

Os desejos de nossas crianças: possibilitando transformações urbanas através da Escola e os Territórios Educativos.

Alain Lennart Flandes Gómez¹

Resumo

Este trabalho faz parte de uma série de pesquisas focadas na relação das crianças e a escola que elas frequentam com a cidade. Através de abordagens interdisciplinares se trabalha a conceitualização dos territórios educativos como lugar de trocas simbólicas e materiais entre centralidades de índole educativa, como a escola, e o espaço urbano. A voz das crianças e jovens aparece como uma parte primordial na configuração desse tipo de território. Por tal, este artigo apresenta a aplicação de "*poemas dos desejos*" como instrumento de escuta e análise do reconhecimento territorial urbano dentro do universo infantil. Os resultados apresentados mostram a basta riqueza de informação proporcionada sobre a cidade que as crianças desejam e a necessidade de continuar promovendo ações de participação coletiva para os agentes envolvidos na construção e reconstrução de cidade.

Palavras-Chave: território educativo; educação integral; criança; cidade; arquitetura escolar

Abstract

This work belongs to a series of research focused on the relationship of the children, the schools they go to, and the city. Through interdisciplinary approaches, this work is developed on the conceptualization of educational territories as spaces of symbolic and material exchanges between educative centralities, like a school or an urban space. The voice of the children and young people is shown as a primordial part of the configuration of this type of territory. Based on these, this article presents the application of the "Poems of the wishes", as an instrument of listening and analysis of the urban recognition that is inside the childish universe. The results show a huge wealth of information about the city the children desire and the necessity of keeping promoting collective participation actions in order to benefit those involved in the construction of the city.

Key-words: educational territory; integral education; childhood; city; school architecture

¹ Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Grupo de pesquisa Ambiente Educação (GAE), Brasil.

Introdução

Parar e pensar sobre a cidade sonhada nós transporta até lugares pouco explorados na mente humana e no imaginário coletivo. Lugares nos quais a imaginação, o desejo, o medo, e os amores criam e descrevem uma constante configuração de território urbano coletivo. Com isso em mente, este trabalho analisa as diferentes interações que apresentam a Escola de Ensino Fundamental com o entorno urbano dentro do denominado Território Educativo. Dado que o conceito território requer maior compreensão e formulação dada sua dimensão transdisciplinar, parte fundamental da pesquisa², da qual este artigo faz parte, foi indagar nos pressupostos teóricos em áreas como filosofia, geografia e teoria da arquitetura e urbanismo seu conceito, justamente com intuito de encontrar o ponto de inflexão no qual o território (com todas as formalidades, expressividades e eventualidades) é passível de potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Tal reflexão levou a considerar que a constituição do Território Educativo, para o desenvolvimento de atividades de educação integral, deveria ampliar os lugares da educação além dos muros escolares por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas, reconhecendo que a concepção da educação integral deve considerar o diálogo com outras instâncias educativas e também com a dinâmica da cidade (AZEVEDO; TÂNGARI; GOULART, 2016, p. 345). Através da compreensão da cidade como uma série de camadas sobrepostas (cidade-folhada) o estudo analisou diversos casos na cidade do Rio de Janeiro identificando três tipos de camadas (afetiva, física e institucional) de regiões específicas, possibilitando assim o mapeamento do estado atual da relação entre Territórios Educativos, seus limites e a Escola pública em si.

A relevância do estudo foi evidenciar a importância do papel da criança na configuração do território uma vez que elas, ao compartilharem a realidade com os demais atores sociais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a viver a infância dentro da lógica de organização social do grupo (LOPES; VASCONCELLOS, 2005) ocasionando a constituição do próprio Território da Infância, pertinente ao objetivo do projeto em questão. Os resultados apresentados neste artigo ajudam a concluir a existência de uma constante negação do potencial urbano para com o desenvolvimento da criança, dificultando a implementação da ideia de educação integral e tempo integral extramuros. Em paralelo, revelou-se uma dificuldade no deslocamento dos objetivos do projeto de educação integral extramuros para a área do urbanismo e arquitetura, sendo que elementos físicos que configuram espacialmente a Escola apresentam uma conceitualização apegada aos moldes tradicionais resultando em ambientes pouco flexíveis e pouco

² Dissertação de mestrado intitulada “ A Escola e seu Território Educativo: estudo de caso Ilha do Governador no Rio de Janeiro” autoria de Alain Lennart Flandes Gómez, sob a orientação da Prof. Dr. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo do Grupo Ambiente Educação parte do Programa em Pós –Graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GAE /PROARQ / FAU/ UFRJ).

interativos para com a urbanidade. Se o nosso objetivo é pensar a cidade sonhada, este artigo, através de poemas de desejos feitos por crianças, aporta uma visão particular desde o universo infantil sobre a cidade que elas desejam, apenas lembrando que uma cidade para crianças é uma cidade para todos.

1. Territórios da infância: uma construção teórico-geográfica das realidades infantis.

Uma das inquietudes iniciais da pesquisa de mestrado foi aprimorar a leitura sobre a conjunção conceitual entre *território* e *educação*. Dado a inicial limitação referencial sobre o primeiro termo, a pesquisa enfrentou-se ao que Souza identifica como um “descuido” no uso do próprio termo, tomando-o em um sentido bastante genérico. Assim, salienta que o território geralmente é percebido como um sinónimo de espaço geográfico (SOUZA, 2015, p.78). Ao ser confundido conceitualmente com espaço geográfico, o termo corre o risco de ser definido apenas por uma primeira aproximação considerando-o *um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder* (SOUZA, 1995,p.78). Porém, de acordo com Hasbert (2004) o território carrega conotações materiais e simbólicas. Etimologicamente encontra-se próximo as raízes de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar), evidenciando o sentido de dominação (jurídico-política) da terra e da inspiração do terror, do medo. Por outro lado, o território, também inspira a aqueles que tem o privilégio de usufruí-lo à identificação (positiva) e à efetiva apropriação (HAESBERT, 2004).

A partir desta categorização de conotações do termo, sugere-se refletir brevemente sobre a interpretação dada ao *sentido de dominação* que se mostra inerente ao território. Souza cita a filósofa Hannah Arendt, quem reflete sobre a natureza do poder, e lamenta que esse conceito fosse confundido ou indevidamente vinculado à violência, à força e ao vigor, e também à dominação. Para ela, o poder não é uma coisa, algo que possa ser estocado, ele “não pode ser armazenado e mantido e reservado para casos de emergência, como os instrumentos da violência: só existe em sua efetivação” (ARENDRT,1983, p.212). O poder corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. (ARENDRT,1985, p.25).

Assim, com a diálogo entre Sousa e Arendt, salienta-se um processo de desdemonização do poder, evitando ser definido apenas pela coerção e a repressão violenta, mas sim, ressaltar que a característica essencial do conceito *poder* seria o grau de entendimento mútuo dos grupos sociais permite uma verdadeira legitimidade do seu exercício, dando passo a uma autonomia na qual uma coletividade ao acordar livremente regras no tocante à organização de um espaço, definido, inclusive, possíveis punições para os transgressores dessa regras, está exercendo poder, sob a forma de um conjunto de normas (SOUZA, 2015, p.84).

Para Lefebvre, dominação e apropriação deveriam caminhar juntos, ou melhor, esta última deveria prevalecer sobre a primeira. O autor explica que devido à dinâmica de acumulação capitalista o panorama atual fez com que

a primeira ultrapassara completamente a segunda, sufocando as possibilidades de uma efetiva apropriação dos espaços, dominados pelo aparato estatal-empresarial e/ou completamente transformados em mercadoria. Essa asseveração leva a considerar que os atuais territórios, sejam materiais ou simbólicos, encontram-se controlados por um poder heterônomo, dificultando a consolidação da autonomia coletiva através da discussão das normas em qualquer momento, podendo ser alteradas, em vez de serem vistas como inquestionáveis (SOUZA, 2015, 84 p.).

Este trabalho busca integrar nesta constante dialogicidade (SOUZA, 2015), a importância da infância e as crianças no território, dado que, ao compartilharem a realidade com os demais, estabelecem uma relação horizontal de identidade entre elas e uma relação vertical com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica de organização social do grupo (LOPES, 2006), permitindo-lhes compartilhar o poder³ e a autonomia, coletiva e individual, dentro da dimensão política das relações sociais determinantes do território.

Para tanto, se faz necessária esclarecer a diferenciação entre infância e criança, na qual, a primeira seria o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda a rede simbólica que o envolve (LOPES, VASCONCELOS, 2006). Assim, e continuando com Lopes, compreendendo a infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, entende-se como acabam criando suas diferentes geografias. Ou dito de outra forma, **toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar.**

Desta forma, a Infância ao ser considerada como um espaço de embate entre os diferentes agentes e setores que buscam trazer as crianças para suas áreas de influência, acaba-se colocando como um território, no qual diferentes grupos, instituições e outros se aproximam, afastam, dialogam, conflitam na produção de saberes (e poderes) relativos às crianças (LOPES, VASCONCELOS, 2005), quer dizer, a criança também tenciona nos "campos de força" que são os territórios. E se, segundo Souza, o verdadeiro Leitmotiv do conceito território é político e ele não é matéria tangível nem palpável, existindo apenas enquanto durarem as relações sociais das quais eles são projeções especializadas, podemos falar da conformação do território da infância.

Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à ideia de culturas infantis a existência de territorialidade infantis que são a base da produção dessa cultura (LOPES, VASCONCELOS, 2006).

³ "poder em estado puro" como a filósofa Hannah Arendt assevera, poder sem o concurso da violência como coadjuvante e pautado em uma ampla aceitação da legitimidade de uma demanda ou ação (SOUZA, 2015, 84-85p.).

1.1 A reestruturação espacial através da territorialização infantil.

Trazer os territórios da infância à discussão permite entender a estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde acontecerá, pois como explica Lopes e Vasconcelos, cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço física que materializa essa condição (LOPES, VASCONCELOS, 2006).

Desta forma, se fortalece a percepção da criança e de conceber a infância como um sujeito social, assumindo a existência e suas histórias e territórios, reconhecendo suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem (MOREIRIA, 2007). Ao neutralizar a passividade destes agentes sociais se neutraliza a passível recepção de ações que vem dos outros que compõem seus cotidianos.

Como explica Corsaro, as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão contribuindo para a produção cultural e a mudança (CORSARO, 1997, 2003). Ao serem agentes construtores da sociedade enquanto sujeitos repletos de relações sociais (JAMES E PROUD, 1990), pode-se deduzir que eles exercem uma territorialização do espaço, entendendo que a territorialização ou desterritorialização é, sempre e em primeiro lugar, um processo que envolve o exercício de relações de poder e a projeção dessas relações no espaço (SOUZA, 2015, 102 p.).

Ao evitar cair no que Souza chama de “coisificação”⁴ dos territórios, se faz possível compreender melhor sua qualidade mutável e permite vislumbrar territorialidades bastante flexíveis, uma vez que o território se desloca constantemente ou se desfaz e refaz regularmente. Segundo Sarmento (2005) os modelos construtivistas (Piaget 1993) apesar de considerar o papel das crianças na reprodução social, não analisa adequadamente as crianças enquanto co-construtoras das realidades sociais e suas singularidades na forma de viver e perceber o espaço concebido (LEFEBVRE, 1974). As crianças não sistematizam suas territorializações num sentido linear de apreensão, mas deslocam-se por cima das fronteiras estabelecidas e constroem diferentes percepções dessas dimensões.

A partir das pesquisas de Jader⁵ (2006) separa-se a construção conceitual e vivencial dos territórios oficiais constituidores da organização espacial dos estados modernos (compreendidos geralmente como rua, bairro, município, estado e assim por diante) da vivência espacial das crianças nesses

⁴ “Confundir, menos ou mais conscientemente, território e substrato espacial equivale a “coisificar” o território, fazendo com que não se perceba que, na qualidade de projeção espacial de relações de poder, os recortes territoriais, as fronteiras e os limites podem todos mudar, sem que necessariamente o substrato material que serve de suporte e referencia material para as praticas espaciais mudem” (SOUZA, 2015).

⁵ LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tania de. Geografia da infância: territorialidades infantis. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

territórios, sentidos, percebidos, usados e abusados de forma completamente arbitrária às suas perspectivas originais, ou seja, **seus espaços apropriados, espaços reconfigurados, espaços transformados e produzidos.**

Esta última reflexão leva à conclusão que se bem os territórios admitem ser classificados de diferentes maneiras, de acordo com a variável que se deseja ressaltar, o tempo (de existência) ou a presença ou ausência de contiguidade espacial pode existir uma reestruturação espacial resultante de alterações políticas que levem a um redesenho da malha territorial, a qual condicionará a dinâmica social subsequente (SOUZA, 2015). Nas palavras do professor Manuel Matos, professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Porto,

Confesso que sinto um certo fascínio pelo tema "território educativo". Como em todo o bom fascínio, não é fácil justificar as razões. Talvez a estranheza, a falta de propósito, a provocação semântica, a inocência reinventada...Uma certa mistura de todos estes ingredientes, dificilmente harmonizáveis entre si, podem contribuir para esse estado de espírito. Porque em toda a sua já longa vida, a Escola nunca rimou com território. (MATOS, 1998).

Com o conhecimento da conformação dos territórios da infância e a facultade de territorialização do espaço por parte das crianças, somado à reflexão de Matos, o território agora torna-se um campo de forças precioso para a *Escola*, a sua última justificativa e a sua bandeira de identidade. Dado que o território oferece tudo aquilo que a escola precisaria para reabilitar-se depois de séculos de inércia e de indiferença graças a diversidade geo-cultural, a iniciativa local, a flexibilidade das soluções, em suma, um lugar para a imaginação, para o protagonismo e para a ação.

Que estaria faltando então para a *Escola* abrir-se integralmente? Talvez um "lado de fora" convidativo, vivo e dinâmico, que expanda os espaços livres, antes restritos aos pátios escolares, e incorpore ao território educativo as ruas, praças, edifícios públicos, bibliotecas, museus, centros culturais e esportivos existentes em cada cidade (AZEVEDO, 2014).

2. Arquetetando uma oficina como método de escuta e reconhecimento territorial : brincar + mapear + construir⁶.

Foi desenvolvida uma oficina participativa⁷ com o objetivo de aproximar-se de uma forma lúdica com as crianças e registrar o objetivo de registrar os

⁶ Artigo realizado em colaboração por Fernandez e Flandes apresentado no 7º Colóquio de Pesquisa do ProARQ, realizado em Rio de Janeiro 2016.

⁷ A oficina é uma forma de trabalho em grupo que visa promover um espaço de fala, troca e ação entre os participantes e observadores. No decorrer do evento os participantes vão construindo um lugar de expressão onde opinando cria-se conjuntamente soluções para os problemas que os afetam. As crianças, assim como

desejos e necessidades das crianças com relação ao espaço livre público e começar a compreender seu conhecimento e apropriação do território, partindo do pressuposto que a participação da população, inclusive das crianças, na tomada de decisão sobre as questões de uma comunidade no diálogo nas demandas locais é uma forma de contribuir na construção coletiva do ambiente urbano. Na busca de ter aproximações mais horizontais, o brincar⁸ foi escolhido como método a partir do diálogo entrelaçado com o brincólogo Gandhi Piorski (1971 -) quem estabelece que:

(...)não ha dominados nem dominadores na brincadeira. Quando nascem, tais insinuações precisam estar num pacto com todos que brincam. Caso contrário, destitui-se o pai e a mãe é banida. Prevalece a autonomia de cada um nas diferenças. Um campo aberto da diversidade. Eis o arquétipo fraternus. (PIORSKI, p.88)

No livro *Homo Ludens* (1938) o historiador e teórico cultural Johan Huizinga explora o conceito do jogo e expõe uma teoria sobre o entretenimento de maneira densa e completa. O autor nos diz que o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um simples reflexo psicológico, ultrapassando os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. Ele apresenta a noção do "círculo mágico" (figura 4) na qual constata que quando participa em algum tipo de atividade de entretenimento, o indivíduo entra nesse círculo deixando para trás os problemas, preocupações e aflições do cotidiano, mergulhando em um universo de diversão. No dizer do Vicente Mastroloca, quem traduz graficamente o citado *circulo mágico*, as experiências realizadas dentro do círculo mágico representam algo para aqueles que participaram delas –envolve experiências e significados que permanecem no indivíduo, que por sua vez as carrega de volta para o cotidiano (p.24, 2012).

os adultos, são portadoras de saberes e, quando abordadas de maneira sensível e paciente, podem falar sobre o que vai bem e o que vai mal em suas vidas. É assim que a oficina é o delfim escolhido para adentrar-se no complexo universo da criança e chegar o mais próximo possível a esse saber específico que fala a partir do lugar social de interesse: o Território Educativo.

⁸ Conceitos abordados na pesquisa de mestrado profissional "Brincar na Cidade" de autoria da arquiteta e mestranda Flora de Olmos Fernandez, apresentados no artigo realizado em coautoria por Fernandez, Flandes e Sbarra apresentado no XI COLÓQUIO QUAPÁ-SEL – Sistemas de Espaços Livres: transformações e permanências no século XXI realizado em Salvador, Bahia, 2016.

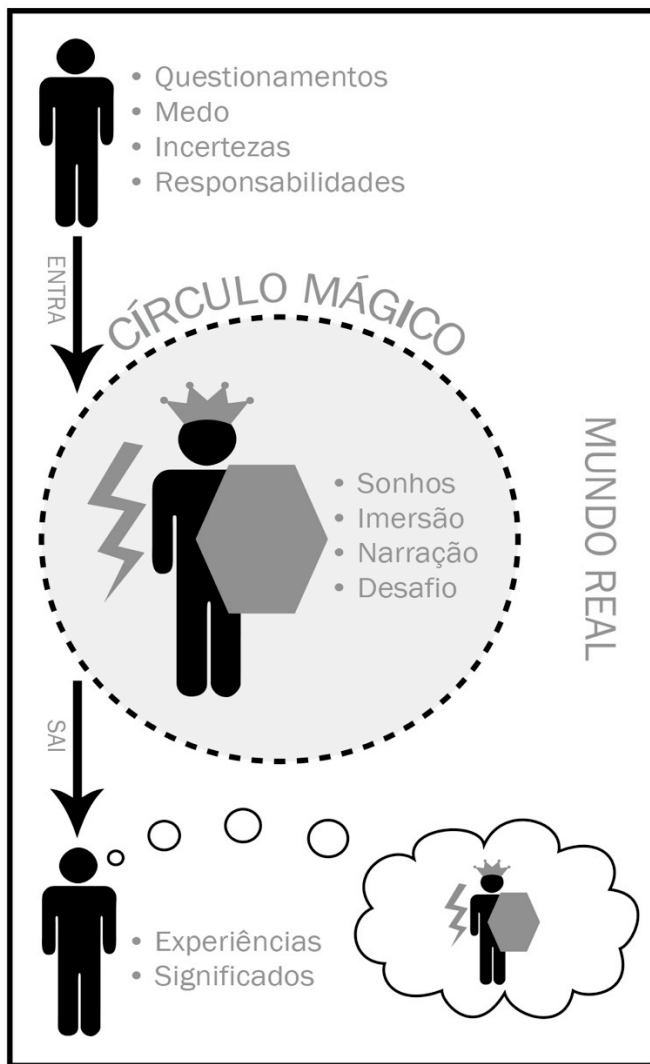


Figura 1- Representação gráfica do círculo mágico.

Fonte: Elaboração Vicente Martin Mastroloca a partir dos conceitos de Huizinga, 2012.

Através de jogos, brincadeiras e instrumentos lúdicos a oficina, detalhada a seguir, busca ser uma ponte com as crianças reconhecendo que o jogo e o brincar como lugar de aprendizado significativo para uma pesquisa de caráter participativo como esta.

A partir da aproximação com outras pesquisas dentro do campo da escuta infantil, se optou por arquitetar uma oficina como método participativo quanto evento-lugar no qual a criança possa expressar-se *do jeito que ela é*. Com o nome de “Oficina do Brincar”, procura-se a abertura de esperar o inesperado, o não planejado, assim como, reconhecer os paradigmas próprios e novos que são tecidos dentro dos diversos universos das infâncias.

Portanto, pensou-se em elencar uma série de atividades que ajudassem a compreensão da percepção das crianças sobre determinados aspectos do território. Tais atividades, por sua vez, transitam através de diversas linguagens e formas de expressão nutrindo as múltiplas abordagens experienciais sobre os lugares tanto do observador como do participante.

A oficina segue os fundamentos da *abordagem experiencial* na qual o observador se transforma em *sujeito ou protagonista* de uma experiência produzida no processo de interação com o ambiente e com seus habitantes, a ser explicada com base na subjetividade (RHEINGANTZ et al., 2009). Desta forma, a *atenção* ou *percepção consciente* (Vygotsky) se volta, principalmente, para o entendimento das razões, nuances e significados da experiência vivenciada no cotidiano de um determinado ambiente em uso (tanto em ambientes internos, quanto urbanos). Segundo Newman e Holzman (2002, p.79, apud RHEINGANTZ et al., p.12) a observação incorporada se configura como uma atividade “ao mesmo tempo processo e produto, instrumento-e-resultado”

Desta forma, delineararam-se três eixos de processo que compõe a oficina: o brincar, o mapear e o construir. Cada um deles surge com um intuito que permeia as atividades dentro dele desenvolvido, ressaltando a possibilidade de ser realizadas em ambientes externos (praças, parques, praias, etc.) como em ambientes internos (pátios escolares, sala de aula, quadra esportiva, etc.)

2.1 *Poema dos desejos: fomentando a participação através do desenho*

Para fins deste trabalho apenas se indagara na aplicação de um dos instrumentos da oficina, os poemas dos desejos. A atividade se baseia no instrumento poema dos desejos, desenvolvido por Henry Sanoff⁹, no qual os usuários expressam através de desenho e/ou escrita suas necessidades, sentimentos e desejos relativos ao contexto em questão. O método encoraja a espontaneidade das respostas; possibilita que se obtenha um perfil representativo dos anseios e demandas; proporciona a identificação do imaginário coletivo e dá visibilidade à imagem ideal do ambiente analisado ou futuramente construído.

⁹ Professor emérito da Escola de Arquitetura da Universidade do Estado da Carolina do Norte (NCSU), autor de livros na área e um dos fundadores do EDRA (Environmental Design Research Association).

Dentro dum rango de 20- 25 minutos as crianças participantes com ajuda dos facilitadores formaram pequenos grupos, cada um acompanhado por um integrante adulto, buscando a compreensão dos desenhos e grafias. Para aplicação do instrumento os facilitadores disponibilizarão um painel de papel kraft com os seguintes enunciados: “**Eu gostaria que o meu bairro ...**”, “**Eu gostaria que minha escola ...**”, “**Eu gostaria que a rua...**”, “**Eu gostaria que a praça ...**” Abaixo, há uma área em branco, onde a criança pode desenhar ou escrever.

Materiais: papel kraft, lápis de cor, lápis cera, hidrocores finos e grossos, bem como lápis grafite, borracha, etc.



Figura 2. Aplicação do instrumento na praça pública Iaia Garcia, na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, outubro 2016.



Figura 3. Aplicação do instrumento na praça pública laia Garcia, na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, outubro 2016.



Figura 4. Aplicação do instrumento na praça pública laia Garcia, na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, outubro 2016.

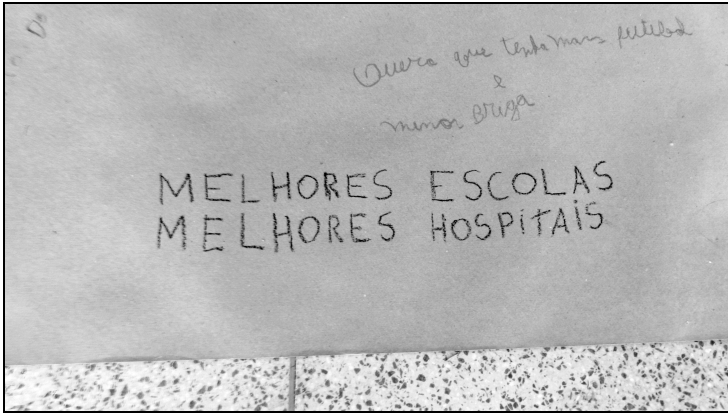


Figura 5. Aplicação do instrumento no Ginásio Olímpico Experimental Nelson Prudêncio, na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, dezembro 2016.



Figura 6. Aplicação do instrumento no Ginásio Olímpico Experimental Nelson Prudêncio, na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, dezembro 2016.

Conclusões

No momento de aplicar o instrumento *poema dos desejos* se legitima uma forma de participação coletiva por parte das crianças, revendo seu papel como um dos agentes mais negligenciados no contexto urbano. Ao permitir uma livre expressão através do registro dos desejos das crianças, potencializa-se uma nova forma de coletar informação sobre a situação dos elementos físicos urbanos -ruas, parques, praias, escolas, etc.- e permite um reconhecimento da própria territorialização infantil do espaço urbano.

Ao identificar as frases e desenhos desses atores sociais como uma forma fortalecimento da percepção da criança e de conceber a infância como um sujeito social, assumindo a existência e suas histórias e territórios, se reconhece suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem. Assim, coletar esta informação e analisa-la, nos ajuda na formulação de reestruturações urbanas que atendam a tais necessidades.

Concluindo assim, com a implementação dos poemas dos desejos em diversas situações, como parte dos processos de mapeamento, avaliação e escuta participativa do território, haverá uma contribuição lúdica para a constituição de uma cidade mais representativa que considere a criança e a educação como parâmetros, na qual arquiteto e urbanista possam participar.

Bibliografia

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2º ed. 1983;

AZEVEDO, G.; TÂNGARI, V.; GOULART, A. B (2016). **Do espaço escolar ao território educativo: um olhar ampliado sobre o lugar pedagógico da educação integral** In: Rheingantz, P. A; Pedro, R. M; Szapiro, A.M (Orgs.). *Qualidade do lugar e cultura contemporânea: modos de ser e habitar as cidades*. Rio de Janeiro: Meridional, pp. 344-368;

CORSARO, W. **We're friends right? Inside kids' culture**. Washington D.C., Joseph Henry Press, 2003;

HAESBERT, Rogério. **Dos múltiplos territorios á multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004;

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008;

JAMES, A., PROUT, A. (eds) **Cronstructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1990;

LEFEBVRE, H. **La Production de l'Espace**. Paris: Anthropos. 1986;

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes. 1991;

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tania de. **Geografia da infância: territorialidades infantis**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006;

_____. **Geografia da Infância**. Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005;

MASTROLOCA, Vicente. **Ludificador**: um guia de referências para o game designer brasileiro. São Paulo: Edição do autor, 2012;

PIAGET, J & INDEL, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993;

MATOS, Manuel. **O meu fascínio pelo território educativo**. A pagina da educação, No.75, Ano 7, Dezembro 1998;

RHEINGANTZ, P.; AZEVEDO, G.; BRASILEIRO, A.; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. **Observando a qualidade do lugar: Procedimentos para avaliação pós-ocupação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009;

SOUZA, Marcelo. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015;

PIORSKY, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.