



Oculum Ensaios

ISSN: 1519-7727

ISSN: 2318-0919

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

DIAS, MARINA SIMONE  
BRINCANDO NA CIDADE, CRESCENDO EM CIDADANIA: UM ESTUDO  
SOBRE OS PARQUES INFANTIS DE BARCELONA, ESPANHA  
Oculum Ensaios, vol. 14, núm. 3, 2017, Setembro-Dezembro, pp. 501-522  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

DOI: 10.24220/2318-0919v14n3a3418

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351754586005>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# BRINCANDO NA CIDADE, CRESCENDO EM CIDADANIA: UM ESTUDO SOBRE OS PARQUES INFANTIS DE BARCELONA, ESPANHA

*PLAYING IN THE CITY, GROWING UP IN CITIZENSHIP: A STUDY ON THE PLAYGROUNDS OF BARCELONA, SPAIN | JUGANDO EN LA CIUDAD, CRECIENDO EN CIUDADANÍA: UN ESTUDIO SOBRE LOS PARQUES INFANTILES DE BARCELONA, ESPAÑA*

**MARINA SIMONE DIAS**

## RESUMO

O objetivo do presente artigo é ampliar a compreensão da complexidade do lugar que a criança ocupa na cidade contemporânea: no espaço urbano e na sociedade. Busca-se entender o potencial dos espaços públicos infantis, sua apropriação pelos sujeitos/crianças e a construção da sua cidadania. O estudo empírico avalia os espaços públicos infantis de Barcelona (Espanha) — cidade educadora — analisando suas características e seu papel no desenvolvimento integral das crianças.

**PALAVRAS CHAVE:** Barcelona. Cidadania. Espaços lúdicos infantis. Espaços públicos. Infância.

## ABSTRACT

*This article analyzes the complexity of the space occupied by children in the contemporary city — in the urban space and in society. Seeking to understand the potential of children's public spaces, how the subjects/children appropriate these spaces and how the use of public spaces contributes to building children's citizenship. The empirical study evaluates children's play areas in the educating city of Barcelona (Spain), analyzing their characteristics and their role in the development of children.*

**KEYWORDS:** Barcelona. Citizenship. Playful spaces. Public spaces. Childhood.

## RESUMEN

*El objetivo de este artículo es ampliar la comprensión de la complejidad del lugar que el niños ocupa en la ciudad contemporánea: en el espacio urbano y en la sociedad. Se busca entender el potencial de los espacios públicos infantiles, su apropiación por parte de los sujetos/niños y la construcción de su ciudadanía. El estudio empírico evalúa los espacios públicos infantiles de Barcelona (España) — ciudad educadora —, analizando sus características y su papel en el desarrollo integral de los niños.*

**PALABRAS CLAVE:** Barcelona. Ciudadanía. Espacios lúdicos infantiles. Espacios públicos. Infancia.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é parte dos resultados da pesquisa de pós-doutorado: Espaços Lúdicos Infantis<sup>1</sup>: de Barcelona (Espanha) a Vitória (Brasil), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2015-2016<sup>2</sup>. O pensamento crítico exposto se constrói a partir de uma abordagem transdisciplinar, do cruzamento entre vários campos do conhecimento adjacentes à Arquitetura e Urbanismo, à cultura urbana e aos estudos da infância — ou infâncias, visto que na realidade se trata de mundos socioculturais múltiplos, plurais e diversos no seu modo de vida, de vivenciar e de se apropriar dos espaços.

Na inter-relação entre cidade contemporânea e infância urbana, o objetivo deste artigo é apresentar apontamentos e introduzir novas perspectivas na compreensão da complexidade do lugar que a criança ocupa na cidade: no espaço urbano e na sociedade. Mais especificamente, busca-se examinar e entender o potencial dos espaços públicos, sua apropriação pelos sujeitos/crianças e o real papel que desempenham no desenvolvimento da infância urbana. Para construir essa leitura transdisciplinar, complexa e flexível, parte-se de três eixos: o conceito de infância urbana contemporânea; o potencial dos espaços públicos infantis; e os comportamentos e práticas infantis sobre a cidade, permeados pela questão da apropriação dos espaços lúdicos e da construção da cidadania da criança. Considera-se a inter-relação entre conceitos pedagógicos, modelos socioculturais predominantes e ideias urbanísticas vigentes.

O estudo empírico toma espaços públicos infantis de Barcelona<sup>3</sup>, na Espanha. A metodologia de pesquisa utiliza os dados coletados na Prefeitura de Barcelona: em *sites* oficiais, trabalho de campo com observações, anotações, esquemas, registros fotográficos e audiovisuais. Além de entrevistas semiestruturadas com usuários (crianças e adultos), levantamento de características e aspectos físicos, uso e apropriação dos espaços infantis (localização, entorno, dimensionamento, acessibilidade, cercamento, permeabilidade, iluminação, vegetação, pavimentação, microclima, mobiliário, equipamento lúdico, estado de conservação, dias/horários de funcionamento e usuários). O estudo foi desenvolvido ao longo de dez anos, como usuária, e nos últimos dois anos, 2015-2016, como pesquisadora de pós-doutorado.

## A INFÂNCIA URBANA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A infância como objeto de estudo historiográfico é relativamente recente: o conceito de infância como um artefato sociocultural, como conhecido atualmente, não existia até o fim da Idade Média, sendo uma invenção da modernidade, em decorrência da constituição de instâncias públicas de socialização (POSTMAN, 1999). Segundo o historiador Ariès (1981), um 'sentimento da infância' inexistia até o começo da modernidade: essa noção firmou-se com o individualismo moderno, no contexto das transformações objetivas e subjetivas ocorridas no período, nos diversos campos da vida humana.

Na construção dessa sociedade, ocorreu a progressiva “institucionalização educativa da infância”, proporcionada pelo Estado como forma de separação formal e proteção intergeracional e de combate à ociosidade, com uma epistemologia, uma ideologia, um saber homogeneizado, uma ética e uma disciplina mental e corporal inculcados (SARMENTO, 2004, p.4). Enquanto a escola assumiu importante parcela na educação das crianças, a família reorganizou seu papel em função dos cuidados e da “civilização” desses pequenos seres.

Assim, com a especialização dos papéis da família e da nova instituição educacional, a infância perdeu o anonimato a que esteve submetida anteriormente nas sociedades “civilizadas”. A criança tornou-se “indivíduo”, cujo papel progressivamente se explicita e se especializa como peça de reposição à espera de ser incorporada à engrenagem do modo de vida socioeconômico contemporâneo. Enquanto o adulto deve desempenhar um comportamento produtivo, a criança — que antes podia brincar livremente e adquirir conhecimento a partir das relações e do convívio com outros nos espaços da cidade — passa a obter proteção da família e da escola, ao custo de sua liberdade e autonomia.

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

Isto significa que o conceito de infância foi, em parte, forjado através de um processo gradual de exclusão das crianças das esferas sociais de influência: o trabalho, o convívio social com adultos externos ao círculo familiar, e a participação na vida comunitária e política. Desse modo, o confinamento da infância em espaços sociais especializados, com tempos “privatizados”, condicionados e controlados por adultos, produziu o entendimento generalizado da privação do exercício de direitos políticos de participação das crianças na sociedade como um fato natural.

Assim, em muitas sociedades — como é o caso do Brasil — a educação continua sendo delegada quase exclusivamente às instituições educativas. Mas não é demais recordar que a escola corresponde à institucionalização histórica de processos de ‘disciplinamento’ da infância (FOUCAULT, 1993) e de ‘adestramento’ do futuro adulto, com suas intenções inerentes à manutenção da ordem social dominante. Uma educação transformadora, ocupada com o desenvolvimento da cidadania e do caráter de indivíduos mais solidários, responsáveis e plenos, deve ser exercida por toda a sociedade nos seus diversos âmbitos: pela família e pela sociedade, incluindo os grupos culturais, de amizade e vizinhança, nos quais o indivíduo participe e compartilhe uma herança cultural. Cabe

salientar a responsabilidade da cidade e o papel dos espaços públicos, que articulam as comunidades, transformando-se ao longo do tempo em resposta às dinâmicas sociais.

Finalmente, nas últimas décadas, a criança tem começado a ser percebida como sujeito social, compreendida como “construto sócio-histórico” (LANSKY, 2012, p.20), como produto e produtora de cultura, deixando de ser considerada recipiente de socialização e passando a agente das culturas da infância. Entretanto, no âmbito do planejamento dos espaços urbanos, permanece sem ter voz, sem ser ouvida (DIAS & FERREIRA, 2015).

### CIDADE, INFÂNCIA E CIDADANIA

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

Seguindo uma proposta de inversão da lógica capitalista, Lefebvre (2009) propôs o direito à cidade para todos, à sociabilidade e ao encontro em ambientes urbanos, optando por um modelo de urbanismo de integração:

O uso (o valor de uso) dos lugares, dos monumentos, das diferenças, escapa às exigências da troca, do valor de troca [...]. Ao mesmo tempo que lugar de encontros, convergência das comunicações e das informações, o urbano se torna aquilo que ele sempre foi: lugar do desejo, desequilíbrio permanente, sede da dissolução das normalidades e coações, momento do lúdico e do imprevisível (LEFEBVRE, 2009, p.84).

Pensar a cidade de forma mais plural, não como espaço teórico, mas como um campo de práticas epistêmicas, políticas, sociais e culturais entrelaçadas, leva à necessidade de trabalhar questões como a apropriação do espaço urbano pela população, a educação e o desenvolvimento de uma cidadania urbana, em que o espaço público deixa de ser ‘espaço de ninguém’ para ser ‘espaço de todos’. Inscritas nos lugares e fortalecidas por eles, as crianças tornam-se o ‘outro’ — cidadãs — através da vivência do espaço urbano e das complexas relações sociais e culturais ali desenvolvidas. Deste modo, a cidadania, não como um dado natural, mas como uma aprendizagem fundamentalmente social, pode tornar-se um estado de espírito, enraizada na cultura (SANTOS, 1996).

Samy Lansky questiona como a criança aprende a ser cidadã. Sabe-se que isso ocorre na prática social. Neste sentido, os espaços públicos — inevitavelmente permeados

por questões de poder e hierarquia social — são contextos privilegiados desse construto sociocultural. Para o arquiteto e pesquisador da infância, “diante dos distintos modos de interação, de encontro com o diferente e de conflito que o espaço público urbano possibilita, torna-se inquestionável seu papel nos processos de aprendizagem da cidadania” (LANSKY, 2012, p.76). No entanto, talvez seja mais adequado entender a cidadania não como um conteúdo a ser assimilado, mas como um conceito a ser construído, ao mesmo tempo, de modo individual e coletivo.

Afinal, quais são os espaços das infâncias urbanas contemporâneas? Qual é o real potencial desses espaços no desenvolvimento das crianças? Estes questionamentos orientam a pesquisa, que entende a brincadeira como atividade fundamental da infância, capaz de transformar o espaço vivido em espaço afetivo. Segundo Vigotsky (2002), por meio do brincar, a criança estabelece relações com o outro, com os objetos e com o lugar. Um espaço se transforma quando é apropriado através da brincadeira, gerando o elo de afetividade, o pertencimento, e a sensação de segurança. Esse processo lhe possibilita desenvolver sua identidade, sua autoestima e estabilidade emocional (COELHO *et al.*, 2006).

## A INFÂNCIA NA CIDADE CONTEMPORÂNEA

Bauman (2001) cunhou a expressão “modernidade líquida” para designar o estágio presente da atual era. Segundo o sociólogo, a condição contemporânea impõe uma relação ‘cambiante’ entre espaço e tempo, que pode ser caracterizada pelo esvaziamento do espaço público, pela expansão do espaço privado, e ainda pelo aumento da segregação socioespacial. Desse modo, a cidade contemporânea possibilita tantas relações sociais quanto práticas de cidadania distintas das tradicionais.

Como explica o psicopedagogo Tonucci (2005): era uma vez [...] há muito tempo, tinha-se medo do bosque. Era o bosque do lobo, da bruxa, do ogro. Era o lugar onde podia perder-se, onde podia acontecer qualquer coisa. Hoje, a cidade tomou o lugar do bosque das fábulas infantis. Ainda mais para a criança, que se encontra na etapa de experimentar as possibilidades que a vida urbana oferece e se torna refém das limitações que lhe são impostas, reduzindo sua visão de sujeito a uma imagem que lhe é apresentada. Os sentimentos dos pais influenciam a percepção espacial das crianças, criando um mundo onde o extramuros do condomínio em que vivem é cercado de fantasias e perigos.

No contexto das grandes cidades brasileiras, nota-se que as crianças têm sua liberdade de movimentos reduzida, tolhidas na possibilidade de desenvolver suas formas particulares de perceber a cidade. Em prol de uma suposta segurança, tornam-se “reféns”, confinadas em espaços reservados a elas: “infantis”, fechados, artificiais, homogêneos, supervisionados e controlados por adultos (AITKEN, 2014; OLIVEIRA, 2004). Geralmente espaços sem surpresa, risco, estímulo ou diversidade, que acabam por cercear a criatividade e a infância em si.

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

Surtem importantes questionamentos para a abordagem dos espaços urbanos, que assumem a desigualdade e a segregação como valores estruturantes. Nas últimas décadas, as cidades vêm sofrendo as consequências de sua submissão ao mercado imobiliário e às grandes empresas. Como decorrência, cria-se um conflito entre a relação de consumo e o mundo da mercadoria, e os novos modelos culturais e de comportamento. Essa vida cotidiana transforma radicalmente a sociabilidade, ao modificar os usos e as formas de relacionamento dos e nos lugares, ressignificando a prática socioespacial (SOBARZO, 2006).

A realidade brasileira evidencia que os espaços públicos acabaram sendo “simbolicamente recuperados, higienizados e tornados seguros na edulcorada, luminosa e atemporal cartografia urbana dos shoppings centers” (GARCIA, 1996, p.21). Cede-se importância a espaços que se caracterizam por relações comerciais, pelo consumismo e por sua inadequação. Uma vez que são constituídos por elementos “prontos” e acabados, alguns eletrônicos, com estímulos constantes, impossibilitam a reelaboração e criação de algo realmente novo pela criança. Ela passa de produtora de uma realidade própria e criativa a depositária de material elaborado pelo adulto. O mundo do privado a arrebatou dos espaços públicos, afastando-a de uma experiência equilibrada e necessária de articulação entre o público e o privado (LOUREIRO, 2010).

Com a extensão do capitalismo na produção e a ampliação do consumo, produziu-se uma mudança nos modos de vida e o tempo livre se transformou em tempo de consumo. Essa reforma afetou ao espaço público que sofreu uma modificação, como objeto de apropriação simbólica pelas grandes forças econômicas (BORJA-VILLEL *et. al.*, 2014).

Corroborando esse processo, os espaços públicos das grandes cidades têm-se mostrado cada vez mais desajustado às necessidades das crianças. Em cidades de passagem, de espaços reduzidos, de locais privados e especializados, os espaços públicos têm perdido seu valor e potência criadora no cotidiano infantil. O urbano tornou-se pouco atrativo, com pouca oferta e qualidade de lazer e recreação, de espaços lúdicos, de espaços culturais, de espaços naturais e amplos. Perdeu a dimensão do espaço público como lugar de encontro, convívio, vivências, percepções, interações, jogos livres e brincadeiras, de

contato com a natureza, tão importantes ao seu bem-estar bio-psico-social e desenvolvimento integral (MALHO, 2004), constituindo ainda limitações para a aprendizagem e exercício da cidadania urbana infantil (BORJA, 1999).

## ESPAÇOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS

Se nas sociedades pré-industriais europeias a vida acontecia na rua, a pluralidade e complexidade do processo de urbanização ocorrido a partir do Século XIX, acompanhado do desenvolvimento de estudos sobre a criança, criou a necessidade de destinar parte dos espaços urbanos à infância. Mumford (1945) destacava a importância de introduzir todas as etapas da vida na planificação urbana, implantando espaços públicos de dimensão acessível que incrementassem o encontro entre os cidadãos de todas as idades.

Ao discutir as relações entre a criança e a cidade, dos espaços para as infâncias, é fundamental tratar da criação de espaços especializados, específicos para cada função e grupo social, consequência do urbanismo desenvolvido a partir dessa época (LEFEBVRE, 2009). Neste tipo de planejamento urbano, os espaços públicos infantis são áreas com equipamentos recreativos que tiveram os *playgrounds* alemães e americanos como referência. A origem está nos pátios dos *kindergarten* alemães idealizados pelo pedagogo Friedrich Fröebel, em 1837, e difundidos na Alemanha por Emil Hartwight, através do modelo de Parque Infantil. Favorecido pelos câmbios sociais da época, foi o avanço das teorias pedagógicas que deu o impulso à aparição desses espaços, uma vez corroborada a estreita relação entre brincadeira e aprendizagem. O termo *playground* surgiu em 1868, consolidando-se nos espaços públicos de Chicago em 1876 e Boston em 1885, quando a médica Marie Zakrewska levou a ideia da Alemanha aos Estados Unidos, incorporando brinquedos a esses espaços (NIEMEYER, 2002).

Ao longo do Século XX, este modelo de espaço lúdico infantil se disseminou por vários países do mundo<sup>4</sup> (BENGTSSON, 1970), chegando ao Brasil na década de 1930 (BORGES, 2008). No entanto, o período mais prolífero, no que diz respeito à concepção e produção, e à verdadeira dimensão urbana dos espaços lúdicos infantis foi alcançada na Europa após o final da Segunda Guerra Mundial. Por um lado, o *playground* propiciou o desenvolvimento de interessantes propostas na reconstrução de países como Holanda (MARTINHO, 2014)<sup>5</sup>, Dinamarca, Suécia, Suíça, França, Inglaterra, Japão, além dos Estados Unidos (MARTÍNEZ, 2013). E que, no caso da Espanha, começou a ser implantado somente após a década de 1970, com a democratização do país.

Por outro lado, à intensificação da urbanização e à plena vigência do automóvel como transporte urbano, associaram-se as problemáticas de trânsito, poluição, ruído e escassez de espaços para o lazer. Mas, foi principalmente a transformação na forma de entender a rua como um espaço multifuncional, que deixou de assimilar, além da circulação de veículos, a função de permanência e lazer, fazendo com que as crianças perdessem a possibilidade de utilizá-la de maneira segura. Como se percebe, os espa-



ços lúdicos se tornaram a única possibilidade de brincar ao ar livre para as crianças da maior parte das cidades grandes<sup>6</sup>, o que lhes confere um papel relevante e os converte em uma necessidade.

A função dos parques infantis é — ou deveria ser — fomentar o bem-estar e o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança através do brincar ao ar livre, em contato com a natureza, unindo seus principais benefícios: saúde, lazer, cultura, educação, socialização e cidadania. Compreende-se a importância que as crianças possuam seus espaços urbanos próprios, segundo suas necessidades e subjetividades, assim como o tempo espontâneo, do riso e do risco. Há uma urgência em se recuperar a cidade e seus espaços livres — ruas, largos, praças, parques, jardins, quadras e campos de jogos — para as crianças, como lugar de relações e interações sociais, de jogos e brincadeiras.

Para reconstruir a unidade das relações afetivas, psíquicas e cognitivas que lhe assegure simultaneamente a individualidade e a socialização, a criança terá de encontrar nas novas condições urbanas aqueles espaços permeáveis onde seja possível o jogo e a brincadeira que envolvam os companheiros da mesma idade [...] (LIMA, 1989, p.92).

Brincar é “a forma como a criança dialoga com o mundo e consigo mesma” (KUNZ, 2015, p.10). Constitui a primeira forma de aprendizagem da criança, o que significa não somente adquirir conhecimentos e aptidões físicas, mas também habilidades sociais e emocionais. Desse modo, romper as barreiras arquitetônicas e urbanísticas do entorno e proporcionar espaços públicos que assegurem o brincar, além das interações sociais com seus pares e com diversidade social, vivência do coletivo, do urbano, da cidadania e urbanidade, é contribuir diretamente à consecução deste objetivo (ALDEROQUI, 2003). Os espaços públicos têm ainda a função de promover a igualdade de oferta/oportunidade a todas as crianças, sem distinção de classe socioeconômica:

Uma política pública de equipamentos lúdicos deve assumir, também, um papel de redução das desigualdades sociais e econômicas. Tanto a formação das elites quanto a da marginalidade não se explicam apenas pelas oportunidades de educação, de saúde e de acesso ao trabalho. Explicam-se, também, pelas oportunidades de brincar (GARCIA, 1996, p.121).

Por meio da brincadeira em áreas lúdicas públicas, as crianças não somente liberam energia e desenvolvem habilidades motrizes, de equilíbrio e coordenação, mas também desenvolvem capacidade de racionalização e domínio da linguagem, emoções e processos de criatividade, forjando sua personalidade através de atividades sociais e de conduta, e construindo sua cidadania:

Através da brincadeira, criam realidades e experiências a sua medida, aprendem a resolver situações problemáticas, propõem novos desafios e fixam metas novas, fomentando assim sua capacidade de organização, planejamento, tomada de decisões... de maneira que a brincadeira acaba resultando em um valiosíssimo e prático “ensaio” para a vida adulta (BROTO I COMERMA, 2013, p.7).

Brincar é um fim em si mesmo. Entretanto, hoje é frequentemente relegado a um plano secundário. A sociedade capitalista, delineada por valores de produção e competitividade, busca a ‘timização’ do brincar e da educação no acúmulo de conteúdos e de reprodução acrítica de conhecimentos. Como consequência, o brincar é ‘racionado’ e ‘modelado’, visando a futura vida adulta e objetivos educacionais, sociais, econômicos e políticos, que desnaturalizam o próprio caráter lúdico e gratuito da brincadeira (LANSKY, 2012), ao mesmo tempo que desconsideram as necessidades e os desejos da criança. O reflexo dessa atitude é a ausência e/ou a precariedade de espaços públicos para o brincar livre.

Como o lúdico guarda estreita relação com a cultura e a sociedade em que está inserido, e com seus espaços urbanos, o brincar na cidade de Barcelona tem suas características próprias, que interessam enquanto novas possibilidades de se pensar os espaços públicos infantis.

## BARCELONA E SEUS ESPAÇOS PÚBLICOS INFANTIS

Barcelona, capital da Catalunha, cuja fundação remonta à Era Romana, é a segunda cidade mais populosa da Espanha, com cerca de 1 610 000 habitantes. Com clima mediterrâneo, localiza-se às margens do mar Mediterrâneo, limitada pela serra de *Collserola* e pelos rios *Llobregat* e *Besós*. É hoje reconhecida como um modelo de intervenção urbana, devido à quantidade e qualidade das suas atuações urbanísticas e arquitetônicas. Principalmente ao longo das últimas décadas, diversos fatores tiveram papel relevante na evolução do seu planejamento urbano, levando ao desenvolvimento de seus espaços públicos e de sua rede de áreas infantis.

Desde o início do Século XX, o desenvolvimento de teorias emergentes nos campos da educação e da psicologia já haviam proporcionado um crescente interesse pela figura da criança e pelo aspecto lúdico da sua existência. Do ponto de vista legal, em 1959, com a elaboração da Declaração dos Direitos das Crianças pela Convenção da Organização das Nações Unidas, ratificada pela Espanha em 1990, a brincadeira foi reconhecida como um direito universal do indivíduo — como parte da sua atividade cotidiana para seu desenvolvimento e processo de socialização — e como um instrumento de política pública — através da promoção de atividades culturais, esportivas e recreativas, em equipamentos e instalações adequados para estes fins.

Da ótica social, nos anos 1960-1970, a Espanha viveu um importante crescimento populacional (*baby-boom*), surgindo a necessidade de espaços públicos

para essa nova geração. Já sob uma perspectiva política, a partir da morte do ditador Francisco Franco, em 1975, o país passou por um processo de democratização, com reflexos no planejamento urbano, e uma visão mais social do urbanismo (BUSQUETS, 2004).

No caso específico da cidade, seu tecido urbano foi totalmente remodelado seguindo o 'Modelo Barcelona', idealizado pelo arquiteto urbanista Oriol Bohigas, nos anos 1980, e potencializado pelos Jogos Olímpicos de 1992 (BOHIGAS, 1985; MONTANER, 2004). Nesse processo de renovação — construção, requalificação, reabilitação — além da implantação de quatro áreas olímpicas, foi estabelecido um plano diretor estratégico para toda a cidade. Mais de uma centena de novos espaços públicos foram criados, em forma de parques, praças e jardins, repensando os equipamentos e realizando uma completa modernização infraestrutural. Um grande esforço foi feito para resgatar o valor simbólico das praças, que havia sido perdido com a excessiva funcionalidade do seu desenho urbano.

As mudanças experimentadas não se explicam somente pelos desenhos aportados por um profissional ou grupo, mas sim por uma tendência ou demanda coletiva mais ampla que envolveu administração pública. Seus técnicos, arquitetos, urbanistas e paisagistas, empresas privadas e comunidade, definiram claramente uma consciência de mudança, respeitando as condições precedentes, que foram a base de sua própria concepção (BUSQUETS, 2004).

Os pontos de partida foram claros: remodelar a cidade aproveitando suas próprias qualidades e recuperando os escassos espaços livres existentes; apostar no fato singular dos Jogos Olímpicos como motor da renovação da cidade; entender Barcelona como um laboratório urbano e social; propor áreas e instalações olímpicas totalmente integradas à cidade; iniciar uma necessária e drástica reestruturação na sua infraestrutura; potenciar a realização de grandes projetos (MONTANER, 2004, p.13, trad. autora).

Também do ponto de vista de políticas públicas, cabe destacar a relevância do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras<sup>7</sup>, realizado em 1990, em Barcelona, que estabeleceu o termo a partir do conceito de que a cidade tem um potencial educativo em estado inercial que precisa ser ativado: é fonte de educação em si mesma, desde múltiplas esferas e para todos os seus habitantes. É inquestionável que o planejamento urbano, a cultura, os centros educativos, os esportes, as questões de meio ambiente e de saúde, as econômicas e orçamentárias, as que se referem à mobilidade e à viabilidade, à segurança, aos diferentes serviços, as correspondentes aos meios de comunicação, etc. incluem e geram diversas formas de educação da cidadania (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF EDUCATING CITIES, 1990).

Entre os princípios da Cidade Educadora, destaca-se o número 10: “O governo municipal deverá dotar a cidade dos espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, com especial atenção à infância e à juventude”<sup>8</sup> (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF EDUCATING CITIES, 1990, p.6, trad. autora). É preciso que as crianças sejam acolhidas, protegidas, orientadas, educadas e valorizadas por todos os espaços da cidade.

Em consonância com o compromisso com a infância, o Modelo Barcelona busca conciliar as inevitáveis tensões entre os interesses especulativos do mercado imobiliário e os interesses sociais dos cidadãos a respeito de equipamentos, espaços livres e qualidade de vida, e com o brincar na cidade. É interessante notar que inclusive *shopping centers* oferecem, como contrapartida urbana, áreas lúdicas públicas gratuitas e de livre acesso, como é o caso, por exemplo, do *L'Illa, Glòries* ou *Splau* (Figura 1).

Se até os anos 1980 havia poucos espaços infantis na cidade, a reconquista da democracia desencadeou uma avalanche de iniciativas e liberou uma geração de arquitetos e urbanistas reprimida pela ditadura. Nas últimas décadas, vêm sendo criados espaços públicos pensados para a inclusão, interação e desenvolvimento integral da infância, fortalecidos pelo surgimento de uma cultura de espaços públicos. Assim, atualmente, Barcelona dispõe de cerca de 700 espaços lúdicos infantis, o que representa uma área infantil por 0,12 km<sup>2</sup> de seu território, e ainda uma área para cada 2 295 habitantes, aproximadamente, uma para cada 275 crianças (Figura 2)<sup>9</sup>.



**FIGURA 1** — Espaço público infantil. Shopping Splau, Cornellà, Barcelona, Espanha.  
**Fonte:** Acervo da autora (2016).

Para garantir sua qualidade, há uma equipe técnica da área de Urbanismo da Área Metropolitana de Barcelona (AMB) responsável pelos projetos e implantação de novos espaços infantis, junto ao Departamento de Obras; além da secretaria municipal de Parques e Jardins, que cuida da sua manutenção com diferentes atuações: inspeções preventivas e reparações frequentes.

### PARQUES INFANTIS DE BARCELONA: DIRETRIZES DE PLANEJAMENTO

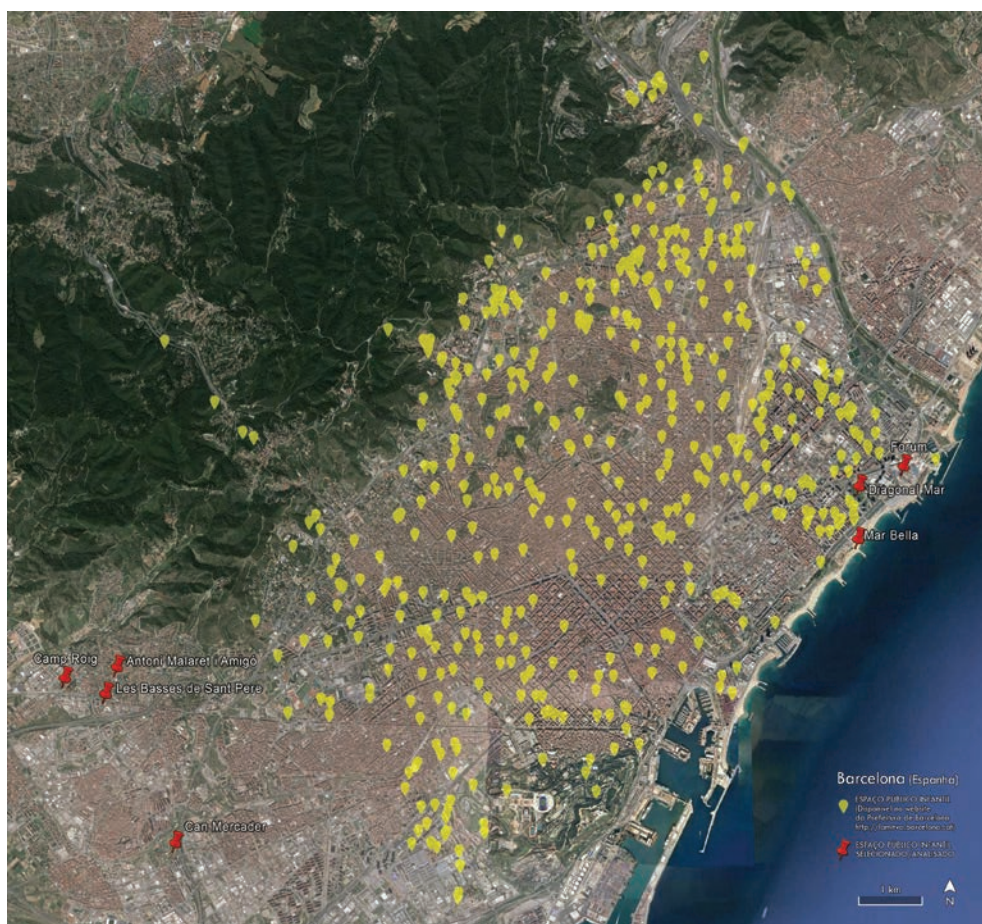
Ao planejar áreas públicas infantis, é necessário considerar que o ritmo cotidiano vivido nas grandes cidades acarreta não só uma limitação de espaço, mas também de tempo para o lazer infantil. Pouco tempo é efetivamente destinado ao convívio harmonioso entre pais e filhos. A partir da pesquisa empírica realizada em Barcelona, Espanha, constatou-se que para contornar essas limitações, em termos urbanísticos e paisagísticos, a estratégia utilizada é proporcionar não somente o “lugar”, mas também a “oportunidade”, recorrendo à implantação de áreas lúdicas infantis próximas às residências ou nas imediações das escolas públicas, sejam de ensino infantil ou fundamental, facilitando sua utilização diária, principalmente após o horário escolar<sup>10</sup>. Deste modo, garante-se um atendimento mais universal das crianças, que algumas vezes não têm acesso a outro tipo de lazer (Figura 3).

Destaca-se o critério da distribuição equitativa no território e o grande número de áreas lúdicas infantis nas cidades catalãs como Barcelona, onde cada bairro possui várias delas, que são frequentadas de forma cotidiana por sua vizinhança. Apesar de muitas vezes se localizarem contíguas a conjuntos residenciais, a distância máxima entre residência e área infantil costuma não ultrapassar 500 metros. Esses espaços infantis, inseridos em praças, jardins, parques e praias, articulam-se com o tecido urbano, têm formas e tamanhos distintos, e, em geral, um dimensionamento que varia entre 200m<sup>2</sup> e 500m<sup>2</sup>.

Quanto à segurança do ambiente, geralmente estão recuados/afastados das vias de tráfego de veículos. Apesar de possuírem cercas baixas de madeira, com cancela simples, para a proteção dos próprios usuários e para evitar a entrada de animais no recinto, são abertos, de livre acesso em qualquer dia da semana e horário. Quanto a equipamentos, mobiliários, brinquedos e pavimentos, nos últimos anos diversas instâncias europeias regularam a configuração dos espaços lúdicos infantis<sup>11</sup>, considerando segurança, resistência e conforto.

Outros relevantes critérios de planejamento dizem respeito à presença da natureza, às condições ambientais do espaço infantil e da integração paisagística com o entorno e com o urbano. O espaço lúdico infantil deve promover um contato mais direto e intenso com a natureza, explorando relevos, diferentes materiais, cores, texturas, entre outros aspectos sensoriais. No caso de Barcelona, com verões quentes e invernos amenos, existe a preocupação constante com a proteção contra a incidência solar direta no verão e contra excessivo sombreamento e ventos encanados no inverno. Deste modo, normalmente se





**FIGURA 2** — Espaços públicos infantis, Barcelona, Espanha.  
**Fonte:** Ayuntamiento de Barcelona (2016) adaptado pela autora (2016).



**FIGURA 3A** — Barri Sud, Sant Just Desvern, Barcelona, Espanha.  
**Fonte:** Acervo da autora (2016).



**FIGURA 3B** — Born, Barcelona, Espanha.  
**Fonte:** Acervo da autora (2016).

utiliza arborização com espécies de folhas caducas, acompanhado de um paisagismo com flores, áreas gramadas, presença de água e solo com areia (Figura 4).

Os espaços de jogos buscam proporcionar estímulos diversos, incentivando o desenvolvimento de habilidades sociais, de integração e de respeito ao outro e ao ambiente. Além de atrativos e divertidos, os elementos lúdicos são adequados para diferentes faixas etárias, desde a mais tenra idade, com seus níveis de atividade/dificuldade próprios: 0-5 anos, 6-12 anos e maiores de 12 anos, muitos deles mistos e, algumas vezes, incluindo adultos (Figura 5).

Barcelona conta também com áreas infantis acessíveis e integradoras, ao alcance de todas as crianças, independentemente de suas capacidades físicas e cognitivas, para que a diferença possa ser vista como um fato normal e enriquecedor (AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, [2016]). Os espaços estão dotados de mobiliário que promove o conforto e atratividade também a jovens, adultos e idosos, tais como, bancos, bicas de água, e/ou próximos de equipamentos de lazer para outros grupos etários, como quadras esportivas, pista de skate, academias populares e/ou praia.

Os brinquedos instalados nas áreas lúdicas são selecionados em função das possibilidades do brincar individual e, principalmente, coletivo que se oferecem às crianças. Assim, a ênfase é dada aos brinquedos multiuso e coletivos, que atendam a diferentes idades, com distintos graus de dificuldade (Figuras 6 e 7). Busca-se criar múltiplos ambientes personalizados que evoquem, por exemplo, o aconchego, a aventura e/ou a interação. Sobretudo, é importante que estimulem a iniciativa e a curiosidade da criança, sem determinar ou limitar suas formas de apropriação, permitindo criações e novas formas de brincar. Essa questão é fundamental para que o interesse pelo espaço lúdico não se esgote após algumas brincadeiras e com o passar do tempo, prolongando-se pelo maior período possível, através do convite à fantasia e da interação com outras crianças.



**FIGURA 4** — Parque de aventuras. Les Basses de Sant Pere, Sant Just Desvern, Barcelona, Espanha.  
**Fonte:** Acervo da autora (2015).





**FIGURA 5** — Praia de Marbella, Barcelona, Espanha.

**Fonte:** Acervo da autora (2016).



**FIGURA 6** — Brinquedo multiuso. Parque Camp Roig, Sant Just Desvern, Barcelona, Espanha.

**Fonte:** Acervo da autora (2016).



**FIGURA 7** — Balanço coletivo. Parque Forum, Barcelona, Espanha.

**Fonte:** Acervo da autora (2016).



As áreas infantis buscam adotar estratégias que vinculem usuário, paisagem e cultura. Muitas vezes adquirem um caráter próprio, em consonância com o ambiente onde estão inseridos, seja, por exemplo, uma área de aventuras em um parque ou uma área lúdica “náutica” em um ambiente de praia (Figura 8). A atratividade e a interatividade dos ambientes e brinquedos, que incluem critérios estéticos, são requisitos fundamentais para o fomento da sociabilidade.

É necessário se destacar a importância dada aos valores lúdicos que se deseja aportar à área infantil, com variedade de brinquedos, equipamentos e ambientes, que permitem evocar situações simbólicas, que se renovam a cada brincadeira: são escolhidos elementos que permitam às crianças, com seu potencial de aventura e fantasia, dar personalidade e conteúdo à brincadeira. Assim, muitos remetem a torres e castelos, ou ainda a foguetes ou barcos piratas (Figura 9).

Em Barcelona, as áreas lúdicas são sempre distintas entre si, no que se refere ao tamanho, à forma e, sobretudo, aos equipamentos lúdicos. Existe uma grande variedade de tipologias, já que nos últimos anos surgiram várias empresas no ramo da produção de brinquedos/*playgrounds*, com designers ou mesmo escultores ou ce-



**FIGURA 8** — Elementos náuticos. Praia de El Maresme, Barcelona, Espanha.  
Fonte: Acervo da autora (2014).



**FIGURA 9** — Barco pirata. Parque Can Mercader. Cornellà, Barcelona, Espanha.  
Fonte: Acervo da autora (2015).

nógrafos que se dedicam à criação e desenvolvimento de brinquedos e de ambientes para espaços infantis.

Prescindindo de projetos padronizados, o cuidado e o respeito pelas singularidades socioculturais das comunidades, aliados às características do seu entorno e paisagem, podem ser a chave da criação de espaços que preservam sua identidade cultural e garantem sua apropriação pelas infâncias. Com projetos especialmente desenvolvidos para o local específico e para a comunidade que atenderá, considerando as características físicas do local, as necessidades, interesses e desejos dos futuros usuários, cria-se o hábito de frequentação e uso por famílias e vizinhos, bem como a apropriação do espaço público, revelando questões de identidade do lugar.

Nesse sentido, é interessante perceber que à medida que Barcelona foi se desenvolvendo e implantando um modelo urbano, que tem os espaços públicos na sua base, com especial atenção às áreas lúdicas infantis, foi se forjando uma nova cultura no seio da sua sociedade. As famílias são conscientes da importância do brincar, da brincadeira ao ar livre, em espaço amplo, e com outras crianças — mais além dos irmãos e colegas de sala de aula, ou seja, da interação com a diversidade sociocultural.

Nesses ambientes, as crianças da vizinhança, ou que frequentem a mesma escola, se encontram e brincam livremente. Também as famílias — mães, pais e avôs, na sua maioria — estabelecem relações de amizade e intercâmbio, reguladas pelo hábito, proximidade e pertencimento. Outro exemplo da relação de apropriação, é a celebração de aniversários das crianças, que muitas vezes acontece nesses espaços.

Como verificou Almeida (2012), na sua pesquisa desenvolvida em áreas públicas infantis de Barcelona, a apreensão do espaço e a identificação com o lugar são os primeiros passos para a apropriação do espaço de brincar através da atividade lúdica da criança. A partir daí, verificam-se condutas, comportamentos e valores de uma cidadania responsável que começa a ser construída na infância e no ambiente urbano.

A criação dessa cultura de espaço público em Barcelona, abraçada também pela infância, deveu-se a um conjunto de fatores, que articularam conformação urbana e práticas socioculturais, e incluem: proximidade das áreas infantis às escolas e residências, facilitando o seu uso diário; alta qualidade lúdica dos espaços infantis; espaços domésticos/residenciais reduzidos, sem equipamentos lúdicos de uso comum (os famosos *plays* do Brasil); e adequação entre horários laborais e escolares (horário escolar integral e jornadas laborais reduzidas).

Dada a relevância dos espaços lúdicos na cultura espanhola, inseridos no modelo social predominante, considera-se que são três os espaços/ambientes que influenciam a vida e o desenvolvimento das crianças: a casa, a escola e o parque infantil. Assim, as áreas infantis assumiram uma importante função social, pois permitem a participação e interação dos sujeitos: crianças em uma esfera comum, fortalecendo seu sentido de pertencimento e identidade na sua comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com foco nos espaços públicos e nos espaços lúdicos infantis, o artigo buscou apresentar o modelo urbano desenvolvido em Barcelona, abrindo novas perspectivas e reflexões acerca desse tema atual e relevante no contexto brasileiro. Barcelona é hoje um exemplo bem-sucedido de cidade que se torna um tabuleiro de jogo de múltiplas possibilidades, onde a atividade lúdica pode estimular o uso criativo de seus espaços, seguindo os princípios fundamentais do *playground*: interação social, participação e liberdade de ação. A cidade se converteu em um verdadeiro ícone de planejamento e desenho urbano, que se destaca pela diversidade paisagística, artística, cultural e lúdica.

Na Europa, em geral, e em Barcelona, especialmente, os espaços lúdicos infantis se diferenciam claramente do modelo anterior que predominou durante tantos anos — ainda vigente no Brasil atual — composto por escorregador, balanço, algum tipo de “trepá-trepá” ou gangorra e uma caixa de areia, onde prevalecia o aspecto físico-motor. Hoje, um parque infantil deve oferecer às crianças muito mais. Tem que estar provido de diversas possibilidades de brincadeiras, nas quais elementos naturais integram-se aos elementos lúdicos, que são renovados sempre que necessários. O espaço lúdico deve atrair e atender às diferentes faixas etárias, com suas distintas necessidades e interesses. Esses elementos servem de cenários, acessórios e catalizadores para novas formas de brincar.

Este salto qualitativo deveu-se à ênfase dada à criatividade, procurando estimular a criança a assumir um papel ativo durante a brincadeira, explorando as inúmeras possibilidades lúdicas. Nesse sentido, uma característica comum aos parques infantis de Barcelona consiste na recusa dos brinquedos “tradicionais”, considerados demasiado simplistas e redutores da atuação infantil. No seu lugar, optou-se por outros elementos com maior potencial lúdico e de valor simbólico, e por uma reinterpretação dos brinquedos tradicionais.

Em Barcelona, um novo modelo passou a ser construído, com uma arquitetura e urbanismo coletivos, inclusivos, que reconquista os espaços públicos, as ruas, os parques, as praças, os jardins, as praias e a sociedade. Esse modelo assume a cidade e o espaço público na sua dimensão educadora, entendendo que o bem comum é a finalidade da vida urbana. O planejamento urbano de uma cidade “educadora”, transmissora de informações e cultura, considera e inclui a infância no seu tecido, propiciando reinvenções e a ressignificação dos seus espaços. Uma cidade que conta com um projeto urbano estruturado e humanizado, com espaços públicos, educa também ao garantir o acesso e a qualidade de seus equipamentos e serviços. Ao mesmo tempo, contribui para a construção de uma cidade mais democrática e acolhedora, além de mais segura, dando margem crescente de autonomia e liberdade às crianças.

Uma análise das cidades contemporâneas revela a necessidade de considerar a criança dentro do urbanismo, e ainda de reconhecer e valorizar o potencial que os espaços lúdicos infantis possuem como espaço público e de relação comunitária dentro do tecido

urbano. A partir da brincadeira e da apropriação desses espaços, tanto na sua dimensão física quanto simbólica, apresenta-se o desafio de proporcionar às infâncias a versatilidade, a possibilidade de interagir com o espaço, a capacidade de transformação, transgredindo seus usos e (re)organizando-os constantemente, assim como a realidade que se deseja construir. Os planejadores urbanos têm a oportunidade de (re)criar espaços públicos infantis como territórios de brincadeiras, conquistados para a infância.

Integrado ao direito à cidade, também deve estar o direito à beleza, não como uma questão somente estética, mas também de dignidade. De fato, as áreas infantis buscam uma integração com a arquitetura e a paisagem (Figura 10), configurando diferentes e atrativos ambientes que primam pelo valor lúdico, estética, conforto e segurança. Neste sentido, configurando-se como lugar de encontro e relação com o urbano, com o social e o com o lúdico, os espaços infantis são capazes de articular um novo modelo mais humanizado de cidade.

Assim, Barcelona nos oferece um modelo de espaços lúdicos que deixam espaço para o estímulo da curiosidade e da imaginação infantil, mas também para sua apropriação e transformação através de sua própria ação, transformando um espaço físico em um ambiente de fantasia. Mais que simples paisagem, são cenários que convidam a brincar, a participar de um jogo de relação, que se renova com a interação e a diversidade sociocultural. Trata-se de um jogo no qual o real e o imaginário compartilham o mesmo espaço. Um jogo que propicia a expressão de sentimentos, a resolução de conflitos e seu desenvolvimento integral, valorizando a criança não por seu potencial futuro, mas pelo seu valor como sujeito presente. Trata-se de poder ser criança, brincando na cidade e construindo sua cidadania nos espaços públicos.



**FIGURA 10** —  
Escorregador gigante. Parque Diagonal-Mar, Barcelona, Espanha.  
**Fonte:** Acervo da autora (2015).



## NOTAS

1. Utiliza-se neste artigo “espaço lúdico infantil” para designar as áreas concebidas e destinadas à infância, ao brincar ao ar livre, com ou sem equipamentos. Apesar de receberem diversos nomes — *playground*, área de jogo, “parquinho”, “pracinha”, e assim por diante — segundo regionalismos, no título, preferiu-se “parque infantil”, como é denominado na Espanha.
2. Com a supervisão da Dra. Eneida Maria de Souza Mendonça (PPGAU-UFES) e a colaboração da bolsista Bruna Ramos Ferreira, psicóloga e graduanda em Pedagogia (UFES).
3. A pesquisa centra-se na cidade de Barcelona, mas inclui também municípios da área metropolitana de Barcelona.
4. No Brasil, as primeiras áreas públicas de recreação infantil foram criadas em São Paulo nos anos 1930, com Mário de Andrade como secretário da Cultura, e com forte influência dos princípios higienistas da época (MIRANDA, 1941).
5. A reconstrução de Amsterdã recebeu intervenções do arquiteto Aldo van Eyck, que trabalhou no Departamento de Obras Públicas e projetou cerca de oitocentos espaços infantis entre 1946-1978, planejados para pequenas áreas residuais, não isoladas, e com mínimos elementos. Cada um deles tinha um desenho próprio que estava condicionado pelas exigências do lugar (MARTINHO, 2014).
6. Podem ser consideradas exceções as cidades litorâneas, onde as crianças têm as praias como espaço de brincar.
7. Entre as 492 Cidades Educadoras, há afiliadas de 37 países, em todos os continentes, com 14 cidades brasileiras. Destaca-se que a Espanha é o país que possui mais cidades associadas (188) — com políticas, programas, infraestruturas e equipamentos para a infância — e a participação destacada de Barcelona. *Association International of Educating Cities*. Disponível em: <[http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/angles/sec\\_iaec.html](http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/angles/sec_iaec.html)>.
8. “*El gobierno municipal deberá dotar a la ciudad de los espacios, equipamientos y servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de todos sus habitantes, con especial atención a la infancia y la juventud*”.
9. Informações baseadas nos dados disponíveis em: Ayuntamiento de Barcelona (2016).
10. O horário escolar mais usual é de 9:00 às 16:30 horas. Grande parte das crianças frequenta os parques infantis ao sair da escolar e antes de voltar à casa. Também nos fins de semana há uma grande afluência de crianças e famílias nesses espaços públicos.
11. Una Norma Española — Europea Norma (UNE-EN) 1176 (1 a 7) e UNE-EN 1177.

## REFERÊNCIAS

- AITKEN, S. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. *Educação & Sociedade*, v.35, n.128. p.629-982, 2014.
- ALDEROQUI, S.S. La ciudad: un territorio que educa. *Caderno CRH*, v.16, n.38, p.153-176, 2003.
- ALMEIDA, M.T.P. *O Brincar das crianças em espaços públicos*. Tese (Doutorado em Didáctica y Organización Educativa) — Universidad de Barcelona, Barcelona, 2012.
- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- AYUNTAMIENTO DE BARCELONA. *Ecología, Urbanismo y Movilidad: Áreas de juego infantil*. Barcelona: IAEC, [2016]. Disponible: <<http://ajuntament.barcelona.cat/ecologiaurbana/es/servicios/la-ciudad-funciona/mantenimiento-del-espacio-publico/gestion-del-verde-y-biodiversidad/areas-de-juego-infantil>>. Acceso en: 20 jan. 2016.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

- BENGTTSSON, A. *Parques y campos de juego para niños*. Barcelona: Blume, 1970.
- BOHIGAS, O. *Reconstrucción de Barcelona*. Barcelona: MOPU Arquitectura, 1985.
- BORGES, M.M.F.C. *Diretrizes para projetos de parques infantis públicos*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BORJA, J. *Els reptes del territori i els drets de la ciutadania*. Barcelona: PEC Ajuntament Barcelona, 1999.
- BORJA-VILLEL, M.; BRINGAS, T. D.; VELÁZQUEZ, T. (Org.). *Playgrounds: reinventar la plaza*. Madrid: Museo Nacional de Arte Reina Sofía, 2014.
- BROTO I COMERMA, C. *Planificación y diseño: parques infantiles*. Barcelona: Cartone, 2013.
- BUSQUETS, J. *Barcelona: la construcción urbanística de una ciudad compacta*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2004.
- COELHO, G.; DUARTE, C. R.; VASCONCELLOS, V. M. R. A criança e o espaço vivido da favela: a complexidade do espaço nas interações da infância. *Oculum Ensaios*, n.6, p.75-86, 2006.
- DIAS, M.S.; FERREIRA, B.R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v.17, n.3, p.118-133, 2015.
- FORTUNA, C. (Org.). *Cidade, cultura e globalização*. Oeiras: Celta Edições, 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GARCIA, E.B. Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos. In: MIRANDA, D.S. (Org.). *O parque e a arquitetura: uma proposta lúdica*. São Paulo: Papirus, 1996.
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF EDUCATING CITIES. *Carta de ciudades educadoras*, Barcelona: IAEC, 1990. p. 8. Disponível: <<http://www.bcn.cat/edcities/aice/adjunts/Carta%20Ciudades%20Educadoras%20%202004.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- KUNZ, E. (Org.). *Brincar & se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança*. Ijuí: Editora Unijuí, 2015.
- LANSKY, S. *Na cidade, com crianças: uma etno-grafia especializada*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro Editora, 2009.
- LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção Cidade Aberta).
- LOUREIRO, A.S.S. *A cidade também é nossa: jardim-de-infância, espaço urbano e educação para a cidadania*. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) — Universidade do Minho, Braga, 2010.
- MALHO, M. J. A criança e a cidade: independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA. 5., Sociedades contemporâneas: reflexividade e ação. Lisboa, 2004. *Actas...* Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2004. p.49-56.
- MARTÍNEZ, V.N. *et al.* Playgrounds en el Siglo XXI: una reflexión sobre los espacios de juego en la infancia. *Architectonics: Mind, Land and Society*, n.25, p.189, 2013.
- MARTINHO, J.I.P. *O espaço da criança na cidade: um estudo crítico a partir da experiência de Aldo van Eyck*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) — Universidade do Porto, Porto, 2014.
- MIRANDA, N. *Origem e propagação dos parques infantis e parques de jogos*. São Paulo: Departamento de Cultura, 1941.
- MONTANER, J.M. La evolución del modelo Barcelona (1973-2004). In: MONTANER, J.M.; ÁLVAREZ, F.; MUXI, Z. (Ed.). *Archivo crítico Modelo Barcelona 1973-2004*. Barcelona: Ajuntament, 2004.
- MUMFORD, L. La pianificazione per le diverse fasi della vita. *Urbanistica*, n.1, p.7-11, 1945.

NIEMEYER, C. A. C. *Parques infantis de São Paulo: lazer como expressão de cidadania*. São Paulo: Anna Blume, 2002.

OLIVEIRA, C. *O Ambiente urbano e a formação da criança*. São Paulo: Aleph, 2004.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARAA, B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociais pedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M.J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.25, p.183-206, 2007.

SOBARZO, O. A produção do espaço público: da dominação à apropriação. *Revista GEOUSP: Espaço e Tempo*, n.19, p.93-111, 2006.

TONUCCI, F. *La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città*. Bari: Editori Laterza, 2005.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Recebido em  
5/2/2016,  
reapresentado  
em 14/4/2017  
e aprovado em  
31/5/2017.

**MARINA SIMONE DIAS** | Universidade Federal do Espírito Santo | Centro de Artes | Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo | Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, 29075-910, Vitória, ES, Brasil | E-mail: <marinasimonedias@yahoo.com.br>.