

A photograph of a person from the waist down, wearing a light blue t-shirt, denim shorts, and black sandals. They are balancing on a wooden ledge outdoors. The background is a blurred green landscape with trees and a building. A dark green semi-transparent box is overlaid on the right side of the image, containing white text.

Cidades para **BRINCAR** e **SENTAR**

Uma mudança de
perspectiva para o
espaço público

Bernhard Meyer
Stefanie Zimmermann

Cidades para **BRINCAR e SENTAR**

Uma mudança de
perspectiva para o
espaço público

Bernhard Meyer
Stefanie Zimmermann

Tradução: Gehrard Brodt

Brasil
2020

Iniciativa



Realização



Todos os direitos autorais estão reservados a Bernhard Meyer, Alemanha, 2020
Os direitos de publicação no Brasil estão reservados ao Instituto Alana, São Paulo

1ª edição. Ano 2020, São Paulo

ALANA

Presidente

Ana Lucia Villela

Vice-presidentes

Alfredo Villela Filho e Marcos Nisti

CEO

Marcos Nisti

Diretora de Gestão de Pessoas e Recursos

Lilian Okada

INSTITUTO ALANA

Diretoras-executivas

Carolina Pasquali e Isabella Henriques

Programa Criança e Natureza

Coordenadora

Laís Fleury

Pesquisadora

Maria Isabel Amando de Barros

Assessora Pedagógica

Paula Mendonça

Ponto Focal na Alemanha

Tatiana Cyro Costa

Assessoras de Comunicação

Carolina Tarrío e Raika Julie Moises

Assessora de Articulação e Mobilização

Thaís Oliveira Chita

Assessora Editorial

Regina Cury

Assistente Administrativo

Marlon Silva de Sousa

Estagiários

Ana Clara Dias e Guilherme França Anastácio

Cidades para brincar e sentar: uma mudança de perspectiva para o espaço público

Bernhard Meyer
Stefanie Zimmermann

Tradução

Gehrad Brodt

Coordenação

Laís Fleury

Coordenação editorial

Regina Cury e Tatiana Cyro Costa (Alemanha)

Projeto gráfico, diagramação e ilustrações

Anelise Stumpf

Revisão editorial

Laura Leal e William Nunes

Revisão técnica

Diana Pallares Silva, Gabriela Callejas, Laís Fleury, Paula Mendonça, Raquel Franzim, Tatiana Cyro Costa e Thaís Oliveira Chita

Revisão e preparação de originais

Carolina Tarrío e Thaís Oliveira Chita

Fotos

Acervo pessoal Prof. Bernhard Meyer
Fabian Schumacher (*fotografie-schumacher.de*)
Holger Hill (*holgerhill.com*)
Viviane Tiezzi, BIGRS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Meyer, Bernhard
Cidades para brincar e sentar [livro eletrônico] :
uma mudança de perspectiva para o espaço público /
Bernhard Meyer, Stefanie Zimmermann ; [tradução
Gerhard Brodt]. -- 1. ed. -- SÃO PAULO : Instituto
Alana, 2020.
PDF

Título original: Cities
ISBN 978-65-88653-01-2

1. Cultura - Políticas públicas 2. Infância -
Conduta de vida 3. Espaços públicos 4. Espaços
urbanos 5. Mobilidade urbana 6. Planejamento urbano
7. Revitalização 8. Urbanismo I. Zimmermann,
Stefanie. II. Título.

20-48446

CDD-711.4

Índices para catálogo sistemático:

1. Espaços públicos : Revitalização : Cidade e
cultura : Urbanismo 711.4

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Sumário

Prefácio	6
Introdução. Como um projeto para a cidade começa?	10
As vantagens de uma cidade sem barreiras	13
Capítulo 1. A reconquista do espaço público	14
Capítulo 2. Espaços e riscos	29
Capítulo 3. Mudanças de perspectiva	41
Capítulo 4. Aprendizagem democrática	46
Capítulo 5. As perspectivas singulares de crianças e idosos	55
Capítulo 6. Cidade para brincar	67
Capítulo 7. Cidade para sentar	85
Capítulo 8. Uma cidade para quem precisa de mais tempo	94
Autores	104
Referências bibliográficas	106

Prefácio

Como criar cidades mais amigáveis e verdes para todas as crianças? Essa pergunta tem norteado muitas das ações e estudos do programa Criança e Natureza. Hoje, podemos nos considerar uma sociedade majoritariamente urbana. Mas a urbanização das cidades brasileiras, por vários motivos, resultou em uma forma de ocupação do espaço que privilegia o ambiente privado em detrimento da convivência em espaços públicos, que reduziu as áreas verdes e priorizou as ruas apenas para a passagem dos carros. A rapidez e a intensidade desse processo causaram mudanças drásticas em nossa organização social, em nossa saúde e na nossa relação com a cultura e com a natureza.

Um processo sistêmico que pouco valoriza o desfrute da vida do lado de fora, e que tem os veículos automotores como a principal forma de locomo-



“Companheiros de caminho”: objetos não convencionais, que rompem a monotonia dos trajetos

ção, resulta em um estilo de vida mais sedentário, que nos empurra para a esfera privada, e impacta diretamente o modo de viver das infâncias nas cidades. Todas as crianças anseiam por liberdade e experiência. Entretanto, é cada vez mais raro encontrar crianças

brincando nas ruas das grandes cidades, frequentando parques e praças durante a sua rotina semanal, ou simplesmente caminhando.

Como proporcionar a todas elas experiências lúdicas, seguras e autônomas nas cidades? Precisamos pensar em espaços para além das áreas estanques que temos lhes oferecido. Muitos adultos acreditam que as praças e os parquinhos são a chave para as crianças brincarem e encontrarem os amigos, mas e os demais espaços da cidade? O educador e empreendedor social Tião Rocha diz que não devemos tirar as crianças da rua, e sim devolver as ruas às crianças.

Como forma de contribuir com a ampliação do conhecimento e mostrar experiências de modelos e cidades que oferecem boa qualidade de vida para as crianças, o programa Criança e Natureza, do Instituto Alana, organiza missões técnicas à Alemanha. Trata-se de viagens de estudos especialmente desenhadas para gestores públicos e profissionais comprometidos com a qualidade de vida das crianças e com a garantia de sua presença no espaço público.

Em 2019, durante a realização da missão técnica, visitamos uma iniciativa muito inspiradora em Griesheim, uma

pequena cidade reconhecida como Cidade para Brincar. O título se deve ao esforço em recuperar seus espaços públicos para serem mais atraentes para as crianças e passíveis de serem percorridos de forma autônoma pelos pequenos cidadãos. Essa iniciativa foi idealizada pelo Prof. Bernard Meyer, quem criou esse conceito, e nos levou para visitar instalações conhecidas como “companheiros de caminho”, objetos brincantes dispostos a cada 300m. A ideia é que esses objetos sejam parte integrante dos trajetos, compreendendo a forma como as crianças experimentam a cidade e tornando os percursos mais atrativos para que elas desejem andar a pé e passem mais tempo ao ar livre.

Constatei que as crianças brincam não apenas nos espaços especificamente construídos para esse fim, mas em toda a geografia percorrida por elas. Pontos de ônibus, terrenos baldios e os diferentes trajetos urbanos podem ser espaços mais atrativos, que as estimulem a dominar os próprios caminhos e percorrê-los mesmo sem o conforto dos veículos automotores.

O Prof. Bernard Meyer, com o tempo, percebeu que vários objetos da Cidade para Brincar eram também utiliza-

dos por pessoas idosas ou com mobilidade reduzida. Isso o levou a olhar os caminhos da cidade sob uma ótica mais inclusiva, com oportunidades para brincar, sentar e descansar. Dessa forma, Griesheim tornou-se, além de uma Cidade para Brincar, também uma Cidade para Sentar.

Nosso desejo de divulgar essas boas práticas foi a principal motivação para a tradução desta publicação, cuja intenção é descrever um processo de requalificação do espaço público que exigiu, prioritariamente, a ressignificação do olhar, sob a perspectiva dos que precisam de mais tempo para se mover e têm interesse em interagir e desfrutar da cidade como espaço lúdico, seguro e de convívio.

A tradução da publicação é, para o programa, a oportunidade de difundir um estudo de caso que possa ser útil, realizável com relativo baixo custo e adaptável a cada realidade.

Ela apresenta um passo a passo do processo de retomada do espaço público nas cidades de Griesheim e Brühl, levando em conta a participação e os interesses de quem tem sua mobilidade reduzida. O texto detalha as etapas do planejamento e a identificação de

rotas relevantes para as crianças, mapeadas por elas, que resultaram, em Griesheim, na escolha de 100 locais para a instalação de objetos de brincar e de 145 oportunidades para a permanência no espaço público pelos idosos ou pessoas com mobilidade reduzida.

São mudanças simples que, amparadas em pesquisas e documentação, consistem em manter algo quando é bom, mudar algo que está atrapalhando e causando desconforto, e adicionar algo para que o que existe possa se tornar ainda melhor. É possível fazer isso em qualquer lugar, em qualquer contexto.

Sabemos que a experiência retratada ocorre na realidade alemã, bastante distinta da brasileira. Nesse sentido, sempre que possível, contextualizamos e mostramos exemplos locais, em quadros que foram incluídos ao longo da publicação. Importante ressaltar também que, apesar de o livro não trazer as perspectivas da pessoa com deficiência, acreditamos no poder da cidade, e também de todas as pessoas, em eliminar as barreiras que impedem qualquer cidadão e cidadã de ocupá-las e desfrutá-las. Para tanto, as políticas devem ser construídas com a intensa participação de todas as pessoas, sem ou com deficiência. Elas, mais

do que ninguém, têm conhecimento das melhores adaptações ou transformações para que plenamente exerçam seus direitos de ir, vir, ocupar, expressar-se e participar da cidade.

Cada município constrói sua própria história, e não pretendemos oferecer receitas, mas inspiração para políticas públicas que consideramos possíveis de serem adaptadas e replicadas no Brasil, por exigirem, prioritariamente, a escuta das crianças, uma ressignificação do olhar para o espaço público, e a possibilidade de qualificá-lo com pequenas intervenções.

Assim, como diz o pensador italiano Francesco Tonucci, uma cidade boa para

as crianças é uma cidade boa para todo mundo. Quem não gostaria de viver em uma cidade bonita, acessível para todos, facilitadora de vínculos entre os seres humanos e entre outros seres vivos, generosa em sua oferta de espaços públicos e ambientes de convívio?

Esse é o nosso convite: advogarmos, juntos, por espaços mais amplos, mais lúdicos, naturais, e por tempo e liberdade para usufruí-los na vida das crianças de todas as idades, de zero a 100 anos.

Laís Fleury

Coordenadora do programa Criança e Natureza, do Instituto Alana



Introdução

Como um projeto para a cidade começa?

Mudamos para a nossa casa, em Griesheim, em 1980. Nossos filhos, Tobias e Stefanie, tinham, então, 7 e 9 anos de idade. Eles quiseram conhecer os parquinhos da cidade. Nesse momento, aproveitei para documentar suas experiências e as compartilhei com o prefeito. Seguiu-se então um convite para participarmos de uma reunião da comissão de assuntos sociais da cidade, à qual apresentamos diversas sugestões de melhorias. Na época, infelizmente, isso não gerou um resultado tão lisonjeiro.

Voltamos para casa com a sensação esquisita de sermos vistos como “demolidores” de uma estrutura estabelecida. Éramos novos na cidade e ainda tínhamos ousado apresentar críticas partindo do ponto de vista de uma criança! Isso, definitivamente, não estava em voga na época.

Passaram-se anos. Assumi um novo prefeito, Norbert Lebe. Li no jornal que ele queria introduzir uma hora de consulta e conversa com crianças em sua gestão. Aconselhei-o a não fazê-lo. Avisei que, uma vez que as crianças viriam acompanhadas da mãe, pai ou responsável, rapidamente se daria ali uma comunicação entre os adultos, enquanto as crianças ficariam mais interessadas no pote de balas. O prefeito me perguntou

qual seria a alternativa. Assim, em 1994, realizamos a primeira excursão exploratória da cidade com crianças.

Após esse percurso, uma nova forma participativa de trazer à tona o conhecimento advindo da experiência das crianças teve início. Em 2008, com um novo processo, foi possível, pela primeira vez, desenvolver de forma consistente “caminhos do brincar”, com sinalizações, objetos brincantes e mobiliário urbano. Para além dos locais tradicionais para as crianças (os parquinhos), foram escolhidos outros 100 espaços, na rua, que enviavam uma mensagem explícita: crianças são bem-vindas aqui! Assim, em 8 de setembro de 2009, Griesheim foi reconhecida como a primeira Cidade para Brincar da Alemanha.

Durante umas férias de outono, no ano seguinte, parti em nova exploração, dessa vez com minhas netas, Anna-Sophia, de 9 anos, e Sarah-Maria, de 7 anos. Qual seria o veredito da segunda geração sobre a cidade? Visitamos dez parques infantis para a faixa etária delas: três foram avaliados como “excelentes”, cinco eram “muito bons” e dois “bons”. Anna-Sophia comentou: “Eu não esperava tantos parquinhos, tão bonitos. E nada estava quebrado ou sujo”. Sarah-Maria acrescentou: “Dese-

jo às outras crianças que os seus pais e suas mães vão com elas visitar todos os lugares. Vale a pena". Trata-se de um resultado significativamente diferente do obtido quase 30 anos antes, com meus filhos. Vê-se que os parques infantis não são uma questão menor em Griesheim. E que os objetos brincantes, nas ruas, tornam os caminhos entre a casa e os parquinhos ainda mais atraentes.

Com o tempo, percebemos que vários objetos da Cidade para Brincar também eram utilizados por pessoas idosas, ou com mobilidade reduzida, para parar e descansar um pouco. Isso nos levou a olhar os caminhos sob essa perspectiva, e resultou na instalação de mobiliário urbano adicional. A ideia era a de uma cidade que não apresentasse barreiras, na qual as pessoas pudessem ter uma vida mais autônoma. Em 15 de agosto de 2015, Griesheim tornou-se também a primeira Cidade para Sentar da Alemanha.

Lá nos anos 1980, ninguém estava à espera de que todo esse processo acontecesse. A ocasião familiar da mudança, a carta ao prefeito, o comentário a respeito da hora de consulta com crianças... Foram essas iniciativas diligentes que desencadearam as mudanças. Claro que nem sempre foi fácil, já houve pre-

feitos contrários. Nessas horas, foi preciso apoiar-se em outros colaboradores e contar com o incentivo que um olhar externo traz, como uma matéria no jornal ou uma visita de uma delegação de outra cidade que valoriza os avanços conquistados. Até que, a certa altura, tudo caminhou sozinho. A chave está em mudar o tom de cobrança para com o poder público, de "você tem de fazer tal coisa" para "eu tenho uma sugestão, uma opinião." E começar, mesmo que de modo localizado. Reflexivo e construtivo. Como diz o poeta alemão Erich Kästner: "Somente o que começa pode chegar a um bom fim". Comece! haverá um tempo em que a atenção mundial se voltará para isso.

Bernhard Meyer



Pausa para brincar sobre o "companheiro de caminho" chamado "dripler"

As vantagens de uma cidade sem barreiras

Uma Cidade para Brincar e Sentar pode ser entendida como parte do conceito de "cidade sem barreiras", ancorado nas recomendações da ONU: "O ambiente construído deve ser concebido de modo a poder ser utilizado por todas as pessoas. Todos os edifícios públicos devem ser acessíveis, sem quaisquer impedimentos particulares".

As pessoas que de algum modo têm sua mobilidade reduzida conseguem, assim, participar da vida diária de uma forma mais autônoma e durante mais tempo, sem precisar de adaptação individual ou assistência especial. Com pontos para o descanso espalhados pelos caminhos, uma muleta, um andador, ou uma bengala podem ser dispensados. E essa mobilidade mantém a vitalidade por mais tempo. Nesse sentido, a Cidade para Sentar é vista como uma medida preventiva, uma vez que pessoas que de outra forma ficariam em casa, estão aptas a desfrutá-la.

Por outro lado, criar rotas seguras para a escola, com pontos de passagem definidos e objetos atraentes pelo caminho, dá maior motivação às crianças para dominarem por conta própria os trajetos,



Assento desenhado para descanso de curta duração na Cidade para Sentar

dispensando o conforto de automóveis. Isso contribui para o desenvolvimento delas, ao mesmo tempo que melhora a cidade, uma vez que há o ganho ambiental da não utilização do automóvel e que a presença das crianças no espaço público se amplia.

A implementação desses dois conceitos, de uma cidade que oferece possibilidades para se sentar e brincar, permite que as crianças e pessoas com mobilidade reduzida participem da vida social de maneira equitativa. Torna-se, e continua a ser, atrativo mover-se de forma independente.

Stefanie Zimmermann

Capítulo 1

A reconquista do espaço público

É evidente que, décadas atrás, muitas situações referentes ao uso do espaço público e à nossa vida urbana eram bem diferentes. O que buscamos mostrar com esta publicação é que o espaço público para crianças, idosos¹ e pessoas com mobilidade reduzida transformou-se lentamente e, de forma quase despercebida, desapareceram qualidades que atualmente estão ganhando nova importância. O que antes era algo natural sucumbiu. Os passeios exploratórios com as crianças por cidades alemãs, na década de 1990, que podem ser considerados a preconcepção das Cidades para Brincar e Sentar, além de suas implementações em si, mostram a importância da função desse elo perdido.

Por exemplo, os muros baixos que separavam as residências das calçadas, que convidavam as crianças a andarem sobre eles e os idosos a descansarem um pouco, deixaram de existir. De forma gradual, no decorrer dos anos, foram sendo substituídos por muros mais altos, mudando o cenário de algo que tornava os caminhos mais divertidos para as crianças e oferecia um ponto de apoio aos idosos.

.....
¹ No Brasil, considera-se pessoas de 60 anos ou mais, segundo o Estatuto do Idoso.



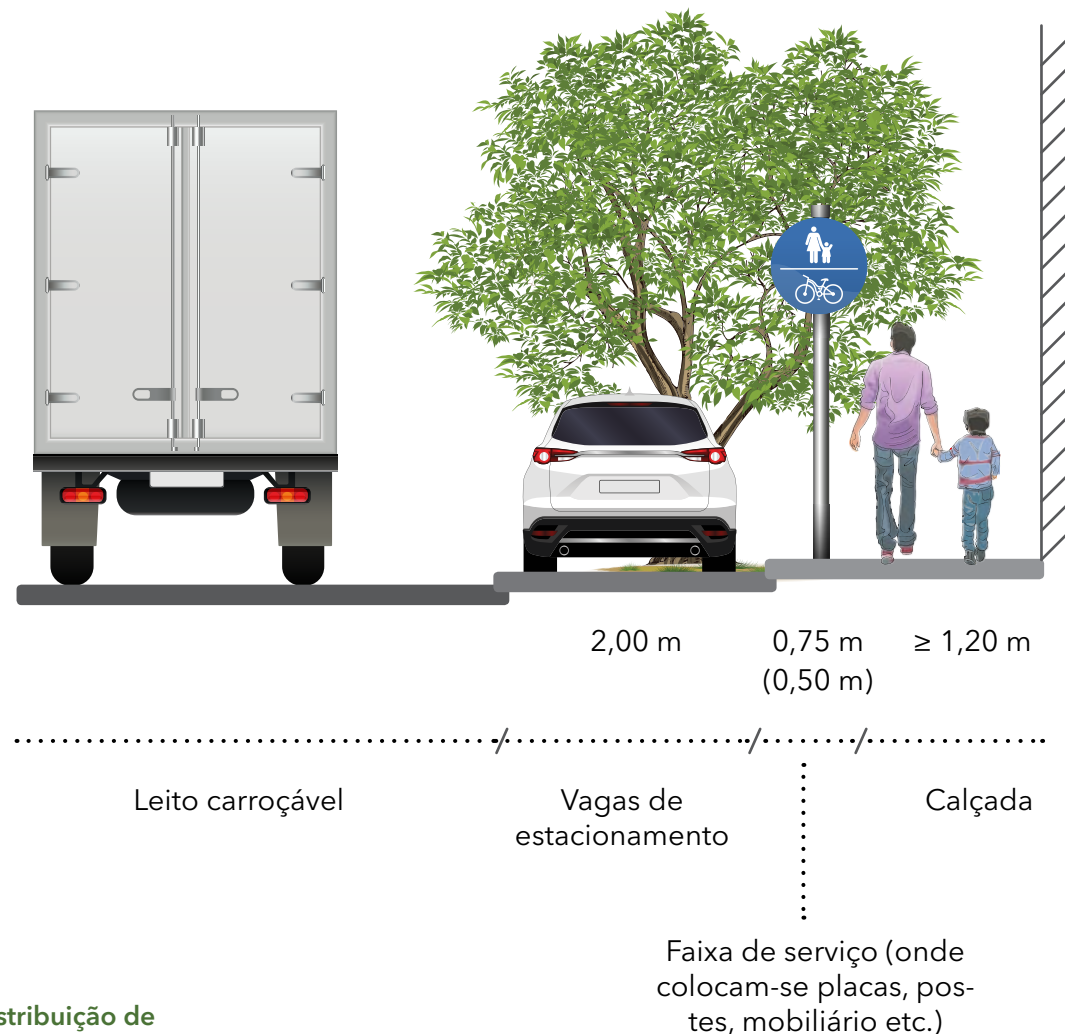
Falta de muros baixos diminui as possibilidades de brincar e descansar

Estudantes de arquitetura aprendem que não existem apenas espaços públicos e privados, mas também espaços semipúblicos. Essas áreas, atribuíveis a terrenos particulares por um lado e, por outro, usadas por pessoas que não moram ali, são chamadas “áreas de transição” e funcionam como um “amortecedor” diante de diferentes reivindicações de usos pela população. Mas, com o espaço privado ganhando cada vez mais prioridade sobre o público, muitas das áreas de transição foram desconsideradas no planejamento urbano. Hoje, esses interesses se chocam com frequência, diretamente nessa fronteira.

Perderam-se também as escadas nas entradas das casas, que antes podiam ser acessadas por quem passava pela calçada. As crianças subiam, apreciavam uma vista diferente do alto e, em

seguida, desciam pulando, pisando o menor número possível de degraus.

Outra qualidade perdida diz respeito ao rigor na definição dos usos possí-



Na distribuição de espaços, que tal pensar em áreas para pedestres poderem parar e descansar?

veis para o espaço público. As funções das áreas são cada vez mais segregadas, e existe uma regulamentação para a utilização de cada uma, cujo cumprimento é controlado. Existem ainda percepções e padrões de mobiliário urbano que dão a ideia de que o único lugar para uma pessoa idosa se sentar pela cidade é um banco. No entanto, a essência de qualquer apropriação do espaço consiste no fato de nós mesmos definimos para que serve ou o que significa algo. A internalização desses mecanismos reguladores e a solidificação de padrões, muitas vezes atrapalham as decisões de organização daquele espaço. A ambivalência não é vista como uma oportunidade, mas como um erro a ser corrigido no espaço público.

Da mesma forma, hoje são raros os pisos de calçadas feitos com placas quadradas, em tons claros e escuros que, antigamente, convidavam as crianças a saltarem de uma para outra. Brincadeiras como pular amarelinha eram realizadas nesse tipo de pavimento. O piso intertravado, aplicado cada vez mais no espaço público, tornou-se um impedimento às brincadeiras de rua.

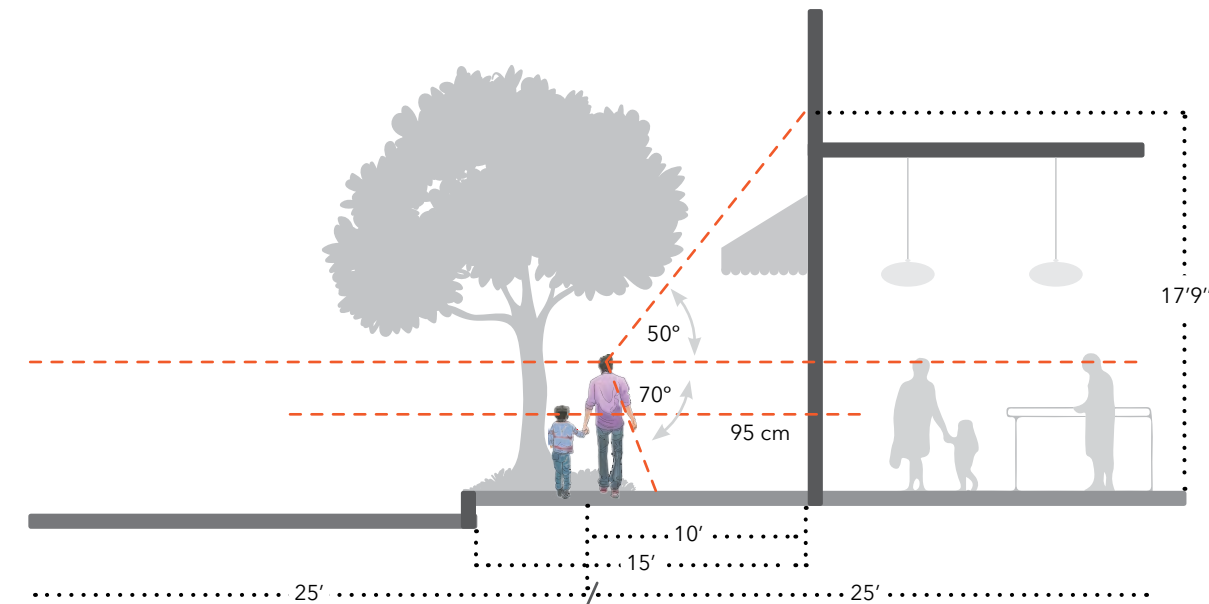
Espaços de convivência também foram, aos poucos, deixando de existir,

tornando a pessoa que queira ou precise descansar um obstáculo e, conseqüentemente, um elemento “perturbador” para a cidade. O espaço público transformou-se em rota de transporte e passagem para os trabalhadores, de carro ou a pé. Quem se locomove somente com objetivos profissionais não conhece mais a perspectiva de usufruir o espaço público com tempo. Com o atual modo de vida urbano, perde-se a consciência em relação à qualidade de permanência que oferece a chance de a pessoa se tornar parte de uma realidade específica da rua, criando um vínculo com ela. Possibilidades de experiências típicas e únicas, atribuíam a cada rua um perfil inconfundível, criando uma identidade. Isso está cada vez mais sendo considerado como uma experiência de infância. E, já na idade avançada, quando as pessoas começam a mudar de ritmo, a desacelerar, ficam surpresas ao perceber que tudo isso não é mais possível.

Geralmente, fazemos essa constatação em planos urbanísticos. Para veículos, são previstos dois cenários: 1. Movimento de A para B – dirigir. Para isso, ganham sua própria pista; 2. Permanência – estacionar. Então, ganham suas próprias vagas de estacionamento. Apenas um cenário é previsto para as pessoas:

o movimento de A para B, ou seja, andar. Para tanto, ganham uma calçada de 1,50m de largura². A rua, como local de permanência para as pessoas, não é levada em consideração. A sinalização uniforme e a orientação para os sentidos das pistas enfatizam o caráter da rua apenas como uma via de transporte.

As crianças se orientam a partir de elementos específicos, que precisam estar no seu raio de visão, que é diferente daquele do adulto



² Nas cidades brasileiras, a largura da calçada é definida em função da norma NBR9050 *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). De acordo com ela, a "faixa livre" recomendada - parte da calçada usada para fluxo

A identificação particular que as pessoas fazem de cada lugar vem sendo perdida, assim como a orientação a partir dessas características observadas por elas - "depois de tal árvore ou fissura de uma calçada, sei que falta tanto tempo até chegar ao ponto que preciso" - isso é eliminado, restando apenas atravessar a distância entre A e B. Chamamos essa identificação de "mapa interno".

de pessoas que deve estar desobstruída - , é de 1,50m, sendo que o mínimo admissível é 1,20m. Os municípios definem a largura mínima dos passeios de acordo com essas diretrizes, e as dimensões exigidas podem variar de acordo com o tipo de via ou bairro em que a calçada está.

Mapa interno

A partir das imagens vindas das experiências no entorno, compomos um "mapa interno". Para isso, são utilizados itens exclusivos, inconfundíveis e específicos para a criança, com os quais ela se orienta. Um projeto de rua uniforme, sem pontos de referência com características singulares, contribui para a falta de orientação. Embora até os adultos tenham a mesma sensação em conjuntos habitacionais de prédios altos e padronizados, isso não é evidente em outras áreas residenciais. Para eles, a diversidade do desenho das fachadas fornece uma imagem individual. Mas as crianças não enxergam isso. Um caminho onde nada se apresenta para elas, no qual não podem tocar, pular, se divertir, onde não se relacionam, pode ser, além de confuso, entediante.

O número crescente de carros vem tomando o espaço da rua dedicado aos pedestres. Os terrenos e edifícios também se fecham cada vez mais para as ruas, com cercas e muros que limitam o olhar de dentro para fora e de fora para dentro. As crianças, além de não possuírem uma visão geral do seu entorno, estão tendo menos *insights*.

Uma lista de possíveis experiências no espaço da rua, na perspectiva das crianças, revela o aspecto sensitivo e estético desse processo. Em uma das minhas primeiras pesquisas realizadas na cidade de Griesheim (1), estímulos óticos (42,5%) são mencionados com mais frequência, como espionar uma janela de porão. Subir e descer uma rampa compõem o segundo estímulo (35%), como incentivo para movimentos. Em terceiro, aparecem cenários que despertam curiosidade e prometem experiências (22,5%), como examinar o *Sperrmüll* pelo caminho, que são resíduos de valor e de grande dimensão, como móveis ou restos deles. Experiências referentes ao tato ocupam a quarta posição (20%): raspar a mão em uma cerca enquanto se está passando por ela. Nas posições finais, encontram-se experiências acústicas (7,5%) e olfativas (5%). Cheirar flores e balançar a tampa de uma caixa de correio encaixam-se nessa categoria. Das 142 ruas examinadas, 35 (24,6%) não possuíam nenhuma dessas qualidades de experiência. A maioria das ruas, 84 (59,2%), oferece de um a dois itens nesse sentido. Ruas com uma variedade maior de itens, com qualidade de experiências, foram encontradas apenas 23 vezes (16,2%), sendo 13 ruas com três es-

tímulos; oito ruas com quatro, e duas ruas com cinco.

Johan Galtung, sociólogo norueguês, denomina violência estrutural aquela para a qual não é possível identificar o ator (2). Essa violência difusa é exercida sobre as crianças devido à falta de visão geral, de opções de permanência, de orientação e de estímulo. Mas isso não é percebido pela maioria dos adultos, já que eles vivenciam o espaço público desde uma ótica e interesses diferentes.

O que para adultos se apresenta como “visão geral” é, na perspectiva de uma criança de 70 a 90 cm de altura, um caminho único com um final imprevisível. O infinito, para elas, começa a partir de 10 m. Quando essa distância se conclui, resta um novo infinito uniforme. Por isso, é compreensível quando, de repente, um chiclete grudado na calçada se torna interessante.

A cientista Inge Thomas apontou, já em 1979, que até as áreas de recreação pequenas (ou de dimensões reduzidas) são importantes. *“Em um sistema de espaços abertos de brincar na cidade, todas as áreas contam, mesmo aquelas com apenas alguns metros quadrados, pois podem ser usadas como esconde-*

rijo, como local de retiro ou como local para ficar por um certo tempo (3)”. Há mais de 40 anos, ela enfatizou que essas pequenas áreas fazem parte de um sistema de espaço livre. “Elas são interligadas por caminhos e formam a estrutura do território do brincar para um grupo de crianças”.

A redução da rua às funções de circulação de motoristas, ciclistas e pedestres ignora as necessidades de crianças, idosos e pessoas com mobilidade reduzida. Dessa maneira, lhes é retirada, sem reflexão, a base para os processos de apropriação, de decisão e de comunicação que desenvolvem e sustentam a vida. Se o espaço da rua não possui essa qualidade, esses grupos evitam cada vez mais ficar em frente à porta de casa. Uma rua com tráfego intenso, que coloca a vida em risco, resulta em uma espécie de “privação da liberdade”: um espaço com latente hostilidade à vida, que não conhece a transição entre privado e público, nem espaços de descanso e de livre uso. A falta de avaliações de impacto durante o planejamento e a predominância de soluções normativas geralmente impedem como urbanistas e tomadores de decisão, percebiam que a qualidade de vida do entorno está sendo perdida.

A rua é para todo mundo

Intervenção temporária realizada em São Paulo que, em vez de priorizar os veículos, valoriza a mobilidade a pé de crianças no entorno escolar



Criado para melhorar a mobilidade em áreas escolares, o Programa Rota Escolar Segura teve seu projeto piloto implantado no Conjunto Habitacional José Bonifácio - Setor 4, em Itaquera, na Zona Leste da cidade de São Paulo, em maio de 2018 (4). A região foi escolhida por seu adensamento populacional e pela grande quantidade de escolas que concentra. Ali, segundo levantamento da Companhia de Engenharia de Tráfego (CET), quase 70%

dos estudantes do bairro faz o trajeto de casa para a escola a pé.

Utilizando materiais de baixo custo e fácil remoção, como tintas, cavaletes e plantas, foram realizadas melhorias nas ruas e interseções para tornar a circulação de pedestres mais segura. Para conhecer os caminhos mais usados, foi realizada uma pesquisa com motoristas de transporte escolar, professores, diretores, pais, mães ou responsáveis e as próprias crianças e adolescentes.

A área do piloto foi delimitada, e várias alterações foram previstas: a implantação de rotatória com avanço de passeio, chicana³ (5), lombadas, 21 novas faixas de travessias, seis faixas de pedestres com canteiro central de apoio, semáforos para pedestres e alteração de circulação de algumas vias próximas às escolas, além de melhorias na sinalização de embarque e desembarque de veículos escolares.

Observou-se um aumento no respeito à sinalização e mudanças de comportamento: a transformação do ambiente

incentivou um maior cuidado para com as crianças e adolescentes, além de uma percepção geral da importância da educação para o trânsito.

Realizado pela prefeitura de São Paulo, o projeto contou com a parceria da Iniciativa Bloomberg para Segurança Global no Trânsito e Iniciativa Global de Desenho de Ruas (NACTO-GDCI), do Instituto de Políticas de Transporte & Desenvolvimento (ITDP) e do Fatec Itaquera. Mais detalhes, acesse o vídeo: <https://vimeo.com/291131844> (6).

Quem não encontra regularmente com outras pessoas no espaço público, possui apenas uma noção abstrata de “comunicação”. Um exemplo: bancos colocados ao redor de árvores

.....

³ A chicana é um desvio artificial que leva a uma redução na largura da via. Chicanas podem ser úteis em vias retas localizadas em longas quadras para evitar que veículos possam tomar maiores velocidades, já que os impedem fisicamente. Pontos de ônibus ou até locais de estacionamento de bicicletas costumam ser usados nas chicanas para melhor aproveitamento dos espaços.

(pela sombra e proteção da planta) e direcionados para fora. A disposição circular deles permite que as pessoas olhem para fora, para longe e, no máximo duas pessoas, sentadas ao lado uma da outra, conseguem se ver, o que resulta numa situação de baixo valor como experiência. A perda gradual das qualidades do espaço e a sua redução funcional levaram a consequências que hoje se mostram evidentes. Isso afeta as pessoas que têm outro ritmo de mobilidade: crianças, idosos e pessoas com mobilidade reduzida.



Bancos circulares proporcionam poucas experiências de troca entre as pessoas

Mudanças demográficas

Imigração ou emigração, taxa de natalidade, mortalidade. Esses são os três fatores centrais para o desenvolvimento demográfico. A gradual mudança estrutural que o acompanha, transforma visivelmente as sociedades. Devido à tendência de cada vez mais países terem uma maior expectativa de vida da população urbana, e um declínio simultâneo da taxa de natalidade, a porcentagem de idosos está aumentando em comparação à quota de jovens (7).

A população será, no futuro, significativamente mais velha do que é agora: as projeções para o Brasil estimam que, em 2043, um quarto da população terá mais de 60 anos. Hoje, esse número é de 28 milhões de pessoas, o que representa 13% da população (8). Por isso, nessa discussão, o número crescente de idosos recebe mais atenção do que a queda dos números de jovens.

Para o espaço público, no entanto, a mudança demográfica não deve ser vista como uma questão de quantidade, mas de qualidade, que afeta aqueles que se deslocam a pé, não importa se, futuramente, haverá menos ou mais pessoas nessas condições.

Raio de exploração

Em assessoria a municípios alemães, o que foi percebido é que as crianças classificam as ruas nem como particularmente boas, nem como ruins. São, acima de tudo, chatas. Em 2000, um dos estudos apontou que 52% de 1.036 crianças em idade escolar consideravam as ruas geralmente entediantes. Em outra pesquisa, já em 2016, com 117 alunos, essa porcentagem alcançou 61%. Esses resultados não surpre-

endem, se levarmos em consideração que os caminhos percorridos por elas estão entre duas paredes - as da casa e as do carro - e ainda complementados por pavimentos "monótonos".



Nos anos iniciais, os adultos assumem o transporte para espaços remotos

Parece ser fato consumado em estudos relevantes que o raio de ação diminui com o aumento da idade. Pessoas idosas tendem a permanecer mais em suas casas e nos arredores imediatos.

O clichê da criança em crescimento, cujo raio de exploração está em constante

ampliação, também não corresponde a uma realidade em que essa expansão ocorre inicialmente de forma muito rápida porque, nos anos iniciais, os adultos assumem as funções de transporte para espaços remotos que, no entanto, permanecem isolados e desconectados entre si, como ilhas de experiência.

Assim que as crianças começam a explorar seu mundo de maneira independente, porque são física, psicológica e socialmente capazes de fazê-lo, seu raio de movimentos diminui drasticamente. A maneira como a nova expansão ocorre depende, em grande parte, da avaliação dos pais, mães e/ou responsáveis sobre o potencial de risco. Esse processo nem sempre foi assim, mas tornou-se resultado de uma realidade criada por adultos, que provoca isolamento.

Ocorre que a constatação técnica é uma coisa, e a consciência política, outra. Em 1994, defendi com certa ironia o padrão de rodovias nas ruas residenciais. *"Assim, como existem acostamentos ao longo da rodovia para carros, seja por condições precárias de rodar ou por outras questões, também deve haver áreas de descanso nas ruas residenciais, para que uma pessoa possa parar e descansar sem se tornar um elemento perturbador (12)."*

Crianças confinadas

Diversas pesquisas demonstram que as crianças são prisioneiras em suas próprias casas e perderam significativamente a liberdade de se movimentar com autonomia pela vizinhança onde moram. Em uma única geração, a partir dos anos 1970, o raio de ação das crianças - a área à volta da sua casa que podem frequentar sem supervisão - diminuiu quase 90% (9).

Em 1971, 80% das crianças entre 7 e 8 anos de idade iam caminhando para a escola, muitas vezes sozinhas ou acompanhadas de seus colegas. Apenas duas décadas mais tarde, a situação mudou completamente: menos de 10% tinham essa rotina - e quase todos faziam o percurso supervisionados pelos seus pais (10).

Fazer algumas tarefas para a família - como pequenas compras ou consertos em lojas - era um hábito muito comum. No entanto, hoje, duas em cada três crianças de 10 anos nunca foram sozinhas a uma loja ou a um parque (11). A pesquisa Good Childhood Inquiry, idealizada pela Children's Society (2007), revelou que quase metade dos adultos avaliam que uma criança deve ter no mínimo 14 anos para poder sair de casa sem supervisão - um número muito diferente de apenas uma geração atrás.

Se a maioria das crianças, atualmente, não está autorizada sequer a andar pela própria rua onde mora, as chances de elas explorarem o mundo natural sozinhas são mais remotas ainda.

Me referi ao "pedestre parado" como elemento do trânsito: *"A rua não é apenas uma via de tráfego, mas também um lugar para ficar, permanecer. Ser pedestre sempre sugere um movimento. Mas há também a pessoa que fica parada no espaço da rua. Também precisamos de 'vagas de estacionamento para pessoas (13)."*

Empurrados para a vida privada

A literatura sobre como se vive na velhice mostra que a moradia está se tornando, cada vez mais, o centro da vida dos idosos. Ao mesmo tempo, o raio de ação, no sentido espacial, é re-

duzido. Constata-se, em geral, que os idosos estão mais focados em suas casas e arredores imediatos. Autores associam essa redução do raio ao aumento da idade, com ênfase particular na suscetibilidade para doenças e na debilidade. Distingue-se entre o “externo”, atribuído a pessoas de 65 a 79 anos, e o “interno”, conferido a pessoas de 80 a 94 anos de idade (14)(15)(16)(17).

Há um comportamento muito comum das pessoas quando vão sair de casa, sobretudo as mais idosas: elas se perguntam se recursos pessoais – seu corpo, sua resistência física etc. – são suficientes



Idosos: sua autonomia na cidade depende de como o espaço os acolhe

para encarar as exigências do trajeto e do espaço a ser visitado. É quase um ritual de preparo para a saída. Nesse momento, experiências anteriores, condições próprias e do espaço público estão relacionadas entre si. Ocorre uma espécie de mensuração para determinar se, e em que medida, a realização do objetivo está em risco. Se o resultado for incerto ou se forem levantados muitos impedimentos, isso poderá levar a estratégias de substituição. Por exemplo: quem pode realizar as tarefas por mim? Eu realmente preciso disso?

Em relação ao espaço público, interessa menos a atividade em si do que os aspectos que atrapalham a execução dessa atividade. As limitações físicas pessoais são rapidamente identificadas como a razão pela qual o raio de ação é reduzido. E a proporção do potencial de impedimento no espaço externo é desconsiderado.

Muitas vezes, o comportamento do usuário não é levado em conta no projeto do espaço público, ele se torna uma reação ao ambiente construído. No entanto, tentamos buscar razões de ordem individual para entender o comportamento das pessoas neles. As condições socioespaciais são frequentemente aceitas como inalteráveis, e a sua real ou potencial influência no comportamento das pessoas não é adequadamente respeitada.

Entre os obstáculos objetivos, há também avaliações individuais que se refletem, por exemplo, no sentimento da segurança pessoal. Nesse contexto, predomina a discussão sobre violência e criminalidade. A sensação de insegurança, aspecto geralmente ligado à criminalidade, é acentuada pela ausência de pessoas em determinado espaço ou equipamento público. Estudos mostram que, se conseguimos le-

var as pessoas a habitar esses espaços, por meio de iluminação adequada e equipamentos cuidados e desenhados a partir da escuta e das necessidades dos usuários, eles se tornam mais seguros (18). Esse é o conceito fundamental de uma cidade viva: espaços ocupados tendem a diminuir a sensação de insegurança das pessoas.

Rua como espaço

Segundo Rönnebeck, passaram-se, no máximo, 200 anos entre a percepção de que a rua consiste em uma “sequência de pátios de entrada”⁴ em frente às casas, e a avaliação de que o termo rua significa “uma pista técnica de locomoção ou uma via de circulação” (19). Ao mesmo tempo, a rua representa a história da separação entre comunicação pública e privada. Embora o espaço da rua fosse público, tornou-se, como mostra o termo “pátio de entrada”, uma área adicional para interesses privados com

.....

⁴ Expressão usada por Thomas Rönnebeck (Rönnebeck, 1971) que, aproximada à realidade brasileira, seria equivalente ao jardim ou quintal em frente à casa.



Elementos lúdicos quebram a monotonia e ajudam crianças a ser orientarem

tarefas domésticas, espaço para brincar, festas e reuniões. A rua tinha uso público e privado ao mesmo tempo.

A industrialização, acompanhada pela divisão do trabalho, pela separação de funções e pela centralização de instalações, trouxe não apenas uma separação entre moradia e lugar de trabalho, mas também um aumento do trânsito de pessoas e bens. As ruas, cada vez mais entendidas em sua função apenas como meio para o transporte, perderam suas funções complementares, até então existentes. O uso público e a responsabilidade privada desmoronaram.

Apesar da supressão de seu caráter multifuncional, apesar da separação da comunicação pública e privada, a rua continua tendo um efeito socializante. Como ponto de transbordo para o fluxo de veículos, bens e mercadorias, ela é, por um lado, definida e acessada por interesses econômicos. Por outro lado, possui espaços ociosos, prontos para serem ocupados. Jürgen Zinnecker ressalta que crianças e jovens assumem dois papéis nesse espaço: o de cidadão comum, como comprador, consumidor e participante do trânsito, e o de personagem histórico reprimido e desaprova-

do, como o plebeu, o morador de rua e o vagabundo (20).

Enquanto antigamente a rua era caracterizada pela interligação do público e do privado, hoje há uma separação cada vez mais abrupta entre as duas esferas. Já em 1993, Antje Flade relatou estudos finlandeses e espanhóis que mostraram o desaparecimento de espaços do brincar, como pontos de encontro para certos grupos específicos, devido à exploração do mercado imobiliário (21).

Capítulo 2

Espaços e riscos



A noção de espaço público não é algo dado ou facilmente compreendido ao longo das nossas vidas. Herlth e Strohmeier apontam que, ao lidar com seu mundo de experiências, o aprendizado para a criança só é possível se as circunstâncias forem comunicadas socialmente (22). Pouco a pouco, os ambientes físico e social se refletem em sua estrutura psicológica. Nesse processo, segundo Trescher, é importante que a estrutura externa transmita objetividade e segurança, o que contribui para a estabilidade do indivíduo, tornando-se parte da sua estrutura interna (23). Assim, desenvolve-se uma abordagem reflexiva com o ambiente. Porém, a qualidade dessa conexão é colocada em xeque quando ocorre uma expansão em pontos ilhados - "ilhamento" (perda da experiência integrada) ou um recuo gradativo à casa - "confinamento" (redução de experiência).

A redução da experiência e a limitação de experiências integradas têm impacto retroativo na socialização das crianças. Os estudos de De Lauwe, em 1977, mostram a importância de dois processos:

- **O ambiente deve possibilitar a leitura da sociedade**, para que a criança possa situar-se em seu ambiente social e familiar. "Assegura-

da dessa forma, ela pode vivenciar sua socialização mais ativamente, especialmente se a posição a ela concedida permitir uma certa liberdade no desenvolvimento do comportamento" (24).

- **As crianças devem ter a possibilidade de apropriar-se de lugares**, ou seja, de construir relações com o ambiente, atribuindo-lhe um cunho próprio e participando ativamente de sua mudança.

Se, no entanto, a estrutura externa for desaparecendo, de acordo com Trescher, aquelas crianças cujos sistemas de regulação interna encontram-se instáveis estão em risco (25).

A falta de parâmetros da criança ou do conhecimento de ordens pré-existentes (por exemplo, das regras de uso estabelecidas em um parquinho) e o seu desejo de apropriar-se do espaço, tendem a fazer com que ela crie suas próprias regras. Quando participam das decisões sobre os usos dos espaços públicos, ajudando a definir as determinações de utilização, a escolha dos mobiliários e suas disposições, as crianças, além de ampliarem seu repertório, sentem-se engajadas no sentido da criação das regras e tendem a não transgredi-las.

Direito à cidade

Uma referência brasileira fundamental para essa discussão é o Estatuto da Cidade, criado em 2001, pela Lei federal de n.º 10.257 (26), que "estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental."

Já no âmbito global, o conceito de "direito à cidade", o pensar a cidade a partir e em função das pessoas, foi discutido durante a Habitat III - Conferência das Nações Unidas sobre Moradia e Desenvolvimento Urbano, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2016, em Quito (Equador). E incluído no documento final Nova Agenda Ur-

ba (27): "Compartilhamos uma visão de cidades para todos e todas, aludindo ao uso e ao gozo igualitários de cidades e assentamentos humanos, com vistas a promover a inclusão e a assegurar que todos os habitantes, das gerações presentes e futuras, sem discriminação de qualquer ordem, possam habitar e produzir cidades e assentamentos humanos justos, seguros, saudáveis, acessíveis física e economicamente, resilientes e sustentáveis para fomentar a prosperidade e a qualidade de vida para todos e todas. Registramos os esforços empenhados por alguns governos nacionais e locais no sentido de integrar essa visão, conhecida como 'direito à cidade', em suas legislações, declarações políticas e estatutos."

O território público é caracterizado pela liberdade de acesso, por um lado, e por restrições de comportamento, por outro. Opções de acesso e ação, controle social e segurança de permanência emergem como características, se levarmos em consideração os aspectos mencionados por

Stea (28) e Brower (29). Com isso, no entanto, atravessa-se a fronteira que entende o território apenas como um espaço físico. Ele é, ao mesmo tempo, físico e social.

O trabalho pioneiro da pesquisa alemã de socialização de Muchow/Muchow

(30) já enfatizava isso ao estabelecer uma distinção entre o espaço:

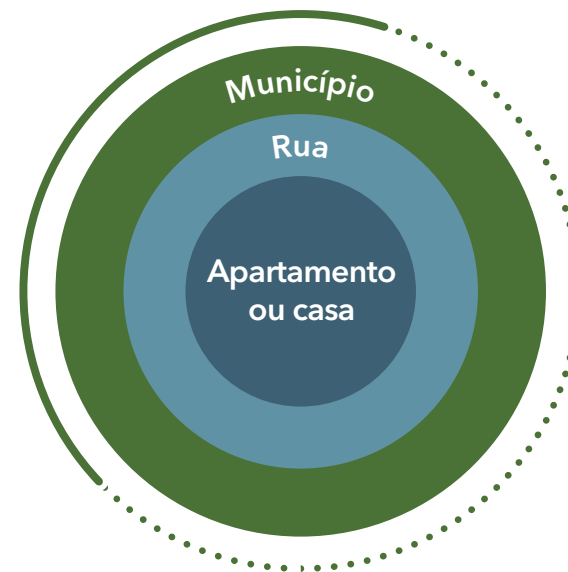
- Onde a criança vive (quadro atribuído de oportunidades);
- Que a criança experimenta (experiências reais);
- Que a criança vivencia (comportamento de uso real).

Com o desenvolvimento da abordagem social-ecológica, Bronfenbrenner (31) mostra que, no processo de socialização, um papel importante é atribuído não apenas às possibilidades espaciais encontradas, mas também aos pais, mães e/ou responsáveis que propiciam o acesso a elas. Ele os vê influenciados pelo ambiente de tal forma que isso ecoa em suas atitudes e em seu comportamento em relação aos filhos. Proibições, determinações, apoio e solicitações refletem um ambiente experimentado e socialmente transmitido pelos adultos. Isso contrasta com a visão da criança que teve outras experiências ou nenhuma que possa ser comparada. Ela vai aprendendo, reconhecendo que o espaço físico é transmitido e controlado socialmente. Dessa forma, cria-se, no decorrer do processo da socialização, uma diferença entre o quadro atribuído de oportunidades e o real comportamento de uso.

Território como desenvolvimento infantil

Essencialmente, identificamos três modelos que abordam o aspecto territorial do desenvolvimento infantil: o de crescimento concêntrico, o de ilhas aditivas e o de “enclausuramento”.

1. Modelo de crescimento concêntrico



Muchow/Muchow (32) partiram do princípio de unidade inseparável entre as pessoas e o ambiente. Eles examinaram o espaço de ação de alunos de diferentes tipos de escolas e elaboraram, a partir do aumento do espaço de circulação, um modelo de crescimento em esferas.

A partir do apartamento ou da casa, e da rua residencial, o espaço das crianças vai se propagando em raios. Em geral, os raios centrais tomam a forma de anel e são estreitamente interligados ao redor da área de moradia, enquanto os raios periféricos irradiam de maneira mais rarefeita e, geralmente, conectam-se mais soltos com o centro. Essa extensão concêntrica é mencionada também por Pfeil (33). Ao redor do centro, da área íntima da família, encontra-se o primeiro anel, o mundo do bairro e dos prédios e casas. O segundo, resulta do campo de ação da mãe. E um terceiro constrói-se por meio dos parentes, de conhecidos e de destinos de passeios.

O conceito “*home-range*”, de Van Vliet (34), estabelece como base lugares que a criança pode procurar sozinha e sem pedir permissão. A disponibilidade deles aumenta com a idade e com o seu crescimento, promovendo, assim, esse desenvolvimento. Especialmente os arredores de casa, como *playgrounds* e instituições de atendimento ao público infantil, proporcionam às crianças autonomia e independência, além de novas experiências.

Essas percepções consolidaram-se na Europa porque correspondiam socialmente a uma ideologia de progresso moldada pelo crescimento das cidades.

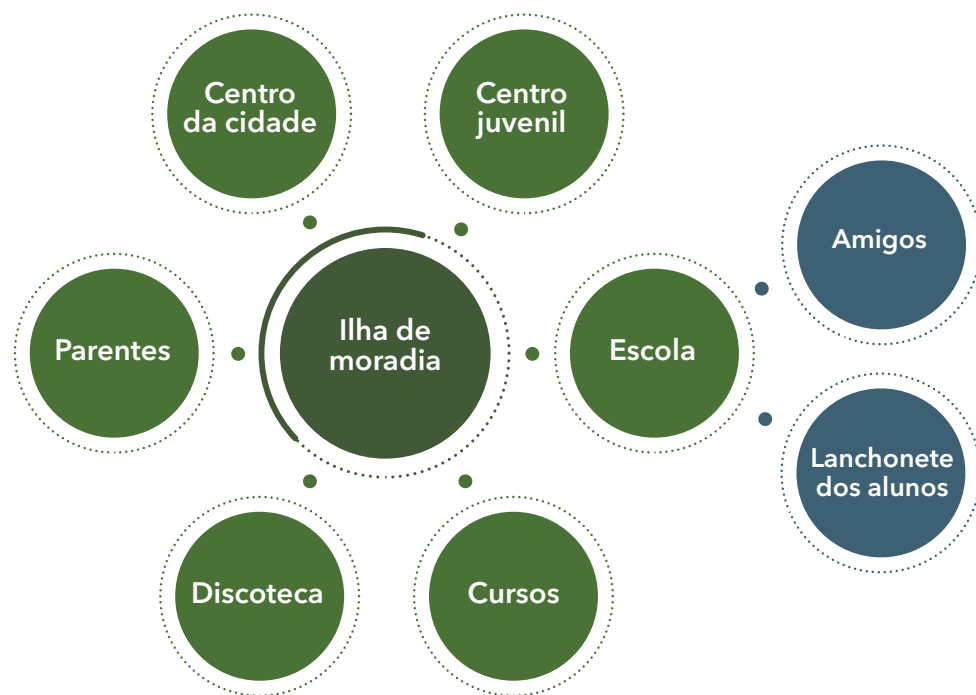
Do ponto de vista de uma pessoa adulta, isso parece lógico, uma vez que ela própria viu sua liberdade aumentar conforme seu desenvolvimento. “Você ainda é pequeno demais para isso”, eram, e em certa medida ainda são, estereótipos relacionados às crianças.

Essa associação ao crescimento era algo quase absoluto e ficou evidente não apenas com os estudos de Harms, em Berlim (35), no qual foram registradas, entre outras informações, críticas empíricas ao modelo de zonas. “Ignorou-se” também que, dez anos antes, Bahrtdt já havia apontado que, nos entornos, determinadas áreas que ele chama de “zonas cinzas” ou “buracos” (36), continuavam inexploradas. Todavia, a seleção e os espaços vazios abalam a previsibilidade de um desenvolvimento, suspendem os ritos de iniciação das crianças e tornam-se relevantes para o risco.



Espaços que estimulam desafios, com risco controlado, são benéficos para as crianças

2. Modelo de ilhas aditivas



A classificação social também se reflete nas experiências individuais de crianças que permanecem desconectadas entre si. De acordo com o “modelo de ilhamento” de Zeiher (37), a apropriação das ilhas ocorre independentemente da localização e distância reais, dentro de um espaço total. “O espaço vital não é um segmento do mundo espacial real, mas consiste em partes singulares e separadas que se encontram espalhadas, como ilhas em um espaço total maior, que é desconhecido como um todo ou pelo menos não tem importância.”

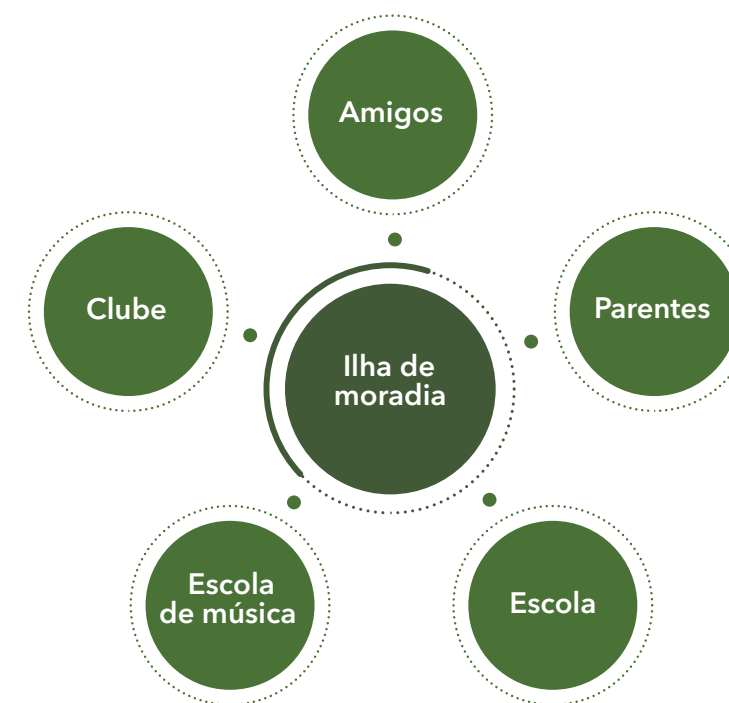
Uma imagem de mundo que se expande lenta e continuamente, de acordo com a idade da criança e o aumento de sua autonomia, com exceção de alguns momentos de excursões e de férias, não faz sentido sob o ponto de vista das ilhas aditivas. Enquanto a criança não puder se mover de forma independente ou apenas for capaz de explorar pequenos raios, ela é transportada para muitas “ilhas” de experiência e, portanto, conhece um grande número de locais não interligados e não descobertos por ela. O carro, como meio de transporte, cria “zonas cinzas” e “bu-

racos”. A decisão sobre quando quais ilhas são visitadas depende dos interesses dos adultos.

No entanto, assim que a criança é fisicamente capaz de se mover de forma independente, o espaço da experiência diminui drasticamente. Como antes, as ilhas podem ser visitadas so-

mente na companhia de um adulto. As capacidades físicas e socialmente adquiridas não podem ser colocadas em uso no ato de andar de bicicleta, por exemplo. O estoque de “experiências ilhadas” vai crescendo. Mas a adição das partes não compõe um todo. As ilhas geralmente permanecem desconectadas entre si.

3. Modelo de “confinamento”



Jürgen Zinnecker aponta para um desenvolvimento no sentido contrário, que limita os espaços de ação de uma maneira qualitativamente nova. “O am-

biente de vida das crianças é deslocado para espaços protegidos, separados do ambiente natural, delimitados por locais de ação e por outras faixas etárias (38).”

Origem social	Período		
	1800	1900	1990
Família classe alta	Infância caseira	Infância caseira	Infância caseira
Família classe média	Infância voltada à rua	Combinação rua/casa	Infância caseira
Família classe operária	Infância voltada à rua	Infância voltada à rua	Infância caseira

Desenvolvimento histórico do recuo à casa (Zinnecker 1980, 152)

Esse processo ocorre no contexto da urbanização e industrialização. Procura-se *“isolar as ações sociais umas das outras com a ajuda de fortificações permanentes e, dessa maneira, criar áreas de ação mais estáveis e mais previsíveis (39).”* De forma in-

vertida, pode-se afirmar que, quanto mais imprevisível o espaço da rua se apresenta, mais forte será a tendência ao *“confinamento”*. Dessa forma, o modelo de ilhas aditivas e o processo de *“confinamento”* podem ser relacionados.



Muros altos separam o espaço privado do público, gerando segregação e insegurança nas ruas

Cidade de muros

O apontamento de Jürgen Zinnecker nos remete aos *“enclaves fortificados”* (40) termo cunhado pela antropóloga brasileira Teresa Caldeira como instrumento do padrão de segregação social e espacial no ambiente urbano. Para ela, são *“espaços privatizados, fechados e monitorados para residência, consumo, lazer e trabalho”*. A autora acredita que essa condição está transformando significativamente a vida e os espaços públicos, pois em cidades fragmentadas por eles, *“é difícil manter os princípios de acessibilidade e livre circulação que estão entre os valores mais importantes das cidades modernas.”*

Ela afirma que a segregação social e espacial cria *“padrões de diferenciação social e de separação, revela os princípios que estruturam a vida pública e indica como os grupos sociais se inter-relacionam no espaço da cidade.”* Dos anos 1980 para cá, transformações na capital paulistana, foco do livro de sua autoria *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*, geraram uma proximidade de moradias entre diferentes classes sociais. Porém, elas se mantêm separadas por *“muros e tecnologias de segurança, e as pessoas tendem a não circular ou interagir em áreas comuns.”*

Riscos como oportunidades

Diante da diminuição de experiências adquiridas pela criança nos espaços, a tendência é os adultos criarem maior aversão ao risco e, por consequência, aumentarem a necessidade de controle da vivência da criança no espaço.

Consideremos esta situação: a criança está em frente a uma árvore com

frutas maduras e exuberantes. Não há ninguém ao redor para impedi-la de catá-las. Basta subir na árvore e já estará pronta para realizar seu desejo. Algumas crianças evitam esse desafio, outras o enfrentam mesmo sem êxito. Elas podem escorregar, cair, arranhar a pele, mas também alcançam seu objetivo. **Apenas o enfrentamento pessoal do risco provoca uma sensação de orgulho na criança. São essas pequenas “vitórias” que mais tarde construirão a sua estrutura da memória.**



Acesse os vídeos do programa Criança e Natureza sobre esse tema:

Quando o risco vale a pena

<https://criancaenatureza.org.br/acervo/quando-o-risco-vale-pena/>

A criança que se sente capaz

<https://criancaenatureza.org.br/acervo/crianca-que-se-sente-capaz/>

Play Free

<https://criancaenatureza.org.br/acervo/play-free/>

Se seguirmos o raciocínio de Luhmann (41), que define o risco como um perigo ou uma ameaça que a própria pessoa cria por meio de suas ações, o risco é inerente a todas as ações. A probabilidade do fracasso, portanto, permanece, mas há uma tentativa de minimizá-la cada vez mais. Os riscos representam uma categoria de perigos residuais, que se perpetuam apesar de todos os esforços para garantir a segurança. Ponderar possíveis perigos pressupõe que nós os conhecemos, seja

por meio da experiência pessoal ou porque o conhecimento nos foi socialmente transmitido. Nesse sentido, devem ser vistos como parte integrante do processo de civilização.

De uma perspectiva adulta, no entanto, a percepção de que um risco também pode ter um efeito produtivo foi perdida. Situações ameaçadoras de risco nuclear e ecológico, discutidas todos os dias, por exemplo, tomam por completo nossa atenção. Debate-se sobre as suas extensões, razões e o grau de urgência.

Quanto mais forte for a sensação de que estamos perto de uma catástrofe, mais aumenta o anseio por segurança. Esquece-se o fato de que também é possível crescer lidando com os riscos de suas próprias ações.

Mas, por que as pessoas hoje querem que a segurança seja dada, e não a pensam como algo a ser conquistado por meio de uma intervenção? Por que essa exigência de haver garantia de 100% de segurança no caminho para um *playground* para que a criança possa sair sozinha de casa? E se fosse escolhido um outro caminho até lá?

Em 1988, Reimer Gronemeyer (42) apontou para uma conexão entre escassez e necessidade: as necessidades são

direcionadas apenas para bens insuficientes. Em outras palavras: a ocorrência de necessidades é sempre um sinal de que os objetos em questão se tornaram exíguos, ou melhor, cria-se uma escassez artificial. Considerando os riscos e as ameaças crescentes que existem na sociedade, a segurança está se tornando escassa, o que cria a necessidade de “obtê-la para qualquer ameaça”. Mas se isso não for uma questão de confiança pessoal dos pais, mães e responsáveis em relação às ruas e aos *playgrounds*, nem das habilidades pessoais da criança, o olhar para detectar perigos se torna treinado e a desconfiança aumenta.

Não é possível conciliar o risco infantil que surge com a curiosidade e a apropriação da criança (e, às vezes, também se apresenta como uma interação entre medo e prazer) e o risco sentido pelos adultos, visto que as perspectivas são muito diferentes.

Um *playground* ou uma rua sem movimentação não apresentam riscos por si, se analisados como espaços físicos. Se esses locais eventualmente representam uma ameaça, depende da forma como são analisados. A perspectiva decide. Quem conduz o carro, com seu filho dentro, em alta velocidade, por uma rua residencial, acredita que

esteja seguro no carro. O componente de risco que esse motorista representa com seu veículo e seu estilo de condução não é considerado. Esse detalhe só entra na consciência - e só em relação aos outros participantes do trânsito - quando o filho caminha sozinho no espaço da rua. É aqui que a incerteza e o risco falam mais alto, e estratégias radicais parecem ser as únicas formas seguras para lidar com o problema.

Adultos dizem: “Você fica em casa”, “É muito perigoso”, “Eu vou com você”, “É muito perigoso você ir sozinho.” Alertas e educação sobre segurança no trânsito são importantes, mas também criam sentimentos de incerteza. A tentativa de adaptar pais, mães e/ou responsáveis e filhos ao tráfego, em vez de ocasionar o contrário, muitas vezes contribui ainda mais para o confinamento.

O apartamento ou a casa como o último lugar seguro em um mundo inseguro.



Adultos no centro

Em estudos sobre a antropologia da criança, Clarice Cohn aponta para concepções construídas ao longo da história que consideram as crianças como seres incompletos, treinando para a vida adulta, que necessitam adquirir competências e formar sua personalidade social. Elas demonstram uma percepção negativa sobre a criança, pois exaltam aquilo que ela não tem e ainda precisa formar, e não o que a criança já é. Nessa visão, a infância seria uma fase de vida transitória e preparatória, um vir a ser para uma vida adulta, essa sim, uma fase plena de sentidos e direitos. O adultocentrismo é uma perspectiva que tem o adulto como centro em uma sociedade. Sua valorização, em detrimento do reconhecimento da criança como sujeito de direitos em fase peculiar de desenvolvimento, pode resultar em uma situação na qual, socialmente, crianças tenham menos direitos, menos conhecimento e menos espaço que os adultos.

A antropologia da criança a entende como produtora de cultura e não como um espaço vazio a ser preenchido. *"A diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa. A criança*

não sabe menos, sabe outra coisa" (43). Isso quer dizer que os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes daqueles concebidos pelos adultos, sem por isso serem menos elaborados, errados ou parciais.

Crianças, por exemplo, se engajam ativamente na constituição de laços afetivos e de relações sociais em todos os espaços pelos quais circulam, criando não apenas um senso de pertencimento com os mesmos, mas ressignificando-os a partir de sua própria perspectiva.

É preciso entender ainda *"que as crianças não 'ganham' ou 'herdam' simplesmente uma posição no sistema de relações sociais e de parentesco"* (44). É necessário assumir que elas não são "adultos em miniatura" ou alguém que treina para a vida adulta. Onde quer que esteja, a criança interage ativamente com os adultos, com as outras crianças, com o mundo, formulando significados próprios e produzindo conhecimentos e práticas culturais. Por isso, devem ser respeitadas como sujeitos de direitos e ouvidas substancialmente em sua forma autônoma de olhar para o mundo.

Capítulo 3

Mudanças de perspectiva



Coloquialmente, afirmamos que todas as situações possuem, pelo menos, dois lados. E, para obter-se uma perspectiva, é preciso ter um ponto de partida. No entanto, não é possível ver, ao mesmo tempo, os dois lados de uma posição. Dependendo do ponto de vista adotado, é exposta uma visão subjetiva de uma pessoa em relação a um assunto. Por isso, é provável que haja conflito ou competição entre as perspectivas. Na arquitetura, a alteração de perspectiva se dá por meio da mudança de papel, quando se faz um “desenho de observação” (desenhar como algo é visto) para um “desenho do projeto” (desenhar como representação de um projeto, levando em consideração as questões legais envolvidas no planejamento).

O protagonista muda, assim, sua posição no espaço físico ou assume uma posição de pensamento diferente. Mas a mudança também pode estar relacionada ao objeto de interesse, que se move fisicamente para uma outra posição ou é enxergado de maneira diferente. Uma é complementada pela outra. A troca é obtida por meio da própria mudança ou da inclusão do ponto de vista do outro. **Uma mudança de perspectiva, aparentemente, resulta em uma qualidade diferente.**

Aqueles que tomam decisões sobre o espaço público, e o modificam de forma sucessiva, são homens e mulheres profissionalmente ativos, que podem considerar as experiências das crianças apenas de forma ilusória. Suas próprias memórias da infância não são mais relevantes para o planejamento e, normalmente, suas capacidades de adotar a perspectiva da criança estão enviesadas segundo sua própria história de vida. Por fim, a visão particular do espaço público contida na perspectiva das pessoas com mobilidade reduzida, idosos e crianças, não faz parte do conjunto de experiências dos planejadores.

Torna-se evidente que essas pessoas, que não são representadas por alguém, precisam disponibilizar seus conhecimentos, suas expertises. Como especialistas em suas próprias vivências, elas devem ser levadas em consideração. Em seus relatos, sempre há importantes mensagens: manter algo quando é bom; mudar porque está atrapalhando, bloqueando ou causando desconforto, e adicionar algo para que o que existe possa se tornar ainda melhor. **Não devemos perguntar por desejos, mas por experiências.**

A perspectiva das pessoas diretamente afetadas desempenha um papel signi-

ficativo. Política e planejamento ocorrem a partir de uma visão geral e, normalmente, são realizados por pessoas não afetadas diretamente. Experiências únicas e deduções próprias são usadas como recurso auxiliar. Uma mudança de perspectiva é, por isso, imprescindível.

Entretanto, sabemos que ela não pode ser promovida tão facilmente, visto que os outros componentes da perspectiva original de planejadores ainda existem e continuam atuantes. Colocar-se antecipadamente no lugar do outro, o que podemos entender como empatia, não inclui o abandono da própria visão em prol da de outros, apenas mostra a disposição para que ambas estejam lado a lado.

Trata-se, então, de um processo de aprendizagem no qual o conhecimento da outra visão é admitido. Sendo assim, não podemos ainda falar de uma mudança, mas de abertura a novas perspectivas. Aprender com as pessoas diretamente afetadas, enxergar o bairro do ponto de vista delas, entender o que é importante para elas. Obviamente, essa mudança diverge de um diagnóstico caracterizado pela segmentação, pela separação das partes. Valoriza-se a variedade das coisas e dos significados.

Nós não éramos assim

Não é de surpreender que as perspectivas das pessoas em relação às mesmas circunstâncias mudem no decorrer do tempo. Experiências do passado, interesses atuais em transformação e expectativas diferentes para o futuro influenciam essas mudanças. Para alguns profissionais, isso inicialmente mostra-se relevante como parte da individualidade de cada um. Porém, eles também passam por esse processo de mudança: foram crianças, adolescentes e podem ser pais, mães ou responsáveis por crianças. Um padrão de entendimento é formado a partir de suas experiências, interesses e expectativas para o futuro, o que pode ser um aspecto facilitador, mas contém também todos os componentes para um caminho inadequado. Isso mostra-se particularmente difícil nos momentos de transição e de mudança de status que experimentamos ao longo da vida, que contém momentos do antigo e do novo, desconhecidos: na passagem de jovem a adulto, de estudante a trabalhador profissional, de trabalhador ativo à aposentadoria.

No nível subjetivo, pode-se observar uma separação dos lados bons e ruins da infância. Enquanto as partes positi-

vas são integradas na identidade do eu, os lados ruins são desmembrados para a imagem alheia. A imagem alheia é desenvolvida em contraste com a identidade do eu. No entanto, esse processo ocorre sem reflexão, inconscientemente. No nível estrutural, apenas a projeção de parte da perspectiva para o ser criança pode ser detectada. Pode-se observar uma ênfase nas experiências perturbadoras das crianças de hoje e a negação das “transgressões de normas” que o próprio indivíduo realizou quando era criança. A idealização rígida e penetrante das imagens da infância - “Nós não éramos assim” - está fixada à norma e dificulta o despertar da curiosidade sobre as ideias das crianças hoje. A disposição de procurar por outras perspectivas e associá-las às próprias, pressupõe a abertura para aprender e correr riscos, levando em conta que o resultado também pode ser o abandono da própria perspectiva inicial.



É preciso estar atento às necessidades e curiosidades das crianças de hoje

Transições na vida cotidiana

As transições podem ser consideradas sociais ou biográficas. Revela-se como ponto principal que o antigo não é mais seguro e o novo ainda não é seguro. Por consequência, rotinas são ameaçadas e os tipos de espaços, ruas, habitações, com as quais a vida cotidiana foi construída naturalmente, tornam-se questionáveis.

Um tema central de análise trata do momento das transições psicossociais na adolescência e na idade adulta. Nelas, novos momentos são vivenciados, transtornos ocorrem e características da personalidade tornam-se visíveis. Na outra ponta da vida, ocorre a chegada à aposentadoria, em que o papel predominante da profissão desaparece. Na trajetória da sociedade agrícola para a industrial, por exemplo, notam-se mudanças demográficas, mas também sociais, institucionais e políticas. As mudanças a elas associadas representam um desafio para famílias e instituições de ensino, no sentido de lidar com as discontinuidades que ocorrem nessas fases.

Bronfenbrenner e Schmidt-Denter/Manz (45) consideram o enfrentamento da transição da família para o jardim de



Crianças aprendem quando confrontadas a desafios, e podem correr riscos controlados

infância⁵ como uma amostra da capacidade da criança de passar por outros contextos socioambientais. E discontinuidades também podem ser vistas como oportunidade. Transições ligadas ao ciclo de vida ou a estações do ano são frequentemente celebradas com rituais. Mas também faz parte do repertório de comportamentos humanos evitar e adiar a solução de problemas, como as transições graduais do comportamento “normal” para o vício, por exemplo.

Sociedades de transição representam, de acordo com as ciências sociais, fa-

ses dos seus desenvolvimentos históricos, nas quais as estruturas sociais convencionais continuam a funcionar e, ao mesmo tempo, são liberadas novas estruturas que se desenvolvem ou já se desenvolveram de acordo com uma lógica histórica diferente das convencionais. “As sociedades em transição, portanto, apresentam estruturas indecisas”, constataram Böhnisch/Schefold, em 1985 (46). Isso mostra que a mudança de perspectiva, e a adoção de outra, é típica de situações de transição biográficas e estruturais.

.....
⁵ No Brasil, corresponde à etapa educação infantil que está dentro do nível educação básica.

Capítulo 4

Aprendizagem democrática



A forma exata como se dá o processo de aprendizagem ainda não é cientificamente comprovada. O que sabemos, atualmente, é que o volume de literatura sobre esse tema não é muito extenso. Podemos estabelecer um consenso mínimo de que a aprendizagem é definida como uma transformação relativamente permanente do comportamento, e de seus potenciais, diferenciando-se de uma mudança temporária. Ela ocorre por meio da prática. A aprendizagem poderia, então, ser democrática?

A orientação subjetiva desempenha um papel importante. Enquanto o próprio sujeito controlar o quê, quando, onde e como aprender, o processo de aprendi-

zagem democrática não está apenas em risco, ele simplesmente não acontece.

Se, no entanto, levarmos o contexto social em consideração, ou seja, a forma de aprendizagem socialmente transmitida, a questão do controle pelo sujeito se tornará o ponto central. Assim, a aprendizagem institucionalizada, como a praticada em muitas escolas e instituições de ensino, não parece ser um campo adequado para que ela se desenvolva, visto que o indivíduo é induzido ou forçado a aprender, em grande parte, por metas de ensino, em meio a padrões curriculares que não correspondem à realidade daquele sujeito, daquela comunidade, aos contextos em que os grupos estão inseridos.

Educação que só ocorre no plural

Uma experiência de ensino-aprendizagem democrática reconhecida internacionalmente é a da Escola da Ponte⁶, em São Tomé de Negrelos, Portugal. Na década de 1970, José Pacheco, criador e ex-diretor da instituição, propôs que classes, séries, disciplinas e provas fos-

sem substituídos por grupos de interesses nos quais as crianças desenvolveriam projetos de pesquisas. Os temas, sugere-

.....

⁶ <https://www.escolabasicadaponte.pt>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

ridos pelos estudantes, impulsionariam sua aprendizagem. A criação coletiva de regras de convivência, de uso do tempo e dos espaços físicos, e também do planejamento escolar, se tornaram práticas importantes para assegurar os pilares de ensino da liberdade responsável, solidariedade, autonomia e cidadania.

Inspiradas na Escola da Ponte, outras escolas passaram a seguir esses preceitos. No Brasil, a direção da EMEF Presidente Campos Salles, de Heliópolis, Zona Sul de São Paulo, resolveu derrubar as paredes das salas de aula formando grandes “salões” com mesas nas quais os alunos passaram a estudar agrupados, independentemente da série. Outra proposta foi fundir a escola com a comunidade, de tal forma que cada beco, cada casa, cada instituição parceira formasse parte do seu ecossistema de aprendizagem. Considerada a maior favela de São Paulo, com 200 mil habitantes, Heliópolis é hoje reconhecida internacionalmente como “Bairro Educador”⁷, e tem a escola como centro de liderança na comunidade. “No

.....

⁷ Heliópolis Bairro Educador - Documentário: <https://youtu.be/YFZmtO7Z2Y0>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

bairro educador, cada pessoa tem um cinzel na mão para ajudar a esculpir o outro, e se deixar também esculpir pelo outro”, diz Braz Nogueira, ex-diretor da escola. A possibilidade de educar fora de espaços institucionalizados, foi uma das percepções que animou também o antropólogo e educador Tião Rocha a criar o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD)⁸, há mais de 30 anos. Fundado em 1984, em Belo Horizonte (MG), o Centro é uma instituição de aprendizagem com a missão de promover a educação popular e o desenvolvimento comunitário sustentável, a partir da cultura dos “saberes, querer e fazeres” de um determinado grupo social. Seus projetos estimulam relações dialógicas nas comunidades, para que estas sejam protagonistas de suas próprias histórias, o que Rocha chama de “empodimento”, em vez de empoderamento, num processo que busca evidenciar a potência das pessoas em transformar suas próprias realidades. O foco de atuação do CPCD são cidades com menos de 50 mil habitantes.

.....

⁸ <http://www.cpcd.org.br/> Acesso em: 27 de agosto de 2020.

Em 1973, Paulo Freire (47) cunhou a concepção da educação “bancária” como uma crítica ao modelo tradicional, reprodutivista e opressor de aprendizagem. Nele o professor “deposita” ou “transfere” conteúdos para seus alunos, como se eles fossem recipientes vazios, considerando-os como quase “coisas”, “enchendo-os de comunicados” gerando um “falso saber”, pois desconsidera as experiências de vida dos alunos, a dialogicidade⁹ como essência da educação. Freire defendia uma educação libertadora, baseada na construção coletiva do conhecimento, no potencial transformador por meio da conscientização de suas relações com o mundo. Enxergava a aprendizagem como um processo contínuo, no qual se muda tanto o sujeito, quanto seu ambiente. De acordo com Freire, os alunos devem se conscientizar para “entender, de forma crítica, a maneira como eles existem no mundo no qual e com o qual se encontram. Eles aprendem a ver o mundo

.....

⁹ Dialogicidade é uma das categorias da ação educativa freiriana, que implica na análise das motivações às atitudes do outro, com a perspectiva de restaurar um diálogo, fazendo um exercício de compreensão das razões dele. Quando nos diz “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, Freire amplia, então, nossa visão de diálogo (48).



Uma educação libertadora pressupõe a construção coletiva de conhecimento

não como uma realidade estática, mas como uma realidade em processo, em transformação (49).”

A democracia pode até tornar-se um objeto de aprendizagem nas instituições, mas isso não é o mesmo que uma aprendizagem democrática. **A pergunta que aqui se faz é: por que não a praticamos, numa política voltada para, pelas e com as crianças?** O contrário, e infelizmente ainda acontece em muitos lugares e esferas públicas e privadas, é que as crianças acabam tornando-se objetos de políticas até bem-intencionadas de pessoas adultas, mas que estão apartadas da percepção de mundo das crianças, ou seja, não há o mesmo peso para as diferentes experiências, nem os mesmos direitos de influência. Os direitos das crianças não são respeitados.

Educação como direito

O artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069 /1990 (50), diz: “A criança e o adolescente têm direito à educação¹⁰, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores”. Em âmbito internacional, essa dimensão ganha mais contornos com a Convenção sobre os Direitos da Criança (51) que, em seu artigo 20, afirma: “os Estados Partes reconhecem

.....

¹⁰ A Constituição brasileira, em seu Artigo 227, declara que “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”.

que a educação da criança deve estar orientada no sentido de:

- *Desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial;*
- *Imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;*
- *Imbuir na criança o respeito por seus pais, sua própria identidade cultural, seu idioma e seus valores, pelos valores nacionais do país em que reside, do país de origem, quando for o caso, e das civilizações diferentes da sua;*
- *Preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones;*
- *Imbuir na criança o respeito pelo meio ambiente.”*

Dimensões da política

A política é uma ciência ligada à gestão, à administração de cidades, estados e nações, e que naturalmente trata de interesses. Ideias particulares de uma pessoa ou grupo para a construção das condições sociais, que qualquer pessoa pode desenvolver e formular, baseada em argumentos racionais, emocionais, religiosos ou outras fontes de percepção, podem emergir. E, por meio de um processo de negociação, tais propostas e desejos tornam-se regras sociais vinculantes para todos. Grupos com interesses diversos conduzem políticas, dentro e fora de organizações, por meio de argumentos e ações direcionadas ao alcance de seus objetivos.

Na literatura, como afirma Beyme em 1987 (52), frequentemente são mencionadas essas três dimensões - *policy*, *polity* e *politics* - para definir, com maior precisão, o conceito de política.

- *Policy* diz respeito ao conteúdo político, por exemplo, às regras aplicadas em *playgrounds*. Trata-se de uma matéria normativa. Reflete a dimensão na qual se lida com a atribuição e o processamento de problemas.

- *Polity* quer dizer estruturas políticas, por exemplo, conselhos infantis. Abrange discussão e consentimento. Expressa a dimensão formal, onde tudo ocorre institucionalmente.
- *Politics* retrata os processos políticos, por exemplo, o desejo de criar uma rua para brincar. Representa a dimensão processual, onde conflitos e imposição se destacam.

Quando falamos de uma política voltada à infância, precisamos nos questionar se queremos dizer aquela praticada para, pelas e com as crianças. A partir dessas três dimensões citadas, propusemos um exercício na tabela a seguir.



O professor Meyer com as crianças: escuta atenta

	Política para as crianças	Política pelas crianças	Política com as crianças
Policy	Os adultos querem melhorar a infraestrutura, o que beneficia também as crianças.	As crianças refletem sobre suas experiências e identificam necessidades de manutenção ou de mudança.	Os adultos mostram curiosidade e disposição para aprender, incentivando as crianças a se expressarem.
Polity	As propostas de políticas são discutidas nas comissões e nos conselhos.	As crianças atuam em fóruns, conselhos infantis ou são consultadas.	Os adultos ouvem as crianças em audiências e aprendem com elas.
Politics	Os adultos abordam desejos que lhes foram trazidos.	As crianças se articulam publicamente.	Os adultos constroem diálogos com as crianças.

Sempre que adultos - mesmo que bem intencionados - procurarem dialogar com crianças, ou seja, quando estabelecerem um canal de comunicação, de escuta, é importante que estejam atentos a três possíveis situações:

A armadilha da memória

Apenas lembrar-se de como era em nossa época não é suficiente. É preciso reconhecer um "atraso do tempo", visto que muitos adultos preservaram uma realidade baseada no passado. É natural que os adultos recorram a

suas memórias de infância, só que as condições de vida mudaram. As percepções de mundo correm o risco de divergir enquanto pais, mães e responsáveis, educadores e gestores públicos não atualizarem suas perspectivas com base na atual leitura das crianças.

A armadilha da diminuição

É possível que alguns adultos tenham percebido que o mundo é diferente quando visto sob a perspectiva da altura da criança, ou seja, desde baixo. Esse é um importante ponto de partida, mas

não se deve parar por aí. Fazer-se de pequeno ainda não é suficiente, tendo em vista que as lacunas acabam sendo preenchidas pelo conhecimento "de cima", pela visão geral particular do adulto. É necessário uma mudança de perspectiva.

A armadilha do "O que você quer?"

Se os ambientes urbanos não tivessem mudado para o estado atual, não haveria necessidade de se pensar na atratividade de *playgrounds* e caminhos. Quando focamos em perguntas como: "O que você quer?", perdemos a oportunidade de ampliar o uso dos espaços, as experiências das crianças e seu desenvolvimento, e acabamos caindo na opção de brinquedos prontos, que são monólitos com funções únicas. Se explorarmos, com métodos adequados, o que elas querem "fazer" ali, podemos chegar a interpretações mais respeitadas, reais e inovadoras sobre os movimentos delas. Por exemplo: "quero me esconder", "pular", "escorregar".

Motivação para aprender

Antes de tudo, é necessária a motivação da comunidade para aprender, a fim de

que o processo de aprendizagem possa ser iniciado. E, para que a comunicação seja bem-sucedida, um lado deve fornecer seu conhecimento de perspectiva, ao qual o outro lado reage com seu conhecimento técnico. **Isso não pode ser alcançado por meio de uma ou duas reuniões ou conversas, mas em um processo. Aliás, mais que isso, velhos hábitos têm de ser substituídos por novos.** O próximo capítulo fala especificamente sobre a experiência nas cidades alemãs de Griesheim e Brühl, mostrando que havia uma disposição para uma mudança generalizada. Os prefeitos escolheram um caminho consistente de transformação urbana que não visa a soluções isoladas: eles tinham em vista o município como um todo.

Aprender significa, nesse contexto, que haja uma disposição para perceber que a situação atual pode ser mantida, modificada e complementada ao mesmo tempo. É preciso, portanto, possibilitar margens de manobra, ou seja, nem tudo precisa ficar do jeito que está, mas também não há necessidade de mudar tudo totalmente.

As nossas experiências, até o momento, demonstram que se deve tomar cuidado com alguns atores:

- Planejadores/as urbanos que desejam, antes de tudo, um mundo ordenado e definido;
- Pedagogos/as obcecados em educar para a criatividade;
- Pais, mães e/ou responsáveis que têm dificuldades de se abrirem ao pensamento próprio de seus filhos e de seus próprios pais;
- Administrações que desejam segurança a qualquer custo;
- Engenheiros/as civis, instaladores de caixas postais e de cabos, cuidadores de áreas verdes para os quais não existem impactos ou colaboração fora de sua profissão;
- Políticos que não querem ver nas crianças aliadas do presente e do futuro.

Há urgência para que os espaços livres ainda restantes nas cidades sejam assegurados, que os perdidos sejam recuperados e que novos sejam criados. Portanto, os espaços de convivência e de permanência existentes, além de todos os outros potenciais de um município, devem ser registrados, avaliados e deve-se definir soluções para que os tornemos facilmente acessíveis e amigáveis às crianças. Por isso, o conheci-

mento da perspectiva delas, dos adolescentes, dos idosos e das pessoas com mobilidade reduzida precisa ser seriamente levado em consideração. Suas vivências devem ser incluídas de fato no planejamento e organização de ambientes privados, de bairros, das administrações públicas. Assim como os grupos profissionais desenvolvem seu conhecimento técnico, os moradores de uma área residencial, por exemplo, também acumulam suas experiências. E, como pedestres, conhecem panoramas que motoristas e ciclistas não acessam, não percebem.

Capítulo 5

As perspectivas singulares de crianças e idosos



Ficou evidente que um pré-requisito importante para a mudança consiste em explorar o conhecimento contido nas perspectivas de crianças e idosos. Como isso pode ser feito? O foco deve estar nas experiências adquiridas na vida cotidiana. Apresentaremos, a seguir, o procedimento, as vivências e os resultados do trabalho realizado em duas cidades na Alemanha que, em área, correspondem a bairros de uma cidade grande.

O exemplo de Griesheim

Griesheim é uma cidade com quase 30 mil habitantes, situada na região de Rhein-Main, perto das cidades de Darmstadt e Frankfurt, no Estado de Hesse. Em Griesheim, novas áreas residenciais e ofertas para famílias resultaram em um aumento constante das taxas de crescimento populacional. Griesheim tornou-se a maior cidade de seu distrito.

Em 1994, foi realizado o primeiro passeio exploratório com as crianças pela cidade de Griesheim (53). Ele teve como foco, sobretudo, os caminhos percorridos por elas. Foram testadas tanto a atratividade dos trajetos quanto a segurança ao atravessar as ruas. Numa análise da documentação dessa atividade, foram

atribuídas notas positivas para os seguintes elementos: amontoados de areia nos canteiros de obras, poças de água no *playground*, observação de animais nos tanques de peixes, um grande buraco no campo, um trailer quebrado que virou residência, um porão visto como uma caverna, a calha que se transformou em um posto de gasolina, flores, cascalhos, arbustos que servem como esconderijos, muro e um caixote de flores para se equilibrar em cima, escadas/superfícies inclinadas para subir e descer, portão para balançar, passagem secreta em buracos de uma cerca viva, o jorrar da água de um chafariz.

Algumas poucas observações negativas fizeram referência a fezes de cães nos caminhos, cães fazendo xixi na caixa de areia e lixo nas ruas. A maioria delas trata principalmente



Carros e lixeiras nas calçadas foram apontados como empecilhos para caminhar

das calçadas estreitas, devido a carros estacionados e às lixeiras. Lugares de pouca visibilidade formaram um segundo grupo de críticas. Por fim, houve reclamações sobre carros passando em alta velocidade. Mudanças foram requeridas principalmente nos *playgrounds*. Criticaram a altura do assento do balanço e caixas de areia muito pequenas.

A qualidade dos *playgrounds*, de interesse principal para as crianças, foi considerada positiva por um terço (34%) dos entrevistados, enquanto 31% os avaliaram de forma negativa. Um outro

terço (35%) desejou melhorias. Uma proporção semelhante surgiu em relação à qualidade das ruas: pouco mais de um terço (39%) se pronunciou positivamente, quase um terço (28%) de forma negativa e um terço (33%) pediu que mudanças fossem feitas.

Em Griesheim, três anos depois, 87% das solicitações foram atendidas, 4% ainda estavam em andamento e 9% foram rejeitadas.

O que é importante para as crianças? Uma imagem diferenciada emerge com uma avaliação específica por idade:

	Idade (anos)					
	2-5	6	7	8	9	10
Brincar de pega-pega	X					
Escorregar	X	X				
Brincar no monte de areia	X		X	X		
Brincar com água			X	X	X	X
Saltar por cima de valas	X		X	X	X	X
Brincar de balanço		X	X	X		X
Jogar futebol			X			
Construir barracas		X	X			X
Subir em árvores	X	X		X	X	X
Brincar de esconde-esconde		X		X	X	
Andar de patins		X			X	
Jogar pingue-pongue					X	X



A placa inclui o título: Cidade para Brincar

Após essa experiência, um novo processo participativo foi iniciado, em 2008, para trazer à tona o conhecimento advindo da vivência das crianças. Pela primeira vez no país, um projeto de desenvolvimento consistente de caminhos para brincar foi finalizado com sucesso. E, ao lado dos lugares apropriados já existentes para crianças, outros 100 foram criados, no espaço da rua, trazendo uma mensagem objetiva: **aqui, as crianças são bem-vindas**. Em 8 de setembro de 2009, Griesheim tornou-se a primeira **Cidade para Brincar** da Alemanha.

Com o passar do tempo, percebeu-se que vários objetos da Cidade para Brincar também eram utilizados por pessoas idosas. As experiências da Cidade para Brincar formaram a base para um processo no qual os lugares e caminhos dos

idosos se tornaram visíveis, e isso resultou na instalação adicional de mobiliários urbanos. Em 15 de agosto de 2015, Griesheim tornou-se também a primeira **Cidade para Sentar** da Alemanha.

O exemplo de Brühl

Brühl é uma cidade de 46 mil habitantes, no Estado da Renânia do Norte-Vestefália. Faz parte da região de Rhein-Ruhr, uma área metropolitana com quase 10 milhões de pessoas. Graças aos castelos Augustsburg e Falkenlust, declarados Patrimônio da Humanidade, é um dos destinos turísticos mais importantes da Renânia. Além do centro, fazem parte do município seis outros bairros, alguns com estruturas rurais.

As experiências de Griesheim formaram o pano de fundo para a decisão de também escutar as crianças sobre seus caminhos em Brühl. A intenção era desenvolver paralelamente os processos para tornar-se uma Cidade para Brincar e Sentar. Em um primeiro passo, em 2017 e 2018, foi elaborado o conceito para o centro da cidade e, em seguida, em 2018 e 2019, foram estabelecidos os planos de ação para os outros seis bairros.

Etapas de planejamento¹¹

Fase 1 - Início do processo de pesquisa

Nessa fase, instituições escolares, igrejas, associações de moradores, instituições de idosos e grupos comunitários foram informados sobre o projeto e solicitou-se o apoio de todos. Levando em consideração as peculiaridades de cada local e condições gerais, os prazos foram acordados e os materiais para a aquisição do conhecimento de perspectivas foram entregues.

Fase 2 - Pesquisa e documentação

Perguntamos às crianças do último ano da educação infantil pré-escolar (jardins de infância)¹², a quais lugares, fora das suas residências, costumam ir a pé, sozinhas ou acompanhadas por adultos, e quais caminhos utilizam

.....

¹¹ Todas as etapas descritas foram exclusivamente executadas em realidades de cidades alemãs, sendo necessárias adaptações aos contextos dos municípios brasileiros.

¹² No Brasil, corresponde à etapa educação infantil, que está dentro do nível educação básica.

para esse objetivo. Nessa questão, os pais, as mães e responsáveis também foram convidados a dar sua contribuição. Os resultados foram registrados individualmente, para cada criança, em um mapa da cidade ou do bairro. As instituições participaram também, registrando, no mesmo mapa, locais e caminhos percorridos a pé pelos grupos de crianças.

Os alunos do ensino fundamental I receberam um questionário como lição de casa. Distinguimos crianças de 1ª e 2ª séries e de 3ª e 4ª séries¹³.



A pesquisa e o mapeamento tiveram a participação ativa das crianças

.....

¹³ No Brasil, corresponde à etapa ensino fundamental, que está dentro do nível educação básica.

A cidade para brincar

Mapeando os percursos das crianças



Pesquisa de alunos em sala de aula (1ª e 2ª séries)

- Preparação: pendurar o mapa do bairro/cidade e separar um *flipchart* com folhas brancas;
- Marcar as residências das crianças no mapa grande e atribuir, a cada criança, uma letra do alfabeto;
- Cada criança escreve sua letra na folha A4 no quadrado de cima;
- Coleta-se os lugares visitados a pé, a partir da residência. Anota-se os lugares na folha do *flipchart*. Se houver vários lugares do mesmo tipo, por exemplo, *playgrounds*, é preciso fornecer explicações adicionais para diferenciá-los, para que todos, individualmente, possam ser inseridos no mapa. Ao final, enumera-se todos os lugares citados;

- Em seguida, cada criança preenche, no formulário, os campos dos lugares visitados com os números correspondentes;
- Por fim, há três *emojis* à disposição de cada criança:



O emoji sorridente: acho meus caminhos em sua maioria agradáveis. Agradável quer dizer: não chatos, diversificados, não tenho medo de andar por lá, gosto de andar por lá.





O emoji neutro: a maioria dos meus caminhos não é nem agradável, nem desagradável. As experiências são mistas.



- O emoji triste:** acho meus caminhos, em sua maioria, desagradáveis. Desagradável quer dizer: chatos, monótonos, às vezes tenho medo de andar por lá, não gosto de andar por lá.
- Após essa explicação, um *emoji* deve ser marcado;
 - Por fim, cada criança indica, em seu formulário, gênero, série e adi-

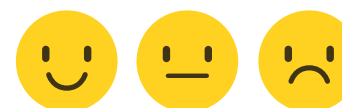
ciona sua letra pessoal ao número que corresponde aos lugares que frequenta. Pode ser que um lugar (número) seja frequentado por várias crianças (letras);

- Marca-se, também, o mapa e o cartaz com o nome da classe. Dobra-se tudo em formato A4 e coloca-se em um envelope;
- Junta-se ao envelope os formulários das crianças para entregar tudo na secretaria.

Minha letra no mapa:	 Menina? <input type="checkbox"/>	 Menino? <input type="checkbox"/>	1ª série
			2ª série

Os números dos lugares visitados por mim:

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------



Pesquisa de alunos como lição de casa (3º e 4º séries):

- **Devem ser abordados apenas lugares visitados a pé**, e os caminhos percorridos para chegar até eles.
- Você receberá um mapa da cidade;
- Marque o lugar de sua residência com um círculo no mapa;
- Na folha adicional, anote os lugares que você visita a pé;
- Registre esses lugares com os números correspondentes no mapa;
- Conecte sua residência com os números no mapa, marcando as ruas por onde costuma andar;
- Por fim, há três *emojis* à sua disposição com os seguintes significados:



O emoji sorridente: acho meus caminhos, em sua maioria, agradáveis. Agradável quer dizer: não chatos, diversificados, não tenho medo de andar por lá, gosto de andar por lá.



O emoji neutro: a maioria dos meus caminhos não é nem agradável, nem desagradável. As experiências são mescladas.



O emoji triste: acho meus caminhos, em sua maioria, desagradáveis. Desagradável quer dizer: chatos, monótonos, às vezes tenho medo de andar por lá, não gosto de andar por lá.

- Marque o *emoji* apropriado;
- Adicione um sinal (não seu nome) ao mapa e à folha extra para mostrar que essas duas folhas formam um conjunto;
- Entregue as duas folhas à sua professora/ao seu professor.



1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

Pesquisa de 3º e 4º séries como lição de casa

Para conhecer de fato os caminhos percorridos pelas crianças, elas receberam giz escolar colorido. Cada série ganhou uma cor diferente. No dia da pesquisa, as crianças foram enviadas para casa em horários diferentes, de tal modo que as aulas terminaram em um horário determinado para cada série. Antes, as crianças foram instruídas pelas professoras de cada turma que, naquele dia, deveriam percorrer o caminho de sempre, ainda que não fosse o mesmo proposto por seus pais. No caminho, deveriam marcar o percurso com giz, como se fos-

se uma caça ao tesouro. Ao atravessar uma rua, deveriam marcar uma cruz na calçada de um lado, e depois do outro. Quando chegassem em casa, deveriam pintar um grande círculo na rua.

Depois que todas as crianças haviam partido da escola, funcionárias e funcionários da prefeitura as seguiram, transferindo as marcações para um mapa. Com base nesses mapas, foi construído o reconhecimento sobre as rotas escolares dos alunos do ensino fundamental.



Crianças demarcam seus trajetos com giz: análise de atratividade e segurança dos caminhos



A cidade para brincar e sentar

Juntando os caminhos das crianças aos de idosos e pessoas com mobilidade reduzida



Tentamos mapear lugares aos quais os idosos e pessoas com alguma dificuldade de mobilidade, mesmo que temporária – por exemplo, fraturas causadas por algum acidente –, vão a pé.

- Primeiro, marque sua residência com um círculo no mapa;
- Depois, registre os locais visitados a pé. Atribua um número para cada lugar. Adicione, na área livre ao lado, uma descrição do lugar, por exemplo, 1 = farmácia;
- Por fim, depois de especificar dados relativos à sua pessoa, marque no mapa o caminho que percorre da sua residência até o destino.

Fase 3 - Criação de uma imagem completa

Os resultados da pesquisa com crianças, do mapeamento das rotas escolares e o mapeamento dos idosos e de pessoas com mobilidade reduzida fo-

ram compactados em uma única imagem completa.

Ao criar um mapa que mostra os locais e os caminhos percorridos por, pelo menos, cinco pessoas, a rede de caminhos dos pedestres ganha destaque: tanto os caminhos comuns a crianças e idosos, quanto aqueles utilizados apenas por uma faixa etária.

Fase 4 - Identificação dos recursos

Uma visita aos caminhos das crianças e dos idosos foi realizada para verificar as condições do espaço em relação a oportunidades para o descanso e o brincar (não a existência de brinquedos propriamente ditos, mas sim de potenciais elementos para o brincar: desníveis que convidem a saltar, muretas que convidem a se equilibrar, experiências sensoriais visuais ou olfativas etc.) e, por outro lado, para tornar visíveis as barreiras físicas. No caso das crianças, considera-se a oferta de elementos existen-

tes e, no dos idosos, as possibilidades para o descanso, como lugares para se sentar. É importante fazer uma verificação com as autoridades e avaliar regulamentações locais em relação a eventuais restrições (propriedade/segurança pública). Realizar uma documentação fotográfica é fundamental nessa etapa.

Fase 5 - Conexão e otimização

Após avaliação dos resultados, as seguintes atividades podem ser iniciadas:

- Elaboração de um mapa no qual os locais escolhidos para a instalação de objetos são inseridos;
- Pesquisa de projetos e objetos em outras cidades;
- Compilação preliminar e seleção dos objetos para o brincar ou o descanso;

- Alocação dos objetos, considerando o espaço requisitado/disponível, além da mistura de modelos padrão e de peças únicas;
- Consideração de características funcionais para o uso por todas as gerações.

Fase 6 - Tomada de decisão e implementação pela gestão pública

Começa então o processo detalhado em escala, que resultou, em Griesheim, por exemplo, na escolha de 100 locais para a instalação de objetos de brincar. Para os idosos, foram identificadas 145 oportunidades para a permanência no espaço público. Em Brühl, o resultado foi o seguinte:

	Ruas	Objetos Cidade para Brincar	Objetos Cidade para Sentar	Ambos	Existentes	Instalações novas
Centro	41	116	96	35	69	178
Bairros	79	313	70	157	59	481

Capítulo 6 Cidade para brincar



Como vimos em Etapas do planejamento, no capítulo anterior, os locais e caminhos relevantes para as crianças foram explorados por meio da observação, de questionários e do mapeamento realizado por elas. As rotas mais percorridas foram analisadas, principalmente em relação às áreas livres remanescentes, e os resultados foram discutidos com todos os órgãos competentes relacionados à gestão da cidade.

Participantes

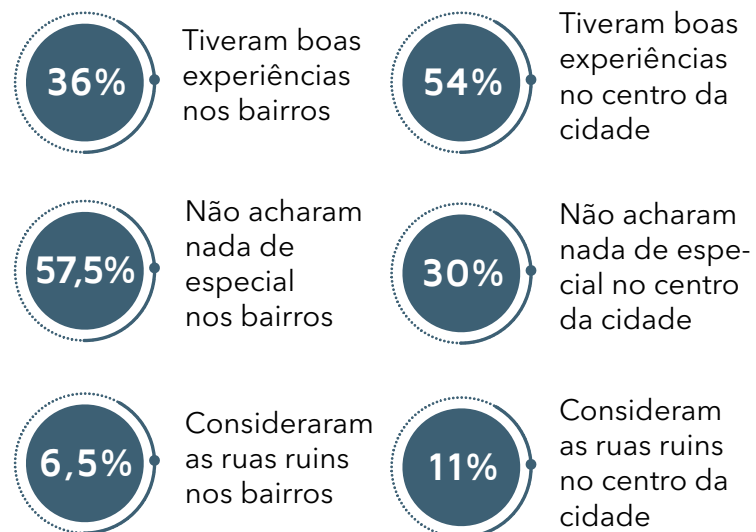
Em Griesheim, 1.036 crianças, ou seja, quase todas as crianças do ensino fundamental I, participaram das entrevistas e do mapeamento dos caminhos escolares. Já em Brühl, 838 crianças em idade escolar e 317 crianças do jardim de infância foram entrevistadas, enquanto 1.265 estiveram no levantamento.

Qualidades

Havia em Griesheim:



Sobre as ruas de Brühl:



Projeto: Cidade para Brincar Griesheim 2008

Em que rua você mora?

Para onde você vai a pé? Por favor, anote os nomes das ruas. Você pode marcar várias opções.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> Ginásio |
| <input type="checkbox"/> Amigos | _____ |
| _____ | _____ |
| <input type="checkbox"/> Playground | <input type="checkbox"/> Piscina pública (ao ar livre/coberta) |
| Igreja | Centro esportivo |
| <input type="checkbox"/> Católica | <input type="checkbox"/> TUS |
| <input type="checkbox"/> Evangélica | <input type="checkbox"/> Victoria |
| <input type="checkbox"/> Outras | <input type="checkbox"/> St. Stephan |
| | <input type="checkbox"/> Outros caminhos |
| | _____ |
| | _____ |

Como você avalia os caminhos que percorre a pé? (marcar apenas um emoji)

- | | | |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 😊 | <input type="checkbox"/> 😐 | <input type="checkbox"/> 😞 |
| Em geral atraentes | Em geral chatos | Em geral desagradáveis |

Por que marcou esse emoji?

Obrigado por suas respostas.



Os motivos pelos quais as rotas foram classificadas positivamente foram os seguintes:

* Outras pessoas, sentimentos, descobertas e estética são os motivos mais citados da avaliação positiva

... por causa das outras pessoas: 37%

... por causa dos sentimentos: 23%

- andar com outras pessoas, sentir-se protegido no caminho, porque o conheço bem

... por causa das descobertas: 16%

- porque há muito para ver, variedade, novidades, olhar nos quintais, olhar para dentro das casas, ver o que as pessoas estão fazendo, poças d'água, colher castanhas

... por causa da estética: 14%

- porque há coisas bonitas para ver, porque o caminho é bastante verde

... por causa das condições: 6%

- poucos carros, porque o caminho é bem iluminado, brincar com as coisas por onde estou passando

... por causa da própria vida: 4%

- porque o exercício é saudável, porque fico ligado



Escadas e relevos diferentes são atraentes para as crianças



Acontecimentos, estado das vias e medo do trânsito intenso são as principais críticas negativas:

... por causa de acontecimentos: 33%

- cocô de cachorro, cachorros soltos, canteiros de obras (forçando a mudança de lado da rua), latas de lixo, sacos de lixo no caminho

... por causa do caminho em si: 32%

- cinza e chato, escuro (falta de iluminação), estranho, assustador, barulhento, porque nada acontece, porque só dá para ver a rua

... devido ao trânsito: 20%

- muitos carros (especialmente caminhões), carros que passam muito perto, carros que não param nas faixas de pedestres, os semáforos fecham rápido demais

... por causa de outras pessoas: 13%

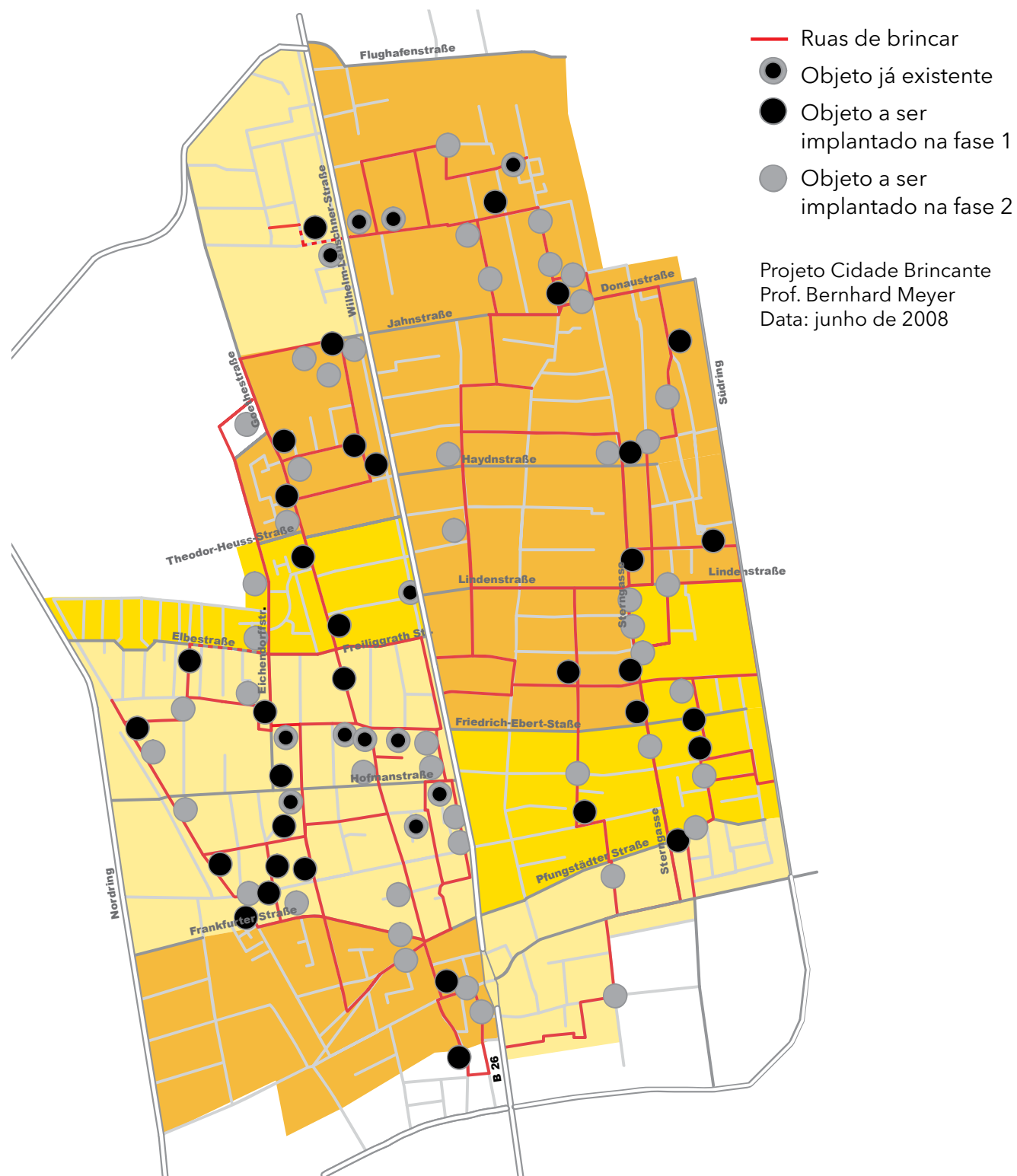
- chato porque ando sozinho

Os caminhos

Em Griesheim, foram analisados, inicialmente, somente os caminhos percorridos pelas crianças. Mesmo considerando todas as ruas relevantes, apenas aquelas mencionadas por cinco ou mais crianças foram mapeadas.

O mapa a seguir mostra, em vermelho, ao mesmo tempo as rotas importantes e especiais para as crianças. Esses caminhos foram analisados em relação ao espaço disponível e preparados para elas. Mais de 100 possibilidades foram descobertas e verificadas pela administração da cidade.

Além das oportunidades que só se revelam para quem tem ideia do que é uma cidade para brincar, o próprio espaço da rua oferece sugestões. Isso inclui muros baixos, pedras, pequenas escadas etc. O resultado desse processo de pesquisa também está refletido no mapa.



Companheiros de caminho

O brincar está profundamente enraizado na memória da maioria das pessoas. Por esse motivo, o *playground* se tornou o local exclusivo para crianças. Mas existem também ofertas de diversão ao longo dos caminhos que elas percorrem, como os muros baixos. Alterações no espaço da rua podem ser feitas com:

- Materiais naturais (pedras, troncos de árvore);
- Mudanças no pavimento (campos para jogos, faixas laterais no caminho);
- Objetos industriais.

Esses objetos não são brinquedos no sentido convencional. Damos a eles o nome de **"companheiros de caminho"**. Eles interrompem a monotonia do trajeto, entendido como chato por muitas crianças, mas não representam lugares para ficar. A ideia é fazer um uso temporário mesmo.

Parques acessíveis

Escorregadores, trepa-trepas, camas elásticas e balanços que acomodam cadeiras de rodas, pistas de caminhada sensoriais, rampas de treino de marcha semelhantes às utilizadas pelas clínicas de fisioterapia, painéis interativos para crianças com deficiência visual. Esses são alguns dos brinquedos oferecidos por parques acessíveis de cidades brasileiras. Vários foram planejados e construídos pela iniciativa ALPAPATO (Anna Laura Parques Para Todos), organização de referência nacional que também doa parques infantis acessíveis a crianças com mobilidade reduzida, alterações sensoriais e intelectuais. A ideia é que elas *"tenham a oportunidade de brincar de forma segura e ampliar experiências motoras, cognitivas e sensoriais, favorecendo a melhora da autoestima e promovendo a acessibilidade social."* Os parques atendem a todas as crianças, com ou

sem deficiência. O primeiro deles foi inaugurado em 2014, na unidade da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) no Parque da Mooca, Zona Leste de São Paulo. Outras cidades que receberam parques doados pela iniciativa foram Pelotas (RS), Tubarão (SC), Araraquara (SP), Cascavel (PR), Natal (RN) e Recife (PE). Rodolfo Fischer, idealizador da ALPAPATO, junto com sua companheira, Claudia Petlik, participaram da Missão Técnica Criança e Natureza, em 2017, organizada pelo Instituto Alana, para conhecer a cidade de Freiburg, na Alemanha, referência mundial em planejamento sustentável e considerada amigável para crianças. Existem outras opções de parques acessíveis, como o Parque Santos Dumont (São José dos Campos, SP), o Parque Lagoa do Taquaral (Campinas, SP), o Parque Vitória Régia - Projeto LIA (Bauru, SP) e, em Ribeirão Preto, também no Estado de São Paulo, podem ser encontrados vários que fazem parte do Projeto Duda Nalini.

Materiais naturais

Objetos elaborados com troncos, pedras e mesmo elementos naturais, como desníveis ou elevações de terreno, córregos ou cursos d'água, são vistos pelas crianças como oportunidades de brincadeira e as ajudam a se orientar no espaço.



Companheiros de caminho elaborados com troncos: a diversão é se equilibrar



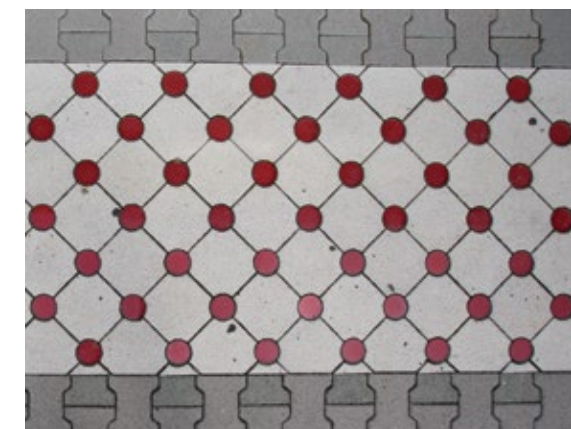
As pedras medem, no máximo, 60 cm de altura e permitem usos variados

Mudanças no pavimento

Onde o caminho não se mostra largo o suficiente para a colocação de objetos, o piso pode ser alterado. Nesse caso, foram inseridas placas de 3 m de comprimento e 1 m de largura com linhas para as quais não há regras. Os blocos do piso intertravado podem ser trocados por aqueles com pigmentação em amarelo. E, por fim, em pisos mais lisos, como calçadas de cimento ou placas largas, pode-se usar material termoplástico para fazer alterações. É ideal para superfícies que não tenham saliências e que sejam contínuas, para que a durabilidade não fique muito comprometida.



Blocos coloridos criam oportunidades para brincadeiras



Quando não há espaço para objetos, o piso serve de elemento lúdico

Objetos industriais

É importante definir, de acordo com as regulamentações locais, a distância mínima que os elementos devem guardar da rua, e também a altura confiável desses elementos para, em caso de queda das crianças, não ocorrerem ferimentos sérios.

A altura máxima de queda¹⁴ de todos os objetos é inferior a 60 cm. Por isso, não

.....

¹⁴ A NBR16.071, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, define "altura de queda livre" como "distância vertical máxima entre a parte claramente destinada ao suporte do corpo e a superfície de impacto situada abaixo." <https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=91116>. Acesso em: 9 de agosto de 2020.

se torna necessária uma proteção contra quedas. A distância até a rua, nessas experiências alemãs, nunca será inferior a 100 cm¹⁵. Em algumas instalações, na área de impacto, em caso de queda, deve haver cercas, cercas vivas bem fechadas ou muros. Esses obstáculos não representam um perigo em si, pois as crianças podem colidir, no máximo, contra essas superfícies verticais.

Existem basicamente dois tipos de objeto: o “estreito e longo” e o “de ponto”. A escolha de qual usar depende do espaço disponível. Enquanto o do tipo estreito pode ser aplicado em caminhos mais apertados, inclusive bem próximo a muros e limites de propriedades, o do tipo ponto deve ser instalado de forma ilhada e com mais espaço, já que o seu acesso se dá, idealmente, a partir de todos os lados, e os movimentos que ele permite são, muitas vezes, de balanço e rotação.

.....

¹⁵ No Brasil, essa distância (até a rua, um muro ou outro mobiliário), de acordo ainda com a NBR 16071, deveria ser de 1,50 m. Se houver dois elementos lúdicos, deve-se somar as duas áreas de queda (como se cada um deles gerasse essa área de 1,50 ao redor), totalizando 3,0 m de distância. Tudo isso para elementos de 1,50 de altura de queda, se for maior essa distância também deve ser maior.¹² No Brasil, corresponde à etapa educação infantil, que está dentro do nível educação básica.

Tipo “estreito e longo”



Sem ocupar muito espaço, os objetos criam oportunidades no caminho



Este objeto serve tanto para se equilibrar como para sentar



Materiais simples, como troncos ou postes, podem ser utilizados



Objetos com cores e desenho arrojado trazem alegria aos trajetos



Não tem declives naturais? Sempre dá para criar alguns!

Legislação brasileira

No Brasil, de acordo com o Decreto Federal nº 5.296/2004 (54), o desenho e posicionamento de mobiliário urbano em espaços públicos deve garantir a aproximação segura, o uso por pessoas com deficiência e a circulação livre de barreiras, mantendo a “faixa livre” mínima no passeio, de acordo com a norma de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - NBR9050 (55). Além disso, como se trata de equipamentos para crianças, deve-se atentar à norma NBR 16.071 (56) que traz requisitos de segurança para o projeto, instalação, manutenção, inspeção e utilização desses objetos e espaços.

Tipo “de ponto”



Os objetos de ponto são usados para pular ou para se reclinar sobre eles para tomar fôlego



Patamares com molas: estímulo ao movimento



Formas inusitadas chamam a atenção das crianças



Com alturas diferentes, os objetos servem a diferentes idades



Em uma parada breve, dá para subir, descer e se pendurar

Caminhos para a escola

De acordo com as rotas, e levando em conta os aspectos relacionados à precisão das informações e à segurança, os pontos de travessia foram marcados por duas pedras simbólicas, embutidas no pavimento. A imagem abaixo é um dos exemplos: indica a direção que a criança deve seguir quando ela atravessa a rua, aumentando assim a segurança do trajeto, uma vez que ela sabe de onde tem que partir e aonde chegar. As posições são verificadas a cada dois ou três anos, por uma nova ação realizada com o uso de giz.



Marcações com pedras indicam os locais mais seguros para as travessias

Rua para brincar por tempo limitado

Na realidade, o objetivo desejado – uma rua segura, na qual as crianças possam brincar – é alcançado apenas de forma ainda muito restrita. Quase não existem **ruas para brincar** na Alemanha, mas zonas de trânsito calmo com algumas regras, como o limite permitido de velocidade dos carros de 7 km/h e estacionamento somente em lugares específicos. Por isso, foi criado o conceito de “rua para brincar por tempo limitado.”

O primeiro passo foi determinar com os órgãos competentes quais ruas poderiam ser vistas como apropriadas para a implementação desse conceito, levando em consideração as condições locais. Também se estabeleceram acordos com o o órgão municipal que cuida da zeladoria de áreas públicas¹⁶. Em seguida, o projeto foi apresentado ao público.

.....

¹⁶ No Brasil, corresponde ao órgão ou empresa pública em nível municipal responsável pelo gerenciamento, operação e fiscalização do sistema viário da cidade.

Inseguras para o brincar

No Brasil, muitas ruas não podem ainda ser consideradas seguras para o brincar. Por um lado, a infraestrutura é bastante precária em muitos municípios: calçadas estreitas, com manutenção insuficiente ou inexistente, escassez de faixas de pedestre e sinalização semafórica, iluminação pública ruim, entre outros problemas. Segundo o Censo do IBGE de 2010, a presença de calçadas no entorno de domicílios do país é de apenas 69% – e somente 4,7% delas são acessíveis. Essas características, somadas às altas velocidades ainda permitidas em muitas ruas, além de outras questões, como o comportamento do condutor e a falta de fiscali-

zação, resultam em grande número de mortes no trânsito: em 2018, o número de pedestres que vieram a óbito foi de mais de 6 mil, de acordo com Ministério da Saúde (57). Existem, ainda, diversos outros desafios a vencer para transformar as ruas em locais mais seguros e saudáveis para as crianças – e para toda a população – como os altos índices de poluição atmosférica e sonora, e a falta de segurança pessoal. Por isso, é importante ressaltar que a instalação de elementos lúdicos deve vir sempre acompanhada de outras melhorias que garantam segurança, conforto e acessibilidade nas calçadas e demais espaços públicos.



As ruas também podem representar oportunidades de brincadeira e convívio para as pessoas

Após aproveitar a rua para brincar de forma extensiva, as crianças a classificaram, em avaliações subsequentes, como “legal” e “melhor do que antes”. Elas não se limitaram apenas a alguns lugares, mas ocuparam a rua inteira. As crianças sentem a necessidade de se espalhar sem perturbações, e seu desejo de ocupar todo o espaço pôde ser percebido, por exemplo, nos desenhos de giz com os quais encheram a rua. O bloqueio da rua também teve um efeito positivo para os contatos sociais entre as crianças. Nos quintais ou dentro de casa, elas apenas se encontram em pequenos grupos ou em pares. Mais de vinte se reuniram na rua, inclusive de ruas próximas.

As crianças tinham sido afastadas da rua pelos carros, mas a **Ação Rua para Brincar** mostrou que elas ainda têm ideias sobre como utilizá-la, caso a oportunidade lhes seja oferecida. Descobrimos que o bloqueio beneficiou não apenas a elas. Moradores adultos sentiram também o desejo de permanecer nela e a transformaram em uma espécie de festa de rua: improvisaram um churrasco, tomaram café e brincaram com as crianças. Porém, inicialmente, esse fato criou conflitos com

os interesses das crianças mais velhas. Isso porque, ao também usufruírem do espaço, os adultos tentaram organizá-lo com vários brinquedos que ficaram à disposição. Mas muitos queriam andar de bicicleta, skate, correr e, para isso, precisavam de espaço livre, sem nada previamente organizado. Os adultos entenderam que não é necessário criar um ambiente, bastando deixá-lo livre para que as crianças façam suas escolhas de brincadeiras. O conflito foi superado em um fechamento de rua posterior.

Ao longo do tempo, os interesses das crianças foram sendo negligenciados



Meyer e crianças comemoram título: Griesheim, a primeira Cidade para Brincar da Alemanha

Moderação de tráfego

Uma vez que as ruas são espaços públicos, elas podem ser usadas para várias atividades coletivas que envolvam crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas. E, quando o desenho viário contempla essa possibilidade, ele garante a segurança de todos os usuários.

Especialistas do mundo todo indicam que limitar as velocidades diminui consideravelmente o risco de morte em acidentes de trânsito. A redução também contribui para o fomento da interação entre as pessoas nesse espaço. O conceito de moderação de tráfego (tráfego acalmado, acalmamento de tráfego, *traffic calming* ou ainda ações moderadoras de tráfego) propõe alterações no desenho viário que induzem a mudanças de comportamento por parte dos condutores, como dirigir com mais atenção, aumentando a segurança de quem caminha, de quem pedala, de quem usa o transporte público e de quem dirige.

Um dos exemplos é o da Suécia, que criou a iniciativa “Visão Zero”, com o lema de que nenhuma vida perdida no trânsito é aceitável, e realizou um redesenho viário com o objetivo de salvar



A placa indica que, nessa rua, carros e pessoas têm a mesma prioridade

vidas. O termo tem sido adotado por várias cidades em todo o mundo. Outra referência nessa direção é da Associação Nacional de Funcionários de Transporte Urbano (NACTO¹⁷, sigla em inglês) que, em 2016, desenvolveu o Guia Global de Desenho Viário (*Global Street Design Guide*) (58) que traz diversas possibilidades de transformação das cidades a partir da priorização de pedestres e ciclistas.

.....

¹⁷ Fundada em 1996, organização sem fins lucrativos reúne mais de 40 cidades dos Estados Unidos e Canadá. <https://nacto.org/> Acesso em: 9 de agosto de 2020.

Ruas de lazer

No Brasil, existe uma prática comum em diversas cidades que são as “ruas de lazer”. Trata-se do fechamento de ruas para o trânsito, aos domingos e feriados, para destiná-las ao brincar das crianças e a atividades ao ar livre, proporcionando aprendizado, saúde, amizade e alegria para crianças, adultos e idosos, e contribuindo para a evolução da vida comunitária.

Para criar uma rua de lazer, os membros da comunidade precisam estar engajados, os órgãos públicos acessíveis aos indivíduos, e alguns cavaletes devem ser providenciados.

Em algumas cidades, já existem leis e regras explícitas, basta apenas que a comunidade se mostre interessada. Em outras, é preciso garantir uma legislação que defina os procedimen-

tos necessários. Saiba mais no site do programa Criança e Natureza: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/10/ruas_de_lazer.pdf. Acesso em 30 de setembro de 2020.



Para criar ruas de lazer, a comunidade precisa estar engajada e se organizar

no planejamento do trânsito. A rua é basicamente “amiga do carro”. Ficou evidente que os moradores encontraram maneiras de impedir o trânsito, pelo menos por algumas tardes, para

atender às necessidades deles. Uma distribuição facilmente visível das áreas, estabelecida de acordo com as regras de tráfego, é ainda defendida também no caso da mudança tempo-

Passo a passo alemão

Indica-se uma tarde por semana à administração municipal, que analisa se o projeto pode ser implementado na rua desejada. Verifica-se, também, se não há outra solicitação para o mesmo dia. Os candidatos recebem uma carta, na qual as regras são descritas. No anexo, há um cartaz informativo que deve ser copiado e colado nas portas de todas as casas da rua, no dia anterior à ação. Por fim, um livreto com propostas para brincadeiras de rua é anexado. No dia da ação, a rua fica livre de carros a partir das 12h (veículos de resgate podem circular livremente). Nessa hora, o armazém municipal¹⁸ fornece cavaletes e placas com o aviso “Entrada proibida”. Coloca-se também uma placa adicional “Rua para brincar por tempo limitado”. Às 18h, os adultos retiram as barreiras e as placas, reconduzindo a rua a seu status anterior.

.....

¹⁸ No Brasil, corresponde ao órgão ou empresa pública em nível municipal responsável pelo gerenciamento, operação e fiscalização do sistema viário da cidade.

rária. Somente experiências mudarão as atitudes. Reivindicações de uso permanecem. Ao que tudo indica, a mudança de perspectiva é algo que deve ser conquistado aos poucos.

Capítulo 7 Cidade para sentar





Alguns objetos para brincar se mostraram apropriados também para o descanso

O tronco de madeira que aparece na foto acima, para se equilibrar, faz parte da Cidade para Brincar. Foi instalado ao lado de um caminho que leva a um cemitério. Certo dia, o fato de três senhoras se sentarem nele levantou a questão sobre quais experiências, afinal, os pedestres idosos e pessoas com mobilidade reduzida vivenciam nas ruas. Em Griesheim, 300 pessoas idosas participaram da pesquisa. Já em Brühl, 155 participantes de institui-

ções de idosos, grupos de senhores, paróquias e comunidades de bairros disponibilizaram suas vivências, como a avaliação das próprias forças físicas, que se mostra o componente mais importante: *"É preciso administrar as energias e, sabendo que ao longo do caminho não haverá nenhum lugar para descansar, já percebo que não terei a disposição necessária."*

Com a idade, os caminhos percorridos são cada vez mais curtos, por causa da limitação física. Além disso, experiências de insegurança e o medo de tropeços durante a caminhada são mais atribuídos à própria pessoa e menos às circunstâncias.

Há outros aspectos, ainda, que desempenham um importante papel no uso do espaço público para esse grupo:

- **A preocupação com a imagem:** *"Muitas vezes, gostaria de me sentar, mas dificilmente posso fazer isso nos degraus em frente às lojas. O que as pessoas iriam pensar?"*
- **O aspecto social:** *"Às vezes, vejo duas mulheres em frente à minha casa, que costumam parar para um bate-papo na esquina da rua. Para elas, um banco também seria ótimo."*

- **O cuidado:** *"De vez em quando, preciso resolver pequenas coisas na cidade e meu marido está comigo. Aí, vejo que há poucas possibilidades para ele se sentar e descansar um pouco."*
- **O aspecto econômico:** *"Quando você vai encontrar alguém na cidade, você quer sentar e conversar. Há os cafés, mas lá você sempre é obrigada a beber alguma coisa."*

Antes de sair de casa, a pessoa idosa analisa as próprias condições e as do trajeto. O resultado dessa avaliação determinará se ela de fato sairá e qual caminho escolherá. *"As distâncias costumam ser longas demais para serem percorridas sem pausas."* Esses "pontos de pausa" necessários podem ser, por exemplo, muros baixos. *"Não preciso necessariamente de um banco para recuperar o fôlego."*

No entanto, o termo usado por todos para denominar esses lugares de descanso, é banco. *"Precisamos de mais bancos"*. Eles podem ser oferecidos com vários tipos e materiais, como os de plástico, de madeira etc. Contudo, de acordo com as conclusões do estudo, as necessidades de fato variam conforme as diferentes funções:

Tipos de banco:

Para ver a vida passar

Deve ser projetado de tal forma que uma permanência mais demorada seja confortável. Para isso, as modelagens do assento e do encosto são relevantes, assim como a presença de um apoio para o braço. Os critérios de qualidade para novas compras de bancos incluem:

- Altura do assento de 50 a 54 cm
- Borda do assento arredondada
- Apoio para braço em cada assento
- Barra de pé (opcional: espaço para um andador)



A altura e os encostos do banco importam quando se vai passar mais tempo



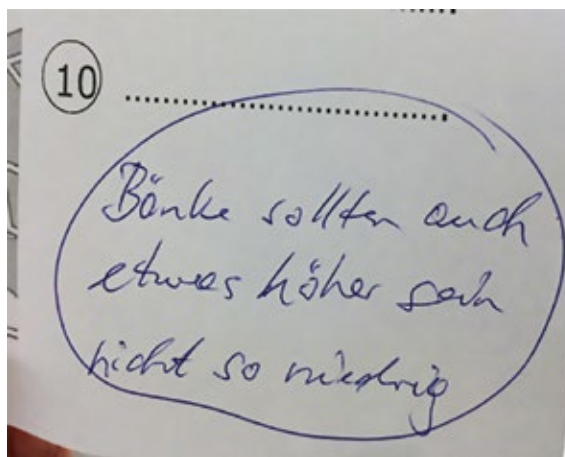
Para servir de ponto de encontro

A exigência principal não foca o conforto, mas a oportunidade de sentar-se durante um período de transição, não determinado com precisão. De qualquer forma, o banco como ponto de encontro deve oferecer um conjunto de assentos para várias pessoas, sejam eles arranjados em segmentos ou em forma de um banco redondo. Esse modelo deve permitir que um grupo de pessoas possa sentar-se e ter condições de se ajudar para levantar. Ao mesmo tempo, ele possibilita que diferentes formas de sentar sejam adotadas, conforme as necessidades.



Banco com espaço para entrada de andador

Outros aspectos abordam menos o objeto em si e mais a sua localização. Os bancos devem ser colocados de tal maneira que permitam a participação da vida social.



Escuta de idosos revela: "Bancos deveriam ser mais altos, não tão baixos"

Para sentar-se por tempo curto

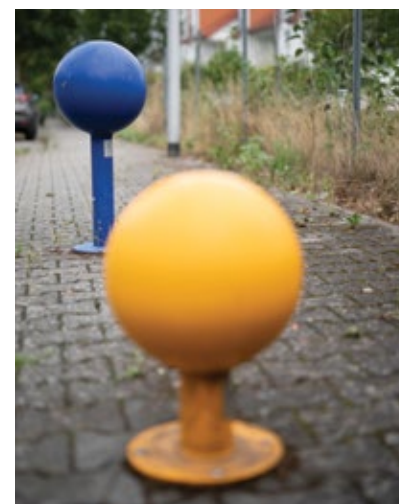
Em Griesheim, foram instalados, no espaço público, objetos brincantes com objetivo de uso não explicitamente definido, e isso causou grande irritação. Ao contrário das crianças, que se apropriaram deles e deram às coisas um significado e um nome temporário, os adultos pediam explicações. Como foram instalados dentro do conceito Cidade para Brincar, ficou pelo menos evidente que eram destinados às crianças. Porém, observou-se que certos objetos também foram adotados por adultos, principalmente idosos, como assentos ou pontos de apoio temporários.



Objeto em forma de animal: adotado e cuidado pelos idosos



Cilindro com chanfro: permite sentar e levantar sem dificuldade



Objetos de uso não definido: adultos, no início, desconfiaram



As crianças brincam de pula sela com este objeto



Uso misto: para se apoiar e para sentar-se também

A partir dessa experiência de uso, foram desenvolvidos objetos adequados para uma breve recuperação do cansaço:

- O assento deve ser alto o suficiente para que uma pessoa possa levantar-se somente deslocando seu peso. Para isso, o assento deve ser levemente chanfrado;
- O espaço necessário para o posicionamento na calçada deve ser pequeno;



Objetos com a funcionalidade de se sentar por pouco tempo, recuperar o fôlego e seguir em frente: qual deles usar depende do espaço disponível

- Após a chuva, a água deve escorrer rapidamente para permitir um processo de secagem em pouco tempo;
- O objeto não deve necessitar de manutenção.

Uma revisão de todos os catálogos de mobiliário urbano mostrou que não existiam objetos desse tipo. Porém, algumas empresas se sentiram motivadas a desenvolver os assentos temporários. O resultado foi este:



Novos murinhos que se juntam aos ainda existentes

O aspecto inovador da Cidade para Sentar consistiu na consideração das diferentes necessidades que surgem, de acordo com cada situação encontrada. A demanda foi atendida, de forma insuficiente, pelos bancos existentes e os objetos da Cidade para Brincar. Em um primeiro passo, foram identificados os caminhos e locais mais frequentados pelos pedestres idosos e pessoas com mobilidade reduzida.

Após a verificação, eles foram examinados para uma possível instalação de assentos de curta permanência, pontos de encontro ou bancos para uma estada mais longa. Os desafios dessa atividade não estavam tão centrados

na falta de conhecimento/empatia em relação à perspectiva singular dos idosos, mas no fato de que o banco era visto como o único mobiliário urbano utilizado para permanecer no espaço público. Faltavam outras referências. Os muros baixos e outros objetos para se sentar não eram considerados, e foi necessário incluí-los de volta no repertório dos participantes.

Brühl

No decorrer da vida na cidade, escolhemos determinados lugares para frequentar, de acordo com nossas necessidades e interesses implícitos. Isso muda com a idade. Para os idosos, o que importa é a estabilidade emocional na hora de se concentrar para realizar tal atividade externa. Ela é influenciada pelo objetivo que deve ser resolvido no destino. Mas, por outro lado, há sentimentos em relação ao percurso, conforme as mudanças externas e internas também. À época do projeto na cidade de Griesheim, pessoas que estavam em idade próxima à aposentadoria citaram alguns lugares frequentados por elas e nos apontaram algumas das barreiras para seu acesso, permanência e circulação.

Atenção

A mudança tecnológica das instituições bancárias, nas quais, atualmente, quase tudo é resolvido *online*, tem levado cada vez menos pessoas às agências. Com isso, está ocorrendo uma mudança de costumes. Esses clientes mais antigos, mais idosos, habituados a um atendimento pessoal relativamente constante, demonstraram incômodo com uma sensação de insegurança sobre as condições que encontrarão no local. Eles não sabiam se haveria ali uma oportunidade para se sentar, descansar e juntar forças, e essas preocupações roubaram a sua atenção durante o caminho até lá.

Insegurança

As constantes mudanças nos serviços postais, no que se refere ao horário de funcionamento, e à quantidade de clientes atendidos, tornaram-se também perturbadoras. Os idosos se perguntam: qual será o tamanho da fila de espera? Na prefeitura, pelo menos há cadeiras nos corredores? Outro exemplo é a linha de bonde que co-

necta Griesheim à cidade grande vizinha, Darmstadt. Existem, no total, seis pontos, cuja altura da plataforma está no mesmo nível do piso do bonde. Há bancos na maioria das paradas. Mesmo assim, a pressão do tempo causa um impacto. É preciso manusear a máquina de bilhetes e, dependendo da localização, correr para alcançar a porta de entrada a tempo. Existia um medo latente de que a porta se fechasse antes. Quanto à descida, a pessoa não se arriscaria a levantar antes da parada do bonde. Isso, por sua vez, resultou na preocupação de eventualmente não chegar a tempo à porta, antes que ela se fechasse novamente. A viagem em si, portanto, já representou um processo que está mentalmente afetado por incertezas. E, ainda, se o caminho entre a casa e a estação não suportasse uma avaliação positiva das condições, a viagem de bonde seria excluída do repertório da mobilidade.

Esforço

A relação entre os caminhos a percorrer e a variedade de itens que podem ser resolvidos em um só lugar tornou-se outro aspecto importante.

Vale a pena sair de casa somente para comprar pãezinhos na padaria? Nem supermercados, nem lojas de varejo oferecem assentos. Embora lojas de roupas estejam preparadas para acompanhantes, o esforço para chegar à loja não era considerado. E, logo após a entrada nela, a pessoas eram induzidas a externar o seu desejo de compra.

Ansiedade

A ida a um consultório médico frequentemente é carregada de sentimentos de ansiedade. Ela pode ser gerada pelos possíveis resultados da consulta ou dos exames, causando preocupação e desconforto à pessoa já ao longo do caminho. Os assentos na sala de espera e a água mineral oferecida atendem as necessidades após a chegada. Mas os pensamentos podem se tornar mais fortes do que o objetivo de estar ali.

Conforto

Os bancos das igrejas e o silêncio normalmente encontrado nelas, além da perspectiva de suporte espiritual, trazem

conforto às necessidades físicas das pessoas na terceira idade. Resta o horário estar em sintonia com o ritmo do dia da pessoa idosa, e a garantia de uma oportunidade para chegar a um banheiro.

Acessibilidade

Locais vinculados a atividades esportivas se tornaram cada vez menos frequentados por pessoas com idade avançada. Seja para encontrar outras ou para fazer exercícios direcionados pela necessidade, é imprescindível que o caminho seja acessível.

Tempo de espera

Os locais de encontro podem ser ao ar livre ou não, como apontados pelas pessoas nessa fase da vida. O que chamou a atenção foi a tolerância em relação ao tempo de espera: ela diminuiu. Uma pessoa que chega atrasada exige um esforço de espera das demais, sentido especialmente por aquelas que haviam saído de casa mais cedo, exatamente para evitar atrasos.

Capítulo 8

Mobilidade para quem precisa de mais tempo



Brühl: mapa com os pontos em que há oportunidades para descanso

Em 2009, Griesheim foi reconhecida como a primeira Cidade para Brincar e, em 2015, se tornou também a primeira Cidade para Sentar da Alemanha. Enquanto isso, Brühl pode ser considerado o primeiro município a desenvolver os dois conceitos paralelamente. Ali, uma das perguntas que mais ouvimos foi: “Será que as pessoas usam aquilo?”

Isso porque a maioria ainda tem como referência somente os brinquedos de

parquinhos, que são diferentes desses objetos em relação à estética e aos usos. Por isso os chamamos de “companheiros de caminho”, como apontamos no Capítulo 6.



Os companheiros de caminho são notados por quem precisa deles

O *playground* é um lugar de permanência, para o qual a criança vai a fim de usar as opções que lá existem. Isso, porém, não se aplica aos objetos no espaço da rua. Eles configuram ofertas ao longo do percurso que podem, mas não precisam, ser utilizadas para outros fins. Quem pula sobre o objeto azul, disposto ao longo do caminho, logo se



Empresas se dispuseram a desenvolver alguns modelos



As pedras ao longo do muro permitem brincar enquanto se segue o trajeto



Mais um modelo industrializado: serve para se apoiar e seca rápido quando chove



Banco com encosto: para uma estada mais longa



A escadaria com cara de banco serve para brincar e sentar

movimenta em direção ao próximo. Por isso, não se vê crianças que permaneçam por lá.

Na Cidade para Sentar, os assentos para curta duração se destacam por serem incomuns. Mas esses elementos são notados e usados apenas por



Forma colorida: para testar o equilíbrio e romper a monotonia



Uma alteração no piso já serve para se orientar e trazer uma surpresa

quem precisa deles. Outras pessoas não prestam atenção e, normalmente, nem percebem os poucos minutos nos quais são utilizados. Isso acaba levando algumas pessoas à impressão subjetiva, equivocada, de que se trata de objetos inúteis.

Uma pergunta levantada com frequência foi: "Afinal, os objetos são aceitos?" Como os 100 objetos lúdicos encontrados nas ruas não receberam avaliação individual, foram elaborados questionários específicos para cada distrito escolar. Primeiro, procuramos saber quais deles foram percebidos. Isso depende, por um lado, dos caminhos de cada um, mas também da atenção que lhes é dada.

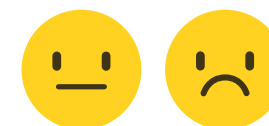
Um total de 850 crianças preencheram os questionários. A taxa de percepção dos objetos individuais foi de, no mínimo, 25% e, no máximo, 96%. Uma avaliação diferente entre meninas e meninos não foi perceptível. A avaliação positiva desse novo mobiliário foi de 74,5%. Uma posição intermediária ambivalente foi apresentada por 20,0%; já 4,3% pronunciaram-se de forma crítica e 1,2% não emitiram opinião.

Eis alguns comentários (avaliações parecidas foram agrupadas):



-
- Acho os objetos engraçados. E bonitos. São divertidos.
 - Bem legal.
 - O caminho para a escola agora se tornou muito empolgante.
 - Acho que a ideia é boa.
 - Quando eu era mais novo, achava ótimo.
 - Eles (os objetos) espalham bom humor.
 - Eu gosto de estar lá.
 - Nunca se sabe onde fica o próximo (objeto).
 - Às vezes você brinca, e outras vezes não.
 - Você pode brincar no caminho.
 - É um bom passatempo, pois o caminho é chato.
 - Se você está esperando por alguém, você pode brincar.
 - Acho legal brincar de vez em quando, sem precisar ir ao parquinho.
 - Você pode fazer qualquer coisa nele.
 - Se alguém estiver cansado, pode se sentar neles.
 - Eu posso brincar com meus amigos nessas estações.
 - Acho empolgante porque é feito para crianças.
 - Acho que Griesheim construiu ótimas estações para brincar.
 - Devem continuar assim e construir mais coisas.
 - Eu gostaria muito que continuasse assim.
 - Eu acho muito bom, mas infelizmente ainda não há nada no meu caminho.
 - Dá para inventar muitas brincadeiras novas.
 - Nas pedras, dá para inventar muitas brincadeiras.

- Inventamos uma brincadeira e é sempre empolgante ver quem ganha.
- Sem esses brinquedos, não dá para brincar na rua.
- Assim o caminho para a escola não é só para andar.
- Eles são claramente visíveis nas ruas.
- Servem como decoração também.
- Acho interessante descobrir sempre novos objetos para brincar.
- Acho bom que o caminho fique mais bonito para as crianças.
- Eles são tão coloridos.



-
- Sou descolado, isso é coisa de criança.
 - Eles atrapalham e eu não sou um bebê.
 - Coisas infantis: não sou mais criança.
 - Você não pode brincar por muito tempo sem perder a graça.
 - É preciso construir mais e maiores brinquedos, com mais ação.
 - São muito poucos.
 - Muitas vezes, não se sabe o que fazer lá.
 - Eu não entendo para que servem.
 - Às vezes você esquece o tempo brincando.
 - Você perde tempo em vão.
 - Eles roubam seu tempo.
 - Leva uma eternidade descobrir para que servem.
 - Sinto que eles não são brinquedos de verdade.

Reconhecimento público

Além da repercussão nas mídias locais, prêmios europeus, nacionais e regionais enfatizam o caráter especialmente inovador da Cidade para Brincar e Sentar: ADAC 2008 (1º lugar)/2009 (2º lugar), Deutscher Spielraum-preis 2009, Lebendige Stadt 2009 (1º lugar), Deutschland Land der Ideen 2012, Demografischer Wandel Hessen 2013 (2º lugar), Der Deutsche Alterspreis 2015 (4º lugar).

Oficina Cidade em Movimento

Algumas crianças, filhos de funcionários da Universidade Técnica de Darmstadt, foram visitar Griesheim, durante uma colônia de férias organizada pela associação "FamilienSinn" (sentido da família), de Darmstadt. Com idades entre 7 e 11 anos, elas participaram da Oficina de pesquisa Cidade em Movimento, com a intenção de testar os objetos da Cidade para Brincar. Para isso, saíram às ruas

em quatro grupos. Depois, os "testadores de objetos" se reuniram na prefeitura, onde foram recebidos pelo Primeiro Conselheiro Municipal, Rüdiger Mey. O Prof. Bernhard Meyer, da Faculdade Protestante de Darmstadt, criador da Cidade para Brincar, e os representantes da administração da cidade de Griesheim também as acompanharam. Por fim, 16 crianças estavam de acordo: "Foi divertido, a maioria das coisas foi ótima."

Objetos com os quais as crianças podiam criar várias brincadeiras diferentes foram avaliados de maneira muito positiva. Também receberam boas notas os que exigiam habilidades ou podiam ser usados por várias crianças ao mesmo tempo, como o redemoinho "Spica", o pavimento colorido nos caminhos para a escola, o banco de degraus na praça do cemitério ou o "Dripler", companheiro de caminho que parece uma bola cortada ao meio.



O pavimento colorido no caminho para a escola agradou aos mais novos



Este modelo, chamado Spica, foi bem avaliado pelas crianças

As crianças sugeriram colocar também, ao lado da escola Friedrich-Ebert, pequenas pedras erráticas junto às grandes, e pintá-las com diferentes cores. E ainda pintar, na calçada, campos com números para jogos de amarelinha, onde existe um piso de placas.

Os "testadores de objetos" chegaram à conclusão de que alguns objetos na Cidade para Brincar só podem ser usados por crianças de uma certa idade, porque exigem força ou um certo tamanho. Mas "quando você consegue pular sobre todos os objetos azuis da fileira, pode dizer que cresceu". Elas

forneceram informações concretas em relação a uma ponte de blocos, cujos cabos precisavam ser tensionados novamente. Uma delas afirmou: "Quando você pisa nela, a ponte toca o chão."

A figura da foto abaixo, perto de uma casa de idosos, já passou por várias tentativas de ser personalizada. Em alguns dias, os olhos e as sobrancelhas são desenhados. O nariz e a boca também viram alvos de destaque frequentemente. E se houver um pequeno arranhão, um *band-aid* ajuda.



O acompanhante de caminho ganhou um curativo: sinal de que foi bem recebido

Considerações finais

As experiências de Griesheim e Brühl reforçam a concepção de que, quando as cidades são administradas para,

pelas e com as crianças e pessoas com mobilidade reduzida, elas são excelentes para se viver em qualquer idade. No fundo, estamos falando de tempo e escuta. O que é importante para esses grupos? Se descobrirmos o que ambos querem ou precisam “fazer” nos lugares - se “esconder”, “pular”, “escorregar”, “descansar” -, chegaremos a percepções mais respeitadas, reais e inovadoras. Por isso, o foco no que querem vivenciar nos espaços, e não nos desejos, porque corremos o risco de colher respostas amplas demais - “brincar”, “um caminho confortável” -, uma vez que eles apontam o que poderia estar por vir, ou seja, um passo anterior às experiências mais integrais de fato.

Percebemos que, sem pesquisar individualmente, nos afastamos da compreensão das relações mais humanizadas, além de não realizar que o conhecimento só se desenvolve por meio da invenção e da reinvenção nesses encontros. É preciso superar essa alienação para que nossa humanidade mais genuína possa ser recuperada. A alternativa, para Freire, encontra-se na conscientização, ou seja, no entendimento da própria situação de vida, da sua própria “leitura de mundo” (59), com seus problemas e a solução advinda da ação e reflexão. Por isso, vivenciar o diálogo, visto que sem



Criar pontos de encontro promove autonomia para as crianças e mais segurança para o bairro

ele não há comunicação e sem comunicação não pode haver uma “autêntica educação (60).” Segundo ele, a educação nunca é neutra, ela é usada ou como instrumento para a libertação do homem ou como instrumento para sua domesticação, seu adestramento para a opressão (61).

O que isso significa para o espaço público, para a cidade? Para políticos locais, administradores, professores? E para os habitantes da cidade? Como foi possível as cidades chegarem a tantas transformações e quem assim o quis? O espaço público, subtraído das crianças e dos adolescentes, dos que têm necessidades especiais e dos idosos, dos pedestres, como pode ser recuperado? Quais riscos o espaço e o processo de transformação representam?

Descobrimos a conscientização desenvolvendo a mudança de perspectivas como ponto central para a alteração de situações pré-estabelecidas. Da mesma maneira que alguns conseguem expressar suas experiências, relacionando-as ao conhecimento das perspectivas, outros precisam despertar e querer ampliar suas próprias percepções. Somente a partir da ampliação das perspectivas, consegue-se criar uma Cidade para Brincar e Sentar.

São explícitas as intenções de contribuímos para o aumento da mobilidade ativa, para a autonomia de crianças e idosos, para que haja mais tempo em comunidade, usufruindo de um bem-viver, proporcionando momentos de pausa para que as crianças vivam suas infâncias a partir do que é espontâneo, do que é sua essência, e para que colham velhices saudáveis e ativas.

As Cidades para Brincar e Sentar nos mostram que a abertura às mudanças de perspectiva resulta numa qualidade diferente das relações entre nós - sociedade civil e governos - e com os espaços públicos. Os sentimentos de pertencimento e vínculo de quem usa, e o de respeito, satisfação e dever cumprido de quem planeja uma cidade ou bairro, dizem muito sobre um caminho

para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana, mais democrática e, certamente, mais divertida. Que possamos nos direcionar para as qualidades de desenvolvimento integral, ludicidade, respeito às condições físicas, emocionais e à memória, todas elas de alguma forma representadas nos “companheiros de caminhos.”

Se essas pequenas cidades na Alemanha puderam aprender com o Brasil, a partir das concepções de Paulo Freire, esperamos que esta publicação seja uma retribuição, e possa inspirar a mudança em muitas cidades brasileiras.



Recuperar o espaço público para as pessoas traz mais diversão



**Bernhard
Meyer**

Bernhard Meyer, nascido em 1946, trabalhou até 2011 na Universidade Protestante de Ciências Aplicadas (Evangelische Hochschule) de Darmstadt, no Departamento de Trabalho Social/ Pedagogia Social. É assistente social e pedagogo, e lecionou em áreas como planejamento social, trabalho comunitário, pedagogia para grupos de novas tecnologias e de baixa renda. Há mais de 30 anos, atua com espaços do brincar para crianças e jovens, além de cidades mais amigáveis para pessoas que precisam de mais tempo (crianças, pessoas com mobilidade reduzida e idosos). Está particularmente empenhado na participação desses grupos no desenvolvimento urbano sustentável. Ele também aborda aspectos das ciências sociais no uso de espaços públicos e privados. Meyer assessorou diversos municípios e implementou projetos em mais de 70 cidades e bairros alemães. Várias publicações sobre o tema refletem essas experiências práticas. A mais recente delas é o compêndio *Mensch! Stadt! (Cara! Cidade!* em tradução livre, disponível apenas em alemão).

bernhard.meyer@t-online.de



**Stefanie
Zimmermann**

Stefanie Zimmermann, nascida em 1971, familiarizou-se, desde a sua infância, com a investigação dos espaços para crianças. A sua visão de mundo desenvolveu-se primeiro a partir da perspectiva de uma criança e foi depois complementada pelos conhecimentos adquiridos em sua formação como arquiteta e mãe de quatro filhos. Durante seus estudos, o planejamento urbano fez parte da sua especialização e, na sua vida profissional, seu foco é a “construção sem barreiras”, no sentido de criar cidades acessíveis para todos, independentemente de idade ou condição, um conceito que se chama “Design para todos”.

stefaniemaria.zimmermann@t-online.de

Referências bibliográficas

Capítulo 1 - A reconquista do espaço público

- (1) **MEYER**, B. *Spielräume in Griesheim entdecken*. Brochura não publicada. 1994.
- (2) **GALTUNG**, J. Violence, Peace and Peace Research, Oslo. In: *Journal of Peace Research* 6. vol. 3, p.167-191, 1969.
- (3) **THOMAS**, I. *Bedingungen des Kinderspiels in der Stadt*. Stuttgart: J.B. Metzler, 1979.
- (4) **INSTITUTO DE POLÍTICAS DE TRANSPORTE & DESENVOLVIMENTO - ITDP**. *Boletim #2 da Mobilidade chama atenção para o Maio Amarelo*. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: <<https://itdpbrasil.org/boletim-2-da-mobilidade-chama-atencao-para-o-maio-amarelo/>> Acesso em: 20 jul. 2020.
- (5) **TANSCHKEIT**, P. *Seis princípios para tornar as cidades mais seguras a partir do desenho urbano*. ArchDaily, 2017. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/877012/seis-principios-para-tornar-as-cidades-mais-seguras-a-partir-do-desenho-urbano>> Acesso em: 20 jul. 2020.
- (6) **GLOBAL DESIGNING CITIES**. *Safe Routes to School: José Bonifácio, São Paulo*. 2018. Disponível em: <<https://vimeo.com/291131844>> Acesso em: 20 jul. 2020.
- (7) **UNITED NATIONS, DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS - UN DESA**. *World Population Prospects 2019: Highlights*. 2019. Disponível em: <<https://www.un.org/development/desa/publications/world-population-prospects-2019-highlights.html>> Acesso em: 20 jul. 2020.
- (8) **Ibidem** (7)
- (9) **GASTER**, S. Urban Children's Access to their Neighborhood: Changes Over Three Generations. In: *Sage Journals*, vol. 23, p. 70-85, 1991. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013916591231004>> Acesso em: 20 jul 2020.
- (10) **HILLMAN**, M. et. al. *One false move... A Study of Children's Independent Mobility*. Londres: Policy Studies Institute, 1990. Disponível em: <<http://john-adams.co.uk/wp-content/uploads/2007/11/one%20false%20move.pdf>> Acesso em: 20 jul 2020.

- (11) **THE CHILDREN'S SOCIETY**. *Good Childhood Inquiry*. Londres. 2007. Disponível em: <<https://www.childrensociety.org.uk/good-childhood-report>> Acesso em: 20 jul 2020
- (12) **MEYER**, B. *Leben in der Stadt- Die letzten Flächen für die Kinder*, In: *Burghardt, C.; Kürner, P. (Ed.) Kind und Wohnen; Vom Wohnungsgrundriss bis zur Hausordnung: Erfahrungen aus der Praxis*, Opladen: Leske + Budrich, 1994. p. 35-43.
- (13) **Ibidem** (12)
- (14) **MENNING**, S. *Außerhäusliche Aktivität im Alter*. In: *Informationsdienst Altersfragen*, Ed. 01, jan-fev 2005. p. 10-12.
- (15) **WAHLH.W.** et. al. (ed.). *Alte Menschen in ihrer Umwelt: Beiträge zur Ökologischen Gerontologie*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher, 1999.
- (16) **HÖPFLINGER**, F. *Einblicke und Ausblicke zum Wohnen im Alter*. Zürich: Seismo, 2009.
- (17) **VOGES**, W; **ZINKE**, M. *Handbuch Soziale Arbeit und Alter*. Berlin: Springer, 2010.
- (18) **ARUP**. *Cities Alive: Designing for urban childhoods*. 2017. Disponível em: <<https://www.arup.com/perspectives/cities-alive-urban-childhood>> Acesso em: 20 jul. 2020.
- (19) **RÖNNEBECK**, T. *Stadterweiterung und Verkehr im 19. Jahrhundert*, *Schriftenreihe der Institute für Städtebau der TH und Universitäten*. Stuttgart: K. Krämer, 1971.
- (20) **ZINNECKER**, J. *Straßensozialisation*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, vol. 5, p. 727-746, 1979.
- (21) **FLADE**, A. *Spiele von Kindern im Wohnviertel: das ome range-Konzept*. In: H.J. Harloff (Ed.): *Psychologie des Wohnungs- und Siedlungsbau*, Göttingen Stuttgart: Hogrefe & Huber Göttingen, 1993.

Capítulo 2 - Espaços e Riscos

- (22) **HERLTH**, A.; **STROHMEIER**, K. P. (Ed.). *Lebenslauf und Familienentwicklung*. Opladen: Leske+Budrich, 1989.
- (23) **TRESCHER**, H-G.; **FINGER-TRESCHER**, U. (1992): *Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Strukturbildung und innerer Struktur*. In: Finger-Trescher, U. Trescher, H-G. (Ed.). *Aggression und Wachstum*, Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, p. 90-116, 1992.

- (24) **de LAUWE**, M-C. Kinder-Welt und Umwelt-Stadt. In: *Arch+*, Berlim, vol. 34, p. 24-29, jun. 1977.
- (25) **Ibidem** (22)
- (26) **BRASIL**. Lei Federal Nº 10.257. *Estatuto da Cidade*. Brasília, 10 de jul. de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm> Acesso em: 08 jul. 2020.
- (27) **ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS**. *Nova Agenda Urbana*. 2017. Disponível em: <<http://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-Portuguese-Brazil.pdf>> Acesso em: 8 jul. 2020.
- (28) **STEA**, D.; **DOWNES**, R. M. (Ed.) *Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior*. Chicago: Aldine Publishing Company, 1973.
- (29) **BROWER**, D. J. et. al. *Urban growth management through development timing*. Westport: Praeger, 1976.
- (30) **MUCHOW**, M.; **MUCHOW**, H. *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Bensheim: Juventa, 1978.
- (31) **BRONFENBRENNER**, U. *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett, 1976.
- (32) **Ibidem** (30)
- (33) **PFEIL**, E. *Das Großstadtkind*. Munique: Basel, 1965.
- (34) **VAN VLIET**, W. Exploring the forth Environment. An examination of the home range of cities and suburban teenagers. In: *Environment and Behaviour*, 1983. p. 567-588.
- (35) **HARMS**, G.; **PREISSING**, C.; **RICHTERMEIER**, A. *Kinder und Jugendliche in der Großstadt*. Berlim: Fortbildungsinstitut der pädagogischen Praxis, 1985.
- (36) **BAHRDT**, H. P. *Die moderne Großstadt: Soziologische Überlegungen zum Städtebau*. Berlim: Springer, 1998.
- (37) **ZEIHER**, H. Organisation des Lebensraums bei Großstadtkindern -Einheitlichkeit oder Verinselung? In: Bertels, U., Herlyn, U. (Ed.). *Lebenslauf und Raumerfahrung*, p. 35-58, Opladen: Leske+Budrich, 1983.
- (38) **ZINNECKER**, J. Straßensozialisation. In: *Zeitschrift für Pädagogik* nº 25, vol. 5, p. 727-746, 1979.
- (39) **Ibidem** (38)
- (40) **CALDEIRA**, T. P. *Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/ Edusp, 2000.
- (41) **LUHMANN**, N. *Soziologie des Risikos*. Berlim: De Gruyter, 2003.
- (42) **GRONEMEYER**, M. Sicherheitsbedürfnis und Lebensrisiko. In: Schneider, J. (Ed.). *Risiko und Sicherheit Technischer Systeme*, Basel: Birkhäuser, p. 13-22, jun. 1991.
- (43) **COHN**, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- (44) **Ibidem** (43)
- (45) **SCHMIDT-DENTER**, U.; **MANZ**, W. *Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext*. Munique: Ernst Reinhardt, 1991.
- (46) **BÖHNISCH**, L.; **SCHEFOLD**, W. *Lebensbewältigung*, Weinheim: Juventa, 1985.
- (47) **FREIRE**, P. *Pedagogia do Oprimido*. 39ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- (48) **Ibidem** (47)
- (49) **Ibidem** (47)
- (50) **BRASIL**. Lei Federal Nº 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 13 de jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 20 jul. 2020.
- (51) **FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF)**. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. 1990. Disponível no link: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>> Acesso em: 20 jul 2020
- (52) **BEYME**, K. von. *Vergleichende Politikwissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich, 1987.

Capítulo 03 - Mudanças de perspectiva

Capítulo 04 - Aprendizagem Democrática

Capítulo 05 As perspectivas singulares de crianças e idosos

Capítulo 06 - Cidade Brincante

gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm> Acesso em: 20 jul. 2020

- (55) **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.** *NBR 9.050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.* Rio de Janeiro, p. 162. 2015. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/atuaacao-tematica/pfdc/temas/inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/legislacao/abnt-nbr-9-050-2015/view>> Acesso em: 20 jul. 2020
- (56) **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.** *NBR 16.071: Playground; Equipamento para crianças.* 2015. Disponível em: <<http://abnt.org.br/paginampe/biblioteca/files/upload/anexos/pdf/f1fa5c0c70bdb-2d1291a5c707c64526a.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2020
- (57) **BRASIL.** Ministério da Saúde. *DATASUS - Departamento de Informática do SUS.* Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br>> Acesso em: 20 jul 2020

- (58) **GLOBAL DESIGNING CITIES INITIATIVE.** *Guia de Desenho de Ruas.* 2016. Disponível em: <<https://globaldesigningcities.org/publication/global-street-design-guide-pt/>> Acesso em: 20 jul. 2020

Capítulo 08 - Uma cidade para quem precisa de mais tempo

- (59) **FREIRE, P.** *Educação como prática da liberdade.* 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- (60) **FREIRE, P.** *Extensão ou comunicação?* 13ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- (61) **FREIRE, P.** *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 39ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



Iniciativa

alana 

Realização

 CRIANÇA E
NATUREZA