



O brincar como experiência do e no espaço urbano

Autores:

Sérgio Eduardo dos Santos Porto - PROARQ / UFRJ - sesp.eduardo@gmail.com

Resumo:

O artigo compõe pesquisa em que se explora a presença e influência das crianças nas concepções de discurso e desenho urbano de arquitetos e urbanistas. Com seu olhar curioso, em conjunto de imaginário e ludicidade, as crianças possuem a habilidade de captar e (re)configurar os espaços de forma inusitada a olhos naturalizados. Tudo o que é visto, sentido, é imediatamente (re)interpretado enquanto buscam fazer da cidade uma construção também sua através do brincar. Essa ação exprime potência para a crítica, revisão, elaboração e implementação de outras lógicas de cidade, ou seja, sua ação no meio urbano concede novos instrumentos e insumos àqueles que o pensam e constroem. Configura-se contato com conceitos e noções de corpo, atravessados pela criança como tema, norteados pelos autores Marcel Mauss (1872-1950) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), além do brincar da criança tendo Johan Huizinga (1872-1945) e Manuel Jacinto Sarmento como pontos de partida. Com auxílio de Gustave-Nicolas Fischer (1944-), e através de relato de experiência voluntária do autor em campo no bairro da Baixada do Glicério - São Paulo/ SP através do projeto Criança Fala na Comunidade - Escuta Glicério da organização CriaCidade em 2016. Tal abordagem, para além de aproximação do autor aos conceitos citados, tem como objetivo contribuir para os estudos e ações projetuais que reconhecem o indivíduo criança como parâmetro para o pensar e fazer cidades. Incorporando nas diretrizes e desenho urbano o brincar livre das crianças a ocuparem os espaços públicos livres urbanos, reconhecendo neste ato a construção e fortificação das ações coletivas nos espaços urbanos, culminando em cidades socialmente justas e amigáveis à vida humana.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DO E NO ESPAÇO URBANO

INTRODUÇÃO

As mazelas enfrentadas hoje pelas grandes cidades, muitas provenientes do esquecimento de sua função primária como *congregadora das diferenças*, fazem por necessário a busca por outros modos de se *habitar* estas. É de urgência, principalmente nos campos da arquitetura e do urbanismo, cessarmos com a reprodução dos métodos funcionalistas de se fazer cidade- que a muito apresentam sinais de obsolescência - e imergir em reflexão e revisão crítica a fim de reestruturar nossas ações coletivas para tal.

Isto posto, outras possibilidades passam a ser propostas, entre as quais destacam-se alternativas de ação pensadas para além da contigência e das funcionalidades dos espaços, mas também pela ótica da contemplação, da dúvida, da (re)descoberta e da ludicidade. Dentre estas, acompanhando os avanços das últimas décadas nas ciências sociais como a antropologia, a sociologia e a pedagogia, um outro modo possível de se pensar, conceber e produzir cidade é identificável no gesto de exploração e interação com e no mundo pelas crianças - o brincar.

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

Pesquisas acadêmicas e práticas projetuais têm buscado contribuições com foco em como dialogar com esse *novo* público, abordando metodologias ditas participativas no processo de projeto e/ou em sua execução. Entretanto, os campos disciplinares da arquitetura e do urbanismo ainda não desapegam da ideia de criança como *futuro*, prevalecendo um caráter desenvolvimentista ao abordar infância, tendo os espaços desta ainda restritos à arquitetura escolar e ao parque recreativo infantil.

Essa visão ainda é reflexo do discurso paternalista presente em culturas brasileiras (e não só nestas), que tem a criança como a ser [excessivamente] protegida devido à crença que esta é incapaz em todos os aspectos, pensamento comumente suavizado com declarações como *em formação*. Nessa configuração, mesmo que paradoxal, não é de impressionar que tudo o que é atribuído às infâncias seja de tom depreciativo, conformando tendência nos demais atores sociais de repudiarem esta categoria social.

Os *mundos das crianças* não estão dissociados dos *mundos adultos*, não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, universo este que não é fechado em si, pelo contrário, é, mais do que qualquer outro extremamente permeável, portanto 'não alheio a reflexividade social global'¹. Em verdade, este só é possível graças ao contato da criança com as demais categorias sociais e com a matéria [na cidade], situado em um limiar entre o real e o imaginário. Tal embate configura espacialidades e experimentações completas e complexas, pelo exercício e posicionamento do seu corpo. Essas culturas das infâncias, portanto, 'transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade'.²

Não é apenas das crianças que tratamos quando tratamos das crianças. Este esforço, que é, simultaneamente, analítico e crítico, na interpretação dos mundos sociais e culturais da infância, e político e pedagógico, na concepção da mudança das instituições para as crianças, tomando como ponto de ancoragem as culturas da infância, permitir-nos-á rever o nosso próprio mundo, globalmente considerado.³

As crianças detêm forma de linguagem com lógica própria, na sua compreensão e expressão do percebido. Ela não sabe menos que o adulto, ela sabe outra coisa; como expresso por Cohn (2005), a diferença entre esses indivíduos não está em termos quantitativos, mas sim qualitativos, em que classificações hierárquicas não se aplicam.

O brincar, tido como gesto definidor da criança - ainda que culturalmente variável e não ausente entre os adultos - de externalização dos desejos desses indivíduos, é em simultâneo meio de apreensão das diretrizes culturais e de interlocução com o mundo no qual inseridos.

O brincar é um sistema de signos que representa, de forma inconsciente, a vida real, sob o olhar daquele que brinca (o jogo simbólico, por exemplo); o brinquedo ou os objetos utilizados no jogo representam uma ponte, um meio de comunicação, a partir do qual designa-se uma realidade mais complexa.⁴

A brincadeira infantil, portanto, quando permitida nos espaços públicos urbanos, atua como comunicação afetiva potente, capaz de (re)estabelecer relações entre os indivíduos que os habitam, aglutinando tempos, culturas.

¹ (SARMENTO e PINTO, 1997).

² (SARMENTO, 2002)

³ Ibidem.

⁴ (FRIEDMAN, 2005, p.95).

Uma vez identificado e exposto este cenário, o presente artigo⁵, compõe pesquisa em produção pelo autor que busca contribuir por outro viés além de métodos projetuais participativos, questionando sobre a presença da criança nos discursos de arquitetos, urbanistas e planejadores urbanos e como a reflexão sobre resulta em conceitos e práticas a disputarem liderança na formação dos espaços e territórios urbanos.

No decorrer desta, foi percebido que, em contrapartida ao esperado, a criança está sim presente no discurso e desenhos de cidade. Entretanto essa presença é quase sempre imagética, a criança inserida apenas como ilustração a acompanhar os ideais expostos sem realmente serem abordadas por estes como indivíduos dotados de agência. Passa-se, aqui, a aproximar-se desse indivíduo, nos contextos de cidade, como corpo, como ser que através deste ocupa, modifica e é modificado pelos espaços que atravessa. Aborda-se esse corpo não apenas como instrumento físico-biológico, mas ‘constituente de subjetividades, configurações processuais, singulares e coletivas’⁶, que constrói e é construído através do brincar, interface entre o primeiro e o espaço, sendo experiência deste, neste e em si própria.

Para desenvolvimento deste trabalho configura-se contato com conceitos e noções de corpo, atravessados pela criança como tema, norteados pelos autores Marcel Mauss (1872-1950) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), além do brincar da criança tendo Johan Huizinga (1872-1945) e Manuel Jacinto Sarmiento como pontos de partida. Com auxílio de Gustave-Nicolas Fischer (1944-), e através de relato de experiência do autor em campo, tem-se como objetivo entender como esse brincar detêm potência em mediar a relação desse indivíduo-corpo com o espaço.

Não trata-se de um esgotamento do tema, com a intenção de determinar tais formas de brincar e enumerá-las em múltiplas categorias – extensa lista que não se encerraria nesta narrativa –, mas sim uma abordagem sobre como o seu todo age nas interações das crianças com e nos espaços urbanos públicos.

SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Antes de adentrar propriamente no tema, são necessárias algumas considerações iniciais. Uma das preocupações presentes nessa abordagem refere-se à própria terminologia aplicada: o que toma-se como ‘infância’ e no que difere de ‘criança’?

⁵ Produzido atrelado à disciplina acadêmica Arquitetura e Projeto do Lugar (FAP 709 / FAP 809), ministrada pelas professoras Dr^a. Cristiane Rose de Siqueira Duarte e Dr^a. Ethel Pinheiro Santana, na grade curricular do Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ / FAU / UFRJ). Durante o período – 2018 – em que foi frequentada pelo autor, teve como objetivo apresentar aos pós-graduandos série de conceitos pertinentes a estudos da psicologia, antropologia e demais ciências sociais, a fim de fomentar a troca interdisciplinar entre a arquitetura e as ciências humanas.

⁶ (POZZANA DE BARROS, 2009).

Cri.an.ça *sf.* 1. Ser humano de pouca idade, menino ou menina. 2. *Fig.* Pessoa ingênua, infantil, imatura.⁷

In.fân.ci:a *sf.* 1. Etapa da vida humana que vai do nascimento à puberdade; puerícia, meninice. 2. As crianças. 3. *Fig.* O primeiro período de existência de uma instituição, sociedade, etc.⁸

In.fan.te *adj2g.* 1. Que está na infância (1). 2. Criança (1). *Sm.* 3. Filho do rei de Portugal ou da Espanha, porém não herdeiro da coroa. 4. Soldado de infantaria.⁹

In.fan.til *adj2g.* 1. Próprio da infância (1), ou para crianças; pueril. 2. Próprio de quem age como criança; tolo, ingênuo. [Pl.: *-tis.*]¹⁰

In.fan.ti.lis.mo *sm.* Persistência de caracteres infantis na vida adulta, notando-se, principalmente, retardo mental e subdesenvolvimento sexual.

A palavra **infância** tem sua etimologia do latim *infans* ou *infantia*, formado por *in-*, negativo, junto ao verbo *faris*, falar; assim, tem o significado como *aquele que não fala*. Essa negatividade na definição do termo, já denuncia o inerente emprego depreciativo do mesmo na concepção moderna: ‘criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (o *a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc’¹¹. Paradoxalmente, a palavra **criança** já tem suas origens no latim *criare*, mesmo radical para **criação** e **criatividade**.

A ideia de infância, como apresentada por Ariès (1962), tem origens históricas bem localizadas em culturas ocidentais, por isto, deve-se ter atenção no emprego do termo a evitar pressupor uma infância universal. Como defende Sarmiento e Pinto (1997), as infâncias e suas culturas não devem ser abordadas no vazio social, uma vez que essas próprias atravessam e são atravessadas pelos diversos fatores sociais, numa forma relacional não dissociável em suas interações.

As buscas por determinar o que é criança deixa evidente que ser ou não é percebido por cada um diferenciadamente. Essas distinções sobre a experiência de infância têm como parâmetros, além dos fatores biológicos, os culturais, ou seja, a multiplicidade de culturas, reflete em variedade de concepções de infância – por vezes mais de uma em uma mesma cultura, como Cohn chama a atenção¹² -, ou mesmo ausência dessas.

⁷ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird (coord.); DOS ANJOS, Margarida (coord.). Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo, 2008. p. 170.

⁸ Ibidem. p. 290.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ (SARMENTO, 2002)

¹² (COHN, 2013. p. 227)

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância.¹³

O próprio uso de ‘a criança’ – não raro como sinônimo de infância -, assim no singular, remete a uma homogeneização do indivíduo, falsa em si, uma vez que esses se organizam no estrato social sobre a composição de diversos aspectos. Essas especificidades, ainda assim não impossibilitam a concepção de ‘infância’ como uma categoria social.

A distinção conceitual e terminológica entre ‘infância’, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e ‘as crianças’, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e de heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação.¹⁴

Em resumo, neste artigo o termo ‘infância’ e derivados são aplicados a referir ao espaço social destinado às crianças - sujeitos com suas especificidades reconhecidas – e tudo o que é tomado como referente a elas dentro das culturas, reconhecendo-o como não universal. Ainda que, por sua etimologia, impõe a esse indivíduo um caráter deficitário, é adotado seu uso a fim de uma melhor apreensão pelo leitor do aqui disposto, no lugar de propor novos termos.

CRIANÇA CORPORIFICADA

[...] tudo aquilo que se faz para as crianças faz seus corpos.¹⁵

Ao falar de corpo, imediatamente recorre-se a uma perspectiva biológica de abordagem, mas para além disso, como em outros ‘elementos’ do homem, este também é atravessado por outros agentes caracterizadores, como a cultura.

A expressão pelo corpo antecede a oralidade e a escrita – o corpo é instrumento primário de comunicação com o outro e com o meio. Como colocado por Cohn (2013), a noção de sujeito e a fabricação dos corpos e seus formatos de expressão são cruciais para entender sociabilidades.

¹³ (FRANKLIN, 1995 apud SARMENTO, 1997)

¹⁴ (SARMENTO, PINTO, 1997)

¹⁵ (COHN, 2013, p. 225)

As crianças ainda são objetos do pensamento que as categoriza como ‘não-completamente formadas’¹⁶. Historicamente tratada como *homúnculo*¹⁷, como sugere Sarmiento (1997), a criança é percebida como fisicamente disforme, como ser bestial, a ser domado, a ter corpo e mente regrados em busca da produtividade, do rendimento como explicitado por Mauss (2005).

Com base nesse discurso, justifica-se as ações e concepções que enxergam esses indivíduos e tudo relativos a eles como imperfeito, incapaz, necessitado de intervenção externa constante e, por consequente, dispensável. Porém, os estudos e avanços científicos sobre as crianças, permitiram o desenvolvimento de uma nova concepção de seus corpos, como indivíduos com características específicas quanto a sua condição motora e cognitiva.

Corpo-instrumento

Mauss (2005) define corpo como ‘o primeiro e mais natural instrumento do homem’¹⁸, como objeto e simultaneamente meio técnico. Esse corpo objeto-meio, instrumento, não é apenas produto do biológico, mas também atravessa e é atravessado pelas culturas.

Ao tratar sobre o que denomina como técnicas do corpo, as define como todas ‘as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo’¹⁹. Busca-se, dentre as técnicas enumeradas por ele, se seria a brincadeira, o jogo das crianças, também uma técnica corporal. Porém, isto é parte do problema, visto que o jogo simbólico não se limita propriamente ao físico, mas também é composto pelo imaginário, a ser adiante melhor abordado.

As técnicas da infância, entre as enumerações de Mauss (2005), mostram como o seu corpo já é *educado* desde o parto. Reforça a ideia do não-natural de suas ações e habilidades biológicas/mecânicas, quando apontadas em caráter social: ‘as crianças foram provavelmente as primeiras criaturas assim adestradas [busca por rendimento], antes dos animais, que precisaram primeiro ser domesticados’.²⁰

Justifica esse processo ao afirmar que toda a ideia de treinamento do corpo tem como base a busca de um uso controlado do mesmo.

Mauss compreende que o uso técnico do corpo, em cada sociedade, é decorrente de um processo de educação, por ele denominado como ‘educação do sangue-frio’, que chega a determinar e controlar as emoções. Seria um mecanismo de ‘retardamento’, de ‘inibição de movimentos

¹⁶ Não apenas em corpo, mas também em mente e socialmente.

¹⁷ Humano miniatural em processo de formação.

¹⁸ (MAUSS, 2005)

¹⁹ Ibidem.

²⁰ (MAUSS, 2005, p. 410)

desordenados' que permite uma resposta de 'movimentos coordenados' em direção a um fim escolhido²¹.

Corpo-veículo

Merleau-Ponty avança em relação às teorias de Mauss, ao divergir da colocação deste como objeto e situá-lo como abertura ao mundo, como veículo centralizador das relações com este em que está inserido de forma indissociável - o organismo simultaneamente instrui e é modelado pelo ambiente²²: '[...] eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável'.²³

Pozzana de Barros (2009), a partir da concepção de corpo-próprio, corpo vivido de Merleau-Ponty, afirma o corpo como do e no espaço e no tempo engendrado. Isto, aliado ao apresentado pelo mesmo autor, da percepção como atividade que ocorre por uma disposição corporal, auxilia a entender a importância do brincar, não só da criança, no entremeio das relações corpo-mente alocadas em um mundo, sendo responsivo e propositivo quanto o mesmo.

O sujeito criança não é sistema puramente reativo; em meio à expressão através do brincar que se faz pelo seu corpo em interação com o espaço, do eu-singular em constante sistema relacional com o coletivo-mundo, é que se faz suas percepções/interpretações que são experiência. O brincar pode, então, ser entendido como experiência do e através do corpo, em contínua relação de troca com o mundo onde inserido.

O LUGAR DO BRINCAR

Poderíamos, aqui, tratar o brincar como benéfico ao desenvolvimento físico-cognitivo do indivíduo, porém, almeja-se ultrapassar tal discurso, não o desmerecendo em sua importância, mas complementando-o em uma perspectiva sociocultural pois não se limita à essa dualidade. É também ação de expressar o percebido por ambas essas instâncias em um mundo complexo, e uma vez que é galgado neste, capaz de (re)configurá-lo através do imaginário.

Antes de seguir na discussão, apresentamos as diferenças entre os termos aqui encontrados – o *brincar*, que é subdividido nos formatos de *brincadeira* e de *jogo*.

O **brincar** é ação específica, caracterizada por ser atividade agradável e divertida, em que não há resultados previsíveis. É a construção de uma imagem, feito pela criança.²⁴

²¹ (RODRIGUES, 2000)

²² Esta ideia de interação corpo-mente-mundo, também está presente nas produções de Mauss, ainda que timidamente.

²³ (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14)

²⁴ Notas de aula da unidade curricular *Architectural Toys: Processos complementares de reprodução disciplinar em arquitetura*, ministrada por Marco Ginoulhiac na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto em primeiro semestre de 2014.

A **brincadeira** escapa de qualquer função precisa, sem um objetivo final além dela própria. Ela pode, em si, fabricar seus próprios objetos – o brinquedo.²⁵

O **jogo** é uma condição de brincar detendo objetivos e uma estrutura em que envolve conflito, tomada de decisões e desenvolvimento de estratégias.²⁶

Em início da década 1970, os jogos e brincadeiras já eram denominados como *cultura da infância*, entretanto, essa colocação leva à conclusão errônea de que o brincar é exclusivo do mundo das crianças quando, em relação ao ser humano, pertence ao grupo das atividades de maior importância, de ordem fisiológica, psicológica e social, exercício de mediação e vida em coletivo.

Configura-se como interface entre o meio, o corpo e os outros – expressão do imaginário corporificada - que segundo Donald Winnicott (1896-1971), citado por Sarmiento, ‘constitutivo do processo de formação cultural e o espaço do jogo simbólico, que o bebê pratica e depois dele a criança e o adulto, a “terceira área” da mediação entre o espaço interior e o mundo objetivo’.²⁷

O brincar varia não apenas ao nível do indivíduo, mas sobretudo com as sociedades e os fatores que compõem e atravessam suas culturas: ‘à medida que o indivíduo desenvolve sua autonomia e territorialidade aproxima-se de uma dimensão concreta e as brincadeiras passam a ser mais coletivas, como jogos com regras’²⁸.

Colocado a cultura em discurso, é apropriado destacar a afirmação de Huizinga (1938) sobre o *jogo*²⁹ preceder esta. Para tal, usa as brincadeiras dos animais como exemplo, uma vez que a cultura é primariamente caracterizada como patrimônio exclusivamente humano. Sendo o brincar uma habilidade não exclusiva do ser humano, o que difere entre o praticado por um animal ao de uma criança? Mauss (2005) auxilia a construir esta resposta, ao afirmar que é na transmissão do jogo que se encontra o ponto incomum: o homem tem a capacidade de transmitir seu conhecimento, suas técnicas, com destaque pela oralidade.

Retomando as variações do brincar, destaca-se a materialidade e forma dos espaços e objetos, enquanto plataformas, substrato receptor da composição do repertório a ser elaborado pelo imaginário, como também influências na sua forma.

O jogo infantil, como visto, não é algo fechado em si, isolado. Pelo contrário, está profundamente conectado em um mundo concebido por uma série de estruturas – ainda que dominadas pelos adultos – que nele se pauta, não apenas de forma responsiva como também

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ (SARMENTO, 2002)

²⁸ (FERNANDEZ, 2017, p. 13).

²⁹Huizinga não diferencia em sua obra (*Homo Ludens*, 1938) o *brincar* do *jogar*. Uma questão de tradução, uma vez que na língua original do escrito o termo pode ser usado para ambos os casos, sem diferenciação como exige a língua portuguesa. É, então atribuindo o termo *jogo* genericamente, o que aqui é percebido como também integrante do brincar.

propositiva e por vezes antagonizadora. O brincar detêm seu próprio sentido, em contexto com a vida daquele que o pratica.

Neste ponto, é que se espera uma listagem sobre os possíveis formatos do brincar, porém Huizinga (2017 [1938]) já alerta o não-pragmatismo em tal ato, vide variar não apenas aos fatores apontados, mas em todos os aspectos compositores das culturas possíveis, que são múltiplas. Em mesmo caminho que o autor, tece-se aqui não as formas mas as características do brincar, vide toda ação deter o potencial de ser uma brincadeira. Isso se dá porque o que a configura não é uma operação em específico, mas sim o envolvimento daquele que a pratica.

O brincar é caracterizado pela integridade, liberdade, espontaneidade, incerteza, confiança, aceitação e entrega. Em que o prazer da ação, o divertimento, é o elemento de maior importância, em desatenção ao tempo e resultados práticos³⁰, nos conformes de uma *evasão da vida 'real'*³¹ sem comprometimento com a objetividade do mundo. Ainda assim, o brincar não deve ser confundido como fuga da realidade. Ele acompanha a vida real a ponto de ser parte integrante desta, é inerente às atividades das sociedades humanas, 'inteiramente marcados por estas'³².

Estreitando o tema para a perspectiva da criança, o brincar é a desestruturação anacrônica dos princípios lógicos de percepção dos adultos – o que não significa que tenham um pensamento ilógico –, em que em meio à brincadeira 'o objeto referenciado não perde a sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transmutado pelo imaginário: a criança pode passar a ser um astronauta, ou um índio, ou um modelo exibindo-se nas *passerelles*, ou um gato, sem deixar de ser ela própria'³³.

A diferença entre o brincar da criança e o do adulto, como apontado por Sarmiento (2002) está na capacidade do primeiro de *radicalizar* a transposição imaginária do real. Em meio ao jogo simbólico, o tempo da criança – que já difere do tempo do adulto – deslocasse da realidade cronológica para a de uma situação imaginária. Assim, a possibilidade do *fazer de novo*, do *começar outra vez*, toma outra conotação: a mesma prática de brincadeira ou jogo pode ser experienciada repetidamente e ainda assim de forma diferenciada em cada uma. Esse exercício configura 'um meio de domínio dos recursos ou da linguagem adequada para dominar a situação'³⁴.

O ato de brincar, seja brincadeira ou jogo, portanto, desempenha para a criança a função de construção do sentido de mundo por esta.

EXPERIÊNCIAS EM ESPAÇO – O GLICÉRIO

³⁰ (FERNANDEZ, 2017, p. 9)

³¹ (HUIZINGA, 2017, p. 11)

³² Ibidem, p. 7.

³³ (SARMENTO, 2002)

³⁴ Ibidem.

Uma vez explicitados os elementos que compõem o tema, prossegue a questão de como esse corpo infantil, expressivo através do brincar, configura-se em experiência dos espaços urbanos.

A medida que a brincadeira possibilita um intenso diálogo com o espaço, ainda que efêmero, tecendo o vínculo corpo-mente-mundo; ‘gera um inventário tanto de lugares como de objetos, colocando em evidência o papel do corpo na exploração e apropriação destes’³⁵. O brincar nos espaços livres públicos possibilita a formação desse repertório dos espaços na construção da relação do indivíduo com este, e do indivíduo com os demais que o habitam.

O jogo [brincadeira] funciona como agente integrador entre os diversos níveis de elementos presentes no território suporte de sua ação, permitindo às crianças apropriar-se de um cenário de possibilidades mediante uma trama de regras, que despertam as emoções de suas próprias vivências e do encontro com os outros nos espaços efêmeros que se constroem no jogo [na brincadeira].³⁶

A experiência no Glicério – São Paulo/SP em 2016, mesmo que breve, muito explicita o aqui disposto. A partir dela é perceptível como ‘a experiência do espaço se transmite desde uma memória coletiva que forma a própria cultura infantil, construindo uma bagagem que passa a formar parte de sua memória individual: as crianças descobrem o espaço na exploração do entorno ou nos jogos e contos, enriquecendo sua bagagem sensorial, emotiva, contextual... com multiplicidade de formas e matizes.’³⁷

CriaCidade | Arquitetos Transformadores

A Baixada do Glicério³⁸ é região localizada no centro expandido da cidade de São Paulo, nas imediações da Praça da Sé, próximo ao rio Tamandateí, às margens do centro financeiro da cidade. Considerada uma das regiões mais degradadas de São Paulo, abrigava desde 2015 o projeto *Criança Fala na Comunidade – Escuta Glicério*, dentro do projeto guarda-chuva *Criança Fala* da organização CriaCidade³⁹.

³⁵ (ESLAVA, 2005, p. 106)

³⁶ (ESLAVA, 2005, p. 106)

³⁷ (ESLAVA, 2005, p. 91)

³⁸ A aproximação pelo autor da Baixada do Glicério, São Paulo-SP, deu-se durante a produção do seu Trabalho Final de Graduação em Arquitetura e Urbanismo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU-UFRJ) sob o título *Trilhar a cidade: percursos urbanos na perspectiva da infância*, orientado pela Dr^a Ethel Pinheiro Santana, em 2016.

³⁹ Liderada pela socióloga Nayana Brettas junto a equipe multidisciplinar composta por psicólogos, geógrafos e arquitetos.

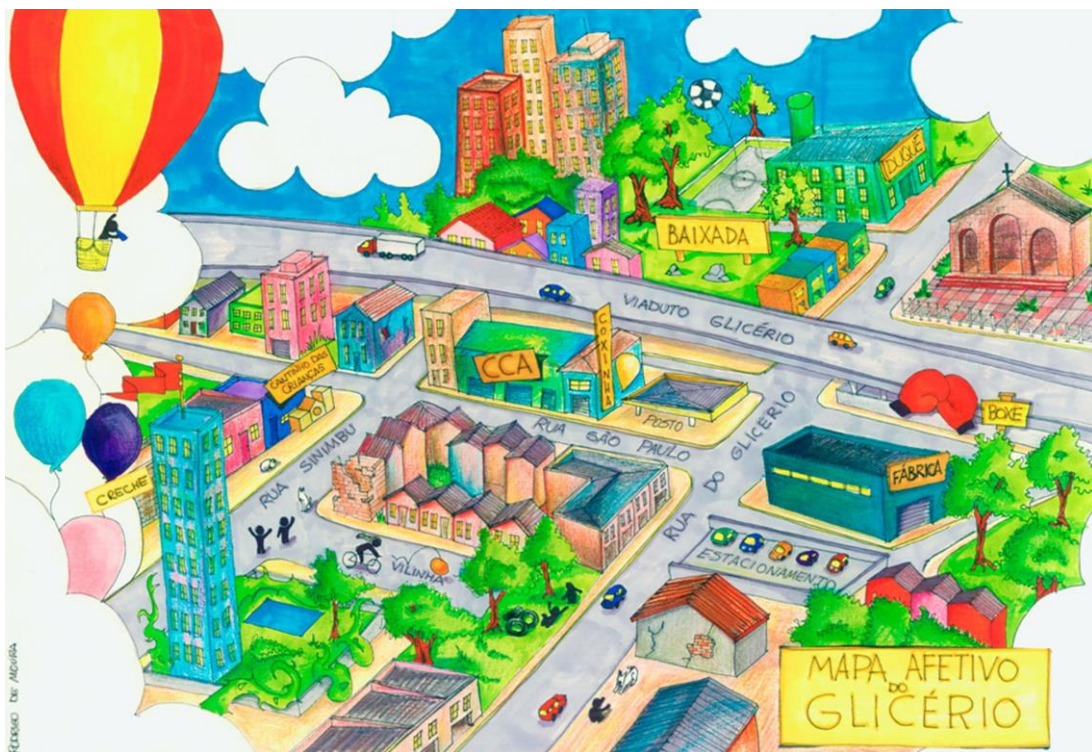


FIGURA 1 – Mapa Afetivo do Glicério, por Rodrigo de Moura, 2015.

Fotografia: Juliana Rosa / Prosa e Fotografia. Fonte: <
<https://saopaulosao.com.br/nossas-pessoas/1245-as-criancas-do-glicerio,-em-sao-paulo,-recriam-e-reencantam-a-metrpole.html#>>

Baseado no questionamento *como seria uma cidade pensada por e para as crianças?*, o projeto tinha e tem como objetivo, por meio de uma metodologia lúdica de escuta, incluir em políticas públicas, projetos arquitetônicos e pedagógicos, além de equipamentos, o que falam, pensam, veem e querem as crianças que vivem nessa região.

No seu segundo ano de atuação na região, vide ao contato frutífero com o curso de graduação em arquitetura da Escola da Cidade (São Paulo/SP), criou um sub-projeto denominado *Arquitetos Transformadores*, voltado para graduandos em cursos de arquitetura e urbanismo a fim de sensibilizar essa nova geração de profissionais, diretamente ligados com o pensar e produzir os espaços citadinos, sobre a importância e métodos possíveis para a implementação das crianças nesses debates.

Fora encontro inicial de apresentação teórica e atividades lúdicas entre os participantes, o projeto previa a atuação dos mesmos, durante período total de quatro meses (junho a setembro de 2016) em mutirões de limpeza e intervenção lúdica em três localidades do Glicério, auxiliando nas atividades junto às crianças, voluntários e demais moradores, nos espaços livres públicos da região.

Espaço ressignificado – Vila Suíça

A partir de breve relato da experiência durante o segundo mutirão realizado em cinco dias (21-25/06/2016) na localidade Vila Suíça, próxima à Praça Dr. Mario Margarido, pretende-se exemplificar os conceitos e ideias aqui discutidos na experiência do e no espaço. Através de conversas informais e observação, em acordo com Fischer (1994) – ‘olhando a relação do homem com o espaço como um lugar socialmente produzido, onde as condutas se podem analisar de maneira tangível’⁴⁰ - foram traçadas as características da região.

O Glicério é, em sua maioria, área residencial, dentre dessas a maioria sendo cortiços⁴¹, com instituições religiosas de ensino com destaque à Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias e a rua Conde de Sarzedas por abrigar intenso comércio religioso. Outra característica de sua população é a expressiva presença de imigrantes, com ou sem domínio da língua portuguesa o que acirrava ainda mais as relações sociais.

Pelos relatos da equipe e voluntários, a região sofria graves problemas em relação ao lixo: devido à violência urbana, a Prefeitura deixou de exercer suas funções na região, entre elas a coleta de lixo. Não coincidentemente, parte da população retirava sua principal renda com a coleta desse material para as recicladoras presentes no bairro.

Os primeiros dias de atuação no mutirão na localidade da Vila Suíça, próxima à EMEF Duque de Caxias, foram tomados em maior parte por limpeza e pintura do asfalto e fachadas das residências (em maioria unifamiliares).

O processo consistia em preparar o espaço urbano para receber a reprodução por meio de pinturas no chão, fachadas e mobiliário público de desenhos⁴² previamente produzidos pelas crianças em atividades lúdicas. A pintura era sempre iniciada junto com grupo de crianças, separadas em acordo com as estruturas de turma das escolas da região convidadas a participar⁴³, posteriormente o acabamento era realizado pelos voluntários.

⁴⁰ (Fischer, 1994, p. 16)

⁴¹ A população residente, mesmo de baixa renda, em comparativo com regiões pouco mais abastadas da cidade de São Paulo, pagavam valor de aluguel semelhante. A opção por moradia no bairro do Glicério, em geral, estava ligado à dificuldade em adentrar a burocracia formal do setor imobiliário.

⁴² Os desenhos foram realizados previamente a participação do autor. Em relato da equipe, eram produzidos em oficinas em que era solicitado às crianças participantes que desenhassem *criaturas fantásticas* e que lhe dessem nomes e super-poderes. Isto foi interpretado pelo autor como forma de diálogo com as crianças, que expressavam seus medos e desejos na caracterização dos personagens imaginados.

⁴³ No último dia do mutirão a mesma atividade foi realizada com grupo de professoras, convidadas a complementar um dos desenhos das crianças.



FIGURA 2 – Crianças de 4-6 anos participando de intervenção na Vila Suíça no bairro do Glicério-São Paulo/SP, autor desconhecido, 2016. Fonte: acervo pessoal



FIGURA 3 – Crianças de 8-12 anos participando de intervenção na Vila Suíça no bairro do Glicério-São Paulo/SP, por Sérgio Porto, 2016. Fonte: acervo pessoal

Essa ação, após breves diálogos com moradores curiosos e desejosos em demonstrar sua aprovação, evidenciou como o ato possibilitava a construção de sentimento de pertencimento com os espaços (em geral bem degradados) pelas crianças, tomando estes também como seus. As fronteiras entre os territórios são maleabilizadas, tendo as crianças o

seu expandido para além do interior das escolas sobre o espaço público, através da ‘personalização do lugar’⁴⁴.

Em contrapartida, não apenas as crianças projetavam seus desejos sobre os espaços: a finalização dos desenhos pelos voluntários determinava estética apreciada também pelos demais atores no espaço, garantindo não só a permanência dos desenhos como sua manutenção. É claro, nestas decisões, como o espaço urbano é disputado pelos diferentes atores sociais presentes, ‘não é uma entidade independente, fechada, fixa, mas um campo dinâmico’⁴⁵, sendo necessária mediação a fim de garantir as negociações de decisão sobre este.

Outra atividade no decorrer do mutirão, foi a realização de cortejo junino em homenagem à Gonzaguinha composto pelas crianças locais e frequentadoras das escolas participantes do bairro. O cortejo além de reunir crianças de diferentes idades e escolas em circuito pelo bairro passando pelos seus principais pontos de referência, atraindo outros habitantes da região e possibilitando interação entre os indivíduos.

Talvez não evidente, mas considerando Huizinga (1938) o cortejo acima citado também configura como *jogo*. Mesmo não detendo algumas de suas características, guarda a sua maior qualidade que é o divertimento, num caráter de celebração e êxtase capaz de arrebatá-los aqueles que o praticam.



FIGURA 4 – Cortejo junino em homenagem a Gonzaguinha no bairro do Glicério-São Paulo/SP, por Sérgio Porto, 2016. Fonte: acervo pessoal

No último dia de mutirão, finalizadas a pintura das fachadas, foram convidados grupos de artistas grafiteiros a também intervirem nestas, em atenção à temática proposta. A ação

⁴⁴ (Fischer, 1994, p. 23).

⁴⁵ (Fischer, 1994, p. 36).

acabou por configurar em celebração com todos da região, tendo o brincar das crianças protagonizado a ocupação das ruas onde realizada as intervenções, com auxílios de coletivos a trazerem brinquedos, jogos e mediar brincadeiras.

A ação de ressignificação dos espaços públicos livres do Glicério foi capaz de reunir não apenas as crianças e seus responsáveis, como também pessoas em situação de rua, artistas, estudantes universitários, as escolas, coletivos, organizações sociais e outros atores.



FIGURA 5 – Intervenção artística de grafitteiro na Vila Suíça no bairro do Glicério-São Paulo/SP, por Sérgio Porto, 2016. Fonte: acervo pessoal



FIGURA 6 – Crianças, voluntários e pessoas em situação de rua jogando no bairro do Glicério-São Paulo/SP durante intervenção, por Sérgio Porto, 2016. Fonte: acervo pessoal



FIGURA 7 – Frase de criança participante do projeto Criança Fala. Intervenção artística de grafitteiros e voluntários na Vila Suíça no bairro do Glicério-São Paulo/SP, por Sérgio Porto, 2016. Fonte: acervo pessoal

A intervenção na localidade do Glicério nos permite perceber como os espaços e as relações dos indivíduos com esses são potentes: ' ele é matriz que informa todas as nossas relações na sua complexidade, ao mesmo tempo que é, como elas, o resultado de fatores culturais, sociais e institucionais'⁴⁶.

Através de intervenção no espaço sob ótica do brincar infantil, incutindo-o de sua ludicidade, corporificando sua presença e as marcas desse corpo, foi possível reconfigurar relações e interações entre os indivíduos e entre estes com o próprio espaço, configurando-o como *lugar* quando antes era reflexo da antagonização por seus habitantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar pode ser incluído na gama de práticas que são ao mesmo tempo técnicas corporais e que têm profundas influências e efeitos biológicos. Encerra em si a *educação do corpo* como consequência, e o mesmo pode ser dito sobre o aprendizado cognitivo, ainda que, por sua abstração, é de maior dificuldade perceber. Ainda assim, deve ser abordado como

⁴⁶ (Fischer, 1994, p. 15)

uma totalidade, 'como forma significantes, como função social [...], como valor cultural da vida'⁴⁷, a compreender o que ele significa em si mesmo e para aqueles que brincam.

O brincar da criança destaca-se por ser exercício de não apenas experiência do mundo e de seu corpo-mente neste, mas também questionamento desse mundo, opositor à ideia de mundo fixo e pré-determinado. É uma radicalização do questionar *e se ... ?*, ou seja, de propor outras realidades possíveis e transpô-las para o campo da ação, de concretizá-las. É expressão da ludicidade da criança em intrínseca relação com o dito *mundo real*, capaz de (re)configurar espacialidades.

Pode ser percebido como o ato de criar, em campo imaginativo, um *mundo outro*. Uma (re)interpretação sobre o tido como real, sem que exclua este, mas passível de, exarcebar, atenuar ou mesmo anular sua percepção principalmente em cenários de adversidade, concedendo ao indivíduo resiliência frente a estes, a conformá-los no que lhe é aceitável em cooptar. Uma maneira de experienciar as situações em contexto, capaz de ressignificá-las em atos repetitivos ou não e assim *banalizá-las* num processo de trabalho destas pelo indivíduo socialmente situado.

Portanto, o jogo e a brincadeira são atividades que consolidam a autonomia do indivíduo através do imaginário. Este último, inerente ao processo de formação e desenvolvimento de sua persona, mas como reforçado pelos autores aqui tratados, em contexto social e cultural, numa relação com o brincar em que ambos se nutrem e transformam a materialidade (e não só) do espaço.

As crianças vivenciam o mundo brincando, sendo para elas todo espaço como possível para suas brincadeiras. Entretanto, a estrutura física e social das cidades brasileiras, marcadas por extremas desigualdades e endossadas pelo paternalismo exarcebado, não permitem o brincar em sua plenitude nos espaços públicos. Isto afasta a criança da experiência cidadina, impede-a de estruturar seu repertório, tendo o direito à participação na vida urbana e construção de sua cidadania negados. Permanecem isoladas em espaços privados ou marginalizados em que sua ação é tolhida.

Nas cidades onde as “brechas” para o brincar ficam predominantemente restritas aos espaços da casa e espaços especializados para crianças – creches, escolas, parquinhos e brinquedotecas – se dificulta o estabelecimento de relações entre os diferentes atores sociais.⁴⁸

O proposto neste artigo não é a construção de espaços destinados ao brincar – isto já é praticado, contraditório em si, uma vez que a brincadeira acontece na espontaneidade. Mas sim, como apresentando pela experiência no Glicério, protagonizar ações que possibilitem a intervenção e permanência das crianças nos espaços urbanos públicos. Os benefícios não são

⁴⁷ (HUIZINGA, 2017, p. 6-7)

⁴⁸ (FERNANDEZ, 2017, p.14)

apenas voltados para essa categoria social, mas também revertidos a toda comunidade em que está inserida, (re)qualificando os espaços.

Estas ações podem e devem ser previstas nas concepções de cidade, ainda em seu discurso aliado do desenho, tendo o cuidado de não ‘ser completo e fechado, mas visto como parte de um processo sujeito às ações da comunidade, permitindo diferentes apropriações e usos’⁴⁹, uma vez que as crianças (e não apenas estas) apresentam demandas mutáveis junto às suas capacidades e autonomias adquiridas.

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

Trata-se aqui dos direitos das crianças garantidos para além de *provisão* e *proteção*, como também efetiva *participação*, evidenciando que essa observa, (re)interpreta e modifica nossas cidades, apropriando-a como construção também sua, através d’o brincar, devendo assim ser considerada como parâmetro de produção destas. Considerando o ‘corpo infantil’ e sua expressão na configuração de relações sociais atravessando estigmas, reinventando territórios e espacialidades e a importância do brincar no desenvolvimento da criança em sua expressão individual, experimentação do espaço e como pertencimento a uma coletividade.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *Centuries of childhood: a social history of Family life*. New York: Alfred A. Knopf, 1962. 448p.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005. 43p.
- COHN, Clarice. *Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil*. In RIBEIRO, Fernanda Bittencourt; SCHUCH, Patrícia; FONSECA, Claudia (Orgs.). *Civitas: revista de ciências sociais* v.13 n.2. Porto Alegre: PUC-RS, 2013. p. 221-244
- ESLAVA, Clara. Capítulo 3 – territórios de la cultura infantil. In CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (coords.); FORNESA, Walter; HOYUELOS, Alfredo. *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogia*. Barcelona: Grao, 2005. P 91-117.
- EYCK, Aldo van. *The child, the city and the artist: na essay on architecture – the in-between realm*. SUN, 2008 [1962]. 236 p..
- FERNANDEZ, Flora Monte Alegre Olmos. *Criança e cidade: construção da paisagem sob a ótica do brincar*. Rio de Janeiro: PROARQ-UFRJ, 2017. 208p. [Dissertação] Rio de Janeiro, UFRJ, 2017.

⁴⁹ (FERNANDEZ, 2017, p. 19)

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird (coord.); DOS ANJOS, Margarida (coord.). *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Ed. Positivo, 2008. 544p.
- FISCHER, Gustave-N. *Psicologia social do ambiente*. Portugal: Coleção Perspetivas Ecológicas, 1994.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017 [1938]
- MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo In *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2005 [1966]. p. 399-422.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MOURA, Rodrigo de (Org.). *O Glicério por suas crianças*. São Paulo: Criacidade, 2015. 40 p.
- PORTO, Sérgio Eduardo dos Santos. *Arquitetural toys: Processos complementares de reprodução disciplinar em arquitectura*. 10 aug. 2014, 10 feb. 2015. 5 p. Notas de Aula.
- POZZANA DE BARROS, Laura. *Um estudo teórico sobre a noção de corpo: articulações com Merleau-Ponty e Francisco Varela* In *Informática na educação: teoria e prática v.12 n.2*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- RODRIGUES, Rogério. *Sociedade, corpo e interdições – contribuições do estudo de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo*. In *Revista brasileira de ciências do esporte Vol. 21*. Brasília: UnB, 2000. p. 65-70.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. In FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *As marcas do tempos: a interculturalidade nas culturas da infância*. Projecto POCTI/CED/49186, 2002.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância – definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M. J.(coords) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.