mundiais.

As crianças têm direito de serem ouvidas na família, em cuidados alternativos, nos cuidados de saúde, na educação e na escola, em atividades lúdicas, recreativas, esportivas e culturais, no local de trabalho, em situações de violência, no desenvolvimento de estratégias de prevenção, nos processos de imigração e asilo, em situações de emergência, em ambientes nacionais e internacionais (Committee on the rights of the child, 2009, p.5, tradução nossa).

Figura 9 – Direito de expressão, de participação e outros direitos relacionados



Fonte: Elaborado pela autora com base em ONU (1989).

Uma maneira de avaliar o impacto da Convenção é considerar em que medida seus princípios básicos e outros artigos foram incorporados às constituições e aos sistemas legais dos países signatários. Em sua revisão dos relatórios submetidos pelos Estados Partes, o Comitê reforça a importância de garantir que a legislação nacional seja compatível com a Convenção e conclama os países a realizar uma revisão contínua e abrangente de toda a legislação relacionada à criança³⁰.

Dentre os desafios para a concretização do artigo 12 ao redor do mundo, pesquisadores, educadores, gestores e também pais, mães e cuidadores têm a tarefa de efetivar uma nova relação com as crianças de escuta e respeito pelo que elas pensam, sentem e expressam em diferentes contextos³¹.

³⁰ A avaliação sobre a abrangência e o significado do artigo 12 pode ser encontrada em Committee on the rights of the child (2009).

³¹ Pesquisa avalia a inserção da perspectiva das crianças em cuidados de saúde no Brasil: "(...) é preciso introduzir um novo pensar sobre o fazer da enfermagem pediátrica em uma perspectiva de cidadania e de inclusão da criança como participante ativa de seus cuidados. No campo da formação e da educação permanente, é necessário repensar o lugar social da criança nos cuidados em saúde,

[...] como ir além de consultas pontuais ou isoladas para uma posição em que a participação das crianças esteja firmemente incorporada nas culturas e estruturas organizacionais para a tomada de decisões – oferecer uma participação genuína às crianças que não seja um complemento, mas parte integrante da forma como os adultos e as organizações se relacionam com as crianças (Sinclair, 2004, p. 116, tradução nossa).

Para Lansdown (2001), a importância da Convenção está diretamente ligada ao artigo 12 e à forma como ele considera e valoriza as crianças.

No centro está o artigo 12, que insiste na ‘visibilidade’ das crianças por direito próprio. Sua implementação, juntamente com os demais direitos, envolve uma profunda e radical reconsideração da situação das crianças na maioria das sociedades e a natureza das relações adulto/criança. Exige que comecemos a ouvir o que crianças dizem e levá-los a sério. Ele exige que reconheçamos o valor de sua própria experiência, pontos de vista e preocupações. Isso também exige que questionemos a natureza da vida adulta nas responsabilidades para com as crianças. Reconhecendo que as crianças têm direitos não significa que os adultos não têm mais responsabilidades sobre as crianças. Pelo contrário, as crianças não podem e não devem ser deixadas sozinhas para lutar as batalhas necessárias para alcançar o respeito aos seus direitos. O que está implícito na Convenção, e sua filosofia de respeito pela dignidade da criança, é que os adultos precisam aprender a trabalhar mais em estreita colaboração com as crianças para ajudar a articular suas vidas, para desenvolver estratégias para mudança e exercer seus direitos (Lansdown, 2001, p. 1, tradução nossa).

2.3 O direito à livre expressão e o direito à participação das crianças

O termo “infância” está relacionado a infante, que significa sem fala. A etimologia da palavra incentiva um questionamento sobre o espaço que a voz das crianças tem ocupado nas questões coletivas dos espaços urbanos. Por que as perspectivas e a participação das crianças continuam invisibilizadas na sociedade? As crianças mostram que “são atores sociais e têm voz, necessidades e interesses diversos” (Friedmann, 2015, p. 38). Segundo Friedman, “dar voz às crianças significa oportunizar tempos e espaços nos quais elas possam ‘falar, dizer, expressar-se’ de forma espontânea, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções” (2015, p. 40).

considerando seus direitos de participação e ter voz nos cuidados em saúde. No campo da pesquisa, aponta-se a necessidade de investigações sobre a voz da criança nos espaços do cuidado, tendo como participantes criança, profissionais e/ou familiares a fim de certificar-se sobre como os deveres legais estão sendo traduzidos na prática. (Bubadué *et al.*, 2016, p. 9)

Para Castro (2002), a infância ocupa hoje novos papéis sociais. As crianças deixaram de estar apenas nos espaços familiar e escolar e ganharam outra posição nas dinâmicas da sociedade. Elas sempre estiveram inseridas em variados contextos, mas possuem, na atualidade, uma nova visibilidade, atuando nos “processos de construção coletiva do mundo” (Castro, 2002, p. 56). A autora analisa:

Percebo aí um processo de desinstalação da infância das posições e lugares onde sempre estive na modernidade: basicamente na família e na escola, para vir a ocupar outras posições, como a de habitante, ocupante e “possuinte” da cidade. Ou seja, para mim, a infância, ou melhor, as crianças hoje enredam-se também no processo de ocupar e conquistar a cidade onde moram, o que explicita sua aparição no cenário social não apenas como consumidora, ou potencial trabalhador, mas como a que também exercita sua aparência e sua presença no tecido social (2002, p. 55).

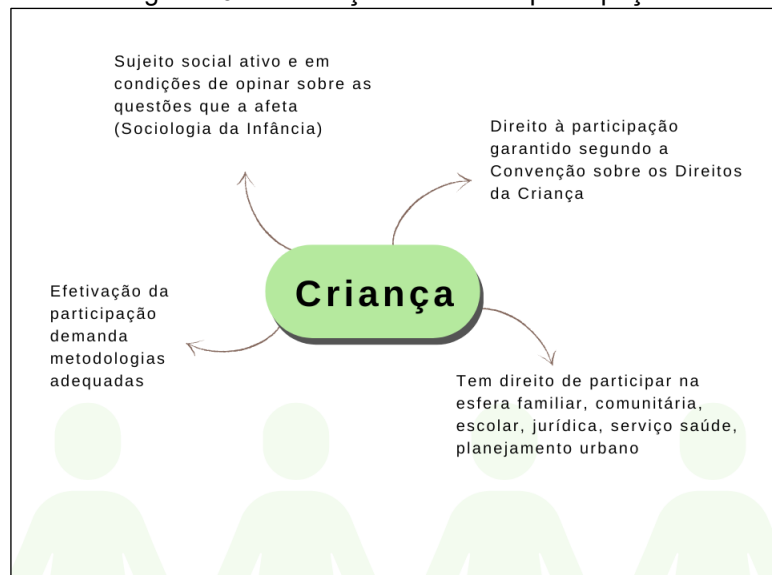
O crescente debate sobre os temas da expressão e da participação infantil está amparado pela Convenção sobre os Direitos da Criança, assim como pelas teorias da Sociologia da Infância, que enfatizam a criança como sujeito social, ativo e em condições de opinar e interagir em todos os contextos em que está inserida. A infância é uma construção dependente do contexto e da cultura, inexistindo um conceito universal, único e definitivo (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2011). O conceito de protagonismo infantil é usado na Sociologia da Infância para ressaltar a criança como criadora de cultura. A obra de Corsaro (2011) contribui para o questionamento da visão tradicional da criança como mera receptora para um papel ativo, protagonista, nos processos de socialização. Coconstrutora da sociedade e da cultura, a criança está inserida nos processos sociais e, portanto, é participante ativa das questões relativas ao meio em que vive (Corsaro, 2011). A compreensão da criança ativa e capaz de produzir o mundo ao seu redor mostra a inadequação da imagem da criança como “futuro do país” ou outras definições semelhantes.

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares (Sarmiento, 2004, p. 9).

Importante destacar a obra de Ariès (1986) apresentando a infância como uma construção social e histórica. Dentro desse entendimento, a infância não é igual em todas as sociedades humanas, o que tem repercussão nos variados campos

relacionados às crianças, inclusive no debate sobre os desafios e as particularidades das formas de participação infantil em localidades e épocas (Figura 10).

Figura 10 – A criança e o direito à participação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Punch (2002), Corsaro (2011) e ONU (1989).

Para Sarmento, o desenvolvimento pleno infantil está condicionado à relação da criança com o seu contexto e suas vivências.

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (2004, p. 9).

Sobre a tese de que as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade, Qvortrup (2011) afirma que as crianças, ao interagirem com o mundo ao seu redor, estão ajudando na formação da infância e também da sociedade como um todo.

Garantir o direito das crianças se expressarem e o conhecimento sobre a percepção delas acerca do mundo ao seu redor é uma forma de reconhecer sua importância, alimentar a autoestima e valorização de cada indivíduo. Significa dizer às crianças que elas têm um espaço na sociedade, que suas vozes têm um impacto e que suas opiniões são levadas em consideração porque elas são também habitantes

de uma comunidade ou cidade³². Como parte de um todo, elas são respeitadas como seres capazes de opinar e externar seus pontos de vista.

Dentro dessa concepção de criança potente, ativa e como ator social, fortalece-se a importância da expressão infantil e da inserção das crianças nos mais variados processos de decisão, como definem os artigos 12 e 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança. Entretanto, os autores Percy-Smith e Thomas (2010) enfatizam a complexidade da participação infantil, seja como conceito ou como prática, e problematizam não apenas a necessária inclusão da infância nos processos de tomada de decisões políticas, mas também mostram o papel das crianças em suas famílias, comunidades e escolas. Trazem o debate das desigualdades vivenciadas pelas parcelas da população mundial excluídas e os desafios vividos em cada contexto social. Os relatos reunidos pelos autores Percy-Smith e Thomas questionam os modelos de escuta e inclusão das crianças em processos decisórios e mostram que, muitas vezes, eles não cumprem plenamente o direito à participação.

As situações relacionadas à participação infantil são compostas por contextos muito distintos, mas que têm pontos comuns como a relação criança-adulto, marcada pelo desnível de poder (Punch, 2002), e o foco na proteção e garantia da integridade, saúde e segurança das crianças. É habitual que os adultos definam o que as crianças devem fazer e a elas não é autorizado que tomem suas próprias decisões, seja por proteção ou por noções de obediência e hierarquia (Collins; Rizzini; Mayhew, 2021). O direito à participação pelas crianças, concretizado pelo artigo 12 da Convenção, cria um paradoxo, já que as premissas de proteção à criança reforçam a dependência e a fragilidade infantil e de que a infância precisa ser cuidada e protegida pelos adultos (Malone; Hartung, 2010). O direito à proteção também ganha evidência enquanto o direito à participação não possui peso semelhante, mesmo que os direitos humanos sejam universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados (ONU, 1948). Segundo Collins, Rizzini e Mayhew (2021, p. 305, tradução nossa), “as opiniões das crianças tendem a ser negligenciadas e as interconexões entre os direitos continuam sendo subestimadas”. Na Convenção sobre os Direitos da Criança, o conceito de vulnerabilidade infantil, que demanda proteção e cuidado, coexiste com uma visão de

³² A reportagem “Crianças que queriam brincar na rua transformaram Amsterdã na capital mundial da bicicleta” apresenta uma mobilização, ocorrida em 1971, que se tornou emblemática em todo o mundo. Ao reivindicarem o direito de brincar na rua, as crianças conquistaram visibilidade e interferiram no trânsito do local. <https://bicycledutch.wordpress.com/2013/12/12/amsterdam-children-fighting-cars-in-1972/>

sujeito capaz de fazer suas próprias escolhas. Essa visão de criança dependente e que necessita das decisões de seus responsáveis predomina, na prática, sobre o direito à participação em processos decisórios (Collins; Rizzini; Mayhew, 2021).

Dentre a crescente produção científica sobre o tema, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 183) reforçam que as crianças formam o grupo social mais excluído, “quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida coletiva”. Sobre a invisibilidade das demandas e opiniões da infância na sociedade, Qvortrup afirma:

O que tenho em mente, quando digo que a infância é influenciada de um modo particular pelas forças sociais, é que, frequentemente, as crianças são atingidas por elas indiretamente ou de forma mediada, o que torna mais difícil a constatação dessa influência; e, com muita frequência, a legislação é elaborada sem levar as crianças em consideração, embora haja poucas dúvidas de que os eventos sociais causem efeitos constantes. As crianças, no entanto, não são consideradas – e, na melhor das hipóteses, famílias com crianças o são (2011, p. 207).

Kramer (2002) enfatiza a relação entre o desenvolvimento dos estudos da infância como suporte para as pesquisas atuais e o compromisso em abordar a criança como ser pensante e que deve ser respeitado como tal. Ressalta a variedade de áreas do conhecimento e teorias que contribuem para uma visão ampla da infância e a importância de abordagens que incorporem as crianças da forma como elas precisam ser vistas.

A infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas. O campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias. Aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico. Nesse contexto, muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto (Kramer, 2002, p. 45).

Apesar do crescimento do conjunto de projetos que buscam a participação das crianças, o seu alcance, quantitativamente, ainda é limitado, o que significa que a maior parte das crianças ainda está alheia aos processos decisórios nos contextos das cidades (Percy-Smith; Thomas, 2010).

O que significa participação infantil? Quais definições contribuem para o entendimento da relação das crianças com os processos participativos? Os diversos significados existentes para a palavra “participação” mostram que é necessário compreender suas possibilidades e os níveis de envolvimento, já que há grande diversidade de situações que podem ser denominadas ou estarem relacionadas à participação infantil (Sinclair, 2004). Participação se refere tanto ao processo quanto ao resultado e a distinção entre participação individual, nas questões relativas à vida familiar das crianças, e participação coletiva, sobre os processos de tomada de decisões que afetam o conjunto da população (Thomas, 2007). O termo “participação” pode ser compreendido como o “processo de compartilhar decisões que afetam a vida de uma pessoa ou a vida da comunidade em que uma pessoa vive” (Hart, 1992, p. 5, tradução nossa).

A participação é sobre ter a oportunidade de expressar um ponto de vista, influenciar a tomada de decisões e alcançar a mudança. A participação infantil é um envolvimento informado e voluntário de todas as crianças, incluindo as mais marginalizadas e as de diferentes idades e habilidades, em qualquer assunto que lhes diga respeito direta ou indiretamente. A participação das crianças é uma forma de trabalhar e um princípio essencial que permeia todos os programas e ocorre em todas as áreas – de lares a governos, de nível local a internacional (Save the Children, 2005, p. 4, tradução nossa).

Além do termo participação infantil, protagonismo e agência são conceitos importantes dentro do debate aqui proposto. De acordo com Liebel (2021), o debate sobre o protagonismo infantil surgiu na América Latina na década de 1960 e está ligado aos movimentos sociais e de educação popular. Já o conceito de agência surgiu nos Estados Unidos por volta de 1980. O protagonismo pode ser entendido como uma “defesa coletiva das crianças contra a exploração e, em geral, contra as condições de vida e o comportamento dos adultos, considerados degradantes e injustos” (Liebel, 2021, p. 417). Já o conceito de agência é “geralmente visto como uma disposição individual para a ação e limitada por condições sociais” (Liebel, 2021, p. 417). O presente trabalho utiliza o termo participação infantil por considerá-lo mais adequado para a discussão trazida pela Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU.

Para a discussão da participação infantil no espaço público urbano, faz-se necessário problematizar a participação da sociedade em geral na tentativa de compreender contextos, obstáculos e elementos que potencializam a ação de cada

indivíduo e de grupos. Os recortes etário, socioeconômico e cultural precisam ser considerados na análise sobre níveis de participação, assim como o momento político e histórico vivido. O debate sobre a participação da sociedade nos problemas urbanos vem ganhando destaque com estudos sobre metodologias e processos colaborativos (Casimiro, 2017; Machado; Camboim, 2019; Oliveira; Lopes; Sousa, 2018).

Considerando que todos os habitantes de uma localidade são afetados pelos contextos e a ação coletiva tem o poder para a transformação local, questiona-se a baixa participação dos adultos ou a efetividade dos processos participativos (Dowbor, 2016; Mendes; Fontes; Magagnin, 2021) e a frequente invisibilidade das crianças (Sarmiento, 2018; Tonucci, 2020). Como moradoras de determinada região, elas deveriam ter o mesmo direito dos adultos para expressar as suas opiniões (Hart, 1987; Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2007).

Sobre a participação dos adultos, Dowbor (2016, p. 84) fala sobre a importância do poder local e da dificuldade das pessoas em assumirem seu papel ativo na mudança das condições de vida nos espaços urbanos. O autor recomenda uma ação em escala local com a mobilização das comunidades para as questões que as afetam, já que o “problema é a democratização das decisões, para que possam corresponder às necessidades da população”. Ele complementa que “o planejamento descentralizado é um instrumento chave da participação” e que a escuta das comunidades permite que as pessoas se manifestem antes de alterações urbanas que possam causar prejuízos para suas vidas, “em vez de se limitarem a protestar diante de fatos já consumados” (2016, p. 84).

Também seria importante criar instrumentos de representação por bairro e assegurar um espaço de reunião e debate que permita discutir a atribuição de verbas, definir as prioridades, debater as próprias formas de participação nas decisões. A consulta à comunidade – sob a forma, inclusive, de pequenos plebiscitos – é utilizada em muitos países como maneira de assegurar decisões mais racionais e também de provocar a discussão e a conscientização da população. [...] Uma das dificuldades encontradas junto aos comitês de bairro é a exagerada localização das reivindicações: busca-se a praça, o asfalto, o esgoto, a iluminação sem visão dos investimentos mais amplos e das necessidades de mais longo prazo do município. Trata-se, sem dúvida, de um problema de maturidade política: somos um país de incipiente cultura participativa, e a transformação do nível de consciência sempre leva tempo (Dowbor, 2016, p. 84).

Sobre o papel das escolas e dos estudantes nos processos de participação social, Dowbor (2016, p. 82) reconhece que “a formação de uma geração de jovens

conhecedores do potencial da própria região e do município pode vir a ser uma alavanca poderosa para a transformação local”. Por que é importante que as pessoas dediquem tempo e energia para a busca de solução para problemas comuns? O papel da participação social para o coletivo e também como realização individual é explicado por Bordenave:

A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros. Conclui-se que a participação tem duas bases complementares: uma base afetiva — participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros — e uma base instrumental — participamos porque fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos (1994, p. 16).

As perspectivas jurídica, prática e educativa são citadas por Trilla e Novella (2011) no que diz respeito à participação infantil. Hart (1987) também destaca a relevância da participação das crianças nas questões da sociedade, afirmando que a “responsabilidade democrática” é um aprendizado e “não surge subitamente na idade adulta por simples maturação; deve ser fomentada diretamente desde a mais tenra idade” (HART, 1987, p. 217, tradução nossa).

Bordenave (1994) ressalta a importância da participação para a formação e realização do ser humano, revelando o fator afetividade, aspecto pouco lembrado em processos participativos. O valor emocional de fazer parte, contribuindo para mudanças e resolução de questões coletivas, é estruturante para adultos e, sobretudo, para crianças. As situações vividas na infância irão fortalecer ou desestimular determinados comportamentos e atitudes na idade adulta (Christian *et al.*, 2017; Neves *et al.*, 2016). Considerando que os primeiros anos de vida são decisivos para a formação do indivíduo, permitir que as crianças possam fazer parte de debates, atividades coletivas e processos decisórios que envolvem a sua vida e a das pessoas com as quais convivem é, mais que um direito, uma necessidade. Diversificar o repertório, permitindo que novas e importantes experiências possam ser vivenciadas pelas crianças, tem um potencial educativo, formativo e sensibilizador vital para a infância (Brasil, 2018). Sobre a relação entre infância, fortalecimento da democracia e espaços de participação social, Hart afirma:

[...] eu acredito que os ambientes que ocupamos quando crianças, e até que ponto nos sentimos envolvidos em formá-los, ou cuidar deles, são um domínio particularmente importante para tal aprendizado. O que motiva o seguinte relato é a convicção geral que a participação genuína, envolvendo o compartilhamento responsável de poder, é fundamental para a conquista da democracia. O que isso significa para a participação das crianças é uma questão importante para todos nós que trabalhamos com crianças, seja na pesquisa ou na prática (1987, p. 217, tradução nossa).

A tarefa de garantir oportunidades de exercício democrático da participação social desde a infância é uma responsabilidade dos adultos. São eles que viabilizam o aprendizado de formas de reivindicar, fazer escolhas e agir pela defesa dos direitos também dentro de um novo modelo escolar, segundo Hart.

As crianças precisam ser envolvidas em projetos significativos com os adultos. É irrealista esperar que, de repente, se tornem cidadãos adultos responsáveis e participativos aos 16, 18 ou 21 anos sem exposição prévia às habilidades e responsabilidades envolvidas. Uma compreensão da participação democrática e a confiança e a competência para participar só pode ser adquirida gradualmente pela prática; não pode ser ensinado como uma abstração. Muitas nações ocidentais pensam em si mesmas como tendo alcançado a democracia plenamente, embora ensinem os princípios da democracia em uma forma pedante nas salas de aula, que são elas próprias modelos de autocracia. Isto não é aceitável (Hart, 1992, p. 5, tradução nossa).

Stoecklin (2012) também fala da contínua e gradativa aproximação das crianças com os processos decisórios dentro de variados contextos sociais. Para ele, a criança é “sujeito de direitos” desde que nasce, mas a conquista dos direitos é lenta e progressiva, dependendo dos contextos dinâmicos em que está inserida.

O entendimento dos diferentes contextos vividos pelas crianças e da impossibilidade de uma leitura homogeneizada da participação infantil é enfatizado por variados autores (Carvalho; Seixas; Seixas, 2023; Collins; Rizzini; Mayhew, 2021; Gobbi *et al.*, 2022; Voltarelli, 2018). As crianças que habitam o Norte Global e o Sul Global, ou dentro de um mesmo país, precisam ser compreendidas a partir dos marcadores – como gênero, raça, idade, condição social, localização geográfica — que as diferenciam e tornam únicas as suas perspectivas. Todo processo de investigação para compreensão do que determinado grupo de crianças pensa, percebe ou colabora em processos urbanos precisa estar ancorado em uma visão sistêmica da realidade.

O que é “ser criança” ganha uma multiplicidade bastante grande de sentidos e avança para o entendimento de que se é criança diferentemente quando se

é negra, negra e pobre, negra, pobre e menina, europeia e brasileira ou latino-americana, migrante, de maior ou menoridade, indígena, com ou sem teto, habitante de um bairro social, entre outras possibilidades de construir a infância e o ser criança na cidade e que, essas formas em que são feitas crianças diferem em cada um dos bairros e cidades em que vivem (Gobbi *et al.*, 2022, p. 17).

De acordo com Sinclair (2004), a participação é resultado de um esforço que reúne pesquisadores, profissionais, incluindo trabalhadores especializados em participação, comunidades, poder público nacional e local e, claro, crianças e jovens. Para a autora, a diversidade de atores permite um aprendizado mútuo entre diferentes áreas e a teoria e a prática podem ser úteis a todos, apesar das diferentes formas de concretizar a participação por cada um deles. Segundo a autora, a complexidade acerca da participação precisa ser ressaltada.

Percy-Smith e Thomas (2010) discutem as variadas formas de participação das crianças em diferentes regiões do planeta contrapondo a teoria e a prática, abordando os contextos socioculturais e econômicos e seus impactos sobre as crianças, famílias, comunidades e organizações. Incentivam um olhar ampliado sobre a participação infantil e defendem a importância de uma leitura acerca do contexto social e cultural antes de qualquer análise da escuta e da inclusão das crianças.

Cornwall (2008, p. 275, tradução nossa) enfatiza que, embora a criação de espaços de diálogos seja necessária, ela sozinha não garante a participação. O sucesso das iniciativas está relacionado à abertura das pessoas para usar os recursos oferecidos, “bem como de processos de apoio que podem ajudar a construir capacidade, nutrir a voz e permitir que as pessoas se empoderem”. O autor também diferencia espaços de diálogo criados pelas próprias pessoas em suas comunidades para reivindicar direitos e espaços que são oferecidos por projetos ou ações de governos ou organizações não governamentais. No segundo tipo, as diferenças de status e poder seriam mais evidentes. Segundo Cornwall, “a questão de quem participa – assim como quem é excluído e quem se exclui – é crucial” (2008, p. 275).

Embora muita ênfase tenha sido colocada no desenvolvimento de processos de inclusão que garantam que grupos específicos não sejam deixados de fora do processo, menos atenção tem sido dada à autoexclusão. A suposição tende a ser que obter os mecanismos e metodologias corretos trará “participação plena”. Pode haver muitas razões para a não participação. Pode ser simplesmente que as pessoas não podem participar. Não é raro descobrir que pouco se pensa no tempo e na duração das atividades participativas, que incluem pessoas que trabalham, pessoas que têm filhos pequenos para dormir ou alimentar, pessoas que não conseguem justificar passar horas fora

de casa. Essas pessoas geralmente são mulheres, mas também podem ser homens, especialmente em comunidades onde o trabalho dos homens as leva para fora da comunidade, e o retorno para casa à noite é para comer e dormir (Cornwall, 2008, p. 279, tradução nossa).

Percy-Smith e Thomas (2010) buscam ampliar o debate sobre o tema contribuindo para um olhar crítico sobre a tarefa de teorizar a participação das crianças, incluindo os contrastes socioeconômicos entre os países, e entre adultos e crianças/jovens na discussão, com suas peculiaridades e desafios. Os autores apontam como “insuficiente” a atuação dos adultos em dar visibilidade às opiniões das crianças.

Em meio à ambiguidade e incerteza sobre o que entendemos por participação, há uma consciência crescente de que é mais significativa quando está enraizada nas vidas cotidianas das crianças. À medida que cresce a demanda por evidências dos impactos e benefícios da participação das crianças na tomada de decisões, a atenção se volta para o indivíduo e os processos sociais envolvidos, tanto quanto os efeitos “políticos” formais. [...] A conclusão que desenhamos, junto com muitos colaboradores deste volume, é que contar com adultos para levar em conta os pontos de vista das crianças é insuficiente para garantir o direito à participação das crianças. Para que as crianças alcancem benefícios reais em suas próprias vidas e em suas comunidades, e criar um futuro melhor, eles só podem fazer isso sendo cidadãos ativos, articulando seus próprios valores, perspectivas, experiências e visões para o futuro, usando-os para informar e agir por direito próprio e, quando necessário, disputando com aqueles que têm poder sobre suas vidas (Percy-Smith; Thomas, 2010, p. 3, tradução nossa).

Apesar dos esforços existentes para que projetos com a colaboração das crianças sejam realidade em todo o mundo, tanto as crianças que vivem em contextos ricos quanto as crianças que vivenciam carência de recursos estão ausentes da efetiva participação na tomada de decisões. As críticas aos modelos de participação são necessárias nas duas realidades (Percy-Smith; Thomas, 2010). Os autores falam que em ambos os contextos as críticas à participação são vistas como “cortina de fumaça” e “ilusão de empoderamento” e “os adultos continuam a tomar decisões sem levar em conta os pontos de vista das crianças ou dar-lhes um papel efetivo nos processos de tomada de decisões” (2010, p. 2, tradução nossa).

2.3.1 Desafios e tentativas

A inclusão da opinião das crianças nos processos de tomada de decisões, apesar de um direito já garantido, esbarra na falta de apoio da própria sociedade, na

ausência de métodos apropriados e de investimento na formação de profissionais para tal atividade (Canosa; Graham, 2020; Punch, 2002). Para que seja viável inserir as perspectivas das crianças no planejamento urbano e outras esferas adultocêntricas, é preciso, primeiramente, transformar a visão de infância que impera na sociedade.

A invenção de novas narrativas da ou sobre a infância reconhece a infância como posição estruturante nos processos sociais na cadeia geracional, por onde tanto a produção como a reprodução cultural e institucional se realizam. Assim, no bojo de uma analítica geracional, a infância pode ser vista como uma posição que não só gera saber sobre si própria e, portanto, também concorre para se autodeterminar e se autoconstruir, como também engrossa as perspectivas sobre o mundo social, co-atuando com seus parceiros de gerações antecedentes (Castro, 2002, p. 52).

Os obstáculos para a concretização do direito das crianças à participação não estão associados apenas à falta de oportunidades para a expressão infantil. Mesmo quando há processos participativos em curso, a forma como estes são conduzidos tem grande impacto nos resultados (Punch, 2002; Tisdall; Punch, 2012). Pesquisas que envolvem crianças demandam técnicas especiais e o debate sobre as metodologias participativas adequadas é necessário tanto no campo dos estudos da infância quanto na construção de políticas públicas com crianças (Gillen; Cameron, 2010; Friedmann, 2023; Green, 2015). Processos de escuta com público adulto podem ter reuniões, longas entrevistas ou questionários complexos, mas tais ferramentas não se encaixam em atividades com crianças. Interações lúdicas com o uso de desenhos, fotografias ou vídeos feitos pelas crianças ou entrevistas guiadas por uma imagem podem ser mais adequadas para processos de escuta infantil (Cecip, 2013; Punch, 2002; Wang; Burris, 1997).

À Geografia da Infância atribui-se “ler” a infância através do espaço geográfico e de suas expressões, tais como a paisagem, o território, os lugares, as redes, entre outros. É também o reconhecimento de que as crianças apresentam seus protagonismos geográficos, na interface dos mundos infantis e mundos adultos (Lopes; Costa, 2017, p.105).

Para Punch (2002, p. 321, tradução nossa), “o modo como os pesquisadores percebem a infância e o status das crianças na sociedade influencia como as crianças e a infância são compreendidas”. A inclusão da temática da criança e da transformação dos espaços públicos na agenda de pesquisas, seja no campo da Educação, da Arquitetura e Urbanismo, da Sociologia, da Geografia ou das Ciências

da Saúde, é um fator determinante para a transformação do mundo contemporâneo, pressionando gestores e sociedade para políticas públicas capazes de contribuir para cidades que incluam as perspectivas infantis.

Punch enfatiza que as crianças são “marginalizadas na sociedade adultocêntrica” (2002, p. 323, tradução nossa). A autora reforça o impacto do desnível de poder nas relações entre crianças e adultos e frisa que o debate sobre as pesquisas infantis se concentra, muitas vezes, no debate da questão ética, abandonando outros temas relevantes. “As crianças não estão acostumadas a expressar suas opiniões livremente ou serem levadas a sério por adultos por causa de sua posição na sociedade dominada por adultos” (Punch, 2002, p. 323). Ela enfatiza que a tarefa de fazer com que as crianças expressem suas opiniões é desafiadora e tem vários aspectos envolvidos.

Por exemplo, é amplamente reconhecido que, para obter o consentimento e o envolvimento das crianças na pesquisa, é preciso passar por responsáveis adultos que são capazes de limitar o acesso dos pesquisadores às crianças. Embora seja vital reconhecer que as crianças são potencialmente mais vulneráveis, suscetíveis a relações de poder desiguais entre o pesquisador adulto e a criança participante, a ética pode dominar os debates sobre preocupações metodológicas. Muitas outras questões de pesquisa são frequentemente discutidas e não recebem mais atenção uma vez que são consideradas iguais às de adultos (Punch, 2002, p. 323, tradução nossa).

A relação criança-adulto nos processos participativos também depende da confiança estabelecida, já que há uma tendência de mudança do comportamento infantil em determinadas situações. Punch afirma que

[...] a natureza da infância na sociedade adulta significa que as crianças estão acostumadas a tentar agradar os adultos, e podem temer as reações dos adultos ao que dizem. O tempo precisa ser investido para formar um relacionamento e ganhar sua confiança (2002, p. 328, tradução nossa).

Sinclair reforça a importância de um olhar crítico sobre a intermediação feita pelos adultos nos processos de escuta infantil:

A consideração da representatividade leva a outras questões sobre como representamos as opiniões das crianças. Quem a criança ou os pontos de vista da criança representam? As crianças estão sendo solicitadas a se basearem em suas próprias experiências pessoais ou esperamos ou permitimos que falem em nome de grupos maiores de crianças? Somos sempre claros sobre isso? Como nós apoiamos as crianças na representação

dos pontos de vista de outras crianças sem o risco de elas tornarem-se “crianças profissionais”? O propósito de muitas atividades de participação é dar voz às crianças. Mas como nós interpretamos o que as crianças estão dizendo? (2004, p. 112, tradução nossa).

A forma como acontece a inclusão da participação das crianças em processos decisórios também é questionada, na medida em que, muitas vezes, o comprometimento com os interesses das crianças não é real. Para Lansdown (2001), a participação das crianças pode ser materializada em variados contextos, como: pesquisas; acompanhamento e tomada de decisões sobre questões relacionadas à saúde; gerenciamento de espaços escolares; avaliação de serviços; representação de seus pares; questões jurídicas; criação, gestão, acompanhamento e avaliação de projetos diversos, na análise e no desenvolvimento de políticas; eventos, dentre outros. Para o autor, uma participação significativa está relacionada a situações e contextos com os quais as crianças se identificam, têm proximidade e que afetam suas vidas.

A inserção do olhar das crianças na transformação das cidades possibilita benefícios para outras faixas etárias, promove efeitos econômicos e socioambientais e reafirma o caráter democrático dos espaços urbanos (Bartlett, 1999; Carroll *et al.*, 2018; Hart, 1987; Lansdown, 2001; Mansfield; Batagol; Raven, 2021; Sarmento, 2018; Tonucci, 1996). Para Sarmento (2018),

[...] a cidade também pode potencializar a cidadania da infância. Ela é, por definição, um espaço de interações sociais múltiplas, onde as funções essenciais da vida individual e coletiva têm lugar. O que determina a possibilidade de potenciação da cidadania é o desenvolvimento de políticas urbanas que permitam a concretização do reconhecimento e da participação das crianças. Políticas orientadas para o bem-estar das crianças e para a cidadania infantil podem potencializar [...] a experiência, a intergeracionalidade, a participação e a urbanidade (Sarmento, 2018, p. 236).

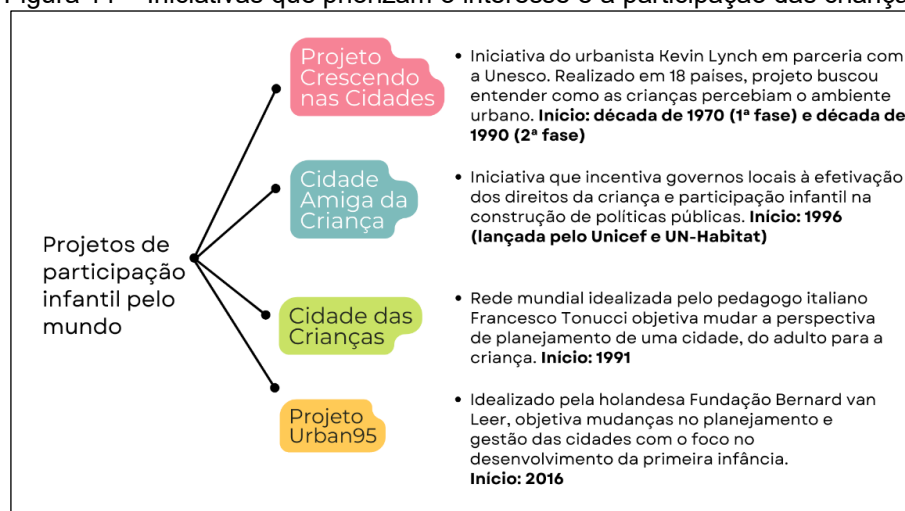
Lynch (1977) foi um dos pesquisadores pioneiros a investigar a forma como as crianças percebem o espaço urbano com o projeto *Growing up in cities*, desenvolvido pela Unesco na década de 1970. Uma nova versão do projeto foi realizada na década de 1990. Os debates socioambientais do período impulsionaram a busca de iniciativas para a inclusão de crianças em projetos participativos relacionados à natureza, com foco também no espaço urbano (Chawla, 1997).

Duas iniciativas são referências para a inserção da participação das crianças nas questões urbanas (Figura 11): a Rede Cidades das Crianças, idealizada pelo

educador Francesco Tonucci, e a rede do UNICEF, Cidades Amigas da Criança – *Child-friendly Cities* (Riggio, 2002; UNICEF, 2019c). Para Tonucci, as Cidades das Crianças são boas para a infância e também para as demais faixas etárias. A iniciativa criada pelo pedagogo em 1991, no município de Fano, na Itália, possui a adesão de várias localidades ao redor do mundo (Tonucci, 1996). Na América Latina, a Rede de Cidades das Crianças possui sessenta cidades³³ que integram a proposta em países como Brasil, Argentina, Uruguai, Colômbia, México, Chile, República Dominicana e Peru. As Cidades das Crianças têm como princípios a promoção da participação infantil, a garantia da autonomia, a defesa do direito ao brincar e a atuação em rede, fortalecendo as diversas iniciativas ao redor do mundo.

Já a Cidade Amiga da Criança (*Child-Friendly City*) é “uma cidade, vila, comunidade ou qualquer sistema de governo local empenhado em cumprir os direitos da criança, tal como articulados na Convenção sobre os Direitos da Criança” (UNICEF, 2028, p. 10, tradução nossa) . De acordo com o UNICEF, a participação infantil é uma das diretrizes do modelo de cidade já que “[...] as vozes, necessidades, prioridades e direitos das crianças são parte integrante das políticas, programas e decisões públicas.” (2018, p. 10, tradução nossa). As Cidades Amigas da Criança têm como princípios a não discriminação, o melhor interesse da criança, o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, o respeito pelas opiniões das crianças, reforçando os artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU.

Figura 11 – Iniciativas que priorizam o interesse e a participação das crianças



Fonte: Elaborado pela autora com base em Chawla (1997), The city of children (2022), Unicef (2018) e Fundação Bernard van Leer (2019).

³³ Dados do site <https://www.lacittadeibambini.org/en/the-latin-american-network/> em 03/09/2022

2.3.2 Modelos teóricos

Na atualidade, existem diferentes modelos que permitem avaliar o grau de participação das crianças em diferentes processos participativos. Estes modelos elencam elementos e definem perguntas para orientar a avaliação da participação infantil em diferentes processos. Sinclair (2004) alerta que não há um modelo único a seguir para avaliar os processos participativos envolvendo crianças e que “o método ou nível deve corresponder ao propósito e ao contexto” (2004, p. 111). Para ela, o mais importante nas atividades de participação “é a clareza sobre seu propósito. Por que estamos fazendo isso? O que estamos buscando alcançar, a curto e a longo prazo?” (Sinclair, 2004, p. 111, tradução nossa).

Hart (1992), tendo o modelo de Arnstein (1969) como referência, propõe a Escada de Participação Infantil. Os degraus da escada correspondem aos diferentes níveis de participação envolvendo a relação de controle e poder entre adultos e crianças em processos decisórios. A escada é dividida em duas partes. A primeira relacionada à não participação e a segunda apresenta diferentes tipos de participação. Na primeira parte, temos os três primeiros degraus que representam: “manipulação”, “decoração” e “tokenismo”. Na segunda parte, os degraus correspondem a: “atribuído, mas informado”; “consultado e informado”; “iniciada por adultos e compartilhando decisões com crianças”; “iniciada e dirigida por crianças”; “iniciada por crianças e compartilhando decisões com adultos” (Hart, 1992). Os oito degraus de Hart sintetizam um processo crescente de participação. A cada degrau há um aumento progressivo de inclusão das perspectivas e ação das crianças na iniciativa, desde a inserção do participante de forma figurativa para uma participação infantil concreta (Figura 12).

Nos primeiros degraus, Hart destaca algumas situações que fazem uso da participação das crianças, mas de uma forma artificial e não integrada ao contexto. Ele questiona quando as crianças são inseridas em alguma atividade ou evento, mas elas não entendem as razões do envolvimento.

Outro exemplo de manipulação é uma situação em que as crianças são consultadas, mas não recebem nenhum *feedback*. O método mais comum é que as crianças façam desenhos de algo, como o *playground* ideal. Os adultos coletam os desenhos e, de alguma maneira oculta, sintetizam as ideias para criar o “projeto das crianças” para um *playground*. O processo de análise não é compartilhado com as crianças e geralmente nem é

transparente para outros adultos. As crianças não têm ideia de como suas ideias foram usadas. Um simples aprimoramento dessa ideia seria fazer uma análise de conteúdo ou temática dos desenhos com as crianças e assim chegar a alguns princípios para um projeto de *playground*, ou qualquer que seja o assunto. Tal melhoria faria o projeto subir três degraus da escada, para se tornar participativo (Hart, 1992, p. 9, tradução nossa).

No degrau do tokenismo, as crianças aparentam ter voz, mas na verdade elas não têm oportunidade para expressar o que desejam (Hart, 1992). Para Hart, existem mais situações de tokenismo do que participação genuína das crianças nos projetos.

Figura 12 – Modelo Escada de Participação de Hart



Fonte: Hart (1992, tradução nossa).

O tokenismo pode ser uma maneira de descrever como as crianças às vezes são usadas nos painéis de conferência. Crianças articuladas e charmosas são selecionadas por adultos para participar de um painel com pouca ou nenhuma preparação substantiva sobre o assunto e nenhuma consulta com seus pares, que, implicitamente, representam. Se nenhuma explicação for dada ao público ou às crianças sobre como elas foram selecionadas e quais

as perspectivas das crianças que elas representam, isso geralmente é uma indicação suficiente de que um projeto não é realmente um exemplo de participação (Hart, 1992, p. 10, tradução nossa).

Nos degraus correspondentes à participação, há cinco estágios. Há situações em que as crianças seguem as definições dos adultos (degrau 5), compreendendo os objetivos de determinado processo participativo, em outras as iniciativas partem dos adultos com participação infantil (degrau 6), assim como há aquelas em que é permitido que as crianças conduzam os processos e tenham uma participação efetiva (degrau 7). No oitavo e último degrau, a iniciativa é das crianças e as decisões são compartilhadas com adultos (Hart, 1992). A Escada de Participação é utilizada em muitos estudos que abordam a participação infantil, apesar de apresentar limitações, algumas apontadas pelo próprio Hart:

[...] a Escada de Participação aborda apenas uma faixa bastante estreita de maneiras pelas quais a maioria das crianças do mundo participa de suas comunidades. Concentra-se em programas ou projetos e não na participação informal cotidiana das crianças em suas comunidades e limita-se amplamente a descrever os vários papéis que os adultos desempenham em relação à participação das crianças. Isso ocorre porque a escada foi desenhada a partir da perspectiva de um autor que vive e trabalha no 'Mundo das Minorias', onde, neste ponto da história, a participação das crianças em atividades comunitárias significativas é amplamente limitada à programação formal de suas atividades por adultos (Hart, 2008, p. 20, tradução nossa).

Shier (2001) afirma que a identificação da não participação é uma das maiores contribuições do referido modelo (Shier, 2001). Referindo-se ao terceiro degrau da escada proposta por Hart (1992), Lundy (2018) pondera que práticas tokenistas, de certa forma, contribuem para a participação infantil, visto que elas oportunizam um aprendizado do funcionamento do processo. A autora defende que a efetivação do direito à participação depende de que os adultos deem o devido peso para as crianças nos processos participativos, lembrando que eles são complexos e demandam tempo e esforço de todos os envolvidos.

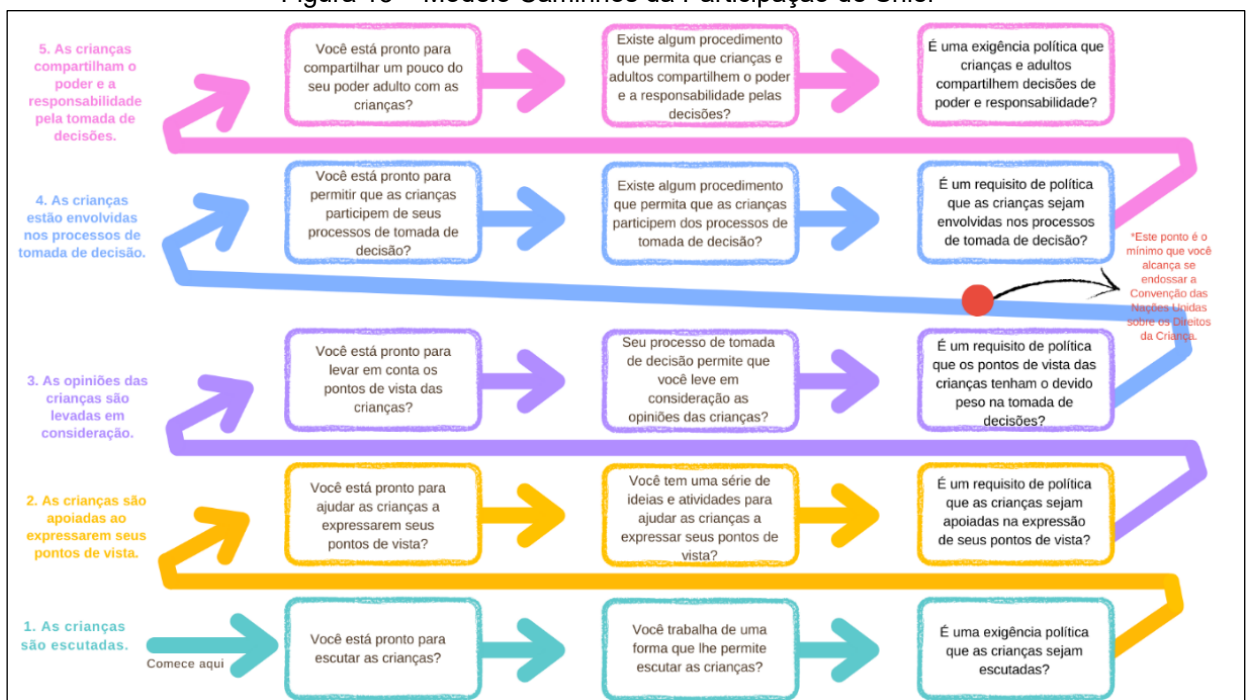
Quando as práticas tokenistas ocorrem no contexto da participação coletiva, algumas crianças ficam tão desiludidas que se desengajam e alguns adultos citam a experiência para justificar o não envolvimento com as crianças novamente. No entanto, as consequências nem sempre são permanentes ou necessariamente negativas. Evidências sugerem que as crianças podem aprender com a experiência, podem ser estimuladas a novas ações e reivindicar reconhecimento de outras maneiras, e também podem estar usando a oportunidade para seus próprios fins individuais. Os adultos, mesmo aqueles que pretendem ser tokenísticos, podem aprender com

qualquer experiência de ter que se envolver e consultar as crianças e podem acabar comprometidos em melhorar seus esforços no futuro (Lundy, 2018, p. 350-351, tradução nossa).

Já o modelo proposto por Shier (2001, p. 110, tradução nossa) engloba cinco níveis, sendo eles: “escutar as crianças”, “apoiar as crianças na expressão das suas opiniões”, “levar em consideração as opiniões das crianças”, “envolver as crianças nos processos de tomada de decisões” e “compartilhar o poder e a responsabilidade pela tomada de decisões com as crianças”. Em cada nível, Shier sinaliza as ações necessárias por parte de adultos e organizações para que as crianças sejam, de fato, envolvidas na participação, definindo três etapas de compromisso para cada nível: abertura, oportunidades e obrigações (Figura 13). Acerca do modelo proposto por Shier, Sinclair (2004) afirma:

A aplicação de tal modelo também pode forçar os adultos a verificar suas próprias motivações e sua preparação para trabalhar em parceria e reconhecer a validade da agenda da criança. A clareza de propósito também encoraja a honestidade. Somente quando o objetivo da participação for claro que os adultos podem ser honestos consigo mesmos e com as crianças sobre o que pode ser oferecido em termos de compartilhamento de poder e uma avaliação realista da probabilidade do projeto ou atividade efetivando a mudança (Sinclair, 2004, p. 111, tradução nossa).

Figura 13 – Modelo Caminhos da Participação de Shier



Fonte: Shier (2001, tradução nossa).

Francis e Lorenzo (2002) realizam uma revisão crítica sobre os modelos existentes e apresentam as diferentes abordagens possíveis para os processos de participação infantil no planejamento das cidades e no design, dividindo-as em sete tipos, de acordo com o foco de cada uma: 1. Advocacy (representa os interesses das crianças); 2. Romântico (defende cidades projetadas pelas crianças, sem envolvimento dos adultos); 3. Necessidades (objetiva mostrar as necessidades das crianças em relação ao espaço e incluir suas perspectivas no design urbano); 4. Aprendizado (tem a educação como foco do processo participativo); 5. Direitos (tem como foco a efetivação dos direitos das crianças já estabelecidos); 6. Institucional (exige que a criança tenha a mesma participação concedida aos adultos); e 7. Proativo (defende o planejamento urbano com as crianças e adultos conjuntamente). Os autores defendem que todos os tipos de abordagem acerca da participação das crianças têm suas contribuições e limitações. Para eles, a visão romântica da participação infantil contribuiu para gerar avanços no debate do tema. Os autores acreditam que as pesquisas e práticas vão evoluindo com o passar do tempo e enfatizam o modelo proativo como importante para inserir as perspectivas das crianças nos processos decisórios da atualidade.

Lundy (2007) propõe um modelo teórico para a efetivação do artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança com base na “interdependência, indivisibilidade e interconexão de todos os direitos humanos” (p. 932, tradução nossa). Espaço, voz, audiência e influência são os quatro elementos que formam o modelo proposto (Figura 14).

Espaço: Às crianças deve ser dada a oportunidade para expressar sua opinião. Voz: As crianças devem encorajadas a expressar seus pontos de vista. Audiência: A opinião deve ser ouvida. Influência: A opinião deve ser posta em prática, de forma apropriada (Lundy, 2007, p. 933, tradução nossa).

Para a garantia do direito à participação, primeiramente, de acordo com o modelo proposto por Lundy, as crianças devem expressar seus pontos de vista e, em seguida, estes deverão ser considerados. O artigo 12, para ser efetivado, depende da garantia de outros artigos da Convenção. O artigo 2.º está relacionado à não discriminação; o artigo 3.º trata da garantia do melhor interesse da criança; o artigo 5.º é o direito à orientação; o artigo 13 está ligado ao direito da criança se expressar,

buscar, receber e divulgar informações; e o artigo 19 objetiva proteger contra abusos. Os questionamentos dos autores contribuem para que pesquisadores, ativistas e gestores possam buscar caminhos mais efetivos e diversos para suas experiências com crianças. Apesar da relevância e da aplicabilidade dos modelos teóricos, cabe ressaltar que não há um modelo universal e perfeito que seja capaz de abarcar todos os pontos necessários para uma análise completa.

Figura 14 – Modelo Lundy de Participação



Fonte: Department of Children (2015, p.22, tradução nossa).

Por fim, vale destacar que os conceitos e os debates apresentados no capítulo “Marco teórico” frisam a necessidade da compreensão acerca dos espaços públicos enquanto ambientes de convivência, de aprendizado e de participação cidadã desde os primeiros anos de vida. A partir dos autores apresentados, foi possível pensar sobre

dois espaços fundamentais para o desenvolvimento das crianças: os espaços das ruas, praças e parques e, por outro lado, os espaços de fala, de expressão e de colaboração. Neste processo de garantia de espaços de fala e de participação de qualidade, os modelos teóricos são referências importantes para a avaliação e o aprimoramento dos processos participativos infantis que possam impactar a transformação dos espaços públicos.

3 MÉTODO: REVISÃO DE ESCOPO

O trabalho proposto objetiva examinar como as pesquisas abordando os espaços públicos segundo o olhar das crianças e a participação desse grupo na transformação dos ambientes urbanos vêm sendo conduzidas no contexto da América Latina e do Caribe. Optou-se pelo uso do método da revisão de escopo³⁴, com buscas em sete bases de dados, para a seleção de artigos empíricos³⁵ publicados no período de 1989 a 2022. De forma complementar, a pesquisa realiza um levantamento de iniciativas sobre a temática na literatura cinzenta (publicações e sites).

Toda pesquisa envolve a busca por conteúdos já produzidos em determinado tema. De acordo com Galvão e Ricarte (2019, p. 58), “revisão de literatura é um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos”. Revisão é “o ato ou efeito de rever ou de revisar. Nova leitura, mais minuciosa, de um texto, novo exame” (Houaiss, 2001, p. 2453). A compreensão do termo “revisão de literatura” também exige a distinção entre o processo, formado por diversas etapas, e o resultado, que pode ser um artigo, dissertação ou tese (Ridley, 2012). A revisão de literatura pode ser definida como:

[...] a seleção de documentos disponíveis (publicados e não publicados) sobre o tema, que contém informações, ideias, dados e evidências escritas de um ponto de vista particular, para cumprir certos objetivos ou expressar determinados pontos de vista sobre a natureza do tópico e como deve ser investigado, e a avaliação efetiva desses documentos em relação à pesquisa proposta (Hart, 1998, p. 13, tradução nossa).

Uma revisão de literatura pode servir a variados propósitos. Ela pode contextualizar a discussão sobre determinado tópico, reunir teorias e conceitos, fornecer definições úteis, resgatar debates da atualidade, apresentar lacunas de conhecimento em uma área, fornecer dados que ajudem a responder uma questão de pesquisa, apresentar outros estudos sobre o tema, dentre outras possibilidades (Ridley, 2012). Devido ao extenso volume de informação disponível e à velocidade de novos conteúdos gerados, sintetizar o conhecimento disponível tem enorme utilidade para pesquisadores e para a sociedade em geral (Ferrari, 2015). Ao fazer uma revisão de literatura, o pesquisador mostra o seu domínio sobre uma área do conhecimento,

³⁴ O protocolo do presente estudo está registrado na plataforma OSF (DOI: 10.17605/OSF.IO/72AEN): <https://osf.io/>

³⁵ Foram incluídos na revisão de escopo apenas artigos empíricos, ou seja, que apresentam experiências realizadas diretamente com crianças.

englobando terminologias, conceitos, variáveis, métodos e contextos históricos (Randolph, 2009).

Grant e Booth (2009) identificam quatorze tipos de revisão da literatura: revisão crítica, revisão de literatura, revisão de mapeamento/mapa sistemático, meta-análise, revisão de estudos mistos/revisão de métodos mistos, visão geral/*overview*, revisão sistemática qualitativa/síntese de evidência qualitativa, revisão rápida, revisão do estado da arte, pesquisa sistemática e revisão, revisão sistematizada, revisão guarda-chuva, revisão sistemática e revisão de escopo.

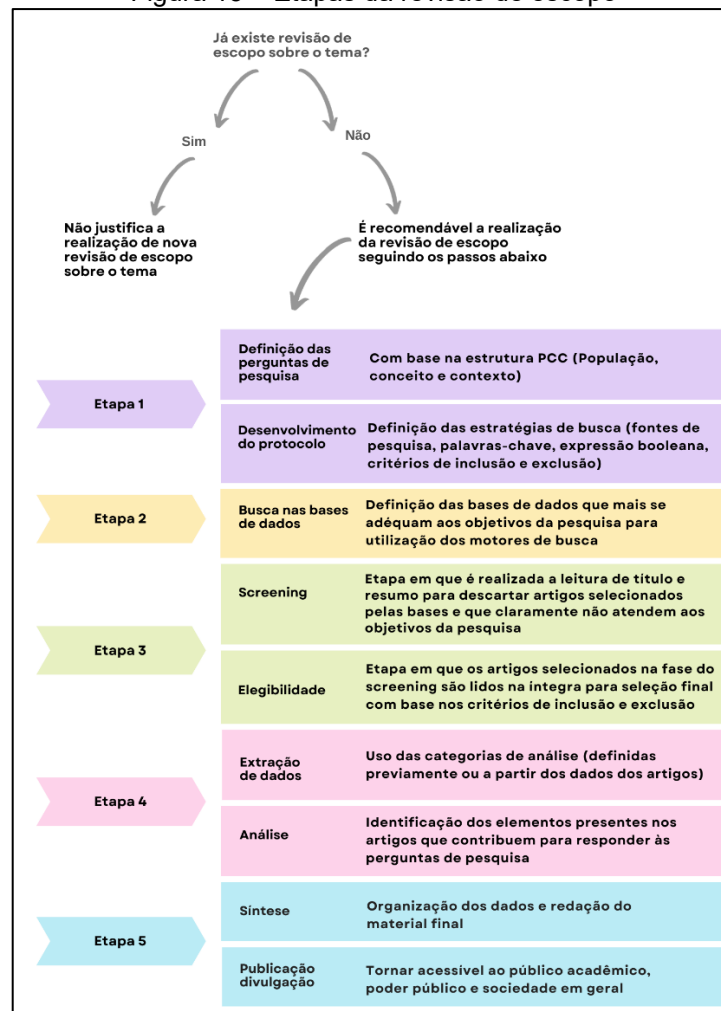
Revisões de escopo têm o papel de direcionar novos esforços de pesquisa, informar a formulação de políticas públicas e ações governamentais baseadas no conhecimento acumulado até o momento sobre o assunto. São estudos que fornecem uma “visão geral ou mapa das evidências” (Munn *et al.*, 2018, p. 3, tradução nossa), buscam reunir vários desenhos de estudo, tipos de evidências e mostrar como foram geradas. As revisões de escopo, ao contrário das revisões sistemáticas, não se concentram em avaliar a qualidade dos estudos incluídos ou classificar a robustez das evidências (Arksey; O'Malley, 2005).

Revisões de escopo são um tipo de síntese de evidências que visa identificar e mapear sistematicamente a amplitude de evidências disponíveis sobre um determinado tópico, campo, conceito ou questão, geralmente independentemente da fonte (ou seja, pesquisa primária, revisões, evidências não empíricas) dentro ou entre contextos específicos (Munn *et al.*, 2018, p. 5, tradução nossa).

Para o presente trabalho optou-se pelo uso da revisão de escopo por esse tipo ser considerado adequado para (i) examinar a extensão e a natureza das produções acadêmicas em uma dada área, (ii) sistematizar e disseminar resultados que podem informar práticas e políticas públicas, (iii) identificar lacunas existentes na literatura, e (iv) compreender como pesquisas vêm sendo conduzidas em uma dada área. Aqui, a revisão de escopo tem como principal objetivo investigar como as pesquisas abordando os espaços públicos segundo o olhar das crianças e a participação das crianças na transformação desses espaços vêm sendo conduzidas no contexto da América Latina e do Caribe.

Após a verificação da não existência de estudo semelhante ao aqui proposto³⁶, a presente revisão segue o modelo proposto por Arksey e O'Malley (2005), que lista cinco etapas com as seguintes ações: (1) identificar a questão de pesquisa; (2) identificar estudos relevantes (bancos de dados eletrônicos, listas de referência, busca manual de periódicos importantes, redes existentes, organizações relevantes e conferências); (3) selecionar os estudos; (4) mapear os dados; (5) reunir, resumir e relatar os resultados (Figura 15).

Figura 15 – Etapas da revisão de escopo



Fonte: Elaborado pela autora com base em Arksey e O'Malley (2005) e Pollock *et al.* (2021).

Duas referências para o desenvolvimento de revisões de escopo são o guia JBI (*Joanna Briggs Institute*) e o PRISMA-ScR (*Preferred Reporting Items for Systematic*

³⁶ As buscas foram realizadas nas bases de dados selecionadas, no Google e na plataforma OSF que reúne revisões de escopo.

reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews), usados conjuntamente. Enquanto o primeiro auxilia no planejamento e no desenvolvimento da revisão de escopo, o segundo tem o objetivo de auxiliar na organização e redação do relatório final (Pollock *et al.*, 2021).

Após a construção das duas perguntas de pesquisa com base no modelo PCC (Munn *et al.*, 2018) — P (participante): crianças; C (conceito): percepção sobre os espaços públicos e participação na transformação de espaços públicos; C (contexto): América Latina e Caribe — foi elaborado o protocolo de pesquisa³⁷. As bases de dados escolhidas foram Dialnet, JSTOR, Redalyc, Redib, SciELO, Scopus, Web of Science³⁸. Segundo Kugley *et al.* (2017), o uso de uma variedade de bases, ao invés de se concentrar em uma única, contribui para garantir mais resultados e para minimizar o viés da seleção encontrada.

“Basear-se exclusivamente em uma pesquisa de banco de dados pode recuperar um conjunto de estudos não representativo de todos os estudos que teriam sido identificados por meio de uma pesquisa abrangente de várias fontes” (Kugley *et al.*, 2017, tradução nossa).

Scopus e Web of Science são as bases de dados multidisciplinares com os maiores acervos de conteúdo do mundo. A base de dados SciELO foi incluída por possuir, dentre outros, numerosos resultados de países latinos. Dialnet, Redib e Redalyc são bases com conteúdo exclusivamente de línguas latinas. JSTOR é também uma base multidisciplinar e com volume de resultados na área da Arquitetura e Urbanismo.

Considerando o extenso volume de trabalhos disponíveis nas bases de dados, foram necessárias várias tentativas para definir a combinação de palavras-chave que melhor restringiria os resultados. A busca com o termo “child participation”, por exemplo, mostrou resultados em áreas que não serão tratadas pelo presente trabalho, como: violência doméstica, exploração sexual infantil, trabalho infantil, saúde e tratamentos diversos, nutrição e atividade física, experiências em contextos educacionais, dentre outros. Após algumas buscas com as palavras-chave mais genéricas, “participação infantil” e “espaço urbano”, o retorno chegou a 41 mil

³⁷ Ver apêndice A.

³⁸ As bases de dados selecionadas também foram usadas nos trabalhos relacionados a espaços públicos, crianças e participação infantil de Toros (2021), Bravo *et al.* (2020), Mateos-Blanco *et al.* (2022) e Cordero-Vinueza, Niekerk e Van Dijk (2023).

resultados, sendo constatada a necessidade do uso de termos mais específicos. Várias tentativas foram feitas até a definição da expressão booleana usada, que reuniu palavras relacionadas à cocriação, ao ambiente construído, à participação infantil, assim como aos nomes dos países da América Latina e do Caribe. O processo de elaboração da expressão booleana contou com a orientação das profissionais de Biblioteconomia da Escola da Arquitetura e da Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A *string* de busca foi composta pelas palavras-chave de cinco grupos: cocriação; ambiente construído; países da América Latina³⁹ e do Caribe (considerando os 33 países independentes); crianças, adolescentes; participação infantil, com uso dos operadores booleanos OR e AND⁴⁰. A expressão booleana completa possui 59 palavras ou expressões (Quadros 1 e 2). Algumas bases não possuem campo para uso de expressões booleanas longas e por isso foram necessárias adaptações. Na base Web of Science a expressão booleana completa apresentou resultado igual a zero e por isso foram feitas reduções de termos com a exclusão do grupo de palavras da cocriação. Nas bases Dialnet e Redalyc foram usadas apenas as expressões “child participation” ou “participación de niños”, já que o uso da expressão booleana completa não apresentou resultados.

Quadro 1 – Expressão booleana completa

Tema	Termos usados nas bases
Criança	“child*” OR “adolescen*”
Participação infantil	“child participation” OR “children’s participation” OR “children participation”
Cocriação	“co creation” OR “co construction” OR “co design” OR “co production” OR “design process” OR “user involvement” OR “spatial appropriation” OR “collaborative design” OR “collaborative architecture” OR “participat*” OR “placemaking”
Ambiente construído	“playground” OR “built environment” OR “built space” OR “spatial design” OR “architectur*” OR “play environment” OR “urban design” OR “urban spaces” OR “public space” OR “public realm”
América Latina e Caribe	“antigua and barbuda” OR “argentina” OR “bahamas” OR “barbados” OR “belize” OR “bolivia” OR “brazil” OR “chile” OR “colombia” OR “costa rica” OR “cuba” OR “dominica” OR “dominican republic” OR “ecuador” OR “el salvador” OR “grenada” OR “guatemala” OR “guyana” OR “haiti” OR “honduras” OR “jamaica” OR “mexico” OR “nicaragua” OR “panama” OR “paraguay” OR “peru” OR “saint kitts and nevis” OR “saint lucia” OR “saint vincent and the grenadines” OR “suriname” OR “trinidad and tobago” OR “uruguay” OR “venezuela”

Fonte: Elaborado pela autora com base em Jelic *et al.* (2020).

³⁹ O México integra a América do Norte e também a América Latina em categorizações distintas.

⁴⁰ A expressão booleana usada nas buscas teve como referência as palavras-chave usadas no trabalho de Jelic *et al.* (2020), com a inclusão dos nomes dos países da América Latina e do Caribe.

Quadro 2 – Uso dos termos para buscas nas bases de dados

Base	Expressão booleana/ termos usados nas buscas
SciELO	("co creation" OR "co construction" OR "co design" OR "co production" OR "design process" OR "user involvement" OR "spatial appropriation" OR "collaborative design" OR "collaborative architecture" OR "participat*" OR "placemaking") AND ("child*" OR "adolescenc*") AND ("antiqua and barbuda" OR "argentina" OR "bahamas" OR "barbados" OR "belize" OR "bolivia" OR "brazil" OR "chile" OR "colombia" OR "costa rica" OR "cuba" OR "dominica" OR "dominican republic" OR "ecuador" OR "el salvador" OR "grenada" OR "guatemala" OR "guyana" OR "haiti" OR "honduras" OR "jamaica" OR "mexico" OR "nicaragua" OR "panama" OR "paraguay" OR "peru" OR "saint kitts and nevis" OR "saint lucia" OR "saint vincent and the grenadines" OR "suriname" OR "trinidad and tobago" OR "uruguay" OR "venezuela") AND ("child participation" OR "children's participation" OR "children participation")
Web of Science	("co creation" OR "co construction" OR "co design" OR "co production" OR "design process" OR "user involvement" OR "spatial appropriation" OR "collaborative design" OR "collaborative architecture" OR "participat*" OR "placemaking") AND ("child*" OR "adolescenc*") AND ("antiqua and barbuda" OR "argentina" OR "bahamas" OR "barbados" OR "belize" OR "bolivia" OR "brazil" OR "chile" OR "colombia" OR "costa rica" OR "cuba" OR "dominica" OR "dominican republic" OR "ecuador" OR "el salvador" OR "grenada" OR "guatemala" OR "guyana" OR "haiti" OR "honduras" OR "jamaica" OR "mexico" OR "nicaragua" OR "panama" OR "paraguay" OR "peru" OR "saint kitts and nevis" OR "saint lucia" OR "saint vincent and the grenadines" OR "suriname" OR "trinidad and tobago" OR "uruguay" OR "venezuela") AND ("child participation" OR "children's participation" OR "children participation")
Scopus	("co creation" OR "co construction" OR "co design" OR "co production" OR "design process" OR "user involvement" OR "spatial appropriation" OR "collaborative design" OR "collaborative architecture" OR "participat*" OR "placemaking") AND ("playground" OR "built environment" OR "built space" OR "spatial design" OR "architectur*" OR "play environment" OR "urban design" OR "urban spaces" OR "public space" OR "public realm") AND ("child*" OR "adolescenc*") AND ("antiqua and barbuda" OR "argentina" OR "bahamas" OR "barbados" OR "belize" OR "bolivia" OR "brazil" OR "chile" OR "colombia" OR "costa rica" OR "cuba" OR "dominica" OR "dominican republic" OR "ecuador" OR "el salvador" OR "grenada" OR "guatemala" OR "guyana" OR "haiti" OR "honduras" OR "jamaica" OR "mexico" OR "nicaragua" OR "panama" OR "paraguay" OR "peru" OR "saint kitts and nevis" OR "saint lucia" OR "saint vincent and the grenadines" OR "suriname" OR "trinidad and tobago" OR "uruguay" OR "venezuela") AND ("child participation" OR "children's participation" OR "children participation")
JSTOR	"child participation"
Dialnet	"child participation" OR "participación de niños"
Redib	"participación de niños"
Redalyc	"child participation" OR "participación de niños"

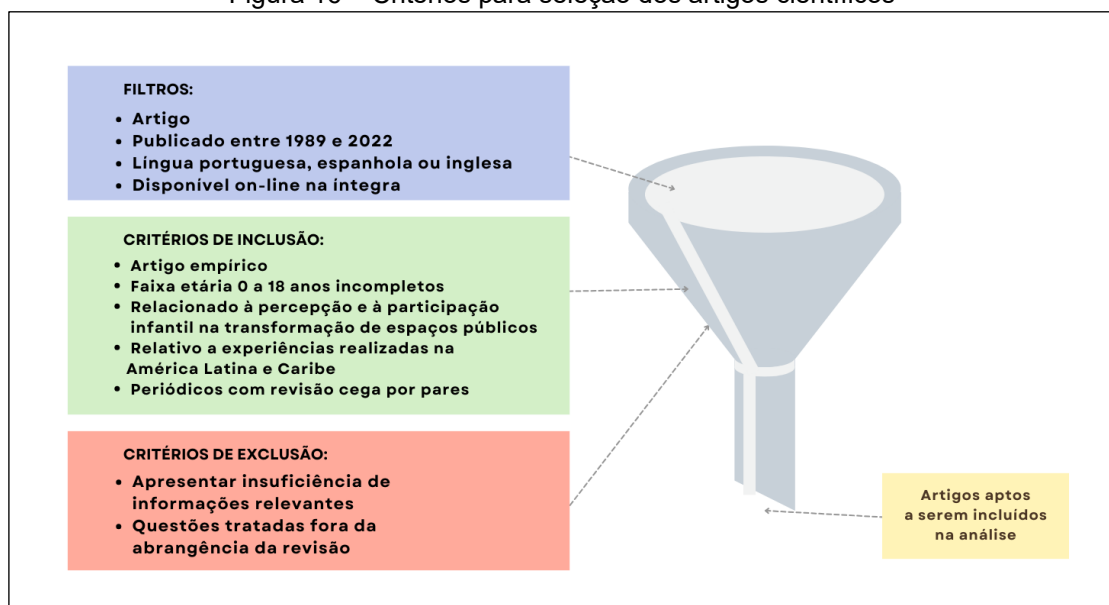
Fonte: Elaborado pela autora com base em Jelic *et al.* (2020).

Como forma de obter os estudos que mais se adéquam aos objetivos da presente pesquisa, definir contornos mais precisos e otimizar o tempo de busca, foram definidos filtros e critérios de inclusão e exclusão (Figura 16). Os filtros usados nas bases de dados foram: artigos publicados no período de 1989 a 2022, sendo o ano

inicial correspondente à publicação da Convenção sobre os Direitos das Crianças da ONU, e disponíveis on-line. Os idiomas foram o inglês (considerando que a maior parte da produção científica mundial é publicada na língua inglesa), o português e o espanhol (com o objetivo de localizar trabalhos importantes sobre a realidade da América Latina e não traduzidos para o inglês). Não foram usados filtros para determinar área do conhecimento, como Ciências Sociais Aplicadas, por exemplo, para não excluir o caráter multidisciplinar da busca.

Os critérios de inclusão definidos foram: ser artigo empírico relacionado à faixa etária 0 a 18 anos incompletos, seguindo a definição de criança da ONU; ser artigo acerca da percepção infantil sobre os espaços públicos ou participação infantil em processos de transformação dos espaços públicos; envolver estudo realizado na América Latina ou no Caribe e ser artigo publicado ou aceito para publicação em periódicos que apresentem revisão cega por pares. Já os critérios de exclusão foram: artigo com insuficiência de informações relevantes que inviabilize a análise; e as questões tratadas não serem pertinentes para responder às perguntas de pesquisa. Não foram selecionados artigos que abordavam processos participativos mistos, envolvendo crianças e adultos, e que não apresentavam um detalhamento em separado das estratégias com o público infantil, já que o objetivo é investigar as abordagens e métodos usados exclusivamente com crianças.

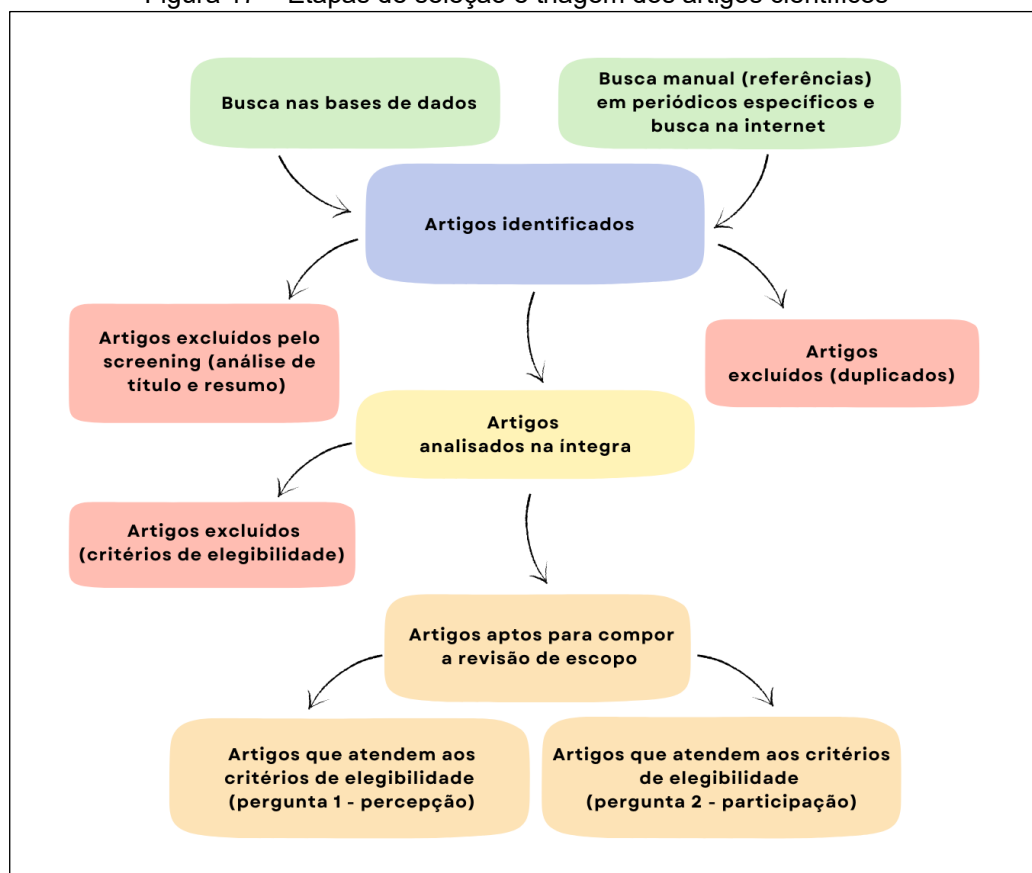
Figura 16 – Critérios para seleção dos artigos científicos



Fonte: Elaborado pela autora.

Para se chegar ao número de artigos incluídos na revisão de escopo, foram realizadas as seguintes etapas (Figura 17): buscas nas bases de dados, busca em publicações específicas, nas referências dos artigos e na Internet. Os artigos identificados passaram pelo *screening* com a análise do título e do resumo para exclusão dos artigos não relacionados às perguntas de pesquisa e eliminação das duplicidades. A segunda triagem (etapa da elegibilidade) dos artigos restantes consistiu em avaliação do texto na íntegra, considerando os critérios de inclusão e de exclusão.

Figura 17 – Etapas de seleção e triagem dos artigos científicos



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos artigos utilizou-se de uma matriz de sistematização confeccionada no Word (Apêndice A). Dados como autores, título, ano, país, idade das crianças, tipo de pesquisa, métodos usados, objetivos dos pesquisadores, resultados dos estudos e contexto foram extraídos. A partir dessas informações, foram realizadas discussões específicas para cada uma das duas perguntas e uma

discussão geral sobre todos os pontos abordados pela revisão de escopo, como detalhado no capítulo “Resultados e discussões específicas”.

Este trabalho também envolveu uma rápida busca na literatura cinzenta, para reunir exemplos de iniciativas coordenadas por organizações, governos e universidades que abordassem transformação de espaços públicos com impacto no uso das crianças, incluindo a participação comunitária. Este levantamento permitiu uma visão mais ampla de como estas ações estão sendo conduzidas na América Latina e no Caribe.

Para o levantamento das iniciativas e projetos (Apêndice C), as buscas foram realizadas no Google a partir do termo “child participation” e “criança e cidade”, além de pesquisas em sites de organizações já reconhecidas pelo trabalho com o tema, como UNICEF, Urban95, Rede Cidade das Crianças, dentre outras com atuação na região analisada. As iniciativas foram selecionadas sem limite temporal. Não era objetivo fazer uma busca exaustiva devido ao fator tempo.

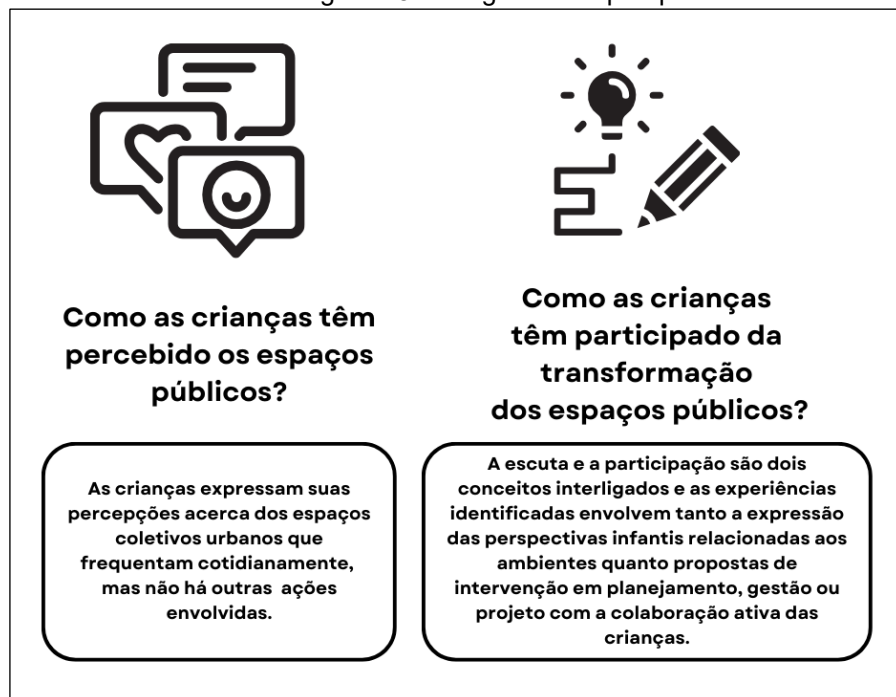
O presente trabalho optou pela análise de artigos publicados em periódicos de alto impacto. Sendo assim, outros estudos que incluam artigos de conferências, dissertações e teses podem ser realizados para trazer novos resultados sobre o tema. Apesar das teses e dissertações não terem sido incluídas na pesquisa, a título de ilustração, foram mapeados estudos⁴¹ produzidos no Brasil a partir da Biblioteca de Teses e Dissertações (Apêndice D).

⁴¹ Um levantamento de teses e dissertações sobre criança e espaços públicos encontra-se no Apêndice D.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES ESPECÍFICAS

Os artigos 12 e 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança e sua relação com os espaços públicos embasam as duas perguntas de pesquisas que guiaram esta revisão de escopo: “Como as crianças têm percebido os espaços públicos?” (pergunta 1) e “Como as crianças têm participado da transformação dos espaços públicos?” (pergunta 2) no contexto da América Latina e do Caribe (Figura 18). Com o intuito de identificar os artigos científicos relacionados às duas perguntas de pesquisa, foram adotadas estratégias de buscas que resultaram em 2.341 artigos. Desse número, foram mantidos 307 artigos (968 artigos não estavam relacionados às perguntas de pesquisa e foram descartados, assim como 18 artigos que foram excluídos por causa de duplicidade). Na fase da avaliação do texto na íntegra, a partir dos critérios de inclusão e exclusão, 279 artigos foram descartados e restaram 28 artigos, sendo 25 que tinham como fenômeno de interesse o estudo da percepção infantil em relação aos ambientes urbanos e três que abordavam transformações urbanas com a participação infantil. A Figura 19 representa o fluxo.

Figura 18 – Perguntas de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 19 – Resultados das etapas de seleção e triagem dos artigos científicos



Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 Como as crianças têm percebido os espaços públicos?

A análise de 25 dentre os 28 artigos incluídos nesta revisão de escopo permitiu identificar o estado atual do conhecimento sobre como as crianças têm percebido os espaços públicos que frequentam. A seguir, a partir de figuras, quadros e de forma narrativa, é feita uma descrição das características dos artigos por tópico, assim como uma síntese dos três temas que emergiram da análise das publicações. Discussões específicas são feitas após cada bloco de resultados. O quadro 3 apresenta os 25 artigos, listados por ordem cronológica, relacionados à pergunta de pesquisa 1.

Quadro 3 – Relação dos artigos selecionados sobre percepção infantil (pergunta 1)

Autor	Ano	Título	País
Dodman	2003	Shooting in the city: an autophotographic exploration of the urban environment in Kingston, Jamaica	Jamaica
Kuhnen e Silveira	2008	Como as crianças percebem, idealizam e realizam o lugar onde moram	Brasil
Pérez <i>et al.</i>	2008	Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro	Brasil
Arruda e Muller	2010	A resignificação e a participação infantil: um estudo com crianças da Vila Emília na cidade de Maringá – PR, Brasil	Brasil
Müller	2012	Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças	Brasil
Rojas-Betancur, Méndez-Vilamizar e Rodríguez-Prada	2013	La ciudad en sus niños. La calidad de vida en percepción infantil	Colômbia
Gülgönen e Corona	2015	Children's Perspectives on their urban environment and their appropriation of public spaces in Mexico City	México
Pérez e Jardim	2015	A participação de crianças nas políticas públicas: construção, práticas e desafios	Brasil
Sletto e Diaz	2015	Inventing space in the cañada: tracing children's agency in Los Platanitos, Santo Domingo, Dominican Republic	República Dominicana
Andrade e Almeida	2016	Patrick Geddes e a Escola Territorialista italiana: aproximações conceituais e metodológicas. Reflexões a partir da participação de crianças na representação de valores patrimoniais da cidade de Santa Leopoldina – ES – Brasil	Brasil
Marques e Araújo	2016	“Queremos ser ouvidos”: proposta de um plano de promoção de participação das crianças na gestão dos espaços públicos	Brasil
Pizarro	2017	Cultura Ciudadana: Arquitectura, Ciudad y Niños. Experiencias en San José, Costa Rica	Costa Rica
Porto e Rizzini	2017	Olhares das crianças sobre suas cidades: reflexões sobre aportes metodológicos	Brasil/Argentina
Araújo <i>et al.</i>	2018	Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade	Brasil
Pérez, Silva e Coelho	2019	Infância e cidade: desafios da participação e da representação	Brasil
Andrade, Poplin e Sena	2020	Minecraft as a Tool for Engaging Children in Urban Planning: A Case Study in Tirol Town, Brazil	Brasil
Caro e Guéguen	2020	El rol del espacio público en el desarrollo urbano resiliente desde una perspectiva de la niñez: el caso de los cerros de Valparaíso, Chile	Chile
Melto e Rodríguez	2020	Diálogo de vivires y narración colectiva: lazos contruidos com niñas y niños entre las vivencias del barrio y la escuela	Argentina
Fonseca	2021	Architecture with childhood Rethinking and reflecting on public spaces seen through the 8-80 lens	México
Meloni e Marin	2021	A cidade e o brincar: análise de espaços públicos de brincar de Assis-SP	Brasil
Reis e Alvim	2021	Da cidade fragmentada à cidade como espaço de brincar: a invenção de uma metodologia lúdica de pesquisa	Brasil
Vieira <i>et al.</i>	2021	O que as crianças nos contam sobre a cidade? Interlocações entre infâncias, educação infantil e cidades	Brasil
Ferreira	2022	Tecendo o território: paisagens de denúncia e desmistura social em desenhos de crianças sobre o bairro	Brasil
Gonzaga e Oliveira	2022	Infância e cidade: os processos de socialização das crianças	Brasil
Montenegro	2022	“Para que los demás no vayan tan lejos”. Propuestas infantiles para la reurbanización de la Villa 31 de la Ciudad de Buenos Aires	Argentina

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.1 Características dos estudos

Foram localizados estudos em 8 (24,2%) dos 33 países pesquisados na América Latina e no Caribe (Figura 20). São eles: Brasil (15), Argentina (2), México (2), Jamaica (1), República Dominicana (1), Chile (1), Colômbia (1), Costa Rica (1) e um artigo envolvendo Brasil e Argentina (1).

Figura 20 – Artigos selecionados por país sobre percepção infantil (pergunta 1)

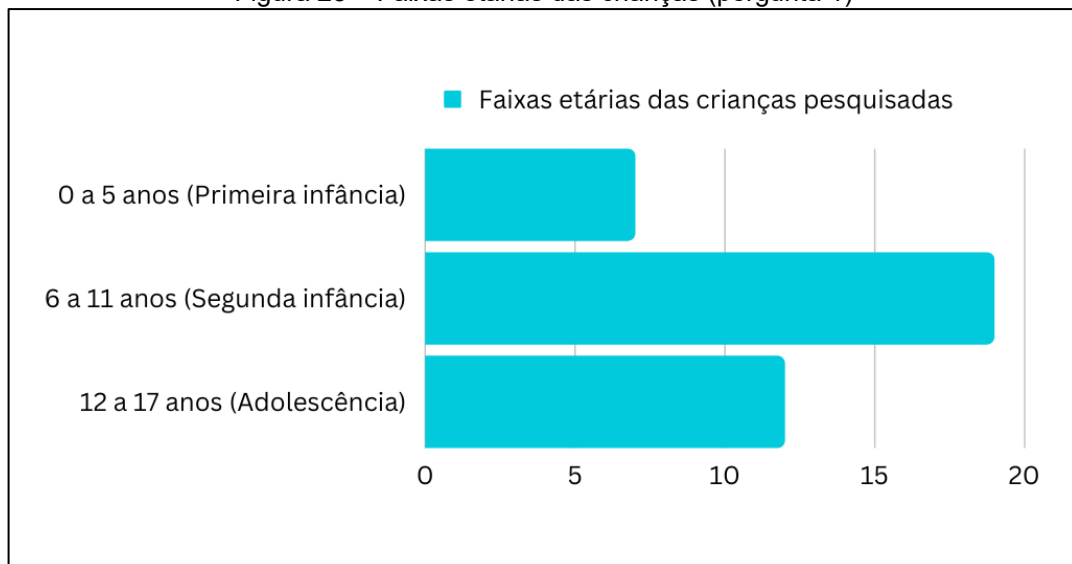


Fonte: Elaborado pela autora.

Entre 1989 e 1999, não foi identificado nenhum artigo elegível abordando como as crianças percebem espaços públicos (Figura 21). Na década seguinte, 2000-2009, foram localizados três artigos. Nos anos seguintes houve um aumento no número de publicações sobre o tema, sendo 12 artigos publicados entre 2010 e 2019, e 10 artigos no intervalo de três anos, entre 2020 e 2022.

Sobre o perfil das crianças pesquisadas pelos artigos selecionados, a faixa etária varia entre 4 e 17 anos (Figura 23 e Quadro 4). As crianças na segunda infância (6 a 11 anos) são maioria e participam de 19 artigos (76%). Os adolescentes (12 a 17 anos) são ouvidos em 12 artigos (48%) e as crianças na primeira infância (0 a 5 anos) em apenas sete (28%)⁴². Todos os estudos que englobam a primeira infância incluem apenas crianças de 4 e 5 anos, mostrando que não há pesquisas com crianças entre 0 e 3 anos.

Figura 23 – Faixas etárias das crianças (pergunta 1)



Fonte: Elaborado pela autora.

As crianças ouvidas pertencem a classes socioeconômicas variadas, desde crianças que habitam áreas de vulnerabilidade social (28%) até crianças de classe média (Gonzaga; Oliveira, 2022; Pérez *et al.*, 2008). Quanto ao gênero, os estudos buscam inserir crianças do sexo feminino e do sexo masculino em proporções iguais (Araújo *et al.*, 2018; Arruda; Muller, 2010; Caro; Guéguen, 2020; Dodman, 2003; Kuhnen; Müller, 2012; Pérez; Silva; Coelho, 2019; Silveira, 2008).

⁴² Como há sobreposição de faixas etárias nos estudos, a soma das porcentagens ultrapassa os 100%.

Quadro 4 – Idades das crianças pesquisadas por artigo (pergunta 1)

Idade Percepção	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Dodman (2003)												*	*	*	*			
Kuhnen e Silveira (2008)																		
Pérez <i>et al.</i> (2008)								*	*									
Arruda e Muller (2010)								*	*	*	*							
Müller (2012)					*	*	*	*	*	*	*	*	*					
Rojas-Betancur, Méndez-Vilamizar e Rodríguez-Prada (2013)						*	*	*	*	*	*	*						
Gülgönen e Corona (2015)								*	*	*								
Pérez e Jardim (2015)					*	*	*	*	*	*	*	*	*					
Sletto e Diaz (2015)																		
Andrade e Almeida (2016)												*	*	*	*	*		
Marques e Araújo (2016)							*	*	*	*	*	*	*					
Pizarro (2017)												*	*	*	*			
Porto e Rizzini (2017)										*	*	*	*					
Araújo <i>et al.</i> (2018)						*												
Pérez, Silva e Coelho (2019)					*	*	*	*	*	*	*	*	*					
Andrade, Poplin e Sena (2020)					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
Caro e Guéguen (2020)									*	*	*	*						
Melto e Rodríguez (2020)											*	*						
Fonseca (2021)							*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Meloni e Marin (2021)									*	*	*	*						
Reis e Alvim (2021)									*	*	*	*	*	*	*	*		
Vieira <i>et al.</i> (2021)						*												
Ferreira (2022)																		
Gonzaga e Oliveira (2022)							*											
Montenegro (2022)												*	*	*	*	*		

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os 25 estudos incluídos são qualitativos. Em quatro artigos há o registro de uma pesquisa “com” crianças, tendo as meninas e meninos um papel de destaque

na construção ou aplicação do método (Pérez; Jardim, 2015; Porto; Rizzini, 2017; Reis; Alvim, 2021; Silva; Azevedo; Bezerra, 2021; Vieira *et al.*, 2021). Em três artigos busca-se testar metodologias participativas (Pérez; Jardim, 2015; Porto; Rizzini, 2017; Reis; Alvim, 2021) (Quadro 5).

Quadro 5 – Características dos artigos (pergunta 1)

Autor/ano	Tipo de pesquisa	Objetivo
Dodman (2003)	Qualitativa	Revelar as percepções das crianças sobre o ambiente urbano
Kuhnen e Silveira (2008)	Qualitativa	Conhecer os contextos de apropriação espaçotemporal de lugar e a implicação para a formação de seres cidadãos
Pérez <i>et al.</i> (2008)	Qualitativa (Pesquisa-Intervenção ⁴³)	Investigar os processos pelo quais as crianças se apropriam e transformam a cidade, a partir da elaboração de um jornal sobre o bairro
Arruda e Muller (2010)	Qualitativa (Etnográfica ⁴⁴)	Analisar como as crianças ressignificam suas vivências, atribuindo outros significados às suas atividades, materiais e espaços urbanos, e discutir as formas de participação infantil em seu tempo livre
Müller (2012)	Qualitativa (Etnográfica)	Explorar como as crianças entendem suas vidas na cidade
Rojas-Betancur, Méndez-Vilamizar e Rodríguez-Prada (2013)	Qualitativa	Analisar a qualidade de vida a partir da percepção de crianças em contexto urbano com foco em aspectos subjetivos
Gülgönen e Corona (2015)	Qualitativa	Explorar as experiências das crianças na vizinhança, incluindo parques e ruas e sua visão de cidade ideal
Pérez e Jardim (2015)	Qualitativa	Experimentar metodologias participativas de inclusão das crianças nas políticas de planejamento e infraestrutura da cidade, ouvir suas opiniões sobre o lugar onde moram e sobre os equipamentos utilizados
Sletto e Diaz (2015)	Qualitativa	Examinar a percepção e apropriação das crianças em um assentamento informal de baixa renda e em área poluída
Andrade e Almeida (2016)	Qualitativa	Discutir a representação de valores por crianças em sítio histórico de valor patrimonial
Marques e Araújo (2016)	Qualitativa	Apresentar projeto de fomento à participação infantil em questões sobre espaços públicos destinados ao brincar
Pizarro (2017)	Qualitativa	Apresentar um projeto de oficinas participativas com crianças sobre o entorno construído e a comunidade
Porto e Rizzini (2017)	Qualitativa	Refletir sobre as metodologias utilizadas em dois projetos para escuta das crianças sobre seus ambientes e experiências
Araújo <i>et al.</i> (2018)	Qualitativa	Discorrer sobre os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade

⁴³ Segundo Chassot e Silva (2018), a pesquisa-intervenção é “uma metodologia de investigação que procura envolver os saberes de todos que compõem o campo de pesquisa, pensados como coautores de uma prática de produção de conhecimento que nunca se separa do próprio processo de intervenção”.

⁴⁴ Segundo Mattos (2011, p. 51), etnografia (observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa hermenêutica, dentre outras nomenclaturas) “compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula”.

Autor/ano	Tipo de pesquisa	Objetivo
Pérez, Silva e Coelho (2019)	Qualitativa	Conhecer as realidades e olhares das crianças sobre a cidade em oficinas no CMCDA
Andrade, Poplin e Sena (2020)	Qualitativa (Estudo de Caso)	Explorar o potencial do jogo Minecraft como plataforma para engajar as crianças no planejamento urbano
Caro e Guéguen (2020)	Qualitativa (Estudo de caso)	Compreender a percepção das crianças sobre o espaço público com foco no desenvolvimento urbano resiliente
Melto e Rodríguez (2020)	Qualitativa	Refletir sobre processos de construção de narrativas comunitárias com crianças no contexto escolar. Compartilhar a experiência da oficina escolar “En el barrio, la niñas y niños cuentan”, um espaço interdisciplinar e intersetorial para construir relatos coletivos a partir das vozes e vivências das crianças envolvendo as dimensões de sua vida cotidiana
Fonseca (2021)	Qualitativa	Saber como o espaço público coletivo é percebido a partir da visão das crianças do mundo com o método pedagógico “Reconecte-se com sua cultura”
Meloni e Marin (2021)	Qualitativa (Estudo de Caso)	Apresentar a análise de determinados espaços públicos de brincar da cidade de Assis-SP, considerando sua importância e as expectativas das crianças
Reis e Alvim (2021)	Qualitativa	Apresentar um processo de pesquisa que investiga as possibilidades de reinvenção de um espaço urbano fragmentado, marcado pela distinção corpórea e territorial de direitos
Vieira <i>et al.</i> (2021)	Qualitativa	Analisar as experiências vivenciadas pelas crianças na cidade em que habitam, a partir de suas impressões
Ferreira (2022)	Qualitativa	Desvendar como as crianças representam seus bairros de moradia, analisando se há diferenças nos modos de representação, a depender do local do bairro e da cidade em que moravam
Gonzaga e Oliveira (2022)	Qualitativa (Pesquisa-Ação ⁴⁵)	Conhecer como as crianças compreendem a cidade em que vivem
Montenegro (2022)	Qualitativa (Etnográfica)	Analisar as formas de ocupação e apropriação dos espaços públicos pelas crianças e as propostas de transformação urbana, construídas a partir de opiniões e desejos a respeito de seu bairro, como gostariam que ele fosse

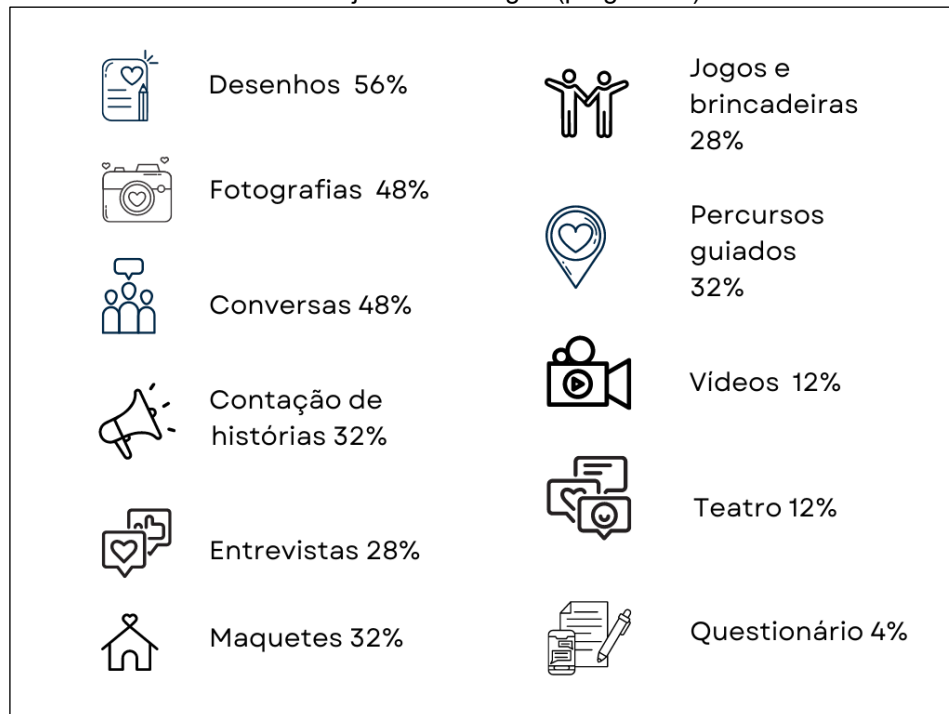
Fonte: Elaborado pela autora.

Os artigos incluídos fazem uso de uma variedade de métodos participativos e lúdicos (Quadro 6) para compreender como as crianças percebem os espaços públicos: desenho (56%), fotografia ou autofotografia (48%), conversa (48%), contação de histórias (32%), entrevistas (28%), maquete (32%), jogos e brincadeiras (28%), percurso (32%), vídeo (12%), teatro (12%) e questionários (4%) (Figura 24). O uso de ferramentas digitais (como jogos e aplicativos) é mostrado em apenas dois dos artigos (Andrade; Poplin; Sena, 2020; Sletto; Diaz, 2015), sendo que ambos

⁴⁵ Segundo Tripp (2005, p. 445-446), a pesquisa-ação é “um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”.

apresentam um recurso tecnológico que integra inovação ao processo de participação das crianças com o uso de jogos digitais (geogames)⁴⁶, como Minecraft, e do GIS⁴⁷. Setenta e seis por cento dos estudos acessaram as crianças no ambiente escolar, sendo a maioria estudantes da escola pública.

Figura 24 – Tipos de métodos e porcentagens de uso no conjunto dos artigos (pergunta 1)



Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁶ Os geogames são um tipo de serious games (jogos sérios) que são aqueles cujos objetivos não se limitam ao entretenimento. Eles “colocam as pessoas interagindo em dinâmicas úteis para o planejamento de temas de interesse coletivo”(Sena; Andrade, 2018, p. 2). Tais jogos digitais, como o Minecraft, “adicionam uma dimensão a mais: o componente geoespacial, que é frequentemente expresso em um local conhecido e existente (um determinado bairro, cidade ou estado) representado e visualizado no jogo. Os jogos desenvolvidos para fins de planejamento podem ser usados em vários estágios do processo, desde as visualizações básicas e apresentações da situação atual até a visualização 3D mais sofisticada da área, projetos ou atividades previstas.” (Poplin, 2018, p. 166-167). No artigo, as crianças usam o jogo digital Minecraft para suas criações.

⁴⁷ GIS é a sigla em inglês para Sistema de Informação Geográfica (SIG). Dentre os seus diversos tipos de uso, está a possibilidade de gerenciar dados associados a mapas e localização geográfica. No artigo, os espaços de brincar são mapeados na região estudada, com o auxílio de ferramentas tecnológicas (GIS).

Quadro 6 – Tipos de métodos usados por artigo (pergunta 1)

Autor/ano	Desenho individual/coletivo	Fotografia	Autofotografia	Vídeo/Stop Motion/áudio	Contação de histórias/escrita	Observação participante	Jogos digitais/GIS	Jogos/brincadeiras/brinquedos	Entrevistas	Grupo focal	Teatro/encenação	Atividade lúdica	Percurso/mapas	Mapa afetivo	Blocos de montar	Maquete	Massa de modelar	Questionário	Dinâmicas de grupo	Conversas	Música
Dodman (2003)			*																*		
Kuhnen e Silveira (2008)	*	*	*			*			*				*								
Pérez <i>et al.</i> (2008)		*	*		*				*				*			*				*	
Arruda e Muller (2010)						*		*	*												
Müller (2012)			*			*														*	
Rojas-Betancur, Méndez-Vilamizar e Rodríguez-Prada (2013)	*																	*			
Gülgönen e Corona (2015)	*	*	*		*				*							*					
Pérez e Jardim (2015)		*	*	*				*					*						*		
Sletto e Diaz (2015)	*						*						*							*	
Andrade e Almeida (2016)	*												*	*							
Marques e Araújo (2016)										*										*	
Pizarro (2017)	*				*			*			*					*	*		*	*	*
Porto e Rizzini (2017)	*	*	*	*				*		*		*							*	*	
Araújo <i>et al.</i> (2018)		*			*															*	
Pérez, Silva e Coelho (2019)	*							*			*					*			*	*	
Andrade, Poplin e Sena (2020)						*	*													*	
Caro e Guéguen (2020)										*						*				*	
Melto e Rodríguez (2020)	*			*	*											*					
Fonseca (2021)	*								*				*			*	*				

Meloni e Marin (2021)	*		*		*															
Reis e Alvim (2021)							*			*	*	*			*					
Vieira <i>et al.</i> (2021)	*		*		*	*		*	*			*							*	
Ferreira (2022)	*		*		*															
Gonzaga e Oliveira (2022)	*	*																		*
Montenegro (2022)								*											*	

Fonte: Elaborado pela autora.

A revisão de escopo mostra uma concentração de estudos sobre o tema no Brasil. Esse acúmulo pode ser explicado pelo maior volume de produção científica em comparação com os demais países latinos e caribenhos: o Brasil produziu em 2022 38,3% da produção científica da América Latina na área de Ciências Sociais e 53,5% na área multidisciplinar⁴⁸. Entretanto, a busca manual pode ter impactado no maior número de artigos brasileiros, visto que ela proporciona maior contato com estudos da nacionalidade da pesquisa. A não identificação de artigos em mais países da América Latina e do Caribe não significa a ausência de iniciativas que promovam a expressão das crianças sobre seus ambientes nesses locais. Como foram identificados estudos em apenas oito países (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, México na América Latina; Jamaica e República Dominicana, no Caribe), é possível constatar uma carência de estudos abordando como as crianças percebem os seus espaços públicos em 75,7% dos 33 países pesquisados.

Os resultados mostram que, na primeira década após a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança pela ONU, não houve uma produção científica voltada para o entendimento de como as crianças percebiam os seus espaços públicos. Entretanto, o volume de estudos sobre o tema vem crescendo significativamente desde o ano 2000, com maior destaque para as duas últimas décadas. Considerando as publicações entre os anos 2020 e 2022, vê-se um aumento do interesse acadêmico por compreender como as crianças percebem os espaços públicos que estruturam as

⁴⁸ Dados de levantamento de artigos indexados pela Scopus. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/indicadores/paginas/comparacoes-internacionais/producao-cientifica/8-3-2-numero-de-artigos-brasileiros-da-america-latina-e-do-mundo-publicados-em-periodicos-cientificos-indexados-pela-scopus-por-area-do-conhecimento>.

idades, em consonância com o aumento do número de iniciativas e movimentos que defendem o direito à cidade e a inclusão do olhar infantil nas políticas públicas.

Apesar de a palavra-chave “participação” predominar, cabe ressaltar que os artigos incluídos não abordam processos decisórios que incluem as crianças enquanto agentes de direitos capazes de opinar acerca dos seus ambientes (Hart, 1992; Shier, 2001; Lundy, 2007). Aqui, os 25 estudos incluídos focam nas percepções infantis sobre os espaços públicos. Estudos que tratam da participação infantil em processos de transformação urbana serão analisados mais adiante.

A análise das idades das crianças pesquisadas mostra que a academia tem se interessado em compreender principalmente o olhar de crianças na segunda infância em relação aos seus espaços públicos, em detrimento da primeira infância e da adolescência. Vale ressaltar que, na primeira infância, apenas as crianças de 4 e 5 anos vêm tendo espaço nas pesquisas identificadas. A pesquisa com bebês e crianças pequenas é uma tarefa desafiadora que tem nos campos da Pedagogia e da Psicologia o maior número de investigações (Delgado; Castelli, 2020; Silva; Neves, 2023). Como possibilitar a expressão das crianças pequenas acerca dos seus ambientes? Quais estratégias se fazem necessárias para que, desde os primeiros anos de vida, as crianças possam ter seu direito à expressão efetivado? Como todas as crianças têm este direito, conforme o artigo 13, um caminho possível seria inserir pais, mães, cuidadores e educadores nos processos para entender como bebês e crianças pequenas percebem os espaços públicos, além da promoção de mais métodos de escuta das próprias crianças.

Na maioria dos artigos, as informações sobre o contexto socioeconômico das crianças que participaram das pesquisas são insuficientes para uma compreensão mais aprofundada das realidades vivenciadas cotidianamente por cada uma delas. É importante ressaltar que a identificação das crianças como estudantes de escolas públicas não é suficiente como marcador do contexto socioeconômico, na medida em que diferentes tipos de públicos utilizam a escola pública na América Latina e no Caribe. Sobre o gênero, apenas um artigo (Dodman, 2003) apresenta resultados que mostram de forma mais aprofundada as diferentes formas de percepção de meninas e meninos sobre o ambiente avaliado. Todas as lacunas identificadas nesta revisão de escopo apontam a necessidade de mais estudos com determinados recortes.

A ausência de estudos que avaliam a eficácia dos métodos utilizados para facilitar a expressão de crianças acerca dos ambientes em que vivem é uma lacuna que impede a concretização do artigo 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança. Tais estudos são necessários para ampliarmos o conhecimento acerca de quais métodos são mais adequados para qual faixa etária, gênero, contexto socioeconômico, dentre outros.

A carência de estudos quantitativos e mistos é um ponto a se destacar na medida em que a diversidade de abordagens nas pesquisas contribui para uma visão mais ampla do fenômeno em questão. As pesquisas com colaboração de crianças em suas várias etapas também é uma lacuna percebida na revisão de escopo. As crianças como copesquisadoras são também uma forma de efetivar os direitos das crianças à participação em diferentes áreas. A inserção das crianças em várias etapas dos estudos é reconhecê-las como sujeitos, e não como objetos de pesquisa (Alderson, 2005; Azevedo, 2019).

Diferenciar os processos de escuta de crianças e de adultos é fundamental, visto que as crianças possuem um modo próprio de perceber o ambiente e ressignificam os espaços a partir de suas experiências (Ariès, 1986; Corsaro, 2011; Qvortrup, 2011). Na pesquisa com crianças, a escuta sensível — conceito apresentado por Barbier (2002) — também se apresenta na busca de métodos que incluam o brincar, o desenho, as atividades lúdicas diversas, assim como a leitura de outras linguagens infantis. A compreensão mais ampla da subjetividade das crianças, com atenção à sua linguagem verbal e não verbal e aos modos próprios de expressão corporal, dentro das pesquisas de participação infantil na transformação do espaço público é um tema que carece de mais estudos, em um esforço entre diferentes campos do conhecimento (Pinto; Sarmiento, 1997).

A inclusão das perspectivas das crianças em processos participativos é viabilizada a partir de ferramentas e métodos apropriados (Punch, 2002). Todos os autores destacam o esforço pela busca de métodos participativos diversificados, lúdicos e adequados às crianças, entendendo as necessidades de cada faixa etária. O emprego da ludicidade na totalidade dos artigos analisados significa um empenho dos pesquisadores em tornar a experiência mais adequada, reconhecendo a importância do brincar para a expressão infantil (Huizinga, 2019; Montessori, 1967; Piaget, 1962; Smith, 2013; Vygotsky, 1978). As ferramentas utilizadas se amparam na

ludicidade como forma de atrair o interesse da criança, permitindo que ela expresse sua criatividade e imaginação, registrando no papel ou modelando em massinha, a partir de cores, formas e texturas, elementos representativos de sua experiência.

A criação de personagens e a associação com cores facilitam o entendimento de conceitos-chave do processo trabalhado, assim como jogos, contação de histórias e teatro são citados como ferramentas para a expressão infantil. Uso de metáforas e representações simbólicas são sugeridos, assim como as narrativas afetivas, que facilitam a compreensão durante o uso de ferramentas participativas (Cadavid, 2018).

O movimento é outro elemento das atividades com crianças. Os percursos guiados⁴⁹ (Pérez *et al.*; 2008; Reis; Alvim, 2021) convidam os participantes a transitar por um ambiente durante entrevistas⁵⁰ ou para fazer fotografias. Eles atendem à necessidade natural das crianças que é a movimentação corporal, além de se mostrarem atraentes para a manutenção do interesse em uma determinada atividade. As experiências que usam o deslocamento pelo ambiente como ferramenta participativa (Kuhnen; Silveira, 2008) incentivam a percepção dos espaços por diferentes ângulos e a partir da vivência⁵¹. Teatro e expressão corporal também são formas de unir o movimento à experiência participativa.

O desenho⁵² é um dos métodos mais utilizados em diferentes campos da pesquisa com a infância e tem o potencial de revelar a percepção das crianças, seus sentimentos, suas preferências e rotinas, na potente expressão das culturas infantis

⁴⁹ Percurso guiado (*walkthrough* ou *walking ethnography*) combina a técnica da entrevista a uma caminhada por um trajeto específico, podendo fazer uso de desenho, vídeo ou fotografia.

⁵⁰ “O pesquisador se movimenta por ambientes que lhe são desconhecidos, enquanto as crianças são as especialistas em suas experiências em seu ambiente habitual. As características físicas específicas, tanto positivas como negativas, do espaço percorrido podem constituir uma desculpa perfeita para desviar ou orientar a conversa para revigorá-la e/ou reenergizá-la e revelar aspectos inesperados que podem ser difíceis de alcançar por outros meios. Improvisar e mexer com a transdisciplinaridade tornam-se elementos integrantes do protocolo de pesquisa, com as crianças e adolescentes ativamente envolvidos no fluxo da pesquisa”. (Camponovo *et al.*, 2021, p. 11)

⁵¹ “[...] a proposta de estarmos, pesquisador(a) e participante, com os corpos engajados, testemunhando a mesma experiência, nos leva a crer que podemos ampliar a compreensão do fenômeno, uma vez que, para além de descrever ou relatar por formas verbais ou textuais, estamos todos(as) com nossos corpos imersos na vivência”. (Iared; Oliveira, 2018, p. 14)

⁵² “Quando se fala em desenhos infantis como documentos históricos, o propósito é que os mesmos adquiram o peso e a importância de uma fonte documental que traz, entre outros aspectos, a memória da infância e da história do desenho. Além de apresentarem oportunidades para que os adultos e adultas conheçam mais detalhadamente a infância, favorecem a construção de olhares mais detalhados e práticas reflexivas sobre as relações sociais e como as crianças ordenam sua percepção de mundo. É propor uma problematização do mesmo como uma narrativa cultural criada na infância pelas crianças, comportando nisso a imaginação e demais elementos de sua vida. Uma proposta possível de ser implementada é a conjugação entre o desenho e a oralidade que pode revelar, em muitos momentos, como diversos grupos sociais compreendem a si e aos outros. São as culturas infantis que emergem, dando-se a conhecer”. (Gobbi, 2012, p. 137)

(Gobbi, 2012). Desde a primeira infância, o desenho possibilita a investigação de temas variados. Por meio do desenho, as crianças apresentam sua perspectiva positiva sobre o patrimônio ambiental e urbano e uma perspectiva crítica sobre os problemas da cidade (Andrade; Almeida, 2016).

A fotografia é o segundo método mais utilizado nos artigos incluídos com o propósito de compreender “Como as crianças têm percebido os espaços públicos?”. Fotografias feitas pelas próprias crianças evidenciam os lugares que são significativos para elas (Punch, 2002; Wang, 2006; Wang; Burris, 1997). Com as crianças tendo liberdade para transitar pelos seus territórios com o equipamento na busca de imagens para fotografar, os pesquisadores acreditam ter acesso a lugares e situações que não conseguiriam sem a ajuda e o olhar das crianças (Dodman, 2003; Pérez; Jardim, 2015). Além de fazerem as fotos, as crianças podem ser incluídas no processo de pesquisa na seleção das imagens que irão compor uma exposição, o que potencializa o grau de participação delas no processo de pesquisa e análise (Dodman, 2003). As imagens mostram espaços da cidade e cenas das comunidades, permitindo uma compreensão ampliada das percepções das crianças sobre os espaços públicos. As fotografias revelam os contextos em que cada grupo de criança vive, e a comparação entre os grupos viabiliza resultados acerca das várias infâncias. A autofotografia (Dodman, 2003; Kuhnen; Silveira, 2008; Pérez; Jardim, 2015) permite que as crianças possam decidir, em ritmo próprio, o que querem apresentar dos seus ambientes.

Considerando o uso dos meios digitais, a revisão de escopo aponta ser necessário um esforço mais consistente para inserir as inúmeras possibilidades tecnológicas disponíveis na atualidade para criar experiências imersivas, criativas e que despertem o interesse, sobretudo das crianças mais velhas (Díaz, 2010).

Os artigos incluídos indicam que a escola é um importante espaço para realizar pesquisas sobre o olhar das crianças em relação a diferentes espaços públicos. Segundo a literatura, as crianças tendem a ter maior adesão às iniciativas e abertura para se expressarem em ambientes onde se sentem seguras (Pérez; Dantas, 2015).

A análise dos artigos selecionados, como será detalhado nas próximas seções, indica que os espaços públicos no contexto da América Latina e do Caribe, segundo a percepção das crianças, mostram-se como espaços complexos e de grande valor

afetivo. Em determinadas localidades (ou ocasiões), os espaços públicos também se apresentam como espaços extremamente hostis.

4.1.2 Espaços públicos: espaços complexos

Dos 25 artigos incluídos, todos eles confirmaram a capacidade das crianças se posicionarem em relação a diferentes questões urbanas vivenciadas rotineiramente. Os achados desses estudos confirmaram que as crianças têm muito a contribuir com suas percepções sobre os espaços públicos, sobretudo aqueles que frequentam cotidianamente (Rojas-Betancur; Méndez-Villamizar; Rodríguez-Prada, 2013). As crianças avaliam praças, parques e ruas (Caro; Guéguen, 2020, Gonzaga; Oliveira, 2022), assim como questões associadas a eventos naturais e climáticos, como terremotos e enchentes que afetam os ambientes urbanos (Caro; Guéguen, 2020; Rojas-Betancur; Méndez-Villamizar; Rodríguez-Prada, 2013), e alertam sobre a falta de estrutura de lazer (Pérez; Jardim, 2015) e de saneamento adequada (Pérez; Silva; Coelho, 2019). Outros problemas urbanos pontuados pelas crianças estão associados à violência (Gülgönen; Corona, 2015), ao trânsito (Caro; Guéguen, 2020) e às desigualdades sociais (Pérez; Jardim, 2015). Elas são capazes de avaliar os elementos do entorno, apontando os pontos positivos e negativos em cada contexto pesquisado (Sarmiento, 2004). Como habitantes das cidades, as crianças vivenciam as situações de violência, insegurança e riscos associados ao trânsito, observam as desigualdades sociais e a falta de estrutura que acometem as populações mais pobres.

Os resultados confirmam a capacidade das crianças em opinar e participar do debate sobre os seus espaços públicos. Diante da variedade de aspectos positivos e negativos associados aos ambientes urbanos pelas crianças, eles podem ser descritos como espaços extremamente complexos. A confirmação da competência das crianças para observar o ambiente em que vivem reforça a necessidade da inclusão da perspectiva infantil junto aos processos decisórios urbanos, em sintonia com estudos anteriores (Driskell, 2002; Manouchehri; Burns, 2021; Woolley *et al.*, 1999).

4.1.3 Espaços públicos: espaços afetivos

A existência de espaços destinados ao lazer é muito valorizada pelas crianças (Caro; Guéguen, 2020; Rojas-Betancur; Méndez-Villamizar; Rodríguez-Prada, 2013), que tendem a estabelecer uma relação afetiva com os espaços públicos (Andrade; Almeida, 2016; Pérez *et al.*, 2008). Tais espaços de uso cotidiano pelas crianças são aqueles localizados próximos das suas moradias ou escolas (Caro; Guéguen, 2020).

A existência de elementos atraentes para o uso infantil nos espaços públicos é explicitada pelas falas das crianças. Elas demonstram mais interesse pelas condições lúdicas dos ambientes e demonstram um vínculo e uma relação afetiva com espaços que atendem suas necessidades. Diferentes estudos têm demonstrado a importância do espaço ao redor da moradia das crianças e dos percursos casa-escola que sejam pensados para atender às necessidades e desejos das crianças. Os espaços acessados em uma caminhada de até 15 minutos a partir da residência⁵³ representam locais que terão grande impacto na vida das crianças, sobretudo aquelas em condições socioeconômicas mais desfavoráveis e que têm menos oportunidades de usufruir de ambientes pagos para o lazer, como clubes ou escolinhas de esportes (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2021). A carência de espaços públicos de qualidade próximos à moradia das crianças tem um reflexo no desenvolvimento infantil, visto que esses ambientes oportunizam o brincar, contato com áreas verdes e a convivência com a comunidade. A casa e o ambiente familiar têm o maior peso no desenvolvimento integral das crianças, mas o entorno da moradia tem um impacto considerável sobre a qualidade das experiências infantis e, por isso, demanda ações efetivas para melhoria da infraestrutura e o atendimento das necessidades infantis por parte do poder público (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2021).

Diante da importância dos espaços urbanos de uso coletivo para o desenvolvimento integral da criança (Goldfeld *et al.*, 2015), conhecer a perspectiva infantil sobre tais ambientes está vinculado à efetivação do artigo 13. O direito das crianças de expressar suas opiniões sobre os locais onde vivem e frequentam depende de mais esforços em pesquisas científicas e de ações governamentais que garantam a valorização do olhar infantil. As interações oportunizadas nos espaços

⁵³ Caughy *et al.* (2013) discutem o impacto do entorno sobre o desenvolvimento infantil.

públicos e as experiências positivas que as crianças ali vivenciam garantem o valor afetivo a estes ambientes.

4.1.4 Espaços públicos: espaços repelentes

Vinte e três dos 25 artigos apresentam uma série de fatores que dificultam o uso mais frequente e livre dos espaços públicos aos olhos das crianças, cabendo destacar: a distância ou custo do deslocamento (Dodman, 2003; Gülgönen; Corona, 2015), insegurança e violência (Gülgönen; Corona, 2015; Kuhnen; Silveira, 2008; Rojas-Betancur; Méndez-Villamizar; Rodríguez-Prada, 2013), riscos associados ao trânsito (Caro; Guéguen, 2020), questões parentais e falta de espaços públicos com estrutura adequada (Pérez; Jardim, 2015).

Se, por um lado, as falas das crianças mostram o espaço público como lugar da brincadeira e da convivência, tendo um grande valor afetivo, por outro lado, muitos dos espaços pensados sob a lógica adultocêntrica⁵⁴ são percebidos pelas crianças como de baixa qualidade, apresentando problemas relacionados ao crime, à violência, à poluição, dentre outros. A demonstração de uma leitura crítica em relação aos ambientes representa o quanto as crianças são afetadas pelos problemas urbanos e que precisam estar incluídas na busca por soluções de todas as questões (Alderoqui, 2003). O uso pelas crianças de espaços públicos em regiões com poluição do solo (acúmulo de lixo), poluição da água ou do ar também é fator preocupante, já que elas estão mais suscetíveis a desenvolver problemas de saúde de origem ambiental, como doenças respiratórias ou diarreia pelo contato com água contaminada (UNICEF, 2018). A qualidade dos espaços públicos disponíveis às crianças, nos diferentes contextos socioeconômicos que compõem uma cidade, é resultado de políticas públicas que unem variados setores da administração pública, como transportes, meio ambiente, saúde e planejamento urbano.

⁵⁴ Lógica adultocêntrica significa o atendimento às necessidades dos adultos, em detrimento dos interesses das crianças, como alertam Tonucci (1996) e Sarmiento (2018).

4.2 Como as crianças têm participado da transformação dos espaços públicos?

4.2.1 Características dos estudos

A busca por artigos relacionados à participação infantil em processos de transformação dos espaços públicos resultou em apenas três estudos no contexto da América Latina e do Caribe (Quadro 7), o que, por si só, é um resultado de grande significância. A seguir serão apresentados os resultados por meio de figuras e de forma narrativa.

Quadro 7 – Relação dos artigos selecionados sobre participação infantil (pergunta 2)

Autor/ano	Título	País
Corvera (2014)	Argentina/Uruguai Niñas y Niños de Rosario y Montevideo: la voz de una nueva Ciudadanía	Argentina/Uruguai
Guzmán-Ramírez (2020)	La ciudad como recurso educativo en los procesos de participación e integración socio-urbana	México
Silva, Azevedo e Bezerra (2021)	Escuta e diálogo: crianças e jovens na formação de minipúblicos potentes para a construção de políticas inclusivas	Brasil

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram localizados artigos em 4 dos 33 países pesquisados (Figura 25): Brasil (1), México (1) e, conjuntamente, Argentina e Uruguai (1).

Figura 25 – Artigos selecionados por país sobre participação infantil (pergunta 2)



Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro artigo localizado dentro dos critérios da revisão de escopo para esta pergunta foi do ano de 2014. Os demais artigos são dos anos de 2020 e 2021. A nuvem de palavras formada com as palavras-chave dos artigos que respondem à pergunta sobre a participação infantil na transformação do espaço público não apresenta termos repetidos. Todas as palavras-chave aparecem uma única vez, sendo, portanto, impossível definir os temas predominantes no conjunto de artigos (Figura 26).

Figura 26 – Nuvem de palavras (pergunta 2)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do site Wordclouds.com.

A faixa etária varia de 6 a 15 anos, sendo que crianças entre 9 e 11 anos estão presentes em dois dos três artigos (Azevedo; Bezerra, 2021; Corvera, 2014; Silva). A inclusão da primeira infância (0 a 5 anos) não é evidenciada nas experiências analisadas (Quadro 8), considerando que um dos artigos não especifica a faixa etária das crianças (Guzmán-Ramirez, 2020). Dois artigos relatam experiências que têm acesso às crianças no ambiente escolar, sendo: escola pública e privada conjuntamente (Corvera, 2014) e apenas escola pública (Silva; Azevedo; Bezerra, 2021). Um estudo está relacionado a uma iniciativa realizada junto à comunidade e sem vínculo com o ambiente escolar (Guzmán-Ramirez, 2020).

Quadro 8 – Idades das crianças (pergunta 2)

Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Corvera (2014)										*	*	*						
Guzmán-Ramírez (2020)																		
Silva, Azevedo e Bezerra (2021)							*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra o quadro 9, a transformação de espaços públicos com crianças tem utilizado uma variedade de métodos, como: conversas, desenhos, textos, dinâmicas de grupo, jogos e brincadeiras e percurso guiado/itinerário didático.

Quadro 9 – Tipos de métodos usados (pergunta 2)

Autor/ano	Desenho individual/coletivo	Fotografia/Autofotografia	Video/Stop Motion/audio	Contação de histórias/escrita	Observação participante	Jogos digitais/GIS	Jogos/brincadeiras/brinquedos	Entrevistas	Grupo focal	Teatro/encenação	Atividade lúdica	Percurso/mapas	Mapa afetivo	Blocos de montar	Massa de modelar/Maquete	Questionário	Dinâmicas de grupo	Conversas	Música
Corvera (2014)				*			*										*	*	
Guzmán-Ramírez (2020)	*											*							
Silva, Azevedo e Bezerra (2021)													*					*	

Fonte: Elaborado pela autora.

O artigo de autoria de Corvera (2014) apresenta as propostas de transformação urbana elaboradas pelos Conselhos das Crianças em Rosário (Argentina) e Montevideu (Uruguai) — p. ex., restauração de edificações e melhorias em espaços públicos abandonados. O estudo realizado por Silva e colegas (2021) mostra o envolvimento das crianças em uma atividade de planejamento urbano sustentável que

resultou em um mapeamento afetivo⁵⁵ em territórios educativos — ação promovida pelo poder público e por uma universidade (Silva; Azevedo; Bezerra, 2021). O artigo de autoria de Guzmán-Ramírez (2020) aborda um processo participativo com crianças que debate o valor cultural, ambiental, artístico e histórico dos espaços públicos, resultando em intervenções⁵⁶ para melhoria do entorno, com pintura e alterações arquitetônicas realizadas de forma comunitária (Guzmán-Ramírez, 2020) (Figura 27).

Figura 27 – Síntese dos artigos sobre participação infantil (pergunta 2)

	Corvera (2014)	Guzmán-Ramírez (2020)	Silva, Azevedo e Bezerra (2021)
Objetivo	Análise da implementação do projeto Cidade das Crianças de Rosário e Montevideu, destacando os Conselhos das Crianças como instância chave de participação	Desenvolvimento de estratégias educativas (Parceria Universidade e comunidade) para transformação do espaço urbano por meio de processos participativos	Colaboração para planejamento urbano sustentável junto ao poder público municipal por meio de mapeamento afetivo dos territórios
Atores	Poder público municipal e crianças	Universidade, comunidade e crianças	Universidade, poder público municipal e crianças da rede pública de ensino
Métodos	Conversas, dinâmicas e jogos	Oficinas de desenhos com crianças, itinerários didáticos e croquis urbanos e intervenção comunitária	Conversas, desenhos, textos, mapeamento afetivo
Referência	Projeto Cidade das Crianças (Francesco Tonucci)	Projeto Cidade Educadora	Projeto Cidade Educadora
Escala	A participação das crianças por meio dos Conselhos atinge todo o município	A participação das crianças com a intervenção tem impacto em apenas uma região do município	A participação das crianças contribuindo para o planejamento estratégico tem efeito em todo o município

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os 33 países pesquisados, apenas quatro (Brasil, México e um artigo com dupla nacionalidade, Argentina e Uruguai) possuem artigos empíricos publicados abordando a participação infantil em processos que resultarão na transformação de espaços públicos, o que significa uma ausência de estudos sobre a temática na maior parte da América Latina e do Caribe. O primeiro artigo identificado foi publicado em 2014, ou seja, 25 anos depois da adoção da Convenção pela ONU. Os artigos

⁵⁵ Projeto “A Participação social infantil no planejamento das políticas públicas da cidade do Rio de Janeiro”: com desenhos e textos, estudantes das escolas públicas cariocas relataram como é a cidade que vivem e quais elementos encontravam no trajeto casa-escola no chamado mapeamento afetivo. O trabalho de pesquisa envolveu mais de 40 mil pessoas. Outras atividades realizadas foram: “Arquitetos do Amanhã” (crianças desenharam para apresentar suas ideias para melhoria da cidade); e “Os Detetives” (crianças apontam os problemas em suas comunidades e na cidade).

<https://participacao-infantil-pcrj.hub.arcgis.com/pages/mapeamento-afetivo-2022>

⁵⁶ Tanto o mapeamento afetivo quanto a intervenção comunitária descritos são produtos gerados a partir dos processos participativos identificados na revisão de escopo.

encontrados abordam diferentes questões relacionadas a processos de transformação de espaços públicos com crianças, como pode ser constatado pela nuvem de palavras, cujas palavras-chave não possuem repetições. Com relação à idade das crianças pesquisadas, apenas dois artigos possuem tal informação, sendo a segunda infância mais presente nos estudos.

Sobre os métodos, é possível afirmar que o uso de recursos lúdicos e visuais prevalece como importante forma de diálogo com as crianças em processos de transformação de espaços públicos. Busca-se proporcionar às crianças experiências que sejam estimulantes e divertidas para que o processo de pesquisa seja interessante e adequado às faixas etárias. No caso dos percursos guiados, a aproximação com os ambientes facilita a escuta e a colaboração das crianças com propostas para transformação urbana. Os desenhos permitem a inclusão de crianças de todas as idades, viabilizam a expressão da imaginação e dão forma para as propostas de transformação que são debatidas durante as conversas, jogos e dinâmicas de grupo.

4.2.2 Graus de participação infantil

Com o intuito de avaliar os graus de participação das crianças nos processos descritos e analisados nos artigos incluídos para esta revisão de escopo, foi utilizado o modelo proposto por Lundy⁵⁷. Este modelo resume em quatro palavras o artigo 12: “Espaço”, “Voz”, “Audiência” e “Influência”. Além de permitir que as crianças possam expressar suas perspectivas, este modelo permite verificar qual a importância que os responsáveis pelos processos de tomada de decisões dão aos pontos de vista apresentados. Busca traduzir o artigo 12 de forma objetiva, pelo esforço em ser de fácil aplicabilidade, e por possibilitar uma leitura mais adequada aos objetivos deste trabalho.

O modelo proposto por Lundy vem sendo adotado para a efetivação do direito à participação das crianças por governos, organizações e movimentos, como *Child Rights Connect*, UNICEF, *World Vision*, *Save the Children*, *Terre des Hommes*, e adaptado para contextos bastante diversificados, de acordo com a *Queen's University*

⁵⁷ A figura do modelo proposto por Lundy foi apresentada no capítulo “Marco teórico”, na parte dos modelos teóricos.

Belfast, onde a professora e pesquisadora Laura Lundy atua. A possibilidade de fazer comparações entre os resultados da América Latina e do Caribe e outras regiões do mundo que adotam o mesmo modelo é também um dos motivos para a escolha do modelo de Lundy. O grau de participação das crianças nas três experiências descritas nos artigos foi analisado com base nos quesitos “Espaço”, “Voz”, “Audiência” e “Influência” (Quadro 10), a partir das informações disponibilizadas nos referidos artigos.

Quadro 10 – Aplicação do Modelo Lundy de Participação

	Espaço: há um espaço seguro e inclusivo para as crianças expressarem suas visões?	Voz: são fornecidas informações adequadas e é facilitada a expressão das crianças?	Audiência: é garantido que as opiniões das crianças sejam comunicadas a alguém com responsabilidade para ouvir?	Influência: é garantido que as opiniões das crianças sejam levadas a sério e postas em prática, quando apropriado?
Corvera (2014)	Sim (De acordo com o autor ⁵⁸ : há uma busca de métodos adequados para os objetivos propostos)	Sim (De acordo com o autor: há uma busca de métodos adequados para os objetivos propostos)	Sim (De acordo com o autor: há um diálogo contínuo das crianças com a administração municipal)	Sim (De acordo com o autor: as propostas foram concretizadas pelo poder público)
Guzmán-Ramirez (2020)	Sim (De acordo com o autor: as crianças têm atividades específicas para sua faixa etária)	Sim (De acordo com o autor: há contextualização sobre o tema antes da atividade)	Não informa (Não é possível distinguir o quanto do resultado final representa as propostas das crianças ou dos adultos)	Não informa (Não é possível distinguir o quanto do resultado final representa as propostas das crianças ou dos adultos)
Silva, Azevedo e Bezerra (2021)	Sim (De acordo com as autoras: diálogo e escuta sensível. Objetiva pesquisar e projetar “com” crianças)	Sim (De acordo com as autoras: trabalho realizado com profissionais que atuam com escuta de crianças – Parceria Universidade/ Prefeitura Municipal)	Sim (De acordo com as autoras: atividade realizada sob a coordenação do poder público municipal)	Sim (De acordo com as autoras: o mapeamento afetivo contribuiu para a construção do Plano de Desenvolvimento Sustentável e o Plano Estratégico junto ao poder municipal. Relacionados aos ODS)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lundy (2007).

⁵⁸ A expressão “De acordo com o autor/as autoras” busca enfatizar que pode haver uma distância entre o que é relatado no estudo e a realidade. O quadro usa as informações disponibilizadas pelo autor/autoras, mas não há acesso a vídeos, transcrições de entrevistas ou outros registros que possam confirmar o nível de participação efetivo e a real abertura do poder público para concretizar as propostas das crianças envolvidas no processo. A carência de determinadas informações nos artigos dificulta uma análise precisa sobre os graus de participação.

Com base no Modelo Lundy de Participação, todos os artigos trazem informações acerca da criação de condições adequadas para que as crianças possam se expressar, recebendo as informações necessárias para a compreensão do processo participativo (“Espaço” e “Voz”). Importante enfatizar que a avaliação é feita com base nas afirmações dos autores e que, para a confirmação dos graus de participação em cada elemento de análise proposto pelo Modelo Lundy de Participação, seria necessário ter acesso a transcrições de entrevistas ou vídeos⁵⁹. No que diz respeito aos dois outros fatores de análise (“Audiência” e “Influência”), o artigo de Guzmán-Ramírez (reunindo adultos e crianças) não detalha quais são as propostas apresentadas pelas crianças e em que medida elas são incorporadas ao processo, visto que as informações disponibilizadas não são suficientes para avaliar se as propostas finais refletem, de fato, as opiniões das crianças. Sendo assim, apenas as experiências descritas por Corvera (2014) e Silva, Azevedo e Bezerra (2021) detalham o processo e permitem uma análise da participação infantil com base em todos os fatores.

Nos artigos, a falta de informações detalhadas sobre as etapas do processo participativo é o principal limitador para a ampla avaliação dos graus de participação das crianças. No Conselho das Crianças (Corvera, 2014), elas elaboram as propostas, mas não há informações de que as próprias crianças executam as ideias apresentadas. Na experiência do mapeamento afetivo (Silva; Azevedo; Bezerra, 2020), a participação se concentra nas contribuições para um planejamento estratégico a partir do território, ao revelarem elementos positivos e negativos do trajeto casa-escola. A experiência descrita por Silva, Azevedo e Bezerra (2021) não apresenta dados que permitam avaliar o grau de participação das crianças. A efetivação do que foi sugerido e incluído no planejamento estratégico depende da ação posterior do poder público para a concretização da proposta.

Corvera (2014) ressalta como funcionam os Conselhos para a garantia da efetiva participação infantil: as crianças não devem ser acompanhadas pelos seus responsáveis nos espaços de discussão para não inibir a liberdade de expressão dos meninos e meninas. Enfatiza-se, assim, o espaço de colaboração das crianças com

⁵⁹ Um quadro com citações extraídas dos três artigos e relacionadas ao Modelo Lundy de Participação é disponibilizada no Apêndice E.

autonomia. Em Guzmán-Ramírez (2020), a iniciativa não é exclusivamente infantil, tendo momentos de participação em separado para adultos e crianças. Assim, este esforço intergeracional é evidenciado, apesar de as etapas não serem descritas em detalhes. Em Silva, Azevedo e Bezerra (2021), é enfatizada a busca por uma pesquisa “com crianças”, atenta à inserção delas nos processos participativos e em ações para se pensar a cidade, sinalizando o tipo de relação que se desenha entre crianças e pesquisadores. As autoras enfatizam a necessidade de se priorizar mais espaço de fala para a população infantil nos espaços decisórios das questões urbanas.

Nas três experiências há um modelo de atuação já conhecido internacionalmente. Corvera (2014) relata o processo de implantação e funcionamento do Conselho das Crianças, da rede criada pelo pedagogo Francesco Tonucci, em Rosário, na Argentina, e em Montevidéu, capital do Uruguai. Os dois outros artigos (Guzmán-Ramírez, 2020; Silva; Azevedo; Bezerra, 2021) têm o projeto Cidade Educadora⁶⁰ como referência: em um o mapeamento afetivo é realizado dentro da proposta de tornar a cidade do Rio de Janeiro, no Brasil, uma cidade educadora; no outro, do México, busca-se promover estratégias educativas para mobilizar uma comunidade e promover intervenções.

O reduzido número de artigos que buscam problematizar processos ditos participativos com crianças é um problema quando se leva em conta que o enfrentamento do tokenismo está na ordem no dia. Apesar de a participação das crianças em processos que afetarão a qualidade das suas vidas ser um direito consagrado na Convenção, ações tokenistas — aquelas em as crianças parecem ter espaço para opinar e participar, mas, na verdade, elas não possuem (Hart, 1992) — têm impedido a sua efetivação. A pseudoparticipação das crianças em processos ditos participativos vem sendo associada a uma sensação de frustração e irritabilidade nas crianças (Lundy, 2018).

A busca pela participação genuína é um ponto importante na reflexão sobre as experiências participativas, mas não deve ser uma forma de reduzir a importância dos processos em que as crianças estão presentes, mesmo sem ter as suas opiniões

60 Mais de 500 cidades de 35 países distribuídos por todos os continentes fazem parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras. Para saber mais: <https://www.edcities.org/pt/>

“A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo. Nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece.” Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/>

efetivamente integradas nas decisões (Lundy, 2018). A autora argumenta que o simples fato de a criança estar presente em uma situação abre a possibilidade de que ela tenha uma participação efetiva, mesmo que só em algumas etapas, ou mesmo de reivindicar maior espaço de fala e de decisão. A ênfase no combate às práticas tokenistas tem, inicialmente, o objetivo de aprimorar a participação infantil, mas pode ter o efeito inverso, desestimulando e não valorizando as experiências com as crianças (Lundy, 2018).

Dentre as três iniciativas destaca-se o modelo dos Conselhos das Crianças porque a participação infantil possui escala e continuidade: os conselheiros mirins definem ações que vão ter impacto sobre toda a cidade e representam uma proposta de longo prazo. O Conselho representa uma experiência que busca garantir uma participação contínua, em oposição a uma participação ocasional e de pouca relevância, sendo assim uma importante tentativa de efetivação do artigo 12.

Cabe ressaltar que os estudos identificados não problematizam, com profundidade, a dimensão espacial e a relação criança-adulto, que têm fundamental relevância nos processos participativos. O uso de uma leitura relacional e espacial, como sugerido por Mannion (2007), permite uma compreensão mais realista dos fatores que impactam a escuta e a participação das crianças. Aqui, por exemplo, caberiam as reflexões: os espaços onde acontecem os processos participativos são convidativos para que as crianças sejam estimuladas a um diálogo livre e espontâneo? Como os contextos e a assimetria de poder entre adultos e crianças impactam os processos participativos?

Esta revisão verificou que os artigos que abordam participação infantil em processos decisórios não avaliam os graus de participação, ou seja, não buscam confirmar em que medida acontece a inclusão das crianças nas práticas participativas. A realização de estudos que busquem avaliar o grau de participação das crianças nas etapas de diferentes tipos de iniciativas em variados contextos é de suma importância para o aperfeiçoamento das ações participativas.

4.2.3 Uma lacuna a ser preenchida

A presente revisão de escopo mostra que há uma carência de artigos nas bases de dados selecionadas sobre a participação das crianças em processos que visam à transformação dos espaços públicos. Tal carência foi identificada há 21 anos, treze

anos depois da adoção da Convenção pela ONU em um artigo de autoria de Francis e Lorenzo (2002). O baixo número de artigos incluídos na presente revisão de escopo, que adotou como recorte temporal o período entre os anos de 1989 e 2022, é problemático, uma vez que o aprimoramento de tais processos demanda não apenas práticas participativas com crianças, mas a análise dessas práticas, sob os mais diversos enfoques disciplinares.

A lacuna identificada nesta revisão de escopo não pode ser interpretada como a ausência de iniciativas com crianças na América Latina e no Caribe, pois um breve levantamento realizado em sites institucionais mostrou a existência de uma diversidade de iniciativas que buscam promover o envolvimento da comunidade, incluindo a participação infantil. Diferentes processos participativos com crianças — coordenados por organizações, coletivos, governos e universidades — vêm sendo colocados em ação, mostrando que é crescente o número de tentativas de inserir as perspectivas infantis nas questões relacionadas à transformação dos espaços públicos.

O levantamento de iniciativas (Apêndice C) indicou a existência de processos participativos com crianças em diferentes países — p. ex., Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Panamá, Peru, Uruguai — e para o alcance de diversos propósitos — p. ex., criação de espaços de brincar, melhorias nos espaços públicos do trajeto casa-escola, requalificação de espaços e elaboração de planos pelos direitos infantis. Importante frisar que muitas das iniciativas que envolvem a comunidade para a transformação dos espaços públicos integram crianças e outras faixas etárias. O levantamento de iniciativas inclui ações comunitárias que transformam os ambientes urbanos⁶¹ com benefícios para as crianças e também iniciativas de escuta exclusivamente infantil localizados nos países da América Latina e no Caribe (Figura 28). Tais projetos são comuns nos países da

⁶¹ Urbanismo colaborativo, urbanismo social, urbanismo tático e *placemaking* são termos relacionados à participação da comunidade em modelos de governança e de transformações de espaços públicos. O movimento *placemaking* possui iniciativas em várias partes do mundo. “*Placemaking* é um processo prático que transforma e revitaliza a vida pública em um determinado espaço. Fortalece a ligação entre as pessoas e o espaço que partilham, reinventando e reimaginando os espaços públicos. É um processo colaborativo que procura promover o sentimento de pertença, maximizar o valor compartilhado da rua, o bem-estar e a coesão cidadã.” (BID, 2022, p. 25, tradução nossa)

“*Placemaking* utiliza o urbanismo tático – transformações urbanas temporárias, de baixo custo e rápidas de executar – com o objetivo de melhorar os espaços públicos e os bairros locais. O *placemaking* é um processo de planejamento, criação e gestão de espaços públicos”. Para saber mais: <https://www.pps.org/category/placemaking>

região e, na grande maioria dos casos, não detalham, de forma individualizada, as formas de participação infantil. São necessários mais estudos que possam investigar se as ações urbanas comunitárias, que objetivam mudar os espaços públicos com benefícios para as crianças, integram, de fato, as perspectivas infantis. Da mesma forma, será importante conhecer a conexão entre as instâncias participativas infantis (conselhos de crianças) identificadas nos países e sua forma de participação nas ações de transformação urbana.

Figura 28 – Exemplos de projetos de escuta infantil e iniciativas de transformação de espaços públicos relacionadas a crianças na América Latina e no Caribe



Fonte: Elaborado pela autora com base em UNICEF (2019c), Red Ocara e BID (2022), Loeb e Lima (2021) e Fundação Bernard van Leer (2019).

Organizações globais, regionais e locais têm orquestrado a participação infantil, quais sejam: organizações internacionais que atuam em vários países, com grande alcance e estrutura; governos; organizações locais; universidades; redes pelos direitos das crianças e comunidades. As iniciativas globais desenvolvem projetos próprios ou apoiam projetos locais que visam incrementar a qualidade dos espaços públicos para crianças. A partir da análise das informações disponibilizadas nos sites institucionais, é possível inferir que as organizações internacionais possuem grande poder de comunicação e articulação com o poder público, o que favorece a divulgação

e a concretização das ações. É preciso, todavia, desenvolver estudos para avaliar de que forma as ações globais impactam as iniciativas locais protagonizadas pelas comunidades. Há necessidade de pesquisas abordando os desafios e as oportunidades criados a partir de tais ações, com a análise dos atores envolvidos, as escalas e os propósitos.

Uma explicação plausível para a carência de artigos nas bases de dados problematizando a participação infantil em processos que resultarão na transformação de espaços públicos, em diferentes contextos geográficos na América Latina e no Caribe, é o fato de a verba disponibilizada para a elaboração de projetos arquitetônicos, planos, obras e outras iniciativas não incluir recursos para pesquisas. Verbas obtidas através de chamadas públicas para desenvolvimento de pesquisas, ao serem financiadas por órgãos de fomento, por outro lado, não necessariamente são liberadas em tempo. Licitações têm prazos que frequentemente não são compatíveis com os prazos para realização de pesquisas de qualidade, que, normalmente, envolvem formação e treinamento de equipe, desenvolvimento de protocolo de pesquisa, aprovação do projeto pelo comitê de ética, recrutamento dos participantes, assinatura dos termos de consentimento e assentimento e compra de equipamentos. Importante pontuar que, para além da aprovação dos projetos de pesquisa pelos comitês, a mobilização das crianças e seus responsáveis e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e do termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) consomem um tempo significativo. Assim, é um grande desafio concatenar os processos de transformações urbanas com crianças e pesquisas acerca deles.

Vale ressaltar que a carência de artigos nas bases de dados selecionadas — considerando os critérios de inclusão definidos neste estudo — não significa que o tema está fora do campo de interesse dos pesquisadores. Para fins de exemplificação, foram mapeadas teses e dissertações produzidas no Brasil a partir da Biblioteca de Teses e Dissertações.

Os resultados mostram que, entre 2004 e 2022, dez teses e 21 dissertações foram publicadas nos programas de pós-graduação em Educação (11), Arquitetura e Urbanismo (8) e Psicologia (5), Geografia (1), Engenharia de Produção (1), Planejamento Urbano e Regional (1), Administração e Demandas Regionais e Dinâmicas Populares (1). O levantamento mostra que há um interesse em pesquisas

acadêmicas sobre a temática da criança e o espaço público em diferentes áreas do conhecimento. As pesquisas reúnem discussões acerca do brincar, da mobilidade infantil, dos métodos participativos, do mobiliário urbano, das apropriações e percepções dos espaços usados pelas crianças (Apêndice D). O mapeamento poderá ser fonte de pesquisas futuras para se compreender seus principais objetivos e abordagens, o que foi inviabilizado devido à limitação do tempo. A identificação das teses e dissertações contribui para o objetivo geral do trabalho por confirmar o interesse na produção de conteúdo acadêmico que problematiza a relação das crianças com o espaço público. O caráter multidisciplinar das produções comprova que a temática atravessa diferentes campos do conhecimento, podendo ser analisada pelo ponto de vista dos ambientes construídos (tecnologias e materiais), da saúde pública, da produção cultural, do patrimônio histórico, da educação ambiental, das políticas públicas e direitos humanos. A nuvem de palavras (Apêndice D) mostra a diversidade de abordagens a partir das palavras-chave das teses e dissertações.

Por fim, ressalta-se que, por mais que a temática aqui em foco esteja presente em dissertações, teses, livros e outros tipos de trabalhos acadêmicos, é indiscutível a importância de publicizar os achados das pesquisas em vários meios, incluindo-se aí os periódicos indexados. A realização de pesquisas robustas e a publicação dos seus resultados nos mais diversos meios de comunicação são fundamentais para enriquecer o debate e promover a retroalimentação entre a teoria e a prática. Assim, a carência de artigos empíricos nas bases selecionadas abordando a participação infantil em processos que resultarão na transformação de espaços públicos tem inibido o combate ao tokenismo e a efetivação do direito de participação das crianças em questões que afetarão a qualidade das suas vidas (artigo 12).

5 DISCUSSÃO GERAL

A participação das crianças em processos que afetam a qualidade das suas vidas é um direito consagrado mundialmente. Com a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança pela Assembleia Geral da ONU (1989), intensificou-se o interesse em compreender como tem se dado a inclusão da perspectiva das crianças em processos de transformação dos espaços públicos. Mais recentemente, este debate ganhou força com as lutas pelo direito à cidade enquanto lutas pela democracia, inclusão e equidade. O presente trabalho buscou compreender os espaços públicos segundo a percepção das crianças e como estas têm participado da transformação desses espaços no contexto da América Latina e do Caribe.

Os espaços públicos têm um potencial educador, proporcionando processos de socialização e aprendizagem fundamentais para as crianças, dentro ou fora das diretrizes pedagógicas formais do ambiente escolar (Brasil, 2018, Visscher; Bouverne-de-Bie, 2008). Do ponto de vista da saúde pública, tais ambientes são promotores de práticas saudáveis e contribuem para o combate ao sedentarismo, permitindo a movimentação e o desenvolvimento de habilidades motoras importantes. São um importante local para o brincar, o lazer, a socialização e a convivência social (Wenger *et al.*, 2023). Do ponto de vista da comunidade, o fortalecimento dos vínculos comunitários se dá, com frequência, nos espaços públicos (Collins; Shantz, 2009). Do ponto de vista cultural, eles também desempenham importante papel, visto que é no ambiente urbano, em eventos ao ar livre, que muitas crianças têm o contato com dança, teatro, música e outras manifestações artísticas e lúdicas (Duffy, 2020). A ênfase na relevância de se discutir e promover o direito das crianças a espaços públicos de qualidade reforça a efetivação de outros direitos como o direito ao brincar⁶², o direito ao lazer, o direito à convivência comunitária, o direito à saúde, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, o direito à segurança, o direito à moradia digna e o direito a cidades mais justas e inclusivas. Intervenções em áreas de vulnerabilidade social na Colômbia e na Venezuela são exemplos do potencial da

⁶² No Brasil, o Projeto de Lei n.º 2.861/2023, em tramitação, inclui o direito ao brincar e outras ações pela parentalidade positiva. Em diversas cidades brasileiras, como Belo Horizonte, há uma lei municipal (11.419/2022) para a proteção do direito ao brincar e a criação de uma política pública municipal sobre o tema.

transformação dos espaços públicos para o combate à violência e a inclusão das demandas comunitárias, incluindo as das crianças (Gadelha, 2019).

A pandemia reaqueceu o debate acerca da infância confinada e impossibilitada de usar os espaços públicos de forma mais livre (Ximenes *et al.*, 2020; UNICEF, 2021). O gradual distanciamento da criança e os espaços públicos tem sido documentado em vários contextos nas duas últimas décadas (Trevisan, 2020). Gênero, idade, aspectos parentais, questões legais, perfil socioeconômico, tipo de moradia (p. ex., prédios), qualidade dos espaços públicos disponíveis e do contexto urbano (p. ex., condomínios fechados, bairros centrais, favelas) são alguns dos fatores que influenciam em “quando?”, “para quê?”, “com quem?” e “por quanto tempo?” as crianças fazem uso das ruas, praças e outros logradouros próximos das suas residências (Debortoli; Martins; Martins, 2008; Dias, 2017; Hart, 1997). Em paralelo, o progressivo aumento do tempo de tela das crianças verificado antes da pandemia (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019) — e que repercute também na relação das crianças com os espaços públicos — foi agravado pelo contexto da Covid-19.

Diante desse cenário, é crescente o número de estudos que buscam compreender como espaços públicos podem promover experiências positivas, bem-estar, socialização e envolvimento com a comunidade, além do desenvolvimento físico por meio do brincar e da movimentação (Han; Kim, 2018; Luz; Raymundo; Kuhnen, 2010; Trevisan, 2021). Melhorias em parques e praças, por exemplo, são compreendidas como estratégias capazes de contribuir para a promoção de modos de vida mais sustentáveis, ativos, saudáveis e coletivos (Bartlett, 2002; Jansson, 2010). A criação e a manutenção de espaços públicos com foco na criança (Figura 34) dependem não apenas do desenvolvimento de pesquisas robustas sobre o assunto, mas do envolvimento de gestores, planejadores urbanos, profissionais de diferentes campos do conhecimento, ativistas, comunidades, crianças, dentre outros agentes urbanos (IAB, 2022).

Ao mesmo tempo que as crianças são beneficiadas com espaços públicos que atendam suas demandas, a presença das crianças neles proporciona impactos positivos importantes para a vida comunitária. A existência de espaços públicos de qualidade também viabiliza a convivência cidadã e democrática (Dias; Ferreira, 2015), que ajuda a formar a identidade e o senso de pertencimento das crianças nos locais onde vivem. Vivenciar ruas, praças e parques propicia uma série de vantagens físicas,

sociais e emocionais para as crianças. É um círculo virtuoso que reverbera para toda a comunidade. A presença infantil como parâmetro para avaliar a qualidade urbana vem sendo, inclusive, tema de debates⁶³, publicações e iniciativas (Figura 29). A geração de espaços públicos que atendam às demandas da comunidade é vista como condição prioritária nas questões urbanas por impactar positivamente no pleno desenvolvimento infantil (Center on the Developing Child at Harvard University, 2010; Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2021; Han; Kim, 2018; Skovbjerg; Bekker, 2018).

Figura 29 – Publicações sobre políticas públicas e espaços urbanos para crianças



Fonte: UNICEF (2012), UNICEF (2019e) e Fundação Bernard van Leer (2020).

Compreender “Como as crianças têm percebido os espaços públicos?” e “Como as crianças têm participado da transformação dos espaços públicos?” — perguntas que guiaram esta revisão de escopo — se insere dentro da crítica à invisibilidade política das crianças na sociedade (Castro, 2008; Sarmiento, 2018; Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2007; Carvalho; Bizzotto, 2022). As crianças vivem uma situação de invisibilização motivada pelo padrão adultocêntrico da sociedade. Importante ressaltar que as crianças não são invisíveis, mas são invisibilizadas pela predominância dos interesses das pessoas adultas e por questões sociais, econômicas, políticas e culturais que beneficiam certas parcelas da sociedade⁶⁴. A

⁶³ O debate virtual “Cidades para crianças: a infância como indicador de qualidade urbana” aborda o tema. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-i98CGUphE0>.

⁶⁴ “A inclusão da criança nos processos participativos não pode acontecer de forma marginal. E o que se percebe (...) é que as problemáticas de grande porte e interesse público estão longe de serem discutidas de fato com elas.” (Veloso, 2018, p. 341)

criação de espaços públicos com foco nas necessidades e os desejos das crianças — em contraposição aos interesses econômicos, predomínio dos veículos e necessidades das pessoas adultas (consumidores e produtores) — vem sendo cada vez mais reivindicada por diferentes agentes, como pesquisadores, gestores e ativistas. Para além da importância de ofertar espaços públicos de qualidade para as crianças, o direito de estas expressarem livremente as suas ideias e de participarem ativamente dos processos de planejamento, projeto e gestão urbanos está também na ordem do dia. O acervo de documentos técnicos e informativos sobre o tema vem crescendo em todo o mundo, com conteúdo produzido por universidades, por organizações internacionais e pelo poder público (Figura 30).

Para que os direitos à expressão e à participação, expressos nos artigos 12 e 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança, sejam efetivados, são necessários esforços para a criação de instrumentos legais, programas e ações que vinculem as crianças às questões relacionadas aos seus espaços públicos. No Brasil, o Marco Legal da Primeira Infância é um exemplo de uma legislação que abarca o direito das crianças aos espaços públicos, ao meio ambiente, ao brincar, dentre outros. A construção dos Planos Estaduais e Municipais pela Primeira Infância no Brasil já reflete esta preocupação em garantir ambientes urbanos de qualidade para as crianças e a sociedade como um todo. E como Planos Diretores podem se abrir para inserir as perspectivas infantis, para a transformação dos espaços urbanos? Como as organizações de classe e movimentos pelos direitos da infância se unem para viabilizar tal participação? Definitivamente, há muitas questões a serem levantadas e respondidas.

A grande maioria dos artigos incluídos (n=25) tinha como principal foco compreender diferentes espaços públicos segundo o olhar da criança. Aqui, apesar de o termo “olhar” ser usado no singular, este refere-se a uma pluralidade de perspectivas e interesses dentro do conjunto das infâncias. Tais pesquisas são importantes por promoverem a liberdade de pensamento e de expressão das crianças, direito estabelecido no artigo 13 da Convenção, e oferecem a elas a possibilidade de se afirmarem enquanto sujeitos críticos e ativos.

Ao oportunizarem a expressão das crianças sobre os mais variados tipos de espaços públicos que estruturam diferentes cidades na América Latina e no Caribe, os artigos incluídos nesta revisão mostram que tais ambientes, mesmo permeados

por problemas, são muito valorizados pelas crianças. As várias questões urbanas apontadas por elas, por outro lado, indicam a necessidade de melhoria dos espaços públicos disponíveis em prol da promoção da saúde e do bem-estar infantil, dentre outros benefícios. A presente revisão de escopo revelou o desejo das crianças por espaços públicos transformados a partir de suas necessidades.

Figura 30 – Publicações com foco na transformação do espaço público e criança



Fonte: ONU-Habitat (2012), Save the Children (2018) e Fundação FEMSA (2021).

Os resultados desta revisão mostram que contextos de violência e falta de estrutura impactam a experiência urbana das crianças. A reivindicação por espaços públicos adequados para as crianças atravessa, portanto, outras questões complexas como a pobreza e o combate às desigualdades (Minujín; Born, 2016; UNICEF, 2023). Tornar os espaços públicos mais saudáveis, lúdicos e adequados para as crianças proporciona, além do bem-estar infantil, o fortalecimento da vida comunitária (UN-Habitat, 2008). Quando ruas, praças, parques e outros espaços públicos são convidativos⁶⁵ por terem boa estrutura, o uso desses espaços pela comunidade aumenta, fortalecendo vínculos entre a vizinhança, favorecendo as experiências coletivas das crianças e impactando na busca de soluções para outros problemas da comunidade (Derr; Kovács, 2017; Derr; Mintzer, 2018).

Para a Convenção dos Direitos da Criança, criança envolve toda pessoa que tenha entre zero e 18 anos (incompletos). Assim, bebês e crianças pequenas —

⁶⁵ As questões estéticas e lúdicas se unem em projetos de parques infantis. As criações do arquiteto Aldo van Eyck, em Amsterdã, no pós-guerra são uma referência para estudos sobre parques infantis, como mostra a dissertação de Martinho (2014).

recorte ainda mais invisibilizado dentro do grupo mencionado — têm o direito de expressar os seus pontos de vista e de participar de decisões que afetarão a qualidade das suas vidas (Brasil, 2016; Melo; Herrera, 2021; Tomás; Trevisan, 2023). O baixo número de estudos incluídos nesta revisão abordando como a faixa etária de 4 a 5 anos percebe os seus espaços e a ausência de estudos com a primeiríssima infância (0 a 3 anos) mostram que compreender como as pessoas nos seus primeiros anos de vida têm percebido os espaços públicos não vem atraindo a atenção de acadêmicos. Mais pesquisas são necessárias, assim como o estímulo ao desenvolvimento de métodos capazes de captar as perspectivas dos bebês e das crianças pequenas. Pesquisas em Educação Infantil têm encontrado formas de realizar a escuta deste grupo dentro das instituições escolares (Tomás; Trevisan, 2023), sendo uma importante referência para futuros estudos e práticas participativas. Inserir pais, mães e cuidadores nos processos de escuta dos bebês e das crianças pequenas também é uma forma de garantir mais informações sobre as preferências desses grupos etários.

O presente estudo identificou um reduzido número de estudos abordando os espaços públicos a partir da perspectiva de gênero. A análise da percepção das crianças por gênero se faz necessária para apontar questões urbanas a serem enfrentadas na contemporaneidade em prol da promoção da sustentabilidade urbana. Por exemplo, estudos mostraram que as meninas tendem a sofrer mais violência nos espaços públicos que os meninos e, por conseguinte, têm seus direitos de deslocamento comparativamente mais cerceados (ONU, 2019; Instituto de Políticas de Transporte e Desenvolvimento, 2018). Vale destacar que a escuta das mães, principais cuidadoras das crianças, é uma forma de compreender as demandas por gênero⁶⁶. Esta revisão também verificou uma ausência de estudos que busquem revelar o olhar das crianças com deficiência em relação aos espaços públicos latino-americanos e caribenhos.

Além da identificação de um volume considerável de ações com crianças acerca do espaço urbano na América Latina e no Caribe, a presente revisão de escopo, todavia, verificou uma carência de estudos (n=3) nas bases selecionadas

⁶⁶ Uma metodologia para medir de que maneira as necessidades específicas das mulheres em relação aos espaços urbanos estão sendo atendidas é apresentada na publicação *Cities Alive - Designing cities that work for women*. As quatro áreas temáticas principais para a avaliação são segurança e proteção; saúde e bem-estar; justiça e equidade; e enriquecimento e realização. A presença e o tempo de permanência das mulheres nos espaços públicos (durante o dia e à noite) são alguns dos indicadores (ARUP, 2022), em sintonia com ODS, como o 11 relacionado a cidades e comunidades sustentáveis.

problematizando como tem se dado a inclusão da criança em diferentes iniciativas ditas participativas e em curso na região. Esta situação sinaliza um descompasso, após mais de três décadas da ratificação dos artigos 12 e 13 da Convenção dos Direitos da Criança, que tratam dos direitos de expressão e de participação das crianças em todos os processos que afetarão a qualidade das suas vidas. Às crianças deve ser garantida a oportunidade de colaborar em processos que transformarão os seus espaços (Figura 31). Propor mudanças nos ambientes de brincar e de convivência, participar da construção de documentos ou planos municipais, opinar sobre as regras de uso de um espaço público são algumas das ações de participação infantil na transformação dos espaços públicos. Muitas outras são possíveis e demandam esforços de sensibilização de gestores e da sociedade.

Figura 31 – Publicações relacionadas à participação infantil e à transformação dos espaços públicos para cidades mais inclusivas e lúdicas



Fonte: Reprodução Global Platform for the Right to the City (2021), Save the Children (2020) e ARUP (2017).

Mais estudos avaliando a contribuição das crianças nos processos de transformação dos seus espaços públicos em curso poderão trazer novos elementos que reforcem as vantagens de incluí-las nos debates e nos processos decisórios (Malone, 2013). O fortalecimento da produção científica para orientar projetos e iniciativas com crianças é de fundamental importância para o alcance do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 11 (ODS11): “Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis”. Wheeler (2004) pontua que um componente central na promoção do desenvolvimento sustentável é a participação em processos de transformação urbana: quando as crianças participam ativamente

de processos decisórios que transformarão espaços que vivenciam cotidianamente, elas sentem-se pertencentes e mais propensas a cuidar desses espaços e das suas cidades.

O presente estudo verificou que o reduzido número de artigos empíricos abordando a participação infantil em processos de transformação urbana não se deve à ausência de iniciativas que contam com a presença de crianças (Figura 32). Há, sim, a necessidade de estudos avaliando a participação das crianças em tais iniciativas. Estudos empíricos podem resultar na produção de conhecimento útil para guiar processos participativos com crianças, combatendo, assim, a invisibilização de suas necessidades em processos de transformação dos espaços públicos (Clark *et al.*, 2020; Oliveira, 2018) e práticas tokenistas. Por meio do trabalho dos pesquisadores, é possível dar passos importantes para o combate das desigualdades relacionadas ao acesso aos espaços públicos (Nieuwenhuys, 1997), dentre outras violações de direitos que afetam as crianças na América Latina e no Caribe.

Figura 32 – Iniciativas de escuta e transformação de espaços públicos com enfoque na primeira infância



Fonte: Reprodução. Governo do Rio de Janeiro, Governo do Distrito Federal e Red por los Derechos de la Infancia en México (2018).

Aqui, vale pontuar que colocar em prática iniciativas com crianças demanda tempo, bem como recursos financeiros e humanos (p. ex., profissionais qualificados). A integração do olhar infantil em tais processos demanda uma compreensão ampla da criança e uma leitura de suas diversas formas de expressão como, por exemplo,

da movimentação corporal, dos silêncios, dos desenhos e do brincar (Friedmann, 2020).

Diante da falta de pessoal qualificado, recursos financeiros ou tempo suficientes para envolver as crianças em processos participativos, não é incomum a intencional exclusão das crianças em processos decisórios que afetarão a qualidade das suas vidas sob a alegação de que estes não promoverão a participação genuína das crianças. Lundy (2018) pontua que tal justificativa corresponderia a dizer que não faz sentido as crianças irem à escola, uma vez que o ensino não é de qualidade. Por mais que processos decisórios com crianças venham a se configurar como pseudoparticipativos, a presença das crianças oferece oportunidades de “aprender fazendo” (Lundy, 2018). A presença das crianças sempre oportuniza a subversão de processos tokenistas por elas (Lundy, 2018). A consideração dos custos e dos benefícios associados a processos (pseudo)participativos é um ponto que merece mais atenção dos gestores, profissionais, ativistas e acadêmicos.

As transformações urbanas guiadas pela lógica adultocêntrica tendem a incluir um número reduzido de decisões que efetivamente tornarão os espaços públicos mais adequados para as crianças. Alguns processos são pautados por decisões tomadas por especialistas que buscam criar espaços com foco na criança a partir do conhecimento acumulado, mas que desconsideram as perspectivas das crianças que utilizam o ambiente a ser transformado e/ou excluem a participação direta delas nas diferentes fases do processo. O artigo 12 da Convenção, todavia, pontua que a concretização do direito à participação das crianças passa pela inserção genuína deste grupo etário nos processos decisórios que impactam suas vidas, incluindo-se aí processos que transformarão os ambientes urbanos (Gülgönen; Corona, 2015). “Nada sobre elas sem elas” tem sido uma máxima usada para reafirmar a importância da participação das pessoas que serão diretamente afetadas por uma decisão. Vários estudos teóricos (Carroll *et al.*, 2019; Hart; 1987; Lansdown, 2001; Mansfield; Batagol; Raven, 2021; Sarmiento, 2018; Tonucci, 1996) reafirmam a importância de ter as crianças como participantes ativas em processos de transformação urbana.

Um princípio fundante da Convenção é que a criança tem o direito de atuar enquanto parceira dos adultos na transformação dos espaços públicos (Francis; Lorenzo, 2002; Mannion, 2007). O desafio aqui está em garantir que as crianças tenham condições asseguradas para participar e ter suas propostas analisadas e não

sejam apenas meras figurantes nos processos decisórios (Francis; Lorenzo, 2002). Desde a Convenção, vários modelos para avaliar a participação infantil foram propostos. Os modelos desenvolvidos por Hart (1992), Shier (2001) e Lundy (2007) enfatizam o que deve ser assegurado para efetivação do artigo 12 da Convenção, ou seja, a participação ativa das crianças em processos decisórios que afetarão a qualidade das suas vidas. Assim como todas as crianças têm os mesmos direitos, os modelos para avaliar o grau de participação das crianças em diferentes processos abarcariam todas as crianças. Mas a contínua revisão e o aprimoramento desses modelos, incluindo até mesmo criação de novos modelos, são fundamentais na dinamicidade da vida contemporânea.

A promoção da participação genuína da criança vai demandar estratégias coerentes com a sua idade, desenvolvimento físico, emocional, mental e cognitivo, experiências, o tipo de família, o tipo de escola, se vive em situação de vulnerabilidade, seu local de moradia, seus vínculos familiares e comunitários, a sua relação com o entorno e o ambiente urbano, dentre outros fatores. Processos que incluam crianças de todas as idades (0 a 18 anos incompletos) precisam distinguir as demandas e expectativas das crianças na primeira infância (0 a 5 anos), da segunda infância (6 a 11 anos) e da adolescência (12 a 17 anos).

A decisão de englobar, nesta revisão de escopo, o conceito utilizado pela ONU e que considera crianças as pessoas com idade entre 0 e 18 anos incompletos colocou alguns desafios devido à não especificação das idades das crianças envolvidas em diferentes iniciativas. Compreender aspectos únicos de cada faixa etária é essencial para não criar situações que façam com que as crianças se sintam desconfortáveis ou intimidadas. Aqui, cabe pontuar que o caráter de proteção continua sendo responsabilidade dos adultos (Brasil, 1990; Malone; Hartung, 2010; ONU, 1989). Os resultados dos artigos incluídos nesta revisão mostram que as crianças têm — além do direito de serem ouvidas e de as suas propostas serem consideradas nos processos de transformação dos espaços públicos — capacidade de se posicionar criticamente e criativamente em diferentes etapas das iniciativas.

Há fatores importantes a serem considerados na efetivação do artigo 12, como o nível de informação ofertado às crianças durante o processo participativo, a periodicidade com que participam, assim como as estruturas que sustentam sua participação e o compartilhamento do poder entre os demais atores e o poder público

(Gal, 2017). As crianças marcam presença, mas têm um papel figurativo no processo? (Hart, 1992). É uma escolha política dos gestores que as crianças façam parte dos processos decisórios? (Shier, 2001). Há a preocupação contínua em facilitar a expressão e a participação das crianças nos processos? (Lundy, 2007). Todos esses questionamentos devem permear os processos que almejam garantir a participação efetiva das crianças.

Muitos dos artigos analisados não disponibilizam informações necessárias para avaliar os níveis de participação infantil nas etapas que estruturam as iniciativas em foco. Algumas questões que, em função da falta de informações específicas, não puderam ser analisadas: foram aplicados métodos coerentes com a faixa etária das crianças? Os profissionais eram capacitados? Quais foram os procedimentos seguidos por estes profissionais? Houve tempo suficiente para realização das atividades com as crianças? Os recursos financeiros foram suficientes? Os espaços eram propícios para a realização de um trabalho de qualidade? As crianças recebem um retorno sobre o andamento da efetivação de suas propostas?

O principal foco da análise dos graus de participação infantil se fundamenta na necessidade de inserção das crianças nos processos de tomada de decisão. Se as crianças são ouvidas, estimuladas a pensar novos espaços públicos, constroem propostas, mas não há concretização, temos um “exercício” de participação. O direito à participação exige um compromisso com a consideração real das demandas das crianças. O poder público — enquanto um agente que exerce uma influência significativa nos processos que buscam tornar as cidades mais inclusivas — tem um papel fundamental na inserção das crianças nos processos decisórios que afetarão a qualidade das suas vidas. Diferentes organizações produzem conteúdo para auxiliar gestores no processo de transformação dos espaços públicos (Figura 33).

Figura 33 – Exemplos de publicações sobre transformação das cidades para atender às crianças



Fonte: Bairros Amigáveis à Primeira Infância - BAPIs (IAB, 2022).

Dentro de cada um dos três grupos etários (primeira infância, segunda infância e adolescência), há outros fatores que criam distinções acentuadas de capacidade de participação por parte das crianças. A adaptação dos métodos de expressão e de participação precisa refletir estas variáveis. Os métodos visuais predominam como sendo os mais interessantes para as crianças (Ghaziani, 2010), entretanto os adolescentes são menos propensos a atividades com desenhos, por exemplo. Adequar as temáticas e os tipos de discussão sobre a transformação do espaço público à compreensão da criança, respeitando suas limitações e interesse, é um grande desafio (Rizzini; Thapliyal; Pereira, 2007). São incluídas as crianças com deficiência? Como são pensados os projetos para as diferentes infâncias? É necessário avaliar o que fazem os governos que se comprometem a abrir espaço para que as crianças se expressem sobre a cidade e a realizar ações de participação infantil. Participação infantil demanda tempo e investimento. Sem que haja um planejamento a longo prazo, que permita inserir a etapa da participação das crianças nos projetos urbanos, realiza-se no máximo uma participação tokenista (Hart, 1992), onde as crianças fazem da colaboração uma encenação, como figurantes de um processo pensado, gerido e decidido por adultos. Os gestores destinam recursos para tal fim, disponibilizando pessoal técnico capacitado, e inserem no cronograma dos projetos o tempo necessário para um trabalho adequado com as crianças? Os governos incentivam e apoiam a produção acadêmica sobre as crianças e os espaços públicos? Suas políticas são baseadas em evidências científicas?

Cabe destacar o modelo dos Conselhos das Crianças, estudado por um dos artigos incluídos nesta revisão, por ser uma experiência que garante continuidade no processo de participação. Ações pontuais são importantes, mas a criação de espaços de participação duradouros é mais eficiente para a concretização do artigo 12. A inclusão das crianças na discussão de questões urbanas não deveria ser um acontecimento esporádico, mas estruturar processos decisórios em secretarias municipais, administrações regionais, escolas, associações de bairro e organizações que atuam em determinada localidade. Os Conselhos das Crianças permitem uma inclusão ampla, já que há rotatividade dos participantes que são alunos de escolas públicas e privadas.

Na América Latina, a Rede de Cidades das Crianças vem crescendo e o Brasil passou a ter uma rede própria em março de 2023. A cidade de Jundiá, importante

referência em conselhos das crianças no Brasil, passou a sediar a Rede Brasileira Cidades das Crianças. Este é mais um acontecimento que impulsiona ações de inclusão da perspectiva das crianças na administração pública (Figura 34). Quando a cidade paulista divulga suas ações com as crianças, ela influencia outros municípios brasileiros e fora do Brasil a se engajarem no modelo de gestão que tem a infância como um ator político de transformação dos espaços públicos urbanos. Assim, é fundamental a divulgação das ações participativas para a promoção de novas iniciativas e o fortalecimento do engajamento de gestores, escolas, organizações e sociedade em geral, seja com resultados de pesquisas científicas, produção de livros e guias ou por meio de notícias na mídia em geral.

Figura 34 – Projetos de escuta infantil e transformação dos espaços públicos com crianças na América Latina



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentro do processo de análise dos artigos, três elementos se destacaram nos processos de participação infantil: o uso de uma variedade de métodos adequados, sendo a ludicidade uma característica fundamental; a comunicação junto à comunidade (Figura 35) sobre os objetivos das iniciativas e a parceria com organizações, o poder público; e a Universidade. No que diz respeito ao papel da Universidade, seja com ações de pesquisa, ensino ou extensão, é relevante frisar como o tema da expressão e da participação infantil, incluindo a escuta, avança devido ao esforço da comunidade acadêmica. Já o poder público, no caso a administração municipal, é o responsável por abrir espaço para que as perspectivas das crianças

possam se concretizar na forma de planos municipais, mudanças em espaços públicos e elaboração de campanhas e ações.

Figura 35 – Iniciativas relacionadas à transformação dos espaços públicos para crianças



Fonte: ARUP (2023) e Fundação Bernard van Leer (2019).

Vale lembrar também que a criação de novos métodos deve ser acompanhada pela constante avaliação dos mesmos, no sentido de garantir a eficácia dos processos de expressão infantil e a participação genuína das crianças na transformação dos espaços públicos. Dentre os resultados da revisão, verificou-se um número reduzido de métodos que fazem uso da tecnologia. O uso de aplicativos, ferramentas digitais e programas de geoprocessamento pode contribuir para ampliar o alcance da participação das crianças na transformação urbana (Díaz, 2010; Lansky; Gouveia; Gomes, 2014). Processos que façam uso de ferramentas digitais possibilitam redução de custos e ampliação do número de participantes, apesar das limitações do contato virtual em comparação ao presencial para fazer uma leitura completa da expressão infantil, sobretudo das crianças pequenas.

A comunicação representa a principal forma de sensibilizar a comunidade sobre a relevância e o direito das crianças para opinar, sugerir e colaborar em projetos realizados no entorno (Figura 36). Persiste o entendimento de que apenas os adultos são os responsáveis por decidir as questões que afetam as crianças, assim como a condição de imaturidade e incapacidade das crianças. O combate a tal mentalidade, mostrando o equilíbrio entre proteção da infância e seu direito à participação, é um desafio para se efetivar os artigos 12 e 13 da Convenção. O artigo 5, que trata da responsabilidade da família e dos adultos no cuidado com as crianças, precisa estar

em harmonia com os artigos relacionados ao direito de expressão, de participação, dentre outros. Na medida em que comunicar as experiências participativas com crianças é fundamental para o fortalecimento do processo, atenção especial também pode ser dada ao papel dos meios de comunicação e das redes sociais para divulgar e dar visibilidade para o direito à participação infantil, não como um fato inusitado, mas como direito negado. A forma como as crianças costumam ser inseridas no noticiário também repercute na sensibilização da sociedade sobre o direito infantil à participação nas questões da cidade. Crianças não são ouvidas rotineiramente nos noticiários sobre os problemas urbanos e costumam ganhar espaço no noticiário apenas quando sua fala é engraçada ou desconcertante.

Figura 36 – Estudos e iniciativas sobre direito à cidade e direitos das crianças ao desenvolvimento integral saudável



Fonte: Global Platform for the Right to the City (2019), UNICEF (2021) e ONU-Habitat (2022).

Todos os direitos das crianças reconhecidos na Convenção dos Direitos da Criança são importantes e interconectados, quais sejam: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à profissionalização, à cultural, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, ao esporte e ao lazer. Um aspecto de vital relevância no debate da relação criança, espaços públicos e participação é entender a importância do brincar para a criança (Lenard; Lenard, 1992). A forma como as crianças usam os espaços públicos para brincar traz informações para a avaliação desses ambientes e propicia uma reflexão sobre os espaços lúdicos na cidade (Cotrim; Bichara, 2013). Dentro do campo da Educação Infantil, a observação dos brinquedos e das brincadeiras é uma importante forma de se conectar às linguagens e perspectivas infantis, conhecimento que também deve nortear estudos urbanos. A ligação entre o direito ao brincar e o direito ao espaço público demanda

mais estudos para oportunizar a construção de políticas públicas reparadoras dos direitos não efetivados baseadas em evidências.

A qualidade dos ambientes urbanos disponíveis é outro ponto relevante dentro discussão da relação criança e espaços públicos. Há áreas verdes, infraestrutura adequada, espaços estimulantes e lúdicos usados com o propósito de propiciar novas formas de aprender, dentro de uma meta de desemparedamento? Os espaços públicos disponíveis têm motivado experiências fora das paredes da sala de aula, em contato com a natureza? A avaliação dos espaços públicos destinados para atividades lúdicas — com ações para mapear esses espaços e consultar as crianças sobre os pontos positivos e negativos, sugestões e alterações para tais ambientes — pode nortear processos participativos infantis (Figura 37).

Figura 37 – Iniciativas acerca da transformação dos espaços públicos para e com as crianças



Fonte: Nuestra Córdoba (2018) e Ocupa Tu Calle.

Os artigos incluídos mostram que o ambiente escolar tem abrigado processos participativos com crianças. As escolas são espaços estratégicos para realizar pesquisas com crianças, já que facilitam reflexões sobre o entorno, a comunidade e a cidade como um todo (Cadavid, 2018; Melo; Herrera, 2021). A cidade como espaço educativo e promotor de aprendizagens diversas (Lessard; Torres, 2007) é um importante cenário para o projeto político-pedagógico das escolas, unindo o exercício de uma leitura crítica e cidadã do entorno e o aprendizado de conteúdos de Geografia, Ciências, História, Português, Matemática, além de Educação Física, Arte e Cultura Geral.

Para além dos espaços públicos como ruas, parques e praças, abordados neste trabalho, projetos de escolas, hospitais, estações de ônibus, centros de compras, teatros, museus, clubes, serviços públicos e prédios residenciais também deveriam

incluir as crianças, já que esses são espaços recorrentemente usados por este grupo. Como habitantes e frequentadoras desses ambientes, é relevante questionar o que tem sido feito para atender às necessidades das crianças no conjunto de espaços existentes na cidade e o que tem impedido a participação infantil nos processos de transformação urbana (Tonucci; Rissotto, 2001). Cabe destacar que, por meio de manifestações e passeatas, muitas crianças têm assumido um papel ativo na reivindicação de espaços públicos de qualidade e outras questões urbanas, como mudanças climáticas e a necessidade de proteção do meio ambiente.

Em suma, a presente revisão de escopo verificou, considerando as bases de dados selecionadas, um crescimento significativo no número de artigos que objetivam compreender espaços públicos contemporâneos segundo a perspectiva das crianças, além de iniciativas que almejam envolvê-las em processos de planejamento, projeto e gestão desses espaços. A identificação de um reduzido número de artigos, nas bases selecionadas, que buscam avaliar a participação das crianças em iniciativas publicizadas como participativas é talvez o resultado mais importante desta revisão de escopo por apontar uma importante lacuna no conhecimento. A carência de estudos abordando o grau de participação das crianças em processos decisórios é problemática por impedir retroalimentação entre teoria-pesquisa-prática e, por conseguinte, o combate a formas de pseudoparticipação. Identificar estratégias que contribuirão para a promoção da participação infantil genuína em processos decisórios que afetarão a qualidade das suas vidas é vital para assegurar a efetivação dos direitos fundamentais das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões norteadoras “Como as crianças têm percebido os espaços públicos?” e “Como as crianças têm participado da transformação dos espaços públicos?”, a presente revisão de escopo realizou buscas em sete bases de dados eletrônicos — Dialnet, JSTOR, Redalyc, Redib, SciELO, Scopus, Web of Science. Foram incluídos artigos empíricos publicados a partir do ano de 1989 até 2022. Entre os 2.341 artigos encontrados na fase inicial, permaneceram 28 documentos (25 para a pergunta 1 e três para a pergunta 2) após aplicados os critérios de inclusão e de exclusão. De modo complementar, foram mapeadas iniciativas que têm promovido a participação das crianças em processos de transformação urbana por meio de buscas em sítios eletrônicos de instituições e órgãos públicos. Os resultados desta revisão reforçam a importância de as críticas das crianças acerca dos espaços públicos serem consideradas em processos de decisão e apontam para a necessidade de mais estudos sobre a participação das crianças nas diferentes iniciativas em curso na América Latina e no Caribe.

Os artigos relacionados à pergunta “Como as crianças têm percebido os espaços públicos?” usaram uma série de métodos com o propósito de facilitar a livre expressão das crianças em relação a uma variedade de espaços públicos (artigo 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança). Os resultados mostraram que as crianças têm um posicionamento crítico em relação aos espaços públicos, compreendidos como espaços extremamente complexos.

Processos que permitam às crianças diferentes formas de expressar as suas ideias têm potencial para subsidiar processos de transformação de espaços públicos para crianças. Entretanto, a Convenção oficializa, no artigo 12, que toda criança tem o direito de participar dos processos que impactarão na qualidade das suas vidas, incluindo processos de planejamento, projeto e gestão dos espaços públicos que utilizam cotidianamente. Desde a ratificação da Convenção, nos campos do Planejamento Urbano, da Arquitetura e do Urbanismo, temos assistido um movimento do “para crianças” em direção ao “com crianças”. Tal mudança, permitindo e incentivando mais a presença de crianças nos assuntos das cidades, representa um avanço, mas o cenário ainda exige atenção. As iniciativas que incluem a infância estão aumentando em número e tipo, mas ainda precisam estar refletidas na pesquisa

acadêmica como forma de gerar evidências que embasem políticas públicas. A democratização das experiências participativas por todos os países da região analisada ainda é uma meta distante.

Os modelos teóricos para avaliar a participação infantil desenvolvidos por Hart (1992), Shier (2001) e Lundy (2007) destacam a importância da escuta das crianças em questões que lhes são caras. Apesar de todos estes modelos terem suas limitações, eles têm fomentado um olhar crítico e reflexivo em relação à temática: participação infantil. E, sendo assim, teoria-pesquisa-prática devem se retroalimentar para a efetivação dos direitos das crianças. Estudos teóricos e empíricos em diferentes áreas — como Arquitetura e Urbanismo, Geografia, Sociologia, Psicologia, Educação — são necessários para a problematização do que envolve a participação infantil e a definição de princípios do que deve ser feito para sua efetivação. Entender como tem se dado a inclusão das crianças na transformação dos espaços públicos permite o mapeamento de informações que podem nortear o desenvolvimento de pesquisas futuras, estruturação de iniciativas, bem como o reexame de políticas públicas. É preciso compreender: quais grupos de crianças estão sendo incluídos nos processos? Qual o grau de envolvimento das crianças? Quais métodos de escuta têm se configurado como mais efetivos? As crianças estão sendo convidadas a se posicionar com relação a quais temáticas? Gestores, ativistas e organizações voltadas para a promoção do direito à participação podem se mobilizar para que se multipliquem experiências participativas com crianças, incluindo: avaliação e modificação de ruas, praças e parques, elaboração de planos municipais, planos diretores, dentre outras questões.

A ampliação do número de práticas que efetivamente oportunizem a participação infantil na transformação dos espaços públicos demanda adequações em seus métodos de escuta, aprimoramentos e uma mudança de cultura da sociedade para que as crianças possam ter suas visões respeitadas e incluídas. Mais estudos sobre quais infâncias estão sendo incluídas e quais estão alheias a tais processos são uma necessidade.

A revisão constatou o uso de uma diversidade de métodos participativos, sendo que há um predomínio da ludicidade, condição relevante para promover o interesse e a devida expressão das crianças. É crucial enfatizar que não existe participação infantil sem métodos adequados e, por isso, é necessário investimento no seu

desenvolvimento e na sua validação, assim como indicadores acessíveis para a sociedade em geral.

Outro ponto a ser considerado é que não existe participação da criança relacionada aos espaços públicos sem vínculo com instâncias de poder. São essas instâncias que efetivam as propostas elaboradas pelas crianças nas oficinas, rodas de conversa e atividades lúdicas. E, para além das propostas, a inclusão das crianças em todas as etapas dos processos participativos é ainda uma realidade pouco frequente. Um maior uso de recursos tecnológicos também poderá contribuir para ampliar a escuta e a inclusão das crianças em processos participativos diversos. Também vale frisar que direcionar mais atenção para a primeira infância e para a adolescência é uma necessidade que se revela a partir dos resultados do estudo.

Uma importante contribuição dos artigos relacionados à expressão infantil é apontar a capacidade das crianças em avaliar criticamente seus espaços públicos, expressar suas opiniões e colaborar com a construção de propostas relevantes para toda a comunidade.

O estudo também reforça o valor de ocupar ruas, praças e parques para a vida comunitária e o exercício da cidadania. Ambientes transformados para, com e pelas crianças potencializam o uso dos espaços públicos por diferentes faixas etárias, impactando toda a comunidade e reverberando em uma participação cidadã, transformadora e mais democrática (Sarmiento, 2018). A conexão entre o direito ao brincar e o direito aos espaços públicos é ressaltada ao longo do estudo. Os espaços públicos oferecem às crianças oportunidades para brincar, interagir, trocar experiências e conviver com o outro.

Este estudo apresenta alguns desafios e limitações como a grande diversidade de realidades dos países da América Latina e do Caribe, o que torna complexa a análise das experiências. Mesmo dentro de um único país, os contextos sociais, econômicos e culturais são bastante variados e influenciam de maneira distinta a efetivação dos direitos das crianças e também os processos participativos infantis. A carência de informações metodológicas, do contexto e do perfil dos participantes (p. ex., idade) fragiliza a integração de resultados de diferentes pesquisas. Outro desafio diz respeito à inclusão da faixa etária de 0 a 18 anos incompletos, seguindo a conceituação da ONU para criança, já que os artigos não trazem análises separadas da primeira infância, segunda infância e adolescência, divisão usada na legislação

brasileira e de outros países latinos. A seleção individual dos artigos é uma limitação da pesquisa que pode impactar nos resultados. Por se tratar de um estudo realizado de forma individual, vale ressaltar que o processo de triagem dos artigos também está menos suscetível a falhas quando realizado por dois ou mais pesquisadores.

Os achados desta revisão serão úteis para pesquisadores, gestores, ativistas e demais profissionais que atuam pela garantia dos direitos da infância. Uma contribuição do trabalho é mostrar o potencial das crianças para participar de processos decisórios, ressaltando a importância da coordenação das atividades por profissionais capacitados. As crianças têm capacidade para atuar, conjuntamente com outros atores, apoiando na construção de cidades mais justas, lúdicas, seguras, acessíveis, inclusivas, acolhedoras, saudáveis e verdes. Os esforços de pesquisadores e a realização de iniciativas governamentais e não governamentais se somam para mudar os ambientes e atender aos interesses e às necessidades das crianças para que o direito à participação infantil seja concretizado. O olhar atento, a escuta sensível, as condições éticas e a disponibilidade para se compreender as expressões da infância representam passos importantes na trajetória em busca do conhecimento sobre a temática (Friedmann, 2020). Importante ressaltar o papel do poder público como principal viabilizador da participação infantil na transformação dos espaços públicos e o papel das universidades — seja pelo ensino ou projetos de pesquisa e extensão — para promover as ações participativas com crianças nos espaços públicos.

Por fim, a efetivação dos direitos infantis à expressão e à participação na transformação dos espaços públicos é marcada por desafios. Dentro das políticas públicas, a inclusão do olhar infantil acerca das questões urbanas inaugura novas possibilidades. Como enfatiza Hart (2013), é preciso ter consciência de que não há uma receita pronta de como inserir as crianças nos processos participativos e não há uma forma única de participação infantil que se adapte a todas as crianças em todos os contextos do mundo. A retroalimentação entre teoria-pesquisa-prática apresenta-se como um passo necessário na efetivação dos direitos das crianças à livre expressão e à participação em processos decisórios que afetarão as suas vidas e a cidade.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. Cidade – espaço público? A economia política do consumismo nas e das cidades. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p. 234-247, jan./jun. 2013.
- ALARASI, H.; MARTINEZ, J.; AMER, S. “Children’s Perception of their City Centre: A Qualitative GIS Methodological Investigation in a Dutch City”. **Children’s Geographies**, n. 14, p. 437-452, 2016.
- ALDEROQUI, S. S. La ciudad: un territorio que educa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 38, p. 153-176, jan./jun. 2003.
- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.
- ALDERTON, A. *et al.* “Reducing Inequities in Early Childhood Mental Health: How Might the Neighborhood Built Environment Help Close the Gap? A Systematic Search and Critical Review”. **International journal of environmental research and public health**, v. 16, n.9, 1516. 2019. DOI:10.3390/ijerph16091516.
- ANDRADE, B. A. de; ALMEIDA, R. H. de. Patrick Geddes e a Escola Territorialista Italiana: aproximações conceituais e metodológicas. Reflexões a partir da participação de crianças na representação de valores patrimoniais da cidade de Santa Leopoldina–ES/Brasil. **Pós**, São Paulo, v. 23, n. 39, p. 120-137, jun. 2016.
- ANDRADE, B. de; POPLIN, A.; SENA, I. S. Minecraft as a Tool for Engaging Children in Urban Planning: A Case Study in Tirol Town, Brazil. **ISPRS Int. J. Geo-Inf.**, 9, 170, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijgi9030170>.
- ARANTES, E. M. M. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, vol. 24, n.1, p. 45-56, 2012.
- ARAÚJO, V. C. de. Por uma epistemologia sobre a cidade em companhia das crianças. **Sociedad e Infancias**, v. 5, n. 2, p. 43-58, 29 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5209/soci.78412>.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Trad. D. Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARKSEY, H.; O’MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. DOI: 10.1080/1364557032000119616.
- ARNSTEIN, S. Eight Rungs on the Ladder of Citizen Participation. **Journal of the American Institute of Planners**, v. 35, n. 4, p. 216–224, 1969.
- ARRUDA, F. M.; MULLER, V. R. A resignificação e a participação infantil: um estudo com crianças da Vila Emília na cidade de Maringá – PR, Brasil. **Uni-pluriversidad, [S. l.]**, v. 10, n. 1, p. 48–60, 2010. DOI: 10.17533/udea.unipluri.7202. Disponível em:

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/7202>. Acesso em: 29 ago. 2023.

ARUP. **Cities alive**: Designing for urban childhoods. ARUP, 2017. Disponível em: <https://www.arup.com/perspectives/publications/research/section/cities-alive-designing-for-urban-childhoods>. Acesso em: 20 maio 2022.

ARUP. **Playful Cities Design Guide**. 2023. Disponível em: <https://www.arup.com/perspectives/publications/research/section/playful-cities-design-guide-play-for-anyone-anywhere>. Acesso em: 13 ago. 2023.

ATAOL, Ö.; KRISHNAMURTHY, S.; WESEMAEL, P. V. Children's participation in urban planning and design: A systematic review. **Children, Youth and Environments**, v. 29, n.2, p. 27-50, 2019. Retrieved from <http://www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=chilyoutenvi>.

AZEVEDO, G. A. N. **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019. 327 p.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BARROS, M. I. A de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

BARTLETT, S. Building better cities with children and youth. **Environment & Urbanization**, v. 14, n. 2, Oct. 2002.

BARTLETT, S. Children's experience of the physical environment in poor urban settlements and the implications for policy, planning and practice. *Environment and Urbanization*, v. 11, p. 2, p. 63–74, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1177/095624789901100207>

BID. **Urbanismo Ciudadano en América Latina**: Superlibro de acciones cívicas para la transformación de las ciudades. 2022. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/urbanismo-ciudadano-en-america-latina-superlibro-de-acciones-civicas-para-la-transformacion-de-las>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BLAUTH, G.; BARROS, M. I. A de. **Parques naturalizados: como criar e cuidar de paisagens naturais para o brincar**. São Paulo: Instituto Alana, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Cidade. Lei n.º 10.257, 10 jul. 2001. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70317/000070317.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010-2022 | 2020-2030**. Brasília: RNPI/ANDI, 2020.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORJA, J. **La Ciudad Conquistada**. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (org.). **Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development**. New York: John Wiley, 1998.

BUBADUÉ, R. M. *et al.* Análise normativa sobre a voz da criança na legislação brasileira de proteção à infância. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. 2016, v. 37, n. 4, :e58018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.04.58018>.

BUTTAZZONI, A.; DOHERTY, S.; MINAKER, L. How Do Urban Environments Affect Young People's Mental Health? A Novel Conceptual Framework to Bridge Public Health, Planning, and Neighbourhood. **Public Health Rep.**, 2021 Jan-Feb;137(1):48-61. DOI: 10.1177/0033354920982088. Epub 2021 Feb 9. PMID: 33563094; PMCID: PMC8721758.

CADAVID, D. A. G. Propuesta pedagógica para la participación infantil en la gestión ambiental urbana. **Nómadas**, Bogotá, 49, p. 155-171, oct. 2018.

CAMPONOVO, S. *et al.* Research with children from a transdisciplinary perspective: coproduction of knowledge by walking, **Children's Geographies**, v. 21, n. 1, p.163-176, 2021. DOI: 10.1080/14733285.2021.2017405.

CANOSA, A.; GRAHAM, A. Tracing the contribution of childhood studies: maintaining momentum while navigating tensions. **Childhood**, v. 27 n. 1, p. 25–47, 2020.

CAPRA, F. *et. Al.* **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix. 2006.

CARO, M. S.; GUÉGUEN, A. E. El rol del espacio público en el desarrollo urbano resiliente desde una perspectiva de la niñez: el caso de los cerros de Valparaíso, Chile. **Rev. Urban.**, Santiago, n. 43, p. 116-130, dic. 2020. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-50512020000200116&lng=es&nrm=iso. Accedido en 29 agosto 2023. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.5354/0717-5051.2020.56342>.

CARROLL, P. *et al.* A prefigurative politics of play in public places: children claim their democratic right to the city through play. **Space and Culture**, v. 22, n. 3, p. 294-307, 2018.

CARROLL, P. *et al.* Children's Engagement as Urban Researchers and Consultants in Aotearoa/New Zealand: Can it Increase Children's Effective Participation in Urban Planning?. **Children & Society**, v. 33, 2019.

CARVALHO, L. D.; SEIXAS, E. C.; SEIXAS, P. C. A infância urbana nas ciências sociais: problemáticas e desafios metodológicos. **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, v. 23, n.1, e43974, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.43974>

CARVALHO, L. D.; BIZZOTTO, L. M. (org.) **A criança e a cidade**: participação infantil na construção de políticas públicas. Belo Horizonte: UFMG/FaE/NEPEI/TEIA, 2022. Disponível em: <https://nepei.fae.ufmg.br/ebook-do-curso-a-crianca-e-a-cidade-participacao-infantil-na-construcao-de-politicas-publicas/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CASIMIRO, L. M. S. M. A participação social no planejamento das políticas públicas urbanas. **Revista Eurolatinoamericana de Derecho Administrativo**, v. 4, n. 1, jan/jun., 2017.

CASTRO, L. R. de. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.

CASTRO, L. R. de. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência, **Revista Psicologia Política**, v. 7, n. 14, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v7n14/v7n14a05.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CASTRO, L. R. de (org.). **Infâncias do Sul Global**: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: EDUFBA, 2021.

CAUGHY, M.O. *et al.* Defining neighborhood boundaries in studies of spatial dependence in child behavior problems. **Int J Health Geogr**. v. 12, n. 24, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1186/1476-072X-12-24>.

CECIP – CENTRO DE CRIAÇÃO DE IMAGEM POPULAR. Vamos ouvir as crianças? **Caderno de metodologias participativas do Projeto Criança Pequena em Foco**, Rio de Janeiro, 2013.

CELE, S.; VAN DER BURGT, D. Participation, consultation, confusion: professionals' understandings of children's participation in physical planning. **Children's Geographies**, v. 13, n. 1, p. 14–29, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.827873>.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. **The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood**. Cambridge: Harvard University, 2010. Disponível em: [edu/wp-content/uploads/2010/05/Foundations-of-Lifelong-Health.pdf](https://www.educacaoeterritorio.org.br/wp-content/uploads/2010/05/Foundations-of-Lifelong-Health.pdf). Acesso em: 12 ago. 2023.

CHASSOT, C. S.; SILVA, R. A. N. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. **Psicologia & Sociedade**, 30, e181737. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30181737>.

CHAWLA, L. Growing up in cities: A report on research under way. **Environment and Urbanization**, v. 9, n. 25 p. 247-252, out. 1997.

CHAWLA, L. **Growing up in an Urbanizing World**. London: UNESCO and Earthscan Publications, 2002.

CHRISTIAN, H. *et al.* Relationship between the neighbourhood built environment and early child development. **Health & Place**, v. 48, p. 90-101, nov. 2017.

CHUECA, E. G. **The impact of COVID-19 on the right to the city Post-Pandemic Perspectives to Build Back Better and Fairer Cities and Human Settlements**. Global Platform for the Right to the City (GPR2C). Barcelona, 2021.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona. 1990. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CLARK *et al.*, 2020. "A Future for the World's Children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission." **The Lancet**, v. 395, n. 10224, p. 605–658, 2020. DOI:10.1016/S0140-6736(19)32540-1.

COHEN, C. P.; KILBOURNE, S. **Jurisprudence of the Committee on the Rights of the Child: A Guide for Research and Analysis**. 1998. Disponível em: <https://repository.law.umich.edu/mjil/vol19/iss3/1>. Acesso em: 11 maio 2022.

COLLINS, T. M.; RIZZINI, I.; MAYHEW, A. Fostering global dialogue: Conceptualisations of children's rights to participation and protection. **Child and Society**, v. 35, p. 295–310, 2021.

COLLINS, D. STADLER, S. L. Public Spaces, Urban. *In*: KOBAYASHI, A. **International Encyclopedia of Human Geography** (Second Edition). Elsevier, p. 103-111, 2020. ISBN 9780081022962, <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10212-4>.

COLLINS; D. SHANTZ, B. M. Public Spaces, Urban. *In*: KITCHIN, R., THRIFT, N. **International Encyclopedia of Human Geography**. Amsterdã: Elsevier, p. 517-522, 2009. ISBN 9780080449104. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.01099-3>.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **O bairro e o desenvolvimento integral na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD. **General Comment n. 12**. 2009. Disponível em: <https://daccess-ods.un.org/tmp/9332857.72800446.html>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CORDERO VINUEZA, V.; NIEKERK, F.; VAN DIJK, T. Making Child-friendly Cities: A socio-spatial literature review. *Cities*, 137, 2023 [104248]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cities.2023.104248>

CORNWALL, A. Unpacking ‘Participation’: models, meanings and practices. *Community Development Journal*, v. 43, n. 3, p. 269-283, 2008.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORVERA, N. Niñas y Niños de Rosario y Montevideo: la voz de una nueva ciudadanía. *EURE (Santiago)*, Santiago, v. 40, n. 119, p. 193-216, jan. 2014. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612014000100009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 29 agosto 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000100009>

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D. O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 26, n. 2, p. 388-395. 2013.

DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M.; MARTINS, S. (org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DELGADO, A. C.; CASTELLI, C. M. Pesquisas com bebês e crianças pequenas: problematizações teórico-metodológicas. *Educação em Foco*, ano 23, n. 39, jan./abr. 2020, p. 149-167. e-ISSN-2317-0093.

DEPARTMENT OF CHILDREN AND YOUTH AFFAIRS. **National Strategy on Children and Young People’s Participation in Decision-making 2015 – 2020**. 2015. Disponível em: <https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

DERR, V.; CHAWLA, L.; MINTZER, M. **Placemaking with Children and Youth**: Participatory Practices for Planning Sustainable Communities. Nova York: New Village Press, 2018.

DERR, V.; KOVÁCS, I. G. “How Participatory Processes Impact Children and Contribute to Planning: A Case Study of Neighborhood Design from Boulder, Colorado, USA”. *Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability*, n. 10, p. 29–48, 2017.

DIAS, M. S. Brincando na cidade, crescendo em cidadania: um estudo sobre os parques infantis de Barcelona, Espanha. **Oculum Ensaios**, v. 14, n. 3, 2017, set.-dez., p. 501-522. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. DOI: 10.24220/2318-0919v14n3a3418

DIAS, M. S. FERREIRA, B. R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.**, v.17, n.3, p.118-133, 2015.

DÍAZ, S. P. Participar como niña o niño en el mundo social. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 1149-1157.

DIDONET, V. Da criança cidadã à cidade com crianças. *In*: LOEB, R. M.; LIMA, A. G. G. **Cidade, gênero e infância**. São Paulo: Romano Guerra: Pistache Editorial: Instituto Brasiliana, 2021, p. 26-35.

DODMAN, D. R. Shooting in the City: An Autophotographic Exploration of the Urban Environment in Kingston, Jamaica. **Area**. 35, n. 3, p. 293–304, 2003.

DOPKO, R. L.; CAPALDI, C. A.; ZELENSKI, J. M. The psychological and social benefits of a nature experience for children: A preliminary investigation. **Journal of Environmental Psychology**, v. 63, p. 134-138, 2019.

DOWBOR, L. O poder local. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 9, p. 76-85, 2016.

DRISKELL, D. C. **Creating Better Cities with Children and Youth: A Manual for Participation**. London: Earthscan, 2002.

DUFFY, M. Festival and Spectacle. *In*: KOBAYASHI, A. **International Encyclopedia of Human Geography** (Second Edition). p. 73-81, 2020.

DURAMY, B.; GAL, T. Understanding and implementing child participation: Lessons from the Global South. **Children and Youth Services Review**, v. 119, 2020.

ERNST, J.; BURCAK, F. Young Children's Contributions to Sustainability: The Influence of Nature Play on Curiosity, Executive Function Skills, Creative Thinking, and Resilience. **Sustainability** 2019, 11, 4212. DOI: <https://doi.org/10.3390/su111154212>

FERRARI, R. Writing narrative style literature reviews. **Medical Writing**, v. 24, n. 4, p. 230-235, 2015.

FERREIRA, V. M. R. Tecendo o território: paisagens de denúncia e desmistura social em desenhos de crianças sobre o bairro. **Pro-Posições**, n. 33, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0037>.

FONSECA, F. C. 'Architecture with childhood. Rethinking and reflecting on public spaces seen through the 8-80 lens'. **VITRUVIO - International Journal of Architectural Technology and Sustainability**, 6(2), pp. 26-41, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4995/vitruvio-ijats.2021.16581>

FONSECA, N.; SÁNCHEZ-RIVERO, M. Revisões sistemáticas da literatura: Uma súmula para as Ciências Sociais. **Dos Algarves: A Multidisciplinary e-Journal**, n. 35, p. 73-82, 2019.

FRANCIS, M.; LORENZO, R. Seven realms of children's participation. **Journal of Environmental Psychology**, 22, 157–169, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0248>.

FRANCIS, M.; LORENZO, R. Children and city design: Proactive process and the “renewal” of childhood. *In*: SPENCER, C.; BLADES, M. (Eds.), **Children and their environments: Learning, using, and designing spaces** (pp. 217–237). Cambridge: Cambridge University Press, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511521232.014>

FRIEDMANN, A. O olhar antropológico por dentro da infância adentrando nas casinhas das crianças. *In*: MEIRELLES, R. (org.) **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, p. 36-45, 2015.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

FRIEDMANN, A. (org.). **Abrir-se à escuta das vozes infantis**. São Paulo: Phorte, 2023.

FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER. **Guia Urban95**: Ideias para ação. 2019. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/guia-urban95/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER. **Guia para pontos de ônibus que acolhem a primeira infância**. Urban95. 2021. Disponível em: <https://urban95.org.br/pdfs/guia-ponto-de-onibus.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

FUNDAÇÃO FEMSA. **De la planeación a la acción**: Catálogo de ideas para diseñar espacios públicos para primera infancia y niñez. 2021. Disponível em: https://tejiendocomunidad.mx/wp-content/uploads/2022/11/Publicacion-1-De-la-planeacion-a-la-accion_VERSION-DIGITAL.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

GADELHA, J. B. Instrumentos projetuais de Arquitetura e Urbanismo como agentes transformadores, tendo como parâmetro a escala da criança. **ICHT**. n. 3, p. 603-626, 2019.

GAL, T. An ecological model of child and youth participation. **Children and Youth Services Review**, 79, 57–64, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029>

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 2 jul. 2022.

GEHL, J. **Cidades para pessoas**. Trad. Anita Di Marco. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GERHARDT, G. **Caminhando com Tim Tim**. VÍDEO YOUTUBE. Canal Genifer Gerhardt, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GHAZIANI, R. School Design: Researching Children's Views. **Childhoods Today, Volume 4 (1), 2010**.

GILL, T. **No fear: growing up in a risk society**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

GILL, T. The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review. **Children, Youth and Environments**, v. 24, n. 2, p. 10-34, 2014.

GILL, T. **Urban Playground**: How child-friendly planning and design can save cities. London: Riba Publishing, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003108658>.

GILLEN, J.; CAMERON, C. A. **International perspectives on Early Childhood Research: A day in the life**. Nova York: Palgrave Macmillian, 2010.

GLOBAL PLATFORM FOR THE RIGHT TO THE CITY. **Inclusive citizenship in cities and human settlements**. 2021. Disponível em: <https://www.right2city.org/inclusive-citizenship-in-cities-and-human-settlements/>. Acesso: 15 jul. 2023.

GLOBAL PLATFORM FOR THE RIGHT TO THE CITY. **Right to the city agenda for the implementation of the 2030 agenda for sustainable development and the New Urban Agenda**. 2019. Disponível em: <https://www.right2city.org/document/right-to-the-city-agenda-for-the-implementation-of-the-2030-agenda-for-sustainable-development-and-the-new-urban-agenda/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

GOBBI, M.; ANJOS, C. Dossiê temático - Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 13-24, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6986>

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOBBI, M.; ANJOS, C.; SEIXAS, E.; TOMÁS, C. (org.) **O direito à cidade**: perspectivas desde o Brasil e Portugal. São Paulo: FEUSP, 2022.

GOLDBERG, X. *et al.* **Will We See a Wave of Mental Health Problems After the COVID-19 Pandemic?** Series COVID-19 & response strategy. Barcelona: ISGlobal, 2021. Disponível em: <https://www.isglobal.org/en/-/es-la-salud-mental-la-pandemia-despues-de-la-covid-19->. Acesso em: 10 ago. 2021.

- GOLDFELD, S. *et al.* Neighbourhood effects influencing early childhood development: conceptual model and trial measurement methodologies from the Kids in communities study. **Social Indicators Research**, v. 120, n. 1, 2015.
- GONZAGA, R. R. N.; OLIVEIRA, S. R. F. Infância e cidade: os processos de socialização das crianças. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 1, p. 231-245, jan./mar. 2022.
- GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health information and libraries journal**, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009. DOI:10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- GREEN, C. J. Toward young children as active researchers: A critical review of the methodologies and methods in early childhood environmental education. **The Journal of Environmental Education**, v. 46, n. 4, p. 207–229, 2015.
- GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 42, dez. 2005.
- GUIMARÃES, I. V.; LOPES, J. J. M. As experiências espaciais das crianças no espaço urbano. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 307-325, jan./fev. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.59690
- GÜLGÖNEN, T.; CORONA, Y. “Children’s Perspectives on Their Urban Environment and Their Appropriation of Public Spaces in Mexico City”. **Children, Youth and Environments** 25(2): 208-228, 2015. Retrieved [date] from: <http://www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=chilyoutenvi>.
- GUTIÉRREZ-CHAPARRO, J. J. Planificación urbana y participación infantil: Nuevos consensos en la ciudad. **Revista AUS**, n. 30, p. 52-59, 2021.
- GUTHOLD, R. *et al.* Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1·9 million participants. **The Lancet Global Health**. v. 6, n.10, 2018.
- GUZMÁN RAMÍREZ, A. La ciudad como recurso educativo en los procesos de participación e integración socio-urbana. **Arquitectura y Urbanismo**, vol. XLI, núm. 3, 2020, Septiembre-Diciembre, pp. 92-101, Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría.
- HAN, M.J.N.; KIM, M.J. A Critical Review of Child-Friendly Environments, Focusing on Children’s Experiential Perspectives on the Physical World for Sustainability. **Sustainability**. v. 10, 3725. 2018. <https://doi.org/10.3390/su10103725>.
- HART, C. **Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination**. London: Sage Publications, 1998.
- HART, R. A. Children’s participation in planning and design. *In*: WEINSTEIN, C. S., DAVID, T.G. (org.). **Spaces for Children**. Berlin: Springer, 1987. p. 217-239.

HART, R. **Children's Participation: From Tokenism To Citizenship**. Florence: Unicef, 1992.

HART, R.; SCHWAB, M. Children's Rights and the Building Of Democracy: A Dialogue on the International Movement for Children's Participation. **Social Justice**, v. 24, n. 3, p. 177–191, 1997.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HARVEY, D. Alternativas ao neoliberalismo e o direito à cidade. **Novos Cadernos NAEA**, v. 12, n. 2, p. 269-274, dez. 2009. ISSN 1516-6481.

HARVEY, D. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012.

HERTZBERGER, H. **Lições de Arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HEYNEN, N.; KAIKA, M.; SWYNGEDOUW, E. **In the Nature of Cities - Urban Political Ecology and The Politics of Urban Metabolism**. London: Routledge, 2006.

HIGUCHI, M.I.G.; KUHNEN, A. Percepção e Representação Ambiental – Métodos e Técnicas de Investigação para a Educação Ambiental. *In*: PINHEIRO, J.Q., GÜNTHER, H. (orgs.). **Métodos de Pesquisa nos Estudos Pessoa-Ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 181- 215.

HORELLI, L. A methodological approach to children's participation in urban planning. **Housing, Theory and Society**, 14(3), 105–115, 1997.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUANG, L. *et al.* Combination Effect of Outdoor Activity and Screen Exposure on Risk of Preschool Myopia: Findings From Longhua Child Cohort Study. **Frontiers in public health**, vol. 9 607911. 5 Mar. 2021. DOI:10.3389/fpubh.2021.607911

HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HUME, C; SALMON, J.; BALL K. "Children's perceptions of their home and neighborhood environments, and their association with objectively measured physical activity: a qualitative and quantitative study." *Health education research* vol. 20, n. 1 2005. p. 1-13. doi:10.1093/her/cyg095.

IAB. **Guias BAPIs**: Bairros Amigáveis para a Primeira Infância. Coleção. 2022. Disponível em: <https://portal.arbo.org.br/biblioteca/guia-bapis-1a/>. Acesso em: 7 ago. 2023.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. Walking ethnography e entrevistas na análise de experiências estéticas no Cerrado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e161972, 2018.

INDOVINA, F. O espaço público: tópicos sobre a sua mudança. **Cidades - Comunidades e Territórios**, n. 5, p. 119-123, dez. 2002.

INSTITUTO ALANA. **Dossiê Infâncias e Covid-19**: os impactos da gestão da pandemia sobre crianças e adolescentes. Instituto Alana, 2022. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/03/DOSSIE-INFANCIAS-E-COVID-19.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INSTITUTO DE POLÍTICAS DE TRANSPORTE E DESENVOLVIMENTO. **O acesso de crianças e mulheres à cidade**. Rio de Janeiro: ITDP, 2018. Disponível em: http://itdpbrasil.org.br/wp-content/uploads/2018/01/ITDP-Brasil_-_O-Acesso-de-Mulheres-e-Crianças-a-Cidade-V3_JUL-2018.pdf. Acesso em 6 jul. 2022.

ISLAM, M.; JOHNSTON, J.; SLY, P. Green space and early childhood development: a systematic review. **Rev Environ Health**. 2020 Jun. 25;35(2):189-200. DOI: 10.1515/reveh2019-0046. PMID: 32167931.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. Trad. Carlos S. Mendes Rosa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JANSSON, M. Attractive Playgrounds: Some Factors Affecting User Interest and Visiting Patterns, **Landscape Research**, v. 35, n. 1, p. 63-81, 2010. DOI: 10.1080/01426390903414950

JELIC, A. *et al.* Children, play, and the built environment: What can we learn from co-creation and embodied cognitive science? **Research Journal**, n. 3, 2020.

KAIKA, M. **Urban Political Ecology**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GxnT5EhivXc> (Vídeo 14"). Acesso em: 20 maio 2022.

KAPLAN, S. The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. **Journal of Environmental Psychology**, v.1, n.3, p.169-182, 1995.

KEIL, R. Urban Political Ecology. **Urban Geography**, 24, p. 723-738, 2003. DOI: 10.2747/0272-3638.24.8.723

KNOWLES-YÁNEZ, K. L. Children's participation in Planning Processes. **Journal of Planning Literature**, v. 20, n. 1, aug. 2005.

KONDO, M. C. *et al.* Urban green space and its impact on human. **International journal of environmental research and public health**, v. 15, n. 3, mar. 2018.

KRAMER, S. A autoria e autorização: questões éticas em pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002.

KUGLEY, S. *et al.* Searching for studies: a guide to information retrieval for Campbell systematic reviews. **The Campbell Collaboration**, v. 3, n. 1, 2017.

KUHNEN, A.; SILVEIRA, S. M. Como crianças percebem, idealizam e realizam o lugar onde moram. **Psicologia USP**, v. 19, n. 3, p. 295-316, 2008. ISSN: 0103-6564. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123728003>. Acesso em: 14 março 2022.

LANSDOWN, G. **Children's participation in democratic decision-making**. Nova York: Unicef, 2001.

LANSDOWN, G.; O'KANE, C. **A toolkit for monitoring and evaluation children's participation**. Londres: Save the Children, 2014.

LANSKY, S. **Na cidade com crianças**: uma etno-grafia espacializada. 2012. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LANSKY, S.; GOUVEA, M. C. S. de; GOMES, A. M. R. Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 717-740, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014128647>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qpQynMG5PkH7mK8sXkDdqN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LEÃO, E. R. *et al.* A time with e-Natureza (e-Nature): a model of nature-based health interventions as a complex adaptive system. **Front. Psychol.**, Sec. Environmental Psychology, v 14 – 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1226197>.

LEE, S. J. A child's voice vs. A parent's control: Resolving a tension between the convention on the rights of the child and U.S. Law. **Columbia Law Review**, v. 117, n. 3, p. 687–728, 2017.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2011.

LENNARD, H. L.; LENNARD, S. H. C. Children in Public Places: Some Lessons from European Cities. **Children's Environments**, 9(2), 37–47. 1992. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41514862>. Acesso em: 17 dez. 2022.

LESSARD, M.; TORRES, J. "Children and Design Students as Partners in Community Design: The Growing Up in Cities Projects in Montreal and Guadalajara". **Children, Youth and Environments**, v. 17, n. 2, p. 527-540, 2007.

LIEBEL, M. Protagonismo Infantil / Children's Protagonism. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. (eds). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais**. UMinho Editora, 2021.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOEB, R. M.; LIMA, A. G. G. **Cidade, gênero e infância**. São Paulo: Romano Guerra: Pistache Editorial: Instituto Brasiliana, 2021.

LOPES, J.; GUIMARÃES, I. As experiências espaciais das crianças no espaço urbano. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 307-325, jan./fev. 2019.

LOPES, J.; COSTA, B. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, pp.101-118, 2017.

LOPES, J. J. M.; FICHTNER, B. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 63, p. 755–774, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i63.5564. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5564>. Acesso em: 9 set. 2023.

LOPES, J. J. M.; PAULA, S. R. V. de. Quando uma palavra toca a outra: topogênese e ensaios sobre a espacialização da vida de bebês e crianças e o direito a (outra) cidade. O desacostumar em formas de becos. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2023. DOI: 10.15448/1984-7289.2023.1.42145. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/42145>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LOPES, J.; PAULA, S. Órfãos de espaço. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2022.

LOPES, J. J. M. Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n.49/1, p. 283-294, 2013. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v22i49/1.915>

LOPES, J. J. M. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? **Educação em Foco**, Juiz de Fora: UEMG, v.13, n. 2, p. 31-44, 2008. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-02-13.2.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

LOPES, J. J. M; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, Niterói: UFF, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no1/8.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

LUGO, N. R. **La primera infancia en el espacio público: experiencias latinoamericanas**. México: Logos Editores, 2015.

LUNDY, L. In defence of tokenism? Implementing children’s right to participate in collective decision-making. **Childhood**, v. 25, n. 3, p. 340–354, 2018.

LUNDY, L. ‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **British Educational Research Journal**, v. 33 n.6, p. 927-942, 2007.

LUNDY, L. In defence of tokenism? Implementing children’s right to participate in collective decision-making. **Childhood**, vol. 25, n. 3. p. 340–354, 2018.

LUZ, G. M.; RAYMUNDO, L. S.; KUHNEN, A. Uso dos espaços urbanos pelas crianças: uma revisão **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 12, núm. 3, 2010, pp. 172-184 Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brasil

LYNCH, K. **Growing Up in Cities**. Cambridge: MIT Press, 1977.

MACHADO, A.; CAMBOIM, S. Mapeamento colaborativo como fonte de dados para o planejamento urbano: desafios e potencialidades. **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 11, 2019. DOI: 10.1590/2175-3369.011.e20180142

MAGNOLI, M. M. Espaço livre: objeto de trabalho. **Paisagem e Ambiente: ensaios**, 21, p. 175-198. 2006.

MALONE, K.; HARTUNG, C. Challenges of participatory practice with children; In: PERCY-SMITH B.; THOMAS, N. (org.). **A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice**. London: Routledge, 2010. p. 24-38.

MALONE, K. "The future lies in our hands": Children as researchers and environmental change agents in designing a child-friendly neighbourhood. **Local Environment**, 18(3), 372–395, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13549839.2012.719020>

MALONE, K. "Children's Rights and the Crisis of Rapid Urbanisation: Exploring the United Nations Post 2015 Sustainable Development Agenda and the Potential Role for UNICEF's Child Friendly Cities Initiative". **The International Journal of Children's Rights**, 23:405–24, 2015.

MANNION, G. "Going Spatial, Going Relational: Why 'Listening to Children' and Children's Participation Needs Reframing." **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, 28:405–20, 2007.

MANOUCHEHRI, B.; BURNS, E. A. Perception, concern, competency: children's understanding of physical and non-physical aspects of urban environment in Iran. **Children's Geographies**, 21:1, 147-162, 2021. DOI: 10.1080/14733285.2021.2011836

MANSFIELD, R. G.; BATAGOL, B.; RAVEN, R. "Critical agents of change?": Opportunities and limits to children's participation in urban planning. **Journal of Planning Literature**, v. 36, n. 2, p. 170-186, 2021.

MARQUES, M. C. S.; ARAÚJO, W. M. de. "Queremos ser ouvidos": proposta de um plano de promoção de participação das crianças na gestão dos espaços públicos. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, mai-ago. 2016

MARSTON, G.; WATTS, R. Tampering with evidence: a critical appraisal of evidence-based policy-making. **The Drawing Board: an australian review of public affairs**, v. 3, n. 3, p. 143-163, 2003.

MARTINHO, J. I. P., **O espaço para a criança na cidade**: um estudo crítico a partir da experiência de Aldo van Eyck. 2014. Dissertação (Faculdade de Arquitetura -

FAUP). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77440>. Acesso em: 5 de maio 2021.

MATEOS-BLANCO, T. *et al.* Child-Led Participation: A Scoping Review of Empirical Studies. **Social Inclusion**, v. 10, n. 2, p. 32-42, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4921>

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2.

MCMELLON, C.; TISDALL, K. M. Children and Young People's Participation Rights: Looking Backwards and Moving Forwards. **International Journal of Children's Rights**, v. 28, p. 157-182, 2020.

MELO, J.; HERRERA, A. Experiencia en Educación Ambiental con la participación de niños del municipio El Rosal. **Infancias Imágenes**, 20(1), 49-61, 2021.

MELONI, A.; MARIN, F. A. D. G. A cidade e o brincar: análise de espaços públicos de brincar de Assis-SP. **Geosp**, v. 25, n. 1, p. 1-18, e-170767, 2021. ISSN 2179-0892.

MELTO, L.; RODRÍGUEZ, M. M. Diálogo de vivires y narración colectiva: lazos contruidos con niñas y niños entre las vivencias del barrio y la escuela. **Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante** (ISSN 2452-4301), v. 2, n. 4, p. 89-104, 31 maio 2020.

MENDES, M.; FONTES, M. S.; MAGAGNIN, R. Experiências participativas no planejamento e gestão urbana: uma revisão sistemática. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v. 10, n. 1, 2021.

MENDONÇA, R. **Atividades em áreas naturais** [livro eletrônico]. São Paulo: Instituto Ecofuturo, 2015.

MEY, G.; GÜNTHER, H. **The life space of the urban child: perspective on Marta Muchow's Classic Study**. New Jersey: Transaction Publishers; New Brunswick, 2015. 362 p.

MEYER, B.; ZIMMERMANN, S. **Cidades para brincar e sentar**: uma mudança de perspectiva para o espaço público. Trad. Gerhard Brodt]. São Paulo: Instituto Alana, 2020.

MINUJÍN, A.; BORN, D. **Infancia y desigualdad habitacional urbana en ocho países de América Latina**. Nova York: Unicef, 2016.

MITCHEL, D.; STAEHELI, L. A. Public Space. In: KITCHIN, R., THRIFT, N. **International Encyclopedia of Human Geography**. Amsterdã: Elsevier, 2009. Pages 511-516, ISBN 9780080449104. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00990-1>

MYGIND, L. *et al.* Landscapes of becoming social: a systematic review of evidence for associations and pathways between interactions with nature and socioemotional development in children. **Environment International**, vol. 146, 106238, 2021. DOI:10.1016/j.envint.2020.106238

MOHER, D.; STEWART, L.; SHEKELLE P. All in the Family: systematic reviews, rapid reviews, scoping reviews, realist reviews, and more. **Systematic Reviews**, v. 4, n. 183, 2015. DOI: 10.1186/s13643-015-0163-7

MONTENEGRO, H. A. “Para que los demás no vayan tan lejos”. Propuestas infantiles para la reurbanización de la Villa 31 de la Ciudad de Buenos Aires. **Quid** 16, Nº 18, p. 200-216, Dic. 2022 – Mayo 2023.

MONTESSORI, M. *The Discovery of the Child*. New York: Ballantine Books. 1967.

MOORE, R. C. The need for nature: a childhood right. **Social Justice**, 24(3: 69): p. 203-220, 1997.

MOURATIDIS, K. Urban planning and quality of life: A review of pathways linking the built environment to subjective well-being, **Cities**, v. 115, 2021.

MÜLLER, F. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16161>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MULROW, Cynthia D. Rationale for systematic reviews. **BMJ Clinical research ed.**, v. 309, n. 6954, p. 597–599, 1994. Disponível em: URL: <http://www.bmj.com/cgi/content/full/309/6954/597>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história**: suas origens, transformações e perspectivas. Trad. Neil R. da Silva. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MUNN, Z. *et al.* Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. **BMC Med Res Methodol**. 18, 143, 2018. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. **Place Matters: The Environment We Create Shapes the Foundations of Healthy Development**. Working Paper n. 16. 2023. Harvard University. Disponível em: www.developingchild.harvard.edu. Acesso em: 13 ago 2023.

NEVES, K. *et al.* Growth and development and their environmental and biological determinants. **Jornal de Pediatria**, v. 92, n. 3, p. 241-250, maio 2016.

NIEUWENHUYIS, O. Spaces for the children of the urban poor: Experiences with participatory action research (PAR). *Environment and Urbanization*, 9(1), 233–250, 1997. <https://doi.org/10.1177/095624789700900118>

NORDSTRÖM, M. Children’s Views on Child-friendly Environments in Different Geographical, Cultural and Social Neighbourhoods. **Urban Studies**, v. 47, n. 3, p. 514–528, Mar. 2010.

NORTHRIDGE, M. E.; SCLAR, E. D; BISWAS, P. Sorting Out the Connections Between the Built Environment and Health: A Conceptual Framework for Navigating Pathways and Planning Healthy Cities. **Journal of Urban Health**: Bulletin of the New York Academy of Medicine v. 80, n. 4, December 2003

NOSSA BH. **Mapa das desigualdades**: Belo Horizonte e Região Metropolitana de Belo Horizonte - 14 municípios/ Instituto Nossa BH - Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://nossabh.org.br/uploads/2021/06/Mapa-das-desigualdades-da-RMBH-2021.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

NUESTRA CÓRDOBA. **Somos parte**: la construcción de los espacios públicos y la ciudad desde la niñez. 2018. Disponível em: http://www.nuestracordoba.org.ar/sites/default/files/Cartilla-Somos-Parte-web_0.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

O COMEÇO DA VIDA 2: Lá Fora. Direção: Renata Terra. Produção Maria Farinha Filmes, 2020. Filme (90 min), 35 mm.

OLIVEIRA, M. M. S.; VELASQUES, B. B. Transtorno do Déficit de Natureza na Infância: Uma perspectiva da neurociência aplicada à aprendizagem. **Latin American Journal of Science Education**, v. 7, n. 2, 2020.

OLIVEIRA, F. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 30 v. 1, p. 157-179, 2017. DOI:10.21814/rpe.8688

OLIVEIRA, F. A criança e os espaços públicos: reflexões acerca das implicações da participação infantil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n.57, p. 41-57, 2018. eISSN 1981-8106. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106>.

OLIVEIRA, F.; OLIVEIRA, N. A. As crianças e as possibilidades de apropriação, reinvenção e construção das cidades. **Contemporary Journal**, v. 3, n. 8, p. 10239-10263, 2023. ISSN: 2447-0961. DOI: 10.56083/RCV3N8-017.

OLIVEIRA, C.; LOPES, D.; SOUSA, I. C. Direito à participação nas políticas urbanísticas: avanços após 15 anos de estatuto da cidade. **Urbe – Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 10, n. 2, p. 322-334, maio/ago. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Ciudades Seguras y Espacios Públicos Seguros para las Mujeres y las Niñas**: Compendio Internacional de Prácticas. Nueva York. ONU Mujeres. 2019. Disponível em: <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2020/02/safe-cities-and-safe-public-spaces-international-compendium-of-practices-2>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 5 ago. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 5 ago. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Nova Agenda Urbana**. 2017. Disponível em: <https://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-Portuguese-Brazil.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 1 ago. 2022.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **World cities report 2022: envisaging the future of cities**. 2022. Disponível em: https://unhabitat.org/sites/default/files/2022/06/wcr_2022.pdf . Acesso em: 26 jun. 2022.

ONU-HABITAT. **Global public space programme**. Annual report 2021. Disponível em: <https://unhabitat.org/global-public-space-programme-annual-report-2021>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ONU-HABITAT. **Global Public Space Toolkit: From Global Principles to Local Policies and Practice**. 2015. Disponível em: <https://unhabitat.org/global-public-space-toolkit-from-global-principles-to-local-policies-and-practice>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ONU-HABITAT. **Placemaking and the Future of Cities**. 2012. Disponível em: https://assets-global.website-files.com/5810e16fbe876cec6bcbd86e/59f1fb530aad1d00010a6186_PPS-Placemaking-and-the-Future-of-Cities.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

ONU-Habitat. **SDG Indicator 11.7.1 Training Module: Public Space**. United Nations Human Settlement Programme (UN-Habitat), Nairobi. 2018. Disponível em: https://unhabitat.org/sites/default/files/2019/02/Indicator-11.7.1-Training-Module_Public-spaces_Jan_2019.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

ONU. **Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 Objetivos para transformar o nosso mundo**. 2018. Disponível em: https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

PAQUOT, T. **L'espace public**. Paris: Éditions La Découverte, 2009.

PERCY-SMITH B.; THOMAS, N. **A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice**. London: Routledge, 2010.

PEREZ, B. C.; JARDIM, M. D. A participação de crianças nas políticas públicas: construção, prática e desafios. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 1, p. 206-218, jun. 2015 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2023.

PÉREZ, B. C.; SILVA, B. L. S. R.; COELHO, C. A. V. Infância e cidade: desafios da participação e da representação. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES, ano 16, v. 21, n. 49, p. 81- 99, jan./jun. 2019.

PÉREZ *et al.* Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 181-191, 2008.

PIAGET, Jean. **Play, dreams, and imitation in childhood**. New York, NY: Norton, 1962.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997.

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

PIZARRO, X. C. Cultura Ciudadana: Arquitectura, Ciudad y Niños. Experiencias en San José, Costa Rica. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2017. DOI: 10.15366/riejs2017.6.1.005. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/7655>. Acesso em: 29 ago. 2023.

PLATAFORMA GLOBAL PELO DIREITO À CIDADE. 2018. Disponível em: <https://www.right2city.org/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

POLLOCK, D. *et al.* “Undertaking a scoping review: A practical guide for nursing and midwifery students, clinicians, researchers, and academics”. **Journal of advanced nursing**, vol. 77,4 (2021): 2102-2113. DOI:10.1111/jan.14743

POLO-GARZÓN, C.; LÓPEZ-VALENCIA, A. P. La participación infantil en proyectos urbanos. El juego en espacios públicos para la promoción del aprendizaje de conceptos ambientales. **Revista de Arquitectura**, Bogotá, v. 22, n. 2, p. 126-140, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14718/RevArq.2020.2691>

POPLIN, A. Geogames: games for change – designing for future communities. **Geografía y Sistemas de Información Geográfica (GEOSIG)**. Luján, ano 10, n. esp., p. 166-183, 2018.

PORTAL LUNETAS. **O que é essa tal prática de desemparedamento da infância?** 2023. Disponível em: <https://lunetas.com.br/o-que-e-essa-tal-pratica-de-desemparedamento-da-infancia/>. Acesso em 09 set. 2023.

PORTO, C. L.; RIZZINI, I. Olhares das crianças sobre suas cidades: reflexões sobre aportes metodológicos. **Sociedad e Infancias**, v. 1, p. 299–320, 10 ago. 2017 DOI: <https://doi.org/10.5209/SOCI.55929>

PROFICE, C. **As crianças e a natureza: reconectar é preciso**. São Paulo: Pandora, 2016.

PUNCH, S. Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? **Childhood**, vol. 9, n. 3, p. 321–341, aug. 2002.

QUINTAIS BRINCANTES: **sobrevoos por vivências educativas brasileiras**. 1. ed. Palhoça: Ed. dos Autores, 2022.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Trad. Maria Letícia Nascimento. **Pro-Posições**, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

RANDOLPH, J. A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. **Practical Assessment, Research, and Evaluation**: v. 14, n. 13, 2009.

RASMUSSEN, K. Places for Children – children’s places. **Childhood, London, Thousand Oaks and New Delhi**, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.

RED POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN MÉXICO. **Guía práctica para estimular la participación ciudadana de la infancia**. 2018. Disponível em: https://issuu.com/infanciacuenta/docs/guiaCompleta_no_es_un_regalo. Acesso em: 3 mar. 2022.

REIS, A. V.; ALVIM, M. B. Da cidade fragmentada à cidade como espaço de brincar: a invenção de uma metodologia lúdica de pesquisa. **Desidades**, ano 9, n. 30, maio/ago. 2021.

RIDLEY, D. **The literature review: a step-by-step guide for students**. 2. ed. London: Sage, 2012.

RIGGIO, E. Child Friendly Cities: Good Governance in the Best Interests of the Child. **Environment and Urbanization**, v. 14, n. 2, p. 45–58, 2002.

RIZZINI, I.; THAPLIYAL, N.; PEREIRA, L. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 164-177, jul./dez. 2007.

ROJAS-BETANCUR, H. M.; MÉNDEZ-VILLAMIZAR, R.; RODRÍGUEZ-PRADA, A. La ciudad en sus niños. La calidad de vida en percepción infantil. **Entramado**, Universidad Libre Cali, Colombia, vol. 9, núm. 2, pp. 192-202, julio-diciembre, 2013.

ROLNIK, R. **O que é a cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROSA C.D.; PROFICE C.C.; COLLADO S. Nature Experiences and Adults’ Self-Reported Pro-environmental Behaviors: The Role of Connectedness to Nature and Childhood Nature Experiences. **Frontiers in Psychology**, 9:1055, 2018. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01055

ROSANELI, A. F. (org.). **Olhares pelo espaço público**. Curitiba: Setor de Tecnologia UFPR, 2019.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

ROSE, K. A. *et al.* Outdoor activity reduces the prevalence of myopia in children. **Ophthalmology**, vol. 115, n. 8, 1279-1285, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2007.12.019>

SANTOS, C. L.; BRAGA, J. T. dos S. Violação de direitos de crianças e adolescentes no espaço urbano: inter-relações entre a ausência da participação infantil nos processos de planejamento e/ou gestão urbana e a concretização ao direito à cidade no pós-pandemia. *In*: CUSTÓDIO, A. V.; ROSA, Rafael Bueno. (org.) **Violações de direitos de crianças e adolescentes no Brasil contemporâneo**. Criciúma, SC: Belcanto, 2022.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa - Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Editora Junqueira Martins, p. 25-49, 2007.

SARMENTO, M. J; FERNANDES, N.; TOMÁS, C.. Políticas públicas e participação infantil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, p. 183-206, 2007b.

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

SARMENTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M; CERISARA, A. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004.

SASSEN, S. Una sociología de la globalización. **Análisis político**, Bogotá, n. 61, p. 3-27, set.-dez., 2007.

SAURA, S. C. Culturas populares, brincar e conhecer-se. *In*: MEIRELLES, R. (org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção Território do Brincar).

SAVE THE CHILDREN. **Calles para la vida**: Trayectos seguros y saludables para los niños de la América Latina y el Caribe. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/media/2166/file/PDF%20Street%20for%20life.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SAVE THE CHILDREN. **Practice Standards in Children's Participation**. 2005. Disponível em: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/practice-standards-childrens-participation/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SAVE THE CHILDREN. **The right of children to participate in public decision-making processes**. 2020. Disponível em: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/right-children-participate-public-decision-making-processes/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SEIXAS, E.; TOMÁS, C.; GIACCHETTA, N. A produção social da infância nos parques urbanos de Lisboa. In: GOBBI, M.; ANJOS, C.; SEIXAS, E.; TOMÁS, C. (org.). **O direito à cidade**: perspectivas desde o Brasil e Portugal. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 67-89.

SENA, I. S.; ANDRADE, B. A. Pampulhacraft: modelando a paisagem cultural no Minecraft como processo de aprendizagem em Arquitetura e Planejamento Urbano no Brasil. **Geografía y Sistemas de Información Geográfica (GEOSIG)**. Luján, ano 10, n. esp., p. 1-22, 2018.

SENDI, R.; GOLICNIK-MARUSIC, B. Design: Public Spaces. In: SMITH, S. J. **International Encyclopedia of Housing and Home**. Amsterdã: Elsevier, 2012. p. 21-28. ISBN 9780080471716. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-047163-1.00541-5>

SEVERCAN, Y. C. The effects of children's participation in planning and design activities on their place attachment. **Journal of Architectural and Planning Research**, 32(4), 271–293, 2015.

SHANE, D. G. **Urban Design since 1945**: A global perspective. Chichester: John Wiley & Sons, 2011.

SHIER, H. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. **Children & Society**, v. 15 n. 2, p. 107–117, 2001.

SHIER, H. 'Pathways to Participation' revisited. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (eds). **A Handbook of Children and Young People's Participation**. London: Routledge, p. 215-229, 2010.

SILVA, C. F. S.; AZEVEDO, G. A. N.; BEZERRA, H. D. Escuta e diálogo: crianças e jovens na formação de minipúblicos potentes para a construção de políticas inclusivas. **Desidades**, ano 9, n. 31, set./dez. 2021.

SILVA, E. de B. T.; NEVES, V. F. A. A construção de uma lógica na pesquisa com bebês. **Revista Diálogo Educacional**, n. 23, v. 76, 2023. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.DS04>.

SINCLAIR, R. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. **Children and Society**, v. 18, n. 2, p. 106–118, 2004.

SKOVBJERG, H. M.; BEKKER T. THE VALUE OF PLAY: **DESIGNING FOR OPEN-ENDED PLAY**. Design School Kolding, 2018. ISBN 978-87-970584-0-4

SLETTTO, B.; DIAZ, O. O. Inventing space in the cañada: Tracing children's agency in Los Platanitos, Santo Domingo, Dominican Republic. **Environment and Planning A: Economy and Space**, 47(8), 1680–1696, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0308518X15597104>

SMITH, N. **Desenvolvimento Desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SMITH, Peter. Play-Synthesis. **Encyclopedia on Early Childhood Development**. 2013. Disponível em www.childencyclopedia.com/Pages/PDF/play.pdf. Acesso em 11 de abril de 2022.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. DOI: 10.14572/nuances.v12i13.1678. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza. **Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: SBP, 2019.

STOECKLIN, D. Theories of Action in the Field of Child Participation: In Search of Explicit Frameworks. **Childhood**, v. 20, n. 4, p. 443–457, 2013.

SWYNGEDOUW, E. A cidade como um híbrido: Natureza, sociedade e “urbanização-cyborg”. In: ACSELRAD, H. (org.). **A duração das cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 99-120.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. Documentário. Direção: David Reeks e Renata Meirelles. Maria Farinha Filmes. 2015. 90 min.

THE CITY OF CHILDREN. **The Internation Network “The City of Children”**. 2022. Disponível em: <https://www.lacittadeibambini.org/en/>. Acesso em: 3 maio 2022.

THOMAS, N. Towards a Theory of Children’s Participation. **International Journal of Children’s Rights**, v. 15, p. 199–218, 2007.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria: em busca da pedagogias ecológicas e libertárias**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TISDALL, E.; KAY, M. The Transformation of Participation? Exploring the Potential of ‘Transformative Participation’ for Theory and Practice around Children and Young People’s Participation. **Global Studies of Childhood**, v. 3, n. 2, p. 183-193, 2013.

TISDALL, E.; KAY, M.; PUNCH, S. Not so ‘new’? Looking critically at childhood studies, **Children's Geographies**, v.10, n. 3, p. 249-264, 2012.

TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. Conceitos-chave em Sociologia da Infância. *Perspectivas Globais*. UMinho Editora, 2021.

TOMÁS, C.; TREVISAN, G. A (c)idade importa! Conceções, experiências e deambulações de crianças pequenas. Dossiê: a infância urbana nas Ciências Sociais: problemáticas e desafios metodológicos. **Civitas**, n. 23, p. 1-12, jan.-dez. 2023. e-ISSN: 1984-7289. ISSN-L: 1519-6089

TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020.

TONUCCI, F. **La ciudad de los niños**: un modo nuevo de pensar la ciudad. Madrid: Losada, 1996.

TONUCCI, F.; RISSOTTO, A. Why do we need children's participation in changing the city. **Journal of Community and Applied Social Psychology**, v. 11, n. 6, p. 407-419, 2001.

TOROS, K. A systematic review of children's participation in child protection decision-making: tokenistic presence or not? **Children & Society**, v. 35, p. 395-411, 2021.

TREVISAN, E. P. (2021) **RUAS DE ESTAR**: mobilidade e apropriação urbana. 2021. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2021.

TREVISAN, G. A participação das crianças nos discursos e práticas: um breve “estado da arte” na procura de novos desafios. *In*: SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; SIQUEIRA, R. M. (org.). **A defesa dos direitos da criança**: uma luta sem fronteiras. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020. 212 p.

TRILLA, J.; NOVELLA, A. M. Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. **Revista de Educación**, v. 356, p. 23-43, sep./dic. 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TUAN, Y. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

TWOHIG-BENNETT, C.; JONES, A. The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes. **Environmental research**, v. 166, p. 628–637, 2018.
DOI: 10.1016/j.envres.2018.06.030

ULRICH, R. S. *et al.* Stress recovery during exposure to natural and urban environments. **Journal of Environmental Psychology**, 11 (3), 201–230, 1991.
DOI:10.1016/S0272-4944(05)80184-7

UNICEF. **Child Friendly Cities and Communities Handbook**. New York, USA: Unicef, 2018.

UNICEF. **Preventing a lost decade Urgent action to reverse the devastating impact of Covid-19 on children and young people**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/112891/file/UNICEF%2075%20report.pdf>. Acesso em: 11 ago 2023.

UNICEF. **Child Friendly Cities and Communities**: Handbook. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/eap/reports/child-friendly-cities-and-communities-handbook>. Acesso em: 15 maio 2022.

UNICEF. **Shaping urbanization for children: A handbook on child-responsive urban planning.** 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/media/47616/file/UNICEF_Shaping_urbanization_for_children_handbook_2018.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

UNICEF. **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil.** São Paulo: UNICEF, 2019a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 12 jul. 2022.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2019.** Crianças, alimentação e nutrição: crescendo saudável em um mundo em transformação. 2019b. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/5566/file/Situacao_Mundial_da_Infancia_2019_R esumoExecutivo.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

UNICEF. **Guia para a construção de Cidades Amigas das Crianças.** Lisboa: UNICEF, 2019c. Disponível em: <https://www.unicef.pt/media/3546/cac-guia-tecnico-2022.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

UNICEF. **Compilación de procesos exitosos de participación de niñas, niños y adolescentes em México, América Latina y otras regiones del mundo.** 2019d. Disponível em: <https://www.unicef.org/mexico/media/2786/file/Compilacion%20participaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.

UNICEF. **The state of the world's children 2021.** On my mind - Promoting, protecting and caring for children's mental health. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNICEF. **Ciudades amigas de la infancia em América Latina y el Caribe.** 2019e. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/media/9751/file/PDF%20Ciudades%20amigas%20de%20a%20infancia%20en%20ALC.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

UNICEF. **As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil: estudo completo.** Brasília: UNICEF, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/multiplas-dimensoes-da-pobreza-estudo-completo>. Acesso em: 7 set. 2023.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2012: Crianças em um Mundo Urbano.** 2012. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2012_mund_urbano.pdf. Acesso em 12 mai. 2021.

VAGHRI, Z.; COVELL, K.; CLOW, H. Wiring the brain for exercise of participation rights through active listening and active learning. **Canadian Journal of Children's Rights / Revue canadienne des droits des enfants**, v. 5. p. 72-85, 2018.

VALENTINE, G. **Public Space and the Culture of Childhood.** University of Sheffield, UK: Routledg. 2016

VELOSO, M. T. **Crianças na cidade - participação infantil no planejamento e gestão das cidades**: novas espacialidades, autonomia, possibilidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

VIEIRA V. G. *et al.* O que as crianças nos contam sobre a cidade? Interloquções entre infâncias, educação infantil e cidades. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e19510716544, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16544>.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VILLANUEVA, K. *et al.* Can the neighborhood built environment make a difference in children's development? building the research agenda to create evidence for place-based children's policy. **Academic Pediatrics**, vol. 16,1, p. 10-19, 2016. DOI:10.1016/j.acap.2015.09.006.

VISSCHER, S.; DE BIE, M. Recognizing Urban Public Space as a Co-Educator: Children's Socialization in Ghent. **International Journal of Urban and Regional Research**. v. 32. n. 3. P. 604–16, 2008.

VOLTARELLI, M. A. Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 16 n. 2, p. 741-756, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>

VYGOTSKY, L. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

WANG, Caroline. Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. **Journal of Community Practice**, v. 14, n.1-2, p. 147-161, 2006. DOI: 10.1300/J125v14n01_09

WANG, C.; BURRIS, M. A. Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. **Health Education & Behavior**, v. 24, n. 3, p. 369–387, 1997.

WARD, C. **The Child in the City**. New York: Pantheon Books, 1978.

WENGER. I. *et al.* Children's experiences of playground characteristics that contribute to play value and inclusion: Insights from a meta-ethnography, **Journal of Occupational Science**, 2023. DOI: 10.1080/14427591.2023.2248135.

WHEELER, S. **The sustainable urban development reader**. London: Routledge, 2004.

WHYTE, W. H. **The social life of small urban spaces**. Nova York: Project for Public Spaces, 2001.

WOODHEAD, M. F. Foreword. *In*: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (eds). **A Handbook of Children and Young People's Participation**. London: Routledge, 2010. p. xix-xxii.

WOLCH, J. *et al.* Childhood obesity and proximity to urban parks and recreational resources: a longitudinal cohort study. **Health & Place**. n. 17, v. 1, p. 207-214, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2010.10.001>.

WOOLLEY, H. *et al.* Children Describe their Experiences of the City Centre: a qualitative study of the fears and concerns which may limit their full participation. **Landscape Research**, v. 24, n.3, 1999.

XIMENES, D. S. S. *et al.* A importância dos espaços públicos e áreas verdes pós pandemia na cidade de São Paulo (SP). **Revista LABVERDE**, v. 10, n. 1, 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-2275.labverde.2020.172291>.

YOGMAN, M. *et al.* The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. **Pediatrics**, 2018; 142(3):e20182058.

APÊNDICE A — Protocolo da revisão de escopo registrado na plataforma OSF

Protocolo de Revisão de Escopo

Autoria: Desirée Rodrigues Ruas

DOI 10.17605/OSF.IO/72AEN registrado na plataforma <https://osf.io/>

1. Título

Uma revisão de escopo sobre como as crianças têm percebido e transformado, colaborativamente, os espaços públicos

2. Contextualização

O debate sobre a ampliação da participação das crianças nos processos de tomada de decisão está incluído no “World Cities Report 2022: Envisaging the Future of Cities”, do Fórum Urbano Mundial (ONU, 2022). O documento aponta caminhos para as cidades enfrentarem os desafios que têm pela frente, considerando que, no ritmo atual, estima-se que a população urbana passará de 56% do total global em 2021 para 68% em 2050 (ONU, 2022). A crescente urbanização é acompanhada pelo aumento de questões preocupantes, como as alterações climáticas, a poluição e a desflorestação, as desigualdades sociais, a deterioração das condições de vida das crianças e de outros grupos sociais (ONU, 2022). O relatório enfatiza que os mecanismos de participação comunitária na resolução de problemas locais são fundamentais para cidades mais justas e resilientes. Aponta também que são necessárias ações para unir diferentes grupos, incluindo as crianças, para pensar coletivamente e transformar as cidades. O desenvolvimento urbano com foco nas pessoas, tal como preconizado pela Nova Agenda Urbana, está alinhado com a Convenção sobre os Direitos da Criança, que apoia a necessidade de estudos que avaliem a inclusão das crianças nos processos de planejamento, concepção e gestão urbana.

A literatura apresenta um extenso volume de estudos que apontam que os espaços onde as crianças vivem são cruciais para o seu desenvolvimento integral, incluindo as suas necessidades físicas, sociais, emocionais, mentais, afetivas e cognitivas (GOLDFELD et al., 2015, BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; MYGIND et al.,

2021; CHAWLA, 2015). Para as crianças, os espaços públicos - ruas, praças e parques - podem ter diferentes funções: como serem extensão do ambiente doméstico, espaços de estar e conviver e, sobretudo, de deslocamento, sendo os caminhos que elas percorrem diariamente de casa para escola. Os espaços públicos são ambientes que estimulam as funções cognitivas, o desenvolvimento neuropsicomotor e a linguagem (YOGMAN *et al.*, 2018; COSENZA; GUERRA, 2011), permitem a socialização quando as calçadas e ruas se tornam ponto de encontro para brincadeiras (JACOBS, 2000; GILL, 2014) ; e são importantes espaços de aprendizagem (TIRIBA, 2017).

Diante da extensa lista de funções que os espaços públicos podem desempenhar para as crianças, é necessário buscar suas percepções sobre esses ambientes, bem como promover a escuta e a participação das crianças na transformação de ruas, praças e parques. Em todos os contextos, os espaços públicos têm impacto nas experiências e no desenvolvimento das crianças. Se tais ambientes forem planejados para satisfazer as necessidades e interesses das crianças - concebidos para, com e pelas crianças - concretizarão o direito de viver em cidades mais saudáveis e também o direito à participação. (JELIC *et al.*, 2020; GUTIÉRREZ-CHAPARRO, 2021; KNOWLES-YÁNEZ, 2005).

O objetivo geral desta revisão de escopo (ARKSEY; O'MALLE, 2005) é mapear, identificar e analisar artigos científicos que relatem experiências que respondam “como as crianças têm percebido os espaços públicos” e “como as crianças têm participado da transformação dos espaços públicos. O recorte geográfico é a América Latina e o Caribe no período entre 1989 e 2022. Ao mesmo tempo, serão mapeados exemplos de iniciativas em andamento na América Latina e no Caribe e estudos sobre a participação infantil na transformação de espaços públicos com base na literatura cinzenta.

O mapeamento e a análise crítica da produção científica têm as seguintes contribuições: incentivar formas mais autênticas de participação infantil (LUNDY, 2018; TOROS, 2021), estimular a criação de políticas públicas para a implementação dos artigos 12 e 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança, fortalecer o debate sobre a inclusão das crianças nos processos participativos e identificar possíveis lacunas. Esse caminho também é motivado pelo debate sobre a participação infantil

e os espaços públicos na América Latina e no Caribe, ancorado na compreensão de pesquisadores da infância como Lima (1989), Sarmiento (2018), Tonucci (2020), Gutiérrez-Chaparro (2021), bem como os modelos teóricos sobre participação infantil de Hart (1992), Shier (2001), Francis e Lorenzo (2002) e Lundy (2007).

3. Objetivo

O objetivo geral desta dissertação é mapear, identificar e analisar artigos científicos que relatem experiências que respondam como as crianças têm percebido os espaços públicos e como as crianças têm participado das transformações dos espaços públicos.

4. PCC

- P (participante): crianças
- C (conceito): percepção sobre os espaços públicos e participação na transformação de espaços públicos
- C (contexto): América Latina e Caribe

5. Perguntas de pesquisa

Como as crianças têm percebido os espaços públicos?

Como as crianças têm participado da transformação dos espaços públicos?

6. Critérios de inclusão e exclusão

Serão incluídos artigos científicos e literatura cinzenta sobre a temática.

Artigos: artigos empíricos, disponíveis na íntegra, publicados em inglês, português e espanhol, no período de 1989 a 2022, nas bases de dados selecionadas e relacionados às perguntas de pesquisa, sobre experiências na América Latina e no Caribe. Incluídos artigos localizados nas referências e por busca manual.

Serão excluídos editoriais, artigos teóricos, artigos publicados em anais de eventos e os demais que não atenderam aos critérios de elegibilidade ou não possuíam todas as informações necessárias.

Literatura cinzenta (Sites, guias, livros e manuais publicados por organizações, governos ou universidades ligadas ao tema, em português, inglês ou espanhol, sem limite temporal, relacionados ao tema)

7. Busca preliminar

A estratégia e a expressão de busca foram criadas a partir de tentativas com os termos child AND participation. O número elevado de resultados exigiu uma estratégia mais focada no espaço público urbano.

8. Estratégia de busca

A string de busca longa foi composta pelas palavras-chave de cinco grupos: cocriação, ambiente construído; países da América Latina e do Caribe; crianças, adolescentes; participação infantil, com uso dos operadores booleanos OR e AND.

O objetivo e as perguntas de pesquisa ajudaram a elaborar a estratégia de busca. A expressão booleana foi formada a partir de termos relacionados às questões de pesquisa.

Bases escolhidas: Para a busca dos artigos, as bases de dados escolhidas são Scopus, Web of Science, SciELO, Dialnet, Redib, Redalyc e JSTOR.

As bases escolhidas serão acessadas a partir do Portal de Periódicos da CAPES, a partir da CAFe pelo acesso disponibilizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para a busca das teses e dissertação, será utilizado o Portal da Biblioteca Digital Brasileiro de Teses e Dissertações – BDTD.

Para as demais pesquisas, será utilizado o Google.

Termos de busca	
Children	"child*" OR "adolescen*"
Participação infantil	"child participation" OR "children's participation" OR "children participation"
Cocriação	"co creation" OR "co construction" OR "co design" OR "co production" OR "design process" OR "user involvement" OR "spatial appropriation" OR "collaborative design" OR "collaborative architecture" OR "participat*" OR "placemaking"
Ambiente construído	"playground" OR "built environment" OR "built space" OR "spatial design" OR "architectur*" OR "play environment" OR "urban design" OR "urban spaces" OR "public space" OR "public realm"
América Latina e Caribe	"mexico" OR "argentina" OR "bolivia" OR "brazil" OR "chile" OR "colombia" OR "ecuador" OR "guyana" OR "paraguay" OR "peru" OR "suriname" OR "uruguay" OR "venezuela" OR "belize" OR "costa rica" OR "el salvador" OR "guatemala" OR "honduras" OR "nicaragua" OR "panama" OR "cuba" OR "trinidad and tobago" OR "jamaica" OR "haiti" OR "saint vincent and the grenadines" OR "dominican republic" OR "bahamas" OR "barbados" OR "grenada" OR "saint lucia" OR "antigua and barbuda" OR "dominica" OR "saint kitts and nevis"

Algumas bases não aceitam expressões booleanas longas e por isso foram necessárias adaptações. A expressão booleana foi utilizada na íntegra na base Scopus. Na Web of Science e SciELO, por não terem um campo próprio para expressões longas, foram realizadas buscas com partes da expressão, preenchendo os campos destinados para este fim e o uso dos operadores booleanos existentes. Nas demais bases foi utilizada a expressão "child participation" ou "participación de niños" e a seleção feita de forma manual.

Base	Termo / expressão booleana usados na busca
Scielo	("co creation" OR "co construction" OR "co design" OR "co production" OR "design process" OR "user involvement" OR "spatial appropriation" OR "collaborative design" OR "collaborative architecture" OR "participat*" OR "placemaking") AND ("child*" OR "adolescen*") AND ("mexico" OR

	<p>"argentina" OR "bolivia" OR "brazil" OR "chile" OR "colombia" OR "ecuador" OR "guyana" OR "paraguay" OR "peru" OR "suriname" OR "uruguay" OR "venezuela" OR "belize" OR "costa rica" OR "el salvador" OR "guatemala" OR "honduras" OR "nicaragua" OR "panama" OR "cuba" OR "trinidad and tobago" OR "jamaica" OR "haiti" OR "saint vincent and the grenadines" OR "dominican republic" OR "bahamas" OR "barbados" OR "grenada" OR "saint lucia" OR "antiqua and barbuda" OR "dominica" OR "saint kitts and nevis") AND ("child participation" OR "children's participation" OR "children participation")</p>
Web of Science	<p>("co creation" OR "co construction" OR "co design" OR "co production" OR "design process" OR "user involvement" OR "spatial appropriation" OR "collaborative design" OR "collaborative architecture" OR "participat*" OR "placemaking") AND ("child*" OR "adolescen*") AND ("mexico" OR "argentina" OR "bolivia" OR "brazil" OR "chile" OR "colombia" OR "ecuador" OR "guyana" OR "paraguay" OR "peru" OR "suriname" OR "uruguay" OR "venezuela" OR "belize" OR "costa rica" OR "el salvador" OR "guatemala" OR "honduras" OR "nicaragua" OR "panama" OR "cuba" OR "trinidad and tobago" OR "jamaica" OR "haiti" OR "saint vincent and the grenadines" OR "dominican republic" OR "bahamas" OR "barbados" OR "grenada" OR "saint lucia" OR "antiqua and barbuda" OR "dominica" OR "saint kitts and nevis") AND ("child participation" OR "children's participation" OR "children participation")</p>
Scopus	<p>("co creation" OR "co construction" OR "co design" OR "co production" OR "design process" OR "user involvement" OR "spatial appropriation" OR "collaborative design" OR "collaborative architecture" OR "participat*" OR "placemaking") AND ("playground" OR "built environment" OR "built space" OR "spatial design" OR "architectur*" OR "play environment" OR "urban design" OR "urban spaces" OR "public space" OR "public realm") AND ("child*" OR "adolescen*") AND ("mexico" OR "argentina" OR "bolivia" OR</p>

	"brazil" OR "chile" OR "colombia" OR "ecuador" OR "guyana" OR "paraguay" OR "peru" OR "suriname" OR "uruguay" OR "venezuela" OR "belize" OR "costa rica" OR "el salvador" OR "guatemala" OR "honduras" OR "nicaragua" OR "panama" OR "cuba" OR "trinidad and tobago" OR "jamaica" OR "haiti" OR "saint vincent and the grenadines" OR "dominican republic" OR "bahamas" OR "barbados" OR "grenada" OR "saint lucia" OR "antigua and barbuda" OR "dominica" OR "saint kitts and nevis") AND ("child participation" OR "children's participation" OR "children participation")
Jstor	"child participation"
Dialnet	"child participation" OR "participación de niños"
Redib	"participación de niños"
Redalyc	"child participation" OR "participación de niños"

Os artigos serão pré-selecionados a partir da leitura do título e resumo, com exclusão das duplicatas, e posteriormente a leitura na íntegra para a identificação de artigos que atendam aos critérios de inclusão.

9. Extração dos resultados

Serão extraídas as seguintes informações dos estudos:

1. Título
2. Autor(es)
3. Ano de publicação
4. Base de dados/biblioteca/banco de dados/busgador acadêmico
5. Tipo de estudo (artigo, dissertação, tese)
6. Local do estudo
7. Objetivo(s)
8. Desenho metodológico
9. Resultados
10. Conclusão/Recomendações/Sugestões

10. Análise dos dados

Para a análise dos resultados será utilizada uma matriz de síntese (Word) reunindo as informações extraídas (tipos de estudos, síntese e resultados em categorizados).

11. Apresentação dos resultados

Os resultados serão apresentados em quadros, diagramas, gráficos e texto descritivo.

12. Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

13. Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

APÊNDICE B — Matriz de extração de dados dos artigos incluídos na revisão de escopo

Matriz de extração de dados: Percepção infantil (pergunta 1)/Participação infantil (pergunta 2)											
ID	Autor/ano	Objetivo	Ferramentas usadas e com qual propósito	Número de crianças	Idade	País	Tipo de pesquisa	Contexto socioeconômico	Resultados	Informações relevantes	Comentários

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C — Levantamento de iniciativas⁶⁷ de escuta infantil e de transformação dos espaços públicos com participação comunitária e infantil na América Latina e no Caribe

Iniciativa	Descrição	País
Projeto Passeia Jardim Nakamura (SP)	Criação e instalação de sinalização para melhoria de deslocamento a pé	Brasil
Projeto Jardim Real (SP)	Mutirão para projeto e construção de praça pela comunidade	Brasil
Programa Criança Pequena em Foco - CECIP (RJ)	Envolvimento das crianças em ações pelo direito de brincar na rua reforma coletiva de espaços da comunidade	Brasil
Projeto Cidadeiras (SP)	Ações para exploração do espaço público pelas crianças	Brasil
Projeto Urban 95 – Lima Norte (Fundação Bernard van Leer)	Projeto que propõe as crianças como produtoras ativas do espaço urbano e incentiva a participação direta dos membros da comunidade	Peru
CoCriança – Projeto Jardim Elisa Maria (SP)	Projeto pioneiro para qualificar um espaço público para o uso e ocupação das crianças do Jardim Elisa Maria, Brasilândia, em São Paulo, a partir de metodologia de trabalho com oficinas lúdicas de codesign com crianças	Brasil
Oficinas educativas “Caminhos Lúdicos do Grande Mucuripe” – IFAN Instituto da Infância (CE)	Oficinas com crianças na temática do seu direito a viver em cidades de qualidade e que possibilitem experiências em um meio ambiente equilibrado	Brasil
Comitê das Crianças (Prefeitura Municipal de Jundiá - SP)	Instância de participação permanente de crianças e programa municipal que inclui Direito de brincar, Garantia de Autonomia, Promover a participação, Direito à Saúde, Direito à Educação, Direito à Cultura	Brasil
Movimento Boa Praça (SP)	Ação comunitária de transformação de praças	Brasil
Projeto Amigos da Rua (MG)	Transformação de espaços com a comunidade, em Belo Horizonte	Brasil
Projeto “Um espaço coletivo, o que que tem? Intervenções temporárias com crianças para todos” - Proto (MG)	Projeto de extensão da UFMG com atuação em escuta de crianças, em Belo Horizonte	Brasil
Projeto Criança Fala na Comunidade – Escuta Glicério (SP)	Metodologia lúdica de escuta para criação de políticas públicas, projetos arquitetônicos e pedagógicos	Brasil
Ocupa tu calle (Lima Cómo Vamos - Fundação Avina e ONU Habitat)	Estratégia promovida pelo Observatório Cidadão “Lima Cómo Vamos” para a transformação de espaços públicos	Peru
Projeto Primeira Infância Cidadã (Avante - 2012)	Programa da organização Avante – Educação e Mobilização Social para a Primeira Infância que envolve diferentes ações	Brasil

⁶⁷ Iniciativas em curso ou já finalizadas.

Construção dos Planos Municipais pela Primeira Infância (Rede Nacional Primeira Infância)	Processos de construção intersetorial com escuta das crianças sobre temas diversos, incluindo espaço público	Brasil
Parque Caranguejo Brincante (Recife – PE)	Construção de parklet como espaço lúdico para uso da comunidade	Brasil
Caminho da Primeira Infância e outras ações (Boa Vista – Roraima)	Ações de escuta e transformação do espaço público para atender às necessidades das crianças pequenas e de seus cuidadores	Brasil
Rede Brasileira de Cidades das Crianças	Reúne municípios que participam do Projeto Cidade das Crianças, do educador Francesco Tonucci (sede em Jundiaí SP)	Brasil
Camino Seguro al Cole	Projeto para melhoria dos espaços públicos e trajetos percorridos pelas crianças cotidianamente	Peru
Batalab (São Paulo – SP)	Projeto para criação coletiva de mobiliário e transformação de espaço público	Brasil
Projeto “Caminhos da Escola - Abraçando Caminhos” (Campinas – SP)	Oficinas e ações para transformação dos espaços públicos com a comunidade escolar	Brasil
Projeto Conexões Urbanas ONU Habitat	Planejamento e desenho urbanos participativos de espaços públicos.	Brasil e Paraguai
Arquichiquis	Projeto educativo para crianças sobre arquitetura por meio de jogos	Argentina
Juntos somos um Bosque	Ações de plantio de árvores e intervenções urbanas	Argentina
Pequeños Arquitectos	Espaço lúdico, artístico e projetual para crianças.	Argentina
Proyecto aUPA	Mapeamento de espaços urbanos públicos e privados para intervenções e criação de mobiliário para o público infantil	Argentina
Zebras do trânsito	Projeto educativo para segurança no trânsito	Bolívia
ALDEA – Arquitetura, Cidadania e Aprendizagem	Oficinas participativas	Chile
Okuplaza San Diego	Projeto de transformação coletiva de espaço urbano	Chile
Projeto Urbaniños Laboratorio de Intervención Urbana Universidad dell Valle	Programa de formação cidadã que busca compreender a relação entre educação das crianças e sua capacidade de intervenção sobre o entorno	Colômbia
Programa Cresço com meu bairro	Ações de engajamento da comunidade para atender às necessidades infantis, promoção de espaços para brincar e rotas seguras	Colômbia
Projeto Arquitectos	Oficinas, campanhas e ações de sensibilização sobre arquitetura e urbanismo	Costa Rica
Calle Delgado	Intervenção de urbanismo tático	El Salvador

Laboratório Itinerante de Urbanismo Tático	Intervenção temporária para transformação de espaços públicos	Equador
LIUT - Laboratórios Itinerantes de Urbanismo Tático	Oficinas e ações para participação cidadã e transformação de espaços públicos	Equador
Arki-Kids	Oficinas com crianças	Guatemala
Tamaulipas - Niñas y niños arquitectos de Tlatelolco	Oficinas de cocriação para crianças para transformação do entorno	México
Projeto Caminito de la escuela	Ações para melhoria dos trajetos e dos espaços públicos com participação da comunidade	México
“Que Cidade do México queremos para amanhã?”	Oficinas de urbanismo para Crianças	México
Coco Parque - Parque e horta comunitária de Panamá	Participação coletiva para transformação de espaço público	Panamá
Projeto Panamá Camiña	Transformação de espaço público para atender às necessidades da comunidade	Panamá
Parque Villa Clorinda	Projeto de transformação coletiva de espaço público	Peru
La Placita	Participação coletiva para transformação de espaço público	Peru
SER Ciudad	Promoção da participação coletiva em ações de Arquitetura e Urbanismo e de sustentabilidade	Peru
Como jugando	Ações sobre desenvolvimento urbano para crianças	Peru
Programa Entrelazos	Programa para engajamento de famílias, comunidades e instituições para transformar espaços públicos para atender às necessidades das crianças	Peru
Projeto Urban 95 – Lima Norte (Fundação Bernard van Leer)	Projeto que propõe as crianças como produtoras ativas do espaço urbano e incentiva a participação direta dos membros da comunidade	Peru
Parque Norma Estrella e Parque parque La Gaviota	Projeto de transformação coletiva comunitária	República Dominicana
Ludobarrio da Paloma	Projeto de transformação coletiva de espaço público	Uruguai
Plaza de Las Três Marias	Projeto de transformação coletiva de espaço público	Venezuela
Projetos de escuta infantil com apoio governamental	Conselho Consultivo de crianças/programas de participação governamental/assembleias comunitárias	Argentina Brasil Colômbia Equador Nicarágua Paraguai Peru Uruguai
Cidades Amigas da Criança (<i>Child-friendly cities</i>)	Ações do Projeto do UNICEF	Vários países
Rede Latino-americana de Cidades das Crianças	Ações do Projeto do educador Francesco Tonucci	Vários países
Cities 4 Children	A Aliança Global – Cities4Children foi lançada no dia 9 de fevereiro de 2020 no Fórum Urbano Mundial, num evento coorganizado pela Save the Children,	Vários países

	UNICEF, IFRC, ARUP e a Rede Europeia de Cidades Amigas da Criança. Desde então, a associação se expandiu para mais de 25 organizações membros. É presidida pela organização Save the Children.	
Global Designing Cities	<p>Objetiva transformar as ruas ao redor do mundo, a partir da mobilização de líderes, profissionais e comunidades para criar cidades seguras, saudáveis, acessíveis e equitativas para todos. Com atuação em vários países, atuam ajudando a atualizar políticas, desenvolver capacidade local, implementar e avaliar projetos e aumentar o impacto.</p> <p>Programa Street for kids desenvolveu o Periscópio Streets for Kids (dispositivo simples de papelão e espelhos que permite que os adultos experimentem uma rua da altura de uma criança.)</p>	Vários países
Projeto Urban95 (Fundação Bernard van Leer)	A Urban95 é uma iniciativa global que busca incluir a perspectiva de bebês, crianças pequenas e cuidadores no planejamento urbano, nas estratégias de mobilidade e nos programas e serviços oferecidos nas cidades. Por isso, considera a experiência de uma criança de três anos de idade que, em média, tem até 95cm de altura.	Vários países
Save the Children	PASC é o Programa de Apoio à Sociedade Civil da Save the Children na América Latina que busca fortalecer a sociedade civil para que ela possa exigir e apoiar o cumprimento dos direitos da criança, responsabilizando os Estados e mobilizando e capacitando as crianças e adolescentes e suas comunidades.	Vários países

Fonte: UNICEF (2019d), Red Ocará e BID (2022), Urban95, Loeb e Lima (2021)

APÊNDICE D — Levantamento de teses e dissertações⁶⁸

Dissertação/tese	Título	Autor	Ano	Faculdade
Dissertação	Crianças na cidade - participação infantil no planejamento e gestão das cidades: novas espacialidades, autonomia, possibilidade	Marília Tuler Veloso	2019	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG Arquitetura
Dissertação	Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana	Regiane Sbroion de Carvalho	2011	Universidade de São Paulo Psicologia
Dissertação	Novos olhares - Uma leitura da CIDADE por suas crianças	Paula Martins Vicente	2018	Universidade de São Paulo Arquitetura
Tese	“Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)	Ariadne de Sousa Evangelista	2020	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP Educação
Dissertação	Escadaria de Mãe Luiza enquanto espaço de entretenimento para crianças no contexto de uma cidade sustentável	Priscila Helena Antunes F. Popineau	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Engenharia de Produção
Tese	Na cidade, com crianças: uma etnografia espacializada	Samy Lansky	2012	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG Educação
Dissertação	Cidade Amiga da Criança: Um estudo sobre espaços públicos de brincadeiras para a	Maristella Pandini Simiano	2014	Universidade do Sul de Santa Catarina Educação

⁶⁸ Para a identificação de teses e dissertações, a busca foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD. Os termos usados na busca foram “participação infantil” (43 resultados), “placemaking” (2 resultados) e “espaço público e criança” (180 resultados). As teses e dissertações relacionadas às perguntas de pesquisa foram sistematizadas em uma tabela com a extração dos seguintes dados: Tipo de estudo, título da tese/dissertação, autor(a), ano, Instituição e área/faculdade. Após a triagem, foram selecionados 31 trabalhos, entre teses e dissertações.

	infância na cidade de Tubarão			
Tese	A ciranda das crianças fazendo ciência em um espaço público a praça Dr. Chaves - Montes Claros (MG)	Jussara Maria de Carvalho Guimarães	2007	Universidade Federal de Uberlândia - UFU Geografia
Dissertação	Fatores intervenientes no uso dos espaços públicos ao ar livre por crianças de 6 a 12 anos	Giordana Machado da Luz	2010	Universidade Federal de Santa Catarina - UFCS Psicologia,
Dissertação	A criança no espaço público da cidade de São Paulo: diferenças e aproximações entre dois bairros: Jardim Lapenna e Itaim Bibi	Helena Strada Nosek	2018	Universidade Presbiteriana Mackenzie Arquitetura e Urbanismo
Dissertação	Apropriações: o saber infantil sobre o espaço urbano da favela por meio do teatro	Flavia Wagner	2004	Universidade Federal de Santa Catarina - UFCS Educação.
Tese	Crianças no espaço urbano: um estudo sobre políticas públicas no contexto das "cidades amigas da criança"	Carla Bertuol	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Psicologia Social
Dissertação	Por onde andam as crianças? da estrutura sócio-espacial às práticas cotidianas em Porto Alegre	Bianca Breyer Cardoso	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS Planejamento Urbano e Regional
Dissertação	A criança e a cidade: estudo de percepção ambiental em espaços infantis públicos em Uberlândia-MG	Rossana Batista Ferreira Lima	2017	Universidade Federal de Uberlândia - UFU Arquitetura e Urbanismo
Dissertação	Mobiliário urbano no espaço público para o lazer infantil: uma reflexão no contexto da "Academia da Primeira Idade" na cidade de São Paulo	Andrea de Brito Stefanelli Vieira	2018	Universidade de São Paulo – USP Arquitetura e Urbanismo
Tese	Avaliação de espaços de recreação infantil, em praças e parques públicos de Porto Alegre, através da	Lucienne Rossi Lopes Limberger	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS Planejamento Urbano e Regional.

	percepção de seus usuários			
Dissertação	Cidade e crianças: direito ao devir urbano.	Carolina Mesquita Clasen	2018	Universidade Federal de Pelotas Arquitetura e Urbanismo
Dissertação	Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças	Eliza Moura Pereira da Silva	2014	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT Educação
Tese	Crianças na cidade : mobilidade e sociabilidade nas superquadras de Brasília	Wivian Weller	2019	Universidade de Brasília – UNB Educação
Tese	Caminhar pelas ruas da cidade : sensibilidades e aprendizagens no trabalho pedagógico com as crianças	Rúbia Renata das Neves Gonzaga	2022	Universidade Estadual de Londrina. Educação
Tese	A big friendly giant in Brazil? : children and the closed street... interplaying with a good-enough urban policy	Adriana Tenório Cordeiro	2019	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE Administração
Tese	Apropriação dos espaços urbanos pelas crianças: vivências na unidade sujeito-meio	Juliana Bezzon da Silva	2021	Universidade de São Paulo - USP Psicologia
Dissertação	Protagonismo infantil na América Latina: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares.	Maria Teresa Santos Albardía	2019	Universidade de São Paulo - USP Integração da América Latina
Dissertação	Entre São Paulo e Bolívia: a vida na cidade narrada pelas crianças bolivianas na Praça Kantuta	Júlia Audi Feigenblatt	2020	Universidade de São Paulo - USP Educação
Tese	Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre : infância contemporânea, psicanálise, educação e arte	Ana Marta Goelzer Meira	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS Educação

Dissertação	Childhood and city: children and adults at a small public square in Rio de Janeiro	Anelise Monteiro do Nascimento	2004	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Educação
Dissertação	Cartas de uma jovem pesquisadora acerca do brincar na cidade: um estudo COM o campo	Deborah da Silva Souza	2019	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ Psicologia Social
Dissertação	Planejamento urbano para a primeira infância e vulnerabilidade parental em Araguaín - TO, Amazônia Legal	Luciana Ribeiro da Cruz	2022	Universidade Federal do Tocantins - UFTO Demandas Populares e Dinâmicas Regionais
Dissertação	Pesquisa com crianças em teses de doutorado no Brasil: uma análise a partir da (des)colonialidade	Jonas Hendler da Paz	2017	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS Educação
Dissertação	Ambientes de lazer no bairro Castelo Branco II – Rio Grande/RS: O que dizem as crianças.	Suzane Carvalho Domingos	2009	Universidade Federal do Rio Grande Educação Ambiental
Dissertação	Praça jerimum: cultura infantil no espaço público	Samy Lansky	2006	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG Educação

APÊNDICE E – Avaliação dos artigos de participação infantil com base no Modelo Lundy com citações

<p>Corvera (2014)</p>	<p>Espaço</p>	<p>“(…) há limites para a participação de adultos, de forma a tornar os Conselhos um verdadeiro espaço para crianças. Por exemplo, vários pais que vão deixar as filhas e os filhos nos Conselhos têm querido entrar e ficar, perante o que os monitores tiveram de explicar que devem esperar do lado de fora, por se tratar de um espaço autónomo para crianças. Os coordenadores esclarecem ainda que “as crianças vêm simplesmente para brincar”. É verdade que muitas vezes os Conselhos trabalham fazendo atividades através do jogo, mas eles não vêm para jogar no sentido tradicional, é uma atividade séria.” (p. 202)</p>
	<p>Voz</p>	<p>“Embora cada coordenador/monitor seja livre para escolher os métodos que julgar adequados aos objetivos propostos, há algumas diretrizes previamente definidas, como ter um espaço físico adequado, distribuir bem o tempo ou utilizar materiais lúdicos, entre outras.” (p. 203)</p>
	<p>Audiência</p>	<p>“Da gestão municipal é criada uma Comissão Intergovernamental, composta por uma delegada de cada Secretaria Executiva Municipal, que viabiliza as propostas de cada Conselho das Crianças. Os projetos, se necessário, são submetidos ao Conselho Deliberativo para aprovação. Os Conselhos são os principais espaços de participação que o projeto oferece para garantir que o olhar das crianças esteja envolvido no processo de transformação da cidade.” (p. 200)</p>
	<p>Influência</p>	<p>“Rosário, por sua vez, vai vários passos além, principalmente porque um grande número de ideias que surgiram dos Conselhos se materializou, afetando o espaço público e permanecendo no tempo. Isso marca um precedente qualitativamente diferente. Muitas obras já fazem parte da cidade, nela intervindo física e socialmente, o que possibilita, por um lado, novos usos do espaço público; e por outro, novas interações entre vizinhos” (p.211)</p>
<p>Guzmán-Ramírez (2020)</p>	<p>Espaço</p>	<p>“O enfoque que se deve ter ao abordar o estudo do meio ambiente é diferente para cada uma das idades dos habitantes, pelo que trabalhamos com diferentes faixas etárias devido aos seus diferentes graus de maturidade intelectual e atitudinal; assim como sua experiência de vida no local” (p. 96)</p> <p>“Ao mesmo tempo, conseguiu-se que tanto crianças, jovens e adultos pudessem colaborar e desenvolver competências de integração social, que se sentissem membros de um grupo social no qual possam fazer parte ativa, promovendo, fundamentalmente, o desenvolvimento de atividades cívicas e responsabilidade social.” (p. 97)</p>

	Voz	<p>“Da observação de fatos simples, passamos a refletir sobre problemas existentes por meio da interpretação de fenômenos de maior grau de complexidade para que o habitante seja capaz de ordenar, sistematizar e compreender fatos concretos. Este processo de captação da realidade, ordenado e metódico, permite-lhe distinguir e valorizar necessidades particulares, problemas, situações de conflito existentes; no processo de poder propor soluções ou alternativas que reduzam essas situações.” (p. 96)</p> <p>“Acima de tudo, foi possível promover uma prática lúdica essencial na aprendizagem, especialmente para crianças e jovens, para que abordem o patrimônio de forma direta, viajem por ele e vivam-no.” (p. 98)</p>
	Audiência	<p>“O grupo é o espaço natural onde se desenvolve a ação educativa; onde os valores coletivos são postos à prova onde as competências pessoais e sociais são trabalhadas e testadas. As atividades são realizadas em conjunto, buscam o encontro de pessoas para desenvolver habilidades como solidariedade, cooperação, trabalho em equipe e apoio mútuo; voltados para ações arquitetônicas e urbanísticas específicas que contribuam para a melhoria de seu habitat.” (p. 99)</p> <p>“Trabalhar a partir da pessoa, do grupo e da comunidade são os três pilares sobre os quais assenta o trabalho de transformação social em projetos onde se misturam a participação social e o desenvolvimento comunitário; onde cada intervenção, por mais simples que seja, se torna uma ferramenta que torna mais fácil para as pessoas melhorar seu ambiente e consolidar sua comunidade.” (p. 99)</p>
	Influência	<p>“Essas atividades conseguiram envolver as próprias pessoas na melhoria de seu ambiente, sem esperar pela ajuda do governo, mas acionando redes comunitárias.” (p.100)</p>
Silva, Azevedo e Bezerra (2021)	Espaço	<p>“ (...) é nesse panorama de diálogo e escuta sensível que o Grupo Ambiente-Educação (GAE), com uma trajetória de mais de 15 anos, e em parceria com o grupo Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ), reconhece a pesquisa como um veículo de inclusão e de fomento à formação cidadã. Com a adoção de dispositivos mais sensíveis, que possibilitam compreender o habitar cotidiano das crianças na cidade, na escola e no espaço público, as experiências participativas têm permitido construir um repertório conceitual e metodológico que discute e inter-relaciona arquitetura, infâncias, educação e cidade em uma concepção dialógica com políticas públicas.” (p. 29)</p>
	Voz	<p>“(…) exemplo de prática de fomento às trocas por meio do incentivo à participação em uma arena que viabiliza atos de fala e de escuta, atos de troca, voltadas para um público que notadamente não tem voz quando o assunto envolve política e decisões políticas que vão ter impacto na vida cotidiana, como os espaços escolares, os equipamentos culturais, entre outros. Viabilizar essas trocas envolvendo crianças, adolescentes e jovens, mesmo que ainda em caráter experimental, controlado por meio de parceria entre a academia e o poder público, tem um caráter de inovação social de grande relevância. (p. 32)</p>

	Audiência	<p>“Compreende-se, assim, a potência da atuação conjunta dos participantes dos grupos envolvidos em conjunto com estudantes, professores e gestores da rede municipal de educação pública para enfrentar a complexidade da atividade de planejamento urbano sustentável desenvolvida por meio de um projeto participativo e inclusivo”. (p. 30)</p>
	Influência	<p>“Em experiência recente dos grupos de pesquisa em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro, a participação ativa das crianças foi fundamental para a implantação de ações e políticas públicas alinhadas às necessidades e anseios da cidade. No Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos do Rio de Janeiro, o foco foi a participação dos estudantes das escolas públicas municipais de ensino fundamental na busca pela garantia do direito e do acesso à cidade. A proposta se mostrou relevante para o desenvolvimento de estratégias e métodos que aumentam a eficácia do planejamento urbano das cidades brasileiras, pois, além de mobilizar o diálogo, empoderar a população e dar visibilidade às crianças nas decisões sobre a cidade, promoveu políticas públicas mais relacionadas com as necessidades locais, com maior apoio às políticas sociais de redução de vulnerabilidades em territórios periféricos.” (p. 30)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO A — Check-list da revisão de escopo segundo o modelo PRISMA-ScR

Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) Checklist

SECTION	ITEM	PRISMA-ScR CHECKLIST ITEM	REPORTED ON PAGE #
TITLE			
Title	1	Identify the report as a scoping review.	1
ABSTRACT			
Structured summary	2	Provide a structured summary that includes (as applicable): background, objectives, eligibility criteria, sources of evidence, charting methods, results, and conclusions that relate to the review questions and objectives.	13
INTRODUCTION			
Rationale	3	Describe the rationale for the review in the context of what is already known. Explain why the review questions/objectives lend themselves to a scoping review approach.	68-69
Objectives	4	Provide an explicit statement of the questions and objectives being addressed with reference to their key elements (e.g., population or participants, concepts, and context) or other relevant key elements used to conceptualize the review questions and/or objectives.	167
METHODS			
Protocol and registration	5	Indicate whether a review protocol exists; state if and where it can be accessed (e.g., a Web address); and if available, provide registration information, including the registration number.	67
Eligibility criteria	6	Specify characteristics of the sources of evidence used as eligibility criteria (e.g., years considered, language, and publication status), and provide a rationale.	74
Information sources*	7	Describe all information sources in the search (e.g., databases with dates of coverage and contact with authors to identify additional sources), as well as the date the most recent search was executed.	70
Search	8	Present the full electronic search strategy for at least 1 database, including any limits used, such that it could be repeated.	71-73
Selection of sources of evidence†	9	State the process for selecting sources of evidence (i.e., screening and eligibility) included in the scoping review.	75
Data charting process‡	10	Describe the methods of charting data from the included sources of evidence (e.g., calibrated forms or forms that have been tested by the team before their use, and whether data charting was done independently or in duplicate) and any processes for obtaining and confirming data from investigators.	171
Data items	11	List and define all variables for which data were sought and any assumptions and simplifications made.	167-171
Critical appraisal of individual sources of evidence§	12	If done, provide a rationale for conducting a critical appraisal of included sources of evidence; describe the methods used and how this information was used in any data synthesis (if appropriate).	-

SECTION	ITEM	PRISMA-ScR CHECKLIST ITEM	REPORTED ON PAGE #
Synthesis of results	13	Describe the methods of handling and summarizing the data that were charted.	69
RESULTS			
Selection of sources of evidence	14	Give numbers of sources of evidence screened, assessed for eligibility, and included in the review, with reasons for exclusions at each stage, ideally using a flow diagram.	77
Characteristics of sources of evidence	15	For each source of evidence, present characteristics for which data were charted and provide the citations.	78-86
Critical appraisal within sources of evidence	16	If done, present data on critical appraisal of included sources of evidence (see item 12).	-
Results of individual sources of evidence	17	For each included source of evidence, present the relevant data that were charted that relate to the review questions and objectives.	74-80
Synthesis of results	18	Summarize and/or present the charting results as they relate to the review questions and objectives.	80
DISCUSSION			
Summary of evidence	19	Summarize the main results (including an overview of concepts, themes, and types of evidence available), link to the review questions and objectives, and consider the relevance to key groups.	76-98
Limitations	20	Discuss the limitations of the scoping review process.	127-128
Conclusions	21	Provide a general interpretation of the results with respect to the review questions and objectives, as well as potential implications and/or next steps.	125-128
FUNDING			
Funding	22	Describe sources of funding for the included sources of evidence, as well as sources of funding for the scoping review. Describe the role of the funders of the scoping review.	169

JBI = Joanna Briggs Institute; PRISMA-ScR = Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews.

* Where *sources of evidence* (see second footnote) are compiled from, such as bibliographic databases, social media platforms, and Web sites.

† A more inclusive/heterogeneous term used to account for the different types of evidence or data sources (e.g., quantitative and/or qualitative research, expert opinion, and policy documents) that may be eligible in a scoping review as opposed to only studies. This is not to be confused with *information sources* (see first footnote).

‡ The frameworks by Arksey and O'Malley (6) and Levac and colleagues (7) and the JBI guidance (4, 5) refer to the process of data extraction in a scoping review as data charting.

§ The process of systematically examining research evidence to assess its validity, results, and relevance before using it to inform a decision. This term is used for items 12 and 16 instead of "risk of bias" (which is more applicable to systematic reviews of interventions) to include and acknowledge the various sources of evidence that may be used in a scoping review (e.g., quantitative and/or qualitative research, expert opinion, and policy document).

From: Tricco AC, Lillie E, Zarin W, O'Brien KK, Colquhoun H, Levac D, et al. PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Ann Intern Med.* 2018;169:467–473. doi: 10.7326/M18-0850