

# A cidade pelos desenhos das crianças

Ariadne de Sousa Evangelista<sup>1</sup> 

Fátima Aparecida Dias Gomes Marin<sup>2</sup> 

## Resumo

O foco deste artigo é a criança e a cidade. Buscou-se identificar como é a cidade de Presidente Prudente (SP) para as crianças, a partir das suas vivências. A sociologia da infância e a geografia da infância fundamentaram a pesquisa qualitativa, delineada por um estudo de caso, que teve a participação de dez crianças de uma escola pública municipal. As crianças elaboraram desenhos inspirados na frase: “A minha cidade é...” e fizeram considerações orais sobre o que ilustraram. Os elementos comuns nos desenhos levaram a interpretações a respeito do imaginário coletivo sobre a paisagem da cidade. A cidade foi concebida principalmente como um local de passagem, sendo poucas as representações de interatividade e de ludicidade. Avalia-se que é preciso intervenções para que os espaços da cidade favoreçam os encontros e o brincar.

**Palavras-chave:** Cidade; Infância; Pesquisa com crianças.

## Abstract

### *The city by children's drawings*

The focus of this article is the child and the city. The purpose was to identify what the city of President Prudente (SP) is like for children, based on their experiences. The qualitative research was based on childhood sociology and childhood geography, outlined by a case study, which involved ten children from a municipal public school. The children made drawings inspired by the phrase: “My city is...” and made oral considerations about what they illustrated. The common elements in the drawings led to interpretations concerning the collective imagination about the city landscape. The city was conceived mainly as a passing space, with few representations of interactivity and playfulness. From the eyes of the children, it is assessed that interventions are needed so that the spaces of the city favor meetings and play.

**Keywords:** City; Childhood, Research with children.

## Resumen

### *La ciudad por los dibujos de los niños*

El foco de este artículo del artículo es el niño y la ciudad. Se buscó identificar como es la ciudad de Presidente Prudente (SP) para los niños, a partir de sus vivencias. La sociología de la infancia y la geografía de la infancia fundamentaron la investigación cualitativa, delineada por un estudio de caso, que tuvo la participación de diez niños de una escuela pública municipal. Los niños elaboraron dibujos inspirados en la frase: “Mi ciudad es...” e hicieron consideraciones orales sobre lo que dibujaron. Los elementos comunes en los dibujos llevaron las interpretaciones acerca

---

<sup>1</sup> Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil.

del imaginário colectivo sobre el paisaje de la ciudad. La ciudad fue planteada sobre todo como un lugar de paso, siendo pocas las representaciones de interactividad y de ludicidad. Se evalúa que es necesario intervenciones para que los espacios de la ciudad favorezcan los encuentros y el jugar.

**Palabras clave:** Ciudad; Infancia; Investigación con niños.

## Introdução

Este artigo apresenta parte dos resultados da tese denominada “Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP) e ao grupo de pesquisa “Educação Infantil e Formação de Professores” (FOPREI). O objetivo deste recorte foi identificar como as crianças percebem e representam a cidade a partir de suas vivências. As vivências incluem as individualidades das crianças e as suas maneiras de perceberem o meio e a situação vivida. Segundo Vigotski (2010),

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (p. 683-4).

A investigação teve como foco a criança e a cidade. Buscamos delinear os espaços, as paisagens e os lugares das crianças na cidade. Entendemos a cidade como

[...] produto e condicionante da reprodução da sociedade, da reprodução da vida, das relações sociais que se manifestam na prática socioespacial, ou seja, o espaço construído e modificado, no dia-a-dia, nas ações cotidianas, no uso e na apropriação que dele se faz e, ao mesmo tempo, o espaço influenciando essa cotidianidade (SOBARZO, 2006, p. 94).

Nos embasamos nos trabalhos sobre a criança e a cidade, com destaque para as produções de Müller (2007; 2012; 2018) e Farias e Müller (2017). Em relação à paisagem, nos fundamentamos nos estudos de Santos (1988) e de Lopes (2013) sobre as paisagens da infância. Tratamos do conceito de lugar, a partir das ideias de Tuan (2012, 2013).

Santos (1988, p. 21) define a paisagem como “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também

de cores, movimentos, odores, sons etc.". Lopes (2013, p. 291) trata especificamente das paisagens da infância, definindo-as como sendo "[...]" as formas que as sociedades erguem, materialidades destinadas às crianças nos diferentes espaços, sobretudo os urbanos "[...]". Embora usados como sinônimos, a paisagem e o espaço são diferentes. De acordo com Santos (1988, p. 27), paisagem "[...]" é a materialização de um instante da sociedade. Seria, numa comparação ousada, a realidade de homens fixos, parados como numa fotografia. O espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento".

Na geografia humanista, nos valem os estudos de Tuan (2012, 2013) para discutir o conceito de lugar. Tuan (2012) aborda o elo afetivo do indivíduo pelo local (topofilia). Partimos do pressuposto que os sentimentos topofílicos devem ser estimulados em relação aos espaços públicos das cidades. Para discutir o universo infantil, nos valem principalmente dos estudos da sociologia da infância (CORSAO, 2009; 2011; QVORTRUP, 2010; 2011; SARMENTO, 2004; 2007; 2018) e da geografia da infância (LOPES, VASCONCELLOS, 2006; LOPES, 2008; 2013).

De acordo com Lopes e Vasconcellos (2006, p. 122), a geografia da infância tem como propósito compreender "[...]" como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam diferentes geografias". A geografia da infância nega a criança como ser a-topo e a-temporal, ou seja, de lugar nenhum e de tempo nenhum (LOPES, 2008).

Da mesma forma a sociologia da infância se opõe à homogeneidade da infância. As crianças são influenciadas pelos contextos culturais, econômicos, sociais e históricos que caracterizam a pluralidade da infância. A partir da concepção da pluralidade da infância, nos interessou entender como as crianças representavam a cidade onde moravam, como concebiam a paisagem dela a partir das suas vivências. Seus desenhos revelaram modos de viver na cidade atual.

Tanto os estudos da sociologia da infância quanto a geografia da infância compreendem que a cidade é um direito de todos os cidadãos, inclusive das crianças. A infância, portanto, é uma construção social, sendo as crianças seres ativos, produtores de cultura, capazes, completos e que têm direitos e deveres (SARMENTO, 2004; BORBA, 2007).

## **Infância e cidade: no que se relacionam com educação?**

No Brasil, o tema cidade e infância é um campo de estudo em desenvolvimento e o número de pesquisas sobre o tema tem aumentado, conforme Müller e Nunes (2014). Defendemos que tratar de infância e de cidade é discutir educação.

No senso comum, a educação é entendida como sinônimo de escolarização, porém, segundo o primeiro artigo da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, *on-line*),

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Nos incisos seguintes, essa legislação diferencia a educação de educação escolar, argumentando que esta deve se dar prioritariamente em instituições escolares.

Nesse sentido, a educação ocorre em diversos espaços, escolares e não escolares. A educação acontece na cidade, contudo a criança precisa vivenciá-la. A cidade é um direito de todo cidadão, de acordo com Harvey (2012). Embora esse autor não faça menção à criança, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, *on-line*), determina que “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

Reconhecemos que as crianças vivenciam a cidade de maneiras diferentes, por suas diversidades socioeconômicas e culturais, porém defendemos que todas elas têm o direito de experienciá-la e de usufruir de seus espaços públicos.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), a maioria dos brasileiros mora em espaços urbanos<sup>3</sup>, contudo, há um esvaziamento dos espaços públicos e a expansão dos espaços privados. O medo de se tornar vítima da violência é uma das principais explicações, o medo interfere na maneira das pessoas morarem e viverem (BAUMAN, 2009). Nesse sentido, o número de condomínios fechados e a opção de realizar atividades em espaços privados têm aumentado significativamente. Esse modo de residir e de se divertir pode ser observado tanto nas metrópoles quanto nas cidades de médio e de pequeno porte (SOBARZO, 2006).

---

<sup>3</sup> Para mais detalhes: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/47427?detalhes=true>

Para Tuan (2005), o medo é permanente, porém, na antiguidade, as pessoas temiam fenômenos naturais que consideravam incontroláveis, como a chuva. Na contemporaneidade, a ciência explica e prevê tais fenômenos, mas surgiram outros medos. Sobre isso, Bauman (2007, p. 59) assinala: “A vida urbana transforma-se numa selva onde impera o terror, acompanhado de um medo onipresente”. Esse medo também atinge as crianças e é vivenciado por elas.

O medo altera os comportamentos e a paisagem. Como exemplos da alteração de comportamentos, temos a mudança no caminho para a residência, o esvaziamento das praças e a desertificação das ruas em determinados horários. Em relação às mudanças da paisagem, temos a adoção de medidas de segurança, como o aumento da altura dos muros e a utilização de equipamentos, como câmeras, serpentinas, cercas elétricas e alarmes.

Na concepção de Gehl (2013, p. 3), o esvaziamento do espaço público também teve influência dos arquitetos, pois “[...] as ideologias dominantes do planejamento – em especial, o modernismo – deram baixa prioridade ao espaço público, às áreas dos pedestres e ao papel do espaço urbano como local de encontro dos moradores da cidade”. O autor enaltece a dimensão humana no planejamento da cidade visando a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes.

Azevedo et al. (2020) tratam dos territórios educativos da cidade e defendem o “desenclausamento das infâncias”. Elas consideram que

[...] é preciso incentivar a leitura da cidade pelas crianças, ampliando sua consciência do espaço urbano ao se apropriar dos elementos da paisagem que o constituem. A percepção dessa realidade, a capacidade de orientação e, mais ainda, a possibilidade de transformar a paisagem da cidade a partir da sua intervenção contribuirão efetivamente para a formação dessas crianças em sujeitos atuantes na sociedade contemporânea (p. 116).

As autoras (2020) ressaltam a relevância dos territórios educativos das cidades e da relação das escolas com o entorno urbano, o que propicia a apropriação e o sentimento pertencimento ao lugar.

## **A cidadania infantil: fatores de restrição**

A cidadania da infância tem sido objeto de estudos de pesquisas e considerada em leis nacionais, conforme Sarmiento (2018). Porém, no que se refere ao direito à cidade, ao uso do espaço público, o autor considera que muito tem que ser feito em relação às crianças. Para a efetivação da cidadania infantil, é necessário que

[...] se repense o próprio conceito de cidadania, uma vez que as fórmulas tradicionais, os princípios clássicos que apoiavam os velhos conceitos de cidadão e cidadania perdem cada vez mais legitimidade e acuidade. Não é possível considerar o debate da cidadania sem o incorporar na análise mais vasta das novas formas de organização social e familiar, das alterações na estrutura das desigualdades sociais, e das mudanças nas relações de gênero, nas relações intergeracionais e mesmo nas relações entre pares. Estas novas marcas contribuem para uma enorme diversidade de viver em sociedade, implicam a redefinição de novos papéis, novos espaços e novas vozes no exercício da cidadania. Do mesmo modo, permitem desocultar condições de restrição de direitos, que, aparentemente, apareciam garantidos pela norma jurídica (SARMENTO et al., 2004, p. 2).

Embora as crianças não votem, Sarmiento (2012) defende que elas podem participar de ações e de movimentos políticos. Também advoga que a cidadania da infância não poderá se concretizar sozinha, porque dependerá dos adultos para a construção de condições sociais, direitos e referências.

Sarmiento (2018) aponta seis dimensões, ao explicar a restrição do exercício da cidadania pela criança: domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia e mobilidade.

Com o pretexto de segurança e de proteção, várias atividades infantis, que antes eram vivenciadas de maneira livre pelas crianças, atualmente são controladas por adultos. A esse fator, o autor denomina de domesticação (SARMENTO, 2018).

A institucionalização refere-se ao aumento de instituições para crianças, onde tais espaços têm suas normas e limita as ações, moldando a infância. Nesse sentido, propaga a normatização da infância e a ideologia da incompletude (SARMENTO, 2018).

A insularização está relacionada ao confinamento das crianças. Para Sarmiento (2018), a maneira como as crianças trafegam de uma instituição a outra faz com que elas desconheçam a cidade como um todo, tendo, assim, uma experiência fragmentada da cidade. Nessa direção, Seixas et al. (2020, p. 137) apontam para

O retraimento das crianças na cidade, sobretudo por circularem majoritariamente entre ilhas urbanas (ZEIHER, 2003), sobretudo a familiar e a educativa, é uma realidade. O atropelo aos direitos da criança é também aqui uma realidade, porque é-lhes cerceado o direito de vivenciar a cidade na sua plenitude, de ter tempo ao tempo livre, de ter tempo a brincar nos espaços públicos e ter autonomia de escolha e circulação.

Essa falta de entendimento da cidade mais ampla reforça a ideia de que as crianças são incapazes de opinar de maneira coerente sobre as decisões urbanas.

O espaço intersticial entre as instituições, sobretudo no caso das situações de controle o mais restritivo da mobilidade, constitui-se para as crianças em um grande desconhecido. Por consequência, a sua experiência, nesses casos, é bastante limitada a respeito da vida urbana e das suas possibilidades. A participação cidadã pelas crianças, na representação, definição e proposta de configuração do espaço urbano, fica, nessas circunstâncias, fortemente condicionada. Desse modo, o afastamento espacial das crianças, ou a sua restrição, é também um afastamento da possibilidade de produção pela criança de uma autoconsciência como ser da cidade e como interveniente na vida em comum (SARMENTO, 2018, p. 235).

A dualização está ligada às desigualdades de oportunidades de vivenciar a cidade de acordo com a condição socioeconômica das crianças. Para o autor, essa situação é potencializada pela segregação social. Assim, as crianças mais pobres têm menos acesso a bens culturais e a alguns espaços de lazer, mas, por outro lado, têm mais autonomia para vivenciar seu bairro. Nesse sentido, Sarmiento (2018, p. 236) afirma que “[...] a dualização afeta todas as crianças, ainda que de modo desigual, por meio de uma experiência fragmentária da cidade”.

Por fim, a restrição da autonomia da mobilidade infantil vincula-se à diminuição da circulação das crianças em espaços urbanos de maneira autônoma. Esse fenômeno afeta o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança. Müller (2018), ao discutir a mobilidade urbana de crianças, destaca que estudos europeus indicam a diminuição da mobilidade independente das crianças, o que impacta no reconhecimento da cidade.

Ao vivenciar a cidade, a criança terá benefícios cognitivos, culturais, sociais e emocionais. De acordo com Freire (2021, p. 121), “[...] assim como a casa e a escola, a cidade também se oferece como um lugar significativo de socialização e aprendizagem”. Contudo, por causa da violência urbana, alguns cuidados precisam ser tomados para garantir a segurança.

Na medida em que a criança vivencia experiências positivas na cidade, expande o sentimento de pertencimento a ela. A destruição do patrimônio público diminui significativamente em locais em que a comunidade é mais participativa e com forte vínculo afetivo com relação ao lugar vivido.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa<sup>4</sup>, um estudo de caso. Neste recorte apresentamos de maneira descritiva e interpretativa os dados obtidos com dez crianças de

---

<sup>4</sup> Aprovada pelo Comitê de Ética, em 21 de setembro de 2018, com o número do Parecer 2.909.291 (CAAE: 97633218.3.0000.5402).

dez e de onze anos de idade que cursavam o quinto ano do ensino fundamental I de uma escola pública municipal da cidade de Presidente Prudente (SP).

Presidente Prudente é uma cidade média, localizada a oeste do estado de São Paulo e conta com aproximadamente com 230.371 habitantes, segundo a projeção do IBGE para 2020, e distancia-se aproximadamente 550 km da capital. O município tem área de 560.637 km<sup>2</sup> e densidade demográfica de 368,89 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2010).

O bairro onde se localiza a escola é de exclusão social. O entorno da escola é composto por residências, por um pasto, por pequenos comércios e por dois órgãos públicos municipais – a unidade de Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Além desses locais, no bairro há igrejas, duas praças e uma Organização Não Governamental (ONG). Das crianças que fizeram parte da pesquisa, seis eram moradoras do mesmo bairro que a escola, duas eram de um bairro adjacente e duas eram de um conjunto habitacional um pouco mais distante.

Buscamos nesta pesquisa valorizar a participação das crianças na investigação científica. Ainda que sejam verificados avanços nessa área, boa parte desse tipo de pesquisa é feita sobre as crianças, mas sem sua efetiva participação. Esse público nem sempre é ouvido no âmbito científico. Para Sarmiento (2007), o discurso de “dar voz à criança” ainda está muito mais presente no campo teórico do que na prática. Pesquisar com crianças é diferente de pesquisar sobre crianças, à medida que a primeira modalidade conta com a participação ativa, durante toda a investigação ou parte dela.

Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca permanente e mais profunda compreensão da experiência humana (SOUZA, CASTRO, 2008, p. 83).

Conforme Leite (2008), a maneira que o pesquisador se apresenta no campo pode agravar ou diminuir as tensões de poder entre o adulto e a criança. Para Carvalho e Müller (2010), o primeiro passo na entrada no campo é a apresentação às crianças e a realização de esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, as crianças, assim como os responsáveis, autorizaram a participação. Explicamos detalhadamente os objetivos e os procedimentos da pesquisa. As crianças escolheram nomes fictícios. A apresentação no campo e a coleta de dados foram feitas individualmente com cada criança em um espaço reservado da escola. Conforme

Farias e Müller (2017), as pesquisas com crianças apresentam as seguintes etapas: explicar o tema, os objetivos e a metodologia da investigação, consentir a participação e manter a privacidade. Além disso, é necessário adaptar os instrumentos metodológicos para compreender o que elas querem dizer. Alderson (2005, p. 423) afirma que “A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e dos assuntos de pesquisa”.

Neste recorte do trabalho, apresentamos os dados obtidos com a utilização do instrumento denominado “Poema dos Desejos” ou “*Wish Poem*”, que, segundo Rheingantz et al. (2009), foi criado pelo arquiteto americano Henri Sanoff (2001). Solicitamos que as crianças desenhasssem completando a sentença: “A minha cidade é...”. Fornecemos a folha e o material para a elaboração do desenho. O Poema dos Desejos permitiu visualizar, através dos desenhos, os elementos da cidade de Presidente Prudente que se destacavam no imaginário das crianças em questão.

Sousa e Pires (2020, p. 63), ao tratarem da produção do desenho, consideram que essa é uma “[...] técnica eficaz de pesquisa, grande aliada nas investigações com crianças, cuja importância estaria no auxílio à manifestação das ‘vozes’ de crianças [...] na construção retórica lúdica e imagética de suas percepções”.

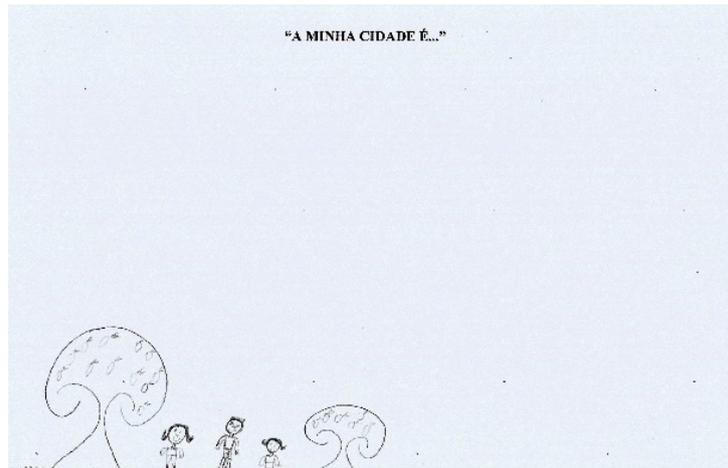
As falas das crianças, durante a pesquisa de campo, foram anotadas e utilizadas nas análises. Os elementos que as crianças escolheram para retratar a cidade e as suas falas sobre situações dos seus cotidianos ofereceram indícios sobre quais eram as suas vivências na cidade. Ao selecionarem os elementos para compor os desenhos, as crianças evidenciaram os aspectos da cidade que lhes chamavam a atenção, bem como explicitaram fragmentos das suas vivências. Os elementos comuns nos desenhos e nas narrativas levaram a interpretações sobre o imaginário coletivo das crianças sobre a cidade. As experiências subjetivas foram destacadas e denotam as singularidades das crianças.

## **A cidade para as crianças**

Nesta seção são apresentadas as análises dos desenhos das crianças. Santos (1988, p. 64) distingue a paisagem natural da artificial: a natural “[...] é aquela ainda não mudada pelo esforço humano” e a artificial “[...] é a paisagem transformada pelo homem”. Uma criança, das dez que participaram do estudo, não desenhou nenhum dos elementos artificiais da cidade. Evy (2019) afirmou ter desenhado “Eu, minha mãe e

meu pai no sítio”. A zona rural está presente no entorno do bairro e faz parte da vivência de algumas crianças. Evy (2019) tinha uma experiência peculiar, pois o pai possuía animais em um espaço rural e ela declarou: “[...] ajudo meu pai a dar comida para os animais”. Nesse sentido, avaliamos que Evy (2019) representou o que era emocionalmente significativo para ela.

**Figura 1** – Cidade da Evy.



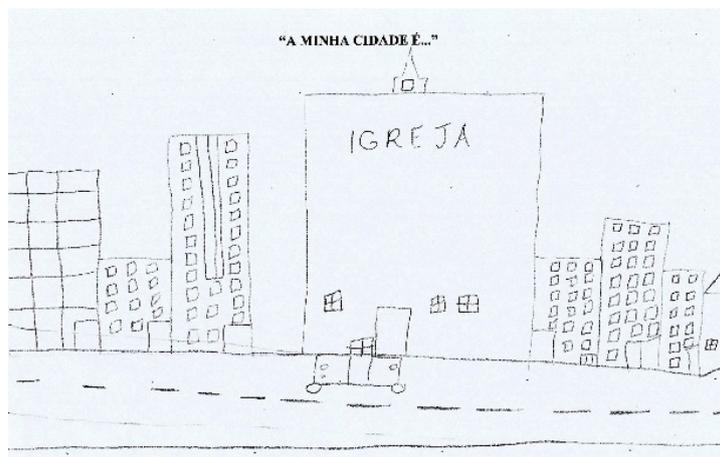
Fonte: Evy (2019).

Apenas Pedro (2019) desenhou a área central da cidade. Ele saía do bairro duas vezes por semana para ir para a aula de futebol em um clube privado<sup>5</sup> e frequentava o centro da cidade com a mãe nos finais de semana. O seu desenho tem vários prédios e uma igreja, são formas que compõem no centro da cidade. O centro urbano é o local onde ocorre a maior verticalização e o adensamento das construções. A presença da igreja exemplifica a dimensão simbólica da paisagem. Para Corrêa (2011), essa dimensão diz respeito aos significados, aos valores e às crenças das pessoas.

---

<sup>5</sup> Este clube tem aulas particulares e gratuitas. As aulas gratuitas são mantidas pelo poder público municipal. Não questionamos a modalidade que a criança frequentava.

**Figura 2** – Cidade do Pedro.



Fonte: Pedro (2019).

Além disso, nota-se, no desenho de Pedro (2019) traz um carro em movimento. A cidade é percebida pelo vidro do carro. Trata-se de uma experiência fragmentada da cidade, em que a criança navega nela entre ilhas, representadas pelos espaços da casa e do clube. Segundo Sarmiento (2018, p. 235),

As crianças, enquanto alunas na cidade, vivem uma organização peculiar do seu espaço-tempo. Elas circulam entre “instituições”: da casa de família para a escola, da escola para o centro de “tempos livres” ou para o clube, destes para a casa de família. Essa circularidade entre espaços restritos, feita usualmente por transporte público ou privado (pelo menos nas cidades médias e grandes), faz com que as crianças naveguem entre ilhas no oceano urbano. É precisamente a metáfora da ilha que Zeiher (2003) utiliza para dar conta dessa experiência fragmentária do espaço urbano.

Ainda sobre Pedro (2019), a criança informou realizar aulas de futebol: “Faço futebol na APEA<sup>6</sup> [...]”. As aulas ocorriam nas terças e quintas-feiras, das 17 às 18 horas. Essa atividade, em uma instituição e supervisionada por um adulto, que corresponde à institucionalização, que é um fator de restrição da cidadania infantil (SARMENTO, 2018). Contudo, Pedro (2019) compartilhava momentos da sua rotina com crianças de outras classes socioeconômicas, ao frequentar um clube privado. Nesse sentido, através de uma situação que caracteriza a institucionalização, a experiência vivida por Pedro (2019) diminuiu a dualização e promoveu a interação entre pares de diferentes classes sociais. Conforme Sarmiento (2018, p. 36), “A dualização oferece

---

<sup>6</sup> A Associação Prudentina de Esportes Atlético é um clube particular da cidade, nesse local acontecem aulas de esportes e dança.

oportunidades desiguais às crianças, provocando uma restrição da cidadania por não observação dos direitos sociais”.

Pedro (2019) foi a única criança que narrou sair do bairro no meio da semana. Sua vivência na cidade era diferente das outras crianças que participaram da pesquisa, e denota a pluralidade da infância, ainda que as crianças compartilhassem de um mesmo contexto social. Constatamos, por meio das conversas com as crianças, que elas tinham autonomia para andar no interior do bairro, mas saíam pouco dele. A maioria de suas saídas acontecia nos finais de semana, geralmente acompanhadas por adultos.

A condição social faz com que os espaços da cidade que exigem um maior investimento financeiro para usufruí-los sejam menos vivenciados pelas crianças pobres. Sobre isso, Sarmiento (2018) afirma que

As crianças pobres, que vivem nas periferias mais ou menos desqualificadas, confinadas aos “bairros sociais” ou às favelas, onde passam a totalidade do seu tempo, são as mais afetadas pela dualização social do espaço. Mas são elas, em consequência da sua situação de pobreza e de exclusão, as que menos oportunidades têm de usufruto da experiência propiciada pela cidade, dos espetáculos à frequência de monumentos e sítios, das visitas a museus e bibliotecas aos parques. [...] Significa, outrossim, que a organização dual do espaço urbano se associa à estratificação social e é desta uma componente indissociável (p. 236).

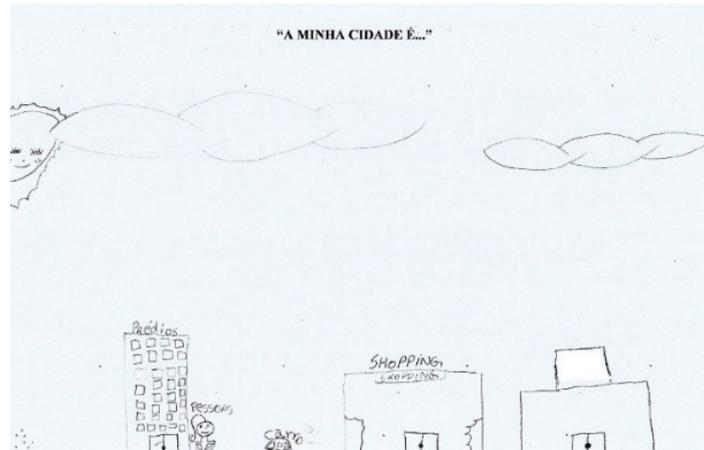
Com exceção dos desenhos de Evy (2019), que ilustrou um sítio, e de Larissa (2019) que ilustrou a escola, o *shopping* e um prédio, todos os oito têm a ilustração de pelo menos uma casa. As crianças representam a cidade a partir do forte convívio em bairros residenciais e com as suas famílias.

Larissa (2019) era uma criança que tinha um convívio familiar diferente das outras, morava com a família da tia, visitava os pais e, às vezes, passava dias com outros parentes. Ela não desenhou casas, apesar de morar em uma, mas ilustrou a escola, o *shopping* e um prédio, além de pessoa, carro, sol e nuvens. Ela nomeou as construções da cidade (prédio e *shopping*). Larissa (2019) teve um cuidado especial ao nomear a escola em que estudava e não se restringiu a escrever escola, foi a única criança que colocou o nome da instituição em que estudava<sup>7</sup>. É um dado relevante que sinaliza para a probabilidade dela se considerar membro daquela comunidade escolar, ter laços de identidade e de pertencimento.

---

<sup>7</sup>O nome da escola foi apagado no desenho devido ao compromisso da pesquisa com o sigilo. Omitimos os nomes da escola e das crianças.

**Figura 3** – Cidade da Larissa.



Fonte: Larissa (2019).

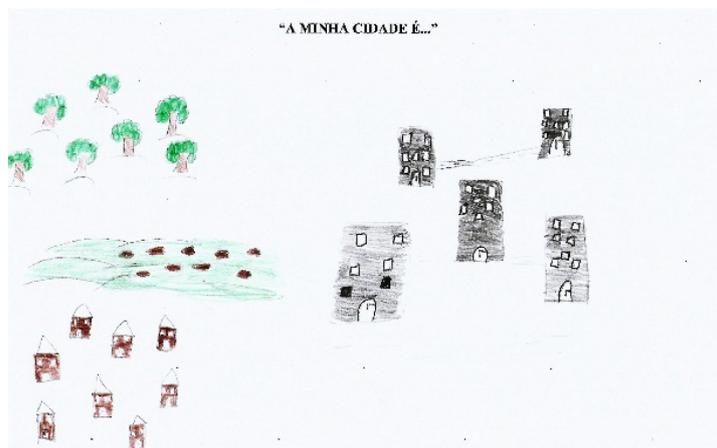
Para Tuan (2013), o lugar é onde nos sentimos seguros, protegidos, é um centro de significados. O autor assevera “[o] espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é o centro calmo de valores estabelecidos. Os seres humanos necessitam de espaço e lugar” (TUAN, 2013, p. 72). O indivíduo, criança ou adulto, precisa vivenciar experiências positivas no local para que este se torne um lugar significativo. Cabe ressaltar a importância de tais sentimentos, principalmente em um local onde as crianças passam um período considerável do dia, como é o caso da escola.

O sentimento de pertença só existe quando existe o sentido de identidade do lugar que leva à estabilidade do relacionamento social, daí a importância de a criança necessitar, no seu processo de desenvolvimento, de experiências motoras em espaços amplos, diversificados, informais, com possibilidades de convívio com outros para desenvolver a dimensão espacial das inter-relações humanas. O desenvolvimento de experiências contextuais positivas e de qualidade são fundamentais para que a criança se torne num adulto mentalmente saudável e equilibrado (MALHO, 2004, p. 54).

Vitória (2019) retratou a padronização das casas e dos prédios, a homogeneização da paisagem. Em 2015, um grande conjunto habitacional foi inaugurado próximo ao bairro onde morava. A cidade tem vários conjuntos habitacionais que se aproximam da ilustração. Trata-se de uma mudança estrutural recente na paisagem da cidade, que faz parte da política urbana para diminuir o déficit habitacional. Ela também retratou sete árvores, uma paisagem natural.

Os elementos naturais (árvores, sol, nuvens, grama, céu) compareceram em sete dos dez desenhos. As árvores estão em seis dos dez desenhos. Tais representações correspondem à classificação da cidade realizada pelo IBGE, que considera Presidente Prudente uma cidade arborizada.

**Figura 4** – Cidade da Vitória.

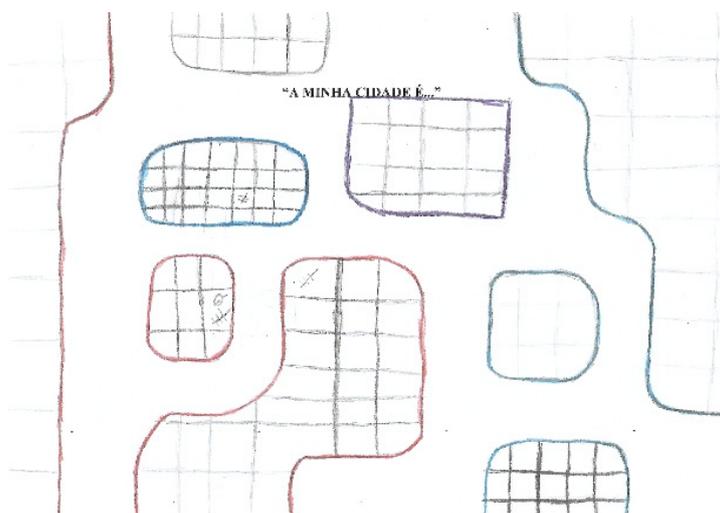


Fonte: Vitória (2019).

Os prédios compareceram em sete dos dez desenhos. Contudo, no bairro onde as crianças moravam e estudavam não tinha nenhum prédio. Nossa hipótese é a de que a mobilidade urbana e o acesso aos meios de comunicação tenham expandido o imaginário das crianças e, conseqüentemente, as representações por meio dos desenhos.

Matheus (2019) desenhou na perspectiva vertical. Em seu desenho destacamos as ruas e as antenas. Ele era uma das crianças que morava no conjunto habitacional, fora do bairro da escola. Seu percurso até a escola foi narrado assim: “[...] passo na casa do Henrique, vamos para o ponto [...] pego o ônibus [...] para aqui na frente”.

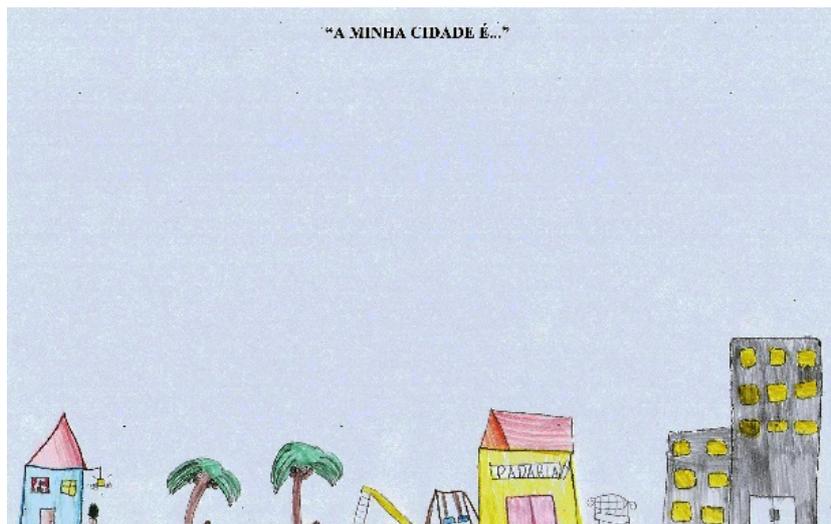
**Figura 5** – Cidade do Matheus.



Fonte: Matheus (2019).

As crianças desenharam poucas pessoas nas ruas e nenhuma apresentou crianças brincando. Jasmim (2019) foi a única que constou em seu desenho equipamentos de um parque (escorregador e balanço), porém vazios. Podemos inferir que, embora os parques fossem importantes para as crianças, não eram representativos de “cidade”. É um dado instigante, pois o município dispõe de várias praças e parques, inclusive no bairro onde a maioria das crianças residia, em que havia duas praças.

**Figura 6** – Cidade da Jasmin.



Fonte: Jasmim (2019).

A hipótese para a não representação é a de que a cidade no imaginário dessas crianças seja principalmente um lugar de passagem, um não lugar. Como aponta Augé (2007, p.115)

[...] na medida em que o não lugar é o negativo do lugar, torna-se de fato necessário admitir que o desenvolvimento dos espaços da circulação, da comunicação e do consumo é um traço empírico pertinente da nossa contemporaneidade, que esses espaços são menos simbólicos do que codificados, assegurando neles toda uma sinalética e todo um conjunto de mensagens específicas (através de monitores, de vozes sintéticas) na circulação dos transeuntes e dos passageiros (AUGÉ, 2007, p. 115).

Conforme Luz e Kuhnen (2012), algumas pesquisas apontam que a rua tem deixado de ser um lugar de brincadeiras e de encontros.

O uso do espaço público foi se modificando ao longo dos séculos a partir de mudanças sociais, econômicas e espaciais. A rua, outrora espaço de socialização e brincadeira, foi tornando-se espaço de perigo, principalmente para as crianças. No século XX foram criadas as praças e os parques públicos como alternativas de lazer e locais de brincadeira (Oliveira, 2004).

Atualmente não são considerados seguros, pois nem sempre obedecem às normas de segurança quanto à instalação e manutenção dos equipamentos (Harada, Pedreira, & Andreoti, 2003) e, por vezes, são utilizadas para fins ilícitos (LUZ, KUHNEN, 2012, p. 552).

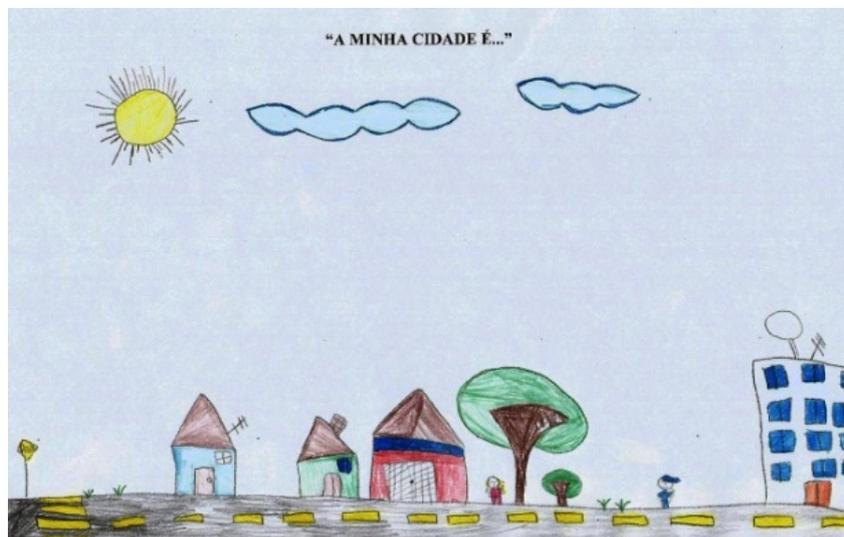
Sobre o brincar na cidade, Tonucci (2014, p. 6) afirma “Se uma criança não brinca, não consegue ser um bom cidadão. Uma cidade sem crianças que andem sozinhas pelas ruas, nas calçadas, nas praças, é uma cidade pior, mais feia, mais insalubre, mais insegura”.

Farias e Müller (2017) advertem para a relevância da cidade ser um local de encontro. Na opinião das autoras, a cidade

[...] não pode ser entendida apenas como um lugar de passagem, mas de interação, de comunicação e de encontro de seus habitantes, e destes com o meio. Tal premissa é válida não só para adultos, mas também para crianças, que a partir de ações cotidianas podem experimentar, explorar e aprender no e com o meio urbano (p. 262-3).

Assim como no desenho de Matheus (2019), as antenas também compareceram nos desenhos de Talita (2019) e de Henrique (2019).

**Figura 7** – Cidade da Talita.



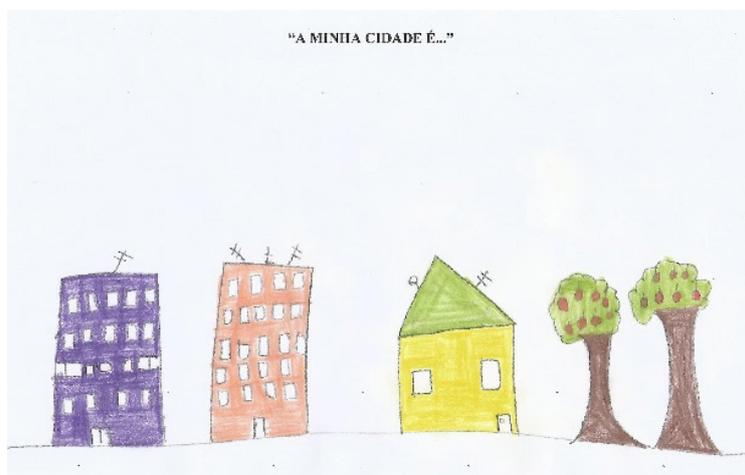
Fonte: Talita (2019).

Na sociedade contemporânea, as vivências das crianças estão permeadas pelas tecnologias dos meios de informação e de comunicação. Os modos de viver recebem influências de um mundo globalizado que interfere nas culturas da infância.

Supomos que o interesse das crianças (Matheus, Talita e Henrique, 2019) nas antenas pode ser o indicativo de que elas estejam usando a televisão e/ou a internet para obter informações e para interagir com crianças de diferentes espaços, inclusive de outras cidades. Sarmiento (2011, p. 596) afirma que “[...] não apenas as crianças assinalam as marcas da sua cultura de classe ou de geração na utilização das TIC<sup>8</sup>, como as práticas sociais realizadas repercutem nas culturas infantis, transformando-as e adaptando-as. O *e-ofício* transforma o ofício de criança.”

Henrique (2019) desenhou prédios, uma casa e duas árvores com frutos. Ele era a outra criança que morava no conjunto habitacional e fazia o percurso até a escola de ônibus. Também narrou “[...] alguns finais de semana vou com o meu pai [...], mas nesse ele não veio me buscar” (Henrique, 2019). Essa vivência permite que ele conheça outros locais da cidade, além do bairro da escola e do que mora, que foram narrados na rotina da semana.

**Figura 8** – Cidade do Henrique.



Fonte: Henrique (2019).

Para Sarmiento (2011), embora a criança seja influenciada pelos meios de comunicação em massa e pelos recursos tecnológicos que permitem a interação virtual com os pares, não é meramente reprodutora de conteúdo, ela ressignifica as informações coletadas na internet, de acordo com a sua condição social.

<sup>8</sup> Tecnologias de informação e comunicação.

As pessoas foram retratadas em quatro desenhos, mas apenas Evy (2019) deu identidade a elas. Em dois dos desenhos pôde se observar a interação entre as pessoas, nos outros dois a pessoa está isolada ou distante. Os momentos de interação são fundamentais para que as crianças se desenvolvam, reproduzam e criem cultura.

Sarmento (2018) considera a interatividade como um dos eixos da cultura da infância. Ela é de suma importância para o desenvolvimento social e emocional da criança, interferindo na construção de sua identidade. Para o autor, existem ações em espaços públicos que podem favorecer as experiências e as interações.

A experiência da cidade pode ser estimulada pelos serviços educativos associados aos museus, pelo incentivo ao contato espontâneo com a natureza nos parques e jardins, pela abertura das ruas à circulação pedonal com segurança e às interações com os seus passeantes de todas as idades (SARMENTO, 2018, p. 238).

O desenho de Gabriel (2019) destaca-se pela ênfase nos comércios e na interatividade. Ele desenhou uma casa, um bar, uma pizzaria. Dentro do bar há uma pessoa e dentro da pizzaria há duas pessoas que parecem interagir.

**Figura 9** – Cidade do Gabriel.

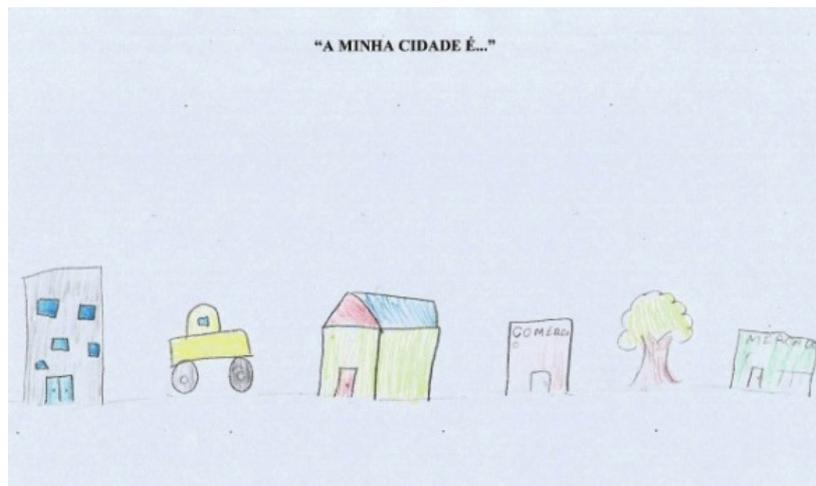


Fonte: Gabriel (2019).

Os comércios compareceram em cinco dos dez desenhos, entre eles, duas crianças retrataram ambientes de consumo distantes do bairro. Pedro (2019) não desenhou um comércio, mas representou o centro e disse: “Sábado de manhã, vou no centro com a minha mãe [...]” e Larissa (2019) desenhou um *shopping*.

Os *shoppings* e o centro da cidade ficam longe do bairro de moradia de todas as crianças. Nos desenhos que representaram esses locais, constatamos a presença dos meios de transporte, talvez esse elemento tenha sido lembrado devido às distâncias entre o bairro de moradia aos locais ilustrados. Além desses dois desenhos, apenas Mikaeli (2019) ilustrou um meio de transporte, no caso, um carro. Embora a frota de veículos da cidade seja expressiva (IBGE, 2010), três crianças informaram que a família não possuía veículo privado.

**Figura 10** – Cidade da Mikaeli.



Fonte: Mikaeli (2019).

Gabriel (2019) representou uma pizzaria e um bar, Jasmim (2019) desenhou uma padaria e Mikaeli (2019), um mercado e um comércio, sem especificar o tipo. Os mercados, padarias, pizzarias e bares estão presentes em vários bairros da cidade.

Durante as narrativas das crianças, podemos perceber que elas têm acesso, com autonomia, a esses comércios que ficam no interior dos bairros. Talita (2019) narrou que no fim de semana estava na casa do pai, que fica em um bairro distante do que mora, ainda assim, ela afirmou: “Fui com a minha irmã no mercadinho, ela tinha dinheiro [...] compramos bala, chiclete [...]” (TALITA, 2019). Sabbag et al. (2015), ao investigarem a mobilidade independente, afirmam que os pais ou cuidadores podem facilitar ou restringir as oportunidades de exploração do ambiente pelas crianças, nesse sentido, o nível de mobilidade está relacionado as regras familiares.

A escola foi representada em dois dos dez desenhos. Ela é um equipamento público que se destaca no bairro, tanto pela sua extensão e estética quanto pelo seu papel para a comunidade. Larissa (2019) nomeou o prédio, enquanto Talita (2019) afirmou ter desenhado a escola. Notamos que ela utilizou as cores da escola que estudava (vermelho e azul).

Os resultados nos permitiram elucidar como é a cidade para as crianças, a partir das suas vivências. A geografia humanista contribui para reflexões sobre as vivências no sentido que “busca compreender a percepção e apresentação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural” (LOPES, 2013, p. 285).

Os desenhos apontaram as paisagens da cidade concebidas pelas crianças, foram elementos escolhidos a partir das vivências dessas crianças em particular. Consideramos que são vivências significativas, pois as crianças selecionaram elementos para compor os seus desenhos diante de um amplo espectro de memórias sobre as suas experiências na cidade. Sarmiento (2018, p. 238) defende a participação das crianças nas decisões sobre a cidade:

As crianças podem pronunciar-se sobre as diferentes dimensões da vida na cidade, da organização territorial e urbanística às questões de mobilidade, das agendas culturais às prioridades de investimento, do tipo de equipamentos ao desenho do mobiliário urbano. Se todos esses aspectos aparentam ter uma configuração técnica, que de fato possuem, as opções não deixam nunca de ser políticas e é sobre o sentido do bem comum que as crianças podem se pronunciar entre diferentes alternativas.

Entendemos que a geografia não se restringe à leitura da realidade, mas à sua transformação. Não basta dar voz às crianças, é preciso escutá-las, considerar as suas opiniões, as suas vivências e oportunizar mecanismos de participação social.

## **Considerações Finais**

Os resultados revelam as leituras de crianças dos espaços da cidade de Presidente Prudente. Elas compartilhavam de vivências comuns na cidade, assim, pudemos identificar os espaços que frequentavam, como: a casa, a escola, a igreja, os comércios. Essas são paisagens urbanas usufruídas por elas na sua rotina, algumas construídas especificamente para as crianças, como é o caso da escola.

A cidade, para essas crianças, tem elementos naturais e artificiais, públicos e privados, pessoas, prédios, casas, antenas, vias, meios de transporte e sinalizações para a circulação. Vimos poucas pessoas nos desenhos das crianças, o que nos faz considerar que a cidade para elas era principalmente um local de passagem. Os desenhos indicaram que a cidade não era um espaço marcado pela interatividade e pela ludicidade, que são eixos da cultura da infância (SARMENTO, 2004). As antenas, em contrapartida, sinalizam que as crianças são sensíveis aos equipamentos tecnológicos que possibilitam a informação e a comunicação. Nos questionamos se as interações entre os pares passaram a acontecer principalmente pelo contato via internet entre as crianças nos espaços privados, abrindo possibilidades para a troca de experiências com as crianças de outros espaços e de diferentes realidades, fenômeno que certamente transforma o modo de viver nas cidades e as culturas infantis.

As crianças eram moradoras de bairros de exclusão social, pertenciam ao mesmo grupo social, eram estudantes da mesma escola, ainda assim, eram crianças plurais. Algumas delas retrataram vivências peculiares na cidade revelando as suas singularidades.

Pedro (2019) foi a única criança que disse que saía do bairro para aula de futebol em um clube e para ir ao centro. Essa experiência foi retratada no seu desenho do centro da cidade. Evy (2019) representou o sítio o que não corresponde à dimensão territorial de uma cidade. Não é uma paisagem da cidade, mas é um achado da pesquisa. Trata-se de lugar afetivo, de pertencimento, onde essa criança vivenciou momentos significativos de interação em família.

A partir dos olhares das crianças, concluímos que é preciso intervenções para que os espaços da cidade favoreçam os encontros e a ludicidade. A nossa expectativa é que, no futuro, outros elementos possam compor os desenhos dessas crianças.

As leituras que tecemos dos resultados foram aproximações interpretativas na intenção de decifrar o mundo infantil, especificamente como é a cidade para essas crianças em particular, tendo por objeto as narrativas e os desenhos gentilmente elaborados pelas crianças, a quem manifestamos o nosso profundo agradecimento.

## Referências

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200007>

- AUGÉ, M. *Para que vivemos?* Lisboa: 90 Graus, 2007.
- AZEVEDO, G. A. N. et.al. O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como forma de resistência. *Desidades*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 111-26, out./dez. 2020.
- BAUMAN, Z. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BORBA, A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momentos: Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 18, n. 1, p. 35-50, 2007.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.
- CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.
- CORRÊA, R. L. D. C. A paisagem e as imagens. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 7-21, jan./jun. 2011.
- CORSARO, W. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- \_\_\_\_\_. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- FARIAS, R. N. P.; MÜLLER, F.; A cidade como espaço da infância. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 1, p. 261-82, Porto Alegre, jan./mar. 2017.
- FREIRE, L. L. Entre a casa e a escola, a cidade: o 'andar junto' como estratégia de pesquisa com crianças. *Áltera*, João Pessoa, v. 2, n. 13, p. 102-24, jul./dez. 2021.
- GEHL, J. *Cidade para as pessoas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- HARVEY, D. O direito à cidade. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo demográfico: estatísticas por cidade*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html>. Acesso em: 01 abr. 2018.

LANSKY, S. Segregação e encontro entre a escola e a casa. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 8-11, jul./set. 2014.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa – onde o eu e outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-40.

LOPES, J. J. M. As crianças suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 31-44, set. 2008.

\_\_\_\_\_. Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-94, maio/ago. 2013.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 103-27, jan./jun. 2006.

LUZ, G. M.; KUHEN, A. O uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 26, n. 3, p. 552-60. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000300015>

MAIA, D. S. A rua e a cidade. *ComCiência*, 2007. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=25&id=277>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

MALHO, M. J. A criança e a cidade. Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 5., 2004, Lisboa. *Actas...* Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2004. p. 49-56. Disponível em: <[https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4628ed529c42d\\_1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4628ed529c42d_1.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MÜLLER, F. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Mobilidade urbana de crianças: agenda de pesquisa e possibilidades de análise. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 177-188, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30544>

\_\_\_\_\_. *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre*. 2007. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

MÜLLER, F.; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 659-74. jul./set. 2014

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre a “Infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>

RHEINGANTZ, P. A. et al. *Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SABBAG, G. M.; KUHNEN, A.; VIEIRA, M. L. A mobilidade independente das crianças em centros urbanos. *Interações*, Campo Grande, v. 16, n. 2, p. 433-40, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/1518-70122015217>

SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1988. Disponível em: <<https://farofafilosofica.com/2018/01/21/milton-santos-12-livros-em-pdf-para-download/>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa Em Educação*, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

\_\_\_\_\_. Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-40, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J.; SOARES, N.; TOMÁS, C. *Participação social e cidadania activa das crianças*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, 4., 2004, Porto. *Actas...* Porto: Universidade do Porto, 2004. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3842>>. Acesso: 15 abr. 2019

SEIXAS, E.C.; TOMÁS, C.; GIACCHETTA, N. Os jardins/parques urbanos de Lisboa pelo olhar de adultos e pela ação das crianças. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 134-63, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6890>

SOBARZO, O. A produção do espaço público: da dominação à apropriação. *GEOUSP Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 19, p. 93-111, 2006. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2006.73992>

SOUSA, E.L.; PIRES, F.F. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. *Horizontes Antropológicos* [online]. Porto Alegre, v. 27, n. 60, p. 61-93, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200003>>. Acesso: 10 ago. 2022.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

TONUCCI, F. As crianças e a cidade. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 1, n. 40, p. 4-7, jul./set. 2014.

TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

\_\_\_\_\_. Medo na cidade. In: TUAN, Y. F. *Paisagens do medo*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2005. p. 231-78.

\_\_\_\_\_. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

**Submissão em:** 10/06/2022

**Aceito em:** 11/11/2022

---

## Sobre as autoras

### **Ariadne de Sousa Evangelista**

Docente da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente (PMPP) e tutora a distância no Universidade Aberta do Brasil (UAB/IFSP). Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCT).

E-mail: [ariadne\\_ev@hotmail.com](mailto:ariadne_ev@hotmail.com)

### **Fátima Aparecida Dias Gomes Marin**

Docente do Departamento de Educação e da Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCT). Licenciada e Bacharel em Geografia, Mestre e Doutora em Ensino na Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

E-mail: [fatimadiasgomes@gmail.com](mailto:fatimadiasgomes@gmail.com)