



SE ESSA RUA

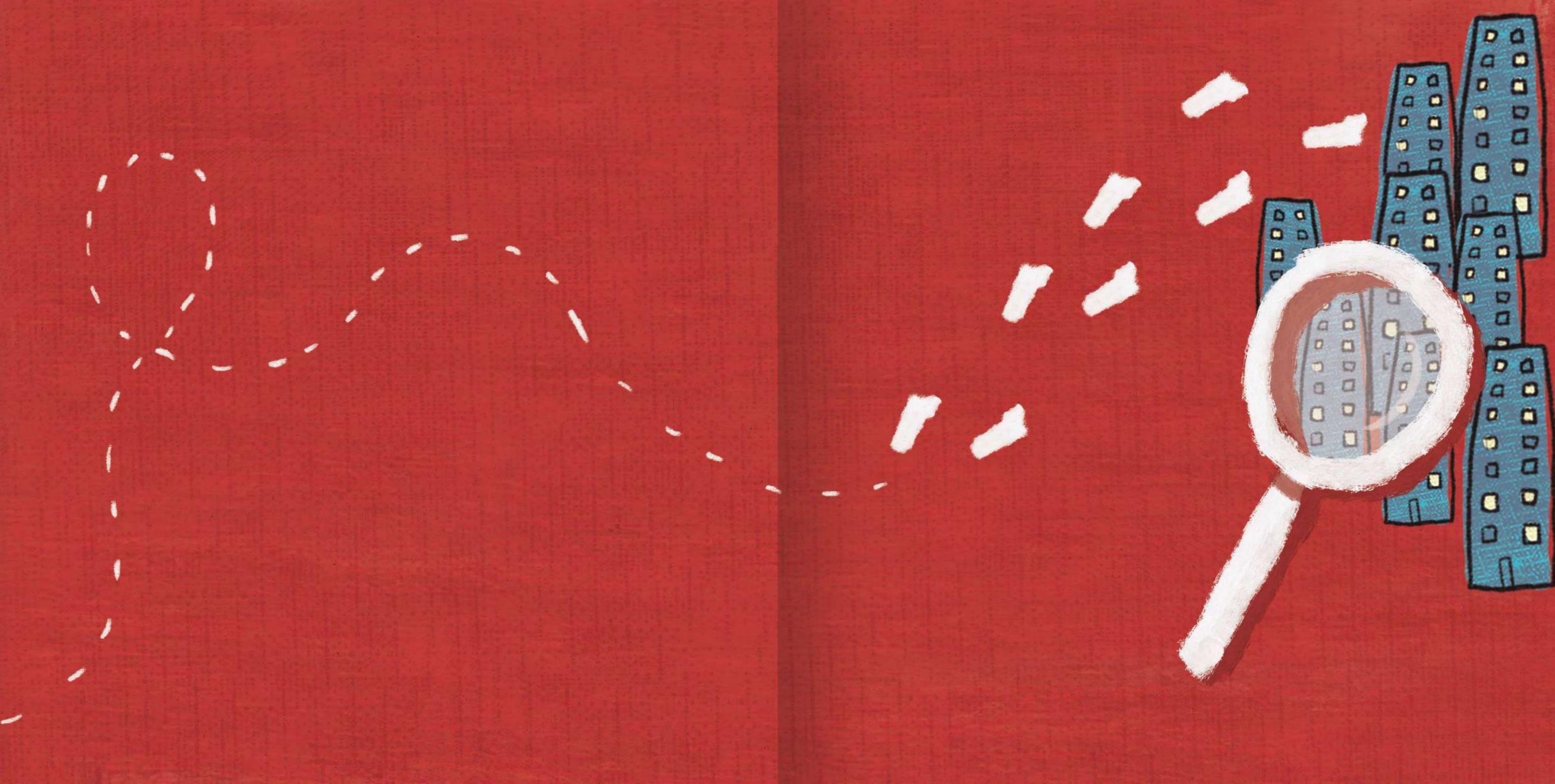
FOSSE

o caminhar lúdico  
no espaço urbano

MINHA



gabriela said cruz  
orientadora: iazana guizzo



universidade federal do rio de janeiro  
faculdade de arquitetura e urbanismo  
trabalho final de graduação

SE **ESSA RUA**

**FOSSE**

o caminhar lúdico  
no espaço urbano

**MINHA**

gabriela said cruz  
orientadora: iazana guizzo

rio de janeiro  
outubro de 2020



## **agradecimentos**

à minha orientadora Iazana, por fazer vibrar em mim a força de se acreditar em algo,

ao coletivo Casa Escola, por me acolher em cada encontro que estive presente,

ao professor Alberto, por ser escuta e ajuda cuidadosa no decorrer do TFG1,

aos meus amigos do auê e todos os amigos que fiz na FAU, por fazerem valer cada noite mal dormida e serem a minha família de todos esses anos, dentro e fora da faculdade,

às minhas amigas de Mambucaba, que me acompanham nos caminhos da vida e que me fazem manter nossa infância sempre presente,

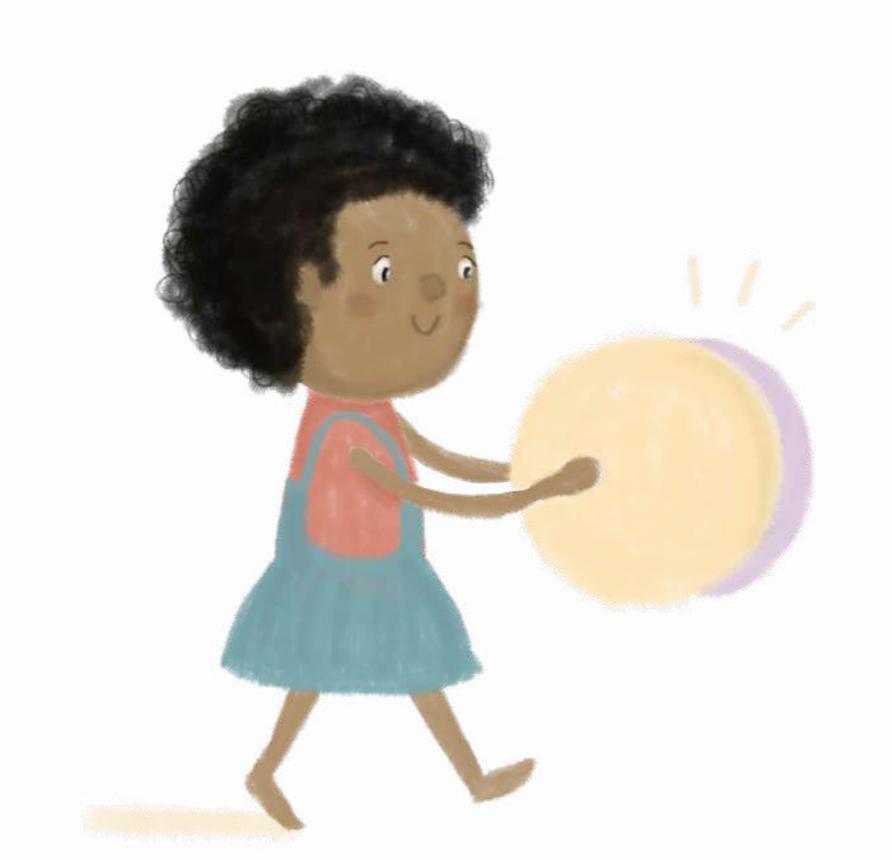
ao Ricardo, por todo seu apoio, carinho e paciência em todos os momentos,

aos meus pais, por serem meu porto seguro em qualquer lugar que eu esteja,

à Fafá, por estar ao meu lado desde sempre, cuidando com carinho,

ao meu irmão Tiago, por ser meu melhor amigo de uma vida toda e por ter me dado o melhor presente que é ser tia,

e, finalmente, aos meus sobrinhos Clara e Caetano, que há 2 anos me fazem querer ver o mundo com outros olhos.



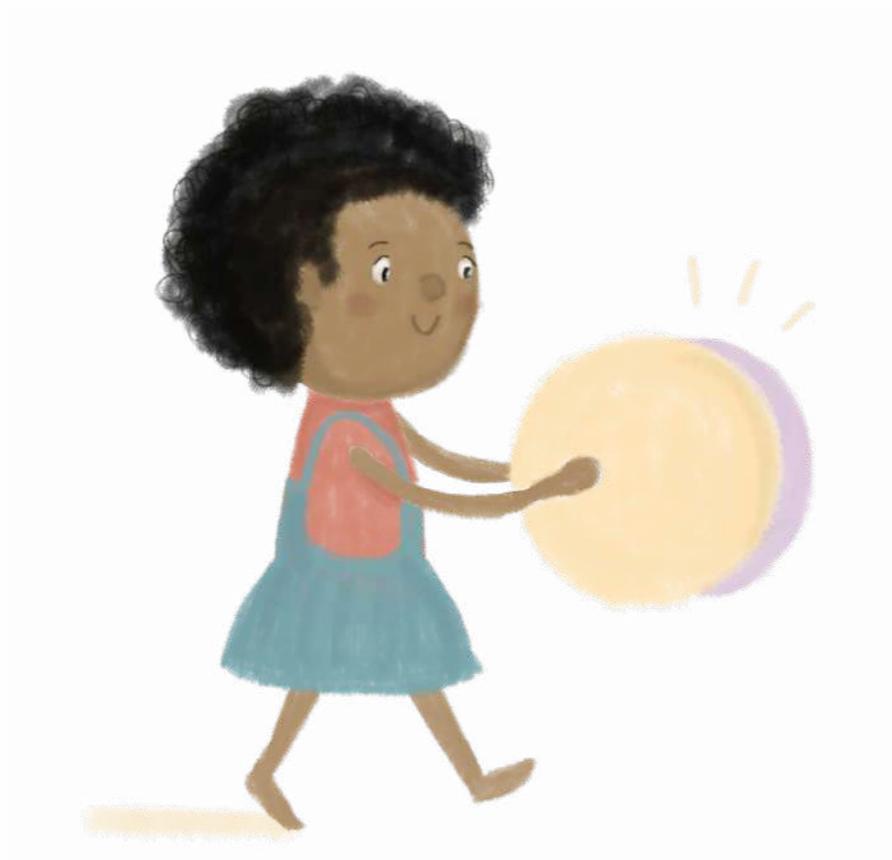
## resumo

O objetivo dessa pesquisa é contribuir para uma reflexão acerca do tema criança e espaço urbano, valorizando práticas lúdicas como método de apropriação e transformação de espaços. A partir do entendimento da criança como sujeito negligenciado nos processos de formação de cidades - tanto no âmbito arquitetônico e urbanístico, quanto no político (se é que eles podem ser desassociados) -, pode-se compreendê-la também como figura de resistência frente à cidade funcional, pelo seu potencial lúdico de ressignificação através da brincadeira.

Apoiando-se nos escritos de Francesco Careri e outros autores, este trabalho defende o ato de caminhar como instrumento crítico e, portanto, um dos métodos mais simples de apropriação dos espaços. Ao relacioná-lo com a criança, entende-se que o caminhar pode ter outra função que não a de simples locomoção: o caminhar é também explorar, investigar, brincar. Assim, o caminhar lúdico é aqui defendido como uma reapropriação do território através do jogo, adicionando percepções afetivas à cidade.

### **Palavras-chave:**

cidade; criança; caminhar; jogo; arquitetura e urbanismo; lúdico; brincar.



## resumen

El objetivo de esa investigación es reflexionar acerca del tema infancia y espacio urbano, valorando prácticas lúdicas como método de apropiación y transformación de espacios. Desde el entendimiento del niño como sujeto olvidado en los procesos de formación de ciudades - tanto en el ámbito arquitectónico y urbanístico, como en el político -, esto también puede comprenderse como figura de resistencia frente a la ciudad funcional, por su potencial lúdico de resignificación a través del juego.

Apoyándose en los escritos de Francesco Careri y otros autores, este trabajo abarca el acto de caminar como un instrumento crítico y, portanto, uno de los métodos mas sencillos de apropiación de los espacios. Al relacionarlo con el niño, se entiende que el caminar puede tener otra función distinta de la locomoción: el caminar es también explorar, investigar, jugar. Así, el caminar lúdico se define como una reapropiación del territorio a través del juego, agregando percepciones sensitivas a la ciudad.

### **Palabras-clave:**

ciudad; niño; caminar; juego; arquitectura y urbanismo; lúdico; jugar.

# sumário



## INTRODUÇÃO

- 1** 1.1 | o lugar da criança na cidade ..... 18

## AS INFÂNCIAS, SEUS DIREITOS E AÇÕES

- 2** 2.1 | perspectivas sobre as infâncias ..... 48  
2.2 | direito da criança à cidade ..... 60

## DERIVAS DO CAMINHAR

- 3** 3.1 | o caminhar como potência ..... 74  
3.2 | criança e mobilidade ..... 88

## PRÁTICAS DO CAMINHAR

- 4** 4.1 | a cidade como jogo ..... 106  
4.2 | o jogo como instrumento crítico ..... 116  
4.3 | a cidade como território educativo ..... 136  
4.4 | casa escola ..... 142

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 5** 5.1 | por uma cidade lúdica ..... 162

## BIBLIOGRAFIA

- 6** 6.1 | referências ..... 178  
6.2 | lista de figuras ..... 181

**\* ANEXO**

todas as pessoas grandes foram um dia crianças - mas poucas se lembram disso

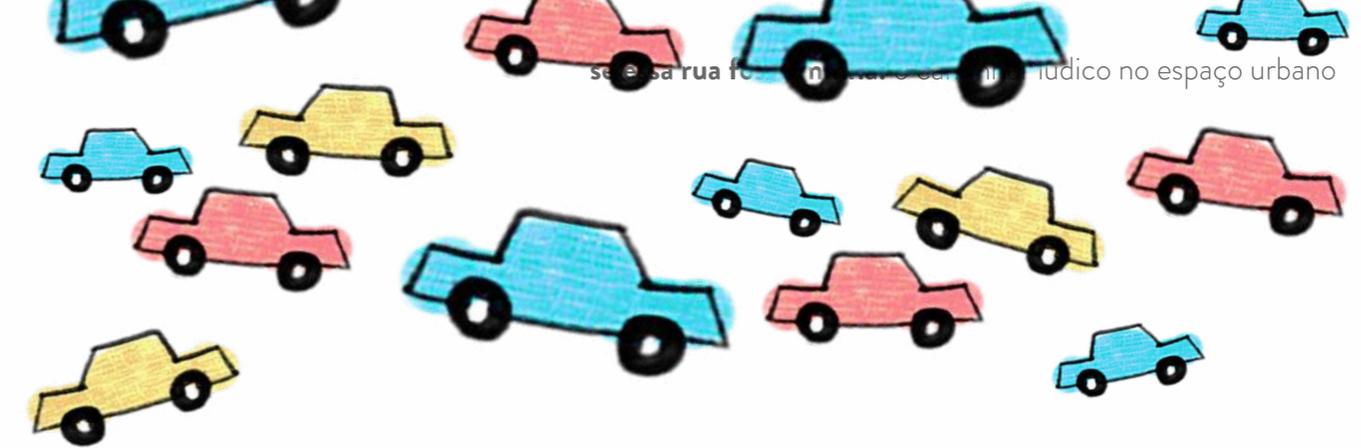
1.1 o lugar da criança na cidade

# introdução

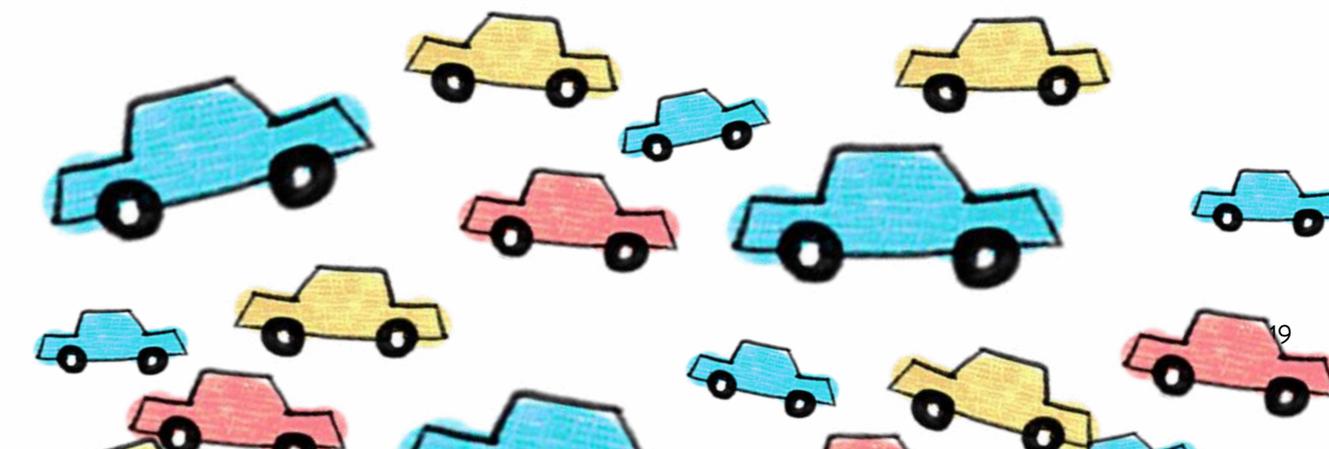


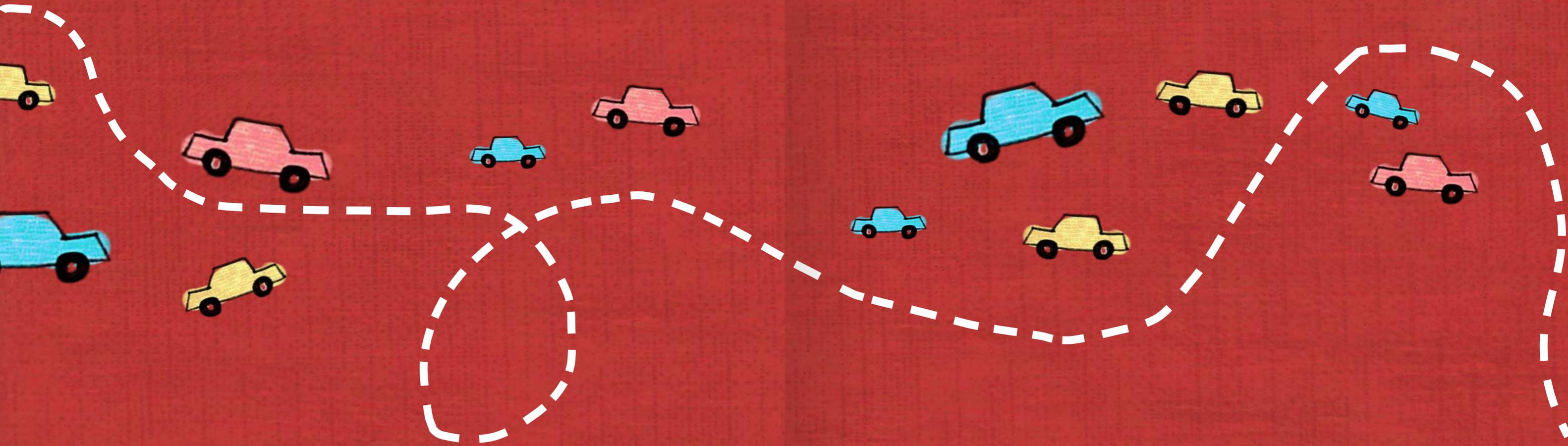
## 1.1. o lugar da criança na cidade

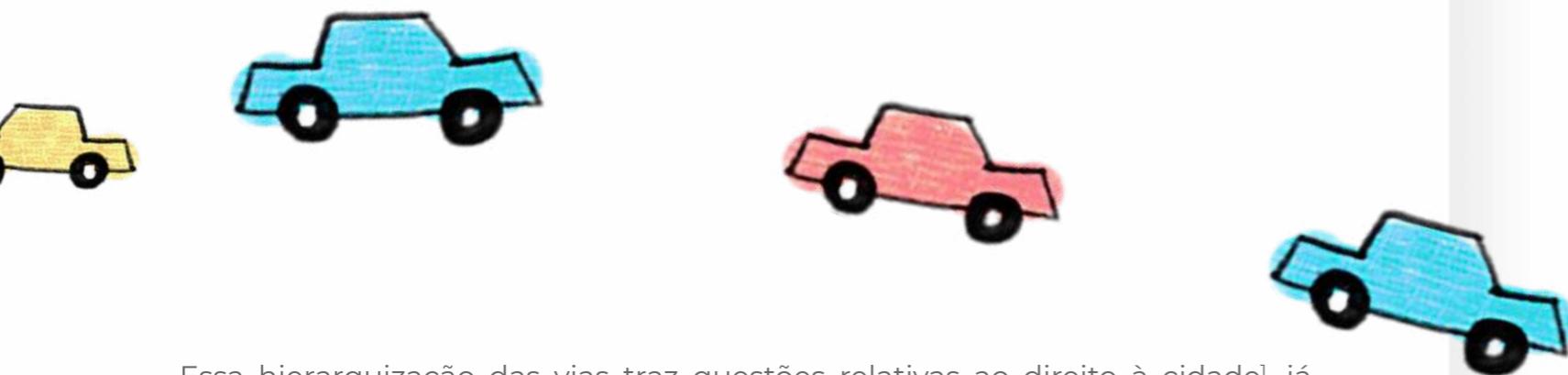
*Uma cidade que negligencia a presença da criança é um lugar pobre. Seu movimento será incompleto e opressivo. A criança não pode redescobrir a cidade, a não ser que a cidade redescubra a criança.*  
(EYCK apud CARVALHO, 2019)



O caos urbano vigente que permeia a cidade contemporânea, com problemáticas resultantes ainda da industrialização, trouxe um adensamento desenfreado e, conseqüentemente, a urbanização não planejada de grandes metrópoles, fazendo com que seus habitantes tenham que encarar diversos obstáculos no que tange à vida urbana. Desde a década de 1950, a priorização de um sistema viário que coloca o automóvel como protagonista resulta em cortes profundos no tecido urbano, criando pistas de rolamento cada vez mais largas para suprir a demanda do tráfego. Tal processo resultou nas vias expressas, por exemplo, que traz como máxima a total perda da escala humana, espaços que são feitos para se transitar no mínimo a 60 km/h, trazendo a impossibilidade de locomoção do pedestre.

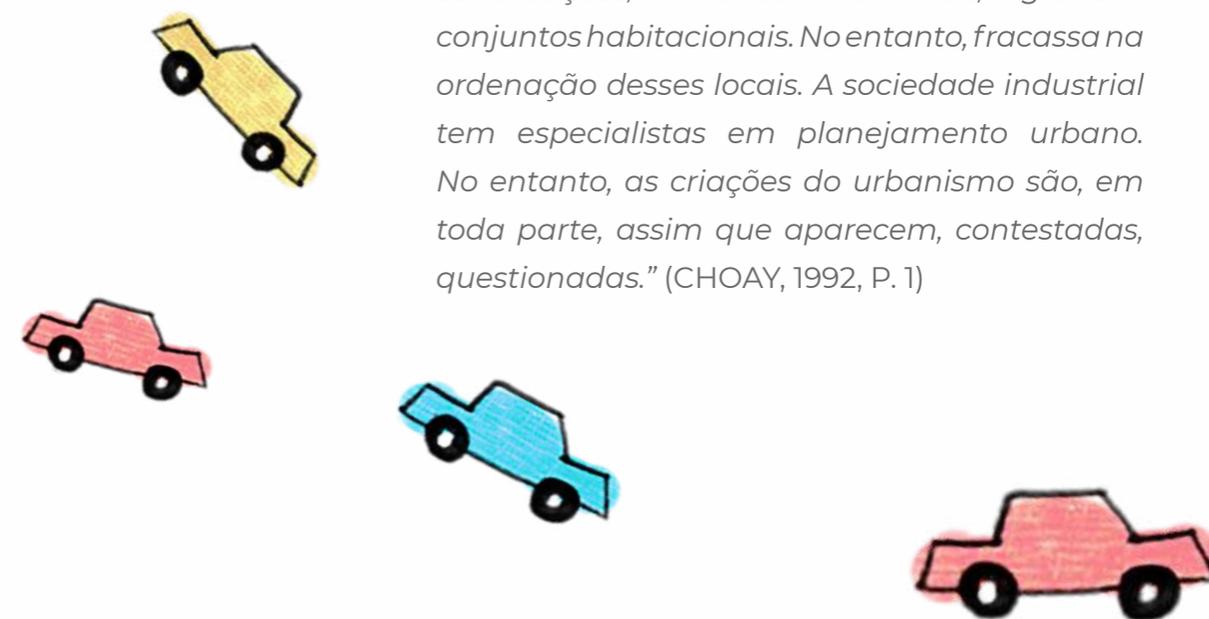






Essa hierarquização das vias traz questões relativas ao direito à cidade<sup>1</sup>, já que este está diretamente relacionado à acessibilidade: com a priorização do automóvel, o pedestre vai perdendo seu lugar e sua autonomia no espaço urbano. Além disso, pode-se notar problemas relacionados à mobilidade, tais como o tráfego excessivo, a poluição, o ruído proveniente do mesmo e à ineficiência dos transportes públicos. Outro ponto a destacar é a falta de sombreamento das calçadas que são, também, mal dimensionadas. Tais espaços nos levam a refletir sobre o próprio questionamento da “natureza da urbanização e sobre a não-cidade que parece ter se tornado o destino das sociedades ocidentais avançadas” (CHOAY, 1996, p. 9). Essa reflexão denuncia o próprio anacronismo no discurso defendido pelos urbanistas, que muitas vezes é utilizado para justificar a falta de políticas públicas necessárias.

<sup>1</sup> Lembrando que esse é um direito constitucional (CB, 1988, Artº 21, Artº 182), onde: “(...) Esse intrincado sistema [de mobilidade e acessibilidade] deve ser montado de modo a garantir a todos autonomia nos deslocamentos dentro da cidade.”



*“A sociedade industrial é urbana. A cidade é seu horizonte. Ela produz as metrópoles, conurbações, cidades industriais, grandes conjuntos habitacionais. No entanto, fracassa na ordenação desses locais. A sociedade industrial tem especialistas em planejamento urbano. No entanto, as criações do urbanismo são, em toda parte, assim que aparecem, contestadas, questionadas.” (CHOAY, 1992, P. 1)*

A ideologia progressista da “máquina de morar” defendida por Le Corbusier é concebida a partir da universalização do homem, no entanto, Choay argumenta que trata-se de um “homem teórico” e, portanto, inexistente (CHOAY apud FILHO, 2007, p. 2). A autora afirma que o funcionalismo é retratado como “modernidade desumana”, visto que lhe falta a compreensão autocrítica e um conhecimento antropológico das reais necessidades e adequações que a cidade deve conceber a fim de gerar uma vivência mais digna para todos seus habitantes.

É necessário, portanto, compreender a ocupação das cidades como prática possível para todo e qualquer cidadão, em que os espaços possam garantir o direito de ir e vir por meio de qualidades atribuídas à segurança e ao respeito da escala humana. Esta, por sua vez, reflete outra perspectiva também esquecida nas análises e, conseqüentemente, nas medidas públicas desejadas, que é a escala da criança. Logo, trazer o olhar infantil para a discussão do desenho urbano é crucial para dar forma à resistência que se impõe ao funcionalismo pragmático e hierárquico tão amplamente defendido nas cidades modernas.

Para entender a criança como uma figura de resistência frente à cidade funcional, é necessário refletir sobre como ela habita a cidade. Muitas vezes, ela age como um agente subversivo em relação a essa lógica funcionalista, com um enorme potencial de resignificação dos espaços, à medida em que reconhecemos sua capacidade de transformar o espaço urbano em brinquedo.



*Com seu olhar curioso, em conjunto de imaginário e ludicidade, a criança possui a habilidade de captar e (re)configurar os espaços de forma inusitada a olhos naturalizados. Tudo o que é visto, sentido, é imediatamente (re)interpretado enquanto buscam fazer da cidade uma construção também sua através do brincar. Essa ação exprime potência para a crítica, revisão, elaboração e implementação de outras lógicas de cidade, ou seja, sua ação no meio urbano concede novos instrumentos e insumos àqueles que o pensam e constroem. (PORTO, 2019, p.1)*

A intenção deste trabalho é, então, contribuir para uma reflexão sobre a questão da criança no espaço urbano através da sua relação com a cidade e, a partir disso, propor um ensaio sobre o caminhar lúdico e o brincar como forma legítima de apropriação da cidade, considerando o tempo da infância meio e também objetivo de um produto investigativo. Entender a ação direta da criança sobre o espaço como forma de territorialização por meio do brincar torna-se crucial para trazer o afeto e a ludicidade inerentes ao território e ao ser humano.



Não considerar o ponto de vista da criança ou mesmo o modo experimental proposto por ela parece ser uma constante em nossa sociedade. Tanto pelo ponto de vista do urbanismo, que tradicionalmente focou seus esforços em desenhos pouco atentos à experiência dos transeuntes, quanto na educação, que na maior parte das vezes não estimula a autonomia do estudante. Mayumi de Souza Lima (1989, p.40) exemplifica essa questão ao evidenciar o desenho das salas de aula, que costumam ser dispostas em fila, com as carteiras voltadas para um centro de poder (o professor), e confirma a análise de Foucault (1999), sobre a criança que é estruturada para ser o adulto domesticado de amanhã.

Michel Foucault foi um importante crítico da instituição escolar e via na educação moderna uma atitude de vigilância e adestramento do corpo e da mente. Segundo o filósofo, a disciplina é o instrumento de dominação destinado a docilizar e domesticar os comportamentos: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. (FOUCAULT, 1999, p. 162) Ele categoriza a escola como uma das “instituições de sequestro”, que seriam instituições que retiram o indivíduo compulsoriamente do seu contexto social e o internam por um longo período para moldar seu comportamento.





c  
r  
u  
a  
c  
i  
d  
a  
d  
e  
a  
b  
r  
i  
n  
c  
a  
r  
ç  
a



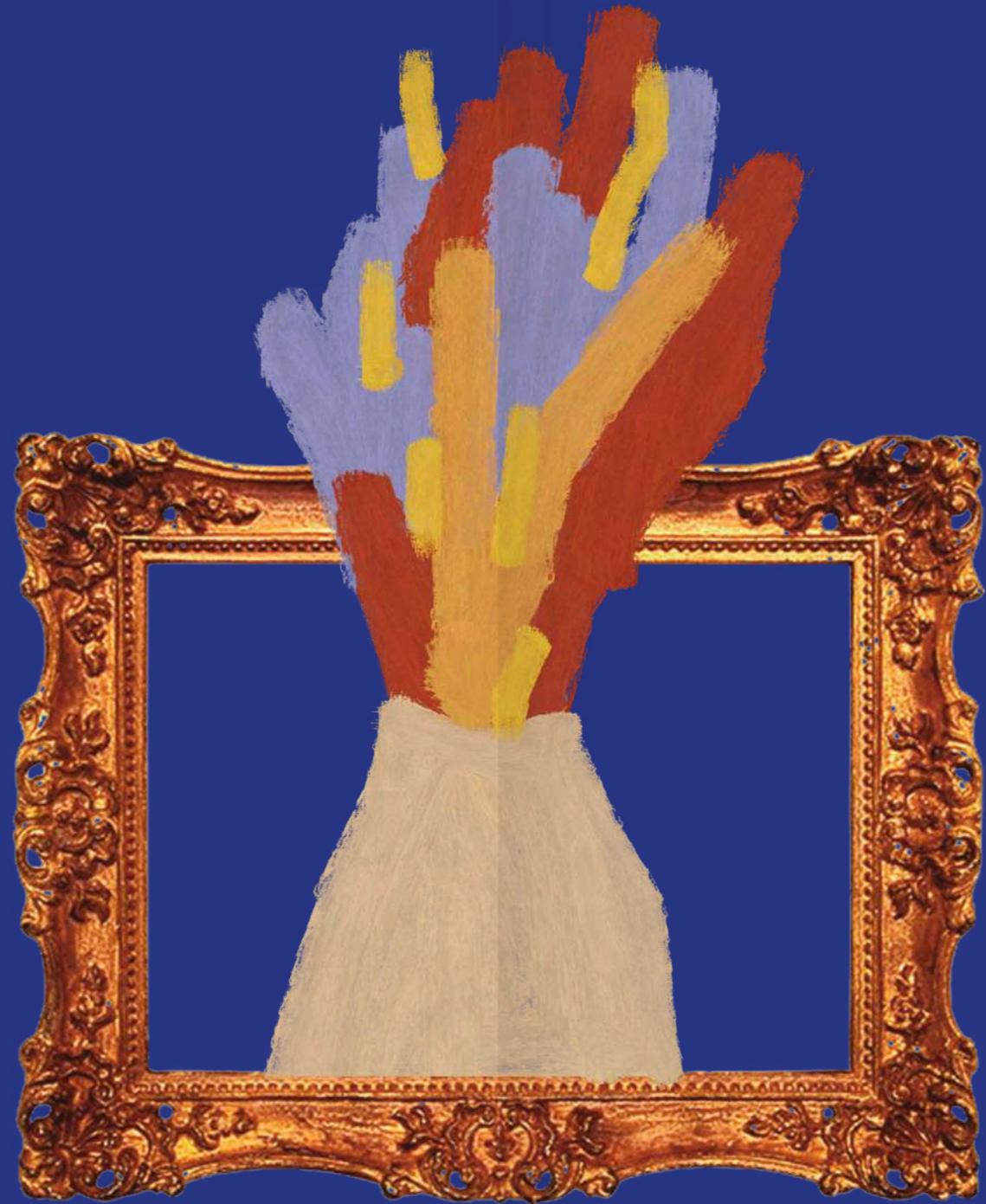
A disciplina como instrumento de dominação também é levantada por Manuel Jacinto Sarmiento (2008), a partir da legitimação dessa hierarquia de poder entre o adulto e a criança. Torna-se necessário o reconhecimento da infância como uma etapa da vida em si, isto é, a criança não deve ser vista apenas como ser social “em trânsito” - visto que todos os seres estão em transição para uma etapa posterior da vida - e, assim, ser incluída no discurso sociológico como cidadão de direitos.

Considerando a indiscutível plenitude dos direitos da **criança**<sup>2</sup> como sujeito completo e **cidadão**, deve-se questionar de que maneira sua perspectiva é considerada nos processos de formação das cidades: ela é um ser **proativo** nos processos de planejamento e projeto de arquitetura e urbanismo? Como esses espaços são feitos? Como ela se relaciona e se apropria deles? Compreender que tipos de espaço estão sendo oferecidos às crianças, e como elas os percebem e atuam neles, é cada vez mais importante para a formação de um espaço urbano de qualidade.

A proposta aqui é justamente a inversão dessa lógica existente, dar **autonomia** à criança, pensando a cidade junto com ela, aprendendo a partir de sua perspectiva e colocando-a como protagonista através de sua **ação** no espaço. A importância de pensar espaços a partir de uma perspectiva mais **sensível** surge como uma maneira de combater esse funcionalismo exacerbado em nossas cidades, que acaba por ser protagonista na criação de espaços públicos e na arquitetura em geral. Assim, é possível compreender a cidade através de novos significados, adicionando - ou revelando - percepções **afetivas** do lugar.

*O espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. É através dessa qualificação que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente. (LIMA, 1989, p. 13)*

2 Ver Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.



Uma das possibilidades de contraponto ao funcionalismo seria a percepção afetiva dos espaços. Mayumi Lima (1989) nos mostra que, mesmo em espaços arquitetonicamente iguais, as crianças os tornam completamente diferentes. A autora de “A Cidade e A Criança” fala sobre o que qualifica um ambiente e os componentes que o distinguem de um espaço. Segundo Lima, “o ambiente significa a fusão da atmosfera, e se define na relação que os homens estabelecem entre si, ou do homem consigo mesmo, com o espaço construído ou organizado.” (1989, p. 14)

Isso fica claro quando apresenta que, em uma das experiências com um grupo de crianças que morava em um mesmo edifício de apartamentos idênticos, a representação das casas em seus desenhos era muito diferente, com variações tanto no tamanho, quanto no número de aposentos, mostrando que “o espaço existe para elas na medida das suas ligações afetivas.” (LIMA, 1989, p. 19)

*[...] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão.* (LIMA, 1989, p. 30)

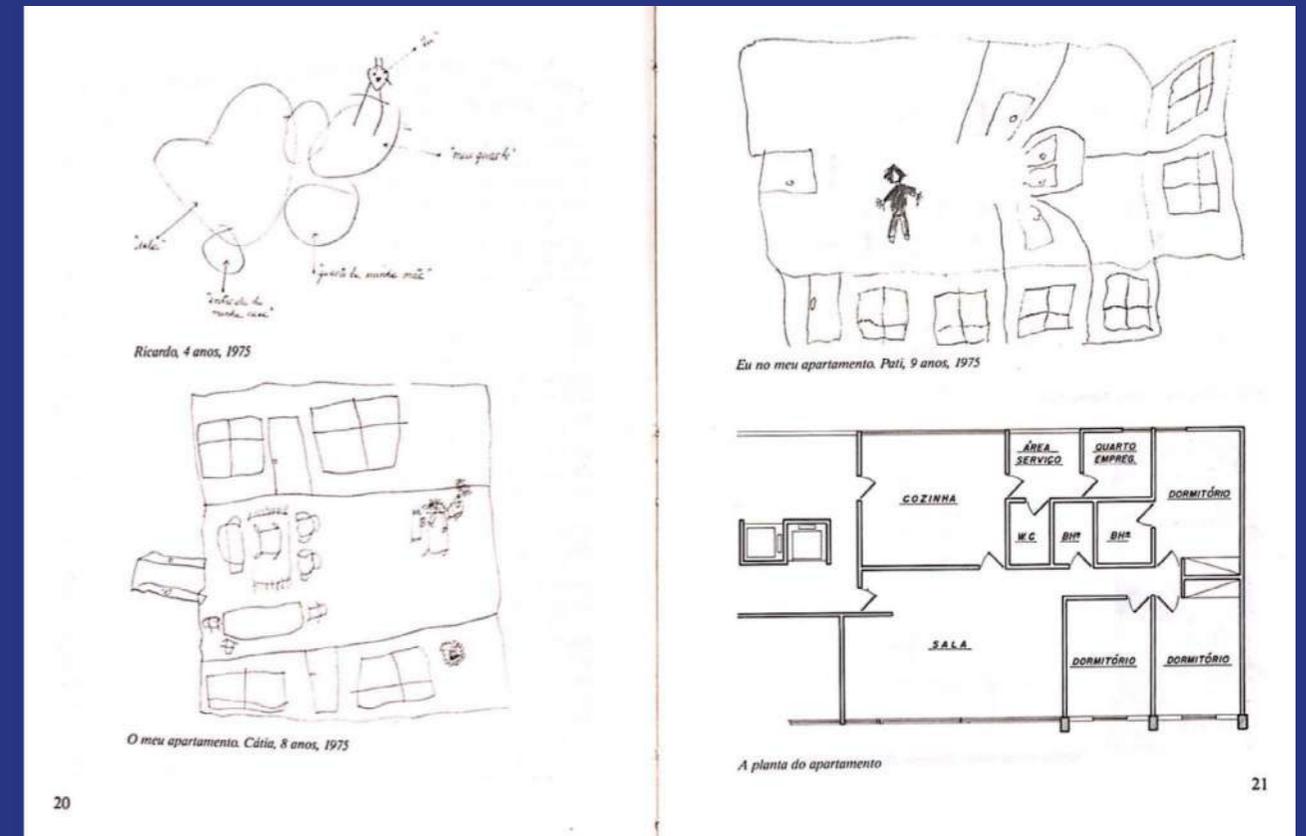


Figura 2 - Reprodução do livro “A cidade e a criança”, Mayumi Lima. (p. 20 p. 21)

Considerando os três teóricos mais conhecidos sobre o assunto, o espaço experienciado, afetado pelos sentidos e subjetivado, pode ocorrer através das seguintes perspectivas: para Jean Piaget, na relação sujeito-objeto, a ênfase está no sujeito (criança); para Lev Vigotski, nessa mesma relação, a ênfase está no objeto (cidade); para Henri Wallon, a ênfase entre sujeito-objeto é indissociável. Nos três casos, é possível perceber a importância do ambiente e a relação corpo-espaço no que diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo.

Essa importância do entorno aparece em Caminhando com Timtim<sup>3</sup>, vídeo que levanta uma reflexão sobre a poética do caminhar e a perspectiva lúdica do ponto de vista infantil sobre a cidade, o trajeto de Valentim (criança de pouco mais de um ano de idade) entre sua casa e a de sua avó é registrado por seus pais, enquanto sua mãe narra os acontecimentos. Mais uma vez, a relação afetiva e a sensibilidade em relação ao espaço é muito nítida no contexto da criança.

*[sic] Para mim, calçada, ferragem, mercadinho e chegou. Para Valentim, pedrinhas, árvores, pedras soltas que toda vez tira e coloca, a buscar encaixe, duas ruas atravessadas, poças d'água, pisoteia, alegre, refresca.*  
(GERHARDT, 2014, online)

<sup>3</sup> Filmagem realizada por Tiago Espinho e Genifer Gerhardt sobre o trajeto de seu filho Valentim entre sua casa e a casa de sua avó, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>



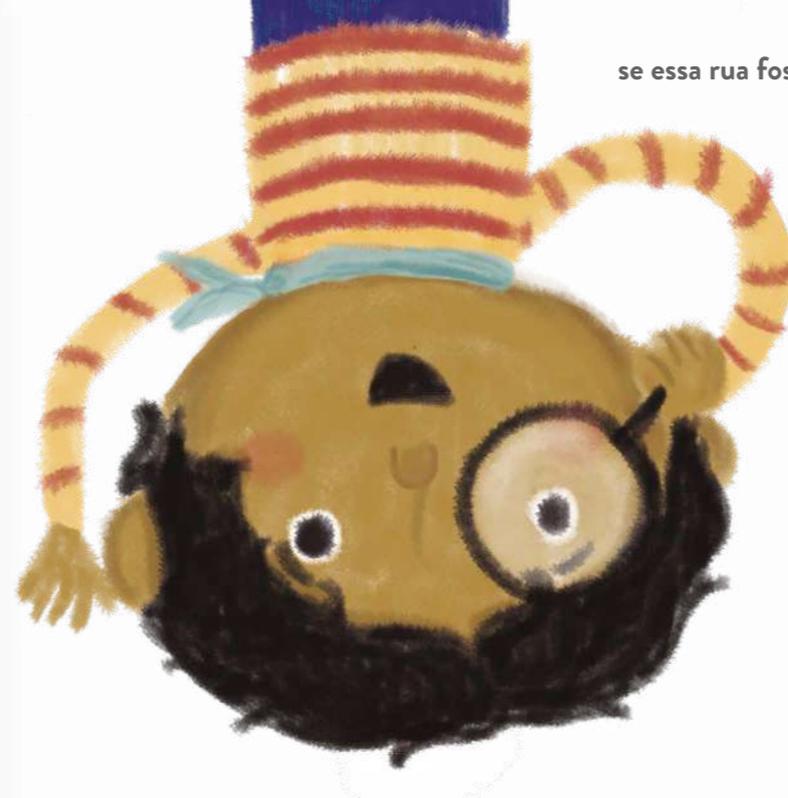
Figuras 3 e 4 - "Caminhando com Timtim", 2014, vídeo disponível no youtube.



*A criança, onde quer que esteja, interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante da consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2005, p. 28)*

Assim, pode-se perceber a investigação como elemento chave na relação da criança com a cidade. Criar um espaço urbano atento à facilitar a exploração das crianças pode nos fazer ver a cidade de modo mais afetivo e menos funcionalista. Com isso, o simples ato das crianças estarem presentes na cidade já é uma ação transformadora e criativa, e é essa presença que devemos defender e facilitar.

Se, por um lado, as crianças co-produzem os espaços que habitam, a recíproca também se faz verdadeira. Isto é, cada vez mais esse modo que estamos vivendo influencia as crianças e as deixa menos brincantes e mais confinadas em ambientes privados. Como consequência, isso influencia diretamente na realidade das crianças da atualidade, de maneira geral: afastadas das ruas e mais dependentes de aparelhos eletrônicos, as brincadeiras vão sendo deixadas de lado.



Além disso, nesse contexto que contempla a lógica funcionalista, estamos consumindo uma quantidade infindável de informações e, como consequência, elas se tornam cada vez mais superficiais e/ou descartáveis. Com toda essa ideia de velocidade, produção e consumo exagerado, a criação dessas crianças também é afetada, pois acredita-se ser necessário que ocupem todo o seu tempo (escola, aula de natação, aula de pintura, aula de idiomas, entre outros). Sobrecarregadas com tantas informações, a criança perde seu tempo de ócio. Tudo isso, combinado à preocupação com a segurança, faz com que as crianças fiquem mais confinadas em espaços fechados e estejam cada vez menos ocupando as ruas.





Então, questionando esse lugar da criança na cidade e defendendo o caminhar lúdico como forma de apropriação e construção de um espaço urbano mais afetivo, a estrutura deste trabalho se divide em 5 capítulos, incluindo esta introdução e as considerações finais. No segundo capítulo, intitulado “As infâncias, seus direitos e ações”, é traçado um breve panorama sobre o conceito de infância e seu entendimento de acordo com o contexto histórico, a partir da leitura dos autores Franco Frabboni, Manuel Jacinto Sarmiento, Jean Piaget e Henri Wallon, contextualizando, também, os direitos da infância reconhecidos nacional e internacionalmente.

No capítulo seguinte, “Derivas do caminhar”, explora-se o ato de caminhar como método de apropriação e criação de lugares. A partir dos teóricos Michel de Certeau, Francesco Careri e Paola Jacques, o diálogo proposto levanta a figura da criança como errante espontânea e, portanto, **investigadora urbana** por natureza. Ainda neste capítulo, levanta-se a questão sobre a criança e a cidade, induzida pela preocupação com a mobilidade, que começa a surgir no período pós Segunda Guerra Mundial.

No quarto capítulo, “Práticas do caminhar”, são exploradas as experimentações da cidade como um jogo a ser vivenciado através do ato de caminhar. A partir dos escritos de Huizinga, relacionando-o aos teóricos anteriores, entende-se o jogo como formador de cultura e potencial transformador de civilizações. Em sequência, são mostradas referências de trabalhos que se utilizam do jogo e de ferramentas lúdicas como metodologia e instrumento crítico. Ainda neste capítulo, é trazida a experiência de campo por meio do acompanhamento de um coletivo

de educação autônomo (o coletivo casa escola), analisando de que forma ocorrem as apropriações das crianças no espaço urbano. Por fim, as considerações finais, a partir do estudo bibliográfico somado às referências trazidas para o presente trabalho, além das questões levantadas pelo contexto atual da pandemia, que interfere diretamente na relação estabelecida entre indivíduo e espaço urbano.



2.1 perspectivas sobre as infâncias  
2.2 direito da criança à cidade

# as infâncias, seus direitos e ações



## 2.1. perspectivas sobre a infância

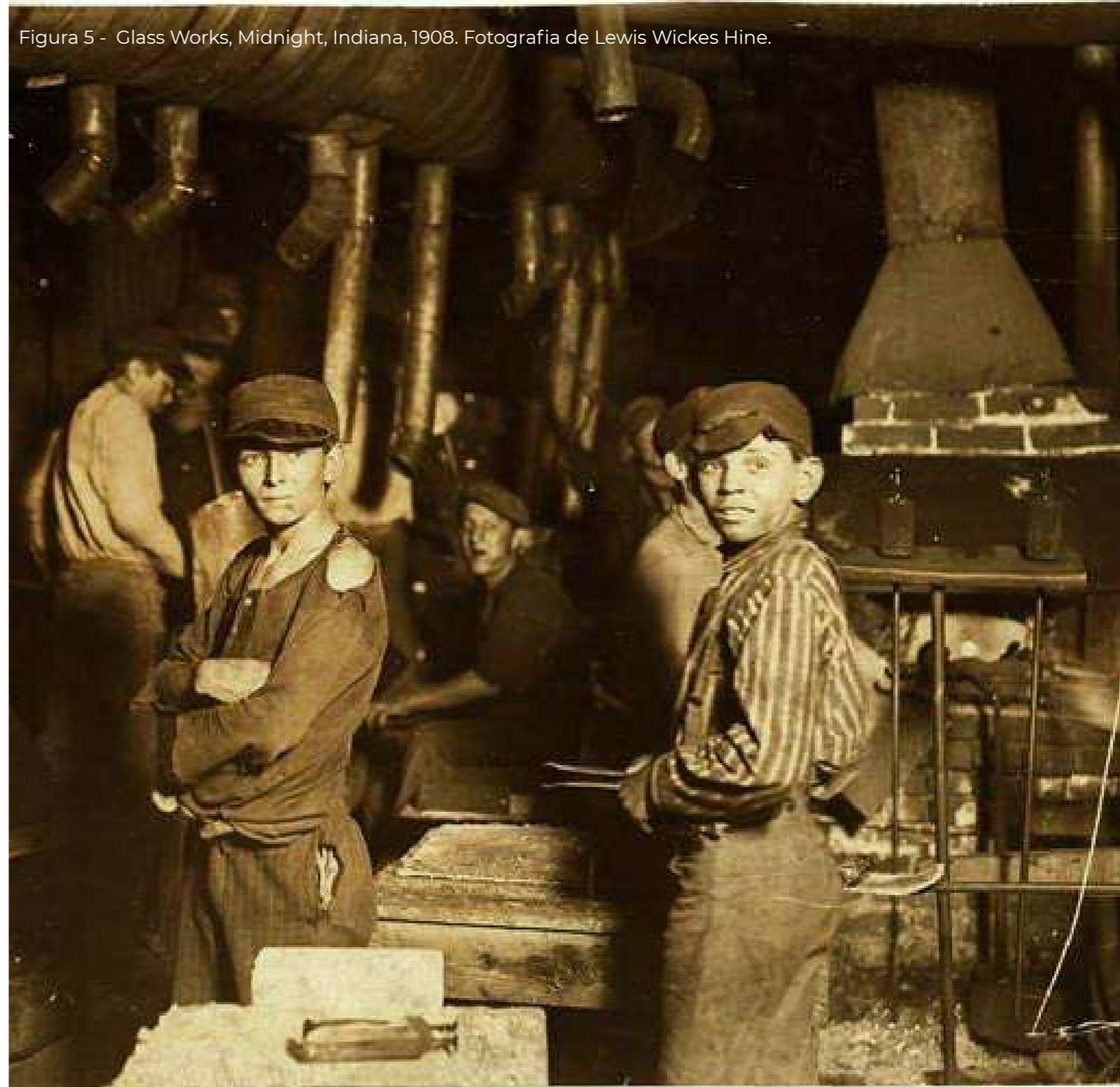
A ideia de que a infância é um ciclo de desenvolvimento com características próprias e distintas de outras fases da vida é algo que foi construído historicamente, e a figura da criança como conhecemos hoje se difere muito da sua representação de alguns séculos atrás.<sup>4</sup> Em diversas pinturas da antiguidade, a criança era representada como um adulto em miniatura, e é possível perceber que isso se refletia na maneira como eram encaradas na própria sociedade. Segundo Manuel Jacinto Sarmiento (2008, p. 4), as crianças eram assim representadas por serem seres sociais em transição para a vida adulta e “invisíveis”, justamente por estarem excluídas do discurso social e não serem consideradas sujeitos completos, de plenos direitos.

Até a Idade Média, não havia o conhecimento sobre “faixas etárias” e a criança era reconhecida como adulto a partir do momento em que desenvolvia habilidades como a fala e a razão. Isso vai se transformando de acordo com o contexto histórico: na modernidade, com a Revolução Industrial (século XVIII) e a exploração do trabalho infantil, começam a surgir organizações e movimentos em defesa da criança no meio produtivo.

---

<sup>4</sup> É importante ressaltar que os estudos que mais se tem acesso sobre o tema são de origem ocidental, mais precisamente da Europa, e que de maneira alguma este trabalho visa anular todos os outros tipos de infância - reconhecendo aqui sua indiscutível multiplicidade.

Figura 5 - Glass Works, Midnight, Indiana, 1908. Fotografia de Lewis Wickes Hine.





Sarmiento ainda acrescenta o fato de que, na modernidade, há uma “privatização” da infância, que se caracteriza por retirar os cidadãos mais jovens da esfera pública: as crianças eram confinadas em espaços privados, aos cuidados da família ou de instituições sociais, como creches, reformatórios e orfanatos. Assim, a legitimação do poder de controle do adulto sobre a criança coloca a infância numa posição subalterna à geração adulta, o que constitui uma diferença gerada por essa categoria etária e, conseqüentemente, uma desigualdade. (SARMENTO, 2008, p.7)

O educador italiano Franco Frabboni, a partir da obra de Phillip Ariès<sup>5</sup>, organiza o entendimento histórico da infância por meio de três identidades: a primeira seria a criança-adulto ou infância negada, referente aos séculos XIV e XV. A criança era representada como um “mini adulto”, com músculos e feições não características à infância. Pela falta de conhecimento das particularidades da criança, esse período foi marcado pelo não sentimento de infância<sup>6</sup>;

---

5 Phillip Ariès (1914 - 1984) foi um historiador francês, um dos pioneiros a analisar as representações medievais acerca da infância e a defendia como um conceito que foi construído socialmente na transição da sociedade feudal para a industrial. Seu trabalho foi fundamental para abrir caminhos às discussões sobre o tema. Em sua obra *História Social da Criança e da Família* (1960), Ariès traça sobre como a modernidade reconheceu o lugar da criança na sociedade e como surgiu um novo sentimento de infância.

6 Essa constatação da completa ausência de noção de infância na Idade Média foi julgada exagerada por outros historiadores, visto que havia, sim, alguns registros jurídicos relacionados à infância. O que pode ser afirmado é que essa concepção da infância no período medieval era diferente da que surgiria na modernidade.

A segunda seria a criança-filho-aluno ou a criança-institucionalizada, referente aos séculos XVI e XVII. Com a Revolução Industrial, há uma mudança de pensamento em relação à família e, com o surgimento de escolas populares, a criança passa a ter um novo meio de educação, deixando de aprender apenas através do contato com os adultos. Nesse novo cenário, surge um interesse maior da família moderna sobre a educação de suas crianças;

A terceira identidade é a criança-sujeito social ou sujeito de direitos, referente ao século XX. Nessa identidade, todas as crianças passam a ser sujeitos de direitos, mas devido aos seus diferentes contextos e classes sociais tão divergentes, elas não são expostas às mesmas oportunidades, sobretudo em países com grandes desigualdades de renda como é o caso do Brasil.



No final do século XIX e no início do XX, com mais entendimento sobre o conceito da infância, alguns educadores e estudiosos do tema - como Jean Piaget, Lev Vigotski, Henri Wallon, entre outros - se aprofundam sobre as fases de desenvolvimento e aprendizagem da criança, vide as caracterizadas por Piaget (apud CAVICCHIA sd, p.3), que dividiu o desenvolvimento infantil em 4 fases. Considerada para crianças de 0 a 2 anos, a primeira fase é chamada de senso motor e é entendida como o período em que a criança se desenvolve a partir de sua experiência sensorial com a manipulação dos objetos. A segunda, de 2 a 7 anos, pré operacional, trata-se do estágio em que a criança desenvolve a imaginação e a memória. Já a terceira, de 7 a 12 anos, operatório concreto, é marcada pelo início do pensamento lógico/operacional e é quando a criança começa a desenvolver a empatia, se tornando consciente dos sentimentos dos outros e dos eventos externos. E a última e quarta etapa, 12 anos ou mais, operatório formal, é compreendida quando a criança começa a usar a lógica para resolver problemas, entender o mundo ao seu redor e a planejar o futuro.

Segundo o a teoria pedagógica do filósofo, psicólogo e médico Henri Wallon, a afetividade adquire importante papel no processo de desenvolvimento da personalidade do sujeito. O autor defende que essa concepção da relação entre homem e mundo faz parte dos principais conjuntos funcionais que ajudam a compreender a formação da pessoa.



*Ao apontar a base orgânica da afetividade, a teoria walloniana resgata o orgânico na formação da pessoa, ao mesmo tempo em que indica que o meio social vai gradativamente transformando esta afetividade orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações cada vez mais*

*sociais. Assim, temos um laço de união entre o corpo e o meio social, formando o que na tradição filosófica francesa denomina-se entre-deux, ou seja, um campo que se forma no limiar das dualidades, no qual: 'O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta' (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576)<sup>7</sup>." (ACIOLY-RÉGNIER; FERREIRA, 2010, p. 26)*

A teoria de desenvolvimento da personalidade segundo Wallon integra a afetividade e a inteligência, onde essa dinâmica é marcada por rupturas e sobreposições, e as mudanças de fases não acontecem de forma linear, como compreende Jean Piaget, por exemplo. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 34) Para Wallon, a criança atravessa estágios que oscilam entre fases de maior interiorização e outras de exteriorização, e é possível demarcá-los em 5 estágios: o estágio 1, que compreende o momento impulsivo (de 0 a 3 meses) e o momento emocional (3 meses a 1 ano), quando a criança estabelece suas primeiras relações sociais e com o ambiente através da afetividade; o estágio 2, que compreende o sensório-motor (12 a 18 meses) e o projetivo (até 3 anos), quando há um predomínio das relações exteriores e da inteligência; o estágio 3, caracterizado pelo personalismo (3 a 6 anos), crise de oposição (3 a 4 anos), idade da graça (4 a 5 anos) e imitação (5 a 6 anos), e apresenta, novamente, um predomínio da afetividade, enquanto a criança começa a formar sua personalidade e autoconsciência; o estágio 4 compreende

o momento categorial (6 a 11 anos), onde a inteligência e a exterioridade são predominantes, favorecendo o avanço do pensamento abstrato, raciocínio simbólico, a atenção, entre outros; o estágio 5, que compreende a adolescência (a partir dos 11 anos) e é quando as transformações físicas e psicológicas acentuam o caráter afetivo desse estágio, com conflitos internos e externos que fazem com que o indivíduo volte para si mesmo para lidar com tais transformações.

Assim, os conceitos decorrentes da teoria de desenvolvimento de Wallon são o processo de integração em que há uma relação indissociável entre organismo e meio, e a concepção e evolução da afetividade, que exerce seu papel nos diferentes estágios de desenvolvimento do indivíduo. Nesses termos, é possível afirmar que o desenvolvimento da criança se dá de maneira múltipla, em diferentes esferas - social, física, emocional, cultural, intelectual - e sua relação e interação com o ambiente físico e social são fatores importantes para esse processo.

<sup>7</sup> MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



MUNDO

E



SUJEITO



## 2.2. direito da criança à cidade

Para viabilizar a proteção à criança que, ainda que seja um sujeito de direitos, precisa de cuidados especiais devido à sua imaturidade física e mental, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças<sup>8</sup>, implantada mundialmente em 1959, é o marco legal que conduz uma série de leis direcionadas ao período da infância. Reconhece, entre outros direitos, os direitos das crianças à educação, à brincadeira, a um ambiente favorável e aos cuidados de saúde.

---

<sup>8</sup> A Declaração dos Direitos da Criança é um documento internacional que promove os direitos da criança, elaborado por Eglantyne Jebb, adotado pela Liga das Nações em 1924, e aprovado em uma forma estendida pelas Nações Unidas em 1959.

*A Declaração enuncia que todas as pessoas devem às crianças: meios para seu desenvolvimento; ajuda especial em momentos de necessidade; prioridade no socorro e assistência; liberdade econômica e proteção contra exploração; e uma educação que instile consciência e dever social.*<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Declaração de Genebra dos direitos das crianças, 1924.



Antes ainda da Declaração Universal, no Brasil, a Lei de Assistência e Proteção aos Menores<sup>10</sup>, decretada no dia 12 de outubro de 1927, representa avanços na proteção da criança. É a lei que determina a maioridade penal aos 18 anos e prevalece até os dias de hoje.

Em 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>11</sup>, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, e define essas duas fases como: zero até doze anos (incompletos), infância, e entre doze e dezoito anos de idade, adolescência.

Já em 2016, o Marco Legal da Primeira Infância<sup>12</sup> defende a relevância dos primeiros anos de vida, classifica a primeira infância como o período de até seis anos de idade e determina a formulação e implementação de políticas públicas para esse período. Entre suas propostas, estão: a garantia do direito de brincar; priorizar a qualificação dos profissionais sobre as especificidades da primeira infância; reforçar a importância do atendimento domiciliar, especialmente em condições de vulnerabilidade; ampliar a licença-paternidade para 20 dias nas empresas que aderirem ao programa Empresa Cidadã; instituir direitos e responsabilidades iguais entre mães, pais e responsáveis.

10 Conhecida como Código de Menores - Decreto nº 17.943-A

11 Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

12 Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.



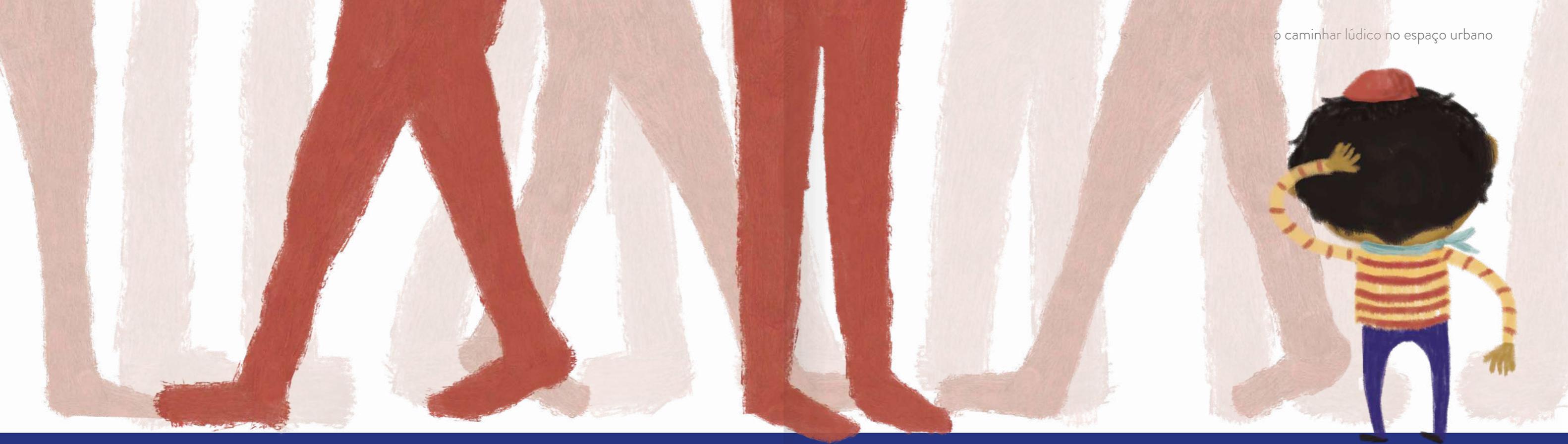
No panorama atual, as crianças têm direito a um nome e uma nacionalidade; direito à vida, saúde, alimentação, liberdade, educação, justiça, cultura e esporte; direito à liberdade de expressão e de opinião, à participação e a serem escutadas; direito a não trabalhar até 14 anos e a proteção sobre condições de trabalho a partir dessa idade; direito ao brincar e ao lazer; e é dever da família, Estado e sociedade em geral assegurar os direitos da criança.

Ainda que “protegidas” no que diz respeito às legislações, é sabido que nem todas as crianças têm acesso aos seus direitos. Manuel Jacinto Sarmiento (2002), ao colocar as perspectivas psicanalíticas e construtivistas a respeito do imaginário infantil, por mais que existam diferenças entre as diversas orientações, afirma que possuem um elemento comum:

*O imaginário infantil é concebido como a expressão de um déficit - as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objectivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade. Esta ideia do déficit é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistémico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (infans), o que não tem luz (o a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc. (2002, p. 2)*

Entendendo essa “negatividade definitiva da infância” (ibidem, p. 3), torna-se necessário, então, reconhecer os projetos que procuram colocar em questão a visibilidade da criança como construtora de cultura e cidadão de direitos.





“Se você pudesse vivenciar uma cidade a partir de 95 cm - a altura de uma criança de 3 anos - o que mudaria?” Esta é a provocação feita pela iniciativa Urban95, da Fundação<sup>13</sup> Bernard Van Leer, que procura responder em nome de bebês, crianças pequenas e cuidadores, que geralmente não têm suas perspectivas consideradas no planejamento urbano ou em estratégias de mobilidade. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, a maior parte da população brasileira vive em áreas urbanas (84,72%). Nesse contexto, o ambiente físico deve oferecer conforto e segurança às crianças e seus cuidadores, para promover a possibilidade

de interação e exploração do espaço, fatores que são fundamentais para o desenvolvimento integral.

Assim, a iniciativa coloca três lições para as cidades participantes do projeto: *design para cuidar*, pois crianças pequenas não andam sozinhas, então é necessário que seus cuidadores se sintam seguros por onde transitam; *a proximidade importa*, tanto a partir da boa qualidade do transporte público, quanto da segurança e conforto promovidas pelo trajeto a ser caminhado a pé; *“pense nos bebês” como um princípio universal de design*, pois, se um espaço é seguro e interessante o suficiente para eles, é provável que seja bom para todos.

As intervenções do projeto auxiliam as cidades a promover mudanças de comportamento e estão organizadas em quatro eixos estruturantes: *tomada de decisões com base em dados*, a partir da coleta de informações sobre crianças pequenas e seus cuidadores em cada bairro para facilitar a coordenação entre os diferentes setores; *espaço público verde*, transformando espaços físicos existentes em lugares onde as crianças possam brincar sem perigo, explorando a natureza; *mobilidade para famílias*, permitindo que os cuidadores e as crianças possam caminhar ou andar de bicicleta até serviços de saúde, creches ou outros lugares onde seja possível brincar sem perigo; e *serviços*, por meio de apoio a programas e políticas que informem os pais e cuidadores sobre o desenvolvimento da primeira infância e compartilhem estratégias para tal.

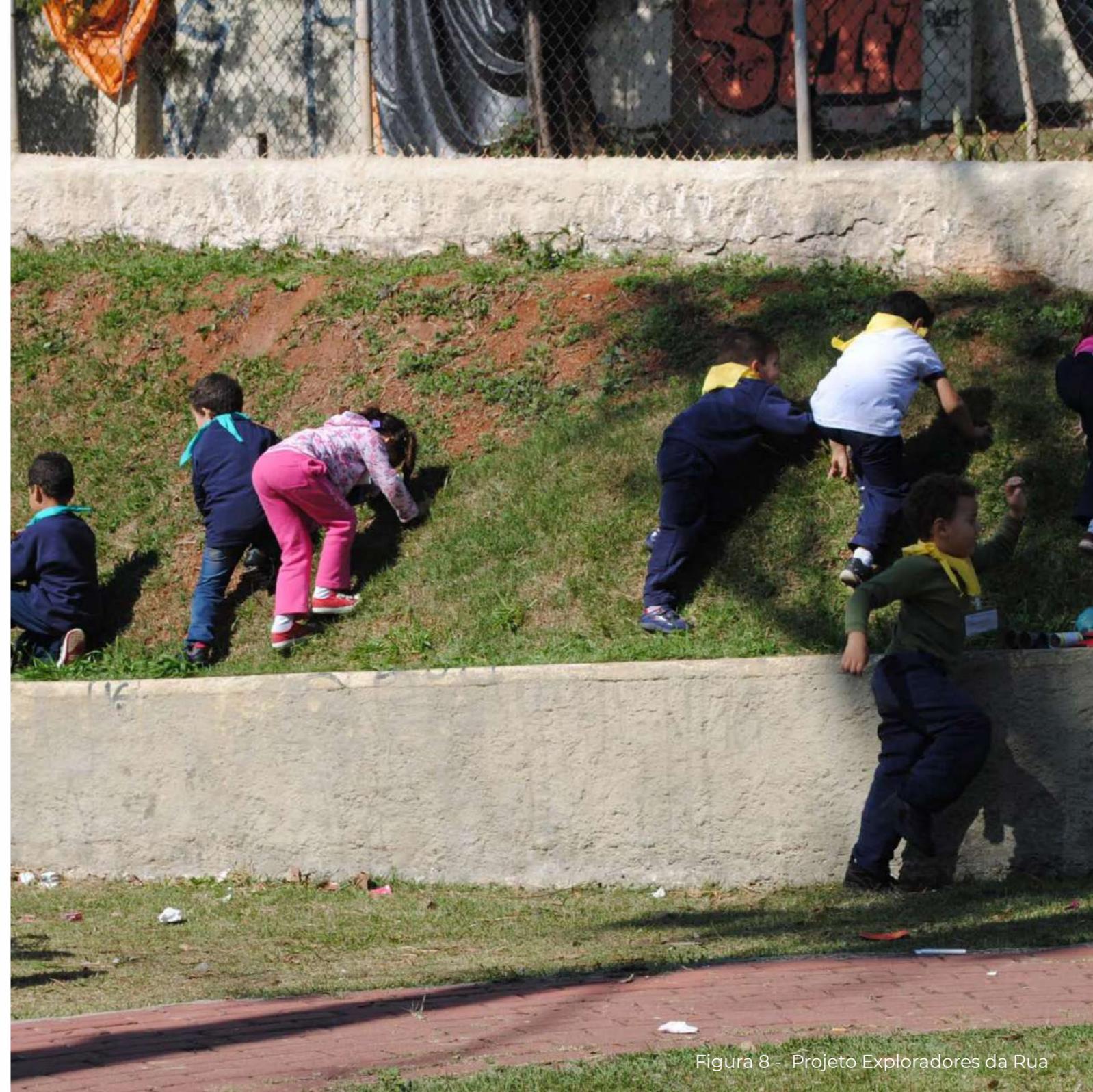
Outro projeto que busca inserir a infância na discussão sobre o tema urbano é o *Exploradores da Rua*, iniciativa do coletivo apê - estudos em mobilidade. Surgiu inicialmente em parceria com o Instituto Tomie Ohtake em 2015, e seguiu sendo realizado autonomamente junto com escolas de diferentes áreas de São Paulo. A proposta, “que une a ideia de território educativo à relevância do livre acesso à cidade a partir da mobilidade ativa desde as idades mais jovens”<sup>14</sup>, é tornar o território da cidade acessível a todas as idades a partir da caminhada.

14 Disponível em: <http://apemobilidade.org/exploradores-da-rua/> Acessado em: 25 out. 2020



Figura 7 - Projeto Exploradores da Rua

A exploração é a primeira provocação e base da narrativa criada para despertar o olhar e a curiosidade das crianças diante do desafio que é sair, conhecer e registrar o ambiente do entorno da escola. O objetivo é transformar o próprio espaço cotidiano a partir de saídas a pé pelo bairro, propondo que as caminhadas e os conteúdos pedagógicos se complementem enquanto possibilitam a construção de territórios mais acolhedores e seguros para todos. Assim, o caminhar passa a ser reconhecido como potencial transformador do espaço urbano.



- 3.1 o caminhar como potência
- 3.2 criança e mobilidade

# derivadas do caminhar



### 3.1. o caminhar como potência

*O ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação está para a língua [...] é um processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma realização espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica relações entre posições diferenciadas, ou seja, “contratos pragmáticos sob a forma de movimentos [...]”. O ato de caminhar parece portanto encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação. (CERTEAU, 1998, p. 177)*



Nessa analogia entre cidade e linguagem, Michel de Certeau<sup>15</sup> defende a cidade como um campo de possíveis, um lugar de desejo, de experiência. Isto é, um lugar ainda a ser descoberto pelo habitante ao caminhar e não apenas uma rede de vias que possibilita a conexão entre diferentes pontos. Ao invés de apenas um meio de locomoção, “caminhar é perder o lugar”, no sentido de ser um processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. É a errância como “uma imensa experiência social da privação de lugar”. (CERTEAU, 1998, p.183) Nessa perspectiva, a cidade não existe antes da experiência, ela se concretiza a partir do caminhar dos seus habitantes, o que pressupõe que a cidade planejada se transforma nos passos de seus habitantes “em cidade metafórica, carregada de uma rica polissemia de sentidos”. (DOSSE, 2004, p. 91)

Em “A invenção do cotidiano”, Certeau (1980) fala sobre a suposta ordem espacial que organiza as possibilidades do espaço urbano (locais onde é permitido circular, muros que se tornam barreiras, etc), e sobre como os caminhantes que habitam nas cidades tem a possibilidade de alterá-la, seja atualizando, deslocando ou inventando novas ordens. Ao criar desvios e atalhos, o caminhante está subvertendo essa dita ordem espacial, criando não só novos caminhos, como novas histórias para o lugar.

<sup>15</sup> Michel de Certeau foi um historiador e antropólogo francês, que se dedicou ao estudo nas áreas da psicanálise, filosofia, ciências sociais, entre outras. Em sua obra Invenção do Cotidiano, analisa algumas práticas do caminhar e como os habitantes podem modificar as formas de ocupação do espaço urbano.

CAMINHAR É

PERDER

O LUGAR



Figura 9 - Le Flâneur

Ainda na analogia com a linguagem, o autor diz que existe uma retórica no caminhar: “A arte de moldar frases tem como equivalente uma arte de moldar percursos. Tal como a linguagem ordinária, esta arte implica e combina estilos e usos.” (CERTEAU, 1998, p. 179) Assim como existem maneiras de fala e diálogo, também existem maneiras de caminhar e de se apropriar da cidade.

Para compreender a retórica do caminhar, talvez seja importante recordar o *flâneur*<sup>16</sup> de Walter Benjamin, baseado na poesia de Baudelaire, que não apenas deambula pela cidade, como faz do ato de caminhar a própria experiência de investigação de manifestações do urbano a partir de um espírito que se alimenta da curiosidade, da observação. O flâneur seria o espectador urbano moderno, um detetive amador da cidade que contempla o ordinário, focado nos pequenos detalhes da vida cotidiana da cidade. Benjamin diz que essa arte concebe então um conhecimento antropológico que fica escondido nas situações aparentemente simples da rotina. (SEGURA, 2011, p. 141) Se desligar do sentido comum e reconhecer as oscilações urbanas é conceber os indivíduos que por ali transitam como compositores do espaço.

---

<sup>16</sup> Termo originalmente criado pelo poeta francês Charles Baudelaire (1821-1867), referente a alguém que caminha e observa a cidade, experimentando não só a experiência de um passeio físico, como também filosófico e crítico.

Ser prisioneiro de uma ordem que sentencia a conhecer apenas uma fração dos territórios é deixar de ter acesso à “cidade oculta, não oficial”, que é reconhecida apenas através do caminhar usual, sem objetivo específico, à deriva<sup>17</sup>. O encontro de caminhos desconhecidos no tecido urbano levaria à compreensão de seus estímulos e de uma narração emocional sem obrigação com os critérios de tempo ou espaço.

O flunar como ato estético, defendido por Francesco Careri<sup>18</sup> (2020), coloca o percurso como forma estética à disposição da arquitetura e da paisagem. Em seu livro “Walkscapes”, o autor eleva à categoria de arte as possíveis narrativas da prática do caminhar e a construção de paisagens a partir dessa prática. O ato de caminhar é colocado como um jogo no espaço, a depender do momento histórico com o qual esse ato se relaciona.

*O caminhar, mesmo não sendo a construção física de um espaço, implica uma transformação do lugar e dos seus significados. A presença física do homem num espaço não mapeado - e o variar das percepções que daí ele recebe ao atravessá-lo - é uma forma de transformação da paisagem que, embora não deixe sinais tangíveis, modifica culturalmente o significado do espaço e, conseqüentemente, o espaço em si, transformando-o em lugar. O caminhar produz lugares.* (CARERI, 2020, p. 51)

17 Conceito proposto pelo situacionismo francês que consiste nas perambulações pela cidade como ferramenta crítica e de experimentação dos espaços.

18 Francesco Careri é professor de arquitetura na Università degli Studi Roma Tre, arquiteto e autor dos livros Walkscapes: o caminhar como prática estética (2002) e Caminhar e parar (2017).

Figura 10 - A line made by walking, 1967. Richard Long.



CAMINHAR

PRODUZ

LUGARES

Além de citar diversos autores que acompanham seu discurso sobre o caminhar, Careri traz também estudos etimológicos que sustentam a ideia de que o caminhar como experiência tem poder transformador - não só na cidade, como para o indivíduo:

*Uma das palavras alemãs que significam “experiência”, Erfahrung, vem do alemão antigo irfaran: viajar, sair, atravessar ou vagar. A ideia profundamente arraigada de que a viagem é uma experiência que põe à prova e aperfeiçoa o caráter do viajante fica clara no adjetivo alemão bewandert, que hoje significa sagaz, perito ou versado, mas que originariamente (nos textos do século XV) simplesmente qualificava quem tinha viajado muito. (LEED apud CARERI, 2020, p. 46)*

Paola Berenstein Jacques dialoga com Careri e escreve, no prefácio de “Walkscapes” (2020), sobre o caminhar como forma de ver e criar paisagens, ou seja, o caminhar se torna instrumento crítico. Segundo Jacques, o grande jogo do caminhar de Careri seria como um **jogo de detetive** ou de **esconde-esconde**, onde os caminhantes buscariam **situações lúdicas** que já existem na cidade. Esses jogadores sairiam em busca do próprio princípio do jogo, encontrando-o nas diferentes apropriações desses espaços na cidade.

Em “Elogio aos errantes” (2004), Jacques afirma que é possível encontrar vários artistas e pensadores nos praticantes da errância urbana. Como se utilizavam desse instrumento crítico, através de suas obras ou escritos, era possível se apreender o espaço urbano de outra forma, entendendo que os errantes e nômades urbanos questionam a formação dos espaços de forma crítica. Assim,

o simples ato de caminhar, além de jogo, também pode se tornar uma forma de crítica ao urbanismo. Ou ao menos pode-se dizer que o sentido prático, funcionalista e mercantil de deslocamento está em disputa nas ruas por diversos atores, inclusive as crianças.



Dentre os praticantes da errância urbana, qual o flâneur mais espontâneo que se pode imaginar senão a criança? Investigadora urbana por natureza, ela não caminha apenas para se locomover de um lugar ao outro, mas, principalmente, para descobrir, se aventurar e explorar os percursos. Partindo do princípio de que nela já existe o potencial de ressignificar esses espaços, como podemos recriá-los de maneira mais sensível e lúdica?

Para a criança, o caminhar ganha um valor ainda mais evidente, onde o chegar não é mais valioso que o caminhar. Os encontros e caminhos tem tanta ou maior importância que o final do percurso. O ritmo preestabelecido da cidade funcionalista, que se resume ao cumprimento de metas cada vez mais veloz, é quebrado quando chega aos indivíduos que ainda não se enquadram nessa realidade. É necessário valorizar, então, a compreensão dos espaços para além de uma finalidade mecânica, adicionando um objetivo criativo ao ato de caminhar. A amplificação da vivência do território, com todos seus potenciais e nuances, se dá quando nos permitimos explorá-lo gozando de liberdade e de ócio, abrindo mão do próprio ritmo estipulado, para que possamos realizar registros alternativos e empíricos dos espaços.



Assim, para que o espaço favoreça a presença ativa desses investigadores urbanos, que carregam consigo uma potência lúdica e criativa, entende-se necessário criar narrativas a partir de um espaço tempo outro, que se desligue de um ritmo temporal cronológico e que instigue os caminhantes (sejam eles crianças ou adultos) a se apropriar livremente do espaço urbano. Seria o perder o lugar de Certeau ou o percorrer terras desconhecidas como no tempo da infância.

Entendendo essa outra narrativa como ferramenta criativa para apropriação do espaço, é possível relacioná-la com a teoria situacionista<sup>19</sup> de experimentação da cidade. A partir dela, Careri fala sobre a urgência de preparar uma revolução fundada nos desejos latentes das pessoas, reativando-os e substituindo-os pelos impostos pela cultura dominante. (CARERI, 2020, p. 98) Assim, dever-se-ia se reapropriar o território de maneira lúdica, tomando a cidade como um jogo a ser vivido coletivamente para sua própria satisfação.

<sup>19</sup> A Internacional Situacionista foi um grupo de críticos do Urbanismo Moderno (atuantes entre os anos de 1957 até o início da década de 1970) com a intenção de dar visibilidade à perda do “caráter lúdico” nas cidades.

### 3.2. criança e mobilidade

A preocupação sobre o tema criança e cidade surge na metade do século passado, principalmente, devido à questão da mobilidade: como conviver, se locomover e brincar no meio urbano?

Após a Segunda Guerra Mundial, a presença de automóveis era cada vez maior, enquanto a falta de espaços para as crianças brincarem vinha se tornando um problema. Nesse período, a figura da criança passou a ser vista como símbolo de liberdade e foi aí que começaram a surgir estudos sobre a infância e seus ciclos de desenvolvimento.<sup>20</sup>

A exemplo disso, o arquiteto holandês Aldo van Eyck passou a ser referência no tema. Quando as cidades holandesas estavam em estado de abandono, o arquiteto projetou diversos playgrounds<sup>21</sup> como uma medida social de emergência e estratégia para a inclusão da criança e de atividades lúdicas na vida urbana como parte de um processo de reconstrução da cidade. O projeto surgiu a partir de uma demanda da própria população, que sentia a carência de espaços públicos capazes de acolher as crianças.

<sup>20</sup> Antes disso, na década de 1920, Clarence Arthur Perry já falava sobre a questão da mobilidade urbana relacionada à criança: formulou o conceito Unidade de Vizinhança, que constitui uma área residencial que dispõe de relativa autonomia com relação às necessidades de consumo, serviços urbanos e distribuição de equipamentos de consumo coletivo, cujo principal foco de interesse está na escola. (BARCELLOS, 2009, p. 2)

<sup>21</sup> O arquiteto projetou mais de 700 parques infantis para Amsterdã entre os anos de 1947 e 1978.



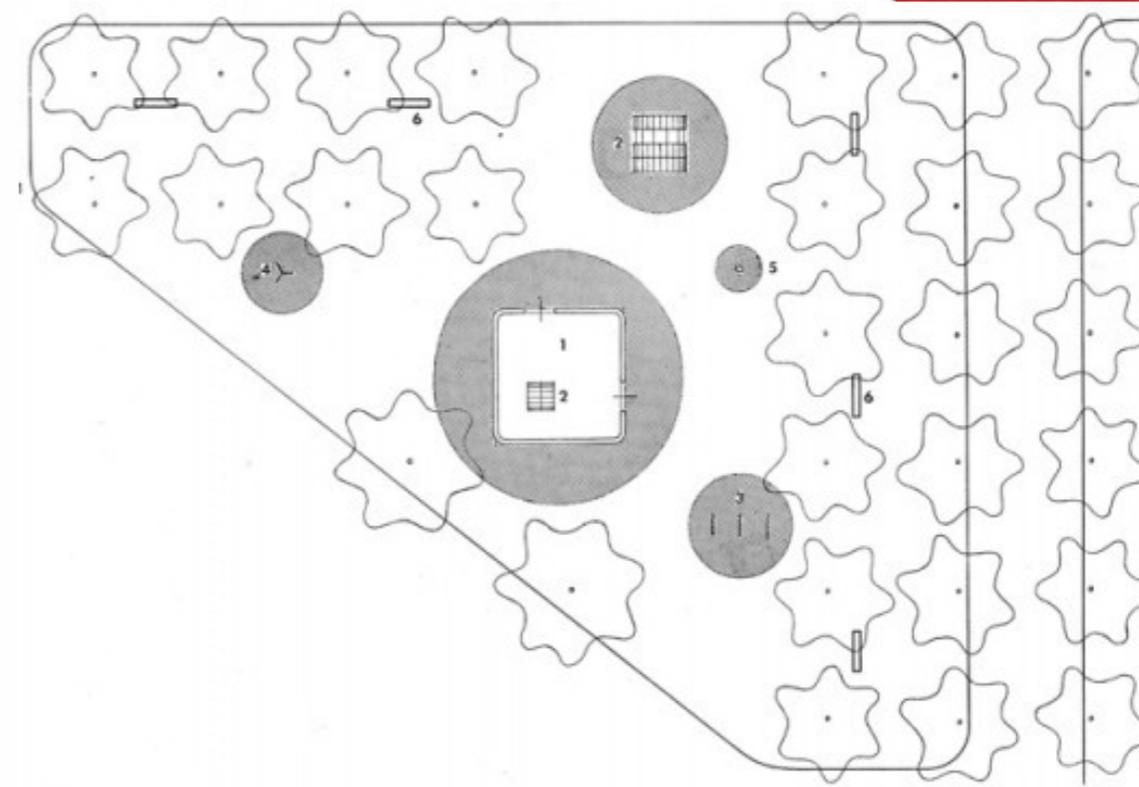
Figuras 11 e 12 - Baulücke, Amsterdam, Dijkstraat, 1948



criança como símbolo de liberdade criança como símbolo de liberdade criança como símbolo de liberdade criança como símbolo de liberdade



Figura 13 - Laurierstraat, 1956



Figuras 14 e 15 - Jacob Thijssplein, 1949





O arquiteto defendia a brincadeira como elemento importante na construção da cidade. Segundo ele, se as cidades não foram feitas para as crianças, também não foram feitas para os cidadãos e, se for esse o caso, não são cidades.<sup>22</sup> Crítico do funcionalismo, van Eyck acreditava que arquitetura deveria estar à disposição da população de maneira a promover uma interação social.

*Como seus amigos artistas Piet Mondrian e Constant Nieuwenhuys, van Eyck pensava na cidade ideal como um labirinto de pequenos territórios íntimos ou, mais poeticamente, como uma constelação casual de estrelas. Um playground em cada esquina era apenas um primeiro passo para a 'cidade lúdica': a cidade da brincadeira ('play'). 'O que quer que tempo e espaço signifiquem', ele dizia para criticar seus colegas arquitetos modernistas, 'lugar e ocasião significam mais.'* (LEFAIVRE, 2002)

Van Eyck acreditava que o desenho do projeto em sua forma mínima ajudava a estimular a criatividade dos usuários a partir da livre apropriação do espaço. Defendia uma arquitetura “de baixo para cima”, com o objetivo de dotar o espaço de imaginação, a partir do componente lúdico como elemento dinamizador do espaço público

---

<sup>22</sup> EYCK, 1962 apud MARTINHO, Joana Isabel Pereira. O espaço para a criança na cidade: um estudo crítico a partir da experiência de Aldo van Eyck. Dissertação de mestrado integrado em arquitetura. Faculdade de Arquitectura da Universidade do porto. Porto, 2014.

Figura 17 - Bertelmanplein, 1947.



Figura 18 - Nieuwmarkt, 1968.

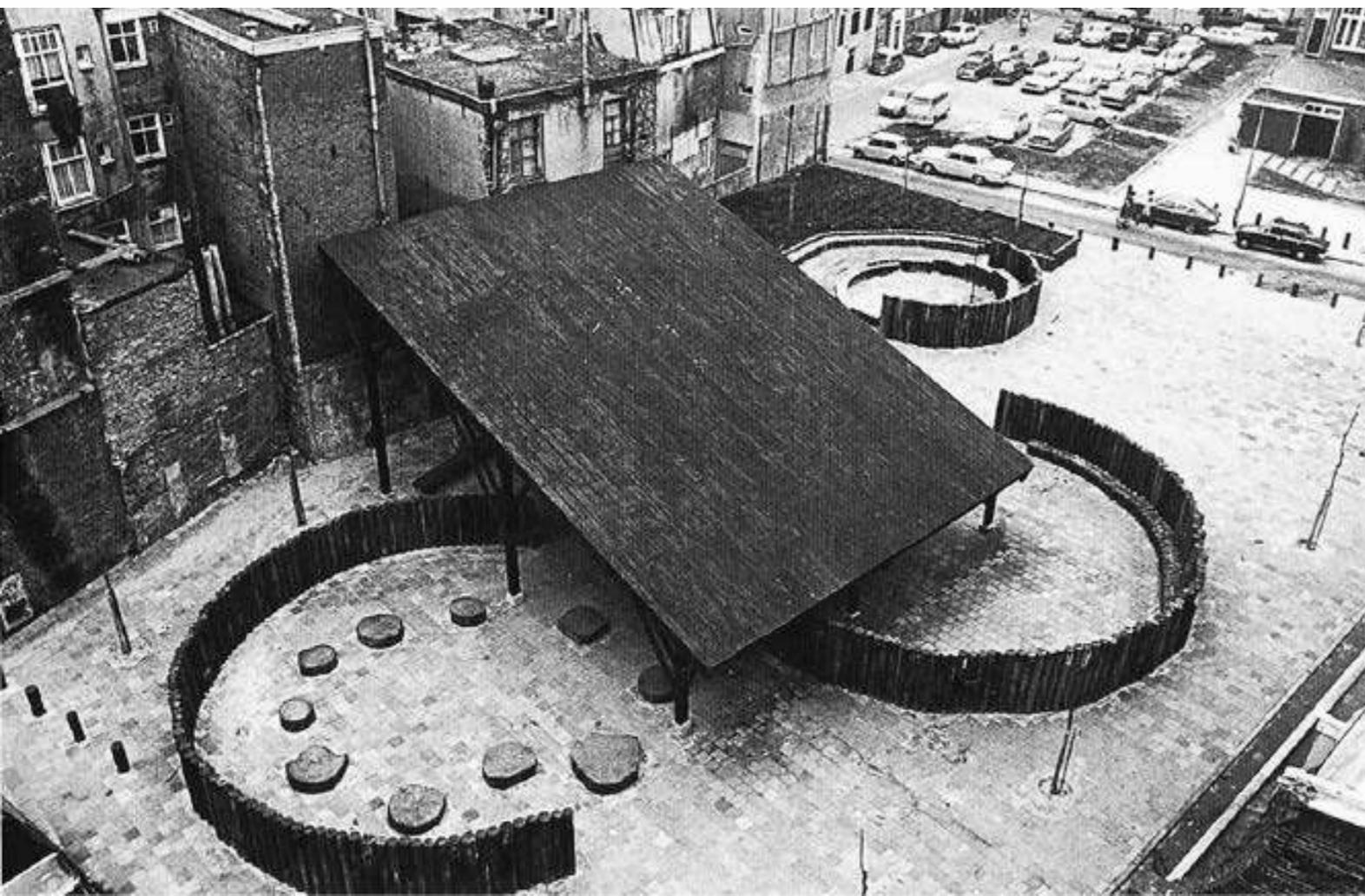


Figura 19 - Zeedijk, 1955.



Ainda nesse período do pós-guerra, surge um tipo de parque que se destaca dos outros pelos seus conceitos revolucionários relativos ao jogo e à criança. Nele, os equipamentos pré-fabricados são substituídos pela autonomia do usuário que, incentivado a assumir uma atitude criativa, contribuía para a construção do próprio parque. (MARTINHO, 2014, p. 18) Eram os adventure playgrounds (ou parques de aventura), que surgiram originalmente na Dinamarca, na década de 1940.

O adventure playground é um modelo de parque que se utiliza de materiais naturais, ferramentas diversas e objetos recicláveis, com o propósito de estimular a exploração e autonomia da criança perante o espaço de diversão. Esse tipo de parque, além de potencializar o aspecto criativo do jogo, ajuda a estimular o desenvolvimento da criança através do livre brincar e com pouca intervenção dos adultos. Ele também foi visto como um importante componente de renovação urbana, no momento em que se pensava a reconstrução das cidades no período do pós-guerra.



Figura 20 - Lollard adventure playground, 1955

Outro exemplo de inclusão da criança no processo de transformação urbana é o movimento anti-atropelamento<sup>23</sup> que surge na década de 1970 em Amsterdã. No período, com uma alta densidade populacional e uma desproporcional ocupação de carros no contexto urbano da cidade, os números de acidentes automobilísticos estavam preocupando a população.

Muitas mobilizações em relação ao tema surgiram nesse período, com marchas, protestos, manifestações artísticas e petições. O foco era reduzir o perigo nas vias, dando mais espaço aos pedestres e ciclistas, em vez de priorizar os automóveis.

Essas mobilizações fizeram parte do início da transformação do sistema de transportes nas cidades holandesas, colocando o pedestre e o ciclista em primeiro lugar, e marcando o início da “era das bicicletas” como meio alternativo de transporte.

Tal conquista só foi possível devido à mobilização de crianças do bairro De Pjip, da zona sul de Amsterdã, que sentiam falta de uma rua segura para brincar.<sup>24</sup> A partir de manifestações, coleta de assinaturas e do auxílio de vizinhos e especialistas, as crianças conseguiram apoio para começar uma campanha ostensiva para redução do tráfego de carros, marcando um período importante para a inserção da criança como figura atuante nas políticas públicas.

<sup>23</sup> *Stop de kindermoord* (pare o infanticídio, em tradução livre) foi a campanha que movimentou a população em defesa dos pedestres e ciclistas em Amsterdam, no ano de 1971.

<sup>24</sup> NOGUEIRA, Pedro. Crianças que queriam brincar na rua transformaram Amsterdã na capital mundial da bicicleta. Educação e Território. Publicado em: 03/03/2017. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/criancas-que-queriam-brincar-na-rua-transformaram-amsterda-na-capital-mundial-da-bicicleta/> Acesso em: 18/09/2020.



Figura 21 - Movimento anti-atropelamento em Amsterdã, 1971.



Figura 22 - De Pjip Amsterdã, 1972. Trecho de documentário disponível no youtube.

Já na década de 1990, trazendo a discussão para o contexto nacional, Mayumi Lima demonstra como o tema da criança passa a ser uma atenção nos projetos dos espaços de parques, escolas e seus usuários. A arquiteta nipo brasileira, que se dedicou ao planejamento de equipamentos urbanos para a educação de crianças e jovens, resgata a história da rua na vida da população nas sociedades pré-industriais como um lugar em que adultos e crianças conviviam e se apropriavam dos espaços. No entanto, esse lugar foi adquirindo a função de circulação, tornando-se perigoso para a permanência das crianças. (LIMA, 1989, p. 91) Diante do contexto histórico apresentado pela autora, as crianças terão que ressignificar esses espaços e suas condições urbanas.

Dentre inúmeros outros, esses movimentos foram determinantes para trazer à tona a figura da criança como agente ativo nos processos de transformação das cidades. Sendo assim, a questão que se coloca é: *a criança já existe na cidade, mas a cidade existe para a criança?* Reconhecer seu potencial de ressignificação dos espaços é também reconhecer a ludicidade intrínseca presente no território, essencial para que a cidade permaneça convidativa aos seus habitantes, valorizando seus percursos e a prática do caminhar como vivência do lugar.



- 4.1 a cidade como jogo
- 4.2 o jogo como instrumento crítico
- 4.3 a cidade como território educativo
- 4.4 casa escola

# as práticas do caminhar



#### 4.1. a cidade como jogo

*Uma vez que não somos tão razoáveis como imaginara o século das Luzes, que venerava a Razão, pensamos acrescentar à primeira definição da nossa espécie Homo Sapiens a de Homo Faber. Ora, este segundo termo é ainda menos justo que o primeiro, porque faber pode qualificar também um animal. E isto vale tanto para o ato de fabricar como para o de jogar: muitos animais jogam. Por isso o termo Homo Ludens, o homem que joga, que exprime uma função tão essencial como a de fabricar, parece-me merecer o seu posto depois do termo Homo faber. (HUIZINGA apud CARERI, 2020, p. 37)*

Em “Homo Ludens” (1938), o historiador holandês Johan Huizinga reivindica o caráter lúdico como característica intrínseca do homem, incluindo essa definição junto às outras - Homo sapiens (homem que sabe) e Homo faber (homem que fabrica). O autor defende que os jogos não são apenas uma manifestação cultural, mas também, formadores de cultura. Seu objetivo era estudar a função social do jogo e como ele se insere no cotidiano. Segundo Huizinga, “a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana” (1939, p. 6), criando uma realidade autônoma, com tempo e espaço próprios, paralela à vida ordinária.

A partir dessa realidade autônoma, Huizinga ainda diz que o ato de jogar aproxima os jogadores, formando “comunidades” que são marcadas por um componente lúdico em comum, fortalecendo relações de identidade - tanto com os jogadores, quanto com o contexto/território - , o que corrobora a ideia de que o jogo é um importante elemento na formação e transformação de civilizações.

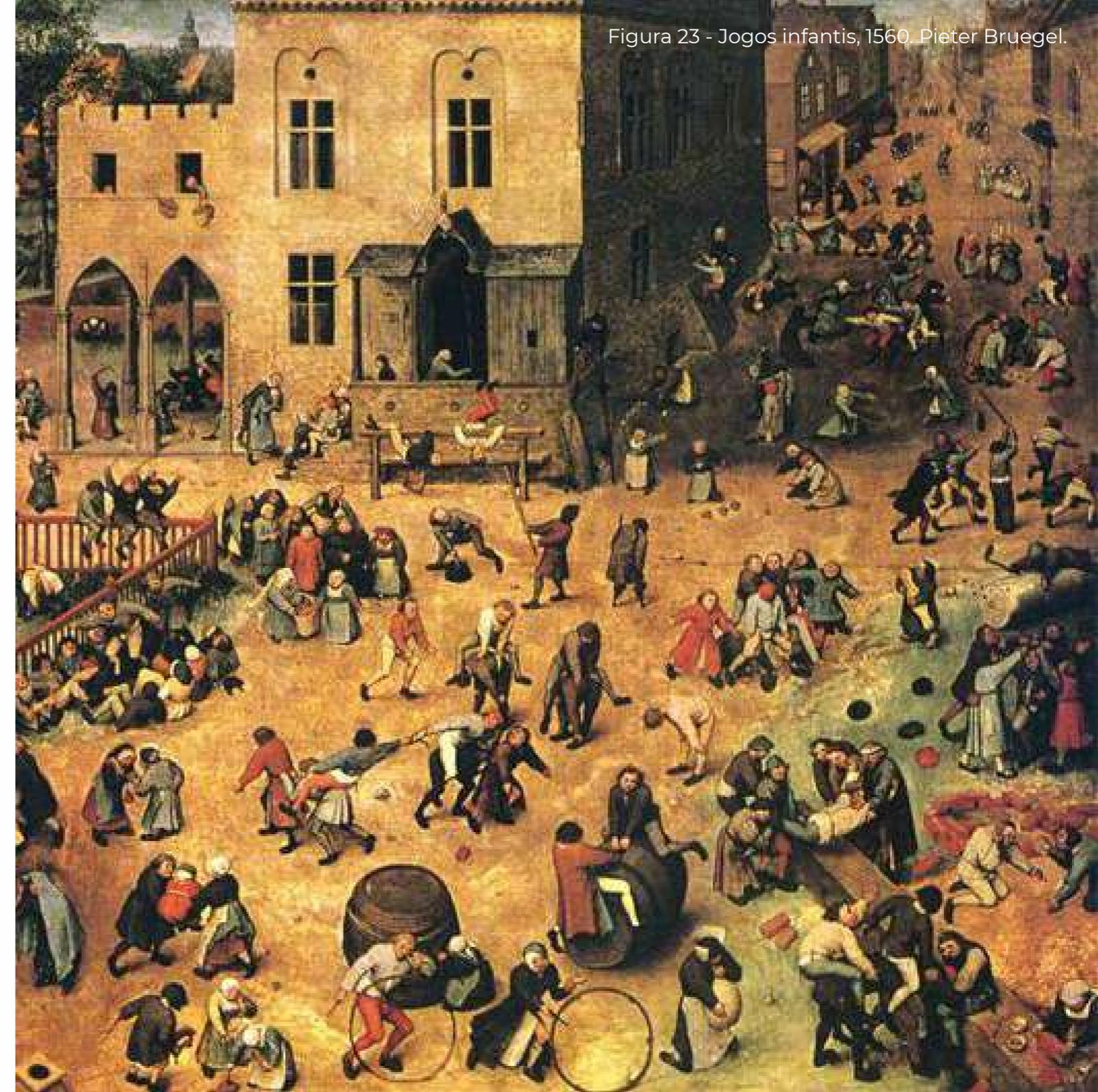


Figura 23 - Jogos infantis, 1560. Pieter Bruegel.

*As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. [...] a sensação de estar “separadamente juntos”, numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo.* (HUIZINGA, 1971, p. 15)



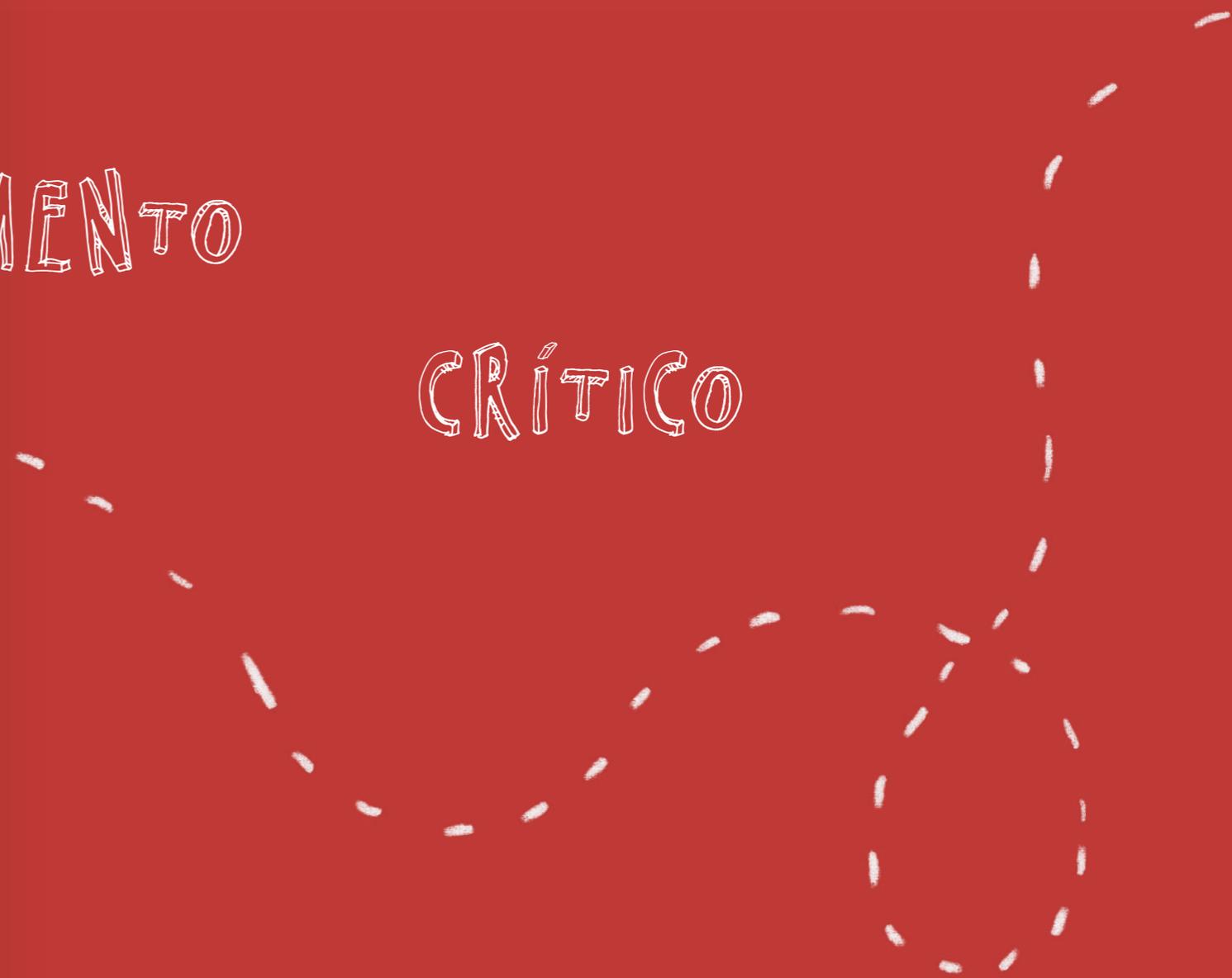
No campo da arquitetura e do urbanismo, os situacionistas buscavam trazer à tona a necessidade de unir vida cotidiana e jogo, e é essa união que pretende-se defender neste trabalho. A tal realidade paralela, criada pelo jogo, já existe no contexto da criança, e a formação de comunidades a que se refere Huizinga se mostra como um potencial para defender um objetivo comum: nesse caso, a formação de uma cidade que transmita emoções.

No entanto, enquanto o jogo aparenta ter uma finalidade, que seria a de vencer algum tipo de competição, os situacionistas valorizam o ato de jogar. Nesse ponto, as ideias do grupo se cruzam com as de Careri e Berenstein: caminhar e vivenciar a cidade é o jogo em si, o instrumento crítico que possibilita a transformação do espaço urbano.

CAMINHAR COMO

INSTRUMENTO

CRÍTICO



As técnicas de estudo do espaço urbano propostas pelos situacionistas consistiam em atividades de experimentação exploratórias que permitissem um estudo do caráter lúdico-afetivo da cidade, por meio de sistemas de observação e análise. (DIAS, 2007, p. 214) A metodologia criada por eles, chamada psicogeografia, “seria então uma geografia afetiva, subjetiva, que buscava cartografar as diferentes ambiências psíquicas provocadas basicamente pelas perambulações urbanas que eram as derivas situacionistas.” (JACQUES apud GONÇALVES, 2019, p. 101).

Dentro dessas atividades de experimentação exploratória, o jogo ou brincadeira como instrumento formador de cultura adquire potencial para ser utilizado como uma forma de reivindicação de uma ideia ou causa. Segundo Huizinga, o jogo apresenta dois aspectos fundamentais: “uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa” (HUIZINGA, 1971, p. 16), sendo, assim, uma possível ferramenta para transformação social.



Carlos Nelson Ferreira dos Santos - arquiteto, urbanista e antropólogo brasileiro - diz que um jogo serve para “representar as maneiras de estabelecer alianças e oposições, de enfrentar conflitos e preservar o conjunto unido, respeitadas as diferenças e atribuído o papel a cada um”. (1988, p. 50) Sendo assim, cria uma relação entre o jogo e a cidade em seu âmbito político, colocando o jogo urbano como uma dinâmica em que diferentes agentes atuam individual ou coletivamente em prol de um interesse específico.

Segundo o autor, o arquiteto deve assumir o papel de mediador desse jogo, esclarecendo dúvidas e aconselhando a atualização de estatutos e modos de agir. Para tanto, os princípios devem ser simples e acessíveis, para que todos sejam capazes de participar das decisões e se sintam responsáveis para acompanhar os efeitos e consequências do jogo, com envolvimento pessoal e coletivo. (1988, p. 55)



## 4.2. o jogo como instrumento crítico

*O brincar tem seu próprio tempo, sendo forma não apenas relacional com o mundo, mas potente meio de ação neste, de remodelação do percebido em suplementação àquela do próprio corpo, de exploração das possibilidades contidas no 'outro' coexistindo com o eu- singular – que também é um produto da e na situação especializada. (PORTO, 2019, p. 18)*

A partir do reconhecimento do potencial transformador do jogo enquanto ferramenta crítica, é possível trazê-lo para o contexto da arquitetura e do urbanismo e reconhecê-lo, também, como formador de consciência urbana. Alguns exemplos de trabalhos que se utilizam dessa metodologia são trazidos como referência para o presente estudo.

*Zonzo: investigadores urbanos* é o trabalho final de graduação da arquiteta Julia Sant'Anna (FAU-UFRJ) e uma experiência de análise urbana que propõe a construção de narrativas através de atividades exploratórias no território. O projeto se deu por meio de experimentações metodológicas participativas no morro da Babilônia, no bairro do Leme, e a intenção era mapear as potências e fragilidades do lugar a partir da perspectiva das crianças.

O trabalho contou com as parcerias da estudante de direito Carolina Movilla, o projeto Favela Orgânica, a Escolinha Tia Percília e a Associação de Moradores da Babilônia. Inicialmente idealizado como trabalho final de graduação, o projeto se tornou um livro publicado pela Editora Temporária, através do programa Rumos Itaú Cultural, em 2017.



Figura 24 - Zonzo: investigadores urbanos, 2017.

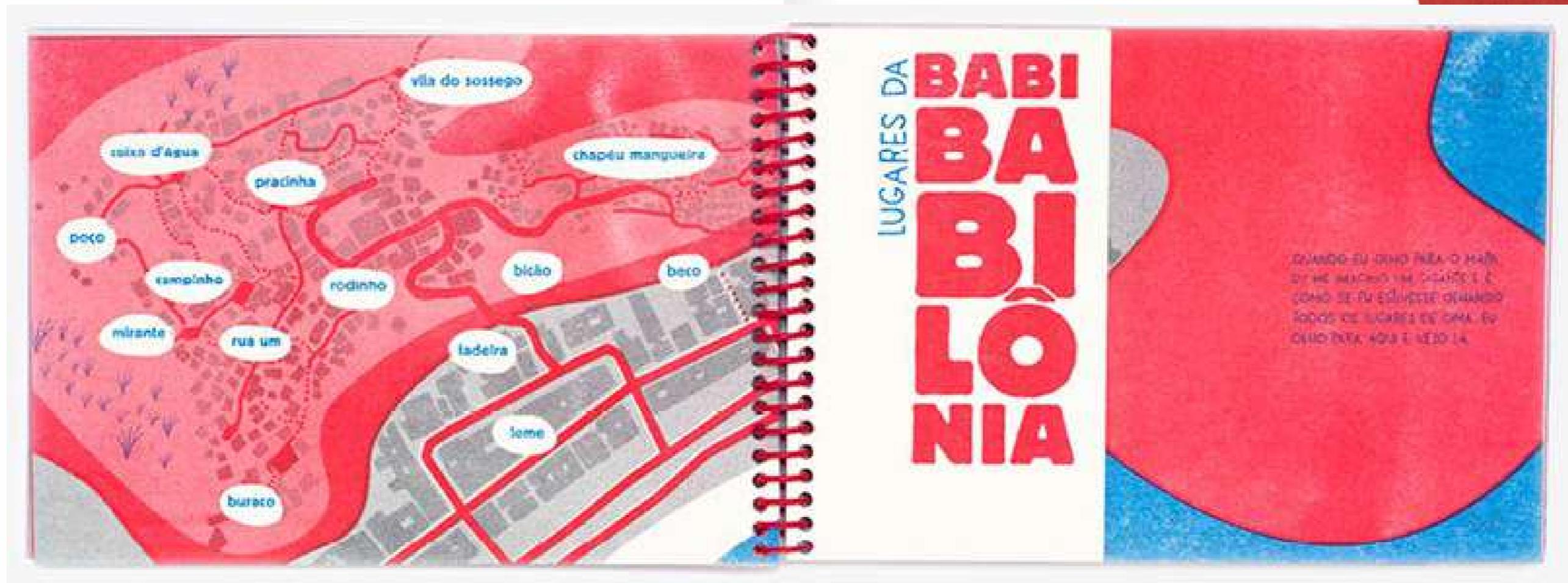


Figura 25 - Zonzo: investigadores urbanos, 2017.

A partir de encontros regulares com um grupo de crianças da Escolinha da Tia Percília, instituição de atividades extracurriculares com jovens da comunidade, foram realizadas atividades exploratórias com a intenção de abordar o olhar da criança como elemento protagonista para a composição do espaço urbano, que normalmente é marginalizado frente ao conhecimento técnico. A forma de fazê-lo foi a partir da escuta direcionada à criança em atividades que se apresentam em forma de brincadeiras. Desta maneira, trata-se de uma experiência metodológica como instrumento para repensar o planejamento urbano. Com sua possibilidade de aplicação em outros territórios, Zonzo torna-se um mecanismo que fornece material para se pensar políticas públicas ou comunitárias de intervenções no espaço, ressaltando o protagonismo da criança.

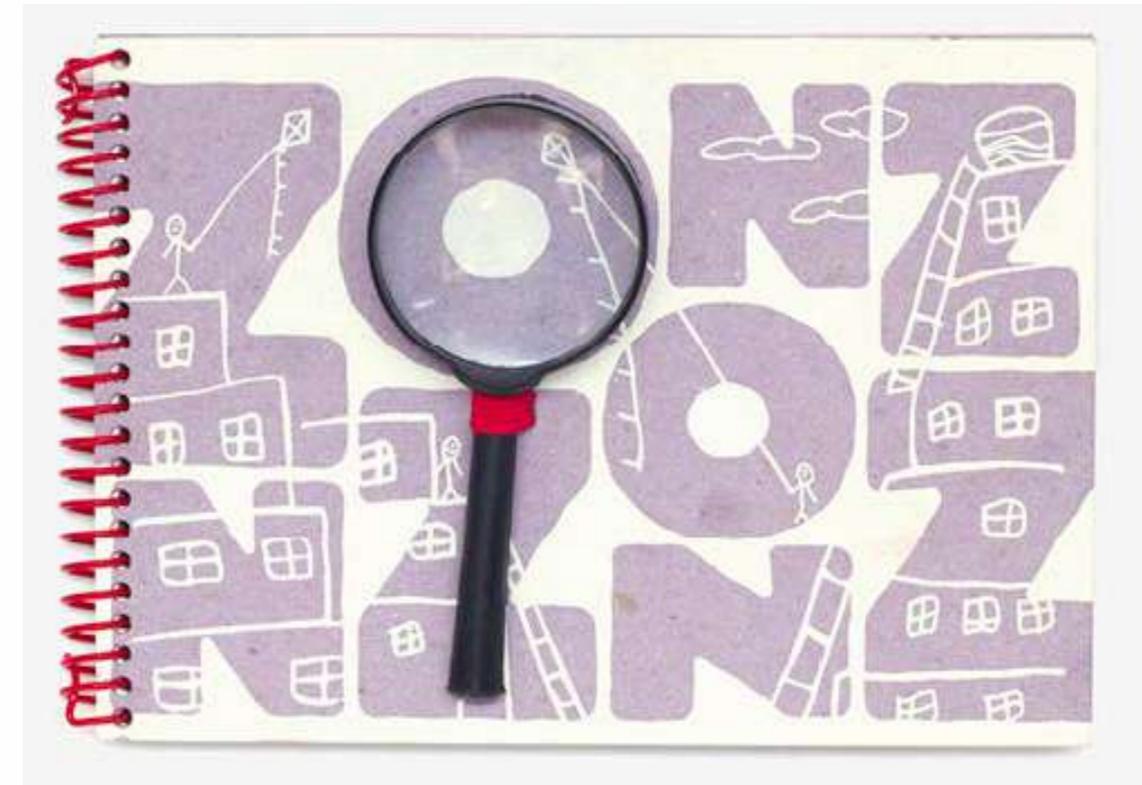


Figura 26 - Zonzo: investigadores urbanos, 2017.

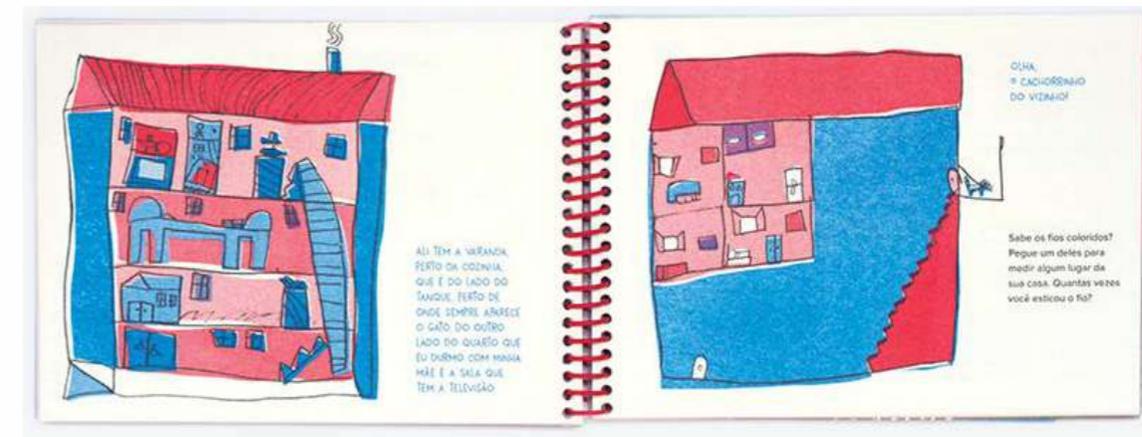


Figura 27 - Zonzo: investigadores urbanos, 2017.

Outra referência de projeto que se utiliza de ferramentas lúdicas para apreensão do espaço urbano é o grupo *Casacadabra*, fundado por Bianca Antunes, jornalista e mestre em planejamento urbano, e Simone Sayegh, arquiteta e pedagoga. Ele tem como objetivo transmitir conceitos sociais e técnicos da arquitetura e do urbanismo para um público não especializado, a fim de estimular a criação de um olhar crítico de toda a população - em especial crianças e jovens.

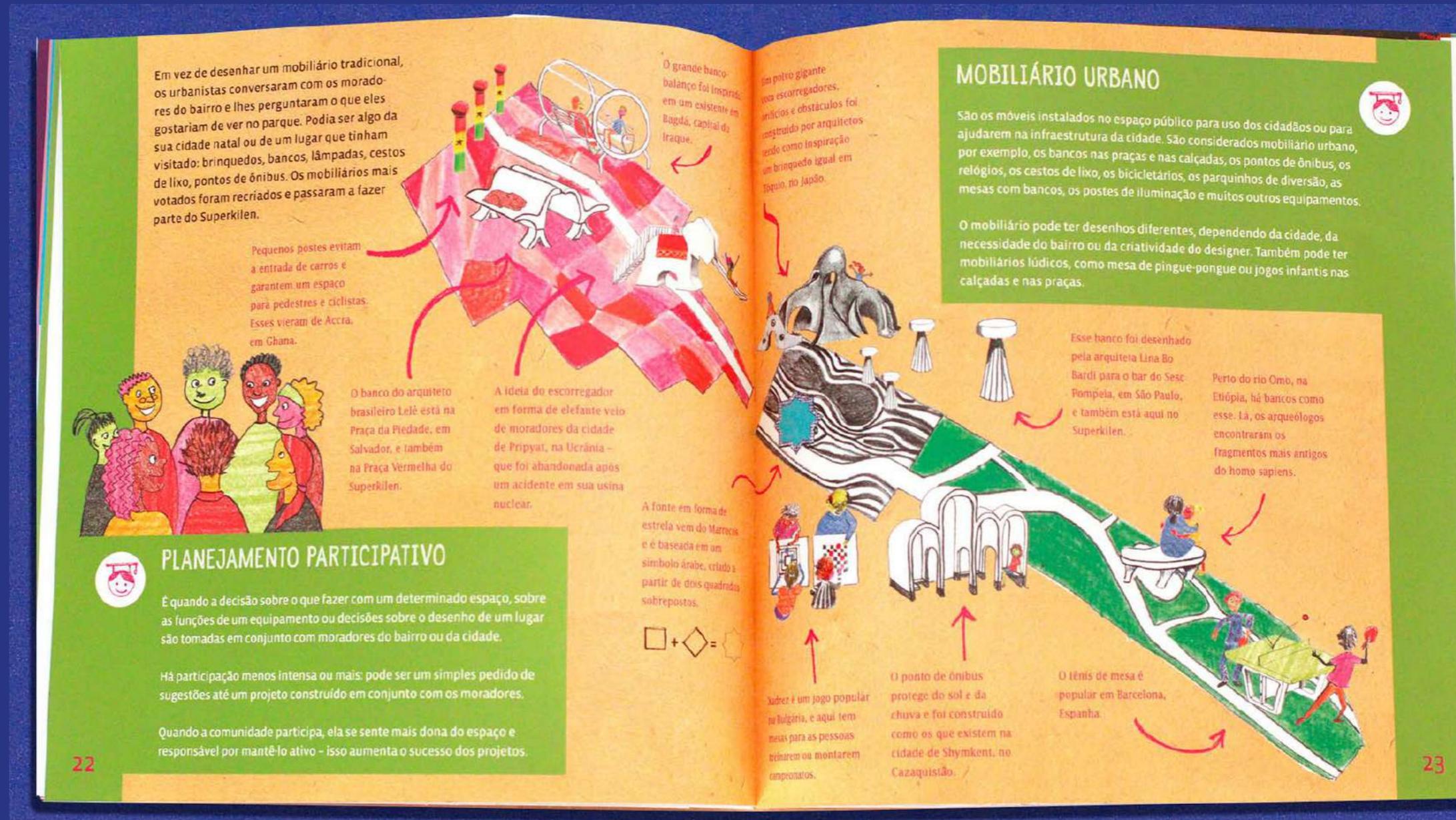
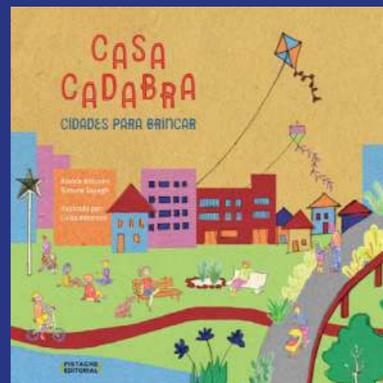
O projeto conta com ações participativas e criação de materiais e ferramentas lúdicas, como livros e publicações infantis, além de cursos e oficinas sobre o tema.



Figura 28 - Oficina Casacadabra

Figura 29 - Gabarito urbano

Figuras 30 e 31 - Livro Casacadabra



Outro projeto que coloca o olhar infantil como protagonista é o *Brincreto*, trabalho final de graduação de Sofia Olival pela PUC Rio. Inspirado pelos adventure playgrounds, o Brincreto é um laboratório urbano de brincadeiras que propõe a investigação urbana por meio do livre brincar e da ocupação de espaços subutilizados.

Sofia realizou este trabalho a partir de encontros semanais com 14 crianças de 7 a 13 anos residentes em Paraisópolis, favela localizada na Zona Sul de São Paulo. Os encontros se deram durante todo o segundo semestre de 2017, com a intenção de discutir o papel da brincadeira no bem-estar do ambiente urbano.

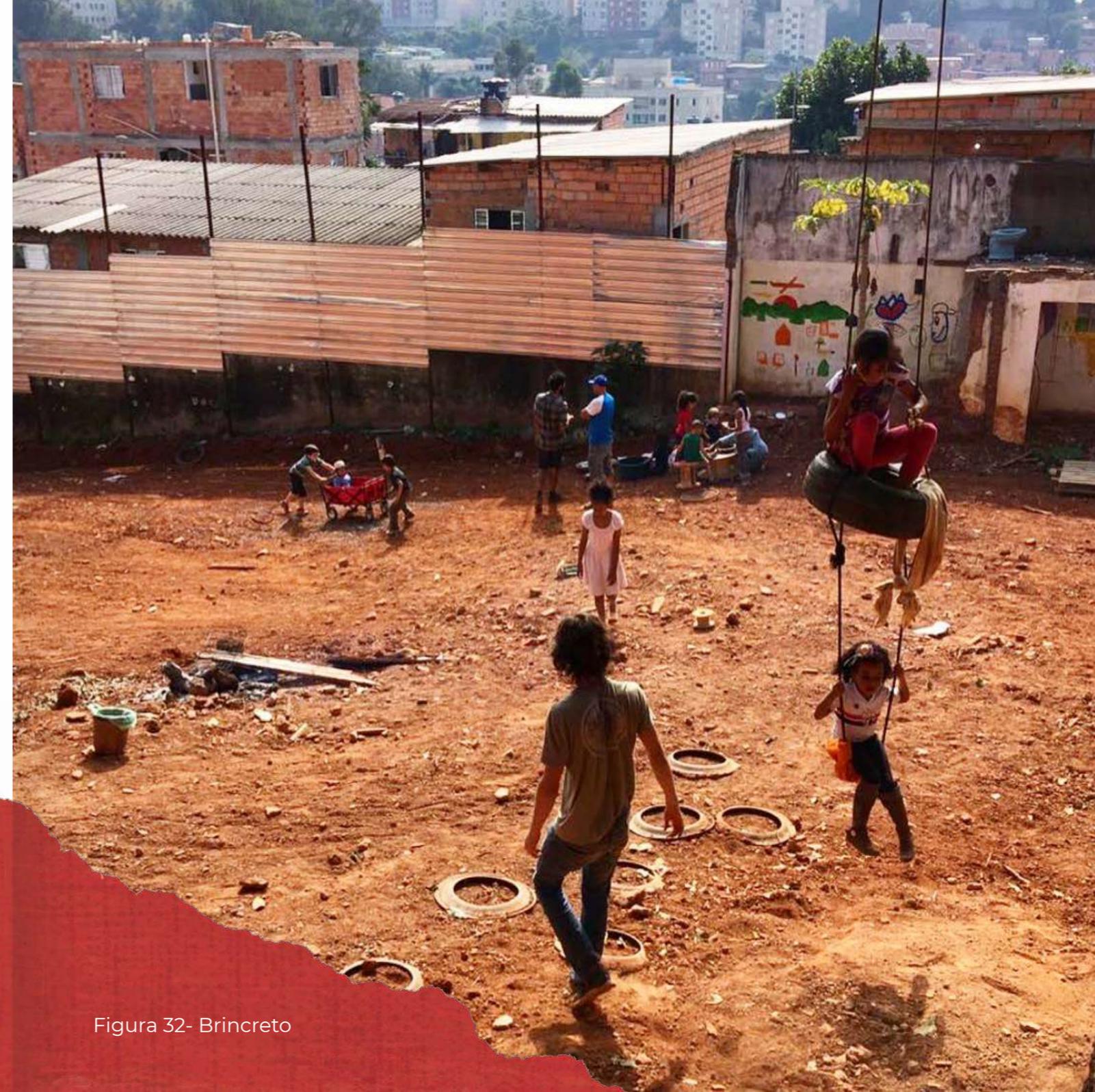


Figura 32- Brincreto

Proporcionando total autonomia às crianças através de brincadeiras, da exploração do meio natural e urbano como matéria prima e da participação ativa da criança no processo de aprendizagem, a construção coletiva dos espaços e brinquedos gerava o empoderamento e representatividade do grupo perante o lugar.



Figura 33- Brincretos

AUTONOMIA

REPRESENTATIVIDADE

EMPODERAMENTO





Figura 35 - Chiquitectos

O *Chiquitectos talleres de arquitectura*<sup>25</sup>, assim como o *Casacadabra*, é um projeto educativo lúdico em que o jogo é adotado como estratégia de aprendizagem. O programa madrilenho tem como intenção incentivar crianças e jovens a se envolverem com o mundo ao seu redor, despertando seu interesse pela arquitetura, o entorno, a cidade e o desenvolvimento sustentável. A ideia é contribuir para a formação de cidadãos participativos e responsáveis de suas próprias decisões, capazes de atuar para mudar o estado das coisas.

A partir de brincadeiras, confecção de colagens, desenhos, fotomontagens, maquetes de diferentes escalas usando materiais reciclados, entre outras atividades, os participantes interagem com o espaço e experimentam distintos materiais e formas, brincando com a luz, descobrindo a importância da estrutura e compreendendo o significado de escala e proporção.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.chiquitectos.com/> Acesso em: 29 out. 2020.

Além das atividades com crianças e jovens, o grupo também realiza oficinas com adultos, cursos de formação para educadores, entre outros programas. Os jogos propostos pelo projeto estimulam a imaginação, ajudam a desenvolver a criatividade e a capacidade de perceber e explorar o entorno. No caso da criança, não só incentiva o interesse pela arquitetura, como também estimula a psicomotricidade.

Assim como no Brincreto, as atividades de experimentação do espaço contribuem para o surgimento de uma relação de identidade com o próprio território e de empoderamento enquanto cidadão.

Tal representatividade é um dos elementos de que fala Huizinga, quando afirma que o jogo tem a capacidade de formar comunidades e, assim, fortalecer laços de identidade. Ao se utilizar do elemento lúdico para facilitar a apreensão do espaço, esses trabalhos são exemplos de projetos que conseguem dialogar de maneira muito eficaz com o público não especializado, nesse caso, as crianças.

Visto que o jogo - ou o caráter lúdico - é característica natural do ser humano, como afirma Huizinga, deve-se avaliar sua importância como facilitador nas relações entre indivíduos e entre sujeito-território.



Figura 36 - Chiquitectos

### 4.3. a cidade como território educativo

*A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens.<sup>26</sup>*

O conceito de cidade educadora teve início em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, Espanha. Neste encontro, um grupo de cidades delineou uma série de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes que orientariam a administração pública a partir de então, e que estavam organizados na Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi elaborada e aprovada no III Congresso Internacional, em Bolonha, na Itália, em 1994. O movimento compreende a educação como um guia das políticas da cidade e defende o processo educativo como permanente e basilar para o desenvolvimento humano e social.

<sup>26</sup> Cidades Educadoras. *Carta das Cidades Educadoras*. Declaração de Barcelona, 1990.



Educar-se e aprender na cidade é o lema defendido pela Carta das Cidades Educadoras. Para compreendê-la como território educativo, em primeiro lugar, ela deve ser o contexto de acontecimentos educativos (aprender **na** cidade); em segundo lugar, ser também agente educador, ou seja, um instrumento emissor de educação (aprender **com a** cidade); e, em terceiro lugar, deve ser o objetivo de aprendizagem (aprender **a** cidade). Assim, esses três conceitos devem coexistir para que a cidade e seus habitantes se reconheçam como agentes transformadores do território.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Centro de referências em educação integral. *Cidade educadora*. Publicado em: 10 Jul. 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/> Acesso em: 18 Set. 2020

No contexto nacional, o tema território educativo é abordado pelo Programa Educação e Território (antes chamado Cidades Educadoras), um projeto idealizado pela Associação Cidade Escola Aprendiz.<sup>28</sup> O programa desenvolve ações estratégicas, por meio de projetos voltados à integração entre comunidades, escolas e território, incentivando a constituição de cidades orientadas para o desenvolvimento integral dos sujeitos. O *Currículo da Cidade Educadora*<sup>29</sup> é uma iniciativa da Cidade Escola Aprendiz, organizado a partir do trabalho realizado em três bairros de São Paulo, e tem como proposta dar visibilidade aos saberes locais, mapear potenciais educativos e disseminar práticas pedagógicas. A partir desses três eixos, tem como proposta promover a cidade a um Território Educativo.

A organização conta com diferentes projetos em parceria com outras instituições, como o desenvolvimento do Portal do Aprendiz, uma plataforma digital onde são publicados conteúdos sobre o tema educação e território; mapeamento e articulação de agentes socioculturais para reconhecimento de potenciais educativos no território, entre outras iniciativas que envolvem a temática.

28 Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que promove experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral da educação. A organização pesquisa e desenvolve conteúdos metodológicos, dissemina experiências, realiza formações para gestores, educadores e lideranças sociais, e contribui para a modelagem e implementação de políticas públicas de educação e direitos humanos em diversas cidades do Brasil.

29 Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/especiais/curriculo-da-cidade-educadora/>  
Acesso em: 18 set. 2020.

Outro defensor do território educativo, reconhecido por atuar em prol da participação da criança nas políticas públicas, o pedagogo italiano Francesco Tonucci afirma que possibilitar um ambiente favorável à brincadeira é um critério fundamental a ser defendido nas políticas urbanas. (2020, p. 236) Segundo Tonucci,

*A cidade e seus administradores escolheram como cidadão protótipo, um cidadão do sexo masculino, adulto, trabalhador e motorista. Adaptaram a cidade às suas necessidades, tentou corresponder às suas demandas, garantindo assim o consentimento eleitoral do cidadão forte. [...] Como resultado, essas cidades são cidades sem crianças. (2020, p. 239)*

Com a intenção de promover uma mudança nos parâmetros do governo das cidades, colocando a criança no lugar ocupado pelo adulto trabalhador que transita em um automóvel, Tonucci idealizou o projeto “a cidade das crianças”, promovendo a participação ativa e concreta da criança junto do governo da cidade de Fano, na Itália.

Iniciado em 1991, o projeto, que também consiste em um grupo de pesquisa, se estendeu internacionalmente e hoje está presente em mais de 100 países na Europa e América Latina, propondo pequenas mudanças e intervenções urbanas às administrações das cidades com a finalidade de torná-las mais seguras e acessíveis à infância.

Passar de uma gestão que privilegia os automóveis a uma que favorece os pedestres permite a requalificação da cidade sob todos os pontos de vista, reforçando a identidade e a segurança perante o território. Um dos objetivos principais do projeto é a autonomia de movimento, ou seja, permitir que as crianças vivam a cidade com a maior liberdade possível, locomovendo-se sozinhas nos espaços públicos.<sup>30</sup>

A partir desses princípios, algumas cidades passaram a integrar as ideias no planejamento de determinadas áreas, e uma das práticas mais comuns entre elas é a dos “caminhos escolares”, que consiste em possibilitar percursos mais seguros e agradáveis para que as crianças adquiram maior autonomia para se locomover nos trajetos casa-escola ou até equipamentos próximos. Tais projetos atuam a nível de bairro e funcionam com o apoio de diferentes agentes atuantes no espaço público, como comerciantes que podem colaborar fazendo parte de uma rede de referência e proteção.

No Brasil, a primeira cidade a integrar a rede latinoamericana do projeto é Jundiaí, no estado de São Paulo. Em 2019 foi criado o Comitê das Crianças, composto por 24 crianças de 23 bairros da cidade, para possibilitar o debate sobre propostas de políticas públicas para a infância que, ao longo do ano, são levadas à prefeitura. Além do comitê, outra ação que integra o projeto é o “Ruas de Brincar”, que consiste no fechamento de determinadas vias para que as crianças possam brincar sem a presença de carros.

Inserir a criança na discussão do planejamento das cidades se torna, então, o caminho mais curto para possibilitar uma cidade mais acessível, que contemple a necessidade de todos seus habitantes de forma democrática e lúdica, ressignificando as potencialidades do espaço urbano.



30 LA CITTÀ DEI BAMBINI. *Autonomia*. Roma, 2017. Disponível em: <<https://www.lacittadei-bambini.org/es/autonomia/>>. Acesso em: 18/09/2020.

#### 4.4. casa escola

Uma vez decidida a metodologia deste trabalho, levando em consideração o caminhar e o experienciar a cidade de maneira lúdica como o próprio ato de transformação dos espaços, entrei em contato com um coletivo carioca de mães e pais que, de alguma maneira, já questiona essa cidade funcionalista, educando suas crianças de maneira autônoma e reinventando o modelo tradicional de educação.

O coletivo Casa Escola é um grupo educativo que conta com o envolvimento das famílias que o integram, desde o planejamento para compra de materiais e organização dos ambientes até o planejamento da rotina. Almejam uma prática educativa que se comprometa com a integralidade do ser humano, “considerando o racional e o afetivo, o real e o imaginado, o dentro e o fora”<sup>31</sup> (NASCIMENTO, 2019, p. 23), a partir do envolvimento das crianças e dos adultos em seus processos de criação e do reconhecimento de seus ritmos próprios. Não se baseiam em um modelo fixo de escola ou linha pedagógica específica, mas sim no “fluxo do aprendizado com as crianças, as relações e os ambientes descobrindo epistemologias e perspectivas.” (ibidem, p. 50).

---

31 Geisa Ferreira do Nascimento é mãe e educadora do coletivo e defendeu sua dissertação de mestrado em educação no ano de 2019, intitulada *Coletivo Casa Escola: educar como transbordar mundos e re-inventar sentidos*, usada aqui como referência de estudo sobre a metodologia do coletivo.

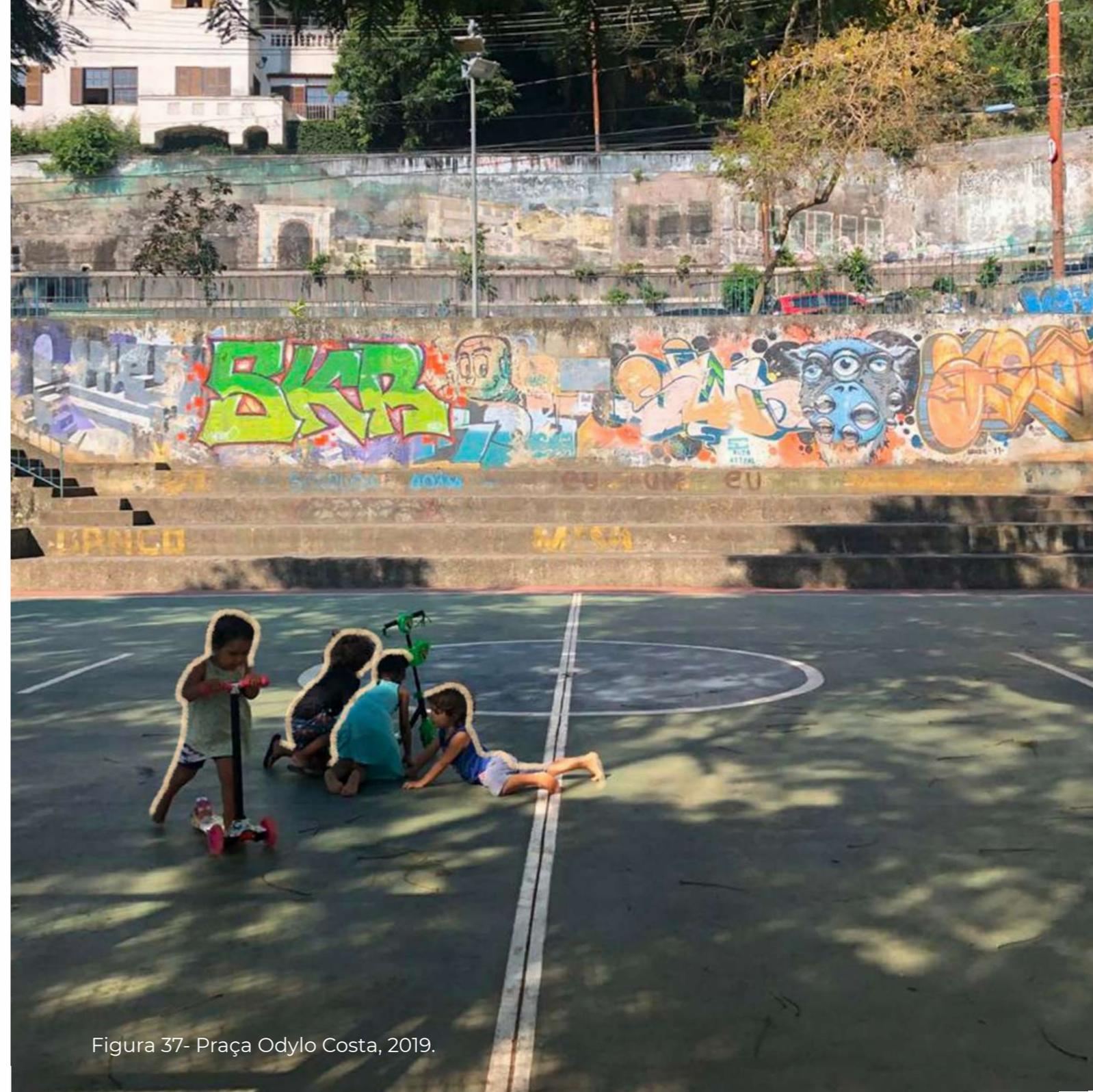


Figura 37- Praça Odylo Costa, 2019.

Além dos encontros que acontecem entre o espaço sede do coletivo, localizado no bairro de Santa Teresa, e nas próprias casas das famílias, o grupo também realiza passeios pela cidade, tanto em praças e parques públicos, quanto em equipamentos de cultura. Foi possível acompanhá-los em alguns desses encontros, no segundo semestre de 2019, com a finalidade de observar essas apropriações e brincadeiras das crianças no espaço público.

O coletivo se divide em dois grupos, o “dos grandes” e o “dos pequenos”, e o acompanhamento foi feito com o grupo de crianças menores, no momento com 7 meninas e meninos entre 2 e 4 anos. Os encontros geralmente acontecem com a presença de pelo menos dois adultos, e a maioria deles ocorreu na praça Odylo Costa Neto, na rua Áurea, em Santa Teresa. A praça compreende uma quadra de futebol gradeada e uma área arborizada com parquinho. Desde a rua Áurea, há uma escadaria direcionada à quadra e, também, uma rampa em cada lateral. No parquinho há alguns balanços, um escorrega e um trepa-trepa (estrutura tubular metálica). Em um primeiro olhar, nada especial mas, para as crianças, muitas possibilidades.

O trepa-trepa se transformaria em casa, com uma canga amarrada no topo como telhado. Todos, ainda pequenos, se emaranhavam ali dentro e eu tentei entrar, sem sucesso: além de ser grande demais para a estrutura de vãos apertados, não me permitiram entrar na casa. apertados, não me permitiram entrar na casa.



Figura 38- Praça Odylo Costa, 2019.

O encontro seguinte aconteceu nos jardins do Museu da República, no bairro do Catete. Como era feriado, havia um movimento maior do que o de costume, com muitas crianças brincando no parquinho existente. Junto com os pequenos, havia também algumas crianças do grupo dos grandes, de 5 e 8 anos. Nota-se um desejo de explorar cada parte do brinquedo, não importa se há crianças de fora do grupo.

É possível perceber que o “espaço ideal” não é denso, pelo contrário, dispõe de muita área para livre apropriação, com diferentes níveis que possibilitem a “escalada”, pois há um nítido desejo de subir em tudo. A desconstrução do olhar infantil se vê nos menores detalhes, por exemplo, quando uma das crianças sobe a estrutura do escorrega pelo mesmo, de onde se “deveria” descer, em vez de usar a escada.

Enquanto um dos colegas não chegava, as crianças, na hora do lanche, gritavam: “ô Franciscooooo! Francisco! Ô, Francisco, você precisa de uma ajuda? Você tá preso numa árvore com uma corda? Você tá preso numa árvore por um passarinho?” A criatividade deles parecia não ter fim.

A importância da experiência tátil/sensível, mesmo sem qualquer consciência disso, aparece na exploração do arbusto, enquanto os meninos andavam e faziam barulhos imitando dinossauros, enfileirados no meio das folhagens, ou quando se enroscavam na instalação têxtil pendurada na árvore.



Figura 39- Museu da República, 2019.

Figura 40- Museu da República, 2019.



Os jardins do palácio também contam com a presença de animais, como marrecos, tartarugas que ficam no lago e pavões. As crianças buscam interagir com tudo que está ao alcance delas, inclusive com os animais presentes. No momento em que viram o pavão, foram logo seguindo o animal, imitando sua cauda com uma folha seca de palmeira e o barulho que ele fazia. Essa adaptação do corpo com o ambiente externo exprime toda a potência lúdica e criativa da figura infantil.

Em outro encontro que aconteceu na praça Odylo Costa, foi possível perceber a forte relação entre corpo e ambiente/mundo no contexto infantil, intensificada pela personificação de elementos como sol, calor e vento, por meio de brincadeiras. Por ser um vazio entre edifícios residenciais, a praça arborizada se torna um corredor de vento, o que a mantém fresca mesmo em dias de muito sol e calor. No momento em que as crianças pararam para lanche, quando começou a ventar, uma delas gritou: “Sai, vento! Sai, vento!” E assim todos juntos começaram a gritar ao vento, ou ao calor do sol.

Essa personificação exemplifica a conexão com o que é externo ao corpo, que parece ser mais latente nas crianças, pois seus corpos não são limitadores para seus desejos e brincadeiras. O mundo acontece como uma extensão do próprio corpo, e a ideia que se costuma defender sobre a dificuldade de mobilidade da criança na cidade se mostra inconsistente - o que realmente falta é um apoio para que ela aconteça de forma plena.



Figura 41- Museu da República, 2019.





Figura 42- Casa Escola, Santa Teresa, 2019.

O último encontro que estive presente começara na praça Odylo Costa, quando, por conta da chuva, fomos obrigados a ir para o endereço fixo do coletivo, que eles chamam de “Castelinho”<sup>32</sup>. O edifício é, também, residência de uma das mães do coletivo e os dois grupos (grandes e pequenos), se revezam para ocupar os outros espaços. Como o grupo dos grandes estava no espaço interno, fomos para o terraço, que tem uma área coberta.

O interessante de vê-los nesse espaço “fechado”, privado, foi perceber o quanto eles se sentem confortáveis e em casa tanto ali, quanto nas visitas externas. A apropriação desse lugar se dá de maneira exploradora, quase como se fosse mais uma aventura que estão vivendo e descobrindo. O terraço conta com uma área descoberta, e seu terreno termina em uma encosta vegetativa, onde as crianças tem contato com a natureza e seguem com seu instinto explorador.

Foi possível notar uma das necessidades valorizadas pelo coletivo: o contato com a natureza e o reconhecimento da cultura afro-brasileira. Quando a chuva parou, todos queriam fazer uma fogueira e montar acampamento na “floresta”, e seu desejo foi motivado por uma das mães que acompanhava com cuidado, cantando canções junto das crianças a Xangô, orixá da justiça, que comanda os trovões e o fogo.

---

<sup>32</sup> A partir dessa situação, é possível perceber uma limitação do espaço público: a vulnerabilidade do grupo em relação ao tempo. Quando chove, a falta de apoio para isso não permite a apropriação do espaço de maneira segura.

A partir do acompanhamento do coletivo nesses passeios externos, foi possível fazer um recorte de impressões: primeiramente, a associação com o conceito de território educativo. A própria existência do coletivo, que já opera de maneira não tradicional em relação aos moldes escolares mais comuns, é reflexo do interesse em proporcionar uma maior autonomia à criança, comumente marginalizada nos espaços de educação mais tradicionais. Associada ao conceito, a compreensão do território como parte do processo educativo, sendo não só contexto, como também emissor e objeto de ensino, visto que tais visitas a espaços públicos fazem parte das vivências do coletivo.

Somado à isso, a questão de proporcionar maior autonomia à figura da criança está presente na medida em que a própria é responsável pela escolha das brincadeiras, mesmo que com supervisão dos adultos. Quando comecei a acompanhá-los, percebi que o lugar do adulto era muito mais de observação e cuidado que de orientação. À medida que passava as tardes observando e ouvindo, desconstruía minha própria infância. Em um dos encontros na praça Odylo Costa, uma das crianças decidiu descer a rampa existente de patinete, o que não me parecia muito seguro. Porém, quando uma das mães respondeu “vai lá, será que você consegue?”, percebi que isso muito se associava com a ideia do adventure playground: transferir o senso de decisão para a criança é fazer com que ela aprenda a ser mais responsável e a reconhecer situações de perigo sozinha.



*O processo educativo se concretiza quando desperta a curiosidade, como algo que contribui na construção de sentidos de cada pessoa, pois é a partir dos sentidos que podemos encontrar significados e nortear nossa relação com o mundo. (NASCIMENTO, 2019, p. 18)*

De acordo com outros relatos do coletivo, é possível perceber algumas limitações no que diz respeito ao preparo de um espaço para receber a criança. Em um passeio realizado ao Museu de Arte Moderna do Rio (MAM), quando as crianças tinham aproximadamente 2 anos, enfrentaram algumas dificuldades: a área do jardim, apesar de oferecer muito espaço para brincadeira, era muito suja, seja por restos de comida ou dejetos da população de rua, marginalizada e sem qualquer estrutura de apoio, o que também indica uma falta de manutenção do espaço. Já no próprio museu, a escada de acesso é outro obstáculo, pois seus degraus e seu grande vão contam com uma estrutura de guarda-corpo que não garante a segurança da criança, ou qualquer pessoa menor que a altura da estrutura.

Além do espaço físico, a (falta de) recepção das pessoas é algo marcante: mais “preocupados” que os próprios pais e cuidadores, muitos lançam olhares de julgamento para o grupo que leva as crianças para museus ou exposições, esperando que os pequenos ajam como adultos e demonstrando que ali “não é lugar” para eles. Em outro relato sobre uma visita ao Museu Chácara do Céu,

em Santa Teresa, que compreende uma casa e um jardim, as crianças com aproximadamente um ano e meio de idade descobriram uma mangueira na área externa e tiraram suas roupas para brincar com água no dia de sol. Um segurança repreendeu o grupo, em meio a agressões verbais, dizendo que aquilo não era permitido, por mais que não houvesse qualquer regra sobre isso.

Essas dificuldades que o grupo enfrenta se reverberam para a cidade como um todo. A impossibilidade de deixar que as crianças brinquem nas ruas também se relaciona com a priorização do sistema viário, ainda latente nos espaços urbanos em geral. Como o urbanismo pode ser mais receptivo à presença da criança na cidade? Como contribuir para que a infância deixe de ser emparedada<sup>33</sup>? Considerar as crianças como paradigmas para se pensar as cidades, tomando como exemplo as diretrizes defendidas por Tonucci, torna-se essencial para esse processo.

---

33 Ver <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/08/07/por-que-e-preciso-desemparedar-criancas/> Acessado em 28 out. 2020

*considerações finais*



## 5.1. por uma cidade lúdica



*Não é apenas das crianças que tratamos quando tratamos das crianças. Este esforço, que é, simultaneamente, analítico e crítico, na interpretação dos mundos sociais e culturais da infância, e político e pedagógico, na concepção da mudança das instituições para as crianças, tomando como ponto de ancoragem as culturas da infância, permitir-nos-á rever o nosso próprio mundo, globalmente considerado. (SARMENTO, 2002, p. 16)*

Finalizar um trabalho cujo tema é a apropriação lúdica dos espaços públicos em tempos de pandemia vai de encontro ao momento atual de confinamento e privação de relações, consequentes da quarentena. Defender esse tipo de apropriação dos espaços, enquanto existe um nítido embate entre a cidade e essa criança que, confinada, passa a entender a casa como um dos poucos ambientes seguros e que garante o mínimo de salubridade, levanta novas questões sobre o tipo de relação que a criança estabelece em um contexto de isolamento social, e que pode afetar a compreensão dela em relação ao espaço público.

Impossibilitados pela pandemia, os encontros com o coletivo Casa Escola foram interrompidos, e este trabalho seguiu por um caminho de maior pesquisa bibliográfica, com a finalidade de trazer reflexões acerca do lugar da criança na cidade e das apropriações lúdicas do espaço urbano. Como colocar a perspectiva infantil no centro das decisões públicas que envolvem a cidade e o urbanismo? No momento atual, essa questão vai além: como entender a percepção da criança em relação à cidade em tempos de isolamento social?

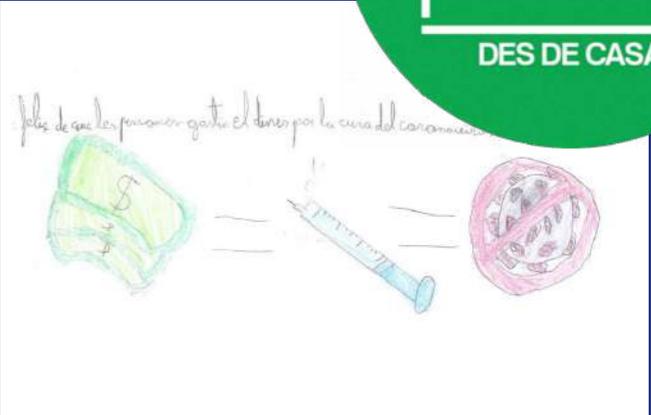


Dentro desse contexto do ano de 2020, surgiram alguns projetos relacionados à experiência das crianças nesse momento de confinamento. A exemplo disso, em Barcelona foi criado o *Estimat Diari* (querido diário em catalão), um “espaço aberto na web para hospedar e tornar visível tudo o que as crianças da cidade desejam compartilhar sobre como é, se sente e vive no confinamento”. O projeto da prefeitura da cidade recebeu cartas, textos e diversas manifestações artísticas, como desenhos, fotografias ou colagens. O objetivo dessa coleta para o diário coletivo é, além de incentivar os pequenos a lidarem com suas emoções a partir da criatividade, entender o confinamento através da perspectiva infantil.

*Você é essencial para a cidade : ela a enche de vida e vocês são os protagonistas para continuar melhorando e nós temos a responsabilidade de cuidar de você. É por isso que precisamos saber como você está e como vê a cidade neste momento. Isso é importante por muitos motivos, pelo menos três: 1) porque no processo de pensar e criar as emoções surgem e você cresce e se sente melhor; 2) para que os idosos em casa, na escola e na cidade possam te acompanhar e cuidar melhor de você. 3) porque, mais tarde, Barcelona terá uma memória, um tesouro para compreender o confinamento através das suas palavras e criações.<sup>34</sup>*

As obras dos meninos e meninas ficarão no Arquivo Municipal porque têm muito valor, refletem o olhar das crianças em um momento excepcional. Eles serão um material essencial para as pessoas fazerem pesquisas no futuro sobre a pandemia covid-19 e como essa pandemia afetou a cidade. Na verdade, vários pedagogos, professores e professores já refletiram sobre isso no Diari de l'Educació.

Também foi preparada uma exposição itinerante que percorrerá a cidade durante o ano letivo 2020-2021 para convidar os residentes de Barcelona a participarem da experiência. As escolas dos vários bairros também poderão visitá-lo para continuar refletindo sobre como o confinamento nos condicionou e o que dele podemos aprender.



34 Disponível em: <https://estimatdiari.barcelona/info/> Acessado em 24 out. 2020

No Brasil, uma iniciativa semelhante foi promovida pela UNICEF, chamada *Sentimentos no papel*<sup>35</sup>. Com a pergunta “como as crianças estão se sentindo nesse momento?” a campanha está recebendo desenhos, falas e vídeos de crianças de todo o país sobre este período de isolamento social. O objetivo é dar voz às crianças em meio à pandemia, criando uma abertura para o diálogo a partir da expressão de seus sentimentos.

Valorizar o olhar infantil como elemento necessário para a construção não só da cidade, como da cultura de um lugar, é uma das possíveis maneiras de trazer as percepções afetivas ao espaço urbano. Reconhecer e dar voz à infância é também abrir caminhos para uma cidade mais sensível e brincante.

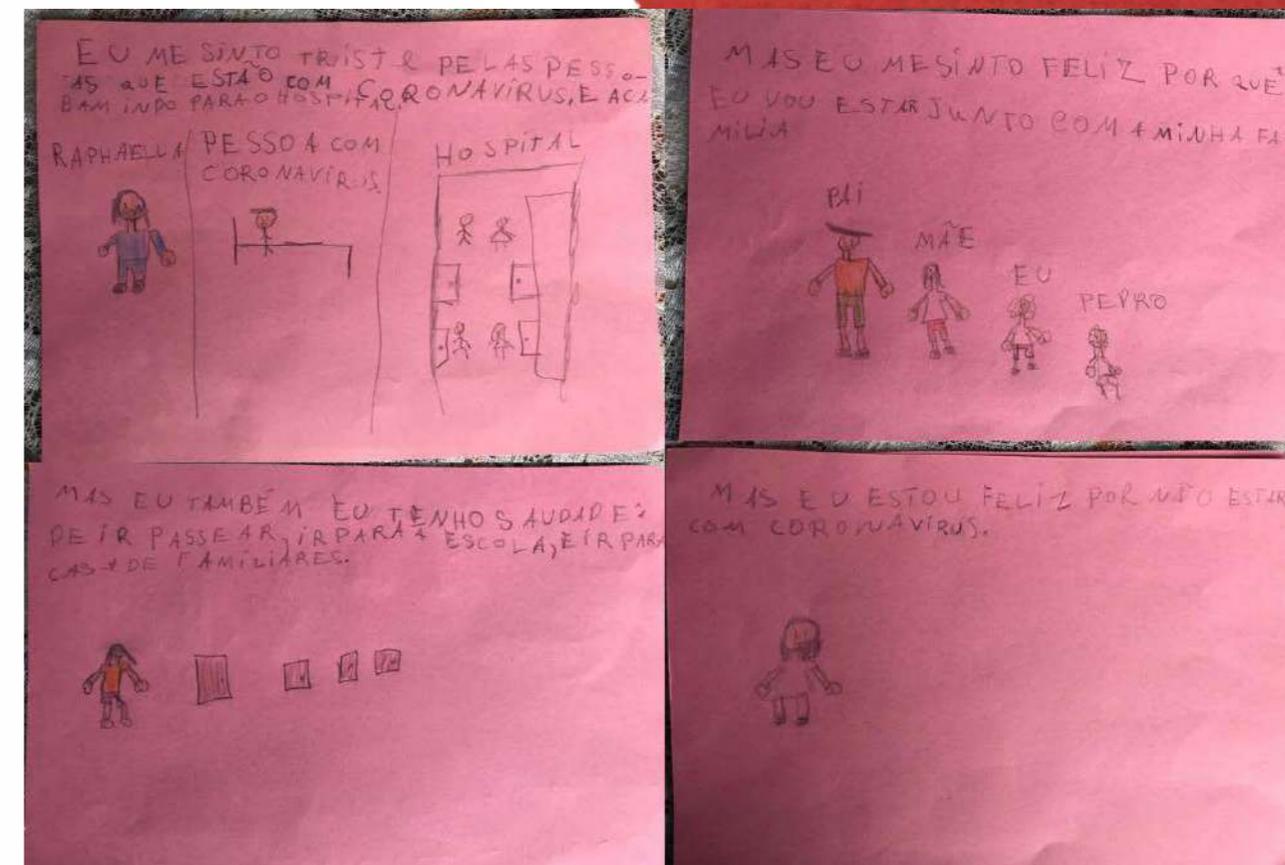


Figura 47- Sentimentos no papel, 2020

35 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sentimentos-no-papel> Acesso em: 24 out. 2020

O caminhar lúdico torna-se, então, aliado da brincadeira como um método possível de apreensão dos espaços. Abraçar essa característica intrínseca ao ser humano, como coloca Huizinga, é uma maneira de facilitar a inserção da infância nos processos de formação urbana, possibilitando, assim, uma cidade mais democrática.

*“Esta constatação leva a concluir sobre a atuação de arquitetos, urbanistas e planejadores como indiscutivelmente política, independente se este é ciente disso ou não no seu fazer, que se dá para e a partir de um processo de produção coletiva, uma vez que, como posto por Lima, a composição – física e social – dos espaços é reflexo e produtor da organização das sociedades.”*  
(PORTO, 2020, p. 138)

De acordo com Porto (2020), a posição “indiscutivelmente política” dos arquitetos e urbanistas pode se associar à figura de mediador do jogo urbano, defendida por Carlos Nelson (1988), que fala sobre a cidade onde os indivíduos se unem ou se dividem para alcançar determinados objetivos.

Quando o objetivo é trazer o olhar infantil para a perspectiva do urbanismo, pensar os espaços de maneira mais sensível adquire um importante papel. Essa percepção que possibilita uma cidade lúdica ocorre nos momentos em que há uma maior liberdade em relação à apropriação dos espaços. Nesse sentido, a liberdade pode acontecer a partir de conceitos básicos, como o reconhecimento dos mais diversos corpos que habitam a cidade. Muito além do cidadão adulto e motorista do sexo masculino, como fala Tonucci, as cidades devem abraçar

todos os tamanhos, gêneros e cores habitantes do espaço urbano, para que sejam verdadeiramente democráticas - considerando que vivenciar o mundo é necessariamente uma expressão do e através do corpo.

Tal liberdade também dialoga com aspectos mais físicos do espaço urbano: em um ambiente onde o pedestre é colocado em primeiro lugar, as ruas e calçadas se confundem, pois o trânsito de carros deixa de ser prioridade para trazer à vista a valorização dos caminhantes, através de um desenho urbano generoso e acessível, com calçadas largas e vias que, muitas vezes, estão na mesma altura do passeio, para que pedestres e ciclistas sejam priorizados.

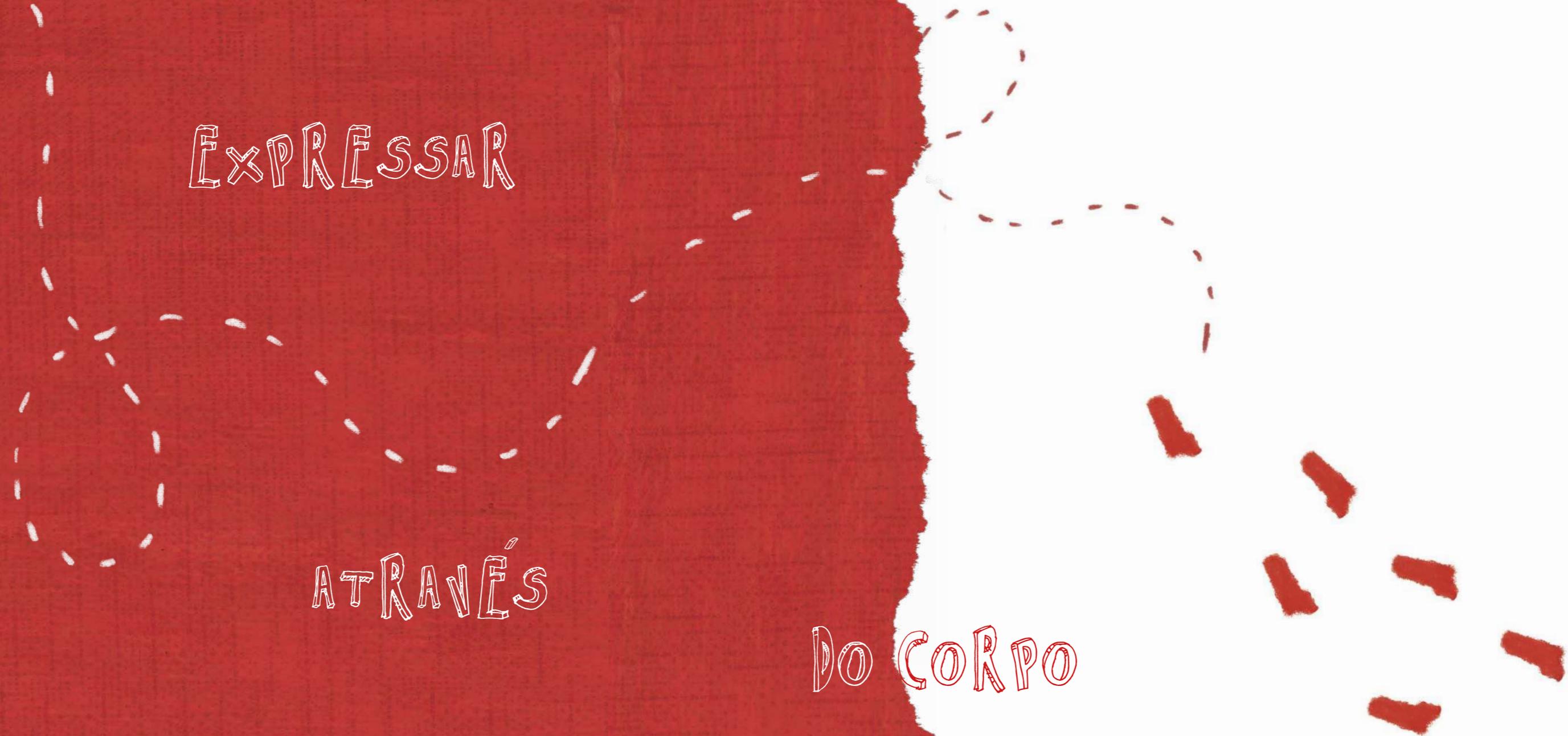
Assim, o espaço urbano deve fornecer insumos para possibilitar essa vivência: além do desenho urbano generoso, criar oportunidades para caminhar, para permanecer em pé e para sentar. Abraçar as experiências sensoriais, que são tão importantes para o desenvolvimento da criança, a partir de aspectos como o calor, o vento, a chuva, o cheiro, mas também oferecer apoio para proteção dos mesmos.

Conferindo tais qualidades para o espaço urbano, garante-se, também, uma maior segurança, decorrente da atividade urbana que mantém uma cidade viva e ocupada. Com essas qualidades atribuídas, o estímulo da vivência pública é crescente e, a longo prazo, potência moldadora da própria construção de identidade local, fortalecendo o senso de comunidade. O que, por sua vez, reverbera diretamente na concepção de cidadania em todo o processo de formação de um indivíduo, principalmente no seu início.

EXPRESSAR

ATRAVÉS

DO CORPO



Como afirma Sarmiento, tratar das crianças não é apenas falar sobre infância, mas sim sobre toda uma sociedade. A questão da relação criança - espaço urbano é apenas uma de muitas questões que podem se desdobrar do tema que envolve uma cidade mais lúdica e afetiva. Como nós, enquanto arquitetas e urbanistas, podemos proporcionar espaços mais sensíveis, que abracem não só a criança, mas toda uma população? Como podemos fomentar esse processo de reinvenção do espaço?



Essas questões permanecem abertas para novas explorações, mas fica claro que, quando existe um trabalho de escuta ativa nesses processos, a partir de atividades pautadas na participação e na coletividade, arquitetas e arquitetos podem contribuir para a construção de cidades mais inclusivas, sensíveis e lúdicas.



- 6.1 referências
- 6.2 lista de figuras

# ***bibliografia***

## **bibliografia**



## 6. referências

ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria; FERREIRA, Aurino Lima. *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR

ARIES, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

BARCELLOS, Vicente Quintella. *Unidade de vizinhança: notas sobre sua origem, desenvolvimento e introdução no Brasil*. Universidade de Brasília. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Programa de Pós-Graduação. Paranoá: Cadernos de arquitetura e urbanismo, 2009.

BERGANO, Giuliana. *Geração mobile: a maneira como as crianças consomem tecnologia mudou*. Revista Crescer. Publicado em: 08/10/2018. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2018/08/maneira-como-criancas-consomem-tecnologia-mudou.html>

CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo: Editora G. Gili, 2020 [2002].

CARVALHO, Guega Rocha. *Os espaços livres da cidade e a liberdade das crianças: novos caminhos para a infância ao ar livre*. 04 Set 2019. ArchDaily Brasil. Acessado 18 Set 2020. <<https://www.archdaily.com.br/br/923962/os-espacos-livres-da-cidade-e-a-liberdade-das-criancas-novos-caminhos-para-a-infancia-ao-ar-livre>> ISSN 0719-8906

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. *O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida*. Psicologia do Desenvolvimento. SP: INESP, sd. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf> (Acessado em: 04-out-2020).

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHOAY, Françoise. *Destinos da cidade européia: séculos XIX e XX*. Rua, n. 6, Salvador, 1996, p. 8-21.

\_\_\_\_\_. *O Urbanismo*. Editora Perspectiva, São Paulo, 1992

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

DIAS, Juliana Michaello M. Dias. "O grande jogo do porvir": a Internacional Situacionista e a idéia de jogo urbano. Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, v. 7, n.2, p. 210-222, ago. 2007.

DOSSE, François. *O espaço habitado segundo Michel de Certeau*, 2004. Artigo publicado originalmente em ArtCultura, n. 9, jul.-dez. 2004.

FILHO, Torão Amilcar. *Uma antropologia do espaço*. Dossiê: Cidade, Imagem, História e Interdisciplinaridade. CIEC/UNICAMP. URBANA, ano 2, nº 2, São Paulo, 2007.

FRABBONI, Franco. *A Escola Infantil entre a cultura da Infância e a ciência pedagógica e didática*. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre. Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20a edição. Petrópolis: Editora vozes, 1999.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. *Henri Wallon*. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017 [1938].

JACQUES, Paola Berenstein. *Elogio aos errantes*. Breve histórico das errâncias urbanas. Vitruvius. Arqtextos. Publicado em: 05/10/2004. Disponível em: <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/05.053/536> Acesso em: 10/09/2020

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989. 103p.

LEFAIVRE, Liane; DE ROODE, Ingeborg; EYCK, Aldo van. *The Playgrounds and the City* (catálogo). Stedelijk Museum Amsterdã, Rotterdão: NAI Publishers, 2002.

MARTINHO, Joana Isabel Pereira. *O espaço para a criança na cidade. Um estudo crítico a partir da experiência de Aldo Van Eyck*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, 2014.

NASCIMENTO, Geisa Ferreira do. *Coletivo Casa Escola: educar como transbordar mundos e re-inventar sentidos*. Orientadora: Carmen Sanches Sampaio. 2019. 174p. Dissertação (Pós Graduação em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2019.

PORTO, Sérgio Eduardo dos Santos. *O brincar como experiência do e no espaço urbano*. In Anais XVIII ENANPUR 2019. Natal: 2019. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviiienganpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=1698>

\_\_\_\_\_. *Cidades para brincar: crianças e infâncias em debates sobre espaços públicos*. Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo. 145p. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Carlos Nelson F. dos. *A cidade como um jogo de cartas*. Niterói: Universidade Federal Fluminense: EDUFF; São Paulo: Projeto Editores, 1988.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Sociologia da infância: correntes e confluências*. 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20ncias.pdf> Acesso em: 07 out. 2020

\_\_\_\_\_. *Imaginário e culturas da infância*. In FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *As marcas do tempo: a interculturalidade nas culturas da infância*. Projecto POCTI/CED/49186, 2002.

SEGURA, Luis Armando Durán. *Miradas urbanas sobre el espacio público: el flâneur, la deriva y la etnografía de lo urbano*. 2011. Reflexiones, Vol. 90, núm.2, pp.137-144.

TONUCCI, Francesco. *O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade*. Práxis Educacional, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i40.6897. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897>. Acesso em: 18 set. 2020.

## 6.2 lista de figuras

Figura 1: Escola Caetano Campos, 1901. Acervo Arquivo Público de São Paulo. Disponível em: <https://historiaaeducacaobrasileira.wordpress.com/modelos-de-organizacao-escolar/>

Figura 2: Reprodução do livro A cidade e a criança, 1989, Mayumi Lima. Páginas 20 e 21

Figura 3: Caminhando com Timtim, vídeo do youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI> Acesso em: 15 ago 2020

Figura 4: idem

Figura 5: Glass Works, Midnight, Indiana, 1908. Fotografia de Lewis Wickes Hine. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/lewis-hine> Acesso em: 18 set 2020

Figura 6: Três crianças com o cachorro, 1590. Sofonisba Anguissola. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/sofonisba-anguissola>

Figura 7: Exploradores da rua. Disponível em: <http://apemobilidade.org/exploradores-da-rua/> Acesso em: 29 out. 2020.

Figura 8: idem

Figura 9: Le Flâneur, 2015. Philadelphia, Pennsylvania. Fotografia disponível em: <https://thechap.co.uk/2019/05/20/the-flaneur/>

Figura 10: A line made by walking, 1967. Richard Long . Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/richard-long/a-line-made-by-walking-1967> Acesso em: 9 out 2020.

Figura 11: Baulücke, Amsterdã, Dijkstraat, 1948. Aldo van Eyck. Disponível em: <http://architektur fuer kinder.ch/aldo-van-eyck/> Acesso em: 26 out. 2020

Figura 12: idem

Figura 13: Laurierstraat, Amsterdã, 1956. Aldo van Eyck. Disponível em: <http://architektur fuer kinder.ch/aldo-van-eyck/> Acesso em: 26 out. 2020

Figura 14: Jacob Thijsseplein, 1949. Aldo van Eyck. Disponível em: <http://architektur fuer kinder.ch/aldo-van-eyck/> Acesso em: 26 out. 2020

Figura 15: idem

Figura 16: Van Hogendorpplein, 1953. Aldo van Eyck. Disponível em: <http://architektur fuer kinder.ch/aldo-van-eyck/> Acesso em: 26 out. 2020

Figura 17: Bertelmanplein, 1947. Disponível em: <https://piseagrama.org/a-cidade-como-playground/>. Acesso em: 26 out. 2020

Figura 18: Nieuwmarkt, 1968. Disponível em: <http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=1667#prettyPhoto> Acesso em: 26 out. 2020

Figura 19: Playground Zeedijk, 1955. Aldo van Eyck. Disponível em: <http://architektur fuer kinder.ch/aldo-van-eyck/> Acesso em: 26 out. 2020

Figura 20: Lollard adventure playground, 1955. Disponível em: <http://www.enelpaisdelashadas.com/wp-content/uploads/2010/11/Lollard-Adventure-Playground.jpg> Acesso em: 26 out. 2020.

Figura 21: Movimento anti-atropelamento em Amsterdã, 1971. Disponível em: <https://ejatlas.org/conflict/stop-de-kindermoord-stop-the-child-murder-protest-for-children-deaths-caused-by-motor-vehicles> Acesso em: 17 set. 2020.

Figura 22: De Pjip Amsterdã, 1972. Trecho de documentário disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=YY6PQAI4TZE&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=YY6PQAI4TZE&feature=emb_title) Acesso em: 17 set. 2020.

Figura 23: Jogos infantis, 1560. Pieter Bruegel. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/children%E2%80%99s-games/CQEeZWQPOI2Yjg?hl=pt-BR> Acesso em: 29 out. 2020.

Figura 24: Zonzo: investigadores urbanos. Disponível em: <https://clarameliande.com/Editora-temporaria-2> Acesso em: 17 set. 2020.

Figura 25: idem

Figura 26: idem

Figura 27: idem

Figura 28: Oficina Casacadabra. Disponível em: <https://www.casacadabra.com.br/oficinas> Acesso em: 29 out. 2020.

Figura 29: Gabarito urbano. Disponível em: <https://www.casacadabra.com.br/publicacoes-jogos> Acesso em: 29 out. 2020

Figura 30: Livro Casacadabra. Disponível em: <https://www.casacadabra.com.br/publicacoes-jogos> Acesso em: 29 out. 2020.

Figura 31: idem

Figura 32: Brincreto, laboratório urbano de brincadeiras. Imagem retirada do instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/brincreto/?hl=pt> Acesso em: 29 out. 2020.

Figura 33: idem

Figura 34: idem

Figura 35: Chiquitectos. Imagem retirada do instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/chiquitectos/> Acesso em: 29 out. 2020

Figura 36: Chiquitectos. Imagem retirada do instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/chiquitectos/> Acesso em: 20 out. 2020.

Figura 37: Praça Odylo Costa, 2019. Fonte: autoral

Figura 38: Praça Odylo Costa, 2019. Fonte: autoral

Figura 39: Museu da República, 2019. Fonte: autoral

Figura 40: Museu da República, 2019. Fonte: autoral

Figura 41: Museu da República, 2019. Fonte: autoral

Figura 42: Casa Escola, 2019. Fonte: autoral.

Figura 43: Casa Escola, 2019. Fonte: autoral.

Figura 44: Estimat Diari, 2020. Disponível em: <https://estimatdiari.barcelona/info/>  
Acesso em: 24 out. 2020.

Figura 45: idem

Figura 46: idem

Figura 47: Sentimentos no papel, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sentimentos-no-papel>  
Acesso em: 24 out. 2020.

Demais figuras sem numeração são de produção autoral.



SE ESSA RUA  
FOSSÉ MINHA





O QUE TEM

NAMINHA

RUA?

solprédioÁRVORE  
calçadabueirofaixa  
dePEDESTREcarro  
mercado pontode  
ÔNIBUSbicicletário  
metrôfarmácia  
lixeirabicicleta  
semáforoCICLOVIA  
meiofiopadaria



quando você  
olha, o que  
você vê?

---

---

---

---

---

---

**já pensou que tudo que  
estamos acostumados a  
ver pode ser visto de  
outra maneira?**



