

por uma cidade
BRINCANTE





Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

por uma cidade BRINCANTE

Catálogo na Publicação
Serviço Técnico de Biblioteca
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

Sawaia, Camila Pinto de Souza
Plano Urbano do Brincar: por uma cidade brincante /
Camila Pinto de Souza Sawaia, orientadora Catharina
Pinheiro Cordeiro dos Santos Lima. coorientador Karina
Oliveira Leitão - São Paulo, 2021.
574 p..

Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura
e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da
Universidade de São Paulo.

1. Brincar. 2. Criança. 3. Plano Urbano. 4. Espaço Livre.
I. Lima, Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos, orient.
II. Leitão, Karina Oliveira, coorient. III. Título.

Elaborada eletronicamente através do formulário disponível em: <<http://www.fau.usp.br/fichacatalografica>>

camila p. s. sawaia

orientadora: prof. dra. catharina lima
orientadora: prof. dra. karina leitão

trabalho final de graduação

faculdade de arquitetura e urbanismo
universidade de são paulo

março 2021



AGRADECIMENTOS

Agradeço às crianças por me lembrarem da delícia que é brincar, adentrando em diversos mundos e diversos corpos. Por me mostrarem a beleza e a potência de imaginar, criar e sonhar. Por me ensinarem sobre o encantamento com o mundo e com as coisas pequenas. E com as grandes também. Um encantamento constante que motiva. Por olharem para o mundo sempre com olhos de curiosidade e possibilidade. Por reviverem em mim um pouco da criança que já fui e, assim, abrir espaço para uma atual alma brincante sonhadora.

Agradeço também à Catharina, minha orientadora querida, que desde o primeiro semestre da FAU me ensinou sobre o processo dialógico de construção do conhecimento, sempre com uma escuta gentil aos meus desejos e demandas. Esteve presente ao longo de toda a construção do meu caminho dentro da FAU e hoje já se tornou uma companheira-amiga, me acompanhando nessa reta final.

Agradeço à Sueli, por ser essa mulher forte que acredita e faz realidade. E que, nessa ação de fazer acontecer, vem tornando possível o sonho de transformar a EMEF Miltom Campos. Então, não poderia deixar de agradecer também à toda a equipe da escola, especialmente a Vanessa e a Maria Luiza, que, desde o começo, se mostraram imensamente preocupadas com as qualidades brincantes do espaço para os alunos e me abraçaram nas possibilidades de transformá-lo.

Agradeço aos meus pais. Sempre e por tudo. Por todo o apoio e dedicação, por toda a aposta, por todo o amor que me deram. Por estarem sempre perto, por escutarem, por vibrarem. Por me deixarem sonhar e sonharem comigo. Muitas das minhas conquistas se devem a todo o suporte que vocês me deram e parte do que sou hoje é vocês. Meu muito obrigada mais uma vez.

Agradeço aos meus irmãos, parceiros de vida. Que compartilharam a infância comigo e todos os sonhos brincantes que tivemos juntos. Que cresceram e seguem perto. Que me escutam e me contam. Que descubrem junto comigo.

Ao Pedro, por toda a ajuda no desenvolvimento desse trabalho. Por ser presença e constância, calma e movimento. Por me ajudar sempre, me abraçar, me olhar. Por todo o carinho, toda parceria e todas as trocas. Por me ensinar sobre cuidado, sobre a potência do diálogo, sobre a importância do descanso e sobre o amor.

Ao Re, à Fe e a todos os outros educadores do Puri, por me permitirem sonhar um sonho possível junto à educação. Por me ensinarem sobre o encantamento e o sagrado, a beleza, a leveza e a cura. Por me acolherem sempre. Por construírem um espaço único e especial, onde criamos um mundo novo todos os dias junto com as crianças.

À Dea, à Bia, à Cami e à May, por tornarem real esse sonho coletivo. Pelo cuidado e olhar de todas e cada uma. Pela dedicação e pelas singularidades. Pela aposta e pelo desejo de seguir trilhando esse caminho que forma e transforma espaços e pessoas. Pela entrega na construção desse processo metodológico que me inspira. Por fazerem do CoCriança outro sonho possível. E também à Yummy e à Gabi e a todos os outros que já somaram conosco, por abraçar nosso sonho e sonhar junto. Por somar forças e contribuir na construção daquilo que faz sentido.

Aos meus amigos fauanos, que caminharam comigo ao longo desses 6 anos. À Larissa, Laura, Bruna, Mariana, Amanda, Lili e Brenda. Vocês estiveram sempre perto e apoiando, ouvindo e querendo saber! Uma alegria a atlética ter formado esse grupo tão improvável mas tão presente. Ao handebol e a todas as mulheres incríveis desse time, que me ensinaram sobre companheirismo e já deixam saudade desse último ano não jogado. À Babi, à Luy, à Te, à Bel, ao Thur, à Carol, ao Seck, à Ana, à Jay à Gre e à Lara. Ao Fred, ao Paulo, à Pri, à Biba. Enfim, à todos vocês que estiveram perto, arquitetaram memórias e fizeram da FAU um lugar muito especial.

Também a todos os meus amigos não fauanos, que há tanto tempo estão comigo, crescendo e descobrindo a vida, descobrindo os caminhos e as possibilidades. Vocês são apoio constante.



RESUMO

A criança e a cidade são elementos que se interligam, se complementam e promovem, simultaneamente, suas construções. Ao mesmo tempo, a apropriação do espaço pela criança se dá pelo brincar e a brincadeira dá cambalhotas para a realidade, desconcerta a seriedade e acorda para os sonhos e desenhos da alma. É ingrediente primordial da criação, justamente porque é espaço de possibilidades. Assim, o brincar pode apresentar-se como experiência de criação de possibilidades desejáveis que podem ser exploradas como forma de questionar o mundo real e transformá-lo.

Nesse sentido, proponho um Plano Urbano do Brincar enquanto possibilidade para alterar os parâmetros urbanos da cidade. A ideia é substituir o cidadão médio, adulto, homem, branco, trabalhador pela criança, uma maneira de repensar como exercemos o poder na cidade e a serviço de que e de quem sonhamos e propomos.

O trabalho está dividido em 3 grandes partes: uma aproximação teórica, onde reflito sobre a relação cidade-criança-brincar, discutindo o porquê dessa relação e destacando seus benefícios, chegando, então, à importância de se pensar uma cidade brincante; o Plano propriamente, no qual são apresentadas as características de uma cidade brincante e aquilo que se pretende alcançar com ela, um diagnóstico das potências e fragilidades da Brasilândia para o brincar urbano, eixos e objetivos que culminam em propostas para o espaço; e um manual de aplicação de uma das propostas, a dos pátios escolares abertos, que apresenta uma metodologia para a replicação da proposta bem como uma experiência piloto e outros possíveis locais de atuação.



“Na atualidade, penso ser
necessário uma rabiola de sonhos
que enfeite, vadeie e pinte um céu
de possibilidades”

(SIMAS, 2020)



SUMÁRIO

| | |
|---|-------------------|
| Sonhar | <u>12</u> |
| Uma breve explicação | <u>18</u> |
| Porque pensar e relação cidade, criança e brincar? | <u>24</u> |
| Quais os benefícios dessa relação? | <u>84</u> |
| A cidade para a criança | |
| A criança para a cidade | |
| Porque pensar uma cidade brincante? | <u>154</u> |
| Glossário | <u>178</u> |
| Referências | <u>190</u> |

SONHAR

Paulo Freire dizia que “mudar é difícil, mas é possível e urgente”. Podemos começar a mudar agora mesmo a nossa linguagem, a nossa forma de nos expressar e de nos relacionar com o mundo em que vivemos, e sonhar com novas possibilidades. E, assim, podemos caminhar rumo a ideia de ruptura, o “gesto poético de quem aprendeu a arte de colocar o sonho em ato” (PACHECO, 2014, p. 29). Colocar em prática a busca permanente de um mundo melhor, de um outro mundo possível.

Uma busca que envolve o outro, pois é impossível mudar o mundo sem mudar as pessoas, e envolve as relações e as trocas que vão consolidando essa mudança. E, nesse sentido, parece essencial falar da educação, porque a educação é impossível sem o outro, o educar/ensinar não existe sem o aprender – ainda que o aprender exista sem ensinar. Assim, educar para um outro mundo possível é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para democratizar radicalmente o poder. É educar para a paz, para os direitos humanos,

para a justiça social e para a diversidade cultural. É educar para a cidadania ativa, crítica e responsável, que possibilite a leitura do mundo para nele intervir.

É visibilizar o que foi escondido para oprimir, é conscientizar para desalienar, para desfetichizar, “é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia” (GADOTTI, 2007, p. 188-189). É também assumir a politicidade da prática educativa, entendendo que há uma escolha no que e por quem se faz, que indica o tipo de sociedade que queremos. Isto é, o caráter político da educação relaciona-se ao próprio sonho do que se quer.

E, de maneira simétrica, podemos traduzir essas ideias para o campo da arquitetura, porque “muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na cidade e o sonho ou a utopia de que embebemos a política” (FREIRE, 2001, p. 23). Pois a cidade é o lugar onde os desejos podem ganhar forma, onde a cultura pode materializar-se, onde as pessoas podem se encontrar, onde podem passar e perder seu tempo, encontrar de novo os lugares do passado, preparar o futuro, imaginar o futuro. Porque pensar o tipo de cidade que queremos é inseparável do tipo de pessoa que queremos nos formar, e, ainda, formar. O fazer e pensar a cidade é também uma ação política, que deve ser realizada quase que com a intenção pedagógica de criar um novo mundo possível.

Nas últimas décadas, as cidades foram perdendo a dimensão humana, sua oferta de encontros e intercâmbios e sua qualidade e olhar para os espaços livres. Tornaram-se um espaço reservado, excludente, que prioriza automóveis, coloca-os à frente dos direitos das pessoas e permite que ditem as regras que vão dar forma ao espaço urbano. Foi escolhido enquanto parâmetro um cidadão do sexo masculino, adulto, branco, trabalhador e motorista. As cidades foram adequadas

às suas necessidades e demandas e, como resultado, temos uma cidade excludente.

Muitas vezes, oferecer às crianças os espaços da cidade e suas oportunidades implanta fortes conflitos com os interesses dos adultos, dos políticos, dos professores e dos próprios pais. Os conflitos mais frequentes e significativos são contra o poder ilimitado dos automóveis, contra o desaparecimento dos espaços públicos, contra a ocupação do tempo livre com deveres e atividades extraescolares, contra o desinteresse que os adultos mostram pelas opiniões e necessidades infantis.

A criança como novo parâmetro faz parte desse sonho, porque a criança é desejo e sentimento. Desejo que dinamiza a primeira cidade que toda criança deve sentir e conhecer: seu corpo. Corpo-cidade que irá se abrindo aos entornos, espaços e tempos mais próximos - casa, rua, bairro, cidade, país: mundo. Corpo-cidade que apostará por conhecer o primeiro e mais importante espaço do ser humano: seu interior, o íntimo. Corpo-cidade que tentará conhecer e consolidar sua primeira fronteira: a pele. E, finalmente, corpo-cidade que irá vivendo, convivendo, recorrendo, penetrando outros espaços-tempos, desde seu espaço íntimo e fronteira, mobilizados pelo motor de todo ser humano: o desejo.

Assim, há uma vontade de repensar a cidade, imaginá-la diferente, mais adequada a todos, incluindo as crianças. Uma cidade mais sensível, uma cidade dos cuidados e das curas, na qual todos os cidadãos valham mais.

Repensar a cidade é poder imaginá-la, sonhar com outras possibilidades, e é nesse sentido que enxergo inúmeras contribuições que a educação pode trazer ao campo da arquitetura e urbanismo. Recupero o educar pois a educação me ensinou a sonhar, a querer transformar o mundo, partindo das crianças. Entendo que a educação abriga um grande poder imaginativo de possi-

bilidades, que a educação permite o fazer sonhar: levar a sonhar, levar a descobrir, a criar seu próprio mundo.

Da mesma maneira que não há educação sem o estabelecimento de prioridades, também não há fazer a cidade sem isso, sem infundir-se de sonhos e utopias. Portanto, deixo aqui, de certa forma, um convite para que sonhemos um pouco, que nos aventuremos, que corramos o risco de pensar em valores que podem ser incorporados no fazer a cidade.

Porque é preciso sonhar para criar – afinal, o que é projetar senão sonhar? E quando falamos em sonho, não nos referimos a qualquer devaneio, mas àqueles que levam o indivíduo ao encontro de seus anseios, de suas perspectivas, de suas realizações. Não é apenas o sonho no sentido subjetivo do sonhador, nas quatro paredes do quarto. É o sonho que envolve o outro, no sentido poético, no sentido ético, enquanto função irreal que traduz no real da prática a relação entre ciência e poesia. A educação permite a poesia, que é, em princípio, a abertura de novas possibilidades.

É também nesse sentido que evoco o brincar: como ato do imaginar capaz de transformar, capaz de concretizar o sonhado. Ação livre, liberta e originária. Originária do eu, das relações e onipresente em todos por meio do ser ludus (lúdico).

Portanto, busco a possibilidade de sonhar com uma nova perspectiva de cidade e explorá-la a partir de um novo parâmetro, as crianças e o brincar, que seguramente não é o único, mas que permite aproximar-me do que sonho e desejo.

Assim, me permito, aqui, imaginar e, de certa forma, propor uma inversão de tendências nas opções políticas e atitudes individuais para garantir cidades mais habitáveis. Me permito eleger a criança como novo parâmetro de mudança e, assim, escolher um caminho

completamente novo para o qual já não tem valor os velhos equilíbrios. Pedestres frente aos automóveis, público frente ao privado, bairros frente às cidades, crianças frente aos adultos, o jogo frente ao trabalho; isto é, discutir essas questões que aparecem de forma bastante recorrente no campo da arquitetura, mas sob um novo viés.

Em outras palavras, é a busca por trazer uma camada brincante a um modelo de cidade que aposta pela naturalização, pela sustentabilidade e diminuição das desigualdades, pela pacificação de ruas e sua recuperação como espaços de encontro, pela cidade educadora e pela saúde dos bairros, por entornos mais inclusivos à diversidade de idades, gêneros, origens e capacidades funcionais.

É a busca por valorizar a necessidade humana vital e cotidiana de brincar e sua capacidade de transformar a cidade a partir da soma de pequenas atuações que repercutem no bem-estar, saúde e na vida social. É a busca por responder às demandas cidadãs das crianças e defender o brincar e os espaços-tempo para fazê-lo, criando espaços lúdicos.

Nessa perspectiva, a cidade forjada em projetos de exclusão e segmentação dá lugar a uma cidade com espaços públicos acessíveis, desenhados para melhorar a qualidade de vida, a saúde e o bem-estar das pessoas, com políticas e ações que juntem, que possam reviver nossos brincantes urbanos internos e possibilitem olhar para a cidade quase como um terreno que permite a transcendência no ato de brincar.

É sempre que o brincar livre e espontâneo se faz presente, encontramos o criar e o recriar do mundo no espaço potente da imaginação, que carrega a individualidade, mas também as potências e crenças do coletivo.

Busca-se, portanto, trazer à luz a vida do brincar livre, os objetos daí nascidos - e todas as construções pessoais - e a corporeidade que se constitui em narrativa própria da criança, para que, a partir daí, possamos encontrar a imaginação para a construção das cidades. Sonho, então, com a possibilidade de recriar relacionada à própria produção da criança em sua mais fluente e livre voz: a imaginação do brincar.

Nunca é demais dedicar especial atenção a quem está inaugurando a brincadeira com intensidade, para reverter esse ato criativo e reaprender a brincar como um dia já brincamos, reaprender a imaginar, reaprender a sonhar. A ideia de uma cidade brincante não é um projeto apenas para as crianças, senão para a cidade.





UMA BREVE EXPLICAÇÃO

Após apresentadas minhas motivações e desejos de forma livre, senti que fazia falta uma breve apresentação de minha trajetória e uma explicação sobre como essas ideias ganharam forma e se concretizaram no meu trabalho, baseado nas inquietações descritas.

Estou finalizando o curso de Arquitetura e Urbanismo, mas também sou pedagoga, formada pelo Instituto Singularidades, e trabalho com crianças em um espaço de educação infantil. Assim, a cidade é um campo que me envolve, da mesma forma que são as crianças. Olhar para as possibilidades da relação infância-cidade e pensar novas formas possíveis dessa relação foi algo que veio me envolvendo ao longo das duas graduações. Realizei atividades que motivaram e direcionaram meu interesse por pensar a relação da cidade com as crianças e como ela possibilitava a valorização dos espaços urbanos nos diversos processos educativos.

A primeira delas foi a participação no projeto de Cultura e Extensão da FAU-USP, intitulado “CoCriança”, que busca, por meio de experiências vivenciais, recuperar a ocupação dos territórios livres e o lugar da infância nas cidades, projetando, por meio de metodologia exploratória experimental desenvolvida pelo grupo, espaços de brincar através da escuta da voz da criança. Já desenvolvemos o projeto de uma praça para o distrito da Brasilândia, que foi aprovada e reformada pela subprefeitura da Freguesia do Ó, e outra na Vila Anglo Brasileira, em Perdizes, também doada a subprefeitura de Perdizes e reformada por ela, sempre junto com as crianças.

Apresentei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao curso de Pedagogia em 2019, cujo tema muito dialoga com o estudo aqui proposto. Busquei pensar a cidade enquanto um projeto educativo e, assim, trabalhar com as crianças que vivem na periferia de São Paulo para, partindo da noção de Cidade Educadora, pensar a questão do direito à cidade e sua inserção na noção de cidadania, olhando para como essas questões são entendidas pelas crianças e como a cidade pode auxiliar para construí-las.

Motivada por essas experiências, busquei compreender como essas dinâmicas estavam sendo abordadas em outros contextos acadêmicos e urbanos, sobretudo de cidades consideradas de excelência acerca do tema. Assim, no segundo semestre de 2019, realizei intercâmbio acadêmico na cidade de Barcelona, na Espanha, com bolsa da Agência USP de Inovação para realização de pesquisa, visando estudar o “Plan de Juegos 2020-2030”, projeto da prefeitura da cidade, para poder trazer novas e aplicáveis propostas para nossa realidade.

O plano de Barcelona consolida as mudanças rumo a uma política que reconheça os benefícios coletivos do brincar. Seus objetivos são: expandir e diversificar o brincar por meio de espaços lúdicos; desenvolver critérios, ferramentas e indicadores para planejar e acompanhar o aumento e melhoria das oportunidades de jogo; promover a participação e corresponsabilida-



de dos cidadãos e atores sociais, principalmente das crianças (AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, 2019). Foi uma experiência que me permitiu vislumbrar novas possibilidades e sonhar com uma política urbana que valorize o brincar na cidade de São Paulo.

Assim, após 3 anos de pesquisa (iniciada em 2018 com o TCC da Pedagogia), chego, com essas motivações, a este trabalho final que busca concretizar tudo aquilo estudado e absorvido em uma mudança efetiva da cidade que valorize as crianças e o brincar. De forma resumida, busco olhar para a lógica de produção da cidade sob o viés da infância e do brincar, propondo as crianças como novo parâmetro para pensar os espaços urbanos. Essa discussão concretiza-se em um Plano Urbano do Brincar para o distrito da Brasilândia. Isto é, busco trazer ao planejamento urbano a camada de possibilidades do brincar, pensando em novas oportunidades para a região estudada.

Considerando a cidade enquanto um conceito dicotômico, isto é, um local desigual e excludente, concebido para atender aos interesses daqueles com maiores poderes, que acaba por restringir seus usos e apropriações, mas também um lugar de possibilidades de desenvolvimento e estabelecimento de relações entre seus habitantes, sobretudo para aquelas classes mais vulneráveis, como é o caso das crianças; enquanto materialização da sociedade, espaço repleto de significados onde se dão as relações; e enquanto espaço que passa por processos de constantes transformações, cuja origem se confunde com a própria sociedade que ali se estabelece, podemos afirmar que o ambiente citadino se torna, pois, a um só tempo, gerado e gerador de novas relações, visões e construções sociais. O urbano pode ser tido como obra histórica, que se produz continuamente a partir das tradições e contradições inerentes à sociedade. Da mesma maneira, os planos urbanos e ordenações do território se traduzem na forma urbana da cidade e se materializam em condições específicas para a população, a organização social e política e a reinterpretação do espaço geográfico.

Por isso meu trabalho culmina em um plano urbano, pois entendi que ele tinha a potência de abranger meus desejos e concretizá-los no território, como forma de transformação da cidade. Um plano que, partindo do brincar, construísse espaços mais diversos, mais qualificados, que propiciassem o encontro, que recuperassem a vida da cidade e incluísse as crianças nela.

Para chegar a esse plano, proponho uma discussão teórica dividida em três capítulos, todos partindo de uma grande pergunta e desenvolvendo-se a partir de variadas respostas para o tema. O primeiro deles, busca justificar porque julgo importante pensar a relação entre a criança, o brincar e a cidade. A partir desse entendimento, no segundo capítulo, busco clarear os benefícios existentes nessa relação. Faço isso a partir de dois pontos de vista diferentes. Trago, em um primeiro momento, os benefícios que a cidade traz para a criança e, em seguida, elaboro os benefícios que a criança traz para a cidade. Por fim, no terceiro capítulo, busco elaborar quase que uma síntese das ideias trabalhadas, visando, então, justificar o porquê de se pensar uma cidade brincante.

Em seguida, embasada por essas discussões, parto para a elaboração do Plano Urbano do Brincar. Destaco o que seria uma cidade brincante, os horizontes previstos para essa cidade, seus princípios e os valores que defende e incorpora em seu planejamento.

Entretanto, entendendo que não seria possível atuar no âmbito de toda a cidade - apesar do desejo de tal -, parti de uma unidade menor, o distrito, acreditando que, posteriormente, com a replicação da metodologia de análise e, a partir disso, proposições, seria possível alcançar a escala da cidade. Assim, iniciei fazendo uma análise dos distritos de São Paulo e sua relação com a infância para escolher um local para minha proposta. Optei pelo distrito da Freguesia do Ó/Brasilândia devido ao alto número de crianças e os poucos espaços livres públicos possíveis para o brincar.

Ainda em âmbito de análise, faço um diagnóstico do território da Brasilândia a partir de indicadores que



são relevantes para as proposições do plano, visando entender como se configuram os espaços de brincar desse distrito, suas potências, mas também suas principais fragilidades para, assim, levantar propostas que possam qualificar e reviver a alma brincante do território.

Após o diagnóstico, faço uma primeira aproximação geral da ideia do plano, abrangendo sua importância e principais diretrizes. Apresento seus eixos - 1 eixo condutor e 3 eixos de ação - e destaco seus oito objetivos, organizados dentro de cada um dos eixos. A partir deles, apresento propostas que vão no sentido de concretizar o previsto nos objetivos. São 75 propostas brevemente apresentadas. Sabendo que não seria possível para esse trabalho desenvolver todas elas, elegi 7 para que eu pudesse explicar mais detalhadamente, as quais entendo como propostas-inspiração.

Destas, escolhi uma, a proposta dos pátios escolares abertos, para aplicar e buscar desenvolver no território. A ideia é que cada proposta pudesse ter seu “Manual de Aplicação”, onde estariam ainda mais desenvolvidas e detalhadas as formas de aplicação e contassem com uma experiência-piloto que pudesse ser inspiração para outras implementações.

Assim, esse Manual dos pátios abertos foi feito em parceria com a EMEF Miltom Campos, seu corpo docente e discente, localizada na Vila Icarai, na Brasi-lândia. Começamos a repensar os espaços livres da escola, qualificando-os, e estruturamos a abertura de alguns desses espaços para a comunidade nos horários extra escolares. A partir disso, esquematizou-se como seria possível trabalhar a proposta em macro escala, no âmbito do distrito, e quais outras escolas poderiam ser agregadas à propostas, criando uma rede de novos espaços livres. Além da apresentação do processo e das estratégias de replicação, buscou-se estabelecer uma relação com as outras propostas previstas no plano que dialogam diretamente com essa experiência-piloto. Toda a narrativa sobre a aplicação da proposta

baseia-se em uma metodologia também apresentada neste terceiro caderno.

Vale destacar que houve uma convergência entre minha vontade de estudo e proposição com as necessidades da escola, que já buscava uma melhoria de seus espaços livres. Assim, foi possível que buscássemos também formas de garantir que o projeto se efetivas-se na escola, o que foi conquistado por meio de uma emenda parlamentar, ainda não executada, mas que viabilizará a reforma de algumas partes da instituição a partir daquilo desenvolvido em conjunto com essa pesquisa.

Assim, finalizo meu trabalho olhando para a relação do micro com o macro, isto é, retornando da atuação em uma escola específica para o Plano Urbano, entendendo as inter relações e discutindo a importância de trabalhar nas diversas escalas do território. Penso na relação dialética e urgente do olhar para o todo mas também de pensar suas partes e, ainda, como ações pontuais podem ser pontos de irradiação para novas iniciativas.

Portanto, esse primeiro caderno encarrega-se da discussão teórica que embasa o Plano Urbano do Brincar, buscando entender, conforme apresentado, no primeiro capítulo, porque pensar na relação entre a criança, o brincar e a cidade. No segundo capítulo os benefícios dessa relação, seja da cidade para a crianças ou da criança para a cidade. E, por fim, no terceiro, uma síntese que leva a pensar o porque, então, propor uma cidade brincante. Entendendo que nenhuma das questões é simples de resolver e necessita mais de uma resposta, os capítulos são organizados a partir das múltiplas respostas que encontrei para cada uma das perguntas. Entretanto, apesar de separadas, essas respostas dialogam e vão encadeando-se entre si.

01

PORQUE PENSAR A RELAÇÃO CIDADE, CRIANÇA E BRINCAR?



"A potência imaginal da criança, sua imaginação geométrica, molda, redimensiona o mundo, aprofunda os espaços. Dentro das pequenas coisas vive um mundo do imenso que a imaginação conserva sem reservas para quem chega a ela"

(PIORSKI, 2016, p. 70)



PORQUE AS CRIANÇAS, POR MUITO TEMPO, FORAM ESQUECIDAS E VISTAS COMO MENORES

Nesse primeiro capítulo, busco responder porque entendo importante olhar para a relação entre a cidade, a criança e o brincar. Trago respostas que falam sobre a relação das crianças com a sociedade e com a cidade, olhando para questões históricas e de poder; e sobre a relação do brincar com a cidade, seja por meio dos seus espaços concretos ou pelas possibilidades que trás para as crianças e para os planejadores.

Entender essa afirmação é também olhar para o lugar que a criança ocupa, e vem ocupando, no inconsciente cultural. De modo geral, Qvortrup afirma, baseado em Kaufmann, que nossa sociedade exibe uma “desconsideração estrutural em relação às crianças” (KAUFMANN, 2005 apud QVORTRUP, 2011, p. 202), que as coloca em lugar de indiferença nos diversos segmentos da vida política, tratando como prioridade da vida moderna outros fatores. “Haverá alguém, em qualquer circunstância, pensando nas consequências para as crianças, por exemplo, do Tratado de Maastrich ou do mecanismo de taxa de câmbio ou da crise dos mercados financeiros, etc.?” (QVORTRUP, 2011, p. 201).

Essas situações são apenas exemplos (levados ao extremo) das muitas outras existentes que colocam as crianças em condição de abandono por parte da sociedade e, mais ainda, em lugar de esquecimento de si mesmas, sendo silenciadas em sua essência e na possibilidade de se contarem (PIORSKI, 2016). Silêncio esse que tem origem ainda na etimologia da própria palavra infância. Infância deriva do latim *infantia*, que, etimologicamente, significa “aquele que não é capaz de falar”. Apesar de, em geral, já ser capaz de falar a partir dos dois anos de idade, em nossa sociedade, a criança permanece toda a infância sem ter voz – ou pelo menos sem que a escutemos. Suas demandas são, na

melhor das hipóteses, “filtradas” por pais, educadores, médicos etc.

Portanto, há no imaginário social uma leitura das crianças como menores. Menores por virem a ser, menores por não terem direitos de participação, menores por serem minoria.

Os grupos minoritários são definidos em relação ao grupo dominante, que possui mais privilégios e acessos. Assim, as crianças são um grupo social singularizado a parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual, o que reflete a definição de Wirth que declara que “o status de minoria carrega com ele a exclusão da participação plena na vida da sociedade” (1945, p. 347 apud QVORTRUP, 2011, p. 2010). O antagonismo à minoria crianças são os adultos, não à toa que as expressões “infantil” ou “infantilizado” são frequentemente utilizadas em sentido negativo.

Entretanto, segundo o IBGE (2010), mais de 20% da população brasileira é composta de crianças, das quais 86% vivem em cidades. Assim, as crianças, apesar de numerosas, são minorias no sentido de que permanecem marginalizadas, excluídas, esquecidas. São, portanto, uma maioria silenciosa (BAUDRILLARD, 1985), ou, como entendemos, silenciada, sem voz. Nesse cenário, entre os grupos sociais excluídos, ainda que inserida no seio da sociedade e presente em todos os estratos econômicos, a infância é especialmente prejudicada em função de sua relativa invisibilidade face às políticas públicas, de sua exclusão dos processos de decisão na vida coletiva e pelo fato de ser numericamente mais expressiva nos estratos de menor poder aquisitivo, portanto, socialmente mais vulnerável.

Nesse sentido, então, a criança é vista como menor, como fraca, isto é, como alguém que ainda virá a ser maior, não sendo reconhecido seu direito fundamental ao presente, a hoje, ao ser cidadão. Entretanto, esse é um direito já reconhecido por todos, que deveria ser colocado em prática. Diversas situações e especificidades são vividas diariamente por inúmeras crianças. Muitas delas sofrem a violação de seus direitos básicos



e estão invisíveis para aqueles que debatem políticas públicas. São poucos os dados existentes ou sistematizados sobre elas, e pouco se fala sobre as dificuldades dessa infância invisível aos olhos da maior parte da população.

Comumente, então, “a visão que se tem da criança é de um organismo em formação, um ser incompleto que se define em função de algo que é evoluído, completo – ‘o adulto’” e “esta ideia, se não foi invenção da sociedade capitalista, acentuou-se nesse período e continua a acentuar-se cada vez mais, à medida que o próprio capitalismo vai passando por diversas transformações.” (SILVA; GARCIA; FERRARI, 1989, p. 26). Em nossa sociedade, as crianças acabam por tornar-se não o que são hoje, mas aquilo que virão a ser, e, portanto, o seu ser hoje acaba limitado a uma prolongação dos pais, dos educadores, etc., e não a suas possibilidades como atores plenos e já completos. Acabam por ser um mero recipiente onde se deposita informação visando um futuro produto, o adulto, o que nos impede de reconhecer sua importância como ator social hoje.

“A forma pela qual se fala sobre crianças na sociedade moderna é extremamente confusa. Se alguém disser que as crianças são seres humanos, ninguém discordará, embora esse status seja constantemente colocado em dúvida, visto que as capacidades e competências infantis são supostamente incompletas se comparadas às de uma pessoa completamente crescida; as crianças também não são cidadãos, no sentido mais abrangente do termo, pois não têm, por exemplo, a oportunidade de atuar como membros de uma sociedade democrática; elas têm direitos, mas estão longe de ter todos os direitos dos quais os adultos dispõem” (QVORTRUP, 2014, p. 25).

São também confusas e ambíguas as noções de visibilidade (e invisibilidade) das crianças e da infância ao longo da história, uma vez que são quase indiretamente proporcionais. Isto é, quando a infância não existia enquanto ideia e conceito, as crianças eram mais vistas do que quando se passou a enxergar uma infância. Para essa análise, feita à luz do proposto por Ariès (1981) e

Qvortrup (2014), são importantes os pares dicotômicos privado/público e proteção/participação.

Atualmente, as crianças são entendidas como um bem privado, limitadas aos cuidados dos pais, isto é, não são de responsabilidade pública, ao mesmo tempo em que a infância é bastante consolidada. Voltando à sociedade medieval, por exemplo, as crianças eram inúmeras, porém, não se tinha a ideia de infância, algo possível de ser observado em muitas obras de arte e representações diversas, nas quais as crianças aparecem enquanto pequenos adultos (ARIÈS, 1981).

Até o século XIII a criança era sempre retratada como um pequeno adulto, com seu mesmo físico, força e bravura. A partir daí, passa-se a ter representações que se aproximam às formas das crianças, mas estas sempre em forma de anjos, o que persistiria até finais do século XIV, paralelamente às imagens do menino Jesus. “O sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao Menino Jesus até o século XIV” (ARIÈS, 1981, p. 19). Portanto, apesar de representada em suas formas, a criança só era enxergada na dimensão divina, relacionando-a ao mistério da maternidade da Virgem.

Ao mesmo tempo, na arte medieval francesa, por exemplo, “a alma era representada por uma criancinha (...) Era assim também que se imaginava a entrada da alma no mundo.” (ARIÈS, 1981, p. 19). A partir do século XIV, então, o tema da infância sagrada ampliaria-se e diversificaria-se. No século XV passa-se a representar o putto, o menino nu que se aproxima de um anjo. Mas, “assim como a criança medieval, criança sagrada ou alegoria da alma, ou ser angélico, o putto nunca foi uma criança real, histórica” (ARIÈS, 1981, p. 26). Portanto, era sempre no encontro da sua face mitológica, na presença do mistério, que a criança se fazia presente no mundo.

Apenas no século XVI que a infância leiga passou a ser representada de forma mais sistêmica, mas esta, ainda, constantemente rodeada de adultos. A vida cotidiana da criança era misturada à vida adulta e “as crianças eram visíveis concreta e abundantemen-



te, mas não constituíam uma categoria conceitual” (QVORTRUP, 2014, p. 27). Eram uma parte comum da comunidade a quem eram atribuídas tarefas e deveres os mesmos que dos adultos. Como não havia a ideia de que eram um grupo específico e, portanto, não lhe eram atribuídas necessidades específicas, as crianças não eram privadas de nada, eram parte da vida pública, participavam ativamente da vida comunitária. Estavam na cidade e eram vistas. Ao mesmo tempo, “a infância era invisível, no sentido de que não existia a consciência dela” (QVORTRUP, 2014, p. 27).

Assim, de maneira geral ao longo da construção da ideia de infância, veio-se estabelecendo a ideia de que

“a criança vem da terra, do útero do mundo, do desconhecido mistério, mas ainda assim não entrou na vida. É um ser intermediário, estranho, que poderá entrar na vida, como retornar ao outro mundo. É nessa espécie de umbral mitológico que, desde a Antiguidade até o século XIX, o Ocidente formulou sua ideia de infância, proliferando uma espécie de legitimação ao esquecimento” (PIORSKI, 2016, p. 39).

Isto é, constantemente a criança é relacionada ao esquecimento, ao mito do abandono essencial (PIORSKI, 2016), não sendo olhada por sua condição terrena, histórica, social, para suas necessidades específicas. A infância também acaba por ser relacionada constantemente ao divino, não apenas historicamente, mas, também, em seu sentido de mistério. E, ao projetarmos essas imagens sobre as crianças, acabamos construindo uma falsa imagem de pureza, inocência, realizações futuras, não deixando espaço para a identificação do indivíduo, gerando o generalismo da cultura do rebanho.

Desse modo, apesar de consolidada a ideia de infância, a criança moderna é muito menos visível e mais privada. Os princípios de liberdade e democracia (participação), tão fundamentais a nossa sociedade, não valem tanto assim para as crianças, que são cotidianamente esquecidas e privadas dos espaços públicos. “As crianças perderam sua visibilidade legítima no espaço público quando foram confinadas a uma variedade de

formas institucionais de infância” (QVORTRUP, 2014, p. 28). Portanto, apesar da infância ter ganhado maior visibilidade enquanto categoria, as crianças foram sendo cada vez mais esquecidas.

Com as mudanças culturais, sociais, urbanas, etc., foi-se produzindo uma progressiva subtração da infância na vida urbana (IRRIBANE, 2015). Assim, ao longo do século XX, a criança, enquanto indivíduo, passou a ser vista e cuidada em suas necessidades específicas, mas apenas nos espaços particulares da infância, fechados, como a família e a escola. Essa visibilidade não se expandiu para o espaço público, para o coletivo, e, portanto, as crianças, enquanto grupo, seguem na invisibilidade e com pouquíssimos direitos de participação. Paradoxalmente, entendemos que a “ausência de consciência das crianças as tornava muito mais visíveis quando a infância não existia” (QVORTRUP, 2014, p. 29).

Assim, concluímos, de acordo com Qvortrup (2014) e Piorski (2016), que a infância nunca foi totalmente visível no espaço público ao longo da história. Seja porque a categoria não existia, seja pelo entendimento das crianças como alguém a vir a ser, que as coloca à margem da sociedade e do mundo urbano. Ainda que hoje entendamos a infância de um modo distinto do qual se entendia até o século XIX, seguimos aproximando-nos das ideias de abandono, que coloca as crianças em condição de vir a ser. Certamente não se pode generalizar, porém, de modo geral, “cada época e povo, com suas próprias concepções acerca do que é a criança, impuseram-lhe um padrão, quase sempre racionalista, de comportamento e instrução” (PIORSKI, 2016, p. 40) que se mantém impresso no inconsciente coletivo da humanidade. Dos gêmeos ibejis ao grego Édipo, o abandono é um arquétipo de infância.

Piorski afirma que

“Nas culturas caçadoras e agrárias, sociedades primitivas, civilizações clássicas, toda a Idade Média europeia, Brasil colonial, Portugal quinhentista, séculos que prenciam a modernidade, sociedades ideológicas como as



comunistas, tipos diversos de ditaduras, tradições tribais e hegemonias religiosas, existe uma estranha tendência a condenar as crianças ao esquecimento de si próprias” (2016, p. 37).

Portanto, “o esquecimento é marca da infância, é o que sempre tornou-a marginal à vida cultural e que sempre trabalhou para distanciá-la de si própria, para evitá-la em seu protagonismo” (PIORSKI, 2016, p. 44). A criança é tratada como alguém incapaz de atuar no mundo, e como diz Ricoeur, “está aqui uma forma ardilosa de esquecimento, resultante do desapontamento dos atores sociais de seu poder originário de narrarem a si mesmos” (2007, p. 455 apud PIORSKI, 2016, p. 45).

Essas são percepções notáveis primeiro pelo que revelam, mas também porque voltam nossa atenção ao fato, muitas vezes negligenciado, de que as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores (QVORTRUP, 2011). Reconhecer o valor da criança enquanto agente social é ponto de partida para o diálogo da infância com a cidade.

Dessa maneira, valorizar suas falas e expressões de experiências enquanto alguém que já é, e não alguém que virá a ser, garante sua visão enquanto parte fundamental e integrante da comunidade e, portanto, da cidade; ao mesmo tempo que a liberta da condição de dominada, abrindo a possibilidade do uso de sua palavra na construção de todas e cada uma de suas relações sociais, seja com o outro ou com o mundo.

Assim, olhar para a relação da criança com a cidade é uma possibilidade de inverter as estruturas e os parâmetros. É também preocupar-se em “buscar saber, dar voz a esses agentes sociais que têm produzido, em longo silêncio, uma narrativa tão pouco audível que é legada à puerilidade” (PIORSKI, 2016, p. 45).

PORQUE AS CRIANÇAS PERDERAM SEUS ESPAÇOS NA CIDADE

Ao longo das últimas décadas, as cidades vêm sofrendo grandes transformações, profundas e muito rápidas, as quais vêm mudando muito também a infância. As cidades vêm se fazendo maiores e mais complexas; a frequente separação de funções e as distâncias cada vez maiores demandam o uso diário e permanente do automóvel. Ao mesmo tempo, nesse contexto, cresceu uma população infantil cuja qualidade de vida em relação às cidades deteriorou-se notavelmente.

Na Grécia antiga, a pólis era o lócus da vida coletiva.

A ideia de cidade também foi historicamente associada à de Paidéia, a cidade é, em si mesma, um agente educativo e assim foi entendida pelas diferentes civilizações. Um lugar onde as pessoas se reúnem para conviver, para aprender, para participar da vida social e política e para exercer seus direitos cidadãos (GRANELL; VILA, 2003, p. 18).

Na Idade Média, “os jogos, brinquedos e as brincadeiras eram comuns a toda sociedade (independentemente de idades ou classe social), formando um dos principais meios de que se dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos e para se sentir unida” (SILVA; GARCIA; FERRARI, 1989, p. 16). Todos se juntavam para brincar. Isso era ainda mais evidenciado nas grandes festas tradicionais e sazonais, na qual todos participavam e desempenhavam papéis específicos e importantes. “Todas essas atividades aparecem como divertimentos que levam o indivíduo a participar na comunidade e estabelecer relações sociais, bem como seu papel e lugar dentro do grupo ao qual pertence” (SILVA; GARCIA; FERRARI, 1989, p. 18).

Segundo o historiador Ariès (1981), até os séculos XV e XVI, no início da Idade Moderna, nas cidades europeias, as crianças ainda eram bastante presentes e misturadas aos adultos nas atividades e na vida em



público. Com os jogos, as brincadeiras e a participação nas festas populares, ambos ocupavam os mesmos lugares urbanos.

Para Lima (1989), as festas que aconteciam nas cidades tinham uma função social importante, pois serviam para transmitir costumes, tradições, valores e construir continuamente a identidade coletiva. Também estreitavam as relações entre seus membros, aglutinavam pessoas de várias idades, gêneros e procedências diversas e serviam como um ambiente potencialmente rico para as crianças. Tanto as festas quanto as brincadeiras e os jogos se davam nos espaços públicos e “a rua, mais ainda que a praça, era o lugar das crianças por excelência” (LIMA, 1989, p.184).

Entretanto, o convívio social era marcado pela moral cristã que, a partir do século XVII e até os dias de hoje, veio condenando muitas das danças, festas e jogos coletivos entre adultos e crianças por seu caráter sexual (ARIËS, 1981; VICENTE, 2018). Assim, aos poucos, os espaços públicos vieram perdendo essa função de expressão coletiva.

Apenas com os moralistas e os educadores do século XVII, que fundam os colégios no fim da Idade Média, que o sentimento de uma infância longa começa a se estabelecer, focada nas práticas de educação por meio de uma formação moral e intelectual e de uma preocupação em isolar as crianças do mundo “sujo” dos adultos, mantendo-as na “inocência”. Concomitantemente à escolarização, as crianças vão perdendo inúmeras possibilidades que as práticas na cidade traziam de construir seus aprendizados baseados no exemplo e no convívio com outros grupos sociais.

Inclusive, é um tanto contraditório observar que, na Idade Média, apesar da criança ainda não ser identificada como tal, elas exerciam funções sociais dentro do grupo e podiam desfrutar da cidade e das relações de maneira irrestrita; enquanto, a partir do século XVII, conforme foram ganhando reconhecimento e cuidados diferenciados, perderam seus papéis sociais e o direito de usufruir dos espaços urbanos com liberdade.

As cidades e os espaços urbanos, por sua vez, com a necessidade de maior isolamento das famílias, da mudança e da redução da sociabilidade, acrescidas das transformações advindas dos processos de industrialização e do incremento da população urbana, a partir dos séculos XVIII e XIX, se modificaram, assumindo aspectos de funções especializadas, opostas às possibilidades de ocupações, relações sociais e atividades coletivas públicas, realizadas anteriormente de maneira ampla e espontânea.

Com o desenvolvimento do comércio, a cidade política é superada por outra. Os comerciantes assumem a classe dominante, e a centralidade passa a se dar no mercado. Na sequência, consolida-se a cidade industrial, que carrega consigo uma sociedade também com essas características.

Ainda que a cidade estivesse se transformando e abrigando outros usos em decorrência da chegada das indústrias e dos veículos automotores, até a primeira metade do século XX, o espaço urbano ainda possibilitava o encontro e as trocas entre os cidadãos – adultos e crianças – mesmo que de uma maneira muito distinta do que aquela apresentada anteriormente.

Após a segunda metade do século XX, as áreas urbanas vão, cada vez mais, especializando-se e fragmentando-se com o surgimento de novos espaços para abrigar os usos públicos, anteriormente localizados nas ruas, fato que auxiliou no processo de segregação e especulação do solo urbano. Ao mesmo tempo, com o aparecimento da estrutura familiar burguesa, ocorrem mudanças nas concepções de família, infância e da relação com o coletivo. Os jogos, os brinquedos, as festas e as brincadeiras começam a tornar-se exclusivos do universo da criança.

Nesse contexto, as crianças constituem o segmento mais frágil da população e, por isso mesmo, simples espectadores das mudanças boas ou más que ocorrem à cidade e aos seus moradores, agora transformados em meros produtores e ocupantes (LIMA, 1989, p. 184).



A partir daí a cidade vai deixando de ser o lugar do encontro e das trocas e começa a desenvolver-se um interesse pelo estabelecimento de locais especializados para cada função e público alvo. Essa mudança no papel e nas funções urbanas permite uma transformação dos espaços livres públicos em áreas de perigo e desconfiança. O mesmo já apontava Jane Jacobs (2014), ainda nos anos 60, colocando-se contra os espaços especializados, que apenas seriam mais perigosos e esvaziados.

Aos poucos, com a industrialização, surge a polícia metropolitana, responsável pela ordem urbana. Soma-se a isso uma preocupação com a moral, advinda do novo sentimento em relação à infância. Assim, alguns jogos e brincadeiras passam a ser inadequadas, as festas são proibidas, evita-se tumultos e promove-se o decoro. “Os cultos, festividades e brincadeiras que eram realizados por toda coletividade, e que agitavam e marcavam todos os indivíduos em seus laços com seu contexto social, passam a perder espaço” (SILVA; GARCIA; FERRARI, 1989, p. 22). A rua passa a ter a função predominante de circulação e as crianças passam a ser confinadas em espaços fechados – a casa, a escola, as fábricas onde passam a trabalhar. Perde-se o convívio natural entre adultos e crianças no espaço urbano.

Assim, assistimos a transformações na maneira de perceber, pensar a criança e relacionar-se com ela. Na Idade Média, a aprendizagem da criança era feita com outros adultos que não eram seus pais; esta era a forma comum de educação. As escolas eram raras e destinadas apenas a alguns, como, por exemplo, os clérigos. De modo geral, a transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação das crianças na vida dos adultos, através de jogos, brincadeiras, feitas no dia-a-dia da coletividade. Desde muito cedo a criança saía de sua própria família para ser educada por outros adultos e pela própria comunidade. Mas, a partir do século XV, a educação passa a ser fornecida cada vez mais pela escola, tornando-se o instrumento normal da iniciação social e caminho

que prepara a passagem da infância ao mundo adulto (SILVA; GARCIA; FERRARI, 1989).

Hoje, em uma sociedade ocidental e moradora de grandes centros urbanos, como é o caso de São Paulo, vemos um grande distanciamento e uma especialização da infância, ausentando as crianças das relações sociais mais amplas – fora dos círculos familiares e escolares – e dos lugares de uso comum a todos os cidadãos, como são os espaços livres públicos urbanos.

Assim, pensando o mundo atual, podemos dizer que, cada vez mais, vivemos em espaços urbanos fragmentados e conflituosos. Surgiram, nos últimos anos, novos bilionários ao mesmo tempo em que a renda dos pobres estagnava ou diminuía. Os resultados dessa situação apresentam-se nas cidades atuais, as quais mostram-se mais e mais como fragmentos fortificados, condomínios fechados e espaços públicos privatizados, sob vigilância constante (HARVEY, 2013, p. 47).

Algo também bastante relacionado ao que se chama institucionalização da infância, ou seja, a permanência, cada vez maior, das crianças em espaços institucionalizados, especialmente a escola, onde permanecem sob constante tutela, vigília e monitoramento de adultos. As atividades são sempre direcionadas ou estruturadas, o tempo controlado e as dinâmicas têm objetivos claros, com início e fim determinados (NIVOLONI, 2018). À esses fenômenos relacionam-se inúmeras perdas que dizem do cerceamento da liberdade e da autonomia com que as crianças percebem e se apropriam dos espaços, porque são regidas constantemente pelos adultos.

Portanto, as brincadeiras que antigamente se davam nos espaços públicos das cidades, sob maior autonomia e liberdade infantil, não ocorrem mais, sob a alegação de insegurança nas ruas. Hoje, as brincadeiras são sempre supervisionadas e controladas por adultos, impossibilitando processos de exploração, descoberta, surpresas e riscos. Os riscos evitados não se limitam apenas aos riscos físicos, mas também aos sociais e emocionais, o que pode gerar problemas para o desen-



volvimento da autonomia das crianças, pois elas não se veem capazes de fazer enfrentamentos, expõem suas ideias e o que sentem (TONUCCI, 2015).

A imagem de uma cidade perigosa vem sendo fortalecida, estabelecendo uma relação cíclica: com menos crianças nas ruas, essas são dominadas por carros que circulam em alta velocidade, tornando-as espaços esvaziados e sem uso, tendência para o aumento da violência, a qual tira as crianças das ruas, uma vez que os pais, preocupados, impedem cada vez mais seu movimento.

Antes, nos contos e histórias, o bosque era o local carregado de perigos e temores, porém, hoje essa relação se inverteu e a cidade se converteu no bosque dos nossos contos e a estratégia vendida é a solução privada: a casa tornou-se o lugar seguro. Limitando a infância ao ambiente privado, ela é privada também da participação social. “Hoje a casa é uma imitação da cidade, nela estão todas as comodidades, mas sob vigilância. Portanto, se a necessidade da criança é jogar livremente e compartilhar seu tempo com os amigos, se entende que a criança que não sai de casa não pode brincar” (TONUCCI, 2015, p. 43, tradução nossa).

Atualmente, a presença de crianças brincando nas ruas e demais áreas públicas dos centros urbanos está cada vez menor, o que faz com que sejam ainda mais invisíveis aos olhos dos adultos e das políticas públicas.

Assim, a cidade não vem mostrando-se como um espaço que abrigue as crianças de modo que elas possam ter uma experiência completa que permita uma vivência urbana cidadã. No Brasil, as crianças que vivem na cidade passam 90% do seu tempo em lugares fechados (SKENAZY, 2009). Isto é, a cidade não parece refletir uma sociedade preocupada com a infância. Elas, de modo geral, entram para dentro de casa e vão perdendo seus espaços nas ruas, que deixam de ser locais nos quais elas possam frequentar. Em 1973, brincavam na rua 75% das crianças, em 2006 esse número já havia caído para 15% (SKENAZY, 2009). Ainda, as crianças das grandes cidades passam menos

“As crianças, ao perderem as cidades, perdem também a possibilidade de viver experiências necessárias para seu correto desenvolvimento, como o jogo, a exploração, a aventura. As cidades, ao perderem as crianças, perdem segurança, solidariedade, controle social. As crianças necessitam da cidade; a cidade necessita das crianças”

(TONUCCI, 2015, p. 147)



de 1 hora por dia ao ar livre, incluindo nesse valor o tempo nos pátios escolares (TRONCOSO, 2020). A criança vai, cada vez mais, perdendo sua autonomia de movimento e, por consequência, seu direito à cidade.

O trânsito também se apresenta como elemento que restringe a mobilidade e independência das crianças na cidade, por apresentar vias de tráfego constante e de alta velocidade. As cidades priorizam os carros, as grandes avenidas, o que distancia os pedestres de modo geral, e, exclusivamente, as crianças. Segundo Tonucci, “[...] a mobilidade dos adultos aumentou muito e, paralelamente, a mobilidade das crianças reduziu-se até quase desaparecer, em grande parte por causa dos riscos introduzidos pelos automóveis dirigidos por seus pais” (2015, p. 88, tradução nossa). Paulo Freire (2001) falava em devolver as ruas às crianças, justamente porque estas foram tomadas pelos carros, pelo tráfego, pela violência.

O espaço urbano das grandes cidades, nas últimas décadas, tem-se mostrado cada vez mais desajustado às necessidades infantis: o mundo do privado arrebatou as crianças dos espaços públicos, afastando-as de uma experiência equilibrada e necessária de articulação entre o público e o privado (DIAS; FERREIRA, 2015). Como aponta Sarmiento,

a cidade tem-se tornado [...] restritora da autonomia das crianças, mais limitadora dos espaços, mais ameaçadora da segurança, mais indutora de formas globalizadas de colonização pelo consumo, mais potenciadora das desigualdades (nomeadamente no acesso a espaços, a bens e a serviços urbanos) (2008, p. 4).

O processo de retirada das crianças dos espaços públicos é intrínseco à produção do espaço urbano em São Paulo (NEIMAN, 2019). A criança, portanto, “usualmente é a mais isolada da vida da cidade enquanto cidade” (WARD, 1978, p. 7).

PORQUE O PODER DAS MAIORIAS SE APROPRIA DOS ESPAÇOS DAS CRIANÇAS

Olhamos, então, para os elementos característicos de nossa urbanização enquanto (re)definidores dos modos de ser criança nos espaços públicos da cidade. Entretanto, para essa análise é fundamental também compreender a estruturação das forças maiores que vão definindo o fazer da cidade de São Paulo.

Para Caldeira (2000) o espaço urbano é organizado essencialmente por padrões de diferenciação social e de separação.

Podemos pensar como tais padrões intervêm na categoria geracional, considerando não só as diferenças entre as práticas espaciais de crianças e adultos, mas também a produção de separação entre as idades nos espaços públicos urbanos. Se a Antropologia e a Sociologia urbana já vêm consolidando pesquisas que abordam padrões de diferenciação e separação entre mulheres e homens, entre negros e brancos, nordestinos e paulistanos, consideramos importante e necessário o estudo sobre as crianças, hoje pouco presentes nas pesquisas (NEIMAN, 2019, p. 25).

Mayumi defendia que a concepção do espaço pode ser usada como instrumento de dominação e regulação, discutindo “a forma como [o espaço] é organizado, distribuído e direcionado pelos que detêm o poder e como esse espaço é apropriado ou não por aqueles a quem se destinaria” (LIMA, 1989, p. 9). Existe uma relação intrínseca entre produção do espaço público e dominação política e econômica. Como explica Sobarzo (2006), podemos ler o espaço público através da ótica de sua produção, a qual associa os campos da dominação e da apropriação política (marcadamente poder público e elites), da acumulação de capital (relacionada aos novos produtos imobiliários, aumento da circulação



de capital, questionamento da relação público-privada) e das práticas cotidianas.

Os espaços definidos pelo poder são, de alguma maneira, estabelecidos em função da preservação e do fortalecimento desse mesmo poder e, portanto, voltados para o controle e a distribuição desigual de direitos e poderes, através da ilusão da superioridade de alguns, naturalmente colocados em confronto com a inferioridade dos demais (LIMA, 1989, p. 37).

Nesse sentido, os espaços são o resultado de uma dinâmica altamente complexa dominada pelos “produtores da cidade”, que a projetam, discutem e executam. A cidade não é entendida como um lugar para as crianças, e, assim, o adulto, detentor do poder, é quem determina o que a criança pode e deve fazer naquele e com aquele espaço, estabelecendo espaços impositivos que impedem a livre criação (LIMA, 1989). É preciso que a criança viva e reflita sobre suas experiências pessoais que, segundo Piaget (1973), é com essas que elas começam a perceber o outro e conseguem maior desenvolvimento moral. Se a cidade não permitir segurança, a criança não poderá desenvolver plenamente sua autonomia, fortalecendo o controle e a precupação dos pais.

Embasados por essa leitura e reforçando o caráter de uma produção urbana que favorece os interesses de alguns, em detrimento de outros, podemos considerar que a cidade contemporânea se forma como resultado e expressão das relações sociais constituídas dentro da produção capitalista, que tem na sua materialização espacial uma das principais formas de produção e reprodução do capital.

O espaço, nesse processo, entra como mais um elemento ativo de condicionamento da criança para o futuro adulto, conforme desejado pelo sistema. Apropriando-me de Foucault (2014), o espaço construído pode ser usado como elemento ativo de condicionamento da criança para a construção de um adulto passivo, domesticado, obediente e disciplinado.

O espaço, portanto, de acordo com Lefebvre, é um produto “politicamente instrumental, facilitando, com ele, o controle da sociedade” (1968, p. 349). Assim, “o poder, primeiro da sociedade de classes, segundo, das instituições representativas dessa sociedade e, terceiro, dos adultos em geral, se apodera do espaço da criança e o transforma num instrumento de dominação” (LIMA, 1989, p. 10, 11).

Os espaços destinados às crianças são capazes de restringir e determinar o brincar. Nesse sentido, Mayumi apontava que seria essencial inclui-las no processo de projeto ou, no mínimo, conhecer suas ações, vontades e movimentos para libertá-las, estimulá-las, e abrir espaços à sua ação.



PORQUE OS ESPAÇOS BRINCANTES EXISTENTES SÃO MUITO ESTANDARDIZADOS E CONTROLAM

Conforme apontado por diversos autores, como Foucault (2014), Lima (1989), Sobarzo (2006), entre outros, o espaço construído pode ser usado como elemento ativo de condicionamento da criança para a construção de um adulto passivo, domesticado e disciplinado. E é o que muitas vezes acontece quando se começa a padronizar e limitar seu comportamento.

Muitos estudos recentes, de distintos campos do conhecimento, tais como psicologia, saúde e educação, apontam que as oportunidades para as crianças brincarem livremente, da forma como desejarem, têm diminuído consideravelmente.

Depois da segunda guerra mundial, por exemplo, algumas cidades nórdicas europeias ficaram completamente em ruínas. A infância as ocupou como lugares de encontro e para o brincar, lugar onde tudo era possível. Entretanto, de modo geral, não foi isso que preponderou no século XX, em especial com a Arquitetura Moderna. “Espaços, aparatos e equipamentos específicos para o brincar foram amplamente propostos e construídos, seguindo a lógica funcionalista, pragmática e universal, num crescente processo de institucionalização do brincar” (NIVOLONI, 2018, p. 102). Passa-se a lidar com o brincar de maneira muito reducionista, limitando-o apenas a uma atividade física.

A modernidade entendia a cidade como um organismo ordenado, separando usos e atividades especializadas. Entretanto, entendemos que zonificar está associado à privatizar, comercializar, controlar e individualizar os usos do espaço público. Este modelo urbanístico que passou a ser dominante, amplamente controlado e fragmentado, cujos paradigmas ainda vigoram na maioria das cidades contemporâneas, propôs espaços específicos para o lazer de crianças. Porém, estes eram

concebidos sob um forte viés funcionalista às custas de não oferecer-lhes oportunidades para um brincar livre e autônomo.

O planejamento modernista exige parques infantis específicos: ‘por favor, brinque aqui’. O conceito de espaços especiais para as brincadeiras de crianças foi se disseminando conforme as sociedades ocidentais sujeitam-se à especialização e a institucionalização, com escolas e programas fora do horário escolar, e pais ocupados que trabalham duro (GEHL, 2013, p. 158).

Porém, se formos olhar para algumas interpretações do que seria o brinquedo, entendemos que a forma moderna de pensá-lo é bastante condicionante, uma vez que tira a liberdade imaginativa do ato brincante. Os brinquedos não deveriam condicionar a brincadeira.

Stradelli informa que brincadeira, brincar e brinquedo, em nheengatu, diz-se Musaraingáua, Musarain e Musaraintáua. Provirá de sarain, esquecido, e mu, prefixo verbal que torna o verbo intransitivo. Musarain é realmente ‘fazer esquecer’. O sufixo táua equivale a terra, lugar. Musaraintáua, terra, lugar, canto onde se faz o esquecimento, onde nos esquecemos (PIORSKI, 2016, p. 50).

Trata-se, aqui, o brinquedo como lugar de viver o extra-temporal, as impressões de outro lugar, de esquecer a objetividade do mundo. Ele é um lugar atemporal, não existe sem a brincadeira, “não se faz sem o corpo e a imaginação, não tem o caráter de narrativa sem o brincar” (PIORSKI, 2016, p. 61).

Portanto, brinquedos que condicionam o brincar não fazem sentido em sua essência, contradizem o próprio sentido do brinquedo. Os brinquedos deveriam ser “elos entre as crianças que se reúnem em torno deles, convites à imaginação, ao movimento e à interação, invariavelmente responsáveis pela comunhão de ideias, desejos e enredos lúdicos” (KLISYS, 2013, p. 4).

Olhando para os espaços de brincar atuais de São Paulo, a grande maioria – seja em clubes, escolas, restaurantes, parques, praças, condomínios, etc. - configura-se por estruturas semelhantes produzidas em larga



escala. E, no entanto, essas estruturas aproximam-se, funcional e esteticamente, dos brinquedos para hamster e outros pequenos roedores. São uma forma institucionalizada de controlar os movimentos das crianças, silenciando-as e domesticando seus impulsos criativos, “obrigando-as a elaborar gestos repetitivos, mecânicos e, desta forma, reduzindo o brincar a mera atividade física, restrita ao corpo” (NIVOLONI, 2018, p. 67).

Ao mesmo tempo, há pesquisas (HERRINGTON; LES-MEISTER; NICHOLLS, STEFIUK, 2007) que indicam que essas grandes instalações estandardizadas ficam, em média, 87% do tempo vazias e, nos momentos em que estão sendo utilizadas, as crianças dividem-se entre ficar embaixo delas ou utilizá-las para observar o espaço e o entorno. Apenas 3% do tempo total, elas as utilizam segundo proposto pelos profissionais que o conceberam. Dessa maneira, podemos entender que “se até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, quando não como criação da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto” (BENJAMIN, 2009, p. 100).

Os parquinhos, portanto, enquanto espaços especializados, caracterizam-se como controle, estacionamento das crianças, e são, por isso, absolutamente distantes de seus interesses e de suas necessidades de criatividade, invenção, movimento rico, encontro, aventura. Ward (1978), Tonucci (2015) e Jacobs (2014) também afirmam que parquinhos, quando planejados pelos adultos, são desenhados com base em um estereótipo do que seja a infância e não destacam as características reais que aquele grupo deseja. Representam “antes aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo que as exigências da criança em relação ao brinquedo” (BENJAMIN, 2009, p. 86).

Em seu livro seminal, Jacobs (2014) comenta as causas e consequências de limitar a infância a espaços especializados para o brincar e entende como falta de sentido a fantasia de que os playgrounds e os parques sejam locais naturalmente bons para as crianças e as ruas

sejam locais naturalmente maus para elas. Convém fomentar o desejo de aventura e exploração, entretanto, nos espaços existentes, com terrenos planos, asfaltados com escorregadores e balanços, isso pouco ocorre. São lugares limitados e restritores.

Especializar os espaços determina de forma sutil as formas de estar, circular e utilizar esse espaço. Desta maneira, se dilui pouco a pouco a natureza própria do urbano: a qualidade e o pulso que nos oferece a simultaneidade, as atividades temporais e efêmeras diversas em um mesmo espaço propostas livremente por gente díspar e heterogênea (DUYOS, 2015).

Em vez de uma política enfatizando locais especiais para atividades específicas, a política urbana deveria se basear nos princípios do fixo, do flexível e do fugaz ou passageiro. (...) A estrutura básica deve estar montada (fixa) para que haja uma bem sucedida política de criar cidades para pessoas, que devem ter um espaço bem dimensionado e convidativo e inspirar todos os tipos de atividades, flexíveis e fugazes (GEHL, 2013, p. 161).

As crianças precisam de autonomia e liberdade, o que já não ocorre mais, sob a alegação de insegurança nas ruas. Hoje, as brincadeiras são sempre supervisionadas e controladas por adultos, impossibilitando processos de exploração, descoberta, surpresas e riscos. Os riscos evitados não se limitam apenas aos riscos físicos, mas também aos sociais e emocionais, o que pode gerar problemas para o desenvolvimento da autonomia das crianças, pois elas não se veem capazes de fazer enfrentamentos, exporem suas ideias e o que sentem (TONUCCI, 2015).

Ainda, a United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 2008) apontou, como uma das dez premissas para tornar as cidades mais amigáveis às crianças, ser essencial que elas se sintam seguras e estimuladas a explorar livremente a cidade, suas ruas e calçadas, seus frequentadores e suas estruturas físicas e simbólicas, oferecendo-lhes “lugares de livre ação” para que construam, elas próprias, situações lúdicas para o desenvolvimento do brincar.

entrevista com

RENATO STEFANI

educador, terapeuta e idealizador do espaço "Puri Sementes" de educação infantil

O que você entende por brincar?

Acredito que o brincar é uma das experiências que constitui o humano. São os gestos que nos colocam em situação de jogo, de possibilidade de reinvenção de realidades. São os laços que estabeleço comigo e com meu entorno. É a experiência que faz conexão da singularidade com cultura, com o repertório já existente. É quando posso lançar minhas marcas aquilo que já existe, assim como também ser marcado, num constante ir e vir, em que o sujeito vai costurando sua complexidade, integrando seus aspectos corporais, cognitivos, emocionais, psíquicos, energéticos sem se preocupar com as separações. É lançar-se na brincadeira de roda e se reconhecer inteiro. É poder ser parte do rio, da mata, da areia que brincam comigo. É reconhecer-se parte. Digerir os aspectos de um contexto, me apropriar dos gestos de minha família para recriar. É poder lançar ao mundo outros símbolos, rituais, outras dimensões que fazem a vida se distanciar das metas, dos objetivos pre-estabelecidos, do enquadramento que despotencializa. Acredito que é no brincar que o sujeito se refaz, estabelece um senso de integridade. Brincar é fundar territórios em deslocamento, é se deliciar com o movimento e com outras perspectivas de si.

Entende que existe dentro de cada um de nós, crianças ou adultos, uma alma brincante? Como podemos fazer para acessá-la?

sim, acho que a conexão acontece quando podemos navegar por diferenças caminhos, encruzilhadas, não reduzir a uma única possibilidade ou certeza. O brincar alarga nossa compreensão e nos coloca perto de nossa vitalidade. É atenção aos encontros com o que desperta sua curiosidade, com os espaços que te acalantam, como os sons que atravessam seu corpo, com o desejo de celebrar, com o impulso de criar, com a apreciação do silêncio e os devaneios que possam surgir. É poder sonhar outros futuros para afirmar a vida que nos constitui em sua diversidade.

Qual a potência que tem essa alma brincante para nós?

É a potência do encantamento, da inquietude e da construção do pertencimento.

Você acha que essa essência brincante pode, de algum modo, expandir-se para a cidade?

A cidade é um espaço da brincadeira porque é um espaço de criação. Reafirmar esses aspectos como algo que constitui a cidade, é relembrar da cidade como lugar de encontro, de troca, de estímulo, de acolhimento para a expressão e possibilidade de encontro.



A oportunidade de que a criança descubra seu próprio movimento forma parte da cidade em si, a cidade também é um espaço de brincar. A criança deveria poder utilizar todos os elementos da cidade, todos os objetos construídos, todas as superfícies. As crianças sabem jogar muito bem com elementos diversos, ainda que não tenham permissão para isso. Portanto, não parece interessante erradicar essas possibilidades - e nem sei se isso seria possível. Ward (1978), Jacobs (2014) e Tonucci (1996) afirmam que espaços públicos e não especializados proporcionam uma variedade de experiências e permitem que as crianças tomem suas próprias decisões, uma vez que não sofrem a predeterminação de como devem ou não ser utilizados.

Dessa forma, entende-se que deve haver uma mudança na prioridade de atendimento das cidades, não por meio de espaços especializados, como parques de diversão ou parquinhos, que apenas segregam ainda mais, mas olhando para as necessidades das crianças e possibilitando que elas possam ser participativas e ativas na construção e transformação do espaço, que a cidade possa também ser delas e, dessa forma, de todos.

Portanto, gerar espaços, produtos, soluções e alternativas para o brincar de crianças de todas as classes sociais e culturais e de todas as regiões e, nelas, incentivar atividades espontâneas, potencializando aquilo que a criança intenta, sem restringi-las, coibi-las ou cerceá-las é fundamental, possibilitando o resgate da cidade como palco de troca, de confronto, de intercâmbio, para a preservação da identidade e construção da coletividade e cidadania, para o uso do espaço público como ferramenta de transformação da cidade e seus cidadãos.

Pensar a cidade como espaço que acolhe esta construção é fundamental na vida e movimento das crianças, não apenas para a garantia do seu futuro, mas principalmente para a vida no seu presente, para que cada menina ou menino tenha a possibilidade de entender o mundo como ele realmente se apresenta. Um mundo real, não adocicado, infante.

PORQUE AS CRIANÇAS TÊM DIREITO AO BRINCAR

O direito ao brincar é frequentemente um dos direitos das crianças mais esquecido. É constantemente subestimado em relação a outros, apesar de ser reconhecido mundialmente como fundamental. A primeira vez que lançou-se olhar para os direitos infantis foi em 1924 com a Declaração de Genebra sobre os Direitos das Crianças - tendo sido adotada por unanimidade internacional em 1959 -, na qual os direitos infantis foram enumerados. O princípio 8 da Declaração afirma:

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (ONU, 1924, s/p).

Apesar da Declaração Universal dos Direitos das Crianças ser um documento extremamente importante, os países não eram obrigados a cumpri-la, ela não tinha caráter regulatório. Portanto, tornou-se necessário criar uma norma pela qual os estados se comprometessem a promover e respeitar os direitos das crianças e dos adolescentes.

Assim, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo – em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional. No preâmbulo da Convenção recorda-se a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, que proclama que toda a pessoa humana tem todos os direitos e liberdades enunciados. É a primeira vez que afirma-se solenemente a plena cidadania das crianças desde seu nascimento e, assim mesmo, que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais.

A Convenção orienta-se precisamente a especificar estas atenções e é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, tendo sido ratificado



por 196 países, inclusive o Brasil. Ela reconhece o direito ao brincar livre no Artigo 31:

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística (ONU, 1990, s/p).

Ainda, em 2013, foi aprovado o Comentário Geral n. 17 para este artigo devido à preocupação do Comitê dos Direitos das Crianças da ONU (CDC) com o pouco reconhecimento dado pelos Governos de todo o mundo, a esse direito:

O descanso, o brincar e o tempo livre são tão importantes para o desenvolvimento da criança quanto a nutrição, a habitação, a saúde e a educação

A Convenção também destaca que “quando há investimento em lazer, geralmente é usado para atividades organizadas, mas tão importante quanto isso é criar um tempo e espaços no qual as crianças podem dedicar-se a exercer seu direito a brincadeiras espontâneas, lazer e criatividade; assim como promover atitudes sociais que apoiem e incentivem essas atividades” (ONU, 1990, s/p).

Da mesma forma, adverte que situações de pobreza ou padrões de vida inadequados podem privar ou condicionar o exercício desse direito, e, portanto, deve-se pensar integralmente às políticas de habitação e acesso a espaços públicos para crianças com menos oportunidades para brincar e tempo livre em casa.

No que diz respeito à identificação de obstáculos ao avanço do direito ao brincar, as Nações Unidas identificam 9 elementos que colocam desafios sociais em todo o mundo e que devem ser tidos sempre em mente (AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, 2018, p.16):

- 1) falta de reconhecimento da importância do brincar e do tempo livre
- 2) Entornos brincantes adequados para sua segurança

- 3) Resistências ao uso do espaço público pelas crianças devido a crescente comercialização do espaço público e a pouca tolerância de sua presença
- 4) Falta de espaços comunitários diversos de brincar livre para todas as idades
- 5) Desequilíbrio entre gestão de risco e segurança
- 6) Falta de acesso à natureza
- 7) Exigências de êxito escolar
- 8) Horários excessivamente estruturados e programados
- 9) Desrespeito ao direito de brincar em programas de desenvolvimento infantil

Assim, visando fomentar o exercício progressivo para o direito ao brincar, o Comitê do Direito das Crianças das Nações Unidas recorda obrigações fundamentais dos governos:

1. Projetar os entornos, instalações e espaços de brincar e de lazer levando em conta os interesses das crianças
2. Direcionar especial atenção à crianças em situação de pobreza, com discapacidades ou de grupos minoritários
3. Proporcionar oportunidades para que crianças e adolescentes participem e sejam ouvidos, para que seus pontos de vista sejam levados em consideração no desenvolvimento de políticas e estratégias relacionadas à brincadeiras e ao lazer; e criação de parques com o design dos ambientes adequados para crianças. Além de promover a corresponsabilidade das crianças.
4. Compilar dados e realizar avaliações e pesquisas sobre a diversidade de usos do espaço públicos nas vidas cotidianas das crianças, garantindo que a administração pública promova os seus direitos.

No que tange o âmbito nacional, o direito ao brincar também está presente em diversos documentos. O primeiro deles é a Constituição Brasileira de 1988, onde se lê no Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à



educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Assim, destaca-se a criança e o adolescente enquanto prioridade do estado em suas ações e coloca enquanto obrigação também do governo a garantia de seus direitos. Até então, a legislação brasileira, em geral, centrava-se em crianças e adolescentes apenas no âmbito de vulnerabilidades sociais, com forte viés punitivista. Com a ditadura militar, muitos dos direitos das crianças foram suspensos e, apenas em 1986, movimentos sociais se reuniram para defender a ideia de que as crianças são patrimônio da nação, lançando a Carta à Nação. Assim, em 1987, com a possibilidade da participação popular para sugerir emendas parlamentares para a Constituição, organizações voltadas para a infância passaram a conclamar pela “Emenda da Criança, Prioridade Nacional”. Os legisladores constituintes aprovaram, por unanimidade, o artigo 227 da Constituição.

Dois anos depois, em 1990, à luz da Constituição e da Convenção dos Direitos das Crianças, é elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma ferramenta legal que transformou o olhar para as crianças e seu entendimento na sociedade. Com o ECA, elas passaram a ser consideradas sujeitos de direitos, sendo o direito à liberdade relacionado ao brincar. No Capítulo II - do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, o artigo 16 afirma que o direito à liberdade compreende o brincar, praticar esportes e divertir-se. Ainda, no mesmo artigo, coloca o direito de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários.

Portanto, entende os espaços públicos como fundamentais à criança, dando relevância à questão urbana e colocando em voga o direito das crianças de estarem na rua, e, ainda, relaciona esse direito ao direito ao brincar. Isto é, o direito à liberdade da criança é também o direito a estar e brincar nos espaços públicos.

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei no 13.257, de 08 de março de 2016) também dialoga no sentido da garantia do direito ao brincar. Lê-se no artigo 5º:

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

E, no artigo 17º:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades.

Mais uma vez, reforça-se a ideia do brincar não apenas como um direito, mas uma das áreas de ação prioritárias do Estado, que deve garanti-lo também nos espaços públicos da cidade.

Por fim, no que se refere à infância e sua relação ao espaço público, destacamos o Plano Municipal pela Primeira Infância, de 2018, um plano de Estado, intersetorial, que visa o atendimento aos direitos das crianças na primeira infância (até os seis anos de idade) no âmbito do município. Possui 4 eixos estratégicos e no II - garantir a todas as crianças na primeira infância educação, cuidados e estímulos que contribuam para seu desenvolvimento integral, na meta 2, estratégia 2.3, diz:

mapear e requalificar os espaços públicos disponíveis para atendimento em tempo integral, garantindo a acessibilidade.

E no eixo estratégico II, meta 5, estratégia 5.1, 5.2, 5.3 e 6.1:



Adequar as calçadas e o transporte público para garantir mobilidade segura e acessível para as crianças na primeira infância e seus cuidadores.

Estimular a criação e revitalização de espaços urbanos, ociosos ou não, tornando-os áreas verdes ou praças com espaços de brincar acessíveis (...), a fim de promover a integração família/criança/natureza.

Ampliar a oferta de espaços lúdicos e acessíveis, em equipamentos públicos e privados, considerando as especificidades da primeira infância, o princípio do livre brincar e a convivência intergeracional.

(...) sensibilização das famílias, dos cuidadores e da sociedade em geral sobre a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança.

Vale olhar também para a lei municipal que orienta o desenvolvimento e o crescimento da cidade, regulamentando as ações de produção do espaço urbano: o Plano Diretor Estratégico de São Paulo. O PDE, de 2014, está dividido em 5 títulos/partes e, no título III, da política e dos sistemas urbanos ambientais, capítulo 5 - da política e do sistema de mobilidade, seção III do sistema de circulação de pedestres, artigo 233, diz:

I. priorizar as intervenções de mobilidade inclusiva na melhoria de calçadas e calçadas existentes, em especial os situados nas rotas estratégicas, definidas na lei nº 14.675 (Rotas Estratégicas e Estruturais: que abrangem os principais serviços oferecidos nos bairros, como escolas, entre outros)

VII. Eliminar barreiras físicas que possam representar riscos à circulação do usuário, sobretudo de crianças e pessoas com mobilidade reduzida e portadoras de necessidades especiais

Ainda no mesmo título III, capítulo 9 - da política e do sistema de proteção ao patrimônio arquitetônico e urbano, seção II - dos territórios de interesse da cultura e da paisagem, artigo 316:

As ações prioritárias para alcançar os objetivos previstos para o TICP são: VI - desenvolver atividades escolares

relacionadas com o estudo do meio em âmbito local, incluindo leituras do espaço urbano, do ambiente, da cultura e das artes.

Portanto, entendemos que, tanto no âmbito internacional quanto no nacional, o direito ao brincar é reconhecido e deve ser assegurado para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. E, no sentido de respeitar, proteger e cumprir com o direito ao brincar, é obrigação também do Estado promover ações que garantam esse direito, inclusive no espaço público, conforme especificado em muitos dos documentos legais.



PORQUE O BRINCAR É FUNDAMENTAL PARA A INFÂNCIA E A CIDADE POTENCIALIZA O BRINCAR

Ainda antes de iniciar a escola, as bases sobre as quais serão constituídos os conhecimentos posteriores já foram estabelecidas. São nos primeiros meses e anos que se constitui o maior desenvolvimento das crianças. (TONUCCI, 2015). Esse fenômeno pode ser atribuído ao brincar, uma das grandes potencialidades da infância. A brincadeira e o lúdico sempre foram presentes na condição humana, independente da época ou da cultura, tonificando o mundo adulto com a alegria que envolve o brincar.

Neste estudo, entendemos o brincar como aquele diametralmente oposto à racionalização e à objetividade. Colocamos luz no brincar livre, não dirigido, que segue seu próprio tempo e não necessita - e nem deve - ser controlado. Uma atividade que se desenvolve em outra instância, de dentro para fora (FRIEDMANN, 2011; MEIRELLES, 2015; NIVOLONI, 2018), no encontro da criança com o mundo, sem esmorecer às regras que se impõem no âmbito do real.

Nesse sentido, o brincar pode ser focado a partir de áreas diversas. A psicologia, por exemplo, entende o brincar e o jogo como elementos fundantes das construções da cognição e da personalidade das crianças. Na educação, pode-se entendê-lo enquanto suporte pedagógico. No folclore, relaciona-se à cultura espontânea, entre muitos outros (SILVA; GARCIA; FERRARI, 1989). Mas, há um consenso de todas as áreas ao redor da ideia de que o brincar é uma das maiores potências da infância.

Além disso, é entendido como atividade fundamental para o desenvolvimento das habilidades físicas, sociais, psíquicas, cognitivas, emocionais e criativas de todas as crianças, possibilitando o desenvolvimento da identidade e da autonomia, por exemplo. Buscaremos

abarcando o brincar em todas essas possibilidades de desenvolvimento, pois algumas características próprias a ele, tais como aventura, liberdade, prazer, criatividade e risco, proporcionam um aprendizado vivencial rico.

O brincar é vivido no corpo e nas emoções e brincar significa ação, experiência, envolvimento e participação, estratégias para aquisição de aprendizagem significativa. Brincar é uma atividade muito séria, embora ocorra principalmente em um cenário fictício, no qual as pessoas se concentram em colocar em prática todas as suas habilidades e recursos para atingir a meta estabelecida, ou seja, aceitar e superar desafios. Durante o jogo, a capacidade de conquista e superação pessoal é posta em ação de forma voluntária, aceitando não apenas o sucesso, mas também o fracasso, que se torna a chave para desenvolver a confiança e a auto-estima e gerenciar a frustração.

Assim,

A brincadeira exerce importante papel na aprendizagem, já que envolve aspectos do desenvolvimento humano ligados à imaginação, à criatividade, à superação de desafios e ao exercício de certas habilidades específicas em diversos campos da cognição. O desenvolvimento integral da criança se dá nos aspectos cognitivo, afetivo, social, físico e psíquico, e todas essas áreas são de alguma maneira constituídas pelas experiências do brincar (GIROTTI, 2013, p. 25).

Ao brincar, a criança representa ações observadas no cotidiano, não apenas reproduzindo aquilo que viu, viveu ou imaginou. Ela as recria, dá seus próprios significados, imprime seu ponto de vista e as coloca sob a perspectiva da linguagem simbólica. Então, produz algo novo a partir de sua experiência. É no fazer de novo e de novo, no refazer, muito presente nas brincadeiras infantis, que as crianças vão retomando suas vivências e ressignificando-as.

Portanto, através da cultura de pares, a criança trabalha com a reprodução interpretativa, apropriando-se de questões do mundo adulto, internalizando a cultura, as



representações culturais, firmando sua autoimagem, desenvolvendo sua independência, trabalhando a simbolização e resolução de conflitos, entre outras conquistas. Se apresenta como um espaço de elaboração e criação, favorável ao desenvolvimento psíquico da criança e da significação de diversos campos.

O primeiro sentido que damos, então, ao brincar é o de uma ação que permite à criança desenvolver-se de forma integral, estimulando-a à interação, cooperação, empatia, autonomia, sensibilidade, criatividade e experimentação, “como um ato de expansão do mundo racionalizado e objetivado dos adultos” (NIVOLONI, 2018, p. 48).

Depois, pode-se dizer também que, “junto a esse processo de construção de personalidade, acontece a formação da identidade, pois, ao mesmo tempo em que o indivíduo postula seu ‘eu’ em relação a um contexto, identifica-se com este, afirmando-o ou negando-o” (PIORSKI, 2016, p. 14).

E, ainda que tão potente, o brincar, para a criança que brinca, não tem finalidade em si, é, na verdade, a realização de um desejo, da busca por conhecer e significar. As brincadeiras nada mais são que prazer, e não cabe a elas rigidez ou vigília, sendo a autonomia essencial para que essa possa, também, ser aprendida.

E o brincar é, ainda, uma construção cultural, uma linguagem, e mais, uma linguagem genuína, construída de dentro para fora, que faz transparecer quem é e o que busca aquela criança (FRIEDMANN, 2011).

Brincar, como já apresenta-se etimologicamente, conduz ao vínculo e aos relacionamentos grupais, constitui-se numa atividade de ligação com si mesmo e/ou com o outro. Ao brincar com alguém, a criança introduz seu próprio brincar e experiência a aceitação e a não aceitação de ideias de outras pessoas. Assim, prepara-se para um viver compartilhado, um relacionar-se com o outro e com a vida.

A exploração da realidade é uma condição permanente na infância. Meninas e meninos exploram o espaço construindo continuamente lugares (imaginários e reais) dentro do lugar onde estão. As brincadeiras são a experiência e a experimentação por excelência. E onde mais cabe a imaginação senão na incerteza de experimentar?

Para melhor alcançarmos a criança, devemos compreender que a imaginação é um mundo. É um quarto reino da natureza, como diz Bachelard, integrando os outros três reinos - mineral, vegetal e animal” (PIORSKI, 2016, p. 29). Isto é, a imaginação é uma linguagem bastante própria ao brincar e criar infantil, que permite alcançar lugares não ocupados, sonhos imaginados, verdades desconhecidas, recriar memórias vividas. “Um mundo onírico que brinca e faz brinquedos com a interioridade das formas, com o íntimo do corpo e da natureza, com as brincadeiras de investigar a matéria (PIORSKI, 2016, p. 28).

A imaginação, então, não pode ser entendida pelo viés racional, enquadra-se em espaço mais autônomo, de criação e multiplicação. E dela surgem as grandes imagens, as sensações significativas vividas por uma criança, as impressões que ficam gravadas na memória e no corpo.

Imaginar, então, porque é a imaginação que dá sentido à vida. Porque é pelo brincar, pela imaginação do brincar, que o ser se lança em seu processo de individuação. A imaginação é a faculdade com a qual a criança dialoga com a vida. A imaginação é fundada pelo simbólico, que nos deixa permear pelas matérias do mundo que nos aproxima das experiências. E o alimento da imaginação da criança está na matéria do mundo.

Ao brincar, a criança vive uma experiência criativa na relação com o mundo. E é somente sendo criativo que o indivíduo descobre-se a si mesmo. Quando brinca, a criança experimenta a si mesma surpreendendo-se através de seus gestos autênticos. Além disso, exercita a sua imaginação buscando sentidos e significados próprios, o que é fundamental para a produção de co-

*“O máximo de maturidade que um homem
pode atingir é quando ele tem a seriedade
que têm as crianças quando brincam”*

(NIETZSCHE)

nhecimento. “Assim, o fenômeno do brincar, em sua imaginação telúrica, mostra um duradouro anseio de intimar-se na totalidade. De fazer do mundo, cosmos” (PIORSKI, 2016, p. 29).

Portanto, é por meio da capacidade de dialogar, trocar, sentir e entender o mundo, agindo sobre e com ele, que o brincar possibilita o desenvolvimento de diversas competências. Nesse processo a criança, enquanto indivíduo, tem a possibilidade de “transformar o desconhecido em conhecido, o inexplicável em explicável e reforçar ou alterar o mundo” (HELLER, 1985, p. 65 apud SILVA; GARCIA; FERRARI, 1989, p. 14). Pode levantar questões, discutir, inventar, criar, transformar.

Brincando com a realidade, a criança pode construir um universo particular, ressignificar o cotidiano e adicionar maior sensibilidade àquilo que é vivido no mundo material. No brincar, a criança pode construir mundos dentro do mundo, de maneira que esses novos locais a ajudem a formar um jeito próprio de perceber e interpretar a realidade, bem como sua forma de agir sobre ela. Então, cabe também à brincadeira

a simbolização de situações vividas (...) intimamente ligadas ao universo afetivo (...). Enquanto brincam (...) [as crianças] experimentam a possibilidade de se reorganizarem, ressignificando o mundo por meio das relações estabelecidas, de sua própria atuação e dos novos elementos agregados à sua personalidade a partir dessas experiências (GIROTTI, 2013, p. 11).

Podemos entender a brincadeira, conforme coloca Winnicott (1975), como um espaço de experimentação no qual influem e são influídos a realidade interna e a externa. Ao brincar, a criança elabora seu mundo interno através da realidade externa, vivendo o interjogo entre as duas realidades. A criança pode relacionar, confrontar, comparar, manipular e ver questões internas na realidade externa, percebendo seu contexto e, assim, entendendo-se no mundo. Por exemplo, quando a criança brinca de “deixar cair coisas” ou de “esconde-esconde”, pode estar brincando de desinvestimento,



desprendimento do outro, separação, desaparecimento e aparecimento.

Entendemos o brincar também como forma de se expressar, de interagir com o mundo, de observá-lo, explorá-lo e transformá-lo. É a possibilidade de recortar um pedacinho do mundo e manipulá-lo, podendo chegar onde quiser e desejar. Dessa forma, a criança brinca como forma de criar e apropriar-se do mundo, do outro e de si mesma.

Segundo Lima, a “apropriação do espaço pela criança se faz pelo jogo, pela brincadeira, pela simulação e pela encenação que ela inventa e vive, e que através deles vai desenvolvendo o seu conhecimento sobre o mundo concreto, a realidade social e seus papéis” (1989, p.183). É no universo do imaginar brincante que a criança coloca-se no mundo, buscando relacionar-se com ele.

Entretanto, nesse processo, a criança não apenas recebe o mundo, “porque a potência imaginal da criança, sua imaginação geométrica, molda, redimensiona o mundo, aprofunda os espaços” (PIORSKI, 2016, p. 70). E, ainda,

A imaginação material não é evocativa, passiva diante do mundo, mas essencialmente criadora, poetificante, inventora de novas imagens. Isso porque a imaginação resulta do embate entre o homem e o mundo, uma no sentido de explicá-lo, outra na direção de sentir as resistências da matéria e optar criando outro mundo (GOES, 2011, p. 55 apud PIORSKI, 2016, p. 61).

Interferindo e agindo no mundo real, nos espaços e nos objetos as crianças vão atribuindo-lhes valor próprio e subjetivo e, assim, vão reconhecendo-se naquilo que gostam ou não, que as afetam ou não, vão construindo-se de maneira livre, espontânea, autônoma e criativa. O brincar, entre tantas outras facetas, pode apresentar-se como uma experiência estética, de criação de possibilidades desejáveis, utópicas e que podem ser exploradas como forma de questionar o mundo real e transformá-lo ou como proposta de construção de uma

realidade própria. “Com isso, as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas” (BENJAMIN, 2009, p. 19). É uma maneira de fincar-se no mundo e também firmar o mundo em si.

“Assim, o brincar é o vínculo originário que a criança estabelece entre o mundo objetivo (até mesmo seu próprio corpo) e o mundo imaginal” (PIORSKI, 2016, p. 62). Entender o brincar é também entender sua relação com o contexto no qual está inserido, que diz de um “diálogo simbólico com o mundo” (SILVA; GARCIA; FERRARI, 1989, p. 28), tanto em um sentido da essência do lúdico quanto em um que dialoga com o eu. As crianças experimentam o mundo ao mesmo tempo que ele repercute nelas, tingido de imaginação e carregado de questões sociais, costumes e significados.

O brincar é um mundo em miniatura da grande imaginação, o qual vem sempre carregado de representações culturais e símbolos. É um mundo em si, e, ao mesmo tempo, permite construir o mundo-fora, o mundo-sociedade, e o mundo-eu.

E é nessa constante construção, transformação e criação do mundo e do eu, iniciada com o brincar, “que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias e suas concepções” (FREIRE, 2017, p. 92).

Portanto, o contato com o mundo não só constrói a brincadeira como a enriquece, trazendo a cultura local, os costumes, as ideias. É partindo do que já existe que a criança ressignifica, entende, incorpora e pode, então, criar o novo. O brincar no mundo real é potencializado por trazer toda sua complexidade, amplitude, diversidade.

A natureza da cidade, então, é potente para o estar e brincar da criança, como um despertar para sua curiosidade, investigação e descobertas. Possibilita o desenvolvimento da vida pública e o contato com as construções políticas, sociais e culturais que se dão



nos espaços urbanos e na sociedade em que elas estão inseridas, estabelecendo, assim, relações e aprendizados que vão somando-se.

Ainda, os espaços públicos possibilitam maior autonomia e liberdade infantil, possibilitando processos de exploração, descoberta, surpresas e riscos. Evitar riscos não é apenas evitar os riscos físicos, mas também os sociais e emocionais, o que pode gerar problemas para o desenvolvimento da autonomia das crianças, pois elas não se veem capazes de fazer enfrentamentos, exporem suas ideias e o que sentem (TONUCCI, 2015).

Portanto, propomos o brincar em uma outra dimensão, que não se limita a brincar no espaço urbano, mas também com o espaço urbano, que coloca a infância frente ao incerto, à conquista de espaços para a aventura, à arte de conversar e trocar com os outros. Formas de prova e ensaio, de possíveis maneiras de produzir o descobrimento e o encontro, de iniciar o exercício de estar em comum e, portanto, de praticar e gerar o urbano.

Dessa maneira, reforçamos, “a brincadeira nos insere no mundo e ao mesmo tempo nos desenha sua dimensão. Dimensão no sentido de pertencimento, de construção de uma história pessoal da condição humana: de simbolizar, relacionar, significar” (GIROTTTO, 2013, p.11). E qual melhor maneira de inserir-se no mundo senão já estando nele? Na cidade, enquanto ecossistema que abriga todos os valores, diversidades, expressões que a criança busca incorporar e significar? “As boas cidades têm em si oportunidades para brincadeiras e para auto expressão” (GEHL, 2013, p. 159).

PORQUE O BRINCAR TEM CARÁTER COLETIVO E A CIDADE É ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO

Conforme apresentado, o brincar é uma possibilidade da criança postular o seu “eu” em relação ao contexto. Independentemente das condições sociais, culturais, ideológicas e especialmente por elas, a criança encontra nas brincadeiras uma maneira de relacionar-se com o coletivo que as engloba. “A busca da vida em grupo se faz necessária à medida que a vivência do coletivo promove a relação entre o que é pessoal (interior) e o que é do grupo (realidade objetiva)” (SILVA; GARCIA; FERRARI, 1989, p. 13).

A partir do campo sociocultural, podemos dizer que o brincar é uma atividade dotada de significação social precisa. Tudo gira em torno da cultura lúdica que é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permite tornar o jogo possível, apoderando-se de elementos da cultura do meio ambiente da criança para acimatá-la ao jogo. Os valores culturais e os diversos princípios que regem e organizam as diferentes estruturas sociais interferem no imaginar brincante. As brincadeiras ganham novas cores, temas, formas, significados dependendo dos materiais aos quais a criança tem acesso, às condições da determinada região, das percepções de mundo da sociedade na qual está inserida.

Isto é, mesmo quando a criança brinca sozinha, seu imaginal não está sozinho. Ela acaba por trazer e evocar experiências, vivências, memórias e situações presenciadas em seu grupo social. E a própria transmissão cultural, seja de valores e ideias ou das próprias brincadeiras, vão enriquecendo esse brincar e seu universo, o que significa que, “apesar de ser uma atividade intrínseca, presente em todo o ser humano, a brincadeira tem forte caráter social” (GIROTTTO, 2013, p. 21).

Relacionado à ideia de vínculo, o brincar pressupõe relações, seja da criança consigo mesma ou dela com



o meio ou com os outros. Portanto, é na relação que a brincadeira se dá e é através dela que a criança entra em contato com as diferentes possibilidades, ideias, proposições. É no aceitar, refazer e ressignificar que a criança vai colocando-se em confronto com o outro, entendendo suas semelhanças e diferenças, e também vai aprendendo a relacionar-se com esse outro.

De acordo com Nivoloni (2018), um estudo realizado na Califórnia, em 2014, apontava que frequentemente as crianças associavam ao brincar “emoções e ações relativas ao prazer e à oportunidade desejável de convivência, comunicação e interação social, atribuindo-lhe caráter coletivo” (NIVOLONI, 2018, p. 51). O estudo se deu por meio de entrevistas com 98 crianças e buscava entender o que era o brincar para elas e, em muitas das respostas apareciam, de forma fundamental, as pessoas com as quais brincavam. Assim, as crianças reforçam a ideia de que um dos fundamentos do brincar é “o fazer comunitário, a construção conjunta, a partilha na busca das soluções” (PIORSKI, 2016, p. 23).

No sentido comunitário, entendemos a cidade como esse espaço democrático, “onde as pessoas encontram diversidade social e compreendem mais o outro, por meio do compartilhamento do mesmo espaço urbano” (GEHL, 2013, p. 109). São nesses espaços de socialização onde podemos construir e transformar o nosso pensar, sentir e atuar em relação a nós mesmos, aos outros e à coletividade; onde se concebem e se modificam os valores e os sentidos da vida (TORO, 2005), o mesmo que fazem as crianças em sua ação de simbolizar.

Ainda, nos grupos sociais, os indivíduos vivenciam relações sociais e culturais, o que configura sua identidade social, ou seja, a tendência de sentir-se pertencente a grupos com os quais convive. Esse processo de identificação se estende também aos lugares da vida cotidiana.

E, se a cidade é o lugar da relação, os espaços públicos são os espaços relacionais por excelência, particularmente para a infância, devido sua acessibilidade e ime-

diates (IRIBARNE, 2015). É no espaço público das ruas, calçadas, praças, etc., que temos a dimensão real da presença do outro, da diversidade e da necessidade de diálogo e cooperação, criando o sentido coletivo de pertencimento a um lugar, o que, segundo Lefebvre (1968) fortalece o verdadeiro sentido do que seja a cidade.

Assim, entendemos, então, que o brincar, além de grande potência, tem caráter coletivo, singularidade a qual a cidade satisfaz plenamente e contribui, por meio de suas inúmeras possibilidades de trocas, encontros e vivências, para sua qualificação.



PORQUE PENSAR A PARTIR DA CRIANÇA É RECUPERAR O LÚDICO

Comumente, o lúdico é relacionado ao universo infantil. Há uma grande dificuldade de relacioná-lo à outras etapas da vida, uma vez que não é considerado como algo relevante e dignificante. Isto é, associa-se ao lúdico as ideias de fruição, de divertimento e de alegria, as quais pouco são valorizadas, pois, no pensamento atual, tornam o adulto menos produtivo e sério.

Assim, o lúdico foi perdendo espaço e limitando-se às crianças conforme o trabalho foi ganhando importância. De acordo com Careri, é possível diferenciar o Homo faber, “o homem que trabalha e que sujeita a natureza para construir materialmente um novo universo artificial” (2013, p. 36) do Homo ludens, “o homem que brinca e que constrói um efêmero sistema de relações entre a natureza e a vida” (2013, p. 36). Assim, do diferente uso do espaço feito por cada um se daria também um diferente uso do tempo.

Para as crianças, que ainda virão a ser no pensamento recorrente, entende-se que o tempo livre, isto é, lúdico, vale e até é considerado importante. Entretanto, na vida do adulto, aquele que já é, o lúdico foi desvalorizado e, de certa forma, negligenciado, sendo sua característica de fruição entendida como algo ruim, fora da vida cotidiana real do mundo adulto. Para o adulto, o tempo valorizado é o tempo útil-produtivo, pouco sobra espaço ao tempo não utilitarista, uma vez que ainda predomina, na cultura ocidental, a ideia de que o trabalho dignifica o homem. O lúdico, por sua vez, em oposição ao trabalho, acaba pouco valorizado e deslocado da vida cotidiana.

Entretanto, gostaríamos de reforçar que o lúdico é parte constituinte do cotidiano de todas as pessoas e integra a dimensão humana durante toda a vida, sendo importante a todos. Huizinga (2019), referência importante para abordar o lúdico, defende que o homem

deveria ser entendido também (para além de Homo Sapiens e Homo Faber) como Homo Ludens, entendendo que todo ser humano é lúdico e que é pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.

A noção de ludicidade está relacionada ao prazer e é justamente a sensação de prazer provocado pelo jogo que leva o adulto a brincar. O lazer, por exemplo, é uma forma de expressão lúdica, que nos convida ao prazer, à fruição.

Portanto, o lúdico se faz necessário à vida coletiva, através dele, “as pessoas têm a oportunidade de exercer as práticas cidadãs, no uso correto do espaço comum (no sentido de conservação e apropriação), no respeito ao próximo, na aceitação do diferente, no pensar coletivamente e em prol do coletivo” (SUGUIMOTO, 2014, p. 30). Ainda, por meio do lúdico, as pessoas socializam, trocam e, assim, se humanizam, podendo se conhecer e reconhecer expressando a cultura na qual estão inseridas.

É fundamental também o aspecto cultural do lúdico, isto é, sua função enquanto significação, representação e associação. Huizinga (2019) o enxerga bastante relacionado à cultura, inclusive precedente a ela, entendendo que ele pode manifestar-se em diversas linguagens, como rituais sagrados, poesia, guerras, mitos, folclore, filosofia, festas, cultos, entre outros.

De acordo com Brougère (1998), existe uma cultura lúdica nas sociedades. Ela dispõe “de certa autonomia, de ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico” (1998, p. 52). Portanto, as atividades lúdicas encontram-se situadas dentro da cultura, e essa cultura lúdica é resultado de interação social.

Portanto, é possível afirmar que o lúdico é parte integrante do cotidiano das pessoas, em todas as idades da vida e valorizá-lo “significa contribuir na construção de uma vida coletiva mais rica, mais plena” (SUGUIMOTO,



2014, p. 20). Isto é, possibilitar formas diversas de expressão cultural do lúdico que convergem na diversão, alegria, socialização e liberdade.

E essa ludicidade não pode ser apreendida apenas pela palavra, é preciso experiência, fruição. O comportamento lúdico é vivência. E as crianças nos ajudam a recuperar as experiências lúdicas, a acessar nossa criança interna, que é mais permissiva em relação ao brincar, recuperando o nosso sentido lúdico. O brincar, que também é libertar-se, para o adulto, segundo Winnicott (1975), seria as experiências culturais vivenciadas.

É preciso, então, valorizar mais o lúdico e aquilo que ele abarca na vida cotidiana, entendendo que ele muito pode contribuir nas diferentes dimensões da vida. Mas, para isso, precisa ser encarado como algo sério, não em sentido limitador, mas no sentido de validar sua importância e dignificá-lo, entendendo que diversão e seriedade não são, necessariamente, opostos. Olhar para o lúdico é também a busca por um cotidiano mais livre, mais leve, mais alegre.

PORQUE A CIDADE É MAIS DO QUE O OLHO VÊ E PERMITE DIVERSAS RELAÇÕES E ASSOCIAÇÕES

É relevante e significativo o fato do espaço livre público nas cidades ser o espaço diário de vivência e convivência. Dessa forma, ele se potencializa e afeta a todos devido às inúmeras relações sociais que possibilita. Ao afetar, esses espaços na cidade nunca se caracterizam enquanto vazios, pois acabam sempre repletos de “significados, lembranças, objetos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e dos nossos sentimentos, despertam tristezas e alegrias, prazeres e dores, tranquilidades e angústias” (VICENTE, 2018, p. 36).

Cada um entende e associa-se à cidade a partir do modo como a percebe, isto é, das lembranças e significados que todos e cada lugar remetem. Esse espaço, apropriado pelo cidadão em suas práticas cotidianas, é mais que um espaço concreto: é vivido, subjetivado, ressignificado, torna-se parte de seu espaço, seu lugar. “A Cidade somos nós também, nossa cultura, que, gestando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz” (FREIRE, 2015, p. 14).

O espaço, então, está sempre relacionado às sensações do ser humano, e é também onde a criança pode experimentar os materiais, as cores, os sons, o quente, o frio. “Para criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou opressão” (LIMA, 1989, p. 30). São lugares relacionais, que remetem à sua própria materialidade, a relação com ela e a relação, a partir dela, com outros.

Conforme vive-se o espaço, ele passa a se tornar lugar, dentro do qual há outros lugares menorzinhos. Conforme descobrimos esses espaços, damos também um sentido à eles bastante relacionado às nossas percepções, o que nos permite a apropriação simbólica



desse lugar. Aos poucos, vamos nos identificando e percebendo que pertencemos a esse lugar, que ele é também um pouquinho de nós e nós dele. A questão do pertencer foi discutida, por exemplo, no Congresso de Arquitetura Moderna (CIAM) de 1953, em Aix-en-Provence, na França. Trazido à pauta pelo casal Robert e Alison Smithson, foi entendido como também uma necessidade humana para além daquelas descritas na Carta de Atenas - habitação, trabalho, recreação e circulação.

Um exemplo de iniciativa que buscou tratar do pertencimento, este voltado para as crianças, na tentativa de que elas pudessem também sentir-se incluídas na cidade, foram os parques infantis de Aldo Van Eyck. Projetados na Holanda, entre 1953 e 1978. Eram mais de 700 espaços de brincar dispersos na malha urbana. “Esses playgrounds formavam uma rede contínua de lugares que injetavam vida nova no tecido urbano da cidade pós-guerra e lugares onde as crianças se reconheciam como habitantes da cidade” (AHMED, 2013, p. 62, tradução nossa).

O conhecimento e a interação direta com as diversas escalas e complexidades dos entornos urbanos próximos são um magnífico suporte para o aprendizado dos cidadãos de todas as idades e, em especial, das crianças. A sua vez, a intensificação desses vínculos de autonomia e proximidade podem reforçar a identidade e a capacidade de adaptação do meio urbano às necessidades em constante mudança da sociedade.

Sendo assim, podemos dizer que o espaço não é neutro, sempre transmite algo, nos marca. É quase como se a cidade gesticulasse, se movesse, dissesse de si, trazendo à tona a história e os fatos que nela se deram e ficaram.

Isto é, olhar para o espaço e entender sua diferente significação para cada um é também pensar o que a cidade está transmitindo e ensinando; e como ela pode aproximar-se mais da liberdade e não da opressão. Olhar para essa relação é também pensar se as crianças estão podendo pertencer à cidade, como elas apropriam-se e reconhecem-se no espaço público.

“A cada instante, há mais do que o olho pode ver, mais do que o ouvido pode perceber, um cenário ou uma paisagem esperando para serem explorados”

(LYNCH, 2011, p.1)



PORQUE PENSAR A PARTIR DA CRIANÇA É PENSAR PARA TODOS

Há uma tentativa constante nesse trabalho de pensar a cidade a partir de um novo parâmetro, de um novo referente social como base para realização de planos, ações e propostas. O exercício, aqui, é pensar as cidades a partir das crianças.

Acredita-se que adotando a criança como parâmetro, a cidade não deixará de atender ninguém (TONUCCI, 2015), uma vez que ela teria uma diversidade intrínseca, que garantiria todas as outras diversidades. Isto é, se trata de adotar uma nova ótica, uma nova filosofia para programar, avaliar, projetar e modificar a cidade. Tonucci defende que essa eleição tem motivações psicológicas, sociológicas, antecedentes históricos, significado moral e peso político.

Propõe essa escolha pois acredita que a criança é um paradigma forte, que consegue ser alcançada por todos, diferente dos idosos, por exemplo. Temos mais dificuldade de nos identificar com eles, uma vez que ninguém nunca foi idoso e raros são os que anseiam em ser, ao contrário da criança, que, além de constantemente citada como “aurora da minha vida”¹, é o passado, pois todos já foram crianças, é também presente, pois elas vivem no agora e devem ser reconhecidas também nessa temporalidade, na qual os adultos entregam muitos esforços para seus filhos, e são também nosso futuro, a sociedade de amanhã. Assim, “vale a pena apostar na criança porque ela é paradoxalmente mais forte” (TONUCCI, 2015, p. 51, tradução nossa).

Além dele, outros pensadores importantes escreveram sobre a importância da criança para se pensar a cidade. Ward (1978), por exemplo, chama a atenção para essa ideia enquanto um compromisso político, argumentando que “[...] a ligação entre a cidade e a criança pode ser mais proveitosa e agradável para a criança e para a cidade tendo a criança como um norteador para políticas urbanas mais integradas e inclusivas”.

1. O poema “Meus oito anos”, de Casemiro de Abreu, é apenas uma das muitas narrativas que tratam da infância com nostalgia.

Ou mesmo Gehl, quem argumenta que

as demandas especiais que as crianças trazem para o ambiente externo são consideradas em conjunto com as de outras faixas etárias [...] essa ordem de prioridade baseia-se na necessidade urgente de examinar as atividades e demandas ao ar livre desses grupos. Além disso, o apoio a atividades ao ar livre para adultos e idosos é considerado, por si só, o melhor suporte imaginável para as atividades das crianças e o ambiente em que elas crescem (GEHL, 2006, p. 145, tradução nossa).

A criança também é considerada um indicador ambiental sensível: se em uma cidade são vistas crianças que jogam e passeiam sozinhas, significa que a cidade está saudável; se não é assim, a cidade está enferma. “Uma cidade onde as crianças estão pelas ruas é uma cidade mais segura para as crianças e para todos os cidadãos” (TONUCCI, s/d, p. 3-4).

Ainda, vale destacar a relação de se pensar a cidade a partir das crianças com o urbanismo de gênero. De acordo com a ideia de que viver em igualdade amanhã começa com brincar em igualdade hoje, pode-se dizer também que inverter a lógica de planejamento que prioriza homens, adultos, motoristas, é garantir que meninas e meninos possam brincar em igualdade na cidade, sentindo aquele espaço como seguro e pertencente a elas. Muitas vezes, para as mulheres e meninas, a rua é lugar do medo, do assédio, não sendo espaço, para elas, de lazer e brincar. As relações de dominação refletem-se no espaço, reproduzindo as relações de poder e exclusão que reforçam as diferenças entre homens e mulheres.

Desde pequenos, os meninos são incentivados a serem espacialmente dominantes: construtores, aventureiros, exploradores que vão dominando o espaço. As meninas são educadas para esperar e aceitar limitações espaciais, restringindo sua mobilidade, desde pequenas, a espaços perto e protegidos. Este uso diferente do espaço gera desigualdade de acesso, apropriação e desfrute dos espaços urbanos que se consolidam como práticas normalizadas e se prolongam ao longo da vida.

“A infância enquanto conceito é um sentido de mundo, a infância enquanto conceito significa justamente uma maneira de perceber e habitar a realidade. Podemos falar, então, de estado de infância: uma potência criativa, inventiva, capaz de olhar a realidade como se fosse sempre a primeira vez”

(NOGUEIRA, 2020)

Então, acreditamos que é possível mudar o lugar que ocupam as mulheres na sociedade, começando por mudar o espaço em que ocupam desde a infância, validando que a rua também é espaço delas por meio do fortalecimento de seu uso e ocupação, materializando nos espaços seus desejos e necessidades. A apropriação do espaço, isto é, o processo por meio do qual nos identificamos e nos posicionamos no mesmo é um ato político e, portanto, qualquer ação ou processo que modifique seu uso e ocupação estará inerentemente relacionado à mudança social.

Historicamente, e ainda hoje, são as mulheres que assumiram em maior medida as tarefas de cuidados com a infância. Apesar do risco de reafirmar papéis de gênero tradicionais, um espaço público de qualidade, isto é, aberto à população, seguro para as crianças e feito de maneira participativa, é um equipamento que promove a igualdade de gênero porque ele vai articular, de maneira interdisciplinar e interseccional, projeto social, educação e pode ainda funcionar de maneira a irradiar a mudança social através da infraestrutura urbana e do engajamento político da população.

Tanto o urbanismo de gênero como o olhar a partir da perspectiva da infância nos ajudam a identificar e evidenciar um problema generalizado das cidades globais: a invisibilização da infância no desenho e na gestão dos espaços urbanos e, mais ainda, em termos de interseccionalidade, das meninas.

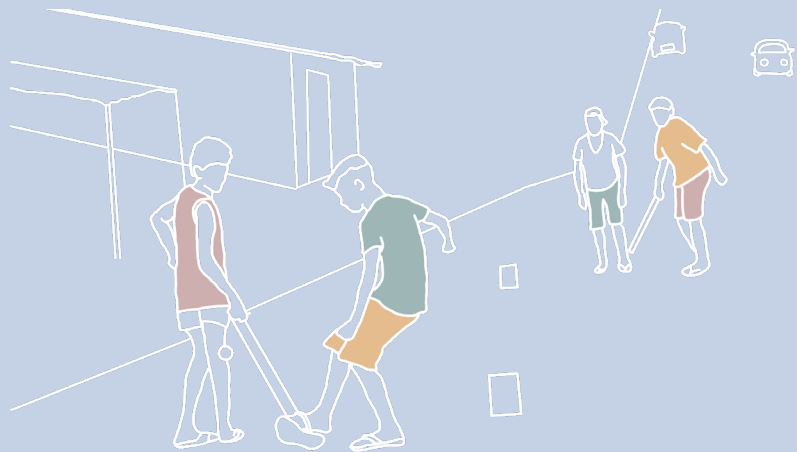
Portanto, pensar as crianças na cidade não é apenas pensar nelas, uma vez que raramente estarão sozinhas. É pensar nas mães, pais e avós que as acompanharão até praças e parques e em lugares de estar qualificados e agradáveis para que eles também possam permanecer e desfrutar. É pensar nas calçadas como lugares para passar, mas também lugares de estar. Isto é, é pensar através da lupa do pedestre, uma decisão democrática, pois todos são pedestres em primei-



ra instância. É pensar na segurança dos espaços públicos da cidade, na acessibilidade à eles. É pensar também no pequeno, como por exemplo em banheiros públicos, onde as mulheres possam parar em seus trâmites com as crianças, satisfazer-se e, ainda, se necessário, trocá-las. É pensar em calçadas que passam carrinhos de bebê com facilidade, o que é também pensar em calçadas onde passem cadeiras de rodas.

Enfim, é uma aposta na criança e em sua maior potência, o brincar, como um paradigma para uma cidade para todos. Isto é, aposta-se na transformação das cidades a partir do olhar das crianças que nela habitam, considerando novas alturas e novas possibilidades antes esquecidas pelos olhares dos homens adultos.





02

QUAIS OS BENEFÍCIOS DESSA RELAÇÃO?

*"Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua
às crianças ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres"*

(PAULO FREIRE)



2.1 A CIDADE PARA A CRIANÇA

CULTURA E EDUCAÇÃO

Pode-se entender a cidade como habitat humano de referência, o qual exerce influência sobre seus habitantes (IRRIBANE, 2015). A infância sofre influências em três distintos níveis: em um nível social, devido às relações; em um cultural, bastante relacionado aos costumes e ideologias; e em um material, aquele que diz respeito às questões físicas, essencialmente a cidade.

Todos esses níveis, em alguma medida, são educadores, uma vez que transmitem e ensinam algo. Assim, sendo a cidade uma forma de educação, pressupõe-se que políticas, espaços, tempos e cidadãos são educadores e que a educação “acontece nos vários espaços e tempos da vida social — na escola, no bairro, na cidade, no planeta” (PADILHA, 2007, p. 65).

Em sua ação educativa, ao englobar distintos atores, a cidade permite juntar diferentes conhecimentos e saberes para fazer educação. Estão envolvidos nessa ação as leis, as ruas, as construções, as mulheres, os idosos, as placas, os cruzamentos, etc. Tudo aquilo vivido e experienciado pelas crianças - e todos - na cidade está implicado no fazer educativo, no aprender das crianças urbanas.

Podemos entender, então, que

Espaços para a educação são as cidades, as praças, as ruas como hoje elas existem; são as construções que nos cercam; são os bairros periféricos que crescem em torno das grandes cidades; são os volumes e as cores, os materiais naturais e produzidos [...]; são, enfim, cheios e vazios dentro dos quais as nossas experiências se processam (LIMA, 1978, apud BUITONI, 2009, p. 44).

Por sua vez, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21) “e ao nos passar nos forma e nos transforma. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (...) não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 26-27).

Pensar a cidade que educa é, também, pensar a educação a partir do par experiência/sentido (BONDÍA, 2002), entendendo a cidade como esse território de passagem, como uma superfície sensível que nos afeta, inscreve marcas, deixa vestígios e efeitos. Uma vez que a experiência é aquilo que nos acontece, nos sucede, a cidade é o espaço onde têm lugar esses acontecimentos.

Ao possibilitar o desenvolvimento do saber pela experiência, a cidade apresenta-se enquanto artefato que permite corroborar permanente daquilo que se pretende ensinar. Isto é, favorece formas diversas de assegurar o aprendizado com a experiência cotidiana.

Ela também carrega consigo a capacidade de evidenciar uma forma de pensar e fazer através de sua forma construída e pelo entendimento dos fenômenos que a originam. Os processos sociais cristalizam-se com o tempo em feitos físicos ou urbanos, e esses, a sua vez, condicionam e repercutem nos comportamentos dos próprios habitantes (MANZANO, 2015).

“Nesse processo de desenvolvimento são essenciais as ações do sujeito sobre os objetos” (DE LA TAILLE, 1992, p. 18). Portanto, a sociedade toma forma na cidade bem como a cidade configura-se e estrutura-se, em forma e em significado, a partir da sociedade. Um ciclo de construção e reconstrução da cidade como forma de reconstruir a nós mesmos, e, conseqüentemente, o espaço que nos rodeia. Assim, educamo-nos no mundo, somos parte deste mundo, construímos, participamos, modificamos e somos modificados pelo mundo em que vivemos (PADILHA, 2001).



Essa visão dialoga com Paulo Freire (2015, 2017), que entende também uma responsabilidade social e coletiva na concepção dessa imagem, na qual a cidade somos nós e nós somos a cidade, materializamo-nos nela. “A cidade somos nós também, nossa cultura, que gestando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e refaz” (VICENTE, 2018, p.30).

Há uma relação intrínseca e ao mesmo tempo dicotômica entre o eu e o mundo. Isto é, “é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias e suas concepções” (FREIRE, 2017, p. 92).

Portanto, os espaços da cidade

São educativos, na medida em que refletem e representam a realidade brasileira, com sua cultura, seu nível tecnológico, suas condições de clima, a estrutura sócio-econômica de sociedade; são educativos, porque através deles pode-se descobrir, com os participantes, como e porque são e como são. E, são educativos, se através das ações sobre esses espaços, os participantes puderem apropriar-se dos mesmos, criando-lhes novas formas de uso, encontrando novas formas de relacionamento entre eles (LIMA, 1978, apud BUITONI, 2009, p. 44).

Proponho, então, um olhar e entendimento da cidade enquanto um espaço educativo em suas múltiplas possibilidades. Dessa perspectiva educativa, a cidade pode ser pensada em três dimensões: na sua dimensão de lugar pedagógico: educar-se ou aprender na cidade seria o lema que descreve esta dimensão; na dimensão relacional, traduzida pela ideia de aprender com a cidade; e na dimensão de si mesma como um objeto de conhecimento, um objetivo ou conteúdo de aprendizagem, isto é, seria preciso também aprender a própria cidade. Quando aprendemos na, com e a cidade, aprendemos simultaneamente a conhecê-la, a usá-la e a apropriar-nos dela. Assim, ao olhar, escutar e viver a cidade como território educativo, é possível promover experiências pedagógicas ricas e multiculturais,

“As formas simbólicas e estruturais de organização que arbitram o espaço urbano desencadeiam modos de percepção, pertencimento, vivência e uso da cidade que influenciam as relações entre as pessoas, os lugares e os processos humanos exercidos nos mesmos. Tais relações são pautadas por um caráter cultural que se estrutura a partir de elementos simbólicos que atuam no processo de significação do espaço, os quais são socializados pelos dispositivos de educação formal, não formal e informal”

(SEVERO; MOURÃO, 2018, p. 255)



que integrem cultura e educação, que promovam a diversidade, que discutam a sustentabilidade, a ética, que aprimorem o olhar sobre o entorno e as pessoas, que vislumbrem possibilidades de intervenção e de vida (INSTITUTO SINGULARIDADES, 2017, p. 17).

Portanto, a cidade permite um conceito amplo de educação, que não se limita à informação e à formação ao mundo do trabalho. É uma educação “abordada enquanto forma de ensino e aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos e das cidadãs, pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem de forma isolada ou em contato com grupos e organizações” (GOHN, 1990, p. 98).

Corresponde também a uma educação que valoriza a experiência e entende-se enquanto uma práxis política de desenvolvimento de valores cidadãos, que reorganiza, reconstrói e revitaliza continuamente a experiência democrática. Entender seus direitos, refletir sobre a participação em processos decisórios e coletivos, entre outros fazem parte do “exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos” (GOHN, 1990, p. 98-99).

É uma concepção que diz respeito ao entendimento da cidade como um espaço global de aprendizagens integradas por uma rede de entidades e atores sociais que, de forma criativa e inovadora, ou mesmo cotidiana, estão implicadas na criação de condições que canalizem potenciais formativos para o desenvolvimento humano e social. Porque “(...) a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significado” (FREIRE, 1977, p. 69).

Desse ponto de vista, a cidade é o lugar de realização da cultura no sentido amplo, pois, a todo momento e de diferentes formas, as pessoas estão submetidas a dispositivos educativos que dinamizam as práticas de ensino e aprendizagem segundo diversas variáveis, como espaço

em que as práticas acontecem, conteúdos que mobilizam, objetivos e finalidades que perseguem e impactos sociais que alcançam (SEVERO; MOURÃO, 2018, p. 255).

Portanto, a cidade, em suas múltiplas potencialidades educativas, enquanto entorno e instrumento que possibilita observar e experimentar as múltiplas expressões da cultura e da sociedade formando um todo contínuo com a vida, permite também “fazer dos espaços cotidianos da criança um laboratório para o desenvolvimento de um senso de liberdade, experimentação e comprovação” (LIMA, 1989, p.11).



SAÚDE

É possível pensar a saúde a partir de duas vertentes: a saúde física e a saúde psíquica.

Sobre a primeira, muitas das questões que se apresentam relacionam-se à obesidade infantil, ao escasso desenvolvimento físico e às complicações respiratórias (IRRIBANE, 2015). Com relação à obesidade infantil, por exemplo, essa não é causada apenas por uma má alimentação. A falta de rotina física é um grande aliado para as causas do problema, que pode acabar gerando questões ainda mais graves na vida adulta. A crescente utilização das telas como momento único ou predominante de lazer das crianças também contribui ao sedentarismo infantil. Relacionado a isso, o pouco desenvolvimento físico muitas vezes relaciona-se à falta de tônus muscular e desenvolvimento corporal, que também podem gerar questões ao organismo.

Uma rotina baseada na ida e vinda da escola a pé ou de bicicleta, por exemplo, já é uma grande ajuda para a melhora física das crianças, especialmente daquelas afetadas por questões respiratórias. Mas, não apenas para essas, a atividade é benéfica. Para além do exercício físico em si, há pesquisas (IRRIBANE, 2015) que indicam que as crianças que se locomovem com carro são afetadas por níveis mais altos de poluição do que aqueles que o fazem com modais ativos. Gehl afirma que “ter bastante espaço para caminhar é importante para todos os grupos, sobretudo para crianças, idosos e deficientes” (2013, p. 22).

Para além disso, os hábitos e os costumes relacionados ao exercitar-se dos adultos costuma estabelecer-se na infância, sendo, assim, essencial promover a educação e atividade física dos pequenos se queremos que estabeleçam uma rotina mais saudável no futuro. Entretanto, o mais comum, atualmente, é que as crianças tenham uma rotina extremamente regulada, padronizada e, algumas vezes, intensa. Assim, existe o dia de ter treino de futebol, ou o dia da natação, etc. A atividade

física é sempre programada. São eventos importantes, mas não devem ser únicos. O ideal seria que complementassem, “não substituíssem a rua como ginásio para o corpo e a mente” (MOORE, 1987, p. 45 apud IRRIBANE, 2015, p. 20, tradu o nossa). A rua é local de acesso universal a todos,

as ruas são os lugares mais próximos onde as crianças encontram o que necessitam para brincar, por exemplo, o asfalto como superfície para a bola, a bicicleta, patinete, ao mesmo tempo que permite grande acessibilidade a outras crianças de diferentes idades e g nero, além de estar sempre no meio: entre a casa e a escola, entre a casa e as áreas de brincar, etc. (IRRIBANE, 2015, p. 20, tradu o nossa).

Brincar ao ar livre, nas ruas, na cidade, implica a prática de um jogo ativo, por tr s do qual está a atividade física espontânea. Ela estimula capacidades e habilidades motoras imprescindíveis para um bom desenvolvimento físico, aspecto que vem sendo destacado por diferentes pessoas, institui es e lugares do mundo.

O brincar livre, com as atividades físicas que engloba, permite também, implicitamente, um desenvolvimento psicológico saudável, tanto do ponto de vista pessoal quanto social, uma vez que ao explorarem a si mesmos e ao ambiente, as crianças vão descobrindo e trabalhando emo es, limites, o próprio corpo (IRRIBANE, 2015). Segundo a UNICEF (s/d), ainda, jogos ao ar livre fazem com que as crianças desenvolvam sensa o de liberdade e confiança, bem como reduz agressividade, hiperatividade e depressão. Vale, por fim, destacar que brincar autonomamente, em contato com a natureza e ao ar livre, aprendendo e experimentando sua própria gestão de risco e regula o emocional garantem enorme bem estar emocional às crianças (AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, 2019).

Entretanto, no Brasil, por exemplo, as crianças que vivem em cidades passam 90% do seu tempo em lugares fechados. Ainda, em 2006, apenas 15% das crianças brincavam na rua (SKENAZY, 2009). O não jogar ou não ter a possibilidade do brincar diverso condiciona as habilidades de autorregula o emocional, de



enfrentamento e tomada de decisões, a resiliência e autonomia pessoal entre outros (AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, 2019).

Um último fator que não pode ser deixado de lado é o risco como componente necessário para o bom desenvolvimento da criança. Os níveis de superproteção (TONUCCI, 2015) que experimentam atualmente as crianças dificultam experiências que devem formar parte da vida cotidiana da infância: saltar, escalar, correr, brincar em locais não programados, conflitos. Isto é, experiências que vão um pouco além do controle, possibilitando o desenvolvimento de autonomia e a capacidade de tomar decisões, gerir conflitos e calcular os riscos.

De modo geral, no que se refere a saúde psíquica, a maioria das questões está relacionada ao desenvolvimento emocional e mental das crianças. Lynch (1977) propôs uma associação de dependência entre o entorno no qual as crianças passam seus primeiros anos de vida e sua capacidade cognitiva. Segundo ele, existe uma maior dificuldade de desenvolver uma organização espacial adequada entre aqueles que cresceram em subúrbios, ou, no nosso caso, em periferias, sem sólidas referências ambientais, em comparação com aqueles que crescem no centro urbano da cidade.

Portanto, as brincadeiras ao ar livre não apenas respondem às necessidades recreativas de meninos e meninas, mas também se tornam essenciais para enfrentar os desafios da saúde física e psíquica. É importante destacar o bem-estar emocional envolvido no brincar e, sobretudo, fazê-lo de forma autônoma, em contato com a natureza e ao ar livre, experimentando e aprendendo com a gestão de riscos e a regulação emocional.

Uma boa saúde mental na infância facilita processos de aprendizagem, as relações interpessoais e familiares, a consecução de objetivos e a capacidade de enfrentar dificuldades, inclusive a transição da adolescência para a vida adulta (BARCELONA, 2019). É razoável, então, que as decisões relativas às cidades sejam repensadas tendo como parâmetro a infância, garantindo seu uso das ruas e seu acesso a territórios que permitam educar no sentido da construção e consolidação de competências psicológicas, físicas e cognitivas.

TRANSMISSÃO DE VALORES

A cidade pode ser entendida como a materialização das sociedades, isto é, representa a forma como se organiza a sociedade. Muitos autores, de alguma forma, trataram desse tema. Para Lefebvre, o “urbano é a simultaneidade, a reunião, é uma forma social que se afirma” (1986, p. 159), enquanto a cidade “é um objeto espacial que ocupa um lugar e uma situação” (1972, p. 65) ou “a projeção da sociedade sobre um local” (2001, p. 56).

Dessa forma, a cidade pode ser entendida como um reflexo da sociedade. Isto é, ela materializa as questões sociais, a inscrição de nosso tempo. A cidade é capaz de exprimir as cadências da população, seu cotidiano e seus ritmos. Portanto, a cidade, e assim, seus espaços livres públicos, ao materializar e exprimir a sociedade, é capaz também de fazê-lo com os valores predominantes - sejam eles positivos ou não.

Nesse sentido, de acordo com Iribarne (2015), a rua é um ótimo mediador para transmitir valores. A manutenção de ruas limpas, o reconhecimento e respeito como usuários do espaço público, seu maior uso e apropriação são atitudes pedagógicas do espaço público e, em particular da rua, como livro disposto e acessível e como recurso didático para o uso integrado em propostas educativas concretas.

A rua, portanto, pode ser entendida como componente social fundamental. Por um lado, é um marco físico para as atividades cotidianas comuns, e, por outro, é espaço para expressar e exteriorizar as ações significativas e os desejos da cultura humana, como festas e manifestações.

Essas ideias permitem entender a cidade como um grande projeto educativo que influencia na formação da criança enquanto cidadã. Assim, entendendo as ruas, praças e todos os espaços públicos urbanos como educativos, precisamos refletir sobre como a cidade,

entrevista com

ISABELLA XAVIER

criança, 6 anos, brincante

Do que você mais gosta de brincar? Me conta quais são suas brincadeiras preferidas?

Minha brincadeira preferida é andar de bicicleta.

E onde você mais gosta de brincar? Me conta?

Meu lugar preferido é quando eu fico com meus primos David e Bia. Nesse lugar eu se divirto muito. Eu brinco com meus amigos, faço novos amiguinhos, é bom fazer amizades! O lugar preferido que eu brinco é a pracinha perto da minha casa. Tem escorregador, tem árvores e eu ando de bicicleta.

Como você se sente quando brinca de todas essas coisas?

Eu fico alegre e contente! E feliz!

“Eu quero falar que a nossa praça é um lugar para se divertir, onde as crianças vêm brincar, os adultos vêm fazer suas coisas, suas necessidades. Aqui é um lugar bom para estudar, pra regar planta, trazer seu animal para brincar, trazer seu filho para brincar. Porque a praça é importante pra gente. Porque se não fosse graças à praça, quase nem todas as crianças desse mundo teriam algum lugar para brincar”

(João, 10 anos, aluno do CCA Elisa Maria)



enquanto pedagogia, possibilita a aquisição de valores cidadãos.

O próprio cotidiano tem a possibilidade de exercer esse papel educativo, transmitindo valores para as crianças. Pode ser rotina para elas, desde pequenas, percorrer as ruas e sentir as experiências que a cidade traz. Utilizar transportes públicos, entender a lógica de atravessar a rua, ver diferentes construções, perceber diferentes relações e manifestações étnicas, filosóficas, culturais e raciais. Essas experiências cotidianas, as quais envolvem trocas com outros atores sociais, seguramente transmitem valores para as crianças.

Além disso,

A oportunidade de ver e ouvir as outras pessoas em uma cidade ou bairro residencial também implica uma oferta de valiosa informação sobre nosso entorno social, em geral, e sobre as pessoas com as quais vivemos ou trabalhamos, em particular. Isso é especialmente certo quando relacionado ao desenvolvimento social das crianças, que se baseia principalmente na observação do entorno social que os rodeia... Graças a toda esta informação, estabelecemos uma relação de confiança com o mundo que nos rodeia (GEHL, 2006, p. 29).

Portanto, explorar a capacidade de comunicação do espaço público é, sem dúvida, um dos melhores recursos que dispomos para transmissão de valores relacionados à urbanidade e à cidadania.

Entretanto, esses valores podem ser positivos ou negativos. A cidade é um espaço educador por excelência que pode educar de diversas formas dependendo de como for pensada e proposta. Apenas por meio de uma cidade mais democrática e inclusiva e de uma maior escuta da infância é que esse grupo social poderá de fato entender-se como cidadão e exercer sua cidadania. Assim, ao excluir as crianças, acredito que a cidade também transmite uma certa noção de cidadania, nesse caso, a não-cidadania.

Dessa forma, apesar da tendência das formalizações normativas de serem mais coercitivas que pedagógicas, o ideal é que planejemos um espaço urbano envolvente, como um elemento discursivo que literalmente fale e insinue para que façamos uso dele. “Ao pensar a cidade que desejamos, também estamos pensando que pessoas queremos ser e que tipos de vínculos sociais, relacionamentos com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos nós buscamos” (HARVEY, 2013, p. 28), e, portanto, que valores queremos transmitir.

Se a cidade é amistosa, acolhedora, inclusiva e sabe ser justa com suas políticas e se seus detalhes, sua ‘camada sensível’, sabem dialogar com o cidadão, é apenas uma questão de tempo para reconhecer as vantagens, assumir comportamentos mais cívicos e construir a cidade de maneira mais colaborativa.



CIDADANIA

Para pensar a incorporação da criança à ideia de cidadania, vale olhar para algumas definições do conceito. De acordo com Zizemer (2006), é uma concepção histórica, que vem transformando-se conjuntamente com as mudanças na sociedade. A concepção contemporânea possui elementos das concepções da Antiguidade, retomando o ser humano como ser político que interage com a sociedade, e da Modernidade, de um ser humano individual. Assim, ela compreende a cidadania contemporânea como “o direito que o ser humano tem de ter direitos, que podem ser individuais, sociais, políticos e de solidariedade” (ZIZEMER, 2006, p. 35).

Segundo Alves, “desde que o absolutismo foi superado nos Estados modernos, os conceitos de cidadania e soberania são vinculados à ideia de direitos humanos” (1999, p. 93). Segundo Bobbio (2004), ainda, vincular cidadania à ideia de direitos humanos implica reconhecer que esses direitos são também contemporâneos, uma vez que são históricos.

Nesse sentido, é possível dividir o conceito de cidadania em três: a cidadania civil, a política e a social. A primeira compõe os direitos necessários à liberdade individual; a segunda compreende o direito de participar no exercício do poder político; e a terceira se refere a “tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (MARSHALL, 1967, p.64).

Assim, diante desses três eixos da cidadania, pode-se simplificá-los como sendo: 1. a possibilidade de participar nas decisões que afetam a vida da sociedade, que reconhecemos como proveniente principalmente do surgimento da democracia na Atenas Clássica; 2. possuir um conjunto de direitos que o Estado e os concidadãos tem o dever de respeitar e promover, o qual se manifesta de maneira particularmente con-

tudente em alguns movimentos europeus dos séculos XVII e XVIII, especialmente a revolução francesa; 3. o pertencimento a uma comunidade, o qual confere aos indivíduos uma fonte de construção de sua identidade (LEYDET, 2011). Dessa forma, confere à cidadania três atributos: pertencimento, participação e direitos, que mantém estreita relação entre si.

Toro (2005), por sua vez, aponta que o que torna alguém cidadão é sua capacidade de criar ou modificar o espaço em suas diferentes instâncias, sempre em cooperação com os outros. Assim, a cidadania pode ser entendida como a condição que garante a participação na vida política, a condição do cidadão.

Portanto, seja por uma ou por outra definição, se faz necessário que o homem esteja inscrito em algum lugar para que se faça cidadão. Inscrito pois é naquele determinado espaço-tempo que os direitos serão validados e, portanto, que é possível compreender a cidadania atual; e inscrito também para que possa participar e alterar o espaço.

Colocando-se o espaço como elemento fundamental à cidadania, nos parece relacional pensar a cidade como locus potente para isso. Não à toa as duas palavras derivam do mesmo radical. A etimologia da palavra cidadania vem do latim civitas, assim como cidade. Civitas evoluiu a partir da palavra civis, nome dado para todos os homens que moravam nas cidades. Portanto, entendendo a origem da palavra cidadania, ela não apenas é intrinsecamente relacionada à cidade, como apenas seria cidadão aquele que era habitante de cidade.

É possível dizer, então, que discutir cidadania significa dialogar sobre as relações que se estabelecem em uma organização social e que a cidade, enquanto objeto pedagógico, é capaz de promover o desenvolvimento da cidadania por meio de processo educativo.

A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, neste sentido que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista,



uma conquista a manter. Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política (SANTOS, 1987, p. 7).

Sendo assim, na cidade, a educação para a “cidadania se atrela, diretamente, aos modos cotidianos de percepção, vivência, comunicação e cooperação das pessoas em espaços públicos urbanos diversos” (SEVERO; MOURÃO, 2018; p. 249). A cidade educadora, e, mais ainda, a cidade brincante, no sentido dessa cidade que educa a partir de uma ampla educação, pode ter importante papel na busca pela consolidação da cidadania, à medida que possibilita a superação da consciência ingênua por uma consciência crítica, que permite uma maior percepção das contradições existentes na sociedade.

Isto é, a cidade, compreendida enquanto forma resultante da ação humana, preenchida de contradições e desigualdades, é capaz de fomentar a capacidade crítica no homem cidadão, justamente por consolidar em si própria tudo aquilo que diz respeito àquela sociedade e, portanto, àquele espaço-tempo, entendendo seus direitos e os direitos dos outros.

Ao entender que a cidade é constantemente recriada por seus habitantes, os entendemos como realizadores desse espaço construído e concomitantemente realizadores de sua história, sendo possível enfim, compreendê-los como cidadãos, uma vez que estão atuando e modificando diretamente no espaço, o que é entendido por Toro (2005) como essencial à cidadania.

Estar na cidade é, ainda, possibilidade de conviver com o outro e, assim, desenvolver um senso de empatia com os diferentes atores e questões sociais, características fundamentais para a consciência de vida em comunidade enquanto cidadão: poder olhar para o outro e para o mundo ao seu redor buscando compreender seus direitos. É necessário aprender a reconhecer o outro como sujeito, conviver com o diferente, olhar para si a partir das diferenças. Esse aprendizado só se

concretiza no encontro, potencializado pela cidade. E, nesse encontro, reconhece-se em si mesmo o outro, busca-se entender porque o outro concebe as coisas de determinada maneira. Isto é, ao estar na cidade é preciso estabelecer uma relação empática com o outro, para, assim, construir o ensino-aprendizado na relação, a qual vai construindo o senso cidadão que atribui direitos.

O estudo da cidade como um conjunto viável à construção da cidadania exige ainda a discussão sobre a produção do espaço urbano, buscando aqui entender a ação dos mais variados agentes envolvidos no processo.

Um dos direitos bastante enfatizado nos últimos anos - e que será retomado com mais detalhes adiante - é o direito à cidade, um direito coletivo. De acordo com Harvey (2013, p. 28)

o direito à cidade é muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos; de mudar a nós mesmos mudando a cidade. Além disso, é um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização. A liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e a nossas cidades, como pretendo argumentar, é um dos nossos direitos humanos mais preciosos, ainda que dos mais menosprezados.

Portanto, esse é um direito que dialoga de forma profunda com a cidadania e a discussão sobre a produção do espaço urbano. Para além de ser um direito fundamental à cidadania contemporânea, é um direito diretamente relacionado à cidade, fator também essencial à cidadania. E, por fim, é um direito de refazer a cidade, em um exercício coletivo, algo apontado por Toro (2005) como fundamental.



Nesse sentido, ao mesmo tempo em que reconhece-se o outro e a si mesmo no processo de participação na vida social e política, desenvolve-se uma carga de auto e corresponsabilidade sobre o espaço, como seres atuantes que também podem transformar a realidade e como voz que pode chamar ao restante da comunidade para também atuar. Isso é bastante significativo, uma vez que expressa a íntima relação desenvolvida pela cidade. Todos e cada um são responsáveis por seus resíduos, por exemplo, e pelos lugares que ocupam, dispondo-se a criar soluções para sua melhoria.

Podemos dizer, então, que a criança é capaz de começar a se enxergar enquanto cidadã a partir de sua troca com a cidade, lugar de relações e encontros, de construção contínua, de participação. Ao terem consciência de sua atividade no mundo e atuarem em função de suas proposições, buscando encontrar a si mesmo e aos outros nessa relação, impregnando-o com as transformações propostas, as crianças conseguem enxergar-se enquanto cidadãs, vivendo experiências plenas que as colocam em lugar ativo e autônomo.

Entretanto, muitas vezes, as crianças são desconsideradas nestes processos, pois estão excluídas dos meios de decisões e necessitam de estruturas 'adaptadas' para que sua participação possa se efetivar. Apenas por meio de uma cidade mais democrática e inclusiva e de uma maior escuta da infância é que as crianças poderão de fato entender-se como cidadãs e exercer sua cidadania. Isto é, o modo de fazer e de viver o meio urbano deve buscar devolver ao indivíduo uma capacidade de ação sobre a cidade, restituindo assim, uma habilidade de agir sobre o seu ambiente, e, com isso, desenvolver a cidadania.

Dando mais voz às crianças, o que muitas vezes não é feito e, inclusive, reprimido, poderá ser possível resgatar seu protagonismo como agente e usuário do espaço urbano, bem como o entendimento da criança como cidadã que tem direitos e deveres. É preciso acreditar que as crianças também têm potencial para transformar o modo como são construídas as cidades. Exercer a cidadania, realizar-se como cidadão, implica luta permanente, tanto contra um processo de dominação por exploração, quanto contra a dominação pela exclusão.

AUTONOMIA

Para iniciar a reflexão acerca das possibilidades que a cidade traz para a construção da autonomia das crianças é relevante compreender a noção de autonomia aqui proposta, a qual baseia-se, essencialmente, em uma abordagem piagetiana e freiriana.

Através de suas pesquisas, Piaget (1973) apontou que as crianças são capazes de raciocinar em um nível superior quando estão pautadas em suas experiências pessoais e não nas hipotéticas. Acreditava que, por meio delas, as crianças poderiam compreender as motivações por detrás das ações, sendo, assim, capazes de perceber o outro como um sujeito dotado de ideias e sentimentos. Esses valores morais seriam adquiridos internamente.

A questão da autonomia, então, bastante relevante para Piaget, diz respeito a um governo de si próprio. Diz de um indivíduo que já consegue refletir sobre sua ação e colocar a intencionalidade como mais importante que a gravidade.

Para Piaget, "toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (PIAGET, 1932/1994, p. 23 apud LA TAILLE, 1992, p. 49). Dessa forma, acredita que os jogos coletivos de regras são fundamentais para a moralidade humana.

Desde muito pequena, a criança é rodeada de regras que são guiadas pela moral. Entretanto, ela não sabe o porquê dessas regras, ela ainda não entendeu os princípios e os valores que estão por trás delas. Desse modo, ela apenas sabe aquilo que pode e aquilo que não pode fazer.

Assim, segundo Piaget (1973), as crianças partem, dentro do desenvolvimento do juízo moral, de um estágio de anomia, que é o momento no qual as crianças,



geralmente até cerca de 5 anos, não seguem regras coletivas.

Segue-se a essa etapa outra, a da heteronomia, geralmente até cerca de 9, 10 anos, momento no qual a criança ainda é governada pelo outro. Neste estágio há uma relação unilateral, na qual o professor – ou outro adulto qualquer – manda e a criança apenas obedece. Isto é, a criança ainda interpreta as regras ‘ao pé da letra’, sem entender que as regras são um contrato firmado e podem ser modificadas, vendo-as como sagradas e imutáveis. Além disso, a gravidade da ação é moralmente mais relevante do que a intenção que a promoveu.

Em oposição à heteronomia, encontra-se a autonomia, momento em que se alcança um governo de si próprio. Autonomia é um termo de origem grega cujo significado está relacionado a independência, liberdade ou autossuficiência. Neste caso, a autonomia indica uma realidade que é dirigida, portanto, por uma lei própria, entendendo-a como a capacidade de tomar decisões nos campos moral e intelectual, independentemente de recompensa e/ou punição. As regras passam a ser interpretadas a partir dos princípios e a intencionalidade da ação é o elemento moral mais importante.

“A autonomia intelectual caracteriza-se, na obra piagetiana, pela articulação de três conceitos axiais, que são: estrutura, gênese e equilíbrio” (PASCUAL, 1999, p. 3). Já a autonomia moral está relacionada a poder analisar criticamente a obrigatoriedade de normas e aceitar responsabilidades. Assim, a autonomia permite que o indivíduo faça suas próprias escolhas, independente das opiniões externas e divergentes.

É de extrema importância que se leve a criança na direção da autonomia. Uma vez que, para Piaget, o desenvolvimento precede a aprendizagem, é fundamental esse desenvolvimento do juízo moral. Para tal, é importante que a criança possa refletir sobre sua experiência pessoal, com a qual elas começam a perceber o outro e conseguem maior desenvolvimento moral.

Paulo Freire não descarta as ideias abordadas por Piaget, entretanto, adiciona uma dimensão social à noção de autonomia, colocando-a como a emancipação do homem (FREIRE, 2015). Isto é, a autonomia é como o homem dialogicamente encontra possibilidade de direcionar o rumo de sua própria história, assumindo para si um caráter crítico.

Ele apresenta o conceito enquanto uma condição sócio histórica de alguém que tenha se emancipado e conquistado sua liberdade. A autonomia está diretamente relacionada com a ideia freireana de “ser para si”, bem como com a de libertação. A pessoa heterônoma, por sua vez, é aquela que se encontra na condição de oprimido, de “ser para o outro”, a libertação da situação de opressão possibilita a autonomia.

Assim, Freire “propõe uma educação que busca construir uma realidade social que possibilite a autonomia, propõe um processo de ensino que possibilite a construção de condições para todos poderem ser ‘seres para si’” (ZATTI, 2007, p. 38), para que, assim, possa-se construir a autonomia por meio das decisões, da liberdade. Portanto, pode-se dizer que ninguém é intrinsecamente autônomo, é preciso conquistá-la e, para tal, libertar-se. Para alcançar a liberdade, não é possível ser passivo, é preciso uma postura ativa e de intervenção no mundo e a educação e a cidade precisam possibilitar experiências que estimulem as decisões e a responsabilidade.

Dessa forma, a autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, de poder escolher e expor ideias, envolve a capacidade de saber-se no mundo de maneira crítica e de realizar, o que exige um sujeito consciente, e, por isso, o homem passível pode ser entendido como oposto ao homem autônomo.

Ainda nesse sentido, portanto, a conquista da autonomia implica na libertação, especialmente das estruturas opressoras, que no caso das crianças podem ser entendidas como o adultocentrismo, a falta de escuta para sua voz e vontades, uma cidade não pensada para



elas. Assim, lutando por essa liberdade na cidade, as crianças podem colocar-se enquanto sujeitos ativos, conscientes e que querem intervir no mundo, sendo possível entender a liberdade também como uma forma de emancipação. Saber-se no mundo, algo fundamental para a autonomia freireana, implica o estar no mundo, estar na cidade.

Isto é, “autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade” (DE LA TAILLE, 1992, p. 17), algo que não apenas Freire, mas também Piaget defende. A perda de autonomia está relacionada com a pouca permissividade dos adultos para que as crianças desenvolvam o brincar livre e autorregulado por elas mesmas.

Esse movimento de participação e atuação com e no mundo também gera empoderamento às crianças e elabora uma relação com o campo social, impactando em sua constituição individual e coletiva. Ao permitir que a criança se relacione com o real e complexo e que ela se enxergue em condição ativa, nos parece que a mediação com o mundo permite a formação completa e a preparação para a vida cidadã.

Nesse sentido, também percebemos a autonomia em seu sentido social quando as crianças se colocam com a possibilidade de direcionar o caminho de sua própria história, de seu bairro, assumindo um caráter crítico. Isto é, elas conseguem emancipar-se através da conquista da liberdade, sempre com postura ativa e atuante no mundo. E que momento mais livre e possível de emancipação que este no qual você está no mundo, construindo-o ou sonhando-o?

PERTENCIMENTO

A ideia de pertencimento está bastante relacionada à de identidade. Segundo Bezerra de Menezes, a “identidade, quer pessoal, quer social, é sempre socialmente atribuída, mantida e transformada” (1978, p. 183). Isto é, faz parte desse processo de identificação a construção da imagem, a qual fundamenta-se na memória, que nos permite acessar informações, conhecimentos, experiências. A partir disso, conseguimos significar diversos aspectos da realidade.

O processo de identificação é temporal, isto é, ele não é pontual ou eventual. Ele vai se dando a partir da vivência e da experimentação de espaços, os quais, anteriormente, pouco significavam, eram inespecíficos. O viver e experimentar o lugar possibilitam sua transformação em um “lugar significativo” (SEVERO; MOURÃO, 2018), a partir do estabelecimento de processos psicossociais de diálogo entre pessoas e lugares, que se influenciam e se transformam mutuamente, configurando o que se convencionou chamar de Identidade de Lugar (SEVERO; MOURÃO, 2018).

As vivências que possibilitam essa criação de identidade constituem-se à medida em que os espaços respondem às necessidades humanas e que vão sendo apropriados simbolicamente. A apropriação simbólica é o primeiro passo na construção da identidade de lugar e de apego ao lugar.

A identidade de lugar é uma subestrutura da identidade pessoal construída a partir da interação do indivíduo com seu entorno físico e social, de acordo com Mourão e Cavalcante (2011), e sua construção relaciona-se ao estabelecimento de vínculos emocionais e de pertencimento, relacionados aos entornos que são significativos para aquele determinado sujeito.

Quando se apropria afetivamente e simbolicamente de um espaço - e aqui a ideia de apropriação está relacionada ao uso e não à posse -, e, assim, identifica-se,

“O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa”

(PIORSKI, 2016, p. 63)

o sujeito cria as condições para o surgimento de um sentimento de pertencimento. Portanto, a ideia de pertencimento está bastante relacionada à transformação de um espaço vazio de significados em um lugar significativo, processo o qual entendemos como apropriação. Apropriar-se seria condição necessária para o surgimento da identidade de lugar. Além de tornar significativo um espaço indefinido, “a apropriação contínua e dinâmica do espaço dá ao sujeito uma projeção no tempo e garante a estabilidade da sua própria identidade” (POL, 1996, p.43).

Ao mesmo tempo, quando compartilhamos esse sentimento de pertencimento, construímos uma identidade coletiva, a qual vai constituindo a base cultural por meio da expressão coletiva do universo de significados. A cidade é, portanto, um lugar de formação coletiva, de vivência social e diversidade.

Dessa forma, podemos dizer que entender o espaço da cidade enquanto espaço social requer, necessariamente, que reflitamos sobre a apropriação deste, uma vez que um espaço só se configura socialmente se for apropriado. Isto é, é necessário que as pessoas possam viver e experimentar os espaços públicos.

No sentido de tudo que vem sendo apresentado aqui, Tonucci (2015) aponta que devemos devolver ao cidadão, a partir da criança, a possibilidade de reconhecer a própria cidade e de identificar-se com ela, para, assim, sentir-se pertencente e poder, ao mesmo tempo, criar sua própria identidade. Ao sentir que faz parte da cidade, a criança também sente que faz parte da comunidade. Mas, para que isso aconteça, a cidade deve garantir oportunidades, por meio, por exemplo, da mobilidade, de espaços de brincar, de ruas convidativas e instrutivas, entre outros. Ao se apropriarem da cidade, as crianças podem se sentir mais pertencentes à ela.

Se quisermos que as crianças sintam que são parte de uma comunidade, que pertencem à cidade, que têm direito à cidade, responsabilidade e conexões com outras pessoas, se quisermos que se sintam cidadãs engajadas,



nós temos que garantir a oportunidade para elas sentirem essas conexões (GILL, 2016, s/p).

Entretanto, isso apenas se faz possível se os cidadãos se apropriarem do espaço urbano, confrontando a lógica de dominação. Ao apropriar-se, podem transformar, coletivamente, a partir de suas necessidades e vontades.

Os espaços públicos, então, são fundamentais para a formação humana e essencialmente das crianças, uma vez que possibilitam o sentido de pertencimento a um lugar coletivo. Quando esse espaço não é vivenciado, não é apropriado, a coletividade perde a oportunidade de vivenciar contatos formadores, construtores e fortalecedores da identidade social, construída através das sociabilidades e expressas através da cultura. “A humanização do espaço público (GEHL, 2004, 2013) e sua ocupação como lugar de formação são fundamentais para que a cidade se torne novamente um lugar gerador de pertencimento e cidadania” (SEVERO; MOURÃO, 2018, p. 255).

Conforme Cardoso (2015, s/p), diretora do Laboratório de Educação das Cidades Educadoras

o que aprendemos na infância diz muito sobre o cidadão que seremos. Se a criança tem direitos, ela irá respeitar os direitos. O futuro é a síntese das experiências que a criança pode ter. Temos que lembrar o tempo inteiro que, conectando a criança com o bairro, familiarizando-a com o espaço público, ela vai querer mudar o mundo do qual faz parte.

COMPETÊNCIAS AMBIENTAIS

Existem muitas camadas que compõem a cidade, elas abrigam informações e utilidades de vários tipos; ao mesmo tempo, estão disponíveis vários meios para o seu conhecimento. Existem, claro, aquelas trabalhadas especificamente na escola, mas também existem aquelas que provêm da relação cidade-criança. Iniciaremos, então, diferenciando o conhecimento localizado do conhecimento espacial, da mesma forma como faz Iribane (2015), baseado nas definições de Pia Christensen na publicação “Children in the city”. Entender as duas categorias do conhecimento do ambiente me parece essencial devido à sua importância para a compreensão do fenômeno da geração de conhecimento e experiência espacial da infância.

O conhecimento localizado é aquele diretamente relacionado a um lugar, no qual conhecimento e percepção são fenômenos independentes. O conhecimento do lugar está relacionado à percepção que se tem naquele espaço, acumulando-se e variando ao longo da vida, através do habitar, sendo e derivando de um lugar. Já o conhecimento espacial é aquele formal, abstrato e generalista. Desveste o conhecimento localizado de suas particularidades locais e seu conteúdo social e pessoal (CHRISTENSEN, 2003 apud IRRIBANE, 2015).

Entender a ideia de conhecimento localizado de Christensen enquanto o “processo mediante o qual o conhecimento, o corpo, a presença sensível e o lugar se produzem simultaneamente e se têm juntos” (CHRISTENSEN, 2003, apud IRRIBANE, 2015, p. 25, tradução nossa) é chave para o aqui proposto, uma vez que, então, é possível entender o conhecimento do entorno construído como parte do conhecimento do meio. A cidade, então, pode ser um recurso didático capaz da ampliação do conhecimento e da experiência espacial por parte dos cidadãos.

No entorno imediato, a rua segue sendo um campo aberto para a relação e interpretação. Como já destaca-



do, as crianças foram sendo retiradas da rua e limitadas a espaços predefinidos e controladores. Assim, elas foram perdendo a capacidade de reconhecer os ciclos e os processos naturais, cada vez menos capacitadas para reconhecer seu entorno (HENDRICKS, 2011 apud IRRIBANE, 2015).

Investigando a experiência ambiental na infância, Hart (1979) definiu a competência ambiental como “o conhecimento, habilidades e confiança para usar o entorno como meio para conseguir as próprias metas e enriquecer a própria experiência” (IRRIBANE, 2015, p. 25). Aprender sobre o que se dá em entornos distintos e sobre a relação de si com aquilo que te rodeia é tão importante quanto aprender sobre as propriedades espaciais. As crianças evidenciam uma vontade de manipular o entorno físico e a competência ambiental deve ser entendida como uma parte importante do desenvolvimento infantil e provavelmente do desenvolvimento humano ao longo da vida.

DIREITO À CIDADE

A ideia de direito à cidade é atribuída à Lefebvre (1968), quem apresenta uma reflexão acerca dos fenômenos urbanos que se originaram a partir da consolidação do modo de produção capitalista.

Trata da questão da segregação socioeconômica e seu fenômeno de afastamento, isto é, a expulsão da população pobre para as periferias da cidade. Partindo desse raciocínio, o autor apresenta o direito à cidade como o direito de não exclusão da sociedade de suas qualidades e benefícios urbanos. Entende que deve ser uma recuperação coletiva do espaço urbano por grupos marginalizados que vivem nos espaços periféricos.

Critica o urbanismo positivista e o planejamento racionalista, uma vez que acredita ser simplista tornar os problemas urbanos uma questão meramente administrativa e técnica. Essa visão criticada manteria certa alienação dos cidadãos, colocando-os mais como objetos do que como sujeitos do espaço social, fruto de relações econômicas de dominação e de políticas urbanísticas por meio das quais o Estado ordena e controla a população. O Estado que atua enquanto supremacia pode até resolver questões imediatas, porém, impede as pessoas de serem sujeitos da construção da própria cidade e, então, do próprio modo de vida.

Em oposição a essa perspectiva administrativista, Lefebvre politiza a produção social do espaço: assume a ótica dos cidadãos, colocando o direito à cidade no espaço da luta pela criação e fruição do espaço social para todos. Lefebvre distingue *citadins* (todos os habitantes da cidade) de *citoyens* (os quais o Estado reconhece a cidadania política), deixando claro que o direito à cidade é de todos os seus habitantes, independentemente de ser reconhecido ou não legalmente como cidadão, ideia também apresentada por Toro (2005) em sua definição.



Assim, por meio da ação direta das pessoas sobre o fazer de sua cidade, essa constituída de forma coletiva e possibilitando a expressão individual e das diferenças, é possível maior apropriação do espaço urbano, confrontando a lógica de dominação. Ao apropriar-se, como discutido anteriormente, os cidadãos podem transformar, coletivamente, a partir de suas necessidades e vontades.

Alguns autores fizeram releituras das ideias trazidas por Lefebvre. Um deles foi Harvey (2013), que explora a noção de direito à cidade como um direito humano. Ele aborda de forma bastante incisiva a relação entre o urbanismo e o capitalismo, bem como a própria relação da sociedade e sua materialização no espaço. Discute a essencialidade do urbanismo ao capitalismo, bem como, ao mesmo tempo, o capitalismo também incita o urbanismo, tornando-se essa uma relação dialética, cíclica e crônica.

O capitalismo está eternamente produzindo os excedentes de produção exigidos pela urbanização. A relação inversa também se aplica. O capitalismo precisa da urbanização para absorver o excedente de produção que nunca deixa de produzir. Dessa maneira, surge uma ligação íntima entre o desenvolvimento do capitalismo e a urbanização (HARVEY, 2013, p. 30).

A urbanização, segundo Harvey (2013), é um fenômeno de classe, afinal, o controle dos excessos está nas mãos de poucos. O urbanismo permite, além de transformar a cidade, transformar, também, como consequência, o modo de vida.

Ao apresentar essas questões, Harvey trata do direito à cidade. Isto é, reinvestindo democraticamente, toda a população consegue de fato, ter, viver e ser da cidade. Só assim se faz possível mudar a si mesmo e mudar o modo de vida social. Afinal, este é um direito coletivo, a transformação e o direito à cidade só ocorrem de fato com o poder coletivo que, por essência, deve envolver todos.

De acordo com Harvey (2013, p. 28)

o direito à cidade é muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos; de mudar a nós mesmos mudando a cidade. Além disso, é um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização. A liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e a nossas cidades, como pretendo argumentar, é um dos nossos direitos humanos mais preciosos, ainda que dos mais menosprezados.

A construção da possibilidade de fazer valer a vontade de todos é imperativo para que os cidadãos possam ser sujeitos de novas formas de urbanização. Isto é, o modo de fazer e de viver o meio urbano deve buscar devolver ao indivíduo uma capacidade de ação sobre a cidade, restituindo assim, uma habilidade de agir sobre o seu ambiente. Vale destacar a importância da vivência no meio urbano, isto é, falar sobre direito à cidade não implica apenas em falar de acesso à moradia, à equipamentos, mobilidade, etc.

o direito à cidade é também o direito aos espaços abertos, públicos. Às áreas verdes, aos parques e às praças. À uma paisagem qualificada que me acolhe e me dá sentido e um ambiente saudável. (...) Morar não é só da porta para dentro, morar é também da porta para fora. Nós habitamos a cidade. Vamos aprender que o direito à cidade também incorpora essas outras pautas que nos fazem mais humanos (LIMA, 2020, s/p).

Vale dizer ainda que o direito à cidade é uma expressão muito importante no sentido de geração de identidade: quando mencionada em reivindicações de esfera pública, as pessoas sentem que pertencem à cidade.

Segundo Harvey (2013), portanto, o direito à cidade é, ao mesmo tempo, uma crítica e uma exigência. Argumenta que essa ideia não se origina de meios intelectuais, e, sim, das ruas, das pessoas. Não deve ser entendido como estritamente individual, mas também como um direito e um desejo coletivo, quase uma utopia social, buscando reivindicações coletivas.



A partir do exposto, fica claro que é também das crianças o direito à cidade, uma vez que elas são cidadãs integrantes da comunidade e são também produtoras de cultura com poder de transformação. Portanto, devem ser escutadas e respeitadas em suas demandas, deixando seus papéis de consumidoras dos espaços urbanos para se tornarem agentes.

Assim, ao enxergarem que também possuem o poder de transformar, as crianças podem se ver enquanto cidadãs, quase em uma relação cíclica: ao entenderem-se cidadãs, podem fazer entender também seu direito de transformação da cidade; e, ao transformar a cidade, não apenas sentem-se mais pertencentes, como também potencializam seu sentimento cidadão.

É fundamental, então, que as crianças coloquem-se na posição enquanto agentes ativas, o que, por si só, é um exercício de cidadania, mas também ativa o potencial educativo inerente às cidades. No momento em que a criança coloca-se efetivamente no mundo, para além dos muros protetores da escola ou de casa, ela revela sua potência enquanto cidadã e agente capaz de viver a cidade e, inclusive, de transformá-la, de ser produtora de cultura e do espaço, o qual ela constrói e caracteriza. Conforme diz Freire (2016), é como seres transformadores e criadores que os homens concebem a si mesmos e ao coletivo.

Portanto, ao entenderem-se enquanto protagonistas, enquanto cidadãs, enquanto livres para conduzirem suas escolhas, as crianças também entendem a potência que possuem para as mudanças, para concretizar aquilo que sonham.

Mais uma vez podemos ver a cidade, com suas possibilidades de ação, mostrando à criança a noção de cidadania, de pertencimento, de ação sobre o meio urbano. Esse movimento de participação também gera empoderamento a elas e uma relação com o campo social, impactando em sua constituição individual e coletiva. É uma forma de favorecer as aprendizagens cidadãs, incentivando a participação e a atuação, con-

solidando um direito de não exclusão da sociedade, podendo pertencer a ela.

A noção do direito à cidade, portanto, relaciona-se aos itens tratados anteriormente: à autonomia, em seu sentido de liberdade, à cidadania, ao pertencimento e às competências ambientais. Apresenta-se quase como uma síntese no sentido da emancipação de querer e sentir-se potente para usar e transformar a cidade, dialogando com a definição de Toro (2005) de cidadão: aquele que cria ou modifica o espaço. Apresenta-se enquanto a liberdade de nos mudar mudando a cidade. Enquanto a possibilidade de estar, viver e reconhecer a cidade. Transformando, sonhando, modificando, isto é, através dessa prática social de usar e construir a cidade, a criança é capaz de fazer-se e refazer-se (FREIRE, 2001).



FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Assim, refletindo acerca de todas as potências destacadas acima nas quais a cidade pode beneficiar as crianças, entendemos que

a cidade permite uma formação com consciência crítica para a participação ativa na construção do espaço da democracia. A formação da consciência crítica fornece instrumentos para que as pessoas possam participar ativamente na construção dos espaços da cidade e nas discussões democráticas sobre os rumos desta construção (BUITONI, 2009, p. 131).

A cidade, talvez o sistema mais complexo criado pelo ser humano, uma imagem clara da sociedade que representa, uma história viva, um caldeirão de culturas, um campo privilegiado para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos que a compõem. A cidade, por excelência, lugar de troca e relacionamento, a fonte necessária de cidadania. (IRIBARNE, 2015) A cidade, espaço de experiências, experimentações e vivências. Possui a maior capacidade e oportunidade para a formação de cidadãos autônomos, libertos, que reconhecem e se identificam com os lugares.

Porque a cidade permite uma formação cidadã para atuação no espaço da cidadania, que vai além daquilo aprendido na sala de aula. Corresponde às aprendizagens políticas dos direitos dos indivíduos como cidadãos, incentivando, por exemplo, a sua participação em processos decisórios e coletivos, "o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos" (GOHN, 1990, p. 98).

A cidade é uma possibilidade de, através da percepção da imbricação entre educação e política, desenvolver-se uma educação crítica, conscientizadora e humanizadora, que valoriza as experiências no e com o mundo para tornar-se, cada vez mais, ele.

"O corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente. Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo"

(FREIRE, 1993, p. 9)



2.2 A CRIANÇA PARA A CIDADE

REVERSÃO DE TENDÊNCIAS

Entendemos que há atuações concretas, as quais podem ser realizadas a nível do planejamento e da gestão da cidade, que, sob a ótica da infância, podem gerar melhorias notáveis na qualidade de vida para todo o conjunto da população. Olhando para as necessidades das crianças, é possível qualificar diversas condições e situações da cidade.

Acreditamos que a primeira possibilidade que a criança apresenta para a cidade é justamente a inversão de tendências, já apresentada anteriormente. Isto é, a criança apresenta-se enquanto um novo e potencial parâmetro para repensar a cidade, partindo de um novo referencial, mais preocupado com as minorias, com os grupos pouco vistos ou até esquecidos. Abaixando o ponto de vista para a altura da criança, acreditamos que é mais difícil esquecer de ver alguém (TONUCCI, 2015; 2020).

A possibilidade de ouvir o que as crianças desejam e imaginam para a cidade pode ser extremamente rica ao planejamento de espaços urbanos. As crianças, regadas pela imaginação de seu universo brincante, muitas vezes enxergam soluções não vistas pelos olhos adultos. Livre de pré-concepções, estereótipos e soluções padronizadas, a criança consegue extrapolar o óbvio e enxergar formas, muitas vezes simples e eficientes, de solucionar a questão, trazendo um tom lúdico ao lugar. Dar-lhes a possibilidade de serem ouvidas em suas necessidades é também abrir para novas ideias, novos olhares, que enxergam de uma outra altura e de um outro jeito. É somar na construção da cidade novas perspectivas.

Ao mesmo tempo, Tonucci defende que “a criança, expressando suas necessidades, representa bem as necessidades de todos os cidadãos, desde os mais

fracos, aqueles e aquelas com deficiências, os idosos. Por essa razão, pode se tornar o paradigma para uma nova filosofia de governo da cidade” (TONUCCI, 2020, p. 447). Nesse sentido, vemos sua maior força no entendimento de que ela representa uma possibilidade outra e mais inclusiva aos modelos vigentes de planejamento urbano.

Nossas cidades, hoje, são pensadas para o adulto, homem, branco, trabalhador, produtivo, motorista e buscam responder às suas necessidades, esquecendo daqueles que não são adultos, não são homens, não são brancos, não são trabalhadores e nem motoristas, algo que já apontava Mumford no editorial do primeiro número da revista italiana “Urbanística” de 1945. Os carros invadiram os espaços públicos e afastaram o uso daqueles que se movem a pé ou de bicicleta. Hoje, 25% da área construída de São Paulo é destinada a estacionamento e 20% da cobertura da cidade é dada pelo asfalto. É uma cidade muito mais para o carro que para as pessoas. “Os carros impõem sua lógica, sua estética, sua ‘música’ nas cidades” (TONUCCI, 2020, p. 238).

“Paulo Freire falava em devolver as ruas às crianças, justamente porque estas foram tomadas pelos carros, pelo tráfico, pela violência” (PADILHA, 2007, p. 85). Ele nos falava da necessidade de fazer das ruas espaços de frequência e de convivência social, entendendo a necessidade de combinar políticas de segurança, que ao mesmo tempo trabalhem com medidas de prevenção, com a repressão à violência e à criminalidade, por sua vez associadas a programas de (re)urbanização, de educação, de esporte, lazer, entre outros.

As cidades também acabaram optando pela separação e especialização em detrimentos dos encontros e intercâmbios. Os espaços e as competências encontram espaços específicos: lugares diferentes para pessoas diferentes, espaços diferentes para funções diferentes. “O centro histórico para os bancos, as tendas luxuosas, a diversão; a periferia para dormir” (TONUCCI, 2015, p. 31, tradução nossa). Há o lugar das crianças, o lugar

“A infância realiza o sentido político de uma existência propriamente humana: sua vocação irrenunciável por ser mais, por afirmar o futuro como possível e não como determinado, seu permanente estar sendo em vez de ser de uma vez e para sempre. Sua curiosidade por outras formas de vida que não as que estão sendo afirmadas no mundo que habitamos”

(KOHAN, 2019, p. 189)

“Adulthood: esse desvio radical que faz com que deixemos de ser biofílicos, amantes da vida, amantes da possibilidade de reinventar modos de viver”

(NOGUEIRA, 2020, s/p)

dos idosos, o lugar do conhecimento, das compras, do lazer. Pensar, nesse sentido, a partir da criança, é pensar de forma integral, considerando todas as suas dimensões: física, social, cultural, intelectual e emocional. Portanto, pensar segregado quando se pensa na infância não basta. É preciso um olhar integrado, sistêmico e transversal, que dê conta das diversas esferas da vida.

Portanto, tomando as crianças como parâmetro, adotamos uma nova ótica e uma nova filosofia para avaliar, programar, projetar e modificar a cidade. Podemos planejar de modo integral, pensando no pedestre, naqueles que não são adultos (crianças, jovens, idosos), naqueles com menos mobilidades, e até, quem sabe, nas mulheres, nos negros e nas outras minorias, entendendo as diferentes infâncias existentes na cidade e entendendo as crianças também como um grupo minoritário e ao mesmo tempo diverso em nossa sociedade.



INTENSIFICAÇÃO DA VIDA URBANA

A qualidade de um espaço não depende apenas de seus aspectos físicos, mas também de sua utilização. Isto é, precisa ter gente no espaço. A maior diversidade tanto de atividades como de pessoas e situações que se dão em um espaço urbano sempre serão um ponto positivo na vitalidade dos lugares e em sua capacidade de integração. O ponto chave da vida urbana é a vida social (JACOBS, 2014).

Para existir vida urbana, então, é necessário que exista convivência, encontros, confrontações, que se dão livremente nos espaços públicos, os espaços de todos. A vida no espaço urbano pressupõe a presença de diversos atores e, assim, muitas trocas sociais derivantes dos contatos desses atores. Segundo Gehl, “entre os contatos mais amplos contam-se as brincadeiras infantis ou jovens que saem juntos e utilizam o espaço da cidade como ponto de encontro” (GEHL, 2013, p. 22-23).

Entendemos, então, que as brincadeiras no espaço público são uma fonte bastante rica de encontros e contatos sociais, seja das próprias crianças entre elas, delas com seus acompanhantes, delas com os acompanhantes dos outros e dos acompanhantes entre si, sejam eles homens, mulheres, adultos, idosos.

Entendendo o espaço público como lugar de encontro, contemplação e desfrute, Gehl conclui que não apenas importa para a vida urbana o número de atividades, mas também a permanência delas nos espaços, que ocorram atividades não indispensáveis. Assim, “atividades estacionárias e, portanto, a duração, são fatores-chave para estabelecer cidades e espaços urbanos vivos.” (GEHL, 2013, p. 147). E quem já observou uma criança brincando sabe que ela pode ficar horas e horas imersa no mundo imaginado. O jogo é uma atividade com grande potencial de duração e, portanto, de intensificação da vida urbana.

E, a partir dele, entendemos o convite para mais pessoas estarem na rua. Isto é, mais pessoas atraem mais pessoas, e a simultaneidade é natureza própria do urbano (LEFEBVRE, 1968). A ideia de que atividades temporais, diversas e efêmeras em um mesmo espaço, propostas livremente por gente dispar e heterogênea, é a chave para um espaço público de qualidade, que convide cada vez mais gente para seu uso, propondo atividades diversas, opostas e complementares.

Com mais pessoas nos espaços públicos reforça-se também a noção de segurança (GEHL, 2013; JACOBS, 2014). Sentir-se seguro é crucial para que as pessoas abracem o espaço público. Aumentando a vida dos espaços públicos, de modo que mais pessoas caminhem e passem tempo nesses espaços, haverá um aumento da segurança, tanto real quanto percebida. Assim, “reforça-se a potencialidade para a cidade tornar-se viva, sempre que mais pessoas sintam-se convidadas a caminhar, pedalar ou permanecer nos espaços da cidade” (GEHL, 2013, p. 6).

Por fim, vale destacar algo enunciado por Jacobs (2014): a ideia de que as crianças não são única e exclusivamente responsabilidade dos pais. Elas são parte integrante da sociedade e, portanto, responsabilidade de todos, ideia reforçada também por Tião Rocha que afirma, baseado em um ditado africano: “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”.

Jacobs é bastante enfática nesse sentido:

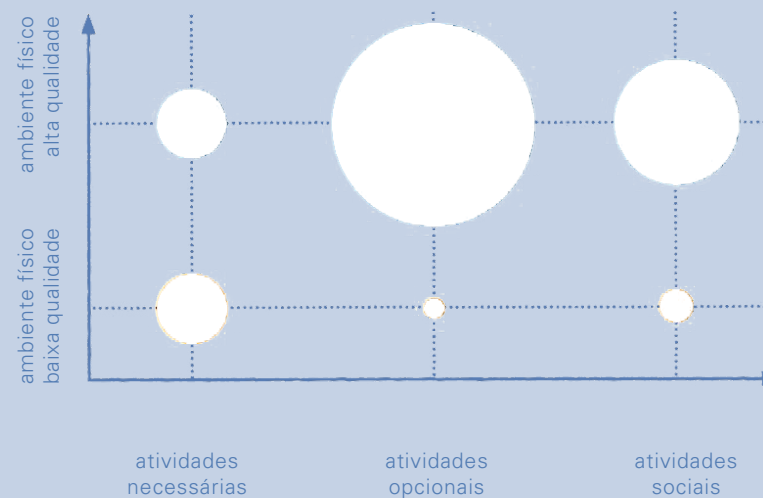
Os urbanistas parecem não perceber quão grande é a quantidade de adultos necessária para cuidar de crianças brincando. Parecem também não entender que espaço e equipamentos não cuidam de crianças. Estes podem ser complementos úteis, mas só pessoas cuidam de crianças e as incorporam à sociedade civilizada (JACOBS, 2014, p. 89).

Jacobs ainda diz que, para uma “vida urbana próspera [...] as pessoas devem assumir um pouquinho de responsabilidade pública pela outras, mesmo que não tenham relações com elas [...] pessoas sem laço de



parentesco ou de amizade íntima ou responsabilidade formal para com você” (JACOBS, 2014, p. 90).

Portanto, crianças brincando na rua e outros espaços públicos implica atenção de muitas pessoas nesses espaços, os chamados “olhos na rua” (JACOBS, 2014), que aumentam a segurança e convidam mais pessoas a estarem no espaço público, intensificando, assim, a vida urbana.



*imagem retirada do livro
"Cidade para pessoas" de
Jan Gehl, p. 21*



SEGURANÇA E DESFRUTE

Quase como uma continuação do que se vinha apresentando, buscamos desenvolver, agora, a ideia de que a vitalidade urbana e sua consequente apropriação dos espaços garante maior segurança. Jacobs, em sua obra seminal, defende, ainda em 1960, a necessidade de ter “olhos na rua” e de pessoas circulando constantemente nas calçadas para que possa-se garantir a segurança (2014). Aponta que “a primeira coisa que deve ficar clara é que a ordem pública – a paz nas calçadas e nas ruas – não é mantida unicamente pela polícia, sem com isso negar sua necessidade. É mantida fundamentalmente pela rede intrincada, quase inconsciente, de controles e padrões de comportamento espontâneos presentes em meio ao próprio povo e por ele aplicados” (JACOBS, 2014, p. 32).

A autora acredita então, que as pessoas exercem uma vigilância informal, voluntária ou involuntariamente, quando ocupam o ambiente urbano e, portanto, é fundamental o uso das calçadas pelas pessoas.

A rua deve encorajar o contato, segurança e o uso pelas crianças. Se a rua é um lugar ativo e de uso público, será um lugar seguro. Uso e segurança andam de mãos dadas e não podem ser entendidos separadamente. “Em geral, a vida e as próprias pessoas tornam a cidade mais convidativa e segura, seja em termos de segurança percebida ou vivenciada” (GEHL, 2013, p. 91).

Com as crianças marcando os espaços públicos com seus jogos e brincadeiras, acende-se a possibilidade de uma mudança também nos adultos, que passam a respeitar os espaços vividos por seus filhos e netos. Se devolvemos as crianças para as ruas, estaremos reincorporando um destacado dinamizador de relações entre os distintos coletivos cidadãos. Devolver a rua para as crianças, ou mais, devolver as crianças para as ruas, é um passo em prol da segurança e habitabilidade da cidade.

Uma cidade onde as crianças estão na rua é uma cidade segura, não apenas para elas, mas também para os idosos, os discapacitados e para todos os cidadãos. Sua presença é um estímulo para que outras crianças aproximem-se e um elemento de dissuasão para os carros e outros perigos externos. Se o caminho está deserto, há perigos para a criança que o cruza, porque o motorista não a espera, não conta com ela, é perigoso para todos (TONUCCI, 2015, p. 74, tradução nossa).

Olhando pelo viés da segurança infantil, são dois os fatores principais que pode-se observar: o tráfego e a delinquência. No que se refere ao tráfego, entendemos, como apontado, que adotando um outro parâmetro que não priorize o carro e sim as pessoas e o caminhar, já conseguiremos um efeito positivo para a infância, que estará mais segura para ocupar a cidade, bem como para toda a população, que ganha espaço público urbano. “Ser capaz de caminhar com segurança no espaço da cidade é um pré-requisito para criar cidades funcionais e convidativas para as pessoas. (...) é um pré-requisito para utilização do espaço comum da cidade” (GEHL, 2013, p. 97)

Com respeito a ideia de delinquência ou violência exercida sobre a infância, Tonucci nos mostra a questão a partir de outro ponto de vista. Ele destaca que as crianças acabam muito tempo dentro de casa como forma de defesa, entretanto a maior parte da violência que se exerce sobre a infância ocorre nos espaços íntimos, longe do público e da vigília. De acordo com o G1 e dados do Ministério da Saúde, a maioria dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em casa. Na mesma linha, O Globo afirma com dados do Ministério dos Direitos Humanos que 90% da violência sexual contra crianças ocorre no ambiente familiar.

Assim, crianças nas ruas são capazes de torná-las mais seguras para todos, o que também possibilita que sejam frequentadas por outros agentes, como os idosos, por exemplo, que, podendo auxiliar as crianças nos espaços públicos, visualizam uma possibilidade de voltar a frequentar a cidade. Mas, crianças nas ruas são



também uma maior segurança para elas próprias, que podem encontrar-se sob diversos e distintos olhares.

Precisamos acatar a ideia de segurança coletiva e por todos, e não apenas a segurança individualista e privada, que coloca muros e cercas e grades e dá as costas para a cidade. Reconquistando a rua para as pessoas, conquistamos também a ideia de liberdade, que poderá andar lado a lado com a ideia de segurança. “Sob a aparente desordem da cidade tradicional, existe, nos lugares em que ela funciona a contento, uma ordem surpreendente que garante a manutenção da segurança e a liberdade” (JACOBS, 2014, p. 43).

Os bairros, portanto, devem funcionar enquanto entornos seguros, manifestações práticas da função social da rua, trabalhando as conexões entre casa, bairro, comunidade e cidade. Viver na cidade é tanto uma questão de relação e negociação entre pessoas quanto uma questão de ocupação de praças e espaços. Há uma contínua interação entre as redes de relações, espaços e lugares das crianças e dos adultos.

TRÁFEGO E MOBILIDADE

Olhar para a mobilidade infantil é também deparar-se com o paradoxo de que “sendo o tráfego o argumento mais utilizado para afastar as crianças da rua, seja o tráfego relacionado com a mobilidade infantil uma das primeiras causas da abundância de veículos nos núcleos urbanos” (IRRIBANE, 2015, p. 5, tradução nossa). Assim, é necessário impulsionar e apoiar enquanto administração mas também aos coletivos implicados para o desenvolvimento de soluções alternativas de mobilidade infantil, refletindo sobre os itinerários escolares, os “ônibus a pé”, rotas ou entornos seguros, etc.

Mas entendemos que os efeitos dessa ação vão além da diminuição da carga de tráfego rodando na cidade, afetando amplamente a promoção de exercício físico, a diminuição do tempo que os pais precisam passar “escoltando” os filhos até as escolas, e o aumento do conhecimento das crianças sobre o territórios que lhes é próprio.

Outra alternativa é também a pacificação do trânsito, possibilidade que diversas atuações em prol da peatonalização vem realizando nos centros urbanos nas últimas décadas, permitindo a recuperação de muitos espaços para o pedestre. Isto é, pensar na pacificação de um entorno escolar, por exemplo, é essencial para a mobilidade e autonomia das crianças, mas é também extremamente benéfico para todas as pessoas que por ali passarem, garantindo seu espaço na cidade.

Ainda no sentido da mobilidade infantil, pode-se pensar em itinerários urbanos que promovam a melhora e integração das paisagens urbanas nas redes vicinais de caminhos, vias verdes e trilhas urbanas. Uma possibilidade de conexão dos sistemas verdes da cidade ou do bairro, de seus equipamentos mais importantes, criando rotas de lazer.

Parece oportuna a possibilidade de integração da mobilidade infantil entre os objetivos e os instrumentos

entrevista com*

TIM GILL

pesquisador independente, autor de “Sem medo: crescer em uma sociedade com aversão ao risco”

Como você enxerga as responsabilidades do projetista, individualmente, em oposição ao coletivo público para garantir o fornecimento de ambientes construídos adequados para crianças?

A partir de minhas próprias pesquisas e viagens, concluí que, para olhar para um projeto de cidade adequado para crianças, é preciso olhar a partir de uma escala de bairro. Se não houver uma estrutura no nível do bairro para o brincar das crianças, sempre será sugado para compromissos graduais. Sempre será um pouco oportunista e os desenvolvedores tentarão empurrar seus limites e responsabilidades para outra pessoa. Na ausência de uma estrutura de vizinhança, será uma luta fornecer uma oferta de jogo significativa e em rede. Em Rotterdam, Ghent e Antuérpia há estruturas brincantes no nível do bairro. Em Antuérpia, há um funcionário municipal cuja principal responsabilidade é criar planos online dos espaços de brincar para o bairro, que consideram as oportunidades e as restrições para brincar naquele bairro.

Em última análise, não acho que você possa responder a essas perguntas sobre o equilíbrio de espaço semi-privado, pátios, espaço público, crianças pequenas, crianças grandes, esportes informais, esportes formais e espaços de convivência para adolescentes se não tiver uma compreensão de todo o tecido da vizinhança, o que crucialmente não apenas olha para o espaço em si, mas também considera as redes de caminhabilidade entre eles.

Como atingimos essa visão holística?

As cidades que têm orçamentos sérios por trás disso, que fizeram um trabalho sério de política e reescreveram suas orientações de planejamento, são cidades como Rotterdam, North Vancouver e Westminster. Nelas, o trabalho foi impulsionado não apenas por estratégia e discursos políticos, mas também por energia política e recursos municipais - dinheiro e tempo

dedicado pelos oficiais. Além disso, sabemos da importância de alocar espaço para brincar dentro da política de planejamento. Os desenvolvedores não gostam de políticas como a de 10 metros quadrados por criança [de espaço aberto para brincar] existente aqui em Londres. Eles argumentam que é muito inflexível, entretanto, ao menos que você garanta um espaço aberto para brincar dentro dos empreendimentos, que seria perdido para sempre.

O que você acha do argumento de que os pais estão cada vez mais preocupados com o desempenho escolar dos filhos do que com seu tempo para brincar?

Precisamos conversar sobre os resultados de longo prazo para as crianças. Existem muitas evidências que sugerem que as crianças que se saem bem na vida adulta possuem um forte senso de autoeficácia psicológica: elas sentem que têm escolhas, se sentem envolvidas em sua aprendizagem, elas se conhecem e conhecem aquilo que são capazes e são intrinsecamente motivadas. Existem muitos argumentos dentro de um paradigma desenvolvimentista que mostram que um sistema de panela de pressão que é proeminente em lugares como a Coreia do Sul e a China não é o melhor para as crianças. Temos muito a aprender com a Finlândia no que diz respeito aos sistemas educacionais com base em evidências que mostram o valor da motivação intrínseca, do brincar e do foco reduzido no ensino para os testes.

Dar às crianças mais liberdade todos os dias - onde elas podem ganhar confiança e uma sensação de que têm controle sobre suas vidas, onde podem aprender a responder a situações desafiadoras e descobrir o que as motiva intrinsecamente - acabará por ajudá-las a prosperar no futuro e estar mais seguras em si, menos propensas a ter problemas de saúde mental e desmoronar sob pressão.

* Conversa extraída do livro “Designing Child-Friendly High Density Neighbourhoods”, de Natalia Krysiak, traduzida pela autora.



de planejamento por meio dos entornos escolares e suas teias de mobilidade, possibilitando a realização de itinerários urbanos vinculados a objetivos estratégicos para o aumento da qualidade ambiental do conjunto urbano, evidenciando-se enquanto ferramenta eficaz para a melhora ambiental e social da cidade.

SAÚDE E SUSTENTABILIDADE

Ao tratar de saúde não pretendo esgotar o assunto e nem tratá-lo em todas as suas possibilidades e profundidades. Proponho uma leitura a partir de uma ótica específica e de aspectos pontuais que podem ser fomentados ao pensarmos as crianças na cidade. Também não quero pensar a saúde de cada um dos indivíduos, mas a saúde da cidade, isto é, uma cidade saudável em si própria, uma cidade que possa ser entendida com saúde, e não como uma cidade doente. E, da mesma forma que na saúde individual, é possível realizar ações, sejam elas preventivas ou de recuperação, para melhorar e qualificar a saúde de uma cidade.

A Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) considera uma cidade saudável aquela na qual

as autoridades políticas e civis, as instituições e organizações públicas e privadas, os proprietários, empresários, trabalhadores e a sociedade dedicam constantes esforços para melhorar as condições de vida, trabalho e cultura da população; estabelecem uma relação harmoniosa com o meio ambiente físico e natural e expandem os recursos comunitários para melhorar a convivência, desenvolver a solidariedade, a co-gestão e a democracia (OPAS, 1996).

De acordo com essa concepção, a saúde da cidade relaciona-se, sim, a biologia humana e a organização dos serviços de saúde, mas também ao meio ambiente e aos hábitos ou estilos de vida (ADRIANO; WERNECK; SANTOS; SOUZA, 2000), os quais são o enfoque desta análise.

Portanto, conquistar saúde requer um processo ativo, com o qual a sociedade possa criar e manter condições para o bem-estar. Melhorias de desenho urbano e usabilidade do espaço também adicionam bem-estar à vida das pessoas. Assim, é possível entender também que uma cidade saudável é uma cidade sustentável, ou que pelo menos caminha nesse sentido. E, mais uma vez, não pretendo abordar a sustentabilidade em todos



os seus sentidos possíveis. Olharei para uma pequena parcela do conceito, defendida por Gehl, que dá mais ênfase a seu aspecto social.

Parte de seu foco [da sustentabilidade] é dar aos vários grupos da sociedade oportunidades iguais de acesso ao espaço público e também de se movimentar pela cidade. (...) A sustentabilidade social também tem uma importante dimensão democrática que prioriza acessos iguais para que encontremos 'outras pessoas' no espaço público (GEHL, 2013, p. 109).

E uma das possibilidades de incentivar a igualdade é planejar a cidade a partir de um novo parâmetro, conforme proposto. Caminhar, andar de bicicleta e até mesmo, no limite, o transporte público, por exemplo, que fogem da lógica do motorista, são opções muito mais acessíveis, que possibilitam o acesso de todos. Aumentar o caminhar na cidade é democratizar os processos de ir e vir.

Dessa maneira, o acesso à cidade fica muito mais democrático e, além disso, aqueles que conseguem encaixar os meios de transporte ativos no cotidiano acabam por reduzir os riscos de doenças crônicas como hipertensão, obesidade e diabetes.

Ainda, para os pedestres, além dos benefícios advindos da atividade física diária, a interação com outras pessoas, o conviver e observar a cidade vão qualificando a vida urbana e, assim, aumentando o bem-estar.

No que diz respeito ao acesso e qualificação dos espaços públicos, essa possibilidade de encontros e permanências não apenas potencializa o brincar, conforme apresentado, mas aumenta o bem-estar daqueles que podem usufruí-los, diminuindo o estresse e o risco de obesidade e doenças cardíacas (NIELSEN; HANSEN, 2007 e MASS, 2006).

No âmbito da saúde da cidade, o transporte ativo promove a redução da poluição do ar e da emissão de gases contribuintes do efeito estufa. No Brasil, os carros são responsáveis por 10% das emissões de gases de efeito

estufa, e, em São Paulo, o dado é ainda mais alarmante: 72,6% dos gases são emitidos por carros.

Assim, mais crianças na rua significa mais pessoas na rua, uma vez que elas, especialmente na primeira infância, costumam estar acompanhadas; significa também mais pedestres, mais mobilidade ativa. Mais crianças na rua significa calçadas em melhor qualidade, além de evitar acidentes, garante outros grupos sociais na cidade, como idosos. Mais crianças na rua é também um apelo para mais espaços de estar na cidade e, portanto, significa mais área verde, mais lazer, mais bem-estar. Mais espaços de lazer e mais pessoas na rua significam mais segurança, justamente pela ideia dos "olhos na rua", proposta por Jacobs (2014), e, portanto, mais vida na cidade. E vida seguramente associa-se a ideia de saúde e não a de doença.

"Se na cidade se encontram crianças que brincam, que passeiam sozinhas, significa que a cidade está sã; se na cidade não se encontram crianças, significa que a cidade está enferma" (TONUCCI, 2015, p. 73, tradução nossa). Assim, podemos entender que intervenções na cidade pautadas pelas crianças são também ferramentas de melhoria para as pessoas nos espaços da cidade e, qualificando os espaços da cidade e proporcionando maior vivacidade social, conseguimos cidades mais seguras, vivas, sustentáveis e, assim, saudáveis.



INCLUSÃO

Se pensar a partir das crianças é pensar para todos, então é também uma forma de inclusão ao se pensar a cidade. Isto é, não apenas deve promover a melhoria das condições das crianças e sua capacidade de participar da sociedade, senão que deve ser entendida como uma ferramenta de grande capacidade para as atuações de regeneração social, institucional e urbana.

Ao trabalhar com crianças - e talvez qualquer agente social - é necessário mergulhar no universo que as envolve para compreender os fatores que permeiam seu cotidiano e acabam por impactar em seus sonhos, escolhas e aspirações. Pensar na criança é pensar também na valorização da diversidade intrínseca existente na infância. Isto é, pensar pautado na ideia de que a infância é plural, e portanto, não existe apenas uma, “e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (DEMARTINI, 2001, p. 4 apud NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2013, p. 60).

Pensar a cidade a partir das crianças e entender os benefícios de ter as crianças na rua é também uma preocupação atual de não reduzir as infâncias a uma única, atentando-se às suas pluralidades, sejam de questões e práticas cotidianas ou de representações sociais e do imaginário, considerando “suas multiplicidades de classes sociais, gênero, pertencimento étnico e cultural, que não representam uma concepção única. As infâncias são construções tanto estruturais quanto culturais” (VICENTE, 2018, p. 38).

Assim, é apostar na diversidade da criança e na sua condição de minoria como possibilidade de abranger mais pessoas, mais lutas, mais possibilidades. Pensar na criança é pensar na criança negra, na criança pobre, na criança “mulher”, na criança LGBTQI+, é pensar em todas as possibilidades de ser criança, abrangendo assim toda sua pluralidade e visando alcançar o maior número possível de pessoas.

COESÃO

Entendemos que pensar a partir ou de modo a favorecer os espaços e equipamentos considerados específicos da infância podem contribuir a todo o conjunto da cidadania, dada sua capacidade de gerar coesão ao tecido urbano. Para refletir sobre isso, vale olhar, conforme faz Iribarne (2015), para os espaços de brincar e para os centros educativos.

No que se refere aos espaços de brincar, a ideia é entendê-los enquanto um sistema possível na cidade. Um bom exemplo de análise é o trabalho realizado por Aldo Van Eyck em Amsterdã. No pós-guerra holandês, o arquiteto foi contratado pelo Departamento de Planejamento Urbano e Obras da cidade para implementar áreas de recreação infantil pela cidade. O primeiro deles foi construído em 1947, em Bertelmanplein e, nas três décadas seguintes - até 1978 -, mais de 700 playgrounds foram implantados. Desses, cerca de 90 chegaram aos dias de hoje.

Seus projetos iam de acordo a uma arquitetura que buscava a atividade humana e a interação social, colocando o ambiente como elemento fundamental. Simples espaços abertos eram convertidos em lugares (escolha semântica feita por Van Eyck) conectados à especificidade de cada entorno. Os playgrounds eram lugares de encontro, de perceber o cotidianos e repensar a relação com a vizinhança, ideia que dialoga muito com o proposto por Lefebvre, que define a cidade como uma estrutura aberta a diferentes temporalidades que constantemente estabelecem novos códigos no espaço físico.

Assim, é possível entender os playgrounds como pontos de encontro na cidade, que vão constituindo uma rede, uma constelação que vai interligando e constituindo a trama desses espaços. Van Eyck entendia que “os playgrounds eram a menor peça do tecido urbano, a que asseguraria coesão” (LEFAIVRE, 2007, p. 24, tradução nossa). É a ideia de entendê-los como

“quanto mais pudermos voltar a ser crianças, nos mantermos como crianças, tanto mais poderemos entender que, porque amamos o mundo e estamos abertos ao entendimento, à compreensão, quando matamos a criança em nós, já não somos”

(FREIRE; HORTON, 1990, p. 64
apud KOHAN, 2019, p. 216)

lugares articulados que vão criando espaços urbanos, trazendo uma nova dinâmica para a cidade.

Extraír a essência do sistema de áreas de jogo de Amsterdã é concretizá-lo como modelo exportável para criar a conexão dos espaços públicos de nossa cidade, especialmente quando entendemos que o brincar pode expandir-se, não estando limitado a determinada área. Se passamos a olhar para os espaços possíveis de brincar na cidade e os imaginarmos em rede, visualizamos uma grande malha de espaços de lazer, espaços de encontro, espaços intergeracionais, espaços sociais.

E Iribane (2015) define esse modelo de cidade como PIP, isto é: participativo, intersticial e policêntrico. Participativo dentro da ideia de que o mundo brincante é substancialmente maior que as zonas de brincar, revelando o quanto a cultura do jogo vai autocriando e transformando esses espaços. Intersticial por garantir o entre: entre o urbano e o lugar; entre o encontro e a observação; entre a segurança e a independência; entre o ver e o ser visto. Por ser o tecido conjuntivo da cidade. E policêntrico devido a possível densidade da rede de brincar disponível na cidade, que implica na ampliação dos usuários de todos os grupos e idades e, em função do aumento dos grupos de idade aos quais se dirige, aumenta a complexidade e oferta de atividades possíveis.

Portanto, o principal valor desse modelo, e o motivo pelo qual nos permite valorar a utilidade das áreas de brincar, é sua aplicação ao âmbito urbano. Isto é, como aponta Lefavre (2002), o contexto local determinará os aspectos colaborativos, mas em qualquer contexto, uma rede brincante oferecerá um tecido ao espaço público, criando condições para o encontro e para o intercâmbio, e, dentro do qual, o brincar é elevado a cultura urbana.

Quanto aos centros educativos, gostaríamos de propor uma revisão de seu papel, entendendo-os enquanto receptores potentes. Olhando para a cidade, as escolas - e todos os outros possíveis centros educativos - compõe uma outra possibilidade de rede, esta não



aberta, como os espaços de brincar, mas composta por inúmeros e significativos edifícios de titularidade pública que perpassam a vida de todos os cidadãos, considerando a quase universalização da escolaridade. Assim, entendemos que é possível pensá-los como potentes espaços multifuncionais que podem abrir-se à comunidade, dotados de outros usos nos horários em que atualmente encontram-se vazios, caracterizando-se enquanto autênticos corações cívicos dos bairros.

A partir dessa perspectiva, seria possível pensar em fornecer mais recursos aos centros educativos visando sua abertura à cidade, os quais, certamente, se beneficiariam com mais recursos econômicos ao mesmo tempo em que a cidade ganharia uma ampla rede de equipamentos para a realização de atividades diversas, inclusivas e integradoras.

Dessa forma, entendemos que olhar para os equipamentos supostamente voltados para a infância é uma ação de grande potencial para toda a sociedade, além de romper com a lógica de segregação de usos e espaços. Investir nesses espaços é também uma forma de investir na coesão social de nossa cidade.

REGENERAÇÃO SOCIAL E GOVERNANÇA DEMOCRÁTICA

Pensar nossas cidades a partir das crianças, incluindo a infância enquanto parte da sociedade, nos parece dizer também de uma grande contribuição que as crianças podem trazer à nossa sociedade. Entendendo-as como parte ativa, aproximando-as dos processos e debates estamos também favorecendo para que vivenciem a democracia, que não pode ser aprendida sem ser exercida, e gerando novos impulsos para a renovação das instituições e estruturas de governo. Estaríamos, sim, tratando da educação das crianças, mas estaríamos, também, formando cidadãos ativos.

Se sabemos aproximar e incluir as crianças de um modo participativo nas tomadas de decisão, apoiando-nos nas estruturas que nos oferece a cidade, por exemplo, os centros educativos, ampliando o marco de atuação aos bairros ou instituições envolvidas, estaríamos oferecendo a regeneração do tecido social e a boa governança de nossas cidades (IRRIBANE, 2015, p. 14, tradução nossa).

A inclusão da infância na vida da cidade apresenta, desde nosso ponto de vista, a oportunidade de que os futuros adultos formem-se com a construção do reconhecimento de sua cidade e das diferentes estruturas que compõem sua sociedade, de modo que os centros educativos e as instituições dificilmente podem ensinar por si só. O conhecimento do entorno que lhes é próprio ajudará esses cidadãos a desenvolver sentimentos de identidade e pertencimento que se traduzirão em uma maior qualidade de vida individual e coletiva (IRRIBANE, 2015).

De acordo com o exposto por Iribane (2015), desenvolverei três das possíveis linhas de atuação nesse sentido. A primeira delas é a ideia de que a inclusão das crianças na cidade precisa estar integrada ao debate da cidade, entendendo-a como uma problemática de ordem política. Para isso, é fundamental que possamos olhar para a vida na cidade a partir de uma perspectiva da



infância. Isso significa dizer também, conforme viemos aqui defendendo, realizar mudanças nas linhas de pensamento dos planos urbanos, nas normativas e leis internas de urbanização e comunidades vicinais, entre outros.

A segunda trata do agenciamento social das crianças. Dificilmente seria possível defender ou promover a participação ativa da infância na sociedade sem reconhecer seu papel como ator social. Para citar apenas algumas de suas influências na sociedade, vale pensar o quanto as crianças reconstróem a família e o estilo de vida de seus pais, mudando, por exemplo, os espaços que frequentam e os tempos. Ao mesmo tempo e nesse sentido, as crianças interagem com outras crianças, com adultos, com lugares, não apenas entrando nessas culturas locais, senão também que começam, coletivamente, a reproduzi-las. Elas não vão simplesmente incorporar e aprender a cultura que as rodeia, mas sim participar ativamente das rotinas culturais que se oferecem em seu entorno local, reinterpretando seus elementos e contribuindo, assim, com a produção cultural, algo que Corsaro (1997) denomina “reprodução interpretativa”.

Por último, acreditamos que é essencial promover a sensibilização e o compromisso da infância com o processo de transformação da cidade. Para tal, nos parece urgente incrementar e aumentar as experiências participativas de distintas ordens e alcances, entendendo que o exercício e a prática democrática são a máxima para a formação de uma cidadania ativa, envolvida e comprometida com a sociedade a qual pertence. Assim também é possível criar uma maior identidade com o grupo social e com o lugar que se dá de maneira recíproca, influenciando-se mutuamente. Fomentar as oportunidades e o apoio necessário para que as crianças construam essa identidade de grupo é um grande benefício para seu desenvolvimento democrático.

É importante que a sociedade em seu conjunto e as administrações em particular transmitam a ideia de que a educação para a cidadania não é algo que termina nas

escolas. A educação trata de como vive uma pessoa com outra, no contexto de um entorno mais amplo. Assim, enquanto criamos as condições para que esses encontros possam ser sustentados, devemos ser conscientes da importância de um processo político mais amplo. Para que a criança entenda sua condição de cidadão e para ser reconhecida socialmente como tal, é fundamental que se fomente uma participação plena na vida social e política.

Assim, no limite, podemos dizer que uma comunidade se humaniza por meio da vida brincante das crianças e das diversas possibilidades que ela suscita para a sociedade como um todo.



PRODUÇÃO DE CULTURA

Para essa análise, me basearei essencialmente em dois autores: Qvortrup (2011) e Brougère (1998), discutindo a criança como produtora de cultura. Por um lado, uma cultura específica, a cultura lúdica, e, por outro, uma cultura mais geral, que deriva de sua interação e relação com diversos atores sociais.

As teorias socioantropológicas entendem o brincar como espaço da criação cultural por excelência, no qual a criança pode construir sua relação com a cultura, que não se dá de forma simples e objetiva. A elaboração da cultura encontra espaço na dimensão da imaginação que permite a expansão, tangenciada pela dimensão social.

Se formos pensar em uma ação específica que define o brincar, provavelmente não a encontraríamos. Porque a qualidade brincante não reside na ação, e sim no modo como ela é feita. A ação de cozinhar, por exemplo, não necessariamente é entendida como brincar. Mas crianças com panelinhas abrindo um restaurante é visto como uma brincadeira. Isto é, sempre interpretamos e damos qualidade lúdica à ação antes de a dizer brincadeira. E, para interpretar, necessariamente precisamos de um contexto social.

Portanto, “para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade” (BROUGÈRE, 1998, p. 22). O que já nos apresenta como uma primeira dimensão onde o brincar toca a cultura: a interpretação.

Ainda, para que a criança possa brincar, é preciso que ela incorpore as estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica. Brougère nos diz do exemplo de um bebê que brinca com sua mãe de esconder o rosto e achar. Apenas quando ele entende os aspectos dessa brincadeira é que ele passa a ser mais ativo e, por exemplo, esconder o próprio rosto. Até então ele era

quase um brinquedo da própria brincadeira. Pode-se dizer, então, que há uma cultura coletiva geral definida do brincar, que estabelece pré-requisitos. Mas, para além dela, Brougère também propõe a existência de uma cultura lúdica que carrega significações do próprio brincar.

Isto é, a cultura lúdica é “um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível (...) se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana” (BROUGÈRE, 1998, p. 24). Não é uma cultura estática, mas viva, que varia em função da sociedade na qual se insere e do próprio indivíduo que a tem como bagagem. “A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 25).

E, como qualquer cultura, ela não é dada, sendo produzida pelos indivíduos que dela participam. Assim, se a cultura lúdica, como as outras culturas, é construída a partir das relações sociais,

isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (...), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social (BROUGÈRE, 1998, p. 27).

Isto é, a criança vai construir ou enriquecer essa cultura lúdica brincando com outros, sejam estas crianças, adultos, brinquedos, objetos, etc. Ela “co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social” (BROUGÈRE, 1998, p. 28). Porém, poderia-se pensar, que importa à sociedade adulta a cultura lúdica? Além de base para inúmeras formulações e significações da cultura geral, a cultura lúdica também é produzida em parte por adultos, como aqueles que produzem livros, filmes, brinquedos voltados especialmente para a infância.



Mas, o que pulsa belo nessa cultura é a existência, apesar de certo controle dos adultos, “na interação lúdica, solitária e coletiva, algo de irredutível aos constrangimentos e suportes iniciais: é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significados inassimiláveis às condições preliminares” (BROUGÈRE, 1998, p. 29).

Dessa forma, podemos afirmar que o brincar é espaço de construção de uma cultura lúdica, de produção de significados sociais. O apresentado também nos faz pensar que a cultura lúdica não está isolada da cultura geral, a qual exerce uma influência multiforme sobre a primeira. Nesse sentido, Qvortrup (2011) afirma que as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade.

A tese apresentada pelo autor parte da ideia de que, uma vez entendida como agente social, e não mera receptora, a criança vai estabelecer relações sociais e concepções próprias que somarão na constituição da cultura. Isto é, “todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 206). As crianças são influenciadas mas também influenciam pais, professores e qualquer outro que entrem em contato, interagindo estruturalmente com outros setores da sociedade.

Qvortrup acredita não serem estas ideias difíceis de se sustentar e entender. Para ele, a questão de sua não difusão ou aceitação deriva do fato de que “a tese das crianças como participantes na construção do mundo é radical o suficiente para tornar-se uma ameaça à ordem social” (QVORTRUP, 2011, p. 207), a qual já está bastante estabelecida e prioriza alguns em detrimento de outros.

OUTRO TEMPO

Por fim, no sentido das potencialidades que a criança apresenta para a cidade, nos parece importante dizer que não basta que as pessoas ocupem um espaço na cidade — e, diríamos, no mundo — em que vivem. É necessário que reconheçam o direito a um tempo na cidade, que não é aquele tempo veloz da mercadoria ou do capital. Isto é, entendemos que as crianças possibilitam um outro tempo para a cidade e seus moradores, que não é o tempo regido pelo dinheiro.

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.

E a experiência, aquilo que nos toca, conforme aponta Bondia,

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

E, justamente por falta de tempo, a experiência vem se apresentando mais rara. Não temos tempo de estar e, portanto, as coisas não nos tocam, mas simplesmente passam. Assim, pouco conseguimos apreender, nos identificar, pertencer. Há um anseio pelo novo que não nos permite perceber o que está e, menos ainda, conectar com ele, com o espaço, com o que nos rodeia. Na busca pela novidade, também é afetada nossa memória, que está sendo constantemente substituída.



Pouco fica, pouco marca. E, sem essas marcas, perdemos da essência coletiva, daquilo que nos identifica.

É nesse sentido que entendemos que a criança proporciona um outro tempo. Para a criança, o tempo não é feito de horas, minutos e dias, mas de vida. O tempo se divide em música, brincadeira, comida, escola, colo, cama. Ela precisa de abundância de tempo e é perdendo-se nele que vai descobrindo o mundo. Estar com uma criança significa realizar a rotina em outro ritmo. Ao mesmo tempo, crianças na cidade proporcionam um novo tempo para a cidade. Um outro tempo de atravessar a rua que pede, portanto, que os carros também passem mais devagar. Um outro tempo de deslocamento que traz vida para as calçadas. Um outro tempo de olhar para a rua e seus entornos, um outro tempo de perceber e descobrir, de valorizar.

A infância nos traz uma nova forma de nos relacionar com o tempo, de, inclusive brincar no tempo para invertê-lo e se tornar mais jovem com o seu passar, E, ainda, uma nova forma para relacionar-se com o futuro como algo sempre aberto, como algo que não nos faz, mas que lutamos para refazer e, nessa luta, também refazemos a nós mesmo (KOHAN, 2019).

Isto é, é nos distanciar do chrónos, que, para os gregos, era o tempo do relógio, “o tempo que passa e não se detém” (KOHAN, 2019, p. 132), que divide-se entre passado e futuro, para, então, nos aproximarmos do kairós, o tempo da oportunidade, a qualificação presente única e singular, e, mais ainda, do aión, “o tempo da infância, do presente, do eterno retorno, da brincadeira, do pensamento, da arte, da filosofia, do amor. (...) um tempo de presente, de presença, de entrega, de arte” (KOHAN, 2019, p. 132). A infância é uma maneira de habitar o presente, de estarmos inteiramente presentes no presente.

As crianças na cidade trazem essa outra dimensão do tempo que nos faz voltar à possibilidade de experiências, recupera as identidades e humaniza o espaço urbano.

“lembro que crianças nos ensinam a sentir outro tempo, aquele que não é meramente o das amulhetas, da experiência individual ou do que se expressa como narrativa datada; mas o espírito que encarna nos grandes ritos que plantam a existência e dão liga à comunidade”

(SIMAS, 2020, p. 90)

“a infância é uma forma de olhar para o futuro de olhos abertos, como ele também se dispõe a nós, na condição inacabada que nos habita como humanos”

(KOHAN, 2019, p. 193)



03

PORQUE PENSAR UMA CIDADE BRINCANTE?

“Se os homens grandes, as pessoas grandes pudessem ou quisessem rir como roseiras, como as crianças, não lhe parece que o mundo seria uma coisa linda? Mas eu acredito que um dia, com o esforço do próprio homem, o mundo, a vida vão deixar que as pessoas grandes possam rir como as crianças. Mas ainda - e isso é muito importante - vão deixar que todas as crianças possam rir. Rir não é só abrir ou entreabrir os lábios e mostrar os dentes. É expressar uma alegria de viver, uma vontade de fazer coisas, de transformar o mundo, de amar o mundo e os homens”

(FREIRE in LACERDA, 2016, p. 57 apud KOHAN, 2019, p. 183)



PORQUE É UMA FORMA DE DEVOLVER A CIDADE ÀS CRIANÇAS E O BRINCAR À CIDADE

Para pensar uma cidade brincante, as cidades necessariamente precisam mudar. Precisam olhar para as crianças, as infâncias e o brincar, colocando luz em suas potências e considerando-as em suas proposições e ações. Isto é, é preciso que renunciem a algumas características estruturais, devolvendo o espaço público às pessoas, pensando o planejamento de forma integrada e abrindo-se às necessidades das minorias.

Pensar uma cidade brincante é garantir que as crianças sejam consideradas, que sejam contempladas em sua condição de hoje, e não enquanto menores. Isto é, é um projeto que pode orientar as políticas públicas para garantir o reconhecimento de meninas e meninos enquanto cidadãos ativos, refletindo sobre as exigências e necessidades do grupo social.

Uma cidade brincante, ainda, aposta na potência da criança na rua, e a quer nesse espaço, acreditando em sua autonomia e construindo maneiras e espaços qualificados comuns para que ela possa habitar o público. É uma maneira de assegurar que a cidade seja também da infância, fortalecendo o território da criança na cidade.

As crianças não serão mais dependentes dos parques, sempre iguais, horizontais, fechados por grades e cancelas, com seus brinquedos fastidiosos, iguais em qualquer parte do mundo. A cidade também será possível a elas, que poderão escolher espaços adequados às brincadeiras de acordo com seus desejos. O local de divertimento das crianças será a cidade e, sua garantia, a própria cidade (TONUCCI, 2015).

Ainda, para chegar-se a uma cidade brincante, é preciso deixar que as possibilidades do brincar invadam os projetos e o planejamento urbano, transbordando enquan-

to experiência de criação de possibilidades desejáveis que podem ser exploradas como forma de questionar o mundo real e transformá-lo. É uma possibilidade de recuperar o lúdico para a sociedade, de valorizar outros tempos e outras relações. Uma cidade brincante garante que tenham crianças nos espaços urbanos e que o brincar seja via de criação desses espaços.



PORQUE EXPANDE A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Paulo Freire afirmava que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2017, p. 95). Pensar a educação a partir da reflexão de Freire mostra que a questão social e as trocas que ela possibilita, bem como a mediação com e do mundo são fundamentais para os processos educativos, que se estabelecem com e a partir dessas relações. Assim, a cidade, enquanto facilitadora desses encontros em seus espaços, pode – e deve – ser entendida como meio de educação, desenvolvimento e construção social.

É relevante e significativo o fato do espaço livre público nas cidades ser o espaço diário de vivência e convivência de todos. Cidade não só como espaço físico, mas como ambiente cultural, de trocas, onde se observa e é observado, onde se aprende em conjunto. Dessa forma, ele se potencializa e afeta a todos devido às inúmeras relações sociais que possibilita. Conforme afirma Lima (1989), o espaço apresenta-se, também, por ser onde se realizam as atividades e as relações sociais, um lugar de conhecimento de si e do outro e, portanto, fundamental para o desenvolvimento de cada um e de todos.

A educação da, na e com a cidade é uma educação que diz das aprendizagens políticas dos direitos dos indivíduos como cidadãos, incentivando sua participação em processos decisórios e coletivos “por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades.” (GOHN, 1990, p. 98-99).

Essa educação, que acontece nos variados espaços e tempos da vida social, traz uma aproximação que nos humaniza, porque vivemos e aprendemos sempre, de maneiras diferenciadas, em todos os espaços das cidades por onde passamos, onde nos criamos, crescemos

e experienciamos, o que nos forma e cria nossas identidades enquanto sujeitos históricos (PADILHA, 2007).

Pensar a cidade como possibilidade educativa é expandir as possibilidades da educação e pensá-la em sua função primordial: conscientizar, formar para aprender a ler o mundo e poder, então, transformá-lo. Isto é, formar cidadãos. Os quais não sejam apenas receptores dos serviços da cidade, senão também cidadãos que a constroem e, com isso, se constroem. Pensar o tipo de cidade que queremos é indissociável do tipo de pessoas que queremos nos tornar (HARVEY, 2013) ou, ainda, formar.

A cidade é o “lugar onde os desejos podem ganhar forma, onde as pessoas podem se encontrar, onde podem passar e perder seu tempo, encontrar de novo os lugares do passado, preparar o futuro; onde as crianças podem crescer, descobrindo coisas novas, espiondo os adultos, admirando os monumentos” (TONUCCI, 2015, p. 124, tradução nossa). A cidade somos nós e nós somos a cidade, materializamos-nos nela.

Pensar a cidade como possibilidade educativa é também partir de sua potência intrínseca de auxiliar na construção de um ser liberto e de direitos. É uma forma de trazer a possibilidade de uma aprendizagem vivencial que considera a posição e o papel das crianças na sociedade, colocando-a em seu papel ativo e potencializando sua voz.

É pensar a educação como um ato político, que estabelece prioridades a partir do sonho democrático. É pensar a educação como a possibilidade de construir um outro mundo. É, como diz Lima, “fazer dos espaços cotidianos da criança um laboratório para o desenvolvimento de um senso de liberdade, experimentação e comprovação” (1989, p.11). Uma educação que abrange as diversas dimensões e a complexidade e riqueza das relações.

Portanto, essa relação com o mundo e, conseqüentemente, com a cidade, é fundamental para o desenvolvimento pessoal enquanto seres sociais bem como para



uma formação completa, que entenda a preparação para a vida cidadã e não apenas para exames e provas que pouco medem. Essa relação e interação com a realidade na qual estamos inseridos também forma e educa uma vez que “a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer bancária” (FREIRE, 2017, p. 87).

Entendemos, assim, que os ambientes mais favoráveis para a aprendizagem são aqueles que criam condições para que as pessoas possam expressar-se e relacionar-se em um plano de igualdade e respeito, onde confluem e coexistam as diferenças sociais, culturais e de atividades, onde as pessoas se sintam convidadas ao uso e possam participar de sua adequação, modificação e melhora no tempo. Que melhor espaço para isso que a cidade, ambiente rico em interações, experiências e recursos?

PORQUE O BRINCAR PODE IR ALÉM DO LIMITADO

O brincar não precisa de moldes nem de amarras, é um mundo outro, onde as possibilidades são inúmeras e o simbólico consegue levar a criança, ou quem quer que brinque, para novos mundo, novos lugares, novas situações. Tem a ver com liberdade de pensamento, porque nas brincadeiras se experimentam coisas que vão para o descontrole, para as inúmeras possibilidades.

E, da mesma forma que o brincar vai além do limitado, os espaços de brincar não devem - e nem conseguem - limitar-se a espaços fechados. Ao extrapolar os limites dos espaços que lhes são concedidos, brincando com os equipamentos urbanos através da ludicidade, as crianças fazem da cidade o seu próprio brinquedo, revelando que não é preciso que haja parques e áreas de lazer programados para divertir as crianças, as ruas podem servir perfeitamente para este fim (NASCIMENTO, 2009).

Dessa forma, chegamos a necessidade de requalificação de calçadas, ruas, vazios, isto é, uma requalificação da própria cidade que certamente beneficia as crianças e abre espaços ao brincar, mas que também beneficia toda a sociedade.

Portanto, o planejamento urbano pode ajudar deixando restos, sobras, lugares para que se façam intervenções coletivas, espaços que são de todos. Garantir o campo de manobra dos coletivos é garantir a multiplicidade, o uso, o pertencimento e o brincar.

Além disso, as possibilidades do brincar de ir além do limitado também nos permite sonhar com novas possibilidades, com novas cidades. O brincar é uma ferramenta poderosa que cria mundos, recria espaços, imagina cidades. Trazer um pouco dessa alma brincante para a cidade é a possibilidade de ir além do já existente, criando outras realidades urbanas.

“Pensava que o estranho seria que as crianças pudessem ser deuses e que os adultos as desperdiçassem como se um deus verdadeiro pudesse ser desperdiçado. (...) Disse-o a tanta gente que talvez tenha ensinado muita gente a imaginar. A perscrutar as águas. A pressentir como tudo se cerca de milagres. Como podem os mares sobrevoar num sonho.”

(VALTER HUGO MÃE)

PORQUE BRINCAR MELHORA A SAÚDE E O BEM-ESTAR

O brincar melhora a saúde e o bem estar das crianças e as crianças, por sua vez, melhoram a saúde da cidade. Portanto, devemos melhorar a saúde integral da cidade com mais atividades físicas lúdicas, começando pela infância.

O que chamamos de jogo motor durante a infância torna-se atividade física na adolescência, juventude ou idade adulta. Segundo o Ministério da Saúde, apenas 4 em cada 10 brasileiros pratica alguma atividade física regularmente, com uma grande diferença de gênero - 46,7% dos homens são ativos enquanto apenas 32,4% das mulheres são -; de idade - diminuiu conforme mais velho -; e de escolaridade - aqueles em idade escolar praticam mais exercício físico.

Da mesma forma que ocorre entre meninos e meninas, o sedentarismo entre os adultos também é uma realidade que traz implicações para piores condições de saúde e qualidade de vida. Os benefícios da atividade física ao longo do ciclo vital são claros, mas sem esquecer que o brincar também traz bem-estar e prazer em qualquer idade. A brincadeira permite que os adultos aproveitem o momento, vivam o presente. Também envolve perder o medo do ridículo ou testar habilidades esquecidas ou re-praticadas e fazer memória e recuperar jogos compartilhados na infância. Ao mesmo tempo, conforme apresentado, o brincar dinamiza a vida urbana, seu uso social e potencializa a qualificação dos seus espaços, influenciando em uma cidade mais saudável.

Assim, as brincadeiras ao ar livre e, essencialmente, o brincar livre, não apenas atendem às necessidades recreativas de meninos e meninas, mas também se tornam essenciais para enfrentar os desafios da saúde coletiva e pensar em uma cidade mais saudável.



PORQUE É UMA FORMA DE CONSTRUIR FÍSICA E SIMBOLICAMENTE UMA CIDADE MAIS HUMANA

Por muito tempo, a dimensão humana não foi considerada pelo planejamento urbano em detrimento de outras questões. Ao mesmo tempo, o espaço público, as calçadas e espaços de encontro foram pouco valorizados. Não podemos rejeitar a cidade e seus espaços, ela é o centro de toda a vida social e a forma mais explícita de nossa sociedade.

Ao pensarmos em uma cidade brincante, como apresentamos, pensamos em uma cidade mais saudável, mais inclusiva, segura, acessível, viva e sustentável. É uma cidade que se preocupa e valoriza seus espaços públicos livres, que entende a rua como espaço de encontro e multifuncional de sociabilidade e de vida comum.

Uma cidade brincante também é aquela que valoriza os deslocamentos ativos, possíveis as crianças e universais a todos os cidadãos. Que valoriza os encontros e as trocas. Que coloca o pedestre à frente do motorista. Que entende que a cidade é de todos.

A relevância social que tal fenômeno compreende, no que tange questões relativas à identidade e ao pertencimento a partir da possibilidade de apropriação do espaço urbano por meio do brincar e todas as relações que se estabelecem com o meio físico, social e cultural, é uma forma de eliminação de barreiras e construção física e simbólica de uma cidade mais humana.

Física no sentido em que passa a possibilitar o estar, amplia os espaços, elimina os obstáculos, isto é, transforma materialmente a cidade. Simbólica no sentido em que abaixa a sua visão buscando abarcar mais atores sociais, incluir grupos até então esquecidos ou pouco valorizados. É uma mudança na forma de pensar a cidade.

Torná-la, portanto, amigável às crianças e disponível para o brincar, conforme pressupunha Aldo van Eyck na década de 1950, pode figurar como elemento catalisador para aproximar pessoas, aumentar a percepção de segurança e despertar sentimento de coletividade e cidadania.



PORQUE A CIDADE PRECISA SER OCUPADA

A cidade pode ser entendida como a materialização das sociedades, isto é, representa a forma como se organiza a sociedade. Muitos autores, de alguma forma, vieram tratando desse tema. Para Lefebvre, arquiteto francês, o “urbano é a simultaneidade, a reunião, é uma forma social que se afirma” (1986, p. 159), enquanto a cidade “é um objeto espacial que ocupa um lugar e uma situação” (1972, p. 65) ou “a projeção da sociedade sobre um local” (2001, p. 56). A cidade e o urbano, para Lefebvre, são sociais.

O urbano é um fenômeno que se impõe em escala mundial. Ele é um conceito, uma temática e, por necessidade de articulação teórica e prática, uma problemática. A cidade se constitui historicamente, e, por meio do encontro, se tornou um local de reprodução social. “Desde seu aparecimento, há mais de 6 mil anos, a cidade tem estado diretamente vinculada ao conceito de cidadania e cultura” (GRANELL; VILA, 2003, p. 17).

Dessa forma, ao pensar a cidade que desejamos, também estamos pensando que pessoas queremos ser e que tipos de vínculos sociais, relacionamentos com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos nós buscamos (HARVEY, 2013).

A cidade, nas palavras do sociólogo e urbanista Robert Park (1967, p. 3)

é a tentativa mais bem-sucedida do homem de refazer o mundo em que vive mais de acordo com os desejos do seu coração. Mas, se a cidade é o mundo que o homem criou, é também o mundo onde ele está condenado a viver daqui por diante. Assim, indiretamente, e sem ter nenhuma noção clara da natureza da sua tarefa, ao fazer a cidade o homem refez a si mesmo.

É, ainda,

“A vida no espaço urbano tem um forte impacto na forma como percebemos o espaço. Uma rua sem vida é como um teatro vazio, algo deve estar errado com a produção, já que não há plateia”

(GEHL, 2013, p. 62)



o lugar onde os desejos podem ganhar forma, onde as pessoas podem se encontrar, onde podem passar e perder seu tempo, encontrar de novo os lugares do passado, preparar o futuro; onde as crianças podem crescer, descobrindo coisas novas, espiando os adultos, admirando os monumentos. (TONUCCI, 2015, p.124,125, tradução nossa).

Ideias que ainda se relacionam ao proposto por Freire (2017), que entende também uma responsabilidade social e coletiva na concepção da imagem da cidade, na qual a cidade somos nós e nós somos a cidade, materializamos-nos nela. A humanização do espaço público (GEHL, 2004, 2013) e sua ocupação como lugar de formação são fundamentais para que a cidade se torne novamente um lugar gerador de pertencimento e cidadania.

Uma cidade com pessoas em seus espaços públicos, como discutido anteriormente, reforça a condição da cidade enquanto viva, segura, sustentável e saudável (GEHL, 2013). Também reforça a “função social do espaço da cidade como local de encontro que contribui para os objetivos da sustentabilidade social e para uma sociedade democrática e aberta” (GEHL, 2013, p.6).

Portanto, uma cidade sem espaços povoados de atividades e pessoas diversas não é uma cidade, é outra coisa. Não podemos chamar de cidade a uma soma indiferente de casas sem nenhum tipo de relação entre elas ou sem espaços sociais compartilhados e de intercâmbio. A diversidade, a permeabilidade e a capacidade de adaptação é fundamental em qualquer organismo ou entorno vivo. A intensidade humana e urbana reafirma que a cidade são as pessoas e tem sentido se adequa-se a elas.

PORQUE OS ENTORNOS BRINCANTES ENRIQUECEM A VIDA COMUNITÁRIA E SOCIAL

São Paulo é uma cidade com espaço público escasso e excessivamente dedicado aos veículos motorizados (sendo 20% da cobertura da cidade de asfalto), limitando, assim, o espaço urbano disponível para uso público e peatonal. Hoje, a função de encontro que as ruas sempre tiveram se perdeu, em grande medida, para acomodar, quase que exclusivamente, a função de deslocamento – a maioria das vezes motorizado – para adultos e crianças. Entretanto, para além da possibilidade de deslocamento, a rua é lugar de convergência da pluralidade e da diferença, da descoberta e da convivência, da aprendizagem e do encontro.

Para que se recupere a vivência nas cidades seria necessária a transformação das necessidades da sociedade de consumo em “[...] necessidades de lugares qualificados, lugares de simultaneidade e de encontros, lugares nos quais as trocas suplantariam o valor de troca” (Lefebvre, 1978, p. 124). O autor supõe que para existir vida urbana é necessário que exista convivência, encontros, confrontações e que isso se passa livremente nos espaços onde se manifesta a realidade urbana, ou seja, no espaço público.

Nesse sentido, o espaço é insuficiente e o existente precisa ser melhorado para adequar-se ao encontro e ao brincar. Jacobs (2014), ao comentar sobre as causas e consequências de afastar a infância da vida na cidade, limitando-a a espaços especializados, insiste em um aspecto fundamental para a vida urbana: a necessidade de recuperar a presença da infância nas calçadas.

O fato de haver poucas crianças brincando na rua não só tem consequências para o déficit de brincadeiras das crianças, mas também reduz o efeito gerador de vida social em torno das brincadeiras. “Melhorar as condições para os pedestres e para a cidade leva es-



sencialmente a novos padrões de uso e mais vitalidade no espaço urbano. Uma ligação precisa entre a qualidade do espaço público e o propósito da vida na cidade” (GEHL, 2013, p. 16).

Uma vez que há crianças brincando no espaço público, existe um efeito colateral que torna esse lugar um ponto de encontro informal dos cidadãos, principalmente dos adultos que acompanham as crianças. Mas não só, também dos jovens, dos idosos ou outros vizinhos. Jacobs (2014) aponta que, mesmo parecendo despreziosos ou aleatórios, os contatos nas ruas são fundamentais para potencializar a vida no espaço público. As condições dos ambientes lúdicos condicionam também o tempo de permanência dos adultos e, portanto, o tempo lúdico das crianças, bem como a função de permanência e relação social do espaço público.

Maior diversidade, tanto de atividades quanto de pessoas e situações que se dão em um espaço urbano, sempre serão um ponto positivo na vitalidade dos lugares e em sua capacidade de integração e adaptação a fatores ou solicitações novas. Assim, entendendo que o espaço público é um lugar de encontro, contemplação e desfrute, Gehl (2013) aponta que a chave do espaço público está na ocorrência de atividades não indispensáveis para as pessoas: caminhar, falar, olhar, ver, ouvir, contemplar, etc.

O planejamento urbano de nossa cidade, apesar de medidas em andamento, ainda tem pouca acessibilidade universal e pouco enfoque de gênero. Isso se deve, entre outras coisas, à falta de cuidado com as necessidades do dia a dia, com elementos e mobiliário urbano para habitabilidade e estar (iluminação, bancos, mesas, elementos lúdicos, sanitários, fontes, etc.).

Portanto, olhando para os espaços livres públicos urbanos e visando qualificá-los,

a cidade pode proporcionar espaços mais adequados para desenvolver a educação dos sentidos, convidando e permitindo a exploração visual e tátil do ambiente,

a pactuação e organização de atividades em grupo, a criação de associações plurais de diversos interesses, facilitando assim as relações entre amigos, namorados ou conhecidos e a melhoria contínua do ambiente cotidiano (MANZANO, 2015, p. 46, tradução nossa).

Existem muitas formas de se viver no espaço público, acompanhar as crianças para brincar na rua é uma delas, além de praticar atividades físicas ou parar para conversar com os vizinhos. Habitar a cidade, “trata-se de enfatizar a vida cotidiana e não, propriamente, o cotidiano. Este, para ele [Lefebvre], significaria mais uma dimensão normatizadora, racionalizada e programada de algo mais amplo. Habitar, no olhar desse autor, consiste na participação das pessoas em uma vida social, em uma determinada comunidade, aldeia ou cidade” (PADILHA, 2007, p. 104).

A vida comunitária da cidade envolve o reconhecimento dos múltiplos usos do espaço público, mas o conflito de usos é uma realidade. Para que os espaços não levem à exclusão de determinadas atividades ou grupos cívicos, é necessário pensar em tornar os ambientes de lazer mais acessíveis, promovendo a mistura social e a diversidade de origens e culturas na cidade.

Para a inserção dos diferentes grupos na vida comunitária, o enfoque também deve estar na redução do forte preconceito de gênero nos espaços urbanos, bem como no desconforto que a presença de jovens no espaço público gera e que muitas vezes causa sua expulsão. Por isso, é necessário enfatizar a importância de resgatar o espaço público como espaço de relacionamento, de socialização, facilitando o acesso e legitimando seu uso por adolescentes e jovens, em convivência com o restante da população. O espaço público deve ser um espaço relacional de experiência compartilhada, patrimônio de todos os cidadãos na diversidade de idades, gêneros, origens sociais e culturais e capacidades funcionais.

Por fim, uma maior presença de pessoas e um aumento da vitalidade das ruas também possibilita



avançar no sentido de incorporar a capacidade que a vida cotidiana e a apropriação do espaço possuem na construção da identidade das pessoas, do subjetivo ligado ao vivido, às experiências do uso, que vão além da simples materialidade do espaço já que envolvem aspectos do imaginário e do simbólico, incluindo a potencialidade de mudança e transformação (SOBARZO, 2006, p. 104).

Aumenta a percepção da segurança pública e ajuda a combater a individualização e o isolamento social, promove a autonomia das pessoas e fomenta as relações intergeracionais. Tornar as cidades disponíveis para o brincar pode figurar como elemento catalisador no meio urbano para aproximar pessoas, aumentar a percepção de segurança, suscitar sentimento de pertencimento, identidade e cidadania.

O lúdico, isto é, aquilo que dá prazer, portanto, é necessário à prática coletiva. É através dele que as pessoas têm a oportunidade de exercer as práticas cidadãs no uso do espaço comum, no respeito ao próximo, na aceitação do diferente, no pensar coletivamente e em prol do coletivo, em oposição ao individualismo.

PORQUE OS ESPAÇOS DE BRINCAR DE QUALIDADE NATURALIZAM E PACIFICAM O ENTORNO URBANO

São Paulo é uma cidade com escassez de áreas verdes na área urbana. Cada habitante possui apenas 2,6 m² de área verde (sem levar em consideração as matas dos extremos que se encontram em zonas rurais) e, esse número é ainda menor nas periferias. Este déficit de verde agrava um grande problema na cidade de São Paulo: os níveis alarmantes de poluição ambiental, tanto do ar como de ruído, que pioram a saúde, especialmente de crianças e idosos.

Nesse sentido, os impactos da mobilidade da cidade, ainda com peso excessivo dos veículos automotores particulares, afeta muito negativamente o desenvolvimento saudável dos moradores (os carros em São Paulo são responsáveis por 72,6% das emissões dos gases de efeito estufa), aumenta a insegurança e os acidentes rodoviários, prejudica a autonomia e a segurança no que tange a mobilidade de crianças enquanto pedestres autônomos e, ao mesmo tempo, limita o espaço público disponível para a ocupação de superfície para tráfego de rodas e para estacionamento de veículos particulares.

O contato deficiente com a vegetação e a natureza é especialmente relevante para as brincadeiras das crianças, pois reduz as possibilidades e benefícios de brincar com elementos naturais. Brincar ao ar livre em um ambiente natural pode trazer melhorias para a força motora, equilíbrio e coordenação das crianças, reduzir a tristeza, a raiva e a fadiga, melhorar a atenção e demais funções cognitivas e prevenir o estresse, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e educacional das crianças.

Na natureza, o corpo e os sentidos das crianças estão totalmente despertos, abertos às diferentes sensações táteis, gustativas, olfativas, visuais, sonoras que a natu-



reza em si possibilita, como as experiências de entrar no mar; de ouvir os sons dos ventos e dos pássaros; de sentir cheiro de terra molhada ou de uma flor. Ao estimular os sentidos, o contato com a natureza possibilita o desenvolvimento da sensibilidade e dos órgãos de percepção da criança, aspecto fundamental para que ela cresça saudável e integralmente (LEITE, 2015, p. 64).

Nesse sentido, muitas das áreas de lazer não possuem espaços verdes e, portanto, há uma grande margem para melhorias e a necessidade de aumentar o verde e a naturalização, de forma específica e significativa, no entorno das áreas de recreação, áreas de lazer, bem como parques infantis e ambientes escolares.

Caminhar em direção a uma cidade lúdica envolve ganhar espaço para brincar ao ar livre e melhorá-lo com medidas diversas para eliminar, cortar pontualmente e pacificar o trânsito, especialmente no entorno de parques infantis e ambientes brincantes. Não bastam espaços de brincar, é preciso poder chegar a eles tranquilamente, deixar as crianças livres confiando em seu entorno.

Poder caminhar até esses espaços é experiência fundamental para as crianças e também aos adultos.

O caminhar, mesmo não sendo a construção física de um espaço, implica a 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, consequentemente, o espaço em si, transformando-o em lugar (CARERI, 2013, p. 51).

Assim, caminhando e estando de fato no espaço, é possível transformá-lo e pensá-lo mais humano, mais possível, mais acessível. Caminhar é também uma forma de estar no mundo e habitá-lo, entendendo-se também como pertencente a esse espaço.

Ward (1978) e Tonucci (2015) afirmam que caminhar a pé pelas ruas ou andar de bicicleta são experiências

vitais, e evitar que crianças utilizem esses meios de locomoção não descarta seus perigos, pois a “[...] não familiaridade com os meios de transporte e seus riscos pode ser tão letal quanto uma grande exposição a eles” (Ward, 1978, p. 125, tradução nossa). Portanto, é preciso reforçar “as áreas de pedestre como uma política urbana integrada” (GEHL, 2013, p. 6), que reforça a possibilidade de estar na cidade, pacifica os entornos e estimula a vida social.

Portanto, é essencial caminhar no sentido de uma cidade brincante porque os espaços de jogo de qualidade naturalizam e pacificam o entorno urbano, que atualmente vive uma situação de déficit de verde, pouco contato com a natureza, acessos não seguros aos espaços de jogo devido ao trânsito, contaminações acústicas e do ar que pioram a saúde.



PORQUE É UMA FORMA DE PLANEJAR QUE ABRANGE TODOS

De acordo com o que viemos defendendo, a ideia de tomar as crianças e o brincar como parâmetro para pensar a cidade é também uma forma de abranger a todos - ou pelo menos mais - agentes sociais da cidade, pensando-a de forma inclusiva. Tonucci sempre reforça que “é partindo da infância que se constrói uma cidade para todos”.

Assim, pensar uma cidade brincante significa planejar para e com uma diversidade enorme de pessoas e circunstâncias. A criança recém-nascida é muito diferente da criança de 6 ou da de 12 anos. Portanto, é pensar na criança de colo e na mãe, e no direito que elas têm à amamentação, à mobilidade. É pensar que para uma criança de um ano e meio, que está aprendendo a andar, cada pequeno buraco na calçada, cada degrau, pode ser um desafio. E que para as crianças maiores e adolescentes, cada passo revela a conquista de sua independência e autonomia.

Então, que possamos favorecer a experiência sensível e transcendente, possamos incluir a pedagogia na cocriação do urbano, fomentemos a participação. Que pensemos uma cidade com espaços livres públicos acessíveis onde seja possível brincar, mas também estar, observar, conversar, aprender, trocar. Porque, como diz Ward: “Eu não quero uma cidade da infância. Eu quero uma cidade onde as crianças vivam no mesmo mundo que eu vivo (...) buscamos uma cidade compartilhada, não uma cidade onde manchas indesejadas são reservadas para conter as crianças e suas atividades” (1979, p. 204, tradução nossa).

Portanto, nossa ideia, aqui, é pensar de acordo e em ressonância com o que aponta Barcelona em seu plano. A ideia é tomar “o jogo como uma estratégia de modelo de cidade que cuida de crianças e com benefícios coletivos para todos os cidadãos, porque uma cidade projetada para crescer e viver a infância é uma cidade melhor para todos” (AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, 2019, p. 16, tradução nossa).

“Não há mudança sem sonho. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz refaz”

(FREIRE, 1992, p. 99)



GLOSSÁRIO

criança

criare + ança = criar ação

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) define como criança meninos e meninas de até 12 anos de idade incompletos. Porém, iremos além na definição aqui proposta. A criança a ser considerada no trabalho é a criança de hoje: com sua necessidade de ser ouvida, respeitada em suas particularidades e conhecimentos, agente social capaz de produzir cultura e participar da vida pública da cidade. São competentes, inventam, transformam, compartilham e participam da cultura com seus pares e com adultos (CORSARO, 1997). As crianças, então, são construtoras da infância e da sociedade (QVORTRUP, 2011), simultaneamente agente e produto dos processos sociais.

Se entende o sentido psicológico (e biológico) da criança individual, definido em termos de disposições psicológicas (e biológicas), cujos valores se modificam ao longo da infância individual da criança. Essa perspectiva – infância pertencendo “à criança” –significa um período específico ou estágio de seu curso de vida (QVORTRUP, 2011).

Nessa pesquisa, entenderemos a criança como um sujeito social atuante, no sentido de garantir sua autonomia; como produtora de cultura, sempre formulando sentido ao mundo que a rodeia; e como cidadã participante, a qual tem direitos e pertence ao território.

infância

in + fari = aquele incapaz de falar

Partindo de Ariés (1973), começou-se a ter uma visão da infância como uma construção social, e não como algo natural, um objeto passivo e imutável. A infância, tal qual conhecemos hoje, era inexistente antes do século XVII. A construção social da infância concretiza-se pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta.

Isso significa que a infância possui uma cultura própria e que, portanto, deve ser olhada em seus traços específicos. Essas características podem mudar - e por isso caracteriza-se enquanto uma construção social - mas o grupo infância permanecerá enquanto categoria social, e não apenas um período.

A ideia de infância, assim como sua categorização, foi construída histórica e socialmente, de acordo com Qvortrup (2010). É possível, então, traçar uma linha comum que caracteriza aquela categoria social ao longo do tempo, mesmo com mudanças.

Duas são as categorias principais definidoras, então, da infância na sociedade moderna. A primeira está “relacionada à prática, principalmente à escolarização das crianças ou, em termos mais gerais, à institucionalização das crianças; o que pode significar uma situação de confinamento até o final da infância, que coincidiria, então, com o final da escolarização compulsória. Em segundo lugar, em termos legais, o lugar da criança como menor – um lugar que é dado pelo grupo dominante correspondente, os adultos” (QVORTRUP, 2011, p. 204).



Isso também se explicita na própria origem epistemológica da palavra. Apesar de, em geral, já ser capaz de falar a partir dos dois anos de idade, na nossa sociedade, a criança permanece toda a infância sem ter voz. Suas demandas são, na melhor das hipóteses, “filtradas” por pais, educadores, médicos etc.

Qvortrup postula que

a infância constitui uma forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais da criança, nem por sua idade (...). Como forma estrutural, é conceitualmente comparável com o conceito de classe, no sentido da definição das características pelas quais os membros, por assim dizer, da infância estão organizados e pela posição da infância assinalada por outros grupos sociais, mais dominantes (2011, p. 203).

Aos poucos, os estudos desenvolveram-se e passam a enxergar diferentes infâncias “porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (DEMARTINI, 2001, p. 4 apud NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2013, p. 60). Há uma preocupação atual de não reduzir as infâncias a uma única, atentando-se às suas pluralidades, sejam de questões e práticas cotidianas ou de representações sociais e do imaginário.

é válido também falarmos em infâncias, se referindo a essa categoria como uma variável social que se articula à diversidade de vida das crianças, considerando-se suas multiplicidades de classes sociais, gênero, pertencimento étnico e cultural, que não representam uma concepção única. As infâncias são construções tanto estruturais quanto culturais (VICENTE, 2018, p. 38).

Da mesma maneira que se constrói a ideia de infâncias como uma pluralidade, também não é possível pensar em uma única cultura da infância, já que também se caracterizam pela heterogeneidade, com diferentes realizações de produção de sentido e da pluralidade dos sistemas de valores, crenças e representações sociais (VICENTE, 2018, p. 39).

Assim, Qvortrup (2010) propõe enxergar a infância como uma categoria permanente, que sofre a ação de parâmetros sociais - econômicos, políticos e culturais. A “infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade” (QVORTRUP, 2014, p. 25).

A infância seria então uma forma particular e distinta em qualquer estrutura de sociedade, não sendo uma fase de transição, um período de desenvolvimento, mas uma categoria social permanente e uma parte integrante da sociedade que continua a existir de forma estrutural independentemente de quantas crianças entram e saem dela.

Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade (QVORTRUP, 2014).



brincar

vinculum = laço, seduzir, encantar, vincular

Ao longo dessa pesquisa, buscarei olhar para o brincar sob uma ótica sociocultural que carrega a ideia de que o brincar requer uma forma de pensamento, um contexto, um lugar para poder existir. “O brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para definir e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (WAJSKOP, 1995, p. 66).

Isto é, ele relaciona-se a uma determinada imagem de criança que vem sendo construída e é entendida como maneira de interpretar e sentir os variados comportamentos humanos, como a representação de atividades infantis específicas, as quais dependem do contexto social. Compreende a atribuição de diferentes significados aos objetos e à linguagem, comunicados e expressos por um sistema próprio de signos e sinais. É a expressão dos sentimentos, necessidades e interesses da criança.

Winnicott entende o brincar como um espaço intermediário de experimentação para o qual contribuem a realidade interna e externa. Nesse sentido, a criança pode relacionar questões internas com a realidade externa e é capaz de participar de seu contexto e perceber-se como um ‘ser’ no mundo. E essa relação exige um fazer, que define, então, que “brincar é fazer” (WINNICOTT, 1975, p. 63).

“É, portanto, na situação de brincadeira que as crianças podem se colocar desafios para além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de

compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem” (WAJSKOP, 1995, p. 67). Ao brincar, abre-se a possibilidade da construção da relação com os outros, com o mundo e com as regras que regem a convivência. Interiorizando a realidade que as cerca, podem ressignificá-la a partir de suas necessidades.

O brincar é um direito reconhecido da criança e do adolescente por sua importância para o desenvolvimento. O Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança define como “qualquer comportamento, atividade ou processo iniciado, controlado e estruturado pelas próprias crianças que pode acontecer em qualquer lugar e quando elas tiverem a oportunidade.”

Portanto, o jogo envolve o exercício da autonomia e da atividade física, mental ou emocional, assumindo formas infinitas que se adaptam e se modificam no decorrer da infância e podem ser estendidas e variadas em todas as etapas do ciclo vital. Brincar está relacionado a diversão, incerteza, desafio, criatividade, flexibilidade, liberdade.



espaços livres

spatium = espaço / liber = livre

Para Milton Santos, o espaço é o híbrido entre chão e identidade, materialidade e sociedade, é uma instância social. O espaço livre, por sua vez, seria aquele espaço “livre de edificações, ou livre de urbanização. Dessa forma, ruas, praças, parques, quintais, recuos laterais, pátios descobertos, terrenos baldios, praias, lagoas, rios, campos, florestas, áreas cultivadas etc., enfim, todos os espaços abertos não abrigados por coberturas edificadas, se constituem espaços livres” (QUEIROGA, 2012, p. 74). Portanto, possuem formas, dimensões, localização e distribuição variáveis. Podem ser públicos ou privados, vegetados ou não vegetados.

Essa definição possibilita sua leitura e entendimento através do viés da interesalaridade. Isto é, esses diferentes espaços da cidade relacionam-se entre si, se complementam, se conectam, criam dinâmicas específicas. Podem ter diferentes funções e vão ser percebidos pelos indivíduos por meio de seu uso, visão e sentidos. Mas, de toda forma, esses espaços sempre afetam o cotidiano (MAGNOLI, 2006).

São locais de grande importância para as cidades, seja por sua possibilidade cotidiana, por ser espaço de encontros e convivências, por sua possibilidade de manifestação política (QUEIROGA, 2014), de trocas, de estar, de brincar; além de sua enorme capacidade de “prestar serviços ambientais no meio urbano” (QUEIROGA, 2014, p. 105).

sistema de espaços livres

sistema - syn + histanai = encontro + firmeza

Para entender o sistema de espaços livres, vale pensar na ideia de sistema, conceito complexo que envolve a organização, totalidade, multiplicidade e diversidade. Pode ser entendido enquanto um processo, mantendo-se em movimento a partir de suas relações - internas e externas. Em um sistema ocorrem diversas relações, seja entre seus elementos, seja entre os próprios sistemas que constituem aquele determinado sistema. Isto é, todo sistema é constituído de subsistemas.

Portanto, o sistema de espaços livres pode ser entendido enquanto “os elementos e as relações que organizam e estruturam o conjunto de todos os espaços livres de um determinado recorte urbano – da escala intraurbana à regional” (QUEIROGA, 2012, p. 76). Independente da escala, todos os espaços livres do recorte estabelecem relações entre si para, assim, constituir a totalidade.

Dessa forma, devido a relação estabelecida entre os espaços, há também uma transformação derivante das demandas da sociedade que se apropriam desses diferentes espaços urbanos. Essas relações vão estruturando o sistema, garantindo sua condição sistêmica, mas nunca de maneira estática, transformando-se com os movimentos dos agentes sociais. A conexão entre os espaços livres nem sempre é física, como ocorre, por exemplo, com o sistema viário, mas isso não significa que não há interação entre eles, podendo haver relações funcionais e socioambientais também. No caso de um pátio escolar, a escola está se interpondo entre ele e a rua, entretanto, esses dois elementos ainda se relacionam. Seja por sua complementaridade funcional, por participar da organização dos espaços urbanos e suas lógicas ou por contribuir para o desenvolvimento ambiental da cidade.



espaços livres públicos

publicus = relativo ao povo

Os espaços livres públicos fazem parte do sistema de espaços livres. No meio urbano são um conjunto de áreas não edificadas, descobertas, inseridas na malha urbana e que tem formas, dimensões, localização e distribuição variáveis. Mas, para além disso, como o nome indica, possuem carácter público, são propriedade pública, apesar de seus diferentes graus de acessibilidade e de apropriação, classificando-se em bens de uso comum do povo - o qual será fundamental ao nosso estudo -, de uso especial e dominicais.

Os espaços livres públicos além de suas funções, são elementos de “comunicação”, pois conectam os espaços privados e a vida pública, promovem a coesão social, o encontro das pessoas. Ruas, calçadas, canteiros e ilhas de sistemas viários, praças, jardins, entre outras tipologias presentes no meio urbano, são espaços comuns que acolhem a esfera de vida pública e, por consequência, dão forma à sociedade.

Dessa forma, “se constituem em elemento estruturador do processo de produção das cidades” (QUEIROGA, 2012, p. 82). Vale destacar, primeiramente, o sistema viário, que realiza a integração com outros modais mas também com outros espaços da cidade, como praças, parques e praias. Os espaços livres públicos apresentam, via de regra, maior conexão física. Para além dos fluxos e das conexões, os espaços livres públicos são essenciais para potencialização da esfera pública e para prestação de serviços ambientais, apresentando grande associação à vida urbana e a imagem

da cidade, “constituindo locais de conflitos e acordos, de permanência e circulação, da biodiversidade e, mais importante, da sociodiversidade” (QUEIROGA, 2012, p. 85).

Os espaços livres públicos podem constituir-se em subsistemas que também integram o sistema de espaço livres, como o próprio sistema viário, já mencionado, que é bastante importante para a conexão e, para além disso, para a própria vida pública. Ele acaba muito relacionado no imaginário aos automóveis, e é verdade que grande parte do que lhe é investido se destina a isso, mas deveria ser mais valorizado por possibilitar atividades de lazer, encontros, manifestações públicas, entre outros.

Há também, enquanto subsistemas, o sistema de espaços livres públicos de convívio e lazer, que é formado essencialmente de praças, parques e jardins. São também espaços de práticas sociais, de convívio público cotidiano, manifestações, atividades de lazer, comércio, festas religiosas, entre muitos outros.

De acordo com Queiroga, as ruas e as praças “se constituem nos principais espaços livres para a realização da esfera pública geral e política” (2012, p. 97) e os parques públicos urbanos “apresentam características mais favoráveis às práticas de lazer e às atividades físicas” (2012, p. 97).



cidade brincante

A cidade brincante é uma cidade que dá colo, que acolhe, que convida e que abraça as possibilidades de se intimar, de explorar e de construir continuamente lugares (imaginários ou reais). É um convite à imaginação, ao movimento e à interação; à ação, à experiência, ao envolvimento e à participação. É toda uma realidade que se inverte, libertando-se das amarras adultocêntricas e ampliando as oportunidades urbanas. É a experiência e a experimentação por excelência, que permitem alcançar lugares não ocupados, sonhos imaginados, verdades desconhecidas, recriar memórias vividas. É a criação de possibilidades desejáveis, utópicas e que podem ser exploradas como forma de questionar o mundo real e transformá-lo. É entender que a imaginação é um mundo e é, ao mesmo tempo, a possibilidade de sonhá-lo de novo.

plano urbano do brincar

O Plano Urbano do Brincar é uma proposta para olhar e pensar a cidade a partir de um outro ponto de vista. É pensar os espaços urbanos a partir da perspectiva da infância, tomando o brincar como ponto de partida para imaginar novas possibilidades. É favorecer uma mudança de paradigma tomando a criança como novo parâmetro a partir do qual se pensa a cidade, visando-se passar de uma cidade com alguns poucos espaços de brincar para uma cidade brincante, onde o lúdico seja parte integrante e cotidiana na vida de todos.

O PUB tem como seu principal objetivo favorecer uma mudança de paradigma, tomando a criança como novo parâmetro a partir do qual se pensa a cidade, possibilitando a criação coletiva de uma cidade brincante, a qual tenha, possibilite e incentive infraestruturas e usos lúdicos para todos, partindo da infância e da potência do brincar de pensar novas possibilidades.



REFERÊNCIAS

ADRIANO, Jaime Rabelo et al. A construção de cidades saudáveis: uma estratégia viável para a melhoria da qualidade de vida?. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 53-62, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8123200000100006&lng=en&nrm=iso>. acesso em 07 ago. 2020.

AHMED, Ammar. Aldo van Eyck's Playgrounds in the Image of the Child. 2013 Disponível em: <<http://dataspace.princeton.edu/jspui/handle/88435/dsp01bn999682r>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

ALMEIDA, Júlio Gomes. Como se faz escola aberta?: experiência de abertura de uma escola na periferia de São Paulo. São Paulo: Paulus, 2005.

ALVES, José Augusto. Direitos humanos, cidadania e globalização. *Lua Nova*, São Paulo, nº50, p. 185 - 206, 1999.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 221- 247.

ARIÈS, P. *História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA. 2019, Barcelona. Barcelona presenta el primer Pla de Joc a l'espai públic. Nota de premsa. Barcelona: [s. n.], 6 fev. 2019. Disponível em: <https://ajuntament.barcelona.cat/premsa/wpcontent/uploads/2019/02/pladeljoc.pdf>.

_____. 2018. Barcelona: dona molt de joc. Mesura de govern. Barcelona: 19 abr. 2018. Disponível em: <https://institutinfancia.cat/wpcontent/uploads/2018/04/20180417_md_bcn_dona_molt_joc.pdf>. Acesso em 23 de out. 2019.

_____. 2018. Estratègia: cap una política de joc a l'espai públic. Mesura de govern. Barcelona: 23 fev. 2018. Disponível em: <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/108294/4/MG_JocEspaisPublics_2018.pdf>. Acesso em 23 de out. 2019.

_____. 2018. 7 criteris per al disseny d'àrees de joc a Barcelona. Estratègia Barcelona Dona Molt de Joc. Barcelona: 12 mar. 2018. Disponível em:

<https://institutinfancia.cat/wpcontent/uploads/2018/03/20180312_7criteris_areesjocbcn.pdf>. Acesso em 23 de out. 2019.

_____. Manual d'urbanisme de la vida quotidiana: urbanisme amb perspectiva de gènere. Barcelona, 2019.

AZEVEDO, Giselle Arteiro; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; T NGARI, Vera Regina (org.). *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: Rio Books, 2017.

BELLIDO, Rafael Reinoso. La mala educación. In: IRIBARNE, Silverio Martínez (Edit.). *Infancia y Ciudad: aproximaciones a una lectura pedagógica de la ciudad*. Málaga: Ediciones del genal, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BEZERRA DE MENESES, Ulpiano. Identidade cultural e arqueológica. In: BOSI, Alfredo (org.). *Cultura brasileira: temas e situações*. São paulo: ática, 1978.

BLASCO, Dafne Saldaña; GARCIA, Carla Amat; MEJÓN, Jullia Goula; TAMAYO, Helena Cardona. Espacios de juego y desigualdades de género en la infancia. In: PERRONE, María Gabriela Navas; LA GARZA, Muna Makhoul de. *Apropiaciones de la ciudad. Género y producción urbana: La reivindicación del derecho a la ciudad como práctica espacial*. Barcelona: Pol-len edicions, 2018. p. 155 - 186.

BLASCO, Dafne; MEJÓN, Julia; TAMAYO, Helena. *El patio de la escuela en igualdad: guía de diagnosis e intervención con perspectiva de género*. Barcelona: Equal Saree, 2017.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.

BORBA, Angela Meyer. *Culturas da infância nos espaços: tempo do brincar*. 2005. Dissertação (Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.



_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. p. 19 - 32.

BUITONI, Cássia Schroeder. Mayumi Watanabe Souza Lima: a construção do espaço para a educação. 2009. 226 p. Dissertação (Mestrado em Projeto, Espaço e Cultura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: EDUSP, 2000.

CARDOSO, Beatriz. 2015. In: NOGUEIRA, Pedro. Uma cidade para crianças é uma cidade para todos. 2015. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/10/27/uma-cidade-para-criancas-e-uma-cidade-para-todos/>>. Acesso em 22 abr. 2019.

CARERI, Francesco. Walkscapes: o caminhar como prática estética. São Paulo: Ed. Gustavo Gili, 2013.

COL.ETIU. PUNT 6. Patios Coeducativos: guía para la transformación feministas de los espacios educativos. Barcelona: SCCL, 2020.

CORSARO, William Arnold. The Sociology of Childhood. Thousand Oaks: Pine Forge, 1997.

DIAS, Marina Simone; FERREIRA, Bruna Ramos. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais, v.17, n.3, p.118-133, Recife: set/ dez. 2015.

DIAS, Marina Simone; JÚNIOR, Milton Esteves. O espaço público e o lúdico como estratégias de planejamento urbano humano em Copenhage, Barcelona, Medellín e Curitiba. Cad. Metrop., v. 19, n. 39, pp. 635-663, São Paulo: maio/ago 2017.

DE LA TAILLE, Yves. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DILL, Jennifer. Bicycling for transportation and health: the role of infrastructure. Journal of public health policy 30.1 (2009): S95-S110.)

DUYOS, María Muñoz. Arxiu Alicia: infancia, experiencia y espacio público. In: IRIBARNE, Silverio Martinez (Edit.). Infancia y Ciudad: aproximaciones a una lectura pedagógica de la ciudad. Málaga: Ediciones del genal, 2015.

FADRIQUE, Marta Xavier. A participação de crianças no espaço público: atualizando a leitura sobre infância e educação em Hannah Arendt. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2007.

FARIAS, Rahisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. A cidade como espaço da infância. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017.

FLORES, Laís Regina. Espaços livres em escolas: suas funções pedagógicas, sociais e ambientais. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: FAUUSP, 2007.

_____. Espaços livres em escolas: análise comparativa de exemplos concretos. Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: FAU-USP, 2009.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento das prisões. 42. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. Pedagogia do oprimido. 64ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017

_____. Política e educação: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GADOTTI, Moacir. Educar para um outro mundo possível. São Paulo: Publisher, 2007.



GEHL, Jan. La humanización del espacio público: la vida social entre los edificios. Barcelona: Editorial Reverté, 2006.

_____. Cidades para pessoas. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GILL, Tim. Sem medo: Crescer numa sociedade com aversão ao risco. [S.l.]: Principia, 2010.

GIROTTI, Daniela. Brincadeira em todo canto: reflexões e propostas por uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política. São Paulo: Cortez, 1990.

GOULART, Beatriz. Palestra proferida na série Diálogos do Brincar, São Paulo, out. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=athwsO7a8-c&list=PL1llaKMcWzezNUDiAq2ezTWyln0inewCY&index=13>>. Acesso em 4 jun. 2020.

GRANELL, Carmen Gómez; VILA, Ignacio. A cidade como projeto educativo. [S.l.]: Artmed, 2003.

HARDER, Isabel Cristina Fialho; RIBEIRO, Roberval de Cássia Salvador Ribeiro; TAVARES, Armando Reis Tavares. Índices de área verde e cobertura vegetal para as praças do município de Vinhedo, SP. Sociedade de Investigações Florestais. Viçosa, v. 30, n. 2, p. 277 - 282, 2006.

HARVEY, David. Cidades Rebeldes. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HERRINGTON, S., LESMEISTER, C., NICHOLLS, J., STEFIUK, K. Seven C's: An informational guide to young children's outdoor play spaces. 2007. Disponível em: <www.childcarecanada.org/documents/research-policy-practice/08/09/seven-cs-informational-guide-young-children-outdoor-playsp>. Acesso em: 20 jul. 2020.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INSTITUT INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA. Informe, 2017. Infants i adolescents: el col·lectiu més castigat per la pobresa i l'exclusió social a Catalunya, Barcelona, fevereiro 2017. Disponível em: <http://institutinfancia.cat/es/>. Acesso em: 16 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Brasília, 2010.

INSTITUTO SINGULARIDADES. Projeto Pedagógico Institucional. 2017, 2018.

IRIBARNE, Silverio Martinez (Edit.). Infancia y Ciudad: aproximaciones a una lectura pedagógica de la ciudad. Málaga: Ediciones del Genal, 2015.

JACOBS, Jane. Morte e vida de grandes cidades. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. Londres: Falmer Press, 1997.

JORNADA JOC I CIUTAT, 2019, Barcelona. El Plan del joc a l'espai públic de Barcelona. Programa. Barcelona: [s. n.], 6 fev. 2019. Disponível em: <<https://institutinfancia.cat/mediateca/programajornada-joc-i-ciutat/>>. Acesso em: 15 maio 2019.

KLISYS, Adriana. Prefácio. In: GIROTTI, Daniela. Brincadeira em todo canto: reflexões e propostas por uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

KOHAN, Walter. Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRYSIK, Natalia. Designing child-friendly high density neighbourhoods. Sydney: Cities for play, 2020.

LA TAILLE, Yves de; KOHL, Marta de Oliveira; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEYDET, D. (2011). Citizenship. En E. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2011 Edition). Disponible en <http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/citizenship/>

LEITE, Ana Cláudia Arruda. Diálogos e experiências: pontes que conectam pessoas e territórios. In: MEIRELLES, Renata (org). Território do Brincar: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

LEFAIVRE, Liane. Ground-up city: play as a design tool. Ed: 010 Publication.

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



LEFEBVRE, Henry. *Direito à Cidade*. 5. ed. São Paulo: Editora Centauro, 1968.

LIMA, Catharina Pinheiros dos Santos. *Em movimento: habitar a cidade, mas em que condições?* [locação de] Paula Martins Vicente. São Paulo, 26 mai 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0Sa-Xi4vOHs&feature=youtu.be>>.

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

_____. *A criança e a percepção do espaço*. Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1979.

_____. *Espaços educativos: uso e construção*. Brasília: MEC/CEDATE, 1986.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Growing up in cities*. Londres: The Mit Press, 1977.

MACEDO, Silvio Soares. Prefácio. In: AZEVEDO, Giselle Arteiro; RHEINGANTS, Paulo Afonso; T NGARI, Vera Regina. *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

MAGNOLI, Miranda. *Espaço livre - objeto de trabalho*. Paisagem e Ambiente, n. 21, p. 175-197, 30 jun. 2006.

MANZANO, David Cabrera. *Yo aprendo mi ciudad: la ciudad como entorno social para el aprendizaje*. In: IRIBARNE, Silverio Martinez (Edit.). *Infancia y Ciudad: aproximaciones a una lectura pedagógica de la ciudad*. Málaga: Ediciones del genal, 2015.

MARSHALL, Thomas. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MASS, Jolanda, et al. *Green space, urbanity, and health: how strong is the relation?*. *Journal of epidemiology and community health* 60.7 (2006): p. 587-592.

MEIRELLES, Renata (org). *Território do Brincar: diálogo com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MENDEL, Gerard. *La descolonización del niño*. Barcelona: Ariel, 1974.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil: Encarte 1*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

MORALES, Susana Cortés. *Stickers en el metro, estudiantes en el suelo: movilidad, agencia y espacios de los niños*. In: IRIBARNE, Silverio Martinez (Edit.). *Infancia y Ciudad: aproximaciones a una lectura pedagógica de la ciudad*. Málaga: Ediciones del genal, 2015.

MOURÃO, Ada R. T.; CAVALCANTE, Sylvia. *Identidade de Lugar*. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (Orgs). *Temas básicos em Psicologia Ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 208-216.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. *Infância e Cidade: um campo de estudo em desenvolvimento*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul.-set. 2014.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas*. *Contexto e educação*. v. 23, n. 79, Jan/Jun 2013.

NASCIMENTO, Nayana Brettas. *A cidade (re)criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças: um estudo em sociologia da infância*. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Criança) - Universidade do Minho. Braga, 2009.

NEIMAN, Lilith. *Caminhar, fotografar, desenhar: experiências com crianças na praça da república*. 2019. 167 p. Dissertação (Mestrado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NIELSEN, Thomas Sick; HANSEN, Karsten Bruun Hansen. *Do green areas affect health? Results from a Danish survey on the use of green areas and health indicators*. *Health & place* 13.4 (2007): p. 839-850.

NIVOLONI, Graziela Giacomini. *Situações lúdicas para o brincar no espaço urbano: experimentações para processos projetuais sensíveis às perspectivas das crianças*. 2018. 267 p. Dissertação (Mestrado em Design) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.



O MENINO que não queria nascer. Direção de Estela Renner. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2013. (8 min).

ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em < http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em 05 mai. 2019.

_____. Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Disponível em < http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em 14 mai. 2019.

OPAS 1996. El Movimiento de Municipios Saludables: una Estrategia para la Promoción de la Salud en América Latina, v. 96-14, abril.

OUDENAMPSEN, Merijn. A cidade como playground. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 03, página 52 - 55, 2011

PACHECO, José. Aprender em comunidade. São Paulo: Edições SM, 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire / Editora Cortez, 2007.

PARK, Robert. On social control and collective behavior. Chicago: Chicago University Press, 1967.

PASCUAL, Jesus Garcia. Autonomia intelectual e moral como fim da educação contemporânea. *Psicol cienc. prof.* Brasília, v. 19, n. 3, p. 2-11, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 22 de janeiro de 2019.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. São Paulo: Saber atual, 1973.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos de chão. São Paulo: Peirópolis, 2016.

POL, E. La Apropiación del espacio. In: Iñiguez, L.; Pol, E. (comps.). *Cognición, representación y apropiación del espacio*. Monografias psico-socio-ambientales, Barcelona, n. 9, p. 45-21, 1996.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. Cadernos das subprefeituras. Material de apoio para revisão participativa dos planos regionais das subprefeituras. Freguesia do Ó/Brasilândia. Abril/2016. Disponível em: <<https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/marco-regulatorio/planos-regionais/arquivos/>>, acesso em 12 mai. 2020.

QUEIROGA, Eugenio. Da relevância pública dos espaços livres: um estudo sobre metrópoles e capitais brasileiras. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 58, p. 105-132, jun. 2014.

_____. Dimensões públicas do espaço contemporâneo: resistências e transformações de territórios, paisagens e lugares urbanos brasileiros. 2012. Tese (Livre Docência - Área de Concentração: Paisagem e Ambiente) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

QUINTÁNS, Irene. Importância dos espaços urbanos e direito à cidade para a educação, saúde e desenvolvimento da criança. VII Semana de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz. 2014. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira-infancia/artigos/artigos-ano-2014/importancia-dos-espacos-urbanos-e-direito-a-cidade-para-a-educacao-saude-e-desenvolvimento-da-crianca-irene-quintans-ano-2014>>. Acesso em 21 de abr. 2020.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-644, Ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>> Acesso em 14 fev. 2019.

_____. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-Posições*. 2011, vol. 22, n. 1, p. 199 – 211. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>> Acesso em 14 de fev. 2019.

_____. Visibilidade das crianças e da infância. Tradução de Bruna Breda. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v.20, n.41, p.23-42, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/9308/7743>>. Acesso em: 12 set. 2017.

REDE NOSSA SÃO PAULO. Mapa da desigualdade da primeira infância. Disponível em: <https://www.observaprimeirainfancia.org.br/static/user/user_3_arquivos_tavvkxp_mapa_desigualdade_1a_infancia.pdf>. Acesso em 15 de ago. de 2018.

RIBEIRO, Fabiana Valdoski. A produção do lugar na periferia da metrópole paulistana. São Paulo: FFLCH, 2010, 230p.

RIBEIRO, Marieta Colucci. A criança no espaço urbano: caminhos escolares. Dissertação (Trabalho Final de Graduação). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.



ROSA, Marcos. Revisitando os playgrounds de Aldo Van Eyck, 1947 | 2011. Marcelina, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 9-23, fev. 2011.

RUSSO, Alessio; CIRELLA, Giuseppe. Modern compact cities: how much greenery do we need? International Journal of Environmental Research and Public Health. Basel, out. 2018. Disponível em <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6209905/>>. Acesso em 05 de jun. 2020.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1987.

SÃO PAULO. Plano Diretor Estratégico. Disponível em: <<http://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/marco-regulatorio/plano-diretor/>>. Acesso em 29 de ago. de 2018.

_____. Plano Municipal pela primeira infância. 2018 - 2030. São Paulo: [s/d], 2018.

_____. Plano Regional Freguesia do Ó. Disponível em: <<https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/marcocoregulatorio/planosregionais/arquivos/>>. Acesso em 12 de out. de 2018.

SARMENTO, M. J. (Org.). Crianças, Cidades, Cidadania. Braga: Universidade do Minho; IEC, 2008

SCARLETT, W.G. et al. Children's Play. Londres: SAGE Publications, 2004.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Silva; MOURÃO, Ada Raquel Teixeira. A cidade como espaço educativo: contribuições da pedagogia social. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38, p. 248 - 264, jan-mar. 2018.

SILVA, Maria Alice Setúbal S.; GARCIA; Maria Alice Lima; FERRARI, Sônia Miguel. Memórias e Brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. São Paulo: Cortez, 1989.

SOBARZO, O. A produção do espaço público: da dominação à apropriação. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), v. 10, n. 2, p. 93-111, 30 dez. 2006.

SKENAZY, Leonor. Free-range kids: how to grow raise safe, self-reliant children. São Francisco: HB printing, 2009.

SUGUIMOTO, Flávia Tiemi. Paisagens lúdicas. 2014. Tese (Doutorado - Área de concentração: Paisagem e Ambiente) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TERRITÓRIO do Brincar. Direção de David Reeks e Renata Meirelles. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2015. (90 min).

TERREIROS do Brincar. Direção de David Reeks e Renata Meirelles. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2017. (52 min).

TONUCCI, Francesco. La ciudad de los niños. Barcelona: Graó, 2015.

_____. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020.

_____. Quando as Crianças Dizem: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORO, Bernardo. A construção do público: cidadania, democracia e participação. Rio de Janeiro: Editora SENAC Rio, 2005.

UNICEF. Declaração universal dos direitos da criança. Disponível em: <http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf>. Acesso em 17 set. 2020.

UNICEF PORTUGAL. Guia para construção de cidades amigas das crianças. Lisboa, 2016.

VICENTE, Paula Martins. Novos Olhares: uma leitura da cidade por suas crianças. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Caderno Pesquisa, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WARD, Colin. The Child in the city. Nova York: Pantheons Books, 1978.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Urban green spaces and health. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2016.

ZATTI, Vicente. Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2007.

ZIZEMER, Joseida Schutt. A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2006.

