



PROARQ



Esta Dissertação de Mestrado busca analisar como crianças e o brincar foram abordados em discussões e ações sobre espaços públicos urbanos no século XX através de práticas específicas dos atores individuais: o educador e planejador urbano Clarence Arthur Perry, os arquitetos Josep Iluís Sert, Aldo van Eyck e Mayumi de Souza Lima, o escritor e poeta Mário de Andrade e a artista-*designer* Elvira de Almeida. Tais práticas são identificadas, organizadas e comparadas, destacando suas similaridades e divergências ao tratarem o brincar livre e as crianças como concernentes às cidades, evidenciando as crianças e suas práticas urbanas como potência criativa para outros modos de concepção dos espaços urbanos.

PROARQ  
FAU  
UFRJ

CIDADES PARA BRINCAR  
CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM DEBATES SOBRE ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS NO SÉCULO XX

2020

PROARQ • FAU • UFRJ  
2020

# CIDADES PARA BRINCAR

CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM DEBATES  
SOBRE ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS  
NO SÉCULO XX

SERGIO EDUARDO DOS SANTOS PORTO

PROARQ • FAU • UFRJ  
2020

# CIDADES PARA BRINCAR

CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM DEBATES  
SOBRE ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS  
NO SÉCULO XX

SERGIO EDUARDO DOS SANTOS PORTO





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA

**CIDADES PARA BRINCAR**  
CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM DEBATES SOBRE ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS  
NO SÉCULO XX

Sergio Eduardo dos Santos Porto

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura, Linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Rio de Janeiro  
Maio de 2020







UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA

CIDADES PARA BRINCAR  
CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM DEBATES SOBRE ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS NO SÉCULO XX

Sergio Eduardo dos Santos Porto

Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura, Linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente Construído.

Aprovada por:

-----  
Presidente, Prof.ª Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, D. Sc. (UFRJ)

-----  
Prof.ª Ethel Pinheiro Santana, D. Sc. (UFRJ)

-----  
Prof.ª Glaucineide do Nascimento Coelho, D. Sc. (UERJ)

Rio de Janeiro  
Maio de 2020



O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil, processo 133438/2018-0.

### CIP - Catalogação na Publicação

PP853c Porto, Sergio Eduardo dos Santos  
Cidades para brincar: crianças e infâncias em debates sobre espaços públicos urbanos no século XX / Sergio Eduardo dos Santos Porto. -- Rio de Janeiro, 2020.  
234 f.

Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, 2020.

1. Crianças e infâncias. 2. Brincar. 3. Espaço público. 4. Cidade. 5. Nebulosas intelectuais. I. Azevedo, Giselle Arteiro Nielsen, orient. II. Título.



## RESUMO

### CIDADES PARA BRINCAR CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM DEBATES SOBRE ESPAÇOS PÚBLICOS URBANOS NO SÉCULO XX

Sergio Eduardo dos Santos Porto

Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura.

A pesquisa analisa como crianças e o brincar foram abordados em discussões e ações sobre espaços públicos urbanos no século XX através das práticas de atores – o educador e planejador urbano Clarence Arthur Perry, os arquitetos Josep lluís Sert, Aldo van Eyck e Mayumi de Souza Lima, o escritor e poeta Mário de Andrade e a artista-*designer* Elvira de Almeida. Aproxima os temas crianças e infâncias, brincar e as relações corpo-espaço à temática de cidades valendo-se de revisão bibliográfica e iconográfica e de cronologias como metodologia. Tais práticas são identificadas, organizadas e comparadas, destacando suas similaridades e divergências ao tratarem o brincar livre e as crianças nos espaços públicos urbanos como concernentes ao *pensar-fazer* cidades, em que se destaca as dinâmicas políticas e sociais brasileiras frente a contextos europeu e estadunidense. Almeja-se evidenciar as crianças e suas práticas urbanas como potência criativa necessária na produção de outros modos de concepção do espaço urbano.

**Palavras-chave:** crianças e infâncias; brincar; espaço público; cidade; nebulosas intelectuais.

## ABSTRACT

### PLAYFUL CITIES CHILDREN AND CHILDHOOD IN URBAN PUBLIC SPACE DEBATES IN THE 20TH CENTURY

Sergio Eduardo dos Santos Porto

Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

*Abstract* da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura.

*The research analyzes how children and playing were addressed in discussions and actions on urban public spaces in the 20th century through the practices of actors – educator and urban planner Clarence Arthur Perry, architects Josep lluís Sert, Aldo van Eyck and Mayumi de Souza Lima, writer and poet Mário de Andrade and artist-designer Elvira de Almeida. The themes children and childhood play and body-space relations are brought closer together to the theme of cities using bibliographic and iconographic revisions and chronologies as a methodology. Such practices are identified, organized and compared, highlighting their similarities and divergences when treating free play and children in urban public spaces as concerned with thinking-making cities, in which Brazilian political and social dynamics stand out in the face of European and North American contexts . The aim is to highlight children and their urban practices as a necessary creative power in the production of other ways of conceiving urban space.*

**Keywords:** child and childhood; play; public spaces; city; intellectual nebulae.

## RESUMEN

### CIUDADES PARA JUGAR

#### NIÑOS E INFANCIAS EN DEBATES SOBRE ESPACIOS PÚBLICOS URBANOS DURANTE EL SIGLO XX

Sergio Eduardo dos Santos Porto

Orientadora: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

*Resumen* da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura.

*La investigación analiza cómo los niños y el juego fueron abordados en discusiones y acciones sobre los espacios públicos urbanos en el siglo XX a través de las prácticas de los actores – el educador y urbanista Clarence Arthur Perry, los arquitectos Josep Iluís Sert, Aldo van Eyck y Mayumi de Souza Lima, el escritor y poeta Mário de Andrade y la artista-diseñadora Elvira de Almeida. Reúne los temas de los niños y las infancias, el juego y las relaciones cuerpo-espacio con la temática de las ciudades utilizando como metodología revisiones bibliográficas e iconográficas, y cronologías. Tales prácticas se identifican, organizan y comparan, destacando sus similitudes y divergencias al tratar el juego libre y los niños en los espacios públicos urbanos preocupados con el pensar-hacer ciudades, en las que las dinámicas políticas y sociales brasileñas se destacan frente a los contextos europeo y norteamericano. El objetivo es destacar a los niños y sus prácticas urbanas como un poder creativo necesario en la producción de otras formas de concebir el espacio urbano.*

**Palabras clave:** *niños y infancias; juego; espacio público; ciudad; nebulosas intelectuales.*





## AGRADECIMENTOS

Apesar de levar meu nome como autor, esta dissertação é um trabalho coletivo de muitas mãos e vozes, que em seus gestos decidiram por confiar e me acompanhar nesse caminho junto às crianças. Os nomes e momentos são muitos, como tudo em que me envolvo, então aproveito este espaço para reconhecer e retribuir um pouco de todo o carinho que se fez presente nos últimos dois anos:

Em primeiro, agradeço ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ). Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro.

Especial agradecimento à Giselle Azevedo, Ethel Pinheiro, Glauceide Coelho e Vera Tângari por toda confiança, comprometimento e cuidado nas orientações desde os tempos da graduação. Sempre dispostas ao me acompanhar nesse percurso de aprender e ensinar, entre incentivos e puxões de orelha, para trazer as minhas muitas e audaciosas ideias à realidade.

Também não esqueço todo o corpo do PROARQ, principalmente Lis Pamplona, Clara Buckley, Fabíola Zonno, Ana Amora, Maria Lygia Niemeyer e os integrantes da turma de Mestrado Acadêmico 2018, que acreditando no potencial desta pesquisa continuamente a apoiaram com muito entusiasmo.

Agradeço a Alain Flandes, Flora Fernandez, Denise Pinheiro, Marllon Sevilha, Gabriel Parreira e toda a equipe dos grupos Ambiente-Educação (GAE/PROARQ) e Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ/PROARQ), por sua parceria dentro e fora do núcleo acadêmico, das conversas, discussões e conselhos.

Agradeço a Margareth da Silva Pereira e ao Laboratório de Estudos Urbanos (leU/PROURB) que abriram os caminhos e cederam o tom da pesquisa, e de longa data veem me apresentando mundos outros, lembrando com atenção dos complexos desafios em pensar e fazer.

Agradeço a Manoela Menandro, irmã de outro ventre, pelos anos pacientes de nossa amizade em que me ensina, e ainda o faz, a ser gente nesse mundo. E que sem o seu cuidado e consideração nos últimos momentos da escrita esta não seria possível.

Agradeço a Camila Taboa que chegou como um furacão, mas que me concedeu um lar em que nossas alegrias, medos, inseguranças e conquistas encontraram abrigo. Agradeço não apenas pelos incentivos e preocupação, mas também por me lembrar que tem carnaval na cidade.

Agradeço aos amigos da graduação que seguem comigo até hoje, Lucas Pacobahyba, Luciana Mayrink, Ana Beatriz Bruno, Artur Picamilho, Laís Novo, Mayara Frazão, Pedro Ivo Tenório, Nathalia Stender, Isadora Tenório, Júlia Ribeiro, Monique Helen, Douglas Martins, Cristiane Ceia, Armando De Luca e Amanda Rodrigues, que mesmo sem saberem dos detalhes da pesquisa não hesitaram em repetir “vai dar certo!”

Por fim, e não menos importante, agradeço a dona Maria Luiza, mulher de grande força, que nunca titubeou e esteve presente, mesmo em silêncio, em cada passo percorrido.

Sergio Eduardo dos Santos Porto



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>23</b>
<b>I. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>29</b>
<b>2. SOBRE MODOS DE PENSAR-FAZER</b> .....	<b>39</b>
2.1 Da nebulosa.....	43
2.2 Da cronologia.....	45
2.3 Da biografia .....	48
2.4 Da imagem .....	49
2.5 Da pesquisa .....	53
<b>3. O BRINCAR: ENTRE CRIANÇA, CORPO E ESPAÇO</b> .....	<b>59</b>
3.1 Sobre crianças e infâncias .....	64
3.1.1 Um breve histórico.....	65
3.1.2 Culturas das infâncias.....	76
3.2 Elogio ao brincar .....	76
3.3 Do corpo .....	79
3.3.1 Corpo instrumento .....	81
3.3.2 Corpo vivido.....	83
3.4 Brincar no e com o espaço .....	84
3.5 Cidades para brincar.....	88
<b>4. ENTRE SÍMBOLO, MÉTODO E SUJEITO</b> .....	<b>93</b>
4.1 Unidade de vizinhança e Clarence Perry .....	99
4.1.1 Espaço escolar e seus usos.....	100
4.1.2 Unidade de vizinhança.....	102
4.1.3 Notas sobre uma fórmula.....	106
4.2 Parques infantis e Mário de Andrade .....	111
4.2.1 Departamento de Cultura e Recreação .....	113
4.2.2 Parques Infantis .....	115
4.2.3 Notas sobre um plano governamental.....	122
4.3 Imagens e Josep Lluís Sert .....	125
4.3.1 Can Our Cities Survive? .....	127
4.3.2 O uso da imagem.....	129
4.3.3 Notas sobre uma publicação.....	132
4.4 Parques recreativos e Aldo van Eyck .....	137
4.4.1 CIAM.....	138
4.4.1.1 O casal Smithson e o IX CIAM .....	139

4.4.1.2 X CIAM.....	141
4.4.2 Parques recreativos .....	150
4.4.2.1 Contexto.....	150
4.4.2.2 Processo.....	155
4.4.3 Notas sobre uma constelação .....	158
<b>4.5 Ambientes educativos e Mayumi de Souza Lima.....</b>	<b>161</b>
4.5.1 Formação.....	162
4.5.1.1 EDIF – EMURB – CEDEC.....	165
4.5.1.2 Atividade docente.....	167
4.5.2 Escola – espaço e aprendizado.....	169
4.5.2.1 EEPG João Kopke.....	170
4.5.2.2 Bairros de Varginha e Jardim Fortaleza.....	171
4.5.3 Notas sobre uma atuação pública.....	174
<b>4.6 Espaços lúdicos e Elvira de Almeida.....</b>	<b>177</b>
4.6.1 Bricolagem e redesenho.....	178
4.6.2 Esculturas e espaços lúdicos .....	179
4.6.2.1 Parquinho do Butantã.....	181
4.6.2.2 Praça da Criança .....	187
4.6.3 Notas sobre um processo.....	188
<b>4.7 Diálogos .....</b>	<b>190</b>
4.7.1 Crianças e brincadeiras no desenho urbano .....	190
4.7.2 Espaço como agente educativo.....	191
4.7.3 Brinquedo enquanto mobiliário urbano.....	192
4.7.4 Obra aberta, inacabamento, inconclusão.....	193
4.7.5 Brincar - uma questão política, econômica e social.....	196
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE - Cronologia.....</b>	<b>219</b>

## LISTA DE IMAGENS

Figura 01- (2012) Not how people move, but what moves them, por Kot'átková.....	24
Figura 02- Trecho de cronologia biográfica inicial de Clarence Arthur Perry. ....	45
Figura 03- Vistas da exposição Histórias da Infância no MASP, São Paulo-SP, por Eduardo Ortega. 48	
Figura 04- (1942) Capa original da publicação "Can Our Cities Survive?" de Josep L. Sert. ....	50
Figura 05- (1920) Angelus Novus, por Paul Klee.....	54
Figura 06- (1963) Menino-anjo, por Maureen Bisilliat.....	55
Figura 07- (1560) Brincadeiras de crianças [Wimmelbilder], por Pieter Bruegel, O Velho. ....	60
Figura 08- (1935) Futebol em Brodósqui, por Cândido Portinari.....	61
Figura 09- (1827) O jantar brasileiro [Le diner. Les délassemens d'une après], por Jean-Baptiste Debret.....	64
Figura 10- (1834) Família de um chefe Camacã se prepara para uma festa [Famille d'un chef Camacan se préparant pour une fête], por Jean-Baptiste Debret. ....	64
Figura 11- (1480-90) A Virgem com o Menino de pé, abraçando a mãe [Madonna Wyllis], por Giovanni Bellini. ....	66
Figura 12- (1891) Cena da família de Adolfo Augusto Pinto, por José Ferraz de Almeida Júnior.....	67
Figura 13- (1990) Vendedor de Amendoim, por Luiz Braga. ....	70
Figura 14- (2014) Girl in the Pond ou Summer Of '56, por Tyler Shield. ....	71
Figura 15- (1980) Menino na fonte da Praça da Sé, por Rosa Gauditano. ....	72
Figura 16- (1991) Escola Kaiapó, por Milton Giran. ....	73
Figura 17- (1884) Estudo de nu de menino de perfil, por Belmiro de Almeida. ....	78
Figura 18- Esquema gráfico do brincar situado na e como relação corpo-espço. ....	80
Figura 19- (1968) The Big Stone Game, Enzo Mari - Carrara, Itália. ....	84
Figura 20- (1968) The Big Stone Game, Enzo Mari - Carrara, Itália.....	85
Figura 21- (2018) Crianças brincando na comunidade Quatro Rodas em Jardim Gramacho, Duque de Caxias-RJ. ....	88
Figura 22- (1935) Clarence Arthur Perry, autoria não encontrada. ....	97
Figura 23- Esquema geral de unidade de vizinhança, por Clarence Perry. ....	102
Figura 24- Denser and More Central District - exemplo de aplicação de modelo de unidade, Clarence Perry.....	106
Figura 25- Slum District - exemplo de aplicação de modelo de unidade, Clarence Perry. ....	106
Figura 26- Modest Dwellings Planned - exemplo de aplicação de modelo de unidade, Clarence Perry.....	107
Figura 27- Apartment House Unit, exemplo de aplicação de modelo de unidade, Clarence Perry. ....	107
Figura 28- Mário de Andrade, autoria não encontrada. ....	109
Figura 29- Estudo com a localização dos bairros operários de São Paulo para a implantação dos parques	

infantis. ....	115
Figura 30- (1937) Crianças fabricando brinquedos no Parque Infantil do Ipiranga em São Paulo, por Benedito Junqueira Duarte.....	118
Figura 31- (1937) Crianças brincando em caixa de areia no Parque Infantil da Lapa em São Paulo, por Benedito Junqueira Duarte.....	118
Figura 32- (1937) Atividade artística e física realizada em Parque Infantil da Lapa em São Paulo, por Benedito Junqueira Duarte.....	119
Figura 33- (1937) Crianças brincando em caixa de areia no Parque Infantil da Lapa em São Paulo, por Benedito Junqueira Duarte.....	119
Figura 34- Josep Lluís Sert, autoria não encontrada. ....	123
Figura 35- (1932) Capa da revista A.C., sexta edição. ....	128
Figura 36- (1934) crianças na rua do Barrio Chino, fotografia por Margaret Michaelis-Sachs. ....	129
Figura 37- (1933-34) sem título, fotografia por Margaret Michaelis-Sachs. ....	129
Figura 38- (1942) Fragmento do Plano analítico de Paris feito pelo grupo francês do CIAM. Uma criança de um distrito 'favelado' - Rue de Venise, P. Jeanneret. ....	132
Figura 39- (1942) Criança numa gaiola (Wide World). Crianças presas a uma cerca, Londres (cortesia do Housing Centre, Londres). Crianças atravessando a rua (Wide World).....	132
Figura 40- (1942) A habitação de um mineiro em Jemappes, Bélgica (Kessels). Plano de um navio negreiro (ilustração de Miguel Covarrubias para Aventuras de um Escravo Africano, de Theodore Canot, reproduzida por cortesia dos editores Albert e Charles Boni). Quadra de "ventilação", favela de Barcelona (Michaelis). Toilette.....	133
Figura 41- (193?) Gráfico desenvolvido pelo grupo holandês do CIAM para a cidade de Roterdã..	133
Figura 42- (1964) Aldo van Eyck, por Pierre Alechinsky.....	135
Figura 43- (1974) Team X se reúne no jardim da residência de Aldo van Eyck, em Loenen aan de Vecht. Autoria não encontrada. ....	138
Figura 44- (1953) grille Re-identificação e ampliação, por Alison e Peter Smithson. ....	140
Figura 45- (1951/1967) Diagrama de associação voluntária/involuntária, por Allison Smithson. ....	141
Figura 46- (1949-1956) Crianças brincando em Chisenhale Road, Londres, fotografia por Nigel Henderson. ....	142
Figura 47- (1949-1956) Crianças brincando em Chisenhale Road, Londres, por Nigel Henderson.	143
Figura 48- (1978) Crianças brasileiras, por Otto Stupakoff. ....	144
Figura 49- (1951) Apartamentos, por German Larcan. ....	145
Figura 50- (1956) Grille Identidade Perdida: a criança e a cidade. ....	146
Figura 51- (1956) Grille Identidade Perdida: O playground como núcleo e extensão da porta. ....	146
Figura 52- (1956) Grille Identidade Perdida: a criança e a cidade. ....	147
Figura 53- (1956) Grille Identidade Perdida: a criança a cidade em toda parte. ....	147
Figura 54- (1954) Antes e depois do parque infantil Dijkstraat em Amsterdã, autoria não encontrada.....	150
Figura 55- (1947) crianças a brincar no parque de Bertelmanplein, Amsterdã. ....	150

Figura 56- (1947) Primeiro parque infantil concebido em Bertelmanplein, Amsterdã. ....	151
Figura 57- (1938) Relief Rectangulaire, por Sophie Täuber-Arp. 1946) Sommermetope, por Hans Arp. (1938) A mesa do silêncio em Târgu-Jiu (Romênia), por Constantin Brancusi.....	152
Figura 58- (1962) Crianças brincando no iglu de Aldo van Eyck em Osdorp, fotografia por Cas Oorthuys.....	154
Figura 59- (1947-78) Crianças e adultos brincando em arcometálico, autoria não encontrada. ....	155
Figura 60- Mayumi Watanabe de Souza Lima, autoria não encontrada. ....	159
Figura 61- (1990-92) Parque infantil C.E.E. Aurélio Campos, CEDEC/EMURB.....	162
Figura 62- (1990-92) Folhetos e cartazes de comunicação do CEDEC/EMURB com a população sobre a nova escola. ....	164
Figura 63- (1985) Desenho de criança retratando a dinâmica escolar, Mayumi de Souza Lima.....	166
Figura 64- (1976-1978) EEPG João Kopke: demolição gradativa junto da construção do novo edifício enquanto a escola permanecia em funcionamento. ....	170
Figura 65- (1976-1978) Mayumi e equipe coordenando atividades com os alunos da EEPG João Kopke. ....	171
Figura 66- Elvira de Almeida, autoria não encontrada.....	175
Figura 67- (1970-74) Mobiliário de casa modelo. Sistema de Móveis, Elvira de Almeida.....	178
Figura 68- (1977) croquis de cabeças de totens, Elvira de Almeida. ....	180
Figura 69- (1977) Croqui de árvore-pássaro. ....	181
Figura 70- (1989) Árvore-pássaro com gangorra, no Parque do Ibirapuera, São Paulo. ....	181
Figura 71- (1978) Carrosel do parque no Conjunto Habitacional do Butantã, autoria não encontrada.....	182
Figura 72- (1992) Meninos de rua realizando painéis de mosaicos para o piso da calçada, orientados por profissionais da Secretaria do Bem-Estar Social. ....	184
Figura 73- (1992) Praça da Criança, em que os brinquedos foram concebidos e construídos com sucatas urbanas como tronco de árvores, pneus e postes de iluminação. ....	184
Figura 74- Figura 52 - (1978) cabeça de totem feita de eucalipto tratado, Elvira de Almeida.....	192
Figura 75- Brinquedos, por Aldo Van Eyck. ....	193
Figura 76- (1930') Mário de Andrade conversando com grupo de crianças em parque infantil de São Paulo, por Benedito Junqueira Duarte. ....	196
Figura 77- (1941) Lady Allen of Hurtwood junto ao Ministro da Saúde britânico Ernest Brown, no RIBA Architects inspecionando projeto de creche, por M. McNeill.....	197



## LISTA DE IDENTIFICAÇÃO DE FONTES PARA CRONOLOGIA

**[AA]** – AMARAL, Aracy (org). **Correspondência:** Mário de Andrade & Tarsila Amaral. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros, 2001.

**[AGFES]** – FARIA, Ana L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº69, dez. 1999. p.60-91.

**[AHEF]** – ALDO+HANNIE VAN EYCK FOUNDATION. **About.** Disponível em: <<http://vaneyckfoundation.nl/about/>>. Acessado em: 15/01/2020.

**[AL]** – ALMEIDA, Elvira de. **Arte Lúdica.** São Paulo: Edusp, 1997. 178p.

**[ALGF2]** – FARIA, Ana L. G. de. Origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: o Departamento de Cultura e os Parques Infantis de Mário de Andrade (1935-1938). In: **Pro-posições** vol. 6 nº2. São Paulo: jun 1995. p. 34-45.

**[AZSN]** – NASCIMENTO, Andréa Z. S. do. **A criança e o arquiteto:** quem aprende com quem? (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2009.

**[CAN]** – CORNELL UNIVERSITY LIBRARY. **Cornell Alumni News** (1899-1937). Disponível em: <<https://ecommons.cornell.edu/handle/1813/3158>>. Acessado em: 13/10/2019.

**[CLRM]** – MUMFORD, Eric. CIAM and Latin America. In: MACBA. **Sert:** arquitecto en Nueva York. (Catálogo de Exposição). Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, abril 1997. p.48-75.

**[CPU]** – UFBA. **Cronologia do pensamento urbanístico.** Disponível em: <<http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/>>. Acesso em: 03/02/2019.

**[CSB]** – BUITONI, Cássia S. **Mayumi Watanabe Souza Lima:** a construção do espaço para a educação. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo, 2009.

**[EB]** – ABDANUR, Elizabeth. Parques infantis de Mário de Andrade. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº36, São Paulo: 1994. p. 263-270.

**[EP]** – ARISA, Juan J. N. La muerte del arquitecto de la República y del racionalismo mediterráneo: Josep Lluís Sert será enterrado en Ibiza, después de un funeral que se celebrará en Barcelona. **El País**, Barcelona, 16 mar. 1983. Disponível em: <[https://elpais.com/diario/1983/03/17/cultura/416703605\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1983/03/17/cultura/416703605_850215.html)>. Acessado: 21/01/2020.

**[FAU]** – FAUUSP. **Projeto:** ex-docentes e aposentados. Disponível em: <<http://www.fau.usp.br/graduacao/departamentos/projeto/ex-docentes-e-aposentados/>> Acessado em: 28/12/2019.

**[FS]** – STRAUVEN, Francis. **Alvo van Eyck:** the shape of relativity. Amsterdam: Architectura & Natura, 1998.

**[FSP]** – FOLHA DE SÃO PAULO. **Cotidiano.** São Paulo, terça-feira, 31 de março de 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3003200118.htm>>. Acessado em: 28/12/2019.

**[GH]** – HARTRAY, Guido. A chronology of texts and projects: two bodies of work and two contexts. In MACBA. **Sert:** arquitecto en Nueva York. (Catálogo de Exposição). Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, abril 1997. p.146-167.

**[HJ]** – JACKSON, Huson. Commentary on selected projects by Sert. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert:** the architect of urban design, 1953-1969. Cambridge: Harvard University, 2008. p.215-231.

[HS] – SARKIS, Hashim. Preface. Introduction. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert:** the architect of urban design, 1953-1969. Cambridge: Harvard University, 2008. p.1-7.

**[IM]** – ANDRADE, Mário de. **A imagem de Mário: fotobiografia de Mário de Andrade**. Rio de Janeiro: Edições Alumbamento\ Livroarte Editora, 1998.

**[JMR]** – ROVIRA, Josep M (ed.). **Sert 1928-1979: half a century of architecture**. Barcelona: Fundació Joan Miró, 2005.

**[LEU]** – Acervo do grupo de pesquisa Laboratório dos Estudos Urbanos, PROURB/FAU-UFRJ.

**[LS]** – SANTOS, Luciene R. dos. **Os professores de projeto da FAU-USP (1948-2018): esboços para a construção de um centro de memória**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2018.

**[MATL]** – ANDRADE, Mário de; LOPEZ, Telê P. A. **Táxi e crônicas no Diário Nacional**. São Paulo, Duas Cidades, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

**[MB]** – BACON, Mardges. Josep Lluís Sert's evolving concept of the urban core: between corbusian form and mumfordian Social practice. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert: the architect of urban design, 1953-1969**. Cambridge: Harvard University, 2008.p.76-115.

**[NYT]** – NEW YORK TIMES. **Clarence A. Perry, recreation expert: pioneer in Development 'of Neighborhood, Community Centers Is Dead at 72**. New York, sept. 1944, p.23.

**[PD]** – DUARTE, Paulo. **Mário de Andrade por êle mesmo**. São Paulo: EDART, 1971.

**[RC]** – CAMPBELL, Robert. A conversation with Josep Lluís Sert. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert: the architect of urban design, 1953-1969**. Cambridge: Harvard University, 2008. p.198-214.

**[RH]** – MUMFORD, Eric. Sert, Josep Lluís. In: HUTCHISON, Ray. **Encyclopedia of Urban Studies**. New York: Sage Publications, 2010. p.693-695.

**[RM]** – MARSHALL, Richard. Josep Lluís Sert's urban design legacy. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert: the architect of urban design, 1953-1969**. Cambridge: Harvard University, 2008.p.130-143.

**[RSF]** – RUSSELL SAGE FOUNDATION. **History of the Russell Sage Foundation**. Disponível em: <<https://www.russellsage.org/about/history>>. Acessado em: 05/03/2019.

**[RWC]** – CAVES, Roger W. **Encyclopedia of the city**. New York: Routledge, 2005.

**[SBC]** – CHAHIN, Samira B. **Cidade nova, escolas novas?** Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. (Tese de Doutorado). São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2018.

**[SPSL]** – LIMA, Mayumi W. de S.; LIMA, Sérgio P. de S. (coord.). **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

**[VL]** – LIGTELIJN, Vincent. Aldo van Eyck and the Amsterdam playgrounds. In: **DOCOMOMO Journal** nº61 - education and reuse. Maiadouro: DOCOMOMO International, 2019/03. p.30-41.



## APRESENTAÇÃO

Eu tenho sempre dito que não considero a infância como um capítulo fechado em minha vida. Claro, devo admitir que isso soa um pouco juvenil à medida que me aproximo dos oitenta anos, mas para mim “juvenil” não tem conotação pejorativa. Ao contrário, vejo todo meu corpo de trabalho como um certo triunfo da infantilidade.

Eu acredito que infância, similar ao sonho e ao erotismo, é uma das fontes essenciais de qualquer trabalho imaginativo

Jan Švankmajer, 2016.



Esta dissertação é continuação, e desde os rumos iniciais da pesquisa entendida como mais um passo na trajetória em me aprofundar nas relações entre arquitetura, urbanismo, antropologia e educação, atreladas à temática de crianças e infâncias. Por ter sido um caminho aparentemente linear, ainda que diversificado, acredito que respeitar a ordem cronológica seja a melhor decisão para demonstrar as motivações que sustentam essa escrita.

Nesse sentido retorno a 2013, quando participei como pesquisador de iniciação científica nas atividades do Laboratório de Estudos Urbanos (leU-PROURB/FAU/UFRJ)<sup>01</sup>, atuando principalmente nas pesquisas ‘Culturas urbanas e pensamento urbanístico no Brasil’, na alimentação do *site* ‘Cronologia do Pensamento Urbanístico’ e no projeto editorial da publicação ‘Antologia do Pensamento Urbanístico’. Experiência responsável por me apresentar à complexidade dos processos e discussões na formação dos espaços urbanos, principalmente no Brasil, sendo introduzido ao *pensar por nebulosas*, em atenção às palavras, suas origens e mutações, e aos atores envolvidos nas circulações de ideias como base de pesquisa.

Em 2014-2015 tive o primeiro contato com a temática aqui discutida em meio ao intercâmbio acadêmico realizado à Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FAUP - Portugal). Quando participei da unidade curricular ‘*Architectural toys: processos complementares de reprodução disciplinar em arquitectura*’, ministrada pelo Prof. Marco Ginoulhiac, que com objetivo de desenvolver junto aos alunos compreensão sobre o ensino de arquitetura, retomava às infâncias e aos projetos pedagógicos desenvolvidos na Europa com foco na elaboração de jogos e brinquedos arquitetônicos. Destaco pela importância ao alinhar com o desejo de seguir pelo caminho acadêmico em que continuamente me questiono sobre o que é a arquitetura e qual a posição do arquiteto no século XXI, questões que também permeiam esse trabalho. Retornando à FAU-UFRJ, não houve dúvida em desenvolver trabalho final de graduação<sup>02</sup> sobre esse tema.

---

01 Grupo de pesquisa formado em 2006, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Margareth da Silva Pereira e atrelado ao Programa de Pós-graduação em Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROURB/FAU-UFRJ).

02 De título ‘Trilhar a cidade: percursos urbanos sob a perspectiva da infância’, orientado por Prof.ª Dr.ª Ethel Pinheiro Santana e Prof.ª Dr.ª Glaucineide do Nascimento Coelho. Buscava a realização de projeto urbanístico participativo com as crianças das escolas do bairro do Catumbi, Rio de Janeiro-RJ.



**Figura 01-** (2012) *Not how people move, but what moves them*, por Kot'átková.  
Fonte: reprodução do catálogo *Histórias da Infância*, 2016.

Em 2016, em meio à pesquisa para desenvolver o projeto final, entre revisões bibliográficas, exposições, Plataforma Brasil<sup>03</sup>, viagens e seminários, participei da ação voluntária 'Arquitetos Transformadores' promovido pela CriaCidade<sup>04</sup>. Voltado aos graduandos em Arquitetura e Urbanismo, sua intenção era sensibilizar esses para a escuta e inserção das vozes e desejos das crianças em projetos para cidades, ao mesmo tempo que auxiliavam em mutirões das intervenções realizadas pela equipe em três localidades da Baixada do Glicério, região do Centro da cidade de São Paulo -SP, pela perspectiva das crianças moradoras. Isto agregou ao conhecimento teórico até então alcançado uma ação, evidenciando como a ludicidade e o brincar das crianças têm potencial extraordinário na ressignificação dos espaços, configurando novas realidades e incentivando os demais grupos que compõem a comunidade a desenvolverem outras relações entre si e com os espaços que habitam.

No mesmo período, entre as trocas com Julia Sant'Anna de Rezende, colega da FAU-UFRJ que também se ocupava de seu projeto de conclusão de curso, fui apresentado a Pr.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Julia O'Donnell (PPGSA/IFCS-UFRJ). Deste encontro, em conjunto com Moana Van de Beuque (PPGSA/IFCS-UFRJ) e Beatriz Gonçalves (PPGA/UFF), formamos o grupo de pesquisa e extensão 'Já Pra Rua!', alinhando os conhecimentos próprios da antropologia e arquitetura e urbanismo ao abordar questões sobre territórios e os direitos à cidade pelas crianças.

É carregando essa bagagem que ingresso em 2018 no Mestrado Acadêmico do PROARQ/FAU-UFRJ, compondo a equipe do Grupo Ambiente-Educação (GAE)<sup>05</sup>. Em meio às demandas do programa e as atividades do grupo, fui apresentado a instrumentos de escuta sensível e ao conceito de *territórios educativos*, questionando-me sobre a construção do próprio conceito, o que definimos quanto a crianças e infâncias, como se inserem e são inseridas nas cidades e quais as possibilidades de uma integração que as respeite como atores sociais capazes e ativos. Esta dissertação, portanto, é um esforço em reunir e articular o percebido e o experienciado entre aulas, leituras, ações, discussões e diálogos que se expressam entre essas linhas.

Sergio Eduardo dos Santos Porto

---

03 Base nacional e unificada de registros e aprovação de pesquisas envolvendo seres humanos, implementada em 2012.

04 Na época liderado por Nayana Brettas do Nascimento, em conjunto de equipe composta por geógrafos, psicólogos e pelo arquiteto Rodrigo de Moura.

05 Coordenado pela Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Giselle Arteiro Nielsen Azevedo vinculado à linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente Construído do Programa de Pós-graduação em Arquitetura (PROARQ) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU/UFRJ). Ver: < <http://www2.gae.fau.ufrj.br/> >.





## I. INTRODUÇÃO

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

(SARMENTO, 2002)



*Como crianças e infâncias foram e são abordadas nos processos que envolvem cidades?*

Com as produções realizadas por diversos campos científicos no século XX, como a biologia, a sociologia, a antropologia e a psicologia, que se debruçaram sobre as crianças para a compreensão do indivíduo, estas foram reconhecidas como um grupo social de características particulares o que promoveu argumentos de razão social, política, econômica e ética de atenção para sua elevação como sujeito de direitos (DIDONET, 2006). Direitos estes ratificados internacionalmente com a Declaração dos Direitos da Criança (1959)<sup>06</sup> e, por fim, com a Carta da Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989<sup>07</sup>, na qual admite entre outros tópicos “que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas (1945), especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade.”<sup>08</sup>

Em outros termos, as crianças são assumidas como cidadãos *inteiras*, com direitos civis e políticos; como atores sociais em equidade aos demais, de agência ativa sobre tudo que as concerne. Isso trouxe, e ainda traz em um cenário cada vez mais urbanizado, o desafio em diferentes âmbitos a ceder possibilidades às crianças para sua efetiva atuação na vida pública, o que para os campos da arquitetura, do urbanismo e do planejamento urbano pode ser traduzido em introduzi-las aos processos referentes às práticas de *pensar-fazer* cidades, e possibilitar que experienciem plenamente os espaços urbanos, em atenção às suas particularidades.

---

06 Adaptada a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948 pela ONU.

07 Ratificada por 196 países, exceto os Estados Unidos da América, entrando em vigor em 2 de setembro de 1990. O Brasil ratificou a Convenção em 24 de setembro de 1990.

08 Trecho do Preâmbulo da Carta da Convenção dos Direitos da Criança. Texto completo disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>

Essas necessidades e exigências encontram força com o movimento das Cidades Educadoras<sup>09</sup> assentado em 1990, que enxerga a cidade em três aspectos: como entorno que comporta instituições e eventos educativos; como instrumento educativo; e em sua totalidade, como um agente educador, ou seja, um objeto de conhecimento em si próprio. Através dessas três dimensões a cidade é tomada como *território educativo*<sup>10</sup> ao compreender que tudo e todos que a integram são agentes educadores e educandos em um processo colaborativo – apreender a cidade, na cidade, com a cidade e com as pessoas. Assim, os diferentes aspectos da organização urbana – planejamento, processos decisórios, construção, apropriação dos espaços e equipamentos públicos, lazer, cultura etc. – são diretamente associados ao desenvolvimento e bem-estar integral dos indivíduos que habitam cidades, preocupando-se prioritariamente com crianças e jovens. O que corrobora, em sua concepção, pensar os espaços urbanos como um lócus também de direitos às crianças.

Com a intenção de efetivar essas intenções, profissionais das ciências dedicadas a configuração dos espaços, aliados a especialistas em outros saberes – educação, psicologia e sociologia, principalmente – têm buscado dialogar com esse *novo público* historicamente invisibilizado. Através do desenho de políticas públicas, práticas projetuais e pesquisas que carregam esse caráter transdisciplinar, buscam o desenvolvimento e aplicação de metodologias ditas consultivas ou participativas com crianças e outros agentes no processo de projeto e execução deste. Também se notam ações entre arquitetos e urbanistas que buscam esta comunicação com fins primariamente educativos, desenvolvendo material e métodos com base nos saberes que lhe são próprios como mote a um projeto pedagógico que conceda às crianças domínio sobre os espaços urbanos<sup>11</sup>.

Tais estudos e ações ao deterem-se com atenção às crianças pelo o que elas são e não pautados em concepções prévias sobre suas identidades e suas práticas, revelam o que nem sempre é perceptível em outros formatos de abordagem, como afirma a antropóloga brasileira Clarice Cohn (2013). Arquitetura, urbanismo e planejamento urbano ao tentarem acompanhar esses avanços sobre as crianças e as infâncias, encontram outros modos possíveis de *pensar-fazer* cidades, notáveis nos gestos de interação com e no mundo pelas crianças – o brincar. Uma vez tomando-as como atores capazes, produtoras e transformadoras de culturas e dos espaços físicos-territoriais e sociais das cidades, é inevitável o tecer de uma autocrítica e reformulação de conceitos e condutas já estabelecidos nestes campos e conseqüentemente generalizados na (re)produção destes.

Isso se justifica pela atitude curiosa e subversiva das crianças, permeado pelo seu imaginário, ludicidade e criatividade. Elas possuem grande capacidade de (re)configurar os espaços e situações de forma inusitada aos adultos. O que percebem é imediatamente (re)interpretado através do e para o brincar, fazendo das cidades construções também suas, seu território. Enxerga-se, então, potencial para a crítica, revisão e conseqüente elaboração de outras lógicas urbanas e de cidades. Em outras

---

09 Com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona (1990) com grupo de cidades de governos locais de objetivo de “trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes”. O movimento é formalizado no III Congresso Internacional em Bolonha (1994) com revisão da Carta, também no VIII Congresso em Gênova (2004) com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

10 Azevedo, Rheingantz e Costa apontam o conceito de *território educativo* como em construção, definido previamente como “espaço ativo e dinâmico, construído social e tecnologicamente, formado por humanos e não-humanos, capaz de gerar efeitos educativos e influenciar ações, que não é pré-determinado ou limitado aos muros da escolas” (AZEVEDO et al, 2016, p.23).

11 Como exemplos: a experiência de Maria Weber Alves em 1986-1990 no Morro do Preventório, Niterói-RJ, documentada em ALVES, 1996, p. 213-236; e a recente ação brasileira das publicações ‘Casacadabra’ (2016 e 2018) de autoria das arquitetas Bianca Antunes e Simone Sayegh, que buscam atualmente, em contato com educadores, a produção de material a ser aplicado em escolas.

palavras, o brincar livre nos ambientes urbanos concede outros instrumentos e perspectivas àqueles que se dedicam às questões cidadinas, possibilitando propostas que deslocam a funcionalidade dos espaços como prioridade e permitem a inserção de modos baseados na dúvida, na descoberta, no imprevisto, na possibilidade de transformação contínua (PORTO, 2019).

Porém, como em todo processo de mudança, há resistência em adotá-lo pela insegurança que traz aos adultos por desestruturar as crenças que baseiam seus pensamentos, atos e maneiras como se organizam, ainda mais quando partimos das crianças, geralmente associadas em culturas ocidentais àquilo que é *incompleto* e *menor*. Este impedimento é repetidamente denunciado por aqueles que se debruçam sobre as relações criança-cidade, como os arquitetos Mayumi de Souza Lima (1989) e Aldo van Eyck (1962):

A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação. [...] A insegurança não diz respeito apenas ao medo de que crianças fiquem expostas a possíveis perigos, pois estes são reais e podem ser controlados objetivamente; o medo maior é o do desconhecido, do novo que pode surgir na ação das crianças e que pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos, enquanto profissionais, enquanto pessoas que dominam o saber e, portanto, o poder. (LIMA, 1989, p.11)

Embora o homem sempre tenha tido um carinho pelas crianças [...] ele ao mesmo tempo teme desesperadamente qualquer coisa que possa desacreditar ou pôr em perigo o horrível código de valores desgastados a que ele se apegava como se fosse seu sexto sentido, seu grande guia para a cimeira da criação. Ele percebe que a descoberta da criança de alguma forma implica uma ameaça. Este seu sexto sentido, pelo menos, não lhe falhou! Pois encontrar a criança em seus próprios termos é encontrar forças elementares que, se for permitido prosperar através da educação real, vão superar com sucesso qualquer coisa que impeça a assimilação universal de uma nova perspectiva. (EYCK, 1962, p.21; tradução nossa)

O pedagogo italiano Francesco Tonucci (1940- ), ao relatar sobre sua experiência com o projeto *La città dei bambini*<sup>12</sup>, também ressalta a dificuldade em implementar a participação das crianças nos temas que envolvem cidades. Mas confirma que uma vez superada, ao ceder condições adequadas para se expressarem dentro de suas particularidades e dando-lhes a devida atenção a construir uma relação de confiança, a experiência resulta em uma gama de questões e proposições que em sua simplicidade – em geral tratando da escala da vizinhança, do bairro – são de uma lógica outra, ainda assim analítica, prática, comprometida e insistente. Uma vez que adaptadas à maior dimensão da cidade, evocam profundas mudanças nas organizações físicas, sociais e políticas.

Ao assumir um percurso projetivo em que essas proposições e desejos são considerados, ao ter as crianças e o brincar como parâmetros, encontra-se possibilidade de restituir qualidade às condições urbanas englobando todos os grupos sociais: “as crianças têm consciência de que elas são parte de uma estrutura social complexa, enquanto os adultos pensam que representam tudo e todos e que, portanto, se forem satisfeitas suas exigências, todos poderão beneficiar-se” (TONUCCI, 2005, p. 28).

Rememorando as cidades históricas, ainda que não planejadas para ou com as crianças – em que

---

12 Projeto de pesquisa iniciado em cidades italianas em 1991 e hoje difundido em outros países. Para maiores detalhes ver: <<https://www.lacittadeibambini.org/es/>>

estas ainda não eram *conhecidas* –, não necessariamente se configuravam como espaços de exclusão. Em meio às suas qualidades e mazelas, as crianças buscavam se inserir em constante contato com os demais grupos e suas dinâmicas nos espaços públicos, negociando com flexibilidade seu tempo, seu lugar e seus desejos. Hoje, porém, como aponta Tonucci (2005), as cidades são configuradas voltando-se para um cidadão privilegiado – o adulto produtivo.

Enquanto as cidades modernas que prevaleceram, até pelos exemplos a serem aqui correlacionados de atenção às crianças, acabaram por segregá-las da vida pública em nome de sua educação e proteção. Em busca de um planejamento racional e funcionalista, os aspectos culturais e sociais foram esquecidos. A cidade foi assumida como conjunto de espaços definidos e engessados por sua função, em que as crianças, enclausuradas no núcleo familiar, na escola, e no parque recreativo infantil, têm os caminhos de interação e participação social fragmentados e especializados (AZEVEDO, 2019). O que tende a se agravar na contemporaneidade, em que o *pensar-fazer* cidades tem se adequado a responder lógicas de mercado, em que até a funcionalidade é abandonada a favor da propaganda (JACQUES, 2009). Deste modo, paradoxalmente, erguem-se cidades hostis às crianças e conseqüentemente a outros grupos tido como mais frágeis, com soluções duras e quantitativas como os arquitetos Clara Eslava e Miguel Tejada (2005) afirmam ao citar o arquiteto suíço Dölf Schnebli (1928-2009)<sup>13</sup>.

O que se advoga, então, para a contemporaneidade não é o resgate da cidade histórica tradicional e nem se ater em somente atender as necessidades básicas do sujeito criança, mas sim incorporar suas demandas – enquanto ser humano inteiro situado no presente e não uma promessa de futuro – a partir de organizações espaciais em que o encontro, o conflito, o movimento, o jogo e a brincadeira sejam alinhados às suas funcionalidades, voltados a abrigar e promover experiências humanas completas no exercício de uma cidadania crítica. O problema permanece como Mayumi de Souza Lima apresentou, não apenas em relação à organização e função dos espaços, mas das apropriações desses e possibilidades de alteração:

Há uma absoluta urgência de recuperar a cidade, enquanto lugar de encontro, do brincar coletivo, da relação lúdica de adultos e crianças e de crianças entre si. Sem qualquer nostalgia ou equivocada valorização do passado, há que se assegurar na cidade e para a cidade os espaços públicos, hoje privatizados pelo automóvel, pelas grades, pela segregação econômica e social que se faz em nome da segurança. (LIMA, [1991] 1995, p.185)

\*\*\*

O disposto anteriormente exhibe como as discussões sobre o tema ainda são recentes quando confrontadas com o histórico do urbanismo e planejamento urbano, mas as preocupações comentadas não se concentram espontânea e exclusivamente na contemporaneidade. São reconhecíveis em diferentes graus e condições, em práticas de arquitetos, urbanistas e outros profissionais em

---

13 Eslava e Tejada referem-se à publicação *‘Environments for Children’* (1998). Considerado como grande expoente da arquitetura e do planejamento urbano na Suíça, estudou arquitetura na ETH Zurique entre 1948-1952, sendo professor titular de arquitetura e design nesta instituição entre 1971-1994, lecionando para toda uma nova geração de arquitetos. Além de ter estudado na Harvard Graduate School of Design com Josep Lluís Sert, um dos atores aqui investigados. Frequentou em 1952 a escola de verão do CIAM (*Congrès Internationaux d’Architecture Moderne*) em Veneza, na qual conheceu o grupo italiano, entre eles Carlo Scarpa, Ernesto Rogers e Bruno Zevi. De trajetória profissional nômade entre vários escritórios de arquitetura, destacando o de Walter Gropius em que atuou junto de Sigfried Giedion e outros, até abrir seu próprio escritório em 1958 sendo sua primeira grande obra a Nova Escola de Locarno (1959), destaque de arquitetura escolar na Suíça.

diferentes temporalidades e contextos políticos, econômicos, geográficos e sociais<sup>14</sup>. Assim, a questão inicial que incentiva a pesquisa – como crianças e infâncias foram e são abordadas nos processos que envolvem cidades? – é formulada e refinada.

Como a pergunta ainda permanece abrangente, encontramos no período correspondente ao século XX no Ocidente, nas dinâmicas entre Europa e América, terreno fértil para situar a investigação. Analisamos principalmente o intervalo entre as décadas de 1920 a 1990 por abrigarem significativas transformações (tecnológicas, científicas e sociais), conquistas em relação às crianças e infâncias em contexto brasileiro e internacional, além de constituir um período marcado por eventos de escala global que forçaram e/ou promoveram deslocamentos, trocas e revoluções no campo da arquitetura e do urbanismo, e não só.

A pesquisa, então, se ocupa em verificar as abordagens sobre crianças em tais ações com intuito em elucidar como os campos da arquitetura, do urbanismo e planejamento urbano têm-se valido deste grupo social em seu *pensar-fazer*. Foca-se em buscar e correlacionar as atuações de arquitetos, urbanistas e outros profissionais<sup>15</sup>, entre atores europeus, estadunidenses e brasileiros que se ocuparam em articular crianças e infâncias e espaços públicos urbanos.

Muitos atores de notáveis atuações não foram acompanhados nesta análise pela impossibilidade de em tempo hábil aprofundar-se nestes. Justifica-se as escolhas não só pelo acesso a recursos para estudo, como também pela delimitação previamente colocada de se debruçar sobre abordagens que tiveram em foco a concepção, promoção e/ou execução de espaços públicos urbanos e configurações de cidades, com o cuidado de evidenciar em equidade quantitativa atores brasileiros frente aos internacionais e que no processo de pesquisa foram percebidos como parte de *nebulosas intelectuais*<sup>16</sup>, que se reconhece em constante movimentação através de cada ator, que ramifica em associação a tantos outros indivíduos, instituições, práticas, temas e tempos.

Isso se deve à apreensão no decorrer da pesquisa de como a temática é capaz de suscitar debates e abordagens diversos, atravessados por acontecimentos, culturas e intenções. Entre as distintas noções de crianças e infâncias, e de arquitetura e cidade nos embates de movimentos arquitetônicos e urbanísticos, e que bem representa o quanto ambas as temáticas – crianças e cidades – se encontram em narrativas complexas, que ao destrichar auxiliam abordagens vigentes. Assim, foi possível determinar, o que Eslava e Tejada (2005) já apontam parcialmente<sup>17</sup>, três grupos de abordagens referentes às crianças:

---

14 Como exemplo: o *junk playground* de Carl Theodor Sørensen (1893-1979) e Hans Dragehjelm (1875-1948) em 1931 na Dinamarca, que propagou-se na Europa e América do Norte nas décadas seguintes renomeado de *adventure playground* por Lady Allen of Hurtwood na Inglaterra; a experiência *L'enfant architecte* realizado pelos arquitetos J. Boris e G. Hirschsler em três escolas francesas em 1969; o projeto de pesquisa *Growing Up in Cities*, iniciado em 1970 pelo arquiteto Kevin Lynch (1918-1984) através da UNESCO, com publicação homônima em 1977 e até hoje em prosseguimento com liderança de Louise Chawla (1949- ).

15 Esses são abordados por reconhecermos que não apenas aqueles que detêm o saber técnico da arquitetura e urbanismo participam ativamente sobre as questões colocadas: literatos, médicos, educadores, jornalistas, políticos, entre tantos outros foram/ são promotores da atenção às crianças e seu brincar como parâmetros para as configurações urbanas.

16 Através de uma atitude de *pensar por nuvens*, em que a configuração e dinâmica das nuvens é usada como metáfora a trajetória dos indivíduos e coletivos, em múltiplas temporalidades simultaneamente, em atenção às suas experiências, encontros, disputas, possibilitando errâncias e caminhos para interpretações. Isto será discutido com maior profundidade no próximo capítulo.

17 “No percurso que se segue pela obra de vários autores, a infância passa a ser, por um lado, um lugar de busca de estratégias que geram os próprios projetos e, por outro lado, a infância será o âmbito para o qual se desenvolverão propostas e projetos, escolas, espaços urbanos e até objetos de jogo” (p.59; tradução e grifos nossos).



**CRIANÇA COMO REPRESENTAÇÃO** – sobre abordagens que aplicam imagem e/ou noção sobre as crianças e o brincar, esvaziadas de sua presença para além de um símbolo (de incompletude, de esperança ou de renovação);

**CRIANÇA COMO ESTRATÉGIA GERADORA** – sobre elaborações de conceitos, manifestos e/ou projetos a partir da observação das crianças, suas brincadeiras e demais atividades sobre os espaços urbanos;

**CRIANÇA COMO COAUTORA** – ações que buscam efetivar a participação destas em algum nível, entre a concepção e a execução de propostas.

É importante ressaltar que essas abordagens não são estanques ou determinantes em relação aos atores e nem é pressuposto uma hierarquização entre elas, apesar da crescente pressão nos debates para adoção de metodologias participativas em processos arquitetônicos e urbanos. Uma vez que tratamos de atores individuais, esses são complexos e de atuações diversas e mutáveis. Ou seja, um mesmo ator percorre mais de uma das abordagens identificadas, as aglutina ou mesmo as extrapola.

Assim, mantendo-se permeável e com preocupação em exemplificar as três abordagens percebidas, a partir de pesquisa prévia sobre o tema e diálogos com outros pesquisadores foram selecionados os seguintes atores: o educador e planejador urbano estadunidense **Clarence Arthur Perry** (1872-1944), pelo seu esquema de unidades de vizinhança (1929) para a cidade de Nova Iorque, que toma a instituição escolar e as crianças como cerne, a ser difundido pelo planejamento urbano nas décadas posteriores; o poeta brasileiro **Mário de Andrade** (1893-1945), por sua atuação pública no pioneiro projeto de Parques Infantis na cidade São Paulo (1935-1938), em que as crianças são reconhecidas como agentes multiplicadores/educadores e produtores de cultura; o arquiteto catalão **Josep Lluís Sert** (1902-1983), pela aplicação das crianças como parâmetro de qualidade urbana, retratada em algumas de suas publicações, em atenção a *'Can Our Cities Survive?'* (1942); o arquiteto holandês **Aldo van Eyck** (1918-1999), pelo seu extenso projeto de parques infantis (*playgrounds*) em Amsterdã (1947-1978), e sua defesa em meio aos debates dos CIAM's (*Congrès Internationaux d'Architecture Moderne*) por cidades que abriguem adequadamente as crianças e o brincar; a arquiteta nipo-brasileira **Mayumi de Souza Lima** (1934-1994), por sua reconhecida trajetória profissional, com foco em sua atuação pelo poder público de São Paulo sobre a concepção e execução de espaços e equipamentos públicos educativos envolvendo as crianças no processo; e a artista-*designer* brasileira **Elvira de Almeida** (1945-2001), por seus projetos de materialização de espaços lúdicos na cidade de São Paulo, em que o potencial criativo das crianças, seu brincar livre e culturas infantis são abarcados nas etapas de projeto.

O objetivo geral é evidenciar as crianças e o brincar livre como potência criativa na produção de outros modos de *pensar-fazer* cidades e contribuir para ações e estudos que as considerem como parâmetros. Por objetivo específico, elencar práticas no século XX que reconheçam as crianças e o brincar em propostas e projetos de espaços públicos urbanos, situadas em contexto global. Intenta-se ao aproximar estas práticas às problemáticas contemporâneas.

Devido ao extenso e diverso material reunido durante o processo são adotadas cronologias como instrumento de organização e de pesquisa, por possibilitar a visualização das dinâmicas de diferentes temporalidades (dos atores individuais, das instituições, dos eventos sócio-políticos, entre outros) em uma matriz única, e a apreensão de informações para análise evidenciando práticas brasileiras ao correlacioná-las às demais.

É também visitada a iconografia desenvolvida e utilizada pelos atores para comunicar suas propostas, mesclada a imagens externas provenientes de outras fontes por auxiliarem na complexificação e tradução dos conceitos discutidos a tecer interpretações sobre como as práticas e ideias, mesmo separadas geográfica e temporalmente, dialogam entre si. Estas aproximações são realizadas de forma especulativa, elucidando a multiplicidade de narrativas que por vezes se sobrepõem, se antagonizam ou se complementam.

Assim, a pesquisa não almeja esgotar a temática apresentando conclusões definitivas, mas sim ressaltar como as discussões foram e são tratadas, permanecendo aberta e fomentando o debate para desenvolver outras perspectivas e abordagens. Busca-se atualizar as interpretações e revisões de distintos ideários através de *sobrevivências*<sup>18</sup> “de outros tempos possíveis *que se estranha* como *aparecimento, acontecimento, fantasmagoria*, e tudo aquilo que está ali em *latência* e ganha sentido e significado numa *iluminação presente*” (PEREIRA, 2017, p. 161-162; grifos da autora).

Devido à aplicação de uma metodologia ainda não largamente difundida e de um processo de pesquisa marcado por idas e vindas, faz-se necessário um capítulo dedicado à apresentação de seus pormenores e conceitos que justificam sua adoção, desenvolvendo sobre o *pensar por nuvens, nebulosas intelectuais*, e cronologias e como foram aplicados nas etapas de pesquisa destacando a importância do uso de imagens e de biografias nas mesmas.

No terceiro capítulo é comentado sobre quais crianças e infâncias a pesquisa é construída, no caso distintas noções, que por suas inúmeras variações culturais e de abordagem entre os atores, podem, ao máximo, serem apontadas como crianças e infâncias urbanas. É apresentado um breve histórico das concepções sobre ambos os termos em culturas ocidentais uma vez que aqui não são tratadas em único contexto, sendo que para a análise adota-se a definição de criança como sujeito, o indivíduo reconhecido temporal e estruturalmente como tal através de parâmetros variáveis, e infância como os espaços sociais determinados, ou não, dentro de cada cultura para esses indivíduos.

Ainda neste capítulo são abordados os conceitos adotados como premissas que constroem a ótica pela qual as práticas tratam e são analisadas, arranjadas e comparadas entre si: o brincar, tido como ação livre em que o divertimento é o que lhe dota sentido/função, não sendo ato exclusivo das crianças; e sua importância nas relações corpo-espaço, ocupando-se de apresentá-lo como ação primordial do ser humano de relação entre este, seus pares e não-humanos e o espaço que habitam, evidenciando a importância de considerar o brincar livre nos espaços públicos urbanos na atuação dos saberes dedicados a estes.

Por fim, o quarto capítulo é dedicado à exposição e análise das práticas dos atores citados, buscando nexos e associações. Partindo de suas biografias, destaca-se outros atores (indivíduos e instituições), eventos e movimentos políticos, econômicos e sociais referentes ao tema que atravessaram e compuseram suas trajetórias, discursando sobre como as interações entre cidades e crianças foram interpretadas como caminho de elaboração de propostas e crítica nos campos da arquitetura, urbanismo e planejamento urbano.

---

18 Traduzido do termo *nachleben*, aplicado pelo filósofo e historiador de arte alemão Aby Warburg (1892-1940) em seus trabalhos. Também traduzido como *vida póstuma* ou *sobrevida*, que remete aquilo que ressurgue em outra época em um processo transmissão-transformação, permanecendo vivo na memória involuntária ou inconsciente (JACQUES, 2018).



## 2. SOBRE MODOS DE PENSAR-FAZER

O vício da gente se esquecer das suas próprias faculdades de pensar é bastante comum. Mesmo entre os que pensam. Alguém faz uma afirmativa crítica e nós deitamos nessa jangadinha e vamos de rodada mansamente rio a baixo, sem interrogarmos mais se as cabeceiras do rio são puras nem se a jangada é legítima.

E fiz bem mesmo a equiparar o pensamento crítico à jangada. Canoa é que não é não. Canoa pode afundar pra sempre mas os pensamentos críticos, por mais tontos que sejam, são que nem as jangadas: viram, reviram de lado mas inafundáveis. Alguém um dia os há de retomar.

(ANDRADE, 1929)\*

\* (In: ANDRADE e LOPEZ, 1976, p.159-160)

Do projeto inicial para o presente texto muitos caminhos foram percorridos. Ao determinar uma pesquisa que teria como temática central *a criança perante a cidade e a cidade perante a criança* abriu-se um leque diverso de possibilidades a serem abordadas, e a angústia em correlacionar todo o percebido e apreendido no percurso registrado na Apresentação deste trabalho resultou em uma miríade de questões: quem são as crianças e infâncias urbanas? O que podemos visar como cidades *para e com as crianças*? A partir do reconhecimento das crianças como cidadãos plenas e de uma conseqüente necessidade de sua participação nos processos urbanos, como isso pode se dar? Qual a qualidade dessa participação e como mensurá-la? Onde se encaixam os conhecimentos próprios da arquitetura, do urbanismo e do planejamento urbano neste cenário? Que caminhos já foram percorridos?

Buscar respostas satisfatórias para todas essas indagações exigiria percursos extensos por campos de conhecimentos em um tal número de perspectivas que extrapola as possibilidades de uma dissertação de mestrado acadêmico, exigindo portanto, uma filtragem rigorosa. Reconhecendo esta pesquisa como meio e não fim de um percurso, admite-se seu caráter em aberto para continuidade em pesquisas futuras. Deste modo, dedica-se aqui a calçar uma base que possibilite percepções outras, partindo da última indagação – *que caminhos já foram percorridos* – como mote apostando em sua capacidade de se ramificar entre os temas pertinentes ao questionário citado e suas variáveis.

É levado adiante, como primeiro passo, determinar que práticas e quem são os atores individuais que as realizaram. Em pesquisa preliminar muitos nomes emergem da bibliografia, em diferentes tempos, territórios e contextos, dispersos entre campos de conhecimento para além da arquitetura e do urbanismo. Portanto, com a percepção de cidade como obra humana produzida por ações de grupos heterogêneos dotados de diferentes saberes (LEFEBVRE, [1968] 2001), como experiência pública e comum (PEREIRA, 2017), decide-se por não se fechar apenas entre arquitetos e urbanistas para análise.

Ainda assim são necessários mais alguns recortes – o do tempo e o do território<sup>19</sup>. Não só definido pela possibilidade de acesso aos recursos necessários para a investigação, percebe-se no período referente ao século XX, em meio às relações entre Europa e América, uma concentração significativa de práticas que interrelaciona crianças e cidades. Intervalo marcado por inúmeros conflitos políticos e econômicos, circulações, desenvolvimentos tecnológicos, conquistas sociais e avanços científicos que mudaram drasticamente as noções sobre e espaços sociais atribuídos às crianças em sociedades ocidentais, além das concepções e práxis em alterações sobre o *pensar-fazer* cidades.

Constatadas essas discussões, a questão toma um novo contorno - como crianças e infâncias foram e são abordadas nos processos que envolvem cidades? Devido às múltiplas perspectivas de abordagem do que é cidade, a pergunta permanece demasiado abrangente. Porém, a preocupação já apresentada de se pensar as crianças como cidadãs de direitos e transformadoras das realidades cidadinas aponta para mais uma pormenorização de enfoque – os espaços públicos urbanos.

São aqui reconhecidos em seus aspectos material e imaterial, tidos como o que sustenta a vitalidade das cidades, onde ocorrem e refletem as interações dos diversos atores urbanos, em que as mobilizações dos grupos sociais, políticos e institucionais encontram lugar para suas disputas (HARVEY, 2008; JACOBS, 1961)<sup>20</sup>. Enxerga-se, então, no acesso e possibilidade de permanência, ação e transformação nos e dos espaços públicos pelas crianças e pelo brincar caminho para a concretização de cidades [educadoras] que as abracem e efetivamente as integrem como agentes políticos e sociais, já previsto na Carta da Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989).

Uma vez definidos esses pontos, foi possível filtrar o extenso grupo de práticas e seus autores tendo atenção àquelas que abordassem as crianças e o brincar, lidando com espaços e equipamentos públicos sociais. Para a análise, em vez de centrar-se apenas nas práticas percebidas, como se essas não fossem encarnadas por disputas, experiências e condições de possibilidades daqueles que as conceberam e desenvolveram, opta-se por uma metodologia de atenção biográfica aos atores, ao reconhecer seus modos de pensar e de agir como indissociáveis de suas experiências pessoais e profissionais, de sua formação, de seus sonhos, angústias, desejos e ideias marcados pelas relações com instituições e outros indivíduos em contextos distintos, situados histórica e geograficamente.

Porém, como organizar e estabelecer diálogos entre tantos objetos de diferentes meios, territórios e temporalidades, de forma a garantir o domínio e a cientificidade do apresentado?

Neste capítulo, então, é discutido o processo teórico-metodológico adotado, que se vale de levantamento de dados biográficos de cada ator por revisão bibliográfica e, quando presente, da iconografia na produção dos atores selecionados. Que tratando ainda, de um número significativo de material a se debruçar, utiliza-se de estruturação e cruzamento de cronologias a partir das quais se elenca, organiza e compara suas práticas entre si e com outros dados de esfera política, econômica e social que auxiliam na apreensão de seus cenários de atuação. Esboça-se, assim, *nebulosas intelectuais* a partir de um *pensar por nuvens*, permitindo perceber paralelos, distinções e equivalências entre as experiências.

---

19 Em atenção às diversas definições do conceito nas suas relações com espaço, cultura e sociedade durante o século XX, é adotado aqui o determinado pelo esforço conceitual de Schlee et al (2009), de "território como sendo uma construção social, a incorporar os processos econômicos e produtivos, definir estratégias de dominação sobre o espaço e seus recursos e manifestar-se sobre uma base física, por meio de múltiplas apropriações, individuais e coletivas, delimitando marcas e marcos de identidade cultural" (p.231).

20 Para uma revisão sobre as noções sobre o conceito de espaço público, recomenda-se ROSANELI et al, 2019.

## 2.1 Da nebulosa

A nuvem é a força mais extrema do céu  
E na noite quando nada se vê  
Sua presença ainda se faz sentir  
Antigos astros outrora ali  
Engolidos pela nuvem<sup>21</sup>

*Pensar por imagens, por desvios, por transversalidades, por nebulosas* ou conjunto de nuvens é uma atitude intelectual a organizar o pensamento aplicada e difundida pelas arquitetas-urbanistas e historiadoras Paola Berenstein Jacques e Margareth da Silva Pereira, junto dos integrantes de seus grupos de pesquisa<sup>22</sup> e em contato com outros laboratórios<sup>23</sup> desde o fim da década de 1990, com o objetivo de contribuir para as formas de pensar e fazer uma história do urbanismo<sup>24</sup> da qual emerge novas perspectivas.

Sobre nebulosa, Pereira ao percorrer a etimologia da palavra e as distintas noções à que foi submetida adota por definição “conjuntos de nuvens, massas de vapores, emaranhados, sobrepostos, agregados, esparsos, densos ou esgarçados, que se articulam ou se entrecrocaram” (2018, p.250). Por essa noção, entende como algo que se identifica como único, mas de uma totalidade heterogênea composta de nuvens singulares entre si que congregam fenômenos coletivos, mutáveis e moventes.

Por esse caminho, *nebulosa* é como veem chamando metaforicamente as composições de grupos intelectuais, profissionais e institucionais que operam de maneira híbrida e relacional, considerando esses corpos situados carregando suas experiências, ideais, objetos de estudo em abordagens de delimitações pouco discerníveis e transitórias, características reconhecíveis sobre as temáticas que envolvem a constituição das cidades e do urbanismo (JACQUES ET AL, 2019).

Sendo uma metáfora, e não um conceito ou método, toma o comparativo do pensamento à imagem de conjuntos de nuvens, às suas formas e dinâmicas, que pelas características desestrutura o processo do pensar, do produzir conhecimento como delimitável, neutro ou mesmo estável. Permite a intuição e imaginação do pesquisador, assumindo sua não-neutralidade, nas lacunas daquilo que ainda permanece obscuro, a enfrentar aquilo que não se sabe ao tecer analogias e atribuir sentidos:

Pensar por nebulosas, é assim, um convite a uma ideia instável e dialógica de saber que, mesmo quando feita de configurações, conceitos, categorias e noções, entende-as como esforços de uma teorização mais ou menos precisa, mas jamais neutra, e cuja estabilidade e consenso são momentâneos. Esse saber – como nuvens –, antes de tudo, é movediço, formado por inúmeras camadas diáfanos e vaporosas de outros saberes, inclusive os rechaçados ou não considerados como tal (PEREIRA, 2018, p.249-250).

Não se trata de uma proposta inovadora, mas sim um ato de liberdade ao pensamento imaginativo que dialoga e rememora através de montagens e analogias; que desloca a noção que conhecimento

---

21 (GAROTAS SUECAS, 2012)

22 Laboratório Urbano (PPG-AU-UFBA) e Laboratório de Estudos Urbanos (PROURB/FAU-UFRJ), respectivamente.

23 Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade – UNICAMP, coordenado por Josianne Cerasoli; Laboratório de Estudos da Urbe – UnB, coordenado por Ricardo Trevisan; Cosmópolis – UFMG, coordenado por Rita Velloso.

24 Para as autoras, urbanismo não é apenas um campo disciplinar, mas campo ampliado de convergência de saberes, de práticas e reflexões.



possa ser transmitido ou ensinado, opondo-se à ideia de modelo e métodos fixos reprodutíveis e aplicáveis; do saber fragmentado, isolado e estático em áreas e disciplinas; e que reflete em seu modo com a pluralidade, complexidade e o dinamismo próprio das cidades e culturas.

Este modo de pensar se beneficia de muitas outras reflexões provenientes dos embates sobre o *fazer* história, e daquelas que colocaram as nuvens e suas conformações como objeto teórico<sup>25</sup>. É evidente que as *nebulosas* carregam heranças das ideias de rede<sup>26</sup>, uma vez que as nuvens são resultantes de nexos e associações, de “uma série de redes de circulação de problemas mais além dos recortes nacionais, com atores individuais e sociais” (PEREIRA, 2007, p.59) – redes de palavras, de cidades, de colaboração intelectual, de associações sociais e culturais. Porém, enquanto metáfora, afasta-se do caráter mecânico indo além de redes de sentidos coerentes e previsíveis ao insistir em observar as interações sociais e culturais situadas junto dos indivíduos e seus gestos, reconhecendo sua fluidez, assimetria e instabilidade e permitindo-se interpretar os *vazios* e aglomerações percebidas (PEREIRA, 2018; PEREIRA ET AL, 2019).

A operação desse pensar exige atenção para as formações compactas assim como para as manchas dispersas, o que pode ser traduzido a atenção aos diferentes ritmos e temporalidades, do tempo curto dos indivíduos ao tempo esparso das estruturas sociais que integram, das continuidades e rupturas perceptíveis quando são verificados e correlacionados, enquanto outros são protelados à medida que se desenha e reconhece as *nebulosas*. “Nesse fazer, uma só nuvem ou um fragmento de nebulosa pode também participar ou derivar de tantas outras nebulosas” (PEREIRA, 2018, p.252), desestruturando fronteiras pré-determinadas e invalidando, assim, a ideia de limite ou de precisão entre verdades, nacionalidades e identidades, enfatizando as hibridações, assimilações e misturas na formação das culturas e do mundo social, sempre em processo de construção e reconstrução (JACQUES ET AL, 2019).

A efemeridade e indeterminação das nuvens nos provocam a lembrar que o mundo não é uma abstração, nem absolutamente legível. Portanto, *pensar por nebulosas* nos impele a recordar que o conhecimento é produzido coletivamente, de forma nômade, reconhecível nas práticas cotidianas de indivíduos e grupos impregnados de experiências, memórias e ideias, que não se enraízam em seus tempos, mas dilatam-se entre passado e presente na medida do que se escolhe lembrar e esquecer. Restitui, portanto, às práticas de arquitetura e urbanismo de um corpo, de sua dimensão crítica e política, e como gestos de culturas (PEREIRA ET AL, 2019).

---

25 Como aponta o filósofo Hubert Damisch (1928-2017), em seu livro *‘Théorie du nuage: pour une histoire de la peinture’* (1972), as noções de **constelação** e de **imagem de pensamento** das obras de Walter Benjamin (1892-1940), como também aos pensamentos do historiador Michel de Certeau (1925-1986) sobre a **operação historiográfica** expostos em “A escrita da História” (1975). Dentre os autores são destacadas as contribuições do sociólogo francês Christian Topalov (1944- ), que talvez tenha sido o primeiro a aplicar o termo *nebulosa* como metáfora do mundo social ao perceber a heterogeneidade nas ações dos atores em meio às suas lutas, em seu trabalho *‘Laboratoire d’un nouveau siècle: la nebuleuse réformatrice en France (1880-1914)’* sobre as reformas sociais na França, publicado em 1999.

26 Sendo nas últimas décadas o conceito de rede utilizado com distintas abordagens nas ciências sociais – como metáfora, como configurações normativas ou na análise de redes sociais para além de seu aspecto estruturador – destaca-se as noções da **Teoria Ator-Rede (TAR)** pelas suas similaridades com as *nebulosas*. De origem em estudos de Bruno Latour (1947- ), Michel Callon (1945- ) e John Law (1946- ) no campo da Sociologia da Ciência e Tecnologia na década de 1980 e sendo constantemente revisada, parte da premissa que o conhecimento é mais produto social do que de um método científico, em que a rede é uma entidade em operação que abarca diferentes escalas, não definível por rótulos, mas pela dinâmica das associações que produz. Afasta-se assim dos determinismos de rótulos dicotômicos, de maior preocupação com a complexidade das relações parcialmente estabilizadas entre atores e redes, em operação indissociável. (ANDRADE, 2004; COSTA ET AL, 2017).

As nebulosas que se formam e se transformam, que não são fixas no tempo ou no espaço, mostram movimentos sistêmicos, transgeográficos e, muitas vezes, sincrônicos ou mesmo anacrônicos de ideias entre determinados circuitos de pensamento urbanístico. Formam, as próprias nebulosas, diferentes narrativas a partir de redes distintas – de intercâmbio, mas também de disputa – intelectuais, acadêmicas, científicas e artísticas que atuam de maneira complexa, permitindo uma melhor problematização tanto do campo disciplinar do urbanismo quanto das cidades, mas, antes de tudo, retirando o gesto do pesquisador de sua aparente naturalidade ou suposta neutralidade. (JACQUES ET AL, 2018, p.13-14)

## 2.2 Da cronologia

Devido ao extenso número de atores individuais e sociais citados em um recorte temporal tão largo, além dos múltiplos regimes de temporalidades trabalhados, o processo de investigação exigiu uma estratégia metodológica que permitisse a organização dos dados e informações levantadas de maneira a deter domínio sobre estes. Como resposta, adotam-se cronologias biográficas como instrumento de pesquisa – encaradas não como um produto acabado da mesma, mas dispositivo-motriz em constante remodelação – por ser a materialização de um pensamento multidimensional que possibilita observação das dinâmicas para a análise pretendida ao concentrá-las em matriz única.

É comum a confusão de cronologia com uma visão linear do tempo, entretanto esta pouco (ou nada) tem de linear ou de casual. Estabelecendo graficamente uma métrica temporal rigorosa, além de possibilitar a montagem e averiguação do contexto de cada ator, as cronologias permitem perceber as rupturas, continuidades, lacunas e emergências das práticas investigadas em diferentes escalas e, uma vez correlacionadas, possibilita deslocar premissas e formulações ainda que fortemente assentadas nas áreas de conhecimento discutidos (JACQUES ET AL, 2018).

Inicialmente para a investigação, a estrutura das cronologias tomou como referência a Cronologia do Pensamento Urbanístico<sup>27</sup>. São organizadas em planilhas com os dados levantados sobre cada ator inseridos como verbetes, categorizados inicialmente como projeto, publicação, evento ou fato relevante, destacando suas atuações junto de dados pessoais e de formação acadêmica e profissional quando disponíveis para averiguação. À medida que se avançou sobre cada autor, as cronologias foram editadas em acordo com suas particularidades, por vezes acrescentando ou abandonando categoriais e/ou inserindo verbetes sobre instituições com as quais colaboraram. [Figura 02]

Uma vez que se pretende articular as ações de atores em diferentes tempos e territórios, não é possível esquivar-se de aprofundamento sobre suas particularidades culturais e contextos, fatores também de importância para a compreensão das suas propostas. Elenca-se, então, acontecimentos, eventos e movimentos de ordem política, econômica e social em escala nacional e global, com destaque para os citados na bibliografia consultada e referentes às crianças e infâncias e sua relação cidadã, dentro do recorte temporal definido. Também são organizados em mesmo esquema fatos do campo da arquitetura e do urbanismo provenientes da revisão bibliográfica e complementados com o material reunido pelas pesquisas sintetizadas no site Cronologia do Pensamento Urbanístico.

A partir desta indexação de informações, cruzando as cronologias à medida que são (re)estruturadas e se dão a ler durante o processo, que é possível observar as dinâmicas, aparentemente isoladas, capacitando a interpretar múltiplas articulações de sentido, atravessando os limites geográficos e

27 <http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/>

## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

Clarence Arthur Perry (1872-1944)	1906	1907	1908
VIDA PESSOAL		retorna para Nova York; [SBC] em 8 de fevereiro atende ao jantar anual de alunos da Cornell University, no Cairo em Washington; [CAN]	
FORMAÇÃO			
PROFISSIONAL	atua como diretor da Ponce High, Industrial and Grammar school em Ponce, Porto Rico		
RUSSEL SAGE FOUNDATION		19 de abril, fundação da Russel Sage Foundation por Margaret Olivia Slocum Sage (1828–1918), em Nova York; [SBC]	

1909	1910	1911	1912
(21 abril) mudou até meados de março para endereço de Haverhill, Massachusets, para Y.M.C.A., Passaie, N. J. ; [CAN]			muda-se com sua família para Forest Hill Gardens, 'cidade jardim' nas proximidades de New York; [RWC]
(20 janeiro) encarregado de uma investigação local, pela Comissão de Imigração dos Estados Unidos, New England. [CAN] [RWC]			Conferencista na New York University
entra para o Departamento de Recreação da RSF atuando nas investigações educacionais que realizadas sob a direção de Dr. Luther Halsey Gulick e Leonard P Ayres; [CAN] [RWC] [SBC]		(31 maio) pela RSF, escreveu o cenário para o filme A Sane Fourth of July, da Edison Company junto do Departamento de Higiene Infantil e o Comitê de Prevenção da Cegueira; [CAN]	RSF ergue sua sede, ao norte de Gramercy Park. Projetado por Grosvenor Atterbury em estilo renascentista italiano; [RSF]

Figura 02- Trecho de cronologia biográfica inicial de Clarence Arthur Perry.  
Fonte: Sergio Porto, 2019.

temporais, em que as ideias perdem o estatuto de ideários grandiosos e são tomadas como gestos concretos de indivíduos, suscetíveis a averiguações e análises frente às escolhas que as precedem e constituem, assim como tomadas de posicionamento e atitudes particulares a cada ator ou grupo propõe e sustenta. Em outros termos, consiste em “uma maneira de fazer história que conecta, relaciona, compara, confronta múltiplas histórias. O que leva a outras possíveis leituras e interpretações, criando novas relações entre os dados recolhidos.” (JACQUES ET AL, 2018, p.13).

### 2.3 Da biografia

Os autores têm certas inquietudes intelectuais e podem demorar as vezes 10 anos para conseguir lhes dar claridade. Devemos, portanto, respeitar suas biografias, suas lutas intelectuais ou perceber suas involuções – porque também existem-. Existem figuras seguras e outras que buscam diálogo, que necessitam ajuda. Quando estudamos nossas histórias da arquitetura ou do urbanismo ou da arte, temos que estar muito atentos à figura do artista em sua interação com seu próprio campo intelectual, isto é, seus colegas, e seu campo social, de onde executa suas ‘performances’. (PEREIRA, 2007, p.60-61)

A estruturação do texto e das cronologias a partir de biografias intelectuais – de atenção aos atores individuais e suas práticas – como método de pesquisa não foi aplicado de modo aleatório ou sem uma intenção. As narrativas biográficas, por muito rechaçadas entre os acadêmicos da história, são retomadas num tempo recente nos estudos da história urbana e das cidades em meio ao processo de redescoberta e valorização da dimensão individual, do cotidiano e da subjetividade (LORIGA, 1998).

Uma vez vistas como objetos de uma história “que se interroga sobre a ação humana dotada de sentido, intencionalidade, justificativas dos atores e traços memoriais” (DOSSE, 2010, p.81-82 apud PEIXOTO, 2018, p.81), revelam as práticas referentes às cidades em situações específicas através da investigação dos olhares particulares de seus muitos atores, nem sempre concordantes. Não exatamente as biografias, mas o confronto desses tempos de curta duração com os demais em um jogo de escalas de baixo para cima (REVEL, [1996] 1998), que oferece a possibilidade de constatar a pluralidade inerente do *pensar-fazer* cidades.

Isso por, ao deter atenção às especificidades das reflexões e ações dos atores individuais junto de suas redes de sociabilidade e de seus contextos sociais e culturais, ser possível rascunhar os processos de circulação de ideias que expõem estes mesmos contextos. Em efeito, relembra que sociedades, cidades e culturas são conformadas nas constantes interações entre as dimensões coletiva e individual, entre várias escalas de ação e temporalidades. Na atenção e análise de séries de biografias é possível discernir a complexidade dos movimentos coletivos que extrapolam simultaneamente que são resultado das ações assimétricas dos indivíduos (LORIGA, 1998; PEIXOTO, 2018).

Por meio dos movimentos individuais comparados e correlacionados pode-se perceber os conflitos encobertos pela aparente homogeneidade dos coletivos, incentivando a “interrogar sobre o que foi possível ou, ao menos, sobre a tensão entre o que ficou e o que foi imaginado” (LORIGA, 1998, p.249).

As práticas dos que se propõem a contribuir ativamente (e não apenas estes) nos processos de (re)erguer cidades, são simultaneamente segmentos de percursos particulares como também manifestações e produtoras das dinâmicas destes mesmos processos. Desta forma, assume-se o *pensar-fazer* cidades como produto subjetivo e cultural que se estabelece “a partir do conjunto de práticas individuais que, no jogo do cotidiano, são coletivizadas e ressignificadas” (PEIXOTO, 2018, p.89).

As biografias, assim, que não escapam de inserção no campo político, apresentam-se como recurso valioso para a investigação de diferentes culturas arquitetônicas e urbanísticas a partir da análise dos atores sociais e suas práticas situadas, que assim como a atitude de *pensar por nebulosas*, rompe fronteiras e modelos ao salientar as diferentes dimensões da vida em cidades e a vitalidade pertinente às disputas levadas a cabo no interior dos campos de conhecimento.

Ao se adotar um caminho por narrar em atenção biográfica de respeito às vozes dos atores – em que, parcialmente, se silencia a voz do autor desta escrita –, ressaltando suas ações, interações e intercâmbios situados no tempo em esfera tanto local quanto transnacional, atenta-se “para uma compreensão da arquitetura e do urbanismo como práticas, que pressupõem culturas, modos de agir e de pensar [...] que se definem em consonância, tensão ou ruptura em um campo de experiências sociais acadêmicas, urbanísticas ou, simplesmente urbanas” (JACQUES ET AL, 2019, p.11-13).

## 2.4 Da imagem

Diante de uma imagem – por mais antiga que seja –, o presente nunca cessa de se reconfigurar, se a despossessão do olhar não tiver cedido completamente o lugar ao hábito pretensioso do “especialista”. Diante de uma imagem – por mais recente e contemporânea que seja –, ao mesmo tempo o passado nunca cessa de se reconfigurar, visto que essa imagem só se torna pensável numa construção da memória, se não for da obsessão. Diante de uma imagem, enfim, temos que reconhecer humildemente isto: que ela provavelmente nos sobreviverá, somos diante dela o elemento de passagem, e ela é, diante de nós, o elemento do futuro, o elemento da duração [*durée*]. A imagem tem frequentemente mais memória e mais futuro que o ser [*étant*] que a olha. (DIDI-HUBERMAN, 2015, p.16)

Outro ponto relevante a comentar sobre a metodologia é a aplicação de revisão iconográfica e a importância das imagens no processo de pesquisa, principalmente para o desenvolvimento teórico discutido no terceiro capítulo e sua articulação com a análise.

Em atenção ao afirmado pelo filósofo e historiador de arte francês Georges Didi-Huberman (1953-) de que “uma das grandes forças da imagem é criar ao mesmo tempo sintoma (interrupção no saber) e conhecimento (interrupção no caos)” (2012, p.214, grifos do autor), não é com surpresa que se nota o uso destas entre fotografias, pinturas, esboços, esquemas, que retratem ou remetam às crianças e ao brincar como elementos, presentes nas práticas estudadas não apenas como ilustração mas também destacadas como discurso. Por tal, é também elaborada análise da iconografia utilizada pelos atores, seja como itens de concepção ou justificativa de suas ações. Além destas imagens em si, também se toma liberdade em correlacioná-las e a retórica dos próprios atores, imagens de outras fontes como exposições, catálogos e publicações.

Cidades para Brincar  
PROARQ.FAU.UFRJ



**Figura 03-** Vistas da exposição Histórias da Infância no MASP, São Paulo-SP, por Eduardo Ortega.  
Fonte: reprodução do catálogo Histórias da Infância, 2016.



Em suma, essa segunda operação que acompanhou todo processo de pesquisa consistiu em justapor o diverso material gráfico à medida que recolhido em superfícies planas, constituindo painéis em contínuo montar-desmontar-remontar de uma experimentação em busca de diálogos possíveis desta fricção, confrontadas também ao material escrito consultado. Indagou-se nesta ação, tomando partido do anacronismo das imagens, que conflitos, ratificações e questões poderiam emergir entre trabalhos e teorias de territórios e contextos distintos, e assim se poderiam adquirir outros significados e leituras, formatando um panorama particularmente frente às noções de crianças e infâncias.

Isto foi motivado pela curadoria da exposição Histórias da Infância<sup>28</sup> (2016) [Figura 03] que ao confrontar trabalhos de diferentes meios, estilos, territórios e períodos buscou por desestabilizá-los e evocar outras narrativas em um processo de des-hierarquização e descolonização do acervo (PEDROSA, 2016); e no *design* gráfico, colagens e montagens da publicação ‘*Can Our Cities Survive?*’ (1942) de Josep Lluís Sert [Figura 04], um dos aqui investigados, que na correlação de diferentes materiais imagéticos por analogias constrói, enfatiza e ilustra seu discurso. Em ambas as abordagens se percebe o uso – ainda que singelo no último exemplo – do anacronismo das imagens deslocando sentidos e concepções prévias sobre as mesmas, de maneira inusitada, a promover diálogos transversais.

Como colocado por Didi-Huberman (2015), ao propor o uso de anacronismo das imagens as tomamos para além de mero suporte iconográfico, mas sim como conceito, gesto. Ele, ao definir a imagem como “uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares – fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles – que, como arte da memória, não pode aglutinar” (2012, p.216), demonstra o anacronismo que a impregna e sua característica como sobredeterminada, que abre várias frentes simultaneamente; que não situa-se no presente, o que a possibilita de expor relações de tempos mais complexas.

Quanto à elaboração de montagens, Jacques (2018) se debruça sobre o filósofo e historiador da arte alemão Aby Warburg (1866-1929) em seu famoso *Atlas Mnemosyne*<sup>29</sup>, no qual recorre à montagem de imagens como forma de conhecimento essencialmente imaginativo; e na publicação ‘*Rua de mão única*’ (1928) do filósofo e sociólogo judeu alemão Walter Benjamin (1892-1940) na qual se utiliza da montagem como procedimento literário. Entre a busca por sobrevivências (*nachleben*) de Warburg e a de uma forma aberta de narrar a história por fragmentos de Benjamin, vislumbra o caráter híbrido de toda montagem, que cruza saberes, narrativas e tempos heterogêneos, um processo histórico crítico que renuncia a qualquer resultado fixo.

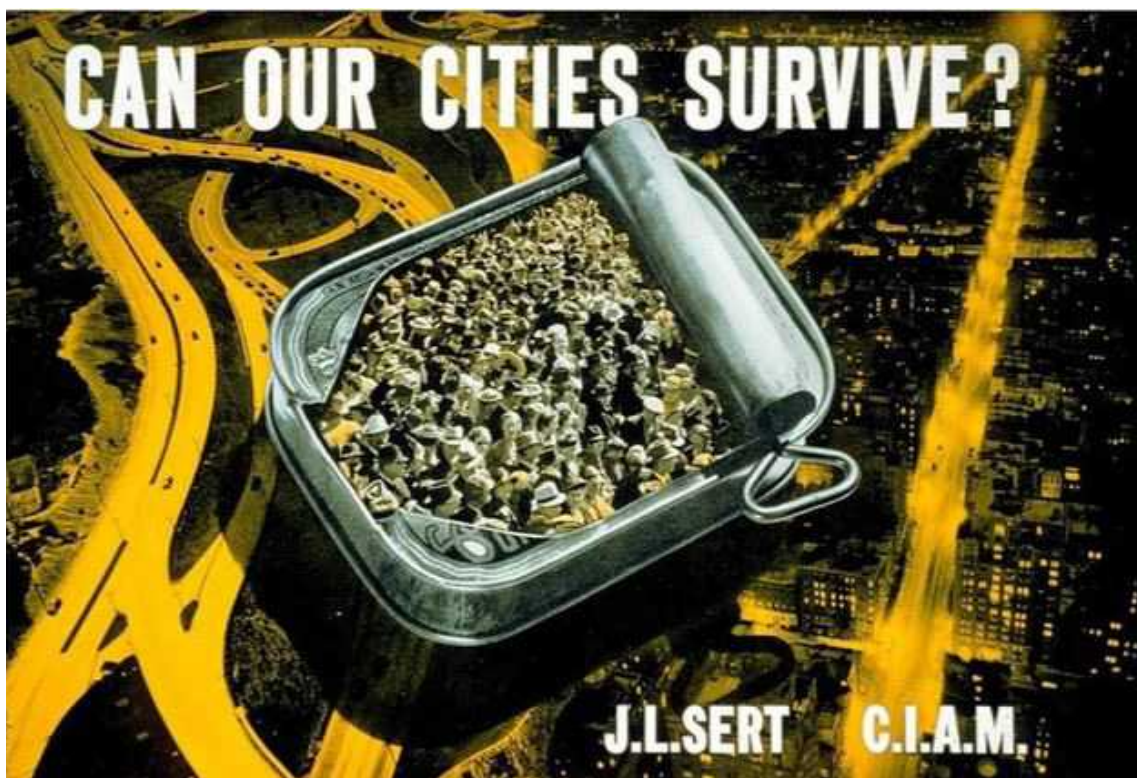
Por esses exemplos, descreve essa forma de *pensar por montagens* como “uma forma de conhecimento processual construído pela própria prática, na ação mesma de montar/ desmontar/ remontar, que admite o acaso” (JACQUES, 2018, p.219). E a atualiza através do anacronismo – uma vez que sem esse não seriam possíveis as montagens –, aproximando-a do campo da história do pensamento urbanístico, para o qual esse processo pode ser traduzido como pensar por montagens de tempos heterogêneos, coexistentes na própria materialidade das cidades, nas narrativas daqueles que as erguem e vivenciam, confrontando-os por meio de relações e associações a permitir outras narrativas e formas de narrar.

---

28 Realizada no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) de 7 de abril a 31 de julho de 2016, com curadoria de Adriano Pedrosa, Fernando Oliva e Lília Schwarcz.

29 Atlas de imagens (Bilderatlas) que montou em sua biblioteca (Kulturwissenschaftliche Bibliothek) entre 1924 e 1929. Mais preocupado nos intervalos entre as imagens que nas próprias, explorando suas relações no próprio processo de montagem, sem intenção de esgotá-las.





Pois ao tratar do anacronismo não se trabalha exclusivamente com fatos, mas com uma questão de pensamento, aqui expressa de forma escrita e imagética nas convergências ou divergências, similaridades ou oposições entre formas de pensar, práticas projetuais, fatos e eventos. Inclui considerar a complexidade de tempos heterogêneos através de todo aquilo que vive além do seu tempo, que se mantém na memória (DIDI-HUBERMAN, 2015; JACQUES, 2018). Quebra-se a linearidade do tempo positivista a favor das narrativas - mesmo que estas, em uma perspectiva, sempre sejam lineares - construídas por cruzamentos, fricções e confrontos.

Permite convergência entre a narrativa histórica e a de ficção, reposicionando dados históricos a construir narrativas de [maior] liberdade à subjetividade na escrita da História dotando-a de instrumento em busca de significado a essas repetições, sobrevivências. Para o filósofo Paul Ricoeur (2010), essa ficção pode ser lida como o papel da imaginação na narrativa histórica no plano da (re)configuração do tempo, a qual depende disso para sua concretização, sendo o inverso também válido. A anacronia – e aqui nos permitimos a analogia com a ilusão controlada do autor – permite transpor o passado datado e o passado reconstruído para um passado refigurado, em acordo com a composição da narrativa aristotélica sobre a intriga e a verossimilhança sem comprometer sua posição crítica.

A adoção do anacronismo combate uma historicização sem compromisso, não se esquia da crítica de *fazer política*, intrínseco no exercer da arquitetura e do urbanismo. Entretanto, é preciso atenção ao alerta da historiadora francesa Nicole Loraux (1943-2003) quanto ao seu uso controlado. Nesse processo de aplicar questões do presente ao passado “é preciso saber ir e vir, e sempre se deslocar para proceder às necessárias distinções” (1992, p.64), com consciência sobre o objeto abordado, evitando a projeção forçada de um tempo em outro, ou como denomina a autora, a prática de um anacronismo vulgar.

## 2.5 Da pesquisa

São desses modos de pensar e fazer, que se interrogam sobre o *fazer história*, sobre a operação historiográfica, que a pesquisa se alimenta e articula em suas etapas. Tendo a atitude de pensar por *nebulosas* como cerne, da qual se verifica equivalências com as premissas e os objetivos da pesquisa – seu caráter transnacional, transdisciplinar, de um processo imaginativo de um interpretar historicamente situado, que não recusa resultados inconclusos –, toma-se as crianças e o brincar como guias a orientar as deambulações no ir e vir de questionamentos frente à natureza plural e movente do *pensar-fazer* cidades.

Da comparação da imagem de conjuntos de nuvens e céus nebulosos à circulação de ideias e as vidas dos indivíduos e das instituições – raramente coesos, estáveis ou possíveis de delinear ou dotar de sentido – que se arrisca nos terrenos escorregadios, mas fecundos do anacronismo como nos fala Didi-Huberman (2015). É nessa compreensão momentânea de diferentes *nebulosas* de ideias e de ações, no cruzamento de tempos múltiplos valorizando nexos e associações – mesmo as de aparente fragilidade –, busca-se os vestígios, as sobrevivências, aquilo que se mostra repetitivo. E se propõe a indagar sobre eles, em convicção de “que certamente vale a pena decifrar, em pleno coração do nosso presente, a ação de problemas muito antigos” (LORAUX, 1992, p.65).

Assim, encara-se o desafio desse pensar metafórico como base para a estruturação da pesquisa, ao estudar atores, de distintos tempos e territórios, na busca daquilo que permanece latente entre suas experiências e se aproximar através de suas abordagens da totalidade de práticas referentes

às crianças e ao brincar frente aos processos urbanos numa narrativa historiográfica. Deste modo, acaba por reconhecer e explorar uma *nebulosa intelectual*, caracterizada pelo tema de interesse e que deste se expande a tantas outras, deslocando limites e precisões.

Assim, a primeira etapa foi determinar sobre quais atores se debruçar. Diversos nomes e práticas eram encontrados em meio às bibliografias gerais inicialmente consultadas referentes ao tema, alguns insistentemente mencionados. À medida que foi cedida atenção para cada individualmente, novos leques de atores se apresentavam, exigindo a filtragem comentada no início do capítulo. Ainda assim a tarefa não se apresentou simples, acompanhada da preocupação em exemplificar as categorias de abordagens percebidas – *criança como representação*, *criança como estratégia geradora*, *criança como coautora* – ainda nesta análise inicial e continuamente verificadas.

Como solução, foi iniciada a segunda etapa consistindo na estruturação das cronologias intelectuais de cada autor. No processo de levantamento de informações – por vezes conflitantes sendo necessário a consulta de fontes primárias nem sempre disponíveis – e sua organização em verbetes, começou a ser observável algumas repetições e aproximações e assim perceber a complexidade das *nebulosas*. As cronologias em contínua estruturação-reestruturação, flexibilizando-as às particularidades de cada ator, foram fundamentais no afinamento de quais atores tratar, ao permitir identificar aqueles que se afastavam do escopo da pesquisa.

Toma-se por exemplo o escritor e educador brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971). Sua atuação no Rio de Janeiro à frente da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), em que elaborou plano emergencial de construção de uma rede municipal de ensino, e seu projeto de Escolas-Parques e Escolas-Classes em interlocução com o arquiteto e urbanista Lucio Costa (1902-1988) para a construção de Brasília na década de 1950, o colocou inicialmente como objeto da pesquisa. Dessas experiências foram levantadas questões sobre possíveis correlações com os Parques Infantis em São Paulo (1935-1938) de Mário de Andrade, e mesmo sobre o que partilharia com Clarence Perry<sup>30</sup>, ambos alunos da Teacher's College da Columbia University, apesar da defasagem de mais de duas décadas entre ambos.

Entretanto, a aproximação à sua biografia exigiria maior atenção ao equipamento escolar – ainda que ampliado como articulador de sociabilidade para além dos limites da escola, em um plano educacional urbano –, às *nebulosas intelectuais* dos que passaram pela Teacher's College entre as décadas de 1900' e 1930' – como o filósofo John Dewey (1859-1952) –, junto ao adensamento das *nebulosas* sobre a idealização e construção de Brasília. Este caso, que configuraria outro trabalho de pesquisa, evidencia os contornos difusos e movimentos incertos das próprias *nebulosas*, e por tal a necessidade e o desafio de se ater aos parâmetros iniciais – crianças, brincar e espaços públicos.

Durante esta mesma etapa já era iniciada uma coleção de imagens de crianças e delas em espaços públicos urbanos, coletadas erraticamente, com intenção de serem confrontadas para gotejar possíveis variações sobre a categoria *crianças como representação* nas práticas urbanísticas. Foi do encontro com a exposição Histórias da Infância (2016) e com a publicação *'Can Our Cities Survive?'* (1942), junto da percepção de similaridades de composição e elementos entre algumas imagens, que evocou a memória do *Atlas Mnemosyne* de Warburg e do pensar por montagens.

A montagem de imagens apenas foi dotada de sentido ao se debruçar sobre as conceituações e

---

30 Também em atenção da *unidade de vizinhança* de Perry entre as referências evocadas na concepção do Plano Piloto de Brasília (1957), observável no desenho das superquadras e no memorial e explicações do Plano por Lucio Costa – denominando como *área de vizinhança*, segundo Samira Chahin (2019) –, adensando ainda mais o encontro de *nebulosas*.

definições de crianças, infâncias e brincar, carregando a linha de questões “de que crianças estamos falando?”, “quem/ o que se entende por criança?”, “seria esse vocabulário homogêneo em sentido entre os atores investigados?”. À medida que se avançava sobre essas indagações, a reunião de imagens com, para e de crianças ecoaram as múltiplas noções sobre elas. Esta operação, de início, pouco dialogou com os próprios atores, mas foi chave de aproximação às nuances de suas práticas e enfatizou a potência do material imagético próprio de suas produções.

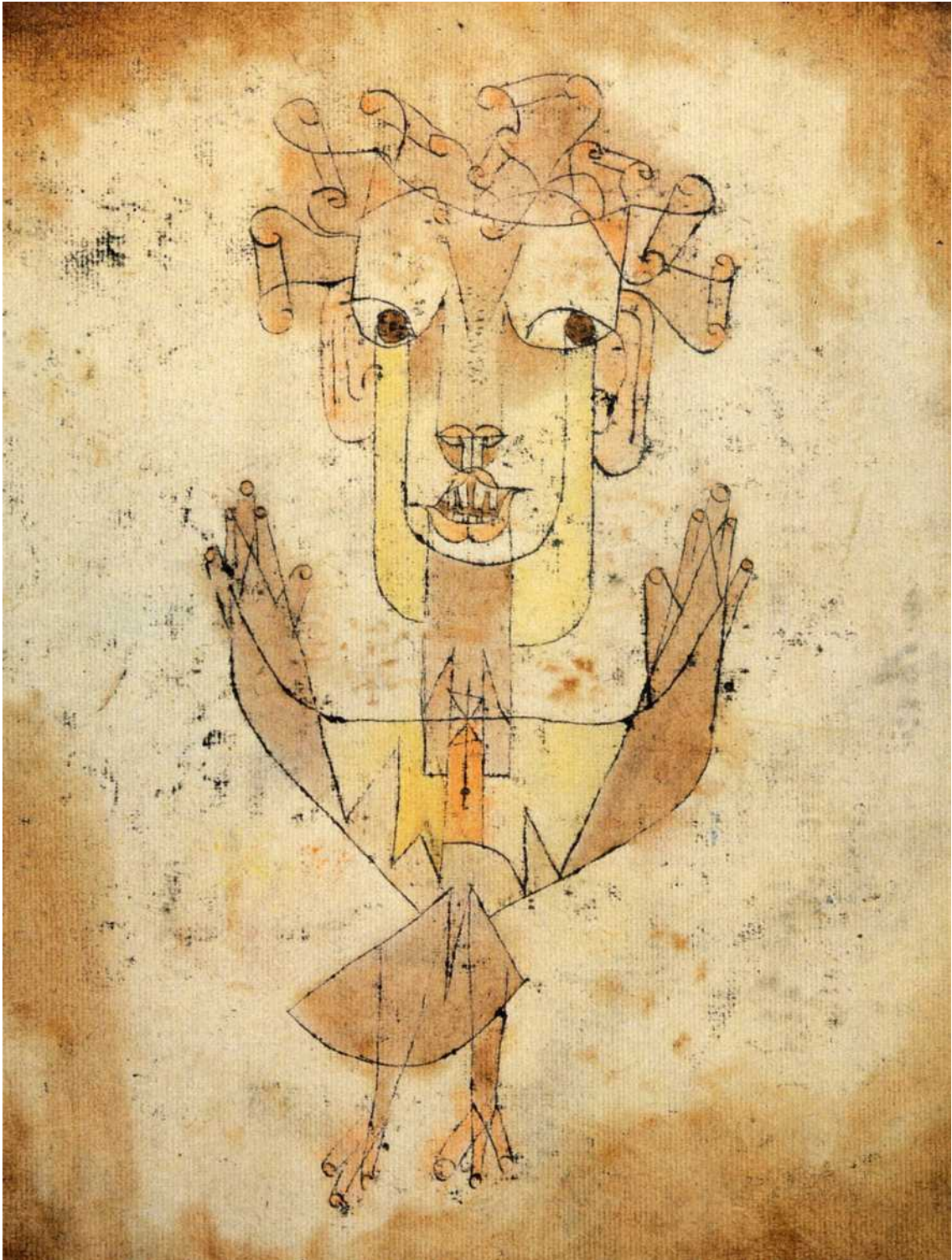
Nessa aglutinação das etapas, que se retroalimentavam entre idas e vindas, questões sobre a escrita despontaram. Afinal, como compartilhar esse processo de outra ordem de pensamento através de um texto dissertativo-argumentativo fixo? Como exprimir a potência mutável e inacabada das extensas cronologias e das montagens? Aí entra o paradoxo, uma vez que a escolha do tema, da metodologia e métodos, os cruzamentos e as interpretações traçadas já são carregados das intenções e perspectivas do próprio autor.

As soluções encontradas são parciais, de escolha daquilo que se entende necessário a fixar e o que se pretende manter em aberto, mas buscam na própria constituição textual enfatizar as conexões, as referências, as repetições. Assim pretende-se estabelecer um convite ao leitor a acompanhar o trajeto percorrido de forma que lhe seja possível lançar suas interpretações sobre o organizado, cedendo insumos para a construção de suas próprias cronologias, montagens e narrativas.

Por essas urgências recaírem sobre o quarto capítulo, opta-se por organizá-lo seguindo uma ordenação cronológica das práticas dos atores em seções, sendo cada composta de breve exposição biográfica do ator seguida do contexto de sua produção e a análise da mesma tomando como parâmetro o desenvolvido no terceiro capítulo, expondo entre nomes e datas suas redes de sociabilidade, seus trânsitos, formações e nacionalidades. Em última seção é que se dedica a descrever as interpretações sobre o cruzamento entre as práticas, dos diálogos e oposições identificados a partir dos elementos percebidos como comum entre elas. Das cronologias, por seu extenso número e dimensões físicas, são reduzidas e condensadas em uma [ver ANEXO] visando auxiliar a leitura, enquanto as montagens são diluídas e as imagens alocadas em meio ao texto, acompanhadas de breves comentários.

É ao se ressaltar na escrita as oposições e congruências, confrontando a vida dos atores com sua produção, que se evidencia a variedade de gestos que não se restringem a determinadas épocas. Assume-se o risco de tecer hipóteses ao levar as indagações de contemporaneidades que podem ter sido, ou não, partilhadas entre outros tempos, por meio de interpretação das problemáticas em pauta, reconhecendo os distintos tempos da história, das civilizações, das narrativas e das infâncias.





**Figura 05-** (1920) Angelus Novus, por Paul Klee.

Fonte: Museu de Israel, Jerusalém.

“Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.” (BENJAMIN, 1987, p. 226)



**Figura 06-** (1963) Menino-anjo, por Maureen Bisilliat.  
Fonte: Acervo do Instituto Moreira Salles Rio de Janeiro.

Da interpretação de Benjamin sobre Angelus Novus, atrevemos aqui a ceder outras interpretações à Menino-anjo. O anjo de Bisilliat olha ao futuro calmamente, com certo desânimo, alusão de um vir a ser da criança que toma a sua infância; segura uma flor de dente-de-leão, símbolo de renovação, esperança, cura, atributos comumente atribuídos aos pequenos. Alegoria a uma infância.



### 3. O BRINCAR: ENTRE CRIANÇA, CORPO E ESPAÇO

Podemos entender a arquitetura como um ato vital e o trabalho do arquiteto como a ordenação de um ambiente para que as pessoas se sintam confortáveis nele. Como as crianças, relacionamos brincar com fazer, mas também com a livre movimentação de nosso corpo no espaço.

Andrés Carretero e Carolina Klocker\*\*





*O que constitui o brincar que o valoriza na concepção, construção e apropriação dos espaços públicos urbanos? Seria ele ação exclusiva às culturas das infâncias, ou mais abrangente?*

O ato de brincar, crucial nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da personalidade, da inteligência e da habilidade motora do indivíduo, não se limita como ação voltada a esses aspectos apenas, ainda que de extrema importância. É também ação de expressar o percebido através dessas instâncias em um mundo complexo, uma vez assentado neste, capaz de o codificar e decodificar através do imaginário, seja pelo indivíduo ou coletivo. Brincar é também essencial para a construção de relações afetivas e sociais, de intervenção e posicionamento do eu no mundo – constrói identidades, fortifica laços e permite a troca de padrões e valores culturais. “Por isso, as brincadeiras são, num certo sentido, conservadoras, mas a atividade lúdica é sempre inovadora para quem dela participa, porque através do brincar é possível conhecer e questionar a realidade, satirizar os que oprimem, inventar novos caminhos, explorar suas forças” (LIMA, [1991] 1995, p.188).

Dado como de presença universal entre as culturas, varia em formatos de brincadeiras e jogos não apenas ao nível do indivíduo, mas sobretudo com as sociedades, atravessado pelos fatores que as compõem [Figura 07; Figura 08]. Dentre essas variações destaca-se a materialidade, a forma e a organização dos objetos e dos espaços, enquanto plataformas tanto promotoras quanto limitadoras do seu exercício. Isso se deve pelo mundo físico trazer insumos que alimentam a imaginação, possibilitando uma variação maior de associações e analogias (FERNANDEZ, 2017). Sendo que a imaginação e o brincar têm uma relação mutual, ressignificando os espaços que tomam como suporte, nesse processo também reconfiguram as dinâmicas presentes nestes.

O jogo e a brincadeira, portanto, não são algo isolado em si. Estão profundamente conectados em um mundo concebido por uma série de estruturas, que nele se pautam em atitude simultaneamente responsiva e propositiva, por vezes antagonizadora – o brincar detém seu próprio sentido em contexto com a vida daquele que o pratica.



**Figura 07-** (1560) Brincadeiras de crianças [*Wimmelbilder*], por Pieter Bruegel, O Velho.

Fonte: acervo do Museu Kunsthistorisches, Viena < <https://www.bruegel2018.at/en/of-wimmelbilder-busy-pictures-and-childrens-games/> >

A pintura é tomada por crianças dedicadas às suas brincadeiras, com seriedade comparável a dos adultos em relação às suas tarefas. Pela sua representação, a criança é tida como *pequeno adulto*. Importante frisar que era comum à época a criança como representação do aspecto material da vida a ser superado, além da inocência quase animalésca, dominada pela cobiça e gula.

## Cidades para Brincar

o brincar: entre criança, corpo e espaço



**Figura 08-** (1935) Futebol em Brodóski, por Cândido Portinari.

Fonte: Projeto Portinari < <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1127/detalhes> >.

Seja em ambiente rural ou urbano, com diferentes elementos e repertórios, em diferentes condições, as crianças brincam. Criam e recriam seus jogos e brincadeiras com o que encontrarem.

Neste capítulo procura-se abordar o ato de brincar tendo como base as ponderações do historiador e linguista holandês Johan Huizinga (1872-1945) e com auxílio de autores do campo da sociologia e da arquitetura. Busca-se, também, a partir da premissa de ação pelo e do corpo, a apreensão sobre o seu papel como articulador das relações corpo-espaço na exploração e interação com o mundo, através dos estudos sobre a construção cultural dos corpos de sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss (1872-1950) e a perspectiva fenomenológica do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) deste corpo como experiência vivida.

Com essas ponderações em mãos, avança-se ao questionar sobre o papel do brincar – com destaque ao brincar infantil – nas relações corpo-espaço trazendo os estudos no campo da psicologia corporal de Gustave-Nicolas Fischer (1941- ), e por fim, discute-se sua relevância como parâmetro aos processos de *pensar-fazer* cidades, em atenção aos espaços públicos, correlacionando produções dos campos da arquitetura e urbanismo, da história, da geografia e da psicologia.

Também, em atenção que “as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância” (COHN, 2013, p.241), antes se verifica por uma perspectiva da sociologia e da antropologia, que definições recaem sobre os termos **criança e infância**, percebido como necessário para a construção desta narrativa e apreensão das concepções possíveis partilhadas, ou não, entres os atores selecionados para a análise pretendida. Com esta preocupação de definição dos termos, antes de seguir à discussão é necessário apresentar as noções adotadas por brincar, brincadeira, brinquedo e jogo, vide a presença destes nas leituras revisadas e a multiplicidade de significados que tomam em acordo com a cultura e idioma no qual aplicados.

O **brincar**<sup>31</sup>, colocado aqui como um termo guarda-chuva, abrange tanto o jogo e quanto a brincadeira. É ação específica caracterizada por ser atividade agradável e divertida em que não há resultados previsíveis. A **brincadeira** é caracterizada por escapar de qualquer função precisa que ocorre de forma livre, sem um objetivo final além dela própria, em que a criança desloca os objetos do seu uso habitual ou fabrica os seus próprios – o **brinquedo**. Por brinquedo, consideramos a definição do filósofo e educador francês Gilles Brougère (1955- )<sup>32</sup>, entendendo o como um objeto em que o valor simbólico se sobrepõe a função, que deve ser de tal forma e materialidade que consiga suportar as múltiplas representações de imagens decodificadas pelo indivíduo ou coletivo durante a brincadeira. Por fim, o **jogo** já é uma condição de brincar detendo objetivos e uma estrutura em que envolve conflito, tomada de decisões e desenvolvimento de estratégias, realizado em tempo determinado (PORTO, 2015).

### 3.1 Sobre crianças e infâncias

A criança [...] pode ser a inocência (e por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que ‘as crianças são cruéis’?). Seja como for, em todas essas ideias o que transparece é uma ‘imagem em negativo’ da criança: quando falamos assim, estamos usando-a como um contraponto para falar de outras coisas, como a vida em sociedade ou as responsabilidades da vida adulta. (COHN, 2005, p.5)

31 Entre os autores citados, foi perceptível em Nascimento (2009) um uso de brincar como sinônimo de brincadeira, contrapondo ao jogo ainda que, reconheça ambos como pertencentes ao mesmo universo.

32 Em sua publicação ‘Brinquedo e cultura’ (1995), define o brinquedo como objeto necessariamente tridimensional, portador de significados rapidamente identificáveis, remetendo a elementos da ordem do real e do imaginário, de manipulação livre, sem estar condicionado a regras ou premissas de uso.

O que tomamos por definição quando utilizamos os termos criança e infância? A partir desta questão, são abordados ambos os conceitos passando por autores da antropologia, sociologia e psicologia que se detiveram em determinar suas origens e alterações sofridas em culturas ocidentais. Portanto, impulsionado pela preocupação com a terminologia aplicada, recorre-se à etimologia das palavras para entender como esses e outros termos derivados são comumente descritos:

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

**Cri.an.ci.ce** sf. Ação ou dito de criança; criançada, puerilidade.

**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.

**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.

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

**In.fan.ti.lis.mo** sm. Persistência de caracteres infantis na vida adulta, notando-se, principalmente, retardo mental e subdesenvolvimento sexual.<sup>33</sup>

A palavra infância tem sua etimologia do latim *infans* ou *infantia*, formado por *in-*, negativo, junto ao verbo *faris*, falar, ou seja, tem o significado como aquele que não fala. Curiosamente, a palavra criança já tem suas origens no mesmo étimo da palavra latina *creantia*, proveniente de *criare*, radical comum para termos como criatura, criação, criador, criatividade.

Essa persistente negatividade na definição do termo, ditada por um senso comum que enxerga apenas sua incompletude, imaturidade, sobre aquilo que lhe é ausente, já denuncia o inerente emprego pejorativo do mesmo na concepção moderna como *a idade do não*: “criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (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.” (SARMENTO, 2002).

As buscas, porém, evidenciam como tais termos são percebidos por cada indivíduo diferenciadamente tendo como parâmetros para além dos fatores biológicos, os culturais, ou seja, a existência de múltiplas culturas resulta em grande variedade de concepções, ocorrendo várias em uma mesma civilização, ou até ausência dessas. [Figura 09] [Figura 10]

### 3.1.1 Um breve histórico

Segundo o historiador francês Philippe Ariès (1962), apesar da descoberta da infância identificável no século XIII, foi no século XVII que despontou maior evolução dos temas da primeira infância no contexto europeu, como sugerem os numerosos retratos de crianças sozinhas, a representação da família organizada ao redor desta, além das muitas cenas de infância de caráter convencional





**Figura 09-** (1827) O jantar brasileiro [*Le diner. Les délassemens d'une après*], por Jean-Baptiste Debret.  
Fonte: acervo do Museu Imperial/lbram/Minc.

**Figura 10-** (1834) Família de um chefe Camacã se prepara para uma festa [*Famille d'un chef Camacan se préparant pour une fête*], por Jean-Baptiste Debret.  
Fonte: Biblioteca Brasileira Midlin < <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3661> >

66 Em ambas as representações, quando colocadas em conjunto, exprime o citado por Ariès e Cohn sobre como em um mesmo território coexistem diferentes culturas e essas possuem suas próprias concepções de crianças e infâncias.

tanto na pintura quanto na gravura. A ideia de infância, portanto, tem suas origens históricas bem datadas e localizadas no ocidente, por isso deve-se atenção no emprego do termo a evitar pressupor uma infância universal [Figura 11] [Figura 12].

Entre os estudos históricos o panorama construído por James, Jenks e Prout (1998) expõem as sucessivas caracterizações da criança sob a denominação de *imagens sociais da infância*<sup>34</sup>, que se dividem entre *imagens da criança pré-sociológicas*, caracterizadas por tomar o sujeito de forma abstrata e descontextualizada e *imagens da criança sociológica*, que em suma, são reinterpretações e revisões contemporâneas das anteriores a partir de propostas teóricas das ciências sociais. Comenta-se aqui o primeiro conjunto por explicitar as concepções gerais:

**A criança má:** baseada na noção cristã de pecado original, em que o corpo e a natureza têm de ser controlados, domesticados; considera que as crianças têm potencial permanente para o mal. Imagem reproduzida sobre crianças de classes populares pertencentes a famílias disfuncionais, promovendo a adoção de medidas de repressão infantil;

**A criança inocente:** baseado no mito romântico da infância como a idade da inocência e na concepção rousseauiana da natureza humana como originalmente boa, corrompida pela sociedade. Largamente reproduzida nas medidas pedagógicas contemporâneas focadas na infância, detém ideia de criança como futuro do mundo, considerada como salvadora;

**A criança imanente:** baseada no potencial do desenvolvimento infantil através da possível aquisição da razão e da experiência, alimentada pelas teorias do filósofo inglês John Locke (1632-1704); a criança como *tabula rasa*<sup>35</sup>: moldagem do ser humano na infância;

**A criança naturalmente desenvolvida:** baseada nos estudos do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), norteou as interpretações sobre crianças no século XX principalmente sob a psicologia do desenvolvimento<sup>36</sup>, influenciando campos disciplinares como a pedagogia e a medicina, afetando políticas públicas. Tida como a de maior força na contemporaneidade, promove normatização e criação de parâmetros universais de medição desse desenvolvimento por estágios;

**A criança inconsciente:** baseada na psicanálise do médico neurologista austríaco Sigmund Freud (1856-1939), em que o desenvolvimento do comportamento humano é atribuído ao inconsciente, ao conflito relacional – principalmente entre pai e mãe – durante a infância. A criança é tida como presságio do adulto, não sendo vista como ser humano completo. A imagem da criança má acaba que por ser resgatada, perceptível pela abordagem sobre ações desviantes do indivíduo adulto como resultado de experiências sofridas durante a infância.

O educador e sociólogo português Manuel Sarmiento (2009) aponta que uma historiografia mais recente refuta a ideia de não existência de concepção de infância antes da modernidade, mas sim que esta sofreu mudanças com fatores como a emergência do capitalismo, da escola pública, do racionalismo. É então nos séculos XVII e XVIII que as sociedades ocidentais europeias consolidam o

34 As imagens da infância não são compartimentos simbólicos estanques ou mesmo estágios históricos, mas dispositivos de interpretações que se sobrepõem, conflitam e se complementam. Constitui formas em que os adultos enxergam e interpretam as crianças, que permeiam as práticas cotidianas.

35 Termo proveniente do latim, aplicado na filosofia desde Aristóteles, na modernidade Locke a utiliza como metáfora para a mente humana, com a teoria de que esta seria como uma folha de papel em branco, preenchida pela experiência do indivíduo.

36 Área da psicologia que estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos - físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social – desde o nascimento até a idade adulta.





**Figura 11-** (1480-90) A Virgem com o Menino de pé, abraçando a mãe [Madonna Wyllis], por Giovanni Bellini.  
Fonte: reprodução do catálogo Histórias da Infância, 2016.

A forma delicada, inocente, em que a criança clama pela atenção e carinho da mãe, que com uma mão lhe segura firmemente e com a outra a toca graciosamente. A cena é interpretada aqui como capaz de sintetizar como as crianças são percebidas em culturas ocidentais desde o século XVIII, de forte paternalismo, que ao mesmo tempo lhe concede firme educação e extrema proteção, por considerá-la incapaz de sustentar qualquer autonomia.

## Cidades para Brincar

o brincar: entre criança, corpo e espaço



**Figura 12-** (1891) Cena da família de Adolfo Augusto Pinto, por José Ferraz de Almeida Júnior.

Fonte: reprodução do catálogo Histórias da Infância, 2016.

Retrata a visão desejada pela recente República brasileira, do progresso burguês expresso nos símbolos de civilização, de um Brasil urbanizado e racional na figura do engenheiro, da abundância e riqueza através da hierarquia familiar, da natividade, livres dos preconceitos da escravidão. A criança é testemunha de abundância, fertilidade, de prósperos amanhãs.

## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

ideal moderno de infância, não mais caracterizado pela negação, mas como etapa do desenvolvimento humano. Deste ponto, os estudos focam na busca das relações entre infâncias e culturas, variáveis em tempo, territórios e fatores sociais, culminando numa resolução de infância como conceito heterogêneo atrelado a um contexto específico.

Na modernidade a infância é considerada como a idade da não-razão, e com essa concepção fomenta a institucionalização da escola, inventando o aluno. Com as dinâmicas da primeira Revolução Industrial (1750-1850), as crianças são inseridas lado a lado dos adultos nas fábricas, efeito revertido com as consequências da Grande Depressão de 1929, excluindo-as desses espaços e por consequência da economia, afastadas da produção e do consumo – a idade do não-trabalho –, ideia que oculta a atuação infantil na aprendizagem escolar, na ajuda familiar, atividades sazonais, etc. [Figura 13]

Já na segunda modernidade, marcada pelo constante desenvolvimento tecnológico, nota-se a formação de uma indústria cultural para as crianças que ao comunicar violência, erotização e primazia à individualidade, promove uma adultização precoce - a idade da não-infância [Figura 14]. Porém, Sarmiento (2007) ao expor esse fenômeno chama atenção que essa denominação desconsidera a criança como sujeito ativo, endossando a ideia de receptor passivo de cultura e “obscurece o facto de que as crianças, nas complexas e adversas condições sociais de sua vida actual, vivem-na na especificidade da sua geração”, o que expõe o conflito entre a idealização da infância e seu real fazer.

Desenhado esse histórico das definições, apesar de pontuadas pela negação, já demonstra como as determinações sobre crianças e infâncias acompanharam as práticas sociais e o desenvolvimento científico de campos disciplinares específicos, ao mesmo tempo que os influenciaram, modificando as formas de vida nas sociedades.

Consideradas como sem direitos, sem inteligência complexa, sem voz, sem sexualidade, sem tudo aquilo que as fariam seres completos, as pessoas consideradas menores – e portanto, menos (DELGADO, 2005, p.11) – permanecem sendo o grupo social efetivamente excluído dos direitos expressos. Em contraponto, Sarmiento (2007) denuncia essa negação sucessiva como uma invisibilização política das crianças, que por serem consideradas pelo discurso paternalista como incapazes em todos os aspectos são impedidas do exercício de sua cidadania. Privadas de vínculo social pleno com os demais das sociedades, a escola e outros espaços privados são então colocados como seu único meio de acesso, assentando um plano de separação das crianças da vida pública:

Por ser conhecida é que a condição infantil é negada. Toda sua energia, seu impulso para a transformação, é o que assusta os adultos, e faz com que tentem enquadrar a infância em parâmetros por meio dos quais ela possa ser controlada. [...] Apesar disso, a infância está sempre além de uma captura total, questiona os saberes e o poder das práticas adultas voltadas para ela, não se ajusta aos espaços que construímos para acolhê-la. (NASCIMENTO, 2009, p.49)

Reconhecendo este potencial transformador das crianças, enxerga-se aqui as infâncias, entendidas como categoria ou espaço social, como uma **heterotopia**, conceito apresentado pelo filósofo e historiador francês Michel Foucault ([1967] 1984). Pela definição que elabora, transcrita a seguir, facilmente suas colocações podem ser aplicadas ao que se entende e exerce sobre as infâncias ocidentais:



Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de **contrapositionamentos**, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros **posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares**, embora eles sejam efetivamente localizáveis. (FOUCAULT, [1984] 2001, p.415; grifos nossos)

Ao se aprofundar no conceito, é perceptível congruências entre o efeito de observar as práticas das infâncias com o espelho – mesma analogia utilizada para as heterotopias –, em que, como aqui defendido, reflete o indivíduo, o coletivo, a sociedade, permitindo que estes se analisem e se reestruturam. Assim como a velhice, a infância estaria presente no entre do que o autor denomina de *heterotopia de crise*<sup>37</sup> e *heterotopia de desvio*<sup>38</sup>. [Figura 15]

Infância, então, não é uma fatalidade biológica ou uma mera etapa da vida, e sim um artefato social, como a psicóloga Vera Maria de Vasconcellos (2007) afirma, conceito plural configurado por fatores regionais, de classe, de etnia, de gênero, atravessados no tempo em que “distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância” (FRANKLIN, 1995 apud SARMENTO, 1997) [Figura 16]. Em exemplo, Clarice Cohn (2013) pontua que infância, por vezes tida como sinônimo de criança, é um modo particular de se pensar esta, enquanto Manuel Delgado (2005) sugere como sendo um conjunto de características que extrapolam a criança, acompanhando o indivíduo ao longo de sua vida.

O próprio uso do termo criança, assim no singular, remete a uma homogeneização do indivíduo falsa em si, uma vez que esses se organizam nos estratos sociais sobre a composição de diversos aspectos. Essas especificidades ainda assim não impossibilitam a concepção de infância como uma categoria social<sup>39</sup>. Em resumo, o termo crianças, no plural como postula Sarmento (1997), é adotado nesta dissertação a referir-se ao sujeito corporificado, contextualizado, com atenção à sua individualidade, e infâncias ao espaço social destinado às crianças e tudo o que é tomado como referente a elas dentro das culturas, variável no tempo e no espaço, reconhecendo-as como não universais.

Este reconhecimento evoca outra pergunta: de que criança falamos? Sendo que a pesquisa avança sobre mais de um ator operando em territórios e períodos distintos, conseqüentemente a mesma variedade recai sobre as noções de crianças e infâncias abordadas. Em suas práticas, adjetivações a partir de fatores sociais, econômicos e culturais divergem – primeira infância, crianças em idade escolar, crianças que trabalham, crianças de baixa-renda e/ou classe-média, crianças imigrantes, crianças de rua – e a ausência de enunciação de parâmetros precisos de definição em suas produções impedem uma determinação singular. Entretanto, pode-se colocar que todos abordam, em suas variações, crianças e infâncias urbanas, de indivíduos que em seus modos, habitam e experienciam cidades.

---

37 Reservada aos indivíduos que se encontram, em relação à sociedade e ao meio humano, em estado de crise - os adolescentes, os velhos, as mulheres menstruadas etc.

38 Na qual se localiza os indivíduos cujo comportamento desvia em relação à média ou à norma exigida.

39 Ariès (1962) já sugere infância como categoria social a denotar as características de existência do indivíduo classificado por este e sua posição na hierarquia social ou administrativa que divergem em concepção em diferentes civilizações.



**Figura 13-** (1990) Vendedor de Amendoim, por Luiz Braga.  
Fonte: reprodução do catálogo Histórias da Infância, 2016.

Enquanto as pinturas de Bruegel e Portinari tratam a diversão, ao brincar que tanto caracteriza a infância, a fotografia de Braga remete o oposto. Embora em condição fora das expectativas culturais, não deixa de ser 'uma' infância; levanta a questão de como esta se conforma, como o menino percebe a si e seu contexto.

## Cidades para Brincar

o brincar: entre criança, corpo e espaço



**Figura 14-** (2014) *Girl in the Pond ou Summer Of '56*, por Tyler Shield.  
Fonte: <http://www.tylershields.com/>.



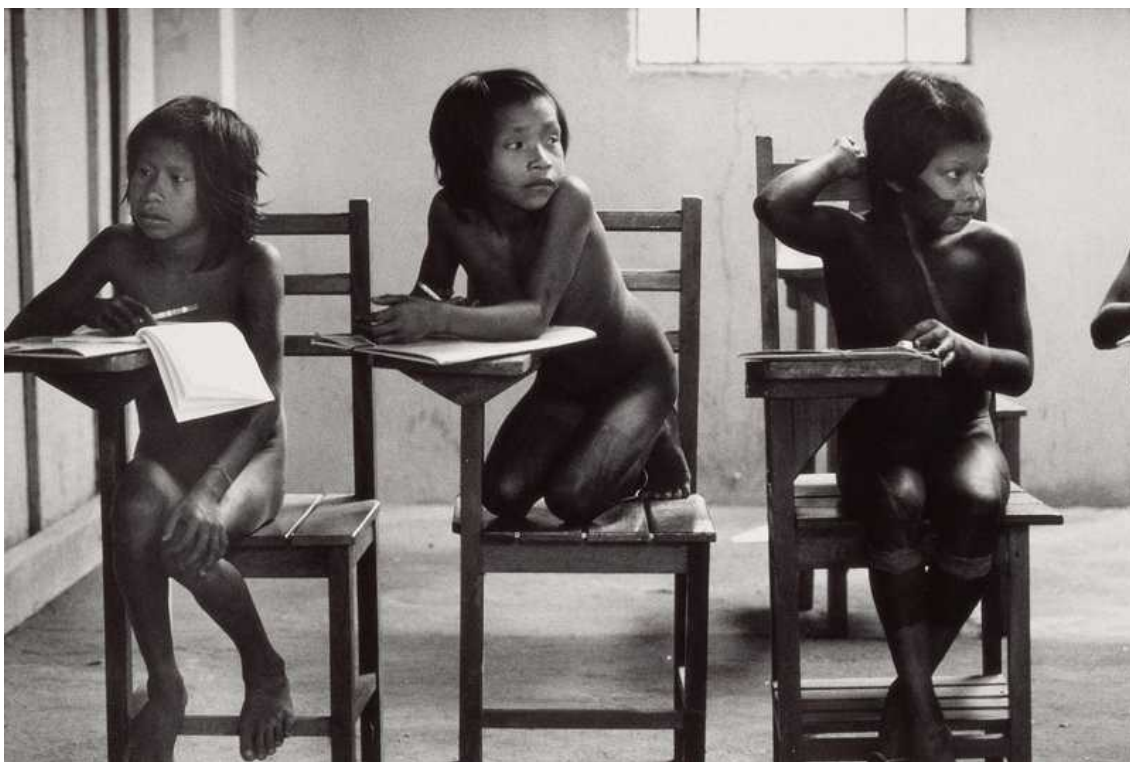
**Figura 15-** (1980) Menino na fonte da Praça da Sé, por Rosa Gauditano.  
Fonte: reprodução do catálogo Histórias da Infância, 2016.

A condição socioeconômica cruzada com a noção de criança e infância marcada por um discurso paternalista de proteção e tutela, realça a criança no limite do usufruto e da transgressão das normas sociais de experiência dos espaços públicos urbanos. Ícone de uma aparente e romantizada liberdade repudiada, ainda que tolerada fora da dicotomia entre parque e escola.



## Cidades para Brincar

o brincar: entre criança, corpo e espaço



**Figura 16-** (1991) Escola Kaiapó, por Milton Giran.

Fonte: reprodução do catálogo Histórias da Infância, 2016.

O choque entre culturas de noções de crianças e infância distintas. Pode ser apresentada como exemplo que estas não podem ser impostas, são no no máximo traduzidas, digeridas em outros contextos.



### 3.1.2 Culturas das infâncias

Quando atribuímos às crianças o papel de atores sociais com agência sobre o urbano as reconhecemos como agentes interativos no e com os espaços (físico e social), engajadas com autonomia nas articulações sobre o que as afetam. Abandona-se a visão de pequeno adulto incapaz – ou como não-adulto – e são elevadas como sujeitos do conhecimento, cidadãs, com posição crítica e direito de participar ativamente nos contextos urbanos. As reconhecemos como “fazedoras e transgressoras de culturas, com modos instigantes, próprios e indagadores de ressignificar a vida” (VASCONCELLOS, 2007, p.23) – as crianças, por suas especificidades, produzem culturas próprias.

Sarmiento define essas culturas infantis como posicionamento próprio das crianças frente às colocações do mundo dos adultos que, oposto à ideia de receptores passivos destas, as questionam e reformam em um processo de interpretação e desconstrução dos pressupostos sociais. Podemos então, caracterizar as culturas da infância por uma série de valores, códigos e sensibilidades formados pelas próprias crianças, especialmente através da brincadeira e do jogo, em que experimentam as culturas em que estão inseridas ao mesmo tempo que as produzem (NASCIMENTO, 2009).

Os autores articulados concordam quanto às infâncias e suas culturas como não redutíveis, mas permeáveis às culturas adultas, que não devem ser abordadas em um suposto vazio social uma vez que as próprias atravessam e são atravessadas pelos diversos fatores sociais, numa forma relacional não dissociável. Ou seja, as crianças constroem suas culturas como produto das interações entre si e com os adultos, da experiência da cultura em que está inserida, o que evidencia o quanto esses mundos - da criança e o do adulto - são intrinsecamente relacionados (PINTO, SARMENTO, 1997).

Em outras palavras, as crianças também gerenciam suas infâncias, como já apontado, responsáveis pelo seu próprio processo de desenvolvimento, aprendizagem e sociabilidade em meio a distintas formas de expressão, em termos de linguagem, vivência e as memórias constituídas ou não por essas, que afetam ao mesmo tempo que são afetados por seus modos de subjetivação.

Podemos, então, dizer que se há algo de universal sobre crianças, infâncias e suas culturas, seria o brincar. Quaisquer que sejam os povos e sociedades analisados, as crianças brincam pelo simples prazer de brincar, apresentando algumas brincadeiras que se mostram comuns “pelas demandas básicas de todas as crianças, referentes à imitação, movimento-equilíbrio, aventura e desejo de compartilhar com outras crianças as suas emoções e prazeres” (LIMA, [1991] 1995, p.187).

Assim, o mundo da infância aparece como uma cultura, um estágio primitivo do qual extrair ferramentas de trabalho com as quais reciprocamente retornam à infância sua presença viva no ambiente que construímos. Trata-se de recuperar as conexões, de chegar a uma nova construção entre criança, escola e cidade, em uma redescoberta que possibilite sua mútua transformação lúdica. Mais uma vez, o brincar será o mecanismo de transformação e base das interações entre as crianças e o espaço. (ESLAVA e TEJADA, 2005, p.88; tradução nossa)

## 3.2 Elogio ao brincar

No início da década de 1970, jogos e brincadeiras já eram considerados como cultura da infância, entretanto, essa colocação leva à conclusão errônea de que o brincar é prática exclusiva das

crianças quando, em relação ao ser humano, pertence ao grupo das atividades sociais de maior importância, de ordem fisiológica, psicológica e social.

Quando se coloca a cultura em discurso é apropriado destacar as afirmações Johan Huizinga. Em sua publicação *'Homo Ludens'* (1938), o autor defende a cultura como possuidora de aspecto lúdico e busca integrar o conceito de jogo<sup>40</sup> ao de cultura, tomando-o como fenômeno cultural e não simplesmente biológico, afirmando o brincar como função da vida.

Ainda que preceda a cultura – caracterizada como patrimônio exclusivamente humano –, visto que outros grupos de animais também detêm essa atividade lúdica, o brincar é constituinte desta, “acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase da civilização<sup>41</sup> em que agora nos encontramos” (HUIZINGA, [1938] 2017, p.6). Essa observação permite concluir que não há um elemento racional no brincar, não sendo dotado de um objetivo, uma função moral, de um porque facilmente identificável para além de si próprio, do prazer que desponta ao indivíduo em sua realização.

Huizinga prossegue nesta afirmação ao delimitar aspectos característicos do brincar na linguagem, no mito e no culto, na festa e tudo que destes derivam, uma vez que o define com abrangência:

“[...] uma atividade **livre**, conscientemente tomada como **“não-séria”** e **exterior à vida habitual**, mas ao mesmo tempo capaz de **absorver o jogador de maneira intensa e total**. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, **praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios**, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes” (HUIZINGA, [1938] 2017, p.16; grifos nossos)

Por *não-séria*, em despeito à adoção linguística de um senso-comum em que *brincadeira* é oposto à *seriedade*, Huizinga toma o cuidado de apontar o brincar como ação dotada de uma rígida ordenação. Aqueles que brincam, o fazem *para valer*, dedicam-se com afinco a sustentar a estrutura do jogo ou da brincadeira para sua realização, ainda que saibam da sua efemeridade, de existir dependente do imaginário coletivo ou individual. Daí a característica de *exterior à vida habitual*.

O brincar é também uma evasão da realidade cotidiana, mas não deve ser entendido como uma negação desta. Pode sim, ser colocado como o ato de criar um *mundo outro*, uma (re)interpretação sobre o tido como real sem que o exclua, mas passível de exacerbar, atenuar ou mesmo anular seus aspectos; “introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada” (HUIZINGA, [1938] 2017, p.13). Essa característica já aponta para se entender o exposto enquanto *ação praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios a absorver o jogador de maneira intensa e total*.

---

40 Huizinga não diferencia em sua publicação o brincar do jogar. Uma questão de tradução, uma vez que na língua holandesa – como também no alemão (spiel), italiano (giocares), inglês (play) e espanhol (juego) – o termo não detém a mesma distinção etimológica presente na língua portuguesa, podendo ser usado para ambos os casos. É, então, atribuído o termo *jogo* genericamente.

41 Necessário apontar que nos campos da sociologia e antropologia o método comparativo de diferentes culturas apontando estágios de evolução é admitido como defasado. Cada cultura possui lógica própria não comparável a outras, além de permanecerem em contínua modificação uma vez que os homens têm a capacidade de questionar e alterar os seus próprios hábitos.

## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

Aproximando da perspectiva das crianças, brincar também incorpora uma desestruturação anacrônica e espacial das premissas lógicas de percepção dos adultos – o que não significa que seja ilógico, mas sim de *modus operandi* outro –, em que “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” (SARMENTO, 2002).

A partir destas características toda ação detém o potencial de ser uma brincadeira ou um jogo. Isso se dá porque o que a configura não é uma operação em específico, mas sim a qualidade de envolvimento daquele que a pratica, caracterizada pela liberdade, confiança, e entrega, em que o divertimento é o mais importante (FERNANDEZ, 2017).

Lembrando que a brincadeira é uma habilidade não exclusiva do ser humano, o que difere então o brincar praticado por uma outra espécie animal ao de uma criança? As brincadeiras de outros animais são uma necessidade básica, através das quais descobrem o mundo, a partir da observação e simulação das atividades dos animais adultos, meio para aprender e exercitar as funções para sua sobrevivência. O mesmo se faz para os seres humanos, ainda com maior importância, “ultrapassando os limites da atividade puramente física e biológica” (HUIZINGA, [1938] 2017, p.3-4).

As crianças, por meio da brincadeira consigo, com outras crianças e com adultos, apreendem o código cultural no qual inseridas. Por esse caminho sobressai o ponto incomum: o ser humano tem a capacidade de partilhar seu conhecimento, suas técnicas, com destaque pela oralidade e pela escrita, e o mesmo é atribuído na ação de brincar. Através dela que estabelecem relações com os outros, com os objetos e espaços, e constroem sua identidade:

[...] mais do que desejo, sonho e imaginação, a brincadeira é uma ação, uma intervenção no mundo. É a manifestação de um impulso criativo, da vontade de construir uma existência autêntica, original, e ao mesmo tempo de comunicar esta existência ao mundo e contribuir para sua renovação. (VASCONCELLOS, 2009, p.35)

O que parece em primeira instância simples imitação e repetição, próprios do brincar infantil, é de fato modo de se apropriar de um ou mais contextos, de interpretá-los, assimilá-los e transformá-los originalmente, e assim construir novos. É primeiramente uma construção de si e de seu mundo, e à medida que o amplia em meio a exploração e contato do que é externo ao indivíduo corporificado, passa a se configurar como diálogo. O ato de brincar, portanto, também desempenha para a criança a função de construção do sentido de mundo por esta, uma maneira de experienciar as situações, capaz de ressignificá-las em atos repetitivos e assim banalizá-las, ou o oposto, imprimindo o seu eu neste mesmo mundo percebido.

A diferença, portanto, entre o brincar das crianças e o dos adultos está na capacidade do primeiro grupo em radicalizar a transposição imaginária do real, pois “possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade”, “é ‘imaginação’, no sentido original do termo” (HUIZINGA, [1938] 2017, p.17-21) O brincar infantil destaca-se por ser ação de não apenas experiência do e no mundo e de seu corpo-mente, mas também questionamento desse, opositor a ideia de mundo fixo e pré-determinado, expressão e fruto da ludicidade em profunda relação com o dito mundo real. “Deste modo o real para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade” (SARMENTO, 2002).

Entendido o brincar como inerente à vida, sem restrições quanto à faixa etária e outras classificações para além das impostas pelas regulações sociais, configura-se como linguagem e produtor de cultura. Portanto, o jogo e a brincadeira são atividades que consolidam a autonomia do indivíduo através do imaginário. Este último, imanente ao processo de formação e desenvolvimento da pessoa, e como reforçado pelos autores aqui tratados, em contexto social e cultural numa relação com o brincar em que ambos se nutrem e transformam os espaços e os significados atribuídos a estes.

### 3.3 Do corpo

[...] o corpo, o seu corpo, o meu corpo – o ponto de partida e o ponto de chegada da arquitetura. A concepção cartesiana do corpo-como-objeto foi contraposta pela visão fenomenológica do corpo-como-sujeito e a materialidade e a lógica do corpo se opuseram à materialidade e à lógica dos espaços. Do espaço do corpo para o corpo-espaço- a passagem é intrincada. (TSCHUMI, 1981, p.180-181; tradução nossa)

Do brincar associado ao imaginário, como expressão e função cultural, retomamos a atenção para seu aspecto sensório-motor – os movimentos e gestos do corpo. As brincadeiras das crianças apresentam-se comumente como exercício de exploração de seu corpo, de ação pelo movimento: saltar, correr, escorregar, balançar, agarrar, pendurar. Tratando-se do corpo é de praxe recorrer ao seu entendimento a partir de uma perspectiva biológica primeiramente, mas para além deste aspecto este também é atravessado e constituído por outros agentes, entre eles a cultura.

Como adotado por Clarice Cohn em seus estudos antropológicos debruçados sobre crianças e infâncias, a noção de sujeito e a fabricação de seus corpos e formatos de expressão são cruciais para entender sociabilidades, e vice-versa – “tudo aquilo que se faz para as crianças faz seus corpos, assim como os brinquedos que elas fazem são parte de um todo mais amplo que, constituindo corpos e corporalidades, constitui essas pessoas (COHN, 2013, p.225)”. Isso se dá pela expressão do e pelo corpo anteceder outros meios. É ele instrumento primário de interlocução com o outro e com o mundo de maneira indissociável.

Essa fabricação dos corpos, não apenas os infantis, está submetida a uma gestão social segundo as reflexões de Michel de Certeau: “obedece a regras, rituais de interação, representações cotidianas. Tem, igualmente, seus excessos relativos a essas regras” (2002, p.408). Assim, cada sociedade e cultura molda os corpos a partir de inúmeros fatores de “simbolização sócio-histórica” próprios. Pela ótica de Certeau ([1990] 1998), este corpo, submetido a subordinações político-culturais, agrega e institucionaliza as práticas sociais privilegiadas por esses grupos e, em simultâneo os media no fazer cotidiano dos sujeitos, através de improvisações, desvios e transgressões.

Ao que cabe desse processo às crianças e infâncias, uma vez que em culturas ocidentais suas definições foram determinadas por sucessivas negações, não é surpresa que o mesmo seja estendido aos seus corpos. Tratadas como homúnculos, como aponta Sarmiento (1997), humanos em miniatura, como não-humanos ou como não completamente formados, seus corpos eram (são?) vistos como disformes, grotescos, seres bestiais a serem domados e regrados visando uma produtividade, um uso controlado. Esta visão começa a sofrer alterações à medida que a atenção sobre a categoria a reconhece como composta por indivíduos de características próprias quanto, não apenas às suas condições cognitivas, mas também as motoras.





**Figura 17-** (1884) Estudo de nu de menino de perfil, por Belmiro de Almeida.  
Fonte: acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Desta forma, buscando responder como o corpo [infantil], através do brincar, relaciona-se com os espaços e sociabilidades, avança-se sobre percepções de corpo a partir dos estudos de Marcel Mauss e de Maurice Merleau-Ponty.

### 3.3.1 Corpo instrumento

Em sua comunicação apresentada em 1934, 'As técnicas do corpo', Mauss compartilha seu raciocínio sobre "as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seus corpos" (p.401). Define o corpo como simultaneamente o primeiro objeto e meio técnico do indivíduo, como instrumento biológico que também afeta e é afetado pelas culturas e, assim, reconhece que a fisiologia e a psicologia sozinhas não seriam capazes de explorar a sua totalidade, sendo evidente forte aspecto de ordem social na sua estruturação.

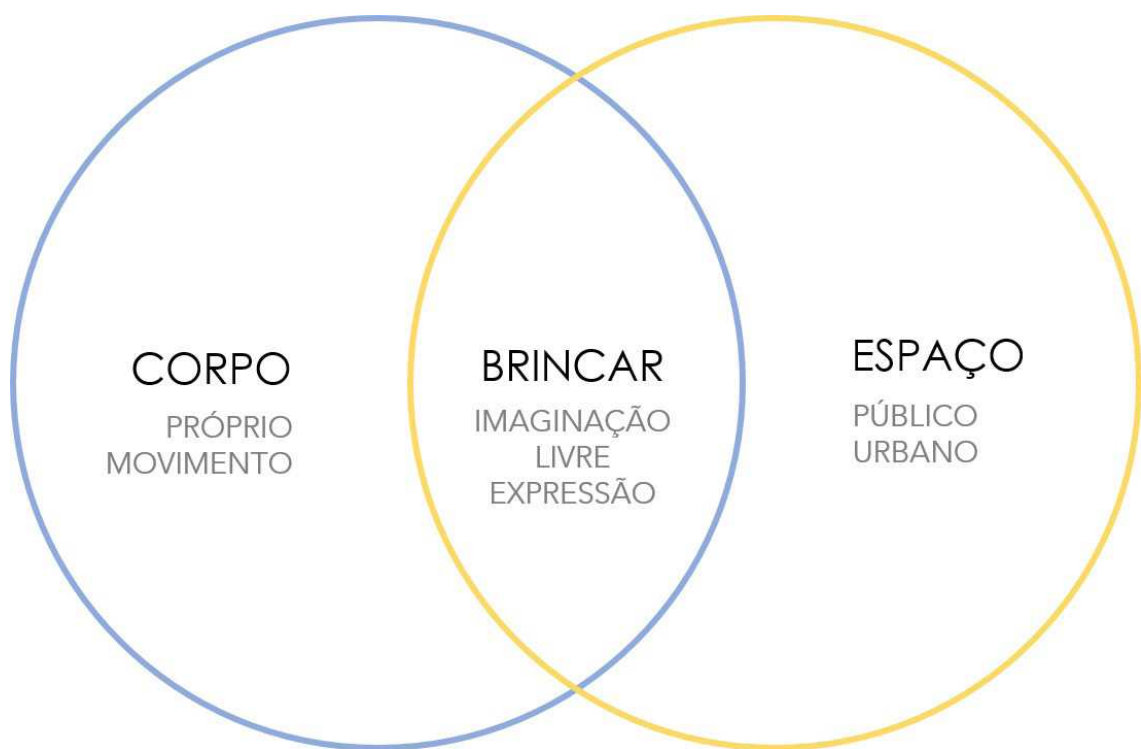
Atento às dinâmicas corporais dos indivíduos, incluso as crianças, percebe que a construção destas se dá mais por intermédio de uma educação pela sociedade do que pela imitação de gestos, "efetuada numa série de atos montados, e montados no indivíduo" (MAUSS, [1934] 2005, p.408), questionando-se que talvez não exista uma *maneira natural* de atitude, de movimento do corpo, próprios do indivíduo ou adquirida exclusivamente por hereditariedade:

O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu serem efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros. (MAUSS, [1934] 2005, p.405-406; tradução nossa)

Aponta que esse processo de educação das necessidades e atividades corporais, denominada por ele como *educação do sangue-frio*, é impressa pelas sociedades visando a disciplina dos corpos em adestrar todo movimento considerado desordenado, inibi-lo e desenvolver habilidades manuais determinadas, de controle das emoções para um fim específico. Ocorre, portanto, em um lento processo de transmissão entre gerações, variando em acordo com a posição do indivíduo na trama social, seja por idade, gênero e/ou outros fatores.

Dentre a enumeração do que chama como *técnicas corporais*, as técnicas da infância se concentram na classificação de técnicas do corpo em relação ao rendimento, de medidas em que o corpo infantil é educado desde o primeiro sopro de vida: "assim como fazemos com os animais, os homens as aplicaram voluntariamente a si mesmos e a seus filhos. As crianças foram provavelmente as primeiras criaturas assim adestradas, antes dos animais, que precisaram primeiro ser domesticados" (MAUSS, [1934] 2005, 410).

É, então, reconhecido no brincar infantil – tratado aqui como expressão lúdica-corporal livre e autônoma das crianças que ao mesmo tempo encerra em si a educação do corpo como consequência – e nas técnicas do corpo um caráter de difusão de códigos sociais e culturais. Ainda assim não podemos encerrá-lo como tal pelas ponderações de Mauss serem insuficientes em abarcar o aspecto subversivo e revolucionário das brincadeiras e jogos, que ultrapassam a transmissão unilateral, mas também produzem cultura. Para tal, encontramos na visão fenomenológica de Merleau-Ponty sobre o corpo e sua relação com o mundo a possibilidade para essa apreensão.



**Figura 18-** Esquema gráfico do brincar situado na e como relação corpo-espaço.  
Fonte: Sergio Porto, 2020.

### 3.3.2 Corpo vivido

Merleau-Ponty rejeita a colocação mecanicista da fisiologia clássica sobre o corpo como objeto, “como uma coisa entre as coisas, como uma soma de processos físico-químicos” ([1945] 1999, p.9). Essa perspectiva, também perceptível na psicologia baseada na filosofia de Descartes, separa corpo e mente entre físico e psíquico, em que corpo é apenas extensão mecânica do pensamento. Trata-o como recurso a ser explorado e exclui qualquer experiência corporal, o que não é validado uma vez que, como podemos concluir pelas observações de Mauss, o corpo se transforma a partir da experiência sociocultural.

Colocando a percepção como uma atividade, “fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, [1945] 1999, p.6), tratando-se de experimentação a partir da ação de um ser que a constrói, para o autor o corpo não responde apenas à ordem do objetivo, como um sistema reativo. É abertura ao mundo e centro deste, que é o que percebemos e estamos inseridos.

Ao afirmar que “o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” ([1945] 1999, p.6), Merleau-Ponty reconhece que este mundo não é independente e exterior a nós, e sim indissociável do que nos permite ser com e nele - nosso corpo. É o corpo o elemento que possibilita a qualquer ser vivo de existir em e com um meio. Realiza, assim, uma mudança da concepção de ter um corpo para ser um corpo – corpo-como-sujeito –, em que o conhecimento que cita se daria no limiar difuso das relações entre corpo e mundo.

[...] corpo não mais como objeto do mundo, mas como meio de nossa comunicação com ele, ao mundo não mais como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente de nossa experiência, presente sem cessar, ele também, antes de todo pensamento determinante. (MERLEAU-PONTY, [1945] 1999, p.136-137)

Abandona, então, a ideia do corpo como dado biologicamente e o pensa pelo conceito corpo próprio/mundo. Situa-o como *corpo vivo* enquanto experiência singular no mundo, marcado pelo tempo. Como veículo do ser nas relações com este mundo, nas quais confunde-se pois “não existe como uma coisa inerte, mas esboça, ele também, o movimento da existência” (MERLEAU-PONTY, [1945] 1999, p.125). A partir disso, o corpo é situado como elemento no e do espaço, em que a percepção do indivíduo acontece por disposições corporais e temporais inseparáveis. Em que qualquer reflexão pelo e do próprio corpo pode ser exposta pelas experiências sensoriais que vivencia consigo e com o mundo.

Associando as colocações de Merleau-Ponty com o brincar – como ação de construção de mundo pelo indivíduo e também do próprio e de seu corpo, em relação mutual com o imaginário –, pode-se alocá-lo como neste limiar das relações corpo-mundo (corpo-espaço), como experienciado do e através do corpo, em complexa e inseparável relação com o mundo, expressão corporificada do imaginário [Figura 18]. Mundo este que é palco e ator simultaneamente, portanto, ao recriá-lo, é ato do sujeito de recriar a si mesmo.



### 3.4 Brincar no e com o espaço

As crianças nos demonstram uma aproximação ao espaço muito mais rica do que supomos, em que o brincar conduz a uma profunda compreensão do espaço (ESLAVA, TEJADA e HOYUELOS, 2005 p.130; tradução nossa).

Em conformidade com as conclusões sobre o papel do brincar nas relações corpo-espaço, segundo o pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1975) o brincar é situado simbolicamente no *espaço potencial intermediário* entre o eu e o mundo real, entre o eu e o objeto. O que nos remete aos *entre-espaços*, como a arquiteta Andréa Zemp Nascimento (2009) denomina:

“[...] aqueles escondidos, fragmentários, ambíguos, híbridos, labirínticos, inacabados interpretados por nossas sociedades como sobras; canteiros de obra, construções abandonadas, terrenos baldios, pequenos bosques que aos olhos das crianças convertem em grandes selvas; espaços caóticos, repletos de objetos aparentemente inúteis. São entre-espaços, ainda não preenchidos pela ‘genialidade’ e pelas ‘mãos’ do arquiteto, e que talvez por isso mesmo despertem a atenção das crianças. (p.27)

Coincidem com as colocações do psicólogo Gustave-Nicolas Fischer (1992) sobre *espaços intersticiais*<sup>42</sup>: espaços que escapam das ordenações de uma funcionalidade definida, sendo uma espécie de passagem, proteção e fronteira entre o espaço exterior (material) e o espaço interior (mente). São nesses que despontam as capacidades imaginativas e transformadoras das crianças, como observado por Nascimento. Os espaços intersticiais, do interstício entre sujeito e objeto (CABANELLAS, ESLAVA, 2005) ainda que efêmeros, tecendo os vínculos corpo-espaço permitem perceber como os espaços físicos e as interrelações 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” (FISCHER, 1994, p. 15).

Ao tratar dos espaços em relação ao brincar, retomamos a Huizinga: “a limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea” ([1938] 2017, p.13). Em outros termos, o brincar implica em uma delimitação de uma área, perceptível em como as crianças adaptam de forma criativa todo tipo de espaço para suas brincadeiras, ao mesmo modo que as configuram a partir do próprio espaço.

Assim, o espaço onde ocorre o brincar é uma variável significativa na estruturação e organização do mesmo, o que leva a preocupação quanto à qualidade destes mesmos espaços uma vez que as atividades lúdicas infantis estão com eles vinculados, em uma forte relação de co-dependência com suas características (BICHARA ET AL, 2006).

Mayumi de Souza Lima aborda esse aspecto indicando que, através da sua qualificação pela subjetividade das interações humanas, o espaço adquire a condição de *ambiente* que “se define na

---

42 Fischer (1992) classifica como espaço que assegura transição entre dois outros, um espaço disponível, não definido inteiramente, no qual é possível a expressão de uma ou mais ações não previstas. A ideia dos espaços intersticiais também está presente nas heterotopias apresentadas por Foucault (1967), o que fortifica a correlação destas com os posicionamentos quanto às concepções e práticas das crianças.

relação que os homens estabelecem entre si, ou do homem consigo mesmo, com o espaço construído ou organizado” (1989, p.14). Nesse sentido, o desenho dos espaços detém grande importância nessas relações por serem os elementos nos e pelos quais a subjetividade dos indivíduos e a objetividade da materialidade se alinham, e que nestas condições tornam-se uma das matrizes da experiência individual e coletiva e tecem à sua volta um contexto que é humano e social (FISCHER, 1994).

O espaço, na relação com o corpo, é o elemento material através do qual o ser humano experiencia sensações. Não há, portanto, espaço vazio, nem de matéria nem de significação, nem há espaço imutável. É um ente, não-neutro, que apesar de concreto é também construído na abstração. As crianças, em específico, o descobrem e redescobrem, transgredindo também os seus usos à medida que o exploram em meio a expressão através do brincar que se faz pelo seu corpo, e no processo exploram a si próprias, experimentando sensações, construindo seus territórios, e apreendem e constroem o mundo com o qual interagem:

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

Esse espaço qualificado, portanto, pode ser associado ao brinquedo<sup>43</sup> uma vez que detém características similares: de ser portador e informante de significados, receptor ao mesmo tempo que emissor do brincar, sendo mais potente no desenvolver deste último à medida que congrega características de inconclusão, inacabamento, indeterminação. Quando dotado destas qualidades, cede caminhos mais amplos ao imaginar.

*The big stone game* (1968) do artista e *designer* italiano Enzo Mari (1932- ) é uma obra passível de ser tomada como exemplo dessa afirmação. Com aplicação de formas simples e imponentes, mas atento à escala do corpo, desenha visadas múltiplas, resguardadas, atravessadas, a ponto de a descoberta coexistir com a transparência. A escolha do mármore como material estrutural, e não apenas como revestimento, mostra não só sensibilidade para com o toque, mas desejoso de uma simplicidade que se abre a diversas significações. A obra então, posiciona uma fina delimitação entre o exterior e o interior através de um espaço penetrável que acolhe o corpo e seus sentidos. Conjunto de qualidades que o dota da característica máxima do brinquedo – ser capaz de abarcar as imagens simbólicas do indivíduo no ato de brincar. [Figura 19; Figura 20]

---

43 Em que seu aspecto material antecede à sua própria significação, às suas possibilidades como suporte (BICHARA ET AL, 2006).

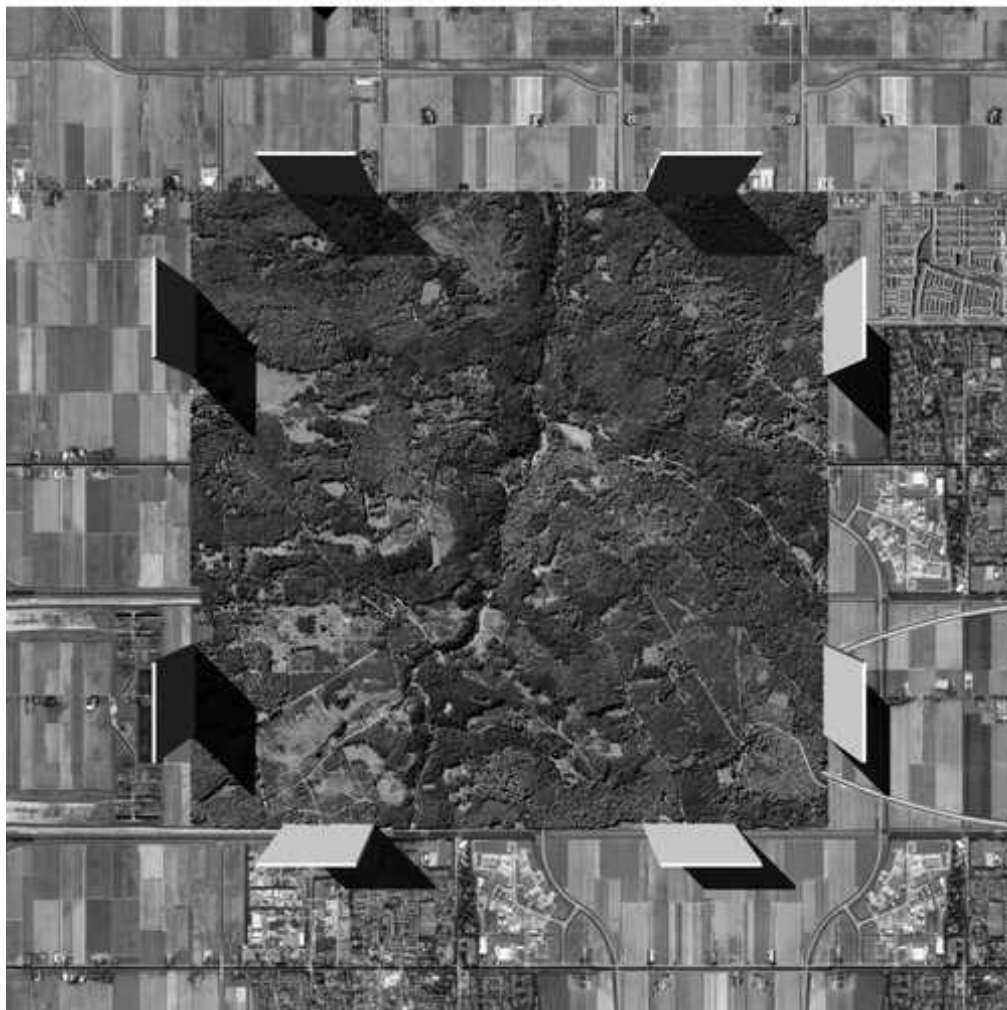
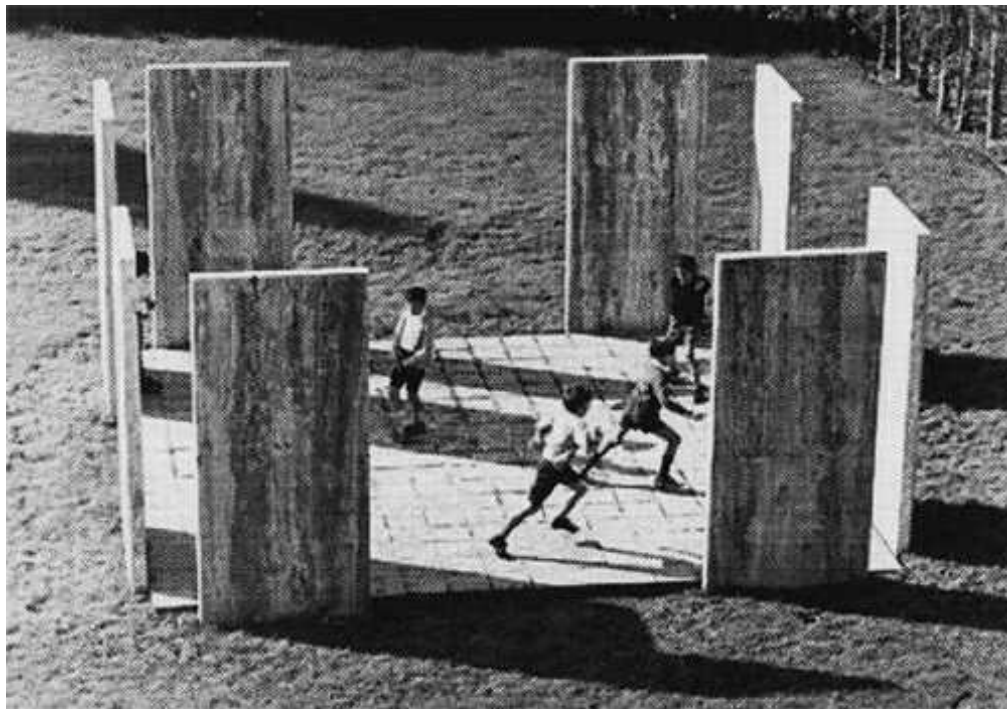


Figura 19- (1968) The Big Stone Game, Enzo Mari - Carrara, Itália.  
Fonte: DOGMA, Stop City, 2008.

Cidades para Brincar  
o brincar: entre criança, corpo e espaço

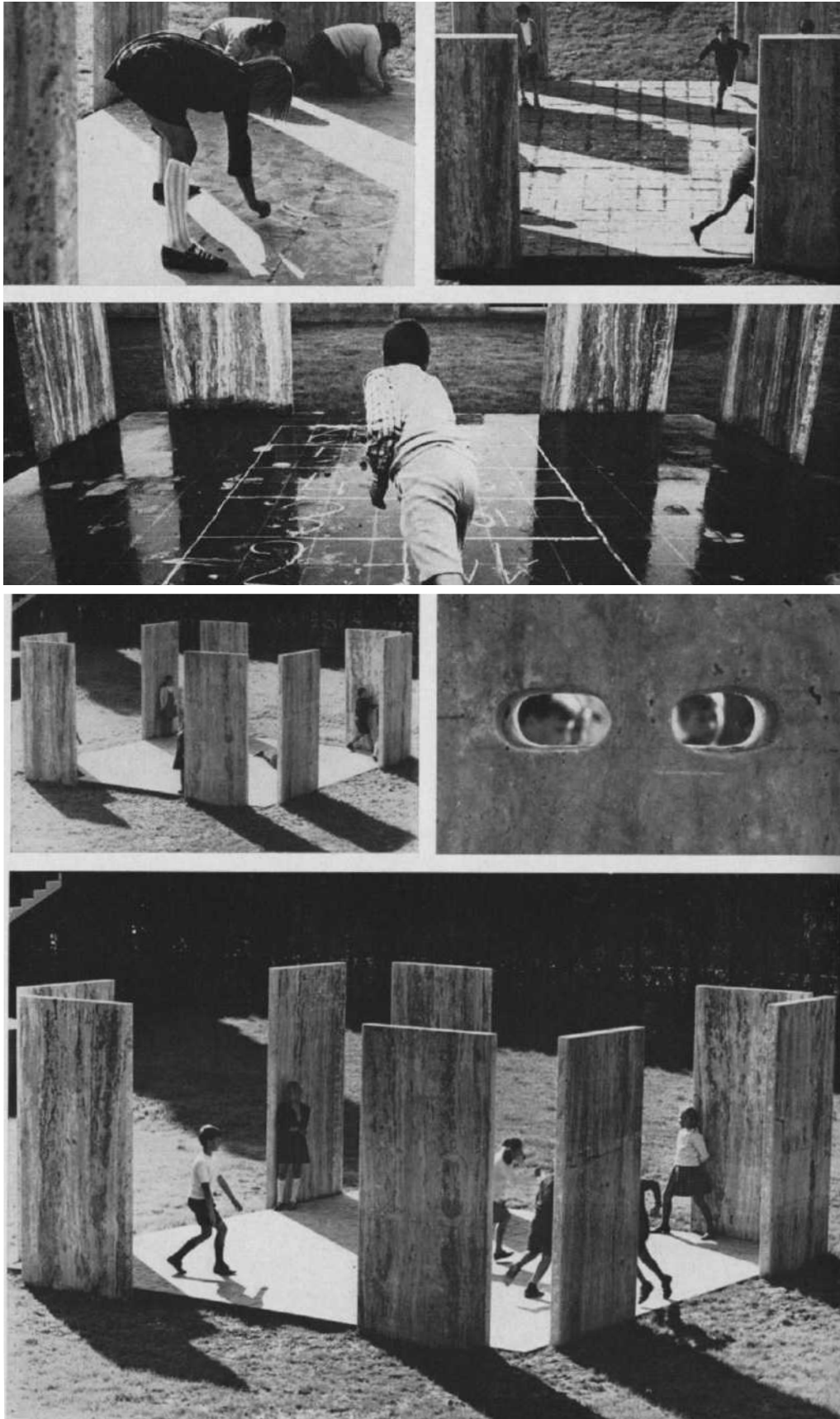


Figura 20- (1968) The Big Stone Game, Enzo Mari - Carrara, Itália.  
Fonte: DOGMA, Stop City, 2008.



### 3.5 Cidades para brincar

Entre o espaço e as atividades lúdicas existe uma relação complexa. [...] O ambiente, pelo contrário, deveria ser rico e estimulante, de modo a oferecer às crianças diversas possibilidades de interação e apropriação; isso se realiza apenas dando a elas livre acesso aos diversos espaços da cidade. (TONUCCI, 2005, p. 202)

Mas, então, por que ceder atenção às crianças e ao brincar na configuração e apropriação dos espaços públicos urbanos? As possíveis respostas para essa questão abordam razões sociais e políticas, na formação de cidadania consciente e participativa que exige pensamento crítico, comprometimento, cooperação e responsabilidade; razão econômica, após comprovação do diplomata ganês Kofi Hannan (1938-2018)<sup>44</sup> que a cada dólar investido na infância resulta um retorno de 7 dólares à sociedade; além de razões científicas, como explicitadas até aqui.

Tomando a premissa da cidade como obra humana de encontros, relações e conflitos, complexo de diferenças complementares e antagonizadoras (JACOBS, 1961; LEFEBVRE, [1968] 2001; HARVEY, 2008), como um ambiente de existência do corpo (BRITTO, JACQUES, 2008) os seus espaços públicos constituintes são locais privilegiados, reflexo e impulsionadores destas características. Lugares de conflitos e dissensos característicos da vida pública desde a pólis grega, onde a sociedade heterogênea se faz e se refaz em meio às atividades cotidianas.

Neste ponto, em resgate ao discutido sobre corpo, relembramos os estudos de Michel de Certeau ([1990] 1998) sobre as práticas cotidianas, ou maneiras de fazer, que ocorrem em diversas instâncias da vida dos indivíduos e coletivos. Por analogia das relações corpo-espaço pelo caminhar com a linguagem, coloca que são os praticantes ordinários da cidade, que escrevem os lugares, as cidades, no exercício de suas cotidianidades: “[...] é um processo de ‘apropriação’ do sistema topográfico pelo pedestre [...] é uma ‘realização’ espacial do lugar” (DE CERTEAU, [1990] 1998, p.177).

Certeau, então, contraria a noção que os corpos dos *dominados* estão passivamente submetidos à ordem dos espaços, e sim que estão em constante negociação com esta, produzindo os espaços à medida que subvertem por micro resistências. Relacionando esse aspecto com o discutido até então, identifica-se essa subversão e coprodução dos espaços urbanos no brincar infantil.

Considerando essas observações, dotam a rua, a praça – espaços públicos por excelência – e outros como lugares singulares para o brincar das crianças, onde encontram insumos e estímulos para sua interação consigo e com o mundo, efetivando os princípios da Carta da Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) e da Carta das Cidades Educadoras (2004).

Entretanto, na passagem do século XIX ao XX, os espaços públicos foram considerados como não apropriados para as crianças. Isto se dá por diversos fatores em meio ao desenvolvimento das grandes cidades: rápido crescimento industrial e populacional, avanços tecnológicos como o automóvel, novos padrões sociais e suas problemáticas, conquistas trabalhistas, dinamização da comunicação de massas, crescente violência urbana etc. Neste turbilhão urbano, os espaços públicos passam a ser tomados como perigosos às crianças, levando os adultos e o Estado a segregá-las em espaços seguros, distanciando o brincar de toda potencialidade da esfera pública.

Assim, alguns modos de *pensar-fazer* nos campos da arquitetura, do urbanismo e do planejamento urbano, em resposta a esta nova realidade cidadina, permaneceram com métodos racionalistas de conceber espaços primando pela funcionalidade, visando responder necessidades humanas básicas consideradas universais. Em agravamento dessa conjuntura, enfatiza-se também o processo de espetacularização urbana contemporâneo, o qual Jacques (2009) critica evocando a *cidade-espetáculo* de Guy Debord<sup>45</sup>.

Ela coloca como correntes arquitetônicas e urbanas vigentes, inseridas e guiadas por estratégias de mercado em uma rede globalizada de cidades, negam a essência destas e de seus espaços públicos como lócus do conflito – e portanto, da vida pública – ao homogeneizá-los e domesticá-los se pautando em espaços privados como referência de qualidade. Antes mesmo que qualquer funcionalidade ou estética, o que se busca é a imagem publicitária para fins privados.

Em consequência formam espaços apolíticos – cenografias urbanas, como denomina (BRITTO, JACQUES, 2008) – afastando e empobrecendo experiência sensível e corporal das cidades, do corpo próprio, vivido, experienciado no cotidiano de seus habitantes, enfraquecendo o exercício democrático urbano. Esta uniformização dos espaços, onde a vitalidade e intensidade do que é público acaba por suprimida, e as crianças, a partir de um discurso de necessária proteção, são confiadas a espaços planejados e especializados para seu uso exclusivo – escolas, clubes, parques recreativos gradeados – acarretando uma *privatização* da infância (AZEVEDO, 2019).

Ainda assim, as brincadeiras e jogos infantis insistem a ocupar e a se apropriar das ruas, principalmente em pequenas cidades e áreas urbanas periféricas e/ou vulneráveis, por crianças “que não dispunham nem de espaços planejados, nem de equipamentos públicos e objetos para brincar” (BICHARA ET AL, 2006, p.41). É na rua e em espaços públicos semelhantes – e não em ambientes internos reclusos como a escola, a creche, a casa ou a prótese de espaço público que é o parque recreativo infantil – que as crianças, uma vez longe das regras e controle dos adultos, encontram a liberdade para organizarem suas brincadeiras por elas mesmas com base nas variáveis que podem encontrar, como exemplo, o espaço, objetos disponíveis, a presença e habilidades de outras crianças.

Por isso alerta-se quanto à importância do brincar livre das crianças a ser possibilitado nesses espaços, almejando o desenvolvimento de uma outra experiência cidadina por todos os grupos sociais, não marcada pela segregação que enfraquece os vínculos comunitários e o exercício cidadão. Ao mesmo tempo, esse quadro possibilita a formação de um conjunto de experiências na relação das crianças com estes espaços e delas com os demais que habitam cidades, integrando-as às práticas e processos da esfera pública e garantindo-lhes a formação enquanto corpo social.

Porém, referindo-se ao que tange às ciências urbanas e espaciais para esta concretização, projetar espaços destinados ao brincar por si só configura um paradoxo visto que este tem como característica a espontaneidade (FERNANDEZ, 2017). Além de que, em outra perspectiva, para as crianças todo espaço é passível de ocupar com suas brincadeiras, o que nos mostra os inúmeros registros de crianças em contextos extremos, continuamente buscando caminhos a estruturar suas infâncias pelo brincar [Figura 21]. Assim, questiona-se: é uma necessidade, ou mesmo possível, conceber espaços voltados para o brincar livre?

As conclusões de Kim Rasmussen (2004) auxiliam sobre essa questão. Em sua investigação, reconhece *lugares para crianças* (*places for children*) que englobam os espaços planejados de

45 Ver: DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1997.



**Figura 21-** (2018) Crianças brincando na comunidade Quatro Rodas em Jardim Gramacho, Duque de Caxias-RJ.  
Fonte: Acervo GAE/UFRJ.

Em oficina realizada pelo grupo GAE em parceria da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Uglione, constatou-se que as crianças da região, reconhecida por abrigar aterro sanitário fonte de renda dos habitantes, buscam exercer suas infâncias, construindo seus próprios espaços e brinquedos.

autoria de adultos destinado às crianças; e *lugares das crianças*, (*children's places*) que percebe as culturas espaciais infantis, de criação de espaços físicos e simbólicos pelas crianças quando se apropriam destes e neles correlacionam significados próprios.

O que pode parecer duas tipologias opostas, em termos aplicáveis, mesclam-se. Os exemplos que Rasmussen (2004) recolhe de lugares da criança, indicam que estas necessitam de espaços diferentes para além dos estruturados por adultos para elas. Ainda assim, esses não se antagonizam, uma vez que um mesmo espaço planejado pode ser apropriado pelas crianças à sua maneira, sendo simultaneamente lugar para a criança e lugar da criança:

[...] não deve haver dúvida de que as crianças atribuem significado aos 'lugares para crianças' que encontram nos 'cantos' do triângulo institucionalizado- pense no pátio, no jardim, no recreio da escola. Também não deve haver dúvida de que as próprias crianças criam lugares, que podem ser encontrados em 'locais para crianças' oficiais- a árvore no pátio- e também fora deles, como o "Bumbleby". Os muitos significados e tipos de 'lugares infantis' devem nos conscientizar das crianças como atores sociais e culturais que criam lugares físicos e simbólicos e chamam a atenção para 'as interfaces' entre a compreensão dos adultos sobre o que se pode e deve fazer em um lugar para as crianças e as crianças entenderem esse assunto (RASMUSSEN, 2004, p.171; tradução nossa).

O que se propõe, então, a realizar pela ótica do brincar livre é priorizar espaços públicos mutáveis, plausíveis de promovê-lo e abrigá-lo, não sendo estes exclusivamente voltados às crianças; espaços em que a autonomia de acesso pela criança, a sua participação nos processos concernentes a estes, a sua apropriação sejam possíveis com confiança e segurança sem impedir diversidades de ações e equilibradas com as demandas de outros grupos sociais. O que levanta questões sobre inclusão e justiça social nos ambientes urbanos contemporâneos a serem levadas a cabo por uma agenda pública e social (ELSLEY, 2004; FERNANDEZ, 2017).

Ou seja, o brincar, enquanto usufruto e fruição dos espaços públicos urbanos, é resistência às estratégias homogeneizadoras e pacificadoras apontadas por Jacques (2009), que recaem sobre os projetos urbanos e arquitetônicos contemporâneos. A própria adoção e acolhimento do brincar, enquanto experiência sensível mediadora entre corpo e ambiente, é uma afirmação desta atitude ao também situar as crianças – enquanto corpo próprio, corpo vivido, corpo político – na esfera pública urbana, reinstituindo os espaços públicos de pluralidade.

Em outras palavras, abordar as cidades e seus espaços pelas perspectivas das crianças e pelo brincar é uma proposta crítica e propositiva aos métodos usualmente difundidos nas operações urbana e arquitetônica, baseados em dados objetivos e quantitativos. É um convite (ou melhor, exigência) aos arquitetos, urbanistas e planejadores urbanos (e não só) a não apreenderem e compreenderem as cidades apenas por mapas (de cima), mas também experienciando as em seu percorrer (de dentro), a explorar as "relações entre corpo e cidade, entre corpo humano e corpo urbano e entre corpo da arte e corpo político" (JACQUES, 2009) reaproximando o fazer dos seus campos de atuação à experiência cotidiana nas relações corpo-cidade e à imaginação.

As práticas analisadas no capítulo seguinte, ao buscarem as crianças e o brincar como parâmetro tomam a oportunidade de rever e aplicar tais aspectos, a estabilizar a concepção da arquitetura como situação, como experiência vivida (NASCIMENTO, 2009), de processos investigados por uma experiência corporal, afetiva e social.





## 4. ENTRE SÍMBOLO, MÉTODO E SUJEITO



Tendo como base o arcabouço teórico relacionado no capítulo anterior – das noções de crianças e infâncias e a situar o papel e importância do brincar nas relações com e nos espaços públicos urbanos –, dá-se sequência à escrita analisando, organizando e confrontando as abordagens sobre crianças e brincar em atuações específicas dos atores previamente elencados – o educador e planejador urbano Clarence Arthur Perry, os arquitetos Josep Lluís Sert, Aldo van Eyck e Mayumi de Souza Lima, o escritor e poeta Mário de Andrade e a artista-*designer* Elvira de Almeida.

A condensação desses atores é realizada através da atitude de *pensar por nebulosas* que toma forma com o apoio de cronologias e seus cruzamentos, processo descrito no segundo capítulo. Assim, todos os seis são aqui percebidos como constituintes de uma *nebulosa intelectual* heterogênea e mutável, em que as crianças e o brincar correlacionados a espaços públicos urbanos são elementos comuns que tangenciam, atravessam e/ou permeiam seus percursos no século XX. Tendo a imagem das nuvens e suas dinâmicas vaporizantes como metáfora às trajetórias e articulações dos atores, foi possível atravessar temporalidades e limites de campos de conhecimento, reconhecer a interferência de eventos em diferentes escalas e assim ceder maior liberdade na interpretação entre os indivíduos e suas práticas valorizando associações ainda que frágeis ou indiretas.

Como exemplo, pode-se tomar o entusiasmo do historiador estadunidense Lewis Mumford (1895-1990) em divulgar a fórmula da *unidade de vizinhança* de Perry (1929) e cruzar com a breve troca entre Mumford e Sert para a escrita do prefácio de sua publicação em 1940. Identificando nessa publicação menções diretas à produção de Perry, abre-se a especular sobre a potência desse encontro como mote para a insistência de Sert em abordar o tema de centros comunitários nos CIAM's e em seus próprios projetos, e assim contribuir para estender a *unidade de vizinhança* a toda uma geração de urbanistas e planejadores urbanos, atravessando as décadas seguintes.

Respondendo parcialmente à questão inicial da pesquisa, através da análise preliminar sobre as ações dos atores recolhidos foi possível identificar três abordagens frente às crianças e ao brincar, correspondentes às conclusões de Eslava e Tejada (2005) em que, como apontado no título, as crianças são tomadas ora como símbolos, ora como ferramentas de projeto e/ou reconhecidas como sujeitos inteiros e atuantes.

**Criança como representação** – em que são aplicadas como símbolo, seja como ferramenta linguística e/ou imagética, variando entre significados de incapacidade ou de renovação, geralmente em desatenção às suas particularidades enquanto indivíduo;

**Criança como estratégia geradora** – em que as crianças e suas interações em relação aos espaços urbanos são observadas, com ou sem ênfase nas suas peculiaridades enquanto indivíduos atuantes, e consideradas para a formação e endossamento de conceitos e teorias arquitetônicas e/ou práticas projetuais;

**Criança como coautora** – em que as crianças e suas práticas são priorizadas e/ou incorporadas na definição e implementação do processo projetual em algumas ou todas as suas etapas, expressando aspectos metodológicos consultivos ou participativos geralmente de característica transdisciplinar.

Vale comentar que no desenvolver da pesquisa, esta acabou por se concentrar em maior número e profundidade entre as duas últimas abordagens apresentadas acima. Isso se deve à *criança como representação* abranger, por suas características, práticas em que crianças e brincar, de maneira isolada, são mencionados brevemente em literatura ou presentes em material gráfico apenas, e por tal, não oferecem em seu conjunto insumos insuficientes para articular entre as demais selecionadas e dar corpo à pesquisa.

O capítulo é construído de forma a evitar a categorização de todo o corpo de trabalho dos atores entre as abordagens percebidas por não comportarem o amadurecimento de seus argumentos, reconhecendo que os atores individuais são complexos e, portanto, mutáveis em suas premissas, ações e ideais. Além de, não incomum, uma mesma prática apresentar uma mescla dessas abordagens em diferentes graus. Opta-se, então, por uma organização da escrita pela linearidade cronológica das abordagens analisadas, com expectativa de enfatizar como essas comportam pensamentos e ações que são revisitados, se aproximam ou se distanciam entre si. Cada subcapítulo é precedido por pequena biografia do ator abordado e seguido pela descrição e análise de prática selecionada.

Parte-se, inicialmente, da atuação de Clarence Perry nos Estados Unidos, mais especificamente na cidade de Nova Iorque na década de 1920, ao desenvolver e promover o modelo da *unidade de vizinhança* de expectativa a ser adotado como fórmula pelos planejadores urbanos visando resgatar as relações familiares e comunitárias – ameaçados pelas rápidas mudanças urbanas – através da escola primária de uso ampliado à comunidade e tomando as crianças como parâmetro de desenho.

Próximo cronologicamente, mas em outro contexto territorial e sócio-político, apresenta-se a iniciativa pioneira de Mário de Andrade e seus contemporâneos modernos em uma cidade de São Paulo de 1930', que busca implementar amplo modelo didático-pedagógico baseado na pesquisa e disseminação da arte e cultura folclórica brasileira para a população paulista através do Departamento Municipal de Cultura e Recreação da Prefeitura Municipal e seus Parques Infantis de atenção às crianças, incluso a primeira infância.

Não distante, discorre-se sobre os esforços de Josep Lluís Sert em início da década de 1940, em seu trânsito forçado entre Europa e América pelos efeitos da 2ª Guerra Mundial, de propagar o debate arquitetônico sobre cidades dos encontros dos CIAM's em âmbito estadunidense através da publicação '*Can Our Cities Survive?*' (1942), que em sua produção o leva a reexaminar e adaptar suas premissas ao novo cenário, tendo as crianças – ainda que timidamente – como indicadores de qualidade da vida em cidades.

Ainda entre as gerações de membros dos CIAM's, destacam-se os parques recreativos infantis de Amsterdã no pós-guerra, autoria de Aldo van Eyck que se expande pelas décadas de 1940 a 1970, sendo laboratório de experimentações no amadurecimento de suas ideias na prática arquitetônica e urbana, além de sua argumentação da relação criança-cidade em crítica aos postulados do CIAM.

Retorna-se à São Paulo na década de 1970, apontando o consistente percurso de Mayumi de Souza Lima na crítica, formulação e experimentação de ações governamentais e de Estado e seu posicionamento junto à população para a oferta de espaços e equipamentos públicos sociais visando efetivação e manutenção da democracia, que cruza nos primeiros anos da década de 1990 ao cuidado com que Elvira de Almeida trata esses mesmos elementos em abordagem lúdica partindo do indivíduo e defendendo uma arte verdadeiramente pública. Ambas tomando a participação ativa das crianças nos processos projetuais como argumentação central.

Em último subcapítulo, a voz do autor é retomada ocupando-se em articular, confrontar e interpretar o percebido, identificando semelhanças, oposições, sobreposições, partilhas ou rupturas entre as abordagens dos atores, correlacionando ao arcabouço teórico e objetivos da pesquisa, resultando em conclusões e novos questionamentos.

Com atenção aos seus rumos pessoais e profissionais, os distintos contextos nos quais se inserem, suas intenções e métodos, interações com outros indivíduos e/ou instituições, destaca-se a circulação e impacto de ideias sobre a temática levantada, tecendo considerações quanto a ecos possíveis e sobre o que contribuem para a (re)significação do espaço público urbano como locus dos direitos das crianças.





#### **4.1 Unidade de vizinhança e Clarence Perry**

Todo operador de carvão empreendedor sabe não apenas qual a porcentagem da produção de sua mina finalmente se transforma em carvão 'tamanho de ervilha', mas também que proporções entram em cada um dos outros tamanhos e exatamente qual parte se torna lixo. Os responsáveis por escolas, por outro lado, não têm conhecimento dos aspectos quantitativos de seus produtos. A escola é um desagregador onde trituramos a humanidade, transformamos uma parte incerta um pouco refinada e espalhamos o resto pelo caminho em fragmentos incontáveis, desperdiçados e inúteis.

(PERRY, 1909, p.367; tradução nossa)

**Figura 22-** (1935) Clarence Arthur Perry, autoria não encontrada.  
Fonte: reprodução de THE NEW YORK TIMES, 1944.



Clarence Arthur Perry (1872-1944), educador e planejador urbano estadunidense, formado na Cornell University (1899) e com passagem pelo Teacher's College da Columbia University (1904-1905), dedicou seu corpo de trabalho na primeira metade do século XX<sup>46</sup> à pesquisa sobre o sistema público escolar e os espaços educativos nos Estados Unidos.

No início da década de 1910 desempenhou importante papel no Movimento de Centros Comunitários em Nova Iorque que buscava o resgate das relações comunitárias e a qualificação da vida social nas cidades norte-americanas. A partir de suas publicações<sup>47</sup>, grande parte solicitada e patrocinada pela Russell Sage Foundation (RSF)<sup>48</sup> – instituição à qual foi associado dentro do Departamento de Higiene Infantil e contribuindo frequentemente com o Departamento de Recreação entre 1909 e 1937 –, é possível acompanhar o desenvolver do seu pensamento.

Preocupado com a qualidade do ensino público ao longo de seu percurso, a produção de Perry se concentrava no levantamento e promoção da realização prática de espaços escolares comunitários, em acordo com as ideias promovidas pelos educadores progressistas do Teacher's College – como John Dewey (1859-1952), George Strayer (1876-1962) e Nickolaus Engelhardt (1882-1960) –, com os quais manteve diálogo.

Através de seus estudos critica o sistema escolar estadunidense pela desatenção aos aspectos quantitativos do modelo pedagógico da época, principalmente quanto aos custos financeiros e a falta de dados sobre a evasão de alunos, impossibilitando ações eficientes por parte da administração escolar. Questiona o quanto de instrução o curso básico deveria cobrir e defende a reforma das leis de escolarização básica compulsória e a padronização ao nível federal destas.

### 4.1.1 Espaço escolar e seus usos

Segundo Samira Chahin (2018), a partir de indicação do educador e estatístico Leonard Porter Ayres<sup>49</sup> (1879-1946) que conheceu durante sua curta temporada como diretor de uma escola em Porto Rico<sup>50</sup>, Perry integra o projeto de pesquisa pelo Departamento de Higiene Infantil da Russell Sage Foundation em 1907 sobre a extensão de parques recreativos. Logo, o projeto foi rebatizado como *School Plant Utilization* voltando-se a pesquisa sobre as instalações escolares e os usos aplicados a estas para além do horário escolar padrão.

---

46 É poca marcada pelo acelerado crescimento das cidades norte-americanas num cenário de rápido avanço da tomada das ruas pelos veículos motorizados, intensa urbanização, êxodos populacionais de migrantes e imigrantes, entre outros fatores de transformação econômica e social.

47 Algumas de suas publicações: *Vacation Schools* (1910); *Wider Use of the School Plant* (1910); *Recreation The Basis of Association Between Parents and Teachers* (1911); *The Community-used School* (1911); *The Unused Recreational Resources* (1911); *How to start social centers* (1912); *Social Center Features in New Elementary School Architecture* (1912); *The high school as social center* (1914); *The school as a factor in neighborhood development* (1914); *First steps in community center development* (1916); *The Rehabilitation of the Local Community* (1926).

48 Fundada em 1907 em Nova Iorque por Margaret Olivia Slocum Sage (1828-1918) e em funcionamento até a presente data para "a melhoria das condições sociais e de vida nos Estados Unidos", inicialmente financiando pesquisas, publicações e ações educativas sobre temas sociais como saúde, educação, velhice, reforma trabalhista, habitação social e planejamento urbano. Atualmente voltada para o desenvolvimento e disseminação de pesquisas neste campo. Para informações mais detalhadas consultar: <<https://www.russellsage.org/>>.

49 No período, colaborador do Departamento de Higiene Infantil da Russell Sage Foundation.

50 De 1905 a 1907, Clarence Perry atuou como diretor na Ponce High, Industrial and Grammar School em Ponce, Porto Rico

Através de *surveys* e levantamentos pelo Estados Unidos inicialmente focados em escolas públicas com ensino a jovens e adultos e outras atividades em turno noturno<sup>51</sup>, registra a tendência de ampliação dos usos do espaço escolar divulgado amplamente através do relatório *‘Wider use of the school plant’* (1910)<sup>52</sup>. Os resultados da pesquisa obtiveram tal êxito que constituíram novo foco dos trabalhos da Russell Sage Foundation a partir do Departamento de Recreação.

Em sua publicação *‘The school as a factor in neighborhood development’* (1914), Perry compila seus estudos anteriores, constatando as mudanças do papel da escola pública no desenvolvimento das vizinhanças, extrapolando sua função de “maquinário que a sociedade inventou para preparar seus membros imaturos para as responsabilidades da cidadania”. A partir de avaliação quanto à organização, manutenção e os usos destinados às instalações escolares nas cidades de Chicago, Detroit, Springfield, Buffalo, Rochester, New York, Gary, Natchez, Louisville e Milwaukee, percebe como essas instituições passam a responder, também, às necessidades políticas, cívicas, sociais e recreacionais das populações às quais se destinam.

Assim, em diferentes níveis e formatos por vezes demandado pela própria vizinhança ou por iniciativa institucional, as escolas passam a apresentar atividades de cunho comunitário com fins e resultados diversos: elevação da vida política; estimulação do espírito cívico; envolvimento do corpo estudantil e da população com a administração escolar; assimilação de famílias migrantes à comunidade através das crianças e jovens, etc.

Isso reflete em acréscimos às instalações escolares e seu programa tradicional para além das salas de aulas – espaços de galeria para exposições, bibliotecas e salas de leitura, adaptação das salas existentes e adoção de mobiliário móvel, refeitórios, parques infantis, piscinas, ginásios equipados, salas de jogos, implementação de clubes voltados para crianças, jovens e adultos, implementação de atividades em horários noturnos, incentivo de formação de orquestras, corais e grupos de dança – transformando-as em centros sociais para as comunidades locais.

Por comunidade local, Perry a define tanto por uma perspectiva física quanto por uma social com base no conceito de *comunidade associada* do educador David Samuel Snedden (1868-1951) e nos *grupos primários* do sociólogo Charles Horton Cooley (1864-1929). Conceitua como bairro ou distrito, algo próximo à área um quarteirão ao qual o indivíduo mantém um sentimento de pertencimento, delimitado fisicamente pela “faixa de conhecimento local do cidadão comum”, o que em geral corresponderia a um distrito escolar e/ou área residencial na cidade, com população variando de 3000 a 5000 pessoas em que suas características sociais constituem a facilidade na formação de grupos primários, ou seja, de relações interpessoais face-a-face (PERRY, 1926).

Importante ressaltar que apesar de foco na estrutura física escolar e seu entorno urbano para a sua constituição como centro comunitário, as preocupações de Perry compartilhadas por seus contemporâneos, estendiam-se quanto à promoção dos laços comunitários para sustento da democracia, da proteção à relação familiar como âmago. Ainda que em geral, as experiências

---

51 Em 1910, publica artigos e notas com frequência no *Journal of Education* de Nova Iorque sobre os cursos escolares noturnos. Ressalta sobre a eficiência das leis estaduais e das iniciativas de instituições escolares e de empregadores de obrigatoriedade aos jovens a partir dos 14 anos e estrangeiros de completarem a educação básica através de cursos de período noturno, sendo necessário para a burocracia quanto a sua empregabilidade. Discorre sobre como algumas escolas em período noturno, ao oferecerem palestras de temáticas diversas, principalmente de cunho social, obtinham êxito em atrair jovens e adultos à instrução pública. Destaca a participação de imigrantes, em alguns casos em quantidade tal, que algumas instituições passam a oferecer palestras em sua língua nativa, com foco em temas sobre a cultura estadunidense, contribuindo para a integração social destes grupos.

52 Uma de suas principais publicações, chegando a ser considerado na época como um manual voltado para a construção e administração escolar.

avaliadas apresentassem êxitos, era perceptível em muitas das iniciativas a dificuldade de envolver os pais dos alunos e demais grupos adultos nas atividades propostas. Sobre isso, questiona-se sobre os métodos aplicados e a validade destes:

Estamos cumprindo nosso dever pleno se não desenvolvermos na mente dos pais os mesmos ideais para os jovens que nós mesmos possuímos? Se não lhes dermos a experiência de compartilhar o trabalho e a direção do centro social, eles poderão dar como contribuintes um apoio financeiro inteligente para isso? Se não recorrermos à cooperação dos bairros na administração de seus próprios centros, as oportunidades que eles proporcionam não serão mais e mais utilizadas pelas classes menos privilegiadas e o alcance democrático da instituição será seriamente prejudicado? (PERRY, 1914, p.9-10; tradução nossa)

Atento em como as novas demandas da sociedade estadunidense, principalmente à qualidade do ambiente domiciliar e seu entorno, em conjunto com o desenvolvimento tecnológico – como o advento dos automóveis, do rádio e os novos serviços em escala global – afetaram as relações sociais no nível interpessoal, Perry debruça-se sobre o entendimento das novas dinâmicas das comunidades locais.

Em resumo, conclui que os rearranjos provenientes da crescente urbanização, em que famílias de maior prosperidade financeira buscam habitar localidades atrativas, com boas escolas, parques infantis públicos e lojas de conveniência acessíveis – formato que à interpretação de Perry são possíveis apenas com desenhos urbanos planejados. Entretanto, a popularização do automóvel passa a exigir uma nova configuração urbana – grandes *boulevards*, estacionamentos e super-rodovias – incompatível com os desejos da população citada ao recortarem as áreas residenciais transformando-as em ilhas urbanas.

Não devemos tomar algumas medidas para formular o tamanho e o conteúdo dessas ilhas residenciais? Se permitimos a especialização de rodovias ao interesse do motorista, por que não devemos insistir em igual cuidado e prudência municipais no interesse do pedestre e do residente? (PERRY, 1929, p.99; tradução nossa)

Pragmático, Perry desenvolve sua proposta questionando-se o que é possível realizar num momento de fortes transformações econômicas e sociais, aliando o desejo da população quanto à moradia de qualidade, o crescimento urbano e os interesses do mercado imobiliário às vésperas do estouro da Grande Depressão de 1929<sup>53</sup>.

### 4.1.2 Unidade de vizinhança

Como resposta a esse cenário, na década de 1920 em meio ao contexto das pesquisas promovidas pela Regional Planning Association of America (RPAA)<sup>54</sup> para as quais colaborou enquanto *designer*

53 Perry desenvolve sua proposta sem se apoiar em financiamentos públicos para a implementação da unidade de vizinhança no planejamento urbano, vide o cenário econômico. A configura de forma que seja atrativa ao investimento de entidades privadas.

54 Organização formada pelo arquiteto e planejador urbano Clarence Stein (1882-1975) em 1923, com Benton MacKaye, Lewis Mumford, Alexander Bing e Henry Wright como principais membros; com objetivo de realização de pesquisas urbanas independentes, desenvolvimento de planos e políticas públicas de longo prazo. Atua até presente data com foco

no New York General Plan (1929), elabora e promove uma fórmula/ sistema – utiliza ambos os termos – de formação de uma entidade orgânica que preze pela escala humana no desenho de cidade, baseando-se nas relações de menor escala presentes em configurações como vilas e pequenas cidades e assim busca garantir qualidade na experiência individual e interpessoal dos sujeitos através da identificação deste com os espaços a fim de determinar comunidades socialmente coerentes e integradas – a **unidade de vizinhança**.

Apresentado em monografia compondo o conjunto de publicações do Regional Survey of New York and Its Environs, em conjunto de duas publicações de autoria de Wayne Darlington Heydecker (1891-1971), Ernest Payson Goodrich (1874-1955), Shelby Millard Harrison (1881–1970) e Thomas Adams (1871-1940)<sup>55</sup>. Perry já comentava sobre a *unidade de vizinhança* desde o início da década, sendo a primeira apresentação pública ocorrida em reunião conjunta da National Community Center Association e da American Sociological Association em 1923.

O esquema previsto para os subúrbios de Nova Iorque, de organização física e social, baseia-se no modelo de sociabilidade patriarcal sendo centrado em famílias nucleares com filhos pequenos, de classe média ou em ascensão. Em sua investigação considerou que apesar dos diversos aspectos da vida urbana esta configuração (pelo menos em sua concepção) era tida como meta da população, ápice desejável de uma unidade e status social. Percebendo como o acesso à educação primária de qualidade passa ser fator determinante na escolha e compra de residências por esse grupo social, a escola primária ganha protagonismo em sua proposta; mais do que provedora da educação infantil, é colocada como instituição centralizadora das atividades de interação social de toda a comunidade a ela atrelada.

Com desenho de concepção concêntrica, a escola – com o papel de centro comunitário a abrigar as atividades pedagógicas, esportivas, culturais e sociais – domina o centro geográfico das unidades, reunida a outros equipamentos sociais urbanos como bibliotecas e instituições religiosas. As extensões físicas da unidade são calculadas a possibilitar o adensamento populacional com base na capacidade de crianças atendidas pela escola<sup>56</sup> e de forma a possibilitar a circulação a pé pelas crianças, entre esta e os limites da unidade, não superior a ½ milha, o que equivale aproximadamente a 800m. [Figura 23]

A função habitacional tem prioridade sobre o uso do solo urbano, com clara preferência pela tipologia de casas isoladas no terreno possibilitando espaços livres para atividades infantis e familiares; seguida de trama viária interna configurada a proteger a circulação de pedestres (principalmente crianças) do tráfego intenso e por fim, dominando o perímetro, comércio local suficiente a suprir as necessidades básicas dos habitantes.

Assim, configura uma estrutura de distritos independentes de extensões limitadas comparados a células, ainda que cada uma com seu próprio centro cívico, não autossuficientes – era previsto que seus habitantes usualmente encontrariam trabalho fora de suas fronteiras, além de contatos com

---

em infraestrutura, sustentabilidade e qualidade de vida para o crescimento ordenado da região metropolitana de Nova Iorque-Nova Jersey-Connecticut, tendo desenvolvido quatro planos urbanos. Para informações mais detalhadas, consultar <<https://www.rpa.org/>>

55 Neighborhood and community planning - three monographs on the subjects of: the neighborhood unit; Sunlight and daylight for urban areas; and Problems of planning. In: Regional Survey of New York and its Environs vol. VII. New York: Regional Plan of New York and its Environs, 1929.

56 Perry e outros pensadores da educação nos Estados Unidos na época, definem que o desenvolvimento de comunidades urbanas de vizinhança seria favorável com uma população entre 5000 a 6000 pessoas, com quantitativo de crianças em idade de ensino primário (4-11 anos) considerado ideal de 800 a 1000 indivíduos.



serviços oferecidos ao nível municipal. Porém, destaca os serviços básicos que devem apresentar para sua configuração: a escola primária; pequenos parques públicos e parques infantis; comércio local e ambiente residencial. A vizinhança é concebida como uma unidade integrante, ainda que distinta, de um todo – a cidade – de forma a resgatar as relações sociais comunitárias.

O esquema é apresentado como um modelo e não como um plano detalhado. Para sua realização dentro das possibilidades da época, Perry afirma a necessidade de integração entre as atuações de arquitetos, construtores e planejadores urbanos. Concentra-se em detalhar a funcionalidade interna das unidades, não chegando a apontar sua correlação com a cidade como um todo. Assim são requerimentos básicos de uma unidade de vizinhança:

**Tamanho** – as áreas, em acordo com a população a habitá-las, devem ser quantificadas quando a capacidade da escola primária variando em acordo com a densidade populacional e pela tipologia de edificação residencial adotada;

**Limites** – deve ser demarcada em todo o seu perímetro por vias destinadas para o tráfego intenso, sendo a primeira conexão da unidade com outras e com a própria cidade;

**Espaços livres** – prover sistema de parques e espaços livres voltados à recreação;

**Terrenos para instituições** – a escola e demais instituições correlatas devem ser concentradas geograficamente no centro da unidade ou em área comum;

**Comércio local** – distritos comerciais devem ser distribuídos na periferia da unidade, preferencialmente em contato com as vias externas;

**Sistema de vias interno** – deve ser desenhado priorizando a circulação de pedestres e impondo controle de intensidade do tráfego de automóveis.

Ainda que fortemente prescritiva, datada e territorializada por responder às demandas específicas de uma classe média e classe média-alta estadunidense de início do século XX, o estudo de Perry é interessante para a adequação a outros cenários pelo alargamento da função urbana cedida aos espaços de cunho educativo, o que é corroborado pelo montante de assimilações de seu sistema em planejamentos urbanos nas décadas posteriores.

A *unidade de vizinhança* impacta diretamente a produção sobre o planejamento urbano subsequente, promovida enfaticamente por Lewis Mumford (1885-1990)<sup>57</sup>, sendo aplicada nos projetos de cidades de Radburn (1928) e a Vila Chatham (1931), ambos de autoria por Clarence Stein (1882-1975) e Henry Wright (1878-1936). Consideradas como células de composição urbana aliando habitação e funções complementares em um planejamento também social, logo sua influência alcança os CIAMs, como presente na publicação *'Can Our Cities Survive?'* (1942)<sup>58</sup>, e futuros estudos sobre Planejamento de Comunidades e Vizinhanças levados a cabo a partir de 1947 dentro dos congressos.

Reconhecendo a crítica que o esquema acentuava a segregação social, Perry argumentava que a *unidade de vizinhança* era passível de aplicação a diferentes grupos sociais em acordo com suas

---

57 Mumford destaca a contribuição de Perry em vários de seus escritos como em *"The Culture of Cities"* (1938), *"Neighborhood and Neighborhood Unit"* (1954) e *"The City in History"* (1961).

58 Perry faz parte da bibliografia através das publicações do Regional Plan of New York (1929). Supõe-se que essa assimilação da *unidade de vizinhança* seja resposta à crítica lançada por Lewis Mumford à Sert.

características, seja de cunho racial, econômico e/ou religioso, em subúrbios ou mesmo favelas. Concebeu diversos desenhos para apresentar as possíveis formas de aplicação do sistema em contextos variados em termos de custo de terrenos, densidade populacional e presença de setores industriais próximos. [Figura 24] [Figura 26] [Figura 25] [Figura 27]

Isto se deve pois, para ele, em oposto às concepções atuais, uma consciência comunitária só era possível através da homogeneidade social em cada unidade, pois apenas uma vez que os indivíduos associados por prerrogativas comuns é que poderiam se organizar e cooperar entre si para atingir os mesmos objetivos e disso despontar uma genuína interação entre as pessoas e consequente formação de grupos:

Somente com base no entendimento pessoal e na confiança mútua é possível uma ação social eficiente e coerente. Esse é o fundamento da democracia. As comunidades devem ter, portanto, máquinas materiais e sociais pelas quais várias classes devem se conhecer; algum instrumento que deve cruzar estratos raciais, financeiros e sociais; algo que deve estar abaixo deles e tocar interesses humanos fundamentais. Destes, o principal é o amor às crianças e o mecanismo mais natural, assim como o mais disponível, é o sistema público de ensino. (Luther Halsey Gulick In: PERRY, 1910e, p. VII; tradução nossa)

### 4.1.3 Notas sobre uma fórmula

Em acordo com suposição de Samira Chahin (2018), Perry parecia dialogar em seu projeto de cidade, exposto pelo sistema de *unidades de vizinhança*, com temas sociais, políticos e educativos que não se restringiam a simples ordenação territorial de implantação de áreas residenciais, como fazia o CIAM antes da 2ª Guerra Mundial. Aplica seu modelo com atenção à relação corpo-espaço, reconhecendo as crianças como agentes conciliadores e multiplicadores nas comunidades, cedendo a elas alguma autonomia de ocupação do espaço público urbano

Ainda que o resgate das relações familiares e comunitárias seja seu propósito maior, realizado através do espaço escolar ampliado em suas funções, as crianças recebem atenção em seu esquema da *unidade de vizinhança* ao serem tomadas como parâmetro de desenho urbano, o que adequa a proposta à abordagem de *criança como estratégia geradora*.

Nisso, reconhece as crianças como indivíduos com necessidades próprias e as especificidades nas relações de seus corpos com e no espaço, sendo este concebido a atendê-las considerando seu acesso e sua segurança na apropriação do espaço público, efetivando em parte o afirmado no terceiro capítulo sobre o que se advoga com o intuito de garantir os direitos à cidade pelas crianças – espaços em que a autonomia de acesso pela criança, a sua participação nos processos concernentes a estes, a sua apropriação sejam possíveis com confiança e segurança sem impedir diversidades de ações e equilibradas com as demandas de outros grupos sociais.

Entretanto, a proposta se mostra dúbia frente a esse aspecto devido ao seu caráter altamente prescritivo e homogeneizador, colocando como necessidade a obliteração de conflitos internos para o estabelecimento de laços comunitários, para fortificar a unidade frente aos conflitos de escala cidadina. Assim, não apenas as crianças, mas todos os habitantes das unidades são segregados da cidade, vista como desordenada, perigosa e indesejável – e por tal, negada –, impedidos de uma experiência urbana plural.

Ainda que os espaços especializados à infância (a escola e o parque recreativo infantil) sejam os elementos dominantes da proposta – o que nos leva aqui, resgatando o conceito de *territórios educativos*, a questionar se as *unidades de vizinhança* poderiam ser apontadas como um embrião deste ao sobrepor a centralidade simbólica e articuladora da escola com a sua localização geográfica – Perry dilata a área de apropriação das crianças e do seu brincar ao menos no interior das vizinhanças, extrapolando os limites dos espaços privados: “as crianças podem brincar, frequentar a escola e visitar lojas sem atravessar o trânsito” (PERRY, 1929, p.16).



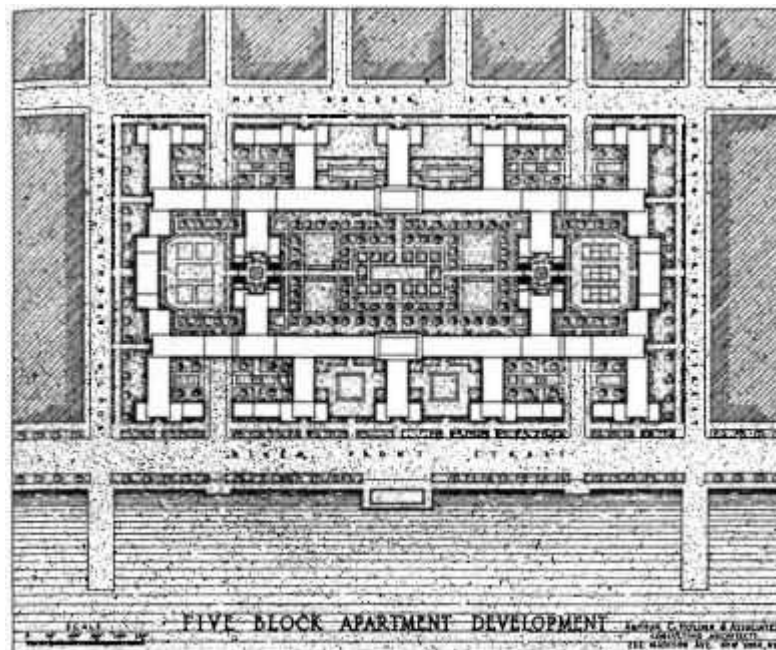
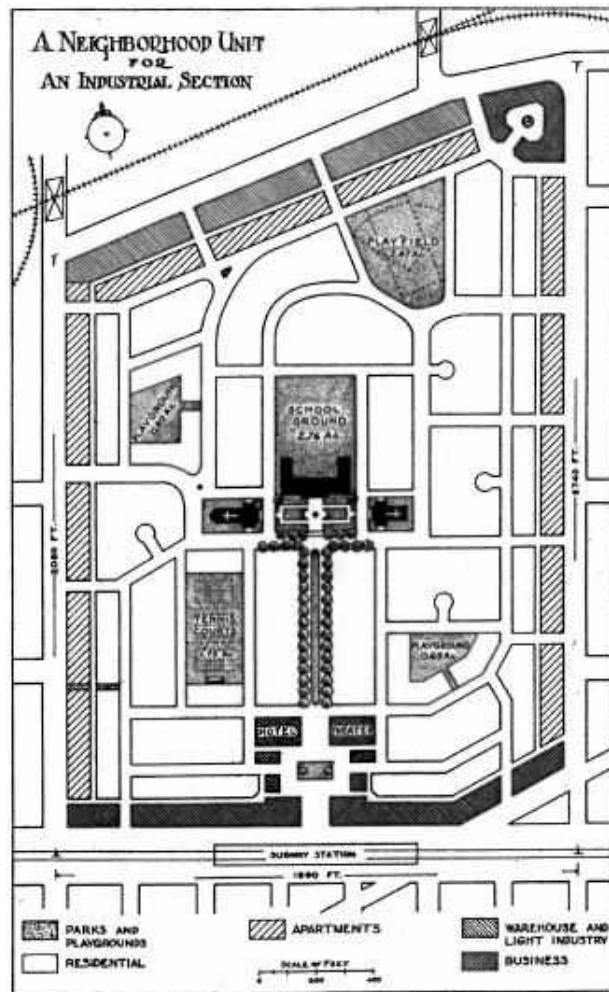


Figura 24- *Denser and More Central District* - exemplo de aplicação de modelo de unidade, Clarence Perry.  
Fonte: reprodução da publicação *The Neighborhood Unit*, 1929

Figura 25- *Slum District* - exemplo de aplicação de modelo de unidade, Clarence Perry.  
Fonte: reprodução da publicação *The Neighborhood Unit*, 1929.

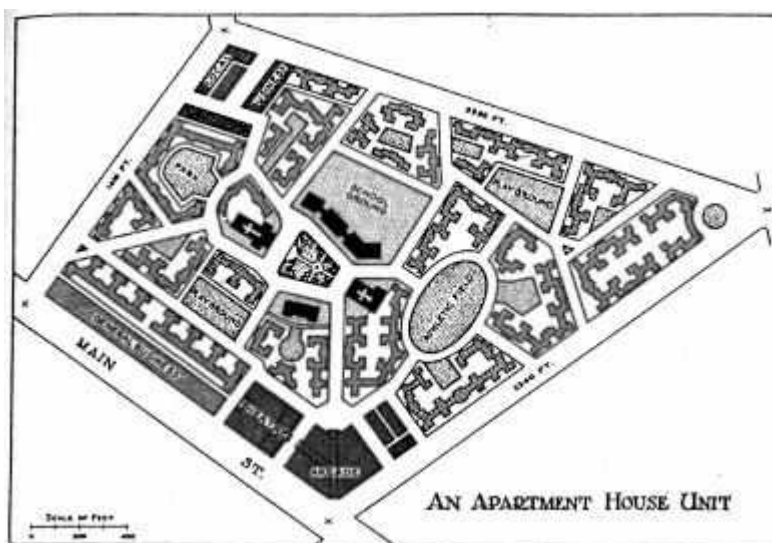


Figura 26- *Modest Dwellings Planned* - exemplo de aplicação de modelo de unidade, Clarence Perry.  
Fonte: reprodução da publicação *The Neighborhood Unit*, 1929

Figura 27- *Apartment House Unit*, exemplo de aplicação de modelo de unidade, Clarence Perry.  
Fonte: reprodução da publicação *The Neighborhood Unit*, 1929.





## 4.2 Parques infantis e Mário de Andrade

A criança é especialmente o ser sensível à procura da expressão. Não possui ainda a inteligência abstraideira completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não obumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela inda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E aliás as tais de “tendências” muitas vezes provém da nossa inteligência exclusivamente.

(ANDRADE, 1929)

**Figura 28-** Mário de Andrade, autoria não encontrada.

Fonte: reprodução de ‘A imagem de Mário: fotobiografia de Mário de Andrade’, 1998.

## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

“Poeta, romancista, contista, crítico de artes plásticas e de literatura, musicólogo, doutrinador de estética, folclorista, etnólogo, defensor do patrimônio histórico e cultural, professor, cronista, jornalista, fotógrafo... Múltiplo na atividade intelectual e na complexidade dos aspectos de sua personalidade”<sup>59</sup>; é assim que escritor e jornalista Moacir Werneck de Castro (1915-2010) nos introduz a Mário de Andrade.

Mário Raul de Moraes Andrade (1893-1945), antiacadêmico pesquisador paulista<sup>60</sup>, foi importante figura na primeira metade do século XX no Brasil. Considerado por alguns como pai da cultura moderna brasileira, foi um dos organizadores da polêmica Semana de Arte Moderna de 1922, autor de grandes obras científicas e literárias<sup>61</sup>, além de responsável pelo anteprojeto (1936) que daria início ao Serviço do Patrimônio Histórico e Nacional (SPHAN)<sup>62</sup>. Entre tantos outros feitos, dedicou-se com afinco ao reconhecimento e pesquisa folclórica da(s) cultura(s) brasileira(s)<sup>63</sup> e nacionalização da música e da literatura.

De visão e desejo de *abrasileirar* o Brasil, de formar uma identidade nacional pela educação e cultura, é quando aceita o cargo de diretor do Departamento Municipal de Cultura e Recreação da Prefeitura do Município de São Paulo (1935-1938) que encontra possibilidade de colocar em prática seus objetivos, de amadurecer suas ideias e aprofundar sua consciência social e sobre as crianças brasileiras. Entre as diversas atribuições e realizações do Departamento, é de interesse para o objetivo aqui traçado os Parques Infantis voltados para crianças de famílias operárias, entre 3 e 12 anos de idade, em que é perceptível síntese das atribuições do próprio Departamento.

É assim, durante seus três primeiros anos de funcionamento, que o Departamento de Cultura e os seus Parques Infantis são configurados como projeto governamental não-escolar pioneiro pela atenção à primeira infância. Que através da arte, do brincar e do jogo, foi garantido não apenas o direito a ser criança, mas como o direito desta à cidade num momento de urbanização em que cada vez mais esta lhe era tomada pelo desenvolvimento industrial. Mário em conjunto de Paulo Duarte (1899-1984), Sérgio Milliet (1898-1966) e Rubens Borba de Moraes (1899-1986), à frente de toda uma geração de renovado pensamento e abordagem sociais no Brasil, dedicou-se de corpo e alma ao desenvolvimento e manutenção do projeto unindo pesquisa, intervenção social e busca por identidades culturais brasileiras.

---

59 (CASTRO, 1989, p.09)

60 Como se intitulou em carta de 26/09/1924 para Câmara Cascudo (1898-1986).

61 Como “Paulicéia Desvairada” (1922), “A escrava que não é Isaura” (1925), “Amar, verbo intransitivo”, (1927), “Macunaíma, o herói sem caráter” (1928), “Cultura musical” (1936), “Pequena história da música” (1942) e “O movimento modernista” (1942).

62 Realizado por Mário de Andrade e pelo escritor e jornalista Rodrigo Melo Franco de Andrade (1898-1969) sob encomenda do Ministro da Educação e Cultura Gustavo Capanema (1900-1985).

63 Para ele, folclore é forma de conhecimento que articula a história cultural e particularidades de grupos sociais específicos, visto como fonte da nacionalidade e essência da *brasildade*, por isso sua preocupação em resgatar as tradições populares para modernizar o Brasil e torná-lo uma entidade unida, equilibrando o popular e o erudito. Em 1927-1928, realiza viagens etnográficas às regiões Norte e Nordeste do Brasil, batizando o projeto pessoal como “O turista aprendiz”. Documenta sua viagem, com foco em manifestações populares como festas, danças e música, e dissemina suas impressões por crônicas no Diário Nacional de São Paulo, além de outras produções literárias e acadêmicas. Em 1937, enquanto diretor do Departamento Municipal de Cultura da Prefeitura de São Paulo, institucionaliza seu interesse através da Missão de Pesquisas Folclóricas, em que grupos de pesquisadores realizavam viagens ao Nordeste brasileiro documentando com caráter científico as manifestações artísticas e culturais populares. No mesmo ano fundava a Sociedade de Etnologia e Folclore junto da etnóloga francesa Dina Lévi-Strauss (1911-1999). Essas pesquisas eram amplamente divulgadas, principalmente pela Revista do Arquivo Municipal de São Paulo, como também o material coletado era aplicado para a formação das instrutoras dos Parques Infantis para disseminação entre as crianças e jovens que os frequentavam.



#### 4.2.1 Departamento de Cultura e Recreação

Desde a década de 1920 já era notável entre as elites paulistas e grupos intelectuais reunidos ao redor do Partido Democrático, fundado em 1926, a discussão sobre a educação e a cultura como caminhos para a instauração de uma ordem social. É através do partido e da redação do jornal Diário Nacional (1927-1937)<sup>64</sup>, por ter incentivado a convivência entre políticos e intelectuais do movimento modernista, que Paulo Duarte, Mário de Andrade, Sérgio Milliet e Rubens Borba de Moraes se aproximam.

Na década de 1930 o governo federal incentiva a industrialização acelerada da nação o que ocorreu com maior força nas regiões Sul e Sudeste do país. Isto leva a uma massiva migração de pessoas do campo para os grandes centros urbanos, entre estes São Paulo, constituindo acumulação de capital, ampliação do mercado interno e mão-de-obra abundante e barata – incluindo mulheres e crianças<sup>65</sup> (VIEIRA, 2004) – o que também significa um grande aumento e adensamento populacional nessas cidades. Não apenas brasileiros, mas também grandes contingentes de estrangeiros vieram a compor essas massas, formando um caldo cultural em que era mesclado outras línguas, costumes e conhecimentos entre os quais – o que mais atemorizava as elites – a reivindicação de seus direitos (RUBINO, 2013). Os artistas e intelectuais, então, voltam-se para a reflexão sobre a identidade e a cultura nacional, atentos às questões de desenvolvimento e das condições sociais e econômicas desta repentina classe operária urbana.

Impulsionado pela crise econômica mundial de 1929, o governo paulista rompe a aliança com os mineiros o que leva ao fim da República Velha no Brasil e a política do café-com-leite marcada pelo Golpe de 1930 em que os paulistas são derrotados com o impedimento de posse de Júlio Prestes (1882-1946), e Getúlio Vargas (1882-1954) sobe ao poder assumindo a liderança do Governo Provisório em outubro do mesmo ano. A reação paulista pela Revolução Constitucionalista de 1932 (ou Guerra Paulista) – apoiada, assim como a Revolução de 1930, pelo Partido Democrático – devido à perda de autonomia e depreciação do preço do café, tem como consequência em 1933 a nomeação do engenheiro paulista Armando de Salles Oliveira (1887-1945) como interventor federal em São Paulo.

A escolha levou a um novo rearranjo entre São Paulo e o governo federal em que as elites paulistas buscam derrotar o governo de Vargas e retomar a liderança do país com o apoio da população. Sendo sua principal preocupação recuperar a força política de São Paulo, as elites paulistanas aliam se às ideias modernizantes de 1920' e tomam como diretriz, através da educação e da cultura, conformar um governo estável e próspero a ser referência nacional sobre soluções aos problemas sociais e combate ao comunismo, e assim tornar São Paulo carro-chefe moderno do Brasil (ABDANUR, 1994).

A estratégia marca o governo de Armando de Salles Oliveira: em 1934 é criada a Universidade de São Paulo – a qual caberia formar elite intelectual capaz de organizar o sistema educacional e orientar as elites dirigentes – aliada à Escola Livre de Sociologia e Política (1933) – a qual caberia

---

64 Fundado em 1927, o periódico Diário Nacional foi um dos principais instrumentos do Partido Democrático (PD) que se proclamava defensor da liberdade e da democracia, em oposição ao Partido Republicano Paulista (PRP). Através de suas publicações apoiava a campanha do PD e eram denunciadas as irregularidades políticas do PRP. Entre alguns dos que contribuíram para sua realização estão os jornalistas Marrey Jr. e Paulo Nogueira Filho, Sérgio Milliet, Antônio Carlos Couto de Barros, Amadeu Amaral, Paulo Duarte e Mário de Andrade. É encerrado em 28 de setembro de 1932 após a derrota paulista na Revolução Constitucionalista.

65 Segundo Sandra Bassetto Vieira (2004), o trabalho infantil nas fábricas era defendido pelo argumento de retirar as crianças dos meios malsãos e viciados.

## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

formar técnicos e administradores públicos para aperfeiçoamento do governo, fundada pela elite (ABDANUR, 1994). No mesmo ano nomeia o engenheiro industrial Fábio Prado<sup>66</sup> como Prefeito de São Paulo, que leva consigo Paulo Duarte, recém-chegado do exílio, como chefe de gabinete. Duarte recorre aos amigos modernistas e outros pensadores, entre eles Mário de Andrade para elaboração do projeto de Departamento de Cultura e Recreação<sup>67</sup>, que em 1935 é criado pelo Ato 861 do prefeito, ao qual caberia a formação cultural da população paulista fechando assim o tripé cultural-educativo do governo estadual.

Mesmo de visões contrárias – a burguesia ilustrada com o intuito de dominação social e política, enquanto os modernistas com intuito de emancipação da população unida por uma identidade – o ponto em comum entre os grupos envolvidos permanecia as questões culturais e nacionais. O Departamento de Cultura, então, foi símbolo e fruto dessa aliança tendo maior importância dentro da estrutura geral da Prefeitura.

\*\*\*

O anteprojeto do Departamento, mesmo sendo proposta encabeçada por Paulo Duarte, já era discutido nas reuniões informais com amigos em sua residência durante meados da década de 1920. Assim, convida os mesmos para sua elaboração, entre os quais os médicos Henrique da Rocha Lima (1879-1956) e André Dreyfus (1897-1952), o jurista Paulo Barbosa de Campos Filho (1901-1983), Sérgio Milliet e Mário de Andrade.

Antes do envio para aprovação de Fábio Prado e Armando de Salles de Oliveira, Duarte envia o manuscrito para intelectuais de destaque na época para além de seu círculo próximo – os jornalistas Júlio de Mesquita Filho (1892-1969) e Plínio Barreto (1882-1958), o professor universitário e ex-prefeito de São Paulo Anhaia Melo (1891-1974), os médicos Antônio de Almeida Prado (1889-1962) e Cantídio de Moura Campos (1889-1972), entre outros. O educador Fernando de Azevedo (1894-1974)<sup>68</sup> foi o que melhor contribuiu, assim Mário, Duarte e Paulo Barbosa de Campos centraram-se nas suas notas para reorganização do projeto.

O Departamento, através de um amplo programa educativo, criou mecanismos institucionais eficazes de propagação da arte e da cultura. Como seu diretor e chefe da Divisão de Expansão Cultural, Mário não poupou esforços na concretização do objetivo maior de democratizar a cultura entre as classes populares paulistas – os operários e seus filhos<sup>69</sup>. Não se restringiu a uma ação meramente assistencialista, mas preocupada que o trabalhador pudesse usufruir dos mesmos bens sociais e culturais os quais a elite isolava em seus núcleos, ao mesmo tempo que lhe fosse possibilitado expressar suas próprias manifestações e que o fizesse com qualidade, educando-se com a dita cultura erudita. Obviamente, como Silvana Rubino (2013) chama a atenção, isto também respondia

---

66 Fábio da Silva Prado (1887-1963) era engenheiro e empresário paulista. Em 1914 casou-se com Renata Crespi, filha de Rodolfo Crespi, proprietário da maior fábrica de tecelagem da capital paulista, o Cottonificio Crespi. Um dos membros fundadores do Partido Democrático em 1926 apesar de compartilhar dos mesmos princípios liberais do Partido Republicano Paulista.

67 Que seria germe do futuro Instituto Paulista de Cultura, previsto desde a criação do departamento a ser referência para a implementação do Instituto Brasileiro de Cultura quando Armando de Salles Oliveira assumisse a presidência do país nas próximas eleições.

68 Professor, educador e sociólogo, desde os anos 1920' atuava na área da educação e havia pensado em uma instituição pública para as crianças em idade pré-escolar (FARIA, 1995). Foi o redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, em que foram lançadas bases e diretrizes para uma nova política de educação.

69 Entre seus feitos criou a Discoteca Pública Municipal, um curso de Etnografia, a Orquestra Municipal, o Coral Paulistano, o Coral Popular, promoveu o I Congresso da Língua Nacional Cantada e a Missão de Pesquisas Folclóricas, como já citado.

às intenções disciplinadoras das elites, sendo oportunidade de conhecer a classe trabalhadora e os estrangeiros que superlotavam as fábricas e regiões menos favorecidas, e abraçará-los, ainda mais as crianças nos Parques Infantis.

Apesar de todo o sucesso em seus empreendimentos durante os primeiros anos de funcionamento, o Departamento de Cultura encontra uma interrupção abrupta do seu formato original. Com o golpe e instauração do Estado Novo por Getúlio Vargas em 10 de setembro de 1937, as mudanças políticas levaram ao afastamento dos cargos e consequente exílio os principais nomes responsáveis pelo Departamento. Em 1938 Mário se vê impossibilitado de continuar na Prefeitura e muda-se para o Rio de Janeiro; é substituído em seu cargo por Francisco Pati (1898-1970), nomeado pelo novo prefeito Prestes Maia (1896-1965). Receoso do que poderia acontecer com os projetos vigentes, busca auxílio entre aqueles a seu alcance para a continuidade do Departamento na Prefeitura a seus moldes, como pode-se ver em trecho de carta enviada ao Ministro Gustavo Capanema em 10 de maio 1938:

Você, com sua amizade boa, se ofereceu a pleitear o que pudesse pelo Departamento, quando parti daí. Imagino que uma palavra sua ou do Presidente por certo seriam, se não a salvação, pelo menos a garantia de um órgão que tenho a convicção de ser admirável, que é utilíssimo ao Brasil, e em três anos conseguiu larga divulgação e respeito internacional. Afirmo jurando a você que nada, absolutamente nada pleiteio pra mim. Se um dia pleitear pra mim será pra um lugar a seu lado. Mas lhe garanto que o Departamento merece o carinho de um Ministro como você.

Porém, mesmo com seus esforços pouco se preservou do Departamento. Com o foco da gestão de Prestes Maia nas obras municipais de grandes avenidas e a incompatibilidade de um projeto cultural tão progressista em cenário político totalitário e conservador, mesmo com as tentativas e subterfúgios de fiéis funcionários na preservação das atividades estas acabaram por serem gradativamente suprimidas e por fim interrompidas.

#### 4.2.2 Parques Infantis

Disseram-na fria e feia um dia, e São Paulo era feia encafuada nos seus grotões. Mas São Paulo quer-se bonita e higiênica para que o viajante não venha mais encontrar nela, apenas sapo, gripe e solidão. Os grotões transformaram-se em jardins cortados a meio pelas avenidas e pela sombra dos viadutos. Não há mais sapo. Nos jardins encontraremos recintos fechados com instrutoras, dentistas, educadoras sanitárias dentro. São os parques infantis onde as crianças proletárias se socializam aprendendo nos brinquedos o cooperativismo e a consciência do homem social. [...] as tradições ressurgem e os costumes do passado. São crianças tartamudeando em torno duma Nau Catarineta de vime, as melodias que seus pais esqueceram, e nos vieram de novo da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará. (ANDRADE, 1936, p.271)

Foi assim que Mário, em seu discurso para comemoração do Dia de Fundação da Cidade de São Paulo irradiado na Hora do Brasil em 1936, apresentou os Parques Infantis do Departamento de Cultura. Construídos entre 1935-1938 ao redor de fábricas na periferia de São Paulo, destinados



## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

aos filhos dos operários e migrantes<sup>70</sup>, que assim poderiam comparecer diariamente a participar do extenso leque de atividades físicas, artísticas e educacionais promovidas.

Primeira proposta colocada em prática pelo Departamento de Cultura (FARIA, 1995), os parques, de funcionamento em tempo integral, eram espaços complementares à educação formal sendo também uma das primeiras experiências promovidas na esfera pública de atendimento a crianças pequenas em idade pré-escolar, que contempla o potencial educativo de equipamentos sociais urbanos que não a escola. Tidos como laboratório social, era instaurado o convívio entre crianças e adultos ressaltando a coletividade, sendo estimulado através das atividades a expansão das relações e apreensão e disseminação do repertório cultural brasileiro.

Segundo Ana Goulart de Faria (1999) os Parques Infantis fundamentavam-se em ideias existentes também no exterior nas décadas de 1920 e 1930 – como as projetadas pelo educador Friedrich Fröbel (1782-1852) em seu *kindergarten*, pelo psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) sobre a arte e o imaginário infantil, e pelo filósofo Walter Benjamin (1892-1940), sobre o teatro proletário para a educação infantil –, período fértil de adoção do jogo e da brincadeira para a educação das crianças, ainda que com objetivos distintos.

Na época, os parques já existiam em diversos países europeus e da América Latina, sendo que no Brasil eram encontrados nos estados de São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Amazonas, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal (Rio de Janeiro) sob a responsabilidade de governos municipais ou estaduais. Ainda assim os Parques Infantis de Mário de Andrade destacam-se pelo projeto artístico e cultural voltado às crianças (ANDRADE, 2008).

No município de São Paulo, antes da gestão de Fábio Prado, já havia sido instalado um primeiro parque pelo prefeito Anhaia Melo em 1930-1931 – o Parque Pedro II –, mas sem uma organização própria. Foi através do projeto do Departamento que se planejou a construção de 53 novos parques em toda a capital em “bairro[s] de trabalho ou de pobreza, imediações de escolas ou fábricas, enfim onde pudessem ser mais úteis socialmente” (DUARTE, 1971, p. 82), seguindo as diretrizes e objetivos do Ato 861 de 1935. Apenas outros três chegaram a ser construídos – os Parques Infantis do Ipiranga, da Lapa e de Santo Amaro – funcionando plenamente na gestão de Fábio Prado, apesar de outros já estarem projetados como os da Barra Funda, Tatuapé e Vila Romana. [Figura 29]

No Ato 767 de 1935 – que cria o Serviço Municipal de Jogos e de Recreio para crianças<sup>71</sup> já prevendo ser englobado pela criação do Departamento de Cultura – é perceptível entre os objetivos de valorização das atividades lúdicas dos Departamento e dos Parques Infantis uma ambiguidade entre a liberdade de expressão das crianças em convívio de diferentes classes sociais, como também um caráter disciplinador dos seus momentos de lazer com argumento de:

[...] promover o bem-estar da infância que se desenvolve frequentemente em más condições higiênicas e morais, constituem, sobretudo em bairros pobres, um meio poderoso de derivar as crianças de focos de maus hábitos, vícios e criminalidade para ambientes saudáveis e atraentes, reservados aos seus divertimentos e exercícios, sob o controle dos poderes públicos;

70 Como futuros cidadãos elas eram um alvo preferencial da modelagem da população da nova cidade que emergia do fluxo imigratório e da industrialização.

71 Passa a se denominar Serviço Municipal de Parques Infantis pelo Ato 795 de 15 de fevereiro de 1935, em seguida Divisão de Educação e de Recreios pelo Ato 861 de 30 de maio de 1935 da qual faziam parte os parques infantis, os campos de atletismo e estádio, o clube de menores operários e os centros de rapazes e moças sob a direção de Nicanor Miranda (1907-1990).



## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

Pelo Ato 861 em mesmo ano, que decreta a instituição do Departamento de Cultura, essa ambiguidade é reforçada quando discorre no parágrafo 41 sobre as funções dos instrutores de jogos e educação física infantil, enfatizado a “sem lhe perturbar ou ameaçar a liberdade e espontaneidade no brincar”, mas ainda assim lhe encaminhando a um disciplinamento de saúde e moral próximos dos desejos de controle e homogeneizando das classes mais baixas pela burguesia ilustrada, prevenindo a delinquência infantil à medida que também educava para um pensamento crítico e libertário através da arte e da cultura brasileira.

Suas atividades detinham três raios de ação: o da parte técnica (recenseamento demográfico e pesquisas); o da parte educacional (física, moral, intelectual, social e higiênica); o da parte social. Essas mesmas atividades não seguiam uma rotina diária ou rígida diferenciando-se da escola e demais instituições filantrópicas e de caridade da época. As crianças em geral ficavam a vontade, organizando suas próprias ações seguindo uma programação elástica<sup>72</sup> como definiu Nicanor Miranda, reconhecendo que “a atividade da criança é brincar. As ocupações que, muitas vezes, não constituem aparentemente objeto de prazer à criança, visam uma determinada finalidade educativa, previamente estabelecida” (MIRANDA, 1936, p.96).

De funcionamento em tempo integral – das 07:30h até as 18:00h, entre segunda-feira e sábado, e aos domingos para festividades –, os parques eram abertos a toda criança a participar. Ainda que houvesse fichas de matrícula e controle do desenvolvimento da criança, esta era optativa, com objetivo de informar às famílias e fomentar as pesquisas de cunho social e de saúde sobre a população que os frequentavam (ABDANUR, 1994). Dessas pesquisas, publicadas na Revista do Arquivo Municipal, é que se pode atestar a frequência diária de 300 a 400 crianças por parque e suas condições de saúde.

Entre seus campos gramados repletos de balanços, gangorras, carrosséis, deslizadores, toros de equilíbrio, piscina e tanques de areia, abrigo-mor com salas de instrutores, sala de médico, chuveiros, instalações sanitárias, e dois galpões laterais, a discoteca, o teatro e a biblioteca infantil<sup>73</sup>, nos parques eram promovidas junto às atividades físicas, brincadeiras e assistência médica, diversas festividades com foco na música, na dança e no desenho relacionadas a datas cívicas e comemorativas como também outras provindas dos estudos e pesquisas folclóricos encabeçados por Mário de Andrade. Essa grande preocupação à dramatização, ao conto, à leitura e ao desenho, permite concluir que a articulação das propostas artísticas e culturais postas em ação pelo Departamento de Cultura a toda São Paulo era também empregada no cotidiano dos parques infantis, englobando as crianças junto aos demais da população na construção da cultura nacional. [Figura 30] [Figura 31] [Figura 32] [Figura 33]

Dentre as pesquisas realizadas nos parques, as levadas a cabo pela subdivisão de Documentação Social e Estatísticas Municipais da seção de Documentação Histórica e Social do Departamento também expõem isso, ao buscarem as origens culturais das crianças e suas famílias. Os inquéritos e pesquisas no campo da Saúde também foram significativas para o próprio funcionamento dos parques. Iniciadas com as crianças e se estendendo às famílias, percebeu-se a precariedade das realidades sociais de seus frequentadores, o que levou a alteração do regimento interno pelo Ato

---

72 Ainda que de forte teor universalista com intuito de disseminação nacional, o projeto dos Parques Infantis e o próprio Departamento de Cultura reconhecem a necessidade de auto avaliação e reformulação do seu regimento conforme as demandas percebidas no seu fazer, possibilitando abertura, talvez, às peculiaridades de outras regiões.

73 Não só esses espaços eram geridos e coordenado pelas crianças com apoio dos instrutores, elas também eram estimuladas em cada parque a redigir um pequeno jornal de sua autoria conjunta onde eram publicados versos, contos, composições, cartas e desenhos seus (ABDANUR, 1994).

1146 de 4 de julho de 1936<sup>74</sup> para oferecer roupas e itens similares e merenda infantil, além de fortalecer a assistência médica e sanitária junto às famílias com a criação do cargo de educadora sanitária<sup>75</sup>. Em discurso na Câmara Municipal de São Paulo em 1936, o vereador Dr. Antonio Vicente de Azevedo em defesa ao Departamento de Cultura ressalta essa remodelação:

Realmente, foi verificado que a porcentagem de crianças sub-alimentadas é, de 67% (se não me falha a memória) das crianças que frequentam os parques infantis. Depois de se ver constatado essa impressionante porcentagem de crianças sub-alimentadas, instituiu-se a disposição de leite, pão, manteiga, prato de sopa. Àqueles que não dispõem de vestimentos, são distribuídos sapatos, camisetas, maillots. Aos que necessitam de tratamento da saúde, é fornecida a assistência médica, e são distribuídos medicamentos. Os pais são orientados na correção de defeitos, que se desde a infância não forem corrigidos transformar-se-iam em vícios na idade adulta. (AZEVEDO, 1936, p.301)

Assim, reforça-se a concepção da criança como agente multiplicador e educador, uma vez que a elas e por elas foram realizadas ações conjuntas pelos departamentos municipais que “contribuíram para os demais grupos sociais de São Paulo, e em consequência, para a própria urbanidade. [A família] ia aprender com a criança aquilo que o abandono social não havia permitido que aprendesse outrora quando os seus membros adultos eram crianças também” (DUARTE, 1971, p. 83).

Em 1937 ocorre mais um acréscimo no funcionamento dos parques com a criação do Clube de Menores Operários<sup>76</sup>, voltado para jovens trabalhadores do gênero masculino na idade entre 12 e 21 anos, funcionando nas instalações dos parques em período noturno. Segundo Cleide Lugarini de Andrade (2008), os Clubes foram de autoria de Nicanor Miranda com o intuito de agradar o empresariado que se via excluído das propostas modernizadoras do Departamento de Cultura. Entretanto, o mesmo que ocorre na criação do Departamento, a gestão de Mário foi capaz de criar uma aliança com as expectativas primárias e entre as ações educativas de domesticação do corpo para a força de trabalho industrial, incluindo as artes e diversões por meio de passeios e jogos junto a esses jovens.

Com o golpe no final do ano de 1937 esse conjunto de atividades foram pouco a pouco abandonadas pelo poder público até sua extinção. O prefeito Prestes Maia manteve os quatro parques que já se encontravam em funcionamento, fechou os de Tatuapé, Barra Funda e de Vila Romana que já se encontravam equipados para iniciar as atividades. Os demais, da projeção dos 53 parques totais, não foram continuados. Prestes Maia ainda chegou a projetar dois parques, o da Penha e do Itaim, fora uma biblioteca infantil (que em prática não chegou a funcionar), mas sem os cuidados e premissas estabelecidos pela gestão de Mário de Andrade.

---

74 Também por meio deste ato foi instaurada a Divisão de Turismo e Divertimentos Públicos na estrutura do Departamento. Com previsão de início para seu funcionamento em 1938, foi suprimida logo após à mudança de gestão da Prefeitura advindos do Golpe do Estado Novo (1937) antes de qualquer articulação.

75 Paulo Duarte (1971) relata a ocorrência de casos de fuga do lar pelas crianças. Essas, vivendo em más condições de saúde junto de suas famílias, preferiam a qualidade de vida que encontravam nos parques, abandonando suas residências; um dos fatores que levaram ao reconhecimento da necessidade de se prestar atendimento e de envolver mais as famílias, ampliando a influência dos parques. Isso culmina na formação da Associação dos Pais das Crianças Matriculadas nos Parques Infantis de São Paulo.

76 Já era previsto pelo Departamento a implementação dos Campos de Atletismo para uma ação continuada em todas as idades, porém o prefeito Fábio Prado preferiu aguardar a criação e funcionamento de ao menos 10 Parques Infantis antes de dar prosseguimento (DUARTE, 1971), o que permite entender os Clubes como uma política social temporária e emergencial.



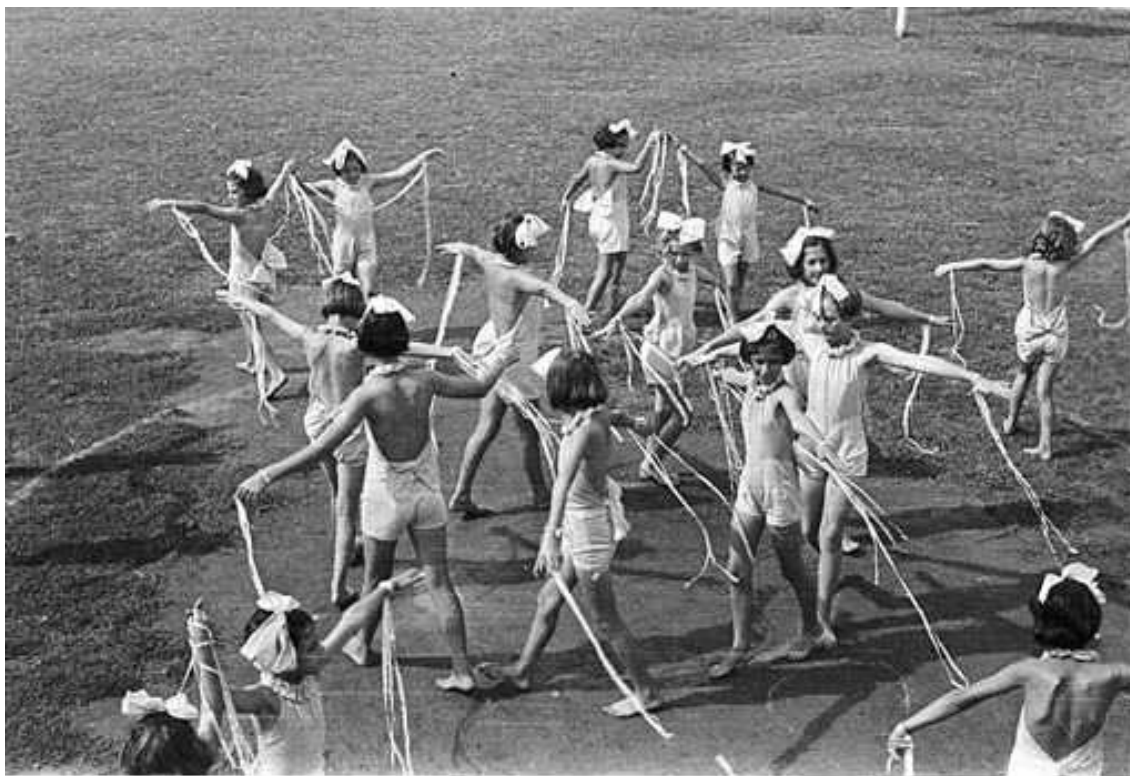
**Figura 30-** (1937) Crianças fabricando brinquedos no Parque Infantil do Ipiranga em São Paulo, por Benedito Junqueira Duarte.

Fonte: Acervos Artístico e Culturais da Prefeitura de São Paulo, 2020.

**Figura 31-** (1937) Crianças brincando em caixa de areia no Parque Infantil da Lapa em São Paulo, por Benedito Junqueira Duarte.

Fonte: Acervos Artístico e Culturais da Prefeitura de São Paulo, 2020.





**Figura 32-** (1937) Atividade artística e física realizada em Parque Infantil da Lapa em São Paulo, por Benedito Junqueira Duarte.

Fonte: Acervos Artístico e Culturais da Prefeitura de São Paulo, 2020.

**Figura 33-** (1937) Crianças brincando em caixa de areia no Parque Infantil da Lapa em São Paulo, por Benedito Junqueira Duarte.

Fonte: Acervos Artístico e Culturais da Prefeitura de São Paulo, 2020.

### 4.2.3 Notas sobre um plano governamental

Antes mesmo do Departamento de Cultura e Recreação da Prefeitura Municipal de São Paulo e seus Parques Infantis, Mário já expressava a percepção da criança como sujeito inteiro, como cidadã portadora e produtora de culturas, ativas na criação e transformação destas através de seus jogos e brincadeiras. O processo criativo infantil, de apreensão e ressignificação dos padrões culturais, foi uma das suas preocupações e método para a nacionalização da cultura e da arte brasileira, explorando-o em seus estudos sobre música e desenho<sup>77</sup>.

Crítico ao sistema educacional tradicional de seu tempo<sup>78</sup>, os Parques do Departamento sob sua direção foram realizados como espaços educativos complementares em que o brincar livre, o prazer e o ócio eram reconhecidos para a formação dos indivíduos. Enxergava o folclore próprio dos grupos que as crianças integravam, os seus jogos e brinquedos tradicionais, e outras expressões artísticas como fins em si, enquanto formas de produção cultural e conhecimento humano, e não como meios para a aquisição de conteúdos específicos.

Sendo assim, na perspectiva de seus idealizadores, o Departamento e seus Parques Infantis constituíram ação governamental com uma proposta moderna não-assistencial e não-escolar em que Mário foi capaz de inserir esta sua visão frente a arte e a cultura para uma educação e emancipação de todas as faixas etárias e camadas sociais, valorizando as crianças, seu brincar, sua cultura e seu potencial criativo na construção da identidade cultural brasileira.

Mesmo que as ações do Departamento, ao atender os desejos políticos de uma classe privilegiada, expressassem um caráter conservador de controle social pelo corpo e do tempo livre de crianças, jovens e adultos, simultaneamente possibilitava espaços públicos nos quais esse mesmo corpo e tempo livre eram incentivados a não serem úteis; de produzirem e recriarem sua cultura, com atenção ao cultivo do espírito, do ócio e do prazer, tão temido pelas sociedades do trabalho.

As atividades desenvolvidas nos Parques, justapondo as propostas do Departamento de Cultura, do Departamento de Higiene e do Departamento de Urbanismo, seguiam um modelo didático-pedagógico que integrava a criança e sua ludicidade, a educação e a saúde às políticas de urbanização da cidade em um plano conjunto e harmônico<sup>79</sup>. As diferentes crianças que frequentam os parques, respeitadas em suas necessidades e seus direitos, eram amostra para a divulgação desse conhecimento, além do mapeamento da população paulistana.

Ou seja, Mário e seus colegas contemporâneos colocaram as crianças e o brincar infantil no âmago de seu projeto para a cidade de São Paulo e para a nação. Décadas antes da formulação da Carta das Cidades Educadoras (1994/2004), já compreendiam e implementavam o princípio de educar os habitantes cidadãos mediante a educação da cidade e vice-versa tendo o foco nas crianças e

---

77 No final da década de 1920', já havia escrito e publicado sobre criança e arte: "O pai do gênio" (Diário Nacional, 1927) e "Da criança-prodígio I, II, III" (coluna Táxi, Diário Nacional, 1929); o artigo "Pintura Infantil" (Diário Nacional, 1931), referindo-se à "liberdade de expressão" como uma das qualidades da arte da criança; texto "Sonoras Crianças" (O Estado de São Paulo, 1939).

78 Para ele, a instituição escolar uma vez pautada em regras, levava o aluno a assumir um papel passivo num processo de aprendizagem incompleta.

79 As ações do Departamento de Cultura dialogavam em diferentes níveis com as transformações urbanísticas sofridas pela cidade de São Paulo, desde entrosamento direto com Comissão do Plano da Cidade, definindo a implantação de equipamentos públicos como os Parques Infantis, os campos de atletismo, as novas bibliotecas; como por intermédio das pesquisas realizadas, em destaque o levantamento demográfico minucioso da capital - quarteirão a quarteirão -, trabalho inédito e ovacionado quando apresentado por Sérgio Milliet na Exposição Internacional de Paris em 1937.

jovens, com intuito de reformar a nacionalidade e a democracia, reconhecendo a potência dos espaços públicos urbanos como agentes educadores.

Ao promover os Parques como lugar de convívio e trocas entre adultos e crianças (posteriormente também os jovens), nos quais o prazer e o divertimento são valorizados, possibilitou alternativas para que as crianças gerenciassem suas próprias infâncias em quadro urbano conturbado de alto fluxo (i)migratório e de crescente industrialização. Situa estas infâncias, reconhecidas em sua pluralidade, como protagonistas de um projeto de formação e manutenção de uma qualidade urbana, conquistando o espaço público para o brincar livre infantil, preocupação registrada no preâmbulo do Ato 767 de 1935<sup>80</sup>:

[...] considerando que nas cidades industriais como São Paulo, em pleno crescimento a densidade da população, a valorização crescente dos terrenos, o movimento cada vez mais intenso nas vias públicas e as construções de casas de apartamentos e de habitações coletivas concorrem para limitar cada vez mais, se não para subtrair as crianças espaços ao ar livre, pátios, terreiros e jardins de que necessitam para seus jogos, exercícios e divertimentos;

Por tal, percebe-se esta sua atuação dialogando entre o classificado como abordagens de *criança como estratégia geradora* e *criança como coautora*, sendo construído para elas, com elas e também por elas, enxergando e incentivando o seu exercer como indivíduos autônomos e capazes, não sendo tratadas como fatalidade, e sim potência.

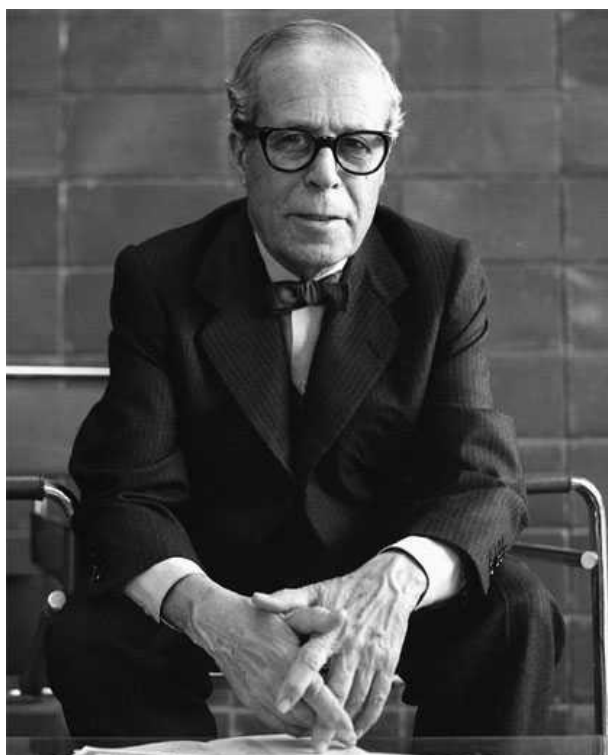
Pelos seus resultados, dialoga diretamente com os objetivos específicos da pesquisa e oferece valiosos insumos não apenas para a configuração de políticas públicas afirmativas voltadas às crianças e à juventude, como também para a atuação de arquitetos, urbanistas e planejadores urbanos na contemporaneidade, pois, exemplifica o colocado no terceiro capítulo – de apreender e intervir na cidade através de uma perspectiva interna, experienciando a – e expõe a necessidade de confrontar diferentes escalas, atravessando a local, a de cidade, a de nação e a global, para a concretização de ambientes urbanos que abarquem a pluralidade e enriqueçam a experiência cotidiana de seus habitantes.

---

80 Prefeitura Municipal de São Paulo. Ato nº 767, de 9 de janeiro de 1935: cria o Serviço Municipal de Jogos e de Recreio, para crianças.







### 4.3 Imagens e Josep Lluís Sert

O distrito residencial bem concebido não deve apenas fornecer os confortos e comodidades usuais procurados pelo adulto, mas também garantir um desenvolvimento normal para as crianças e um ambiente tranquilo em toda a área metropolitana e deve ser planejado de modo a incluir espaço para recreação e repouso, serviços comunitários e lojas da vizinhança.

(SERT, 1942, p.58; tradução nossa)

**Figura 34-** Josep Lluís Sert, autoria não encontrada.

Fonte: reprodução de MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. Josep Lluís Sert: the architect of urban design, 1953-1969, 2008.

## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

Josep Lluís Sert i López (1902-1983) – ou em espanhol, José Luis Sert, como preferia utilizar em contextos fora da Catalunha –, arquiteto catalão radicado nos Estados Unidos desde a década de 1940, foi importante figura para o aprimoramento e disseminação das discussões sobre a arquitetura do movimento modernista. Discípulo e amigo do arquiteto suíço Le Corbusier (1887-1965)<sup>81</sup>, presidente-delegado e membro fundador do GATCPAC<sup>82</sup> na década de 1930, presidente dos CIAM's no pós-guerra (1947-1953)<sup>83</sup>, professor da cátedra de arquitetura e reitor da Harvard Graduate School of Design (1953-1969), onde estruturou o primeiro programa de *Urban Design*<sup>84</sup>, é inegável sua extensa e sempre mutável atuação sobre arquitetura e planejamento urbano no campo prático e na academia.

Após marcante atuação na Catalunha, de estabelecimento dos ideais do movimento moderno entre uma nova geração de arquitetos, com o resultado da Guerra Civil Espanhola (1936-1939) – queda da República Espanhola, a qual apoiava, e instauração de sistema ditatorial pelo militar Francisco Franco (1892-1975) – anunciando uma guerra ainda maior na Europa, e sem perspectiva de trabalho no país, Sert acata a recomendação de Walter Gropius (1883-1969) e migra para os Estados Unidos da América, o que configura um dos pontos de inflexão em seu percurso profissional.

Uma vez exilado em Nova Iorque com sua esposa Ramona (Mocha) Longás, desde junho de 1939, mesmo com sua participação no GATCPAC e no CIAM garantindo-lhe uma posição de destaque e seu entrosamento com a comunidade artística nova iorquina<sup>85</sup>, Sert se depara com a inevitável necessidade de ajustes a um novo ambiente urbano, acadêmico e social. Tal confronto reflete no seu exercício profissional, até então marcado pelas discussões dos CIAM's e pelos ideais promovidos por Le Corbusier.

Passa a refletir sobre as condições urbanas estadunidenses e da América Latina caminhando para outros focos de importância sobre o desenho urbano das cidades, traçando paralelos entre esses contextos e ampliando o debate arquitetônico dos CIAM's. É nesse cenário que finaliza e publica

---

81 Sert e Le Corbusier mantiveram uma amizade até a morte do último em 1965. O primeiro contato de Sert com Le Corbusier foi através da descoberta por Sert das publicações de Le Corbusier em 1926, ainda enquanto graduando da Escola Superior de Arquitectura de Barcelona. Discordando do sistema Beaux-Art de ensino, junto de alguns colegas que compartilhavam do mesmo sentimento, convida Le Corbusier para ministrar palestra sobre suas ideias em urbanismo em Barcelona em 1928. Desse encontro, Le Corbusier o convida para trabalhar em seu ateliê em Paris quando terminasse os estudos em 1929, época marcada pelo desenvolvimento do Plano Macià para Barcelona (1932) que foi umas das bases para a elaboração da Town Planning Chart no IV CIAM (The Functional City) em Atenas, 1933, uma primeira versão da Carta de Atenas. Tempos depois realizam nova parceria para o desenvolvimento do Plano para a cidade de Bogotá, Colômbia (1949-1953), junto do arquiteto Paul Lester Wiener (1895-1967). Sert foi também responsável pela contratação de Le Corbusier para o projeto do Carpenter Center for the Visual Arts (1959-1963), Cambridge, Massachusetts, primeiro e único projeto de Le Corbusier nos EUA e o último em que colaboraram.

82 Em 1930, ao retornar para Barcelona do II CIAM realizado em Frankfurt, participa da fundação do GATCPAC (Grup d'Arquitectes i Tècnics Espanyols per al Progrés de l'Arquitectura Contemporània), o grupo catalão do CIAM.

83 É eleito presidente do CIAM no primeiro encontro pós-guerra em Bridgwater, Inglaterra (VI CIAM) em 1947. A partir de suas experiências na América Latina, promove o debate sobre uma nova monumentalidade e a expressão da vida comunal.

84 Por articulação de Walter Gropius (1883-1969), em 1953 Sert é apontado como professor de arquitetura e reitor da Harvard University Graduate School of Design, sucedendo o arquiteto Joseph Hudnut (1886-1968). Passou a reestruturar o currículo para focar o que passou a chamar de design urbano - termo que já era usado pelo arquiteto finlandês-americano Gottlieb Eliel Saarinen (1873-1950) na Cranbrook Academy of Art na década de 1940 -, conectando arquitetura, planejamento e paisagismo como uma única disciplina profissional. Sendo aceita a proposta pela instituição em 1960, é tomada como modelo para outras escolas de design pelos Estados Unidos.

85 Durante o projeto do Pavilhão Espanhol para a Exposição Internacional de Paris de 1937, a colaboração com artistas como Pablo Picasso (1881-1973), Joan Miró (1893-1983) e Alexander Calder (1898-1976) já pavimentam uma articulação com a comunidade artística de Nova Iorque com a qual se entrosa profundamente, que em tempos de Segunda Guerra Mundial (1939-1945) cresce com a vinda de migrantes exilados.

“*Can Our Cities Survive? An ABC of urban problems, their analysis, their solutions*”<sup>86</sup> em 1942, incluindo uma primeira versão da *Town Planning Chart* em inglês.

#### 4.3.1 *Can Our Cities Survive?*

Desde 1936 em Paris, onde trabalha para o Conselho de Turismo do governo espanhol, Sert em conjunto dos arquitetos Ernest Weissmann (1903-1985) e Charlotte Perriand (1903-1999)<sup>87</sup>, é incumbido da produção de uma publicação de cunho popular com os resultados do quarto e quinto encontro do CIAM referente às quatro funções do urbanismo – habitação, recreação, trabalho e transporte.

Originalmente o livro estava sendo preparado para recepção por uma comunidade europeia, mas com as migrações resultantes da Grande Guerra, a nova condição forçou uma adaptação do mesmo para atingir simultaneamente uma audiência profissional, acadêmica e leiga anglo-americana. Em outras palavras, o livro teria que tecer conexões entre as questões urbanas de ambos os cenários: uma publicação de caráter transatlântico.

Não só voltada para a propagação do pensamento do CIAM, Sert também esperava que a publicação o inserisse solidamente no meio acadêmico dos Estados Unidos, garantindo não só um bom recebimento do conteúdo com a expectativa da formação de um grupo norte-americano do CIAM e de um futuro encontro do congresso em Nova Iorque, mas também buscando trabalho. Durante os dois anos após sua chegada, trabalhou com o apoio principalmente de Sigfried Giedion (1888-1968), Gropius e Joseph Hudnut (1886-1968)<sup>88</sup>, para a realização do livro (BACON, 2008).

Retomando para o que nos interessa analisar, na publicação as crianças são comentadas para denunciar, alertar e moldar a opinião pública sobre a péssima qualidade de vida das organizações urbanas em início do século XX, e assim promover nova configuração de cidade de ordenação focada na funcionalidade dos espaços seguindo o ideário moderno promovido pelos CIAMs. Ao mesmo tempo que intencionasse também a criação de espaços apropriados para o brincar das crianças (KOSLOVSKY, 2006).

Analisa as condições habitacionais das crianças em áreas urbanas menos favorecidas (*slums e blighted residential areas*), apresentando e correlacionando dados sobre saúde, densidade populacional, habitação e espaços recreativos. No trecho transcrito a seguir, Sert destaca a criança em sua relação com a cidade, das condições para o seu pleno desenvolvimento como indivíduo dentro uma comunidade – compartilhando das preocupações de Clarence Perry, o qual cita junto de sua *unidade de vizinhança* – sobre autonomia de circulação e o acesso a espaços recreativos:

O crescimento desordenado das cidades, no que diz respeito à sua invasão destrutiva sobre o campo adjacente, alterou drasticamente o relacionamento entre campo e cidade. Onde o campo aberto já estava a uma curta distância ou, no máximo, a uma curta viagem da cidade, agora só pode ser alcançado viajando grandes distâncias, a um custo que muitos moradores da cidade não podem pagar. Como resultado, inúmeras

---

86 O título original era ‘*Should Our Cities Survive?*’, mas foi alterado por sugestão de Dumas Malone, na época diretor da Harvard University Press (MUMFORD, 2000).

87 Na época, associada de *design* de interiores de Le Corbusier.

88 Na época reitor da Harvard’s Graduate School of Design.

## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

crianças da cidade ficam confinadas em seus próprios bairros, têm apenas calçadas para brincar e pagam uma trágica taxa de ferimentos ou morte no trânsito. (SERT, 1942, p.27; tradução nossa)

A publicação já receberia sua primeira crítica antes mesmo do lançamento, o que forçaria Sert a uma reavaliação do conteúdo e que viria a afetar toda a sua prática subsequente. Em 1940, com apoio de Gropius, Sert envia o manuscrito e as ilustrações convidando Lewis Mumford a escrever a introdução com intenção de garantir maior validade ao livro. Em carta, Mumford recusa o convite, ainda assim incentivando-o com críticas construtivas. Justifica sua negativa por considerar as quatro funções do CIAM como imaturas e incapazes de abarcar todo o escopo do planejamento urbano por não considerar e discutir os contextos político, cultural e educacional. Mumford resenhava a falta de uma possível quinta função sobre papéis cívicos e culturais da cidade:

Não me parece que as quatro funções da cidade cubram adequadamente o terreno do planejamento de cidades: habitação, trabalho, recreação e transporte são importantes. Mas e as funções políticas, educacionais e culturais da cidade: qual o papel desempenhado pela disposição e plano das edificações envolvidas com essas funções em toda a evolução do design de cidades. O lazer que nos é dado pela máquina não apenas liberta o homem moderno para esportes e excursões de fim de semana: ele também o liberta para uma participação mais ampla em atividades políticas e culturais, desde que adequadamente planejadas e relacionadas ao resto de sua existência. Os órgãos de associação política e cultural são, do meu ponto de vista, os sinais distintivos da cidade: sem eles, existe apenas uma massa urbana ... considero a omissão deles como o principal defeito do planejamento urbano rotineiro; e sua ausência do programa da C.I.A.M. eu acho quase inexplicável. A menos que tenha sido dada alguma atenção a isso como um campo, pelo menos para futuras investigações, acho muito difícil escrever a introdução que você sugeriu (Lewis Mumford, 1940 In: MUMFORD, 2000, p. 133-134; tradução nossa).

Mesmo com esta posição, Mumford se dispõe a o auxiliar na revisão do texto sob a condição de contemplar, ainda que timidamente, os aspectos citados. Sert, que ainda na Espanha era a favor da causa republicana a qual assistiu ser derrotada em 1939, sabia o quanto as questões sociais estavam ligadas à política e à economia. É de se supor o quanto a crítica de Mumford o impregnou, ou mais que supor, medidas de conciliar os resultados dos CIAM's com a posição de Mumford são reconhecíveis em sua obra acadêmica e projetual. Em exemplo estão os diversos planos urbanos realizado para cidades da América Latina em parceria com o arquiteto Paul Lester Wiener (1895-1967) pela Town Planning Associates (1942-1959)<sup>89</sup> – projeto da Cidade dos Motores, Brasil (1943-1945); planos para Chimbote e Lima, Peru (1947-1948); plano para Medellín (1948) e Bogotá (1949-1953), Colômbia; entre outros<sup>90</sup>.

89 Por mediação de Walter Gropius, Sert se associa a Paul Lester Wiener, arquiteto nascido na Alemanha e fixado em Nova Iorque, na fundação da firma Town Planning Associates, junto também de Paul Schulz como sócio. Wiener, através de seu sogro Henry Morgenthau Jr., Secretário do Tesouro sob gestão de Roosevelt, desenvolveu extensas conexões com o Departamento de Estado, e projetou as exposições e interiores dos pavilhões do Equador e do Brasil na Feira Mundial de Nova Iorque (1939). Através dessas conexões, a dupla, passa a ser comissionada para o planejamento de novas cidades na América Latina, que foi o principal fomento para a firma. Entretanto, nenhum dos projetos urbanos concebidos para a América Latina foram levados a cabo ou construídos como planejado - Alguns elementos dos planos colombianos chegaram a ser implantados -, impedidos por fatores políticos, econômicos e sociais.

90 A experiência de Sert e Wiener na América Latina foi patrocinada pelo poder econômico e militar dos Estados Unidos através do Departamento de Estado, que almejava ampliar sua influência sobre os governos latino-americanos em meio a 2ª Guerra Mundial, bastidores bem diferentes do cenário progressista ao qual respondia na elaboração do Plano Macià para Barcelona junto a Le Corbusier na década de 1930.

Preocupado na definição da estrutura ideal para cidades, passa a tratar diretamente sobre as questões de sociabilidade, de interação humana em grupos primários em espaços comuns e centros cívicos. É perceptível pelos seus escritos e projetos, não exatamente uma rejeição, mas uma remodelação da cidade funcional de Le Corbusier da década de 1920.

#### 4.3.2 O uso da imagem

Para além do texto, o livro também se destaca pelo cuidado com seu *design*<sup>91</sup> e utilização de imagens como registro, ferramenta crítica e também promocional. Sert demonstrava profunda preocupação com o design das publicações, buscando atrair um público para além dos nichos da arquitetura, urbanismo e planejamento urbano e assim efetivamente popularizar as ideias e discussões suas e dos CIAM's, aprendizado de aparente origem nas publicações de Le Corbusier (MENDELSON, 2008).

Desde o início de sua carreira Sert apresentava conhecimento do poder do uso da imagem, da fotografia, em meio a uma crescente mídia de massa, a promover ideias, e não apenas, mas também como meio de documentar e diagnosticar problemas e possibilidades em arquitetura e urbanismo. Jordana Mendelson (2008) destaca três casos em sua trajetória profissional que exemplificam a afirmação: seu trabalho junto a GATCPAC e a publicação da revista 'A.C. Documentos de Actividad Contemporánea' em Barcelona (1931-1937) [Figura 35], a publicação já citada 'Can Our Cities Survive?' (1942) e na publicação 'The Heart of the City' (1951) que co-editou. Destes, os dois primeiros nos interessam.

Na revista A.C., através de fotografias de Josep Sala Tarragó (1896-1962) e, principalmente, de Margaret Michaelis-Sachs (1902-1985)<sup>92</sup>, o GATCPAC comunicava com eficiência os objetivos e projetos do grupo seguindo a linha da arquitetura racionalista de Le Corbusier. É relevante destacar como na publicação o GATCPAC se utilizou de estatísticas, principalmente do setor de saúde, sobre crianças habitantes do distrito Barrio Chino, parte integrante das pesquisas e relatórios do grupo. Para publicação de 1942, essas fotografias foram resgatadas por Sert em meio a documentação do GATCPAC, combinadas os manuscritos derivados dos CIAM's e demais materiais angariados em arquivos e meios de comunicação a fim de contextualizar ao público estadunidense (MENDELSON, 2008). [Figura 36] [Figura 37]

Com isso em mãos, produz uma linguagem de *design* para o livro repleta de montagens de gráficos, fotografias, desenhos de outras publicações e charges de jornais. Dentre essas montagens a imagem da criança era ressaltada, em suma, apresentadas no meio urbano em situações ditas degradantes para comover e alertar, e assim, acusar a configuração de cidade de seu tempo como espaço disfuncional na sua relação com a mesma.

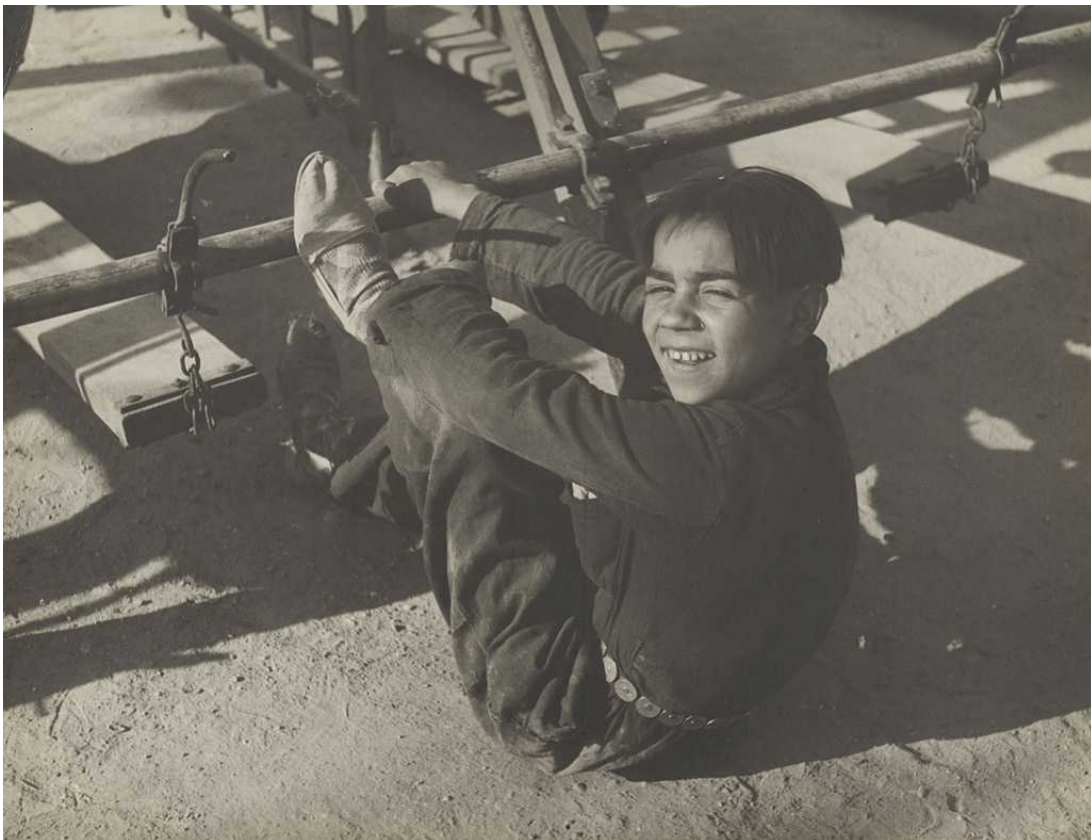
PONTOS DE ESCURIDÃO NA CIDADE DA LUZ. Este mapa indica a localização e área dos distritos insalubres da cidade. A zona leste de Paris, composta por distritos mais prósperos, é completamente isolada desses guetos. E dessas ilhas insalubres, de suas moradias sombrias, e de suas ruas escuras vêm crianças como esta típica criança do gueto parisiense – uma vida nascida da miséria e condenada a adoecer. Estas ruas

91 Realizado pelo artista, arquiteto e *designer* gráfico com formação pela Bauhaus e também emigrante, Herbert Bayer (1900-1985)

92 Publicadas na sexta, nona e vigésima quinta edição da revista, as fotografias da austríaca Michaelis-Sachs do quinto distrito de Barcelona, mais conhecido como Barrio Chino, retratando crianças, mazelas urbanas, a figura do trabalhador, da prostituta, do anarquista que habitavam o bairro foram que comunicaram com maior eficiência as intenções do GATCPAC de modernização da cidade, demolindo o bairro de favelas de Barcelona.







**Figura 36-** (1934) crianças na rua do Barrio Chino, fotografia por Margaret Michaelis-Sachs.  
Fonte: Galeria Nacional da Austrália.

**Figura 37-** (1933-34) sem título, fotografia por Margaret Michaelis-Sachs.  
Fonte: Galeria Nacional da Austrália.

são seus parques de recreação. Ruas deste tipo favorecem uma rápida propagação de doenças. Ajudada pela desnutrição. Tuberculose é uma convidada permanente nessas áreas de gueto (SERT, 1942, p.17; tradução nossa). [Figura 38]

CRIANÇAS SÃO VÍTIMAS DO CAOS URBANO. Nossas cidades carecem de espaços livres onde kindergartens e parques recreativos poderiam ser locados. Buscando compensar essa falta de equipamentos comunitários, alguns pais descobriram novos sistemas. Acima: um espaçoso kindergarten, e pavimento londrino ensolarado adjacente a uma via expressa onde as crianças podem brincar em segurança ... se amarradas. Abaixo: crianças são obrigadas a cruzar vias arteriais por conta da má distribuição de escolas e parques recreativos. Listas de casualidades mostram os resultados dessa falta de previsão (SERT, 1942, p.55; tradução nossa) [Figura 39]

SUPERLOTAÇÃO. Nove pessoas em um quarto! A família de um mineiro em Jemappes (Bélgica). Todo o espaço é coberto por colchões, toda a área do colchão por corpos humanos. Este é um caso extremo de superlotação, mas existem milhões de outros casos apenas um pouco melhor. Casas superlotadas com três e quatro pessoas por quarto são comuns em muitas grandes cidades. À direita estão outras vistas típicas das casas de favelas (acima, olhando para um miolo de quadra de “ventilação e iluminação”; abaixo, o banheiro da família). Compare o plano de um navio negreiro pronto para uma viagem com a vista do quarto acima (SERT, 1942, p.25; tradução nossa) [Figura 40]

NECESSIDADES RECREATIVAS DE DIFERENTES GRUPOS DE IDADE. Essas necessidades, junto com as porcentagens da população total correspondente a cada faixa etária, constituem a base do programa para o planejamento de áreas de lazer. Este gráfico, elaborado pelo grupo holandês do CIAM para a cidade de Rotterdam, fazia parte de um estudo completo das necessidades recreativas dessa cidade (SERT, 1942, p.91; tradução nossa). [Figura 41]

### 4.3.3 Notas sobre uma publicação

Em relação às publicações comentadas, Sert se utiliza da imagem da criança em meio aos espaços urbanos públicos e privados primeiramente como diagnóstico das condições urbanas. Em segunda instância, se utiliza dessas mesmas imagens trabalhadas em colagens e montagens realçando as problemáticas percebidas para fortificar a propagação de um discurso e método focados sobre as quatro funções do CIAM, principalmente entre um público leigo.

Nisso as crianças não são obliteradas, mas estão diluídas em meio aos grupos sociais menos favorecidos, diretamente afetados pelas condições urbanas diagnosticadas em cidades europeias e estadunidenses antes da 2ª Guerra Mundial. As toma, portanto, como representativas desses grupos e indicadores da qualidade de urbanidade, reconhecendo sua fragilidade na hierarquia social. Por tal, percebe-se um exemplo da aproximação aqui realizada entre as infâncias e as heterotopias de Foucault, das crianças e suas práticas como espelho que reflete as sociedades que integram, considerando-as potentes informantes das condições sociais e urbanas.

Os dados apresentados sobre o estado de saúde, as especificidades de recreação por faixa etária e, principalmente, sobre as possibilidades de circulação das crianças nas cidades<sup>93</sup>, expressam

as prerrogativas funcionalistas das quatro funções do CIAM no ordenamento urbano a partir da preocupação em realocar as crianças das ruas caóticas e perigosas para ambientes controlados a fim de protegê-las das “ameaças e perigos da máquina civilizacional” como argumento, valorizando uma ideia de infância rural como contraponto. Entretanto, a desatenção dos métodos à complexidade dos aspectos políticos, culturais e de sociabilidade urbanos, apontada por Mumford, resultará no esvaziamento da vitalidade dos espaços públicos das cidades, fragmentação da experiência urbana e como denunciado por Jacobs (1961) no agravamento da deterioração das relações sociais, tendo o efeito contrário quanto a proteção das crianças.

Nessas abordagens que toma as *crianças como símbolo*, ainda que restrita às necessidades de recreação e deslocamento, é possível salientar um reconhecimento destas como grupo social do qual as demandas das comunidades são centralizadas, ou seja, a infância como elemento comum e mediador de questões e resoluções das populações, caracterizadas mais do que agrupamentos humanos, mas sim como um corpo social coeso em escalas variadas. O que desponta a necessidade e importância da consideração e atenção às crianças em atuações arquitetônicas e urbanas.

---

quando trabalhou em projetos de equipamentos de saúde e educação na Espanha, como um kindergarten temporário (1933) e um sanatório para crianças (1935).



## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

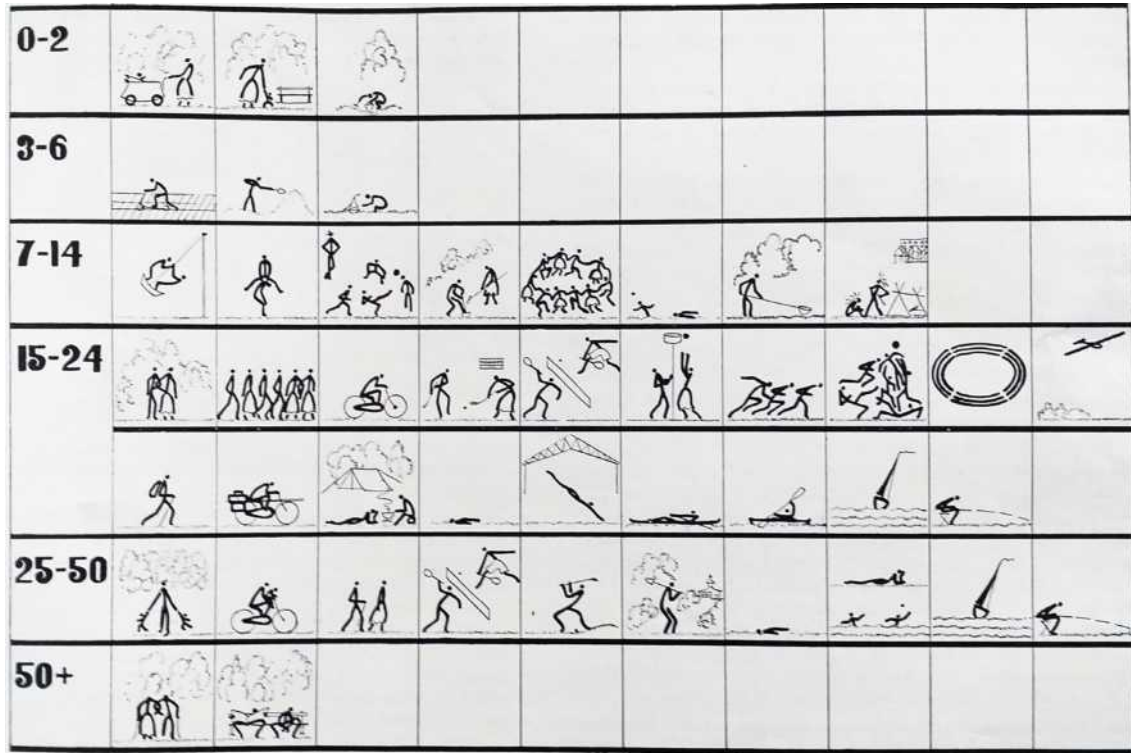
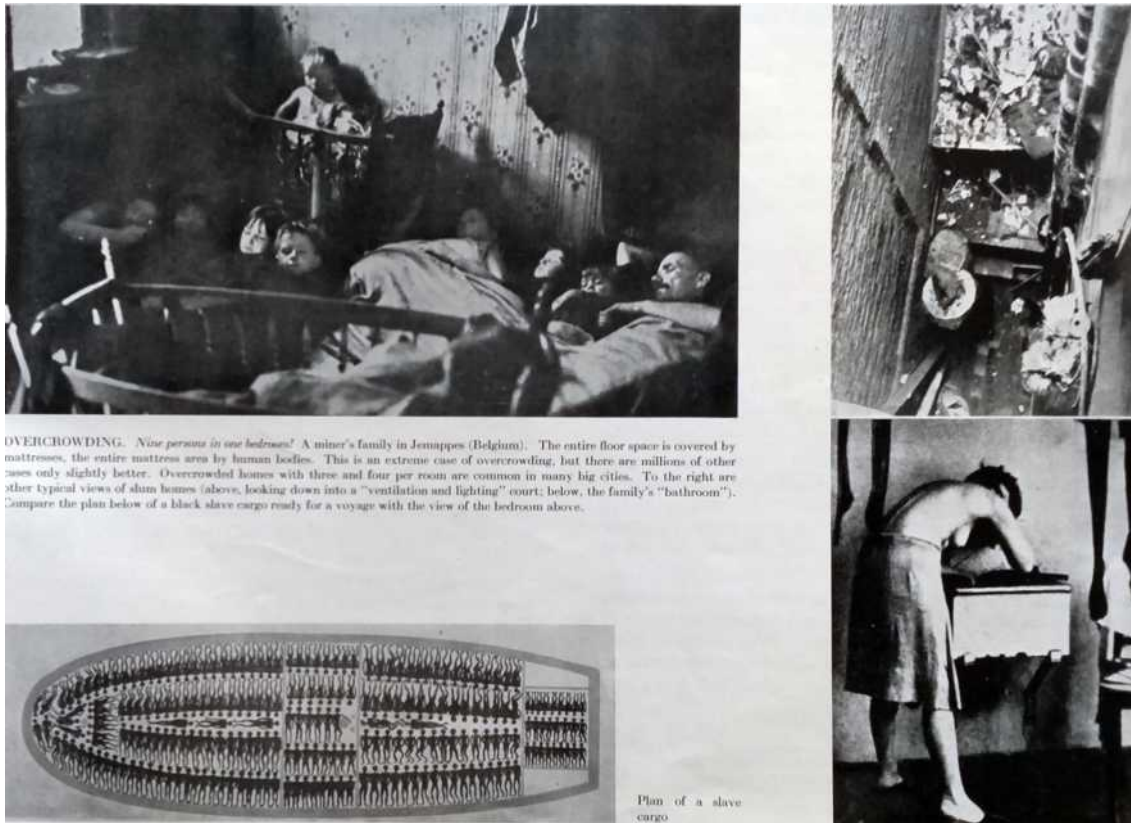


**Figura 38-** (1942) Fragmento do Plano analítico de Paris feito pelo grupo francês do CIAM. Uma criança de um distrito 'favelado' - Rue de Venise, P. Jeanneret.

Fonte: reprodução da publicação *Can Our Cities Survive?*, 1942.

**Figura 39-** (1942) Criança numa gaiola (*Wide World*). Crianças presas a uma cerca, Londres (cortesia do Housing Centre, Londres). Crianças atravessando a rua (*Wide World*).

Fonte: reprodução da publicação *Can Our Cities Survive?*, 1942



**Figura 40-** (1942) A habitação de um mineiro em Jemappes, Bélgica (Kessels). Plano de um navio negreiro (ilustração de Miguel Covarrubias para Aventuras de um Escravo Africano, de Theodore Canot, reproduzida por cortesia dos editores Albert e Charles Boni). Quadra de “ventilação”, favela de Barcelona (Michaelis). Toilette.  
Fonte: reprodução da publicação Can Our Cities Survive?, 1942

**Figura 41-** (193?) Gráfico desenvolvido pelo grupo holandês do CIAM para a cidade de Roterdã.  
Fonte: reprodução da publicação Can Our Cities Survive?, 1942.





#### **4.4 Parques recreativos e Aldo van Eyck**

Há milhões de crianças em milhares de cidades. As crianças existem apesar das cidades; as cidades persistem apesar das crianças. Ambos sobrevivem, as crianças com as cidades sem identidade. Se fosse verdade dizer que as cidades são destinadas aos cidadãos, seria verdade dizer que elas são destinadas também a crianças? A criança é um cidadão? [...] se elas não são destinadas para crianças, não são destinados para os cidadãos também. Se não são destinados aos cidadãos – nós mesmos – não são cidades.

(EYCK, 1962, p 18-19; tradução nossa)



## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

Aldo Ernest van Eyck (1918-1999) foi arquiteto holandês, filho do poeta e filósofo Pieter Nicolaas van Eyck (1887-1954) e de Nelly Estelle Benjamins<sup>94</sup> (1891-1971). De obra significativa para o campo da arquitetura – em que *design*, pesquisa, escrita e construção são intrínsecos em sua trajetória profissional –, equilibrando as tradições<sup>95</sup> clássica, moderna e vernacular com a *tabula rasa* dos movimentos artísticos de vanguarda do século XX, dos quais era amante e fomentador.

Teve os seus primeiros anos formação no Reino Unido, mas mantendo-se atento às dinâmicas de seu país de nascimento e sua cultura. Nas palavras de Francis Strauven, “Aldo aprendeu sobre a Inglaterra de uma perspectiva holandesa e sobre a Holanda por uma inglesa” (1998, p.11; tradução nossa). Morou em Londres entre 1919 e 1935, completando seus estudos em The Hague, Holanda (1935-1938), e em seguida formando-se em arquitetura pela Instituto de Tecnologia Federal da Suíça (ETH Zurique) em 1942, permanecendo no país até fins da 2ª Guerra Mundial, onde através da historiadora de arte suíça-alemã Carola Giedion-Welcker (1893-1979) relacionou-se com a comunidade artística vanguardista. Casa-se com a arquiteta Hannie van Roojen (1918-2018), com quem teve dois filhos e vem a montar escritório conjunto em 1983.

Em 1946 estabelece-se em Amsterdã com sua família, trabalhando no Plano Geral de Extensão da Cidade pelo Departamento de Obras Públicas. É nesse período em que, pelo Departamento, projeta o primeiro parque recreativo público da cidade e que se estendera para um conjunto de obras que permaneceria envolvido durante as próximas décadas.

Também nesta época ingressa formalmente como membro do CIAM e participa dos congressos, sendo um dos fundadores do grupo Team X (1954), responsável pela repaginação dos discursos dos congressos e dissolução dos mesmos em 1959. Lecionou na Academia de Arquitetura de Amsterdã (1954-1959) e na Universidade de Delft (1966-1984); em conjunto dos arquitetos Herman Hertzberger (1932-) e Jakob Bakema (1914-1981), editavam a revista Forum (1959-1967), precursora do movimento estruturalista holandês.

Respaldo pelo seu profundo referencial artístico, defendia uma abordagem caracterizada pela *relação* entre os elementos como tão importante quanto os próprios e de *retorno da inocência*, de uma nova consciência de valorização da imaginação. Argumentava que as coisas entram em coesão através de relações mutuais graças a sua equidade e relativa autonomia. Assim, elimina a insistência de uma definição hierárquica, de um centro, abrindo caminho para uma concepção de constelação, de múltiplos centros em seus projetos (LIGTELIJN, 2019).

### 4.4.1 CIAM

Aldo van Eyck apresenta e matura essas ideias com maior vivacidade quando começa a participar dos congressos do CIAM a partir de sua sexta edição em Bridgwater (1947), indicado por Cornelis van Eesteren (1897-1988)<sup>96</sup>, que o nomeia membro do grupo holandês *‘de 8 en Opbouw’* em junho do mesmo ano. Tanto em relação ao grupo holandês quanto ao CIAM, van Eyck permaneceu crítico à visão racionalista dos congressos e o positivismo que a impregnava. Rejeitava veementemente

94 Filha dos educadores pioneiros nas Antilhas Holandesas, Herman Daniël Benjamins (1850-1933) e Guilharmina Gôuvea (1859-1934), com os quais Aldo manteve intenso contato durante sua juventude.

95 Para ele, as tradições possuíam valor por ser uma expressão humana constante, de sua identidade, que se manifestava de formas distintas em acordo com os tempos e as culturas (LIGTELIJN, 2019).

96 De 1929 a 1959, Cornelis van Eesteren (1897-1988) liderou o Departamento de Obras Públicas de Amsterdam. Membro do “De Stijl” e presidente dos CIAM’s entre 1930 e 1947.

o modo de pensar cartesiano do CIAM, promovido por Le Corbusier – que insistia como uma representação artística de vanguarda – encontrando junto aos membros do Team X<sup>97</sup> [Figura 43] correspondências à sua visão:

[...] arte, inspirada pela nova consciência, deve se libertar da tirania da causalidade e da tirania do tempo metronômico. Sua tarefa é revelar os mistérios do universo. E a nova cultura que deve instigar é, na terminologia de Mondrian, “a cultura de determinadas relações”. Nesta cultura, todas as formas de expressão têm o mesmo valor e todos os níveis de design ‘da cadeira à cidade’ alcançarão síntese. [...] A diferença na gênese de uma peça de mobiliário, um edifício ou um subúrbio reside principalmente em suas diferentes relações com o espaço e o tempo (Aldo van Eyck, 1947-48 apud STRAUVEN, 1998; tradução nossa).

#### 4.4.1.1 O casal Smithson e o IX CIAM

Dentro dos CIAM's, van Eyck não foi o primeiro a se destacar por uma abordagem de congregação das crianças e do brincar infantil. Em movimento oposto no IX CIAM (*Habitat*) em 1953, o casal de arquitetos ingleses Alison (1928-1993) e Peter Smithson (1923-2003), representando uma nova geração, apresenta a grille ‘Re-identificação urbana’ [Figura 44] – composta por desenhos e imagens de projetos do casal e por fotografias de autoria de Nigel Henderson (1917-1985) [Figura 46] [Figura 47], registrando crianças a brincar nas ruas em bairro proletário londrino<sup>98</sup> –, com objetivo de opor-se à delimitação pelas quatro funções do urbanismo, substituindo-as por *casa*, *rua*, *bairro* e *cidade* junto aos conceitos de *identidade* e *associação*.<sup>99</sup> [Figura 45]

As fotografias de Henderson possibilitaram aos Smithson – com a orientação deste e de sua esposa, a antropóloga Judith Stephen Henderson (1918-1972) – formular uma resposta ao que se indagava o VIII CIAM (*The Heart of the City*) de 1951: o que transforma um agrupamento de pessoas numa comunidade. A apropriação dos espaços pelas crianças registradas por Henderson revelava a complexidade das relações sociais que desafiavam os limites da família nuclear, dos espaços públicos e privados, sendo a brincadeira infantil o principal conector/ transgressor dos diferentes sistemas presentes.

Assim, os Smithson deslocam o discurso moderno para questões de classe, denunciando as premissas arquitetônicas colocadas em base da desvalorização do brincar livre na cidade como provenientes de concepção burguesa dos próprios arquitetos que fechava o desenvolvimento das crianças aos cuidados da ideia de família da época. Em outras palavras, pode-se interpretar como uma imposição do lugar da criança na estrutura social refletida no espaço pelos desejos de uma classe dominante.

---

97 O grupo TEAM X (1943-1967), composto por uma nova geração de arquitetos do CIAM - Jaap Bakema (1914-1981), Georges Candilis (1913-1995), Giancarlo De Carlo (1919-2005), Shadrach Woods (1923-1973), Alison e Peter Smithson e Aldo van Eyck -, buscava prosseguir com o espírito do CIAM, de revisão crítica sobre o mesmo com base metodológica sobrepondo pensamentos da antropologia e da sociologia com os elementos de análise e projeto de arquitetura e urbanismo, a partir de observação dos padrões de relações urbanas.

98 Para aprofundamento do contexto das fotografias recomenda-se a leitura de KOZLOVSKY, 2006.

99 Em um contexto em que a figura da criança não apenas era tratada como vítima, mas como símbolo de esperança, reconstrução de uma cultura devastada pela guerra. Com essa modificação, os Smithson deslocavam a abordagem funcionalista para uma questão de escalas estabelecendo novas relações entre arquitetura e urbanismo em que a cidade não era um objeto de elementos funcionais, mas espaço de manifestação das associações das comunidades em seus locais e dos sujeitos que as habitam.



**Figura 43-** (1974) Team X se reúne no jardim da residência de Aldo van Eyck, em Loenen aan de Vecht. Autoria não encontrada.

Mais além, a partir da observação das características do brincar infantil trouxeram conceitos da arte à arquitetura – o *as found*<sup>100</sup> e o *in-between*<sup>101</sup> [Figura 48] [Figura 49] –, ao perceber nessa sua relação com o espaço, as crianças como produtoras ativas do mesmo. “A figura da criança foi utilizada na sua capacidade de se envolver criativamente com o meio edificado, como um sujeito que observa como o espaço é ativado no cotidiano, sugerindo novas formas de ordem e relações entre a sociedade e o espaço” (KOZLOVSKY, 2006, p. 72; grifos nossos).

Essa aplicação das crianças, do jogo e da brincadeira no discurso arquitetônico, em olhar mais atento, ainda que as reconhecesse como sujeitos, não as inseria inteiramente e sim as práticas associadas às noções de infância a elas atribuída. É Aldo van Eyck, que inicialmente pelos parques recreativos infantis de Amsterdã, vem materializar abertamente essa causa.

#### 4.4.1.2 X CIAM

Em comparativo aos Smithson, van Eyck foi além da aplicação do brincar – como cultura, como pedagogia e como terapia – como apelo a um urbanismo a serviço da criança ou a crítica ao funcionalismo. Postula que o ambiente urbano deveria, numa relação de reciprocidade entre o sujeito, permitir a este despontar – a criança ativa a cidade, a cidade ativa a criança contribuindo para a formação de sua identidade, como cidadã plena. Isso se materializa nos desenhos dos parques infantis (*playgrounds*) e no projeto para o Orfanato de Amsterdã (1960), com estruturas intencionalmente abstratas, aplicando o conceito de *in-between*, capazes de abarcar as significações próprias da imaginação da criança.

No X CIAM em Dubrovnik (1956), van Eyck profere “A criança na cidade: o problema da identidade perdida”, em que apresenta imagens de crianças em diversos de seus parques, e também a *grille* ‘Identidade perdida’ [Figura 50] [Figura 51] [Figura 52] [Figura 53], recebendo suporte de seus colegas do Team X, como Peter Smithson<sup>102</sup> e John Voelcker (1927-1972)<sup>103</sup>. A figura da criança a brincar ocupa o centro da apresentação, composta de quatro painéis com textos e fotografias, abusando de metáforas e paradoxos para ilustrar a posição das crianças na cidade – isolada – e o trabalho do arquiteto-planejador urbano nesse contexto, questionando a concepção moderna do urbanismo através das suas atividades e desejos:

A cidade sem o movimento particular da criança é um paradoxo maligno. A criança descobre sua identidade contra todas as probabilidades, ferida e ferindo em perigo perpétuo e luz solar incidental. Chegando à periferia da atenção, a criança sobrevive, um quantum emocional e improdutivo. Quando a neve cai nas cidades, a criança, assumindo o controle por um tempo, é ao mesmo tempo Senhora da cidade. Agora,

---

100 Proveniente do campo artístico, no início da década de 1950 a partir das fotografias de Henderson, em destaque as que registravam crianças em sítios bombardeados, utilizando os escombros e o que mais encontravam para compor suas brincadeiras e brinquedos. O conceito, então, promove a atenção ao contexto dos locais, como se formaram e o que apresentam, “uma abertura a como ‘coisas’ prosaicas poderiam ser re-energizadas pela nossa atividade inventiva” (SMITHSON, 1990, p.201). Ou seja, aplicam-no numa arquitetura atenta à história do local, evitando pressupostos sociais e materiais.

101 Proveniente da psicologia, semelhante ao conceito de espaços intersticiais de Fischer (1994). Adotando o conceito de jogo em relação ao espaço, como discutimos anteriormente, os Smithsons trazem os espaços como a soleira da porta, esse limite entre o público e o privado como um conceito arquitetônico. Também adotado por Aldo van Eyck que desloca conceitos binários – entre e fora, público e privado – a acolher uma prática arquitetônica que assume a multiplicidade.

102 “O *playground* na cidade como um grão de areia em uma ostra, provocando uma transformação e regeneração do tecido social” (SMITHSON, Peter apud LIGTELJUN, 2019, p.33; tradução nossa).

103 Para além de sua vibrante atuação nos congressos, o projeto dos parques recreativos por Van Eyck já era elogiado por Giedion na publicação referente ao VIII CIAM, ‘*The Heart of the City*’ (1952) no seu artigo “*Historical Background of the Core*”.



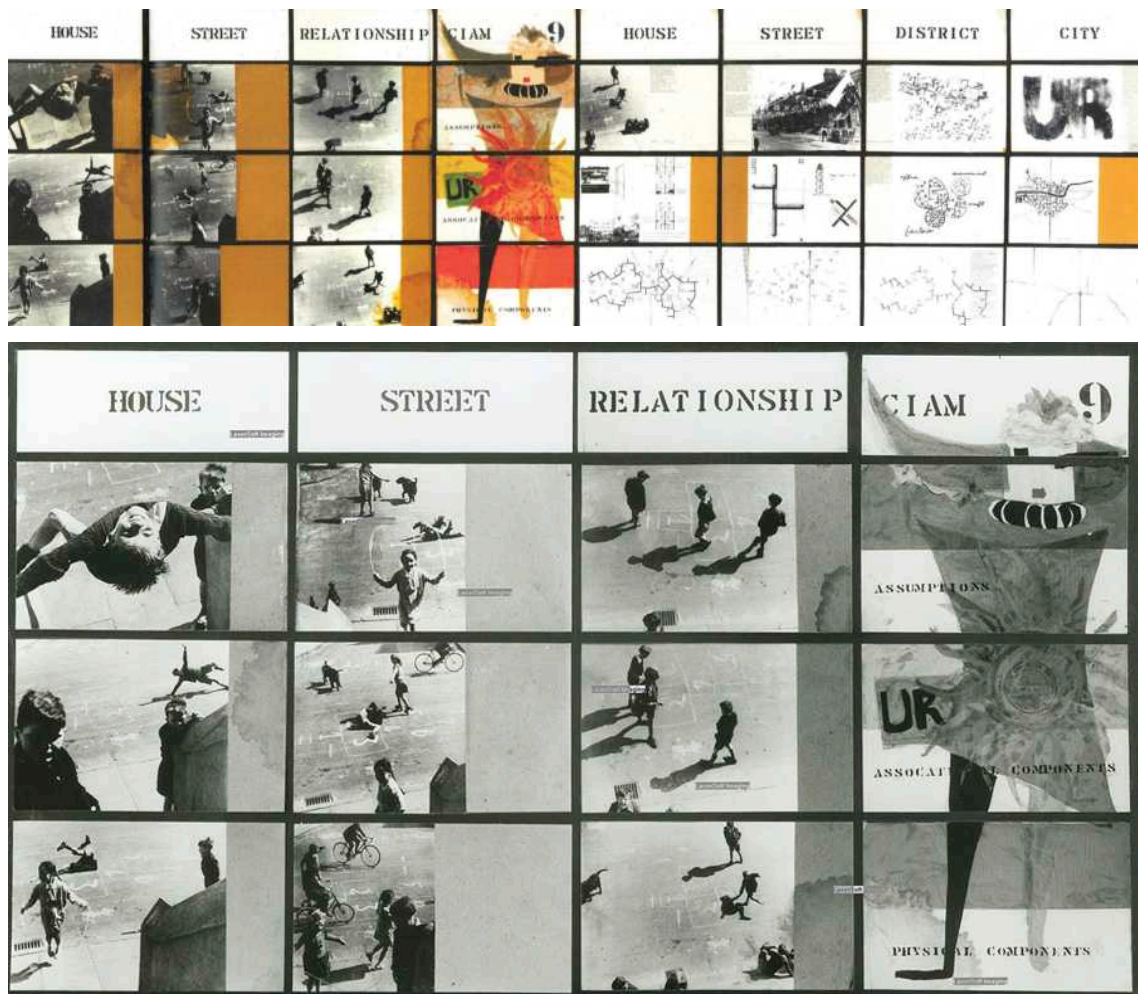


Figura 44- (1953) grille Re-identificação e ampliação, por Alison e Peter Smithson.  
Fonte: Coleção NAI, Repositório do Centre Pompidou, Paris.

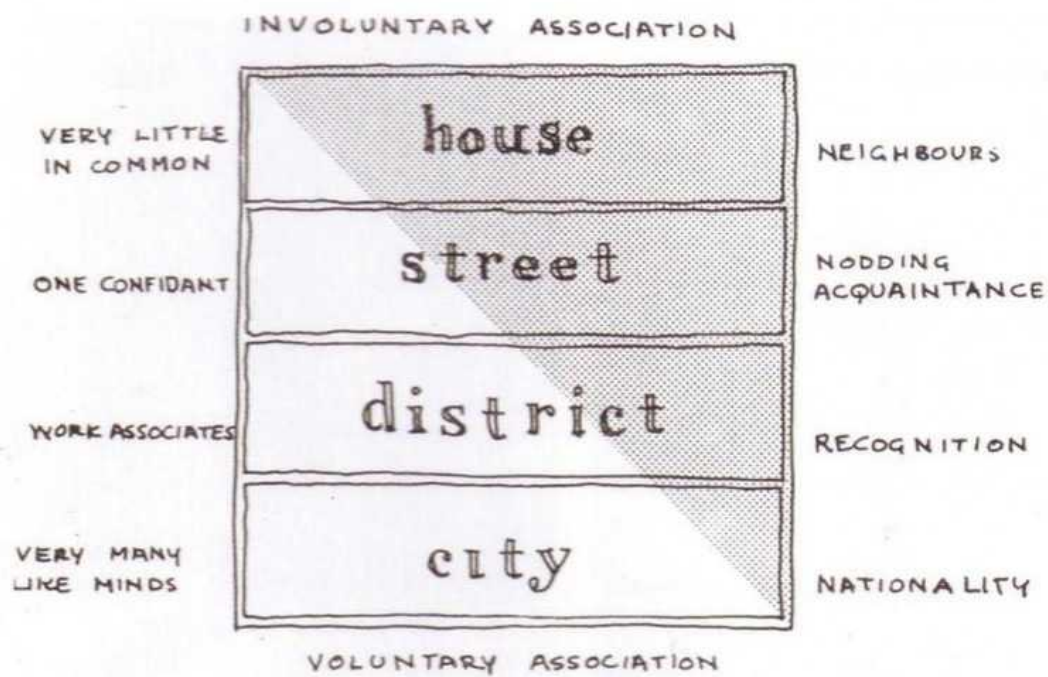


Figura 45- (1951/1967) Diagrama de associação voluntária/involuntária, por Allison Smithson.  
Fonte: reprodução de Studies of Peter Smithson, 1967







**Figura 47-** (1949-1956) Crianças brincando em Chisnehale Road, Londres, por Nigel Henderson.  
Fonte: Arquivo do Tate Museum, Reino Unido.



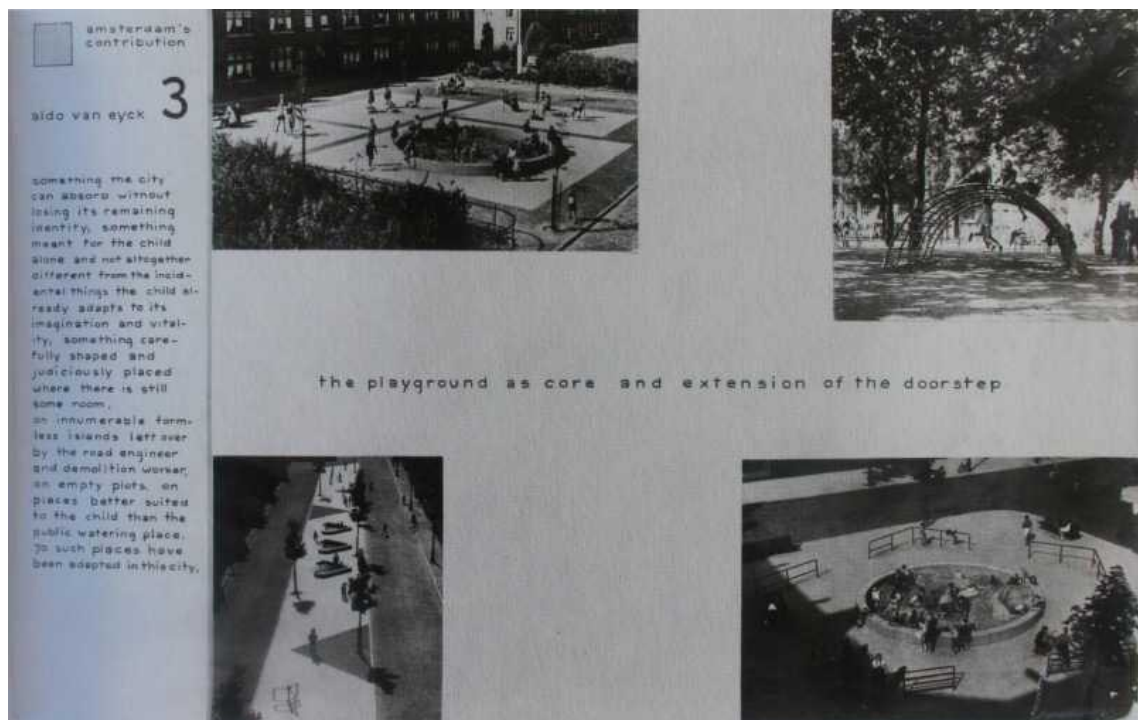
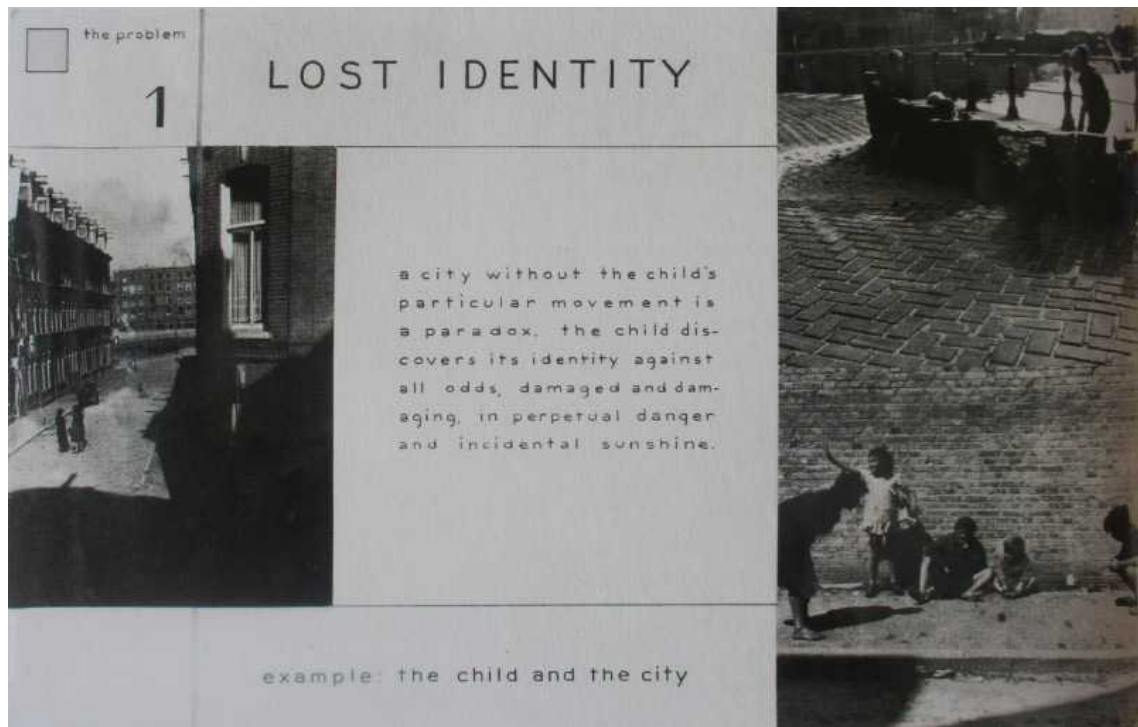
**Figura 48-** (1978) Crianças brasileiras, por Otto Stupakoff.  
Fonte: reprodução do catálogo Histórias da Infância, 2016

O corpo, o brinquedo, o jogo lúdico. Que criança é esta no espaço urbano? Como é o seu brincar? Que realidades recria através de si e o limitado repertório de trocas com o ambiente? O conceito de as found foi resgatado pelos Smithson ao perceberem como as crianças utilizavam seus corpos e os materiais que encontravam para suas brincadeiras



**Figura 49-** (1951) Apartamentos, por German Larcán.  
Fonte: reprodução do catálogo Histórias da Infância, 2016.

Meninos absortos em seu jogo, em uma composição em que são impotentes perante a arquitetura, presentes no limiar entre externo e interno, no limite entre o público e o privado, representado pela soleira da porta, é promovido a conceito arquitetônico (in-between) pelos Smithson, levando a abordagens sobre a interação entre sujeito e espaço.



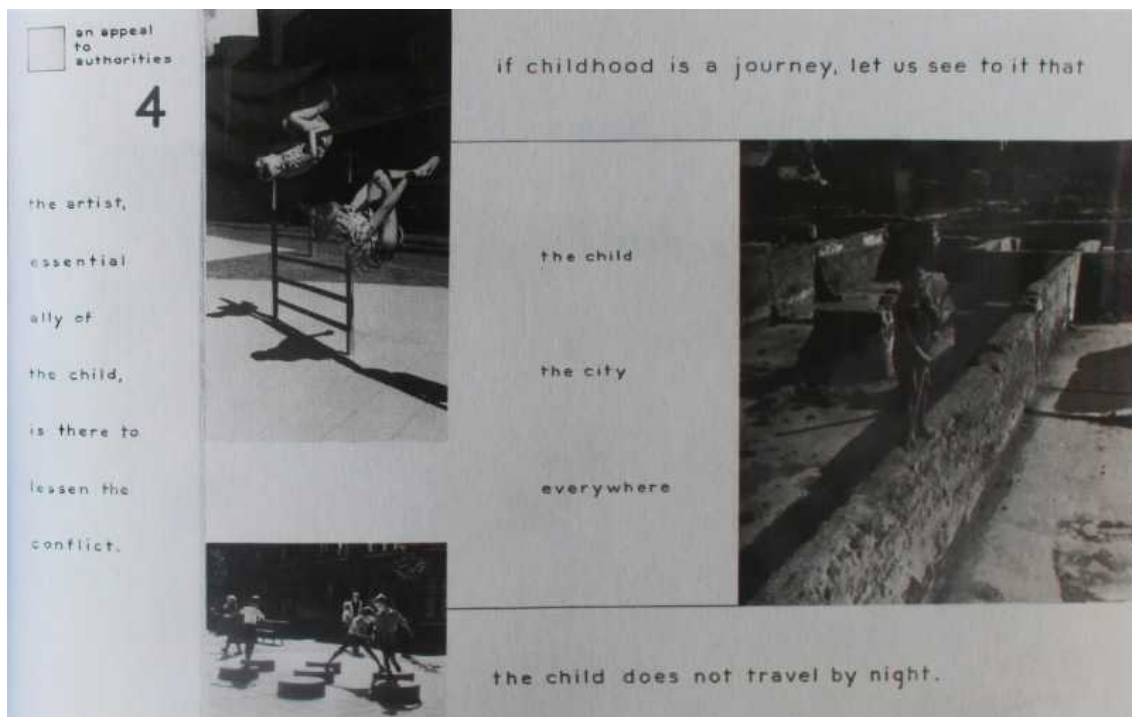
**Figura 50-** (1956) *Grille* Identidade Perdida: a criança e a cidade.

Fonte: HEUVEL, Dirk van Den. Grade da identidade perdida, 1956: Aldo van Eyck. In: RISSELADA, Max; HEUVEL, Dirk van Den. Team 10 1953 - 1981: In Search of A Utopia of the Present. Rotterdam: Nai Publishers, 2005. p. 56-57.

**Figura 51-** (1956) *Grille* Identidade Perdida: O playground como núcleo e extensão da porta.

Fonte: HEUVEL, Dirk van Den. Grade da identidade perdida, 1956: Aldo van Eyck. In: RISSELADA, Max; HEUVEL, Dirk van Den. Team 10 1953 - 1981: In Search of A Utopia of the Present. Rotterdam: Nai Publishers, 2005. p. 56-57.





**Figura 52-** (1956) *Grille* Identidade Perdida: a criança e a cidade.

Fonte: HEUVEL, Dirk van Den. *Grade da identidade perdida*, 1956: Aldo van Eyck. In: RISSELADA, Max; HEUVEL, Dirk van Den. *Team 10 1953 - 1981: In Search of A Utopia of the Present*. Rotterdam: Nai Publishers, 2005. p. 56-57.

**Figura 53-** (1956) *Grille* Identidade Perdida: a criança a cidade em toda parte.

Fonte: HEUVEL, Dirk van Den. *Grade da identidade perdida*, 1956: Aldo van Eyck. In: RISSELADA, Max; HEUVEL, Dirk van Den. *Team 10 1953 - 1981: In Search of A Utopia of the Present*. Rotterdam: Nai Publishers, 2005. p. 56-57.

se a criança, assim assistida, redescobrir a cidade, a cidade ainda poderá redescobrir suas crianças. Se a infância é uma jornada, garantimos que a criança não viaje à noite. Onde houver espaço, algo mais permanente que a neve ainda pode ser fornecido como uma correção modesta. Algo, diferente da neve, a cidade pode absorver; e não muito diferente das muitas coisas incidentais que já existem ali, a criança se adapta de qualquer maneira às suas próprias necessidades por seu próprio risco. (EYCK, grille no X CIAM, 1956 apud STRAUVEN, 1998, p.169; tradução nossa).

Segundo Vincent Ligtelijn (2019) mesmo considerando a apresentação no congresso anterior pelos Smithsons, até este momento as crianças nunca foram consideradas como habitantes de direito à cidade, como cidadãos plenas, e sua importância para o progresso das cidades. O argumento de van Eyck, ainda que possível traçar pontos de convergência com os estatutos do CIAM antes da Grande Guerra e as colocações dos Smithson, as extrapolavam.

### 4.4.2 Parques recreativos

Os parques recreativos infantis de Amsterdã (1947-1978) de van Eyck, concebidos no contexto do pós-guerra, foram suporte à sua crítica ao modernismo racionalista. Desenhados a pedido da cidade de Amsterdã de 1947 até o final da década de 1970, englobando mais de 700 zonas de lazer, também agindo como uma resposta ao *baby-boom* (1946-1964), evoluiu a conduzir a nova cultura e ideal desejosos de se desenvolver no pós-guerra, transfigurando na memória coletiva as cicatrizes da ocupação nazista em lugares comunais através do brincar infantil.<sup>104</sup>

Aproveitando-se dos terrenos residuais em meio à reconstrução da cidade [Figura 54], reivindicou uma arquitetura posta à disposição da atividade humana, que promovia a interação social em acordo com o defendido pelo Team X, análogo às discussões que retomam com força na contemporaneidade em relação à prática de concepção dos espaços urbanos.

Ciente da tendência na época em que as crianças se tornaram objeto de interesse entre diversos campos de conhecimento – como a literatura, psicologia, cinema, história e filosofia –, vistas como paradigma de espontaneidade inata, as aborda em sua apresentação no CIAM como um testemunho contra a concepção funcionalista de cidade, mas foi além.

Em sua prática toma as crianças e o brincar por potencial humano associado à imaginação e à criatividade, defendidas como capacidade humana essencial para o desenvolvimento da arte e da ciência, para a mudança, que possibilita a impregnação de maior subjetividade à realidade, em consequência, no *pensar-fazer* cidades, prática intimamente associada ao onírico, à fabulação. “Apelar para a imaginação é apelar para forças criativas, mas para fazer isso é apelar também para aqueles que menos as esqueceram” (EYCK, 1962, p. 22).

#### 4.4.2.1 Contexto

Ao retornar para a Holanda em 1946, Aldo van Eyck ingressa no Departamento de Obras Públicas de Amsterdã em outubro do mesmo ano, sendo alocado no escritório de *design* sob direção da arquiteta Jakoba Mulder (1900-1988), da seção de Planejamento da Cidade. Atribuído para trabalhar

---

104 No decorrer da pesquisa, foram percebidas duas noções sobre os parques em relação à memória do pós-guerra, uma como uma ação de apagamento desta, outra como medida de ressignificação, em que a criança é adotada como símbolo de esperança e renovação.

no Plano de Extensão Geral de Amsterdã (1934) de Cornelis van Eesteren (1897-1988), posiciona-se criticamente aos métodos aplicados para os desenhos urbanos, buscando a aprovação de outras propostas de sua autoria por van Eesteren e sua equipe.

Com isso, Mulder e van Eesteren logo o encaminham para desenvolver a proposta de parques infantis abertos para Amsterdã, de acrescentar ao conjunto existente de parques recreativos privados<sup>105</sup> ao menos uma alternativa pública e gratuita em cada vizinhança da cidade antiga de espaços para as crianças e suas famílias, confiados à supervisão do público geral, ideia que parte de Mulder.

O primeiro projeto foi desenvolvido e executado em 1947 na praça Bertelmanplein [Figura 56] [Figura 55], e fez tal sucesso entre os residentes e o conselho da cidade que logo foi solicitada a construção de outros, ação que van Eyck exerceu entusiasticamente por mais de três décadas<sup>106</sup>. Os parques foram projetados e executados sem responder a um plano diretor prévio, mas em acordo com as possibilidades e fatores alteráveis pelo tempo e pelas localidades. Estes eram escolhidos pelo serviço municipal e por van Eyck em sua circulação pela cidade, em que localizava áreas residuais, ruas e praças mal-arranjadas, e áreas destruídas pela guerra<sup>107</sup>.

Os parques recreativos, para van Eyck, compuseram excelentes laboratórios urbanos em que tinha a possibilidade de experimentar composições, materiais e ideias e assim amadurecer uma linguagem própria de arquitetura. Neles é notável o forte referencial pelo contato com a arte vanguardista destacando o surrealismo, expressionismo e neoplasticismo<sup>108</sup>, e mesclando o percebido em suas viagens entre 1947 e 1952<sup>109</sup>, a partir de experimentos de ideias quanto à geometria clara e biomorfismo na síntese do crescimento orgânico.

A evolução entre os projetos é evidente pelas composições como os brinquedos e demais equipamentos conectam-se, aplicando o conceito de *in-between* na relação entre estes e estes com o espaço de maneira não-hierárquica. Isso se materializa principalmente pela adoção de pontos focais, mas não evidentes e discrepantes dos centros geométricos das áreas de intervenção, fugindo de um eixo determinante – uma clara tradução de seu conceito de *relatividade* e formação de múltiplos núcleos<sup>110</sup>:

O eixo, aquele poderoso e primitivo agente de ligação que tradicionalmente servia para estabelecer uma situação hierárquica, aparece no trabalho de Aldo van Eyck para contradizer o estabelecimento ou a hierarquia existente; não para ajudar a subordinar uma série de questões secundárias a uma única questão central, mas a inter-relacionar as coisas como elementos de igual importância, independentemente de seus diferentes

---

105 Amsterdã já possuía uma rede de parques infantis, movimento iniciado na década de 1870, que eram basicamente espaços fechados com alguns brinquedos e uma caixa de areia, administrado por associações de playgrounds - Speeltoevenvereniging - nos quais apenas os filhos de membros pagantes poderiam usufruir.

106 Em 1951, van Eyck deixa cargo no Departamento e devota-se como *freelancer* ao projeto dos parques até 1978 (LIGTELIJN, 2019).

107 Algumas dessas áreas eram lotes onde os deportados e famílias judias haviam vivido durante a Segunda Guerra Mundial e cujas casas foram demolidas por moradores da cidade que precisavam de combustível para aquecimento.

108 Destaca-se nomes como Piet Mondrian (1872-1944) e o grupo De Stijl (1917-1931), Constantin Brâncuși (1875-1957), Hans Arp (1886-1966), Sophie Taeuber (1889-1943), e o grupo COBRA (1948-1951).

109 Em que teve maior contato com culturas não-ocidentais, em exemplo o povo africano Dogon, o qual visitou repetidas vezes.

110 Para análise detalhada da composição formal dos projetos dos parques, consultar: STRAUVEN, 2019.





**Figura 54-** (1954) Antes e depois do parque infantil Dijkstraat em Amsterdã, autoria não encontrada.  
Fonte: Arquivo Aldo+Hannie van Eyck Foundation.

**Figura 55-** (1947) crianças a brincar no parque de Bertelmanplein, Amsterdã.  
Fonte: Arquivo Fotográfico de Amsterdã



**Figura 56-** (1947) Primeiro parque infantil concebido em Bertelmanplein, Amsterdã.  
Fonte: Arquivo Fotográfico de Amsterdã.





**Figura 57-** (1938) Relief Rectangulaire, por Sophie Täuber-Arp. 1946) Sommermetope, por Hans Arp. (1938) A mesa do silêncio em Târgu-Jiu (Romênia), por Constantin Brancusi  
Fonte: Museu de Arte de Berna; Fonte: <<http://www.artnet.com/artists/jean-hans-arp/sommermetope-WeZaa1Exmqm5ESyjF9MnQw2>>;  
Fonte: reprodução da publicação 'Expanded fields of sculpture in landscape and urban rehabilitation: an example of public art and collaborative practices', 2015

tamanhos, pesos e caracteres. E se, em alguns casos, parece sugerir uma hierarquia, isso é sempre imediatamente contradito pela orientação e colocação das próprias coisas (STRAUVEN, 1998, 167; tradução nossa).

Mesmo com os residentes percebendo a importância dos parques recreativos, houve críticas até de van Eesteren pela extensão que tomou o projeto. Mesmo assim foi continuado, porém a partir do final da década de 1950 os parques foram pouco a pouco subtraídos da paisagem urbana, demolidos por motivos de indiferença das autoridades, monetização dos espaços urbanos, o desejo dos locais de estacionar seus carros próximos às suas residências e por fim o desuso (LIGTELIJN, 2019).

#### 4.4.2.2 Processo

Inicialmente localizados em vizinhanças da cidade antiga (1947-1955)<sup>111</sup>, os parques infantis eram construídos de acordo com as exigências da população local e das possibilidades oferecidas pelos terrenos escolhidos apresentando uma grande variedade de composições, “embora sempre envolvessem a mesma função, respondidas em cada caso a um programa real e dependente da situação” (STRAUVEN, 1998, p.151).

Primeiro, o programa dos parques era consultado com os residentes adjacentes às áreas de intervenção, pesquisa levada a cabo pela seção de Preparação do Sítio do Departamento de Planejamento da Cidade. Então, com atenção ao tamanho, forma e entorno do terreno e a disponibilidade de serviços de infraestrutura para a manutenção, o projeto era desenvolvido a responder aos contextos específicos.

Além do cuidado com o desenho da pavimentação, os parques eram compostos por um repertório limitado de equipamentos simples, arquetípicos e estáveis (STRAUVEN, 1998) como: elementos de concreto – estruturas cilíndricas, caixa de areia, postes delimitadores para escalar; estruturas de tubos metálicos como o arco ou o domo acompanhado de funil para escalar<sup>112</sup>, e feixes de equilíbrio; bancos, cercas, arbustos e árvores; e a catraca ou carrossel, único elemento com sistema móvel<sup>113</sup>.

O *design* desses elementos revela a preocupação de van Eyck de que os parques recreativos deveriam significar algo, não apenas para as crianças, mas também para os adultos. Evitando formas lúdicas, com plástica abstrata – inspiradas em Brancusi, Arp e Taeuber [Figura 57] – que permitia a sua assimilação como um típico elemento urbano, tornavam-se aceitáveis à percepção do adulto ao mesmo tempo que estimulavam a imaginação e o brincar das crianças, o movimento do seu corpo – características apontadas por Gilles Brougère (1995) como necessárias para um brinquedo ideal [Figura 58] [Figura 59]:

Um elefante de alumínio não é real, já que um elefante deve se mover e, como objeto na rua, não é natural. Uma criança pode criar qualquer coisa a partir de uma simples forma. Se um aparato de jogo representa um animal desde o início, a forma dita tanto sua construção que acaba com o jogo puro. Existem hastes nas quais você não suporta, cantos afiados nos quais sua mão desaparece. [...] Os arquétipos elementares, como

111 A partir de 1955 passam a ser desenhados também para os novos subúrbios do pós-guerra.

112 O arco, a partir de 1956 é geralmente substituído por um domo de estrutura similar e este, a partir de 1957 é acompanhado por funis de escalar.

113 Pela natureza pública dos parques, van Eyck evitava a inserção de equipamentos móveis como gangorras e balanços, pela exigência de maior manutenção.



**Figura 58-** (1962) Crianças brincando no iglu de Aldo van Eyck em Osdorp, fotografia por Cas Oorthuys.  
Fonte: Nederlands Fotomuseum.





**Figura 59-** (1947-78) Crianças e adultos brincando em arcometálico, autoria não encontrada.  
Fonte: Nederlands Fotomuseum.

Os projetos de parques de Van Eyck tinha como intento, através do brincar das crianças promover interações sociais com focos nas famílias, marcadas pelos efeitos da guerra.



a cúpula, o iglu e o arco, são perfeitamente satisfatórios porque uma criança pode sentar-se sobre ou embaixo deles e descobrir todo tipo de coisas (EYCK, Aldo van. On the design of play equipment and the arrangement of playgrounds. In Vol.2 Aldo van Eyck Writings. p.114; tradução nossa).

Ainda sobre a composição, ao mesmo tempo que mantém sua integridade como espaço de características próprias e delimitado, autônomo em sua forte composição formal, os parques estavam em consonância com a estrutura urbana, sendo reconhecíveis e validados pelos diversos grupos que a constituem. Assim, os parques, como o corpo da obra de van Eyck, apresenta ambiguidades provinda da sua visão que a relação entre os elementos é tão importante quanto os próprios elementos.

Realizados para uma percepção de experiência no espaço em que o movimento da criança também compunha uma relação plástica com os objetos e o espaço, cada parque é um mundo em si próprio, instantaneamente reconhecíveis pelas crianças como um território seu: “eles oferecem às crianças um estímulo para descobrir e uma oportunidade para desenvolver os movimentos aos quais estão espontaneamente inclinados: pular, escalar e dar cambalhotas” (STRAUVEN, 1998, p.154; tradução nossa).

### 4.4.3 Notas sobre uma constelação

Através das crianças como parâmetro de ação urbana, van Eyck situa os parques recreativos como lugares<sup>114</sup> de encontro capazes de propor novas relações entre os indivíduos e as vizinhanças que constituem, coerente com a teoria de Henri Lefebvre ([1968] 2001) da cidade como estrutura aberta a diferentes temporalidades que estabelecem novos códigos no espaço físico de forma fluida, em que o brincar altera as estratégias da cidade moderna.

Do que realiza nos parques recreativos, em que aborda as *crianças como coautoras* pelas experimentações com os próprios filhos e também como estratégia geradora, reconhece a habilidade das crianças de orientar suas infâncias independente das condições em que se encontram, mas que isso não isenta os que detêm os meios efetivos de concepção e estruturação urbana da responsabilidade em fornecê-las conjuntura qualificada para um plena experiência.

Em seu desenho, em que o corpo infantil e seu movimento ao brincar são estimados na composição estética da paisagem urbana, reafirma as observações dos Smithson sobre a complexidade das relações sociais, e entre o público e o privado: “o parque infantil como cerne e extensão da porta de casa” (EYCK, 1956; tradução nossa).<sup>115</sup> Reconhece-se assim, nos parques infantis, os espaços intersticiais de Fischer (1992), em que van Eyck vale-se da potência do brincar nas relações corpo-espaço ao recriar os resquícios da guerra.

De parque a parque, bairro a bairro, se opondo a modelos pré-fixados à medida que considera as peculiaridades de cada espaço de intervenção – àquilo que é, o que se deseja e o que pode ser – abre às crianças domínio sobre os espaços citadinos, tomando estes como território também seu, da cidade como agente educador ao mesmo tempo que esta aprende com as crianças.

---

114 Para análise, adota-se a definição do antropólogo e etnólogo francês Marc Augé (1935-) em sua publicação *Non-lieux* (1995), espaços definidos através de sua relação com sua história e a identidade proveniente desta relação.

115 Transcrito da grille ‘Identidade perdida’ apresenta ao CIAM.

Vislumbra-se, então, nos parques de Amsterdã um fazer arquitetura e urbanismo como situação, como colocado por Nascimento (2009), empregando processos que atravessam experiências corporais, afetivas e sociais ao adotar o brincar como experiência sensível, que trazendo as crianças para a esfera pública.

Em sua atuação Aldo van Eyck (1962) evidencia a criança, o artista e a cidade não como um outro, mas como óticas de nós mesmos. Este nós transporta para o pensamento de cidades não como produto exclusivo das ações daqueles que detêm maior poder sobre as decisões que as configuram, mas também obra de todo aquele que as habitam e experienciam. Evoca-se assim um coletivo que se sobrepõem, mas, obviamente, não deixa de se relacionar com o indivíduo:

[...] van Eyck pensava na cidade ideal como um labirinto de pequenos territórios íntimos ou, mais poeticamente, como uma constelação casual de estrelas. Um playground em cada esquina era apenas um primeiro passo para a 'cidade lúdica': a cidade da brincadeira (LEFAIVRE, 2002 apud ROSA, 2013).





#### **4.5 Ambientes educativos e Mayumi de Souza Lima**

Praças e escolas tornaram-se cada vez menos o símbolo de apropriação e presença do homem no território em contraposição à natureza, mas o retrato de uma sociedade que considera a criança parte da sucata industrial que se aproveita ou não na produção futura, desde que ela não se oxide enquanto cresce. Se isso acontecer, ela deixa de ser criança e passa à categoria de menor, objeto mais insignificante do que criança.

(LIMA, 1989, p.38)

**Figura 60-** Mayumi Watanabe de Souza Lima, autoria não encontrada.  
Fonte: reprodução da publicação *Arquitetura e Educação*, 1995.

## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

Mayumi Watanabe de Souza Lima (1934-1994), arquiteta de origem japonesa naturalizada brasileira (1956) e estabelecida na cidade de São Paulo, construiu carreira dedicada ao planejamento, projeto e construção de equipamentos urbanos e comunitários<sup>116</sup> para crianças, jovens e adultos pelo Estado. São dois os aspectos principais de sua trajetória: a reflexão sobre a construção do espaço físico-territorial citadino e a construção de espaços onde seja possível a reflexão no sentido de criação de oportunidades, abertura para a realização de experiências (BUITONI, 2008).

Ainda que suas práticas tenham se centrado sobre o espaço escolar, Mayumi detinha uma abordagem mais ampla de defesa da criação e adequação qualitativa de espaços para crianças e adultos na cidade, ressaltando o potencial educativo desta. De foco recaído sobre a relação particular do indivíduo em sua apropriação dos espaços, tinha como objetivo maior a formação da consciência crítica deste através de sua participação ativa na concepção-construção-apropriação dos espaços, desenvolvendo e exercendo sua cidadania e, em consequência, fortalecendo a democracia.

Lima justificava a necessidade de estudos que cruzassem os campos da educação, da arquitetura e urbanismo e do planejamento urbano apresentando um panorama da realidade brasileira frente à educação infanto-juvenil e de adultos, e o papel da articulação entre espaços sociais como material pedagógico complementar à educação formal. Não apenas na concepção destes espaços, consequentemente expondo a responsabilidade dos profissionais responsáveis, mas também pela "forma como é organizado, distribuído e direcionado pelos que detêm o poder e como esse espaço é apropriado ou não por aqueles a quem se destinaria" (LIMA, 1989, p.9).

Quanto à disparidade de qualidade na apropriação dos espaços públicos recortada pela questão de classes, a dissonância entre os métodos educativos aplicados nas escolas e as particularidades da experiência urbana e pessoal dos educandos, ressalta o potencial do desenho urbano como pivô de dinâmicas de interação intergeracional e social, mas que ainda assim depende da "transformação do modo de pensar o espaço/serviço educativo como o local da propriedade coletiva" (LIMA, 1989, p. 10).

Mayumi entendia que o sistema de ensino e sistema físico-territorial são ambos subsistemas do sistema econômico e social. Por isso advogava pelo espaço como elemento pedagógico em contraposição ao seu uso como instrumento de poder, capaz de estimular a iniciativa e curiosidade das crianças desde que qualificado pelas sensações na relação do indivíduo com o outro e consigo próprio – o espaço–ambiente, de características tanto objetivas quanto subjetivas relacionadas.

### 4.5.1 Formação

É possível remontar não só a aplicação, mas também a origem de suas convicções por meio da sua formação acadêmica e profissional. Nascida em uma família de forte atuação socialista/ comunista<sup>117</sup>, já no início de sua formação acadêmica na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP, 1956-1960) Lima preocupava-se em atrelar questões políticas e sociais ao

---

116 Mayumi define como **equipamento urbano e comunitário** toda edificação ou instalação onde se realizem prestação de serviços coletivos, além dos elementos voltados à melhoria das condições urbanas e manutenção desta - prédios escolares, creches, postos de saúde, bibliotecas, itens de recreação, de contenção de taludes, de abrigo etc.

117 Filha de Minoru Watanabe, jornalista e caricaturista e de Yuri Watanabe que trabalhava no teatro pertencente ao Grupo de Arte Proletária. Devido a perseguição do governo japonês aos intelectuais de esquerda, a família Watanabe migra para o Brasil em 1938, estabelecendo-se no estado de São Paulo e finalmente na cidade de São Paulo em 1940.

exercício da profissão<sup>118</sup>.

Após conclusão do curso, monta escritório com o arquiteto Sérgio Pereira de Souza Lima<sup>119</sup> (1960-1965) – também egresso da FAU-USP –, sendo os principais projetos dessa parceria relacionados ao espaço escolar<sup>120</sup>. Por indicação de Vilanova Artigas (1915-1985)<sup>121</sup>, em 1962 ambos iniciam mestrado acadêmico na Universidade de Brasília (UnB) recém-inaugurada e ainda em construção, onde Mayumi amplia e aprofunda seus estudos em sociologia e urbanismo.

O período em Brasília configura um importante ponto de inflexão repercutindo em sua atuação posterior, pelo seu contato e participação com diversos profissionais em um contexto político, social e educacional marcado pela construção da cidade e pela reformulação pedagógica da formação de profissionais voltados para atuação pública sintetizado no Plano Orientador da UnB (1962)<sup>122</sup>. Chega a exercer cargo de professora assistente na Universidade (1963-1965)<sup>123</sup>, além de atuar em conjunto dos arquitetos Edgar Graeff e João de Gama Filgueiras Lima (Lelé) – este último também seu orientador, com quem formou uma amizade – na construção da cidade modernista<sup>124</sup>.

Porém, com as conturbações políticas advindas da instauração da ditadura militar pelo Golpe de 1964 e consequente desmonte do projeto pedagógico original visado para a UnB, Mayumi e Sérgio retornam para São Paulo no ano seguinte, e ela começa a trabalhar na diretoria de planejamento do Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE)<sup>125</sup> – transformado na Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP) em 1975.<sup>126</sup>

---

118 Além de diretora de publicações do Grêmio da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (1956-1957), responsável pelo jornal “Estudos” que trazia traduções de textos estrangeiros de arquitetura, frequenta os cursos de extensão “Introdução às Ciências Sociais” na Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1956), “Urbanismo e Planejamento” na Faculdade de Arquitetura da Universidade Mackenzie (1957).

119 Mayumi casa-se com Sérgio em 1961, desde então mantém parceria em suas atuações acadêmicas e profissionais.

120 Projeto do Grupo Escolar do Parque São Lucas, São Paulo (1960); Projeto do Grupo Escolar do Bairro do Jacaré Cabreúva, São Paulo (1962); Projeto do Grupo Escolar Bairro Santa Adélia, São Paulo (1960); Projeto para o Centro Educacional Alcântara Machado, São Paulo - FECE (1961).

121 De agosto de 1958 a maio de 1960 estagiou no escritório de Vilanova Artigas.

122 De autoria atribuída a Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o Plano Orientador da Universidade de Brasília foi elaborado em consulta de cientistas e intelectuais de destaque na época, como Paulo Freire. Concebido em período de forte nacionalismo para o desenvolvimento industrial, o plano compunha um modelo de ensino que partisse de uma visão macro da formação para então ater-se a instâncias micros. Isto foi traduzido em uma primeira reflexão sobre o subdesenvolvimento da nação para munir os futuros profissionais a propor transformação desta realidade. Para maior detalhamento do plano, consultar RIBEIRO, Darcy. Plano orientador da Universidade de Brasília. Brasília, UnB, 1962.

123 Atua como professora assistente na UnB nas disciplinas de Física aplicada às construções, Teoria da Arquitetura, Técnica da Edificação, Iluminação e Instalações Elétricas; Instrutora da UnB: co-responsável do curso de Física Aplicada às Construções com o arquiteto João Gama Filgueiras Lima; estágio docente em Teoria da Arquitetura, com o arquiteto Edgar Graeff; Co-responsável do curso de Edificações-Técnicas de I e II, com o engenheiro Eustáquio de Toledo (1964); Auxiliar do curso de Iluminação na pós-graduação, com o arquiteto João da Gama Filgueiras Lima (1964); assistente da UnB após dissertação de mestrado “Teoria da Arquitetura e Edificação”.

124 Mayumi e Sérgio trabalharam no CEPLAN com Lelé, onde projetaram e construíram com elementos pré-fabricados uma *unidade de vizinhança* para 10000 habitantes, a Unidade de São Miguel. Os projetos para a Unidade não foram finalizados, apenas parte do projeto sob responsabilidade de Mayumi chegou a ser construído.

125 Em 1968 envolve-se na realização do Concurso Nacional de Mobiliário Escolar, para escolha de novo mobiliário para as escolas públicas de São Paulo, sendo vencedor o *designer* Karl-Heinz Bergmüller da Escola Superior de Design Industrial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Por ocasião do concurso, conhece a pedagoga Marta Wolak Grosbaum, e a convida a trabalhar no FECE como consultora na avaliação dos projetos de arquitetura de escolas, parceria que perdura em projetos vindouros.

126 Órgão público que pressionava os governantes para a construção de escolas, e trabalhava com a população através de recursos e assessoria para autoconstrução e gestão das escolas através de associação de moradores.





**Figura 61-** (1990-92) Parque infantil C.E.E. Aurélio Campos, CEDEC/EMURB.  
Fonte: reprodução da publicação *Arquitetura e Educação*, 1995.

#### 4.5.1.1 EDIF – EMURB – CEDEC

Grande parte de suas atividades de projeto e planejamento, desde 1965, foi realizado enquanto ocupava cargos públicos técnico-administrativos e em consultorias a órgãos da esfera federal à municipal, sempre crítica e propositiva sobre a legislação e metodologias quanto à maneira como o Estado atuava e deveria atuar na produção dos espaços e equipamentos públicos.

É na gestão da assistente social Luiza Erundina de Sousa na Prefeitura Municipal de São Paulo (1989-1992) que Mayumi encontra abertura política favorável à aplicação prática de suas ideias. Sendo a primeira grande vitória do Partido dos Trabalhadores<sup>127</sup> nas urnas, tendo como diretriz a defesa da democracia e a formação da população – principalmente de baixa renda – para a participação na vida política do país sob o *slogan* “São Paulo para todos”, convida diversos intelectuais a constituírem o governo<sup>128</sup>.

Mayumi é convidada a dirigir o Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras da Prefeitura (EDIF) – setor de projeto responsável pelas obras públicas – e, em 1990, Diretora de Pesquisa e Desenvolvimento da Empresa Municipal de Urbanização (EMURB), afastando-se da Universidade para dedicar-se à função. Neste cargo, desenhou uma nova política de construção e de manutenção dos equipamentos sociais, propondo um setor de pesquisa subordinado à Secretaria para elaboração de normas de referência e teste e avaliação de tecnologias e materiais a serem aplicados, o que exigia programas de formação para os técnicos.

É com esses objetivos que, ainda em 1990, é criado e inaugurado o Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários (CEDEC) como setor de pesquisa e produção industrial subordinada à EMURB e de ação complementar ao EDIF, sob direção e coordenação de Mayumi. Baseada na Fábrica de Equipamentos Comunitários (FAEC) criada por Lelé em Salvador (1986-1988), de produção de elementos pré-fabricados de argamassa armada a partir de pesquisa de materiais e sistemas construtivos [Figura 61]. O que permitia o controle financeiro, de prazos e de qualidade na construção dos equipamentos públicos de pequeno e médio porte pelo governo municipal.<sup>129</sup>

Mais do que treinamento dos técnicos da EMURB, a partir de diálogo em reuniões com as comunidades, divulgação de informação através de cartilhas [Figura 62] à população e captação e formação técnica e pessoal da mão-de-obra local na execução dos projetos, através da fábrica Mayumi desenvolvia junto às populações que receberiam as intervenções a consciência da importância do espaço público e dos equipamentos sociais, seu uso e manutenção – principalmente da escola – e a formação de autogestão, ao mesmo tempo que promovia a formação crítica do indivíduo e do coletivo sobre sua condição socioeconômica em relação a questões políticas e formação dos espaços que lhes eram destinados. Ou seja, suscitava o entendimento da pessoa, criança e adulto, sobre si próprio como cidadão:

---

127 Fundado em 10 de fevereiro de 1980 com a participação de Mayumi e Sérgio de Souza Lima, e outros intelectuais.

128 Erundina compusera política de trabalho conjunto aos movimentos populares da periferia da cidade de São Paulo, propondo ampliar o acesso aos serviços públicos de qualidade, garantir o direito à moradia e incentivar democracia participativa através das discussões sobre o espaço urbano e sobre a administração do orçamento público. Nesse governo, Paulo Freire assumiu a Secretaria da Educação, Marilena Chauí a Secretaria da Cultura, Paul Singer a Secretaria do Planejamento, Ermínia Maricato a Secretaria da Habitação, dentre outros.

129 A fábrica, incumbida também do planejamento, projeto e execução de obras, iniciou a produção com componentes de canalização de córregos. Uma vez consolidada produziu lixeiras, abrigos de ônibus e brinquedos para playgrounds, além de componentes para edifícios de escolas, creches e centros de convivência. A implantação dos equipamentos externos à escola - playground, quadra de esportes, anfiteatros - era feita a possibilitar o uso pela comunidade, independentemente do funcionamento do edifício principal. De forma a expandir e solidificar sua proposta, também emitia cadernos de definição de programa arquitetônico e diretrizes de projeto de cada equipamento.



Figura 62- (1990-92) Folhetos e cartazes de comunicação do CEDEC/EMURB com a população sobre a nova escola.

Fonte: Acervo Mayumi Watanabe de Souza Lima.

A melhoria qualitativa da vida urbana dar-se-á se houver um caminhar simultâneo da vida política e social, capaz de criar uma consciência nova de pessoas que, ao viver na cidade e se identificar com ela, fazem dela o espaço da prática dos seus direitos.

A participação da população usuária nas discussões que antecedem à construção de um equipamento urbano é, assim, componente essencial para a conquista do Estado de Direito e de Justiça Social. Não é uma concessão das elites, nem de governos, é uma prática imposta pela sociedade mais igualitária. [...] A participação da população é, assim, um ato político maior, de construção presente e futura da cidade para qual os técnicos têm a obrigação de fornecer todos os instrumentos de que dispõem, desde o momento de identificação e concretização das demandas, acompanhando o processo de planejamento, até a definição dinâmica do uso dos equipamentos públicos. (LIMA, [1992] 1995, p.138)

Em 1993, após dois anos e meio de êxito em sua produção, com a mudança de gestão na Prefeitura, o prefeito Paulo Maluf encerra as atividades do CEDEC e fecha a fábrica ainda com largo estoque de elementos, além de instaurar processos legais contra seus técnicos, com o propósito de anular e desacreditar a atuação do governo anterior.

### 4.5.1.2 Atividade docente

Não apenas no ofício de arquitetura em órgãos públicos, mas também em sua extensa atividade docente Mayumi tratou diretamente sobre projetos de equipamentos e oferta de serviços públicos de qualidade voltados à população de baixa renda, atrelando a discussão da questão política do planejamento urbano e o direito à cidade.

Nos primeiros anos da década de 1970, Mayumi e Sérgio em conjunto do Grupo Arquitetura Nova<sup>130</sup>, debruçam-se sobre a estruturação do curso de arquitetura da Faculdade de Santos (1970-1971) e da Faculdade de São José dos Campos (1972-1976). Com ideias progressistas em consonância com os primórdios da UnB, realizaram um trabalho inovador destacada a experiência em Santos de estudo das favelas da região com os alunos do primeiro ano conciliando várias disciplinas:

Basicamente aplicamos as propostas que haviam sido derrotadas no Fórum da FAUUSP de 68. Propúnhamos um ensino ancorado em questões atuais de uma arquitetura socialmente engajada. Tomamos, por exemplo, uma favela próxima como objeto de estudo de todas as matérias do 1º ano. Sérgio e Mayumi eram professores de Estrutura, e todos os conceitos básicos dessa matéria surgiam e eram desenvolvidos a partir do estudo das casas da favela. A introdução à teoria da arquitetura partia de uma análise socioeconômica da favela, de enquetes sociológicas precisas, de suas condições de produção e da forma resultante etc. Enfim, todas as matérias tomavam como suporte uma realidade presente, e construía seus conceitos a partir dela, inclusive, evidentemente, o projeto. Infelizmente, a experiência durou apenas um ano – com a prisão de boa parte dos professores (Sérgio, Mayumi, Rodrigo e eu)<sup>131</sup> os

---

130 Formado por Sérgio Ferro Pereira (1938 -), Rodrigo Roberto Lefèvre (1938-1984) e Flávio Império (1935-1985), conciliado ainda durante graduação na FAUUSP no início da década de 1960 pela preocupação comum da a formação do arquiteto para uma atuação consciente na transformação das condições sociais, políticas e econômicas. Envolveram-se com o ensino de arquitetura - Mayumi e Sérgio na recém-criada UnB e os demais na própria FAUUSP. Frequentavam um grupo de estudos marxistas e eram filiados ao Partido Comunista.

131 Em 1971, Sérgio de Souza Lima havia entrado na luta armada com Ferro e Lefèvre, presos no final do ano acusados de



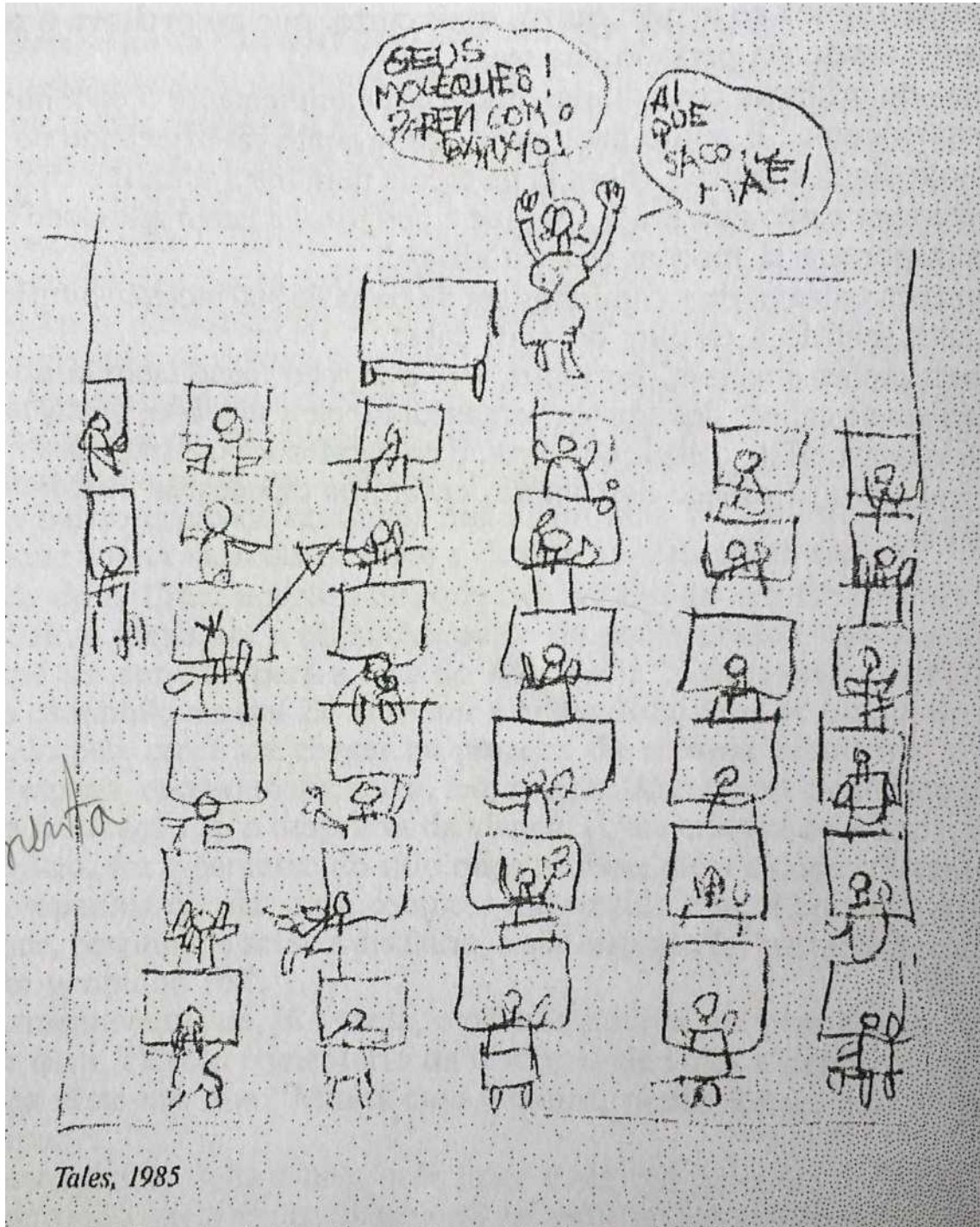


Figura 63- (1985) Desenho de criança retratando a dinâmica escolar, Mayumi de Souza Lima.  
Fonte: reprodução da publicação A cidade e a criança, 1989.

outros tiveram que se afastar ou pôr as barbas de molho (Depoimento de Sérgio Ferro em 01/04/2009 in BUITONI, 2009, p.29).

Dessa experiência, em 1970 é instaurada a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São José dos Campos, pertencente à Fundação Valeparaibana de Ensino (FVE), com a proposição de implantar gradativamente um modelo de instituto, que depois denominou-se Instituto de Projeto e Comunicação (IPC). Buscando implementar e desenvolver o mesmo sistema de ensino do grupo Arquitetura Nova, Mayumi atuou como Vice-diretora da Faculdade (1973-1974) e Coordenadora do Departamento de Tecnologia (1972-1974)<sup>132</sup>.

#### 4.5.2 Escola – espaço e aprendizado

Cada vez mais, crianças têm poucos espaços para o desenvolvimento e o aprendizado do viver coletivo, da partilha, da solidariedade, das regras traçadas em comum, justamente numa época histórica em que o crescimento demográfico, as crises econômico-sociais e a pluralidade cultural exigem, de cada um, a capacidade de saber-se ser humano, isto é, inserido e de atos responsáveis, tanto dos coletivos próximos quanto de uma comunidade internacional (LIMA, [1991] 1995, p.190).

Para Mayumi todo espaço e seus elementos constituintes têm potencial educativo – cidades, bairros, edifícios, praças, ruas –, que é exercido a partir da apropriação destes por aqueles que o habitam, dotando-lhes de novos usos e significados. Afirma que é no espaço cotidiano, na medida que reflete e produz a realidade da sociedade vigente em termos culturais e estruturais através de sua vivência, que se realiza a construção do conhecimento.

Em termos de uso destes espaços, identifica duas formas: o espaço como instrumento de dominação, voltado ao condicionamento do indivíduo – principalmente a criança – para uma interação padronizada dócil e passiva, desejosa pelas sociedades capitalistas; o espaço como instrumento a promover o questionamento, a curiosidade, a descoberta e constituir o pensamento e atuação propositiva e transformadora, marcada pela liberdade e criatividade do indivíduo.

No que compete esses espaços em relação às crianças, ela reconhece que a apropriação destes ocorre por intermédio do brincar, “pela simulação, pela encenação que ela [a criança] inventa e vive, e que através deles vai desenvolvendo o seu conhecimento sobre o mundo concreto, a realidade social e seus papéis” (LIMA, [1991] 1995, p.183). Vincula esta apropriação e a recuperação da cidade, enquanto lugar de encontro e de relação lúdica entre adultos e crianças, à conquista coletiva do direito à cidadania, atribuindo como responsabilidade de todo habitante cidadão a introdução, construção e manutenção de um interesse comunitário de assegurar espaços públicos na cidade para as crianças.

Para isso, advoga que estes espaços devem apresentar um caráter de *inacabamento intencional*,

---

envolvimento na explosão de uma bomba frente à embaixada estadunidense. Ficam um ano no Presídio Tiradentes, junto dos arquitetos Júlio Barone e Carlos Henrique Heck, na época também professores em Santos. Mayumi também foi presa e torturada por um mês no mesmo período. Após sair da prisão, Sérgio exila-se temporariamente na Argélia, retornando ao Brasil em 1973.

132 Após fechamento da Faculdade de São José dos Campos em 1976, apenas em 1987 Mayumi e Sérgio voltariam a lecionar na Universidade, no Departamento de Arquitetura e Planejamento da Escola de Engenharia de São Carlos. Mayumi atuou como coordenadora (1987-1988) e professora da área de Projeto até 1993.



o que não significa ausência ou deficiência das propostas do profissional, seja arquiteto, urbanista planejador urbano, ou do educador quando se trata também de escolas e similares. Mas sim, que os espaços devem ser concebidos de forma a estimular a criatividade e autonomia das crianças, capazes de abrigar o seu brincar, e assim, permitindo a esta que seja o elemento ativo na sua estruturação e transformação.

Para reconstruir a unidade das relações afetivas, psíquicas e cognitivas que lhe assegure simultaneamente a individualidade e a socialização, a criança terá de encontrar nas novas condições urbanas aqueles espaços permeáveis onde seja possível o jogo e a brincadeira que envolvam os companheiros da mesma idade e observar e interagir com mundo dos adultos. “Que espaços são esses nas cidades modernas? Como as crianças utilizam tais espaços e que tipo de jogo ou de brincadeira neles desenvolvem?” (LIMA, 1989, p. 92).

Em suas pesquisas de 1968 a 1986 centradas no estado e município de São Paulo, Mayumi percebe a escola como único equipamento provido pelo poder público em que vislumbra possibilidade de reconquista pela criança dos espaços públicos e populares. De atuação marcada pela aplicação de dispositivos lúdicos a compor diálogo com crianças, buscou compreender como esses espaços “são oferecidos às crianças e, por sua vez, como essas crianças percebem, captam e utilizam esses espaços” (LIMA, 1989, p.12).

A concepção de infância idealizada como alegre, ativa e obediente aos mandos e desmandos dos adultos, torna-se uma ferramenta de dominação sobre os corpos infantis e conseqüente controle do seu pensamento. A escola tradicional, então, exerce função validadora desta visão, não apenas pelas filosofias pedagógicas adotadas, mas pela configuração dos espaços que impõe a constante vigilância e padronização [Figura 63]. Essas observações foram tecidas em duas experiências pilotos, em período de abertura política no país ao fim da Ditadura Militar, em que retoma a pauta discussões sobre o processo de democratização.

### 4.5.2.1 EEPG João Kopke

A primeira, realizada entre 1976 e 1978 e documentada em sua publicação ‘A cidade e a criança’ (1989), refere-se à ampliação da Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG) João Kopke no bairro do Bom Retiro em São Paulo, o que foi sua primeira iniciativa com participação dos usuários enquanto Superintendente de Planejamento da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP).

Em 1976 com a transferência de alunos de outra escola para a EEPG João Kopke, é necessário ampliar a capacidade da mesma. Porém, devido a impossibilidade de transferir a comunidade escolar para outro edifício temporário, as obras de demolição e construção tiveram de ocorrer em concomitância das atividades educativas [Figura 64]. Esse problema permitiu a Mayumi desenvolver atividades lúdicas com uma equipe interdisciplinar externa à CONESP<sup>133</sup> envolvendo os alunos<sup>134</sup>

---

133 Equipe formada pelos arquitetos Mayumi Watanabe de Souza Lima, Roberto Meizi Agune, Ireneu Yoshiaki Yoshiara, Marília Xavier Rabello, Ruth do Couto Rosa Vilela, Sueli Maia, pelo jornalista Raudyney Jorge Angelo e pela socióloga Miriam Gláucia da Gama Botelho, com participação especial da professora Ana Vieira Macedo e do arquiteto Maurício Friedman. À mesma equipe é atribuída a experiência na EEPG Jardim Varginha (1983-1984). A autoria do projeto da nova escola era de Sérgio Pileggi (CONESP/1978).

134 A turma de alunos com a qual Mayumi e sua equipe desenvolveram a experiência foi formada pela diretoria com representantes de cada uma das classes de todos os turnos escolares totalizando 40 crianças. Dessas era esperada uma

paralelamente às obras, buscando amenizar o desconforto da situação e promover a apropriação da nova escola de forma a garantir sua manutenção.

As atividades lúdicas, em suma, pretendiam a formação de uma consciência espacial para as crianças. Envolvendo apresentação de slides, desenho, música, encenações, relacionando o processo de obras na escola com a natureza, com a constituição histórica da mesma e do bairro, com elementos culturais e comparando o antigo edifício com o novo – foi instalada uma maquete do projeto no saguão da escola –, buscavam apresentar às crianças as relações de poder entre as pessoas e na construção dos espaços físicos e como isso reflete as configurações sociais, econômicas e culturais, possibilitando a estruturação de um entendimento crítico de si e de sua condição. [Figura 65]

Devido ao grande peso da autoridade incrustada na configuração da sala de aula, inicialmente os alunos tiveram dificuldades em se soltar nas atividades. Foi preciso mais que alterar o arranjo do mobiliário, mas também descaracterizá-lo cobrindo-os com jornais para os participantes sentirem-se mais à vontade e assim interagir. Mesmo com dificuldades iniciais, com a desconfiança dos alunos e desinteresse dos professores<sup>135</sup>, ao persistirem com as atividades em alguns meses já era notável um maior envolvimento das crianças e êxito no processo, chegando a eleger elementos da arquitetura original da escola para serem preservados – as colunas de ferro fundido, o domo de cristal, o lustre de bronze.

Além das atividades em sala de aula, foram realizadas visitas e entrevistas com as famílias dos alunos em suas casas, entrando em contato com sua realidade. Com isso perceberam que as crianças apenas detinham a escola como espaço para brincar, o que sensibilizou a CONESP a inserir no programa arquitetônico um espaço de lazer para elas para uso fora do horário escolar – o grêmio. Com espaço para jogos e apresentações artísticas, o grêmio – de programa definido junto com os participantes – seria gerido pelos alunos, tendo cada representante de turma uma chave.

Entretanto, em tempos de ditadura militar, a proposta de um espaço gerido com autonomia pelas crianças não se enquadrava e por tal, sem apoio dos professores, em pouco tempo o grêmio foi tomado pela diretoria. Em primeira visita após os meses de atividades e finalização da obra, Mayumi constatou que o espaço foi dado a um professor para ministrar suas aulas e foram instaladas grades no pátio.

A diretoria alegava que os alunos ainda poderiam utilizar o espaço como quisessem, mas com a permissão do professor. Em nova visita após dois anos do projeto, o grêmio havia sido completamente descaracterizado, transformado em depósito de material inutilizado apresentando sinais de vandalismo, a partir do qual a nova diretoria, sem saber das atividades realizadas anteriormente, usava para afirmar a impossibilidade das crianças de gerirem um espaço seu.

#### 4.5.2.2 Bairros de Varginha e Jardim Fortaleza

A segunda experiência foi realizada anos depois entre 1983 e 1984, em período de gestão de Franco Montoro como governador do Estado de São Paulo (1983-1986) caracterizado pela democratização da administração e descentralização dos processos decisórios. Constituiu-se da construção de duas escolas públicas com a participação da população nos bairros de Varginha e Jardim Fortaleza em São Paulo.

---

ação como agentes multiplicadores repassando para os demais colegas as informações sobre as atividades desenvolvidas.

135 Os professores foram convidados a participar, mas se negaram por falta de interesse, alegando que seriam horas extras de trabalho não remunerado quando mal tinham tempo para o cumprimento das atividades convencionais.



Figura 64- (1976-1978) EEPG João Kopke: demolição gradativa junto da construção do novo edifício enquanto a escola permanecia em funcionamento.

Fonte: reprodução da publicação Arquitetura e Educação, 1995.





Figura 65- (1976-1978) Mayumi e equipe coordenando atividades com os alunos da EEPG João Kopke.  
Fonte: reprodução da publicação Arquitetura e Educação, 1995.

Voltando a trabalhar como Superintendente de Planejamento da CONESP, Mayumi desenvolveu programa de assessoria aos movimentos populares na gestão de obras escolares, selecionando inicialmente quatro movimentos de associação de bairro para sua implementação – bairro de Varginha, Jardim Fortaleza, Divinéia e Jardim Ikeda<sup>136</sup>.

Tratando de todas as etapas, da escolha do terreno à entrega da obra, a CONESP<sup>137</sup> estava incumbida do projeto, fornecimento de materiais, assessoria técnica e pagamento de mão-de-obra, enquanto as associações de moradores, através da Sociedade Amigos do Bairro (SAB), eram responsáveis pela seleção de trabalhadores, comunicação com a comunidade e administração da obra.

Sendo o processo de obra realizado em meio a reuniões semanais com a comunidade para discussão em que era aplicado o ideal do canteiro de obras como local de formação cidadão entre os envolvidos, defendida por Rodrigo Lefèvre<sup>138</sup> – que Mayumi transpôs para seu trabalho no CEDEC –, também eram realizadas atividades lúdicas com as crianças das comunidades, com mesmo objetivo que a experiência da EEPG João Kopke de conscientização da população e sua apropriação do equipamento:

Enquanto tentávamos nos entender com os adultos, desenvolvíamos com as crianças atividades com o intuito de fazê-las repensar os espaços por elas ocupados, como e porque eles são organizados, como é possível alterá-los. Permeando tudo isto estava a tentativa de colocá-las como sujeitos de sua realidade, capazes de transformá-la a partir do seu entendimento, através de sua ação e na direção da satisfação de suas necessidades (CONESP. EEPG Bairro da Varginha – Relatório de avaliação sobre a sua execução. 1984, pp18-19. In BUITONI, 2009, p.55)

Ocorreram várias dificuldades marcadas pelo clientelismo e paternalismo usuais em que o poder político trata na sua relação com a população ao ceder equipamentos públicos sociais – conflitos internos entre as lideranças locais, dificuldade de comunicação dos técnicos com a comunidade, entraves políticos e burocráticos e divergência entre as equipes. Apesar disso, constitui de grande aprendizado a todos os envolvidos, técnicos e moradores, e fortificação da mobilização local (BUITONI, 2009).

### 4.5.3 Notas sobre uma atuação pública

Em seus métodos e objetivos, da *criança como coautora*, é reconhecível a premissa do resgate das relações comunitárias entre os indivíduos através da sua relação com o espaço, com o mundo. Em sua atuação, em períodos anterior e sincrônico à fortificação do Movimento das Cidades Educadoras (1989), Mayumi advogava ativamente a cidade em seus muitos aspectos, como agente educativo para a formação plena, humana de seus habitantes e estes como transformadores das lógicas da própria cidade através das suas percepções e práticas nos espaços e equipamentos públicos e sociais.

---

136 Apenas as duas primeiras obras chegaram a ser finalizadas.

137 A equipe da CONESP, na experiência da EEPG Jardim Fortaleza era constituída por: arquitetos Mayumi Watanabe de Souza Lima, Massako Kohl, Irene Fumie Kimura Omuro, Antonio Carlos de Almeida Monteiro, Patrícia Piloto Santos, Regina Helena Cardarelli, Sérgio Rubens Barros, sociólogas Maria Agostinha de Carvalho e Maria Lúcia Alves Godoy. Assessoria do arquiteto Walter Hiroki Ono.

138 LEFÈVRE, Rodrigo Brotero. Projeto de um acampamento de obra: uma utopia. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAUUSP, 1981.

Dentre esses equipamentos, reconheceu na escola a possibilidade de articular a expertise de técnicos e de comunidades locais na formação de territórios educativos, instruindo-os por meio de trocas quanto a como esses espaços são pensados, distribuídos, organizados e efetivamente apropriados. Promove o espaço escolar como centralizador das atividades sociais não apenas referidas às crianças, mas como de todo o agrupamento comunitário, com propósito didático de formação cultural – ou podemos dizer, formação de uma cidadania – pela experiência da arte aliada às expressões particulares e externas a esse corpo social.

Atenta e crítica às questões políticas, econômicas e sociais que revestem e integram o fazer da arquitetura, urbanismo e planejamento urbano, desenvolve contraproposta aos métodos vigentes de sua época – em acordo com práticas de docilização dos indivíduos, fragmentando sua atuação na vida pública visando a manutenção do poder político e econômico de classes e grupos sociais dominantes – em que aposta no aspecto revolucionário do brincar e ludicidade das crianças. Neste processo, colocando-as crianças como agentes multiplicadores/educadores, fortifica o argumento de *pensar-fazer* cidades para e com as crianças é pensá-las para todos.

Mayumi também desenvolvia e reafirmava sua crítica ao modelo pedagógico tradicional reduzido a mera transmissão de conhecimento unidirecional, tomando crianças e adultos como simples recipientes passivos de informação e reprodutores desta. Propõe e testa *in loco* uma prática de revisão dessa pedagogia, partindo da construção e organização dos espaços como meio para a formação dos indivíduos de forma crítica e consciente do real, possibilitando-os de enxergar em suas práticas cotidianas possibilidades de transformação. Ou seja, defende uma educação criadora de aprendizado coletivo feito entre trocas de conhecimentos próprios dos envolvidos através de seu fazer.

As experiências de Mayumi, em suas elaborações, prosseguimentos e resultados, relembram que trabalhar para e com crianças, ou melhor, pessoas, é operar com afetividades. Por tal, exigem caminhos de outros tempos: os dos indivíduos, da construção de relações de confiança mútua entre os envolvidos, destoantes do *modus operandi* vigente do capital e do mercado. Sendo necessário, portanto, insistência, diálogo e cooperação de diferentes corpos políticos, institucionais e sociais para a concretização de cidades que abracem os direitos das crianças e jovens e favoreçam o questionamento e a curiosidade a constituir estes como cidadãos conscientes, críticos e transformadores.







#### **4.6 Espaços lúdicos e Elvira de Almeida**

O artista, assim como a criança, faz uso do seu potencial de jogar com a fantasia, concretizando-a através de suas realizações, transformando desse modo a realidade que o rodeia.

(ALMEIDA, 1997, p.23)

Em abordagem próxima e complementar à atuação de Mayumi de Souza Lima<sup>139</sup> em São Paulo, temos o trabalho da artista-*designer* brasileira Elvira Penteado Santana de Almeida (1945-2001). Entre as décadas de 1970 e 1990, dedicou-se à elaboração de objetos – sejam de mobiliário residencial a esculturas-brinquedos – e espaços lúdicos em áreas urbanas em que a autonomia do indivíduo – criança e adulto –, de seu corpo em interação com o objeto no espaço fosse o primordial e ainda assim, capaz de estimular interação com o outro, fortificando uma coletividade.

Preocupada com um acesso democrático à arte por todo e qualquer cidadão, Elvira objetivava em suas obras que os espaços fossem multissensoriais e polivalentes relacionados com arte pública, alternativos à arte contemplativa e comemorativa apenas, interagindo “com as pessoas que frequentam os parques, mas não vão às galerias de arte nem aos museus” (ALMEIDA, 1997, p.23).

Assim, questionando a qualidade dos espaços públicos disponíveis às crianças, geralmente limitados a responder questões técnicas e funcionais, pensa esses com o intuito de tornar a criança ativa, ou seja, de possibilitar sua expressão imaginativa através do movimento do corpo. Propõe que o espaço deveria providenciar situações-estímulo, como ela define, para expressão lúdica pelo brincar como contraponto à passividade e consumismo das crianças e adultos urbanos, estabelecendo um diálogo entre si, com o espaço e com a *designer* através da arte.

Um primeiro exemplo de sua trajetória foram os móveis populares produzidos no início da década de 1970, enquanto *designer* contratada da INOCOOP-SP<sup>140</sup>. Intitulado “Sistema Integrado de Pré-fabricação e Autoconstrução de Móveis”<sup>141</sup>, de design que permitia ao usuário construir a mobília, personalizando-a com o auxílio de amigos, vizinhos e assessoria de Almeida [Figura 67]. Porém, sua produção mais marcante foi durante a gestão de Luiza Erundina na Prefeitura Municipal de São Paulo (1989-1992), ligada à EMURB e ao DEPAVE<sup>142</sup>. Em co-autoria de seu companheiro, o fotógrafo e artista plástico Samuel Moreira, realizou nesse período projetos de espaços lúdicos para praças e parques da cidade.

Em seu trabalho busca a identidade cultural, integração e identificação entre as pessoas e o espaço aplicando metodologias consultivas e participativas, desde a concepção à execução das propostas projetuais norteadas pelo conceito de *aprender a aprender* como caminho de diálogo entre o profissional e aqueles destinados a experienciar os espaços.

### 4.6.1 Bricolagem e redesenho

As propostas e métodos de Almeida, em contexto entre as décadas de 1970 e 1990, detinham caráter inovador e respondiam em parte às preocupações de arquitetos na época: pesquisa por novos materiais; alternativas para o processo de produção/ obra tradicional; construção da identidade entre o morador e o bairro a partir da participação popular; organização em mutirão; o interesse de trabalhar em comunidades de baixa renda em regiões periféricas; etc (NASCIMENTO, 2009).

---

139 Elvira de Almeida mantinha diálogo com Mayumi de Souza Lima, evidente em sua participação na proposta do Espaço-Criança na favela Nova República (1989), desenvolvida sob coordenação da arquiteta em conjunto da professora Waldisa Rússio Guarnieri (1935-1990), além de uma citação sobre seu trabalho na publicação “A cidade e a criança” (1989) de Mayumi.

140 Instituto de Orientação às Cooperativas de São Paulo. Empresa financiada pelo Banco Nacional de Habitação (BNH), voltada à prestação de serviços de assessoria e projetos de conjuntos habitacionais.

141 Em 1970, desenvolve e apresenta o sistema de móveis ao Inocoop-SP, sendo implantado em forma de mutirão junto de moradores de conjuntos habitacionais do BNH no bairro do Butantã e no bairro de Alto de Pinheiros.

142 Departamento de Parques e Áreas Verdes da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Em seu processo, promovendo interação entre aquele que concebe – no caso, a *designer* – e aquele que habita os espaços realizados, o conceito de *bricolagem*<sup>143</sup> e *redesenho* destacam-se. Quanto ao primeiro, em constante ampliação em sua obra, Elvira aplica-o como referente ao trabalho partindo de fragmentos, seja de materiais, conceitos ou ideias, ou de “uma coleção de resíduos de obras humanas” (1985, p.18) como cunhava.

Em um primeiro momento de sua trajetória, o conceito estaria presente no processo de produção no canteiro de obras em que a concepção do projeto seria continuamente revisitada e alterada pelas apropriações, ideias, erros e incidentes durante sua execução. O processo de criação era renovado durante sua implementação, o que configura o segundo conceito de *redesenho*:

A forma inusitada de uma sucata, a intervenção de crianças ou operários durante a obra, o uso inesperado dessas esculturas-brinquedo, quando percebidos, são logo documentados. Esse procedimento interativo ocorre nos contatos humanos durante a apreensão das primeiras ideias, durante projeto e execução das obras e na relação com o meio ambiente. (ALMEIDA, 1997, p.13)

Posteriormente, quando imerge na elaboração de espaços lúdicos, o conceito estaria também associado à criatividade infantil e à cultura popular brasileira, “ligados à festa popular de largo, ao circo, ao parque de diversões, à arte indígena, africana e cabocla” (ALMEIDA, 1997, p.44). A partir de 1989, com a proposta de uso do que chama de *sucata urbana* para intervenções lúdicas nos parques das cidades, o conceito é alargado mais uma vez, retirando da cidade o lixo que produz de destino incerto, e o devolvendo como uma obra de arte, um brinquedo, um elemento lúdico (NASCIMENTO, 2009).

Utilizando-se do desenho – seus e das crianças – e da maquete como instrumentos de linguagem, além da fotografia como registro dos acontecimentos, tanto no projeto quanto no uso das esculturas lúdicas, o processo permanecia em transformação, ao ponto de projeto, execução e o uso/exploração das esculturas lúdicas ocorressem em simultâneo.

#### 4.6.2 Esculturas e espaços lúdicos

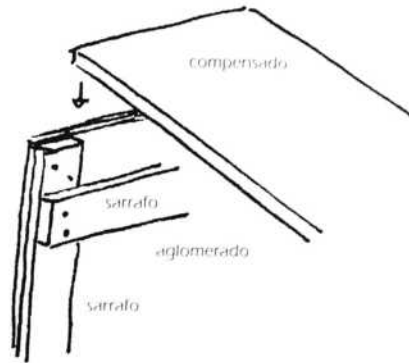
Os brinquedos dos parquinhos convencionais geram lugares despersonalizados e de função tão determinada que mais parecem aparelhos de fisioterapia do que espaços livres de brincar e sonhar. Sua visualidade pouco estimulante à imaginação e a rigidez de sua ortogonalidade limitam a expressão da criança a movimentos simétricos e repetitivos. Meu desafio foi criar brinquedos que estimulassem a experiência com o equilíbrio, a escalada em estruturas de formas não cartesianas e que povoassem o imaginário de adultos e crianças. (ALMEIDA, 1997, p.44)

Elvira postula que os espaços de brincar detêm potencial didático e terapêutico, partindo do brinquedo como elemento que possibilita pluralidade de narrativas. As esculturas lúdicas de Almeida eram elaboradas de forma a também serem brinquedos em essência. Integrando arte, brincadeira e educação, através delas buscava estimular em crianças e adultos a cooperação, a imaginação e a curiosidade pela e para a expressão corporal, entendida como exercício de prazer e liberdade.

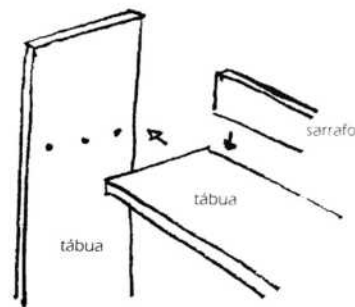
143 Termo utilizado pelo filósofo e antropólogo Claude Lèvi-Strauss (1908-2009), proveniente do verbo francês bricoler.



1. Sistema para armários



2. Sistema para estantes e banquetas



3. Sistema para camas, sofás e mesas

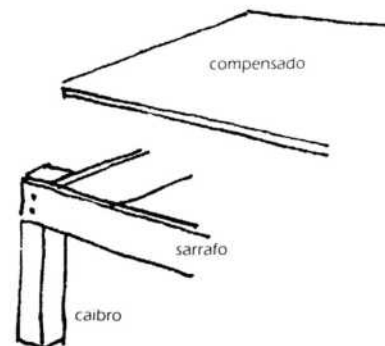


Figura 67- (1970-74) Mobiliário de casa modelo. Sistema de Móveis, Elvira de Almeida.  
Fonte: reprodução da publicação Arte Lúdica, 1997.

Em cada escultura era possível realizar movimentos exploratórios como escalar e balançar, sempre em busca de um equilíbrio, afastando-se da relação monótona dos brinquedos convencionais de movimentos simétricos. Tais características, combinadas com a percepção de cores, texturas e a temperatura dos diferentes materiais, permitia a cada escultura ser uma estrutura livre, um espaço de surpresas e desafios.

Mesmo que com conceito e nomenclaturas pré-determinadas pela *designer*, estes brinquedos permitiam a (re)interpretação e modificação dos usos pelas crianças, permanecendo provocadores do exercício imaginativo pelo movimento do corpo e vice-versa, de forma prazerosa, festiva: “projetei as ‘árvores-pássaro’, os ‘totens’ e o ‘carrossel’”. São brinquedos-personagens, que contracenam com as crianças, instigando-as a usar toda sua energia lúdica para movimentar seu “parquinho de diversões” (ALMEIDA, 1997, p.16). [Figura 68] [Figura 69] [Figura 70]

Necessário ressaltar que as esculturas eram concebidas e implantadas não como ícones autossuficientes, mas em íntima composição com as configurações do espaço e demais elementos nele presentes. Elvira os considerava como formadores de paisagem:

Projeto os espaços de brincar nos parques para que sejam cenários lúdicos. São lugares de expansão da fantasia, onde o usuário é autor e ator ao mesmo tempo das diferentes peças encenadas, conforme a exploração que faz de seu imaginário. (ALMEIDA, 1997, p.72)

#### 4.6.2.1 Parquinho do Butantã

Da experiência do Sistema Integrado de Móveis com os moradores do Conjunto Habitacional do Butantã, estes solicitaram um parque infantil em 1976, do qual Almeida – enquanto contratada pela INOCOOP-SP – chegou a apresentar uma primeira sugestão de projeto, rejeitada devido a conflitos internos à diretoria. Um ano depois, outro grupo de moradores persiste na solicitação, resultando no projeto e execução do Parquinho do Butantã (1977-1978), construído com equipe interdisciplinar em conjunto dos moradores, envolvendo crianças da comunidade no processo, em esquema de mutirões em finais de semana.

O processo foi marcado por uma relação horizontal entre *designer*, marceneiros e moradores, caracterizada pela troca de ideias e informações em reuniões para discussões com os adultos sobre o projeto, utilizando de desenhos e maquetes para apresentar as ideias de cada escultura lúdica e seu contexto na praça. Dentre as interações provenientes do processo de Almeida, além dos mutirões<sup>144</sup>, também eram feitas festas para arrecadar fundos para a compra de material e os moradores chegaram a se organizar para exigir plantio de árvores, terraplanagem e drenagem no terreno por parte da Administração Regional do Butantã<sup>145</sup>.

Ainda que não houvesse trabalho formal pedagógico com as crianças, estas vivenciaram todas as etapas e aprendiam com estas. Almeida observava a apropriação criativa dos brinquedos pelas

---

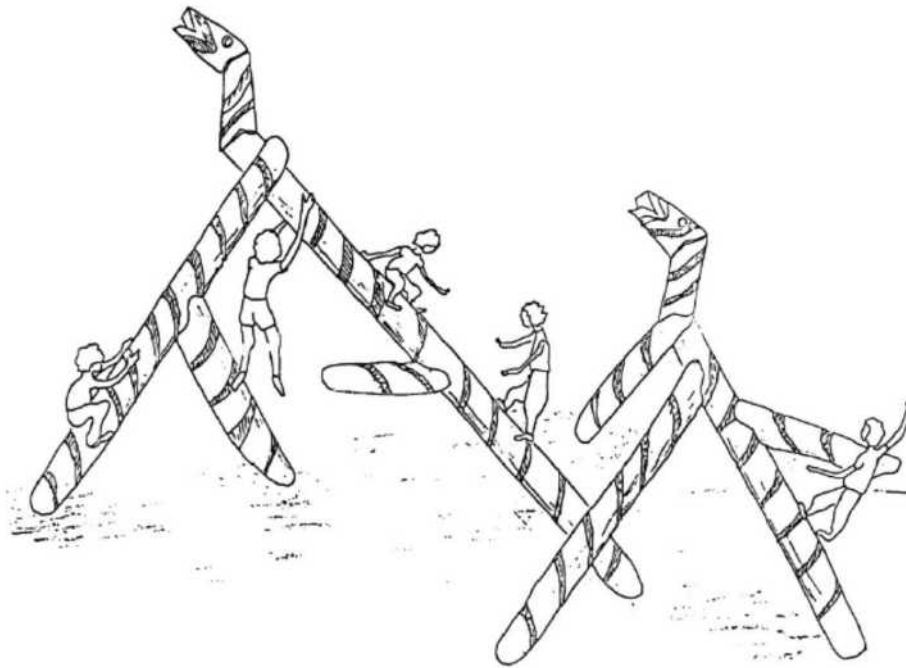
144 Para os mutirões, foi realizada pelos técnicos da INOCOOP capacitação da população, a fim de organizar os esforços. Elvira teve o cuidado de adaptar a técnica construtiva para ser executável sem a necessidade de mão-de-obra especializada e assim, possibilitar aos adultos brincar de marceneiro, constituindo uma ação em mutirão alegre e prazerosa de forma de também atingir essa geração com o potencial lúdico do projeto.

145 Infelizmente, esta solicitação não foi atendida pelo poder público.





**Figura 68-** (1977) croquis de cabeças de totens, Elvira de Almeida.  
Fonte: reprodução da publicação Arte Lúdica, 1997



**Figura 69-** (1977) Croqui de árvore-pássaro.  
Fonte: reprodução da publicação Arte Lúdica, 1997.

**Figura 70-** (1989) Árvore-pássaro com gangorra, no Parque do Ibirapuera, São Paulo.  
Fonte: reprodução da publicação Arte Lúdica, 1997.



**Figura 71-** (1978) Carrossel do parque no Conjunto Habitacional do Butantã, autoria não encontrada.  
Fonte: reprodução da publicação Arte Lúdica, 1997.

crianças e a experiência educacional ocorria por si<sup>146</sup>, sem uma coordenação ou planejamento para além das intenções e objetivos iniciais.

Um exemplo de melhor síntese sobre o comentado acima é o carrossel [Figura 71], elemento tido como mediador ideal entre as diferentes gerações. Para este brinquedo, Elvira propôs que a partir de um sistema construtivo primitivo de fácil apreensão pelo leigo, toda a comunidade participasse de sua elaboração e execução, ressaltando-o como pertencente a todos. Para além disso, o rústico em sua confecção exigia que para o seu funcionamento as crianças atuassem em grupo ao brincar, fortalecendo a coletividade e cooperação não apenas no fazer, mas também no usufruto do brinquedo<sup>147</sup>.

Este, em particular, era considerado como o de maior possibilidade de sensibilizar os adultos ao evocar sua memória afetiva quanto a sua infância. Uma vez que muitos eram de origem de cidades interioranas<sup>148</sup>, o carrossel remeteria ao circo, aos parques de diversões itinerantes e os maquinários rurais, desta forma tecendo uma “identificação cultural [com os adultos] que permitiria uma leitura imediata pelas crianças” (ALMEIDA, 1985, p.89).

Essa estratégia era de relativa importância para a validação do parque e para a valorização das culturas infantis, pois a leitura dos brinquedos pelos adultos era associada ao seu repertório prévio, em que a *beleza* dos brinquedos estava intimamente conectada com sua utilidade, com referências culturais, em maioria, de origem rural. As crianças, por sua vez, já apresentavam outra abordagem: reinventavam os nomes e usos iniciais previstos de cada brinquedo, evidenciando que o conceito destes era aberto, intenção de Almeida.

Entretanto, as intenções de estimular uma relação de pertencimento entre comunidade e espaço, acabaram que em pouco tempo resultaram em uma relação de posse, replicada inclusive pelas crianças. Nascimento (2009) atribui que, pelo fato de apenas moradores do Conjunto Habitacional do Butantã terem participado, estes *privatizaram* o espaço e isolaram-se como um condomínio fechado, impedindo o uso do parque por seus vizinhos estigmatizando-os como *de periferia*.

Aos poucos o parque foi sumindo, fechado a um único grupo e cada vez menos utilizado, somado a incapacidade do INOCOOP para a manutenção dos equipamentos pela insuficiência de infraestrutura. Em dois anos após sua realização o Parquinho do Butantã encontrava-se descaracterizado, deteriorado e em estado de abandono.

---

146 Em 1978, Elvira e o INOCOOP orquestraram uma apresentação de teatro e circo do grupo da “Vila dos Artistas”, demonstrando os usos possíveis na praça.

147 Elvira apostava que o brinquedo, “poderia ser uma máquina movida pela energia lúdica da criança” (ALMEIDA, 1985:89).

148 Os moradores do conjunto vinham de outras regiões do país, do interior do estado e de áreas periféricas da cidade de São Paulo. Em maioria trabalhadores de classe média-baixa.





**Figura 72-** (1992) Meninos de rua realizando painéis de mosaicos para o piso da calçada, orientados por profissionais da Secretaria do Bem-Estar Social.  
Fonte: reprodução da publicação Arte Lúdica, 1997.

**Figura 73-** (1992) Praça da Criança, em que os brinquedos foram concebidos e construídos com sucatas urbanas como tronco de árvores, pneus e postes de iluminação.  
Fonte: reprodução da publicação Arte Lúdica, 1997.

#### 4.6.2.2 Praça da Criança

Outro projeto de interesse a comentar é a Praça da Criança (1991-1992), idealizada por Elvira e Samuel em conjunto dos arquitetos Waldemar Hermann<sup>149</sup> e Jorge Alberto Ciancio<sup>150</sup>, acompanhados de uma equipe de profissionais da EMURB (Empresa Municipal de Urbanização), e profissionais de assistência social da SEBES (Secretaria do Bem-Estar Social). Sobre o que significou o projeto, cede-se a palavra a Elvira:

A estrutura da praça, com seus diversos pólos de animação, tornou-se um marco no tratamento das áreas livres urbanas, abrindo caminho para uma nova identidade visual para os espaços de lazer da cidade de São Paulo: bancos feitos de troncos de árvore de lei que caíam foram trabalhados com grafismos coloridos; totens com formas de bichos e extensos tubos encurvados delineavam as esculturas; painéis de mosaicos nos pisos da calçada foram realizados por crianças de rua com cacos de cerâmica. Tudo isso apontava para a necessidade que existe em São Paulo de se revitalizar os espaços públicos e de recuperar materiais que nossa sociedade perdulária desperdiça. (ALMEIDA, 1997, p.124-126)

Antiga Praça Salim Farah Maluf – criada através do programa de reurbanização do centro de Santo Amaro –, antes apenas voltada para a circulação e com presença massiva de vendedores ambulantes, foi transformada em um parque recreativo. Convidada por Waldemar Hermann, a proposta dialogava com o trabalho da SEBES que na época começava a implantar Centros de Convivência para atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade em bairros de São Paulo. Elvira enxergava uma grande vocação cultural para a praça, uma vez que próxima de uma Biblioteca Infantil e de uma escola municipal de educação infantil.

Porém, foi necessária uma remodelação completa da praça de área de 2500m<sup>2</sup>, em que apenas as árvores foram mantidas. Todo o programa foi definido por um grupo de crianças da região – participaram da experiência apenas crianças em situação de rua, além dos filhos de vendedores ambulantes –, sob orientação dos coordenadores sociais da SEBES<sup>151</sup>. [Figura 72] [Figura 73]

Articulando o paisagismo e o espaço construído com os brinquedos, o programa apresentava para além das esculturas lúdicas<sup>152</sup>, o Centro de Convivência com anfiteatro e sala multiuso para atividades coletivas, pista de skate e área para esportes, segundo a investigação de Nascimento (2009), o projeto já previa aplicação de mosaicos feitos pelas crianças no passeio<sup>153</sup>, com intenção de ser um aprendizado de uma técnica de arte, também era expressão dessas crianças estimulando o sentimento de pertencimento, de identidade: “Os desenhos dos mosaicos representavam a vivência sofrida da rua, o conflito com os guardas e com os adultos, caracterizando espécies de protestos contra sua condição de exclusão social” (NASCIMENTO, 2009, p.135).

---

149 Não é claro se havia vínculo formal com a EMURB ou DEPAVE.

150 Na época, chefe do Departamento de Projetos Urbanos na EMURB.

151 Entre as fontes consultadas, não foi possível aferir se Elvira de Almeida teve contato direto com as crianças, ou se permaneceu intermediada por profissionais da SEBES.

152 Diferente do processo no Parquinho do Butantã, as peças das esculturas foram produzidas em oficina e transportadas para montagem no local, não sendo claro se houve ou não participação das crianças em sua concepção.

153 Confeção realizada por meio de oficina de técnicos da SEBES com as crianças, com sobras de pisos de cerâmica obtidos em fábricas e no comércio.



Porém, sem um fortalecimento da proposta pelo envolvimento de outros grupos sociais que lhe concedesse ampla validade, Almeida testemunhou a abrupta interrupção do seu trabalho pelas dinâmicas políticas. Em 1993, um ano após a conclusão da praça, com a mudança de gestão da Prefeitura sob mandato de Paulo Maluf, no processo dos jogos políticos com a intenção de anular os feitos da gestão anterior e uma política de perseguição aos vendedores ambulantes, a praça foi desmontada. Seu nome foi revertido para o anterior, as esculturas lúdicas foram alocadas para outro terreno público, as atividades realizadas no Centro de Convivência foram descontinuadas e o mesmo segmentado do resto da praça por um muro. Tudo para a implementação de um camelódromo no lugar do programa original do projeto.

### 4.6.3 Notas sobre um processo

No corpo de trabalho de Almeida, com destaque aos brinquedos de elaboração e execução coletiva, é reconhecível a reflexão colocada por Mayumi de Souza Lima da “brincadeira ser conservadora”. Em seus textos ela chama a atenção da busca por objetos lúdicos para a criança e também para o adulto, tendo resultados que refletem a qualidade do brincar como parte e decodificador intergeracional de conhecimentos, de ideias, de cultura:

O homem liberado, criança, movimenta-se, dança, vivencia sensações e mitos. Brinca, convive, contracena com seus companheiros na praça que é parque e teatro. Conversa com figuras fantásticas, mastro-totens que emergem da memória. Falta hoje, nos espaços públicos, o sentido do espetáculo, da festa, da poesia. Esta é a razão por que a praça me interessa tanto (ALMEIDA, 1997, p.49).

Porém, seu trabalho não apenas encontrava lugar nas praças públicas, mas também em espaços privados como clubes e escolas, o que nos permite pensar que suas convicções em dialogar com a criança e concedê-la uma experiência corpórea, sensível e artística como vindo antes de seu objetivo de democratização da arte, ou mesmo que concretizava esse através das crianças em qualquer condição, confiando no papel destas como agentes multiplicadores/educadores.

Em comunicação com as crianças para além de sua observação, Elvira se utilizava dessa interação como suporte para seus projetos, abarcando características do universo infantil<sup>154</sup>, em abordagem da *criança como coautora*. Através das trocas entre ambos, a artista-*designer* construía seu processo criativo regido pela expressão humana mais do que pela técnica, permeado pela intuição, pela imaginação, “pelo movimento do corpo, promovendo a unidade entre o pensar e o atuar, o sentir e o agir, que são aspectos de uma mesma realidade” (ALMEIDA, 1997, p.67).

Sobre o corpo, encontra-se nas práticas de Elvira a relevância do brincar nas relações corpo-espaço dos indivíduos, e estes entre si, unindo a ludicidade, a imaginação e o movimento. Identifica que para tal este mesmo espaço deve conter características de brinquedo, como discutido no terceiro capítulo, ideia exposta pelo termo que adota de *situação-estímulo*.

Por extensão, através da arte — buscando outras formas de encará-la, com outro nível e qualidade de aproximação do artista com quem experiencia a obra no e com o espaço — as crianças eram

---

154 Um exemplo seria a aplicação das sucatas em seus projetos na década de 1990'. A transformação de lixo e materiais abandonados em arte e brincadeira, remete às práticas das crianças, como observadas pelos Smithson, de construir seus brinquedos e brincadeiras a partir do que encontram, dos que lhes está disponível ressignificado pela imaginação.

estimuladas a criatividade, desvendando as possibilidades e desafios das 'obras abertas'<sup>155</sup> em que as mesmas poderiam colaborar em todas as etapas de implementação, respondendo com a autonomia possível frente aos demais grupos sociais da comunidade a que pertenciam, tendo suas culturas e infâncias valorizadas. Nesse caminho, não se absteve de analisar a produção e o consumo presente nos espaços de interesse de sua intervenção, identificando as formas de apropriação pelas distintas classes socioeconômicas, levando-a a conclusões similares a do casal Smithson e de Mayumi.

Mais que a própria cidade, Elvira colocava em suas entrelinhas que qualquer espaço que abrigasse o brincar se caracterizava por agente educativo. Em seu processo, reconhecendo os conhecimentos e saberes próprios de cada indivíduo numa relação horizontal, opera com a escala local, semelhante a van Eyck, de pequenos territórios a territórios a conquistar a cidade pelo brincar e assim despontar seu potencial pedagógico.

---

155 Conceito proveniente do campo da arte, apresentada em ensaios de 1958 e em publicação homônima de 1962 pelo filósofo italiano Umberto Eco (1932-2016), que discorre sobre as transformações propagadas pela arte vanguardista de início do século XX, em que o espectador passa também ao papel de autor da obra, em conjunto do artista.

### 4.7 Diálogos

Após discorrer sobre as práticas e seus autores, detêm-se aqui em associar o percebido comparando e identificando subtemas, premissas, métodos, resultados, frustrações compartilhados ou mesmo dissonantes, atrelando o material teórico percorrido e desenvolvido anteriormente, evidenciando o que contribuem para a contemporaneidade sobre o defendido dos direitos das crianças às cidades.

Das imbricações, o que primeiro pode-se destacar é a perspectiva do papel da criança como agente conciliador e multiplicador/educador dentro das comunidades e sociedades, evidentemente comum entre as atuações ainda que nem sempre enfatizada. Também percebe-se muitas outras *pontes*. Em exemplo, a busca de qualificação das relações comunitárias de Clarence Perry como também fortemente presentes nos parques recreativos de Aldo van Eyck, nos processos construtivos de Mayumi Souza Lima e nos espaços lúdicos de Elvira de Almeida. Esta última, através de outros meios e condições, também enfatiza as expressões artísticas como aliadas e presentes no brincar, de efeito pedagógico e de formação cidadã para a democracia, objetivo e eixo da gestão pública aplicada por Mário de Andrade. Que também partilha com Mayumi a premissa dos equipamentos sociais e espaços públicos como agentes educativos, apostando na escola como centro comunitário o que nos rememora Perry. E continua.

As redes de associações a compor as *nebulosas* permanecem múltiplas e variáveis a cada perspectiva de abordagem e remontagens das cronologias. Porém, no vaivém dos cruzamentos, alguns pontos emergem em maior ênfase e auxiliam no agrupamento das realizações dos atores e na organização das interpretações e questionamentos para os objetivos da pesquisa: desenho urbano e lógicas de cidade; a função ampliada do brinquedo na paisagem urbana; o espaço como agente educativo; a adoção do conceitos de inconclusão; e o brincar em foco, correlacionado a questões políticas e socioeconômicas. <sup>156</sup>

#### 4.7.1 Crianças e brincadeiras no desenho urbano

As práticas discutidas, em geral, abordam o desenho de cidades a partir, para ou com as crianças, mas algumas se destacam. A fórmula das *unidades de vizinhança* de Perry é uma, ainda que fortemente regulada, toma as crianças em suas relações corpo-espaço como parâmetro de traçado, atendo-se a constituir territórios em uma escala local como células a compor a totalidade das cidades. Estratégia da qual Sert se angaria na construção de um discurso e planejamento urbano, visando uma urbanidade em que as crianças, tidas como impotentes, fossem protegidas em concordância com as preocupações de Perry. Entretanto, ainda que permitida sua autonomia dentro das vizinhanças, por esse discurso paternalista as crianças e seu brincar acabaram desagregadas das dinâmicas urbanas e impedidas de atuação nos conflitos da vida pública.

Em outro ângulo de ação, os Parques Infantis sob tutela de Mário de Andrade são fruto de uma lógica que parte da própria ludicidade infantil – e não só do seu corpo por uma visão mecanicista – para a estruturação do projeto de cidade. Esta última já não é formatada para a criança, mas

---

156 A partir dessa organização notou-se que as nuvens de realizações mais recentes (referentes a Aldo van Eyck, Mayumi de Souza Lima e Elvira de Almeida) condensam entre si um maior número de pontos desenvolvidos em comparativo aos demais. A essa observação pode ser atribuída como causa a sobreposição temporal de desenvolvimento destas atuações, tendo os atores compartilhado questões e problemáticas comuns referentes a este período. Como também das dinâmicas de acelerado desenvolvimento tecnológico e meios de comunicação que marcam o último século e se estende à atualidade, o que provavelmente aproximou com mais facilidade os debates e trocas de experiências. Por outro lado, menos entusiástico, pode se ponderar como reflexo da dificuldade de acesso e articulação de material primário sobre atores em período mais antigo.

sim pela criança e suas práticas urbanas. A distribuição territorial dos parques, tomando como parâmetro as localidades habitadas por populações desfavorecidas, busca inicialmente o contato com as crianças e jovens sob essa condição, e dessa interação, identificar as problemáticas urbanas e adaptar os métodos de gestão pública, numa atuação de baixo para cima.

Os parques recreativos de Aldo van Eyck apresentam estratégia semelhante, em que atento a escala do pedestre como Perry, mas sem a imposição de um modelo rígido, de parque a parque constitui pequenos e íntimos territórios das infâncias, gradualmente inserindo a imaginação e o brincar infantil na paisagem urbana em três décadas de atuação, acompanhando as transformações das conjunturas urbanas no decorrer do tempo.

Em todos esses casos é perceptível as denominações de Rasmussen (2004) sobre *lugares para crianças e lugares das crianças*. As propostas de Perry e Sert operam exclusivamente com o primeiro, sem consideração quanto o agenciamento próprio das crianças. Enquanto os parques de Mário e van Eyck, concebidos para as crianças, são permeáveis a atuação destas, transformados em *lugares das crianças*.

#### 4.7.2 Espaço como agente educativo

Não entreparemos, portanto, no sofisma sentimental do ensino primário. Ele é imprescindível, mas são imprescindíveis igualmente os institutos culturais em que a pesquisa vá de mãos dadas com a vulgarização, com a popularização da inteligência. (ANDRADE, 1937 apud DUARTE, 1971, p.143)

Essa frase de Mário de Andrade exprime a sua crítica ao sistema educacional brasileiro de seu tempo, de transmissão unilateral de conteúdo aos educandos. Por mais, também sintetiza as motivações de sua proposta em configurar a atuação do Departamento de Cultura e Recreação como um projeto complementar de democratização do acesso e produção artística por intermédio das culturas e brincadeiras infantis, ensinando e aprendendo com elas e assim alcançando toda população, sobre a multiplicidade de culturas que compõem a *brasilidade*. Por tal, se pode entender os Parques Infantis junto de toda a estrutura do Departamento como espaços efetivamente educativos, tendo papel central na formação de territórios educativos.

Mayumi de Souza Lima apresenta a mesma crítica ao sistema de ensino tradicional constatando-o como fragmentado e abstrato à realidade cotidiana das crianças e suas famílias. Mesmo sem a identificação de algum nível de conexão direta com Mário de Andrade<sup>157</sup>, é possível também encontrar na trajetória de Lima prosseguimento de suas aspirações educacionais: “é esquecido também que a formação cultural da criança não se faz apenas pelo discurso; ela precisa conhecer e, mais do que isso, vivenciar a experiência da arte e da expressão cultural do seu povo e de outros povos” (LIMA, 1989, p.64).

Focando seus esforços não apenas nos espaços públicos, mas também nos equipamentos sociais – a escola, principalmente –, advogava por estes como elementos pedagógicos em contraposição ao

---

157 A família de Mayumi, quando esta tinha 6 anos de idade, muda-se para a cidade de São Paulo em março de 1940, período em que Mário residia no Rio de Janeiro e do desmonte do Departamento de Cultura e Recreação original. Esse fato levantou a indagação da possibilidade de Mayumi e sua irmã terem frequentado alguns dos resquícios dos parques e outros equipamentos do Departamento, entretanto ainda não foram encontrados maiores informações que encorpassem essa hipótese.

seu uso como instrumentos de poder, capazes de estimular a iniciativa e curiosidade das crianças desde que qualificado pelas sensações na relação do indivíduo com o outro e consigo próprio – o espaço-ambiente, de características tanto objetivas quanto subjetivas intimamente relacionadas.

Ambos, Mário e Mayumi, buscavam o agenciamento de crianças e adultos através da ludicidade infantil para realização de territórios urbanos educativos garantindo o direito às cidades pela fortificação da formação cidadã e, por consequência, da democracia brasileira. Outro ator que compartilhou este propósito foi Elvira de Almeida. Enaltecendo o potencial educativo dos espaços públicos com suas intervenções desde a concepção, envolvia diversos grupos sociais no seu fazer promovendo a interação e trocas de conhecimentos de forma que também as crianças pudessem transformá-los e produzir novos, tendo o movimento do seu corpo aliado à imaginação como suportes.

### 4.7.3 Brinquedo enquanto mobiliário urbano

Outro subtema de interesse identificado é a concepção e inserção do brinquedo voltado às crianças na paisagem urbana. Não é incomum na contemporaneidade, ao se falar de cidades para e com as crianças, surgirem críticas apontando a *infantilização* das cidades como um problema. O cruzamento entre as atuações de Aldo van Eyck e Elvira de Almeida, principalmente, auxiliam o tecer de argumentações sobre.

Elvira, já na nomenclatura adotada para seus projetos como *esculturas-lúdicas*, borra os limites que diferenciariam uma obra de arte de um brinquedo, aglutinando ambos em um único elemento e assim evidenciava a potência do brinquedo enquanto mobiliário urbano extrapolando sua função primária. Enquanto autora e artista, projetava a sua própria experiência de uma infância rural sobre as esculturas-lúdicas. No Parquinho do Butantã isto foi alternativa mediadora ao reconhecer a mesma experiência compartilhada entre os adultos e de responder com ludicidade e possibilidades de movimento do corpo às crianças. Equilibra as demandas de ambos os grupos e assim, com um processo consultivo/ participativo, permite despontar um sentimento de pertencimento sobre a intervenção [Figura 74].

Van Eyck, por outro caminho, era crítico a uma ludicidade dos brinquedos concebida pela aplicação de analogias a elementos estranhos ao cotidiano das cidades – formas de animais exóticos, estruturas fantásticas, abuso de cores intensas etc. Adota um pequeno repertório de equipamentos simples, de formas geométricas estáveis e esbeltas, que equilibravam a estética de uma arquitetura moderna com as características básicas do brinquedo, de permanecer aberto às sobreposições simbólicas daqueles que com ele interagem [Figura 75]. Curioso que entre esses brinquedos, o carrossel era presente como o único móvel, justamente um dos elementos produzidos por Elvira que se destaca pela sua engenhosidade e valor simbólico para as comunidades onde implementado.

Estas abordagens podem parecer diametralmente opostas, entretanto detêm como ponto comum que os brinquedos/esculturas de ambos foram concebidos e implantados não como ícones autossuficientes, mas em íntima composição com as configurações do espaço e demais elementos nele presentes, como formadores de paisagem que encontravam sua completude quando junto dos movimentos exploratórios das crianças e sua “energia lúdica”.

192 Ambos atores, respondendo aos materiais disponíveis e demais fatores do seu contexto particular, buscavam a abertura de desenvolver um sentimento de pertencimento por aqueles que vivenciavam

os espaços. Enquanto van Eyck operava em uma cidade marcada pelos resultados da guerra, na busca da reconstrução de sua unidade e identidade como corpo urbano e social, valia-se da ressignificação dos espaços pelos atos infantis, Elvira respondia também através de seu processo a necessidade de expressão de identidades diversas de uma nação de origens étnicas e culturais múltiplas e sobrepostas.

Se é possível traçar aqui um argumento contra a crítica anterior, recordando que para as crianças todo objeto, espaço e momento podem ser absorvidos pelas brincadeiras, que as possibilidades de ação não são limitadas por um único repertório a responder a uma *imagem social da infância* específica da qual a própria crítica provém. Em suma, a concepção dos brinquedos e dos espaços precisa ser atenta às diferentes exigências dos grupos que com eles se relacionam, seja por uma experiência sensorial-motora pelo brincar, seja apenas uma interação visual do passante. Integrá-los às paisagens física e simbólica das cidades é fator essencial para a formação de territórios permeáveis a diferentes grupos sociais, viabilizando a pluralidade e conflitos próprios da vida urbana democrática.

#### 4.7.4 Obra aberta, inacabamento, inconclusão

Ao relembrar o aqui comentado sobre *pensar-fazer* cidades para e com as crianças através da configuração de espaços públicos urbanos, e não só, de forma que detenham a característica do brinquedo apresentada por Brougère (1995) de permeabilidade às múltiplas representações de imagens decodificadas pelo indivíduo ou coletivo, identifica-se essa sugestão traduzida entre as práticas dos atores pela adoção de conceitos de *inconclusão*.

Por seu objetivo de recuperar a cidade enquanto lugar de encontro e de relação lúdica entre seus habitantes, Mayumi aponta como necessário que os espaços detenham um caráter de *inacabamento intencional*. Com isso ela expressa que o profissional, ao conceber, construir e/ou ocupar os espaços, deve tratar estes de forma que estimule a criatividade de todos, tanto criança quanto adulto, de maneira que detenham a possibilidade de transformá-los com autonomia.

Em outros termos, coloca que os espaços urbanos para acolherem a vitalidade da vida pública, devem ceder ao menos *brechas* em que a ação transformadora dos indivíduos aos quais são destinados a habitá-los seja admitida, sendo tomados como territórios seus, reflexo e balizadores de suas dinâmicas e não imposição de modelos que ditem formas de habitar e interagir pré-estabelecidas por uma *instância maior* – seja a própria autoridade do arquiteto-urbanista, ou dos poderes dominantes das sociedades.

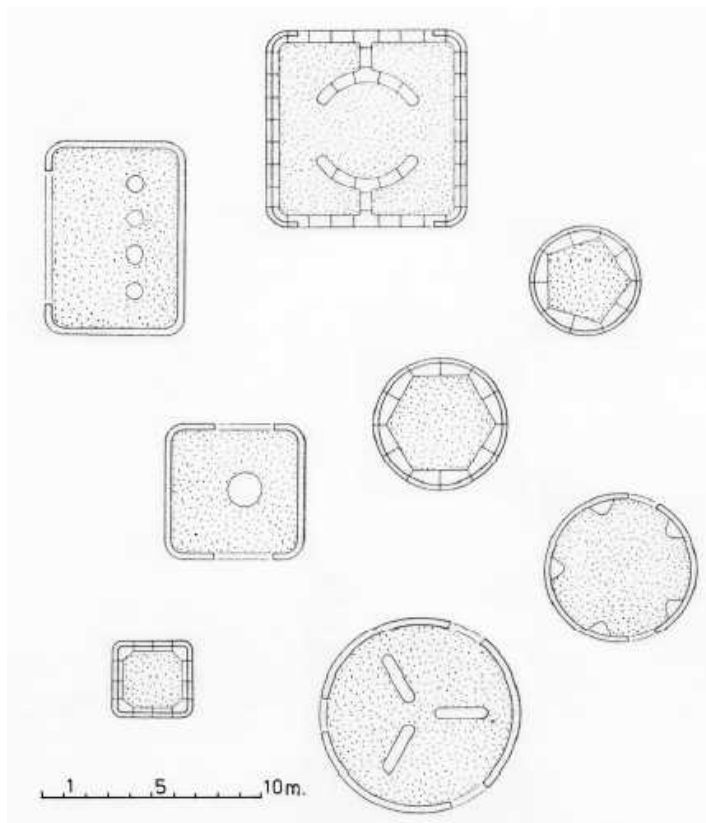
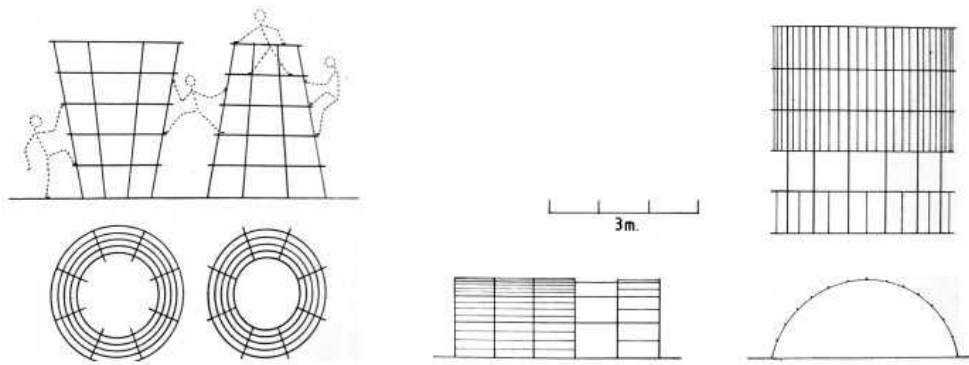
Elvira de Almeida aplica o mesmo sob a denominação de *obra aberta*, conceito do campo da arte, na sua busca de uma arte verdadeiramente pública, investigando a interação entre artista, obra e o espectador, tornando este também autor na medida que interage e modifica e/ou complementa a obra. Essa abordagem é constatada pela mesma na forma que as crianças interagem com suas esculturas-lúdicas, que mesmo com nomenclaturas pré-definidas, como *árvore-pássaro*, não impediam a ressignificação destas em outros personagens lúdicos ou por movimentos das crianças inesperados a ela.

Assim, como era sua intenção, as intervenções permanecem em constante renovação pela imaginação infantil, abrindo leques de possibilidades pelo repertório destas ao mesmo tempo que os conformava pelas suas propriedades materiais, afastando-se da monotonia característica dos brinquedos





**Figura 74-** Figura 52 - (1978) cabeça de totem feita de eucalipto tratado, Elvira de Almeida.  
Fonte: reprodução da publicação Arte Lúdica, 1997.



**Figura 75-** Brinquedos, por Aldo Van Eyck.

Fonte: VAN EYCK, Aldo. The Amsterdam Playgrounds, 1947-78. In: LIGTELIJN, Vicent (Comp.). Aldo van Eyck: Works. Basel; Boston; Berlin: Birkhäuser, 1999. p. 68-83.

tradicionais planejados para uma única função e movimento

Como comentado no subtítulo anterior, os parques recreativos de Aldo van Eyck apresentam este aspecto através de uma composição dos mesmos que é concebida a encontrar a sua totalidade quando experienciado pelo movimento do corpo infantil. Em relação ao projeto arquitetônico e urbano, van Eyck não fala de *inacabamento* como Mayumi ou *obra aberta* como Elvira, mas detêm a mesma preocupação de que as pessoas que vivenciassem esses espaços tivessem a liberdade de interpretá-los e alterá-los.

Na *grille* 'A identidade perdida' (1956) apresentada ao CIAM, sua interpretação sobre o efeito da neve na relação criança-cidade pode ser associada à atividade lúdica em que Mayumi, ao descaracterizar a sala de aula revestindo o mobiliário com jornais, permitiu o domínio das crianças sobre ela. Esses dois exemplos, quando colocados lado a lado, reafirmam a crítica de Mayumi sobre os espaços serem usualmente pensados como instrumentos de poder, de autoridade sobre os indivíduos e grupos, de estrutura rígida, que por tal limitam ou mesmo impedem sua formação enquanto pessoas e na sua identificação com o próprio espaço.

Neve! A criança assume. No entanto, o que ele precisa é de algo muito mais permanente do que neve. (EYCK, *grille* X CIAM, 1956; tradução nossa)

### 4.7.5 Brincar - uma questão política, econômica e social

Mayumi não foi a única entre os abordados a tecer esta crítica. Elvira de Almeida também nota em suas experiências como os métodos de controle pelo Estado e pela ação do mercado afetam diretamente não só a conformação dos espaços mas também a própria capacidade lúdica das crianças. Em menor ou maior grau, os demais atores também atuam sobre essas questões de cunho político, econômico e social, tendo o efeito de respaldá-las como no caso de Clarence Perry e Josep Sert, ou desestabilizá-las como objetivam Mário de Andrade e Aldo van Eyck. Entende-se que a razão disto está que, ao atuar com e em atenção às crianças e suas práticas, pela fragilidade desse grupo social frente os demais as relações de poder que recaem sobre elas são acentuadas, exigindo abordagens diretas e conscientes.

Assim como o casal Smithson que introduz crítica nos debates dos CIAM's quanto a presença da questão socioeconômica entre profissionais e usuários no *pensar-fazer* cidades, Lima entende que o sistema de ensino e o físico-territorial estão englobados pelo sistema econômico e social. Direciona, então, a problemática das configurações urbanas para a questão de classes, denunciando as relações de poder exercidas, primeiro pelas sociedades seguidas das instituições representativas destas – em seu caso, a escola tradicional –, sobre o desenho dos espaços com fim de dominação das crianças “para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos –, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações” (LIMA, 1989, p. 11).

Elvira de Almeida, consciente que o fator tempo é fundamental quando se propõe mudanças de comportamentos, atenta-se não apenas ao processo de realização das suas intervenções como também à pós-ocupação destas. Em caráter de pesquisa, observa como suas esculturas-lúdicas evocam brincadeiras e são apropriadas diferentemente por crianças em classes socioeconômicas distintas, concluindo sobre como esta questão afeta a formação do repertório lúdico das crianças e suas formas de apropriação criativa dos espaços:

Observei como os brinquedos eram aprendidos de forma criativa e espontânea por crianças de classe baixa e numa escola experimental da classe média, enquanto eram utilizados de forma desarticulada por crianças da classe alta. Tudo depende do aprendizado de experiências espontâneas, que em cada situação uma criança vivenciou. Se suas oportunidades foram restritivas, inibidoras, individualistas, sua expressão lúdica há de ser um espelho disso mesmo. E o que acontece, em geral, com a classe alta.

Ao me deter na classe média, com formação universitária, observei o aprendizado que dá ênfase a uma pedagogia experimental; melhor dizendo, busca autonomia das crianças e o desenvolvimento de seu potencial criativo através da expressão corporal, afetiva e intelectual: pensar e agir, com o corpo e a fantasia.

As crianças economicamente carentes, observei-as também, conquistando por si mesmas a autonomia e a ação criativa ao brincar, devido ao imprevisto, ao desafio, que a própria realidade lhes impõe. Recentemente, passando pela Praça da Sé, vi menores carentes improvisando brincadeiras em esculturas que ali foram colocadas, com a finalidade exclusiva de um desfrute visual. Entretanto, essas crianças abandonadas, apesar de tudo, mantem viva sua vontade de brincar, ampliando a função original daquelas obras de arte. (ALMEIDA, 1992, p. 19; grifos da autora)

Este relato de Elvira, referente às suas experiências na cidade de São Paulo, expõe o que foi discutido anteriormente sobre a coexistência em uma mesma cultura de diferentes crianças que administram elas próprias diferentes infâncias, variáveis por inúmeros fatores. Também exemplifica como a materialidade e ordenação dos espaços moldam diretamente a estruturação do brincar pelas crianças, sendo também ressignificados e transformados por elas nesse processo. E adiciona mais uma camada interlocutora, formada pelos padrões sociais e as atividades políticas e econômicas.

Com isso em mente, quando é proposto um *pensar-fazer* cidades e seus espaços físico-territoriais pela ótica infantil e pelo brincar livre na construção de espaços mutáveis, passíveis de serem tornados *lugares das crianças* – e, por consequência, de todos –, significa também restituir o aspecto político do *fazer* dos profissionais de diversos campos de conhecimento que se debruçam sobre o urbano, sobre o viver em cidades, reaproximando-os à experiência cotidiana nas relações corpo-cidade e à imaginação [Figura 76] [Figura 77].

O brincar, então, se apresenta como resistência das lógicas homogeneizadoras de cidades que obliteram todo conflito para atender interesses privados em detrimento da vitalidade e pluralidade urbana, mas pela fragilidade social de seus principais praticantes, as crianças, faz se imprescindível o envolvimento de outras categorias sociais e atores citadinos para validar e defender toda reivindicação a favor dos direitos à cidade pelas criança.



**Figura 76-** (1930') Mário de Andrade conversando com grupo de crianças em parque infantil de São Paulo, por Benedito Junqueira Duarte.





**Figura 77-** (1941) Lady Allen of Hurtwood junto ao Ministro da Saúde britânico Ernest Brown, no RIBA Architects inspecionando projeto de creche, por M. McNeill.  
Fonte: Fox Photos/Hulton Archive/Getty Images

Da prática autoritária, que controla o projeto em vista superior, não poucas as vezes esquecendo daqueles que o habitarão, à práticas de diálogo frente a frente com as pessoas, retomando a escala humana e à função de sua atividade. Quais os percalços que alteram as noções, métodos e significado de nossa prática?





## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao cruzar algumas realizações desta nuvem de atores, historicamente situadas, a favor das discussões sobre o papel da arquitetura, do urbanismo e do planejamento urbano na estimulação de relações entre as pessoas e os espaços públicos urbanos, num processo de revisitar o passado carregando problemáticas contemporâneas e vice-versa, evidencia-se o quanto as temáticas crianças e infâncias, brincar e cidades estão associadas e se encontram em narrativas não exclusivas à contemporaneidade, e como estas auxiliam nas investidas às questões pertinentes a abordagens vigentes.

A adoção da atitude de *pensar por nebulosas* junto ao uso de cronologias como instrumento no processo de pesquisa, possibilitou o cruzamento destas práticas em atenção às abordagens, discursos, movimentos e redes de sociabilidade de seus autores, e assim evidenciar o citado por *sobrevivências* e *aquilo que permanece latente*, ecos de outros tempos perceptíveis na contemporaneidade. No desenhar das cronologias, justapondo informações sobre as práticas, os atores, suas instituições, seus contextos socioeconômicos e cenários políticos de diferentes escalas e temporalidades, que se foi descobrindo as nuvens que esses atores compõem e suas dinâmicas, que se cruzam, se afastam, se condensam e até se dissipam, pelas alianças, desavenças, trocas e/ou referenciais, ou mesmo ausência destes, dos sujeitos comentados entre si e entre outros externos à pesquisa.

Este processo permanece inacabado por, à medida que se avança, revisa e retrocede, abre-se a novas questões e outros caminhos de interpretação e operação acompanhando os movimentos instáveis das nuvens, que convida à continuidade da investigação em pesquisas futuras a outras *nebulosas*, outros atores, práticas e eventos, que os englobe com objetivo de complexificar as interpretações e indagações levantadas. Por tal, se apresentou como um desafio pela dificuldade de segmentação dos temas, o encontro de informações conflitantes demandando a busca e consulta de fontes primárias nem sempre disponíveis, e mesmo pelo excesso ou insuficiência de informações sobre os atores, o que levanta outra questão de porque alguns foram insistentemente lembrados e outros quase esquecidos.

Ainda assim, tendo as cidades como questão, esse modo de narrar, de olhar o passado pelo presente e vice-versa, viabilizou uma assimilação mais abrangente e porosa dos movimentos para tecer interpretações e hipóteses, em que as crianças e o brincar foram guias e foco de investigação

## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

das posições e realizações dos atores e como a reflexão sobre resulta em conceitos e práticas possíveis de formação dos espaços e territórios. De mesmo modo, é interessante perceber que as abordagens pelas crianças e seu brincar são capazes de suscitar reflexões diversas, atravessadas por temporalidades, culturas e intenções.

Do objetivo traçado em elencar práticas no século XX que reconheçam as crianças e o brincar presentes em propostas e projetos de espaços públicos urbanos a partir da questão *como crianças e infâncias foram e são abordadas nos processos que envolvem cidades*, é possível elaborar como resposta inicial que as interações entre espaços urbanos e crianças foram interpretadas como caminho de formação de outras propostas e/ou autocrítica dos campos de atuação da arquitetura, do urbanismo e do planejamento urbano.

Tendo as crianças e o brincar não apenas como parâmetros, mas também premissa do *pensar-fazer* cidades, perpassam questões políticas, sociais, educativas e culturais, variantes entre a noção de criança como pessoa incompleta, necessitada de proteção e guia para o amadurecimento, a visões de situá-la num presente, como caminho a efetivar uma renovação das práticas urbanas na produção de outros modos de atuação.

Nessas e outras iniciativas, a reflexão sobre a criatividade das crianças vai além do discurso dominante de seus contextos, promovendo unidade entre o pensar e o atuar, o sentir e o agir, como uma única realidade. Retornam aos debates muitas vezes o que tange os espaços cultural e socialmente dedicados a elas – a escola e o parque infantil –, ainda assim, do comparativo organizado entre as abordagens em que as crianças são tomadas *como representação, como estratégia geradora e/ou como coautora*, é perceptível aspectos comuns que equilibram o potencial educativo das cidades e seus espaços e equipamentos públicos, a qualidade das relações entre os indivíduos em comunidades, a pluralidade da experiência urbana e ação política.

Entre variações em grau de abordagem, esses aspectos são percorridos e correlacionados de maneira que não são facilmente discerníveis seus limites de atuação, o que enfatiza como toda prática concernente a atribuições arquitetônicas e urbanísticas, ao menos quando atravessadas pelas crianças e tudo aquilo que lhes é próprio, tomam caráter ampliado e transdisciplinar, portanto, difuso.

É inegável que a que a questão pedagógica detém força nas propostas, mote em Clarence Perry, Mário de Andrade, Mayumi de Souza Lima e Elvira de Almeida. O que difere é sobre que educação é esta e os meios para concretizá-la. Em exemplo, enquanto Perry e Lima tratam a partir de uma educação formal, representada pela instituição escolar, Andrade e Almeida percorrem caminhos por outras alternativas educativas atreladas ao espaço público urbano.

Suas propostas, conformadas por seus conhecimentos particulares em outros campos ao da arquitetura e urbanismo, de forma a compor uma concordância e complementação – o que não os impedia de reconhecer falhas e buscar soluções dentro do grupo de ações que lhes competem –, pleiteiam uma educação pelo sensível, pelo imaginário e da disciplina do corpo através da experiência, da vivência individual e coletiva em que o brincar, o lúdico, tem seu potencial reconhecido e valorizado, não tão explícito em algumas práticas estudadas, mas ainda assim presente.

O ponto comum vislumbrado é a premissa de que a constituição de uma condição de autonomia e de integração das crianças aos seus ambientes sociais e físico-territoriais é indissociável dos aspectos educativos, de uma escola que se expande para o seu território, e este que a complementa e assiste

a execução plena de sua função, constituindo territórios educativos que beneficiam a todos os habitantes citadinos, não apenas às crianças. Nisso, a fortificação das relações comunitárias, de reconhecimento da potência das crianças entre os demais grupos sociais, é meio e finalidade. Por essa observação, em atenção ao destino final de alguns dos projetos abordados, é possível afirmar a necessidade do envolvimento e a participação conjunta a outros grupos ou categorias sociais para a validação e continuidade das propostas.

A experiência urbana individual e coletiva que isto evoca e da qual resulta – diretamente abordada por Aldo van Eyck e Elvira de Almeida, com forte aspecto artístico –, relacionada à qualidade de apropriação e uso dos espaços pelas crianças através do brincar, ressalta o potencial do desenho urbano como pivô de dinâmicas de interação intergeracional e social, em que a criança atua como agente conciliador e multiplicador/educador. Desenho este que, pelo percebido, deve providenciar espaços abertos à ação transformadora daqueles que o habitam permanecendo mutáveis.

Em complementação, o corpo de trabalho de Mayumi de Souza Lima, como também as indagações às quais Perry se permite, ressaltam que não se deve aplicar esforços unidirecionais para tal fim. É necessário também a formação conjunta daqueles aos quais os esforços são destinados, para a compreensão da importância e necessidade de suas atuações na reivindicação e manutenção para espaços citadinos que promovam tal experiência.

Entretanto, a partir do ângulo abrangente permitido pela aplicação da cronologia, é testemunhado como os aspectos comentados instigam e respondem a processos políticos, econômicos e sociais em diferentes escalas, desde conflitos internos dos grupos sociais a questões de alcance global. De exemplo em escala global, os movimentos pertinentes a eventos como a Grande Depressão de 1929, a Exposição Internacional de Paris em 1937 e a Segunda Guerra Mundial (1939-45) impulsionaram trânsitos e adequações. O mesmo se repete em menor escala, como ocorre com Andrade, Lima e Elvira, que entre alterações de gestões governamentais encontram brechas para realizar suas propostas ao mesmo tempo que são causa de sua interrupção.

Esta constatação leva a concluir sobre a atuação de arquitetos, urbanistas e planejadores como indiscutivelmente política, independente se estes são cientes disso ou não no seu fazer, que se dá para e a partir de um processo de produção coletiva, uma vez que, como posto por Lima, a composição dos espaços é reflexo e produtor da organização das sociedades. Assim, as atuações são exigentes de uma atenção a esta esfera no processo de suas intervenções, tomando um posicionamento claro quanto às estruturas que favorecem ou recusam. Sob isto encontra-se outra questão de grande relevância – qual a posição e papel do arquiteto frente às transformações políticas, econômicas, tecnológicas e sociais?

Através dos aspectos aqui entrecruzados é perceptível as ondulações do papel do arquiteto e da arquitetura perante a sociedade. Da posição de autoridade, detentor do saber técnico, crente que a solução está na boa composição da caneta sobre o papel, a atuação migra à medida que se permite o diálogo, para adoção de outros repertórios e métodos. Para essa última, expresso em acordo com condições disponíveis e particularidades, o seu fazer deve em primeira instância dedicar-se à construção do sujeito, enquanto indivíduo e corpo político, possibilitando seu acesso irrestrito ao que a vida em cidades oferecem e participação ativa sobre as questões urbanas que lhes afetam.

Retomando às crianças, uma vez colocadas como cidadãs plenas e por consequente com direitos, sendo um entre eles participar das tomadas de decisões referentes aos espaços urbanos como também usufruir destes, exige uma nova mudança no posicionamento dos profissionais relacionados



## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

ao *pensar-fazer* cidades. Que métodos adotar, e como, então, organizar espaços citadinos para que abriguem as crianças e seu brincar, suas particularidades, exercendo agência ativa sobre os mesmos? A questão permanece aberta à investigação e inovações, mas ainda se vale dos trâmites do passado que aqui nos propomos a percorrer para orientar ações mais conscientes no presente.

Do que é proposto aqui, a analogia do espaço como brinquedo busca aproximar essas práticas à experiência sensível e corpórea dos indivíduos nas suas relações cotidianas com os espaços e com a cidade em sua totalidade, restituindo a vitalidade destes pela curiosidade, criatividade, imaginação, pela experimentação e descoberta pelo indivíduo e deste por si próprio, constituindo cidades verdadeiramente educadoras, de formação humana de seus habitantes em que o brincar livre, principalmente o das crianças, por sua qualidade enquanto produtor e produto dessas experiências seja tido como orientador e objetivo de propostas e intervenções.

Por fim, vale lembrar que ao se reivindicar a participação das crianças e seu direito de espaços para brincar é reivindicar o espaço de todos, “fazer o que as crianças pedem significa, substancialmente, defender o que é ser cidade, o que é próprio das cidades e preservar sua natureza, sua vocação para serem lugares de encontro e de troca para todos os cidadãos” (TONUCCI, 2005, p. 124). Portanto, para aqueles que se dedicam aos estudos e ao erguer cidades, demanda-se atenção a projetar espaços públicos que integrem todos os grupos sociais, em atenção àqueles mais frágeis e continuamente marginalizados dentre as sociedades, para o exercer de uma autêntica democracia.

O que a criança precisa é o que nós precisamos – apenas isso: lugares onde podemos ser o que realmente somos: crianças em nós mesmos, do nascimento à morte – em algum lugar. Algum lugar! Estabelecer “algum lugar” é a tarefa dos arquitetos. (EYCK, 1962, p. 24)





## REFERÊNCIAS

ABDANUR, Elizabeth. Parques infantis de Mário de Andrade. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº36, São Paulo: 1994. pp. 263-270.

ALDO+HANNIE VAN EYCK FOUNDATION. **About**. Disponível em: <<http://vaneyckfoundation.nl/about/>>. Acessado em: 15/01/2020.

ALMEIDA, Elvira de. A criança e a invenção de seu espaço. In: **Revista Pós** v.1 n.2. São Paulo: FAUUSP, 1992. pp. 5-20.

ALMEIDA, Elvira de. **Arte Lúdica**. São Paulo: Edusp, 1997. 178p.

ALVES, Maria Weber. Percepção da arquitetura e do urbanismo: uma aproximação com o ensino nas classes populares. In: Del Rio, Vicente (org.); Oliveira, Livia de (org.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Studio Nobel, 1996, pp. 213-236;

AMARAL, Aracy (org.). **Correspondência: Mário de Andrade & Tarsila Amaral**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros, 2001.

ANDRADE, Cleide Lugarini de. **A contribuição de Mário de Andrade para a saúde pública no estabelecimento de um projeto de educação destinado a crianças e jovens no Departamento Municipal de Cultura da cidade de São Paulo (1935-1938)**. (Tese de Doutorado) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

ANDRADE, Jackeline Amantino de. Actor-network theory (ANT): uma tradução para compreender o relacional e o estrutural nas redes interorganizacionais? In: **Cadernos EBAPE.BR**, vol.2, nº.2. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ANDRADE, Mário de. **A imagem de Mário**: fotobiografia de Mário de Andrade. Rio de Janeiro: Edições Alumbamento \ Livroarte Editora, 1998. 192 p.

ANDRADE, Mário de. Crianças-artistas, doidos-artistas. In: **Rumo**, nº 5 e 6. Rio de Janeiro, setembro e outubro de 1933.

ANDRADE, Mário de. Dia de São Paulo. In: **Revista do Arquivo Municipal** nº XIX. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo - Departamento de Cultura, 1936. pp. 271-274.

ANDRADE, Mário de; LOPEZ, Telê Porto Ancona. **Táxi e crônicas no Diário Nacional**. São Paulo: Duas Cidades/ Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

- ARANTES, A. C. Os Parques Infantis de Mário de Andrade. In: **Anais do 1º colóquio internacional de história cultural da cidade**. Porto Alegre: 2015. pp. 28-43.
- ARIÈS, Philippe. **Centuries of childhood: a social history of Family life**. New York: Alfred A. Knopf, 1962. 448p.
- ARISA, Juan José Navarro. La muerte del arquitecto de la República y del racionalismo mediterráneo: Josep Lluís Sert será enterrado en Ibiza, después de un funeral que se celebrará en Barcelona. **El País**, Barcelona, 16 mar. 1983. Disponível em: <[https://elpais.com/diario/1983/03/17/cultura/416703605\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1983/03/17/cultura/416703605_850215.html)>. Acessado: 21/01/2020.
- AZEVEDO, Antonio Vicente de. Pela cultura. In: **Revista do Arquivo Municipal** nº XXVIII. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo – Departamento de Cultura, 1936. pp. 288-306.
- AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. Sobre o habitar da criança no espaço público: desenclausurando a infância. In: AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen (org.). **Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: territórios educativos em ação**. Rio de Janeiro: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Paisagens Híbridas, 2019. pp. 22-35.
- AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; TÂNGARI, Vera Regina; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (orgs.). **Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016. 203p.
- BACON, Mardges. Josep Lluís Sert's evolving concept of the urban core: between Corbusian form and Mumfordian Social practice. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert: the architect of urban design, 1953-1969**. Cambridge: Harvard University, 2008. pp. 76-115.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: **Obras Escolhidas**, v. I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BICHARA, Ilka Dias; FIAES, Carla Silva; MARQUES, Reginalice; BRITO, Taciana; SEIXAS, Angélica Amanda Campos. Brincadeiras no contexto urbano: um estudo em dois logradouros de Salvador (BA). In: **Boletim Academia Paulista de Psicologia** - ano XXVI, nº 2/06. São Paulo: Academia Paulista de Psicologia, 2006. pp 39-52.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006 [1986], pp. 183-191.
- BRITTO, Fabiana Dultra; JACQUES, Paola Berenstein. Cenografias e corpografias urbanas: um diálogo sobre as relações entre corpo e cidade. In: **Cadernos PPG-AU: paisagens do corpo**, vol.7. Salvador: Edufba, 2008. pp. 79-86.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUITONI, Cássia Schroeder. **Mayumi Watanabe Souza Lima: a construção do espaço para a educação**. (Dissertação de mestrado). São Paulo: Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo, 2009. 226p.
- CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. Los territorios vitales de la infancia. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (coords.); FORNASA, Walter; HOYUELOS, Alfredo. **Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogia**. Barcelona: Grao, 2005.
- CAMPBELL, Robert. A conversation with Josep Lluís Sert. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert: the architect of urban design, 1953-1969**. Cambridge: Harvard University, 2008. pp. 198-214.
- CASTRO, Moacir Werneck de. **Mário de Andrade: exílio do Rio**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- CAVES, Roger W. **Encyclopedia of the city**. New York: Routledge, 2005.
- CHAHIN, Samira Bueno. **Cidade nova, escolas novas?** Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. (Tese de Doutorado) São Paulo: FAUUSP, 2018. 244p.



## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

COELHO, Glaucineide do Nascimento. Brincadeira na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in) visível**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2007. pp. 173-203.

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. pp. 221-244.

CORNELL UNIVERSITY LIBRARY. **Cornell Alumni News**. 1899-1937. Disponível em: <<https://ecommons.cornell.edu/handle/1813/3158>>. Acessado em: 13/10/2019.

COSTA, Rodrigo Neves; AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen, PEDRO, Rosa Maria Leite. Projetar-Com: O arquiteto como “autor-rede” em movimento. **Gestão e Tecnologia de Projetos**, São Carlos, v. 12, n. 2, 2017. pp. 103-116. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/gtp.v12i2.120037>>

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano** – artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998 [1990].

DE CERTEAU, Michel. Histórias de corpos. **Projeto História**, São Paulo, v. 25, p. 407-712, dez. 2002. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10572/7863>>

DELGADO, Manuel. Prólogo – en busca del espacio perdido. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (coords.); FORNESA, Walter; HOYUELOS, Alfredo. **Territorios de la infancia**: diálogos entre arquitectura y pedagogia. Barcelona: Grao, 2005.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do Tempo**: história da arte e anacronismos das imagens. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. In: **Pós: Belo Horizonte**, v.2 nº.4, pp. 204-219, nov. 2012.

DUARTE, Paulo. **Mário de Andrade por ele mesmo**. São Paulo: EDART, 1971.

ELSLEY, Susan. Children’s Experience of Public Space. In: **Children & society** vol. 18, 2004. pp. 55-164.

ESLAVA, Clara; TEJADA, Miguel. Los Territorios conquistados para la infancia. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (coords.); FORNESA, Walter; HOYUELOS, Alfredo. **Territorios de la infancia**: diálogos entre arquitectura y pedagogia. Barcelona: Grao, 2005.

ESLAVA, Clara. Territorios 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.

EYCK, Aldo van. **The child, the city and the artist**: an essay on architecture – the in-between realm. SUN, 2008 [1962].

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº69, dez. 1999. pp.60-91

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: o Departamento de Cultura e os Parques Infantis de Mário de Andrade (1935-1938) In: **Pro-posições** vol. 6 nº2. São Paulo: jun 1995. pp. 34-45.

FAUUSP. **Projeto**: Ex-docentes e aposentados. Disponível em: <<http://www.fau.usp.br/graduacao/departamentos/projeto/ex-docentes-e-aposentados/>>. Acessado em: 28/12/2019.

FERNANDEZ, Flora Monte Alegre Olmos. **Criança e cidade**: construção da paisagem sob a ótica do brincar.

- Rio de Janeiro: PROARQ-UFRJ, 2017. 208p. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.
- 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-Nicolas. **Psicologia social do ambiente**. Portugal: Coleção Perspectivas Ecológicas, 1994.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Cotidiano**. São Paulo, terça-feira, 31 de março de 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3003200118.htm>>. Acessado em: 28/12/2019.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: MOTTA, Manoel B. da (org.). **Michel Foucault**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Coleção Ditos & Escritos III. Tradução de Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense, 2001. pp. 411-422.
- GAROTAS SUECAS; LUZ, Lurdez da. Nuvem. **Feras Míticas**. São Paulo: Pendulum studio, 2012. Disponível em: <<https://youtu.be/GLXI-i-jSC0>>.
- HARTRAY, Guido. A chronology of texts and projects: two bodies of work and two contexts. In: MACBA. **Sert**: arquitecto en Nueva York. (Catálogo de Exposição). Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, abril 1997. pp. 146-167.
- HARVEY, David. The right to the city. In: **New Left Review**, n. 53. Londres: 2008. pp.23-40. Disponível em: <<https://newleftreview.org/issues/1153/articles/david-harvey-the-right-to-the-city>>
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017 [1938].
- ITAÚ CULTURAL. **Mário de Andrade e os Parques Infantis**. São Paulo: Itáú Cultural, 2013.
- JACKSON, Huson. Commentary on selected projects by Sert. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert**: the architect of urban design, 1953-1969. Cambridge: Harvard University, 2008. pp. 215-231.
- JACOBS, Jane. **The death and life of great american cities**. New York: Vintage Books, 1961.
- JACQUES, Paola Berenstein. Notas sobre espaço público e imagens da cidade. In: **Arquitextos**, n. 110.02, ano 10. São Paulo: Portal Vitruvius, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/10.110/41>>. Acessado em: 14/09/2020.
- JACQUES, Paola Berenstein. Pensar por Montagens. In: JACQUES, Paola Berenstein; PEREIRA, Margareth da Silva (orgs). **Nebulosas do pensamento urbanístico**: Tomo I - modos de pensar. Salvador: EDUFBA, 2018. pp. 206-234.
- JACQUES, Paola Berenstein; PEREIRA, Margareth da Silva. Modos de fazer. In: JACQUES, Paola Berenstein; PEREIRA, Margareth da Silva (orgs). **Nebulosas do pensamento urbanístico**: Tomo II - modos de fazer. Salvador: EDUFBA, 2019. pp. 9-19.
- JACQUES, Paola Berenstein; PEREIRA, Margareth da Silva. Modos de pensar. In: JACQUES, Paola Berenstein; PEREIRA, Margareth da Silva (orgs). **Nebulosas do pensamento urbanístico**: Tomo I - modos de pensar. Salvador: EDUFBA, 2018. pp. 9-17.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; Prout, Allan. Part I – imagining childhood. In: JAMES, Allison; JENKS, Chris; Prout, Allan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998. pp. 2-35.
- KOZLOVSKY, Roy. A criança enquadrada no CIAM: a criança como representação e sujeito no discurso arquitectónico do pós-guerra In: **IN SI(s)TU**: Cultura Urbana – imagem e fotografia #0.7 / #0.8. 1 de abril de 2006. pp. 62-86.
- LA CITTÀ DEI BAMBINI. **Quiénes somos**. Disponível em : <<https://www.lacittadeibambini.org/es/quienes-somos/>>. Acesso em: 08/03/2020.

## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

LEFBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001 [1968].

LIGTELIJN, Vincent. Aldo van Eyck and the Amsterdam playgrounds. In: **DOCOMOMO Journal** nº61 - education and reuse. Maiadouro: DOCOMOMO International, 2019/03. pp. 30-41.

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

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza; LIMA, Sérgio Pereira de Souza (coord.). **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995. 272p.

LORAUX, N. Elogio do Anacronismo. In: NOVAES, A. (org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. pp. 56-70.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (org.). **Jogo de escadas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. pp. 225-249.

MARSHALL, Richard. Josep Lluís Sert's urban design legacy. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert: the architect of urban design, 1953-1969**. Cambridge: Harvard University, 2008. pp. 130-143.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2005 [1966]. pp. 399-422.

MENDELSON, Jordana. Creating a public for modern architecture - Sert's use of images from GATCPAC to The Heart of the City. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert: the architect of urban design, 1953-1969**. Cambridge: Harvard University, 2008. pp. 38-53.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1945].

MIGLIACCIO, Luciano. Imagens da infância: reflexões a partir do acervo do MASP. In: PEDROSA, Adriano; OLIVA, Fernando; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). **Histórias da infância**. (catálogo). São Paulo: MASP, 2016.

MIRANDA, Nicanor. Plano inicial da Seção de Parques Infantis. In: **Revista do Arquivo Municipal** n. XXI. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo – Departamento de Cultura, 1936. pp. 95-98.

MUMFORD, Eric. CIAM and Latin America. In: MACBA. **Sert: arquitecto en Nueva York**. (Catálogo de Exposição). Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, abril 1997. pp. 48-75.

MUMFORD, Eric. From the heart of the city to Holyoke Center. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert: the architect of urban design, 1953-1969**. Cambridge: Harvard University, 2008. pp. 144-165.

MUMFORD, Eric. Sert, Josep Lluís. In: HUTCHISON, Ray. **Encyclopedia of Urban Studies**. New York: Sage Publications, 2010. pp. 693-695.

MUMFORD, Eric. **The CIAM discourse on urbanism, 1928-1960**. Cambridge: The MIT Press, 2000.

MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. Preface. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert: the architect of urban design, 1953-1969**. Cambridge: Harvard University, 2008. pp. VII-VIII.

NASCIMENTO, Andréa Zemp Santana do. **A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2009.

NEW YORK TIMES. **Clarence A. Perry, recreation expert: pioneer in Development 'of Neighborhood, Community Centers Is Dead at 72**. New York, sept. 1944, p.23.

PEDROSA, Adriano. Histórias da infância, vol. 1. In: PEDROSA, Adriano; OLIVA, Fernando; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). **Histórias da infância**. (catálogo). São Paulo: MASP, 2016. 272p.

PEDROSA, Mário. Arte infantil: introdução ao catálogo da Exposição infantil do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. In: ARANTES, Otilia (org.). **Forma e percepção estética: texto escolhidos II**. São Paulo:

Edusp, 1996.

PEIXOTO, Priscilla. Pensar por biografias: notas sobre modos de romper modelos, atravessar fronteiras e ativar o passado. In JACQUES, Paola Berestein; PEREIRA, Margareth da Silva (orgs). **Nebulosas do pensamento urbanístico**: Tomo I - modos de pensar. Salvador: EDUFBA, 2018. pp. 70-97.

PEREIRA, Margareth da Silva. Gestos urbanos: pensar o tempo. In: BRITO, Fabiana Dultra; JACQUES, Paola Berenstein (orgs.). **Corpocidade**: gestos urbanos. Salvador: Edufba, 2017. pp. 150-171.

PEREIRA, Margareth da Silva. Las nebulosas. In: **Enfoques historiográficos contemporáneos**, v. 16. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007. pp. 55-66.

PEREIRA, Margareth da Silva. Pensar por nebulosas: notas sobre um modo de pensar a escrita da história. In: JACQUES, Paola Berestein; PEREIRA, Margareth da Silva (orgs). **Nebulosas do pensamento urbanístico**: Tomo I - modos de pensar. Salvador: EDUFBA, 2018. pp. 236-261.

PEREIRA, Margareth da Silva; MAGALHÃES, Mário; SANTOS, Daniela Ortiz dos; PEIXOTO, Priscilla Alves; FABIÃO, Aline Couri. Fazer por cronologias - por uma história inscrita nos corpos: práticas do Laboratório de Estudos Urbanos ou Quase memórias. In: JACQUES, Paola Berenstein; PEREIRA, Margareth da Silva (orgs). **Nebulosas do pensamento urbanístico**: Tomo II - modos de fazer. Salvador: EDUFBA, 2019. pp. 412-460.

PERRY, Clarence Arthur. City planning for neighborhood life In: **Social Forces** vol.8 nº1. Oxford: Oxford University Press, set. 1929a. pp. 98-100.

PERRY, Clarence Arthur. Compulsory Evening School Attendance In: **Journal of Education**. New York: 15 set. 1910a. pp. 231-232.

PERRY, Clarence Arthur. Evening School Publicity In: **Journal of Education**. New York: 1º set. 1910b. pp. 178-179.

PERRY, Clarence Arthur. Our school system a sieve In: **Journal of Education** vol. LXX, nº 14. New York: 14 out. 1909. pp. 367-368.

PERRY, Clarence Arthur. Preserving evening school attendance. In: **Journal of Education**. New York: 8 set. 1910c. pp. 202-203.

PERRY, Clarence Arthur. School center history in Chicago: some beginnings and their significance. In: **The Journal of Social Forces**. New York: 1925. pp. 291-293.

PERRY, Clarence Arthur. The neighborhood unit: a scheme of arrangement for the family-life community. In: **The regional plan of New York and its environs** vol. VII. New York: Russell Sage Foundation, 1929b.

PERRY, Clarence Arthur. The people's University. In: **Journal of Education**. New York: 16 jun. 1910d. pp. 690-691.

PERRY, Clarence Arthur. The rehabilitation of the local community In: **Social Forces** vol.4 nº3. Oxford: Oxford University Press, mar. 1926. p. 558-562.

PERRY, Clarence Arthur. **The school as a factor in neighborhood development**. New York: Russell Sage Foundation, Department of Recreation, 1914.

PERRY, Clarence Arthur. **Wider use of the school plant**. New York: Russell Sage Foundation, 1910e.

POLONIO, Raquel. La construcción de lo social. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (coords.); FORNOSA, Walter; HOYUELOS, Alfredo. **Territorios de la infancia**: diálogos entre arquitectura y pedagogia. Barcelona: Grao, 2005.

PORTO, Sergio Eduardo dos Santos. **Architetural toys**: Processos complementares de reprodução disciplinar em arquitetura. 10 aug. 2014, 10 feb. 2015. 5 p. Notas de Aula.

## Cidades para Brincar

PROARQ.FAU.UFRJ

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

RANCIÉRE, J. O conceito do anacronismo e a verdade do historiador. In: SALOMOON, M. (org.). **História, Verdade e Tempo**. Chapecó: Argos Editora, 2011. pp. 21-49.

RASMUSSEN, Kim. Places for children – Children’s places. In: **Childhood**, 11. Londres: SAGE Publications, 2004. pp. 155-173.

REVEL, Jacques (org.). **Jogo de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa: o tempo narrado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. pp. 310-328.

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. pp. 65-70.

ROSA, Marcos. Revisitando os playgrounds de Aldo van Eyck, 1947 | 2011. **Arquiteturismo**. São Paulo, ano 07, n. 074.02, Vitruvius, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquiteturismo/07.074/4707>>. Acesso em: 03/02/2019.

ROSANELI, Alessandro Filla; DALMONIN, Gláucia Helena; FARIA, Débora Raquel. O conceito de espaço público: sucinta revisão de literatura em artigos dos ENANPUR. In: **Anais XVIII ENANPUR 2019**. Natal: 2019. Disponível em: <<http://anpur.org.br/xviiienganpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=1340>>.

ROVIRA, Josep. M (ed.). **Sert: 1928-1979, half a century of architecture**. Barcelona: Fundació Joan Miró, 2005.

RUBINO, Silvana; GRINOVER, Marina (orgs.). **Lina por escrito** - textos escolhidos de Lina Bo Bardi. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 208p.

RUSSELL SAGE FOUNDATION. **History of the Russell Sage Foundation**. Disponível em: <<https://www.russellsage.org/about/history>>. Acessado em: 05/03/2019.

SANTOS, Luciene Ribeiro dos. **Os professores de projeto da FAU-USP (1948-2018): esboços para a construção de um centro de memória**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2018. 478p.

SARKIS, Hashim. Preface. Introduction. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim (orgs.). **Josep Lluís Sert: the architect of urban design, 1953-1969**. Cambridge: Harvard University, 2008. pp. 1-7.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. In: FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância**. Projecto POCTI/CED/49186, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Sao Paulo: Junqueira&Marin, 2007. pp. 25-49.

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.

SCHLEE, Mônica Bahia; NUNES, Maria Julieta; REGO, Andrea Queiroz; RHEINGANTZ, Paulo; DIAS, Maria Ângela; TÂNGARI, Vera Regina. Sistema de Espaços Livres nas Cidades Brasileiras – Um Debate conceitual. In: **Paisagem e Ambiente** – Ensaios, No. 26, São Paulo: FAUUSP, 2009. pp. 225-248.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Histórias da infância: convenções visuais em torno de um tempo que lembra de esquecer. In: PEDROSA, Adriano; OLIVA, Fernando; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). **Histórias da infância**.

(catálogo). São Paulo: MASP, 2016. 272p.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 384.

SEKLER, Eduard F. Sert, CIAM, and the GSD: a memoir. In: MUMFORD, Eric; SARKIS, Hashim. **Josep Lluís Sert: the architect of urban design, 1953-1969**. Cambridge: Harvard University, 2008. pp. 8-23.

SERT, José Luis. **Can our cities survive?** An ABC of urban problems, their analysis, their solutions. Cambridge: Harvard University Press, 1944. 250p.

SMITHSON, Alison; SMITHSON, Peter. The “as found” and the “found”. In: ROBBINS, David (org.). **The independent group: postwar Britain and the aesthetics of plenty**. Cambridge: The MIT Press, 1990. pp. 201-202. Disponível em: <[http://designtheory.fiu.edu/readings/smithson\\_as\\_found.pdf](http://designtheory.fiu.edu/readings/smithson_as_found.pdf)>.

STRAUVEN, Francis. **Aldo van Eyck: the shape of relativity**. Amsterdam: Architectura & Natura, 1998.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

UFBA. **Cronologia do pensamento urbanístico**. Disponível em: <<http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/>>. Acesso em: 03/02/2019.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 10/03/2020.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Apresentação: infâncias e crianças visíveis In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2007. pp. 7-23.

VIEIRA, Sandra Aparecida Bassetto. Os Parques Infantis da cidade de São Paulo (1935-1938): análise do modelo didático-pedagógico In: **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v.4, n.1, 2004. pp. 117-133.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YÁVAR, Javiera. **Intervención Urbana: Siempre Fiesta (Beti Jai) por Andrés Carretero y Carolina Klocker**. Plataforma arquitectura. Santiago, 23 de mar. de 2014. Disponível em: <<https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-346149/intervencion-urbana-siempre-fiesta-beti-jai-por-andres-carretero-y-carolina-klocker>>. Acessado em: 07/02/2019.





## APÊNDICE - Cronologia

1871

1872

1873

1874

1875

1876

1877

1878

1879

Clarence Arthur Perry  
[1872-1944]

nasce em Truxton, New York  
[EUA]; [RWC]

Mário de Andrade  
[1893-1945]

Josep Lluís Sert  
[1902-1983]

Aldo van Eyck  
[1918-1999]

Aldo van Eyck  
[1918-1999]

Elvira de Almeida  
[1945-2001]

EVENTOS E FATOS  
RELEVANTES  
INTERNACIONAIS

Segundo Reinado

BRASIL REGIMES  
GOVERNAMENTAIS

BRASIL CONTEXTO  
POLÍTICO, ECONÔMICO  
E SOCIAL

BRASIL CONTEXTO  
ARTÍSTICO-CULTURAL,  
EDUCACIONAL E  
URBANO

INFÂNCIA E JUVENTUDE

1880

1881

1882

1883

1884

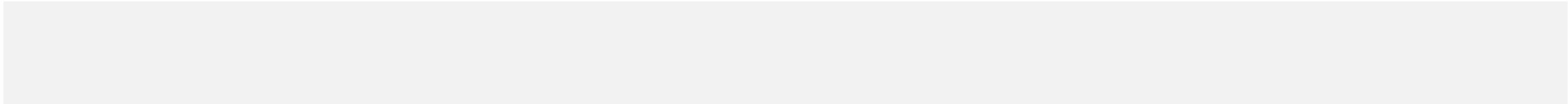
1885

1886

1887

1888

1889



**Primeira República [Repúbli**

Lei Áurea, abolição da  
escravatura;

15 de novembro, Proclamação  
da República Brasileira pelo  
Golpe Republicano;



1890

1891

1892

1893

1894

1895

1896

1897

1898

1899

[1897-98] estuda na Stanford University [data não confirmada]; [RWC]

forma-se como *Bachelor of Science* pela Cornell University; [RWC]

9 de outubro, nasce em São Paulo, quarto filho de Carlos Augusto de Andrade e Maria Luisa de Moraes Andrade; [PD] [IM]

muda para o sobrado construído pelo pai no Largo do Paissandu com toda a família; [IM]

6 de fevereiro, nasce o irmão, Renato; [IM]

ca Velha]

1900	1901	1902	1903	1904	1905	1906	1907	1908	1909
	27 de abril, casa-se com Julia St. John Wygant; [CAN] maio, nomeação como professor em Manila, Filipinas; [CAN]			[1904-05] frequenta a Teacher's College da Columbia University; [NYT]		[1905-07] atua como diretor da Ponce High, Industrial and Grammar school em Ponce, Porto Rico; [CAN] [RWC]	retorna para Nova Iorque; [SBC]	[1908-09] atua como agente especial do United States Immigration Commission; [CAN] [RWC]	entra no Departamento de Recreação da RSF atuando nas investigações educacionais; [CAN] [RWC] [SBC]
entra para o Grupo Escolar da Alameda do Triunfo; [IM] [PD]	17 de agosto, nasce a irmã Maria de Lourdes; [IM]			conclui o Grupo Escolar; [IM]	ingressa no Ginásio Nossa Senhora do Carmo dos Irmãos Maristas; [IM] [PD]				forma-se bacharel em Ciências e Letras pelo Ginásio Nossa Senhora do Carmo; [IM] [PD]
		nasce em Barcelona, filho de um fabricante têxtil; [J. Rovira afirma que nasceu em Havana, Cuba em 1901] [CLRM] [HS] [RH]							

[FRA] Exposição Universal de Paris; [CPU]		[GBR] A obra de Ebenezer Howard é republicada com novo título (Garden-cities of To-morrow); [CPU]					(EUA) fundada a Russel Sage Foundation (RSF) em Nova Iorque; [SBC]	[EUA] 1º de outubro, Henry Ford lança no mercado automóvel Modelo T, 1º produzido em linha de montagem;	
Política dos Governadores instituída pelo presidente Campos Sales;		[SP] estabelecidas as primeiras leis de trânsito do país; [CPU]	[RJ] Bota Abaixo dos Cortiços Cabeça-de-Porco; [CPU]	[RJ] início das obras propostas por Francisco Pereira Passos, [SP] e por Antônio Prado; [CPU]	[RJ] 9 de novembro, Revolta da Vacina;		Lei de Repressão ao Anarquismo, deporta estrangeiros ligados ao movimento operário; [SP] Greve geral paralisa São Paulo; [CPU]	Criação da Confederação Operária Brasileira. Chegam ao Brasil os primeiros imigrantes japoneses	quebra da "Política do Café-com-Leite";
								[RJ] Exposição Nacional comemorativa do centenário da abertura dos portos brasileiros ao livre comércio; [CPU]	



1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919
publica 'Wider Use of the School Plant' [Charities Publication Committee, RSF, New York, dez.]; [SBC]	escreve cenário para o filme "A Sane Fourth of July", produzido pela Edison Company em cooperação RSF; [CAN]	muda-se com sua família para Forest Hill Gardens, cidade jardim nas proximidades de New York; [RWC]					serviu durante a Primeira Guerra Mundial como major. Auxilou na organização do sistema <i>post-exchange</i> nos campos de treinamento; [NYT]		
curso o 1º ano da Faculdade de Filosofia e Letras no Mosteiro de São Bento, vinculada à Universidade de Louvain; [IM]	começa a estudar música e piano, entrando no terceiro ano do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo; [PD] [IM]	com o irmão Carlos, torna-se sócio-fundador da Sociedade Cultura Artística; [IM]	22 de junho, falece o irmão Renato aos 14 anos. Abalado, isola-se e desiste da carreira de concertista; [IM]		1º texto na imprensa, "No Conservatório Dramático e Musical: Sociedade de Concertos Clássicos"; [IM]	novembro, realiza manobras em Gericinó [Rio de Janeiro], concluindo como voluntário o Serviço Militar; [IM]	encontro com Anita Malfatti e os modernistas na histórica exposição em São Paulo; [IM]	começa a estudar inglês e alemão, entusiasmado com o expressionismo de Malfatti; [IM]	em junho, primeira viagem a Minas Gerais, passando pelas cidades históricas; [IM]
								logo após o final da 1ª Guerra Mundial, inicia seus estudos em arquitetura; [RC]	
								16 de março, nasce em Driebergen, Holanda. Filho do poeta Pieter Nicolaas van Eyck e de Nelly Estelle Benjamins; [FS] [AHEF]	outubro, a família se muda para Londres, Reino Unido; [FS]
[GBR] I Conferência Internacional sobre City Planning, em Londres; [CPU]			[BIH] 28 de junho, assassinato de Franz Ferdinand, herdeiro da Áustria. Estopim para o início da 1ª G.M. em julho;				<b>EUA entram na 1ª Guerra Mundial ao lado da Tríplice Entente;</b>	11 de novembro, fim da Primeira Guerra Mundial;	[FRA] 28 de junho, Tratado de Versalhes. Fundação da Liga das Nações;
[RJ] 22 a 27 de novembro, Revolta da Chibata		[SC] 22 de outubro, início da Guerra do Contestado			anarquistas [COB] organizam o Congresso Nacional da Paz em Protesto contra a I Guerra Mundial;	[SC] agosto, fim da Guerra do Contestado; 7 de setembro, Fundação da Liga de Defesa Nacional [serviço militar obrigatório];	[SP] [RJ] [RS] julho, 1ª Greve Geral;	[RJ] Fundação do Departamento Nacional do Trabalho na Capital Federal; [CPU]	<b>Grandes greves em São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Bahia organizadas por lideranças operárias;</b> [CPU]
		<b>Oswald de Andrade retorna ao Brasil, trazendo consigo o manifesto futurista de Marinetti;</b> [PD]							

1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929
		RSF e RPAA dão início à produção do Regional Survey of New York and Its Environs, idealizado por Charles Dyer Norton; [RSF]	apresenta a <i>unidade de vizinhança</i> à National Community Center Association e à American Sociological Association; [RWC]	tenente-coronel na reserva; [NYT]					publica 'The Neighborhood Unit' [Regional Plan of New York and Its Environs]; [SBC] [RWC]
integra os "avanguardistas" de São Paulo; [IM]	27 de maio, sai do anonimato com o artigo de Oswald de Andrade, "Meu poeta futurista", no Jornal do Commercio; [IM]	organiza <b>Semana de Arte Moderna de São Paulo</b> e integra o Grupo dos Cinco; [IM] [AA] [ALGF2] [PD]	Oswald de Andrade e Sérgio Milliet o põem em contato com Blaise Cendrars, Ivan Goll e Marinetti. Troca de livros e dedicatórias; [IM]	realiza a "Viagem da Descoberta do Brasil" com grupo modernista brasileiro e Blaise Cendrars, por cidades mineiras; [AA] [IM]		participa da fundação do Partido Democrático, de oposição ao Partido Republicano Paulista; [ALGF2] [EB] [AA]	[1927-1932] colabora com o Diário Nacional; [1927-1928] entre maio e agosto realiza a 1ª de suas "viagens etnográficas"; [IM]	publica <b>Macunaíma</b> ; [1928-1929] entre dezembro e fevereiro, realiza a segunda "viagem etnográfica"; [IM] [MATL]	julho, rompimento definitivo com Oswald de Andrade; [AA] [IM]
				[1924-32] estuda na King Alfred Primary School, Hamstead. De pedagogia não-convencional; [FS] [AHEF]		primeiro contato de Sert com publicações de Le Corbusier; [RC]		a convite de Sert, Le Corbusier vai a Barcelona para apresentar suas ideias em urbanismo para o público catalão;	gradua-se em Arquitetura e trabalha para Le Corbusier em Paris; atende ao II CIAM em Frankfurt; [CLRM]; [HS]

[EUA] mulheres conquistam direito a voto;		[BRA] Feira Internacional no Rio de Janeiro; [AA] [EUA] formação da Regional Planning Association of America (RPAA)	[URSS] formação da União Soviética;	[URSS] morte de Lênin, substituído por Stalin;		[GBR] greve geral na Inglaterra;		[CHE] CIAM é fundado em La Sarraz, Suíça; [CLRM] [GBR] Alexander Fleming descobre a penicilina;	[DEU] II CIAM, Frankfurt; [ESP] Exposição Internacional de Barcelona; [EUA] 24 de outubro, Grande Depressão;
---	--	---	-------------------------------------	--	--	----------------------------------	--	---	--

		[RJ] 5 de julho, Revolta dos 18 do Forte de Copacabana; Artur Bernardes governa em estado de sítio até 1923;	[RS] Revolta de 1923	[SP] 5 de julho, início da Revolta Paulista liderada por Isidoro Dias Lopes. São Paulo é bombardeada pelas tropas federais; [AA]	início da marcha da Coluna Miguel Costa-Prestes;	Presidente Washington Luis, pelos interesses de São Paulo, sustenta os preços do café até a crise de 1929;	[SP] 14 de julho, lançado o jornal Diário Nacional do Partido Democrático; [MATL] [PD] fim da marcha da Coluna Miguel Costa-Prestes;		
	Manifesto Modernista Brasileiro; [PD]	13 a 18 de fevereiro, Semana de Arte Moderna em São Paulo; Comemorações do Centenário da Independência; [AA]	Tarsila do Amaral pinta 'A Negra';	abril, lançamento do Manifesto Pau-Brasil de Oswald de Andrade no Correio da Manhã, e publicado na Revista do Brasil; [AA]	surgimento do grupo Verde-amarelo. Proposta de nacionalismo ufanista opõe-se ao Pau-Brasil;	[PE] Gilberto Freire lança o manifesto regionalista, proposta de articulação interregional e valorização da cultura popular;	[SP] G. Warchavchik constrói a 1ª Casa Modernista; [SP] formação do grupo Anta, desdobramento do grupo verde-amarelo;	janeiro, Tarsila pinta o Abaporu; [SP] publicado o "Manifesto Antropófago"; [RJ] concurso para construção da Escola Normal;	[SP] [RJ] 1ª visita de Le Corbusier, a convite de Paulo Prado; [SP] lançamento do Manifesto Nhanguaçu Verde-Amarelo, versão nacional do nazi-fascismo;

		[BRA] realizado o III Congresso Americano da Criança no Rio de Janeiro;		[CHE] Declaração de Genebra dos Direitos da Criança; [BRA] 2 de abril, instituição dos Abrigos de Menores do DF;			[CHL] criado o Instituto Interamericano da Criança; [BRA] 12 de outubro, criação do Código de Menores;		
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--



1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939
							aposenta-se como diretor associado ao Departamento de Recreação da RSF; [RWC]		publica "Housing in the Machine Age" [Russell Sage Foundation, New York]; [RWC]
apoia a Revolução de 1930, que liberta seu irmão Carlos, preso pelo PRP; [IM]	publica o artigo "Pintura Infantil", referindo-se à "liberdade de expressão" da criança; [AGFES]	adere à Revolução Constitucionalista e apoia o movimento, ainda que com ressalvas; [IM]	adoece com nefrite. Suas doenças pioram a partir desse ano devido seu estado emocional depressivo; [IM]	cria e passa a dirigir a Coleção Cultura Musical, das Edições Cultura Brasileira, de São Paulo; [IM]	maio, nomeado chefe da Divisão de Expansão Cultural e diretor do DC. Cria os Parques Infantis e projeta Casas de Cultura; [IM]	Solicitado para redigir o anteprojeto do Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; [PD] [IM]	julho, promove o I Congresso de Língua Nacional Cantada; [AGFES] [EB] [PD] [ALGF2] [AA] [IM]	'expulso' do cargo de diretor do DC, licencia-se sem vencimentos e muda-se para o Rio de Janeiro; [PD][AA]	consultor técnico e chefia no Instituto Nacional do Livro, onde elabora projeto para uma enciclopédia brasileira; [AA] [IM] [PD]
ao retornar para Barcelona, participa da fundação do GATCPAC, o grupo catalão do CIAM [CLRM]	[1931-1937] GATCPAC inicia publicação de 'A.C. Documentos de Actividad Contemporánea'; [RH]	inicia com Le Corbusier o desenvolvimento no Plano Macià para Barcelona; [RH]		Plano Macià para Barcelona [1931-34], por Le Corbusier e GATCPAC com suporte do novo governo catalão; [CLRM]		julho, muda-se para Paris trabalhando para o Conselho de Turismo Espanhol e continua com atividades do CIAM; [RH]	encarregado, junto do arquiteto madrileno Luis Lacasa, do Pavilhão Espanhol para a Exposição de Paris de 1937; [RH]		[junho] Sert e Moncha a saem de Paris para Nova Iorque, recomendação de Walter Gropius; [GH] [HS] [RC] [RH]
			[1932-35] estuda na Sidcot School, Wiscombe, escola progressiva com forte ensino em artes e literatura; [FS] [AHEF]		a família muda-se para Wassenaar [Holanda do Sul]; [AHEF]	[1936-38] estuda técnicas de construção na Royal Academy of Visual Arts, The Hague; [FS]			[1939-42] estuda arquitetura na Eidgenössische Technische Hochschule, Zurich [ETH Zurich]; [FS]
				5 de dezembro, nasce em Tóquio, Japão. Filha de Minoru Watanabe e de Yuri Watanabe; [CSB] [SPSL]				23 de março, a família parte para o Brasil no último navio para a América do Sul, o La Plata Maru; [SPSL] [CSB]	maio, a família se muda para Guaratinguetá. Trabalha em fazenda de plantação de arroz com outros sócios [Fazenda Nagai]; [SPSL]

[BEL] III CIAM, Bruxelas (Rational Lot Development); [RH] [BRA] IV Congresso Panamericano de Arquitetura no Rio de Janeiro;	[ESP] estabelecimento da Segunda República Espanhola; [RH]		[GRC] IV CIAM, Atenas; [EUA] implementado o New Deal com medidas sociais e econômicas em resposta à Grande Depressão;		Le Corbusier publica Ville Radieuse; [RH]	[ESP] 17 de julho, início da Guerra Civil Espanhola; [DEU] O 1º computador eletromecânico foi construído por Konrad Zuse;	[EUA] interrupção da expansão do New Deal por seus opositores; [FRA] Exposição Internacional de Paris;		[ESP] 1º de abril, fim da Guerra Civil Espanhola; setembro, início da 2ª G.M.; [EUA] Feira Mundial de Nova York;
--	--	--	---	--	---	---	--	--	--

Terceira República [Estado Novo - Ditadura Vargas]									
Revolução de 1930. Eleito Júlio Prestes, mas os partidos se acusavam de fraude. Golpe de Getúlio Vargas, que assume o poder;		24 de fevereiro, sufrágio feminino; [SP] julho-setembro, Revolução Constitucionalista; [SP] 28 de setembro, fim do Diário Nacional; [MATL]	agosto, Getúlio Vargas indica Armando de Salles de Oliveira como interventor federal em São Paulo; [EB]	3ª Constituição; [SP] setembro, Fábio Prado toma posse como Prefeito de São Paulo; [EB] [IM] [ALGF2]	Lei de Segurança Nacional; março, formação da Aliança Nacional Libertadora; [RN] [PE] [RJ] novembro, Intentona Comunista;		10 de novembro, Golpe do Estado Novo; 4ª Constituição - concentra os poderes em Getúlio Vargas [Constituição Polaca];	4 de maio, decreto federal nº406 regulamenta a publicações em língua estrangeira; [SPSL]	
[RJ] A. Agache publica Plano para a cidade do Rio de Janeiro; [AA]; [SP] visitação pública à Casa Modernista de Warchavchik; [AA]	[RJ] Anísio Teixeira realiza plano educacional e programa a construção de escolas; [AA] [RJ] I Salão de Arte Moderna no Rio de Janeiro; [AA]	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova' [AGFES]; [ALGF2]	[SP] maio, fundada a Escola Livre de Sociologia e Política pela elite paulista; [EB] Tarsila pinta Operários e 2ª Classe; [AA]	[SP] janeiro, criada a USP, com vinda de professores franceses. Caberia a ela formar as "elites intelectuais"; [EB] [AA]	[RJ] Concurso para o Ministério da Educação e Saúde; [RJ] projeto para a Universidade do Brasil [1935-38]; [CPU]	[RJ] 2ª visita de Le Corbusier ao Brasil, como consultor para o projeto do Ministério da Educação e Saúde;	[SP] I Salão de Maio; dezembro, execução do SPHAN a cargo de Rodrigo M. F. de Andrade e Mário de Andrade; [PD]	[SP] II Salão de Maio;	[SP] III Salão de Maio;

[DNK] conceito de junk playground, por Carl Theodor Sørensen;



1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949		
				6 de setembro, falece em New Rochelle, New York [EUA], após meses doente; [RWC] [NYT]							
no Rio de Janeiro, muda-se para Santa Teresa, a crise emocional se aguça, as doenças aumentam; [IM]	fevereiro, retorna a São Paulo, à casa da Rua Lopes Chaves; [AA] [IM] [PD]	reassume o cargo de catedrático no Conservatório Musical; [IM] [AA]	inicia a publicação das "Obras Completas" pela Editora Martins; [IM]	adquire os 12 alqueires do Sítio Santo Antônio, em São Roque. Intenção de adaptá-lo para um retiro de artistas; [AA] [IM]	em 25 de fevereiro, falece de ataque cardíaco em sua residência à rua Lopes Chaves; [PD] [AA] [IM]						
L. Mumford nega a introdução para 'Can Our Cities Survive?', envia recomendações; [CLRM]	<b>Junto de Paul Lester Wiener e Paul Schulz, forma a Town Planning Association [TPA] [data não confirmada]; [RH] [CLRM]</b>	publica 'Can Our Cities Survive?', incluindo 1ª versão da 'Town Planning Chart' em inglês; [RH] [HS] [CLRM] [GH]	publica 'Nine Points on Monumentality' junto de Giedion e Léger, explorando a arte e a arquitetura moderna; [GH]	Sert e Giedion estabelecem grupo nova-ioquino do CIAM; publica The Human Scale in City Planning; [RH] [GH]	com Siegfried Giedion estabelecem grupo nova-ioquino do CIAM, maioria de emigrantes;		<b>escolhido como presidente do CIAM; [CLRM] [HS] [RH] [GH]</b>	projeto Casa Sert em Passeig de la Muralla; [JMR]	Le Corbusier empreende um Plano Piloto para Bogotá [1949-53], TPA como consultora; [GH] [RH] [CLRM] [JMR]		
			casa-se com Hannie van Roojen; [FS]		nasce a primeira filha, Tess; [FS]	muda-se para Amsterdã com a família e trabalha como arquiteto no Departamento de Obras Públicas; [FS]	<b>projeta 1º playground para Bertelmanplein, em Amsterdã; [VL] nomeado membro do grupo holandeses do CIAM; [FS]</b>	nasce o segundo filho, Quinten; [FS]	novembro, layout para 1ª "Exposition Internationale d'Art Expérimental" no Museu Stedelijk, Amsterdã; [FS]		
março, a família muda para São Paulo; dezembro, a mãe adoece e perde a terceira filha por meningite [Miyuki]; [SPSL] [CSB]					a mãe falece pouco antes do fim da Guerra do Pacífico; [SPSL] [CSB]						
					nasce Elvira Penteadó Santana de Almeida; [LS]						
	7 de dezembro, ataque japonês a Pearl Harbour. EUA entram na 2ª G.M.; 9 de dezembro começa a Guerra do Pacífico;	<b>Brasil entra na 2ª G.M. devido a ataques germânicos a navios brasileiros em 1941 e por pressão dos EUA; [CLRM]</b>	<b>Le Corbusier publica A Carta de Atenas; [CLRM]</b>	[BRA] participação da Força Expedicionária Brasileira [FEB] e de destacamento da Força Aérea na luta contra os alemães na Itália;	6 e 9 de agosto, bombas atômicas sobre o Japão. Fim da 2ª G.M.; <b>[EUA] 24 de outubro, criação da Organização das Nações Unidas;</b>	20 de abril, extinção oficial da Liga das Nações; início da GUERRA FRIA entre EUA e URSS;	<b>[GBR] VI CIAM, Bridgwater;</b> [BRA] Conferência Interamericana para a Manutenção da Paz e da Segurança no Continente, no Rio de Janeiro; [CPU]	<b>[EUA] publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU;</b>	<b>[ITA] VII CIAM (Concerning Architectural Culture), Bérgamo;</b>		
						<b>Quarta República [República Populista]</b>					
		EUA envia missão técnica norte-americana Morris Coke ao Brasil;	criação da CLT - 1º de maio, inspirado na "Carta del Lavoro" da Itália Fascista;	fim da ditadura Vargas; Café Filho assume o poder. Eleições gerais levam à Presidência o general Eurico Gaspar Dutra [AA]	<b>[RJ] Projeto da 'Cidade dos Motores'; [CPU] [RJ] criação Departamento de Urbanismo na Prefeitura do DF; [CPU]</b>	5ª Constituição - consagra as liberdades expressas na Constituição de 1934, retiradas em 1937;	[RJ] Criação da Fundação da Casa Popular, precursora do BNH; [CPU]	decretada a extinção do Partido Comunista;	[RJ] inaugurado o Ministério da Educação por L. Costa, O. Niemeyer, E. Vasconcellos, C. Leão, J. Moreira; [CLRM]	EUA envia Comissão Brasileiro-Americana de Estudos Econômicos [Missão John Abbink]; [CPU]	Delimitação da área destinada à nova capital do Distrito Federal no Planalto Central;
		<b>[RJ] Paul Lester Wiener [TPA] é apontado como palestrante convidado na Universidade do Brasil; [CLRM]</b>	<b>[RJ] Wiemer e Tist são convidados para projetar a Cidade dos Motores [1943-45];</b>								
	[BRA] 5 de novembro, regulação do Serviço de Assistência a Menores [SAM];		[DNK] Emdrup Junk Playground [1º junk playground], por Carl Theodor Sørensen e John Bertelsen, comissionado por Dan Fink;			<b>[EUA] 11 de dezembro, criação da UNICEF;</b> [GBR] Lady Allen of Hurtwood implementa a ideia de adventure playground em Londres;			[GBR] entra em vigor o Child Act; [CZE] fundada a World Organization on Early Childhood Education [OMEP];	Instituto Interamericano da Criança é integrado à Organização dos Estados Americanos [OEA];	



1950 1951 1952 1953 1954 1955 1956 1957 1958 1959

naturaliza-se estadunidense; [EP]

**apontado como professor e ao cargo de reitor da Harvard Graduate School of Design, por sugestão de Gropius; [RH] [CLRM] [HS]**

como reitor, promove a criação da escola de Urban Design; [RM][GH][JMR]

constrói um estúdio para Joan Miró em Mallorca, seu primeiro trabalho na Espanha desde a Guerra Civil Espanhola; [GH]

Estabelece-se em Cambridge, Massachusetts; [JMR] 9 de abril, 1ª Urban Design Conference; [RM]

atua no filme 8x8 de Hans Richter. Reúne comunidade artística de Nova York em torno de uma metáfora do xadrez; [GH]

encontra escritório em Cambridge com Huson Jackson e Ronald Gourley, com quem irá realizar a maioria dos seus projetos; [GH]

**encerra a colaboração na TPA e dedica-se à sua atuação em Cambridge [GH] [RH]**

publica "Kind en stad" [Criança e cidade] em Goed Wonen; [FS]

**deixa cargo no Departamento de Desenvolvimento Urbano, e devota-se ao projeto dos playgrounds até 1978; [VL]**

publica "Kinderspielplatz in Amsterdam" [Parque infantil em Amsterdã], na revista Bauen und Wohnen; [FS]

**co-fundador do Team X no CIAM, com J. Bakema, G. Candilis, casal Smithson e J. Voelcker; [FS]**

início da construção do Orfanato Municipal [Burgerweeshuis], Amsterdã; [FS] [VL]

**"The Child and the city - problem of lot identity", grille sobre os playgrounds de Amsterdã no X CIAM, Dubrovnik; [FS]**

Publica "Het kind en de stad" [A criança e a cidade], na revista Goed Wonen; [FS]

pintura de mural do playground Zeedijk por seu cunhado Joost Roojen; [FS]

[1959-63] editor da revista Forum, com Apon, Bakema, Boon, Hardy, Hertzberger e Schrofer; [FS]

conclui o curso secundário de 1º ciclo no Colégio Anglo Latino, em São Paulo; [SPSL]

o pai casa-se com Saki, dona de uma pensão em São Paulo. Mayumi dava aulas de reforço escolar para as crianças da pensão; [CSB]

conclui o curso secundário de 1º ciclo no Colégio Anglo Latino, em São Paulo; [SPSL]

**29 de maio, naturaliza-se brasileira. Inicia curso de arquitetura na FAUUSP; [CSB] [SPSL]**

[1958-1960] de agosto a maio estagia no escritório de Vilanova Artigas [1915-1985]; [CSB]

[1959-1961] de novembro a julho estagia no escritório de Joaquim Guedes e Lina Bo Bardi; [CSB]

**[GBR] VIII CIAM (The Heart of The City), em Hoddesdon; [BRA] I Bienal Internacional de Artes Plásticas de São Paulo;**

**[FRA] IX CIAM (Human Habitat), Aix-en-Provence; [CUB] 26 de julho, início da Revolução Cubana;**

1º de novembro, início da Guerra do Vietnã;

**[HRV] X CIAM em Dubrovnik, originalmente programado para ocorrer em 1955 em Algiers;**

25 de março, Formação da União Européia; [URSS] 4 de outubro, lançamento do satélite artificial soviético Sputnik 1;

**[NLD] XI CIAM em Otterlo, Dissolução do congresso; [CUB] 1º de janeiro, fim da Revolução Cubana;**

Getúlio Vargas é novamente eleito presidente;

**reestabelecimento de relações com o Japão;**

Criação da Petrobrás; [RJ] IBGE publica As favelas do Distrito Federal e o censo demográfico de 1950;

24 de agosto, suicídio de Getúlio Vargas;

Juscelino Kubitschek é eleito presidente por voto direto;

18 de setembro, início da Televisão no Brasil;

[RJ] Inaugurada a Via Dutra; [CPU]

[RJ] Criação do IBAM; [CPU]

[SP] Retomada da Comissão Orientadora do Plano da Cidade; [CPU]

**BA: Admar Guimarães publica 'A Carta de Atenas [urbanismo dos C.I.A.M.]';**

**[DF] Criação da Novacap; Fundação da cidade-satélite Núcleo Bandeirante; Concurso para o Plano Piloto de Brasília; [CPU]**

[RJ] Inaugurada a Rodovia RJ-BH; [CPU] **[DF] Início da construção de Brasília;**

[RJ] Projeto de Urbanização do Morro do Sto. Antônio; [DF] Fundação da cidade-satélite de Taguatinga;

[DF] ocorre em Brasília o Congresso Internacional dos Críticos de Arte; [CPU]

**[EUA] Convenção sobre os Direitos da Criança, pela Assembleia Geral da ONU;**

1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
lança o primeiro curso de Mestrado Profissional de Urban Design no mundo, pela Harvard University; [RH]			[1959-63] Carpenter Center for the Visual Arts, Cambridge, 1º e único projeto de Le Corbusier nos EUA, por atuação de Sert; [MB]	[1961-64] complexo Peabody Terrace Married Students Housing, Cambridge, Massachusets; [HJ][JMR]		introduz o uso de computadores em Urban Design na Harvard Graduate School of Design [RH]		projeto Fundação Joan Miró [museu e espaço artístico]; [JMR]	deixa o cargo de reitor da Harvard University Graduate School of Design; [RM]
inauguração do Orfanato Municipal [Burgerweeshuis], Amsterdã; [FS] [VL]		publica "The child, the city and the artist"; [FS]		ganha o Prêmio de Arquitetura da Cidade de Amsterdã, pelo Orfanato Municipal; [FS]	muda-se para Loenen aan Vecht, Utrecht - Holanda; [FS]		volta a editar a revista Forum; [FS]	vence concurso para desenvolvimento das habitações PREVI, Lima, Peru	publica "The Child, the City and the Artist", no periódico Byggekunst nº1; [FS]
20 de dezembro, colação de grau do curso em Arquitetura da FAUUSP; [SPSL] [CSB]	16 de dezembro, casa-se com Sérgio Pereira de Souza Lima no Pavilhão Japonês no Parque do Ibirapuera; [CSB] [SPSL]	por indicação de Vilanova Artigas, Mayumi e Sérgio Souza Lima cursam mestrado na UnB; [CSB]	Mayumi e Sérgio, no CEPLAN, projetam unidade de vizinhança para 10000 habitantes, a Unidade de São Miguel; [CSB]	titulação de mestrado em arquitetura pela UnB. Mayumi e Sérgio retornam para São Paulo; [SPSL] [CSB]	retornam para São Paulo e começa a trabalhar na diretoria de planejamento do FECE; [CSB]		nasce seu primeiro filho, Silvio Souza Lima; [CSB]	nasce seu segundo filho Mário Souza Lima; [CSB]	começa a participar da EDAP [Educação, Assessoria e Planejamento], cooperativa de arquitetos; [CSB]
	[DEU] construção do Muro de Berlin pelo governo da Alemanha Oriental;					16 de dezembro, firmado o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos pela Assembléia da ONU			[EUA] 20 de Julho, Neil Armstrong pisa na lua; [BRA] com o AI-5, alguns artistas, países e regiões não participam da 10ª Bienal de São Paulo;
<b>Ditadura Militar</b>									
[DF] 21 de abril, INAUGURAÇÃO DE BRASÍLIA;	cúpula das Forças Armadas se opõe à posse do vice João Goulart na Presidência;			1º de abril, instauração da Ditadura Militar no Brasil; [RJ] Criado o Banco Nacional da Habitação [BNH]; [CPU]	Ato Institucional nº 2, que extingue os partidos políticos e institui o bipartidarismo, consubstanciado na ARENA e MDB;	suspensas eleições para cargos executivos, inclusive deputados e senadores;	6ª Constituição - elaborou sob pressão dos militares uma Carta Constitucional que legalizasse os governos militares;	13 de dezembro, emitido o Ato Institucional nº5 [AI-5]; criação da Ação Libertadora Nacional por Carlos Marighela; [CSB]	7ª Constituição - concentração de poder no Executivo e substitui presidente por uma Junta Militar;
	15 de dezembro, criação da UnB com Plano Orientador por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro; [CSB]	[DF] 3ª visita de Le Corbusier, para conhecer Brasília	realizado em São Paulo e no Rio de Janeiro o 1º Seminário de Habitação e Reforma Urbana; [CSB]	[DF] Anísio Teixeira é afastado da reitoria da UnB; [CSB]	[RJ] 'Doxiadis Associates' apresenta o plano: Guanabara - a plan for urban development; [RJ] inaugurado o Aterro do Flamengo; [CPU]	[RJ] Criação do Serviço Federal de Habitação e Urbanismo; [CPU]		[SP] inaugurado o MASP de Lina Bo Bardi; [SP] FAUUSP realiza Fórum de Ensino, com discussões sobre a função social do arquiteto; [CSB]	[RJ] Projeto para Barra da Tijuca. Autor: Lucio Costa; [CPU]
				[BRA] Política Nacional do Bem-Estar do Menor e Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor [FUNABEM];					[FRA] experiências Art Urbain [Jean-Michel Folon] e L'enfant architecte [J. Boris e G. Hirschsler];



<p>13ª e última Urban Design Conference, co-patrocinada pela GSD e pela National Urban Coalition [RM]</p>		<p>projeto Residência Estudantil do MIT [New House] [habitação multifamiliar]; [JMR]</p>	<p>participa da Conferência Habitat II em Vancouver, promovida o defendido pela ONU, de foco em assentamentos humanos [RH]</p>	<p>inaugurada a Fundación Joan Miró em Barcelona; [EP] readmitido ao Colegio Oficial de Arquitectos de Cataluña y Baleares; [EP]</p>			<p>retorna para a Espanha e continua a prática de arquitetura; [JMR][RH]</p>		
<p>[1971-1972] formação do escritório Van Eyck &amp; Bosch - atua com o sócio Theo Bosch; [FS]</p>						<p>demolição do playground Zeedijk, pelo estado deteriorado devido à falta de manutenção; [FS]</p>			
<p>ela e Sérgio Souza Lima trabalham com o Grupo Arquitetura Nova na estruturação do curso de arquitetura em Santos; [CSB]</p>	<p>Sérgio fica 1 ano no Presídio Tiradentes, junto de arquitetos de Santos. Mayumi também é presa e torturada por 1 mês; [CSB]</p>	<p>trabalha com o Grupo Arquitetura Nova na estruturação do curso de arquitetura da Faculdade de São José dos Campos; [CSB]</p>	<p>[1973-1974] vice-diretora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São José dos Campos [CSB]</p>	<p>afasta-se da Faculdade de São José dos Campos por discordar dos rumos impostos pela mantenedora da universidade; [CSB]</p>	<p>participou da criação do Cebrace [Centro Brasileiro de Construções Escolares]. Colaborou ativamente até 1979; [CSB]</p>	<p>ampliação da escola EEPG João Kopke no bairro do Bom Retiro, no âmbito da Conesp; [CSB]</p>			
<p>projeta sistema de móveis populares cujo design permitia ao usuário construir sua própria mobília, contando com a cooperação de vizinhos e sua assessoria – Sistema Integrado de Pré-fabricação e Autoconstrução de Móveis. Realizado enquanto contratada pelo INOCOOP-SP no Conjunto Habitacional do Butantã e no Conjunto Habitacional de Alto de Pinheiros; [AZSN] [AL]</p>						<p>moradores do Conjunto Habitacional do Butantã solicitaram a execução de um parque infantil; [AZSN]</p>	<p>parquinho do Butantã, construído pela população local do Conjunto Habitacional do Butantã em forma de mutirão; [AL]</p>		
			<p>[EUA] 15 de agosto, EUA retira-se do conflito no Vietnã; [FRA] janeiro, assinatura do Acordo de Paz de Paris;</p>		<p>30 de abril, fim da Guerra do Vietnã</p>	<p>entra em vigor o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais;</p>			
<p><b>oposição ao governo se intensifica com guerrilhas na cidade e no campo. Regime endurece com prisões, torturas e censura;</b></p> <p>[SP] Primeira Bienal do Livro; [DF] Criação da Campanha de Erradicação de Invasões [CEI]; [CPU]</p>		<p>Inaugurada a Transamazônica em meio às críticas pela devastação do meio ambiente;</p>	<p>Médici assina acordo com o ditador Stroessner para a construção da hidrelétrica de Itaipu. O país vive o período do 'milagre econômico';</p>	<p><b>Início do governo do general Geisel. Início da abertura política que o próprio define como "lenta, gradual e segura";</b></p> <p>RJ: Inauguração da Ponte Rio-Niterói [13,19 Km]; SP: Começa a funcionar a primeira linha de metrô em São Paulo;</p>		<p>Brasil entra na era nuclear assinando acordo com a Alemanha;</p> <p>[AP] Inauguração do Aeroporto Internacional de Manaus; [CPU] [SP] Inaugurada a Rodovia dos Imigrantes, que liga São Paulo a Santos; [CPU] [SP] IX Congresso Brasileiro de</p>	<p><b>Intensifica-se o movimento da sociedade civil em favor da recuperação dos direitos democráticos;</b></p> <p>[RJ] Inaugurado o Aeroporto Internacional do Rio de Janeiro [Aeroporto do Galeão];</p>	<p><b>13 de outubro, revogados os atos institucionais e complementares que fossem contrários à Constituição Federal;</b></p> <p>[SP] Inaugurada a Rodovia dos Bandeirantes; [CPU]</p>	<p><b>28 de agosto, Lei da Anistia, início da redemocratização do país;</b></p>
<p>início do projeto de pesquisa Growing Up in Cities [UNESCO], coordenado por Kevin Lynch;</p>								<p>[BRA] 10 de outubro, novo Código de Menores, a criança marginalizada vista como 'patologia social';</p>	

1980 1981 1982 1983 1984 1985 1986 1987 1988 1989

outubro, diagnosticado com neoplasia pulmonar na Harvard University; [EP]

15 de março, falece vítima de câncer em Barcelona, Espanha; [EP]

oficializa colaboração com a esposa, Hannie van Eyck-van Roojen; [FS]

10 de fevereiro, Mayumi e Sérgio participam da fundação do Partido dos Trabalhadores juntamente com outros intelectuais; [CSB]

[abril a maio] ministra curso FUNDAP - Planejamento Urbano: Uso do solo e propriedade privada; [CSB]

construção de duas escolas públicas em São Paulo com a participação da população [Jardim Fortaleza e Bairro de Varginha], no âmbito da Conesp; [CSB]

publica 'Espaços educativos: uso e construção'; plano de pesquisa para doutorado em História e Filosofia da Educação [USP], orientação de C. Beisiegel; [CSB]

ela e Sérgio mudam-se para São Carlos e voltam a dar aulas na Escola de Engenharia; [CSB]

professora licenciada da Universidade de Brasília Nível 4; [CSB]

publica 'A cidade e a criança', em que reúne reflexões da arquiteta sobre a relação da criança com o espaço; [CSB]

exposição coletiva Escultura: Panorama de Arte Brasileira, no MAM-SP; exposição coletiva 100 anos de Escultura, no MASP [AL]

contratada pela FAUUSP como Auxiliar de Ensino; [LS]

passa a dividir o espaço de trabalho com o marido, Samuel, que na época produzia fotos de estúdio; [AL]

contratada pela FAUUSP como Professora Assistente; [AL]

[1989-1990] propõe ao DEPAVE projetos de esculturas lúdicas para os parques da cidade, utilizando sucatas urbanas; [AZSN]

22 de setembro, início da Guerra Irã-Iraque;

[EUA] AIDS observada clinicamente pela primeira vez;

[EUA] julho, a sigla AIDS [Acquired Immunodeficiency Syndrome] é adotada;

[URSS] 26 de Abril, em Chernobyl um reator explodiu e deu início ao maior desastre atômico do mundo;

20 de agosto, fim da Guerra Irã-Iraque;

[DEU] 9 de novembro, queda do Muro de Berlim;

### Sexta República [Nova República]

10 de fevereiro, fundação do Partido dos Trabalhadores;

ocorrem eleições diretas para governador, suspensas desde 1966;

[SP] 16 de abril, maior comício das Diretas Já!

15 de março, fim da Ditadura Militar; Tancredo Neves morre antes de assumir e José Sarney toma posse;

Plano Cruzado I e II, para conter a inflação e estabilizar a economia; [DF] Fim do Banco Nacional da Habitação [BNH]; [CPU]

1º de fevereiro, instala-se a Assembleia Constituinte, finalizando em 22 de setembro de 1988;

8ª Constituição - estabelecimento da função social da propriedade privada urbana entre outros avanços;

[RJ] Publicado o livro 'Quando a Rua vira Casa', por Marco Antonio Mello e Arno Vogel;

[BA] IPHAN tomba Terreiro da Casa Branca; [CPU]

DF: Criado o Fórum Nacional da Reforma Urbana;

[DF] inserção do Capítulo de Política Urbana na Constituição Brasileira; [CPU]

[EUA] Convenção sobre os Direitos das Crianças [ONU];



projeto de restauração e conversão do Orfanato Municipal, Amsterdã, em colaboração de Hannie van Eyck;				conclusão da conversão do Orfanato Municipal, Amsterdã; [FS]		publica "A Superlative Gift" - sobre Lina Bo Bardi, São Paulo; [FS]	14 de janeiro, falece por parada cardíaca em Loenen aan Vecht, Países Baixos;
[1989-1992] atuação no Cedec - Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários, dirigido e coordenado por ela; [CSB]		após a gestão Erundina, o Cedec foi fechado. Mayumi volta a dar aulas em São Carlos e trabalha em projetos de consultoria; [CSB]	23 de outubro, falece em decorrência de um atropelamento na Avenida Rebouças em São Paulo; [CSB]	<b>Sérgio Souza Lima organiza e publica 'Arquitetura e Educação', coletânea de textos de Mayumi de 1965 a 1994; [CSB]</b>			
	Praça da Criança, idealizada juntamente com os arquitetos Waldemar Herrmann e Jorge Cianco e uma equipe de profissionais da Emurb e coordenadores sociais da Secretaria do Bem-estar Social para o centro antigo de Santo Amaro; [AL] [AZSN]	com mudança de gestão da PMSP, a Praça da Criança foi desmontada; [AZSN]	aposenta-se como Professor Doutor MS-3 da FAUUSP, por motivos de saúde; [FAU] [LS]			publica <b>Arte Lúdica</b> ; [AL]	
[THA] Declaração Mundial da Educação para Todos; [ESP] I Congresso das Cidades Educadoras; início da Guerra do Golfo;	28 de fevereiro, fim da Guerra do Golfo; 25 de dezembro, fim da GUERRA FRIA; 26 de dezembro, dissolução da URSS;	[BRA] Conferência Mundial ECO 92 no Rio de Janeiro, assinatura da Agenda 21;	<b>[ITA] editada Carta das Cidades Educadoras no III Congresso Internacional em Bolonha;</b>				
Plano Collor I. Muda a moeda em vigor e retém por 24 meses depósitos em contas-correntes ou em poupanças para controlar a inflação;	Plano Collor II. O governo não obtém apoio do Congresso e a crise econômica aumenta;	<b>Fernando Collor renuncia a presidência, pouco antes de sofrer impeachment pelo Congresso;</b>	Plebiscito popular opta pelo presidencialismo republicano como sistema de governo. Nova reforma cria o cruzeiro real;	Plano Real;	A inflação é debelada e o país retoma a confiança. Inicia-se processo de privatizações;	Governo brasileiro é o principal articulador para o estabelecimento do Mercosul;	A sociedade protesta por reformas sociais, entre elas a Tributária, da Previdência e da Saúde; criada a Agenda 21 Brasileira; Fernando Henrique Cardoso é reeleito presidente;
[BRA] 13 de julho, Estatuto da Criança e do Adolescente; [EUA] 29 de setembro, 1ª Cúpula Mundial pela Criança [UNICEF];	[ITA] iniciada a experiência La città dei bambini, pelo pedagogo Francesco Tonucci;	[RJ] Instituição do programa Rio Cidade [1993-96]; [CPU]	[SP] Realizado em São Paulo o primeiro evento Arte/ Cidade. Tema: Cidade sem Janelas; [CPU]				

2000

2001

2002

2003

2004

2005

2006

2007

2008

2009

falece em 25 de março; [FSP]  
[LS]

[EUA] Declaração Universal  
sobre Diversidade Cultural  
[UNESCO];

[ITA] revisada a Carta das  
Cidades Educadoras no no  
VIII Internacional Congresso  
em Gênova;