



XIX ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR  
Blumenau - SC - Brasil

---

APROPRIAÇÕES SUBVERSIVAS: AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NOS DESLOCAMENTOS  
COTIDIANOS ENTRE A CASA E A ESCOLA NO RIO DE JANEIRO/RJ

**Mariana Coviello Rei Rebelo Pereira** (Programa de Pós-Graduação em Arquitetura) -  
mariana.coviello@fau.ufrj.br

*Formada em Arquitetura e Urbanista pela UNESA. Mestranda em Arquitetura pelo PROARQ/FAU/UFRJ.*

**Giselle Arteiro Nielsen Azevedo** (Programa de Pós-Graduação em Arquitetura) *Formada em Arquitetura e Urbanista pela UFF. Mestre em Arquitetura pela UFRJ. Doutora em Engenharia de Produção pela UFRJ. Professora associada do PROARQ/FAU/UFRJ.*

## Apropriações subversivas

As vivências das crianças nos deslocamentos cotidianos entre a casa e a escola no Rio de Janeiro/RJ

### RESUMO

O artigo tem por objetivo investigar como as crianças negociam, reinventam e subvertem a lógica normativa da cidade, transformando espaços que, na sua maioria, não foram pensados para elas. O percurso metodológico foi estruturado na relevância do pesquisar-COM, tendo como objeto de análise os relatos produzidos na atividade “Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro” (GAE;SEL, 2020), que apresentam as percepções e desejos de estudantes da rede pública municipal de educação, nos percursos diários casa-escola. Valendo-se do entrelace entre as dimensões morfológicas e afetivas, os resultados deste trabalho buscam contribuir com uma discussão política e poética sobre o direito à cidade e a infância, tendo o território educativo como mecanismo estruturante e influenciador de ações e decisões relativas ao ambiente urbano e à vida coletiva, como na construção da própria cidadania.

### INTRODUÇÃO

Fundamentada em conceitos de vários campos disciplinares, como a geografia, percepção ambiental, sociologia urbana e educação, este trabalho propõe algumas reflexões sobre o direito à cidade, sob a perspectiva da criança como paradigma de uma cidade para todos.

A capacidade imaginativa e criativa das crianças, em devir, dá forma à concepção de direito à cidade proposta por Lefebvre (2001, p.135), onde “o direito à cidade é o direito de imaginar e realizar a cidade, contínua e concomitantemente”, remetendo o espaço urbano a um laboratório aberto de experimentações individuais e coletivas, onde se interseccionam os sentidos, significados, usos e apropriações que compõem as relações sociais cotidianas. Nessa mesma direção, Harvey (2013) destaca o poder de participar dos processos de transformação das cidades:

O direito à cidade não é apenas um direito condicional de acesso àquilo que já existe, mas sim um direito ativo de fazer a cidade diferente, de formá-la mais de acordo com nossas necessidades coletivas (por assim dizer), definir uma maneira alternativa de simplesmente ser humano. Se nosso mundo urbano foi imaginado e feito, então ele pode ser reimaginado e refeito (HARVEY, 2013, p.33).

Isto vem acentuar que o direito à cidade, como utopia orientadora, está intimamente ligado ao direito à infância, garantindo que são nos espaços públicos que se amplia e consolida a própria cidadania e entendimento enquanto ser coletivo, a partir da possibilidade de apropriação, estimulando o senso de diversidade e cidadania.

A experiência infantil não é idílica nem universal. Por isso, utilizamos neste texto o termo infâncias, no plural, reforçando a abordagem compreensiva

sobre ser criança e viver a infância de formas múltiplas, inclusive em situações díspares, de acesso, condições e garantia do direito à infância. Este reconhecimento evoca pensar sobre que infância iremos abordar daqui para frente, e o que significa ser criança nestes diferentes contextos urbanos, pois ainda que habitando a mesma cidade, se encontram em realidades dissonantes, determinadas por fatores econômicos, sociais, culturais, lúdicos, alimentares, entre outros. A exemplo, podemos citar a primeira infância, crianças em idade escolar, crianças que trabalham, crianças de baixa-renda e/ou classe-média, crianças imigrantes, crianças de rua, reconhecendo a ideia de infâncias outras, em espaços e tempos outros, para além das representações estigmatizadas e crenças limitantes sob a qual fomos moldando nossas verdades [*não absolutas*].

O ponto de partida para se refletir sobre o assunto reside no fato de que os espaços urbanos não se encontram preparados para assegurar sua potência educativa, preocupando-se e validando a criança como sujeito ativo e atuante das dinâmicas ordinárias do pensar/fazer cidade. Daí a necessidade de investigar estas lacunas, lançando dispositivos de diálogo, que deem vez e voz às crianças em seus territórios, permitindo compreender como acontecem as ressonâncias lúdicas e educativas entre corpo infantil, educação e espaço, mesmo quando não ofertando qualidade para isso.

Para isso, considera-se pensar sobre o ponto de vista da subversão, pensando que a(s) infância(s) são um dos grupos colocados à margem de exercer seu discurso, direitos e participação nas decisões sociopolíticas da cidade. Assim, acabam experimentando-a de modos outros, que muitas vezes contradiz com as práticas socioespaciais institucionalizadas, seja por uma conduta inconsciente, lúdica ou como verdadeiro ato de resistência.

Ramalho (2019, p.237) evidencia o emprego do termo, ciente de que seu uso provoca certo desconforto em atores e instituições que prezam por uma ordem dominante e hegemônica: “Subversivo, portanto, é um adjetivo que só pode ser entendido como problemático por aqueles que estão indispostos à mudança ou à transformação. A cidade, ao contrário, vive a subversão todo e cada dia”. E é justamente porque o planejamento urbano é pensado sob a lógica repressiva e ordenadora do capital que precisamos transportar a produção espaço-temporal mais fluida, aberta para a construção coletiva, de forma que todos se sintam pertencentes à cidade, com a troca de aprendizagens, saberes e sensibilizações que só acontecem em contato com a diversidade e a esfera pública.

## **ENTRE-LUGARES E CULTURAS INFANTIS: O DIREITO À LUDI-CIDADE**

Pesquisas sobre cidades naturalmente pressupõem um compromisso interdisciplinar. Isso porque evocam pensar em um produto social e histórico, que imprime na sua organização espacial as dinâmicas da sociedade.

Os efeitos e marcas que foram sendo gerados pela produção do espaço capitalista somado à negligência dos estudos urbanos em incluir demandas e necessidades de grupos sociais vulneráveis, acabaram por corroborar com a segregação da infância à vida pública. Tal condição transfere para os espaços intramuros o domínio da experiência, justificado pela errônea convicção de segurança - provocando a naturalização, tanto da segregação espacial como

do enfraquecimento das relações sociais, repercutidas em visões limitadas de mundo.

Se pararmos para pensar sobre os espaços “destinados” à infância, imediatamente configuram imagens de um parquinho, playground de Shopping Center ou condomínio, a escola, o clube. Ou seja, os lugares adequados, concedidos e/ou projetados para este público são sempre uma perspectiva cultural pré-determinada pelo adulto, subestimando e se sobrepondo às expectativas de um ambiente condizente com as singularidades e necessidades das crianças em seus contextos. Como nos confirma Mayumi Souza Lima:

Os adultos que projetam para as crianças têm de perceber o difícil limite que separa a produção das condições espaciais que permite à criança criar e construir seus projetos e o ato inconsciente do adulto que quer se colocar no lugar das crianças, projetando a priori suas fantasias e sonhos. (LIMA, 1989, p.102).

Na ideia de que a criança pertence a um espaço, é considerado destacar as diferenciações propostas por Rasmussen (2004), sobre o lugar para a criança e o lugar de criança. Para ele, os “lugares para” (Places for children), são os espaços produzidos pelos adultos e designados especialmente para o público infantil. Já os “lugares de” (Children’s places), são aqueles pelas quais as crianças se apropriam espontaneamente, atribuído seu próprio significado por uma manifestação de sentimentos que geram a topofilia, conforme fala Tuan (1983).

Os “lugares para”, ainda atribuídos a estruturas sistematicamente convencionais e funcionalistas, absorvem muito da “metodologia projetual modernista, onde o transeunte era induzido a se apropriar dos espaços definidos pelo arquiteto e que, por prática, passava a utilizá-los assim” (VIEIRA; PIEDADE, 2016, p.7). Entretanto, é interessante perceber que, por mais que as reais e individuais demandas das crianças não sejam plenamente consideradas nos projetos e produção dos seus ambientes, elas ainda sim conseguem transgredir as limitações físicas por um entre-espaço, que permite apropriações espontâneas e desvios. Isso porque, os dualismos praticados no espaço euclidiano não são praticados nos espaços de entremeio (intermezzo), se assumindo como espaços do possível, onde sua natureza móvel suspeita e desafia a rigidez material na qual os espaços são limitadamente entendidos.

Ao entender que o espaço também é um instrumento de poder, Guatelli (2012) discute a potência dos entre-lugares como um devir-território, em constante movimento e aberto à plurissignificação. A noção de entre-lugar parte de um espaço de funções improvisadas ou não definidas “onde ocorrem as negociações e manifestações culturais mais intensas, mesmo que esse espaço não seja físico ou definido” (SILVA, p.59). São espaços de entrecruzamentos, que valorizam as brechas e imprevisibilidades, modificando a estrutura normativa que a segmenta.

A capacidade de um lugar físico abrigar muitos lugares tem a ver com a questão de que não experimentamos o mundo real, mas o mundo percebido, que é próprio de cada um. Dessa maneira, um mesmo espaço pode representar, para a criança, “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). Isso esclarece que há sempre uma operação micropolítica dentro da macropolítica que atua em contato com as subjetividades. Nesta abordagem, o estar no mundo acontece mediante um estado de interferir, no campo mínimo, que se constroem na experimentação de afetar e ser afetado, por encontros humanos e não-humanos.

Na visão de Winnicott (1971) os entre-espacos coexistem entre a realidade externa e o mundo interno, na presença de um vazio que convém ser imaginado e explorado. Tal como Manoel de Barros nos conta sobre o menino que gostava mais do vazio do que do cheio, pois os vazios são maiores, e até mesmo infinitos, incitando que a potência do vazio está justamente na infinitude de possibilidades não comuns, que permitem criar um mundo próprio, enchendo os vazios a partir de imaginação.

Estar atento para (re)descobrir como as crianças se apropriam e tomam o espaço é como “entrar temporariamente num universo utópico” (BAKHTIN, 1987), paralelo, que nos faz refletir justamente sobre a questão dual que envolve a ludicidade, uma vez que o mundo perceptivo da infância, e toda a sua margem inventiva não se constroem de forma isolada, mas sim articuladas com os atores, interações e estruturas sociais e culturais em que estão inseridas.

São nesses microprocessos de apropriação, reprodução, criação e reinvenção do mundo cultural adulto, que o conceito de culturas infantis ou culturas de pares, proposto por Corsaro, se aplica ao colocar em foco as especificidades e contextos que envolvem suas interações cotidianas com o outro - sendo este outro tudo aquilo que é externo a ela. Em seus estudos, o autor propõe que as crianças fundam suas culturas por meio de uma reprodução interpretativa, onde “não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros” (CORSARO, 2009, p. 31).

Portanto, enquanto produtoras de culturas próprias negociam a todo o momento com a lógica normativa que modela a sociedade e o território que a acompanha, e que tampouco contempla fatores significativos da sua dimensão humana.

Nesse sentido, é preciso permitir que elas tenham experiências livres - corporal, afetiva e social - para ativar a potência profanadora e regeneradora da criatividade, que convoca a olhar cuidadosamente o mundo de outra maneira. É preciso que arquitetos, urbanistas e planejadores urbanos tomem consciência de que pensar a cidade não é só pensá-la como um programa, de instruções fixas para seu início, desenvolvimento e finalização. Pensar a cidade é pensá-la como uma obra aberta, de interpretações e movimentos variáveis, atravessada por experiências, encontros, relações, desejos e afetos. Logo, continuamente reinventável.

## **COMPREENDENDO OS CAMINHOS DE PESQUISA**

Para compreender como um grupo de crianças subverte seus territórios e territorialidades através de suas vivências e apropriações no caminho cotidiano da casa à escola, levamos em conta o repertório de respostas no

projeto de pesquisa Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos do Rio de Janeiro (GAE-UFRJ; SEL-RJ, 2020). Antes de dar início à explicação metodológica desta atividade, vale percorrer por algumas exposições do termo, esmiuçando cada conceito vinculado.

Segundo Schlee (et al., 2009, p.228-231), o território é uma construção social, que incorpora os processos econômicos e produtivos, define estratégias de dominação sobre o espaço e seus recursos e que se manifesta sobre uma base física, através de múltiplas apropriações, individuais e coletivas, delimitando marcas e marcos de identidade cultural. Ou seja, mais que geográfico, o território é social, cultural e político; de forma que não se limita apenas aos aspectos físicos, mas inclui também os simbólicos afetivos e experienciais.

Ao articular essa perspectiva à ação educativa da cidade, o território ganha outra proporção. Base fundamental das pesquisas integradas ente os Grupos de Pesquisa Ambiente-Educação (GAE/PROARQ/UFRJ) e Sistemas de Espaços Livre (SEL-RJ/PROARQ/UFRJ), o conceito de território educativo coexiste em permanente construção, mas cabe ser reconhecido como “um 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 escola” (AZEVEDO et al., 2016, p. 23). O centro do território educativo é a escola, quando ela se reconhece como parte do território, e atua como centralidade ativa e irradiadora dos processos de ocupância, transformação social e do entendimento das crianças como cidadãos de direitos à cidade.

Para conseguir capturar essas ações e rebatimentos do território em permanente construção, o mapa se torna um instrumento importante, capaz de representar graficamente dada realidade. Josep Maria Montaner (2017) alerta que o ato de mapear nunca é neutro, o que fortaleceu fundamentalmente o seu uso enquanto instrumento de poder e dominação hegemônica, durante muitos anos. Como forma de lutar contra isso, a cartografia social e participativa atuam como método alternativo e multidisciplinar de empoderamento na construção de mapas outros, visando potencializar as narrativas de comunidades e grupos sociais invisibilizados, compreendendo que esse compromisso de dar voz às narrativas polifônicas também é uma forma de legitimar o direito à cidade.

Diante disso, consideramos o mapear num sentido amplo, não somente cartográfico, como ação e prática educativa para inclusão das crianças no debate urbano, bem como na construção social de pertencimento e de identificação com o território; tendo o caminhar como grande ferramenta de captação. Isso porque “o mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. Confunde-se com seu objeto quanto o próprio objeto é o movimento” (DELEUZE, 1997, p.73), sendo até mesmo mais valioso no processo que no próprio produto final.

Sendo impossível separar as subjetividades dos indivíduos com as ambiências do meio, o mapeamento afetivo torna-se uma forma de compartilhar o tangível e o intangível que participam da construção do lugar, a partir da dimensão sensível do corpo que sente e descreve suas relações e

microterritorialidades. Inês Maria (2016) evidencia o valor simbólico da metodologia, ao dizer que:

O Mapeamento Afetivo configura outro olhar para a cidade. Ao invés de enxergar a estrutura, a dinâmica viária, se trata de descobrir quem são as pessoas, quais são as histórias e potências daquele espaço. Uma cidade sem gente não serve para nada, é um lugar sem afeto. E é o afeto, junto com as relações, que vão sustentar as mudanças que queremos para um lugar.

Na atividade relatada no capítulo a seguir, a abordagem multiescalar constrói uma imagem coletiva de cada território da Cidade do Rio de Janeiro, em percepções e prospecções, através dos usos, apropriações e afetos perceptíveis e relatados individualmente na escala local do trajeto casa-escola de casa criança.

## **MAPEAMENTO AFETIVO DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DO RIO DE JANEIRO/RJ**

A atividade foi desenvolvida pelos Grupos de Pesquisa Ambiente-Educação (GAE) e Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ), ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/UFRJ); em conjunto com o Escritório de Planejamento da Subsecretaria de Planejamento e Acompanhamento de Resultados (SUBPAR) e a Secretaria Municipal da Casa Civil (CVL).

Incorporada ao projeto de pesquisa de título Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos do Rio de Janeiro: Interlocações e redes alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e servindo de base para construção do Plano de Desenvolvimento Sustentável da Cidade do Rio de Janeiro (PDS 2030), lançado no ano de 2021, a proposta ousou percorrer a dimensão do afeto, contemplada durante os caminhos cotidianos da casa até a escola, visando garantir maiores oportunidades de participação das crianças e jovens nas políticas públicas da cidade.

Realizada de forma voluntária no dia 08 de dezembro de 2019 (dia mundial do urbanismo), os estudantes matriculados na rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, entre a pré-escola 1 e o 9º ano do ensino fundamental, receberam um formulário para responder de forma livre, por desenhos e/ou textos, com base nos instrumentos mapa mental (LYNCH, 1997) e poema dos desejos (SANOFF, 1999):

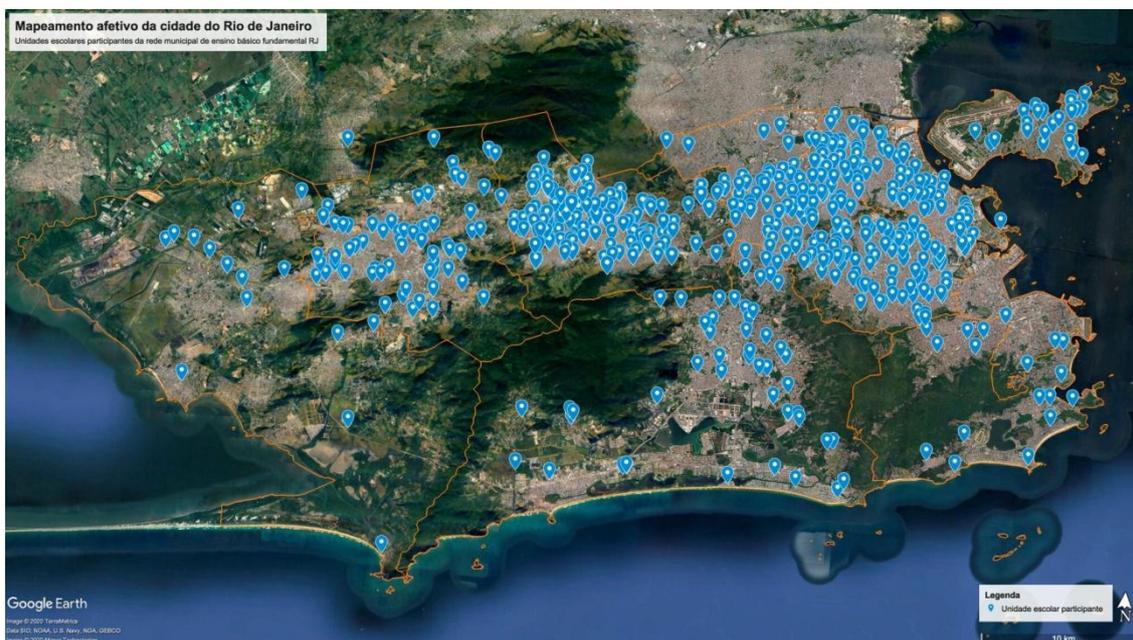
“1) como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, ouve e sente durante esse percurso.”

“2) Agora que você respondeu a primeira pergunta, descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você desejaria para esse percurso.”

Segundo o Relatório Técnico MAPEAMENTO AFETIVO DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: Crianças e jovens pensando no futuro da cidade (2020), a atividade conseguiu se fazer

presente em todos os bairros da cidade, contando com a presença de 734 unidades escolares participantes, resultando na quantificação de 13.376 documentos respondidos, analisados e tabulados (tabela 01).

É importante ressaltar que o município do Rio de Janeiro constitui a maior rede pública de ensino da América Latina, abrangendo um total de 1.541 Unidades Escolares e cerca de 650 mil alunos, que enfrentam complexidades equivalentes à sua grandeza. Sua amplitude é tamanha que a Secretaria Municipal de Educação (SME), órgão responsável pelas políticas educacionais na escala do município, divide o território em 11 Coordenadorias Regionais de Educação - CREs, descentralizando as responsabilidades nestas instâncias intermediárias, para manter uma relação mais próxima com as escolas. O limite das CREs e as escolas participantes aparecem na Figura 01:



**Figura 01:** Unidades escolares que participaram da atividade do Mapeamento Afetivo na Cidade do Rio de Janeiro.

**Fonte:** Acervo GAE/SEL-RJ, 2020.

CRE	UNIDADES ESCOLARES TOTAL	UNIDADES PARTICIPANTES	PORCENTAGEM DE PARTICIPAÇÃO
1ª CRE	96	32	33,33%
2ª CRE	153	21	13,73%
3ª CRE	134	91	67,91%
4ª CRE	166	98	59,04%
5ª CRE	130	127	97,69%
6ª CRE	113	16	14,16%
7ª CRE	180	51	28,33%

8ª CRE	188	147	78,19%
9ª CRE	165	87	52,73%
10ª CRE	197	34	17,26%
11ª CRE	43	30	69,77%
<b>TOTAL:</b>	1565	734	46,90%

**Quadro 01:****Fonte:** Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

Ainda que se tenha a plena consciência da importância do trabalho de sensibilização, contato e acompanhamento dos profissionais e pesquisadores no processo de construção conjunta e aplicação dos dispositivos com as crianças, o objetivo deste trabalho propunha a espacialização do território na macroescala, com o intuito de entender a diversidade e a complexidade da cidade, a partir do olhar dos estudantes. Por esse motivo, é preciso deixar claro que a análise buscou não fazer uma relação interpretativa dos registros, principalmente os desenhos, de modo que o juízo de valor do pesquisador não interferisse ou sobrepujasse ao que os estudantes realmente queriam dizer.

Para a análise foi realizado um curso de extensão, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020, no laboratório dos grupos de pesquisa envolvidos, e contou com a participação de 62 pesquisadores e colaboradores de diversas áreas de interesse e Instituições públicas e privadas. Com o expressivo número de formulários e comprometimento dos colaboradores para finalizar as análises, tabulações e digitalização das respostas, a etapa seguinte se desdobrou no formato de estágio em pesquisa até o mês de março de 2020, até repentina interrupção pelo contexto da pandemia de Covid-19. A finalização acabou acontecendo de forma remota, pelos pesquisadores do GAE e SEL, que coordenavam as CREs.

A operação metodológica aconteceu de forma quantitativa, onde as respostas foram sendo organizadas a partir de uma tabela com 15 categorias de análise definidas: Infraestrutura; Equipamentos; Comércio e Serviço; Indústria; Aspectos Urbanísticos; Espaços Livres e Áreas Verdes; Acessibilidade; Mudanças Climáticas; Conforto Ambiental; Conforto Afetivo/Cognitivo; Recreação e Lazer; Aspectos Sociais, Econômicos e Culturais; Segurança e Violência; e Ações Sustentáveis. Levando em consideração a abrangência e subjetividade dos relatos, cada categoria foi sendo subdividida em tópicos mais específicos, que resultaram um total de 119 subcategorias.

A ênfase nos aspectos cognitivos reforçou o entendimento sobre a forma como cada um vai moldando a sua própria noção de cidade a partir da subjetividade. Nesse sentido, foi valorizado transcrever as respostas analisadas, como forma de compreender os aspectos simbólicos individuais e só depois relacioná-los no coletivo, graficamente.

## **A CIDADE PELO OLHAR DAS CRIANÇAS: APROPRIAÇÕES E SUBVERSÕES**

As apropriações de caráter subversivo, ou seja, as que subvertem a “ordem natural” de arranjo do território assumem a potência do espaço quando ativado pelos usuários, fazendo com que ocupações e funções até então não previstas no projeto, tornam-se fundamentais para a dinâmica do lugar como um todo, podendo aprimorar-se e adquirir novas definições.

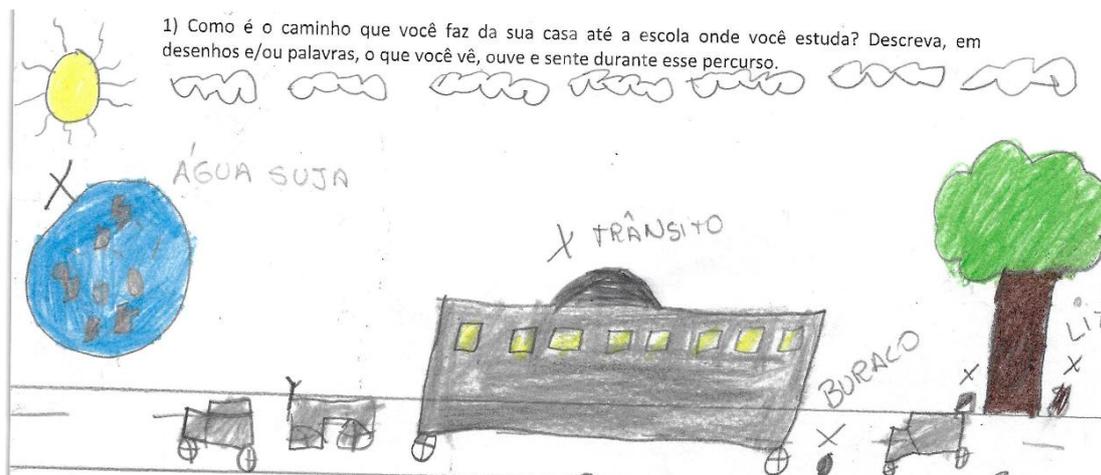
Em primeiro lugar, é preciso reconhecer a capacidade de representação espacial das crianças ao localizarem atributos físicos que fazem parte do seu trajeto da casa até a escola, mostrando que de fato elas observam e exploram o espaço da cidade.

Entre os lugares de brincar, estão os parquinhos e os campos de futebol, que aparecem tanto nas percepções como nos desejos. Em áreas de favelas e bairros mais carentes, é visível a apropriação da rua, com crianças soltando pipa, andando de bicicleta e jogando bola (figura 02). Diferente de outras regiões da cidade, onde enfatizam muito a questão do trânsito, principalmente por automóveis e motos, fazendo com que o espaço da rua não tenha outros tipos de uso e apropriações (Figura 03).



**Figura 02:** Percepção de estudante – 1ªCRE.

**Fonte:** Acervo GAE/SEL-RJ, 2020.

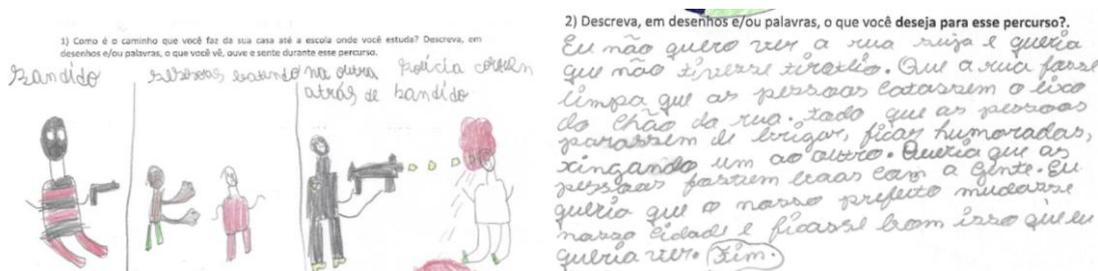


**Figura 03:** Percepção de estudante – 7ªCRE.

**Fonte:** Acervo GAE/SEL-RJ, 2020.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que em áreas de maior vulnerabilidade social, o direito a ser criança acaba sendo encoberto por questões de ordem mais urgente, em verdadeiro tom de denúncia sobre a

violência, abusos e esquecimento do poder público sobre a ordem urbana (Figura 04). Já nas áreas mais abastecidas da cidade, percebe-se que as crianças têm a oportunidade de usufruir dos direitos garantidos à infância, de modo que suas percepções e desejos atravessam um campo mais lúdico, com ênfase em doces, arco-íris e parques de diversão (figura 05). Mesmo assim, não deixam de apontar questões relativas à segurança, mobilidade e lixo, problemáticas sérias em toda a região municipal.



**Figura 04:** Percepção e desejo de estudantes – 5ª CRE – escola no bairro Colégio.  
**Fonte:** Acervo GAE/SEL-RJ, 2020.



**Figura 05:** Desejos de estudantes – 7ª CRE, escola na Barra da Tijuca.  
**Fonte:** Acervo GAE/SEL-RJ, 2020.

Ou seja, a experiência de uma cidade fragmentada coloca em questão uma grave distinção espacial de direitos sociais na cidade (BARBOSA, 2012). Enquanto a “cidade maravilhosa” recebe o título da UNESCO de Patrimônio Cultural da Humanidade, sendo a primeira no mundo a se candidatar por inteiro como Paisagem Cultural Urbana, representada pelas Paisagens cariocas entre a montanha e o mar; a “cidade real” luta pelo mínimo de humanidade, o direito de ser e existir, todos os dias.

A força do espaço livre público, repleto de complexidades, contradições e estímulos, torna o perambular pela cidade um ato de resistência, que traz à tona a dimensão política da apropriação e produção do mesmo. E, nesse momento, quando elas denunciam as problemáticas e os aflitos encontrados nos seus trajetos cotidianos, elas estão denunciando, de forma muito certa, a negação a esse direito à cidade. Como ação, elas vão procurar as brechas que se abrem também na precariedade, encontrando formas outras de reinventar esse espaço, para continuar brincando, sendo criança, intervindo e tendo direito de usufruir da cidade.



**Figura 06:** Frases significativas dos desejos dos estudantes para a cidade do Rio de Janeiro.  
**Fonte:** Acervo GAE/SEL-RJ, 2020.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dos mapas mentais e poemas do desejo se dispuseram a apreender a diversidade e a complexidade da cidade do Rio de Janeiro, a partir da visão coletiva dos estudantes sobre as percepções da cidade atual e como deseja essa cidade para o seu futuro.

Os resultados do estudo permitem identificar a criança como sujeito ativo, produtora de uma ótica singularmente própria, lúdica e crítica, de reconhecimento da forma urbana e suas urbanidades. A representação dos seus caminhos cotidianos entre a casa e a escola a partir de desenhos e textos denota essa lógica própria de ser e estar no espaço, transformando as formas de utilização e apropriação para, assim, construir seus próprios territórios e paisagens, mesmo quando a cidade não oferece qualidade para isso.

Ao se discutir e planejar a cidade, é fundamental que profissionais graduados nos campos da arquitetura, urbanismo e planejamento urbano tenham plena consciência da sua função social, enquanto mediadores de interesses entre os indivíduos e o ambiente construído, comprometidos com o bem comum. Deste modo, não basta existir espaços destinados às crianças, e sim, que elas contribuam ativamente, dando voz aos seus interesses, necessidades e demandas, entendendo que uma cidade boa para elas é uma cidade boa para todos.

A construção de uma consciência urbana e ambiental é a base para que a criança para se entender como sujeito de direito, dando subsídios para ela enfrentar, discutir, cobrar e participar do pensar-fazer-transformar a cidade. Assim, as atividades de escuta e os processos participativos têm como função

desenvolver formas sensibilizadoras e inclusivas para que todos tenham o direito de pensar, colaborar e intervir nos espaços públicos. A participação das crianças na formulação do PDS do município do Rio deve ser encarada como um passo histórico para construção de uma cidade mais responsiva, sustentável e com qualidade de vida para todos os seus cidadãos, alinhando metas, ações e diretrizes em uma visão a longo prazo, que independe de ações político-governamentais, em contextos fragmentados de quatro anos.

As reflexões apresentadas na atividade levam-nos a pensar que a percepção do espaço público, relatada nessa escala mais íntima do cotidiano, abre caminhos para pensar em políticas públicas mais efetivas, que contemplem e valorizem a participação das crianças e jovens nas decisões e transformações da cidade. Suas falas podem trazer contribuições valiosas a respeito de uma mudança de paradigma no planejamento urbano - um planejamento também subversivo, por uma outra dinâmica política que fortalece a práxis participativa concreta, onde hierarquias e protagonismos são impactados e redefinidos pela potência das forças sociais coletivas, em resistente movimento e atuação.

Nesse sentido, a própria cidade, enquanto agente educativo se torna um dispositivo, capaz de disparar agenciamentos e mecanismos de ações que modificam o espaço por meio da prática social, com pessoas comprometidas com o território em que vivem. E é com essa legitimação afetiva dos territórios educativos, a partir da escuta sensível com as crianças, que se pretende refletir sobre o direito à cidade, por um exercício contínuo e investigativo de desnaturalizar, estranhar, sensibilizar e reinventar as formas de uso, apropriação e vínculos com os espaços urbanos.

Se por um lado, estamos começando a perceber agora a urgência em criar heterotopias, as crianças, por outro, nos ensinaram o que há muito já vem praticando, como estratégia de resistência cotidiana, produzindo novas experiências para si e para os espaços que habitam, fazendo da cidade o seu próprio brinquedo.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Giselle (org.). *Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: Territórios educativos em ação*. Rio de Janeiro: PAISAGENS HÍBRIDAS, 2019.

AZEVEDO, Giselle; TÂNGARI, Vera; RHEINGANTZ, Paulo. *Do espaço escolar ao território educativo: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade*. Rio de Janeiro: RIO BOOKS, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: HUCITEC/UNB, 1987.

CAMPOS, Maria. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. (43-51) In: Cruz, Silvia. *A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: CORTEZ, 2008.

CORSARO, Willian. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: Muller, Fernanda; Carvalho, Ana Maria. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

DELEUZE Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: EDITORA 34; 1997.

GRUPO AMBIENTE-EDUCAÇÃO; GRUPO SISTEMAS DE ESPAÇOS LIVRES-RJ. *Relatório técnico do Mapeamento Afetivo dos Territórios Educativos da Cidade do Rio de Janeiro: Crianças e jovens pensando no futuro da cidade*. Rio de Janeiro, 2020. Em fase de pré-publicação.

HARVEY, David. *Cidades rebeldes*. São Paulo: BOITEMPO/CARTA MAIOR, 2013.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: CENTAURO, 2001.

LIMA, Mayumi. *A Cidade e a criança*. São Paulo: NOBEL, 1989.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. São Paulo: MARTINS FONTES, 1997.

MARIA, Inês. Mapeamento Afetivo: como transformar o espaço público em uma comunidade. [Entrevista concedida a] Plataforma Cidades Educadoras. *Programa Educação e Território*, São Paulo, 10-nov-2016. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/metodologias/mapeamento-afetivo-como-transformar-o-espacos-publico-em-comunidade/>. Acesso em: 05 dez 2021.

RAMALHO, Laís. Cidade Subversiva: o Rio de Janeiro em planos e fugas. *Revista Mural Internacional*, v.9, n.2, 236-250, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/muralinternacional/article/view/39578/28494>. Acesso em 23 nov 2021.

RASMUSSEN, Kim. Places for children - children's places. *Childhood*, v.11, 155-173, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0907568204043053>. Acesso em: 09 jun 2021.

SANOFF, Henry. *Community Participation Methods in Design and Planning*. New York: WILEY, 1999.

SARMENTO, Manuel. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, v.6, n.3, 581-602, 2011.

SCHLEE, Mônica, NUNES, Maria Julieta; REGO, Andrea; RHEINGANTZ, Paulo; DIAS, Maria Ângela; TÂNGARI, Vera. Sistemas de espaços livres nas cidades brasileiras – um debate conceitual. *Revista Paisagem e ambiente: ensaios*. vol.26, 225-247, 2009.

SOBARZO, O. A produção do espaço público: da dominação à apropriação. *Revista GEOUSP*, São Paulo, n. 19, pp. 93-111, maio 2006.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: A perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

VIEIRA, André; PIEDADE, Renata. Do uno ao múltiplo. *Arquitetura colaborativa/interativa nos vazios urbanos*. *CES Revista*, Juiz de Fora, v. 30, n. 2, 5-18, 2016.

WINNICOTT, Donald. *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.