
CONTEXTUALIZAÇÃO

Mais que aglomerados de pessoas, as cidades são expressões individuais e coletivas da cultura de um povo. O sucesso com que essa manifestação se constitui e se traduz em qualidade de vida é um reflexo direto da sociedade. Segundo a ONU, atualmente mais de 54% da população mundial já mora em cidades, e a previsão é que esse número chegue a 66% até 2050. E, quando consideramos o recorte de 0 a 11 anos, verifica-se que 81% das crianças brasileiras vivem em áreas urbanas (IBGE, 2010). Ao voltar o olhar para a presença das pessoas nas cidades nos próximos anos, percebe-se a urgência em pensar o futuro das nossas cidades e o papel que elas exercem sobre as nossas vidas. Neste capítulo, destaco a identificação sobre o gesto da exploração e da experiência

de interação da criança com o mundo a partir do brincar, como uma outra forma possível de se pensar, conceber e produzir cidade.

Quais os diferentes lugares e contextos sociais em que as crianças estão na cidade? O que fazem as crianças fora da escola nos momentos de atividades espontâneas? Como estão construindo a si e ao próprio lugar em que vivem? Quais marcas têm sido deixadas por elas e quais marcas as cidades têm deixado nelas? Essas são perguntas que motivam as reflexões e os aprofundamentos da presente pesquisa, a partir de uma investigação sobre a usabilidade de jogos, como artefatos cognitivos, na mediação do processo de fortalecimento da autonomia das crianças na cidade. A interface entre urbanismo, educação e design aqui proposta permite levantar as inúmeras articulações existentes entre o desenvolvimento, o processo de ensino-aprendizagem e as ferramentas utilizadas de forma a contribuir para a construção de espaços de aprendizagem mútua e desvinculados a um modelo de ensino tradicional.

Por isso é que é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. (FREIRE, 2001, p. 13)

A DIMENSÃO DO DIREITO À CIDADE MEDIADA PELO DESIGN

Cada vez mais, os direitos humanos têm tomado o centro das discussões acerca da importância de se construir um mundo melhor para todas e todos. No entanto, a garantia e o acesso efetivo a esses direitos ainda escapam a uma maioria da população que enfrenta as desigualdades presentes na lógica de mercado hegemônica e os modelos dominantes de legalidade e ação do Estado. Segundo Abrahão (2008), a dimensão política inclui a totalidade do território urbano e, sob esse entendimento, exploro aqui um outro tipo de direito humano: o direito à cidade.

Entendendo as cidades como a projeção da sociedade sobre o terreno (LEFEBVRE, 1968), vale questionar o porquê de as nossas cidades estarem sendo produzidas tão diferentes da necessidade da maioria da população. Em um breve contexto histórico apresentado por Maricato (2019), o Brasil começou o século XX com apenas 10% da população morando em áreas urbanas e terminou o século com um total de 80%, marcado por um sistema de urbanização desenfreado. O planejamento urbano das cidades não acompanhou esse crescimento e, somado às conjunturas de Industrialização, Ditadura Militar e expressão do Movimento Moderno, resultou em uma centralização de ações, com objetivo de alcançar uma minoria da população.

Será que o espantoso ritmo e a escala da urbanização nos últimos cem anos contribuíram para o bem-estar humano? A cidade, nas palavras do sociólogo e urbanista Robert Park,

é a tentativa mais bem-sucedida do homem de refazer o mundo em que vive mais de acordo com os desejos do seu coração. Mas, se a cidade é o mundo que o homem criou, é também o mundo onde ele está condenado a viver daqui por diante. Assim, indiretamente, e sem ter nenhuma noção clara da natureza da sua tarefa, ao fazer a cidade o homem refez a si mesmo. (1967)

Ao longo dos períodos Industrial e Moderno, em vista de um aumento considerável do fluxo de pessoas nas cidades, surgem novas demandas funcionais e, com elas, novas tipologias para a cidade. A partir daí, Abrahão (2008) destaca três momentos para a construção do “espaço público político”: as proposições de projetos que conferissem às ruas o estatuto de lugares públicos de trocas e encontro, feitas pelos arquitetos do Team X Group¹ e Jose Luis Sert e Siegfried Giedion nos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (CIAMs); os anos 1960, quando Henri Lefebvre e Jane Jacobs manifestam seus estudos sobre a necessidade de cidades mais humanizadas, baseados na observação e na análise da espontaneidade da vida em comunidades; e, no período mais recente, quando se retoma a ideia de cidade como lugar cívico, não dissociando a política do território urbano.

O conceito de direito à cidade e os demais pensamentos de Lefebvre (1968), atualizados por Harvey (2014), deram força a um movimento de críticas ao modelo de planejamento funcionalista e regulatório, ao passo que buscava incitar os gestores públicos, técnicos, profissionais e cidadãos a pensarem as cidades pela sobreposição do seu valor de uso ao de troca, entendendo esse bem comum como espaço de encontro, de identidade e de reconhecimento. Segundo Lefebvre (1968), o valor de troca delineou aos espaços urbanos um potencial econômico, minimizando sua capacidade enquanto lugar de encontro, de identidade e memória, e no qual todas as pessoas se reconhecem e se expressam. O autor “entendia que a produção da cidade não deveria acontecer pelo valor de troca, mas pelo valor de uso – essencial para o exercício da cidadania na apropriação coletiva do espaço –, posicionando-se contra o processo de financeirização da terra urbana” (ROCHA, 2017).

O direito à cidade é, portanto, muito mais que um direito de acesso individual aos recursos que a cidade incorpora: é o direito coletivo de reinventar a cidade, uma vez que, para isso, depende-se inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização (HARVEY, 2014, p. 28). Isso significa dizer que o direito à cidade não se refere apenas ao direito das pessoas de estarem na cidade, mas, sim, de terem a possibilidade de nela se reconhecerem, participar e concebê-la.

No entanto, a busca pela igualdade espacial de oportunidades colide com os imperativos econômicos (MERLIN, 2002, p. 24) no momento em que a qualidade de vida urbana tem sido produzida por uma minoria econômica concentrada nos centros urbanos, ao passo que as zonas periféricas convivem em condições precárias de infraestrutura urbana e habitabilidade. Nesse sentido, quanto mais diferença e privilégio existem, mais se exacerba a exclusão, e quanto mais se exacerba a exclusão, mais violenta vai ser a cidade (ROLNIK, 2000). O desconhecimento da cidade real, a partir de uma representação de cidade restrita às centralidades, desencadeou um planejamento urbano antagônico à diversidade que existe nas cidades.

A necessária mudança de hábitos e uma readequação de nossa maneira de viver e se relacionar – entre nós e com os espaços à nossa volta – visa buscar novas soluções para o mundo real. Ao se tratar de projetar para a experiência do humano, busca-se abandonar as generalizações, totalizações e idealizações e se aproximar do que acontece nos territórios da vida cotidiana, em sua pluralidade, complexidade e identidade. Cardoso (2012) entende por complexidade “um sistema composto de muitos elementos, camadas e estruturas, cujas inter-relações condicionam e redefinem continuamente o funcionamento do todo” (CARDOSO, 2012, p. 25), e, para ele, uma das grandes vantagens de reconhecer a complexidade do mundo é compreender que todas as partes são interligadas e que a criação de movimentos que unem as ações individuais garante maior capacidade de ação.

Para que as ações individuais sejam fortalecidas e os movimentos se unam, é imprescindível que todos os cidadãos e todas as cidadãs tenham o direito de usar, ocupar, produzir e significar os espaços em que vivem a partir de construção de cidade que transcende o espaço físico e que tem a ver com as diversas formas de identidade, comunidade e habitabilidade. Na presente pesquisa, me aprofundo sobre as crianças como integrantes desse processo, a partir da identificação sobre o gesto da exploração e da experiência de interação da criança com o mundo como uma outra forma possível de se pensar, conceber e produzir cidade.

Isso posto, a vivência nas cidades deve se dar para além da contingência e das funcionalidades dos espaços, passando pela ótica da contemplação, da dúvida, da (re)descoberta e da ludicidade.

Para isso, a abordagem do design centrado no humano (DCH), apresentada por Krippendorff (2000), está entre as metodologias que consideram como as pessoas veem, interpretam e convivem com artefatos, de forma a considerar as complexidades intrínsecas à condição humana, e, mas especificamente nesta pesquisa, ao recorte do público infantil. Os quatro pilares conceituais do DCH sugeridos por Krippendorff (2000) e sistematizados por (Souza et al, 2019) são:

01. *1. Entendimento de segunda ordem – o designer não pode utilizar conceitos universais, ao contrário, ele deve entender como determinado artefato será compreendido no contexto de quem está em contato com ele, porque os artefatos serão experienciados de maneiras diferentes, por diversos usuários e em contextos variados.*
02. *2. Significados – a experiência de uso não pode ser separada dos significados que os artefatos têm para determinados grupos e determinadas culturas. Muitas vezes, os significados que os artefatos carregam em si interferem simbólica e diretamente na experiência, e isso independe da usabilidade do artefato e do próprio contexto de uso.*
03. *3. Rede de stakeholders – o projeto de um artefato não está relacionado apenas ao interesse de quem irá utilizá-lo. Outros atores estão envolvidos nessa rede de interesses, como clientes, fornecedores, usuários e colaboradores.*
04. *4. Interfaces – é preciso olhar as interfaces para além do artefato físico ou como algo passivo, que simplesmente responde a um comando, e é igualmente importante perceber como as interfaces podem afetar as pessoas com as quais ela interage.*

Sob esse conceito, a presente pesquisa-ação coloca as crianças como sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem, que se dá na construção do conhecimento de forma colaborativa, mediado pelo(a) professor(a), pelos artefatos cognitivos e na interação com os pares. E, nessa interação, os quatros pilares conceituais do DCH se tornam particularmente importantes para o design de experiências cognitivas para o universo infantil (LARROSA, 2011; DAMÁSIO, 2015; CZIKSZENTMIHALYI, 1990; BLYTHE et al., 2004; HASSENZAHN et al.,

Figura 1 Registros do Projeto Meu Bairro Brincante do Coletivo Massapê no bairro Alto Santa Terezinha – Recife (PE).
Fonte: Coletivo Massapê (2019).

2013). A possibilidade da experiência se concretiza no desenvolvimento do jogo como uma ferramenta que propicia o espaço para troca de ideias, as várias formas de comunicação e expressão, por meio da inserção da criança numa atividade prazerosa por si mesma para mediação nesse processo de aproximação com a cidade enquanto espaço de aprendizagem e do espaço da cidade com o eu infantil. Eles possibilitam que as questões urbanas sejam ilustradas de forma mais acessível, a partir do impulsionamento do brincar, tornando os processos colaborativos mais leves e convidativos à participação das crianças (AMPATZIDOU *et al.*, 2018).

MAS ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS NAS CIDADES?



Para início sobre o que será discorrido neste tópico, é imprescindível ter a compreensão de que a infância, definitivamente, não é e nem acontece da mesma forma ou nas mesmas condições para todas as crianças. Sabe-se, até aqui, que a cidade é produtora e produto da segregação social, racial, econômica e de gênero, e, para Gobbi (2018), resta ainda nos debruçarmos em reflexões sobre as segregações e o apartar das crianças de inúmeros espaços urbanos, ao mesmo tempo que são confinadas a outros. É sobre esse contexto, complexo e multidimensional, sobre as crianças e suas distintas práticas sociais nas cidades que pretendo me aproximar nesses próximos parágrafos. Quais os diferentes lugares e contextos sociais em que as crianças estão na cidade? O que fazem as crianças fora da escola, nos momentos de atividades espontâneas? Como estão construindo a si e ao próprio lugar em que vivem? Quais marcas têm sido deixadas por elas e quais marcas as cidades têm deixado nelas?

A definição amplamente compartilhada pelos adultos de que as crianças são “o futuro do país” vai ao encontro do processo de negligenciamento da sua existência enquanto sujeito de direitos e do apagamento de suas falas e pontos de vista nas construções de cidade e sociedade. Busca-se, a cada passo dado, encontrar as crianças, ainda que na ausência, representadas em diferentes espaços e contextos, com vistas para uma reparação histórica sobre a centralidade dos debates acerca das relações sociais e territoriais concentrados a uma soberania do universo adulto e, acima disso, masculino. É tempo de compreender e se relacionar com o mundo e as suas diversas faces que nos são elaboradas e apresentadas pelas crianças.

Para isso, é preciso considerar que há uma espacialidade de cidade, materializada pelo paradigma da “segurança total”, em que Bauman (2009) visualiza que está deixando as cidades cada mais na defensiva, a partir do esvaziamento dos espaços públicos, da privatização destes e do uso de diferentes dispositivos em prol de uma ilusória sensação de segurança. Essas táticas não são recebidas de forma simétrica para toda a população e, assim, modela-se o modo pelo qual as pessoas se apropriam do meio em que vivem e se relacionam e interagem entre si frente às condições sociais e econômicas nas quais estão inseridas. Sobre essa reflexão, Galeano (1998) nos toca ao dizer que

Na América Latina, crianças e adolescentes representam quase metade de toda a população. Metade dessa metade vive na miséria. Sobreviventes: na América Latina, cem crianças morrem, a cada hora, por fome ou doença curável, mas há cada vez mais crianças pobres nas ruas e nos campos desta região que fabrica pobres e proíbe a pobreza. As crianças são, em sua maioria, pobres; e pobres são principalmente crianças. E entre todos os reféns do sistema, eles são os que têm o pior momento. A sociedade os aperta, os observa, ela os castiga, às vezes os mata: quase nunca os escuta e nunca compreende. (GALEANO, 1998)

E, quando tratamos das crianças, não é apenas das crianças que estamos tratando, mas de um esforço social, cultural, político e pedagógico de concepção e transformação do mundo, tendo como ponto de ancoragem as culturas da infância. Tonucci (2015) postula que, para uma mudança de paradigma, a escuta efetiva da criança deve servir como base e será capaz de reverter a lógica de construção de cidade e sociedade adultocêntrica e masculina. E, assim, nos diz: “Eu não quero uma cidade infantil, uma cidade pequena. Não quero uma cidade montessoriana. Quero uma cidade para todos. E para estar seguro de que não esquecerei ninguém, escolho o mais novo”.

É por esse e outros motivos, justamente, que podemos afirmar que uma cidade pensada para as crianças é uma cidade pensada para todas e todos. Para Tonucci (2015), ainda, “a cidade deveria assumir como sua função primária a de ser um lugar para brincar. Uma cidade adequada para as crianças brincarem será uma cidade justa, democrática e adequada para todos”. Para Dias (2017), “as crianças, durante suas brincadeiras, estão sempre criando. O mundo da brincadeira, é um mundo da criação, é a exteriorização da subjetividade do eu da criança com o ser e estar no espaço e no mundo”. Esse processo lhe possibilita desenvolver sua identidade, sua autoestima e sua estabilidade emocional. E, assim, quando propomos atuar sob essa premissa, considerando as crianças como cidadãs ativas que são, estamos imediatamente incluindo a todas as outras camadas da sociedade o direito à cidade.



Segundo a ONU, atualmente mais de 54% da população mundial já mora em cidades, e a previsão é que esse número chegue a 66% até 2050. E, quando consideramos o recorte de 0 a 11 anos, verifica-se que 81% das crianças brasileiras vivem em áreas urbanas (IBGE, 2010). Ao voltar o olhar para a presença das pessoas nas cidades nos próximos anos, percebe-se a urgência em pensar o futuro das nossas cidades e o papel que elas exercem sobre as nossas vidas. O encontro desses contextos com o design, como um campo veloz de mudanças e que constantemente desafia seus pensadores a aplicar suas habilidades na solução de problemas complexos que impactam a vida das pessoas, motiva o questionamento para essa pesquisa sobre como unir o design, a educação e a cidade para aproximação das crianças com a cidade em que vivem, seus direitos e deveres. Essa interface, portanto, permite levantar as inúmeras articulações existentes entre o desenvolvimento, o processo de ensino-aprendizagem e as ferramentas utilizadas de forma a contribuir para a construção de espaços de aprendizagem mútua e desvinculados a um modelo de ensino tradicional.

Figura 2 Registros do Projeto Meu Bairro Brincante do Coletivo Massapê no bairro Alto Santa Terezinha – Recife (PE).
Fonte: Coletivo Massapê (2019).

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: POR UMA INTERFACE COGNITIVA ENTRE ESCOLAS, COMUNIDADE E A CIDADE

Cada vez mais, tem-se visto uma maior visibilidade acerca das discussões sobre como inovar na educação e na aprendizagem significativa, bem como sobre as dificuldades que o desenvolvimento infantil tem enfrentado em uma sociedade da informação e, mais recentemente, imersa em uma crise sanitária global. Ao focarmos na criança como agente de transformação urbana, reconhecemos a sua voz e a sua importância como sujeito no mundo, enxergando-as no agora, e não no futuro. Essa postura se insere na discussão acerca do conceito de educação integral, definida na Base Nacional Comum Curricular como aquela que tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento” (BNCC, 2017, p. 14).

Para Maria Teresa Egler Mantoan, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença, “A educação é muito mais do que ensinar e aprender a fazer conta, ler e escrever. É formar para a vida pública. Nesta perspectiva, os próprios conteúdos curriculares são meios para exercer esse protagonismo” (PAIVA, 2018). Sobre isso, Larrosa (2011), filósofo contemporâneo e educador, a partir de sua definição de experiência, lamenta a escassez de experiências no campo da educação. Para ele, experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). A experiência, para Larrosa (2011),

é “isso que me passa”. [...] A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas

intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero. Chamaremos a isso de “princípio de alteridade”.

A partir do entendimento da experiência, ele critica as tentativas da pedagogia – e aqui acrescentamos para além apenas da pedagogia, mas as tentativas adultocêntricas – de controlar a experiência, conduzindo-a para um fim preestabelecido, definido por quem guia o processo de aprendizagem. Segundo Larrosa, ao prevenir o que a experiência traz do incerto, os educadores impossibilitam o que ela poderia ter de pluralidade e a convertem em um único possível caminho de formação. E, assim, ele reivindica que os espaços educacionais sejam também espaços em que podem (ou deveriam) ocorrer imprevistos, para que possamos habitar como sujeitos da experiência. E que, assim, os conceitos técnicos e os papéis de especialistas sejam deixados de lado, de forma que esses espaços sejam “Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma” (LARROSA, 2011, pp. 24-25).



Figura 3 Registros do Projeto Meu Bairro Brincante do Coletivo Massapê na Escola Municipal Alto Santa Terezinha – Recife (PE).
Fonte: Coletivo Massapê (2019).

Nesse sentido, o brincar ocupa um espaço de destaque na promoção de experiências e do desenvolvimento infantil, sendo um objeto de análise de várias correntes teóricas. No que tange a fundamentação da teoria histórico-cultural, pressuposto de Vygotsky, que explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social, Moura (2007) pondera que esta fornece importantes subsídios sobre a incorporação do jogo às práticas educativas. Para o autor, os jogos são carregados de conteúdos culturais e que “os sujeitos, ao tomar contato com eles, fazem-no através de conhecimentos adquiridos socialmente. Ao agir assim, estes sujeitos estão aprendendo conteúdos que lhes permitem entender o conjunto de práticas sociais nas quais se inserem” (MOURA, 2007, p. 79).

Em termos de contextualização histórica, o trabalho de Vygotsky (1896-1934), aliado a Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979) em seu grupo de pesquisa, tinha como finalidade a construção para uma nova abordagem em psicologia, que, de acordo com Arce (2004, p. 17), partia do entendimento de que “a infância e seu

desenvolvimento eram fortemente conectados com a educação e com a sociedade na qual a criança está inserida”. Leontiev (1978; 1983) defende que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir da relação da criança com seu meio cultural e com as condições materiais concretas compartilhadas por ela.

As jornadas de aprendizagem mediadas pelo design promovem, assim, uma interação na qual o artefato mediador se situa entre o organismo do indivíduo mediado e os estímulos, de forma a selecioná-los, mudá-los ou interpretá-los, utilizando estratégias interativas para produzir significação para além das necessidades imediatas da situação.

Nessa progressiva busca pela integração dos projetos culturais e institucionais que se associam às escolas e às comunidades que estão inseridas, crescem propostas como: sociedade pedagógica (BEILLEROT, 1985), sociedade educativa (HÚSEN, 1988), sociedade educadora (AGAZZI, 1965) e cidade educadora (FAURE, 1977). Todas essas iniciativas põem em relevo as potencialidades educativas da cidade e de seus diferentes agentes. Para a presente pesquisa, utilizaremos o último conceito como base para o debate. Embora o conceito de cidade educadora não seja novo, vê-se emergirem maiores contribuições sobre o tema, posto que este se relaciona com o conceito de educação integral, o qual afirma que “a formação dos sujeitos da educação como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente, a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade” (BRASIL, 2009, p. 18).

Contextualizando o conceito, a expressão passou a ser utilizada a partir de 1990, em Barcelona, na Espanha, onde foi realizado o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. O congresso aprovou uma carta de princípios básicos que visa caracterizar uma cidade que educa, trazendo como premissa que a cidade deve deixar de ser um mero recurso pedagógico da escola para converter-se em um verdadeiro agente educativo, em uma fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência. Na carta, se afirma:

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais

(econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. [...] Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela. (BARCELONA, 1990, p. 1)

Ainda que o conceito de cidades educadoras tenha mais de 30 anos, os desafios para a sua verdadeira efetivação acompanham a nossa sociedade desde então. Ao mesmo tempo que a pandemia da covid-19 sacudiu a educação formal, trouxe junto novos processos de aprendizagem para crianças e jovens. A defesa de Freire para uma educação para a liberdade, propondo uma educação dialógica, crítica, reflexiva, estética, ética e que respeite os saberes prévios dos estudantes e sua relação com o mundo em que estão inseridos, encontra nessa nova modelagem provocada pela pandemia uma oportunidade para que seja dada uma atenção maior às relações da educação, do ensino, da aprendizagem, do território e das pessoas como ponto fundamental no sentido político da defesa da cidadania.

Ao propor que a construção do conhecimento ocorra mediante a confrontação com o mundo, Freire (2013) nos inspira a incentivar uma atitude propositiva do sujeito frente ao mundo, em uma busca constante por entendê-lo e, assim, poder criar soluções para transformar o que está posto. Para tanto, para esse confronto das crianças com o mundo, Dias (2015) nos traz que,

A partir da contribuição do seu olhar sensível, de sua voz e ideias, as cidades podem transformar-se em um espaço mais equitativo e harmonioso, compartilhado entre adultos e crianças, como uma base sólida para a vivência da cidadania. Crianças que participam, colaboram, incentivam e vivem efetivamente a cidade têm maiores possibilidades de tornarem-se adultos autônomos, engajados e sensíveis à diversidade. Ter

a criança como uma das referências do planejamento urbano, além de contribuir positivamente para seu desenvolvimento cognitivo e emocional, pode fortalecer sua posição como elemento integrante na sociedade, já que sua marginalização se configura como uma questão na atualidade. (DIAS *et al.*, p. 130)



Assim, entender os espaços públicos da cidade, em suas ruas, calçadas, praças, como educativos nos traz a reflexão sobre como a cidade, enquanto um ambiente pedagógico, contribui para o desenvolvimento integral da criança, na sua construção da autonomia, da noção de cidadania e a apropriação sobre a noção do direito à cidade. Para Sawaia (2019), isso é pensar a cidade enquanto um projeto educativo, partindo de sua potência intrínseca de auxiliar na construção de um ser liberto e de direitos.

Figura 4 Território do Brincar estreia na TV Brasil com crianças no papel de protagonistas nesta segunda (16).
Fonte: <https://www.ebc.com.br/sobre-a-ebc/noticias/2018/04/territorio-do-brincar-estrea-na-tv-brasil-com-criancas-no-papel-de>.
Acesso em: 2 jun. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou apresentar a contribuição que o design de experiência pode oferecer ao desenvolvimento do campo da cidadania, um pequeno recorte de um processo de experiência, de descoberta e de encontros no universo da infância que é e que pode se tornar. Nesse contexto, fazer o design de jornadas cognitivas para a experiência da criança na cidade tem um movimento que promove o encontro, que afeta e que produz efeitos no designer da jornada, no que ele é, no que ele pensa, no que ele sente, no que ele sabe, no que ele e todo o universo que ele representa quer. Por ser reflexiva, a experiência tem uma dimensão transformadora, que faz a criança e o designer outro do que eles são, porque o pertencimento à cidade pode ser afetado e transformado em ambos.

Espera-se, então, que esta reflexão sobre a infância na cidade contribua para o desenvolvimento de ferramentas cognitivas apoiadas por design de experiência e o amadurecimento acadêmico acerca da temática abordada, da qual ainda há muito a explorar e aprender e, assim, pretende-se inspirar mais pessoas para o design de novas práticas e experiências de aprendizado, como oportunidade para antecipar futuros e promover uma construção coletiva e equânime das cidades.

E, se você chegou até aqui, te convido a se encantar com um dos projetos que inspiram a minha pesquisa: o Território do Brincar, que pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=u2fGhHGVzDE>.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

DIAS, M. S. Brincando na cidade, crescendo em cidadania: um estudo sobre os parques infantis de Barcelona, Espanha. *Oculum Ensaio*, v. 14, n. 3, 2017. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

DIAS, M. S.; FERREIRA, B. R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, Recife, v. 17, ed. 3, pp. 118-133, 2015. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/5150/4703>. Acesso em:

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, E. *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Montevideo: Siglo XXI Editores, 1998.

Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. Pedro Angelo Pagni. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

LEFEBVRE, H. *Entrevista concedida à Mônica Herculano, jornalista do portal do GIFE – Grupo de Institutos Fundações e Empresas*. Disponível em: http://www.gife.org.br/redegifeonline_noticias.php?codigo=849&tamanhodetela=3&tipo=ie. Acesso em:

PAIVA, T. *O que falta para a escola brasileira praticar a educação inclusiva*. Centro de referências em educação integral. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-falta-para-a-escola-brasileira-praticar-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

Território do Brincar estreia na TV Brasil com crianças no papel de protagonistas nesta segunda (16). Disponível em: <https://www.ebc.com.br/sobre-a-ebc/noticias/2018/04/territorio-do-brincar-estrela-na-tv-brasil-com-criancas-no-papel-de>, 02/06/2022. Acesso em: 2 jun. 2022.

TONUCCI, F. *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó, 2015.