



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Ana Carina Gonçalves Pacheco

O ESPAÇO PÚBLICO PARA A CRIANÇA  
NO CAPITALISMO TARDIO:  
A SOCIALIZAÇÃO DA RUA COMO ESTRATÉGIA  
DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Arquitetura,  
orientada pelo Professora Doutora Carolina Coelho e apresentada ao Departamento de Arquitetura  
da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

Junho de 2022





1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Ana Carina Gonçalves Pacheco

**O ESPAÇO PÚBLICO PARA A CRIANÇA NO  
CAPITALISMO TARDIO:**

A SOCIALIZAÇÃO DA RUA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

**Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Arquitetura**

**orientada pela Professora Doutora Carolina Coelho e apresentada ao Departamento  
de Arquitetura na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra**

Junho de 2022



A presente dissertação usa a norma American Psychological Association (APA) para efeitos de citação e referência. Ao longo do texto são referenciadas as datas das edições consultadas, sendo indicadas em rodapé as datas das edições originais. As traduções são traduzidas para português, incluindo as citações originais em rodapé.



## **Agradecimentos**

Seguindo uma ordem não hierárquica, agradeço aos meus colegas de turma, os arquitetos Marina Gasparini, Ana Pinto, Gabriela Vasconcelos e Coling Lima, pelo apoio constante e presença assídua. À nossa professora e orientadora Carolina Coelho por todo o conhecimento partilhado, paciência, e respeito permanentes. À minha rede de apoio, imensamente importante, amigos, camaradas e família responsáveis pela estabilidade emocional necessária à não desistência da escrita. E, finalmente, aos meus dois filhos Miguel e Maria, pela curiosidade, genuinidade e contribuição crítica durante o trabalho, a quem sempre me faltaram as palavras para descrever todo o sentimento.



## Resumo

A presente dissertação procura compreender a relação entre desenvolvimento infantil e o modo de pensar (ideologia) e projetar (modo de produção) o espaço público, sendo o foco do trabalho a análise desta dialética na contemporaneidade. Uma vez que a estratégia do desenho urbano pedagógico assenta no reconhecimento integral da infância, rejeita-se a sua exclusividade na metrópole, incluindo, portanto, uma crítica constante ao modo de produção capitalista.

Pretendendo-se resgatar o espaço público, como universo simultaneamente formal e informal de aprendizagem, analisam-se recursos arquitetónicos que materializam as premissas da pedagogia científica. Destaca-se um conjunto de pedagogos que estabelecem uma compreensão ampla do processo cognitivo durante a infância, assumindo o potencial indutivo e sugestivo da arquitetura, por outras palavras, assumindo o seu papel social.

Ao refletir sobre lugares e circunstâncias, ao longo da história, nos quais é evidente a influência, ou mesmo determinismo, do desenho urbano no uso do espaço público pela criança, desenvolve-se uma apreciação pedagógica que acompanha todo o trabalho. Aponta-se, ainda, a articulação dos espaços como fator decisivo na sua perceção, destacando a importância do movimento autónomo e da relação com o meio no desenvolvimento infantil.

Finalmente, utiliza-se o conhecimento adquirido para analisar uma urbe específica: a cidade de Coimbra. Aqui o processo de trabalho transpõe-se da teoria à prática arquitetónica, através de sugestões de desenho e intervenções que assumem a contextualização do projeto para a atualidade e especificidade urbana.

**Questão de investigação:** De que forma o modo de pensar e projetar o espaço público atua como método pedagógico e qual a importância da socialização da cidade para a criança de hoje?

**Palavras-chave:** Pedagogia; Espaço público; Desenho Urbano; Capitalismo; Socialização.





## **Abstract**

The present dissertation seeks to understand the relationship between child development and the thinking (ideology) and designing (mode of production) the public space, being the work's focus the analysis of this dialectic in contemporary times. Since the pedagogical urban design strategy is based on the recognition of childhood as a whole, its exclusivity in the metropolis is rejected, including, therefore, a constant criticism to the capitalist mode of production.

Intending to rescue the public space, as a simultaneously formal and informal universe of learning, architectural resources that materialize the premises of scientific pedagogy are analyzed. A group of pedagogues who establish a broad understanding of the cognitive process during childhood is highlighted, assuming the inductive and suggestive potential of architecture, in other words, assuming its social role.

By reflecting on places and circumstances, throughout history, in which the influence, or even determinism, of urban design on the use of public space by children is evident, a pedagogical appreciation is developed during all the work. The articulation of architectural design is pointed out as a decisive factor in the perception of space, highlighting the importance of autonomous movement and the relationship with the environment in child development.

Finally, the acquired knowledge is used to analyze a specific city: the city of Coimbra. Here the work process is transposed from theory to architectural practice, through design suggestions and interventions that assume the contextualization of the project for the present and urban specificity.

**Research question:** How does the way of thinking and designing the public space act as a pedagogical method and what is the importance of the socialization city for today's children?

**Key words:** Pedagogy; Public Space; Urban Design; Capitalism; Street; Socialization.



## Sumário

Agradecimentos.....	5
Resumo.....	7
Abstract .....	9
Sumário .....	11
<b>Acrónimos .....</b>	<b>13</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>15</b>
<b>1. A relação do espaço com a pedagogia .....</b>	<b>23</b>
1.1. O reconhecimento da infância e os estudos iniciais sobre a criança.....	29
1.2. Abordagens a três pedagogos e respectivas relações com o espaço .....	53
1.2.1. Lev Vygotsky .....	57
1.2.2. Maria Montessori .....	69
1.2.3. Jean Piaget .....	83
1.3. A criança de hoje à luz da pedagogia científica .....	95
<b>2. Espaços designados ao uso infantil .....</b>	<b>117</b>
2.1. O recreio na escola .....	127
2.2. O playground na cidade .....	157
2.3. Crítica com base pedagógica.....	189
<b>3. Espaços públicos <i>child-friendly</i> .....</b>	<b>205</b>
3.1. A praça .....	221
3.2. A rua.....	247
3.3. O espaço público como rede pedagógica .....	287
<b>4. O caso de Coimbra .....</b>	<b>329</b>
4.1. Reflexão sobre a criança nos espaços da cidade de Coimbra .....	335
4.2. Considerações finais.....	367
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>379</b>
<b>Índice de figuras .....</b>	<b>385</b>



## **Acrónimos**

AEI – Aparato Ideológico do Estado

CIAM – Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna

CFCI – Child Friendly Cities Initiative

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

UE – União Europeia

UNFPA - United Nations Population Fund

UNRIC – United Nations Regional Information Centre

WHO – World Health Organization



## Introdução

Partindo do princípio de que toda a arquitetura é social, assume-se o carácter influente do desenho urbano nas relações humanas. Ora se a cada adulto de hoje corresponde uma criança que num passado, mais ou menos distante, vivenciou inúmeros espaços, este trabalho procura compreender este contacto transversal a todas as infâncias, sendo o foco o seu entendimento na contemporaneidade.

Nota-se, no entanto, que só a partir do surgimento das novas ciências como a Psicanálise, a Pediatria e a Psicologia se consagram os problemas da infância (Áries, 1960, p.276). O seu reconhecimento, enquanto especificidade da vida humana, é um marco na história recente, consequência da necessidade capitalista em reduzir os índices de mortalidade, de modo a produzir em grande escala os futuros trabalhadores assalariados. Assim, nesta lógica dialética, na qual o entendimento da infância se move em função das necessidades materiais vigentes, a criança transforma e transforma-se de acordo com o meio onde se insere.

O reconhecimento da infância ocorre, portanto, após a transição do feudalismo para o capitalismo no qual, ultrapassadas as relações sociais sustentadas pelo antagonismo senhor feudal/servo, surgem novas formas de se relacionar. O novo modo de produção, exige a organização de uma instituição central, da qual se parte de uma análise hegemónica da criança na procura de compreender o desenvolvimento infantil, gerando uma nova disciplina: a Pedagogia (Cambi, 1999, pp.21-22).

No decurso da investigação pedagógica, evidenciam-se as contradições inerentes à sociedade moderna: à mesma medida que se proclamam os direitos da criança, como nunca antes feito, as restrições nas condições sociais da infância atingem níveis igualmente inéditos, sendo um deles o objeto de debate neste trabalho: a violência urbana (Sarmiento, 2008, p.17). Para tal, este trabalho concentra-se na relação entre desenvolvimento infantil e espaço público, partindo desta ideia de que a criança de hoje é submissa da metrópole.

Assim sendo, a análise divide-se em quatro capítulos, funcionando o primeiro como introdução ao espaço pedagógico. Inicia-se com o estudo da relação entre espaço e pedagogia, refletindo sobre o reconhecimento da infância enquanto fenómeno, assim como os seus estudos iniciais. Segue-se a pesquisa das teorias elaboradas por três pedagogos do





século XX, Lev Vygotsky, Maria Montessori e Jean Piaget, considerando as suas contribuições em temas diversos de modo a conceber uma abordagem ampla do tema, sendo a pesquisa assente em fontes bibliográficas com a finalidade de clarificar conceitos. Simultaneamente, estabelecem-se pontos de convergência entre as premissas pedagógicas e o desenho do espaço, servindo estes como base crítica durante o processo de trabalho.

Finaliza-se o primeiro capítulo com a caracterização da criança contemporânea, o que inclui as suas necessidades pedagógicas atuais e a sua decorrente transposição em recursos arquitetónicos. Nota-se que, ao analisar métodos pedagógicos científicos, se reconhece a criança enquanto ser ativo na aquisição de conhecimento, destacando a liberdade e autonomia como condicionantes essenciais para o seu desenvolvimento na sociedade. Aqui já se considera incontestável a relação entre espaço e pedagogia:

“Uma criança ativa cria a impressão de que vive num ambiente adequado, ou seja, num ambiente que contribui para sua autorrealização. Se uma criança não tem tal ambiente, a sua vida psíquica não se desenvolve, mas permanece fraca, distorcida e distante da palavra. A própria criança torna-se um enigma. Ela é indefesa, sem recursos, entediada, sujeita a caprichos e antissocial.”<sup>1</sup> (Montessori, 1966, p. 163)

No segundo e o terceiro capítulo desenvolve-se a crítica pedagógica ao desenho arquitetónico, através das premissas estudadas no primeiro. Nesta fase, o material gráfico converte-se na chave para compreender a investigação. Começa-se com o estudo dos espaços designados ao uso da criança, exclusivos à infância, que surgem como resposta à oposição estatal ao brincar na rua, enquadrando a infância no domínio privado (Leahy, 2017). A apropriação do espaço público cede o seu lugar aos recreios e *playgrounds* cercados e segregados por género e idade. Não obstante, no decorrer do entendimento das necessidades da criança, surgem iniciativas inovadoras que se propõem à socialização das ruas, evidenciando mais uma vez a natureza contraditória da sociedade de classes.

O terceiro capítulo dedica-se ao espaço público *child-friendly* que, ao contrário da exclusividade presente nos espaços específicos ao uso infantil, serve toda a comunidade.

---

<sup>1</sup> - Tradução da autora. Citação original: “An active child creates the impression of one living in a suitable environment, that is, in an environment that contributes to his self-realization. If a child does not have such an environment his psychic life is not developed but remains weak, warped and apart from the word. The child himself becomes an enigma. He is helpless, without resources, bored, subject to whims, and unsociable” (Montessori, 1966, p.163).



O arquiteto Herman Hertzberger (2001) afirma que o caráter público do espaço se coloca em questão por meio do uso, podendo ser utilizado comunitariamente de forma temporária ou permanente (Hertzberger, 2001, p.16). Daqui procura-se compreender como o desenho urbano pode incluir a criança, por outras palavras, de que forma este pode facilitar o seu uso do espaço.

À vista disso, reforça-se a importância de criar estratégias concretas de desenho urbano que potenciem a apropriação do espaço público durante a infância. Exemplos como a vigilância passiva, atributo que caracteriza os logradouros vivos do pós-guerra, perdem-se quando as janelas da frente de rua são substituídas por garagens, uma vez que se limitam, ou mesmo eliminam, os espaços de transição do domínio privado para o público, assim como a relação rua/habitação, crucial na consciência espacial.

Considera-se, portanto, essencial pensar o desenho urbano como extensão dos espaços formais de aprendizagem, atribuindo-lhe um papel dinâmico no desenvolvimento infantil. Com isto, reforça-se a necessidade de dissipar a segregação infantil, acentuada pelos espaços somente para crianças, suscitando esta ideia do resgate do espaço público como resposta. No seguimento desta premissa, selecionam-se casos de estudo com forte caráter pedagógico, de modo a materializar as teorias analisadas anteriormente. Situam-se, todos eles, em Portugal, com o intuito de desenvolver uma crítica que se adegue ao mesmo contexto socioeconómico, pois como explica David Harvey (2009)<sup>2</sup>, no livro *Social Justice and the City*:

“Nós já percebemos que a organização do espaço pode refletir e afetar as relações sociais. Mas o espaço criado tem um significado mais profundo do que apenas esse. Na cidade antiga a organização do espaço era uma recriação simbólica de uma suposta ordem cósmica. Tinha um propósito ideológico. O espaço criado na cidade moderna tem um propósito ideológico equivalente. Em parte, reflete a ideologia predominante dos grupos e instituições dominantes na sociedade. Em parte, é moldado pela dinâmica das forças de mercado que podem facilmente produzir resultados que ninguém em particular deseja.”<sup>3</sup> (Harvey, 2009, p.310)

---

<sup>2</sup> - Edição original: 1973.

<sup>3</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Tradução da autora. Citação original: “We have already acknowledged that the organization of space can reflect and affect social relationships. But created space has a deeper meaning than just that. In the ancient city the organization of space was a symbolic re-creation of a

---

supposed cosmic order. It had an ideological purpose. Created space in the modern city has an equivalent ideological purpose. In part it reflects the prevailing ideology of the ruling groups and institutions in society. In part it is fashioned by the dynamics of market forces which can easily produce results which nobody in particular wants” (Harvey, 2009, p.310).

No quarto capítulo, analisa-se o desenho urbano da cidade de Coimbra, constituindo uma crítica com base pedagógica que reflete sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do trabalho. Observa-se a evolução da malha urbana, apontando os momentos em que foram introduzidos ou reformados os espaços que servem a criança, com o intuito de perceber o desenho atual. Para além de evidenciar os pontos de referência onde existe uma convergência social no estágio da infância, como as escolas, *playgrounds* e espaços verdes, procura-se ainda perceber como funciona a circulação da criança na cidade, como se relacionam as ruas com estes espaços, por outras palavras, como se dá o acesso e o que garante a permanência da criança num determinado local. Por último, responde-se à questão de investigação através de uma síntese das conclusões retiradas durante o processo de trabalho, relacionando o uso do espaço pela criança com os métodos pedagógicos estudados.

Relativamente aos métodos utilizados, existe uma variação conforme o capítulo em questão. O primeiro, ao procurar uma compreensão teórica sobre a pedagogia, apoia-se sobretudo na pesquisa bibliográfica, sendo aqui o momento em que se salienta a importância da socialização do espaço público para a criança. No segundo e terceiro capítulos pretende-se transpor a teoria para a prática, relacionando o pensar pedagógico com a sua materialização em recursos arquitetónicos. Como tal, utiliza-se, para além da pesquisa permanente, material gráfico, como desenhos e fotografias. É, portanto, a partir do segundo capítulo, que se escolhem dois casos de estudo por cada espaço de referência na malha urbana - recreio, *playground*, praça e rua. O capítulo final é reflexivo, propondo-se a um método de observação de um espaço urbano específico a partir do qual se desenvolve uma crítica pedagógica e política, resultante da aprendizagem realizada durante o trabalho. Aqui os espaços de referência convergem na mesma malha urbana – a cidade de Coimbra – efetivando a pertinência da articulação dos espaços.



## **1. A relação do espaço com a pedagogia**

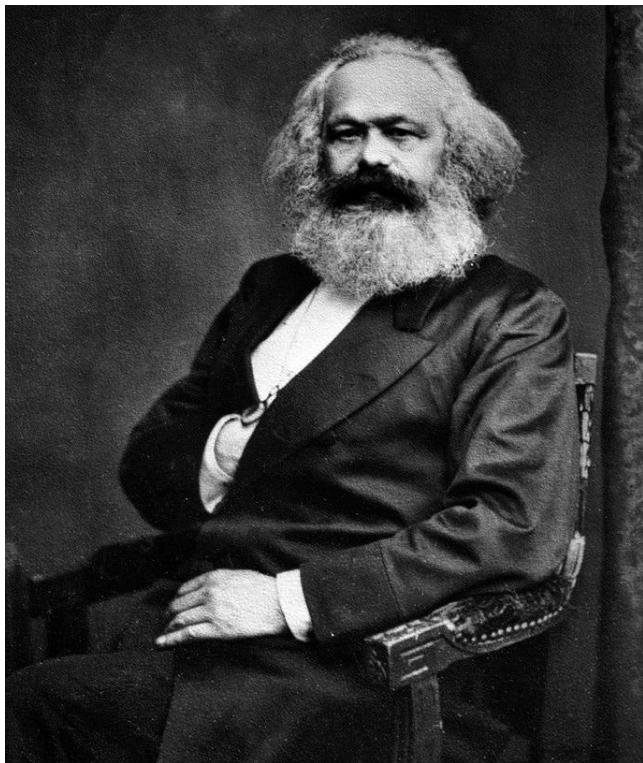


Figura 1 – Karl Heinrich Marx.



Ao longo da história, entende-se que a condição econômica, social e cultural da criança influencia diretamente a sua vivência, criando, dentro de um mesmo contexto, infâncias divergentes. Assume-se, portanto, que a infância, enquanto período que vai desde o nascimento até, aproximadamente, aos dezoito anos de idade, não pode ser considerada um grupo homogêneo de pessoas, nem pode ignorar a classe a que pertence determinada criança. Desde modo, o reconhecimento da infância, enquanto momento histórico, é indissociável da premissa marxista que considera que a história da sociedade, até aos nossos dias, é a história da luta de classes (Engels e Marx, 1998, p.40)<sup>4</sup>.

Analisando o trajeto documentado da criança, distinguem-se diferentes significados atribuídos à infância, nomeadamente através das leis relativas ao trabalho infantil e à escolaridade. No entanto, para efeitos desta dissertação, adota-se a visão materialista que estabelece que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Engels e Marx *apud* Netto, 2011, p.31)<sup>5</sup> rejeitando a interpretação idealista que confere as mudanças da sociedade às alterações no plano do pensamento. Posto isto, estabelece-se que é a “matéria”<sup>6</sup> quem configura as relações humanas, tal como constatado pelo sociólogo Karl Marx (1818-1883) (Figura 1) no livro *A Miséria da Filosofia* (1847):

“O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher, livremente, esta ou aquela forma social? Nada disso. A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil. [...] As suas (dos homens) relações materiais formam a base de todas as suas relações” (Marx *apud* Netto, 2011, pp.33-34)

---

<sup>4</sup> - *Manifesto Comunista* de Karl Marx e Friedrich Engels. Edição original: 1848.

<sup>5</sup> - José Paulo Netto. Intelectual marxista e professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro, cita uma passagem do livro *A ideologia alemã* de Karl Marx e Friedrich Engels, escrito em 1845/1846 e publicado pela primeira vez em 1932.

<sup>6</sup> - "É matéria o que, atuando sobre nossos órgãos sensoriais, produz as sensações; a matéria é a realidade objetiva, que as sensações nos transmitem... A matéria, a natureza, a existência, o físico, é o primário; o espírito, a consciência, as sensações, o psíquico, é o secundário" (Lenin *apud* Stalin, 1938).



Sendo assim, examinam-se as alterações relativas ao entendimento da criança com base no modo de produção vigente, ou seja, na maneira como se produz a riqueza material<sup>7</sup> num determinado momento histórico. E, uma vez que o foco é a contemporaneidade, desenvolve-se o trabalho a partir da transição do feudalismo para o capitalismo, servindo este como comparação, salientando obviamente o sistema capitalista imperialista<sup>8</sup> atual, a fim de compreender a sua relação com a infância.

---

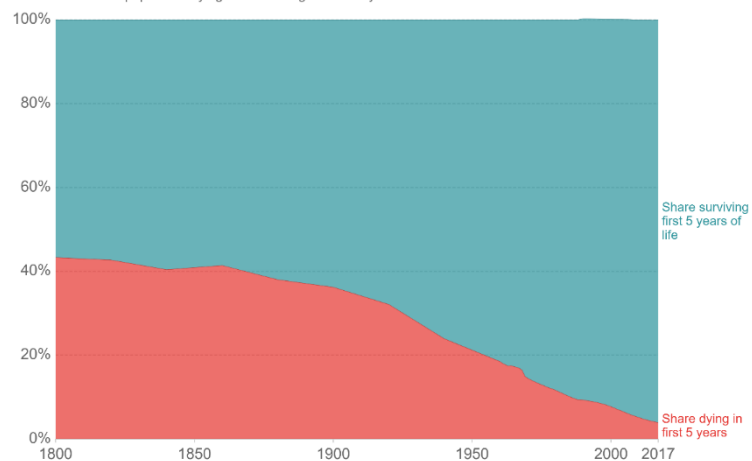
<sup>7</sup> - Como explica José Paulo Netto, no livro *Introdução ao estudo do método de Marx* (2011): “A questão da riqueza material – ou, mais exatamente, das condições materiais da vida social -, porém, não envolve apenas a produção, mas articula ainda a distribuição, a troca [...] e o consumo” (Netto, 2011, p.39).

<sup>8</sup> - O capitalismo, enquanto modo de produção, é um sistema assente na posse privada dos meios de produção com o propósito de extrair lucro (mais-valia) produzido pelos trabalhadores. “O que caracteriza o capitalismo moderno, no qual impera o monopólio, é a exportação de capital” (Lenin, 1917, p.621). “O monopólio é a transição do capitalismo para um regime superior” (Lenin, 1917, p.641).

## Global child mortality

Share of the world population dying and surviving the first 5 years of life.

Our World  
in Data



Source: Gapminder and the World Bank

OurWorldInData.org/child-mortality - CC BY

Figura 2 – Mortalidade infantil em todo o mundo, desde 1800.

## 1.1. O reconhecimento da infância e os estudos iniciais sobre a criança

Inicia-se a análise com o trabalho desenvolvido pelo historiador Philippe Ariès (1914-1984), no livro *História Social da Criança e da Família* (1960). Ariès refere que na sociedade medieval, na qual predominava o sistema feudal, não existia a consciência da particularidade infantil. Em função disto, assim que a criança superava o período da infância, com elevado nível de mortalidade (Figura 2), ela confundia-se com os adultos (Ariès, 1960, p.275).

Durante o feudalismo, considerando que não existia uma diferenciação entre a vida adulta e a infância, o trabalho infantil era usado como forma de complementar a renda familiar, deste modo, “assim que era desmamada, ou pouco depois, a criança tornava-se a companheira natural do adulto” (Ariès, 1960, p.276). A família patriarcal<sup>9</sup> como instituição focada na conservação de bens, ajuda mútua e prática comum de um ofício mantém-se inalterada até ao século XVIII, altura em que surge o capitalismo industrial. No desencadear das novas relações de produção, ocorre um aumento significativo da mão de obra infantil, resultado do crescimento na demanda de trabalhadores, assim:

“O trabalho de mulheres e crianças foi, portanto, o primeiro resultado da aplicação capitalista da maquinaria. Essa poderosa substituta do trabalho e dos trabalhadores, a máquina, foi imediatamente transformada em um meio de aumentar o número de trabalhadores assalariados, recrutando, sob a influência direta do capital, cada membro da família do trabalhador, sem distinção de idade ou sexo. O trabalho compulsório para o capitalista usurpou o lugar, não só de diversão das crianças, mas também do trabalho independente em casa, dentro dos limites habituais, para a própria família” (Marx *apud* Ferguson, McNally, 2017, p.39)<sup>10</sup>

---

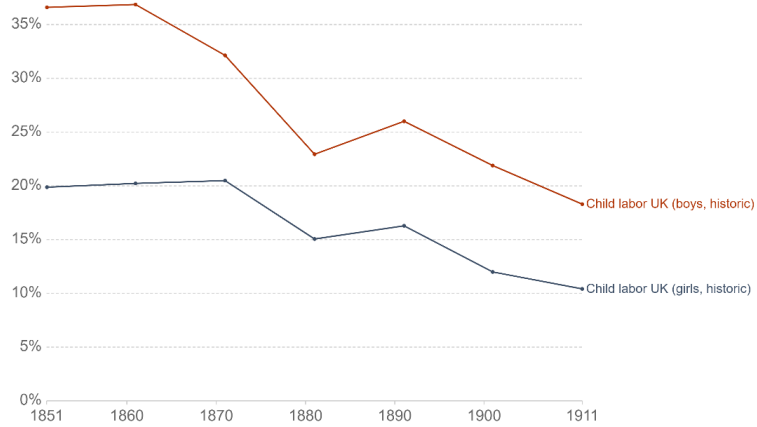
<sup>9</sup> - Como explica Engels: “*Famulus* quer dizer escravo doméstico e família é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem. [...] E expressão foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles” (Engels, 1884, p.58).

<sup>10</sup> - . Artigo publicado originalmente em 1983 e reeditado em 2013 como introdução à reedição do livro *Marxism and the Oppression of Women*, de Lise Vogel. A citação de Marx é retirada do livro *O Capital*, cuja edição original é de 1867.

### Incidence of child labor in the UK

Share of boys and girls (ages 10-14) recorded as working

Our World  
in Data



Source: Cunningham, H. and Viazzo, P.P. (1996)

Note: Cunningham, Hugh, and Pier Paolo Viazzo. "Child Labour in Historical Perspective 1800-1985: Case Studies from Europe." Japan and Colombia, UNICEF, Florence (1996).

OurWorldInData.org/child-labor/ • CC BY



Figura 3 – Incidência do trabalho infantil no Reino Unido, desde 1851.

Figura 4 – Crianças a trabalhar numa fábrica têxtil, construída no final do século XIX, Estados Unidos.

É, portanto, durante a Revolução Industrial<sup>11</sup> que ocorre um aumento do uso de mão de obra infantil (Figuras 3), afetando, obviamente, as crianças que vivem em situações de vulnerabilidade socioeconómica. Simultaneamente ao trabalho e exploração das crianças proletárias (Figura 4), surgem os ideais liberais da Revolução Francesa<sup>12</sup> que consolidam a soberania da burguesia, indo ao encontro do pressuposto marxista que afirma que o modo de produção capitalista “implica, necessariamente, a reprodução contínua da pobreza (relativa e/ou absoluta)” (Netto, 2011, p.23). Também Áries evidencia este momento:

“O trabalho das crianças conservou uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo. Existe, portanto, um notável sincronismo entre a classe de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia.” (Áries, 1960, p.194)

No final do século XIX, início do século XX, procura-se reconhecer a criança como parte essencial da sociedade, através da criação de políticas públicas relacionadas com a limitação e proibição do trabalho infantil, assim como o desenvolvimento da escolarização coletiva, inspirando “uma afetividade nova [...] o sentimento moderno da família” (Áries, 1960, p.277).

É também neste período de tempo que surgem as reformas da saúde e do saneamento, gerando avanços significativos no combate à morte por insalubridade (Ferguson e McNally, 2017, p.42). Ainda, no decorrer do movimento higienista, assente na melhoria das condições de higiene públicas, emergem as escolas ao ar-livre, sendo a primeira nas proximidades de Berlim, em 1904, a *Waldschule für kränkliche Kinder* de Walter Spickendorff, com o objetivo de atender crianças com tuberculose.

---

<sup>11</sup> - Entende-se por Revolução Industrial o período de grande desenvolvimento tecnológico, com início em Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, que se espalhou pela Europa Ocidental e Estados Unidos, contribuindo para a consolidação do capitalismo.

<sup>12</sup> - A Revolução Francesa sentenciou o fim da Monarquia absolutista e, depois, constitucional. “À *monarquia burguesa* de Luís Filipe não pode suceder senão a *Répubblica burguesa*. Ou seja, enquanto que, sob a monarquia era uma minoria restrita da burguesia que havia governado em nome do rei, agora, é o conjunto da burguesia que governa em nome do povo” (Marx, 1852, p.25).



Figuras 5 e 6

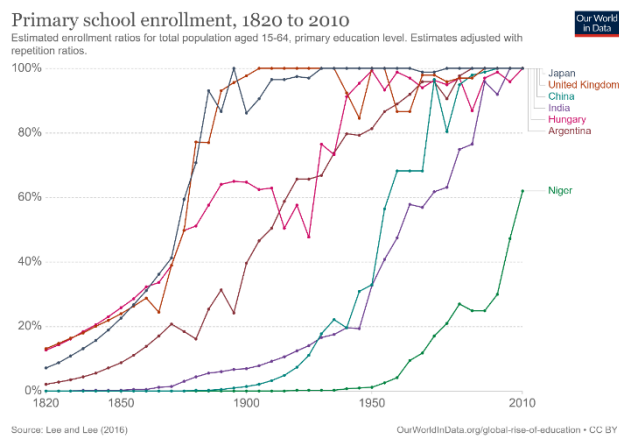


Figura 7

Figuras 5 e 6 – Escola ao ar livre, Waldschule für kränkliche Kinder, em Charlottenburg, 1904.

Figura 7 – Gráfico representativo do aumento das matrículas na escola primária, a nível mundial, de 1820 a 2010.



As escolas ao ar-livre estabelecem um ponto de convergência entre salubridade e contacto com o meio, mais tarde apontado também como favorável ao desenvolvimento infantil por pedagogos que se analisam no próximo subcapítulo (Figuras 5 e 6).

Consolida-se, portanto, o pressuposto de que é necessário garantir o acesso à escolarização para todas as crianças, instala-se a educação obrigatória e reduz-se, regulamenta-se ou proíbe-se o trabalho infantil. No entanto, à semelhança do que se observou em análises anteriores, existe um interesse económico no ensino das crianças. Isto decorre na medida em que, ao passo do avanço tecnológico, há uma necessidade de criar trabalhadores mais instruídos, tal como descrevem os professores David McNally (1953-) e Susan Ferguson (1962-) no artigo *Capital, força de trabalho e relações de género* (2017):

“Em combinação com a legislação que criava a educação pública obrigatória das crianças, o Estado claramente se comprometeu a combater as taxas de mortalidade infantil e neonatal, a “educar” as crianças nas habilidades e docilidade adequadas ao capitalismo industrial, e reafirmar as divisões de género do trabalho que reforçavam a identificação das mulheres com a esfera doméstica.” (Ferguson e McNally, 2017, p.42)

Assim sendo, observa-se como a conceção e, conseqüente definição de infância, sofre alterações à medida que se vão modificando os interesses materiais do modo de produção vigorante. A historiadora Pat Thane (1942-), no seu artigo *Childhood in History* (1981), acrescenta que a “educação compulsória” representa uma exigência capitalista, não só de “uma força de trabalho mais educada” como também a necessidade de um eleitorado mais culto, associado à extensão dos direitos de voto (Figura 7) (Thane, 1981, p.10).

A demarcação dos direitos das crianças está, portanto, associada a uma ânsia de obtenção de lucros, evidenciada através da valorização do trabalhador, resultado da necessidade da especialização do trabalho. Como consequência, pela primeira vez, em 1889, estabelece-se como crime a crueldade contra menores, marcando um ponto de viragem no reconhecimento da infância enquanto estágio de vida relevante (Thane, 1981, p.10).

No decorrer do aumento da importância do indivíduo, o controlo da sexualidade feminina passa de uma prática patriarcal privada para uma lei pública, ou seja, para administração do Estado, numa tentativa de gestão de qualidade. O filósofo Michel

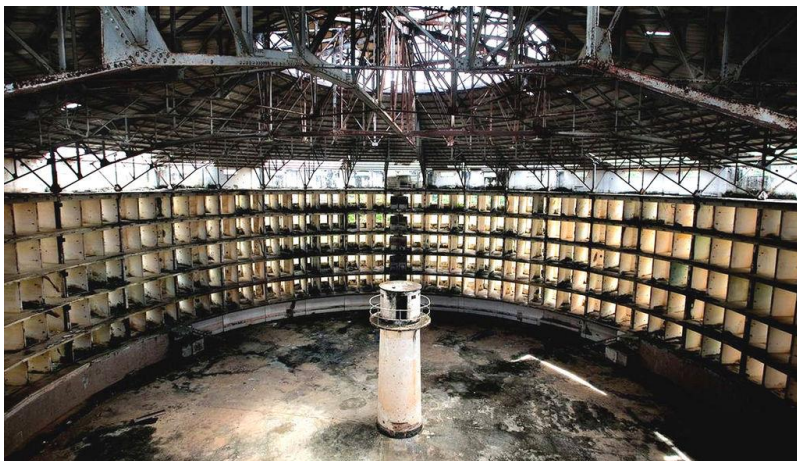


Figura 8 - Penitenciária da Ilha dos Pinheiros, em Cuba, construída em 1928 e desativada em 1967.

Foucault (1926-1984), no livro *A história da sexualidade I – A vontade de saber* (1999)<sup>13</sup>, analisa a sexualidade como um elemento dotado de instrumentalidade, dentro das relações de poder, definindo a família como um “fator capital da sexualização”, que constitui um “dispositivo de aliança” através do “sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens” (Foucault, 1999, p.99). Acrescenta, ainda, que esta aliança representa:

“O modelo estratégico, ao invés do modelo do direito. E isso, não por escolha especulativa ou preferência teórica; mas porque é efetivamente um dos traços fundamentais das sociedades ocidentais o fato de correlações de força que, por muito tempo tinham encontrado sua principal forma de expressão na guerra, em todas as formas de guerra, terem-se investido, pouco a pouco, na ordem do poder político.” (Foucault, 1999, p.96).

Este modelo estratégico estende-se, naturalmente, à disposição arquitetónica dos colégios vigentes, atuando como agente regulador do sexo. O espaço, organizado através do “jogo das punições e responsabilidades” mantém a sexualidade das crianças uma questão pública, sujeita a uma intervenção planeada que oscila entre os objetivos da economia política (Foucault, 1999, pp. 28-29). Tal como descreve Foucault:

“O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. [...] Mas ainda há mais: o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII — e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral — um problema público.” (Foucault, 1999, p.29)

Um exemplo evidente deste modelo arquitetónico é o Panótico (Figura 8), termo concebido pelo filósofo Jeremy Bentham, em 1785, e utilizado para designar uma prisão ideal. Foucault vai usar-se desta designação para se referir a instituições de controlo como escolas e hospitais, nas quais um único vigilante consegue observar todos os

---

<sup>13</sup> - Edição original: 1988.

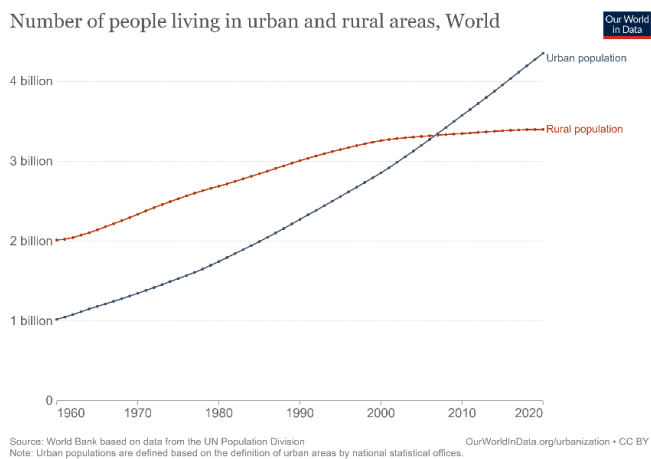
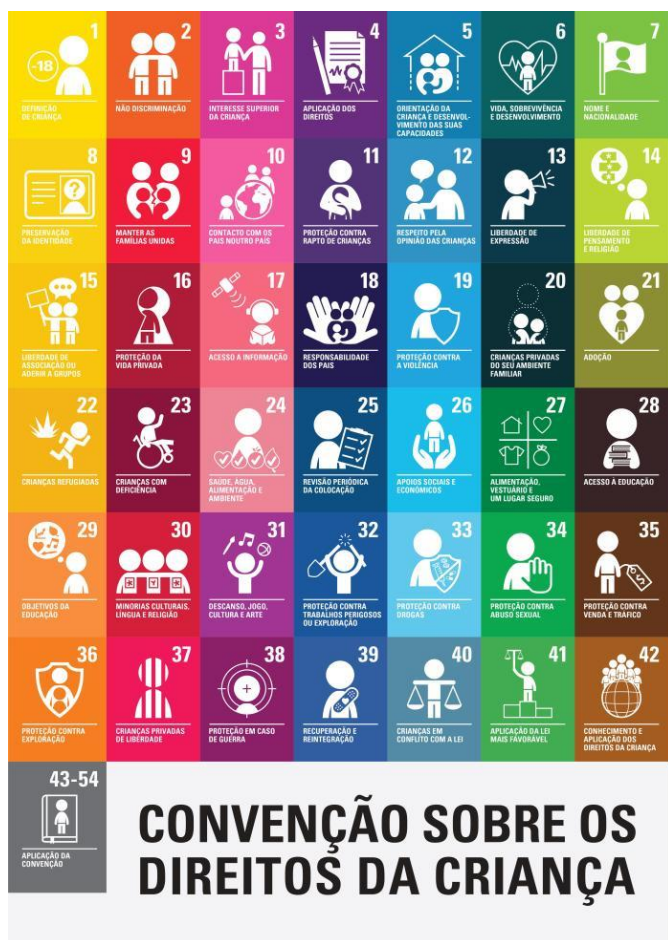


Figura 9 - Cartaz da UNICEF, comemorativo do 31º aniversário da Convenção sobre os Direitos da Criança. Publicado em 2020.

Figura 10 – Gráfico que ilustra o número (em mil milhões) da população que vive em áreas rurais e urbanas.

prisioneiros/alunos/pacientes, sem que estes possam saber se estão, ou não, a ser observados.

Nota-se que Foucault reflete, também, sobre a importância do desenho do espaço, assumindo que é a partir do século XVIII que a arquitetura se torna política. Numa entrevista publicada em 2015<sup>14</sup> pela revista *Punkto*, o filósofo assume como indissociável a simbiose entre liberdade, relações sociais e distribuição espacial, afirmando que só se pode compreender uma através das restantes, refutando a sua compreensão enquanto condicionantes separadas (Foucault, 2005)<sup>15</sup>.

Uma vez assumida a particularidade da infância, surgem políticas públicas que visam consolidar os direitos das crianças, independentemente da classe a que pertencem. A sua urgência é realçada no final da Segunda Guerra Mundial, como tal, em 1953, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>16</sup> converte-se em parte permanente da ONU (UNRIC, 2021).

Pouco depois, em 1956, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas adota a Declaração dos Direitos da Criança, estabelecendo o direito da criança à proteção, educação, saúde, abrigo e boa nutrição (Figura 9). O tratado internacional de direitos humanos com maior reconhecimento é precisamente o trabalho da UNICEF guiado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que promove um novo olhar sobre a infância.

De acordo com a ONU, a infância na contemporaneidade é experienciada maioritariamente em contextos urbanos, funcionando a malha urbana como uma rede pedagógica, seja esse papel intencional ou não (UNRIC, 2021). Além disso, estima-se que 60% dos residentes urbanos em 2030 sejam crianças, o que reforça a importância, e urgência, do resgate do espaço público como estratégia de desenvolvimento infantil (Figura 10).

---

<sup>14</sup> - Na publicação, Paul Rabinow refere-se a uma entrevista que Michel Foucault deu ao Jornal *Hérodote* em 1976.

<sup>15</sup> - Entrevista completa disponível em: [https://www.revistapunkto.com/2015/04/espaco-saber-e-poder-michel-foucault\\_88.html](https://www.revistapunkto.com/2015/04/espaco-saber-e-poder-michel-foucault_88.html).

<sup>16</sup> - “A UNICEF foi criada do dia 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime da Assembleia Geral da ONU para fornecer assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China.” (UNRIC, 2021)



Figuras 11, 12, 13 e 14 – Crianças que habitam em assentamentos informais.

Atualmente, as crianças compõem, aproximadamente, metade das pessoas que vivem com menos de 1,90 dólares por dia, sendo cerca de 900 milhões. Conforme documentado no relatório da UNFPA<sup>17</sup> (2007), intitulado *The State of World Population 2007 – Unleashing the Potential of Urban Growth*, as zonas urbanas estão a tornar-se “cada vez mais desiguais” e “os indicadores médios [...] escondem frequentemente a situação dos residentes urbanos mais pobres e vulneráveis”<sup>18</sup> (Figuras 11, 12, 13 e 14), assim sendo:

“Embora as crianças pobres nascidas nas cidades estejam mais próximas de hospitais e clínicas, e seus pais sejam geralmente mais bem informados, elas ainda morrem em taxas comparáveis às crianças rurais. Condições de vida superlotadas e insalubres, sem água e saneamento adequados, fornecem um terreno fértil para doenças respiratórias e intestinais e aumentam a mortalidade entre crianças urbanas desnutridas.”<sup>19</sup> (UNFPA, 2007, p.24)

À semelhança do que aconteceu na industrialização europeia nos finais do século XIX, o crescimento urbano deve-se, sobretudo, à coerção económica do capital, estimando-se que 90 % do aumento estimado pelas Nações Unidas ocorra na Ásia e em África.

Como se sabe, a ONU assume um papel assistencialista, e o fenómeno económico responsável pelo subdesenvolvimento dos “países agrícolas”<sup>20</sup> – o imperialismo<sup>21</sup> – é

---

<sup>17</sup> - United Nations Population Fund.

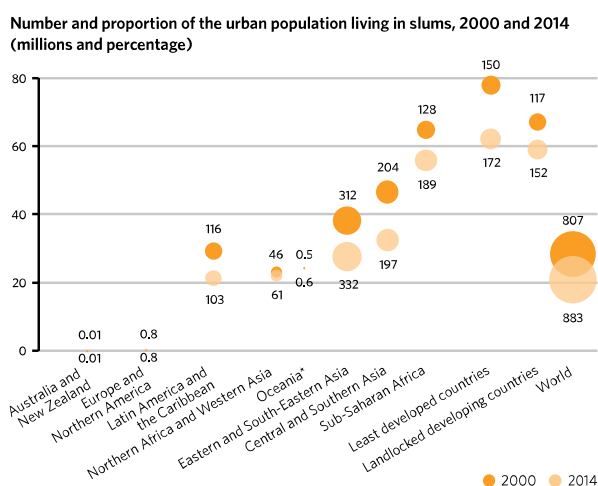
<sup>18</sup> - Um exemplo claro são os indicadores médios de subnutrição. Em primeiro lugar só se avalia a quantidade de calorias ingeridas, não a qualidade dos alimentos, o que faz com que deficiências nutritivas não sejam captadas. Em segundo lugar, como é um indicador geral, não faz qualquer distinção entre a população, sendo que existindo uma minoria que consome muitas calorias, os indicadores gerais dessa região são afetados, induzindo em erro. Segundo as Nações Unidas, a população urbana que vive em favelas também está a aumentar desde 2014, registando-se uma subida acentuada nos últimos anos como resultado da pandemia COVID-19. Fonte: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/goal-11/>.

<sup>19</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Although poor children born in cities are closer to hospitals and clinics, and their parents are generally better informed, they still die at rates comparable to rural children. Overcrowded and unhealthy living conditions, without adequate water and sanitation, provide a rich breeding ground for respiratory and intestinal diseases and increase mortality among malnourished urban children.” (UNFPA, 2007, p.24).

<sup>20</sup> - Expressão utilizada propositadamente por Walter Rodney para se referir aos países na África, Ásia e América Latina, de modo a aludir ao facto de que estes países precisam da agricultura porque têm pouca, ou nenhuma indústria. Este exemplo é dado para servir de comparação com os países desenvolvidos no qual se deu uma descida ou estagnação do trabalho agrícola depois de 1966.

<sup>21</sup> - “European monopoly firms operate by constantly fighting to gain control over raw materials, markets, and means of communication. [...] Indeed, after the scope for expansion became limited inside their national economies, their main attention was turned to those countries whose economics were less developed and who would therefore offer little or no opposition to the penetration of foreign capitalism. That penetration of foreign capitalism on a worldwide scale from the late nineteenth century onwards is what we call “imperialism”” (Rodney, 2018, pp.161-162). Edição original: 1972. Walter Rodney (2018), no livro *How Europa Underdeveloped Africa*, explica como a Europa subdesenvolveu o continente africano, criando as





Notes: The size of the bubbles represents the number (in millions) of people living in slums; the location of the bubbles on the vertical axis represents the proportion of the population living in slums. For the first time, data this year include developed as well as developing countries. For this reason, values may be slightly different than those presented in previous reports.

Figura 15

Figure 2: The number of global deaths due to unsafe drinking water has declined over the last two decades, but the deaths from poor air quality have increased. Data source: GBD, 2013.

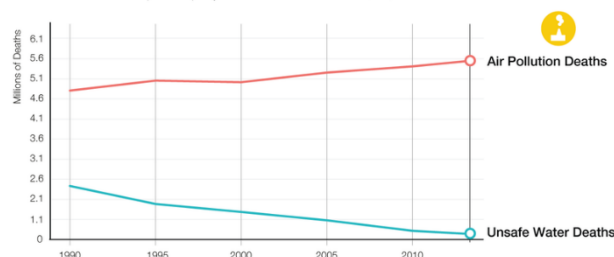


Figura 16

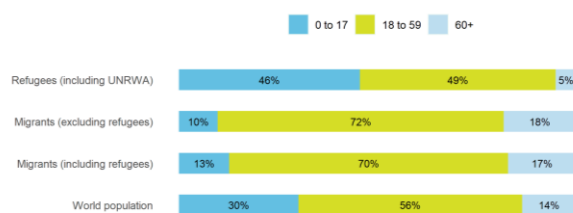


Figura 17

Figura 15 – Gráfico que ilustra o número (em milhões) da população que vive em assentamentos informais, comparando os dados obtidos em 2000 com os dados de 2014.

Figura 16 – Gráfico que ilustra o número de mortes (em milhões) causadas pela ingestão de água poluída (a azul) e pela poluição do ar (a vermelho).

Figura 17 – Gráfico que ilustra a distribuição etária de refugiados, migrantes internacionais e população total, em 2020.

condições necessárias para uma exploração e expropriação que se mantêm até aos dias de hoje sob variadas formas, responsabilizando diretamente o centro imperial europeu pelas condições socioeconómicas das crianças que vivem em países terceiro-mundistas.



omitido das suas análises. Reforça-se, portanto, que são as crianças do Sul Global quem vive uma infância de maior violência, uma vez que são elas quem sofre diariamente através das forças imperialistas. Como consequência, “o número de crianças nascidas em favelas no mundo em desenvolvimento está a aumentar rapidamente”<sup>22</sup>, conforme se nota no gráfico ao lado (Figura 15) (UNFPA, 2007, p.27).

Também a OMS denuncia as condições de risco das crianças, evidenciando uma das contradições<sup>23</sup> do capitalismo: a crise ambiental, nomeadamente a poluição do ar (Figura 16). No caso da poluição atmosférica, as crianças são particularmente afetadas, uma vez que elas respiram mais rápido do que os adultos, absorvendo mais poluentes. Assim sendo:

“Todos os dias, cerca de 93% das crianças com menos de 15 anos (1,8 mil milhões de crianças) respiram ar tão poluído que coloca a sua saúde e desenvolvimento em sério risco. Tragicamente, muitas delas morrem: A OMS estima que em 2016, 600.000 crianças morreram devido a infeções respiratórias graves causadas por ar poluído.”<sup>24</sup> (WHO, 2018)<sup>25</sup>

A poluição atmosférica afeta, ainda, o desenvolvimento neurológico e a capacidade cognitiva da criança, podendo desencadear asma e cancro infantil, de acordo com a Organização Mundial de Saúde.

Outra condição material que caracteriza a criança contemporânea é a de refugiada. Dos 70 milhões de refugiados no mundo, aproximadamente metade são crianças (Figura 17), conforme descrito pelas Nações Unidas (2019) no relatório *Global Trends – Forced Displacement in 2018*.

Para além da repressão socioeconómica inerente à circunstância da criança refugiada, acresce ainda o risco de abuso e violência sexual devido às condições de habitabilidade, nomeadamente bairros onde só existe acesso a casas de banho partilhadas

---

<sup>22</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The number of children born into slums in the developing world is increasing rapidly.” (UNFPA, 2007, p.27).

<sup>23</sup> - Enquanto a propaganda liberal defende o crescimento económico como resposta à pobreza, a anarquia do mercado está a envenenar as crianças a uma escala global.

<sup>24</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Every day around 93% of the world’s children under the age of 15 years (1.8 billion children) breathe air that is so polluted it puts their health and development at serious risk. Tragically, many of them die: WHO estimates that in 2016, 600,000 children died from acute lower respiratory infections caused by polluted air.” (WHO, 2018)

<sup>25</sup> - Ler artigo completo em: <https://www.who.int/news/item/29-10-2018-more-than-90-of-the-worlds-children-breathe-toxic-air-every-day>.



Figuras 18, 19 e 20



Figura 21



Figura 22

Figuras 18, 19 e 20 – Imagens de três campos de refugiados, que recebem pessoas da Somália, Síria e Palestina.

Figura 21 – Criança trabalhadora. Gaza, Palestina 2017.

Figura 22 – Crianças no campo de refugiados de Fafin em Aleppo, Síria. Publicado em 2020.

longe das suas habitações e ruas sem iluminação (Figuras 18, 19 e 20). Mais ainda, a exclusão de sistemas e serviços formais limita, evidentemente, o acesso à proteção social, aumentando exponencialmente a vulnerabilidade da infância desterrada.

Em suma, considera-se consequência imediata da pobreza a abreviação da infância, ou seja, uma ausência do reconhecimento da criança proletária. Isto é particularmente visível dentro da moral burguesa, ao descrever a categoria geracional da infância como uma classe, promovendo “de modo não intencional, uma conceção da criança decorrente de uma normatividade hegemónica, eurocêntrica e, finalmente, da classe média” (Sarmiento, 2008, p.31).

Com base no livro do professor Manuel Jacinto Sarmiento<sup>26</sup> (1955-) (2008), *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*, determina-se que, de modo a compreender a infância é necessário o reconhecimento da sua completude e competência, contestando a visão tradicional da infância, como uma transição para a vida adulta (Sarmiento, 2008, p.15). Rejeita-se, portanto, a abreviação da infância e assume-se que existem interesses materiais particulares da criança, enquanto ser completo, indispensáveis ao seu desenvolvimento.

Sarmiento enaltece a importância da sociologia da infância, referindo que o contexto mundial atual, palco de conflitos e contradições, coloca a criança num centro de paradoxos. Acrescenta, ainda, que na passagem do século XX para o XXI, a promessa sobre o reconhecimento e o bem-estar da criança não foi cumprida (Figuras 21 e 22), descrevendo a complexidade da sua vivência atual:

“Nunca como atualmente foram tão alargadamente proclamados os direitos da criança, e nunca como hoje se assistiu a uma tão severa restrição nas condições sociais da infância, especialmente das crianças dos países mais pobres e dos grupos sociais mais empobrecidos dos países ricos, marcadas por situações como tráfico de crianças, a exploração do trabalho infantil [...], por pandemias como a AIDS, pela fome, pela guerra, pela exposição a catástrofes

---

<sup>26</sup> - Manuel Jacinto Sarmiento é Investigador e Professor associado com agregação em Sociologia da Infância, na Universidade do Minho e doutorado em Estudos da Criança.

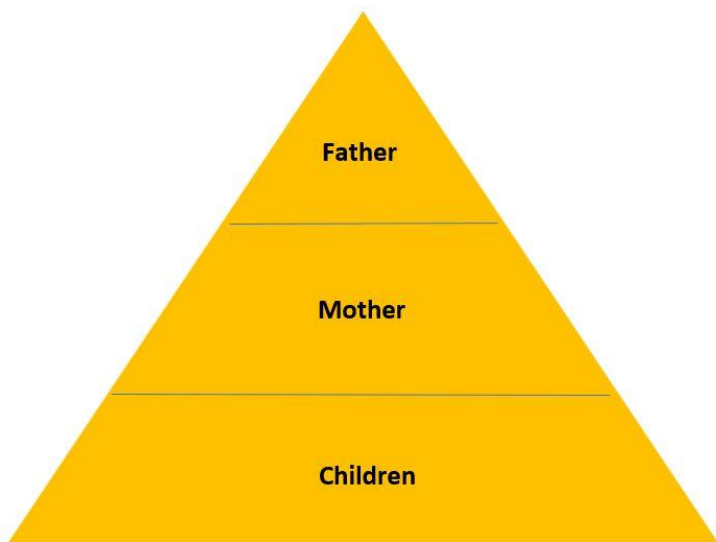


Figura 23 – O núcleo familiar moderno – uma estrutura hierárquica que suporta o capitalismo? (Thompson, 2014).

decorrentes da degradação ambiental, [...] pela violência urbana.”

(Sarmiento, 2008, p.17)

No decorrer da exposição da sua análise, Sarmiento descreve o contexto social e cultural como inerente ao desenvolvimento infantil, numa lógica dialética da formação da personalidade e racionalidade da criança. Prossegue afirmando que apesar do confronto material, ou seja, do quadro socioeconómico da infância, assumidamente heterogéneo, existe uma condição comum - o controlo do adulto sobre a criança – ao qual dá o nome de adultocentrismo (Sarmiento, 2008, p.36). Deste modo, este trabalho procura refletir sobre a transversalidade desta ausência de autonomia da criança no espaço público:

“Nunca como atualmente o valor da “autonomia” e da “cidadania” da criança foi tão alargadamente proclamado e também nunca como hoje foi tão restrito o espaço-tempo da criança, [...] geralmente sob controlo adulto, e pela restrição de circulação no espaço urbano, pelo condicionamento intelectual imposto pela indústria cultural para as crianças, os jogos eletrónicos e demais produtos de mercado.”

(Sarmiento, 2008, p.17)

Hoje em dia, admitem-se as conquistas alcançadas através do estudo da infância em qualquer ramo de medicina, filosofia ou sociologia. Não obstante, persiste a realidade da posição subalterna das crianças sob “formas de dominação patriarcal, paternalista, e de classe” (Figura 23) (Sarmiento, 2008, p.28). Em suma, questiona-se a liberdade da criança, inclusive nos países de primeiro mundo, estabelecendo que a infância contemporânea se processa entre o espectro da hostilidade e da escassez:

“Primeiro, a brincadeira mudou do exterior para o interior. Enquanto na década de 1950, o brincar das crianças significava brincar ao ar livre, hoje acontecem muito mais atividades lúdicas dentro de casa. [...] Em segundo lugar, enquanto a liberdade das crianças em casa cresceu, a sua liberdade ao ar livre diminuiu muito. O território diário das crianças - os lugares onde as crianças viajam independentemente - encolheu vertiginosamente.”<sup>27</sup> (Karsten, van Vliet, 2006, p.152)

---

<sup>27</sup> - Citação traduzida pela autora. Citação original: “First, their play has shifted from outdoors to indoors. Whereas in the 1950s children’s play meant playing outside, today many more play activities happen inside the home. [...] Second, whereas children’s freedom at home has grown, their freedom outdoors has

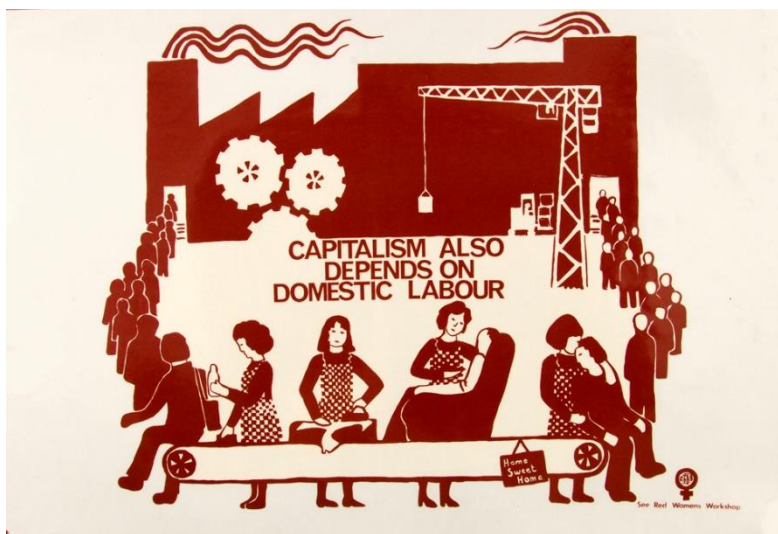


Figura 24 - Ilustração: A Woman's Work Is Never Done, 1974. See Red Women's Workshop.

Figura 25 - Ilustração: Capitalism also depends on domestic labour, 1974. See Red Women's Workshop.

greatly decreased. Children's daily territory—the places where children travel independently—has shrunk precipitously” (Karsten, van Vliet, 2006, p.152).

Assim sendo, e tal como os estudos feministas não são compreensíveis sem considerar a luta das mulheres contra o patriarcado, os estudos da criança “só são inteligíveis pelo efeito de ocultação do domínio geracional” (Sarmiento, 2008, p.36).

No entanto, à semelhança do que acontece com as mulheres, o domínio geracional que é inerente à infância permite à criança burguesa e/ou do centro imperial atingir privilégios relativos dentro do capitalismo, sendo este despotismo agravado pelas particularidades opressivas da sua condição socioeconómica, por outras palavras, pela sua condição de classe.

Na teoria marxista, considera-se que, apesar desta opressão não ter sido inventada pelo capitalismo, pois já existia em sociedades classistas anteriores, ela foi aqui metamorfoseada através da separação da produção da “força de trabalho”<sup>28</sup> (trabalho reprodutivo) da produção de lucros (trabalho produtivo).

Ao vasto leque de atividades incluídas na produção da “força de trabalho”, chama-se trabalho reprodutivo, ou “reprodução social”<sup>29</sup>: “não só é esta atividade a responsável pela criação e sustentação da vida no sentido biológico, como também cria e sustenta a nossa capacidade para trabalhar...” (Figuras 24 e 25) (Arruzza, Bhattacharya e Fraser, 2019, p.44). Deste modo, ao trabalho produtivo pago, isto é, reconhecido, acresce a imposição do trabalho reprodutivo tal como descrito por Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser, no seu manifesto *Feminismo para os 99%* (2019):

“Porque o capital evita, por todos os meios, pagar por este trabalho (ao mesmo tempo que eleva o dinheiro a princípio e fim de tudo), relega aqueles que levam a cabo o trabalho da reprodução social a uma posição de subordinação – não apenas em relação aos detentores do capital, mas também dos trabalhadores privilegiados que podem delegar essa responsabilidade a outros. Esses “outros” são, na sua maioria, mulheres...” (Arruzza, Bhattacharya e Fraser, 2019, p.45)

---

<sup>28</sup> - No primeiro volume do livro *O Capital*, Karl Marx introduz o conceito de força de trabalho como sendo o conjunto das capacidades mentais e físicas existentes no ser humano, as quais ele exercita sempre que produz valor de uso de qualquer descrição.

<sup>29</sup> - O conceito de “reprodução social”, proposto originalmente por Karl Marx, no primeiro volume do livro *O Capital*, descreve a reprodução das estruturas e sistemas sociais, principalmente com base em pré-condições particulares em demografia, educação e herança de propriedade material ou títulos legais (como anteriormente a aristocracia). A reprodução é entendida como a manutenção e continuação das relações sociais existentes.





Figura 26 – Issue 5: Social Reproduction. Publicado em 2015 na revista *ViewPoint*.



No livro *Invisible Women*, Caroline Criado Peres (2019) expõe a dificuldade dos programas e políticas neoliberais em anular ou reduzir o impacto das opressões de gênero dentro de sociedades capitalistas. Através de uma análise global, não apenas ocidental, Peres demonstra a subordinação das mulheres pobres em relação às mulheres burguesas, que as encarregam do trabalho reprodutivo que o sistema capitalista lhes incute, indo ao encontro do que foi dito anteriormente.

Em suma, as democracias representativas burguesas, ao reivindicarem a sua posição de privilégio relativo, evidenciam o erro do feminismo liberal em identificar as condicionantes históricas e fundamentais que levam à opressão das mulheres. O mesmo erro é cometido em relação à opressão das crianças. Nota-se, ainda, que o contraste existente entre as horas de trabalho realizado por homens e mulheres, conseguido através da “reprodução social” (Figura 26)<sup>30</sup>, se inicia desde a infância, ao atribuir a prestação de cuidados às crianças socializadas como meninas, como enfatiza Peres:

“Globalmente, 75% do trabalho não remunerado é feito por mulheres, que gastam entre três e seis horas por dia, em comparação com a média dos homens de trinta minutos a duas horas. Este desequilíbrio começa cedo (meninas de apenas cinco anos fazem significativamente mais tarefas domésticas do que seus irmãos) e aumenta à medida que envelhecem.” (Perez, 2019, p.68)<sup>31</sup>

No campo da “reprodução social” inclui-se ainda, naturalmente, a prestação de cuidados das crianças, abrangendo a educação infantil nos espaços coletivos (escolas, parques etc.) e nos espaços privados (habitação). Considera-se, portanto, indispensável a socialização da infância, rejeitando a lógica individualista inerente ao liberalismo:

“Por muito individual que se afigure toda a criação, comporta sempre em si um coeficiente social. Nesse sentido nenhuma invenção é individual na aceção estrita da palavra: em toda a invenção existe sempre uma colaboração de trabalho anónimo.” (Vygotsky, 2012, pp.55-56)<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> - Ler artigo completo em: <https://viewpointmag.com/2015/11/02/issue-5-social-reproduction/>.

<sup>31</sup> - Citação traduzida pela autora. Citação original: “Globally, 75% of unpaid work is done by women, who spend between three and six hours per day on it compared to men’s average of thirty minutes to two hours. This imbalance starts early (girls as young as five do significantly more household chores than their brothers) and increases as they get older” (Perez, 2019, p.68).

<sup>32</sup> - Edição original: 1930.



Ao admitir o coeficiente social e colaborativo presente no trabalho, a criança, como parte da totalidade, surge como elemento indissociável do processo, reforçando a pertinência dos estudos sobre a infância.

Segue-se, então, uma análise por ordem cronológica dos vários contributos da pedagogia de modo a compreender quais as necessidades da criança contemporânea, uma vez esclarecida a sua condição socioeconómica. Simultaneamente, definem-se atributos espaciais que direta, ou indiretamente, contribuem para o desenvolvimento infantil, por outras palavras, apontam-se momentos convergentes entre pedagogia e arquitetura, identificando premissas pedagógicas transponíveis para o espaço público.



## 1.2. Abordagens a três pedagogos e respetivas relações com o espaço

A história da pedagogia tem origem entre os séculos XVIII e XIX, período no qual se desenvolve uma pesquisa empenhada na organização de uma instituição central na sociedade moderna. A pedagogia nasce, portanto, ideologicamente orientada, influenciada sobretudo por valores filosóficos que visam a edificação e a continuidade dos princípios sociais e políticos de determinado grupo, ou seja, assente numa diferenciação por classe, raça e género. Deste modo, gera-se um distanciamento dos processos educativos reais, uma vez que se parte de uma análise hegemónica da criança (Cambi, 1999, pp.21-22).

O professor italiano Franco Cambi (1940-), no livro *História da pedagogia* (1999)<sup>33</sup>, descreve o momento no qual entram em crise alguns pressupostos do modelo tradicional de ensino, substituindo a história da pedagogia pela história da educação. Esta transformação dá-se como resultado da necessidade de um modelo mais complexo e histórico, que considerasse a articulação de várias ciências, sob influência da difusão de novas orientações historiográficas desenvolvidas no pós-guerra. É aqui que surge, portanto, um processo interdisciplinar no campo pedagógico que permite a transposição para as práticas sociais ao qual se dá o nome de Educação:

“Desde os anos 50, e cada vez mais nitidamente desde os anos 60 e 70, desenvolveu-se assim um modo radicalmente novo de fazer história de eventos histórico-pedagógicos, que rompeu com o modelo teoreticista, unitário e “continuista”, do passado, fortemente ideológico, para dar vida a uma pesquisa mais problemática e pluralista, bastante articulada e diferenciada que – considerada no seu conjunto – pode ser definida como história da educação, tomando a noção de educação seja como conjunto de práticas sociais seja como feixe de saberes.” (Cambi, 1999, p.24)

Assim sendo, a análise desenvolvida neste capítulo pretende refletir sobre o progresso e transformação da pedagogia, de modo a compreender as várias premissas que influenciam o desenvolvimento infantil, levantadas por pedagogos ao longo da história. Assume-se a historicidade da pedagogia, partindo do princípio que existe, não uma continuidade, mas uma transformação dialética na pedagogia/educação.

---

<sup>33</sup> - Edição original: 1995.



Para tal, estudam-se aqui diferentes pedagogos, sob uma perspectiva diacrónica, com a finalidade de compreender de que forma as diferentes metodologias se relacionam e influenciam, convergindo nas necessidades da criança contemporânea.

Destacam-se os momentos nos quais as teses pedagógicas são transponíveis para recursos arquitetónicos, de modo a criar uma relação entre espaço e pedagogia. Deste modo, em cada análise, são identificadas premissas espaciais sobre as quais se irá refletir, de maneira a procurar eventuais convergências, contradições ou mesmo antagonismos, originando uma materialização dos pressupostos pedagógicos no desenho do espaço.

No seguimento da análise escolheram-se três pedagogos, essencialmente por dois motivos: o primeiro é o facto de todos eles partirem do princípio de que a aprendizagem é um processo participativo, no qual a criança atua ativamente, rejeitando a visão da infância como etapa naturalmente submissa; e o segundo é a complementaridade, que se considera existir, entre as abordagens dos três métodos pedagógicos, de modo a cobrir a heterogeneidade inerente às crianças numa escala global.

Partindo deste ponto, inicia-se uma análise mais detalhada das teorias desenvolvidas por Lev Semionovitch Vygotsky, Maria Tecla Artemisia Montessori e Jean William Fritz Piaget, de acordo com as datas das suas publicações. Nota-se, ainda, que apesar de Maria Montessori ter nascido 26 anos antes de Lev Vygotsky, só publica as suas obras mais significativas no final de vida.



Figura 27 - Fotografia de Lev Semionovitch Vygotsky, início do século XX.



### 1.2.1. Lev Vygotsky

Inicia-se a pesquisa com Lev Vygotsky (1896-1934) (Figura 27), nascido do final do século XIX, na Bielorrússia, o qual trabalhou como professor e pesquisador em várias áreas como Psicologia, Filosofia e Pedagogia. Vygotsky teoriza acerca do papel da criatividade na infância, considerando-a condição essencial ao progresso cognitivo, desenvolvendo, também, o conceito de aprendizagem histórico-cultural, denominado de teoria sociointeracionista, que evidencia a importância das relações sociais na vida da criança. Ao longo da sua obra, sublinha a ideia da existência de uma criatividade coletiva, resultante da interação dialética entre o indivíduo e o seu meio sociocultural. O foco da análise presente nesta dissertação prende-se, exatamente, no pensamento vygotskyano de que o processo criativo tem origem social (Rego, 1995, p.41)<sup>34</sup>.

Em primeiro lugar, procura-se compreender de que forma a criatividade influencia o desenvolvimento infantil. Analisando o livro *Imaginação e Criatividade na Infância* (1930), constata-se que Vygotsky define a atividade humana como prática intrinsecamente criativa, não obstante do seu resultado:

“Qualquer ato humano que dá origem a algo novo é referido como um ato criativo, independentemente do que é criado: pode ser um objeto do mundo exterior ou uma construção da mente ou do sentimento que vive e se encontra apenas no homem.” (Vygotsky, 2012, p.21)<sup>35</sup>

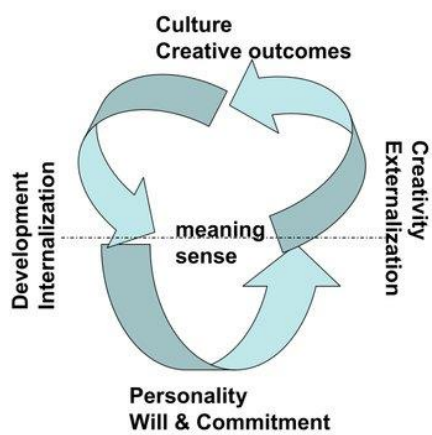
Partindo da criatividade surge, então, a imaginação, que Vygotsky estipula como “a atividade criadora baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro” (Vygotsky, 2012, p.24). Ao contrário da interpretação comum de que imaginação designa tudo o que não corresponde à realidade, ou seja, de que não possui valor prático, Vygotsky atribui-lhe praticidade em todos os estágios da vida humana:

“De facto, a imaginação, como fundamento de toda a atividade criadora, manifesta-se de igual modo em todos os momentos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e tecnológica. Neste sentido, definitivamente, tudo o que nos rodeia e foi concebido pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da

---

<sup>34</sup> - Edição original: 1994.

<sup>35</sup> - Edição original: 1930.



## Desenvolvimento Segundo Vygotsky

*Só podem ocorrer devido ao contato do indivíduo com o ambiente cultural.*



Figura 28- Representação visual da condição dialética de Vygotsky no desenvolvimento da criatividade, por Krystyna Laycraft (2012).

Figura 29 - Desenvolvimento segundo Vygotsky, relativo à acumulação de experiências.

natureza, tudo isto é o resultado da criatividade e imaginação humanas.”

(Vygotsky, 2012, p.24)

Posteriormente, analisam-se as circunstâncias que favorecem o aprimoramento da imaginação e criatividade, que segundo Vygotsky, se reflete no diálogo entre a criança e o meio socio-histórico-cultural (Figura 28). Deste modo, a participação proativa da criança no ambiente que a rodeia, ao influenciar o seu desenvolvimento cognitivo, estabelece-se como resultado de um processo colaborativo.

Deste modo, considera-se fundamental sublinhar o primeiro ponto de convergência entre espaço e pedagogia vygotskyana: as relações socio-histórico-culturais da criança. Assumindo que existem recursos arquitetônicos capazes de influenciar as relações não só entre meio e indivíduo, mas entre indivíduo e indivíduo, e indivíduo e cultura<sup>36</sup>, resulta uma interação simultaneamente transformadora e transformante, que rejeita a passividade da infância.

Vygotsky divide a infância por estágios de desenvolvimento. Assim, a sua teoria considera que a imaginação da criança se relaciona diretamente com a acumulação de experiências (Figura 29). Numa primeira fase, a quantidade e variedade das suas vivências constitui a matéria-prima a partir da qual se desenvolve a atividade criativa. Depreende-se que, de forma a criar uma base sólida para o desenvolvimento da criatividade na infância, é fundamental o alargamento da experiência da criança: “Quanto mais a criança viu, ouviu e experimentou, mais sabe e assimila” (Vygotsky, 2012, p.33):

“Neste sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para o alargamento da experiência do homem, porque, deste modo, ele poderá imaginar o que nunca viu; [...] Sob esta forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem.” (Vygotsky, 2012, pp.35-36)

À vista disso, o espaço, enquanto palco de acontecimentos, arca a responsabilidade

---

<sup>36</sup> - O grupo cultural ao qual pertence a criança, atua como mediador, e à medida que é internalizado o modo de funcionamento psicológico, comportamental e cultural, dá-se o cessamento da intermediação por meio de outras pessoas (Vygotsky, 1995, p.61). Para tal, é necessário que essa internalização aconteça, e ela dá-se, segundo Vygotsky, através das relações histórico-culturais.

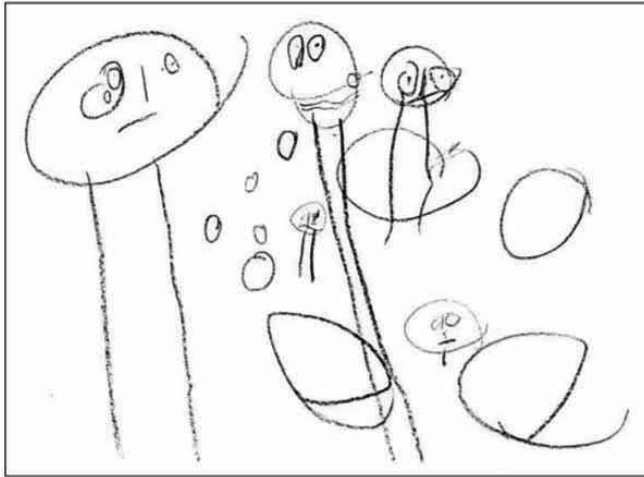


Figura 30 - Desenho de uma criança de 3/4 anos. Representação sintetizada/irrealista da realidade próxima.

Figura 31 - Desenho de uma criança de 10 anos. Representação com alguns detalhes e proporções reais.

Figura 32 - Desenho de uma adolescente de 15 anos, Emka Klučovská, 2014. Representação com metamorfoses da realidade.

de proporcionar à criança a diversidade experimental de que ela necessita, possibilitando a materialização de pressupostos pedagógicos em recursos arquitetônicos.

Na fase seguinte, inicia-se o período de amadurecimento. Estabelecem-se conjuntos de ideias e representações, o produto final da imaginação, que se conectam a fenômenos reais (Vygotsky, 2012, p.35), contrastando com a interpretação sintética e irrealista da criança numa fase anterior (Figura 30)<sup>37</sup>. Aqui, dá-se uma passagem da quantidade para a qualidade através do desenvolvimento de contradições, fortalecendo o processo de desenvolvimento infantil (Figura 31). Sem embargo, o grupo cultural ao qual pertence a criança atua, constantemente, como mediador, delimitando e atribuindo significados à realidade absorvida na infância:

“Por intermédio dessas mediações os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.” (Rego, 1995, p.61)

Na última fase do processo cognitivo da atividade criativa, surgem novos objetos, que não correspondem a nenhum exemplo existente na natureza (Figura 32), decorrentes da ligação prática da fantasia com a realidade. (Vygotsky, 2012, p.41) Assim sendo, os objetos, ou elementos, descrevem um ciclo no decorrer do seu desenvolvimento:

“Os elementos a partir dos quais foram construídos foram tomados pelo homem da realidade e dentro dele, no seu pensamento, foram sujeitos a um trabalho de reconstrução, transformando-se em produtos da imaginação. Por fim, ao serem materializados, voltaram outra vez à realidade, mas voltaram com uma nova força ativa, transformadora dessa realidade. Este é o ciclo completo da atividade criativa” (Vygotsky, 2012, p.41).

---

<sup>37</sup> - Utiliza-se, a título de exemplo, o desenho da criança, uma vez que Vygotsky considera que as etapas através das quais a criança passa no desenho são comuns a uma faixa etária, relacionando-se diretamente com os estágios de desenvolvimento vygotskyano.

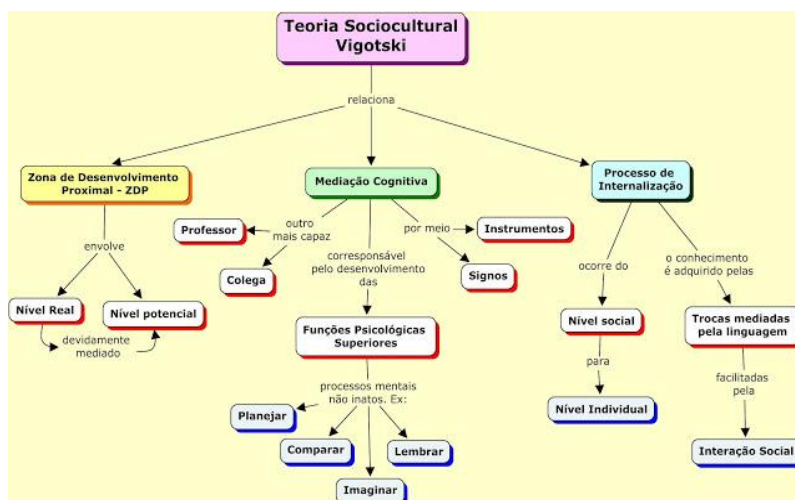


Figura 33- Esquema representativo da teoria sociointeracionista, ou histórico-cultural de Vygotsky, pelo professor Denys Sales (2012).

Na teoria sociointeracionista de Vygotsky (Figura 33), assumidamente inspirada nos princípios do materialismo dialético<sup>38</sup>, o desenvolvimento da estrutura humana é considerado um processo de apropriação da experiência histórica e cultural, refutando a ideia de que a aprendizagem é um somatório entre fatores inatos e adquiridos. Deste modo, existe uma influência recíproca entre o biológico e o social, sublinhando a premissa de que a criança se forma em contato com a sociedade e, simultaneamente, reforçando a importância dos aspectos afetivos<sup>39</sup> (Rego, 1995, p.93).

À vista disso, o terceiro e último momento de convergência entre espaço e pedagogia vygotskyana é precisamente aqui, na medida em que se assume que o desenvolvimento infantil resulta de um processo de apropriação histórico-cultural. Como tal, considera-se imperativo que a criança mantenha não só uma relação com o meio no qual se insere, mas que possa atuar sobre ele, isto é: apropriá-lo.

Assim sendo, o ato de brincar adquire um novo olhar, surge como atividade essencial ao desenvolvimento da criança. O jogo, aqui, representa uma interação com o meio, o mundo físico e o social, no qual a criança internaliza as formas culturais, transformando-se e transformando-as. É precisamente nesta relação com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta, além do mais:

“A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.” (Vygotsky, 1991, p.27)<sup>40</sup>

É necessário reforçar a ideia de que o valor da criatividade infantil não se baseia nos seus resultados, nem do produto da criação, mas no próprio processo criativo. Existe,

---

<sup>38</sup> - “O materialismo dialético é a concepção filosófica do Partido marxista-leninista. Chama-se materialismo dialético, porque o seu modo de abordar os fenômenos da natureza, seu método de estudar esses fenômenos e de concebê-los é dialético, e sua interpretação dos fenômenos da natureza, seu modo de focalizá-los, sua teoria, é materialista. [...] [Sendo que, o] materialismo filosófico de Marx parte do critério de que o mundo é, por sua natureza, algo material; de que os múltiplos e variados fenômenos do mundo constituem diversas formas e modalidades da matéria em movimento; [...] [E a dialética] Em oposição à metafísica, [...] não considera a natureza como um conglomerado casual de objetos e fenômenos, desligados e isolados uns dos outros e sem nenhuma relação de dependência entre si, mas como um todo articulado e único, no qual os objetos e os fenômenos se acham organicamente vinculados uns aos outros, se interdependem e se condicionam mutuamente” (Stalin, 1938).

<sup>39</sup> - Na Psicologia existe um fenômeno denominado de “Lei da expressão dupla dos sentimentos”, segundo a qual cada sentimento não tem apenas uma expressão exterior corporal, mas também uma expressão interior, manifestada através de pensamentos, imagens e impressões (Vygotsky, 2012, p.36/37).

<sup>40</sup> - Edição original: 1978.



Figura 26 e 27 - Crianças a brincar na cobertura da Unidade de Habitação de Marselha. Fotografias por Rene Burri, 1959.



portanto, uma utilidade objetiva durante o jogo, que não é descodificada durante a infância. O seu significado reside no desenvolvimento e no exercício de todas as capacidades das crianças (Vygotsky, 2012, p.108). Sendo assim, o jogo da criança manifesta-se através de “uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção [...] de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas (Vygotsky, 2012, p.27).

Vygotsky elabora, ainda, um paralelismo entre jogo e dramatização, no qual estabelece que o ato de brincar representa uma atividade complexa que une o ator, o espectador, o autor da peça, o cenógrafo e o técnico numa única pessoa – a criança. Deste modo, no jogo “a criatividade da criança assume um carácter de síntese: os seus poderes, intelectual, emocional e volitivo, são estimulados diretamente pela força da própria vida” (Vygotsky, 2012, p.118).

A cobertura da Unidade de Habitação de Marselha, desenhada por Le Corbusier em 1952 (Figuras 34 e 35), é um exemplo prático de um espaço apropriável pela criança, uma vez que, ao oferecer a segurança do distanciamento do tráfego automóvel, lhe permite uma interação livre do adultocentrismo. Mais ainda, ao reunir um parque-infantil, uma piscina, um teatro, uma sala de ginástica e um solário no mesmo espaço, confere uma diversidade programática que o converte num ponto de convergência social.

Não obstante, a teoria vygotskyana sublinha que a eficácia da educação só se resolve “depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude” (Vygotsky, 2003, p.200). Esta ideia prende-se com o facto das suas premissas se envolverem diretamente com problemas sociais<sup>41</sup>, uma vez que “classes privilegiadas dão incomensuravelmente uma percentagem maior de criadores na ciência, na técnica e na arte, porque, de facto, nestas classes existem mais condições para a criação” (Vygotsky, 2012, p.55).

Vygotsky assume, portanto, que as relações socio-histórico-culturais, a ampliação de experiências e a apropriação histórico-cultural são determinadas pela condição socioeconómica da criança. Em suma, assume-se como imperativo proteger os seus interesses materiais, transversais ao ensino institucional.

---

<sup>41</sup> - “A família deve criar os filhos, mas na realidade os filhos do proletariado crescem nas ruas. [...] Além disso, a pequena renda dos pais e a situação precária em que a família está inserida financeiramente muitas vezes obrigam a criança a se tornar um trabalhador independente com apenas dez anos de idade. [...] Sob o capitalismo, as crianças eram frequentemente, com demasiada frequência, um fardo pesado e insuportável para a família proletária” (Kollontai, 1920).



A posição de Vygotsky é reforçada pela psiquiatra Maria Montessori, sobre a qual se debruça o texto seguinte. No entanto, enquanto Vygotsky sublinha a importância da dialética entre a criança e o meio socio-histórico-cultural, Montessori determina que a independência da criança é a base que permite que esse diálogo ocorra, propondo um método educativo que assuma como princípio indispensável a integridade e a autonomia da criança:

“É a personalidade humana e não um método de educação que vamos considerar, é a defesa da criança, o reconhecimento científico de sua natureza, a proclamação social de seus direitos que devem substituir os falhos modos de conceber a educação.” (Montessori, 1970, p.12)

Analisam-se, então, os pressupostos da teoria montessoriana, de modo não só a compreendê-la, mas a relacioná-la com a teoria anterior e, sobretudo, com o espaço físico.



Figura 36 - Fotografia de Maria Tecla Artemisia Montessori.

### 1.2.2. Maria Montessori

Maria Montessori (1870-1952) (Figura 36), psiquiatra italiana e pedagoga autodidata, apresenta um método pedagógico, no início do século XX, com base em experiências realizadas com crianças pobres em escolas, hospitais e orfanatos. Desenvolve “estudos sobre as leis vitais e fundamentais que regem o desenvolvimento psíquico e intelectual da criança” (Montessori, 1965, p.7), definindo a preparação do ambiente como um dos seus princípios básicos.

O método Montessori parte, portanto, de uma relação direta com o espaço, no qual se considera decisivo viabilizar o entusiasmo orgânico da criança durante o processo de aprendizagem. Esta procura autónoma por conhecimento é o ponto chave da pedagogia montessoriana, assim como a sua independência dos adultos:

“O crescimento e o desenvolvimento dependem de um estreitamento contínuo das relações entre a criança e seu ambiente. O motivo para isso é que o desenvolvimento da sua personalidade, ou o que é chamada da sua “liberdade”, não pode ocorrer a menos que ele se torne progressivamente independente dos adultos.”<sup>42</sup> (Montessori, 1966, p.185)

Com a finalidade de entender a caracterização espacial de base pedagógica, Montessori (1966)<sup>43</sup> descreve algumas preferências da criança no livro *The Secret of Childhood*, tais como: a liberdade de escolha, a análise dos movimentos, o controlo do erro, o exercício do silêncio, as boas maneiras em contextos sociais, a ordem no ambiente, a preocupação pela higiene pessoal, a disciplina na atividade, entre outras (Montessori, 1966, p.138).

Assim sendo, o “ambiente preparado” no método montessoriano utiliza o espaço físico como palco para a infância – a protagonista, sendo o ponto de partida da sua caracterização assegurar a autonomia através da adaptação dos recursos arquitetónicos à escala da criança. Mais ainda, estes espaços devem ser: simples, podendo ter algumas

---

<sup>42</sup> - Citação traduzida pela autora. Citação original: “Growth and development depend upon a continued narrowing of the relationships between a child and his environment. The reason for this is that the development of his personality, or what is called his “freedom”, cannot take place unless he becomes progressively independent of adults” (Montessori, 1966, p.185).

<sup>43</sup> - Edição original: 1936.



Figura 37 - Crianças na rua que faz frente com o Jardim de Infância Montessori, Vietname, 2020.

Figura 38 - Esquema representativo da sequência de aparecimento dos períodos sensíveis na criança, por Gabriel Salomão.

características essencialistas, facilitando a manutenção da ordem e da autogestão; seguro, permitindo a exploração de forma livre; silencioso, viabilizando o aprimoramento do exercício; e organizado, estimulando a disciplina e análise dos movimentos.

Em termos de mobiliário, estes espaços devem ter móveis e prateleiras adequados ao tamanho da criança, promovendo a sua utilização de forma autónoma e materiais com elementos naturais e de cores claras, devendo estes ser colocados ao nível dos olhos da criança e mantidos em ordem.

O desenvolvimento infantil segundo Montessori, à semelhança de outros métodos pedagógicos, acontece em fases ou planos de amadurecimento, que se dividem por faixas etárias e se definem pela procura de um novo patamar de autonomia (Salomão, 2019)<sup>44</sup>:

“Quando falamos da “liberdade” da criança pequena, não nos referimos aos atos externos desordenados que as crianças, abandonadas a si mesmas, realizariam como evasão de uma atividade qualquer, mas damos a esta palavra “liberdade” um sentido profundo: trata-se de “libertar” a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida.” (Montessori, 1965, p.57)<sup>45</sup>

No primeiro plano, dos zero aos seis anos, a criança adquire emancipação física em relação ao adulto, ela quer aprender como funciona o mundo, absorvê-lo, e é através da ação que ela se constrói e transforma (Salomão, 2019). Aponta-se, como exemplo, o modo como as crianças utilizam autonomamente o espaço no Jardim de Infância Montessori, construído no Vietname em 2020, no qual se seguem os princípios relativos ao “ambiente preparado” (Figura 37). Nesta fase defende-se, ainda, que a interrupção da atividade da criança, independentemente da sua duração, é adversa ao seu desenvolvimento.

Ainda durante os primeiros anos de vida, Montessori descreve um fenómeno referente ao momento no qual a criança tem mais sensibilidade a um tipo de estímulo e menos sensibilidade a outros, o qual intitula de “períodos sensíveis”<sup>46</sup> (Figura 38):

---

<sup>44</sup> - Retirado da plataforma online *Lar Montessori* (<https://larmontessori.com>) criada por Gabriel Salomão, professor no Centro de Educação Montessori de São Paulo, Diretor Científico da Organização Montessori do Brasil (2021-) e membro do grupo internacional Montessori Everywhere (2020-).

<sup>45</sup> - Edição original: 1948.

<sup>46</sup> - Segundo Gabriel Salomão: “Quando uma criança pode aproveitar um período sensível, desenvolve-se muito melhor, tem mais prazer em seus esforços e fica emocionalmente estável. O oposto é verdadeiro também: se ela é impedida de usufruir dos períodos sensíveis, seu desenvolvimento exige muito



Figura 39 - - Maria Montessori e crianças de várias idades leem em conjunto.



Figura 40 - Ambiente montessoriano em Barcelona, 1932.

---

mais esforço e ela demonstra sinais emocionais de insatisfação diante da vida. O desenvolvimento em si ainda ocorre, mas é muito mais difícil e menos agradável.” (Salomão, 2019).



“A criança aprende a ajustar-se e fazer aquisições durante os períodos sensíveis. Estes são como um feixe que ilumina interiormente ou uma bateria que fornece energia. É essa sensibilidade que permite à criança entrar em contato com o mundo externo de uma maneira particularmente intensa. Numa altura como essa, tudo é fácil; tudo é vida e entusiasmo.”<sup>47</sup>  
(Montessori, 1966, p.40)

Assim sendo, reforça-se a importância de um “ambiente adaptado”, uma vez que a criança se desenvolve com mais facilidade quando lhe são asseguradas as condições necessárias para usufruir desta oportunidade temporária de desenvolvimento (Salomão, 2019). Ora se “para ajudar uma criança, devemos proporcionar-lhe um ambiente que lhe permita desenvolver-se livremente”<sup>48</sup>, este espaço deve também adaptar-se à idade da criança, variando na medida em que vai servindo faixas etárias diferentes (Montessori, 1966, p.110).

À medida que o domínio do universo próximo se concretiza, a criança começa a ansiar pelo mundo desconhecido, iniciando-se o segundo plano de desenvolvimento, referente ao período entre os seis e os doze anos de idade (Figuras 39 e 40). Aqui, obtém-se a independência intelectual, conquistada através da imaginação: “Cada homem tem o seu próprio espírito criativo que o torna uma obra de arte.”<sup>49</sup> (Montessori, 1966, p.31). A socialização adquire, simultaneamente, maior importância, e dessa convivência criam-se problemas morais que desencadeiam o sentido de justiça. Consequentemente, a criança aprende a cuidar de si, dos outros e do ambiente que a rodeia:

“Na verdade, a criança normal é aquela que é precocemente inteligente, que aprendeu a superar-se e a viver em paz, e que prefere uma tarefa disciplinada à ociosidade fútil.”<sup>50</sup> (Montessori, 1966, p.148)

---

<sup>47</sup> - Citação traduzida pela autora. Citação original: “A child learns to adjust himself and make acquisitions in his sensitive periods. These are like a beam that lights interiorly or a battery that furnishes energy. It is this sensibility which enables a child to come into contact with the external world in a particular intense manner. At such a time everything is easy; all is life and enthusiasm” (Montessori, 1966, p.40).

<sup>48</sup> - Citação traduzida pela autora. Citação original: “To assist a child we must provide him with an environment which will enable him to develop freely” (Montessori, 1966, p.110).

<sup>49</sup> - Citação traduzida pela autora. Citação original: “Every man has his own creative spirit that makes him a work of art” (Montessori, 1966, p.31).

<sup>50</sup> - Citação traduzida pela autora. Citação original: “Actually the normal child in one who is precociously intelligent, who has learned to overcome himself and to live in peace, and who prefers a disciplined task to futile idleness” (Montessori, 1966, p.148).



Figura 41 - Crianças e adolescentes participam num projeto colaborativo para um novo espaço público, no Bangladesh.

Ao aproximar-se da adolescência, atinge-se o terceiro plano de desenvolvimento, que termina aos 18 anos. Durante este intervalo de tempo, a independência alcançada é a social. Não obstante, a criança contemporânea permanece isolada, mantendo contacto com adultos específicos, os mais próximos, que a reprimem e moldam à sua imagem (Montessori, 1966, p.13).

É, portanto, impreterível que a escala de interação com a comunidade se expanda, de modo que o adolescente se sinta pertencente a um grupo e, simultaneamente, anseie por uma finalidade que vai além dele mesmo (Salomão, 2019) (Figura 41). Ao longo do seu crescimento, a ideia de “exploração voluntária” permanece, uma vez que, no método montessoriano, a designada “criança normal”<sup>51</sup> mantém a espontaneidade atribuída, popularmente, como exclusiva da primeira infância:

“Eis o que devemos esperar das crianças normais: uma espontânea pesquisa do ambiente exterior, ou, como costume exprimir-me, uma exploração voluntária do ambiente. As crianças encontram uma alegria a cada nova descoberta: desenvolve-se em seu íntimo um sentimento de dignidade e de satisfação que as encoraja indefinidamente a procurar ao redor de si sensações novas, o que as torna espontaneamente observadoras.” (Montessori, 1965, p.161)

No quarto e último plano inicia-se a idade adulta e a procura pela compreensão do mundo, concentrando-se na demanda da sua contribuição, enquanto indivíduo. Neste ponto, para todos aqueles que não o iniciaram na infância, a maioria dos jovens aproxima-se do trabalho assalariado, por outras palavras, do trabalho alienado<sup>52</sup>, exigindo ao recém-trabalhador uma normalização, ou adaptação, que se concretiza pela repressão da personalidade da criança:

---

<sup>51</sup> - A expressão “criança normal” é utilizada, repetidamente, por Maria Montessori quando se refere à criança não pobre e não deficiente. Apesar do teor discriminatório, é relevante relembrar que Montessori começou por trabalhar com crianças em orfanatos e hospitais psiquiátricos, numa época na qual as crianças com deficiências eram abandonadas nas ruas e proibidas de frequentar as escolas, o que pode sugerir alguma crítica social e até política no uso desta expressão.

<sup>52</sup> - “What, then, constitutes the alienation of labor? First, the fact that labor is external to the worker, i.e., it does not belong to his intrinsic nature; that in his work, therefore, he does not affirm himself but denies himself, does not feel content but unhappy, does not develop freely his physical and mental energy but mortifies his body and ruins his mind. [...] His labor is therefore not voluntary, but coerced; it is forced labor. [...] External labor, labor in which man alienates himself, is a labor of self-sacrifice, of mortification. Lastly, the external character of labor for the worker appears in the fact that it is not his own, but someone else’s, that it does not belong to him, that in it he belongs, not to himself, but to another. [...] it is the loss of his self” (Marx, 1844).



“A experiência tem mostrado que a normalização causa o desaparecimento de muitos traços infantis, não apenas aqueles que são considerados defeitos, mas também outros que geralmente são considerados virtudes.”<sup>53</sup> (Montessori, 1966, p.164)

Maria Montessori, ao demonstrar que o desenvolvimento cognitivo infantil não acontece ocasionalmente, nem através de estímulos exteriores, mas sim devido à existência de uma sensibilidade inerente à infância, evidencia também a natureza do “trabalho” da criança, isto é, do seu compromisso com a vida em comunidade: desenvolver-se livremente. O modo como ela o faz baseia-se na tendência para o movimento e experimentação, e na procura de autonomia e liberdade para progredir, em suma, é no decurso da sua motivação que a criança trabalha (Montessori, 1966, p.42):

“Uma criança é também trabalhadora e produtora. Embora não possa partilhar o trabalho dos adultos, ela tem uma tarefa difícil e importante a desempenhar, a de produzir um homem.”<sup>54</sup> (Montessori, 1966, p.193)

A criança, ao trabalhar, não se rege pelo valor do produto nem se guia pela lei do mínimo esforço, ela dedica o seu tempo, progressivamente, à procura de aperfeiçoamento de tarefas que ela própria escolheu, assumindo uma ação voluntária com o meio durante o seu desenvolvimento.

Considera-se, portanto, incontestável a diferença existente entre o trabalho do adulto e o da criança, convergindo numa repressão da atividade infantil. Considera-se evidente, também, a semelhança entre o trabalho da criança e o trabalho de reprodução social<sup>55</sup>, uma vez que ambos, apesar de fundamentais, veem o seu valor rejeitado na sociedade capitalista (Arruzza, Bhattacharya e Fraser, 2019, p.49):

“O que torna uma criança um verdadeiro trabalhador é o facto de que ela não se torna um homem simplesmente através do descanso e reflexão. Em vez disso, ela está comprometida com um trabalho ativo.

---

<sup>53</sup> - Citação traduzida pela autora. Citação original:” Experience has shown that normalization causes de disappearance of many childish traits, not only those which are considered to be defects but also others which are generally thought to be virtues” (Montessori, 1966, p.164).

<sup>54</sup> - Citação traduzida pela autora. Citação original:” A child is also a worker and a producer. Although he cannot share the work of adults, he has its own difficult and importance task to perform, that of producing a man” (Montessori, 1966, p.193).

<sup>55</sup> - Conferir nota 29 da página 47.



Figura 42 – Movimento das crianças restringido pelo tráfego automóvel.

Figura 43 – Crianças espreitam parque infantil gradeado.

Ela cria mediante trabalho constante, e devemos lembrar que para esse trabalho ela usa o mesmo ambiente externo que o adulto usa e transforma. Uma criança cresce no decorrer do exercício.”<sup>56</sup> (Montessori, 1966, p.194)

Posto isto, a atividade revela-se crucial para que a criança possa moldar a sua inteligência. Através do exercício e movimento ela aprende a coordenar-se e a criar um repertório de experiências, inclusive pela vivência emocional adquirida no contacto com o mundo exterior. Estudos concluem, segundo Montessori, que a criança é capaz de reconhecer espaços experienciados ao longo do primeiro ano de idade, sublinhando a importância do ambiente nos primeiros estágios de vida (Montessori, 1966, p.64). À vista disso, surge a necessidade de resgatar o espaço público, dominado pelo capital e pelo adulto, de tal maneira que a criança possa usufruir, progressivamente, da sua liberdade.

Atualmente, as oportunidades de aprendizagem, que deveriam ocorrer naturalmente no tecido urbano, são restringidas ao parque infantil e à escola, ambos regulados por adultos (Figuras 42 e 43), diminuindo significativamente os momentos nos quais a criança pode exercer a sua autonomia:

“Os padrões de mobilidade das crianças de hoje são bastante semelhantes aos dos “adultos modernos comuns”: elas vivem as suas vidas saltando de ilha em ilha pela cidade. Paradoxalmente, as viagens das crianças sob escolta para lugares desconexos expandiram muito o seu espaço de atividade, ao mesmo tempo em que o alcance espacial de suas atividades independentes na sua vizinhança diminuiu muito.”<sup>57</sup> (Freeman e Tranter, 2011, p.152)

Como resultado dá-se uma diminuição na motivação intrínseca para a aprendizagem durante a infância. Além do mais, as ilhas infantis são, repetidamente, preenchidas com brinquedos sem objetivos específicos, criando um desenvolvimento anormal da imaginação

---

<sup>56</sup> - Citação traduzida pela autora. Citação original:” What makes a child a real worker is the fact that he does not develop into a man simply by rest and reflection. Rather he is engaged in active work. He creates by constant labor, and we must remember that for this labor he uses the same external environment which the adult uses and transforms. A child grows through exercise” (Montessori, 1966, p.194).

<sup>57</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Children’s mobility patterns today are quite similar to those of “ordinary modern adults:” they live their lives island-hopping through the city and beyond. Paradoxically, children’s travel under escort to disconnected places has greatly expanded their activity space at the same time that the spatial range of their independent activities in their neighborhood has greatly diminished” (Freeman e Tranter, 2011, p.152).





da criança, denominado por vários psicanalistas de *psychic fugue*<sup>58</sup>. Acresce ainda, segundo Montessori, que crianças com mentes altamente imaginativas originam jovens e adultos incapazes de produzir, uma vez que são desprovidos da perseverança necessária para adquirir qualquer capacidade técnica (Montessori, 1966, p.156).

Concluindo, considera-se pertinente o desenho do espaço montessoriano, tanto à escala urbana como à escala do edifício. Do ponto de vista do planeamento urbano, uma vez que é o foco desta dissertação, é particularmente necessária a utilização de recursos arquitetónicos que propiciem a autonomia considerando-se a circulação independente da criança o ponto de partida na criação de uma malha urbana não excludente. A liberdade da criança serve, também, de base de entendimento para todas as características espaciais propostas por Montessori, sendo elas, resumidamente: a adaptação à escala da criança, a simplicidade, a segurança, a possibilidade de escolha do silêncio e a organização.

---

<sup>58</sup> - Maria Montessori utiliza a expressão *psychic fugue*, de origem psiquiátrica, para definir um estado mental de uma criança que se refugia na fantasia depois de ter sofrido uma perda de consciência da sua identidade.



Figura 44 - Jean William Fritz Piaget.

### 1.2.3. Jean Piaget

Para finalizar a análise da pedagogia científica do século XX, estuda-se Jean Piaget (1896-1980) (Figura 44) que, de modo a compreender os mecanismos mentais que a criança utiliza para assimilar o mundo, investiga o processo de construção do conhecimento, baseando-se no estudo da evolução do pensamento.

Piaget, nascido em 1896 em Neuchâtel, na Suíça, forma-se inicialmente em Biologia, dedicando-se à compreensão dos problemas epistemológicos segundo princípios biológicos. Mais tarde aplica-se ao estudo da Psicologia, descrevendo o desenvolvimento do conhecimento, fundamentado através da observação sistemática de inúmeras crianças, entre as quais os seus filhos. No decorrer do desenvolvimento da sua teoria pedagógica, esta emerge como um novo campo de investigação: a epistemologia genética, no qual se parte do pressuposto que a biologia e genética da criança são fatores determinantes (Gomes e Ghedin, 2012, p.225).

À semelhança dos pedagogos estudados anteriormente, Piaget considera que é a criança quem constrói o conhecimento. No entanto, introduz os conceitos de “assimilação e acomodação”, que atuam em conjunto na formação do equilíbrio. Este equilíbrio, que Piaget denomina de equilíbrio cognitivo, equivale à estabilidade atingida após a superação de uma, ou mais, dificuldades.

Durante o processo de assimilação, a criança reconhece o familiar, ou seja, compreende o objeto com base na informação previamente adquirida. Em contrapartida, a acomodação surge quando aparece algo novo que, em consequência do desafio apresentado, modifica o conhecimento precedente, de modo a garantir a coerência<sup>59</sup>. Posto isto, considera-se essencial o desafio, uma vez que, no modelo de educação piagetiano, a inteligência surge como um processo de adaptação biológica, continuamente construída:

“A explicação deste dado é trabalho para a biologia: a existência de uma totalidade organizada que se conserva assimilando o mundo exterior levanta, de facto, todo o problema da própria vida. Mas [...] a

---

<sup>59</sup> - “Em termos racionais podemos dizer que a organização é a coerência formal, que a acomodação é a «experiência» e que a assimilação é o acto de juízo que une os conteúdos experimentais de uma forma lógica.” (Piaget, 1986, p.208).

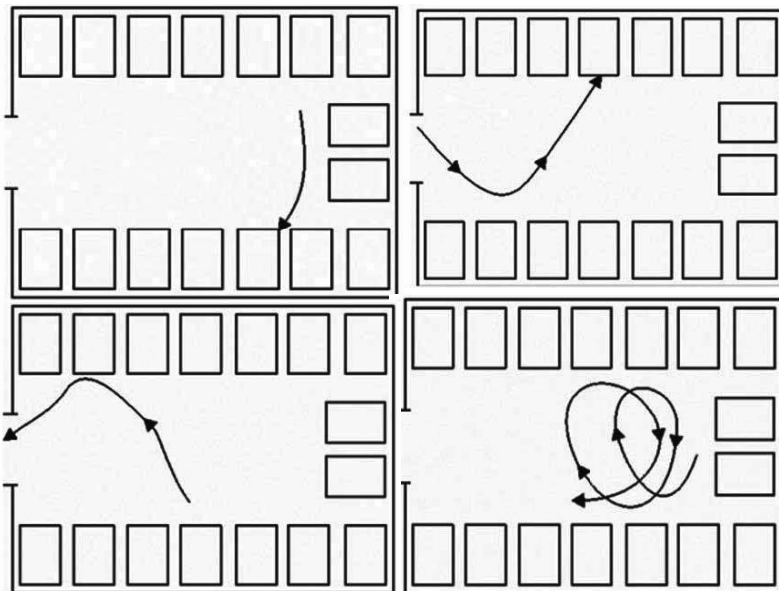


Figura 45 - Esquema do processo de equilíbrio na teoria de Piaget.

Figura 46 - Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças. Universidade Católica de Pernambuco.

biologia não elucidaria a questão da assimilação sem ter em conta o seu aspecto psicológico: a um certo nível, a organização vital e a organização mental são, de facto, uma e a mesma coisa.” (Piaget, 1968, p.59)

Reconhece-se, portanto, existir aqui um primeiro momento de convergência entre a pedagogia piagetiana e o espaço: a necessidade da estranheza ou, por outras palavras, a utilidade do alargamento da experiência da criança para fora das fronteiras do que lhe é familiar (Figura 45). Deste modo, o desenho arquitetónico assume o seu contributo reconhecendo a importância da indefinição deliberada de espaços, permitindo que estes se alterem temporalmente. Considera-se, ainda, pertinente realçar a possibilidade de que, tanto a autonomia da criança, como a sua necessidade de se apropriar dos espaços condicionantes trazidas anteriormente por Montessori e Vygotsky se relacionem com esta prática piagetiana que beneficia do contacto com o desconhecido como forma de aprendizagem.

Piaget, de modo a facilitar o entendimento da sua investigação, dividiu o desenvolvimento da criança em quatro etapas. O primeiro estágio, desde o nascimento até aos dois anos, caracteriza-se pela atividade e inteligência sensorial e motora. A inteligência, inteiramente prática e construída através de reflexos neurológicos básicos utiliza, como instrumentos de aprendizagem, as perceções e os movimentos, na procura de uma compreensão das situações.

Neste estágio de desenvolvimento, o contexto assume particular importância, uma vez que a criança, na procura por equilíbrio (acomodação), vai agir sobre ele, ou seja, transformá-lo, relacionando a aquisição de conhecimento com a teoria interacionista de Vygotsky. Esta interação leva, por sua vez, à construção de esquemas de ação, que se destinam a servir de subestruturas aos sistemas operatórios e nocionais posteriores. É nesta fase que se forma o sistema de organização de deslocamentos, a partir do qual a criança desenvolve o conceito de espaço. O processo inicia-se com a deslocação simples, partindo para posições em grupo caracterizadas pela possibilidade de retorno (Figura 46) (Piaget, 1985, p.12). Em suma, o exercício da criança é profundamente complexo:

“Durante os dois primeiros anos do desenvolvimento (período sensoriomotriz) já a criança se viu obrigada a realizar em pequena uma

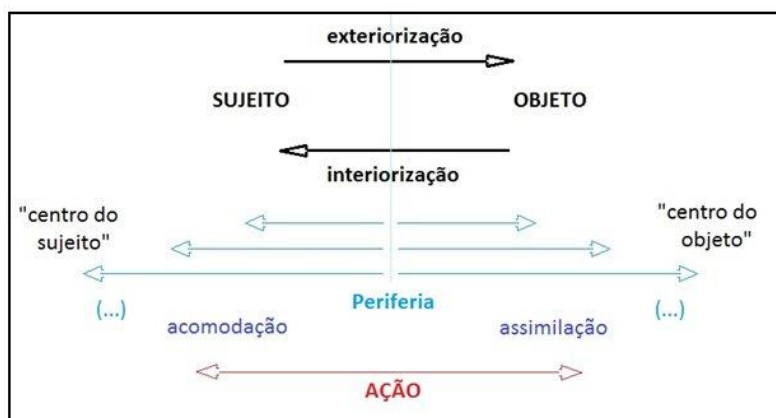


Figura 47 - Esquema sobre a ação do sujeito com o objeto.

espécie de revolução copernicana: conduzindo, de início, tudo para ela e para seu próprio corpo, acabou por constituir um universo espaço-temporal e causal, contanto que seu corpo não seja considerado mais do que um objeto entre outros numa imensa rede de relações que o superam.” (Piaget, 1985, pp.12-13)

Aos dois anos inicia-se o segundo estágio, que se estende até aos sete anos de idade e que Piaget denomina de pré-operatório. O período é marcado pela formação da função simbólica (ou semiótica), que permite representar objetos ou acontecimentos por meio de símbolos ou sinais, destacando-se, entre eles, a linguagem. É durante este intervalo que se dá o prolongamento da inteligência sensorial e motora para o pensamento, que na pedagogia piagetiana se intitula de interiorização das ações (Figura 47). Sem embargo, a criança tem, ainda, uma forma subjetiva de pensar, uma vez que raciocina através da imaginação.

Persiste, também, uma dificuldade na comunicação, causada pelo centrismo da criança: a quantidade de pensamentos não expressos ficam por manifestar, precisamente, porque são egocêntricos, isto é, incomunicáveis. De modo a poder transmiti-los, a criança teria que ser capaz de adotar o ponto de vista do outro, processo que se inicia neste estágio.

Finalmente, no decorrer do aumento da escala e nível de dificuldade da interiorização das ações da criança, é desencadeada a descentralização relacional e social, iniciando a ultrapassagem do egocentrismo:

“A interiorização das ações supõe, assim, a sua reconstrução sobre um novo plano, e essa reconstrução pode passar pelas mesmas fases, mas com um maior desequilíbrio (décalage) do que a reconstrução anterior da própria ação. Em segundo lugar, essa reconstrução supõe uma descentralização contínua muito mais ampla do que o nível sensoriomotor.” (Piaget, 1985, p.12)

Posto isto, considera-se existir aqui uma relação com o espaço, derivado da pertinência em proporcionar à criança não só um ambiente que se estenda para além da fronteira familiar, como também presente dificuldades ao nível da interiorização das ações. A este novo ponto de convergência entre pedagogia e arquitetura, de modo a facilitar a leitura, denominamos: presença de situações-problema.

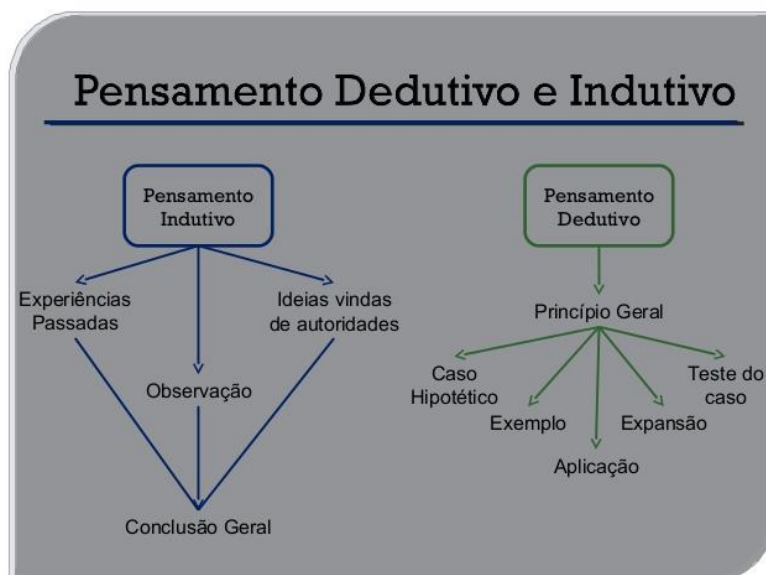


Figura 48 - O Pensamento Dedutivo e Indutivo, no estágio das operações formais.



Voltando à reflexão sobre as etapas de desenvolvimento infantil, entra-se agora no estágio denominado de operações concretas, focado nas crianças entre os sete e os doze anos. Nesta fase, as crianças são menos egocêntricas, compreendem a diferença entre fantasia e realidade e aprendem a relacionar objetos. Por outras palavras, inicia-se a utilização do pensamento abstrato, passando a operar a realidade mentalmente. Além disso, o crescimento das interiorizações, coordenações e descentralizações permitem a construção da reversibilidade operatória<sup>60</sup> que inclui as inversões e as reciprocidades. No entanto, as operações emergentes são, ainda, limitadas:

“De um lado, elas só incidem sobre os objetos e não sobre as hipóteses anunciadas verbalmente sob a forma de proposições [...] De outro, elas procedem ainda por aproximação, em oposição às futuras operações combinatórias e proporcionais, possuidoras de uma mobilidade bem superior.” (Piaget, 1985, p.13)

A partir dos 12 anos, o adolescente ingressa o quarto e último estágio, o das operações formais. Conquista-se o pensamento abstrato, permitindo uma maior capacidade operativa: imaginam-se possibilidades, testam-se hipóteses e formam-se teorias (Figura 48). Utiliza-se a inteligência combinatória para relacionar objetos, fatores, ideias e proposições e para cada operação corresponde uma inversa, e outra recíproca. Em modo de resumo, recorrendo às palavras de Piaget (1985)<sup>61</sup>, no livro *Psicologia e Pedagogia*:

“Seu caráter geral é a conquista de um novo modo de raciocínio, que não incide exclusivamente sobre os objetos ou as realidades diretamente representáveis, mas também sobre as "hipóteses", isto é, sobre as proposições de que é possível tirar as necessárias consequências sem decidir de sua verdade ou falsidade antes de ter examinado o resultado dessas implicações.” (Piaget, 1985, p.13)

Conclui-se, portanto, que no método pedagógico proposto por Piaget, o trabalho de educar crianças, formal e informalmente, não se pode basear apenas na transmissão de

---

<sup>60</sup> - “Em outras palavras, assiste-se à formação das operações: reuniões e dissociações de classes, fontes da classificação; encadeamento de relações  $A < B < C...$ , fontes da seriação; correspondências, fontes das tábuas de dupla entrada etc.; síntese das inclusões de classes e de ordem serial, o que engendra os números; divisões espaciais e deslocamentos (déplacements) ordenados, cuja síntese é a medida etc.” (Piaget, 1985, p.13)

<sup>61</sup> - Edição original: 1968.



conteúdos, mas também no favorecimento da atividade mental e física. No decorrer deste processo, o aluno elabora o seu pensamento, construindo conhecimento e criando as suas próprias hipóteses sobre determinado assunto.

Assim sendo, entende-se que a criança passa por um processo de organização mental na construção do conhecimento. Este é influenciado diretamente pelo meio onde se insere devido, essencialmente, à necessidade da interação social da criança no desenvolvimento da linguagem, e à ação recíproca com o espaço no processo de acomodação. Deste modo, estabelece-se o terceiro e último ponto de convergência entre pedagogia piagetiana e arquitetura: as relações socio-histórico-culturais.

Não obstante, os contributos de Piaget, à semelhança dos trazidos por Vygotsky e Montessori, também questionam a pedagogia tradicional, na medida em que apresentam novos aspetos sobre o desenvolvimento infantil, até então desconhecidos. A teoria piagetiana contrapõe-se, sobretudo, à teoria comportamentalista<sup>62</sup> que existia na época (Gomes e Ghedin, 2012, p.223):

“A inteligência verbal ou reflectida<sup>63</sup> repousa na inteligência prática ou sensório-motora, que se apoia em hábitos e associações que são adquiridos para se tornarem a combinar. Estas associações pressupõem, por outro lado, o sistema de reflexos cuja relação com a estrutura anatómica e morfológica do organismo é evidente. Há, pois, uma certa continuidade entre a inteligência e os processos puramente biológicos de morfogénese e de adaptação ao meio.” (Piaget, 1986, p.4)<sup>64</sup>

Além disso, Piaget critica a falta de reconhecimento da educação infantil, referindo que “a ciência da educação tem avançado tão pouco em suas posições, em comparação com as renovações profundas ocorridas na psicologia infantil e na própria sociologia” (Piaget, 1985, p.2). Esta posição converge, portanto, com as ideias levantadas anteriormente, relativas à desvalorização do trabalho reprodutivo:

---

<sup>62</sup> - A teoria comportamentalista, ou Behaviorismo, estuda a psicologia através da observação do comportamento, utilizando métodos objetivos e científicos, comprovados experimentalmente. Consequentemente, rejeita conceitos subjetivos e teóricos da mente humana, tais como a sensação, percepção, emoção e sentimento.

<sup>63</sup> - A inteligência refletida a que se refere Piaget diz respeito ao processo de tomada de consciência, ou seja, do pressuposto de que a ação do sujeito caminha em direção à elaboração de conceitos. Assim sendo, existe um processo que se inicia dos primeiros meses de vida da criança – a inteligência prática – que à medida que se vai desenvolvendo direciona-se para a compreensão – inteligência refletida.

<sup>64</sup> - Edição original: 1971.



“Mas o problema é bem mais amplo e liga-se, de fato, à posição do educador no conjunto da vida social. [...] A verdade é que a profissão de educador, nas nossas sociedades, não atingiu ainda o status normal a que tem direito na escala dos valores intelectuais.” (Piaget, 1985, p.4)

Conclui-se, assim, o balanço de três métodos pedagógicos que formulam uma abordagem ampla deste tema durante o século XX. No próximo subcapítulo, estudam-se premissas de pedagogos contemporâneos que, considerando a pedagogia um processo histórico, se relacionam diretamente com as teorias expostas anteriormente, acrescentando o conteúdo necessário para caracterizar as necessidades da criança de hoje. Uma vez compreendidas essas necessidades, procura-se relacioná-las com o espaço público, de modo a evidenciar o vínculo entre pedagogia e arquitetura.



Figura 49 – Síntese de autoria própria das premissas do método de Vygotsky.

### 1.3. A criança de hoje à luz da pedagogia científica

Assumindo que a pedagogia percorre uma história efetiva, apresentando-se como um processo “em constante movimento, mudança, transformação e evolução”, rejeita-se o pensamento metafísico<sup>65</sup> no qual “os conceitos, são objetos de investigação isolados, analisados um a seguir ao outro, de per si, fixos, rígidos, dados uma vez por todas”. Adota-se, portanto, o entendimento dialético da pedagogia, no qual se “apreende as coisas e os seus reflexos conceptuais essencialmente nas suas conexões, no seu encadeamento, na sua dinâmica, no seu nascimento e morte” (Engels, 1971, pp.67-70)<sup>66</sup>.

Posto isto, apresenta-se uma síntese das abordagens anteriores, de modo a facilitar a compreensão da pedagogia contemporânea, da sua relação com a criança de hoje e, naturalmente, a sua relação com o espaço.

Inicia-se o resumo na relação do método pedagógico de Vygotsky com o espaço público, seguindo a ordem cronológica apresentada anteriormente. Assim sendo, destacam-se, essencialmente, três premissas vygotskianas transponíveis em recursos arquitetónicos (Figura 49): as relações socio-histórico-culturais, a acumulação de experiências e a apropriação do espaço.

Considera-se pertinente reforçar que Vygotsky, ao teorizar acerca do processo criativo e da sua relevância no desenvolvimento infantil, determina que existe uma relação dialética entre a criança e o meio socio-histórico-cultural, atribuindo à criatividade um carácter dinâmico e coletivo, resultando na teoria sociointeracionista.

Como tal, as relações socio-histórico-culturais relacionam-se com a acumulação de experiências e a apropriação do espaço, uma vez que no diálogo entre a criança e o meio, existe não só uma procura ativa de experiências em termos de quantidade, diversidade e qualidade, mas também uma participação ativa, que se traduz numa influência recíproca entre o biológico e o social. Em suma, conclui-se que as próprias premissas vygotskianas estabelecem uma relação dialética entre si sendo, portanto, indissociáveis e condenadas à evolução.

---

<sup>65</sup> - “[...] o modo metafísico de pensamento, por mais justificado e até necessário que seja em vastos domínios, [...] tropeça sempre [...] com uma barreira para além da qual se torna unilateral, limitado, abstrato, e se perde em contradições insolúveis, pois, absorvido pelos objetos concretos, não consegue perceber o seu encadeamento; preocupado com a sua existência, esquece a sua origem e a sua morte; frente ao repouso esquece o movimento; obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque” (Engels, 1971, p.68).

<sup>66</sup> - Edição original: 1880.





Partindo desta ideia de que a teoria de Vygotsky está sujeita ao movimento e, conseqüente, transformação, reflete-se sobre a relevância do seu método na atualidade, analisando o artigo “Vygotsky and Sociocultural Approaches to Teaching and Learning” (2012), de Mahn Holbrook e Vera John-Steiner (2012). Como já foi referido anteriormente, os critérios pedagógicos desenvolvidos por Vygotsky divergem do sistema educacional tradicional, focado “na memorização e na regurgitação de tarefas”<sup>67</sup>, ao proporcionar uma teoria na qual a criança participa ativamente na construção de conhecimento. No entanto, as propostas reformistas para a comunidade escolar são relutadas pelas próprias instituições, já que esse compromisso envolve “muito tempo e os resultados aparecem lentamente”<sup>68</sup>, por outras palavras, não é lucrativo (Holbrook e John-Steiner, 2012, p.65).

A oposição de Vygotsky reivindica, portanto, uma transformação na educação assente no compromisso com esforços colaborativos, o que requer “o cultivo cuidadoso de confiança e interdependência digna, que contrasta com a divisão do trabalho limpa e eficiente”<sup>69</sup> (Holbrook e John-Steiner, 2012, p.64).

Deste modo, a permanência da divisão social do trabalho fundamenta a pertinência da teoria de Vygotsky nos dias de hoje, uma vez que, apesar de reconhecida a sua seriedade, a pedagogia progressista continua a ser inconveniente dentro do quadro do capitalismo, por outras palavras, permanece inaplicável a uma escala global. Mais ainda, o contexto capitalista atual, para além de condenar a criança do século XXI à exploração do capital, sendo cada vez mais ampla a sua proletarianização<sup>70</sup>, reduz significativamente a sua “liberdade para realizar o seu potencial criativo”, devido à crescente “prisão da necessidade económica” (Eagleton, 2011, p.75).

Assim, entende-se que a infância ocorre dentro da inibição criativa, evidenciando a pertinência da pedagogia de Vygotsky na contemporaneidade, uma vez que se determina a indispensabilidade da criatividade na infância para que possa ocorrer progresso cognitivo.

---

<sup>67</sup> - Tradução da autora. Citação original: “on memorization and rgurgitation tasks”. (Holbrook e John-Steiner, 2012, p.65)

<sup>68</sup> - Tradução da autora. Citação original: “such a task is too time-consuming, and the results appear too slowly.” (Holbrook e John-Steiner, 2012, p.65).

<sup>69</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Successful collaboration requires the careful cultivation of trust and dignified interdependence, which contrasts with a neat, efficient division of labor.” (Holbrook e John-Steiner, 2012, p.64).

<sup>70</sup> - “Nas duas últimas décadas do século XX, o número de pessoas no mundo a viver com menos de dois dólares por dia aumentou quase 100 milhões. Uma em cada três crianças na Grã-Bretanha atualmente vive no limiar da pobreza, enquanto os banqueiros amam se o seu bónus anual cair para um mísero milhão de libras” (Eagleton, 2011, p.30).



Figura 50 – Síntese de autoria própria das premissas do método de Montessori.

Seguindo para a análise da teoria desenvolvida por Montessori, reconhece-se, primeiramente, a palavra-chave do método: autonomia. Ao determinar que a independência da criança é uma exigência indispensável ao seu desenvolvimento, traça-se uma associação direta entre espaço e processo cognitivo. Assim, na pedagogia montessoriana são definidas características espaciais que favorecem a liberdade durante a infância, tais como: a adaptação à escala da criança, a simplicidade, a segurança, a possibilidade de escolha do silêncio e a organização. No entanto, ao contrário do método de Vygotsky, no qual se assume uma reciprocidade horizontal entre os vários princípios, Montessori estabelece uma hierarquia nas suas premissas (Figura 50), assumindo a autonomia da criança como fator determinante, a partir da qual se desenvolvem outros pressupostos que a propiciam.

Refletindo acerca da atualidade do método Montessori, destacam-se os argumentos presentes no livro *Montessori: A modern approach*, de Paula Park Lillard (1972), no qual são realçadas, entre outras, as relações montessorianas com a autonomia e trabalho da criança, natureza, educação e vida familiar, expondo a sua pertinência no contexto socio-histórico-cultural contemporâneo.

Primeiramente, Lillard defende a existência de uma relação recíproca entre sujeito e meio, “a interdependência com a natureza” presente no método Montessori, como tal assinala a falta de aplicabilidade pedagógica na prática social, uma vez que “a nossa sociedade colocou em perigo a vida de um planeta inteiro, [...] pelo nosso desrespeito pelas leis da natureza”<sup>71</sup> (Lillard, 1972, p.148). Assim, à semelhança do que foi visto na pedagogia vygotskyana, o reconhecimento da relevância teórica não reproduz a sua execução, ainda que a sua consequência seja a catástrofe iminente.

Também Lillard ressalta problemas relativos à aplicabilidade da teoria Montessori no capitalismo<sup>72</sup>, ressaltando que “a educação montessoriana não é uma panaceia para os problemas da nossa sociedade”, uma vez que “é extremamente difícil reproduzir salas de

---

<sup>71</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Because our society has endangered the life of a whole planet, [...] by our disrespect for the laws of nature, Montessori regarded man’s interdependence with nature as both physical and spiritual.” (Lillard, 1972, p.148)

<sup>72</sup> - “O capitalismo produziu grandes avanços materiais. Mas, embora essa forma de organizar as nossas vidas tivesse muito tempo para mostrar que é capaz de satisfazer todas as necessidades humanas, não parece mais próxima de o fazer. [...] Porque continuamos a alimentar o mito de que a fabulosa riqueza gerada por esse modo de produção se tornará no futuro acessível a todos?” (Eagleton, 2021, p.28)



aula de qualidade de qualquer método educacional em grande escala”<sup>73</sup>, ainda que se reconheça o seu mérito pedagógico (Lillard, 1972, p.159).

Ao analisar as relações familiares<sup>74</sup>, que Montessori enfatiza como sendo “a unidade natural para a criação e proteção da criança”, Lillard volta a contestar a sociedade atual, apontando que “a vida familiar está a ser rapidamente diminuída e minada”<sup>75</sup>(Lillard, 1972, p.149). No que diz respeito a esta contrariedade, considera-se relevante mencionar ainda o contributo da professora de filosofia e crítica feminista, Nancy Fraser (2016), no artigo “Contradictions of capital and care”:

“Globalizado e impulsionado pela dívida, este capitalismo [financeiro] está a expropriar sistematicamente as capacidades disponíveis para sustentar as conexões sociais. Ao proclamar o novo ideal de família de dois assalariados, ele recupera os movimentos de emancipação, que se junta com os defensores da mercantilização em oposição aos partidários da proteção social, agora cada vez mais ressentidos e chauvinistas.” (Fraser, 2016, p.5)<sup>76</sup>

Por fim, relativamente à autonomia na infância, toma-se a posição do professor Manuel Sarmiento, analisada anteriormente, como um reforço das premissas montessorianas na contemporaneidade. Sarmiento, para além de considerar a criança um ser completo, e não um adulto em desenvolvimento, apresenta o conceito de “adulto-centrismo”, indo ao encontro da problemática desenvolvida por Montessori. No decurso do seu trabalho, é evidenciado ainda o agravamento da submissão da criança no espaço público, caracterizado

---

<sup>73</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Montessori education is not a panacea for the problems of our society today, [...] it is always exceedingly difficult to reproduce quality classrooms of any educational method on a large scale.” (Lillard, 1972, p.159)

<sup>74</sup> - Montessori utiliza o conceito de família como unidade estendida, sendo, portanto, válido para avós, tios, tias, primos etc. Não obstante, destaca a relação familiar entre a mãe e a criança (Lillard, 1972, p.149). Posto isto, considera-se que definição familiar para Montessori não é coincidente com o modelo capitalista atual (rever Figura 23 da página 44).

<sup>75</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Montessori emphasized the family as the natural unit for the nurture and protection of the child [...] In our society, where family life is being rapidly diminished and undermined, this support of the family is much needed.” (Lillard, 1972, p.149)

<sup>76</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Globalizing and propelled by debt, this capitalism is systematically expropriating the capacities available for sustaining social connections. Proclaiming the new ideal of the two-earner family, it recuperates movements for emancipation, who join with proponents of marketization to oppose the partisans of social protection, now turned increasingly resentful and chauvinistic.” (Fraser, 2016, p.5)



Figura 51 – Síntese de autoria própria das premissas do método de Piaget.

pela restrição da circulação na malha urbana<sup>77</sup>, enfatizando a urgência em responder às suas necessidades concretas, de modo a possibilitar o desenvolvimento infantil.

Posto isto, conclui-se que o método Montessori não só se mantém atual, como se considera carregar uma importância acrescida, devido maioritariamente: à perda de autonomia da criança no espaço público, à crise ambiental, à falta de investimento na educação e à consolidação do novo modelo de família.

Finalmente, sintetiza-se a relação do método pedagógico de Piaget com a configuração do espaço, associando o processo de construção do conhecimento à arquitetura, através: do contacto com o desconhecido; das relações socio-histórico-culturais e das situações-problema (Figura 51).

Numa primeira abordagem, estabelece-se que as relações socio-histórico-culturais representam uma relação direta com o espaço construído, uma vez que, à semelhança do que foi observado nos métodos pedagógicos anteriores, a criança assume um papel participativo no meio em se insere, transformando-o e transformando-se.

No que diz respeito ao contacto com o desconhecido e às situações-problema, considera-se existirem simultaneamente relações diretas e indiretas com o espaço. Diretamente através da utilização de recursos arquitetónicos que ofereçam oportunidades lúdicas à criança. Indiretamente na medida em que ambas as premissas se encontram disponíveis livremente na natureza, assumindo-se a possibilidade do desenho arquitetónico proporcionar esse diálogo.

Acerca da pertinência da pedagogia desenvolvida por Piaget na atualidade, destaca-se o contributo de Sarmiento, ao sublinhar que “as próprias ciências da educação [...] se constituíram em torno da ideia da adequação do ensino às etapas de desenvolvimento e aos processos genéticos da epistemologia da infância, conforme eles foram identificados e propostos por Jean Piaget” (Sarmiento, 2008, p.18).

Não obstante, apesar da teoria piagetiana ter gerado uma conceção de criança na qual ela representa “um ser humano em desenvolvimento, percorrendo várias etapas e fases decorrentes da sua natureza biopsicológica num processo contínuo de aprendizagem”, Sarmiento contesta esta premissa, reforçando que (Sarmiento, 2008, p.18):

---

<sup>77</sup> - Conferir páginas 44 e 45.

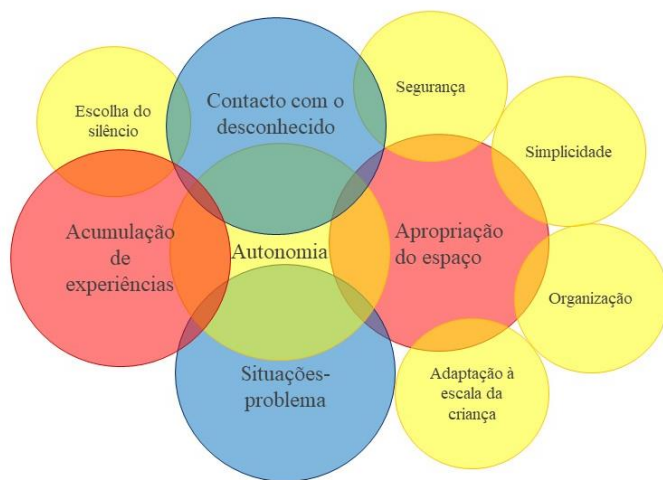


Figura 52 – Sinopse de autoria própria das relações entre as premissas pedagógicas de Vygotsky, Montessori e Piaget.



“Esta concepção constitui um objeto central da crítica sociológica: a criança é, certamente, *um ser* em desenvolvimento, mas é errado assumir que é, por excelência, *o ser* em desenvolvimento; o processo de transformação e maturação é incondicionalmente humano e faz pouco sentido confiná-lo exclusivamente a uma etapa da vida.” (Sarmiento, 2008, p.18)

Assim sendo, a crítica de Sarmiento assenta, essencialmente, na abordagem associada e acultural da teoria desenvolvida por Piaget, propondo uma “orientação epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemónico durante décadas”, não se estranha, no entanto, que seja o método pedagógico mais executado a uma escala global (Sarmiento, 2008, p.18).

Concluindo a síntese, reforça-se que o foco deste capítulo se prende na relação entre pedagogia e espaço, sendo, portanto, aceitável a análise de todos os princípios pedagógicos analisados, uma vez que mesmo as premissas antagónicas representam associações a recursos arquitetónicos.

No entanto, a procura de similaridades entre os diferentes métodos permite definir espaços com forte natureza pedagógica, contribuindo, pela sua diversidade, para o aumento da escala do seu uso pela criança. Partindo deste pressuposto, cria-se uma sinopse na qual se assumem relações recíprocas entre as teses dos três pedagogos analisados (Figura 52), servindo como base de reflexão para os casos de estudo do capítulo seguinte.

Assimilada a pedagogia do século XX e a sua relevância para a atualidade, analisam-se os contributos da pedagogia contemporânea. Recordam-se que, ao considerar o materialismo histórico como a aplicação dos princípios do materialismo dialético<sup>78</sup> ao estudo da vida social, se admite que tudo depende, portanto, das condições, do lugar e do tempo (Stalin, 1945)<sup>79</sup>. Sendo assim, os métodos pedagógicos contemporâneos, que determinam as necessidades da criança de hoje, são o resultado de uma transformação e evolução inerente à história, resultado do desenvolvimento de uma forma mais complexa de entender a infância.

---

<sup>78</sup> - Conferir nota 38 da página 63.

<sup>79</sup> - Edição original: 1938.

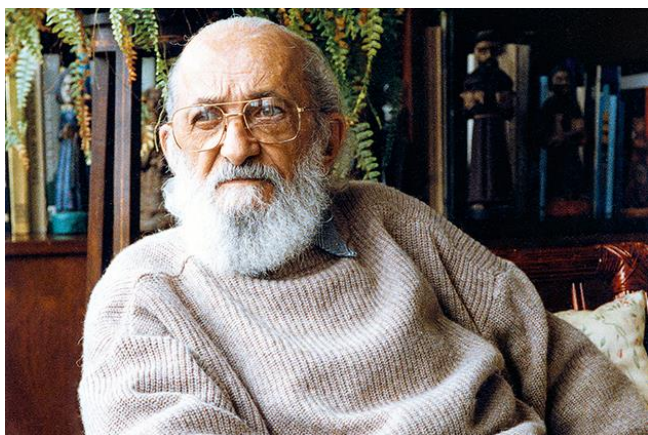


Figura 53 – Paulo Reglus Neves Freire.

O professor e teórico marxista José Paulo Netto (1947-), esclarece esta premissa, definindo que “somente quando uma forma mais complexa se desenvolve e é conhecida é que se pode compreender inteiramente o menos complexo – é o presente, pois, que esclarece o passado” (Netto, 2011, p.48).

É no seguimento do pressuposto de que a pedagogia é, também, um processo em constante movimento e mudança, que se analisa o método pedagógico de Paulo Freire. Também Freire reforça a dialética da pedagogia, afirmando que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, desenvolvendo o seu método “marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira”<sup>80</sup> (Freire, 1967, p.35).

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) (Figura 53), nasce em Pernambuco, no nordeste do Brasil, onde se forma em Direito na Universidade do Recife, decidindo, após finalizar os estudos, trabalhar como professor de português, iniciando desde logo a sua crítica à pedagogia tradicional.

Freire utiliza o binómio opressor-oprimido, referindo-se ao opressor enquanto classe dominante, como ponto de partida da sua análise. Segundo Freire, a classe burguesa na sua “experiência de opressores” entende como opressão tudo aquilo que diminua o “seu direito antigo de oprimir” (Freire, 1975, p.62)<sup>81</sup>. Deste modo, ainda que a “ideologia fatalista, imobilizante” insista “em convencer-nos que nada podemos contra a realidade social”, desenvolve um método pedagógico libertário<sup>82</sup>, numa crítica ao determinismo liberal (Freire, 2002, p.11)<sup>83</sup>:

“Se sou puro produto da determinação genética, ou cultural, ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionantes genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos.

---

<sup>80</sup> - “Todo o empenho do Autor se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Estava e está convencido o Autor de que a “elevação do pensamento” das massas, “o que se sói chamar apressadamente de politização”, a que se refere Fanon, em *Los Condenados de la Tierra*, e que constitui para ele uma forma de se “ser responsável nos países subdesenvolvidos”” (Freire, 1967, p.42)

<sup>81</sup> - Edição original: 1972.

<sup>82</sup> - A pedagogia libertária segue a linha progressista que estabelece que educação transforma a sociedade, separando-se, portanto, da “educação sistemática”, que reproduz a ideologia da classe dominante (Freire, 1975, p.57).

<sup>83</sup> - Edição original: 1996.

tijolo

ti-jo-lo

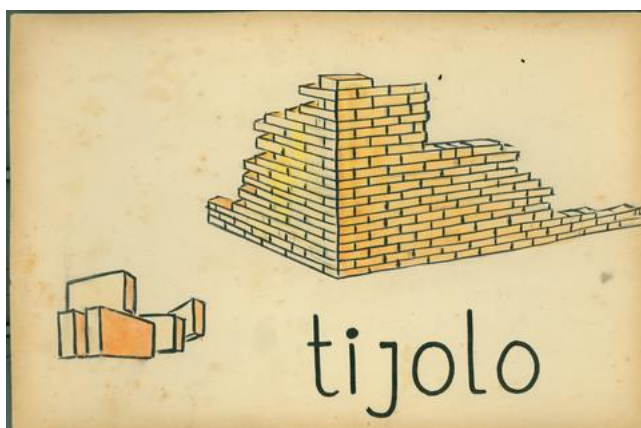


Figura 54, 55 e 56 - Slides para alfabetização, utilizando o Método Paulo Freire.

Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados.” (Freire, 2002, p.11)

Posto isto, determina que a educação tradicional, à qual intitula de “educação bancária”, vê o aluno como um depósito de conhecimento (o banco), por outras palavras, o “saber” funciona como “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. No entanto, esta mesma doação suporta uma das “manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (Freire, 1975, p.83). Assim, a pedagogia freiriana rejeita, assumidamente, os princípios da educação tradicional, uma vez que estabelece que a liberdade “é uma conquista, e não uma doação” (Freire, 1975, p.46).

Assim sendo, considera-se evidente a ligação entre as premissas desenvolvidas por Freire e as dos pedagogos que o precederam, relativamente às críticas ao sistema educativo burguês. E, naturalmente, “não pode estar superada a pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos” nem “pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe” (Gadotti, 1996, pp.114-115).

Seguindo a análise, é enquanto trabalha no Serviço Social da Indústria (SESI) como diretor do setor de educação e cultura, que Freire se apercebe que o processo educativo é mais eficiente em diálogo com os alunos e as suas famílias (CPDOC<sup>84</sup>, 2001). Este foco na pertinência do diálogo e na participação ativa da comunidade, e não apenas do aluno, suporta o seu argumento utilizado posteriormente, no qual Freire defende que o processo de democratização nacional deve incluir a participação crítica do povo, assumindo a educação libertária como tática indispensável.

No decorrer de um passeio com o seu filho mais novo, Freire constata a existência de uma relação entre som e imagem e, reconhecendo a sua importância, inicia um processo de alfabetização que utiliza exemplos da vida dos alunos. Seleciona palavras como “farinha” e “tijolo” (Figuras 54, 55 e 56) e conceitos como “trabalho” e “pobreza” para criar debates enquadrados na realidade socioeconómica dos educandos, gerando resultados rápidos na aquisição de conhecimento. Deste modo, Freire convida o aluno a “sair da apatia e do conformismo”, por outras palavras, a ver-se “enquanto homem ou mulher vivendo e

---

<sup>84</sup> - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.



produzindo em determinada sociedade”, na qual “ele próprio é também um fazedor de cultura” (Gadotti, 1996, p.37)<sup>85</sup>. Consequentemente:

“Quando o homem e a mulher se percebem como fazedores de cultura, está vencido, ou quase vencido, o primeiro passo para sentirem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita. Estão alfabetizando-se, politicamente falando.” (Gadotti, 1996, p.37).

O debate que surge no decorrer do “círculo de cultura”<sup>86</sup> possibilita, portanto, uma releitura da realidade, promovendo o envolvimento dos alunos “em práticas políticas com vista à transformação da sociedade” (Gadotti, 1996, p.38).

No entanto, a experiência que distingue a sua prática pedagógica, consolidando o “Método Paulo Freire” dá-se em 1961, quando este se propõe à alfabetização de trezentos cortadores de cana-de-açúcar em quarenta dias. Servindo-se do círculo de cultura, no qual utiliza um “diálogo crítico e libertador”, Freire cumpre o objetivo, reforçando que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na acção-reflexão” (Freire, 1975, p.112).

Nota-se que o diálogo apresentado por Freire possui em si um objetivo concreto: gerar uma conquista da liberdade pelo oprimido. Para tal, serve-se do exercício da crítica, pois “até ao momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão aceitam fatalmente a sua exploração.” Assim, “o diálogo crítico e libertador [...] supõe a acção”, não é puramente intelectual, e exige o “empenho de reflexão, para que seja praxis” (Freire, 1967, p.72). Pelas palavras de Freire (1975) no livro *Pedagogia do oprimido*:

“Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo

---

<sup>85</sup> - Este documento faz parte do acervo do Centro de Referência Paulo Freire.

<sup>86</sup> - O “círculo de cultura” é o nome da prática pedagógica desenvolvida por Paulo Freire. A designação surge, portanto, do caráter da sua prática, uma vez que: “[...] os Círculos de Cultura são espaços em que dialogicamente se ensina e se aprende. Em que se conhece ao invés de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produz conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feitas pelo educador(a) ou sobre o educando. Em que se constrói novas hipóteses de leitura do mundo. Ou seja, é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de prática, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento” (Coimbra, Richter e Valente, 2008, p.5).



Figura 57 – Exemplo de um círculo de cultura dinamizado por Paulo Freire.



divertido a nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.”

(Freire, 1975, p.73)

Esta pedagogia da praxis contrasta ainda com as soluções assistencialistas dos nossos berços humanitários, uma vez que guardam em si uma dupla contradição: primeiro contradizem “a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto” e segundo opõem-se ao “processo de democratização fundamental” (Freire, 1967, p.56):

“O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.” (Freire, 1967, p.56)

Em suma, a pedagogia de Paulo Freire prevê uma democratização da educação na qual, através do diálogo crítico e libertador, a teoria e a práxis atuam em simultâneo, gerando uma libertação do oprimido. O seu argumento parte da premissa que não existem ignorantes ou sábios absolutos, uma vez que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1975, p.37). O método pedagógico freiriano envolve, portanto, uma crença na humanidade, transportando um sentimento de esperança ao longo da sua obra:

“E crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Um revolucionário se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil acções sem ela.” (Freire, 1967, p.66)

Posto isto, e uma vez que se assume a carácter social de toda a arquitetura, reflete-se sobre o espaço utilizado para a aprendizagem da prática pedagógica de Freire. Primeiramente, estabelece-se que o diálogo proposto por Freire supõe uma horizontalidade que não se consegue numa organização espacial de sala de aula tradicional, uma vez que a disposição dos participantes condiciona diretamente a comunicação (Figuras 57). Em segundo lugar, o próprio diálogo já parte de um pressuposto democrático incompatível com a divisão hierárquica entre professor e alunos.

Deste modo, a relação da pedagogia freiriana com o espaço, prende-se essencialmente em duas premissas: o diálogo; e a horizontalidade. O Mutirão de Paulo



Figuras 58 e 59 – Mutirão Paulo Freire, São Paulo, 2010.

Freire, construído entre 2003 e 2010, em São Paulo e desenvolvido pela USINA<sup>87</sup> é um exemplo das teses freireanas, na medida em que: o planejamento, projeto e construção envolve os próprios trabalhadores; são priorizadas as relações diretas entre os espaços exteriores das habitações e os espaços comuns; e os espaços comuns são acessíveis visualmente por toda a comunidade habitante (Figuras 58 e 59).

Por fim, este diálogo e horizontalidade estabelecem uma ponte com as premissas dos pedagogos estudados anteriormente, nomeadamente: o favorecimento das relações socio-histórico-culturais durante a infância, através do diálogo; e a autonomia, pois horizontalidade implica a recusa da submissão da criança.

Assim, considerando o desenho do espaço com base pedagógica uma forma de aproximar a criança da pedagogia, procura-se compreender quais os recursos arquitetónicos necessários para que as premissas estudadas se materializem. Deste ponto, procede-se para os próximos capítulos, nos quais se dividem os espaços em dois grupos: um dedicado aos espaços designados ao uso infantil, outro aos espaços públicos *child-friendly*. A diferenciação entre ambos detém-se nos condicionantes do seu uso pela criança, a primeira é exclusiva à infância, a segunda é um espaço para todos.

---

<sup>87</sup> - A Usina é fundada em 1990, por profissionais de vários campos de atuação, entre assistência técnica a movimentos populares. O trabalho inclui a articulação de processos que envolvem planejamento, projeto, e construção pelos próprios trabalhadores, através da mobilização de fundos públicos.



## **2. Espaços designados ao uso infantil**



“As brincadeiras infantis existiram em todas as culturas e períodos de tempo. No entanto, a história dos espaços lúdicos especialmente projetados para crianças é relativamente curta. A ideia de que as crianças precisam de lugares separados para os seus jogos é uma noção moderna, virtualmente desconhecida antes do século XIX. [...] Onde vestígios da história infantil antiga foram descobertos - como objetos presumidos como brinquedos - não houve nenhuma evidência correspondente de que as brincadeiras das crianças eram restritas a certas áreas. Evidências visuais do período medieval na Europa reforçam essa ideia de que as crianças brincavam em qualquer lugar.”<sup>88</sup> (Leahy, 2017)

Sabe-se que é através da apropriação do espaço público que a criança desenvolve a brincadeira antes de surgirem os espaços designados ao uso infantil. No entanto, a oposição ao brincar na rua não é um processo espontâneo, ela cresce gradualmente à medida que se consolida a relevância dada à infância. Como esclarece Carla Leahy (2017), historiadora especializada na história recente da infância e da maternidade, no artigo “A history of play spaces”, a família burguesa ao questionar a ausência de segurança e ordem nas ruas, apressa-se a “restringir cada vez mais as brincadeiras de crianças privilegiadas ao ambiente doméstico”<sup>89</sup>, isto é, em enquadrá-las no domínio privado (Leahy, 2017).

Ora, como foi visto anteriormente, o jogo adquire importância no desenvolvimento infantil na medida em que este é um ato social. Através da teoria sociointeracionista de Vygotsky percebe-se que a imaginação não só possui valor prático como ela é coletiva; Montessori esclarece que a criança procura autonomamente o conhecimento, relacionando-se gradualmente com a sua comunidade e meio; e Piaget descreve a inteligência como um processo adaptativo, recusando a permanência da acomodação. Deste modo, entende-se

---

<sup>88</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Children’s play has existed across every human culture and time period. However, the history of play spaces specially designed for children is relatively short. The idea that children need separate places for their games is a modern notion, virtually unknown before the nineteenth century. [...] Where traces of ancient children’s history have been uncovered – such as objects presumed to be toys – there has been no corresponding evidence that children’s play was restricted to certain areas. Visual evidence from the medieval period in Europe reinforces this sense that children played anywhere and everywhere” (Leahy, 2017).

<sup>89</sup> - Tradução da autora. Citação original: “increasingly restricted the play of privileged children to the home environment” (Leahy, 2017).



Figura 60 – Crianças brincam em caixa de areia pública, Boston, 1910.



que a privatização da brincadeira da criança não serve o seu desenvolvimento, mas os interesses da burguesia<sup>90</sup> que, naturalmente, servem o capital.

Simultaneamente à restrição da circulação livre da criança surgem os espaços desenhados especificamente para a infância. Assim, na segunda metade do século XIX, consolida-se a escolaridade obrigatória e desenham-se recreios e *playgrounds*, por outras palavras, monitoriza-se o desenvolvimento infantil e, uma vez reconhecida a importância do jogo, também este é regulamentado.

Leahy afirma que os espaços lúdicos para crianças se desenvolvem inicialmente na Alemanha, onde se desenham os primeiros ginásios ao ar livre e caixas de areia “para aumentar a aptidão física do povo alemão e reduzir doenças”<sup>91</sup> (Figura 60) (Leahy, 2017). Com efeito, geram-se iniciativas por toda a Europa, divulgando o movimento lúdico que se alastra gradualmente. Não obstante, considera-se evidente a diretriz ideológica que estes primeiros *playgrounds* representam, sendo a sua função transformar o corpo social:

“Os reformadores da classe média acreditavam firmemente nos benefícios de *playgrounds* cercados e supervisionados, segregados de acordo com género e idade. Eles queriam tirar as brincadeiras das crianças das ruas e colocá-las em áreas seguras e ordenadas.”<sup>92</sup> (Leahy, 2017)

É, portanto, no decorrer do movimento lúdico, que se consolidam os espaços designados ao uso infantil: os recreios da escola e os *playgrounds* nas cidades, servindo uma comunidade específica e exclusiva – as crianças.

Assim, este capítulo, propõe-se a analisar a evolução destes espaços desde o seu surgimento até aos dias de hoje, procurando compreendê-los na contemporaneidade. Para tal, reflete-se ainda sobre casos de estudo atuais, a partir dos quais se elabora uma crítica com base pedagógica, utilizando as teorias estudadas anteriormente.

---

<sup>90</sup> - “Although reformers were well-intentioned and concerned about issues such the high mortality of children playing on streets, their actions have since been criticised as a middle-class attempt to mould working-class and immigrant children into physically-fit, morally-upright, obedient citizens” (Leahy, 2017).

<sup>91</sup> - Tradução da autora. Citação original: “to increase the physical fitness of the German people and reduce diseases” (Pascoe, 2017).

<sup>92</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Middle-class reformers believed staunchly in the benefits of fenced, supervised playgrounds segregated according to gender and age. They wanted to steer children’s play off the streets and into safe, orderly areas” (Pascoe, 2017).

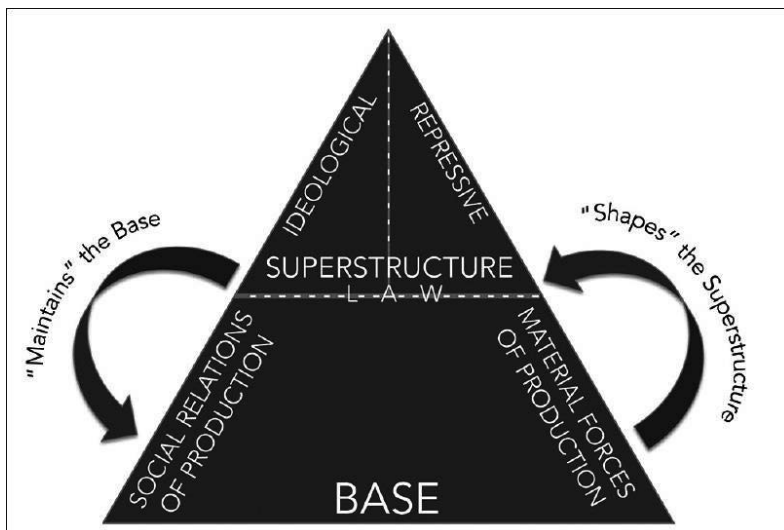


Figura 61 – Modelo do Estado de Marx avançado pela teoria dos AIE de Althusser.

O trabalho parte da premissa de que o desenho do espaço pode assumir um papel significativo no desenvolvimento infantil, já que possibilita a concentração de recursos arquitetônicos com base pedagógica num ambiente reservado à criança. No entanto, reforça-se que a pedagogia não deve obedecer ao sistema tradicional de educação, uma vez que este não está comprometido com o estabelecimento de uma infância progressista, crítica desenvolvida anteriormente também pelos pedagogos estudados.

Além disso, de acordo com o filósofo marxista Louis Althusser (1971), a educação enquanto instituição representa um “Aparato Ideológico do Estado”<sup>93</sup> (AIE). No artigo “Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes Towards an Investigation)”, Althusser esclarece que o Estado opera através de “Aparatos Ideológicos do Estado” e “Aparatos Repressivos do Estado”, sendo que a distinção entre os dois se prende na medida em que o primeiro atua primariamente através da ideologia e o segundo através da força e do controle (Cole, 2008, p.30)<sup>94</sup>. Ambos, no entanto, “contribuem para o mesmo resultado: a reprodução de relações de produção, isto é, relações de exploração capitalistas” (Althusser, 1970) (Figura 61).

Na sua análise, Althusser determina ainda que é a escola quem “desempenha realmente o papel dominante” dentro dos AIEs, uma vez que requer comparecimento obrigatório “cinco a seis dias sete a oito horas por dia, todos os filhos da formação social capitalista” (Althusser, 1970). Quase quarenta anos mais tarde, o professor Mike Cole (2008) resgata a teoria de Althusser no livro *Marxism and Educational Theory – Origins and issues*, evidenciando a sua pertinência no contexto atual através da compilação de vários autores que se dedicam ao tema. Entre eles, Cole apresenta a observação de Bowles e Gintis (1976) relativa à forma como a educação reproduz as relações sociais de produção:

“A estrutura das relações sociais na educação não só habitua o aluno à disciplina do local de trabalho, mas desenvolve os tipos de comportamento pessoal [...] cruciais na adequação ao trabalho. [...] Ao

---

<sup>93</sup> - Althusser denomina de “Aparato Ideológico do Estado” (AIE) a um número de realidades que se apresentam ao observador imediato na forma de instituições distintas e especializadas. E, “enquanto o aparato estatal unificado (repressivo) pertence ao domínio público, a maioria dos aparatos ideológicos do estado [...] pertencem ao domínio privado. [...] A distinção do público e o direito privado é uma distinção interior à lei burguesa, e válida no (subordinado) modo burguês de exercer seus "poderes". [...] O aparato repressivo do Estado "trabalha com violência", enquanto o aparelho ideológico de Estado opera "ideologicamente”” (Althusser, 1971, p.79).

<sup>94</sup> - Edição original: 2007



Figura 62 – “The End of Babies”. Ilustração de Jun Cen.

sintonizar os jovens com um conjunto de relações sociais semelhantes às do local de trabalho, a escolarização tenta orientar o desenvolvimento das necessidades pessoais às suas necessidades.”<sup>95</sup> (Bowles e Gintis *apud* Cole, 2008, pp.32-33)

Não obstante, uma vez que a escolaridade obrigatória é uma das tarefas centrais de uma sociedade democrática, reflete-se sobre a possibilidade da pedagogia não-hegemônica atuar enquanto agente transformador do corpo social, como reflexo das contradições inerentes ao capitalismo, já que:

"[...] por um lado, uma mudança nas circunstâncias sociais era necessária para estabelecer um sistema adequado de educação, por outro lado, um sistema educacional adequado era necessário para provocar uma mudança nas circunstâncias sociais"<sup>96</sup> (Marx *apud* Cole, 2008, p.29)<sup>97</sup>

De acordo com Cole, Marx conclui que a principal preocupação da educação “deve ser o desenvolvimento da consciência socialista”, funcionando simultaneamente como método e prática de ensino, à semelhança do que foi teorizado por Freire (Marx *apud* Cole, 2008, p.29)<sup>98</sup>. A criança e o jovem ao compreenderem que o capitalismo “implica, necessariamente, a reprodução contínua da pobreza (relativa e/ou absoluta)” (Netto, 2011, p.23), exigindo, para sua própria sobrevivência, a divisão social do trabalho, tornam-se conscientes de que o sistema educacional não ambiciona o seu desenvolvimento pleno, conseqüentemente, como diz Freire: “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (Figura 62) (Freire, 1975, p.73).

Posto isto, procede-se à análise dos espaços designados ao uso infantil, assegurando a sua crítica pedagógica e política contínua. Pretende-se, ainda, refletir acerca do potencial pedagógico da arquitetura, teorizando acerca das possibilidades de desenvolvimento infantil proporcionadas através da utilização progressista de recursos arquitetônicos.

---

<sup>95</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The structure of social relations in education not only inures the student to the discipline of the work place, but develops the types of personal demeanor [...] crucial ingredients of job adequacy. [...] By attuning young people to a set of social relationships similar to those of the work place, schooling attempts to gear the development of personal needs to its requirements.” (Bowles e Gintis *apud* Cole, 2008, pp.32-33)

<sup>96</sup> - Tradução da autora. Citação original: “on the one hand a change of social circumstances was required to establish a proper system of education, on the other hand a proper system of education was required to bring about a change of social circumstances” (Marx *apud* Cole, 2008, p.29)

<sup>97</sup> - Discurso original de Karl Marx no Conselho Geral da Primeira Internacional em agosto de 1868.

<sup>98</sup> - Discurso original de Karl Marx no Conselho Geral da Primeira Internacional em agosto de 1868.



## 2.1. O recreio na escola

O recreio na escola é o primeiro espaço designado ao uso infantil sob análise, sendo a sua relação com a pedagogia o foco deste subcapítulo. Inicia-se a investigação a partir da segunda metade do século XIX, período no qual se desenham os primeiros espaços de brincar pois, como foi visto anteriormente, até então não era reconhecida a importância do jogo na infância. O balanço desenvolve-se, ainda, numa abordagem socialista, que prevê o desenvolvimento da criança numa sociedade sem classes. Assim, no final da pesquisa, apresenta-se uma reflexão sobre dois casos de estudo de parques dentro do recinto escolar, relativamente aos quais se desenvolve uma crítica pedagógica e necessariamente política.

Em primeiro lugar, estabelece-se que o recreio é um espaço de aprendizagem, simultaneamente formal e informal, uma vez que funciona pontualmente como sala de aula exterior e permanentemente como palco de brincadeira. Como tal, de modo a compreender a relação entre recreio e pedagogia, é necessário reforçar que o desenho do espaço não só influencia as relações sociais da criança, como influencia também o próprio processo de aprendizagem, como evidencia a arquiteta e professora Carolina Coelho (2015), no artigo “The Living Experience as a design content: from concept to appropriation”:

“Na verdade, as condições ambientais como isolamento, aquecimento, iluminação e isolamento acústico, juntamente com características espaciais como dimensões e configuração da sala de aula, layout espacial ou integração global, são variáveis de projeto comprovadas que afetam o comportamento social dos alunos e o processo de aprendizagem.”<sup>99</sup>

(Coelho, 2015, p.8)

Deste modo, os conceitos pedagógicos estudados no capítulo anterior surgem naturalmente como intenção do desenho arquitetónico, reconhecendo-se a sua importância tanto nos espaços formais, como informais de aprendizagem. Consequentemente, aumenta-se o “leque de atividades” no espaço, facilitando “diferentes ações”, que atuam como “catalisador ativo do conhecimento, por um período mais longo e uma comunidade mais

---

<sup>99</sup> - Tradução da autora, citação original: “In fact, environmental conditions like insulation, heating, lighting and soundproofing, along with spatial features such as classroom dimensions and configuration, spatial layout or global integration, are proven design variables that affect the social behaviour of the students and the learning process.” (Coelho, 2015, p.8).





ampla”<sup>100</sup> (Coelho, 2015, pp.8-9).

Também o professor Ernesto Candeias Martins (2020) problematiza a relação entre espaço, aluno e aprendizagem, assentando, no artigo “Arquitetura e Espaços Escolares na Escola Portuguesa (Período do Séc. XIX E Séc. XX): Lugares de Memória”, que “se a arquitetura é o ambiente e cenário no qual desenvolvemos e realizamos a nossa vida, o espaço considera-se o seu instrumento” (Candeias Martins, 2020, p.159).

Candeias Martins descreve os principais intermediários na relação entre sujeito e espaço, sendo eles: a territorialidade, que se converte “em lugares de significado, de relações de proximidade e de apego ou apropriação”; a quotidianidade, que produz símbolos comunicacionais e afetivos na vida escolar; e o vínculo “sujeito da educação-espaço”, que influencia “o âmbito afetivo emocional das transações e interações”. Segundo o professor:

“Este último vector relaciona-se com um outro que é o relacional, já que a realidade espacial dos sujeitos no dia-a-dia da escola é relacional e, por isso, a distribuição (temporal) e estrutural do(s) espaço(s) explica, facilita e inibe determinados comportamentos relacionais dos alunos.” (Candeias Martins, 2020, p.164)

Assim sendo, considera-se indispensável que os espaços escolares sejam adaptados ao contexto e às necessidades da criança, e não o contrário, uma vez que todos os intermediários de que nos fala Candeias Martins são convertíveis em recursos arquitetónicos, como por exemplo: a territorialidade através da adaptação do espaço à escala da criança; a quotidianidade por meio da simplicidade, organização e segurança do projeto; o vínculo que se estabelece pelas relações visuais entre os vários espaços; e o vetor relacional que se desenvolve através da articulação programática do desenho. Assim:

“Neste sentido o espaço escolar converte-se num elemento material da educação, um meio que as instituições educativas possuem [...]. Este outorga qualidade ao ensino, mas também condiciona, favorece ou dificulta o desenvolvimento e aprendizagem dos próprios alunos.” (Candeias Martins, 2020, p.166)

---

<sup>100</sup> - Tradução da autora, citação original: “active catalyst of knowledge, for a longer period of time and a wider community.” (Coelho, 2015, pp.8-9).



Nota-se ainda que o recreio da escola adquire maior importância depois da primeira infância, uma vez que a criança se desenvolve gradualmente à medida que vai aumentando a sua escala de socialização, reforçando a necessidade da adaptabilidade. Assim, como esclarece Candeias Martins, a vivência do espaço escolar pela criança representa um fator determinante no momento em que esta passa da atitude egocêntrica para a aloccêntrica (Candeias Martins, 2020, p.180).

Também a professora Rena Upitis (2004), no artigo “School Architecture and Complexity”, reforça a importância da arquitetura no desenvolvimento da criança. Upitis descreve o trabalho de Tanner (2000), que envolve um estudo empírico de 44 escolas primárias nos Estados Unidos com o objetivo de compreender a relação entre aprendizagem e desenho do espaço escolar. Na análise são utilizadas escalas para medir o recinto escolar, tais como: “áreas verdes, áreas tranquilas, passeios, áreas de lazer, zonas flexíveis, áreas de pequenos grupos, áreas de grandes grupos, áreas húmidas para ciência e arte, salas ao ar livre, padrões de circulação, acústica, janelas, tecnologia, caminhos, vistas vivas e luz natural”<sup>101</sup> (Upitis, 2004, p.29). O estudo conclui que premissas como a clareza da circulação; progresso tecnológico; e espaços sociais mistos, isto é, espaços informais designados para ambos alunos e professores, representam fatores relevantes no processo de aprendizagem.

Naturalmente, a qualidade do recreio reflete a intencionalidade do projeto como um todo, reforçando a importância de uma abordagem interdisciplinar e adequada ao contexto da comunidade infantil onde se pretende intervir.

Não obstante, embora se considere importante a análise do complexo escolar como um todo, este subcapítulo concentra-se num espaço específico: o recreio. A origem etimológica da palavra recreio, em inglês *the recess*, transporta-nos para o latim *de recessum*, que significa “para retroceder; aposentar-se”. Só a partir de 1620 se define como período de interrupção do trabalho, que à data incluía também o trabalho infantil. A palavra recreio como pausa da atividade escolar surge, naturalmente, só a partir do momento em que a escolaridade se institucionaliza, mantendo um significado semelhante ao da interrupção laboral. Reforça-se, no entanto, que o foco da educação, neste período

---

<sup>101</sup> - Tradução da autora. Citação original: “green areas, quiet areas, promenades, play areas, flex zones, small group areas, large group areas, wet areas for science and art, outdoor rooms, circulation patterns, acoustics, windows, technology, pathways, living views, and natural light” (Upitis, 2004, p.12)



Figura 63 – “Children’s Games”, pintura de Pieter Bruegel the Elder’s, 1560.

Figura 64 – Representação do ideal britânico de sala de aula, finais do século XIX.



inicial, se concentra nos aspetos formais da aprendizagem, o que se reflete no desenho arquitetónico. O recreio concebe-se como um espaço secundário dentro do projeto, já que até então a brincadeira decorre em todo o lugar (Figura 63).

Percebe-se esta hierarquização pelo facto do recreio, e consequentemente o seu desenho, surgir e se alterar de modo a cumprir funções específicas e a servir necessidades concretas, não sendo exclusivo o foco no desenvolvimento da criança. Como foi visto anteriormente<sup>102</sup>, a escolaridade obrigatória responde aos desejos capitalistas no pós-revolução industrial, na mesma medida em que os servem as escolas construídas durante este período, tal como descreve Lindsay Baker (2021) no livro *A History of School Design and its Indoor Environmental Standards, 1900 to Today*:

“À medida que as leis do trabalho infantil se tornaram mais comuns, a Guerra Civil terminou e a nação foi empurrada para a Revolução Industrial. Isso significava que mais crianças deveriam frequentar escolas, especialmente nas cidades, e as escolas foram construídas e adicionadas de uma forma que mais tarde as teria rotuladas como "semelhantes a fábricas, escuras e húmidas.”<sup>103</sup> (Baker, 2021, p.4)

Assim sendo, as primeiras escolas desenhadas no início do século XIX, quando não se cingiam a apropriações ou conversões de outros espaços, caracterizam-se como “amplamente padronizadas, espaços utilitários [...] para abrigar o maior número possível de alunos” (Baker, 2021, p.4) (Figura 64). Estes edifícios, descritos por Baker como “lotados e impessoais”<sup>104</sup>, utilizavam fachadas tradicionais, normalmente refletindo a ideologia por detrás do projeto, tais como a “forma das Belas Artes, o Revivalismo Colonial, o Gótico, e outros estilos neoclássicos populares na época”<sup>105</sup> (Baker, 2021, p.5). Ora, nesta fase, o recreio é inexistente, a importância do jogo só se reconhece mais tarde e a brincadeira da criança ainda acontece espontaneamente no espaço público.

---

<sup>102</sup> - Conferir página 33.

<sup>103</sup> - Tradução da autora. Citação original: “As child labor laws became more commonplace, the Civil War ended, and the nation was thrust into the Industrial Revolution. This meant that more children were expected to attend schools, especially in cities, and schools were built and added onto in a fashion that would later have them labeled as “factory-like, dark and dank” (Baker, 2021, p.4)

<sup>104</sup> - Tradução da autora. Citação original: “crowded and impersonal” (Baker, 2021, p.4).

<sup>105</sup> - Tradução da autora. Citação original: “the Beaux-Arts form, Colonial Revival, Gothic, and other neo-classical styles that were popular at that time” (Baker, 2021, p.5).



Também o professor e arquiteto Dale Allen Gyure (2016), no artigo “The Transformation of the Schoolhouse: Modernizing School Architecture in the Nineteenth and Twentieth Centuries”, descreve as alterações nos espaços escolares como resultados de exigências exteriores ao desenvolvimento da criança, uma vez que:

“No final do século XIX, os americanos tornaram-se mais conscientes dos seus corpos e saúde física, em parte como resultado do aumento da publicidade de produtos de consumo direcionados à limpeza e higiene pessoal e em parte devido a teorias científicas populares. No mundo educacional, o novo corpo e conscientização da saúde centra-se em três áreas principais pertencentes à escola: iluminação, aquecimento e ventilação e segurança contra incêndios. Esta conscientização levou a tentativas de criação de edifícios escolares mais saudáveis e seguros.”<sup>106</sup>

(Allen Gyure, 2016, p.12)

Consequentemente, os arquitetos durante este período, atendendo à falta de iluminação elétrica disponível, projetam os edifícios escolares de modo a aproveitar as melhores condições de luz natural. A implantação da escola define-se de modo a aumentar a eficiência da luminosidade e também as janelas, ocupando cerca de “40 a 50 por cento da área total da parede do lado mais comprido da sala”,<sup>107</sup> servem o mesmo propósito (Baker, 2021, p.7).

Como resultado, o desenho da escola passa a distinguir-se dos espaços utilitários, quase armazéns comerciais, construídos ou adaptados anteriormente. Desenham-se escolas com diretrizes concretas, relacionadas com a saúde e segurança das crianças, e é esta intencionalidade arquitetónica que marca o início da escola moderna. Relativamente ao seu desenho, Allen Gyure esclarece:

“Primeiro, e mais significativo, o edifício escolar foi segregado/diferenciado através do uso generalizado do zoneamento áreas

---

<sup>106</sup> - Tradução da autora. Citação original: “In the late nineteenth century Americans became more aware of their bodies and physical health, partially as a factor of increased advertising of consumer products aimed at cleanliness and personal hygiene and partially due to popular scientific theories. In the educational world, the new body and health awareness centered on three main areas pertaining to the schoolhouse: lighting, heating and ventilation, and fire safety. This awareness led to attempts to create healthier and safer school buildings” (Allen Gyure, 2016, p.12).

<sup>107</sup> - Tradução da autora. Citação original: “40 to 50 percent of the total wall area of the long side of the room” (Baker, 2021, p.7).



Figura 65 – Escola Secundária Soldan, 1905, Estados Unidos da América.



áreas e espaços especializados. [...] Já não existiria um tamanho único para todos, seja em termos de cursos ou espaços educacionais. [...] Além disso, ao distender a forma do edifício para além do cubo ou do retângulo, a luz natural poderia ser admitida de várias maneiras.”<sup>108</sup> (Allen Gyure, 2016, pp.16-17)

Naturalmente o espaço de recreio, até então nulo, passa a concentrar-se na área envolvente da escola (Figura 65). Nota-se, no entanto, que não há um desenho direcionado para a brincadeira da criança, sendo o espaço exterior caracterizado pela expressão dos acessos ao edifício e alguns recursos arquitetónicos exclusivamente estéticos, como canteiros ou relvados. Não obstante, este recinto é apropriado pela criança, sofrendo alterações à medida que se vai consolidando o reconhecimento do jogo e da atividade física na infância.

Nas décadas de 1930 e 1940, período ao qual Baker denomina de “era progressista”, emerge uma geração de reformadores escolares, interessados em “modelos mais novos para a educação” liderados por figuras como Maria Montessori (Baker, 2021, p.8). Em sequência, “ao lado desses visionários educacionais estava uma geração de arquitetos que apoiaram essas novas escolas” (Baker, 2021, p.8)<sup>109</sup>:

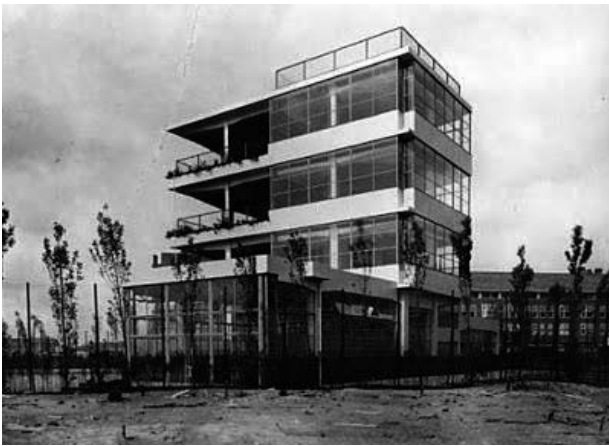
“Muitos desses edifícios escolares notáveis foram construídos pelos arquitetos inovadores da época, incluindo Eliel Saarinen e a sua Cranbrook Boy’s School (concluída em 1925), a Tehtaanmaki School de Alvar Aalto (1937) e os muitos edifícios escolares modernos de Richard Neutra construídos ao longo da década de 1930.”<sup>110</sup> (Hille *apud* Baker, 2021, p.8).

---

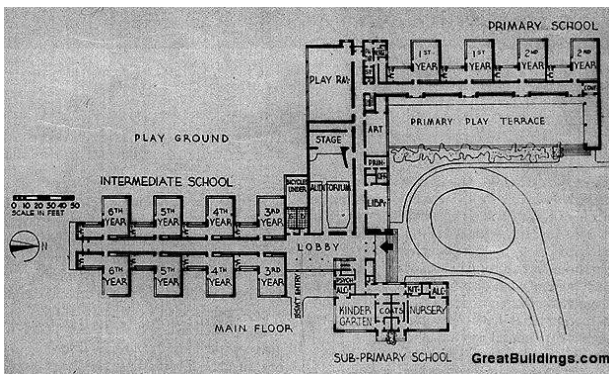
<sup>108</sup> - Tradução da autora. Citação original: “First, and most significant, the school building was segregated/differentiated through the widespread use of area zoning and specialized spaces. [...] No longer would one size fit all, either in terms of courses of study or educational spaces. [...] Also, by distending the building’s form beyond the cube or rectangle, natural light could be admitted in more various ways” (Allen Gyure, 2016, pp.16-17).

<sup>109</sup> - Tradução da autora. Citações originais: “The progressive area”; “newer models for education”; “Alongside these educational visionaries was a generation of architects that came to the support of these new schools” (Baker, 2021, p.8).

<sup>110</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Many of these notable school buildings were built by the innovative architects of the day, including Eliel Saarinen and his Cranbrook Boys’ School (completed in 1925), Alvar Aalto’s Tehtaanmaki School (1937), and Richard Neutra’s many modern school buildings built throughout the 1930s” (Baker, 2021, p.8).



Figuras 66 e 67



Figuras 68 e 69

Figuras 66 e 67 – Open Air School, Amesterdão, 1927.  
 Figuras 68 e 69 – “Crow Island Elementary School”, Illinois, 1939.

Este movimento, que coloca ênfase “no ar, na luz, na aprendizagem ao ar livre e na fácil circulação pelos edifícios escolares”<sup>111</sup>, origina as “escolas ao livre” (Baker, 2021, p.8). Estas escolas, ao se servirem dos benefícios da interrupção do período escolar como estratégia de desenvolvimento infantil reforçam a importância do recreio, criando espaços que se caracterizam por uma fluidez entre interior e exterior, ampliando os espaços informais de aprendizagem dentro do recinto escolar.

A Open-Air School for Healthy Children, em Amsterdão, Holanda, projetada em 1927 pelo arquiteto Jan Duiker, é um exemplo dessa permeabilidade. A relevância dada aos espaços exteriores é evidente, não só pela dimensão das áreas que ocupam, mas também pela transparência quase integral das fachadas, mantendo uma relação permanente com a envolvente (Figuras 66 e 67). As varandas, acessíveis diretamente através de cada uma das salas de aula, reforçam a premissa de que o recreio já não se considera irrelevante, atingindo uma posição hierárquica próxima dos espaços formais de aprendizagem.

Outro exemplo é a Crow Island Elementary School, em Illinois, Estados Unidos da América, projetada em 1939 pelos arquitetos Eliel e Eero Saarinen. Aqui, o protagonismo do recreio é explícito. Nota-se que até a massa contruída é recortada de maneira a aumentar a quantidade de luz solar que entra nas salas de aula, procurando simultaneamente manter uma relação com o espaço exterior, à semelhança do que se viu na escola em Amsterdão. A articulação dos espaços permite, ainda, a criação de diferentes zonas de recreio, que servem faixas etárias distintas, garantindo a adaptação dos recursos à escala da criança, premissa pedagógica trazida por Montessori. Por fim, aponta-se a organização e a simplicidade dos espaços de circulação, promovendo a autonomia durante as várias etapas da infância (Figuras 68 e 69).

O período que se segue é marcado pela Segunda Guerra Mundial, do qual decorre uma alteração do simbolismo associado à criança, sendo a infância agora uma representação material do futuro da sociedade<sup>112</sup>. Reconhece-se, finalmente, “a conexão entre as instalações escolares e a aprendizagem dos alunos”, gerando o campo da psicologia

---

<sup>111</sup> - Tradução da autora. Citação original: “on air, light, outdoor learning and easy circulation through the school buildings” (Baker, 2021, p.8).

<sup>112</sup> - Historicamente, uma taxa de natalidade reduzida corresponde a uma taxa de consumo igualmente baixa, assim como uma percentagem menor de trabalhadores de reserva. Um Estado incapaz de criar programas sociais, de saúde e educação, traduz-se numa redução de nascimentos em massa, afetando, obviamente, a economia nacional. Assim, o pós-guerra concentra-se numa melhoria geral das condições sociais, resultando disso o *baby boom*. O *baby boom* gerou 76 milhões de bebés entre 1946 e 1964, só nos Estados Unidos da América.



ambiental (Baker, 2021, p.17)<sup>113</sup>. Consequentemente, é desencadeada uma nova abordagem aos espaços infantis, que se argumenta ser necessária à reconstrução das escolas, utilizando para isso uma construção leve, que utiliza novas tecnologias de construção (Baker, 2021, p.11). Allen Gyure descreve estas alterações da seguinte forma:

“O desenvolvimento mais importante do período pós-guerra foi a ênfase na flexibilidade. Sistemas escolares, ao lutar para acompanhar o número crescente de alunos, precisavam ser capazes de adaptar os seus edifícios ao aumento de matrículas e mudanças curriculares, e os arquitetos escolares responderam ao desenhar edifícios com divisórias não-portantes, estruturas de um piso facilmente expansíveis e mobiliário leve e móvel. Salas que poderiam satisfazer múltiplos usos tornaram-se predominantes. E materiais e métodos rápidos, fáceis, e baratos foram empregues.”<sup>114</sup> (Allen Gyure, 2016, p.19)

Considera-se notória a influência do movimento moderno durante este período, através do uso crescente das estruturas de aço e betão, fachadas em fita, terraço livre e cobertura plana. Além disso, os edifícios escolares tornam-se mais horizontais, assumindo a verticalidade de vários andares como inadequada em termos de segurança contra incêndios (Allen Gyure, 2016, p.20).

À medida que o crescimento da população desacelera, a construção em massa de escolas também diminui. Por volta da década de 1970 desaparecem as escolas ao ar livre, resultado dos desafios acústicos que lhe eram inerentes, mantendo-se, no entanto, o conhecimento adquirido com a experimentação de diferentes sistemas de organização.

Premissas como a autoaprendizagem guiada, que se consegue facilmente através de salas de aulas sem divisórias, assim como aumento da autonomia da criança, reconhecem-se como benéficas ao desenvolvimento infantil, corroborando a tendência para uma maior liberdade dos alunos nos espaços escolares. Reforçam-se, também, os espaços informais de

---

<sup>113</sup> - Traduções da autora. Citações originais: “the connection between school facilities and student learning” (Baker, 2021, p.17).

<sup>114</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The most important development of the postwar period was the emphasis on flexibility. School systems struggling to keep up with growing numbers of students needed to be able to adapt their buildings to rising enrollments and curricular changes, and school architects responded by devising buildings with non-load-bearing partitions, easily expandable one-story structures, and lightweight, moveable furniture. Rooms which could satisfy multiple uses became prevalent. And quick, easy, and inexpensive materials and methods were employed” (Allen Gyure, 2016, p.19).



Figuras 70, 71 e 72 – Escola Montessori, Delft, Holanda, 1960.

aprendizagem, conseguidos essencialmente através de um corredor principal que funciona como rua, promovendo simultaneamente o convívio, atividades em grupo e zonas de lazer (Allen Gyure, 2016, p.21).

Com certeza estas descobertas levam à identificação do recreio enquanto espaço com potencial pedagógico, resultando no projeto escolar que pensa a brincadeira como parte integrante da experiência escolar. No decorrer dessa conquista, o arquiteto holandês Herman Hertzberger (2008), no livro *Space and Learning: Lessons in Architecture*, define os espaços de recreio como lugares que devem estimular a prática de comportamentos sociais, sendo o papel dos arquitetos criar as condições espaciais que encorajem as crianças a uma socialização plena e efetiva (Hertzberger, 2008, p.180).

A Escola Montessori em Delft, Holanda, projetada por Herman Hertzberger em 1960<sup>115</sup> é um exemplo de um espaço escolar assente em princípios pedagógicos claros, notório inclusive na zona de entrada. Ora, sendo a porta de acesso a uma escola um ponto de convergência social, Hertzberger desenha este espaço no seguimento da lógica da transição: da rua movimentada passa-se a um recinto amplo, que funciona simultaneamente como espaço de convívio e de espera, e desse espaço transita-se para a zona de entrada, a partir da qual se acede ao edifício. Nota-se que esta entrada gradual no espaço escolar amplia significativamente a autonomia da criança, permitindo-a entrar e sair em segurança, sem a necessidade da presença do adulto e, tudo isto, é mérito absoluto da organização espacial somente da entrada (Figuras 70, 71 e 72).

Ao longo dos anos seguintes, aumentam exponencialmente as sugestões e publicações entre “os líderes de pensamento mais centrais na indústria de instalações escolares”, lembrando a natureza mercantilizável inerente a qualquer progressismo dentro da democracia burguesa (Allen Gyure, 2016, p.22). À medida que se aproxima o espaço escolar contemporâneo, revelam-se os traços marcantes da sua descendência das reformas organizacionais e curriculares, fundamentadas pela procura da formação de crianças capazes de se inserirem no mercado de trabalho.

Considerando que as mesmas preocupações se mantêm atuais, Gyure conclui que os edifícios escolares atuais refletem uma solução duradoura para o desenho educacional, perpetuando as suas contradições (Allen Gyure, 2016, p.22). Assim, nota-se que enquanto

---

<sup>115</sup> - A escola apesar de desenhada na década de 1960, sofre ampliações repetidas vezes ao longos dos últimos 60 anos, tendo sido a última registada em 2008.





o avanço tecnológico permite o desenvolvimento de novas formas de construção, estas formas continuam segregadas, isto é, inacessíveis à grande maioria das crianças que, como se viu anteriormente, têm a sua infância condenada pelo capitalismo. Como explica Baker, atualmente:

“A tecnologia da informação está a alterar radicalmente a maneira como construímos e concebemos escolas, já que as configurações espaciais tradicionais para apresentação já não são mais tão necessárias como antes foram, e as tecnologias permitem novos modos e práticas de aprendizagem.” (Baker, 2021, p.24)<sup>116</sup>

Baker conclui a sua análise de forma mais esperançosa, dizendo que “não somos os primeiros nem os últimos nesta linha” e que cada era “teve o objetivo de criar ambientes de aprendizagem melhores e mais agráveis” (Baker, 2021, p.26)<sup>117</sup>. Sublinha, ainda, a importância da coerência no que se refere à educação, afirmando que:

“Não há necessidade de novos sistemas de alta tecnologia, mas sim de um alto nível de acompanhamento, educação e comunicação dos ocupantes e ajuste para garantir que os sistemas estejam a funcionar conforme o planeado.”<sup>118</sup> (Baker, 2021, p.24)

Contesta-se, no entanto, abertamente a posição de Baker, uma vez que é sustentada pela boa vontade não só das pessoas envolvidas a título individual, mas das próprias instituições que, voltando ao esquema de Althusser, fazem parte dos aparatos ideológicos do Estado estando, portanto, submetidas às relações de produção vigentes.

Não obstante, pensar o espaço de recreio do ponto de vista pedagógico, ainda que se considere impraticável a larga escala no contexto atual, permite-nos desenvolver métodos e argumentos que sustentam a importância de um desenvolvimento infantil global e pleno. Além disso, pressupõe-se a reciprocidade entre educação (superestrutura) e

---

<sup>116</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Information technology is radically changing the ways that we build and conceive of schools, as traditional spatial configurations for presentation are no longer as necessary as they once were, and technologies allow for new learning modes and practices.” (Baker, 2021, p.24)

<sup>117</sup> - Tradução da autora. Citação original: “We are neither the first nor the last in this line”; “every era has had the goal of making better, more delightful learning environments...” (Baker, 2021, p.26)

<sup>118</sup> - Tradução da autora. Citação original: “There is no need for new high-tech systems, but rather a high level of follow-through, occupant education and communication, and tuning to ensure that systems are functioning as planned” (Baker, 2021, p.24).



produção (base), reconhecendo o progresso cognitivo durante a infância como uma conquista, seja qual for a sua escala, uma vez que servindo os interesses de uma criança, o que decorre do processo é sempre social.

Não obstante, pensar o espaço de recreio do ponto de vista pedagógico, ainda que se considere impraticável a larga escala no contexto atual, permite-nos desenvolver métodos e argumentos que sustentam a importância de um desenvolvimento infantil global e pleno. Além disso, pressupõe-se a reciprocidade entre educação (superestrutura) e produção (base), reconhecendo o progresso cognitivo durante a infância como uma conquista, seja qual for a sua escala, uma vez que servindo os interesses de uma criança o que decorre do processo é sempre social.

Posto isto, aponta-se um último argumento para a concepção do espaço escolar, que se concebe como elemento agregador do desenho: a adaptabilidade. Como explica Carolina Coelho, na tese *Life within architecture from design process to space use. Adaptability in school buildings today – A methodological approach*, a adaptabilidade espacial potencializa o uso do espaço escolar, possibilitando uma maior diversidade de atividades, usuários e ainda um ciclo de vida do edifício mais longo, o que nos traz novamente à ideia inicial da necessidade da contextualização:

“[...] não só o processo de aprendizagem pode ocorrer fora da sala de aula formal, como também pode ser alcançado fora dos espaços fixos. [...] Acima de tudo, as amplas possibilidades de aprendizagem [...] carregam subjetividade para o processo de aprendizagem, mas genericamente para a fruição espacial. Assim, especificidades individuais, para além de padrões gerais de agrupamento de populações, terão que ser contabilizadas. Isso identificará a adaptabilidade não apenas como uma medida abstrata, mas mais próxima do contexto, que potencializa encontros, movimentos e uma fruição espacial mais ampla, passível de interpretação quantitativa e qualitativa.”<sup>119</sup> (Coelho, 2017, p.741)

---

<sup>119</sup> - Tradução da autora. Citação original: “[...] not only does the learning process take place outside the formal classroom, but it also can be accomplished outside the fixed spaces. [...] Foremost, the wide possibilities of learning [...] carry subjectivity for the learning process, but generally for spatial fruition. Thus, individual specificities, besides general patterns of grouping populations will have to be accounted for. This will identify adaptability not just as an abstract measure, but rather a closer one to the context, that potentiates

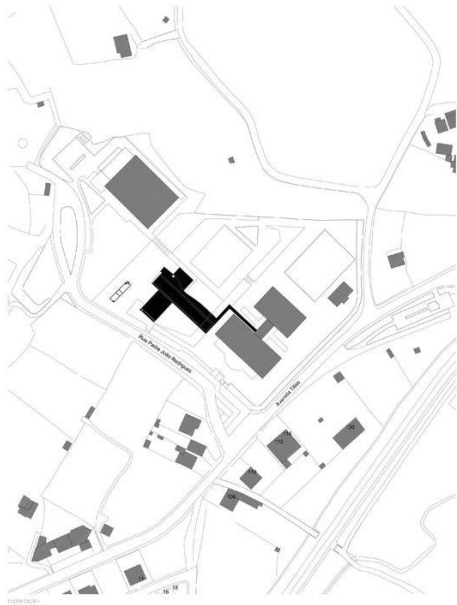
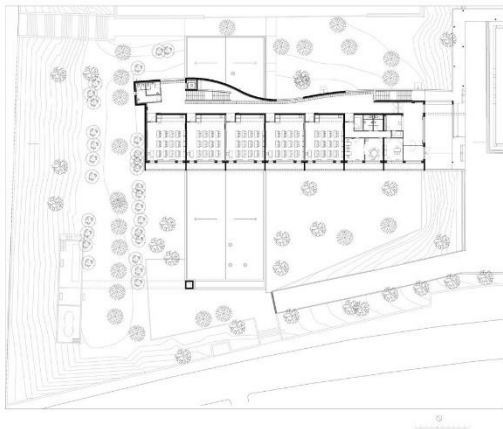


Figura 73



Figuras 74 e 75



Figuras 76 e 77

Figura 73 – Planta da implantação da Escola Básica de Sernancelhe.

Figura 74 – Planta do piso 0 da Escola Básica de Sernancelhe.

Figura 75 – Planta do piso -1 da Escola Básica de Sernancelhe.

Figura 76 e 77 – Zona de entrada na Escola Básica de Sernancelhe.

encounters, movements and a broader spatial fruition, subject to quantitative and qualitative interpretation” (Coelho, 2017, p.741).

Uma vez considerada a posição de Gyure na qual os espaços escolares contemporâneos constituem uma solução duradoura, a adaptabilidade torna-se chave para introduzir princípios pedagógicos sob a forma de recursos arquitetónicos, aumentando significativamente o alcance da pedagogia à comunidade infantil.

Compreendido o recreio enquanto espaço simultaneamente formal e informal de aprendizagem, inserido no recinto escolar do qual é indissociável, procede-se à análise de dois casos de estudo de escolas básicas. Ambas as escolas se situam em Portugal e foram construídas na última década, de modo a concentrar a investigação na contemporaneidade, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural similar. Escolhe-se, ainda, um exemplo inserido na malha urbana e outro num meio rural, de maneira a diversificar a implantação que envolve os projetos.

O primeiro caso de estudo é uma escola básica situada em Sernancelhe, no distrito de Viseu, projetada pelo arquiteto Adalberto Dias, em 2014. A escolha deste projeto prende-se na qualidade do desenho do espaço de recreio, no qual se identificam premissas pedagógicas estudadas no capítulo anterior, conferindo ao projeto especial interesse arquitetónico. Além disso, a sua localização periférica confere-lhe termo de comparação com o caso seguinte, inserido na cidade de Leiria.

O projeto para a escola básica de Sernancelhe, implantada numa mata situada nos arredores da vila, surge da necessidade de uma ampliação de uma outra escola pré-existente, construída na década de 1980, que integra alunos do ensino básico, 2º e 3º ciclos. Na figura ao lado, identificam-se os edifícios precedentes a cinzento, destacando os novos volumes a preto (Figura 73). Com o novo programa, concentra-se o 1º ciclo nos espaços mais recentes, ampliando as áreas disponíveis para o corpo escolar que permanece nos outros blocos.

O desenho da escola é constituído por dois volumes: um em ponte, que acomoda os espaços de ensino; e um segundo corpo de apoio, que reúne os espaços de convívio (Figuras 74 e 75). O volume em ponte integra a zona de entrada, à mesma cota dos edifícios pré-existent, sugerindo a intencionalidade de Adalberto Dias em relacionar os conjuntos, o que se evidencia através do desenho da cobertura que une os pontos de acesso ao interior de ambos os espaços escolares (Figuras 76 e 77).

A partir do volume que se eleva do solo acede-se, portanto, às salas de aula, que se estendem longitudinalmente até encontrarem o volume de apoio, poisando sobre ele e



Figuras 78 e 79



Figuras 80, 81 e 82

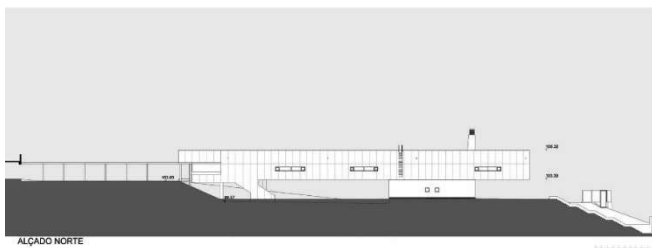


Figura 83

Figuras 78 e 79 – Relação entre os volumes da Escola Básica de Sernancelhe.

Figuras 80, 81 e 82 – Recreio da Escola Básica de Sernancelhe.

Figura 83 – Alçado norte da Escola Básica de Sernancelhe.

estabelecendo simultaneamente um ponto de acesso aos espaços de convívio inseridos no piso inferior. A elevação dos espaços de ensino, não só promove uma relação indireta com o meio, ao proporcionar contacto visual permanente com as copas das árvores, mas protege ainda, acusticamente, o exercício cognitivo ao se distanciar do ruído inerente às brincadeiras no exterior (Figuras 78 e 79).

A partir do ponto central da entrada também é possível aceder ao recreio, descendo uma escada que termina num espaço aberto que funciona como recreio coberto, uma vez que se encontra protegido pelo volume superior. Agora no espaço exterior, nota-se a presença de várias zonas organicamente distintas: a clareira do jardim pré-existente, a mata arborizada e ainda diferentes zonas verdes a diferentes altitudes, conferindo às áreas designadas ao brincar uma diversidade espacial definida anteriormente como favorável ao desenvolvimento infantil (Figuras 80, 81 e 82).

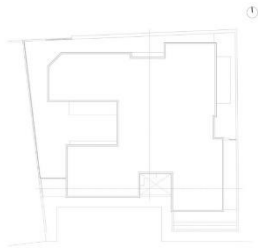
Sendo assim, a qualidade do recreio prende-se: na presença de situações problemas; na possibilidade de acumular experiências e se apropriar do espaço; e na viabilidade de escolher o silêncio, como premissas identificadas por Piaget, Vygotsky e Montessori que se concretizam devido à diversidade e extensão do espaço; e ainda a autonomia que se proporciona à criança através da clareza da organização espacial.

Além disso, o ponto de entrada, amplo e recuado em relação à rua, pode funcionar como um espaço *in-between* de que nos fala Hertzberger. Também no recreio, a altura do volume inferior, relativamente mais baixo que o utilizado nas escolas *standard* contribui para uma maior fluidez entre o espaço de aprendizagem informal e formal, criando uma sensação de constante intimidade (Figura 83).

Por último, reflete-se sobre os limites ténues do projeto, definidos pela alameda de árvores e pela inclinação natural do terreno, a nordeste e sudoeste, não interferindo na sensação de continuidade do recreio, visivelmente murado nas escolas tradicionais. A este, a fronteira que limita a escola segue as imposições das demarcações comuns do território, contrastando com um edifício pré-existente que não se relaciona com a escola. E finalmente, o limite oeste é uma rua, da qual se desconhece a sua afluência, questionando a possibilidade de servir como extensão da escola.

Seguindo para a análise do segundo caso de estudo, na cidade de Leiria, observa-se a escola primária Casa da Árvore, projetada pelo atelier Contaminar Arquitetos, em 2020. Seleciona-se este projeto pela sua relação com o meio, inserido na malha urbana e,





Figuras 84 e 85



Figuras 86 e 87



Figuras 88, 89, 90 e 91

Figura 84 – Planta de cobertura da Escola Casa da Árvore.

Figura 85 – Planta do piso térreo da Escola Casa da Árvore.

Figuras 86 e 87 – Entrada lateral da Escola Casa da Árvore.

Figuras 88, 89, 90 e 91 – Pátio principal da Escola Casa da Árvore.



naturalmente, pelo seu desenho, no qual se estabelecem vários espaços de brincar que servem as únicas duas salas de aula que o projeto engloba.

A escola, inserida num lote trapezoidal, segue o conceito da casa-pátio, utilizando o espaço exterior como elemento de composição. É composta por um único volume de um só piso que se vai recortando de modo a criar diferentes ambientes de recreio (Figuras 84 e 85). Como foi dito antes, serve uma comunidade reduzida de crianças, pelo que se compreendem as dimensões diminutas de alguns desses espaços.

Acede-se ao edifício por uma porta lateral, inserida numa fachada cega que faz frente de rua, definindo simultaneamente o limite sul do espaço escolar (Figuras 86 e 87). Ao entrar, chega-se diretamente ao recreio coberto, que funciona também como espaço de receção, o qual se estende à volta do pátio principal, delimitando-o. A partir deste ponto, nota-se a porta de acesso ao edifício, marcada pelo avanço que esta faz em relação à fachada, marcando a posição central do desenho.

Uma vez dentro do edifício, articulam-se os espaços de aprendizagem em direções opostas, presumivelmente por questões acústicas. Nota-se que o polígono recortado que se observa na planta da cobertura não corresponde ao espaço construído que a suporta, uma vez que existe uma grande área de recreio coberta. Relativamente às salas de aula, uma delas, a sul, não estabelece contacto com o recreio, assumindo-o através da ausência de janelas, servindo-se de um pequeno pátio ao qual acede exclusivamente. E a outra, pelo contrário, declara a sua relação direta com o espaço exterior, estabelecendo contacto visual com os espaços de brincar através de panos de vidro que se posicionam longitudinalmente de modo a maximizar esse diálogo.

Como se viu, o espaço do recreio ramifica-se em vários pequenos pátios, entre eles um exclusivo a uma sala de aula; um privado; e um grande que se divide em zona coberta e a céu aberto, que se contorce à volta da sala de vidro. O recreio coberto funciona, ainda, como alpendre do pátio principal, oferecendo espaços exteriores de aprendizagem informal no qual se inserem bancos e pilares de betão que integram a estrutura do edifício, criando zonas diferentes de brincar (Figuras 88, 89, 90 e 91). O espaço a descoberto é todo ele relvado, contendo duas ou três árvores de pequeno porte. Nota-se que esta simplicidade facilita a autonomia das crianças, como foi visto ao estudar Maria Montessori, o que durante a faixa etária à qual pertencem as crianças da Escola da Árvore se considera pertinente.



Figura 92



Figuras 93 e 94

Figura 92 – Pormenor do revestimento de cortiça da Escola Casa da Árvore.

Figuras 93 e 94 –Fachada de madeira da Escola Casa da Árvore.

A diversidade desejada no recreio escolar, necessária ao acumular de experiências, é conseguida através dos elementos estruturais do edifício, e não dos espaços verdes, como se vê em Sernancelhe. Os elementos em betão, de carácter escultórico, permitem que a criança se aproprie dos espaços e, ao mesmo tempo, materiais como a cortiça e a madeira procuram uma aproximação da infância à natureza. Ao utilizar a cortiça como cobertura aparente, delimita-se a copa (cortiça) do tronco (betão), cria-se um efeito de edifício árvore, que dá nome ao projeto (Figura 92). E também a madeira, que se aplica na fachada norte, explora a imaginação da criança, criando uma estereotomia que estimula o seu movimento (Figuras 93 e 94).

Concluindo, a relação do espaço de recreio da Casa da Árvore com a pedagogia detém-se em vários pontos: na simplicidade e organização, que promovem a autonomia; na possibilidade de escolha do silêncio conseguida através dos pequenos pátios mais intimistas; e na apropriação do espaço por meio dos elementos escultóricos e da fachada em persiana.

Enquanto no recreio existe a possibilidade de adaptação do projeto às necessidades específicas dos seus usuários, o parque infantil público serve uma infância oscilante, entre a criança do bairro próximo que o visita diariamente e aquela que passa uma vez só. É partindo deste contraste que se segue para a análise dos espaços de brincar que servem uma comunidade infantil de maior escala: os *playgrounds*.



Figura 95 – *Playground* feminino, no parque Harriet Island, St. Paul, Minnesota, 1905.

## 2.2. O playground na cidade

Primeiramente, de modo a compreender as diferenças entre o recreio na escola e o *playground* na cidade, definem-se dois pontos chave: a escala e o significado. A escola, ao servir uma escala menor de crianças do que o *playground*, mantém também uma relação de continuidade mais evidente, uma vez que é palco de vivência diária durante a infância. Assim, devido à menor proporção de usuários e à sua presença assídua, o recreio possibilita o desenho mais aproximado às necessidades sócio-histórico-culturais dos seus alunos, aumentando consideravelmente o seu significado.

Por outro lado, o *playground* é um cenário que inclui utilizações diversas: desde a rotina da criança que vive nas redondezas, à que o conhece e visita uma única vez, fazendo do *playground* um espaço que hospeda diferentes significados. Também a sua disponibilidade é mais extensa, uma vez que engloba o horário pós-laboral e os fins de semana, aumentando não só o número de utilizadores, mas também o seu contexto sócio-histórico-cultural. Deste modo, conclui-se que existe aqui uma escala de utilização maior, bem como uma atribuição múltipla de significados.

Continuando a análise do artigo de Leahy sobre a história dos espaços de brincar, esclarece-se que, logo após o surgimento das primeiras áreas de lazer públicas na Alemanha, surgem espaços semelhantes nos Estados Unidos da América na década de 1880, como se explicou anteriormente. É, portanto, no final do século XIX que surgem os “*playground* modelo”, “cercados e supervisionados, segregados de acordo com género e idade”<sup>120</sup> (Figura 95). Em 1906, funda-se a Playground Association of America, criando iniciativas equivalentes noutros países (Leahy, 2017).

Nas décadas de 1930 e 1940, o desenvolvimento do *playground* diminui devido à Segunda Guerra Mundial e à Grande Depressão. Como resultado, as crianças brincam em zonas de obras, lixos e lugares abandonados, apropriando-se do espaço e criando o seu próprio parque.

É a atividade recreativa destas crianças que inspira o desenho dos *junk parks*, sendo o arquiteto Carl Theodor Sorensen que desenha o primeiro, na Copenhaga ocupada pelos alemães, em 1943. O *junk playground* de Sorensen utiliza materiais como “fragmentos de

---

<sup>120</sup> - Tradução da autora. Citação original: “fenced, supervised playgrounds segregated according to gender and age” (Leahy, 2017).



Figuras 96, 97 e 98 – Emdrup *junk playground*, Dinamarca, 1953.

madeira, metal ou alvenaria e as ferramentas para os juntar”<sup>121</sup>, visando estimular a construção juvenil (Figuras 96, 97 e 98). Nas palavras de Leahy, estes espaços “eram uma espécie de ferro-velho de sobras e pedaços que deixavam as crianças no papel de projetistas e construtores”<sup>122</sup> (Leahy, 2017).

Professor especializado em história da arquitetura, Roy Kozlovsky (2006) escreve o artigo “The Junk Playground: creative destruction as antidote to delinquency” no qual relaciona o uso dos *junk playgrounds* com a prevenção da agressão. Mais ainda, determina que estes parques “fornecem uma reflexão crítica sobre os nossos métodos contemporâneos de organização do ambiente urbano para combater a delinquência”<sup>123</sup> (Kozlovsky, 2006, p.1). Assim sendo:

“A brincadeira era vista como preventiva de duas maneiras: em primeiro lugar, evitava que as chamadas crianças rudes e difíceis caíssem na marginalidade, ocupando-as em brincadeiras construtivas. Em segundo lugar, houve um acordo de que a ocupação dava origem à delinquência porque criava uma atmosfera de confusão moral e obscurecia a distinção entre sabotagem e comportamento anti-social. Para restabelecer um senso de comunidade, a brincadeira foi projetada para encorajar a solidariedade comunitária por meio da prática democrática de autogoverno<sup>124</sup>. [...] Dilemas do cotidiano, como o que construir e o que demolir, a partilha de ferramentas e materiais de construção, como resolver desentendimentos e conflitos de forma pacífica, ficaram por conta dos próprios participantes.”<sup>125</sup> (Kozlovsky, 2006, p.1)

---

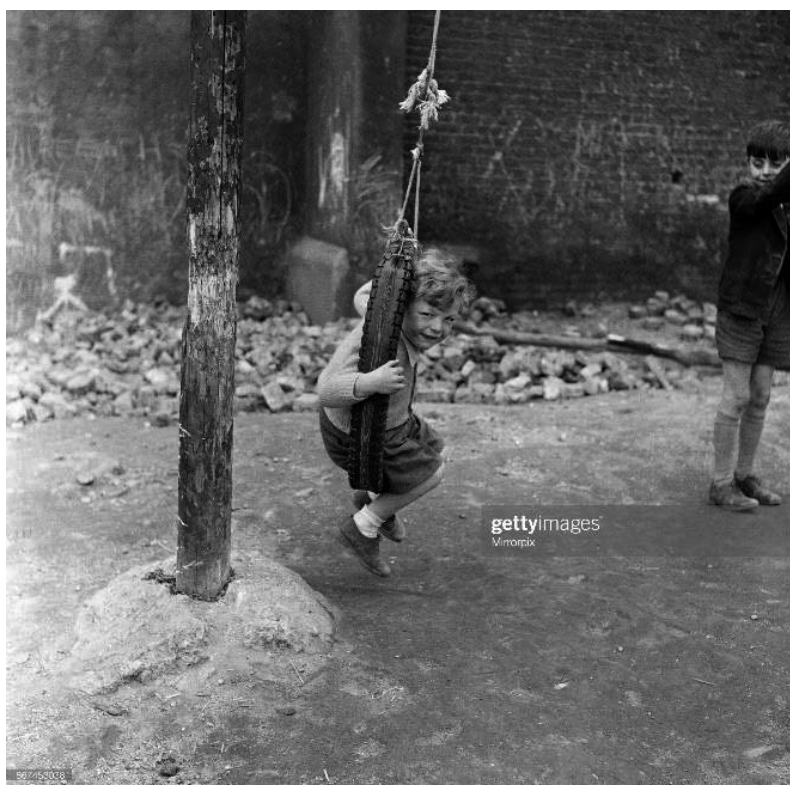
<sup>121</sup> - Tradução da autora. Citação original: “fragments of wood, metal or masonry and the tools to put them together” (Leahy, 2017).

<sup>122</sup> - Tradução da autora. Citação original: “were a kind of junkyard of leftover bits and pieces that left children in the role of designer and builder” (Leahy, 2017).

<sup>123</sup> - Tradução da autora. Citação original: “it provides a critical reflection on our contemporary methods of organizing the urban environment to combat delinquency” (Kozlovsky, 2006, p.1).

<sup>124</sup> - Embora existisse um supervisor de recreação, ele abstinha-se de assumir uma posição de autoridade (Kozlovsky, 2006, p.1).

<sup>125</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Play was seen as preventive in two ways: firstly, it prevented the so-called rough and difficult children from drifting into marginality by occupying them in constructive play. Secondly, there was an agreement that the occupation gave rise to delinquency because it created an atmosphere of moral confusion and blurred the distinction between sabotage and asocial behavior. To reinstate a sense of community, play was designed to encourage communal solidarity through the democratic practice of self-government. [...] Everyday dilemmas such as what to build and what to demolish, the sharing of tools and building materials, how to resolve disagreements and fights peacefully, were up to the participants themselves” (Kozlovsky, 2006, p.1).



Figuras 99 e 100 – Crianças a brincar no Clydesdale Road *adventure playground*, 1952.



No entanto, é no cenário pós-guerra do Reino Unido que o *junk playground* se torna num fenómeno mundial, quando a arquiteta Lady Allen Hurtwood desenvolve os *adventure playgrounds*, que seguem a mesma linha de desenho dos parques de Sorensen:

“Hurtwood complementa o precedente dinamarquês com a ideia de que esses *playgrounds* seriam construídos em locais bombardeados destruídos pelo Blitz<sup>126</sup>. Na sua proposta, o *junk playground* é transformado numa narrativa para a reconstrução do pós-guerra, como um processo de cura no qual os danos físicos e psicológicos da guerra devem ser curados de forma lúdica”<sup>127</sup>. (Kozlovsky, 2006, p.2)

O primeiro *adventure playground* a ser construído é o Clydesdale Road, no ano de 1952, em Kensington (Figuras 99 e 100). A projeção destes parques continua a materializar-se durante as décadas seguintes, atingindo, em 1970, quase 500 *adventure playgrounds* só no Reino Unido, o que corrobora as premissas de Sorensen e Hurtwood. Ora sendo a Inglaterra o berço da exploração capitalista, assente no trabalho escravo das crianças, compreende-se a necessidade material do Estado em investir no direcionamento das atividades de lazer da infância, funcionando numa lógica de investimento a longo prazo nos futuros trabalhadores.

Considera-se relevante mencionar também o ensaio de Charles Baudelaire (1853), “The Philosophy of Toys”, no qual o poeta descreve a inclinação da criança para destruir o brinquedo como um ato revolucionário e poético, na medida em que “o objeto em si não tem valor para além do seu valor de uso”<sup>128</sup>. Nota-se que esta tendência da criança em rejeitar o brinquedo como mercadoria vai ao encontro dos objetivos do comunismo<sup>129</sup>.

Ainda relativamente à importância da brincadeira destrutiva, também as teorias pedagógicas estudadas anteriormente, nomeadamente as de Vygotsky e Montessori, a

---

<sup>126</sup> - Blitz é o nome pelo qual ficou conhecido o bombardeamento de aviões alemães contra o Reino Unido durante a Segunda Guerra Mundial, de 1940 a 1941. O nome provém da palavra alemã “blitzkrieg” que significa guerra relâmpago.

<sup>127</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Hurtwood ads to the Danish precedent the idea that these playgrounds would be built on bombed sites destroyed by the Blitz. In her proposal, the junk playground is made into a narrative for postwar reconstruction, as a healing process in which the physical and psychological damage of the war are to be playfully cured” (Kozlovsky, 2006, p.2).

<sup>128</sup> - Tradução da autora. Citação original: “the object in itself has no value beyond its ‘use’ value” (Rozlovsky, 2006, pp.4-5).

<sup>129</sup> - A abolição do valor de troca e a produção exclusivamente para o uso é uma das metas do comunismo, presumindo-se, portanto, uma tendência comunal durante a infância. No entanto seria necessária uma dissertação sobre filosofia para esclarecer devidamente esta premissa.



Figuras 101, 102 e 103 – *Playground Woods of Net*, 2009, Hakone, Japão.

reforçam, uma vez que ambos assinalam o fundamento do ato de brincar. Ao rejeitar a atividade infantil inócua, enfatiza-se que a criança se concentra e dedica a tarefas com vista a construir conhecimento. Como tal, a atividade que a serve é aquela na qual ela é livre para desenvolver a sua criatividade, uma vez que o processo de aprendizagem é organicamente inerente à infância. Também Kozlovsky esclarece que:

“Segundo Baudelaire, Walter Benjamin via nas brincadeiras infantis com detritos de obras e resíduos industriais uma prática comunista, uma vez que desestruturavam o sistema de classes baseado na divisão do trabalho e sugeriam um modelo alternativo de habitar o mundo, refazendo-o em miniatura. Da mesma forma, Johan Huizinga enfatizou a dimensão *potlatch*<sup>130</sup> da brincadeira, como uma atividade esbanjadora e prazerosa que é desprovida de interesse ou lucro material - brincar como uma alternativa à lógica económica da acumulação capitalista.”<sup>131</sup>  
(Kozlovsky, 2006, pp.4-5)

Kozlovsky acrescenta, ainda, que o jogo destrutivo é um “desejo primordial” em “chegar e ver a alma dos seus brinquedos”<sup>132</sup>, o que pode significar uma curiosidade natural da criança em perceber como este funciona, do ponto de vista técnico, ou até filosófico (Kozlovsky, 2006, pp. 4-5).

A persistência da criança na tarefa difícil, motivada pela curiosidade desprovida de interesse material, é notória em projetos como o Woods of Net, desenhado pelo atelier Tezuka, em 2009, no Japão (Figuras 101, 102 e 103). O *playground* consiste numa estrutura de madeira que aplica juntas tradicionais, prescindindo de partes metálicas, à qual se fixa uma rede colorida tricotada pelo artista Toshiko Horiuchi Macadam, permitindo às crianças

---

<sup>130</sup> - O *potlatch* (palavra da língua chinook *patshatl* que significa dar/presentear em português) é uma cerimónia de várias tribos indígenas que vivem na costa noroeste e em partes do interior do subártico ocidental, cuja função principal é redistribuir riqueza, conferir status e posição a indivíduos, grupos de parentesco e clãs.

<sup>131</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Following Baudelaire, Walter Benjamin saw in children’s play with detritus materials in construction sites and industrial waste as communistic, since it disrupted the class system based on the division of labour, and suggested an alternative model for inhabiting the world, by remaking it in miniature. Likewise, Johan Huizinga emphasized the *potlatch* dimension of play, as a wasteful and pleasurable activity that is devoid of material interest or profit—play as an alternative to the economic logic of capitalistic accumulation” (Kozlovsky, 2006, pp.4-5).

<sup>132</sup> - Tradução da autora. Citação original: “the overriding desire [...] is to get at and see the soul of their toys” (Kozlovsky, 2006, pp.4-5).



Figuras 104 e 105 – Nothing Hill adventure playground, Londres, 1963.

diversas atividades, desde o saltar, trepar e rastejar, à observação da própria estrutura enquanto objeto de arte.

Também a psicanálise contribui para esta questão, sendo Sigmund Freud quem afirma que “o prazer que as crianças obtêm através da brincadeira está enraizado na repetição de uma experiência traumática e em dominá-la, muitas vezes vingando-se num substituto”<sup>133</sup>. Como tal, o ato de brincar funciona como catarse, uma vez que “a agressão visa, inconscientemente, provocar o castigo, o que justifica o ódio que se sente aos pais e, por extensão, à própria sociedade”<sup>134</sup>. A resposta, segundo Freud, passa pela recusa em punir ou condenar, o que resulta numa destabilização da relação com a autoridade (Kozlovsky, 2006, p.8). Esta destabilização é a tática presente nos *junk* e *adventure playgrounds*.

Kozlovsky conclui afirmando que as crianças que utilizavam estes *playgrounds*: “por serem autoras, interpretes, destruidoras e reabilitadoras dos seus ambientes de vida, encenaram uma paródia sincera de renovação urbana e da cultura de consumo”<sup>135</sup> (Figuras 104 e 105) (Kozlovsky, 2006, p.10).

Não obstante, os *junk* e *adventure playgrounds* não são a única iniciativa para espaços designados ao uso infantil durante o pós-guerra. Com a entrada num período de prosperidade económica, a importância dos espaços de lazer é reforçada, levando arquitetos e paisagistas a desenhar projetos de *playgrounds* que visavam a criação de “experiências lúdicas perfeitas”. Tal como descreve Leahy:

“O projeto e a construção de parques infantis floresceram após o fim da guerra em 1945, quando muitos países entraram num período de prosperidade económica e maiores oportunidades de lazer. O historiador de *playgrounds* Joe L. Frost chama às décadas de 1950 a 1970 de era das “novidades” dos *playgrounds*, quando os projetistas se afastaram dos equipamentos tradicionais e introduziram formas como

---

<sup>133</sup> - Tradução da autora. Citação original: “the pleasure children derive from play is rooted in repeating a traumatic experience and mastering it, often by revenging on a substitute” (Kozlovsky, 2006, p.8).

<sup>134</sup> - Tradução da autora. Citação original: “aggression is unconsciously aimed to provoke punishment, which then justifies the hate one feels to his parents, and by extension, to society” (Kozlovsky, 2006, p.8).

<sup>135</sup> - Tradução da autora. Citação original: “by being the authors, interpreters, destroyers and rehabilitators of their living environments, they staged a sincere parody of urban renewal and consumer culture” (Kozlovsky, 2006, p.10).





Figura 106 – Mapa dos *playgrounds* desenhados por Aldo Van Eyck em Amesterdão.

Figura 107 – Bertelmanplein park, 1947, Amesterdão.

foguetes, veículos e animais. Essas formas coloridas e imaginativas foram influenciadas pela popularidade da televisão, das viagens espaciais, dos faroestes e da Disneylândia.”<sup>136</sup> (Leahy, 2017)

É, portanto, na segunda metade do século XX que a arte e a arquitetura começam a influenciar o desenho dos *playgrounds*, desde a sua implantação ao equipamento de brincar. Durante este período, considera-se relevante o trabalho desenvolvido pelo arquiteto Aldo Van Eyck que, entre 1947 e 1978, desenha mais de 700 parques públicos na cidade de Amsterdão.

Van Eyck, nomeado arquiteto responsável pelo planejamento urbano de Amsterdão ao serviço do “departamento de obras municipais”<sup>137</sup>, desenha o *playground* planejando estrategicamente a sua implantação, de modo a garantir que existe um parque em cada bairro da cidade (Figura 106). Estes espaços, localizados em jardins, praças e locais abandonados seguem uma estética essencialista que pretende ampliar as possibilidades de jogo.

De modo a compreender melhor este ponto, destaca-se o artigo escrito pelos professores Simone Caljouw e Rob Withagen (2007), “Aldo Van Eyck’s Playgrounds: Aesthetics, Affordances, and Creativity”, no qual se relaciona o desenho do *playground* com a criatividade, iniciando a reflexão sobre as primeiras obras do arquiteto.

Assim, um ano após o final da guerra, em 1946, Van Eyck projeta um dos seus primeiros parques: o Bertelmanplein park. Este *playground* consiste numa caixa de areia retangular, com uma parte rebaixada para facilitar a entrada dos mais novos, e um conjunto de bancos que se prestam à permanência dos cuidadores das crianças no local (Caljouw e Withagen, 2007, p.2) (Figura 107). Ao combinar caixas de areia e estruturas metálicas, Van Eyck consegue criar inúmeros *playgrounds* a partir de variações de formas simples e abstratas. O resultado é um espaço de brincar que reúne características espaciais análogas

---

<sup>136</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Playground design and construction flourished after the end of war in 1945 as many countries entered a period of economic prosperity and increased leisure opportunities. Playground historian Joe L. Frost calls the 1950s to 1970s the era of ‘novelty’ playgrounds, as designers departed from traditional equipment and introduced shapes such as rockets, vehicles and animals. These colourful, imaginative forms were influenced by the popularity of television, space travel, westerns and Disneyland” (Leahy, 2017).

<sup>137</sup> - Tradução da autora. Citação original: “public works department” (Caljouw e Withagen, 2007, p.2).



Figuras 108 e 109 - Crianças a brincar nas cúpulas dos *playgrounds* de Van Eyck.

Figura 110 – Antes e depois da intervenção de Aldo Van Eyck, em Amsterdão.



ao método Montessori: a simplicidade, organização e adaptação à escala da criança o que, como visto anteriormente, contribui para a sua autonomia e desenvolvimento consequente.

Apesar da simplicidade dos equipamentos dos parques de Van Eyck e do seu caráter estático, possibilita-se à criança uma flexibilidade e acrobatismo considerável. Um exemplo que traduz as possibilidades de utilização destes objetos é a cúpula, na qual as crianças sobem, “mas também se sentam em cima dela, saltam a partir dela e a usam-na como uma casinha para morar e se reunir”<sup>138</sup> (Figuras 108 e 109) (Caljouw e Withagen, 2007, p.7). Existem, ainda, relatos de que algumas mulheres a utilizavam para bater os seus tapetes. No entanto, assenta-se que esta ambiguidade espacial é intencional, pretendendo-se provocar a interação infantil ao criar uma rede de apoio entre os maiores e os mais pequenos.

Aldo Van Eyck assume, também, a sua oposição ao programa dos CIAM (Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna), fundado em 1928. Embora tenha participado em várias reuniões, criticava as posições dos arquitetos, nomeadamente a proposta de Le Corbusier baseada na “reconstrução massiva de cidades nas quais as funções de trabalho, vida e lazer são espacialmente segregadas e a vida nas ruas reduzida aos fluxos de tráfego”<sup>139</sup> (Caljouw e Withagen, 2007, p.2).

Em contrapartida, propunha uma “arquitetura humana”, que tinha como objetivo “criar lugares que promovessem o diálogo e estimulassem a vida comunitária na qual as crianças participassem”<sup>140</sup>. Van Eyck acrescenta ainda que “os conceitos abstratos de espaço e tempo precisam ser substituídos por lugar e ocasião”<sup>141</sup>. Para tal, adota uma tática de reabilitação de locais pré-existentes, abandonados ou ignorados, e redesenha-os com a finalidade de criar locais de reunião social e brincadeira infantil que se fundissem com a cidade (Caljouw e Withagen, 2007, p.3) (Figura 110):

---

<sup>138</sup> - Tradução da autora. Citação original: “but also sit on top of it, jump from it, and use it as a little house to dwell in and to gather together” (Caljouw e Withagen, 2007, p.7).

<sup>139</sup> - Tradução da autora. Citação original: “massive rebuilding of cities in which the functions of labor, living, and leisure are spatially segregated, and street life was reduced to traffic flows” (Caljouw e Withagen, 2007, p.2).

<sup>140</sup> - Tradução da autora. Citação original: “creating places that fostered dialog and stimulated community life in which children take part” (Caljouw e Withagen, 2007, p.3).

<sup>141</sup> - Tradução da autora. Citação original: “the abstract concepts of space and time need to be replaced by place and occasion” (Caljouw e Withagen, 2007, p.3).



Figura 111 – Crianças na cobertura da Unidade Habitacional de Marselha, em 1952.

“Uma característica dos *playgrounds* de van Eyck é que, embora localizados na cidade, eles nunca foram cercados. Isso foi bastante excepcional nas décadas de 1950 e 1960. Naquela época, os *playgrounds* planejados eram geralmente lugares isolados - eram rodeados por uma cerca com um portão e as crianças tinham que pagar uma pequena taxa (ou ser um membro) para entrar.”<sup>142</sup> (Caljouw e Withagen, 2007, p.3)

A diferença entre a posição de Van Eyck e os membros do CIAM não se prende na importância dada ao lazer ou às brincadeiras infantis, mas na sua percepção destes espaços. Por exemplo, Le Corbusier ao conceber o *playground* inserido num ambiente idealizado, cria uma atmosfera utópica que, por ser idealista, se torna excludente. O “lugar e ocasião” perdem-se, portanto, no endeusamento da vivência durante a infância, reduzindo significativamente as oportunidades de jogo espontâneo disponíveis na malha urbana.

Ao considerar o desenho da Unidade Habitacional de Marselha<sup>143</sup>, construída em 1952, é evidente que esta “cidade jardim vertical” pretendia trazer a cidade para dentro do edifício, inserindo no projeto: um terraço com uma pista de corrida, um clube, um jardim de infância, um ginásio, uma piscina, lojas, instalações médicas e um hotel. No entanto, os espaços para a criança, situados na cobertura, apesar de garantirem a sua segurança e autonomia, reforçam a fronteira entre parque e cidade que Van Eyck considerava essencial para estimular a vida comunitária na infância (Figura 111).

Finalmente, considera-se que os *playgrounds* de Van Eyck pensam o planeamento urbano como determinante na acessibilidade das crianças aos espaços de brincar, indo ao encontro das premissas socialistas estudadas anteriormente. A descentralização dos espaços designados ao uso infantil, associada à sua disponibilidade permanente na malha urbana, condições conseguidas através da construção profusa de parques e ausência de gradeamento, garantem a experiência lúdica na infância em qualquer ponto da cidade, a qualquer momento do dia, aumentando significativamente a sua utilização.

Contudo, do ponto de vista pedagógico, notam-se alguns inconvenientes. Como apontam Caljouw e Withagen, a utilização de padrões simétricos nos objetos, com

---

<sup>142</sup> - Tradução da autora. Citação original: “One characteristic of van Eyck’s playgrounds is that, although located in a city, they were never fenced. This was rather exceptional in the 1950s and 1960s. At that time the contrived playgrounds were generally isolated places—they were surrounded by a fence with a gate, and children had to pay a little fee (or be a member) to enter it” (Caljouw e Withagen, 2007, p.3).

<sup>143</sup> - Projeto já referido na página 65.

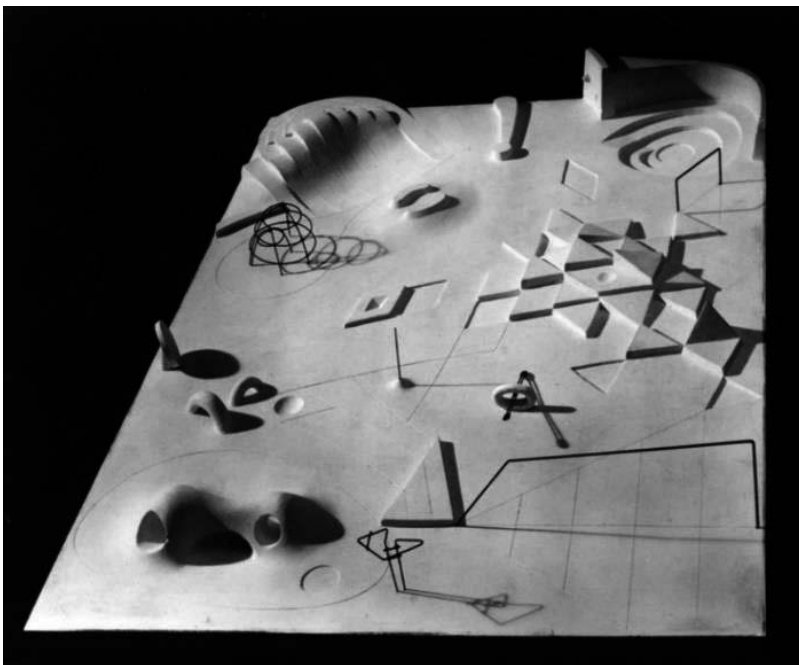


Figura 112 – Contoured *playground*, 1941.

Figura 113 – *Playground* das Nações Unidas, 1952.

distâncias iguais entre blocos ou barras, reduz a preocupação da criança com o seu movimento, por outras palavras, diminui o confronto com a imprevisibilidade (Caljouw e Withagen, 2007, p.8.). Este facto contraria os princípios levantados por Piaget, relativos à necessidade dos processos de assimilação e acomodação<sup>144</sup> na construção do conhecimento da criança. Além disso, conclui-se através da realização de um estudo<sup>145</sup>, que:

“[...] quando as crianças foram solicitadas a avaliar o quanto gostaram de brincar nas configurações, elas relataram que gostavam mais da configuração não padronizada. Na verdade, estruturas confusas com uma grande variação em alturas e distâncias permitem que as crianças cruzem diferentes lacunas. E tal possibilidade pode ser um ingrediente indispensável para um jogo genuíno.”<sup>146</sup> (Caljouw e Withagen, 2007, p.8.).

Não obstante, à semelhança do que foi dito anteriormente, não se espera uma experiência lúdica perfeita que concentre todas as premissas pedagógicas, mas sim uma diversidade de espaços que reúna princípios compatíveis, de modo a servir uma infância múltipla. A indispensabilidade da contextualização e adaptabilidade reafirma-se: o *playground standard* é antagónico ao desenvolvimento infantil.

É ainda neste período que se dá uma simbiose entre *playground* e escultura, explorada por arquitetos e artistas. Destaca-se o arquiteto paisagista e artista Isamu Noguchi que, ao desenhar o *Contoured playground* e o *playground* nas Nações Unidas em Nova Iorque, propõe uma moldagem da terra em substituição dos equipamentos tradicionais (Figuras 112 e 113). Apesar de nenhum destes dois parques ter sido construído, uma vez que o seu reconhecimento pedagógico e artístico é relativamente recente, realçam-se os exemplos do *Piedmont Park*, construído em Atlanta, em 1976, e o *Moerenuma Park's Forest of Cherry Trees*, com início de obra em 1988 no Japão, ambos assentes no terreno sem alterações

---

<sup>144</sup> - Conferir página 85.

<sup>145</sup> - Estudo realizado por Jongeneel, Withagen e Zaal (2015), denominado *Do children create standardized playgrounds? A study on the gap-crossing affordances of jumping stones*.

<sup>146</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Moreover, when the children were asked to rate how much they enjoyed playing on the configurations, they reported that they liked the non-standardized configuration better. In fact, messy structures with a fair amount of variation in heights and distances afford children to cross over different gaps. And such an affordance might be an indispensable ingredient of genuine play” (Caljouw e Withagen, 2007, p.8.).



Figura 114 – Piedmont Park, em Atlanta, 1976.

Figura 115 – Moerenuma Park's Forest of Cherry Trees, no Japão, 1988.

cotas. Tanto num projeto como no outro, se cria uma reconfiguração do equipamento do *playground* tradicional, evidenciando o caráter escultórico dos objetos desenhados por Noguchi (Figuras 114 e 115). Os volumes, simultaneamente brinquedos e peças de arte, conferem o atributo do contacto com o desconhecido, presente na teoria piagetiana, ainda que esse contacto seja, naturalmente, esgotado com o inevitável domínio do espaço.

Apesar do potencial pedagógico dos parques infantis inovadores ser amplamente reconhecido, a sua difusão é irrisória quando comparada, por exemplo, com os modelos *standard* construídos pela McDonald's. Ora, como apontado anteriormente, os *junk* e *adventure playgrounds* atuam diretamente sobre as taxas de consumo, induzindo a sua diminuição, o que é absolutamente indesejável dentro das relações de produção capitalistas. Pelo contrário, os parques associados ao comércio, situados em centros comerciais ou mesmo dentro do próprio estabelecimento, promovem a circulação do capital. Também os parques escultóricos de Noguchi encontram entraves dada a sua natureza não mercantilizável, uma vez que a simbiose entre equipamento de brincar e arte dificulta a sua reprodução em massa, por outras palavras, impede a sua monopolização.

A partir de 1980 acresce, ainda, o abrandamento dos índices de natalidade, reforçando significativamente a importância da infância. Daqui surgem preocupações com a segurança das crianças e, no seguimento da responsabilidade legal, regulariza-se o *playground*. Segundo Leahy, a cultura de litígio responsabilizava escolas, conselhos e outras entidades pelos acidentes em parques infantis, o que resulta na “padronização do equipamento que foi apelidado de “os quatro S”: baloiços, escorregas, gangorras e superestruturas”<sup>147</sup> (Leahy, 2017).

Reforça-se que o *playground* padronizado é aliado do capital: ele é fácil de reproduzir, já que obedece a uma regularização estatal; é global pois não contextualiza a infância; e é acessível, uma vez que permite a utilização de materiais alienáveis, produzidos a baixo custo, na exploração invisível inerente ao capitalismo.

Também Kozlovsky compara parques infantis, revelando uma diferença significativa do ponto de vista pedagógico. Enquanto no *playground* convencional,

---

<sup>147</sup> - Tradução da autora. Citação original: “in the standardization of equipment into what has been dubbed ‘the four S’s’: swings, slides, see-saws and superstructures” (Leahy, 2017).





Figuras 116. 117 e 118 – Lizard Log Park, 2011, Sydney.



equipado com escorrega, parque de areia e baloiço é o equipamento que determina a atividade, “envolvendo a criança através de um prazer corporal que é essencialmente cinético”<sup>148</sup>, no *adventure playground* “o uso do equipamento é determinado pela criança, e o prazer que ele induz advém do domínio e da manipulação do ambiente”<sup>149</sup> (Kozlovsky, 2006, pp. 4-5).

Caljouw e Withagen utilizam argumentos semelhantes aos de Kozlovsky, na medida em que defendem que as peças do *playground* tradicional determinam a ação da criança. Relativamente aos parques desenhados por Van Eyck, sustentam que o equipamento utilizado “convida a criança a explorar ativamente as inúmeras possibilidades (possibilidades de ação) que ele fornecia”<sup>150</sup> (Caljouw e Withagen, 2007, p.1). Van Eyck distingue-se, ainda, do *playground standard* se pensarmos nestes espaços a partir da sua implantação. Enquanto para o arquiteto o objetivo é promover o diálogo e estimular a vida comunitária, servindo-se da reabilitação de pré-existências, para o parque comercial o objetivo é entreter a criança para que o consumo se efetue, expondo a sua natureza indiscutivelmente alienada.

A escolha de materiais também influencia a atividade da criança e, também aqui, a sua regularização é adversa ao desenvolvimento infantil. Isto percebe-se facilmente na medida em que peças soltas manipuláveis e elementos naturais, como vegetação, água ou areia exigem maior investimento, tanto na construção como na manutenção do recinto. Não obstante, o *playground* que favorece a liberdade e a apropriação do espaço pela criança é alvo da sua preferência, não exigindo um desenho complexo pois, como explica Montessori, a simplicidade e a organização favorecem a autonomia durante a infância.

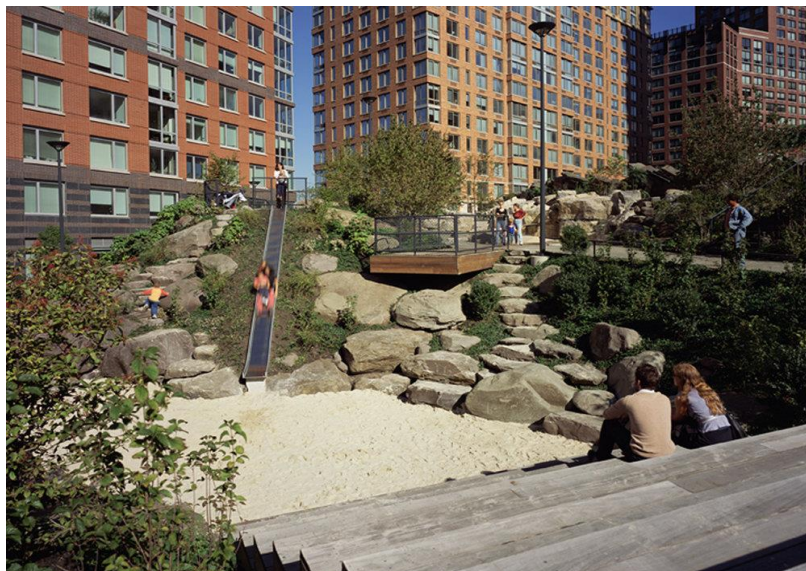
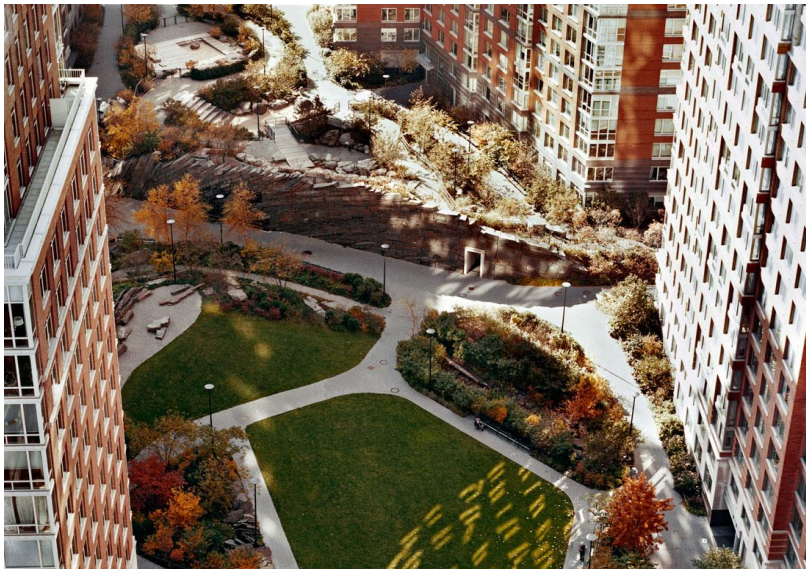
Aponta-se, como exemplo, o Lizard Log Park, desenhado pelo atelier McGregor Coxall, no ano 2011 em Sydney. O Western Sydney Parklands Trust contrata os arquitetos com o objetivo de revitalizar e ampliar o parque pré-existente, o que integra a área de recreação infantil (Figuras 116, 117 e 118). O *playground*, não cercado, insere-se na paisagem envolvente, adicionando à experiência lúdica o contacto direto com a natureza.

---

<sup>148</sup> - Tradução da autora. Citação original: “engaging the child through a bodily pleasure that is essentially kinetic” (Kozlovsky, 2006, pp. 4-5).

<sup>149</sup> - Tradução da autora. Citação original: “use of the equipment is determined by the child, and the pleasure it induces comes out of the mastery and manipulation of the environment” (Kozlovsky, 2006, pp.4-5)

<sup>150</sup> - Tradução da autora. Citação original: “invites the child to actively explore the numerous affordances (action possibilities) it provided” (Caljouw e Withagen, 2007, p.1).



Figuras 119, 120 e 121 – Teardrop Park, 2004, Nova Iorque.

No que diz respeito ao equipamento, são utilizadas formas que reinterpretem o parque infantil tradicional, nomeadamente o escorrega, baloiço e a gangorra. A habitual caixa de areia também se substitui por um pavimento arenoso que se estende a todo o *playground*.

Em suma, o potencial pedagógico deste espaço é significativo: existe uma variedade de experiências disponíveis; o espaço é apropriável; há a possibilidade de contacto com o desconhecido e situações-problema dada a sua implantação; e ainda a clareza da organização espacial, associada ao estímulo das relações sociais que se espera de um parque que serve faixas etárias múltiplas.

Nota-se, ainda, que apesar do contacto direto com a natureza ser favorável ao desenvolvimento infantil não é necessária uma área extensa para que este se concretize. Aliás, a realidade crescente da criança urbana exige que se pensem estes espaços inseridos em áreas densamente habitadas.

Salienta-se o exemplo do Teardrop Park, desenhado por Michael Van Valkenburgh Associates, no ano 2004, em Nova Iorque. O *playground* funciona como um refúgio na cidade: oferecendo contacto direto com uma flora diversa; elementos naturais apropriáveis como rochas e zonas com água; um escorrega que culmina num recinto de areia; e ainda bancos que favorecem a permanência dos cuidadores das crianças mais pequenas (Figuras 119, 120 e 121). Premissas como o estímulo das relações socio-histórico-culturais, apropriação do espaço, possibilidade da escolha do silêncio e ampliação de experiências estão manifestas no espaço, favorecimento o desenvolvimento infantil na malha urbana nova iorquina.

Daqui parte-se para a análise de dois casos de estudo de *playgrounds*, de modo a poder aprofundar a pesquisa e a contextualizar os projetos. À semelhança do que tem sido feito até agora, escolhem-se dois exemplos construídos na última década, na Península Ibérica Portugal, mantendo uma aproximação ao contexto socio-histórico-cultural e o foco na contemporaneidade. O primeiro projeto escolhido é um parque verde público, no qual se englobam vários espaços de brincar, incluindo um *playground* tradicional que utiliza os equipamentos correntes. O segundo é um *playground* inserido na malha urbana de Valência, desenhado por uma equipa de arquitetos que se propõe a reinterpretar o espaço designado ao uso infantil.

Iniciando, portanto, com o parque verde público, seleciona-se o Parque da Quinta das Conchas, em Lisboa, inaugurado em 2005 e administrado pela Câmara Municipal de





Figura 122



Figuras 123 e 124



Figura 125



Figura 126

Figura 122 – Implantação do Parque Quinta das Conchas, 2006.

Figuras 123 e 124 – Espaços verdes no Parque Quinta das Conchas, 2006.

Figura 125 – Zona da Quinta dos Lilases, Parque da Quinta das Conchas, 2006.

Figura 126 – Espelho de água no parque da Quinta das Conchas, 2006.

Lisboa. O parque de 26 hectares, público, constrói-se no espaço de duas quintas quinhentistas, integrando três zonas distintas: a Quinta das Conchas; a Quinta dos Lilases e a mata (Figura 122). Assim sendo, parte de um princípio semelhante a Van Eyck, na medida em que a sua implantação faz uso das descontinuidades urbanas.

A área ocupada outrora pela Quinta das Conchas é a mais extensa, caracterizando-se por planícies relvadas e zonas levemente arborizadas. Os seus limites definem-se por cinturões de vegetação mais densa, nas quais se insere o mobiliário para refeições, gerando diversos pontos de paragem nas fronteiras do parque (Figura 123 e 124).

A Quinta dos Lilases separa-se da Quinta das Conchas através de um muro, sendo o seu ambiente mais intimista logo à partida. Compõe-se por um lago artificial conferindo-lhe algum romantismo e um conjunto de árvores diversas: oliveiras, eucaliptos, choupos, freixos, gleditsias e espécies do género *Quercus* (Figura 125).

Recentemente, acrescentou-se um pomar comunitário no âmbito de um projeto participativo. Por fim, a mata, contrariamente aos outros espaços, mantém regiões naturais intactas, densificadas e constituídas por espécies variadas de árvores<sup>151</sup>.

Em primeiro lugar, nota-se que a implantação e o desenho do parque, não contando ainda com os espaços de brincar, oferecem oportunidades à criança que contribuem para o desenvolvimento infantil: a acumulação de experiências conferida pela diversidade biológica; o contacto com o desconhecido dada a extensão do terreno; e as relações sócio-histórico-culturais que se garantem pelo uso comunitário e intergeracional do parque. Acresce, ainda, a presença de recursos arquitetónicos como os espelhos de água, que proporcionam à criança uma experiência lúdica permanente (Figura 126).

Os espaços designados ao uso infantil distribuem-se pelas zonas das antigas quintas, integrando: um *playground* tradicional; um conjunto de escorregas que se servem da inclinação natural do terreno; e ainda uma outra área, pavimentada por areia, na qual se instauram duas aranhas e um equipamento para a primeira-infância.

---

<sup>151</sup> - Segundo a arquiteta Ana Pagliuso (2015), no seu blog Viajo com Filhos, alguns locais desta zona florestal abrangem arbustos importantes para diversas espécies de aves, uma vez que lhes fornece abrigo, alimentação e nidificação.





Figura 127 – *Playground* tradicional no parque Quinta das Conchas.

Figura 128 – *Playground* de escorregas no parque Quinta das Conchas.

Figura 129 – *Playground* com aranhas, pavimentado com areia, no parque Quinta das Conchas.

Repara-se que o *playground* que aqui se implanta, apesar de ser constituído pelas peças *standard*, não é rodeado por qualquer cerca ou vedação, o que promove a fruição da criança entre os espaços e, conseqüentemente, a diluição do corpo social no parque (Figura 127). Numa outra zona instala-se um complexo de escorregas que poisam sobre solo, oferecendo alguma diversidade programática, uma vez que se distinguem em termos de tamanho e inclinação (Figura 128); E, finalmente, a área que vem substituir a caixa de areia, não só por motivos lúdicos, mas também de segurança, uma vez que se encontra equipada com elementos que atingem uma altitude considerável (Figura 129).

Daqui retiraram-se alguns pontos importantes que trazem benefícios à criança: os espaços infantis são diversos e cruzam-se com outros espaços não exclusivos à infância, promovendo as relações sociais; os equipamentos adaptam-se a diferentes idades, existindo uma preocupação com a aproximação à escala da criança, facilitando a sua autonomia; e a própria implantação do projeto, inserido entre o aeroporto e o Campo Grande, numa zona densificada em termos habitacionais e movimentada em termos de circulação, serve uma proporção numerosa de pessoas.

Posto isto, passa-se ao caso de estudo seguinte. Enquanto o primeiro se divide em três *playgrounds* ao longo de um parque verde público, o que exige um percurso deliberado até este espaço, o segundo ocupa um espaço urbano em desuso inserido na malha urbana de Valência, o que facilita o uso casual do espaço. Nota-se, também, que o primeiro serve uma comunidade diversa de pessoas, resultado dessa deslocação intencional ao local, e o segundo, de dimensões mais reduzidas e rodeado por habitação coletiva, provavelmente serve um corpo social regular, que habita as redondezas e faz uso casual do espaço.

Assim sendo, segue-se para a análise do projeto partindo já desta distinção relativa ao uso de ambos os *playgrounds*. O espaço selecionado é o *playground* inserido na Praça Santa María Mazzarello, em Valência, desenhado pelo atelier HDH arquitetos<sup>152</sup> no ano 2019. Aqui existe o objetivo de recuperar um espaço urbano, à semelhança das intervenções de Van Eyck, e de estabelecer um novo ponto de encontro lúdico-social. Ainda dentro do tema da implantação do espaço, observa-se que apesar de este se articular com duas

---

<sup>152</sup> - A equipa de projeto já tinha realizado uma outra intervenção, em 2018, denominada *Paisages de juego*, no qual se propuseram a uma remodelação de um jardim pré-existente assente na inclusão da criança no espaço urbano. No entanto, interessa-nos particularmente este caso dada a natureza divergente com o desenho e implantação com o caso de estudo anterior.



Figura 130

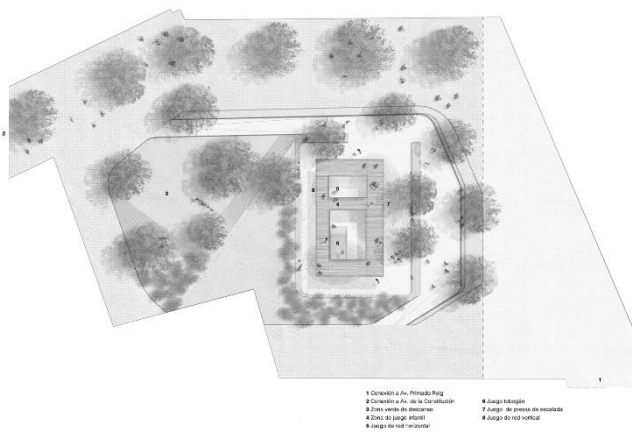
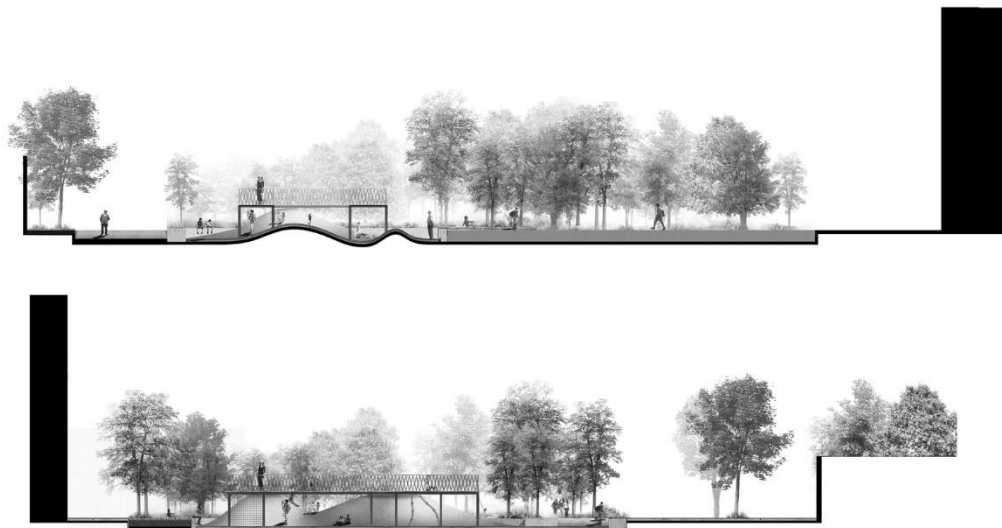


Figura 131



Figuras 132 e 133

Figura 130 – Implantação do Parque Santa María Mazzarello.

Figura 131 – Planta do projeto para o Parque Santa María Mazzarello.

Figuras 132 e 133 – Cortes pelo Parque Santa María Mazzarello.



avenidas movimentadas, não existe tráfego automóvel circundante, uma vez que se incorpora no interior de um quarteirão (Figuras 130 e 131).

Como se viu anteriormente, o caráter urbano dos espaços designados ao uso infantil desempenha um papel fundamental: o da vigilância passiva. Como tal, a criança que brinca no parque, sendo ou não habitante do bairro, beneficia desta relação entre o *playground* e, neste caso, habitação coletiva, possibilitando a circulação e o uso autónomo do espaço durante a infância.

Porém o desenho do espaço não prevê a utilização exclusiva do espaço pela criança, como se nota ao observar a envolvente do *playground* que integra o projeto, constituída maioritariamente por zonas verdes arborizadas e alguns bancos (Figuras 132 e 133). Mais uma vez, este desenho dirigido ao uso comunitário, criando pontos de convergência social relembra os *playgrounds* de Van Eyck em Amesterdão, assentes nesta criação de oportunidades de contacto humano dispersas pela malha urbana:

“[...] propõe-se um ambiente em que todos os jogos formem parte de um todo, de uma paisagem que os engloba, que pretende surpreender a criança enquanto se deixa surpreender por ela. Surpreender a criança, quanto a ser um parque de jogos único e especial no seu bairro. E deixar-se surpreender porque quando a uma criança se dá um quadro sem normas, ela é capaz de transformá-lo em qualquer cenário.”<sup>153</sup> (HDH Arquitectos, 2020)

Relativamente ao desenho do espaço, é um objetivo da equipa de projeto despertar a criatividade das crianças através da utilização de diferentes tipos de superfícies, materialidades e formas (HDH arquitectos, 2020). Desenham-se dois planos de jogo, um que se eleva- sobre a cota da praça e outro que trabalha o relevo através de uma ondulação que evoca os *playgrounds* de Noguchi. Em ambos os planos se introduzem alguns jogos tradicionais, como a escalada, o escorrega e a rede de subida, porém é a relação que se estabelece entre os dois ambientes que oferece à criança maior liberdade criativa,

---

<sup>153</sup> - Tradução da autora. Citação original: “En su lugar, se propone un entorno en el que todos los juegos formen parte de un todo, de un paisaje que los engloba, que pretende sorprender al niño al tiempo que se deja sorprender por él. Sorprender al niño, en cuanto a que se trata de un parque de juegos único y especial de su barrio. Y dejarse sorprender porque cuando a un niño se le da un tablero sin normas, es capaz de convertirlo en cualquier escenario” (HDH arquitectos, 2020).

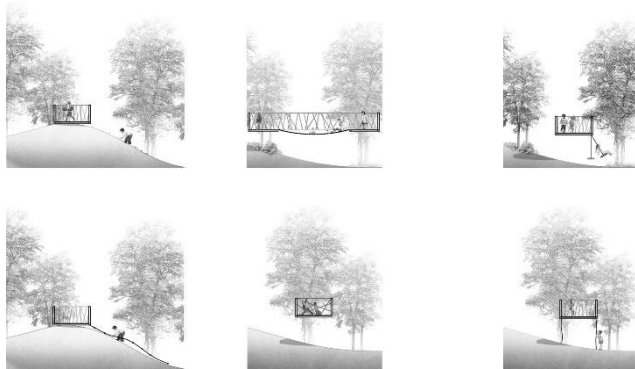


Figura 134



Figura 135



Figuras 136 e 137

Figura 134 – Cortes pelo *playground* do Parque Santa María Mazzarello.

Figura 135 – *Playground* do Parque Santa María Mazzarello.

Figura 136 e 137 – Crianças a brincar no *playground* do Parque Santa María Mazzarello.

permitindo-lhe atravessar o espaço mediante diferentes rotas e experienciar sensações diversas utilizando os mesmos elementos (Figuras 134 e 135) (HDH arquitectos, 2020).

Daqui compreende-se que premissas pedagógicas como acumulação de experiências e a autonomia da criança se refletem no desenho do espaço, a primeira no decorrer das inúmeras possibilidades de uso do espaço, e a segunda que, para além de resultar da implantação do *playground*, é estimulada como consequência dessa oportunidade de escolha, colocando a criança no papel de ser ativo na construção de conhecimento (Figuras 136 e 137).

Posto isto, assumindo a influência do projeto arquitetónico na utilização do espaço, reconhece-se a relevância do desenho assente em princípios pedagógicos, assim como a necessidade da contextualização dos espaços designados ao uso infantil. De modo a compreender melhor estas necessidades, procede-se subcapítulo seguinte, no qual se reflete sobre os casos de estudo escolhidos até aqui: os recreios das duas escolas, Escola Básica de Sernancelhe e Casa da Árvore; e os dois *playgrounds*, o Parque das Conchas e o Parque Santa María Mazzarello.



### 2.3. Crítica com base pedagógica

Este subcapítulo procura compreender a relação entre desenho do espaço e desenvolvimento infantil através de uma comparação entre os casos de estudo de espaços designados ao uso da criança. Naturalmente, um único espaço não reúne em si todas as premissas pedagógicas, pelo que se entende como essencial a adaptação do projeto ao contexto onde se insere, de modo a responder às necessidades específicas da criança. Reforça-se, ainda, que a infância no capitalismo tardio se traduz num período de inibição criativa, ausência de autonomia e diminuição progressiva das relações socio-histórico-culturais, como visto no primeiro capítulo, enfatizando a importância do desenho arquitetónico como intermediário do processo cognitivo.

Inicia-se a crítica com os dois casos de recreios nas escolas, como espaços que servem um corpo social regular, crianças e pessoas ligadas à escola. Ao analisar o desenho de ambos os projetos, detetaram-se alguns pontos onde se refletem as premissas pedagógicas estudadas, criando uma base de reflexão que se desenvolve aqui crítica e comparativamente. Além disso, introduzem-se ainda alguns exemplos de projetos escolares que traduzem essas mesmas premissas, evidenciando a sua valência como recurso pedagógico.

Considerando que é na zona de entrada na escola que se transita do espaço público para o espaço privado escolar, começa-se precisamente por este momento onde existe uma divergência clara entre as escolhas dos arquitetos, refletindo-se, naturalmente, na relação da criança com o espaço.

Assim, enquanto na escola de Sernancelhe a entrada se apresenta, à semelhança do que defende Hertzberger, como um espaço *in-between*, gerando uma transição gradual rua-entrada-escola; na escola Casa da Árvore acede-se através de uma porta lateral situada na fachada cega que faz frente de rua. O ponto chave aqui é a relação escola/comunidade que, como se estudou anteriormente, é objeto de concordância entre os vários pedagogos, na medida em que favorece as relações socio-histórico-culturais da criança. Este princípio consegue-se através, por exemplo, da definição dos limites do espaço, criando zonas de transição entre o público e o privado; e através do desenho de frentes de rua que estabeleçam relações diretas com a malha onde se inserem.



Figura 138 – Corte transversal, Escola Básica Xinsha, 2021, China.

Figura 139 – Frente de rua da Escola Básica Xinsha, 2021, China.

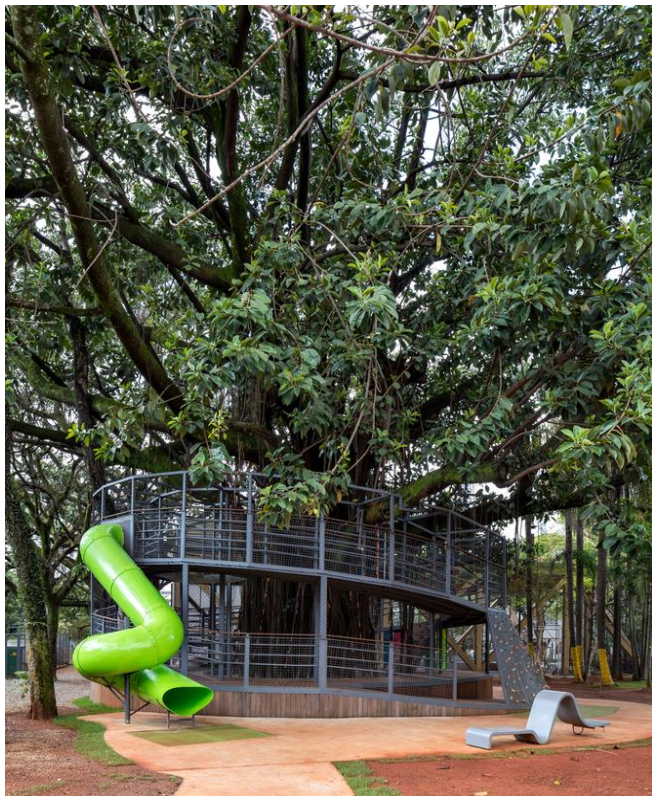
Não obstante, nenhum dos recreios das escolas mantém uma relação direta com a malha urbana, já que também no caso de Sernancelhe o recreio se concentra do lado oposto à frente de rua. Para além do contacto com as ruas que definem as fronteiras dos recintos escolares, considera-se, ainda, relevante pensar sobre os próprios limites, sobre a possibilidade de os atenuar, ou até mesmo eliminar. A permeabilidade entre os espaços formais e informais de aprendizagem, obtida através da valorização dos recreios e dos corredores enquanto espaços de convívio, pensada à escala urbana poderia ocasionar novas experiências lúdicas inter-geracionais, como teoriza Natalia Krysiak (Figuras 138 e 139).

Relativamente ao desenho dos recreios, reconhece-se a diferenciação entre o número de crianças que frequenta uma e outra escola, perceptível através do número de salas de aula disponíveis. No entanto, em ambos os espaços o contacto com o desconhecido é temporário, uma vez que este se extingue assim que se exploram todas as possibilidades inerentes a um recinto cercado. Com isto, atende-se à viabilidade do processo de adaptabilidade de que nos fala Carolina Coelho (2017). A extensão do recreio em Sernancelhe aumenta as oportunidades de se adaptar o espaço ao contexto, seja através da introdução de estruturas móveis, como por meio de exposições, esculturas, hortas comunitárias ou mesmo jogos temporários. Por outro lado, as delimitações do espaço na Casa da Árvore restringem a sua flexibilidade sem, no entanto, a eliminar totalmente.

Vygotsky aponta a importância da acumulação de experiências na infância, em termos de quantidade, variedade e qualidade, uma vez que constituem a matéria-prima a partir da qual se desenvolve a atividade criativa. Como tal, a criança que mais vê, ouve e experimenta será aquela que mais sabe e assimila (Vygotsky, 1930, p.33). Também a apropriação histórico-cultural é levantada por Vygotsky como uma exigência pedagógica, sublinhando a ideia de que existe uma influência recíproca entre o biológico e o social. Aqui, como condicionante física do espaço apropriável os exemplos são numerosos, desde uma árvore que a criança possa subir, a um banco do qual ela possa saltar, ou um corrimão que possa usar para demonstrar as suas habilidades (Hertzberger, 2008, p.100).

Posto isto, considera-se que os espaços de brincar presentes na Escola Básica de Sernancelhe constituem uma vantagem ao processo cognitivo infantil, segundo a teoria de Vygotsky, devido não só à diversidade de ambientes que oferece à criança, mas também ao carácter apropriável que se consegue através da presença das árvores, contrastando com a homogeneidade do espaço exterior da Escola Casa da Árvore.





Figuras 140, 141 e 142 – Recreio da Escola Concept, 2019, Brasil.



Maria Montessori, acrescenta que, para que a dialética entre criança e meio socio-histórico-cultural aconteça de forma satisfatória, é necessário que a criança possa usufruir da sua liberdade (Montessori, 1966, p.185). Como tal, destaca-se a autonomia da criança, que visa a garantia de um entusiasmo orgânico durante o processo de aprendizagem. Para tal, Montessori define que deve existir um “ambiente preparado” que conceda autonomia, assegurando que a criança não necessita de um adulto, devendo este espaço ser: simples, facilitando a manutenção da ordem; seguro, permitindo a sua exploração de forma livre; silencioso, viabilizando o aprimoramento do exercício; e organizado, estimulando a disciplina e análise dos movimentos.

Deste modo, considera-se que o recreio da Escola Básica de Sernancelhe dispõe de algumas destas qualidades, uma vez que ao disponibilizar várias possibilidades de espaços de brincar, permite à criança escolher e, conseqüentemente, exercer alguma autonomia sobre a seu processo cognitivo. No entanto, é na escola Casa da Árvore que os atributos montessorianos são mais evidentes, garantindo a simplicidade, segurança e organização de que nos falava Montessori. Aqui aponta-se, essencialmente: a clareza programática e funcional de cada espaço, a adaptação à escala da criança, e o desenho assente na proteção da integridade física do corpo infantil, resultando numa materialização da sua independência em relação ao adulto (Figuras 140, 141 e 142).

Por último, reflete-se sobre a teoria de Jean Piaget, que procura compreender o processo de construção do conhecimento, servindo-se do estudo da evolução do pensamento. Piaget, ao caracterizar a inteligência como um processo adaptativo, reforça a importância do contacto com o desconhecido, gerando novas condicionantes necessárias ao progresso cognitivo. Assim, o alargamento da experiência da criança para fora das fronteiras do que lhe é familiar, torna-se essencial ao desenvolvimento infantil, servindo-se de características espaciais como a indefinição deliberada de espaços. No recreio da Escola Básica de Sernancelhe estas premissas são evidentes, ainda que limitadas como já se constatou. Na escola Casa da Árvore esta condicionante reduz-se a alguma biodiversidade, extinguindo-se mais rapidamente as novas oportunidades.

Por último, Piaget reforça a importância daquilo que denominámos de situações-problema. Na teoria piagetiana, quando a criança passa da inteligência sensorial e motora para o pensamento concreto e abstrato, ultrapassa o egocentrismo, necessitando, para tal, que o nível de dificuldade do processo de interiorização aumente. Para tal, surge a



Figuras 143 e 144 – Recreio do Jardim de Infância de Cultivo, 2013, Vietname.

pertinência em proporcionar à criança não só um ambiente para se estenda para além da fronteira familiar, como também apresente dificuldades. Aqui, enquanto o recreio em Sernancelhe disponibiliza diferentes níveis de dificuldade nas atividades infantis, o recreio da Casa da Árvore estabelece uma uniformidade a nível de adversidades à disposição das crianças, ainda que não seja impeditivo que o seu reverso aconteça no interior da escola.

Em relação aos círculos de leitura, que nos traz Paulo Freire, priorizam-se os recursos arquitetónicos que transponham a horizontalidade e o diálogo. Considera-se evidente que a Casa da Árvore facilita ambas as premissas: a horizontalidade consegue-se através da distribuição do programa num único piso, aumentando a probabilidade de contacto entre toda a comunidade escolar; e o diálogo alcança-se por meio de um ponto central que articula todos os espaços, gerando um ponto de convergência social. Na Escola Básica de Sernancelhe, a dispersão dos espaços dificulta a familiaridade que se atinge no primeiro exemplo (Figuras 143 e 144).

Por último, conclui-se que é inviável concentrar todas as premissas pedagógicas levantadas num mesmo espaço, dado que algumas delas são contraditórias, apesar de não antagónicas, como é o caso do contacto com o desconhecido *versus* segurança, não se podendo garantir a segurança do que se desconhece; e também o exemplo de acumulação de experiências *versus* simplicidade, uma vez que a simplicidade obriga à imposição de um limite das experiências disponíveis.

Posto isto num exemplo prático, a extensão da escola Casa da Árvore para um segundo piso poderia, eventualmente, aumentar o número de experiências disponíveis às crianças, mas reduziria a simplicidade espacial que se consegue num único piso térreo. Além disso, perderia a horizontalidade freiriana que se referiu anteriormente.

O desenho de um recreio pedagógico deve, portanto, associar premissas pedagógicas compatíveis, aceitando a impossibilidade da sua concentração absoluta. Mais ainda, crê-se que a diversidade pedagógica se desenvolve naturalmente quando atendidas as necessidades locais e concretas da infância, por outras palavras, quando contextualizada.

Nota-se, ainda, que em termos de potencial pedagógico, a escola enquanto instituição possui a vantagem de ser um espaço com o potencial de estimular a criatividade coletiva. O carácter social do processo criativo, apontado por Vygotsky como essencial ao desenvolvimento infantil, é possibilitado aqui através da participação ativa da criança durante um período extenso, ou através possibilidade que isso aconteça, uma vez que, na





Figuras 145, 146 e 147 – Parque Red Ribbon, 2007, China.

teoria vygotskyana, a imaginação possui valor prático, sendo a criatividade o resultado desta interação dialética. A ocasionalidade do *playground* não sustenta esta premissa de forma tão evidente ou, pelo menos, de forma semelhante, como se percebe de seguida.

Nota-se, ainda, que em termos de potencial pedagógico, a escola enquanto instituição possui a vantagem de ser um espaço com o potencial de estimular a criatividade coletiva. O caráter social do processo criativo, apontado por Vygotsky como essencial ao desenvolvimento infantil, é possibilitado aqui através da participação ativa da criança durante um período extenso, ou através possibilidade que isso aconteça, uma vez que, na teoria vygotskyana, a imaginação possui valor prático, sendo a criatividade o resultado desta interação dialética. A ocasionalidade do *playground* não sustenta esta premissa de forma tão evidente ou, pelo menos, de forma semelhante, como se percebe de seguida.

Segue-se, portanto, para a crítica pedagógica na qual se comparam os dois casos de estudo de *playgrounds*: um deles inclui os três espaços de brincar no Parque Quinta das Conchas; e o outro, o *playground* do Parque Santa María Mazzarello, situa-se no interior de um quarteirão na cidade de Valência.

Partindo da análise da sua implantação, encontra-se uma semelhança logo à partida: ambos se localizam em parques públicos inseridos na malha urbana, rejeitando a lógica consumista da fixação estratégica em locais de consumo, com vista a entreter as crianças enquanto se extraem lucros aos seus cuidadores. No entanto, ainda que se rejeite o *playground* como valor de troca, é importante pensá-lo como um espaço intergeracional através, por exemplo, da acomodação de vários programas no mesmo recinto. Como visto anteriormente, o desenvolvimento infantil é favorecido com este estímulo das relações sócio-histórico-culturais durante a infância e, uma vez que procura de conhecimento é inerente à criança, criar oportunidades para que tal aconteça é o papel do arquiteto.

A diversidade programática desempenha ainda um outro papel fundamental, na medida em que ao oferecer mais possibilidades de utilização aos usuários, aumenta o tempo de permanência no local, ao oferecer uma alternativa viável aos cuidadores das crianças. Reforçando, novamente, a crítica ao *playground*-consumo, sublinham-se alternativas à alienação do capital: uma sombra de árvore como ponto de paragem; um concerto; uma exposição; recursos arquitetónicos que disponibilizem o conforto, como mobiliário urbano fixo ou móvel; etc. (Figuras 145, 146 e 147).





Figuras 148, 149 e 150 – Big Bang playground, 2019, China.

Os *playgrounds* que se distribuem pelo Parque Quinta das Conchas funcionam como locais de encontro, isto é, como pontos de referência dentro do espaço verde. Como tal, presume-se que, em termos funcionais, adquiram características semelhantes às da praça, na medida em que se traduzem em espaços de convergência social. Assume-se, ainda, que o percurso até ao local é deliberado, já que se trata de um espaço de lazer. Em suma, ainda que se trate de um espaço intergeracional, a criança, principalmente a mais pequena, não usufrui da autonomia necessária para o uso livre do espaço (Figuras 148, 149 e 150).

No *playground* no Parque Santa María Mazzarello, pelo contrário, oferece-se a oportunidade de brincadeira espontânea inserida na malha urbana, uma vez que o espaço se insere numa zona habitacional, proporcionam-se os encontros casuais e um senso de comunidade que resulta na vigilância passiva das crianças do bairro. Conclui-se, portanto, que estes *playgrounds* bairristas possibilitam a autonomia da criança mais pequena que não se consegue nos espaços de maiores dimensões, evidenciando a pertinência da sua difusão.

Daqui parte-se para a ampliação de experiências vividas na infância, como segunda premissa vygotskyana transponível em condicionantes físicas. Ambos os espaços oferecem práticas múltiplas, enquanto no parque Quinta das Conchas se disponibilizam três espaços designados ao uso infantil, todos eles não vedados e dispersos pelo recinto, numa tentativa montessoriana de adaptação à escala da criança, no *playground* do Parque Santa María Mazzarello são os dois planos apropriáveis que suscitam a imaginação da criança, promovendo atividades semelhantes às encontradas nas cúpulas de Van Eyck: saltar, trepar, sentar ou brincar às casinhas.

Na Quinta das Conchas destacam-se, ainda, as zonas polivalentes, nomeadamente o pavimento arenoso extenso que permite a sua utilização sem um equipamento que induza a atividade; os escorregas que se apoiam no terreno oferecendo múltiplas hipóteses de escalada; e ainda o relvado que envolve os três *playgrounds*, possibilitando a atividade física livre sem qualquer forma pré-concebida que não a bagagem cultural da própria criança. No Parque Santa María Mazzarello há uma recusa intencional na persuasão do comportamento da criança, assumida pelos arquitetos, contrastando com a simplicidade aparente do seu desenho e resultando numa apropriação do espaço pela criança.

Focando agora na apropriação do espaço, trazida por Vygotsky, esta premissa continua a ser evidente em ambos os lugares, não só pelos motivos agora mencionados,



Figuras 151 e 152 – Play Landscape be-MINE, 2016, Bélgica.



mas também por meio da implantação dos projetos em lugares com forte presença arbórea, sendo esta pré-existente na Quinta das Conchas e projetada para o Parque Santa María Mazzarello. Recorda-se que, para Montessori, o desenvolvimento infantil se prende na ideia de que existe uma sensibilidade inerente à criança que a possibilita de escolher, dentro de um repertório de movimentos e atividades, aquilo que é necessário para que ela se desenvolva, reforçando que a apropriação do espaço público se traduz numa aproximação às suas necessidades (Montessori, 1966, p.42).

Por último, considerando as premissas pedagógicas de Piaget, que também define a criança como ser ativo na construção do conhecimento, observa-se a existência, ou não, de situações-problema e de contacto com o desconhecido pela criança. Aqui, é nos espaços de brincar do Parque Quinta das Conchas que se concentra maior imprevisibilidade, dada a sua extensão, proporcionando à criança alguma margem de espaços por explorar. Pelo contrário, o *playground* do Parque Santa María Mazzarello é de natureza expectável, uma vez que não só a sua dimensão é mais reduzida, como existente uma relação visual direta com a envolvente urbana, diminuindo a esfera incógnita do espaço. Conclui-se, portanto, que numa primeira fase de socialização a criança beneficia destes espaços de brincar mais reduzidos, quase familiares, mas que à medida que se vai desenvolvendo surge a necessidade de alargar a sua escala de interação, não só social, mas também experimental (Figuras 151 e 152).

Sintetizando, ao analisar as características espaciais que contribuem para o desenvolvimento da criança compreende-se que as mesmas características não se adequam a todas as faixas etárias durante a infância. Como tal, é imprescindível que o desenho destes espaços responda a esta diversidade, o que inclui a integração de espaços designados ao uso infantil a uma escala local, bairrista, que servem maioritariamente a primeira infância, e a presença de espaços com forte natureza pedagógica de maiores dimensões que permitam à criança numa etapa superior de socialização um desenvolvimento pleno.

Assim, assume-se como necessário o desenho de espaços pedagógicos que consigam gerir urbanidade, aumentando a sua escala de acesso e uso pelas crianças, uma vez que é precisamente a relação entre os espaços designados ao uso infantil e a malha urbana que lhe conferem o senso de comunidade indispensável para que se efetive o seu carácter social.



Começa a entender-se, aqui, que a cidade pode e deve funcionar como uma rede pedagógica e que, de modo a garantir o acesso a estes espaços por todas as crianças, é necessária uma socialização do espaço público global. Partindo desta premissa, procede-se ao capítulo seguinte, no qual se analisam os espaços públicos *child-friendly*, mantendo uma relação direta com aqueles designados ao uso infantil.



### **3. Espaços públicos *child-friendly***



“Em casa podemos ver que as crianças preferem estar onde há adultos ou onde há outras crianças, em vez de, por exemplo, onde só existem brinquedos. [...] Se a escolha é entre sentar-se num quintal privado ou num quintal semiprivado com vista para a rua, as pessoas vão escolher muitas vezes a frente da casa onde há mais para ver.”<sup>154</sup> (Gehl, 2011, pp.23-25)

Ao transitar do capítulo anterior para este, nota-se uma alteração na intenção do desenho do espaço. Enquanto os espaços desenhados especificamente para crianças preveem que os seus utilizadores pertençam a um intervalo etário particular – a infância, os espaços *child-friendly* pressupõem uma utilização comunitária, isto é, transversal às particularidades inerentes aos diferentes estágios de vida.

Interessa-nos, no entanto, perceber quando e porque surge essa necessidade, pelo que se regressa a Sarmento (2007) que esclarece esta questão. Segundo o sociólogo, “ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público”, como tal:

“As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio colectivo, salvo no contexto escolar [...]. A «privatização» da infância (Wyness et al., 2004) corresponde a um dispositivo de protecção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista.” (Sarmento, Fernandes e Tomás, 2007, p.188)

Daqui, concebe-se a imagem da criança com um quotidiano superpreenchido, que se desloca entre as múltiplas agências de ocupação infantil, que agora representam uma extensão do poder familiar (Sarmento; Fernandes e Tomás, 2007, p.188). Não obstante, segundo a lei da contradição nas coisas<sup>155</sup>, é deste cenário que surge a nova concepção da infância, gerando avanços significativos no olhar sobre a criança:

---

<sup>154</sup> - Tradução da autora. Citação original: “In the home we can see that children prefer to be where there are adults or where there are other children, instead of, for example, where there are only toys. [...] If the choice is between sitting in a private backyard or in a semiprivate front yard with a view of the street, people will often choose the front of the house where there is more to see.” (Gehl, 2011, pp.23-25)

<sup>155</sup> - A lei da contradição nas coisas, ou lei contradição inerente aos fenómenos é, segundo Lenin e Mao, a lei fundamental da dialética materialista. A partir daqui, percebe-se que “a causa fundamental do desenvolvimento de algo não é externa, mas interna; reside na respectiva contraditoriedade interna. Há em todas as coisas esta contradição interna, daí o seu movimento e desenvolvimento” (Tsé-Tung, 1937, p.59).



Figuras 153 e 154 – Crianças na cobertura da Walled City, 1989. Fotografias por Greg Girard.



“A redefinição da cidadania da infância é o efeito conjugado da mudança paradigmática na concepção de infância, da construção de uma concepção jurídica renovada, expressa sobretudo na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, e do processo societal de ampliação das formas de cidadania, a partir de uma acção assertiva e contra-hegemónica, onde têm lugar nomeadamente agentes e organizações não governamentais (ONGs) centradas na infância. Tal redefinição constitui, por consequência, um espaço tenso, não isento de ambiguidades e em processo de construção. Não obstante, exprime-se como uma das mais prometedoras possibilidades de interpretação dos vínculos sociais das crianças.” (Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2007, p.189)

Também a inclusão das crianças no espaço público é tema de debate desde a Convenção dos Direitos da Criança em 1989, uma vez que aqui já se encontram reconhecidos os benefícios da brincadeira livre e instintiva na saúde, bem-estar e felicidade das crianças (Krysiak, 2019, p.15). Porém, é só em 1996 que surge a primeira iniciativa assente na importância do desenho de cidades *child-friendly*. Nasce, portanto, a Child-Friendly Cities Initiative (CFCI), lançada pela UNICEF e pela ONU-Habitat para agir de acordo com a resolução aprovada durante a segunda Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos (Habitat II), com o objetivo de transformar as cidades em locais habitáveis para todos. Durante a Conferência declara-se que o bem-estar das crianças é um dos indicadores finais de um habitat saudável, servindo a iniciativa para apoiar governos municipais na realização dos direitos das crianças a nível local, usando a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança como base (CFCI, 2022).

Contudo, as iniciativas assentes na pedagogia científica encontram-se concentradas onde, naturalmente, se acumula o capital. Considera-se, portanto, que os espaços *child-friendly* devem não só promover a autonomia das crianças e expandir as oportunidades de aprendizagem espontânea, mas também garantir uma malha urbana pedagógica não centralizada, sendo esta vivência igualitária e comunitária antagónica com o modo de produção capitalista (Figuras 153 e 154).

Hertzberger (2001), no livro *Lessons for students in Architecture*, elabora uma reflexão sobre o significado prático do espaço público. No decorrer deste processo, o arquiteto constata que a demarcação territorial do domínio público e privado depende do

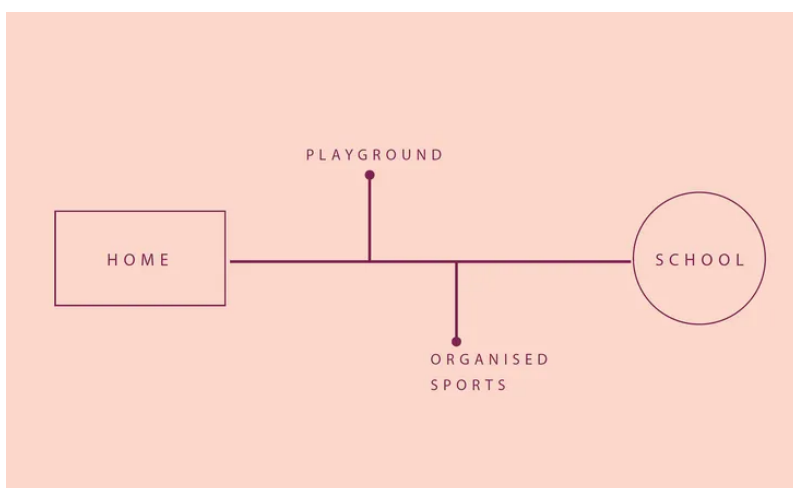


Figura 155 – Percurso da criança no espaço público por Natália Krysiak, 2018.

seu grau de acesso, relacionando-se diretamente com a capacidade de um espaço ser ou não inclusivo. A acessibilidade, portanto, estende-se para além do ato de abrir uma porta, uma vez que se prende na viabilidade de chegar até ela. Mais ainda, o “carácter público do espaço é temporário ou permanentemente colocado em questão por meio do uso” (Hertzberger, 2001, p.16), o que levanta a questão: será que um espaço pode ser público se não for *child-friendly*? De acordo com Hertzberger:

“Num sentido mais absoluto, podemos dizer: público é uma área acessível a todos a qualquer momento; a responsabilidade por sua manutenção é assumida coletivamente. Privada é uma área cujo acesso é determinado por um pequeno grupo ou por uma pessoa, que tem a responsabilidade de mantê-la.” (Hertzberger, 2001, p.12)

Posto isto, reforça-se que “é importante entender como as crianças se podem sentir bem-vindas em todo o domínio público e dissipar a noção de “espaços somente para crianças”<sup>156</sup>, de modo a garantir a inclusão exigida (Krysiak, 2018, p.16).

A arquiteta Natalia Krysiak, especializada no desenho de espaços comunitários e orientados para a infância, reflete sobre o percurso da criança no espaço público (Figura 155), evidenciando não só a ausência de autonomia infantil, mas também a insuficiência de oportunidades de aprendizagem e apropriação no domínio coletivo, indo ao encontro das questões levantadas por Sarmento:

“A vida cotidiana das crianças costuma ser limitada a três zonas distintas; a casa, a escola e o *playground*. Mesmo que estes espaços sejam desenhados e destinados a crianças, eles geralmente são fortemente regulados por adultos, permitindo poucas oportunidades para as crianças se adaptarem ou se apropriarem.”<sup>157</sup> (Krysiak, 2018, p.16)

---

<sup>156</sup> - - Tradução da autora. Citação original: “As a starting point, it is important to understand how children can feel welcomed throughout the entire urban realm and dispel the notion of ‘child-only spaces’.” (Krysiak, 2018, p.16)

<sup>157</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Children’s everyday lives are often limited to three distinct zones; the home, the school and the playground. Even though these spaces are designed and intended for children, they are often heavily regulated by adults, allowing few opportunities for children to adapt or take ownership.” (Krysiak, 2018, p.16)

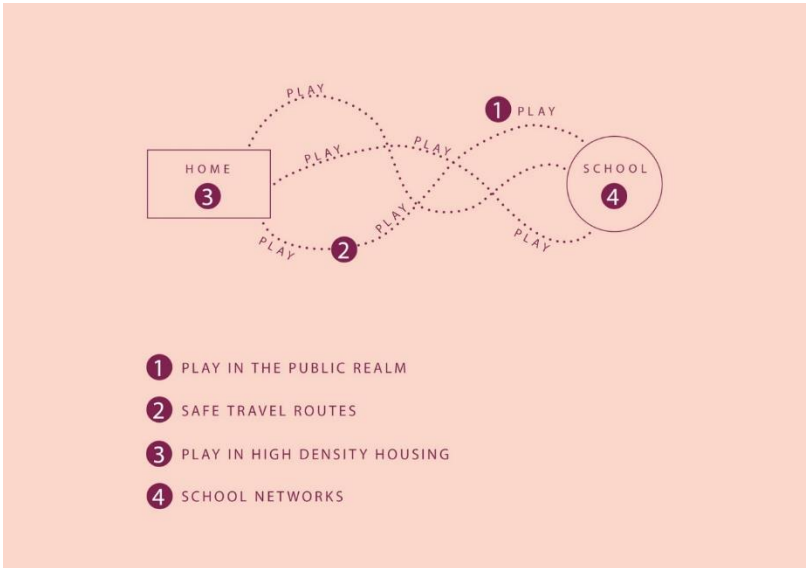


Figura 156 – Percurso da criança numa cidade *child-friendly* por Natália Krysiak, 2018.

No decorrer do seu trabalho, Krysiak analisa as características e condições espaciais da cidade contemporânea, listando as circunstâncias que reduzem a presença da criança no espaço público, tais como: a perda de espaços naturais “selvagens” em ambientes urbanos, uma vez que não se extraem lucros da ausência deliberada de desenho; a falta de vigilância passiva nos bairros, com garagens de automóveis que substituem as janelas de frente de rua; espaços exteriores de baixa qualidade e falta de manutenção; planeamento urbano direcionado para o automóvel, reduzindo a capacidade de caminhar devido à distância e ao aumento do perigo do trânsito; estacionamento que ocupam os espaços vagos que anteriormente eram usados por crianças; e limitações de acesso devido à falta de transporte público ou infraestruturas inadequadas de pedestres e ciclistas (Krysiak, 2018, p.15).

Da análise passa-se ao projeto, sendo o objetivo de Krysiak a criação de espaços *child-friendly* que contribuam para a assiduidade da criança no espaço público (Figura 156). De modo a compreender como se concretizam estas intenções, observam-se pontos de referência da malha urbana – a praça e a rua – com o intuito de perceber como o espaço público pode contribuir para o desenvolvimento infantil, servindo a análise do desenho urbano geral, assente nas relações entre os vários espaços, como crítica final.

Não obstante, para perceber as relações entre os espaços, ou a sua articulação na malha urbana, apontam-se algumas condições que se consideram relevantes resgatando, para isso, o trabalho de Henri Lefebvre (2012)<sup>158</sup> no livro *O Direito à Cidade*. Ora Lefebvre, ao estudar a sociedade urbana em 1968, antevê que “a oposição entre *valor de uso*<sup>159</sup> (a cidade e a vida urbana, o tempo urbano) e o *valor de troca*<sup>160</sup> (os espaços comprados e vendidos, o consumo dos produtos, dos bens, dos lugares e dos signos) irá manifestar-se à plena luz” na cidade contemporânea (Lefebvre, 2021, p. 38). Mais ainda, formaliza a questão:

---

<sup>158</sup> - Edição original: 1968

<sup>159</sup> - “A utilidade de uma coisa fá-la um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua no ar. Condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria, ela não existe sem ele. [...] O valor de uso só se realiza no uso ou no consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a sua forma social. Na forma de sociedade que vamos considerar eles constituem simultaneamente os portadores materiais do — valor de troca” (Marx, 1990, p.46). Edição original: 1867.

Nota: “Uma coisa pode ser valor de uso sem ser valor. E este o caso quando a sua utilidade para o homem não é mediada por trabalho. É o caso do ar, do solo virgem, dos prados naturais, das florestas bravas, etc. [...] Para produzir mercadoria, tem não apenas de produzir valor de uso, mas também valor de uso para outros, valor de uso social. [...] Para se tornar mercadoria o produto tem de ser transferido por meio da troca para o outro a quem serve como valor de uso” (Marx, 1990, p.52). Edição original: 1867.

<sup>160</sup> - “O valor de troca aparece, antes de mais, como a relação quantitativa, a proporção na qual os valores de uso de uma espécie se trocam por valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente com o tempo e o lugar” (Marx, 1990, p.46). Edição original: 1867.



“Se queremos superar o mercado, a lei do valor de troca, o dinheiro e o lucro, não será necessário definir o lugar dessa possibilidade: a sociedade urbana, a cidade como valor de uso?” (Lefebvre, 2012, p.83)

Lefebvre expõe, ainda, o papel duplo da cidade: ela reflete e cria sociedade, referindo que os espaços urbanos são moldados pelo Estado para servir os interesses da classe proprietária, por outras palavras, a cidade reflete as relações de classe nela contidas. A estratégia global passa por fazer “a sociedade de consumo dirigido chegar à prática e à concretização no terreno”, na qual:

“Construirão não só centros comerciais, mas também centros de consumo privilegiados: a cidade renovada. Tornando-a *legível*, eles imporão então uma ideologia da felicidade pelo consumo, da alegria pelo urbanismo adaptado à sua nova missão. [...] Todas as condições se reúnem assim para se obter um perfeito domínio, uma exploração refinada das pessoas encaradas simultaneamente como produtores, como consumidores de produtos e como consumidores de espaço.” (Lefebvre, 2012, pp.37-38)

Como resposta, Lefebvre aponta a necessidade da “socialização da sociedade”, uma vez que a cidade moderna é dominada por espaços privados. Afirma, portanto, que “uma ruptura, um corte são indispensáveis para que o caráter social do trabalho produtivo possa abolir as relações de produção ligadas à propriedade privada desses meios de produção”, rejeitando as táticas reformistas que se propõem a resolver esta “patologia do espaço”<sup>161</sup> (Lefebvre, 2012, p.83):

“Quando os meios de produção passarem a ser propriedade comum, a família individual deixará de ser a unidade económica da sociedade. A economia doméstica converter-se-á em assunto social, como, igualmente, os cuidados com as crianças e a sua educação. A sociedade cuidará, com o mesmo empenho, de todos os filhos, sejam legítimos ou naturais.” (Engels, 1891, p.73)

---

<sup>161</sup> - Na página 53 do mesmo livro, Lefebvre levanta a questão: “Dado que a sociedade não funciona de uma maneira satisfatória, não poderá haver uma patologia do espaço?” (Lefebvre, 2012, p.53)





Evidenciando as influências socialistas na análise de Lefebvre, reforça-se que na sociedade, enquanto produto da ação recíproca dos homens, as relações materiais<sup>162</sup> formam a base de todas as outras relações, de modo que “a sociedade “moderna” parece pouco capaz de contribuir para a problemática urbana com soluções ou com uma acção mais ampla do que a mera adopção de pequenas medidas técnicas que prolongam o estado de coisas atual”<sup>163</sup> (Lefebvre, 2012. p.84).

Contudo, embora a arquitetura não possa ser responsabilizada pelo desenvolvimento e permanência da democracia burguesa, pode assumir uma posição contra a criação de condições espaciais que a favoreçam. Como explica Hertzberger:

“A cada solução encontrada, devemos nos perguntar se as condições espaciais estão igualmente distribuídas e se, deliberada ou acidentalmente, nossas soluções correm o risco de confirmar, no âmbito espacial, aquilo que já é dúbio no âmbito social.” (Hertzberger, 2001, p.253)

Assim, reconhecendo os avanços na “redefinição da cidadania da infância”, da “acção assertiva e contra-hegemónica” que se desenvolve desde o final da década de 1980, seleccionam-se momentos nos quais foram concretizadas estas inovações em relação ao uso do espaço público pela criança (Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2007, p.189). Não obstante, observam-se estes momentos e espaços cientes que eles são irreproduzíveis a uma escala global, isto é, de modo a abranger as múltiplas infâncias, uma vez que o modo de produção capitalista é assente na reprodução das relações sociais de produção, perpetuando a pobreza e elaborando incessantemente novas formas de proletarizar a criança.

Em suma, não se pode pensar o espaço sem pensar em política, podendo esse pensamento ser, ou não, intencional, e não se pode pensar em política sem pensar em relações de produção. Como tal, compreendendo as contradições do momento atual, este trabalho foca-se no processo de superação das relações socio-espaciais contemporâneas,

---

<sup>162</sup>- “De acordo com a concepção materialista, o fator decisivo na história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata. Mas essa produção e essa reprodução são de dois tipos: de um lado, a produção de meios de existência [...]; de outro lado, a produção do homem mesmo, a continuação da espécie.” (Engels, 1891, pp.9-10) - Edição original: 1884.

<sup>163</sup> - “Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria.” (Engels, 1891, p.166)



contra a mercantilização do território, da natureza e das pessoas, apresentando elementos que potenciam a transformação urbana.

Como tal, à semelhança do que foi feito no capítulo anterior, selecionam-se dois espaços *child-friendly* de referência, a praça e a rua, dedicando a cada um deles um subcapítulo e analisando, observando e refletindo sobre o seu desenho com o objetivo de compreender de que modo este se relaciona com o desenvolvimento infantil. No último subcapítulo, comparam-se os casos de estudo e desenvolve-se uma crítica pedagógica e política que aborda o espaço público como um todo, atendendo à articulação destes espaços na malha urbana.

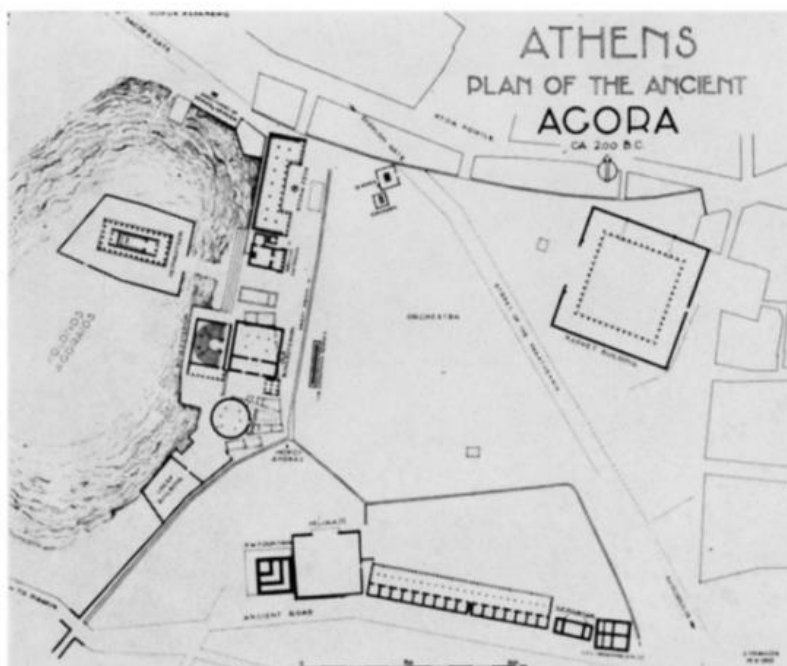


Figura 157 – Planta da ágora ateniense, 200 B.C.

### 3.1. A praça

Inicia-se esta análise com uma contextualização da praça contemporânea, de modo a compreender não só a sua relação atual com a cidade, mas sobretudo o seu contributo para o desenvolvimento infantil. Como tal, observam-se as suas transformações a nível de desenho e uso pela criança, com o intuito de perceber o seu significado ao longo do tempo.

A historiadora Gerda Lerner (1986) descreve a ausência de ruas, praças, palácios, assim como uma uniformização da dimensão e do mobiliário das casas presentes no período Neólito como uma evidência arqueológica da inexistência de hierarquia ou autoridade política central. Assim sendo, é a necessidade de uma centralização do poder em sociedades posteriores que conduz ao desenho da praça, evidenciando a expressão política do espaço (Gerda, 1986, p.33).

Nota-se, observando apenas a sua forma, que o desenho da praça enfatiza encontros deliberados, uma vez que se implanta intencionalmente num ponto de encontro de várias ruas. Portanto, ao sugerir a sua capacidade social para reuniões e eventos distingue-se da rua, uma vez que esta propicia a socialização casual (Hertzberger, 2008, pp.129-130). Servindo-se das palavras do arquiteto:

“Uma praça é algo para onde você se dirige, para onde você converge; é uma forma que automaticamente incita tal comportamento”<sup>164</sup>  
(Hertzberger, 2008, p.132)

Historicamente, a praça é um espaço social e, por ser um local de presença humana, ela é exclusivamente urbana. Não obstante, parte-se do princípio de que tudo está em constante transformação e movimento, considerando, portanto, que a ágora das cidades gregas (Figura 157), embora se assemelhe formalmente à praça como a conhecemos hoje, é um espaço social distinto da praça atual. Segundo o arquiteto Camillo Sitte (1992)<sup>165</sup>, no livro *A construção das cidades segundo seus princípios artísticos*, as praças antigas eram “uma necessidade vital de primeira grandeza” uma vez que serviam uma grande parte da vida pública, que hoje se realiza em espaços fechados. Assim:

---

<sup>164</sup> - Tradução da autora. Citação original: “A square is something you make your way to, that you converge on; it is a form that automatically incites such behavior” (Hertzberger, 2008, p.132).

<sup>165</sup> - Edição original: 1889.

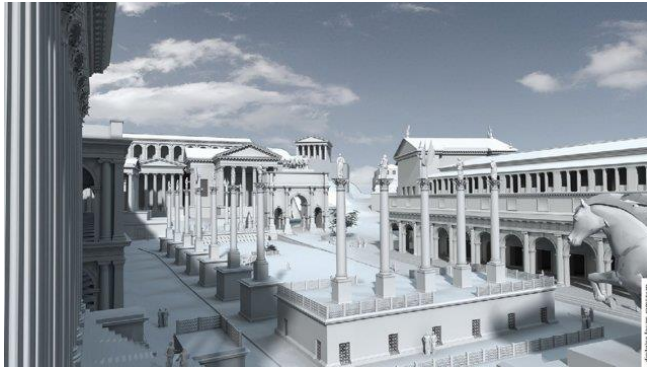


Figura 158 – Representação digital de um fórum romano do século III, por Paolo Liverani, 2021.

Figura 159 – Pelourinho da Praça da República, Beja, século XIII.

Figura 160 – *The Fight Between Carnival and Lent*, de Pieter Brueghel the Younger, finais do século XVI.

“A ágora das antigas cidades gregas era o espaço das assembleias sob céu aberto. O mercado, a segunda praça principal de uma cidade antiga, ainda hoje se mantém ao ar livre, porém com uma tendência crescente a transferir-se para pavilhões fechados.” (Sitte, 1992, p.17)

Também o fórum romano, ao representar formalmente o espaço público que funciona como ponto de convergência social, mantém as características da ágora grega: é cercado por um edificado monumental de edifícios públicos que assumem uma permeabilidade com a praça, através do uso da galeria como espaço de transição entre interior e exterior; concentra no seu espaço central os monumentos que simbolizam o poder político e religioso da época e reúne grande parte da vida pública no local (Figura 158) (Silva, 2012, pp.14-15).

É durante a passagem do escravismo para o feudalismo<sup>166</sup>, decorrente de uma crise económica sincrónica à queda do império romano do ocidente no século V, que se dá um enfraquecimento do poder político, o que se reflete no desenho da praça. Aqui, sucede-se uma migração em massa das cidades para o campo, assente na procura de trabalho e proteção pela população, que a encontra na casa do suserano, dando origem ao modo de produção feudal. Como resultado a cidade política transforma-se na cidade mercantil.

Segundo Sitte, no sul da Europa “uma parte considerável da vida pública continuou a realizar-se nas praças” na Idade Média, conservando o seu carácter de espaço de reunião, mantiveram-se também “as construções mais eminentes” nestes pontos de referência da cidade, nomeadamente chafarizes, monumentos, estátuas, memoriais e outras de obras de arte (Figuras 159 e 160). Relativamente ao uso dado a este espaço, o arquiteto afirma que:

“Na idade Média e na Renascença, concentrava-se o movimento, tinham lugar as festas públicas, organizavam-se exposições, empreendiam-se as cerimónias oficiais, anunciavam-se as leis, e se realizava todo o tipo de

---

<sup>166</sup> - Walter Rodney (1972) explica a transição do escravismo para o feudalismo da seguinte maneira: “However morally indefensible slaver may have been, it did serve for a while to open up the mines and agricultural plantations in large parts of Europe and notably within the Roman Empire. But then those peasants who remained free had their labor depressed and underutilized because of the presence of slaves. The slaves were not disposed to work at any tasks requiring skills, so the technological evolution of society threatened to come to a halt. Furthermore, the slaves were restless, and slave revolts were expensive to put down. The landowners, seeing their estates going to ruin, decided that it would be best to grant the legal freedom for which slaves were clamoring, and to keep exploiting the labor of these free serfs by ensuring that they had no lands to plow other than those of the landlords. Thereby, a new set of social relations - that of landlord and serf - replaced the old relations of slavemaster and slave” (Rodney, 2018, p.8).





Figura 161 – Praça da Basílica de São Pedro, 1506-1626.

Figura 162 – *Piazza San Marco*, Il Canaletto, inícios do século XVIII.



eventos semelhantes. De acordo com o tamanho de cada comunidade ou o tipo de sua administração, serviam a essas necessidades práticas duas ou três das praças principais, raramente uma só, pois as praças também eram manifestação da diferença entre autoridade secular e autoridade eclesiástica.” (Sitte, 1992, p.2)

Ao contrário do que sucedia na Antiguidade clássica, em que se reuniam no mesmo espaço – a ágora ou fórum – eventos religiosos e eventos laicos, as praças desenhadas durante a Idade Média e o Renascimento assumem esta distinção. Assim sendo, durante este período desenvolveu-se um modelo independente – a praça da catedral (Figura 161) – que normalmente incluía ainda o batistério, o campanário e o palácio episcopal, implantado num local distinto, usualmente distante, da praça comum (Sitte, 1992, pp.25-27).

Naturalmente, uma vez que ainda não se reconhece a particularidade da infância ou os seus direitos<sup>167</sup>, o espaço não é pensado para a criança. Não obstante, enquanto apropriadora inata de espaços, deduz-se que a praça tenha sido utilizada como ponto de encontro entre crianças e, conseqüentemente, como espaço de brincadeira. Os encontros deliberados que a praça proporciona, enquanto ponto de referência na malha urbana, são até hoje irrefutáveis. Do ponto de vista pedagógico, realçam-se atributos como a organização e a simplicidade do desenho, assim como o estímulo de relações sócio-histórico-culturais (Figura 162). Este conjunto de fatores contribui para o aumento da autonomia da criança, segundo Montessori, o que favorece a sua circulação livre no espaço.

Posteriormente, no decorrer da desintegração do feudalismo que marca o final da Idade Média, a política do Estado<sup>168</sup> é marcada por uma “nova constelação de forças económicas”. O desenvolvimento das forças produtivas capitalistas estabelece a necessidade da “expansão e a dispersão em todas as direções”, o que levou, inevitavelmente, à “demolição” das muralhas urbanas medievais (Mumford, 1982, p.445)<sup>169</sup>. É, portanto, a partir do século XVII que a expansão urbana é estimulada, principalmente por “mercadores, [...] financistas e [...] senhores de terras”. O efeito

---

<sup>167</sup> - Até ao momento que aqui se fala, a criança era propriedade legal do patriarca, ocupando uma posição social equiparada à do escravo, da concubina e, mais tarde, do servo (Gerda, 1986, p.94). Reforça-se que o pensar no espaço público *child-friendly* é uma preocupação relativamente recente.

<sup>168</sup> - Esta política do Estado, chamada mercantilismo, “procurava transferir à direção centralizada da coroa o protecionismo e o controle monopolístico da cidade medieval” (Mumford, 1982, p.445).

<sup>169</sup> - Edição original: 1961.



Figura 163



Figura 164



Figura 165



Figuras 166 e 167

Figura 163 – Mercado na praça Warsaw, finais do século XIX.

Figura 164 – O mercado é a praça. Perspetiva dos Pavilhões do Mercado Público de Les Halles de Paris, em 1863.

Figura 165 – Trafalgar Square em Londres, no início do século XX.

Figuras 166 e 167 – Crianças a brincar na Trafalgar Square em Londres, no início do século XX.

imediatamente é a transformação “da ordem social da cidade nas rotinas ultra-simplificadas do mercado” (Mumford, 1982, p.450):

“O crescimento da cidade comercial foi um processo lento, pois teve de enfrentar resistência tanto na estrutura quanto nos costumes da cidade medieval; [...] Mas o resultado final do capitalismo foi introduzir os costumes da praça de mercado, de maneira universal, em todos os cantos da cidade.” (Mumford, 1982, p.446)

As “novas cidades do comércio”, ao oferecerem o privilégio municipal do livre mercado, sem taxa de entrada, desenvolvem uma liberdade distinta da liberdade da Idade Média. Enquanto antes “significava liberdade em relação às restrições *feudais*”<sup>170</sup>, agora significa “liberdade para o investimento *privado*, para o lucro privado e para a acumulação privada, sem qualquer referência ao bem-estar da comunidade como um todo” (Mumford, 1982, p.450) (Figuras 163 e 164). Consequentemente:

“Os interesses do dinheiro progressivamente dominaram os interesses da terra, no traçar e construir os novos bairros da cidade. [...] A terra feudal era concedida por um prazo de 99 ou 999 anos; pelo menos três gerações. Esse sistema favorecia a continuidade e reduzia o movimento ascensional dos preços. Quando a terra se tornou um produto, e não um bem permanente, fugiu a qualquer espécie de controle comunal.” (Mumford, 1982, pp.451-452)

Porem, é a monopolização do transporte privado que rompe definitivamente com a fluidez entre o tráfego automóvel e o pedonal, o que ainda não é evidente no início do século XX (Figura 165). Esta relação permeável entre o espaço da praça e a envolvente, precedente ao capitalismo, contribui, naturalmente, para a sensação de segurança da criança. Também a sua utilização espontânea do espaço é favorecida quando o programa geral é assente no lazer, e não no consumo, uma vez que se anula a necessidade de acompanhar o adulto enquanto este se ocupa do ócio (Figuras 166 e 167).

---

<sup>170</sup> - Continuando a citação: “liberdade para as atividades corporativas da municipalidade, a guilda, a ordem religiosa” (Mumford, 1982, p.450).



Figuras 168, 169 e 170 – Projeto para o Sustainable Market Square Competition Entry, Marrocos, 2012.

É, portanto, neste cenário que surge a praça contemporânea, como uma simplificação da praça antiga ornamentada e, simultaneamente, uma transformação a partir das praças de mercado características do capitalismo comercial.

Para Lefebvre, a modernização sustenta-se por um processo duplo<sup>171</sup>: a industrialização, com o avanço das forças produtivas; e a urbanização da sociedade. Desse modo, é esperado que as praças mantenham a sua qualidade mercantil, assente em programas de consumo, inevitável num sistema económico que extrai lucro através da concretização da venda (Figuras 168, 169 e 170). Consequentemente, questiona-se o seu carácter público, pois uma vez que a presença do usuário é coagida ao consumo compulsório, a demanda é que exista poder de compra. Como esclarece Harvey (2009):

“O espaço criado é formado através da implantação de investimentos de capital fixo. É o capitalismo industrial que está a criar espaço para nós – daí o sentimento frequentemente expresso de alienação em relação ao espaço criado. [...] A urbanização oferece a oportunidade para o capital industrial se desfazer dos produtos que cria.”<sup>172</sup> (Harvey, 2009, p.311)

Não obstante, reforça-se que o foco desta análise se prende na compreensão das relações atuais da praça com a cidade. Deste modo, estuda-se não só o que representa este espaço nos dias de hoje, mas também o que ele pode ser a partir de uma perspetiva pedagógica. Como tal, considera-se relevante uma observação mais extensa das possibilidades espaciais de uso da praça pela criança, ainda que se reconheçam as suas limitações.

Mais ainda, sublinha-se que o desenho do espaço que responda as necessidades pedagógicas da infância não é, necessariamente, complexo ou dispendioso. Como nos explica Montessori, a simplicidade facilita o processo cognitivo da criança. Assim, regressando à praça como ponto de convergência social, nota-se desde logo uma oportunidade para brincar, onde acresce o benefício dos encontros, casuais ou deliberados,

---

<sup>171</sup> - “Urbanization creates new wants and needs, new sensibilities and aspirations, and insofar as these achieve an autonomous development, urbanism puts pressure on industrial capitalism. But the limits of response and the rate of evolution are governed by conditions relating to industrial capitalism rather than to urbanism” (Harvey, 2009, p.311).

<sup>172</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Created space is fashioned through the deployment of fixed capital investments. It is industrial capitalism that is creating space for us - hence the frequently expressed sense of alienation with respect to created space. [...] Urbanization provides the opportunity for industrial capital to dispose of the products it creates” (Harvey, 2009, p.311).





Figuras 171, 172 e 173 – Henning G. Kruses Plads, 2021, Dinamarca.

com outras crianças. A partir daqui a transposição de premissas pedagógicas para o espaço estende as suas possibilidades de aprendizagem informal, mas é a sua presença que a ocasiona.

Nota-se o potencial do desenho da praça assente na simplicidade no projeto Henning G. Kruses Plads, dos arquitetos BIG (Bjarke Ingels Group), em 2021, em Esbjerg, na Dinamarca (Figuras 171, 172 e 173). A praça pensa-se a partir de um sistema de grelha pré-existente, que se estende a partir do edifício envolvente. No centro ele é interrompido de modo a incluir um espelho de água de aço inoxidável, que vibra com o som da música que se escuta do interior do Musikhuset. Em cada cruzamento das linhas da grelha é colocada uma árvore, criando um ambiente íntimo que providencia uma experiência sensorial diversa.

Em termos pedagógicos, é evidente a sua afluência: a criança dispõe de um espaço simples; organizado; que providencia acumulação de experiências; contacto com o desconhecido, que facilita as relações socio-histórico-culturais, e é ainda adaptado à sua escala, uma vez que o acesso à piscina é nivelado. A dimensão do espaço aqui também é relevante, neste caso os 10 metros de diâmetro do recinto facilitam a vigilância passiva de que nos fala Krysiak o que, por sua vez, promove a autonomia da criança mais pequena, que usufrui da circulação livre e da proximidade com o adulto (Krysiak, 2018, p.22).

Posto isto, nota-se a existência de uma relação entre a vigilância passiva e a dimensão do espaço, neste caso da praça, pois tal como afirma Hertzberger: “atividades e usos diferentes exigem dimensões espaciais diferentes”. Deste modo, se a intenção é desenhar um espaço assente no cuidado partilhado, menores dimensões oferecem maior vantagem, servindo as crianças mais pequenas, que se encontram na primeira etapa de socialização. Por outro lado, à medida que se avança na escala também aumenta a gama de possibilidades que o espaço pode oferecer, adequando-se às necessidades das crianças que estão a desenvolver relações sociais mais amplas (Hertzberger, 2001, p.190).

O arquiteto conclui que é o uso do espaço que determina as suas proporções corretas, o que se concilia com os espaços específicos para a infância, como escolas divididas por faixas etárias. No entanto, uma vez que a praça é um espaço público que prevê uma utilização diversa, sublinha-se a importância de existir uma rede de espaços de extensões múltiplas, garantindo a adaptação e acessibilidade a toda a comunidade infantil.



Figura 174 – Rockefeller praça, Nova Iorque. Fotografia de Filip Wolak.

Figura 175 – Praça de Deutschen Einheit, Hamburgo.



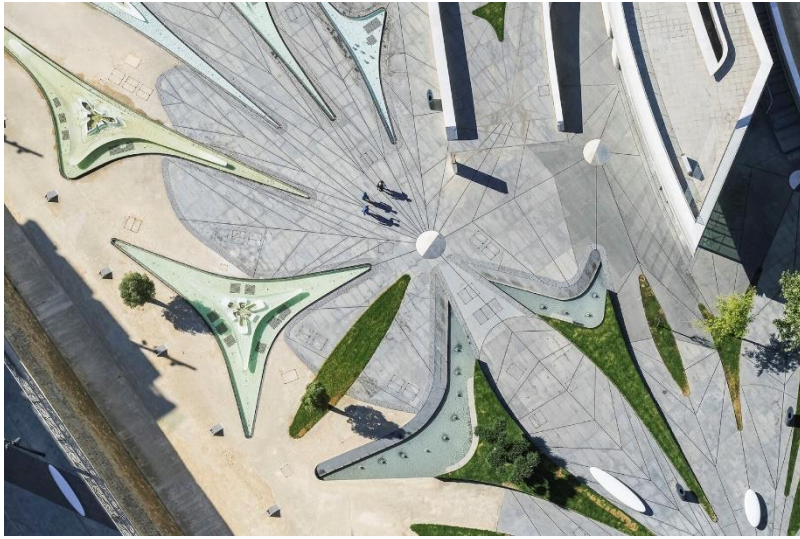
Relativamente às condições que favorecem o uso comunitário do espaço, Hertzberger acrescenta que devem desenvolver-se iniciativas que partam das necessidades das pessoas que o utilizam. Servindo-nos das suas palavras: “as áreas de lazer e conforto comunitários só podem florescer pelo esforço comunitário dos usuários” (Hertzberger, 2001, p.45). Estes atributos, traduzidos através de recursos arquitetónicos, podem ser: árvores que ofereçam sombra; bancos que permitam utilizações diversas; condições de acessibilidade inclusiva; programas culturais etc.

Focando-nos nos atributos espaciais que materializam o uso comunitário do espaço, Hertzberger (2001) dá o exemplo da Rockefeller Plaza, em Nova Iorque, como exemplo de uma praça que funciona como “sala de estar”, inclusive no inverno (Figura 174). A circunstância proporciona-se através da oferta de um programa de lazer – a pista de gelo – gerando uma utilização espontânea do espaço, transversal à idade, aumentando consideravelmente a oportunidade dos encontros deliberados, mencionados no início desta análise. Nota-se, ainda, uma utilização semelhante do espaço quando são integrados programas culturais dos quais nos fala o arquiteto, como exposições de arte, cinema ao ar-livre, concertos etc., na medida em que se consegue uma presença multigeracional e despojada, como se vê na praça de Deutschen Einheit, em Hamburgo (Figura 175). Em ambos os exemplos, a criança é incluída na rede de usuários.

O programa desempenha ainda um outro papel importante: a capacidade de gerar o envolvimento coletivo. Os serviços comunitários, inseridos em áreas públicas, tais como lavandarias, cantinas, ou outros espaços coletivos semelhantes, podem e devem ser integrados no programa da praça, uma vez que a sua utilização – incluída no âmbito das necessidades base – gera automaticamente uma permanência do corpo social nestes espaços. Assim, para além de se acentuar a ocasionalidade, rejeita-se a lógica consumista do espaço público como palco mercantilizável.

Como tal, considera-se a participação ativa da comunidade uma outra forma de propiciar a vigilância passiva, que possibilita a permanência da criança na praça sem a necessidade de controlo constante do adulto, desempenhando uma função pedagógica. Mais, suporta-se a sua viabilidade em espaços de maiores dimensões, potencializando o seu uso regular durante a infância.

Daqui parte-se para o fluxo de usuários nestes espaços. Prevê-se, naturalmente, que as praças inseridas em zonas urbanas mais densas sirvam de passagem a uma quantidade



Figuras 176, 177 e 178 – Praça Eleftheria, Chipre, 2021.

maior de pessoas, quando comparadas com as zonas constituídas por habitações unifamiliares, por exemplo. Não só o trânsito social é mais sólido em áreas de população densificada, como ainda amplia a heterogeneidade do corpo social, o que levanta a necessidade do desenho de um espaço que conjete essa multiplicidade, isto se o objetivo é proporcionar a permanência no lugar.

Um projeto que pensa a questão da afluência é a praça Eleftheria, desenhada pelo atelier Zaha Hadid, no ano 2021, no Chipre. A praça, situada perto do centro de Nicósia, implanta-se num local de importância arqueológica, inacessível ao público anteriormente à intervenção, sendo a sua pré-existência composta por muralhas venezianas e um fosso que circunda a cidade. O projeto pretende estender-se a toda a área do fosso, gerando um cinturão verde à volta da urbe, de modo a reconectar as comunidades da capital (Figuras 176, 177 e 178) (Hadid Architects, 2021).

Elevando a topografia para além do fosso, de forma a criar uma relação direta com o tecido urbano, é criada uma ponte escultórica em betão, cumprindo uma dupla função: a de construir uma estrutura capaz de suportar um sismo, comum na região; e a de conceber espaços apropriáveis para sentar, correr, escorregar, ou até andar de skate ou bicicleta. Ao longo da praça, perto de se considerar um parque urbano, desenham-se ainda diversos espaços a partir de forças irregulares, definindo assentos, zonas verdes e elementos com água (Hadid Architects, 2021). Por fim, o projeto conta ainda com um estacionamento subterrâneo que se propõe a remover os automóveis das ruas da cidade antiga, garantindo a circulação livre dos pedestres.

Entretanto, na relação deste espaço com a pedagogia, destacam-se algumas premissas, tais como: a possibilidade de apropriação do espaço e acumulação de experiências que nos traz Vygotsky; o contacto com o desconhecido, dada a extensão da praça, e a presença de situações problema que as colunas escultóricas proporcionam, como pontos que refletem a teoria de Piaget; e, ainda, evidentemente, as relações socio-históricoculturais, condição comum a todos os pedagogos estudados.

Não obstante, a praça Eleftheria oferece uma gama de experiências à criança ou, neste caso, à comunidade. No entanto tal como a mente humana não funciona como um depósito de conhecimento, a tal educação bancária de que nos fala Paulo Freire, a praça também não funciona como um depósito de experiências. Também Hertzberger contribui

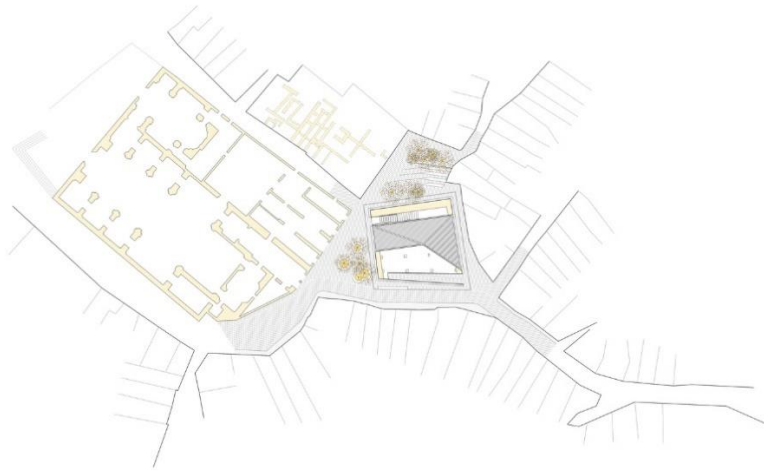


Figura 179

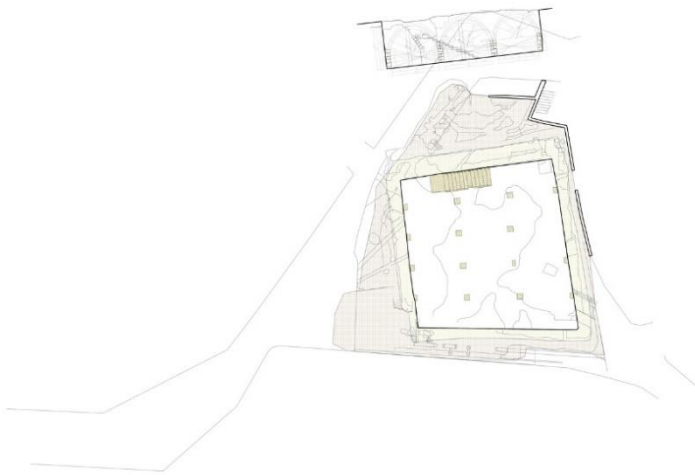


Figura 180



Figuras 181 e 182

Figura 179 – Planta de coberturas da praça da Sinagoga, 2020, Espanha.

Figura 180 – Planta do pátio à cota dos objetos arqueológicos da praça da Sinagoga, 2020, Espanha.

Figura 181 – Corte a passar pelo anfiteatro da praça da Sinagoga, 2020, Espanha.

Figura 182 – Corte a passar pela escada arqueológica da praça da Sinagoga, 2020, Espanha.

para esta problemática, afirmando que é fundamental pensar na articulação de referências para que as diversas vivências aconteçam:

“Indiferentes a se o resultado é mera simplicidade ou complexidade, devemos sempre buscar a forma com a articulação de referências mais rica, para que seja oferecido o máximo de possibilidades e experiências. [...] Quando mais níveis de experiência [...] forem levados em conta no nosso projeto, mais associações podem ser feitas, e, portanto, maior será a gama de experiências para diferentes pessoas em situações diferentes, cada uma com as suas próprias percepções.” (Hertzberger, 2001, p.235)

À semelhança do que foi feito no capítulo anterior, considera-se relevante a detenção mais demorada em alguns casos de estudo, de modo a poder tirar conclusões mais específicas sobre a relação do espaço com a criança. Analisam-se, então, dois casos de estudo num contexto sócio-histórico-cultural similar, Portugal e Espanha, ambos projetados em 2020 de maneira a manter a janela temporal contemporânea.

Reforça-se, ainda, que a praça *child-friendly* não tem que ter um *playground* para que se lhe conceda este atributo. Partindo desta ideia de que ela já é um ponto de convergência social deliberada, a oportunidade cria-se propiciando o seu uso pela criança, por outras palavras, garantindo o seu acesso e autonomia. Daqui, articulam-se recursos arquitetónicos que favoreçam o processo cognitivo da criança e, compreendendo a impossibilidade da sua concentração absoluta, apela-se novamente à sua contextualização.

O primeiro caso selecionado é a praça da Sinagoga, desenhada pelos escritórios de arquitetura Cel-Ras Arquitetura, El fabricante de esferas e Grupo Aranea, no ano 2020, em Espanha (Figuras 179 e 180). A praça, inserida no centro histórico da cidade de Onda, com origem islâmica, é um projeto de requalificação de um espaço que se encontrava em desuso, sendo a sua relevância reforçada após as descobertas arqueológicas que se realizaram no local em 2016 (Figuras 181 e 182). Relativamente à intenção por detrás do projeto, transcrevem-se as palavras da equipa de projeto:

“Com a integração do sítio arqueológico ao resto do espaço da praça e restabelecendo as ligações às ruas históricas, o objetivo da intervenção do projeto foi recuperar o interesse e a vida urbana do bairro que





Figura 183



Figuras 184 e 185



Figura 186

Figura 183 – Vista para os degraus da praça da Sinagoga, 2020, Espanha.

Figura 184 e 185 – Plataforma flutuante da praça da Sinagoga, 2020, Espanha.

Figura 186 – Espelho de água da praça da Sinagoga, 2020, Espanha.

apresenta atualmente um evidente abandono populacional.” (Equipa de projeto, 2022)

O projeto, inserido num bairro de pequenas dimensões na cidade, articula no mesmo espaço uma praça e um pátio, criando múltiplos ambientes numa área reduzida. A praça, que engloba toda extensão do espaço, compõe-se por uma uniformização cromática e material da envolvente, diminuindo o impacto visual do novo relativamente ao pré-existente (Figura 183). Para além da assimilação da praça pelo bairro, a materialidade homogénea favorece, também, a circulação de pessoas com mobilidade reduzida, o que inclui parte da infância. Conta, ainda, com uma série de degraus-banco a céu aberto, que relembram um pequeno anfiteatro, formalizando o local de reunião enquanto possibilita, simultaneamente, a permanência casual no local. O conforto é reforçado através da introdução de algumas árvores, promovendo sombra, oportunidades de brincadeira para as crianças e todos os seus benefícios biológicos.

No entanto, segundo os arquitetos, é a plataforma que sobrevoa o espaço arqueológico que representa o elemento-chave do projeto (Figuras 184 e 185). A partir desta estrutura, conectam-se os três níveis da praça a diferentes cotas; marca-se o nível original das descobertas históricas; e ainda se recupera o antigo percurso que seguia em direção à rota de Valência:

“Este arranjo estrutural, sobre microestacas, facilita as mudanças de nível por meio de pequenos suportes que permitem que as pessoas sentem e conversem. Dessa forma, a praça fica parcialmente flutuante, facilitando a continuidade do espaço público das ruas do entorno. Da mesma maneira, consegue-se um espaço urbano útil e promove a experiência presente na pequena escala que é reforçada pela presença de paisagismo.” (Equipa de projeto, 2022)

Ora é a armação em madeira que paira no ar que confere um jogo de sombras do interior do pátio, ao qual se acrescenta ainda um espelho de água que pretende ser uma metáfora para o lago artificial que outrora ali existiu (Figura 186). Do ponto de vista pedagógico sublinha-se a segurança, providenciada pela ausência de trânsito automóvel e utilização de recursos arquitetónicos inclusivos, que também estabelecem a adaptação à escala da criança; e a organização e a simplicidade espacial, conferindo ao espaço uma caracterização que vai ao encontro das premissas montessorianas. Acresce a formalização



Figuras 187 e 188

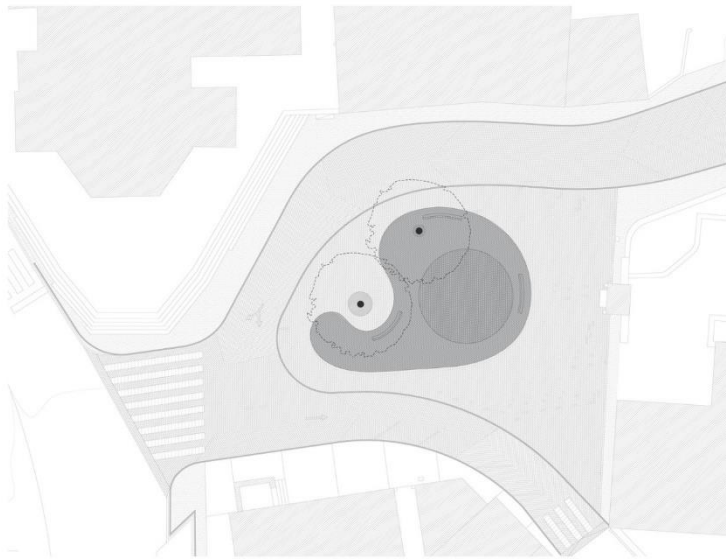


Figura 189



Figura 190

Figura 187 e 188 – Crianças e idoso na praça da Sinagoga, 2020, Espanha.

Figura 189– Planta do projeto para a praça da Igreja em Ponta Delgada.

Figura 190 – Plataforma de madeira da praça da Igreja em Ponta Delgada.



dos encontros deliberados, através do anfiteatro, resgatando a tese freiriana de que o diálogo assente na horizontalidade favorece o processo cognitivo. Por último, apresenta, ainda, a apropriação do espaço e a acumulação de experiências, pontos trazidos por Vygotsky, que se materializam através, novamente, da perspectiva inclusiva do projeto.

Posto isto, nota-se o impacto que o desenho inclusivo revela na relação do espaço com a criança, uma vez que não só facilita a materialização de premissas pedagógicas, como ainda contribui para o uso comunitário do espaço, favorecendo a vigilância passiva que, por sua vez, concede maior autonomia durante a infância. A sua intencionalidade é evidente ao ler a memória descritiva do projeto:

“A intervenção urbana tenta reconectar os diferentes níveis do local, construindo um piso contínuo de pedra antiderrapante como uma adaptação do sistema de pavimentação tradicional. As ligações com as ruas são resolvidas com rampas suaves e com degraus para facilitar os caminhos diários como ir à padaria, à Igreja, ao centro de formação de adultos, à Cáritas ou para levar as crianças à escola.” (Equipa de projeto, 2022)

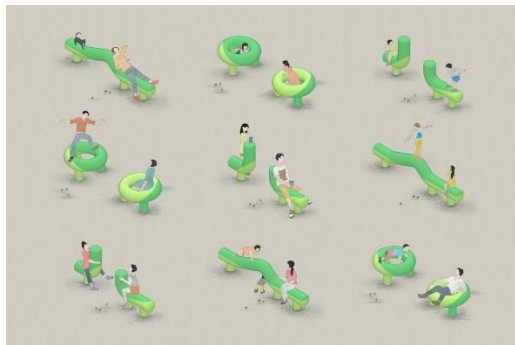
Por fim, repara-se que o projeto se realiza no âmbito do património participativo, ou seja, segundo um modelo administrativo no qual a coletividade influencia a tomada de decisões, através da consideração de múltiplos pontos de vista. O resultado é uso intergeracional e voluntário do espaço, ultrapassando a conveniência de ser um local de passagem (Figuras 187 e 188).

Daqui, segue-se para o segundo, e último caso de estudo. Seleciona-se a requalificação urbana do largo da Igreja, em Ponta Delgada, projeto dos arquitetos Alexandre Picanço e Paulo Vieitas, em 2020. A intervenção consiste numa plataforma em madeira elevada do solo, que funciona como banco e zona de estar, possibilitando o seu uso como palco (Figura 189 e 190). Destaca-se, também, que a praça rejeita a presença do coreto como elemento urbano de referência, ainda que esteja inserida numa região na qual a utilização desta peça é tradicional, pois segundo a equipa de projeto:

“Ao mesmo tempo que este elemento oferece um espaço para convívio e atuações festivas, torna-se ao mesmo tempo, e em praças de pequena dimensão, num elemento de ruído visual, desvalorizando eventuais



Figura 191



Figuras 192 e 193



Figura 194



Figuras 195 e 196

Figura 191 – Espacialidade da praça da Igreja em Ponta Delgada.

Figura 192 – Bancos da Escola Primária Xinsha, 2021, China.

Figura 193 – Exemplo de um elemento que constitui o jardim de sons.

Figura 194 – Banco incorporado na plataforma de madeira da praça da Igreja em Ponta Delgada.

Figura 195 e 196 – Pormenor do elemento circular em basalto que marca o centro da Igreja em Ponta Delgada.

edifícios históricos ou com interesse patrimonial.” (Picanço e Vieitas, 2021)

Desse modo, procura-se criar um elemento central que dê continuidade ao convívio social, desenhando “uma reinterpretação desse mesmo “Coreto”, que servirá como referência na utilização da praça, e organizador de todo o espaço” (Picanço e Vieitas, 2021). Em termos funcionais, a passagem do coreto a uma plataforma que prevê a sua utilização como palco cumpre as suas atribuições. No entanto, questiona-se se a decisão foi tomada em conjunto com a comunidade ou se foi uma imposição da equipa, uma vez que não há quaisquer referências ao tema.

Em termos espaciais, a não-existência de uma peça, central ou periférica, que seja apropriável pela criança reduz as oportunidades que lhe são oferecidas para brincar, interferindo com o uso do espaço para além da demarcação simbólica de uma centralidade. Nota-se que não é introduzido qualquer equipamento que a substitua, a praça define-se pela sua ausência de recursos arquitetónicos (Figura 191)

Daqui, apontam-se algumas sugestões que podem favorecer a relação do espaço com a criança, são elas: a introdução do elemento água, seja através de uma fonte, um repuxo ou um espelho de água; a integração de mais programas culturais *child-friendly*, como uma biblioteca, fixa ou móvel e o cinema ao ar livre; nestes casos, considerar a hipótese de adicionar bancos apropriáveis pela criança (Figura 192); e a criação de iniciativas participativas, que incluam a infância, como a montagem de um jardim de sons, uma instalação artística ou mesmo uma pequena horta urbana (Figura 193).

A plataforma central é, ainda, caracterizada pelo seu desenho orgânico que, num jogo com as árvores pré-existentes, define os momentos de paragem e descanso, através da introdução de bancos incorporados na própria estrutura (Figuras 194). Relativamente à materialidade nota-se, à semelhança do projeto anterior, uma tentativa da equipa em se contextualizar com o local. Escolhe-se a madeira como revestimento desta estrutura, reforçando a homogeneidade pretendida com a incorporação dos bancos, que é apenas interrompida no ponto central da praça (Figuras 195 e 196). Aqui, resgata-se o basalto que compõe a calçada pré-existente, marcando o círculo que identifica o espaço onde se implantaria o coreto.

Por fim, observa-se a fruição das pessoas no espaço, uma vez que o projeto prevê a transformação de toda a área numa zona pedonal. Como já foi visto, a ausência do tráfego



automóvel contribui para a segurança e autonomia da criança no espaço. Contudo, uma vez que não existe uma intencionalidade em adaptar o espaço à sua escala, pergunta-se se essa garantia de segurança se traduz, objetivamente, na permanência da criança no espaço, ou se apenas assegura a sua passagem resguardada.

Assim, conclui-se que o largo da Igreja aqui analisado não constitui uma praça *child-friendly*, no entanto, dado o despojamento do projeto, considera-se ser possível introduzir recursos arquitetônicos que promovam a sua utilização pela criança, servindo o exemplo como estudo de uma possível intervenção.

Durante a análise das praças ao longo deste capítulo, nota-se que o estímulo das relações sociais é comum a todos os projetos, em maior ou menor escala, uma vez que a sua forma e articulação já definem este espaço como um ponto de convergência social, historicamente um ponto de encontro. Não obstante, reparou-se, também, que o desenho inclusivo favorece o uso do espaço pela comunidade, e não apenas pela criança, aumentando significativamente as suas oportunidades de socialização, diferenciando-as, e conferindo ainda o senso de comunidade que induz à vigilância passiva. Por último, sublinha-se a importância de jogar com os próprios recursos arquitetônicos que contribuem para o desenvolvimento infantil, criando praças que oferecem experiências distintas e que se espalham pela malha urbana compondo uma rede pedagógica. Aqui, também a dimensão se deve desigualar, com o intuito de servir as exigências das crianças em diferentes etapas de socialização.

Posto isto, procede-se à observação do próximo espaço de referência na malha urbana – a rua, a qual funciona não só como meio de circulação e movimento, mas também como lugar de encontros casuais e extensão do espaço da habitação ou, como refere Hertzberger, um espaço *in-between*.

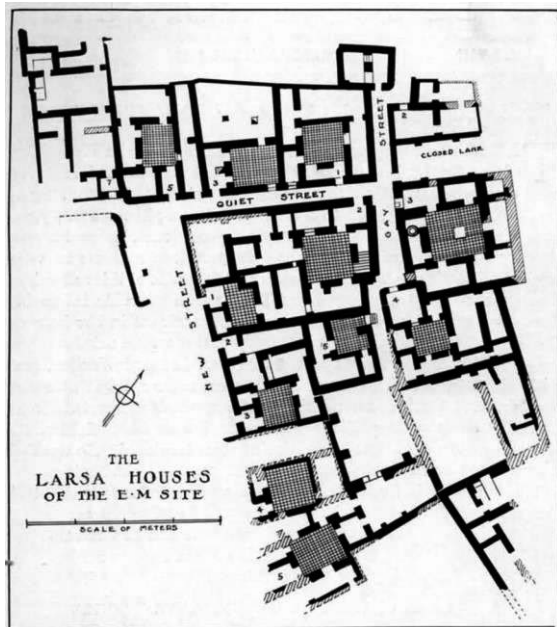
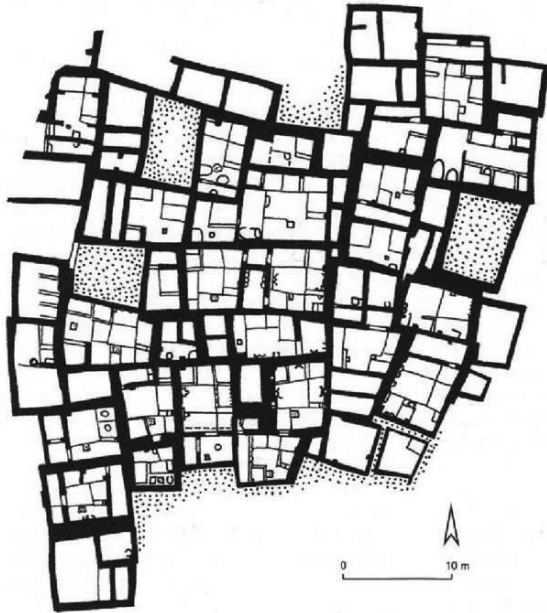


Figura 197 – Planta do assentamento em Catal Hüyük, cerca de 6500-5700 A.C.

Figura 198 – Perspetiva artística do assentamento em Catal Hüyük, cerca de 6500-5700 A.C.

Figura 199 – Planta de uma parte da cidade de Ur, 2100-2000 A.C.

### 3.2. A rua

A rua como a conhecemos hoje, via urbana simultaneamente meio de circulação e local de encontro, é uma realidade relativamente recente. Ao recuar no tempo, constata-se que a necessidade de definir caminhos públicos nem sempre existiu. Como tal, analisa-se brevemente a relação deste espaço com a criança ao longo da história, de modo a compreender as suas transformações e diferentes usos durante a infância, com o intuito de tirar conclusões para a contemporaneidade.

Observa-se o exemplo do assentamento em Catal Hüyük, na Anatólia – atual Turquia, no período da Idade do Bronze (Figuras 197 e 198). O complexo habitacional constitui um sistema sem ruas, no qual os habitantes acedem às suas casas, sem portas ou janelas, através dos telhados. A necessidade de garantir a proteção da população é, portanto, a finalidade do projeto. Não obstante, considera-se que, embora não exista um espaço de circulação definido, as coberturas das casas funcionam como extensão do espaço de habitação, indo ao encontro da definição da rua contemporânea, assente no movimento e nos encontros casuais. Aqui, ainda sem uma hierarquização definida, pensa-se que o espaço serve a comunidade no seu todo.

À medida que as civilizações transitam de maioritariamente nómadas para sedentárias, devido ao cultivo das terras e da criação de gado – agricultura e pastorícia, as necessidades materiais da época determinam que as populações se estabeleçam ao longo dos vales férteis, garantindo o seu acesso a alimento, água e transporte. Mais ainda, surge a necessidade de se criarem assentamentos fixos: a aldeia é, portanto, uma estrutura embrionária da cidade (Mumford, 1982, pp.25-26). Assim sendo, presume-se que é nestes espaços de carácter permanente que surgem os primeiros caminhos, servindo uma necessidade maioritariamente funcional:

“Nas cidades mais antigas, como mostram as escavações de Ur [Figura 199], a rua, como um meio aberto e articulado de circulação, era excepcional: a viela estreita e tortuosa, bem protegida por sombras contra o tórrido sol, era o canal comum do tráfego, mais bem adaptado ao clima do que uma artéria de largas dimensões.” (Mumford, 1982, p.87)

Não é ainda na Antiguidade Clássica que se estabelece a estrutura urbana pelo





Figura 200 – Planta de Atenas, desenhada por Louis François Sébastien Fauvel no século XVIII.

Figura 201 – Planta de Timgad, cidade colonial romana, situada na atual Algéria.



traçado das vias. Na cidade grega a rua funciona, essencialmente, como meio que propicia uma maior visibilidade e descoberta gradual da monumentalidade das construções religiosas (Figura 200). Existe, portanto, uma hierarquização dos edifícios considerados mais importantes e de caráter público, ocupando as áreas centrais, a partir das quais se arquetam as ruas, que lhes obedecem.

Considerando que “toda a história não é senão uma transformação contínua da natureza humana”, assume-se que o cidadão da Grécia Antiga é distinto do cidadão contemporâneo, sendo, portanto, também particular ao contexto a sua utilização da rua (Marx, 1991, p.130)<sup>173</sup>. Como tal, é na descrição da sociedade grega que se encontra o relatório da circulação ateniense e, conseqüentemente, a sua caracterização do traçado urbano, viabilizando algumas pistas que nos ajudam a perceber a sua utilização:

“Assim, a vida pública do cidadão ateniense exigia sua constante atenção e participação, e essas atividades, longe de confiná-lo a uma função ou a uma residência limitada, levavam-no do templo ao Pnix, da ágora ao teatro, do ginásio ao porto do Pireu [...]” (Mumford, 1982, p.187)

É a forma ortogonal, pragmática, que permite o ajuste da cidade aos requisitos de comunicação e expansão (Gonsales, 2005). Assim, o plano regular, embora se encontre presente “nas ruínas de Mohenjo-Daro” e noutros assentamentos mais antigos, adquire maior importância durante o Império Romano, que se encarrega de generalizar o traçado em quadrícula (Figura 201) (Mumford, 1982, p.87). Este plano responde à necessidade de transformar a rua, uma vez que já não é suficiente a função de circulação. Alargando-a, acomodam-se mais pessoas e adquirem-se novas funções. Gera-se neste período, portanto, a rua larga e a avenida, definindo a rua como um espaço por si próprio:

“A rua larga aparecera antes da invenção dos veículos de roda, pois, a princípio deve ter sido traçada para as procissões sagradas ou para os soldados em marcha. A frequente orientação das principais avenidas para os pontos cardeais talvez indique o crescente domínio dos deuses do céu; esse traçado muitas vezes furtava-se às considerações mais práticas, tais como a de moderar o calor ou de conter os ventos predominantes.” (Mumford, 1982, p.87)

---

<sup>173</sup> - Edição original: 1884.

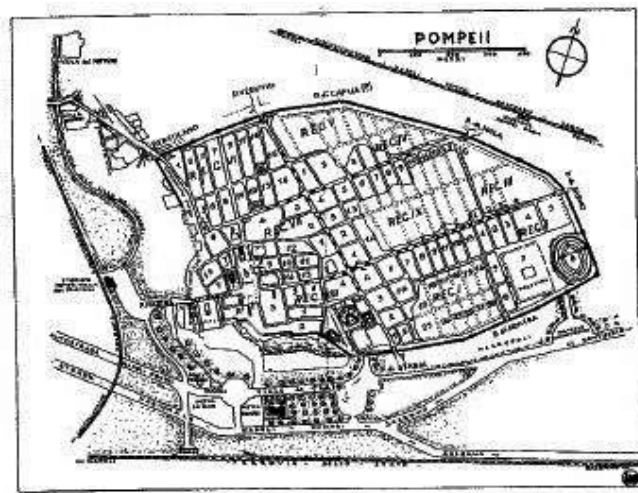


Figura 202 – Planta de Pompeia, cidade romana fundada entre os séculos VII e VI A.C.

Figura 203 – Avenida em Pompeia, com passeio e calçada.

Figura 204 – Mapa da cidade de Bolonha na Idade Média.

Ainda sobre a Antiguidade clássica, salienta-se o trabalho desenvolvido pelo historiador de arquitetura Spiro Kostof (1999)<sup>174</sup>, no livro *The City Assembled. The elements of Urban Form Through History*, no qual o autor descreve as transformações da rua, como elemento da forma urbana, desde a sua origem até aos dias de hoje.

Recordando a cidade romana de Pompeia (Figuras 202), Kostof demonstra não só que o plano urbano da pólis se caracterizava por um traçado em quadrícula, com ruas largas e avenidas, mas também que é neste período que é introduzida e difundida a calçada e o passeio, separando os fluxos de circulação (Figura 203) (Kostof, 1999, pp.209-210). No decorrer pavimentação das ruas gera-se, ainda, maior facilidade de limpeza e manutenção destes espaços, o que se traduz na sua qualificação como extensões do mercado. Igualmente na Roma Antiga, criam-se entidades responsáveis por limpar, reparar e fiscalizar ruas e estradas (Kostof, 1999, p.213).

A partir daqui a rua começa a ser pensada como um ponto de paragem, alargando as suas funções para além de meio de circulação. Procissões, marchas e mercados ocupam as ruas, gerando intervalos de permanência no espaço, agora como palco de vivências programadas. Este fator proporciona maior acumulação de experiências para todos e também para a criança, estimulando, simultaneamente, as relações sócio-histórico-culturais da comunidade. Com a introdução dos passeios assegura-se a segurança da criança, uma vez que se separam os fluxos, e ainda se facilita a mobilidade das mais pequenas, ou das que possuem mobilidade reduzida, funcionando como uma medida inclusiva preliminar, inovadora na época. Em suma, considera-se que é aqui que a rua se torna um espaço social.

Não obstante, a rua ainda obedece às imposições da cidade muralhada que, para além da sua finalidade defensiva, estabelece um núcleo central a partir do qual se traçam as ruas, seguindo em direção às portas de entrada (Figura 204). É só na Alta Idade Média, entre os séculos V e XI que, ao surgir o feudalismo, a cidade sofre um processo de estagnação na urbanização, aumentando consideravelmente a extensão do arrabalde. Daqui percebe-se que também as ruas sofrem alterações.

É, portanto, só a partir do século XIII, com o crescimento do comércio e das cidades medievais, que as ruas constituem a unidade básica do urbanismo, como resposta ao restabelecimento da atividade comercial. Como resultado dessa expansão, ascende

---

<sup>174</sup> - Edição original: 1992.

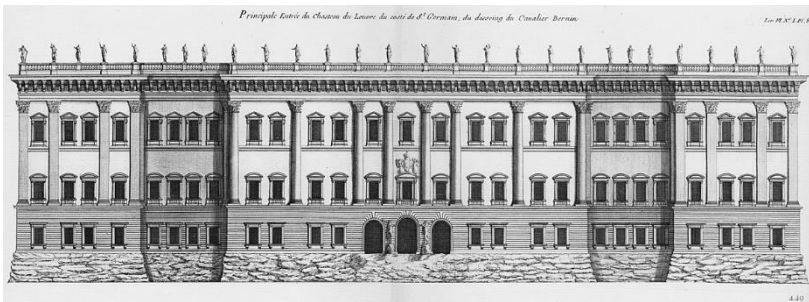


Figura 205 – A Cidade Ideal, autoria atribuída a Giuliano da Sangallo por Christopher Frommel, século XV.

Figura 206 – Projeto para a fachada principal do Louvre, desenhada por Gian Lorenzo Bernini, 1665.

a posição social dos comerciantes, que agora constituem uma nova classe: a burguesia. Assim sendo, no século XIV, em Florença e na Toscana, definem-se as principais instruções para a construção de ruas, tais como: a beleza, largura e retitude, ordenando as demolições necessárias e impondo critérios de desenho (Kostof, 1999, p.213):

“Bem formadas, as ruas refletiram-se de maneira honrosa na cidade e facilitaram o seu trabalho. O principal requisito para uma rua bonita era a regularidade - uma superfície pavimentada lisa, uma inclinação consistente e clareza linear.”<sup>175</sup> (Kostof, 1999, p.213)

Também Leon Battista Alberti (1755)<sup>176</sup>, contribui para esta temática, no livro *The Ten Books of Architecture*, alegando que o planeamento urbano deve considerar a uniformização das alturas das fachadas que fazem frente de rua. Mas, mais ainda, resolve o desenho da rua como uma adaptação ao usuário, o que até aqui não acontece:

“As ruas da cidade, para além de serem pavimentadas à mão e limpas, ficarão muito mais nobres, se as portas forem todas construídas segundo o famoso modelo, e as casas de cada lado estiverem numa linha uniforme, nenhuma mais alta que a outra. As partes da rua que devem ser adornadas principalmente são as seguintes: a ponte, os caminhos das hortas e o lugar para os espetáculos públicos, que não é nada mais do que um lugar aberto com assentos construídos sobre ele.”<sup>177</sup> (Alberti, 1755, p.172)

Segundo a análise de Kostof, é a partir do período Barroco que surge a preocupação com a “continuidade e uniformidade das fachadas principais”<sup>178</sup> (Kostof, 1999, p.215), a partir deste momento, a construção dos volumes dos edifícios é tão importante como a construção dos vazios das ruas. Deste modo, gera-se um novo olhar sobre a rua: a proposta tridimensional (Figuras 205 e 206):

---

<sup>175</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Properly formed, streets reflected honorably on the city and facilitated its work. The primary requirement of a beautiful street was regularity – a smooth paved surface, a consistence slope and linear clarity.” (Kostof, 1999, p.213)

<sup>176</sup> - Edição original: 1485.

<sup>177</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The streets within the city, besides being handfomely paved and cleanly kept, will be rendered much more nobled, if the Doors are built all after the fame Model, and the Houses on each side stand in an even Line, an none higher than another. The Parts of the Street which are principally to be adorned, are these: The Bridge, the Crofts-ways and the place for Publick Spetacles, whick laft is nothing else than an open place with seats build about it” (Alberti, 1755, p.172).

<sup>178</sup> - Tradução da autora. Citação original: “continuous and uniform street wall” (Kostof, 1999, p.215).



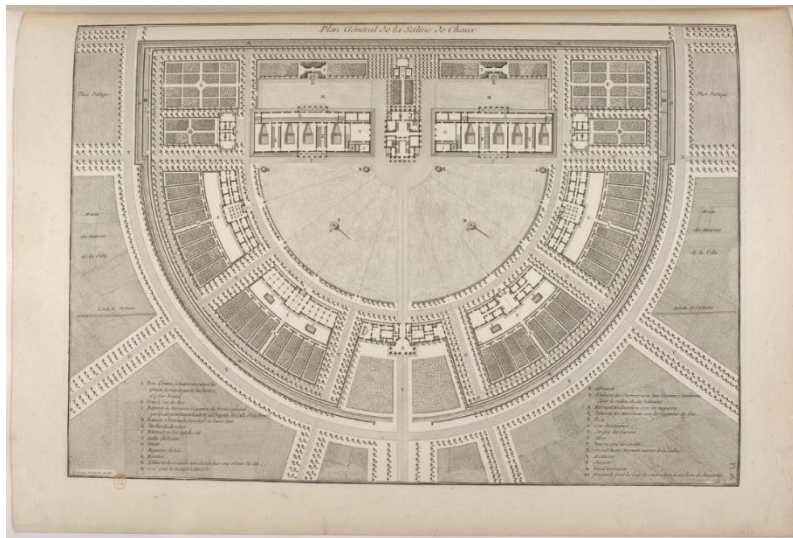


Figura 207 – Planta do projeto para as Salinas de Chaux, por Claude Nicolas Ledoux, 1774.

Figura 208 – Loggia dei Lanzi, Florença, século XIV.

“A perspectiva da rua composta por edifícios heterogêneos, e até estilos, graduou-se para uma perspectiva de tipos e estilos de construção unificados. As leis exigiam frequentemente o muramento de lotes não construídos, a fim de manter a coerência visual dos espaços públicos.”<sup>179</sup>

(Kostof, 1999, p.215)

Posteriormente, “a primazia do edifício único”<sup>180</sup>, fixada no monumento, é retomada pelos urbanistas neoclássicos, em projetos como a Cidade Ideal de Chaux do arquiteto Claude Nicolas Ledoux (Figura 207). O desenho retrata uma cidade desintegrada numa série de edifícios isolados, constituindo o que mais tarde se desenvolveria no planejamento Moderno: um espaço aberto no qual os edifícios representam objetos (Kostof, 1999, p.215).

Kostof dedica, ainda, parte do seu estudo ao pórtico e à varanda, estabelecendo uma relação entre os dois elementos. Nota-se que é a *loggia* o “famoso modelo” de que fala Alberti, uma vez que também o arquiteto aponta o seu valor social. Alberti, alude à conveniência comunitária da *loggia*, na medida em que esta propicia abrigo, protege do sol e da chuva, e ainda oferece um espaço que funciona como zona de espera (Figura 208) (Kostof, 1999, p.217). Repara-se, novamente, na relação entre o pensamento arquitetônico e o uso do espaço, a partir dos quais se estabelecem novos recursos de acomodação aos usuários das ruas.

Contudo, observa-se que essa mesma acomodação é ambiciosa, já que responde às exigências da expansão comercial, assinalando a relação entre modo de produção e desenho do espaço, evidenciada pela fixação da *loggia* como lei romana<sup>181</sup>. Daqui, infere-se um aumento da afluência nas ruas, transversal às estações do ano, estabelecendo o comércio como programa permanente, o que marca também o declínio do feudalismo, definido pela ascensão da classe burguesa. Relativamente à criança, presume-se uma perda de espaços vagos, o que se reflete na diminuição de oportunidades de aprendizagem, ainda que existam recursos designados ao conforto da população em geral.

---

<sup>179</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The street perspective composed of heterogenous buildings, and even styles, graduated to a perspective of unified building types and styles. Laws commonly required the walling off of unbuilt lots, in order to maintain the visual coherence of the public spaces” (Kostof, 1999, p.215).

<sup>180</sup> - Tradução da autora. Citação original: “the primacy of the single building” (Kostof, 1999, p.215).

<sup>181</sup> - Enquanto no Oeste se desenvolve o desenho do pórtico como espaço que visa acolher o comércio, no Império Romano, Nero estabelece a sua obrigatoriedade (Kostof, 1999, p.271).



Figura 209 – Palazzo Medici-Ricardi, por Michelozzo, século XV, Florença.



A infância, que aqui ainda não se particulariza, ainda não é pensada na resolução das ruas barrocas, sendo evidente a priorização do conforto do adulto em relação aos espaços apropriáveis pela criança.

Não obstante, aqui o espaço público ainda é dominante. Sublinha-se que, embora os pórticos pertencessem à “habitação privada a que estavam fixados”, incorporando “o pavimento em calçada, claramente para uso de todos”, “os proprietários já no século XIII eram obrigados a providenciar a manutenção do seu segmento de pavimento e a garantir a sua acessibilidade ao público”<sup>182</sup> (Kostof, 1999, p.217):

“Mesmo permitindo a correspondência mais estrita da linha do edifício com a fronteira do espaço público, o muro da rua não pode separar definitivamente o domínio público do privado.”<sup>183</sup> (Kostof, 1999, p.217)

Posto isto, à medida que se estende o domínio privado, burguês, também o desenho da rua sofre alterações. Verifica-se, portanto, que a partir do século XV, a *loggia*, como espaço *in-between* é murada e os palácios renascentistas absorvem as suas funções (Figura 209). Kostof estabelece, ainda uma relação entre a privatização dos pórticos e a privatização da família, marcando a consolidação da família individual<sup>184</sup>:

“[...] essa ocultação da casa ao nível da rua foi interpretada como um símbolo da dissolução da grande família da Idade Média, cada unidade da qual agora cuidava apenas de si mesma.”<sup>185</sup> (Kostof, 1999, p.219)

O foco no núcleo familiar individual, que caracteriza o novo modelo da família, surge da necessidade de proteção da propriedade privada que, numa fase final da Idade Média, se acumula no seio das famílias burguesas. Ao mesmo tempo, desenvolvem-se as novas tecnologias de produção em massa, que demandam uma grande escala de mão de

---

<sup>182</sup> - Traduções da autora. Citações originais: “dwelling to which they were attached”; “the sidewalk pavement, clearly for the use of all.”; “Property owners as early as the 13th century were obliged to provide for the upkeep of their segment of pavement and to guarantee its public accessibility” (Kostof, 1999, p.217).

<sup>183</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Even allowing for the strictest correspondence of the building line with the edge of the public space, the street wall cannot definitively separate the public from the private realm” (Kostof, 1999, p.217).

<sup>184</sup> - A família individual “foi a primeira forma de família que não se baseava em condições naturais, mas económicas, e concretamente no triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva originada espontaneamente” (Engels, 1891, p.64).

<sup>185</sup> - Tradução da autora. Citação original: “[...] this concealment of the house as street level has been interpreted as a symbol of the dissolution of the extended family of the Middle Ages, every unit of which now looked only after its own” (Kostof, 1999, p.219).

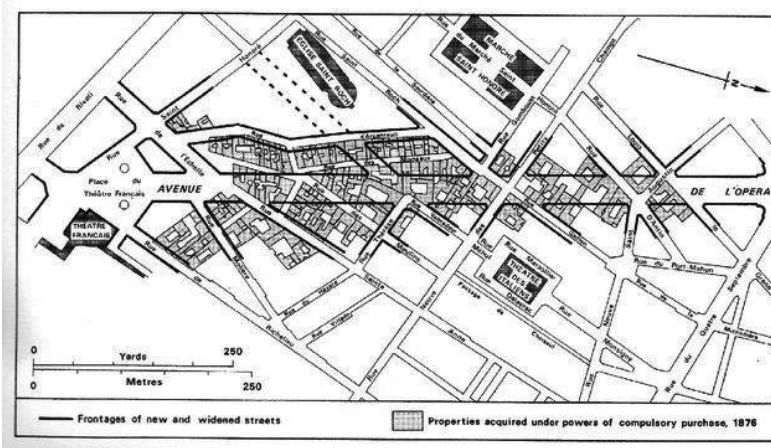


Figura 210 – Paris pós Haussmann, final do século XIX.

Figura 211 – Plano urbano para a Avenida da Ópera, final do século XIX.

obra especializada, o que não se consegue extrair das relações sociais vigentes de servidão. Daqui, surgem os ideais liberais da Revolução Francesa, que estabelecem novas formas de se relacionar, consolidando o poder da jovem classe dominante: a burguesia.

Como visto anteriormente<sup>186</sup>, a industrialização é responsável pelo aumento significativo do trabalho infantil, conservando uma das características da sociedade medieval: a passagem precoce da criança para a vida adulta. Nesta fase, enquanto a infância nas famílias abastadas consegue acesso à educação, as crianças pobres são exploradas desde os seis anos, tudo isto em virtude do novo modo de produção, assente na igualdade, liberdade e fraternidade.

Ora, naturalmente, isto reflete-se também na relação com o espaço. Após a Revolução Francesa, as larguras das ruas começaram a ser codificadas em Paris, em função das suas hierarquias. Napoleão III e Haussmann pretendem, para além de apagar a imagem da cidade antiga: facilitar a distribuição rápida de pessoas, mercadorias e serviços, como a recolha do lixo; valorizar os monumentos, resgatando o urbanismo clássico; e garantir a manutenção da ordem em caso de rebelião, através do traçado de grandes eixos, dificilmente apropriáveis (Figura 210 e 211). É, ainda, em França que diferentes tratadistas resolvem a rua considerando os planos horizontal e vertical: horizontalmente estabelece-se o desenho em planta e o aproveitamento subterrâneo; verticalmente pensa-se no alinhamento e continuidade das fachadas e alturas dos edifícios, de modo a promover a iluminação e a ventilação, que materializam o movimento higienista.

A relação entre a rua e a criança não é, por isso, menos hostil. Ao mesmo tempo que as novas diretrizes espaciais melhoram as suas condições de saúde, a nova circulação assente na rapidez não se adapta ao ritmo progressivo da infância, confinando-a aos espaços designados ao uso infantil, agora reconhecidos e projetados, nomeadamente as escolas e os *playgrounds*. Perde-se, portanto, o carácter social das ruas, fundado pela necessidade de acomodar eventos públicos como procissões, marchas e, mais tarde, espetáculos. A rua funciona, agora, como uma artéria distributiva do capital.

No decorrer do nascimento do urbanismo como campo disciplinar, na passagem do século XIX para o século XX, afirma-se o protagonismo da rua. As ruas da cidade, enfim preparadas para a circulação acelerada e hierarquizada, corroboram com a

---

<sup>186</sup> - Conferir página 31.

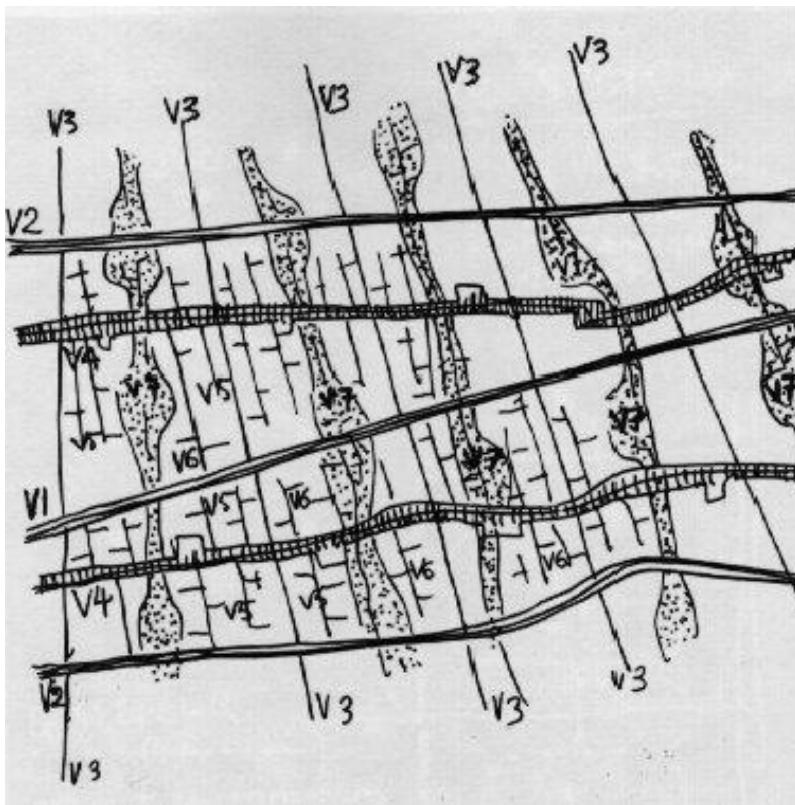


Figura 212 – Projeto viário Théorie des 7v, 1942.

introdução do automóvel. É neste contexto, portanto, que surgem os CIAM, marcando a convergência de vários arquitetos modernistas num projeto comum:

“O que a teoria modernista exigia era uma rede contínua de caminhos e ruas que, em vez de se duplicarem em níveis diferentes, divergiam inteiramente para criar dois reinos distantes: um para pessoas e outro para carros.”<sup>187</sup> (Kostof, 1999, p.237)

O arquiteto Le Corbusier, no início do século XX, vai ao encontro do conceito de rua corredor, adaptada ao desempenho da velocidade do automóvel, propondo que o desenho da rua estabeleça a sua separação dos edifícios. De modo a privilegiar a paisagem regular, distanciada do olhar, rejeita a rua como expressão da comunidade, focando-se, entre outros temas, na especialização da circulação. A teoria por trás do projeto para a *Théorie des 7v* é notória (Figura 212), na medida em que é evidente a hierarquização viária, promovendo a fluidez e o rendimento da circulação.

Ao rejeitar a rua como expressão da comunidade, Corbusier rejeita também a sua urbanidade, evidente em projetos como a Unidade de Habitação de Marselha, na qual se assume a privatização das ruas. Não obstante, como foi visto anteriormente, é neste período que se colocam as crianças, compulsivamente, em espaços formais de aprendizagem, servindo as novas leis que as obrigam à escolaridade institucional. Daqui, detém-se que a negação do carácter social das ruas se traduz numa necessidade em retirar às crianças a possibilidade de aprenderem informalmente, atuando contra o desenvolvimento infantil e, naturalmente, a favor das exigências do capital.

Entretanto, o grupo de arquitetos encarregues de preparar o X CIAM, ao partilharem a mesma base crítica ao movimento moderno, dão origem ao que hoje entendemos como pós-modernismo, indissociável da equipa do Team X. Dá-se, portanto, uma transformação no entendimento da arquitetura, assente numa reinterpretação da rua, questionando as regras físicas, económicas e sociais deste espaço, de modo a valorizar as relações sociais no espaço público. Entre os nomes desta geração de arquitetos encontram-se: Jacob Bakema, Georges Candilis, Giancarlo De Carlo, Aldo van Eyck, Alison e Peter Smithson

---

<sup>187</sup> - Tradução da autora. Citação original: “What was called for in Modernist theory was a continuous network of paths and streets that, rather than duplicating each other at different levels, diverged entirely to create two distant realms: one for people and one for cars” (Kostof, 1999, p.237).



Figuras 213, 214, 215 e 216 – Crianças a brincar nas ruas durante o pós-Guerra. Fotografias por Shirley Baker.

e Shadrach Woods. Assim, segundo Kostof, se “na biografia da rua moderna”, os anos 1920 e 1930 são as décadas que condenam a rua à morte, os anos 60 e 70 “serão lembrados como as décadas de tentativa da sua ressurreição”<sup>188</sup> (Figuras 213, 214, 215 e 216) (Kostof, 1999, p.239).

Acresce ainda que, segundo Alison e Peter Smithson, os CIAM, contando agora com mais de 3000 membros, tornam-se demasiado difusos para atender a mais do que generalizações. Por fim, o contraste entre as propostas dos membros fundadores dos CIAM, *star architects*, e esta geração nova, desconhecida e sem experiência, resulta na dissolução dos Congressos, dando continuidade aos encontros do Team X, primeiro em Doorn em 1954 e depois em Otterloo em 1959 (Smithson, 1967, p.7).

O método de análise da equipa baseava-se nas associações humanas, em oposição à organização funcional que caracterizava os CIAM (Smithson, 1967, p.7). Recordar-se que Alvo Van Eyck desenha mais de 700 *playgrounds* públicos, de 1947 a 1978, em Amsterdão, pensando estrategicamente a sua implantação em locais em desuso, de maneira a garantir que existe pelo menos um em cada bairro. O resgate da rua<sup>189</sup> como espaço social é, portanto, uma intenção assente nos projetos de Van Eyck.

Nota-se que o comprometimento com priorização do peão sobre a máquina é um princípio comum à equipa do Team X. Ao observar o livro de Alison e Peter Smithson (1967), *Urban Structuring. Studies of Alison & Peter Smithson*, constata-se também esta premissa no seu pensamento arquitetónico, uma vez que, de acordo com os arquitetos:

“A rua é uma extensão da casa; nela as crianças aprendem pela primeira vez sobre o mundo fora da família; é um mundo microcosmos no qual os jogos de rua mudam com as estações de ano e as horas se refletem nos olhos da atividade nas ruas.”<sup>190</sup> (Smithson, 1970, p.45)

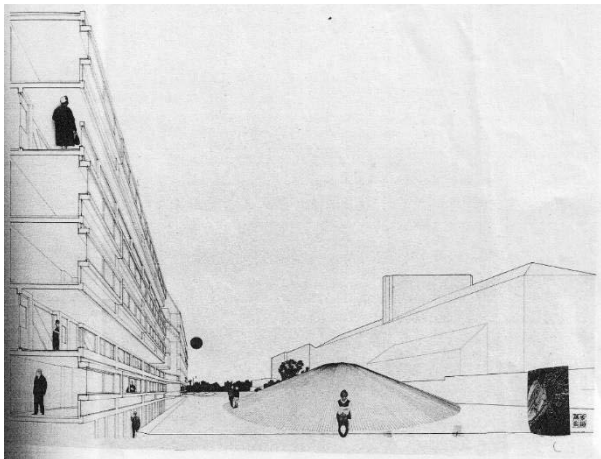
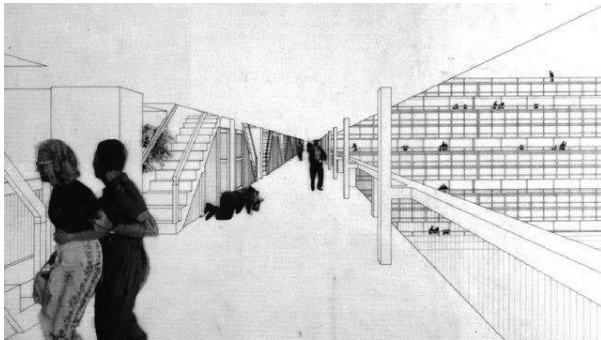
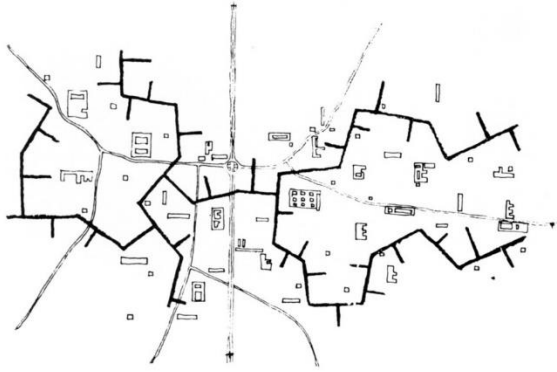
Este plano de recuperação da rua como expressão da comunidade transpõe-se em projetos como o Golden Lane project, desenvolvido por Alison e Peter Smithson numa

---

<sup>188</sup> - Traduções da autora. Citações originais: “the biography of the modern street”; “will be remembered as the decades of its attempted resurrection” (Kostof, 1999, p.239).

<sup>189</sup> - Além disso, não são utilizados quaisquer recursos arquitetónicos que separem os espaços designados ao uso da criança daqueles que servem toda a comunidade, gerando espaços multigeracionais que se difundem com as ruas.

<sup>190</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The street is an extension of the house; in it children learn for the first time of the world outside the family; it is a microcosmic world in which the street games change with the seasons and the hours are reflected in the eye of street activity.” (Smithson, 1970, p.45)



Figuras 217 e 218 – Golden Lane Project, Reino Unido, 1952.

Figuras 219 e 220 – Robin Hood Gardens, Reino Unido, 1964.



competição para habitação coletiva de alta densidade, no ano de 1952 em Londres (Figuras 217 e 218). Os arquitetos, ao analisarem as relações sociais presentes na cidade contemporânea, enfatizam que a rua “não é apenas um meio de acesso, mas também uma arena de expressão social”, acrescentando que:

“Numa sociedade coesa que habita um desenvolvimento coeso como as ruas Byelaw, há um sentimento inerente de segurança e vínculo social que tem muito a ver com a obviedade e a ordem simples da forma da rua: cerca de 40 casas voltadas para um espaço aberto comum.”<sup>191</sup> (Smithson, 1967, p.14)

No estudo desenvolvido pelos Smithsons, estabelece-se que na medida em que 40 a 50 casas fazem uma rua, um conjunto de ruas formam o distrito, e são os vários distritos que constituem a cidade, relacionando um complexo de vivências. Esta lógica pretende criar associações humanas em todas as comunidades, atendendo aos seus contextos particulares. No seguimento do seu trabalho, o Team X assume, no manifesto de Doorn, a sua oposição ao planeamento urbano presente na Carta de Atenas, alegando que:

“A técnica de planeamento da Carta de Atenas era a análise de funções. Embora isso tornasse possível pensar claramente sobre os distúrbios mecânicos das cidades, mostrou-se inadequado na prática porque era muito diagramático no seu conceito.”<sup>192</sup> (Smithson, 1967, p.17)

Contudo, os Smithsons declaram que a rua tradicional já não existe, determinando que o problema da mobilidade não pode ser resolvido pelos arquitetos através da identificação com as formas históricas. Assentam, ainda, que as ruas, praças e espaços verdes, representam uma realidade social do passado, e que as novas propostas devem considerar “uma cidade com vários níveis e ruas suspensas”<sup>193</sup> (Smithson, 1967, p.21). Este pensamento está presente, por exemplo, no Robin Hood Gardens (Figura 219 e 220),

---

<sup>191</sup> - Tradução da autora. Citação original: “In a tight knit society inhabiting a tight knit development such as the Byelaw Streets there is an inherent feeling of safety and social bond which has much to do with the obviousness and simple order of the form of the street: about 40 houses facing a common open space” (Smithson, 1967, p.14).

<sup>192</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The planning technique of the Charte d’Athene was analysis of functions. Although this made it possible to think clearly about the mechanical disorders of towns it proved inadequate in practice because it was too diagrammatic in concept” (Smithson, 1967, p.17).

<sup>193</sup> - Tradução da autora. Citação original: “a multi-level city with streets-in-the-air” (Smithson, 1967, p.21).



Figuras 221, 222 e 223 – Crianças a brincar nas ruas, 1949–1956. Fotografias por Nigel Henderson.

desenhado por Alison e Peter Smithson, em 1964.

Reforçando a ideia de que associação não significa, necessariamente, contacto, os Smithsons observam as associações espontâneas que as crianças desenvolvem na rua (Figuras 221, 222 e 223). Assim, ao desenhar ruas em diferentes níveis prevêm-se, também, múltiplas associações e perspetivas. No decorrer do processo, os arquitetos determinam que: “a adequação de qualquer solução pode estar no campo da invenção arquitetónica e não na antropologia social”<sup>194</sup>(Smithson, 1967, p.18):

“A malha horizontal da rua encaixar-se-ia na circulação vertical de outros edifícios numa tentativa de fundir muitos tipos diferentes de edifícios de vários níveis já existentes (escritórios, armazéns, garagens de estacionamento); fazer uma cidade concebida como um aglomerado de pontos de pressão populacional; não uma pirâmide abstrata de números de densidade.”<sup>195</sup> (Smithson, 1967, pp.26-27)

Considera-se, ainda que a proposta dos Smithsons integra uma tentativa de resgatar a família alargada, no sentido de criar um sentido de comunidade mais amplo, assente na valorização das relações sociais opondo-se, portanto, aos valores liberais fundamentados pelo individualismo.

Por fim, relativamente à relação da criança com a rua, apontam-se algumas transformações no uso do espaço. Primeiro, as *streets-in-the-sky* para além de providenciarem segurança por meio do distanciamento do tráfego automóvel, não perdem a sua urbanidade, uma vez que relacionam entre si e com o meio envolvente. Daqui, depreende-se que premissas trazidas por Vygotsky e Piaget, como a acumulação de experiências e o contacto com o desconhecido, reaparecem na vivência diária da criança, agora liberta do confinamento aos espaços específicos para a infância. Também as relações-socio-histórico culturais, conseguidas através das associações e perspetivas múltiplas que se disponibilizam, se reforçam no novo modelo de circulação pedonal. Por fim, como resultado da segurança estabelecida, promove-se a autonomia da criança, devolvendo-lhe

---

<sup>194</sup> - Tradução da autora. Citação original: ““The appropriateness of any solution may lie in the field of architectural invention rather than social anthropology” (Smithson, 1967, p.18).

<sup>195</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The horizontal street mesh would slot into the vertical circulation of other buildings in an attempt to fuse many different kinds of multi-level buildings already in existence (offices, department stores, parking garages); to make a city conceived as a cluster of population pressure points; not an abstract pyramid of density figures” (Smithson, 1967, pp.26-27).



Figuras 224, 225 e 226 – Escola Montessori em Delft, Holanda.

a liberdade necessária para a sua procura orgânica de conhecimento, tese defendida por Montessori.

Conclui-se, então, que a garantia da segurança na trajetória da criança, associada à articulação de uma diversidade de espaços, fornece uma rede de aprendizagem informal que pode responder às exigências pedagógicas da infância em cada um dos seus estágios de socialização, pelo que se estabelecem os espaços públicos desenhados pelo Team X como *child-friendly*.

Também o arquiteto Herman Hertzberger (2001), no livro *Lessons for students in Architecture*, retrata o cenário da “rua reconquistada” do pós-guerra. No decorrer da sua análise, expõe uma série de recursos arquitetônicos que facilitam a transformação da rua numa “sala de estar comunitária” ou *living-street*, como lhe chama (Hertzberger, 2001, p.48). Hertzberger aponta características que facilitam o estabelecimento de ruas de convivência como a ausência de trânsito, tal como proposto pelo Team X. Além disso, afirma que o “conceito de rua de convivência parte da ideia de que seus habitantes têm algo em comum, que esperam algo uns dos outros”<sup>196</sup> (Hertzberger, 2001, p.54), definindo o próprio sentimento de comunidade:

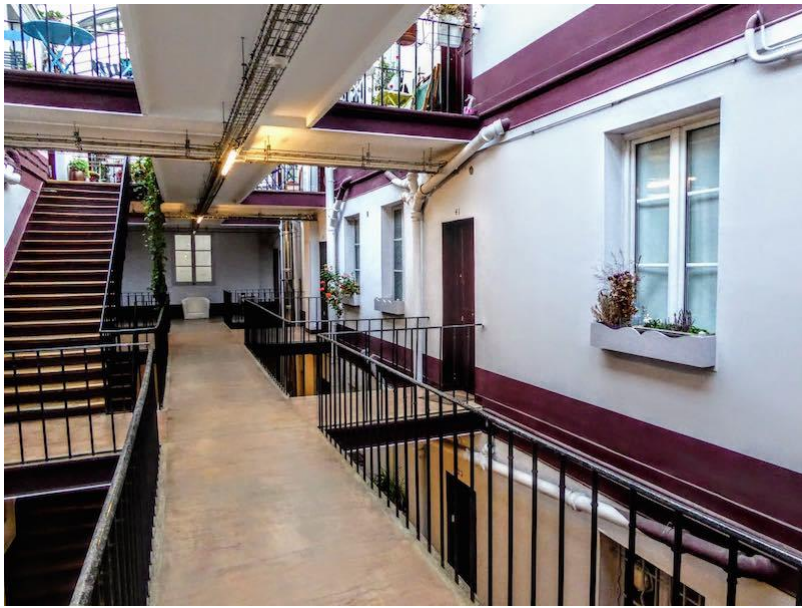
“Em primeiro lugar, este sentimento de pertença resolve-se à volta da interação social quotidiana, como crianças a brincar juntas na rua, tomar conta de crianças umas das outras, manter-se informado com a saúde uns dos outros...”<sup>197</sup> (Hertzberger, 2001, p. 54)

Como tal, as ruas, indo ao encontro do que foi referido anteriormente, devem adaptar-se ao contexto específico no qual se inserem, introduzindo, entre outros, elementos que amenizem as condições climáticas, como: corta-ventos, árvores, sebes, ou mesmo zonas cobertas. Deste modo, ao favorecer a permanência no exterior, promove-se o uso do espaço pela comunidade. Hertzberger refere, ainda, recursos arquitetônicos apropriáveis, utilizando o exemplo dos blocos perfurados como incentivo multigeracional à manipulação, já que permitem diversas maneiras de serem utilizados pode colocar-se alguma coisa lá dentro, servir-se deles como vaso etc. (Figuras 224, 225 e 226) (Hertzberger, 2001, p.168).

---

<sup>196</sup> - Tradução da autora. Citação original: “"concept of the living-street is based on the idea that its inhabitants have something in common, that they expect something of each other" (Hertzberger, 2001, p.54).

<sup>197</sup> - Tradução da autora. Citação original: “In the first place this feeling of belonging together resolves around everyday social interaction, such as children playing together out in the street, baby-sitting for each other, keeping in touch concerning each other's health...” (Hertzberger, 2001, p.54).



Figuras 227 e 228 – Cité Napoléon, 1840, Paris.

Não obstante, a criança apropria-se naturalmente dos espaços, sendo a nossa tarefa enquanto arquitetos garantir essa oportunidade:

“Para as crianças, qualquer cerca ou grade da rua faz a estrutura de escalada mais natural. Pode até fazer uma tenda de vez em quando.”<sup>198</sup>

(Hertzberger, 2008, p.232)

No decorrer da sua análise, Hertzberger descreve a zona habitacional, como um espaço onde a criança vivencia simultaneamente a segurança de ter a mãe por perto, e a autonomia conferida através da distância do lar, evidenciando a importância de recursos arquitetônicos como, por exemplo, a soleira da casa (Hertzberger, 2001, p.32). A soleira, que pode ou não conter um banco na porta da frente, protege do sol e da chuva, transmite conforto e disponibiliza um espaço apropriável pelo corpo social. O resultado é um aumento, não só da presença da comunidade nas ruas, mas também a introdução de um cenário onde vigilância a passiva pode ocorrer.

Deste modo, este espaço de transição deliberadamente livre, permite criar o encontro e a “reconciliação” entre a rua e o domínio privado, providenciando um tempo de espera conveniente, à semelhança do que foi observado nos pórticos da Antiguidade Clássica.

O exemplo da habitação coletiva Cité Napoléon, desenhada em 1849, em Paris (Figuras 227 e 228), integra o princípio do espaço de transição, transformando as escadas habitacionais em escadas comunitárias, em última instância, numa rua vivida pelos residentes. Também aqui se encontra presente a vigilância passiva, segundo Hertzberger:

“A Cité Napoléon em Paris, uma das primeiras tentativas, e certamente a mais notável, para chegar a uma solução razoável para o problema da distância entre a rua e a porta da frente de um prédio residencial de muitos andares. Este espaço interior, com todas as suas escadas e vias, lembra os edifícios de vários andares de uma aldeia nas montanhas.”<sup>199</sup>

(Hertzberger, 2001, p.39)

---

<sup>198</sup> - Tradução da autora. Citação original: “For children, any fence or railing in the street makes the most natural climbing frame. It might even make a tent on occasion” (Hertzberger, 2008, p.232).

<sup>199</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The Cité Napoléon in Paris, one of the first attempts, and certainly the most remarkable, to arrive at a reasonable solution to the problem of the distance between street and front door in a multi-storey residential building. This interior space, with all its stairs and overpasses, reminds one of the multi-storeyed buildings in a mountain village” (Hertzberger, 2001, p.39).





Figuras 229 e 230 – Rua de Haarlemmer Houttuinen, 1987, em Amsterdão.

Figura 231 – Fachada da habitação coletiva de Romerstadt, por Ernest May, Frankfurt, 1927.

Figura 232 – Passeio elevado no centro de artes Black-E, em Liverpool, 1973.



O arquiteto afirma que as escadas comunitárias devem desempenhar o papel de “um *playground* para as crianças pequenas das famílias da vizinhança”<sup>200</sup>, servindo como acesso ao espaço público, suficientemente seguro para as brincadeiras da primeira infância (Hertzberger, 2001, p.35). Conclui-se, portanto, que a zona de transição entre o público e o privado serve como primeiro palco das brincadeiras da criança, exigindo um desenho que responda às suas necessidades. Assim, para além de recursos arquitetónicos que viabilizem a permanência dos cuidadores das crianças, devem ser introduzidos elementos que ofereçam oportunidades pedagógicas.

Um exemplo prático destes princípios é a rua que serve a habitação coletiva de Haarlemmer Houttuinen, situada em Amesterdão e desenhada em 1987 por Hertzberger (Figuras 229 e 230). A rua, sem tráfego motorizado, o que por si só já favorece a sua apropriação, demonstra ainda recursos arquitetónicos mencionados anteriormente, nomeadamente: a soleira da porta, a escada comunitária e os blocos perfurados, permitindo diferentes utilizações por parte dos moradores. Mais, enquanto as crianças pequenas beneficiam da segurança do espaço *in-between*, as maiores dispõem de toda a extensão da rua como espaço de encontro, casual ou deliberado, estimulando as relações sociais na infância em diferentes estágios de socialização.

Outro exemplo de recurso arquitetónico que favorece a diversidade é a rua de acesso ao conjunto habitacional de Romerstadt, em Frankfurt, desenhado em 1927 pelo arquiteto Ernest May (Figura 231). O detalhe do passeio que termina antes da fachada permite que as plantas possam crescer, aumentando a presença da vegetação na rua e, simultaneamente, diminuindo a fachada do edifício. O lugar para o estacionamento é, também, pensado para ocupar as sombras, enquanto o sol se reserva para o espaço verde (Hertzberger, 2001, p.57).

Por último, apontando o corrimão que acompanha a escada como um desafio para as crianças mostrarem a sua habilidade, Hertzberger enumera um outro elemento espacial que promove a utilização do espaço público na infância: o passeio levantado (Figura 232). O seu potencial prende-se no resultado enquanto espaço de convergência social, assemelhando-se ao carácter de uma praça, uma vez que não só oferece um local de paragem, como também uma oportunidade de brincadeira (Hertzberger, 2001, p.177). Em suma,

---

<sup>200</sup> - Tradução da autora. Citação original: “a playground for the small children of the neighboring families” (Hertzberger, 2001, p.35).



Figura 233 – Exemplo de rua deserta. 10<sup>th</sup> Street, 1959, EUA.

Figura 234 – Ruas 23rd e Pine, 1947, EUA.

segundo Hertzberger o arquiteto não deve desperdiçar espaço, mas aumentar o potencial de “acomodação” na periferia do edifício:

“A rua foi, originalmente, o espaço para ações, revoluções, celebrações, e ao longo da história podemos ver como os arquitetos desenharam o espaço público em nome da comunidade a que de fato serviam.”<sup>201</sup>  
(Hertzberger, 2001, p.64)

Assim, Hertzberger defende a rua como lugar para as atividades comunitárias, admitindo que o espaço público serve como estímulo para as relações entre as pessoas. Mais ainda, determina que “casas e ruas são complementares” sendo, portanto, essencial considerar a densidade populacional no seu desenho. Deste modo, o cálculo da proporção entre a dimensão do espaço público e a número esperado de usuários é apontado pelo arquiteto como o erro mais comum no desenho da rua:

“Se a área da rua é muito grande, muito pouco acontece em poucos lugares, e apesar de todas as boas intenções em contrário, a consequência são espaços vastos que assumem o caráter de 'deserto' simplesmente por serem muito vazios”. (Hertzberger, 2001, p.63)

Também a urbanista Jane Jacobs (1992)<sup>202</sup>, no livro *The Death and Life of Great American Cities*, reflete sobre a afluência da rua como um fator relevante na relação da criança com este espaço. Jacobs aponta que as ruas oferecem “uma base exterior não especializada onde brincar, estar por perto e ajudar a formar as suas noções do mundo” e que é desta “brincadeira não especializada”<sup>203</sup> que a infância precisa. No entanto, só a rua movimentada tem condições de o fazer, já que as ruas desertas, parques e *playgrounds* se caracterizam pelo vazio inabitado (Jacobs, 1992, pp.80-81) (Figuras 233 e 234):

“Passeios subutilizados não estão sob vigilância adequada para a criação dos filhos. E os passeios também não são seguros, mesmo com olhos voltados para eles, se estiverem limitados por uma população que

---

<sup>201</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The street was, originally, the space for actions, revolutions, celebrations, and throughout history we can see how architects designed public space on behalf of the community which they in fact served” (Hertzberger, 2001, p.64).

<sup>202</sup> - Edição original: 1961.

<sup>203</sup> - Tradução da autora. Citação original: “an unspecialized outdoor home base from which to play, to hang around in, and to help form their notions of the world”; “unspecialized play” (Jacobs, 1992, pp.80-81).



Figura 235 – The Central Artery, nos EUA em 2004.

troca constante e rapidamente de morada – outro problema urgente do planeamento urbano. Mas os *playgrounds* e os parques próximos dessas ruas são ainda menos incríveis. Nem todos os *playgrounds* e parques são inseguros ou estão sob vigilância insuficiente [...]. Porém, os que são incríveis estão normalmente em bairros onde as ruas são vivas e seguras e onde prevalece um forte espírito de vida pública civilizada nos passeios.”<sup>204</sup> (Jacobs, 1992, pp. 78-79)

Deste modo, Jacobs assume a sua oposição à tentativa de tirar as crianças das ruas, numa crítica ao funcionalismo moderno, atribuindo à vigilância passiva das brincadeiras nos passeios, a possibilidade de redução da violência juvenil (Jacobs, 1992, p.77). Não obstante, reforça que brincar na rua em segurança é um privilégio, já que “as crianças estão à mercê da conveniência, mais do que qualquer outra pessoa”<sup>205</sup>, o que ainda é pertinente nos dias de hoje (Figura 235) (Jacobs, 1992, p.85). Como tal, é necessário pensar o desenho da rua de modo a assegurar o seu funcionamento como espaço comunitário, assente na segurança e integração das crianças no domínio público:

“O requisito para qualquer uma destas variedades de brincadeiras incidentais não é nenhum tipo de equipamento pretensioso, mas sim espaço num lugar imediatamente conveniente e interessante. A brincadeira fica lotada se os passeios forem muito estreitos em relação às exigências totais que lhe são impostas. E fica especialmente lotada se os passeios também não tiverem pequenas irregularidades na linha de construção. [...] Não há sentido no planeamento de jogos nos passeios, a não ser que os passeios sejam usados para uma ampla variedade de outros fins e por uma grande variedade de outras pessoas também.”<sup>206</sup> (Jacobs, 1992, p.86)

---

<sup>204</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Underused sidewalks are not under suitable surveillance for child rearing. Nor are sidewalks apt to be safe, even with eyes upon them, if they are bordered by a population which is constantly and rapidly turning over in residence—another urgent planning problem. But the playgrounds and parks near such streets are even less wholesome. Nor are all playgrounds and parks unsafe or under poor surveillance [...] But those that are wholesome are typically in neighborhoods where streets are lively and safe and where a strong tone of civilized public sidewalk life prevails” (Jacobs, 1992, pp.78-79)

<sup>205</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Children are at the mercy of convenience more than anyone else” (Jacobs, 1992, p.85).

<sup>206</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The requisite for any of these varieties of incidental play is not pretentious equipment of any sort, but rather space at an immediately convenient and interesting place. The play gets crowded out if sidewalks are too narrow relative to the total demands put on them. It is

---

especially crowded out if the sidewalks also lack minor irregularities in building line. [...] There is no point in planning for play on sidewalks unless the sidewalks are used for a wide variety of other purposes and by a wide variety of other people too” (Jacobs, 1992, p.86).

Nota-se, portanto, a convergência de Hertzberger e Jacobs na importância dada ao cálculo das dimensões da rua como critério para garantir a sua afluência. Existe, ainda, uma concordância no que diz respeito ao destaque da zona mais próxima da habitação da criança, à qual Jacobs denomina de “lugar imediatamente conveniente” e Hertzberger de espaço *in-between* (Jacobs, 1992, p.86). Por fim, aponta-se a nota da urbanista relativamente à implantação dos parques públicos e *playgrounds*, na qual se alude à articulação entre ruas movimentadas e espaços designados ao uso infantil, de maneira a aumentar a vigilância passiva dos últimos.

Daqui parte-se para a análise do trabalho da arquiteta australiana Natalia Krysiak (2018), no livro *Where do the Children Play? Designing Child-Friendly Compact Cities*, no qual ela organiza uma série de princípios para transformar ruas comuns em *play-streets*. Com o objetivo de aumentar a presença das crianças no espaço público, Krysiak remete-nos, novamente, à relevância do cuidado partilhado das crianças, indo ao encontro do que foi dito anteriormente. Reforça, ainda, a ideia de que as oportunidades para brincar devem surgir naturalmente na malha urbana, e não apenas em espaços específicos para o uso infantil, resultando numa melhoria das condições sociais da comunidade:

“[...] uma vida de rua ativa pode fomentar redes de apoio sociais e promover comunidades que participam em voluntariado, que cuidam ativamente da sua vizinhança e umas das outras - tudo isso pode economizar dinheiro em manutenção, prevenção do crime e provisões de infraestrutura social.”<sup>207</sup> (Krysiak, 2018, p.20)

Assim sendo, o primeiro passo é identificar as ruas “com potencial para se tornarem em ‘ruas de brincadeira’” que, segundo Krysiak, são “as ruas calmas do bairro”<sup>208</sup>, ainda que esta transformação possa ocorrer só durante certas horas do dia. De seguida, estabelecem-se as estratégias de desenho que materializam as propostas, adaptadas ao contexto específico de cada comunidade. Portanto, a arquiteta sugere:

---

<sup>207</sup> - Tradução da autora. Citação original: “[...] an active street life can foster social networks and promote communities which participate in volunteering, actively look after their neighbourhood and one another - all of which can save money on maintenance, crime prevention and social infrastructure provisions.” (Krysiak, 2018, p.20)

<sup>208</sup> - Traduções da autora. Citações originais: “with potential to become ‘play streets’”; “quiet streets within the neighbourhood” (Krysiak, 2018, p.20).





Figura 236 – Trampolim num *playground* por Carve Landscape Architecture, Amesterdão, 2010. (1ª cima/esquerda)

Figura 237 – Paragem de autocarro em Baltimore, EUA.

Figura 238 – Crianças a brincar no *playground* Into the Wild, por Openfabric e Dmau, em 2015, Holanda.

Figura 239 – Render do projeto Under the K, para um espaço por baixo da ponte de Kosciuszko, em Broonklyn, pelo escritório PUBLIC WORK.

Figura 240 – Crianças no International Street Art Festival, em Brande, na Dinamarca. (1ª cima/direita)

Figura 241 – Pessoas a jogar ping pong na praça Tompkins, em Manhattan.

Figura 242 – Fachada com textura, oferecendo oportunidades de brincadeira.

Figura 243 – Crianças a brincar espontaneamente nas ruas, utilizando um corrimão e uma rampa.



1 – Oportunidades de jogo que promovam a atividade física: através de intervenções lúdicas como trampolins e jogos ativos em espaços públicos (Figura 236).

2 – Oportunidades de jogo em zonas de espera: ao utilizar baloiços, bibliotecas e jogos em paragens de autocarro, estações de comboio e salas de espera (Figura 237).

3 – Contacto com o meio ambiente na malha urbana: inserindo espaços verdes selvagens na cidade, permitindo não só que as crianças conheçam e respeitem a natureza, mas que também possam brincar e sujar-se (Figura 238).

4 – Brincadeiras em espaços subutilizados: introduzindo intervenções lúdicas em espaços como a área debaixo das pontes rodoviárias (Figura 239).

5 – Brincar como ferramenta de aprendizagem: implementando em todas as cidades, oportunidades de aprendizagem através do jogo e das artes (Figura 240).

6 – Jogos inter-geracionais: através de intervenções lúdicas que encorajem a participação de pessoas de todas as idades e com diferentes habilidades (Figura 241).

7 – Desenho dos espaços de jogo: criando iniciativas que envolvam as crianças no desenho dos espaços de recreação. Um exemplo é o Kent ve Cocuk, em português “cidade e criança”. Trata-se de uma iniciativa, com base na Turquia, de urbanismo para crianças, no qual elas mesmas constroem maquetes, mapeiam as suas cidades, entre outras atividades.

8 – Estímulo da imaginação: introduzindo intervenções simples, como uma alteração na altura ou na textura do tecido urbano, é o suficiente para incentivar a brincadeira e estimular a imaginação (Figura 242).

9 – Interações com o ambiente construído: através de intervenções lúdicas integradas nas fachadas dos edifícios, como paredes de giz, estruturas de escalada ou jogos (Figura 243).

Por último, Krysiak define também algumas táticas que promovem a segurança das crianças nas suas rotas diária, de modo a permitir a sua independência. São sugeridos recursos arquitetónicos, tais como: a colocação de passeios próximos das escolas e outras instalações para crianças; a separação das zonas viárias dos passeios, através de vegetação ou mobiliário urbano; a sinalização das ruas mais utilizadas pelas crianças, incentivando a vigilância passiva; intervenções lúdicas nas rotas das crianças, estimulando



Figura 244 – Rua Almirante Cândido dos Reis, Aveiro, 2021.

Figuras 245, 246 e 247 – Projeto Kit A Nossa Rua na Rua Almirante Cândido dos Reis, Aveiro, 2021.

simultaneamente o conhecimento do próprio bairro; e a introdução de ciclovias seguindo os critérios mencionados anteriormente (Krysiak, 2018, p.23). Assomam-se medidas transversais à arquitetura, como o mapeamento das rotas de viagem comuns das crianças, projetos de rua para acalmar o tráfego e a priorização do pedestre na malha urbana.

Uma vez esclarecidas as transformações da rua ao longo da história e as estratégias de intervenção que possibilitam um aumento do seu uso pela criança, prossegue-se à análise das ruas com mais detalhe, de modo a compreender como o seu desenho influencia o desenvolvimento infantil. Para tal, selecionam-se dois casos de estudo, dentro de um contexto socioeconómico aproximado e relativamente recentes, de maneira a manter o critério escolhido até agora.

Ambos os casos de estudo integram o mesmo projeto temporário, chamado Kit A Nossa Rua, desenvolvido pelo Orçamento Participativo de Aveiro, com o apoio da Câmara Municipal de Aveiro. O projeto conta, até agora, com duas edições em 2021 e resgata premissas pedagógicas que se consideram relevantes resgatar.

A proposta consiste no corte ao trânsito automóvel num período do dia estipulado e, durante esse intervalo, disponibiliza-se um conjunto de elementos para brincar ou estar, potencializando o uso das ruas pela comunidade. Escolhem-se duas ruas distintas, tanto na sua dimensão como utilização, o que evidencia a possibilidade de adaptação do projeto a diferentes contextos.

A primeira edição, na Rua Almirante Cândido dos Reis, tem duas frentes com habitação coletiva de baixa densidade e comércio à cota da rua, o que lhe garante um fluxo populacional regular e, provavelmente, vigilância passiva proporcional à circulação (Figura 244). A rua serve um único sentido automóvel e conta com passeios de ambos os lados, a partir dos quais se acede aos edifícios diretamente. Uma vez conseguido um espaço pedonal, a rua que já é, por si, multigeracional e com programas diversos, sofre um aumento exponencial na sua utilização, sendo este o ponto chave do projeto Kit A Nossa Rua (Figuras 245, 246 e 247).

Ora sabendo que o uso se estabelece quando oferecida a oportunidade e tendo em conta as limitações espaciais desta rua, pensa-se sobre alguns recursos que poderiam ser adicionados ao espaço de modo a conferir uma experiência pedagógica permanente. Assim, sugerem-se, para além das oportunidades de jogo temporárias que já foram mencionadas:





Figura 248 – Rua Bernardo Torres, Aveiro, 2021.

Figuras 249, 250 e 251 – Projeto Kit A Nossa Rua na Rua Bernardo Torres, Aveiro, 2021.

uma, ou mais, intervenções lúdicas nas fachadas dos edifícios, tais como paredes de giz, escalada, jogos, jardins de sons ou instalações artísticas; e o estímulo da imaginação através das alterações simples no tecido urbano, como a pintura dos passeios ou fachadas, tal como foi referido por Krysiak (Krysiak, 2018, p.22).

A segunda rua onde se levou o Kit A Nossa Rua é a Rua Bernardo Torres. Aqui a escala é diferente, trata-se de uma rua de habitação unifamiliar e sem comércio, o que diminui a densidade de circulação e a diversidade programática (Figura 248). Além disso, cada moradia possui um jardim que faz frente de rua, aumentando a distância entre o interior do domínio privado e o exterior público, o que diminui o contacto visual entre a criança que brinca lá fora e os seus cuidadores. Não obstante, o projeto contou com uma participação ativa da comunidade, o que neste caso sublinha que, para além da oportunidade, é preciso proporcionar os recursos (Figuras 249, 250 e 251).

Posto isto, voltamos a propor intervenções adicionais no espaço, para evidenciar este uso pedagógico, tais como: a utilização das zonas de espera, como as paragens de autocarro, para incorporar jogos; a apropriação dos espaços de estacionamento como espaços de brincadeira livre, hortas urbanas ou elementos lúdicos; a alteração da textura ou altura dos passeios, criando o tal passeio levantado de que fala Hertzberger; e as fachadas lúdicas que já se referiram no exemplo anterior, que aqui se reduzem aos muros que dão acesso ao jardim.

Em suma, conclui-se que ainda que seja favorecida a utilização da rua, através da limitação do trânsito automóvel, os recursos arquitetónicos que se podem introduzir no espaço estão sujeitos a uma adaptação ao contexto, não existindo, portanto, uma receita universal para a criação de *playstreet*, mas uma linha de princípios dos quais se selecionam os que se adequam ao espaço específico onde se quer intervir.

Posto isto, segue-se para o próximo subcapítulo, no qual se reflete sobre o espaço público como rede pedagógica. Os espaços *child-friendly* até agora observados, a praça e rua, surgem aqui como a base da crítica pedagógica, a partir dos quais se pensa a sua articulação com a malha urbana. Para tal, percorre-se, brevemente, a história da cidade, de modo a compreender a sua relação com a criança ao longo do tempo, sendo o foco a urbe contemporânea, fruto de múltiplas transformações.



### 3.3. O espaço público como rede pedagógica

Este subcapítulo parte do princípio que o espaço público da cidade funciona como uma rede pedagógica, da qual fazem parte tanto os espaços *child-friendly* analisados anteriormente, a praça e a rua, como os espaços designados ao uso infantil, os recreios e os *playgrounds*. Assume-se, também, o desenho urbano como uma materialização de princípios que, de acordo com o materialismo histórico, têm origem nos meios pelos quais os seres humanos produzem coletivamente as suas necessidades de vida, por outras palavras, é o modo de produção que desencadeia a evolução e a organização social, a partir da qual se desenham as cidades. Deste modo, tal como o professor David Harvey (2009) sustenta, no livro *Social Justice and the City*:

"O urbanismo deve ser considerado como um conjunto de relações sociais que refletem as relações estabelecidas em toda a sociedade como um todo. Além disso, essas relações devem expressar as leis pelas quais os fenômenos urbanos são estruturados, regulados e construídos."<sup>209</sup>  
(Harvey, 2009<sup>210</sup>, p.304)

Assim, pode considerar-se uma das duas hipóteses: ou o urbanismo é uma estrutura separada com as suas próprias leis de transformação e construção interna; ou é a expressão de um conjunto de relações inseridas numa estrutura mais ampla, como as relações sociais de produção. Este estudo sustenta, portanto, a segunda hipótese, estabelecendo o processo pelo qual o urbanismo é derivado de outras estruturas. Não obstante, reconhece-se que:

"Um urbanismo fundado na exploração é um legado da história. Um urbanismo genuinamente humanizador ainda não foi concretizado. Resta à teoria revolucionária traçar o caminho de um urbanismo baseado na exploração para um urbanismo apropriado para a espécie humana. E resta à prática revolucionária realizar tal transformação."<sup>211</sup> (Harvey, 2009, p.314)

---

<sup>209</sup> - Tradução da autora. Citação original: "Urbanism has to be regarded as a set of social relationships which reflects the relationships established throughout society as a whole. Further, these relationships have to express the laws whereby urban phenomena are structured, regulated and constructed" (Harvey, 2009, p.304).

<sup>210</sup> Edição original: 1973.

<sup>211</sup> - Tradução da autora. Citação original: "An urbanism founded upon exploitation is a legacy of history. A genuinely humanizing urbanism has yet to be brought into being. It remains for revolutionary



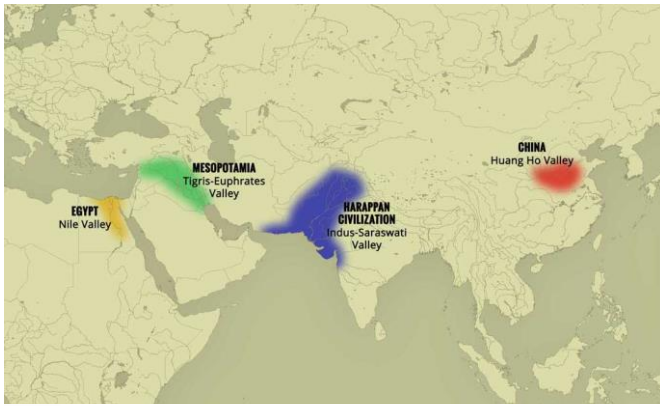


Figura 221



Figura 222

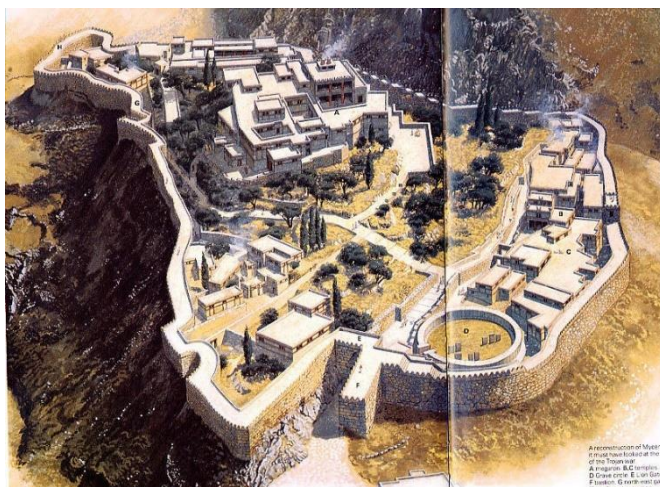


Figura 223

Figura 252 – Quatro civilizações antigas, onde surgiram as primeiras cidades.

Figura 253 – Antiga cidade de Ur, 2000 a. C.

Figura 254– Cidade de Micena, na Grécia antiga.

theory to chart the path from an urbanism based in exploitation to an urbanism appropriate for the human species. And it remains for revolutionary practice to accomplish such a transformation” (Harvey, 2009, p.210).



À vista disso, entende-se que a reflexão sobre o desenho urbano, enquanto ferramenta de compreensão de determinado momento da história, contribui para o entendimento das relações sociais nestes espaços. Entende-se, também, que é indispensável a superação do capitalismo de modo a atingir a validação de todas as infâncias, rejeitando a perspectiva do centro imperial que nega a relação entre a exploração da criança proletária e os superlucros acumulados nos países do Norte Global, incluindo a crítica pedagógica incorporada na crítica política, uma vez que a pedagogia não se separa da socialização da infância.

Segundo Leonardo Benevolo (1997)<sup>212</sup>, no livro *História da Cidade*, a aldeia passa a ser cidade quando “as indústrias e os serviços já não são executados pelas pessoas que cultivam a terra, mas por outras que não tem essa obrigação, e que são mantidas pelas primeiras com o excedente do produto final”, nascendo assim o contraste entre dois grupos: dominantes e subalternos. As primeiras cidades estabelecem-se, portanto, inteiramente associadas ao modo de produção vigente, uma sociedade organizada “capaz de evoluir e de projetar a sua evolução” (Figura 252) (Benevolo, 1997, p.23).

Ainda no período neolítico, no século II a.C., as cidades sumerianas abrigam dezenas de milhares de habitantes, e são “circundadas por um muro e um fosso, que as defendem e que, pela primeira vez, excluem o ambiente aberto natural do ambiente fechado da cidade”. Também o campo é transformado numa “paisagem artificial de campos, pastagens e pomares, percorrida pelos canais de irrigação” (Figura 253) (Benevolo, 1997, p.27). Dá-se, portanto, uma restrição no contacto com o meio, assim como a possibilidade de apropriação, características essas que crescem gradualmente até aos dias de hoje, influenciando a construção de conhecimento pela criança.

Mais tarde, a Grécia que na Idade do Bronze “se encontra na periferia do mundo civil”, prospera na sequência do desenvolvimento da economia do ferro, transformando a cidade na “polis aristocrática ou democrática” e “a economia hierárquica tradicional se torna a nova economia monetária”, que depois se estende a toda a bacia oriental do Mediterrâneo (Benevolo, 1997, p.75).

A cidade consitui-se pela acrópole (cidade alta), onde se situam os templos e pela astu (cidade baixa) onde se desenvolve o comércio e as relações civis (Figura 254). Em

---

<sup>212</sup> - Edição original: 1982.



Figura 255 – Maquete da antiga cidade de Roma.

Figura 256– Cidade de Saint-Malo, em França, que mantém o traçado medieval.

termos de desenho urbano, a cidade é “um todo único, onde não existem zonas fechadas e independentes” como subdivisões ou bairros reservados a classes específicas<sup>213</sup>. Em traços gerais, a malha urbana era dividida em três zonas: áreas privadas (habitação); áreas sagradas (templos dos deuses); e áreas públicas (destinada às reuniões políticas, jogos desportivos, comércio, teatro etc.). Nota-se que o Estado intervém nas duas primeiras e administra diretamente a terceira (Benevolo, 1997, p.80).

A cidade grega nasce, portanto, do modo de produção escravagista, estabelecendo este a base das relações sociais do cidadão ateniense. Naturalmente, existe um contraste entre a realidade da criança escrava e a criança livre ateniense. Enquanto a infância cativa é negada, a infância democrática ocorre num espaço seguro e organizado - presumindo, portanto, alguma autonomia – no qual são estabelecidas relações socio-histórico-culturais e a ampliação de experiências, contribuindo para um desenvolvimento infantil específico.

É ainda durante a idade do Ferro, a partir do século IX a.C. que surge a civilização etrusca que, à semelhança da Grécia, era constituída por cidades-Estado, governadas por regimes aristocráticos. Daqui nasce uma nova potência que cresce até dominar todo o mediterrâneo: a cidade de Roma. Roma mantém-se “uma cidade aberta”, uma vez que o crescimento do império romano diminui a necessidade de defesa com um cinturão de muros e o seu desenho urbano exclui, intencionalmente o campo, estabelecendo-se numa porção de território que desfigura a forma natural do terreno (Figura 255).

É, no entanto, a hegemonia política de Roma que faz com que o império atinga o seu limite, tanto de tamanho, como de grau de organização. A instabilidade instaurada, devida à crise económica e invasões germânicas consecutivas, leva, finalmente, à queda do império romano do ocidente, em 476. É durante este período que a população, com o objetivo de obter proteção e trabalho, migra para o campo, surgindo assim os colonatos - abrigos rurais nas casas de um senhor. É precisamente este movimento de saída das cidades para o campo e o enfraquecimento do poder político que representam as forças decisivas na origem do feudalismo, dando origem à cidade na Idade Média desenhada em estreita relação com o modo de produção feudal (Figura 256).

---

<sup>213</sup> - O Estado ateniense, assente no modo de produção escravista, introduz a propriedade privada como um “novo elemento na constituição”, na qual “os direitos e deveres dos cidadãos [...] eram determinados de acordo com o total de terras que possuíam”. Naturalmente, “o rápido desenvolvimento da riqueza, comércio e da indústria prova como o Estado, já então definido em seus traços principais, era adequado à nova condição social dos atenienses.” (Engels, 1891, pp.109-112).

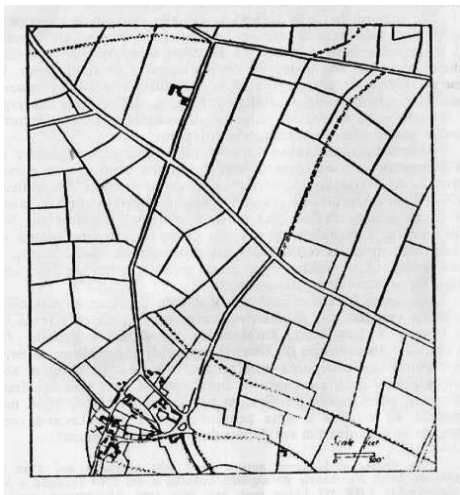
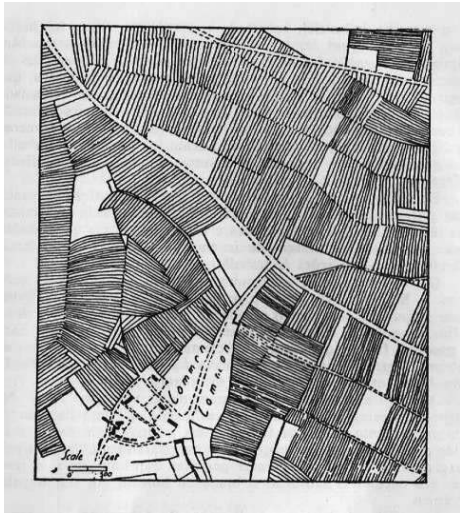


Figura 257 – A aldeia de Balscott em 1768, com os terrenos comuns dados em concessão em lotes.

Figura 258 – A mesma aldeia após o emparcelamento dos terrenos comuns.

Figura 259 – Periferia de Nottingham, onde o loteamento privado acompanha o traçado do emparcelamento.

Assim sendo, a falta de salubridade que definia as condições de habitabilidade de criança pobre romana agrava-se neste momento de fratura no desenvolvimento urbano, construindo-se a cidade medieval sobre o traçado da povoação antiga. Como tal, forma-se uma nova malha urbana caracterizada por instalações labirínticas, espaços desorganizados onde não existe a possibilidade de escolha do silêncio e inadaptação dos recursos arquitetónicos à escala da criança. Também as relações sociais e com o meio se afunilam, uma vez que a cidade medieval - ao contrário da imperial - é um espaço fechado:

“A cidade na Idade Média é um espaço fechado. A muralha a define. Penetra-se nela por portas e nela se encaminha por ruas infernais que, felizmente, desembocam em praças paradisíacas. Ela é guarnecida de torres, torres de igrejas, das casas dos ricos e da muralha que a cerca.”  
(Benevolo, 1997, p.193)

No decorrer da Revolução Industrial, enquanto algumas cidades medievais se mantêm tradicionais, como Siena, outras transformam-se em metrópoles modernas, como Londres e Paris. Leonardo Benevolo (1981)<sup>214</sup>, no livro *As Origens da Urbanística Moderna*, descreve as mudanças decisivas na cidade moderna<sup>215</sup>, associadas ao modo de produção capitalista<sup>216</sup>, resultando numa nova organização urbana.

Ora, uma das consequências desta transformação económica é a necessidade acrescida de mão de obra, o que afeta, naturalmente, a distribuição da população no território (Figuras 257, 258 e 259). Como tal, prioriza-se a diminuição da taxa de mortalidade, resultando no aumento geral da população. Consequentemente:

“Este mecanismo dá mesmo origem a uma mudança da composição interna – aumenta a percentagem da população jovem, pela queda da mortalidade infantil – e interrompe, sobretudo, o secular equilíbrio das

---

<sup>214</sup> - Edição original: 1967.

<sup>215</sup> - Nota-se que o arquiteto foca a sua análise no contexto inglês, o berço da revolução industrial, onde as relações de produção são evidentes.

<sup>216</sup> - "The feudal landlords remain in power for centuries during which the merchant and manufacturing interests grew wealthy and sought to achieve political pre-eminence. When classes are so well defined, their consciousness is at a high level. Both the landlord class and the capitalists recognized what was at stake. The former fought to hold on to the social relations which no longer corresponded to the new technology of machine production and the organization of work by means of purchasing labor power. The capitalists flung themselves into revolutions in Europe in the eighteenth and nineteenth centuries to break the old relations of production" (Rodney, 2018, p.8).



Figura 260 – Rua Dudley, Londres. Ilustração por Gustave Doré, 1872.



Figura 261 – Crianças sentadas numa rua de uma favela londrina, 1889.

circunstâncias naturais, pelo qual cada geração tendia a ocupar o lugar das precedentes e a repetir o seu destino.” (Benevolo, 1981, pp.13-14)

No decorrer desta recente relação social, entre capitalista e proletário, surgem novas formas de utilizar o espaço, refletindo-se, naturalmente, no desenho urbano. Relativamente às condições de higiene, estas “tornaram-se insuportáveis na cidade, pela contiguidade e pelo número enormíssimo das novas habitações” (Figura 260 e 261) (Benevolo, 1981, p.35). Mais ainda:

“Enquanto cada casa tinha muito espaço à sua volta, [...] as diversas atividades que se realizavam ao ar livre – criação dos animais, tráfego dos peões e dos carros, os jogos das crianças – podiam processar-se sem interferirem demasiado entre si. Mas agora, o adensamento e a extensão sem precedentes dos bairros operários tornam quase impossível o escoamento dos detritos, ao longo das ruas correm, os regos dos esgotos a descoberto [...]. Nos mesmíssimos espaços, promiscuamente, circulam os carros e os peões, vagueiam os animais, brincam as crianças.” (Benevolo, 1981, p.35).

Evidentemente, as novas condições socioeconómicas da criança operária influenciam o seu desenvolvimento, sendo o espaço onde se desenrola a infância um dos mediadores dessa associação. Engels (1975)<sup>217</sup>, no livro *A situação da classe trabalhadora em Inglaterra*, descreve o ambiente onde crescem os futuros trabalhadores ingleses, da qual se destaca a descrição do bairro operário de St. Giles:

“As casas são habitadas das caves aos telhados, são tão sujas no interior como no exterior [...]. Mas isto ainda não é nada ao pé dos alojamentos nos pátios e vielas transversais onde se chega através de passagens cobertas, e onde a sujidade e a ruína ultrapassam a imaginação; não se vê, por assim dizer, um único vidro inteiro, as paredes estão leprosas, os batentes das portas e os caixilhos das janelas estão quebrados ou descolados, as portas – quando as há – são feitas de pranchas velhas pregadas juntas.” (Engels, 1975, p.60)

---

<sup>217</sup> - Edição original: 1845.



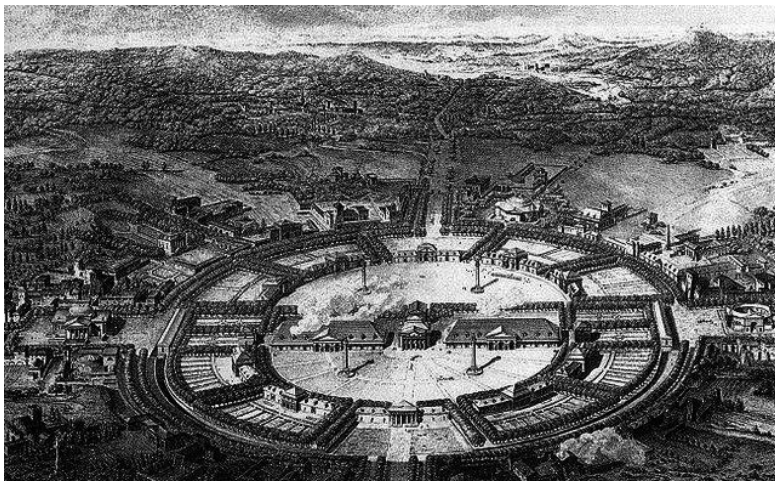


Figura 262 – Cidade New Harmony, Indiana, Estados Unidos da América, 1825.

Figura 263 – Falanstério de Fourier, 1822.

Figura 264 – Falanstério de Godin, 1859.



Premissas pedagógicas que se transpõem para o espaço são, portanto, quase inexistentes. O ambiente preparado que possibilita o desenvolvimento da criança durante os períodos sensíveis não se observa nos bairros operários, já que não existe uma organização clara do espaço, recursos arquitetônicos que assegurem segurança ou contacto com o meio. Também a sua liberdade e autonomia, procura de novas experiências, estímulo das relações socio-histórico-culturais, ou descoberta do desconhecido é limitada ou nula, tendo em conta não só a carga horária imposta à criança – que a condiciona física, mental e emocionalmente, mas também o recinto superlotado que serve de palco às vivências durante a infância – anulando a possibilidade de escolha do silêncio, de apropriação do espaço ou da sua adaptação à escala dos mais novos.

Na tentativa de resolver os problemas sociais inerentes à nova cidade industrial, surge o movimento hoje denominado de socialismo utópico, em oposição ao socialismo científico de Marx e Engels. O fundador deste movimento, Robert Owen, desenvolve “o primeiro plano urbanístico moderno”, elaborando o projeto para a cidade de New Harmony (1825) (Figura 262) (Benevolo, 1981, p.59). A cidade é constituída por um edifício de grande escala que abriga instalações respetivas ao trabalho e lazer dos seus habitantes, refletindo os pressupostos montessorianos relativos à organização e à simplicidade espacial, o que se transpõe numa maior autonomia da criança durante a primeira infância, em contraste com o bairro operário inglês, durante o mesmo período.

Também Charles Fourier, ainda dentro do socialismo utópico, sustenta que “a realização da harmonia universal deve ocorrer gradualmente, através de sete períodos históricos”, sendo a atualidade o período de transição do quarto (barbárie) para o quinto (civilização). No último estágio, o urbanismo seria reformulado de raiz, sendo introduzidas estruturas arquitetónicas unitárias – o falanstério. Aqui, a funcionalidade e a beleza instituem-se como critério de desenho. Em termos de projeto arquitetónico, estabelece-se a composição de vários edifícios divididos por funções, utilizando formas regulares ou circulares, concebendo jardins que funcionariam como a ligação entre o centro e as restantes alas (Figura 263) (Benevolo, 1981, p.66).

Trinta anos mais tarde, Jean Baptiste Godin desenvolve um modelo arquitetónico semelhante ao de Fourier. No entanto Godin reduz a escala do falanstério, propondo um edifício composto por três blocos habitacionais fechados dispostos em torno de um pátio coberto por vidro, desempenhando a função de rua interior (Figura 264).

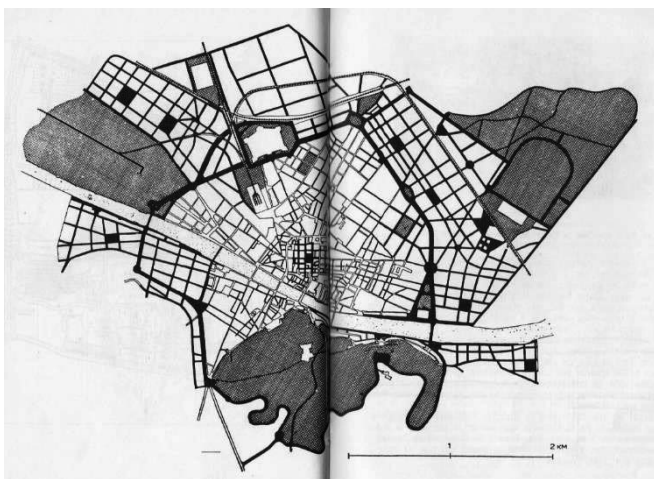
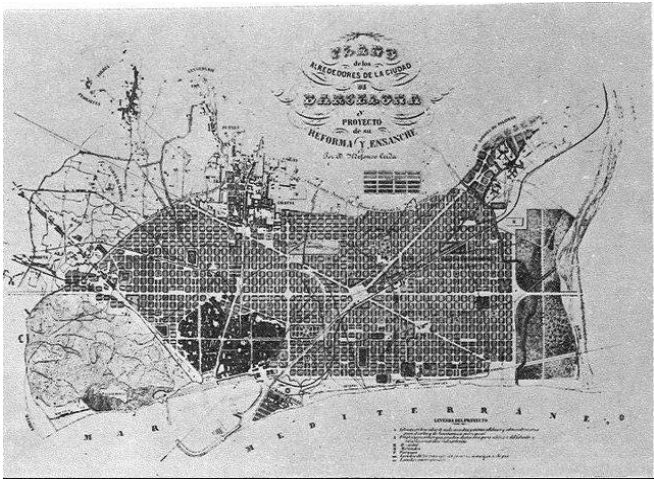
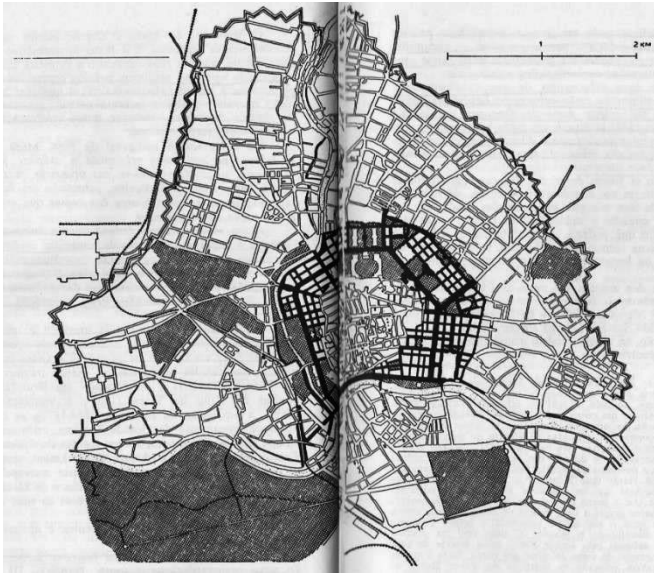


Figura 265 – Sistema viário construído à volta da cidade antiga, em Viena.

Figura 266 – Plano de ampliação da cidade de Barcelona.

Figura 267 – Plano de ampliação da cidade de Florença.

Porém, os critérios pedagógicos no desenho do espaço mantêm-se semelhantes nos três casos apresentados: Owen, Fourier e Godin. Destacam-se, portanto: a horizontalidade; o diálogo; a organização e a simplicidade do desenho. Daqui, pressupõe-se não só uma utilização autónoma deste espaço pela criança, mas também uma série de encontros casuais e deliberados entre os habitantes, funcionando o centro do modelo urbano como uma grande praça, para onde converge o fluxo social.

Ora como explica Engels (1880)<sup>218</sup>, este socialismo inicial era utópico, fundamentado pela crença de que as igualdades sociais podem ser atingidas através da boa vontade da burguesia, uma vez que, “para todos eles, o socialismo é a expressão da verdade, da razão e justiça”, bastando a consciência social para se desenvolverem melhores condições de vida (Engels, 1971, p.63). É neste período que se estabelece, portanto, o socialismo científico<sup>219</sup>.

Nos vinte anos subsequentes à Revolução de 1848 realizam-se as primeiras grandes intervenções urbanísticas nas cidades europeias, entre as quais os *grands travaux* de Haussmann em Paris (1853-1869) e de Anspach em Bruxelas (1867-1871), a criação do Ring de Viena (1857) (Figura 265), a ampliação de Barcelona (1859) (Figura 266), a ampliação de Florença (1864-1877) (Figura 267), as transformações e obras de saneamento da Grande Londres [...].” (Benevolo, 1981, p.113).

Nos finais do século XIX, inícios do século XX, o novo conservadorismo europeu, compreendendo a importância que uma política de obras públicas pode ter para a estabilidade política dos respetivos países, apressa-se a responder ao agravamento das condições da classe proletária, desenvolvendo as leis sanitárias, reduzindo o trabalho infantil e regulamentando a carga horária e as condições laborais em geral (Benevolo, 1981, pp.113-116).

---

<sup>218</sup> - Edição original: 1880.

<sup>219</sup> - Engels explica que, de modo a transformar o socialismo em ciência, é necessário “situá-lo no terreno da realidade”, assim sendo: “... as causas mais profundas de todas as transformações sociais e de todas as perturbações políticas não devem ser procuradas na cabeça dos homens, nem na sua compreensão da verdade eterna ou da justiça absoluta, mas nas modificações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na *filosofia*, mas na *economia* do período em que se analisa. [...] Isto significa, ao mesmo tempo, que nas novas relações de produção existem forçosamente – num estado mais ou menos desenvolvido – os meios necessários para eliminar as anomalias descobertas” (Engels, 1971, pp.77-78).



Não obstante, é chave compreender que a ideologia e o *welfare state* de países imperialistas, como os Estados Unidos da América e a Europa se desenvolvem numa resposta direta à ameaça socialista, numa tentativa de adiar o confronto de classes dentro da metrópole. Isto consegue-se essencialmente: através do “suborno imediato” - aumento de salários, melhores condições de trabalho e expansão de serviços sociais - no qual se utiliza a mais-valia e a expropriação de recursos do Sul Global para tornar o norte menos revolucionário; e por meio de uma “desinformação e deseducação” deliberada<sup>220</sup> (Rodney, 2018, pp.242-243).

Consciente da contradição entre o objetivo humanitário – melhorar as condições de vida dos trabalhadores – e a tendência capitalista para reduzir ao máximo o investimento na força de trabalho, Engels renuncia-se a contrapor um programa urbanístico alternativo ao calculismo da burguesia reformadora, considerando o futuro ordenamento urbano uma consequência da revolução económica (Benevolo, 1981, pp.148-150).

Porém, este trabalho parte de uma discordância com esta posição, considerando o desenho urbano assente na pedagogia científica – ainda que seja uma reforma – um meio que pode promover o entendimento da necessidade socialista, não constituindo, por si, a finalidade. Reforça-se que o desenvolvimento infantil só se estabelece com a abolição do capitalismo. No entanto, considera-se a arquitetura, enquanto realidade concreta e palco de vivências, capaz de gerar dinâmicas sociais, históricas e psicológicas, podendo funcionar como aliada na luta de classes, uma vez que:

“Tal como as propostas técnicas dos utopistas puderam ser dissociadas das inovações sociais e utilizadas pelo reformismo paternalista para conservar precisamente a ordem ameaçada pela revolução, também as iniciativas promovidas pelas forças conservadoras, uma vez trazidas em realidade, puderam ser desenvolvidas em sentido contrário à motivação política de partida, e em seguida transformadas em armas para derrubar o sistema conservador.” (Benevolo, 1981, p.150)

---

<sup>220</sup> - “The class in power controls the dissemination of information. The capitalists misinformed and miseducated workers in the metropolises to the point where they became allies in colonial exploitation. In accepting to be led like sheep, European workers were perpetuating their own enslavement to the capitalists. [...] They failed to exercise any independent judgement on the great issues of war and peace, and therefore ended up by slaughtering not only colonial peoples but also themselves” (Rodney, 2018, p.243).

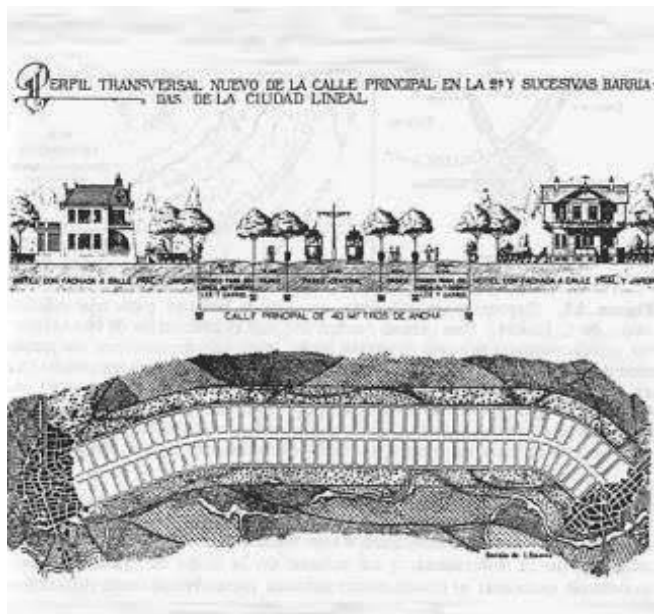


Figura 238



Figura 239

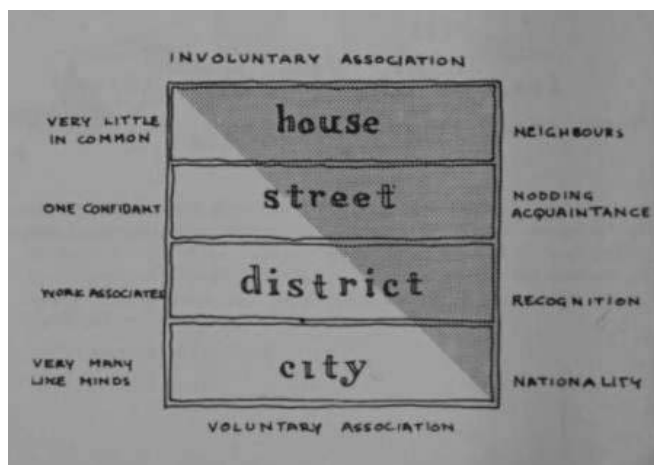


Figura 248

Figura 268 – Plano da cidade linear, Madrid, finais do século XIX.

Figura 269 – Plano Obus, Argélia, 1931.

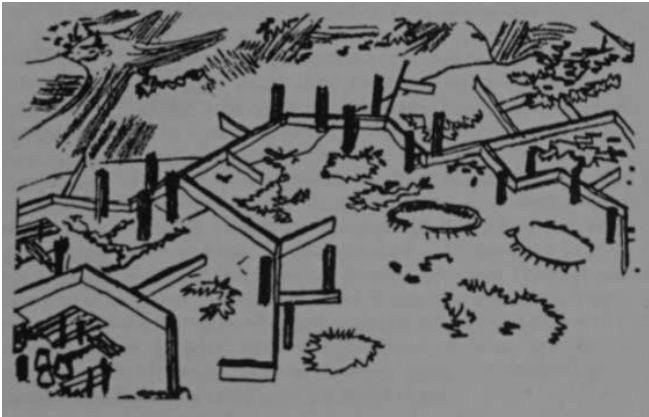
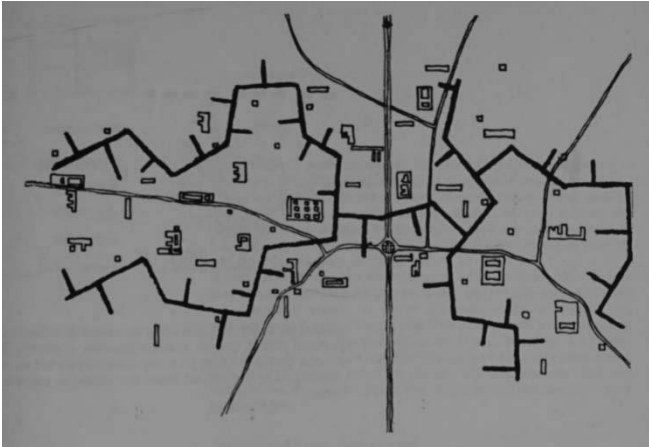
Figura 270 – Padrões de associação propostos pelos Smithsons.

Também o modelo da cidade linear procura responder aos problemas urbanos através de uma abordagem racionalista, apontando o congestionamento das áreas centrais das cidades como a questão predominante. Como tal, Soria y Mata (1880) propõe um plano assente na resolução da circulação automóvel, desenhando uma cidade em linha reta que se pode estender no território, ligando cidades numa grande rede urbana (Figura 268). No entanto, estruturas tradicionais, como a praça, perderiam a capacidade de atuar como pontos de convergência social, calculando-se a sua dissolução. Cinquenta anos mais tarde, em 1931, Le Corbusier desenha o Plano Obus, na Argélia, baseado nos mesmos princípios (Figura 269).

Como alternativa à organização funcionalista que caracteriza a cidade moderna, surge o Team X. Aqui, no trabalho desenvolvido por Alison e Peter Smithson, pondera-se existir um paralelismo entre a ideia da cidade por escalas dos e os estágios de socialização da criança definidos por Montessori, uma vez que também os arquitetos estabelecem os vários momentos a partir do desenvolvimento gradual das associações humanas, permitindo à criança desempenhar um papel ativo durante a aprendizagem através do alcance progressivo de independência por meio da utilização de diferentes espaços urbanos. Deste modo, seguindo um padrão específico de associação que se propõe a substituir as subdivisões da comunidade atual – casa, rua, bairro, cidade - o primeiro contacto é a habitação, o espaço privado como génese da cidade; seguindo para um contacto inicial com a rua, perto de casa, funcionando como espaço de transição do privado para o público; chegando, de seguida, à rua e à praça, os espaços públicos onde se dá a oportunidade de encontro com a comunidade; e, por último, a cidade global, como um todo (Figura 270).

De forma a organizar este conjunto de espaços, a cidade seria composta por vários planos inseridos numa megaestrutura em rede, agrupando todas as funções urbanas numa única construção. No texto publicado, em 1955, para a revista *Architectural Review*, os Smithsons esclarecem esta questão, afirmando que:

“Tradicionalmente, alguma coisa imutável em grande escala – a Acrópole, o Rio, o Canal ou alguma configuração única do solo – era o que tornava toda a estrutura da comunidade compreensível e assegurava a identidade das partes dentro do todo. Hoje, nosso fracasso mais óbvio é a falta de compreensão e identidade nas grandes cidades, e a resposta certamente está em um sistema viário claro e de grande escala — a



Figuras 250 e 251

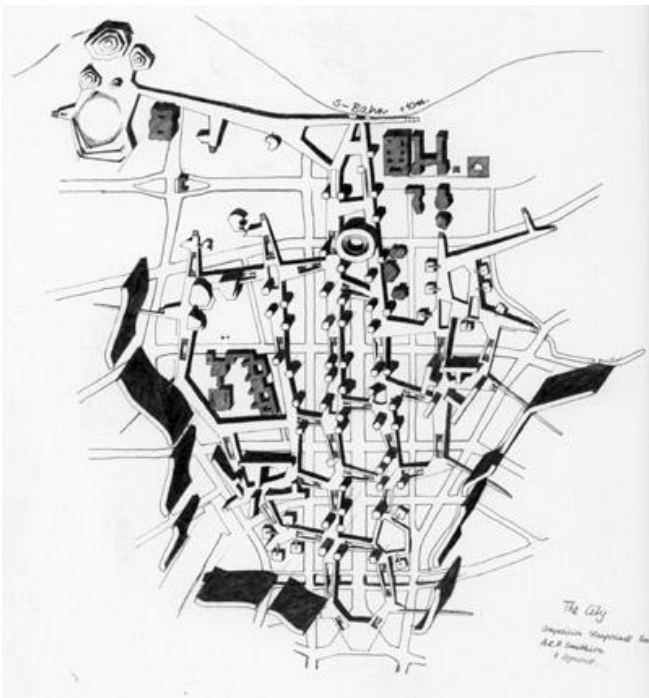


Figura 252

Figuras 271 e 272 – Megaestrutura proposta pelos Smithsons.

Figura 273 – Hauptstadt Berlin Plan, em 1958.



"Autoestrada Urbana" elevada de uma função de melhoria para uma função unificadora." (Smithson, 1957, p.335)

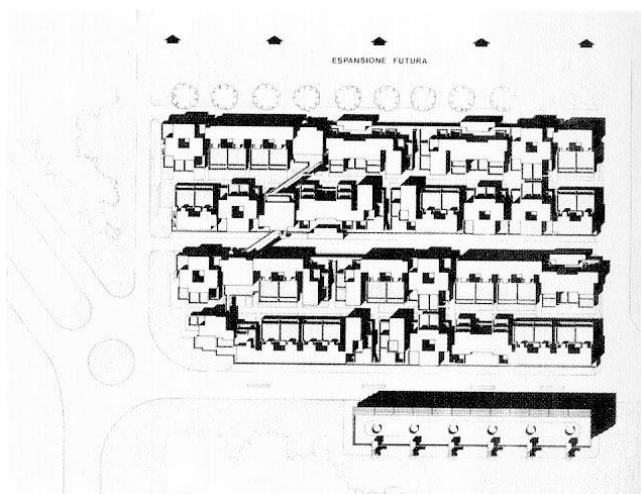
De modo a concretizar esta "função unificadora" os Smithsons estabelecem que todas as estradas devem ser integradas no mesmo sistema, criando uma espinha dorsal de autoestradas nas áreas construídas. Assim, devido à sua dimensão em relação a outros edifícios, esta megaestrutura torna-se o elemento unificador, tanto visual como simbolicamente (Figuras 271 e 272). Aponta-se, no entanto, que Alison e Peter Smithson defendem que é a mobilidade social e física que mantém a sociedade unida, determinando o automóvel e a propriedade individual como o símbolo da nova liberdade.

Assim, do ponto de vista da criança, o processo associativo desencadeado pelos pontos de identidade, não só promove a sua autonomia, como facilita a sua relação com o meio sociocultural. Porém, parte-se de um pressuposto eurocêntrico que ignora a sociedade de classes, mais ainda, que ignora o sistema económico que a suporta, na medida em que se pensa o espaço público em função das imposições do capital, tal como a monopolização do transporte individual, servindo novamente, e exclusivamente, uma infância específica.

Não obstante, nota-se uma oposição entre a abordagem de Alison e Peter Smithson e a dos CIAM e da cidade linear. Enquanto para os Smithsons as associações humanas constituem o ponto de partida, os CIAM e o modelo urbano da cidade linear prendem-se na soberania da função como método de desenho das cidades. Criticando a rigidez das cidades modernas inglesas, os Smithsons determinam que a nova infraestrutura – composta por estradas e serviços – deve ser o único elemento fixo, princípio este evidente no Hauptstadt Berlin Plan, desenhado em 1958 (Figura 273).

Ainda dentro do Team X, também Giancarlo De Carlo contribui para uma reinterpretação da cidade, seguindo a crítica ao movimento moderno. De Carlo afirma que a equação forma-função poderia ter tido resultados mais frutíferos se não estivesse limitada a funções convencionais como habitação, circulação, trabalho e lazer. Em alternativa, propõe pensar a arquitetura de modo a alcançar a complexidade dos comportamentos sociais, incluindo os seus conflitos e contradições, através de projetos participativos (De Carlo, 1980, p.75):

"A fase de elaboração da solução já não tende a produzir um único produto acabado, mas uma sequência de hipóteses que vão sendo melhoradas à medida que passam pelas críticas e contribuições criativas



Figuras 274, 275 e 276 – Nuovo Villaggio Matteotti, 1969, Terni.

dos usuários. O trabalho do projetista já não é produzir produtos acabados e soluções inalteráveis, mas extrair soluções de um confronto contínuo com aqueles que usarão sua obra."<sup>221</sup> (De Carlo, 1980, p.79)

Ao incluir os usuários no projeto, reconhece-se a sua legitimidade no processo de desenho urbano, promovendo a democracia e as conexões humanas, aumentando o senso de comunidade, ainda que dentro das grandes cidades. Mais, o arquiteto afirma que as três fases que constituem o projeto - a definição do problema, a elaboração de uma resposta e a avaliação dos resultados – não se realizam de facto, uma vez que a primeira é imprecisa e a terceira não pertence ao arquiteto. Deste modo, o processo é reduzido a uma única fase: a elaboração de uma resposta, a um problema do qual pouco se conhece (De Carlo, 1980, p.78).

De Carlo afirma, portanto, que a arquitetura participativa tem a capacidade de transformar cada uma destas fases numa fase de projeto, já que se estabelece um diálogo com os usuários na análise inicial e a sua utilização como remate do projeto. Além do mais, este método leva a que as três fases se fundam, abandonando o sistema linear e unidirecional da prática arquitetónica autoritária (De Carlo, 1980, pp.77-78).

Considera-se evidente a relação entre as posições de De Carlo e a pedagogia. De facto, a convergência de premissas pedagógicas aqui presente é significativa. Encontram-se as três premissas de Vygotsky: o estímulo das relações sócio-histórico-culturais; a apropriação do espaço; e a acumulação de experiências; a autonomia e a adaptação à escala da criança definidas por Montessori; e ainda o contacto com o desconhecido e as situações problemas de que fala Piaget. Temos ainda, a horizontalidade e o diálogo que Paulo Freire propõe, enfatizando a dialética do processo de aprendizagem.

Um exemplo que transpõe estes princípios que servem a infância é o Nuovo Villaggio Matteotti, construído entre 1969 e 1975, em Terni (Figuras 274, 275 e 276). O complexo habitacional é assente na conexão entre os vizinhos, como se constata ao observar as ligações diagonais entre os blocos de habitação e as associações que se desenham entre os diversos terraços, varandas e ruas. O projeto conta, ainda, com um

---

<sup>221</sup> - Tradução da autora. Citação original: "The phase of elaboration of the solution no longer tends to produce a single finished product but a sequence of hypotheses which continue to be improved as they pass through the criticisms and creative contributions of the users. The designer's job is no longer to produce finished and unalterable solutions, but to extract solutions from a continuous confrontation with those who will use his work" (De Carlo, 1980, p.79)



jardim de infância, garantindo a autonomia da criança dentro da primeira fase de socialização, apoiada no contacto com o meio próximo. Por fim, repara-se na apropriação do espaço pela comunidade, que o transforma através do uso, acrescentando novas experiências e novas situações problemas à curiosidade inata da infância.

A partir da década de 1960 inicia-se o movimento pós-modernista na arquitetura, do qual se destaca o arquiteto Aldo Rossi (2001)<sup>222</sup> e o seu livro *A arquitetura da cidade*. De acordo com Rossi, a arquitetura é diferente de todas as outras artes e ciências “por dar forma concreta à sociedade e sendo intimamente ligada a ela e à natureza” (Rossi, 2001, p.1). Como tal, a cidade deve ser apreendida como um artefacto no qual o seu entorno predefine a sua forma, sendo o papel do arquiteto “ordenar e dispor os principais problemas da ciência urbana”, uma vez que se assume que as condições económicas provocam alterações culturais (Rossi, 2001, p.4):

“A cidade como agrupamento é explicada com base precisamente naquelas funções que os homens queiram exercer: a função de uma cidade torna-se sua razão de ser, e é sob essa forma que ela se revela. Em muitos casos, o estudo da morfologia se reduz a um mero estudo da função.” (Rossi, 2001, p.31)

Rossi aponta, ainda, que a “função preeminente e emergente” é a função comercial referindo-se ao seu menosprezo como um problema do “funcionalismo ingénuo” (Rossi, 2001, p.31). Acrescenta que o critério funcional é uma “regra prática e contingente”, considerando critérios associativos e construtivos igualmente válidos, dada a complexidade da classificação da cidade.

Ora é lógico que na cidade funcional se crie um espaço específico para a criança, de modo a garantir que ela cumpre a sua função – brincar, resultando na convergência das crianças em locais específicos na malha urbana, sujeitas à implantação, ou não, destes espaços na sua zona de residência. Daqui começa a perceber-se o privilégio relativo da criança burguesa, em termos de acessibilidade aos espaços pedagógicos, seja por proximidade física dos locais onde existe mais investimento em recursos, ou pela possibilidade de uso do transporte privado.

---

<sup>222</sup> - Edição original: 1966.

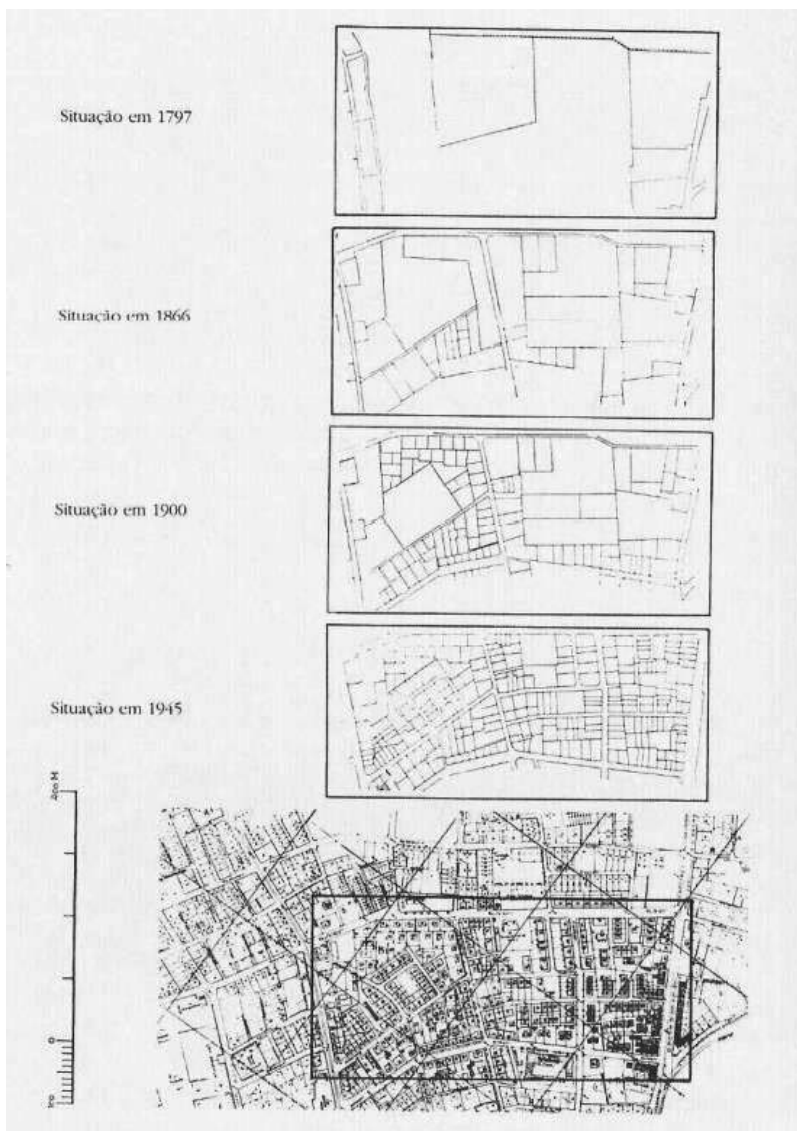


Figura 277 – Transformação de uma área nos arredores da cidade de Berna.

Assim, o desenvolvimento da criança não hegemónica vê-se subordinado à anarquia do mercado, dependendo a existência e qualidades dos espaços designados ao uso infantil da situação atual da indústria. Também Rossi pesa a indústria como a “verdadeira protagonista da transformação da cidade”, dividindo esta mudança em três momentos históricos (Figura 277) (Rossi, 2001, p.129). O primeiro caracteriza-se pelo início da economia doméstica da família individual e pelo surgimento de “moradias dos trabalhadores, as casas de massas, as casas de aluguer” (Rossi, 2001, p.247). Em termos espaciais, dá-se uma ampliação da superfície urbana e emerge o problema da habitação.

O segundo momento define-se pela industrialização progressiva, separando definitivamente tanto a residência e o trabalho, como a produção e a administração, o que resulta na consolidação da divisão social do trabalho. Daqui surgem espaços laborais diversos que criam cidades assentes na interdependência com as zonas centrais (Rossi, 2001, p.247).

No terceiro momento dá-se o salto para a contemporaneidade, começando com o desenvolvimento dos meios de transporte individual. Agora, o “trabalho e a sua localização desempenham, na escolha da habitação, um papel cada vez mais subordinado”, sendo essa relação essencialmente estabelecida em “função do tempo” (Rossi, 2001, p.248).

Tendo em conta esta análise espaço-temporal do uso do espaço, percebe-se que se é o trabalho que determina a habitação do trabalhador, então também o fluxo social se divide através da indústria, estabelecendo a proximidade ou a distância entre a habitação e o trabalho em função das circunstâncias vigentes do mercado livre. Esta fragmentação urbana é essencial para compreender, ainda, a questão da acessibilidade. Se é o tempo que assume um papel decisivo no uso do espaço, então é indiscutível a necessidade de assegurar que a malha urbana representa uma rede pedagógica equitativa.

Não obstante, a equidade é antagónica ao capitalismo. Como explica Mumford, a cidade contemporânea é a metrópole que resulta da transformação da cidade industrial, cidade comercial e cidade aristocrática num complexo único (Mumford, 1982, p.573):

“[...] todas as bem-sucedidas instituições da metrópole repetem, em sua própria organização, o gigantismo sem meta do todo. [...] A economia metropolitana [...] concentrou-se na quantidade, sem prestar atenção à necessidade de regular o ritmo, distribuir a quantidade ou assimilar a novidade. O orgânico, o qualitativo, o autónomo foram reduzidos a uma

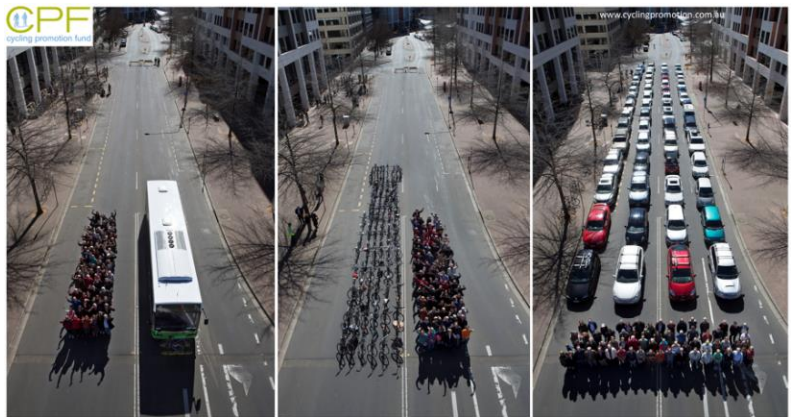


Figura 278 – Crianças a brincar no Liberty State Park na cidade de Nova Jérсия.

Figura 279 – Tráfego automóvel em Bangkok, 2017, Tailândia.

Figura 280 – Densidade ocupada pelos diversos transportes.



posição secundária, senão obliterados em todos os departamentos.”  
(Mumford, 1982, p.573).

Outro fenómeno das cidades contemporâneas é a chamada “explosão urbana”, ou “a remoção dos limites quantitativos”, assinalando a passagem de um sistema orgânico para um sistema mecânico, “do crescimento propositado para a expansão sem propósito”. Este ponto é chave para entender a relação do espaço urbano com a criança, uma vez que o resultado desta expansão é:

“A perda da forma, a perda da autonomia, a constante frustração e embaraço das atividades diárias, para não falar dos gigantescos rompimentos e interrupções – todas essas coisas tornam-se atributos normais de regime metropolitano.” (Mumford, 1982, p.586)

O sistema mecânico que Mumford afirma substituir o sistema orgânico transpõe-se para a vivência do usuário do espaço público, transformando a circulação da criança na malha urbana assente na descontinuidade, isto é, no acesso pontual a zonas específicas sem a possibilidade de articulação autónoma (Figura 278). Em muitas áreas, a forma final da cidade consiste em “cem metros quadrados de construções por 640 mil metros quadrados de vias expressas e parques de estacionamento” (Mumford, 1982, p.587).

Assim, a cidade contemporânea, fazendo uma analogia com o romance de Italo Calvino (2002)<sup>223</sup>, *As Cidades Invisíveis*, permanece invisível a quem a possui, como um lugar imaginário a quem não é dado o privilégio de conhecer, pois ao engrandecer também se esvazia o território dominado<sup>224</sup>. Apesar do domínio se concretizar no discurso, o problema permanece, pois como diz Marco Polo “jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve” (Calvino, 2002, p.38). Esta ideia de Calvino pode ser transposta para a discrepância atual entre o território dominado e o território utilizado na malha urbana, ao pensar na soberania do transporte privado como um ato de consumo das próprias cidades (Figuras 279 e 280):

---

<sup>223</sup> - Edição original: 1972.

<sup>224</sup> “- No dia em que conhecer todos os símbolos – perguntou a Marco -, conseguirei possuir o meu império, finalmente?”

E o veneziano: - Sire, não acredites nisso: nesse dia serás tu mesmo símbolo entre os símbolos” (Calvino, 2002, p.38). Edição original: 1972.



“...a própria cidade torna-se consumível, ou mesmo passível de ser gasta [...]. Este último imperativo abala a função precípua da cidade como agente da continuidade humana. A memória viva da cidade, que outrora ligava gerações e séculos, desaparece: vivem seus habitantes num contínuo auto-aniquilador, de momento a momento.” (Mumford, 1982, p.588)

Não obstante, a realidade da cidade contemporânea levanta novas possibilidades para o espaço urbano, não aplicáveis num outro contexto histórico, evidenciando as contradições do modo de produção capitalista. Mumford destaca as funções que já não exigem a presença física dos participantes, devido ao transporte rápido, transmissão eletrônica e distribuição mundial como parte do processo da “missão ideal da cidade” (Mumford, 1982, pp.606-607). Servindo-nos do exemplo do museu que pode ser exibido noutra sala de projeção, fisicamente distante, esta tarefa da cidade atual passa pelo incentivo do processo de circulação e difusão cultural, distribuindo pelos centros urbanos o que até então se mantém exclusivo da metrópole (Mumford, 1982, p.607):

“Tem-se aí um modelo para a nova constelação urbana, capaz de preservar as vantagens das unidades menores e de gozar o alcance da organização metropolitana de grandes dimensões. Num mundo bem ordenado, não haveria limites físicos, culturais ou políticos a tal sistema de cooperação: ele passaria pelos obstáculos geográficos e barreiras nacionais tão facilmente quanto os raios X passam por objetos sólidos.” (Mumford, 1982, p.610)

Também Herman Hertzberger, ao considerar a cidade como um organismo em constante mudança, argumenta que nem a neutralidade, nem a especificidade podem produzir uma solução adequada. A primeira como resultado da flexibilidade e a segunda a consequência do excesso de expressão, ambas reduzem a capacidade de apropriação, resultando na defesa da forma polivalente como estratégia de resgate do espaço público (Hertzberger, 2001, p.149).

Assim sendo, segundo Hertzberger, a função do arquiteto passa não só pela recusa do desperdício de espaço, mas também por tornar a periferia do edifício tão convidativa quanto possível. Por conseguinte, ao aumentar o potencial de acomodação do espaço



Figuras 281 e 282 – Cidade de Amesterdão (em cima) e cidade de Barcelona (em baixo).

alarga-se a possibilidade de apropriação da cidade pela criança. De modo a atingir esse objetivo, o arquiteto refere a importância pensar as associações que podem ser realizadas no espaço, afirmando que a oferta de experiências múltiplas contribui para esta articulação de referências, indo ao encontro das premissas dos Smithsons:

“Independentemente de o resultado ser pura simplicidade ou complexidade, nós devemos sempre procurar a forma com a articulação mais rica de referências, para que se ofereça o máximo de possibilidades e experiências. [...] Quanto mais níveis de experiência [...] forem levados em conta no nosso projeto, mais associações podem ser feitas, e, portanto, mais ampla será a gama de experiências para diferentes pessoas em diferentes situações, cada uma com as suas próprias percepções.”<sup>225</sup>  
(Hertzberger, 2001, pp.235-236)

Pressupõe-se existir aqui uma relação direta entre várias premissas pedagógicas e recursos arquitetónicos referidos por Hertzberger. Aliás, o arquiteto deixa claro quais são elas, nomeadamente: a apropriação do espaço; a acumulação de experiências em termos de quantidade, qualidade e diversidade – através da articulação de referências no desenho espacial; o contacto com o desconhecido/estranho – dada a multipolaridade do projeto; e o estímulo das relações socio-histórico-culturais – por meio do aumento do potencial de acomodação do espaço. Existe, também, uma preocupação com a adaptação do desenho à escala da criança, como foi visto na escola Montessori, em Delft.

Considera-se relevante, ainda, refletir sobre a forma enquanto estratégia de interpretação, dando o exemplo do desenho urbano em dois casos distintos: os canais de Amsterdão, e a cidade-grelha de Barcelona, desenhada por Ildefons Cerdà (Figuras 281 e 282). No primeiro exemplo, “os sucessivos semicírculos concêntricos permitem que nos situemos no centro da cidade” e “ainda indicam a passagem do tempo – tal como os anéis

---

<sup>225</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Regardless of whether the result is sheer simplicity or complexity, we must always strive after the form with the richest articulation of references, so that the maximum scope of possibilities and experiences is offered. [...] The more levels of experience [...] are taken into account in our design, the more associations can be made, and therefore the wider the range of experiences for different people in different situations, each with his or her own perceptions” (Hertzberger, 2001, pp.235-236).



no tronco de uma árvore”<sup>226</sup>, enquanto no segundo o arquiteto sugere a analogia com as possibilidades de jogada num jogo de xadrez (Hertzberger, 2001, p.94). Como tal:

“O maior equívoco em relação ao sistema de grelha é que ele deve inevitavelmente conduzir à monotonia, e que o seu efeito é repressivo. [...] A grelha é como uma mão a trabalhar a partir de princípios extremamente simples – ela com certeza estabelece as regras gerais, mas é tanto mais flexível quando se trata do detalhamento de cada sítio.”<sup>227</sup>  
(Hertzberger, 2001, pp.124-125)

Assim, a forma que se compromete com a interpretação da cidade pode servir como estratégia para estabelecer a autonomia da criança no espaço, uma vez que fornece recursos para que ela se possa movimentar livremente através da leitura da malha urbana. Como afirma Hertzberger: “o usuário e a forma reforçam-se e interagem mutuamente – e tal relação é análoga à que existe entre indivíduo e comunidade”<sup>228</sup> (Hertzberger, 2001, p.170).

Por fim, estabelece-se um novo ponto de convergência entre Hertzberger e o Team X, desta vez com Giancarlo De Carlo. Também Hertzberger reconhece as limitações do desenho do espaço público na contemporaneidade, questionando as possibilidades que poderiam ser alcançadas se o terreno fosse governado pelos seus usuários, o que pode ser lido como uma contestação à pertinência da propriedade privada:

“Os jardins públicos e os cinturões verdes à volta dos blocos de apartamentos dos novos bairros urbanos são da responsabilidade do departamento de Obras Públicas, que faz o possível para tornar essas áreas tão atraentes quanto possível – dentro dos limites dos orçamentos alocados – em benefício da comunidade. Mas os resultados alcançados desta maneira não podem deixar de ser rígidos, impessoais e

---

<sup>226</sup> - Tradução da autora. Citação original: “... the successive concentric semi-circles enable one to find one’s bearings throughout the center”; “also indicate the passage of time – much like the year – rings of a tree” (Hertzberger, 2001, p.94).

<sup>227</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The most misconception regarding the gridiron system is that it must inevitably lead to monotony, and that its effect is repressive. [...] The grid is like a hand operating on extremely simple principles – it admittedly sets down the overall rules but is all the more flexible when it comes to the detailing of each site” (Hertzberger, 2001, pp.124-125).

<sup>228</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The user and form reinforce each other and interact – and such a relationship is analogous to that between individual and community” (Hertzberger, 2001, p.170).



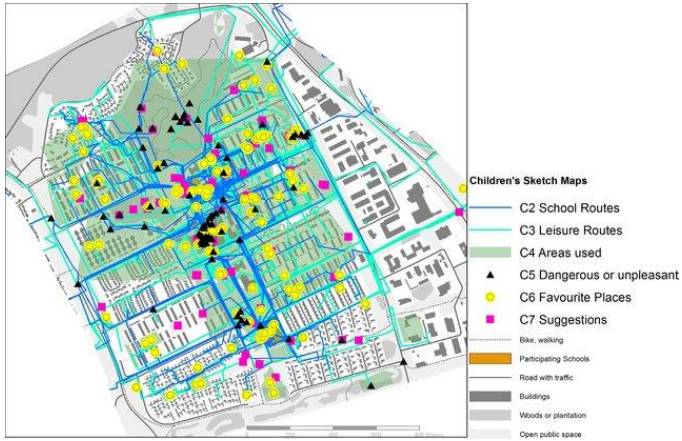


Figura 283



Figuras 284, 285 e 286

Figura 283 – Exemplo de um mapeamento de rotas elaborado com crianças.

Figuras 284, 285 e 286 – Exemplos de *traffic calming street design*.



antieconómicos, comparados com o que poderia ter sido alcançado se todos os moradores de apartamentos tivessem a oportunidade de usar um pequeno pedaço de terra [...] para os seus próprios objetivos.”<sup>229</sup>  
(Hertzberger, 2001, p.45)

Ora, pensar o desenho urbano como um processo participativo, como visto anteriormente, aumenta significativamente as probabilidades do projeto se tornar *child-friendly*, uma vez que parte da iniciativa da própria comunidade, o que pode e deve incluir as crianças. Mais ainda, é uma forma direta, de usuário para usuário, de adaptar os recursos arquitetónicos ao contexto no qual se insere, facilitando o próprio processo de desenho e execução.

Não obstante, só se toma decisões dentro do repertório daquilo que se conhece. Como tal, cabe ao arquiteto, na sua função de pensador do espaço, oferecer uma gama de possibilidades que se aproximem das necessidades e objetivos dos usuários. É com este propósito que se regressa a Natalia Krysiak, desta vez para listar estratégias urbanas que visam a utilização do espaço público pela criança, facilitando o seu acesso não só aos espaços *child-friendly*, mas também aos que são designados ao uso infantil, são elas:

1 - A garantia da proximidade entre habitação e escolas, ou instalações infantis, uma vez que “as crianças têm 5 a 10 vezes mais probabilidades de andar ou pedalar se viverem a menos de 800 metros da sua escola” (Krysiak, 2018, p.23).

2 – O mapeamento de rotas de viagem comuns para crianças. Aqui, para além de se estimular as relações entre a comunidade infantil, aumenta-se o conhecimento do espaço público e, conseqüentemente, da autonomia da criança. Como tal, as rotas mais utilizadas pelas crianças devem incluir as *playstreets* (Figura 283);

3 – A utilização de *traffic calming street design*<sup>230</sup> (Figura 284, 285 e 286);

4 - A separação entre a via automóvel e o passeio. Aqui podem utilizar-se

---

<sup>229</sup> - Tradução da autora. Citação original: “The public gardens and green belts around the blocks of flats in the new urban neighborhoods are the responsibility of the Public Works department, which do all they can to make these areas as attractive as possible – within the limits of the allocated budgets – on behalf of the community. But the results that are achieved in this way cannot help being stark, impersonal and uneconomical, compared with what could have been achieved if all the flat dwellers had been offered the opportunity of using a small plot of land [...] for their own purposes” (Hertzberger, 2001, p.45).

<sup>230</sup> - A tradução mais próxima seria – desenho da rua direcionado para a acalmia de trânsito.



Figura 287 – Mobiliário urbano como separação entre a rua e a via. (Primeira, esquerda)

Figura 288 – Passadeira em St. Petersburg, Florida. Mural por Cecilia Lueza.

Figura 289 – Rua em São Paulo, 2015, Brasil.

Figura 290 – Projeto “Horismos” do Studio Ossidiana. (Primeira, direita)

Figura 291 – Rua com jogos pintados no pavimento, Global Designing Cities Initiative.

Figura 292 – Ciclovía no projeto Cidade da Gente, 2018, Fortaleza, Brasil.

elementos como árvores, arbustos ou canteiros; e mobiliário urbano, principalmente ao longo das rotas de viagem das crianças (Figura 297). O resultado é, naturalmente, o aumento da segurança na circulação da criança e, conseqüentemente, da sua autonomia, mas também o contacto com o meio e a acumulação de experiências;

5 – A priorização das travessias pedonais seguras, através de políticas públicas, como a sinalização das passadeiras e a restrição do tráfego e velocidade automóvel (Figura 298).

6 – A frente de rua ativa, como falado no subcapítulo sobre a rua<sup>231</sup>. Uma vez que o objetivo é desencadear a vigilância passiva das crianças podem utilizar-se programas que ocupem as ruas; ou intervenções lúdicas nas fachadas dos edifícios, como paredes de giz, estruturas de escalada ou jogos (Figura 299);

7 – A viagem lúdica, incorporando jogos e puzzles no espaço público, especialmente nas rotas infantis, de modo a incentivar a circulação ativa e o conhecimento do bairro pela criança (Figura 290);

8 – A sinalização comunitária – indicando à comunidade quais são as rotas das crianças através do uso de sinais (Figura 291);

9 – E as ciclovias infantis (Figura 292);

Considera-se relevante, ainda, referir que as estratégias propostas por Krysiak estão interligadas, portanto a sua utilização combinada promove o potencial de acomodação do espaço público para a criança, como se vê no caso de a ciclovia contribuir para a viagem lúdica, ou a separação entre via rápida e pedonal servir como forma de priorizar as travessias seguras, por exemplo.

Relativamente ao seu potencial pedagógico, apontam-se convergências com as teorias dos três pedagogos estudados. O desenvolvimento infantil como um processo que se favorece através da acumulação de experiências, apropriação do espaço e relações sócio-histórico-culturais na infância, apontado por Vygotsky encontra-se: no incentivo à participação ativa da comunidade; na viagem lúdica e nas fachadas interativas, que permitem a brincadeira espontânea; e no favorecimento da circulação lenta, possibilitando o diálogo e a paragem intencional.

---

<sup>231</sup> - Conferir página 279.



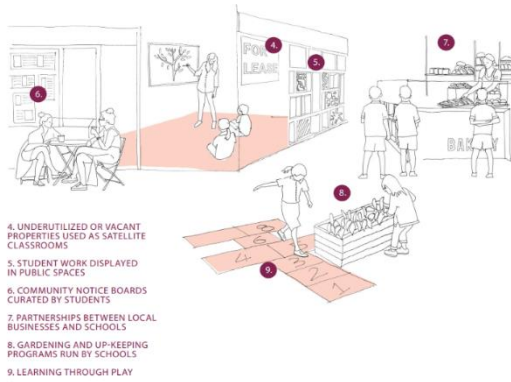


Figura 293 – Exemplos de programas para a rede escolar no espaço público, 2018. (Primeira, esquerda)

Figura 294 – Escola primária de Melbourne, 2018, Austrália.

Figura 295 – Dymaxion Sleep Structure, 2009, Quebec

Figura 296 – Crianças em aula exterior, San Francisco, EUA. (Primeira, direita)

Figura 297 – Cercles jardiné, jardim comunitário em Paris.

Também o ponto chave da teoria montessoriana – a autonomia – está aqui presente, nomeadamente através: da garantia de segurança nas travessias da criança; na priorização da proximidade entre escola e habitação durante a primeira infância; no estímulo da vigilância passiva; e na própria viagem lúdica.

Por fim, a presença de situações problema e o contacto com o desconhecido, ambas circunstâncias favoráveis ao processo cognitivo, segundo Piaget, conseguem aceder-se no decorrer da liberdade da criança em se deslocar na malha urbana.

Krysiak faz, ainda, um apontamento referente à relação das redes escolares com o espaço público, defendendo que a escola deve interetar-se com a malha urbana. Para tal, lista um conjunto de estratégias baseadas em intervenções arquitetónicas. Partindo deste princípio, salienta-se:

1 - A exibição de arte das crianças/estudantes em lugares públicos, de modo a promover o diálogo entre escola e comunidade. Aqui podem utilizar-se espaços públicos como as ruas e as praças (Figura 293);

2 - O “desenho subtil” dos limites escolares, criando experiências lúdicas intergeracionais através do aumento da permeabilidade entre os espaços designados ao uso infantil e os espaços públicos *child-friendly* (Figura 294);

3 - A partilha de instalações entre a comunidade e a escola, incluindo espaços abertos e fechados, como um concerto no recreio da escola ou uma atividade desportiva aberta à comunidade;

4 - A integração de oportunidades de aprendizagem em espaços públicos, funcionando como uma extensão da escola, proporcionando também a autoaprendizagem guiada<sup>232</sup> (Figura 295);

5 - A utilização de propriedades desocupadas ou subutilizadas como salas de aula, promovendo o contacto com o desconhecido e a acumulação de experiências pela criança (Figura 296);

6 – Parcerias entre empresas e escolas locais;

7 - Programas de jardinagem e manutenção geridos por escolas (Figura 297);

---

<sup>232</sup> - A autoaprendizagem guiada e a autonomia da criança durante o processo de aprendizagem já se comprovaram eficazes desde os anos 1970. Conferir página 141.



Em suma, Krysiak reforça que a incorporação da aprendizagem no domínio público é benéfica tanto para a consciência espacial, como para o conhecimento da vizinhança, promovendo as relações sociais e a autonomia da criança, o que se efetiva numa intensificação do senso de comunidade geral, e não apenas na infância:

"Em vez de instituições privadas fechadas, as escolas devem ser consideradas oportunidades de colaboração e troca de conhecimento entre a comunidade e as crianças locais. Sem limites rígidos, as escolas poderiam começar a infiltrar-se na comunidade, proporcionando oportunidades de aprendizagem na cidade para todos os habitantes."<sup>233</sup>  
(Krysiak, 2018, p.26)

Concluindo, compreende-se que o espaço público funciona como um todo, isto é, funciona como uma rede de espaços que se articulam, sendo esta relação entre espaços fundamental para garantir o acesso pontual a determinados locais e a circulação livre da criança na malha urbana.

Anteriormente, ao analisar a rua, percebeu-se que ruas mais calmas têm potencial para se tornarem numa *playstreet*, ainda que essa possibilidade ocorra apenas em alguns momentos do dia. Também se percebeu que o tráfego automóvel é um dos principais fatores pelos quais a criança não brinca em segurança, nem se apropria do espaço público. Como tal, a priorização do transporte público; das vias pedonais; e das vias de tráfego lento – para bicicletas, trotinetes, skates etc. – é indispensável à conceção da cidade *child-friendly*. Daqui, entende-se que as intervenções que visam a criação de espaços públicos inclusivos não dependem exclusivamente do arquiteto ou do urbanista, mas devem adotar uma estratégia interseccional, que abranja diversas áreas, nas quais se inclui a política.

Posto isto, sente-se a necessidade de analisar o desenho urbano de uma cidade concreta, com vista a compreender como estas premissas se transpõem para o espaço público com condições e habitantes específicos. Escolhe-se o caso de Coimbra e, utilizando as premissas pedagógicas estudadas, reflete-se sobre quais os locais que servem os interesses da criança e quais aqueles que têm potencial para o fazer.

---

<sup>233</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Rather than closed private institutions, schools should be considered opportunities for collaboration and exchange of knowledge between the community and the local children. Without rigid boundaries, schools could start to infiltrate into the community, providing learning opportunities throughout the city for all residents” (Krysiak, 2018, p.26).





## **4. O caso de Coimbra**



No capítulo anterior analisou-se a relação da criança de hoje com o espaço público generalizado, numa perspetiva crítica, assumindo não só um conhecimento pedagógico prévio, aqui exposto, como também uma posição política concreta, que se tentou transmitir por se considerar relevante para o entendimento da infância.

Neste capítulo final, procura-se desenvolver uma análise dessa mesma relação criança/espaço público, aplicada a um contexto específico: a cidade de Coimbra, como um caso de estudo em contexto português próximo. Pretende-se aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de trabalho e, para tal, os desenhos adquirem agora o papel protagonista, sendo complementados pelo texto que os comenta criticamente. Assim, através de três plantas que marcam três períodos históricos (finais do século XIX, século XX e atualidade) apontam-se os espaços designados ao uso infantil, como as escolas e os *playgrounds*, e os espaços públicos, como as praças e os espaços verdes – na sua relação com as ruas, de modo a compreender se se tratam ou não de espaços *child-friendly*. Em suma, pretende-se, aqui, concretizar um estudo inicial sobre a malha urbana conimbricense na sua relação com a criança.

Para tal, começa-se alinhavando brevemente não só o contexto social da infância em Portugal, como também as Políticas Urbanas portuguesas. Relativamente ao contexto da infância, constata-se que a criança contemporânea vive dentro do privilégio relativo comum a todos os estados *welfare* do centro imperial, assente nas contradições inerentes ao capitalismo<sup>234</sup>, que se considera urgente rejeitar, de modo a alcançar a socialização do espaço público.

No que diz respeito às Políticas Urbanas, nota-se uma concentração “na construção de infra-estruturas e equipamentos [...] com uma lógica sectorial e nacional” que, segundo o professor e geógrafo Álvaro Domingues (2006), no livro *Cidade e Democracia, 30 Anos de Transformação Urbana em Portugal*, se deve a um atraso no desenvolvimento de Portugal, quando comparado com a maioria dos países europeus. Como tal, com exceção da “habitação, sobretudo dirigida ao alojamento, à recuperação dos centros históricos e à reabilitação de áreas degradadas”, as Políticas Urbanas “têm assumido um carácter errático” (Domingues, 2006, p.74).

---

<sup>234</sup> - Conferir página 301.



Naturalmente, a cidade portuguesa contemporânea, resultante do desenvolvimento de aglomerados urbanos já existentes ou fundados durante a Baixa Idade Média, continua a ser palco de transformações (Rossa, 2002, p.221). As cidades que outrora se instauram “predominantemente em sítios altos” e orientadas para os trópicos, não por criação nacional, mas fruto de “um procedimento esperado, lógico e natural”, hoje seguem uma outra lógica transformativa, sendo esta metamorfose uma constante inevitável (Rossa, 2002, p.197):

“De facto, foram muitas as transformações que malhas e redes urbanas tiveram que suportar durante os últimos dois séculos num ritmo crescente de dilatação do espaço e compressão do tempo. Basta pensar na implosão urbanística que a expulsão das ordens religiosas provocou e, em contrapartida, na industrialização e proletarização de extensas áreas urbanas sem qualquer regra urbanística. Registe-se o aparecimento dos *comerciantes da cidade* (especuladores, promotores imobiliários etc.), do conceito de *propriedade horizontal*, dos conceitos de *zoneamento social e funcional* do espaço urbano.” (Rossa, 2002, pp.349-350)

Partindo, então, deste princípio de que o espaço está em constante movimento e transformação, observam-se as reformas na cidade de Coimbra, já que ao considerar a mudança como fator permanente, cabe-nos a nós, enquanto arquitetos, contribuir para o desenvolvimento de novas direções no desenho urbano.

Não obstante, como explica Harvey, a realidade do urbanismo modifica as relações de produção sem ser suficiente para transformá-las. Mais ainda, “o urbanismo torna-se uma força na produção, como a ciência”<sup>235</sup>, pelo que se considera necessário que estas alterações se estendam ao modo como os seres humanos produzem, coletivamente, os seus meios de subsistência (Harvey, 2009, p.305).

---

<sup>235</sup> - Tradução da autora. Citação original: “Urbanism becomes a force in production, rather like science” (Harvey, 2009, p.305).



© Historic Cities Research Project. Courtesy of Ozgur Tufekci

Figura 298 – Vista de cidade de Coimbra, por Frans Hogenberg. Publicada por Georg Braun (1598) em *Civitates Orbis Terrarum*, vol. V.

#### 4.1. Reflexão sobre a criança nos espaços da cidade de Coimbra

Neste subcapítulo, apontam-se, na malha urbana de Coimbra, os momentos nos quais surgem espaços designados ao uso infantil, como as escolas e os *playgrounds* e os espaços públicos *child-friendly*, nos quais se encontram, maioritariamente, praças, ruas e parques públicos. Para tal, estabelece-se uma viagem cronológica pela cidade nos últimos 150 anos, marcado o período desde a Revolução Industrial até à atualidade, tal como foi feito ao longo do trabalho. Na procura de encontrar uma relação entre estes espaços, ou ausência deles, adicionam-se três plantas que demonstram a evolução do desenho urbano coimbricense, nas quais são representados os espaços que servem a infância sob a forma de mancha, criando um diálogo entre a imagem e o texto. O objetivo final é desenvolver uma leitura da cidade do ponto de vista do seu uso pela criança.

Inicia-se a análise com um levantamento breve da história de Coimbra, no qual se reconhece o movimento orgânico que acompanha a expansão da cidade. A estrutura urbana, com início no período romano, implanta-se numa elevação sobre um rio navegável, por questões defensivas, de maior controlo do território e comércio por intermédio fluvial (Figura 298). A nova urbe serve-se, ainda, da comunicação terrestre através da via *Olisipo-Bracara Augusta* (Ferreira, 2007, p.19). Do decorrer do crescimento da cidade, o edificado adapta-se às particularidades do território pré-existente:

“Construção após construção, a cidade ganha substância, os edifícios mais poderosos articulam-se por entre outros, mais comuns. Chega uma altura em que os limites são muralhados. Lentamente, a elevação vai adquirindo a forma que se erigirá num dos signos mais famosos, universalmente reconhecível. Depois, quando chega o momento, expande-se para fora do círculo, ocupando os perímetros mais próximos. As últimas colinas do rio assinalam a cidade, mas a cidade também fica predestinada a habitar as encostas. A conquista das pendentes e a luta com as curvas de nível durará, pelo menos, dois milénios.” (Bandeirinha, 2003, p.10)

Como sublinha o professor e arquiteto José António Bandeirinha (2003), no livro *Coimbra Vista do Céu*, a cidade expande-se à medida que as razões defensivas deixam de fazer sentido, ultrapassando os limites da *Al Medina* de ruas concêntricas que contornam

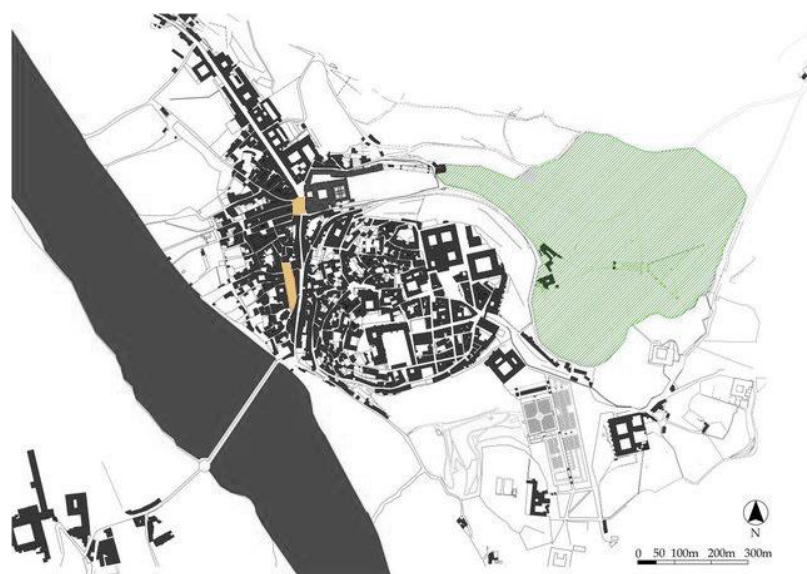


Figura 299 – Planta da cidade de Coimbra nos finais do século XIX.

Legenda: Verde – Espaços verdes; Laranja – Praças;



as vertentes (Bandeirinha, 2003, p.15). Deste modo, a Coimbra feudal era caracterizada por duas áreas urbanas assinaladas pelas antigas muralhas, a Alta e a Baixa:

“O desenvolvimento da cidade medieval, na parte baixa, caracterizou-se basicamente pela consolidação do núcleo arrabaldino, como uma área de intensa actividade mercantil e social. Mais tarde chamada de Baixinha, esta zona prevalece o centro da cidade durante longo tempo, depois da cidade alta.” (Ferreira, 2007, p.19)

Como se sabe, ainda não se reconhece a particularidade da infância durante a Idade Média. Como tal, a malha urbana de Coimbra, neste período, reflete essa ausência de desenho dedicado à criança (Figura 299). Para além de não existirem, ainda, escolas públicas<sup>236</sup> ou *playgrounds*, os espaços verdes também não preveem o uso infantil: a mata do Choupal está segregada da cidade; o Jardim da Manga e o Parque de Santa Cruz (hoje Jardim da Sereia) pertencem aos monges da Ordem de Santo Agostinho do Mosteiro de Santa Cruz até à extinção das ordens religiosas em 1834; e a parte já construída do Jardim Botânico é pensada como uma biblioteca viva, servindo um público restrito que não inclui a infância. Assim, embora nos finais do século XVIII Coimbra já possua quatro espaços verdes, a utilização destes espaços pela infância só se concretiza mais tarde, através do desenho urbano intencional.

Não obstante, a criança brinca, e também através da apropriação do espaço público. Como locais de brincadeira na Coimbra pré-capitalista sublinham-se as ruas e as praças. No subcapítulo relativo à rua, referiu-se que as ruas estreitas que identificam as cidades medievais são palco de vivências diárias durante a infância. Notou-se, também, que a largura do seu desenho se deve a uma insuficiência de trânsito que justifique o seu alargamento. Este facto, para além de permitir a ocupação das ruas pela criança, proporciona a vigilância passiva permanente, dada a concentração de pessoas e programas num espaço aproximado, como se evidencia através da mancha compacta do edificado. O resultado é a circulação livre da criança.

Daqui, reflete-se sobre como o deslocamento da criança não implica, necessariamente, o seu acesso aos espaços de elevado potencial pedagógico, como se

---

<sup>236</sup> - A primeira escola pública em Coimbra é Escola Secundária José Falcão, construída em 1836. Nota-se que a Escola Jaime Cortesão, apesar de se instalar num edifício que data o século XVII, só se converte em espaço escolar no século XX.



Figuras 300 e 301

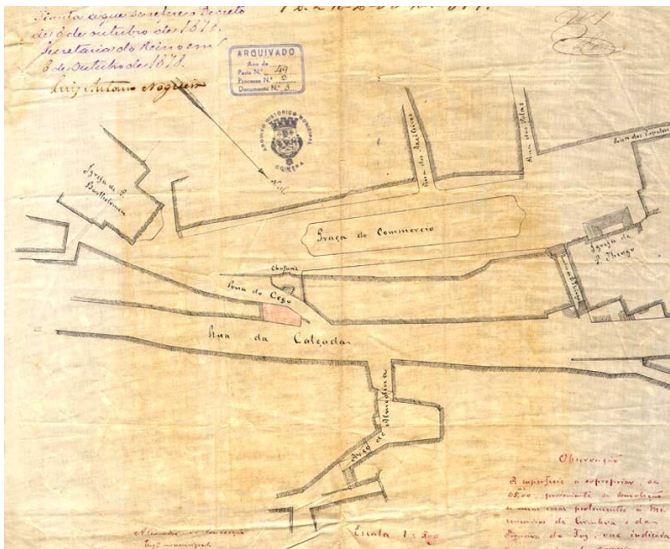


Figura 302

Figuras 300 e 301 – Fotografias da Praça 8 de Maio, finais do século XIX.

Figura 302 – Planta da Praça do Comércio, finais do século XIX.

constata na sua inacessibilidade aos espaços verdes da cidade. Com isto, reforça-se a necessidade de um desenho urbano intencional, que se debruce na articulação dos espaços e no planeamento de acessos viáveis para a criança, de modo a promover as relações socio-histórico-culturais para todo o corpo social.

Por último, consideram-se as praças, nomeadamente a Praça do Comércio e a Praça 8 de Maio (destacadas a laranja na planta da cidade) (Figuras 300, 301 e 302). A praça, enquanto local de convergência social, induzido pelo seu desenho caracterizado pela afluência de ruas e reforçado pelos programas que lá se promovem, representa, histórica e funcionalmente, um ponto de encontro. Assim, pressupõem-se que a criança que circula livremente se sirva destes recintos para se encontrar com os seus pares, atribuindo à praça uma função enquanto facilitadora das relações sociais. Contudo, a ausência de uma adaptação à escala da criança limita as suas oportunidades em usufruir dos períodos sensíveis, afetando particular e significativamente, as mais pequenas.

É com as medidas assentes no higienismo programático, tais como: a construção de eixos urbanos que definem traçados, parcelas, transições e remates dos quarteirões; a regularização das alturas dos edifícios; e a introdução de elementos inovadores, nos quais se incluem as redes de saneamento, abastecimento e iluminação públicas que se assinala a urbanística como método de desenho urbano:

“[...] a urbanística surge como uma nova disciplina de planeamento e gestão das cidades sob as influências de Paris e da École de Ponts et Chaussées que se tornaram no grande centro de irradiação de novas técnicas de infraestruturação e de legislação de cariz progressista, expressa nas grandes obras públicas do Barão de Haussman.” (Ferreira, 2007, p.45)

A urbanística enquanto disciplina e a Revolução Industrial enquanto motor de expansão, desencadeiam em Portugal uma reestruturação do território. Em Coimbra, sublinha-se a chegada do caminho-de-ferro, em 1864, marcando a cidade como uma nova potência nacional, agora associada às maiores cidades portuguesas, Lisboa e Porto.

Também a extinção das ordens religiosas, em 1834, disponibiliza extensões de território passíveis de serem urbanizadas através desta nova ação global de planeamento (Ferreira, 2007, p.45). Este ponto interessa-nos particularmente por atribuir à cidade dois

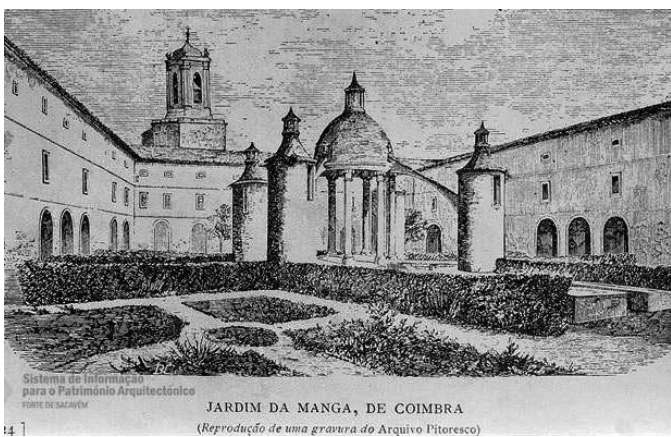


Figura 303 – Campo de Santa Cruz, finais do século XIX.

Figura 304 – Gravura do Jardim da Manga, finais do século XIX.

Figura 305 – Avenida Sá da Bandeira, finais do século XIX.

novos espaços públicos: o Jardim de Santa Cruz, no qual se destaca o campo desportivo, que vem introduzir um novo espaço dedicado à atividade desportiva, indo ao encontro das premissas higienistas, e o Jardim da Manga, no qual se destaca a proximidade com o Mercado D. Pedro V e a Praça 8 de Maio, pontos pré-existentes de convergência social que agora se articulam com um espaço verde público (Figuras 303 e 304).

Nos Planos Gerais de Melhoramento inclui-se, ainda, a Avenida Sá da Bandeira, traçada “à imagem de boulevard parisiense ligando a parte baixa à parte alta da cidade”, que inaugura espaços, simultaneamente, de passeio e convívio, onde se englobam ainda os burgos periféricos no seu perímetro (Figura 305) (Ferreira, 2007, p.18).

Por último, referem-se os jardins miradouros, o do Penedo da Saudade e o Penedo da Meditação. O primeiro “no topo da encosta rochosa, densamente arborizada, que se ergue sobre o Vale do Calhabé”, estruturando-se “em pequenos recantos e patamares de terra batida, articulados por escadarias e rampas”, é marcado pela vegetação, pelos bancos cavados na rocha e pelos lagos românticos que se dispersam no espaço. No entanto, a plataforma superior é urbana, relacionando-se com a rua através do passeio. O segundo debruça-se sobre a paisagem, define-se através de um murete e é pontuado por bancos, separando-se da rua por meio de uma plataforma de pedra, ladeada por árvores (Fonseca, 2009, p.19).

Nestes dois espaços notam-se algumas premissas pedagógicas que são introduzidas à malha urbana de Coimbra, na medida em que ambos priorizam as relações com o meio: o Penedo da Saudade integra um conjunto de experiências físicas e sensoriais que se consideram encaixar na teoria vygotskyana; e a densidade arbórea e organização espacial labiríntica estabelecem o contacto com o desconhecido e a presença de situações-problema de que nos fala Piaget.

De modo geral, observa-se que o traçado regular introduz uma organização e simplicidade espacial que não se consegue na malha urbana medieval, influenciando a circulação da criança no espaço. De acordo com Montessori, a criança beneficia com esta regularização, já que a clareza espacial lhe possibilita maior autonomia. No entanto, ainda não se pensa a cidade para a criança, como se nota através da ausência de adaptação à sua escala, afetando, novamente, as crianças mais pequenas com maior severidade. Também as oportunidades de contacto com o desconhecido se reduzem com a regularização das ruas, porém aqui são as crianças nas etapas superiores de desenvolvimento que saem mais



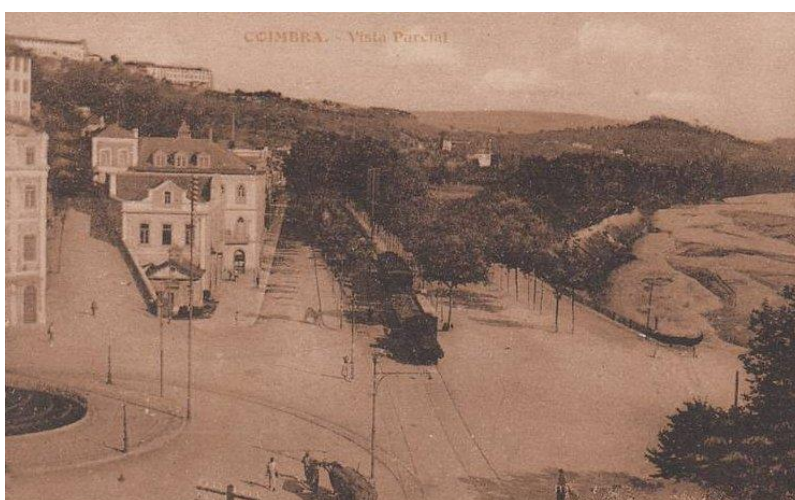
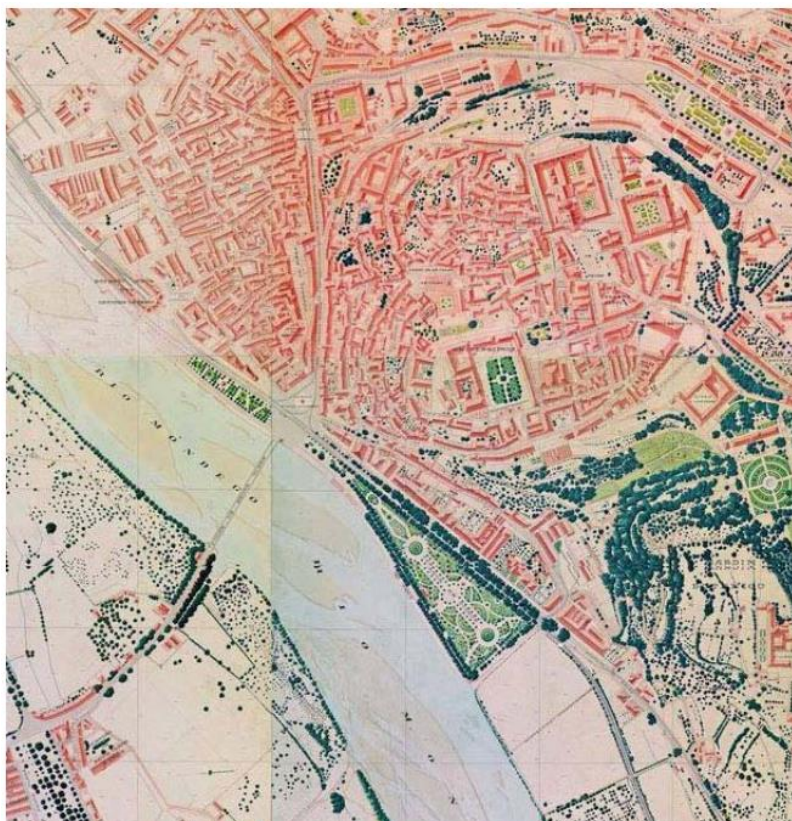


Figura 306 – Planta topográfica da cidade de Coimbra, José Baptista Lopes, 1932

Figura 307 – Vista da Avenida Emídio Navarro, início do século XX.

prejudicadas, uma vez que necessitam da acumulação de experiências para o seu processo cognitivo.

No seguimento da conclusão das obras de ampliação da cidade, a antiga Ínsua dos Bentos, agora na posse da Câmara Municipal de Coimbra dá lugar a um novo parque urbano: o Parque da Cidade ou Parque Dr. Manuel de Braga, construído em 1920 (Figura 306). O novo parque, para além de resgatar a relação da cidade com o rio Mondego, apresenta, ainda, um desenho que intenciona a coerência estética com os outros espaços públicos recém-inaugurados:

“O jardim, desenhado por Jacinto de Matos, apresenta canteiros geométricos e alamedas rectilíneas ladeadas por árvores bem copadas (espécies caducifólias, que marcam o ritmo das estações, tal como na Avenida Sá da Bandeira e na Praça da República), elevando-se a cerca de 4 metros do nível das águas, protegendo-se da impetuosidade do Mondego.” (Fonseca, 2009, p.20)

Durante este período, o Parque da Cidade, como espaço de lazer e convívio, integrava programas como a atuação de grupos populares e bandas filarmónicas, gerando um ponto de convergência cultural que, provavelmente, contribuiria para o desenvolvimento infantil. Posto isto, premissas como as relações sócio-histórico-culturais e a acumulação de experiências começam a evidenciar-se na malha urbana.

Porém, como se constata observando o desenho urbano, a nova Avenida Emídio Navarro materializa a separação entre a cidade e o rio, impossibilitando também a difusão entre os dois espaços verdes próximos: a mata do Jardim Botânico e o Parque da Cidade (Figura 307). Deste modo, à medida que cresce a afluência social na cidade de Coimbra e se estende a utilização do transporte privado, esta via rápida fortalece essa fronteira, criando um obstáculo na circulação livre da criança. Rompe, portanto, a restrição na autonomia na infância, colocando a criança numa posição subalterna relativamente ao uso deste espaço, uma vez que só o faz, agora, na presença de um cuidador que lhe garanta a sua segurança.

Assim, a primeira metade do século XX é marcada por esta rejeição da rua como expressão da comunidade, tal como se viu anteriormente, dando início ao processo de colocação das crianças em regimes escolares obrigatórios, isto é, à construção de espaços designados ao uso infantil. Repara-se no contraste entre a planta de Coimbra nos anos 1930



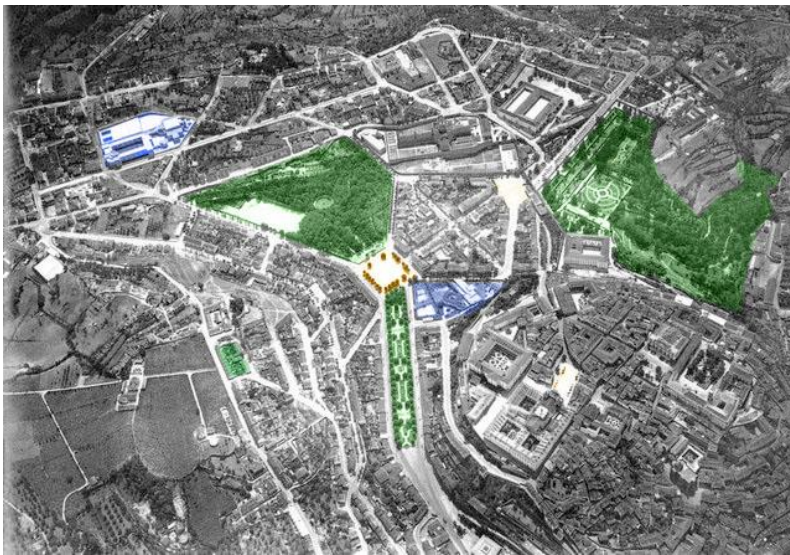


Figura 308



Figura 309



Figura 310

Figura 308 – Vista da cidade de Coimbra no ano 1930.

Figura 309 – Ninho dos Pequenitos, início do século XX.

Legenda: Verde – Espaços verdes; Laranja – Praças; Azul – Escolas e instituições infantis;

Figura 310 – Plano de Gröer, 1940.



e a atual, sendo que na primeira ainda se mantém alguma continuidade entre os espaços verdes públicos e os espaços para uso exclusivo da criança, notório na relação entre o centro de acolhimento infantil Ninho dos Pequenitos, a Praça da República, o Jardim e o Campo de Santa Cruz e a Avenida-jardim Sá da Bandeira (Figuras 308 e 309).

O médico filantropo Bissaya Barreto, que idealiza o centro de acolhimento infantil Ninho dos Pequenitos, concebe também o parque Portugal dos Pequenitos, em 1940, como extensão pedagógica e lúdica da Casa da Criança Rainha Santa Isabel. Enquanto a primeira fase do projeto é constituída por um conjunto de casas regionais portuguesas, a segunda e a terceira “correspondem ao espaço ilustrativo dos principais monumentos do país e à representação etnográfica e monumental dos atuais países africanos de Língua Oficial Portuguesa, do Brasil, de Macau, da Índia e de Timor” (Fundação Bissaya Barreto).

Considera-se irrefutável, aqui, a ideologia fascista assente no orgulho no Estado colonial português que, com o seu paternalismo estadonovista, prescreve à infância a função de reproduzir as relações de produção vigentes. Nota-se, ainda, que este *playground* é privado<sup>237</sup>, salientando a ineficiência das iniciativas assistencialistas que, por mais bem-intencionadas, não resolvem os problemas estruturais da sociedade, por outras palavras, não suprimem o antagonismo de classe.

É precisamente neste ano, 1940, que o Estado Novo promove o “Anteprojecto de Urbanização e Embelezamento e de Extensão da Cidade de Coimbra”, apresentado por Étienne de Gröer. O plano de Gröer baseia-se na teoria da cidade-jardim de Ebenezer Howard e estabelece cinco pontos fundamentais: o estabelecimento de um limite quantitativo de população na cidade; o envolvimento da malha urbana por uma cintura verde agrícola; a fixação de cinco aldeias satélite, sendo elas Coselhas, Tovim, Chão do Bispo, Carvalhosa e Várzea, às quais também se prevê o seu envolvimento por cinturas verdes; o tecido urbano assente na baixa densidade populacional; e a construção de uma estrutura urbana hierarquizada (Fonseca, 2009, p.30) (Figura 310).

O plano inclui, ainda, a requalificação da Mata do Choupal, do Jardim Botânico, do Jardim de Santa Cruz, dos Penedos da Saudade e da Meditação, do Parque da Cidade, e

---

<sup>237</sup> - A privatização dos espaços infantis é, logo à partida, uma medida fundamentada pela distinção das infâncias: a infância herdeira, da qual se espera a função de dar continuidade as relações sociais vigentes; e a infância proletarizada, impedida de transitar de classe, à qual se condena ao trabalho produtivo fundado pela sua exploração.



Figura 309



Figura 310



Figura 311

Figura 311 – Fotografia aérea da Cidade Universitária de Coimbra e Instalações Académicas, por Varela Pêcurto.

Figura 312 – Bairro Norton de Matos na relação com a cidade, meados do século XX.

Figura 313 – Bairro Norton de Matos, meados do século XX.

ainda dos parques infantis da Avenida Sá da Bandeira e Santa Clara (Fonseca, 2009, pp.30-31). Nota-se, portanto, não só um destaque dos espaços verdes no plano de Gröer, que, do ponto de vista da criança, funcionam como uma oportunidade de aprendizagem informal, mas também uma inclusão da criança no planeamento urbano.

No entanto, as características topográficas e climáticas de Coimbra não permitiram a construção de uma cidade-jardim. Mais ainda, as condições socioeconómicas da população não suportaram a construção do plano de Gröer, mesmo com os superlucros extraídos dos países colonizados (Fonseca, 2009, p.31).

No seguimento da arquitetura estadonovista, começa em 1943, “a obra monumental do Estado Novo para a Alta de Coimbra [...] seguindo o modelo de Piacentinni para a cenografia da Roma fascista de Mussolini, que Duarte Pacheco tinha visitado em 1938” (Domingues, 2006, p.212). Como descreve Bandeirinha:

“Para além da alteração de escala dos traçados urbanos, sobressai outra dramática mudança: a da pluralidade funcional de um centro urbano que se viu subitamente relegado à condição de albergar uma única função, terciária e exclusivamente ditada pela atividade letiva.” (Bandeirinha, 2003, p.23)

Esta rejeição da pluralidade funcional é perceptível na edificação da Associação Académica de Coimbra desenhada pelos arquitetos Alberto José Pessoa (1919-1985) e João Abel Manta (1928-), em 1954, e implantada no local do Ninho dos Pequenitos, exigindo a demolição desta obra social do médico Bissaya Barreto (Figura 311). Uma vez instaurada a Associação Académica e demolidos os bairros da acrópole, o centro urbano coimbricense alcança a tal única função terciária de que nos fala Bandeirinha. Ora, como se viu antes, a criança beneficia de um espaço público assente na multiplicidade de experiências, pelo que se considera a centralização programática como contrária ao desenvolvimento infantil.

Ainda na lógica de estabelecer espaços urbanos com funções exclusivas, destacam-se os bairros económicos construídos durante este período, na procura de responder à falta de habitação e à recolocação da população que habitava a Alta da Coimbra. Como exemplo, destaca-se o bairro Marechal Carmona, hoje bairro Norton de Matos (Figura 312 e 313). O bairro, construído na periferia Sul de Coimbra, segue a lógica estadonovista de controlo do território: estratifica camadas sociais, diferencia relações espaciais e concede uma



Corte

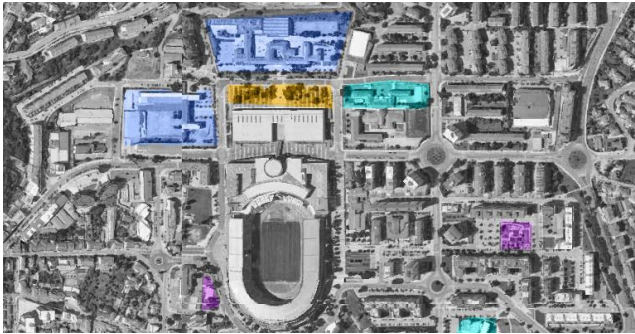


Figura 314 – Corte no Bairro Norton de Matos, meados do século XX.

Figura 315 – Implantação da Escola Básica do Norton de Matos, 1951.

Figura 316 – Implantação da Escola Básica da Solum, 1960.

Figura 317 – Implantação da Escola Eugénio de Castro, 1972.

Legenda: Laranja – Praças; Azul – Escolas e instituições infantis; Roxo – *Playgrounds*;

identidade espacial premeditada (Ferreira, 2007, p.69). Estrutura-se a partir de uma planta de traçado ortogonal e constitui-se por moradias unifamiliares, incluindo, ainda, três espaços verdes que, ao interromper a malha, funcionam como espaços de convergência social, à semelhança das praças.

Aqui, para além relações sociais que se possibilitam nas praças, interessam-nos particularmente as ruas. As ruas, ao servirem de acesso à habitação unifamiliar, funcionam naturalmente com pouco tráfego, dada a reduzida afluência aos espaços habitacionais. Mais ainda, a organização espacial e a simplicidade do desenho são ambos fatores que definem o “ambiente preparado” de que nos fala Montessori, contribuindo para a autonomia da criança, assim como para a sua segurança. Também o senso de comunidade que se pretende impor, através do alinhamento visual e dos muros baixos que delimitam as habitações, permitindo a conversa de vizinhos entre jardins, facilita a vigilância passiva que Krysiak aponta (Figura 314). Deste modo, caracteriza-se o Bairro Norton de Matos, dos meados do século XX, como um espaço *child-friendly*<sup>238</sup>, sendo este atributo evidente até hoje.

Assim sendo, a cidade de Coimbra do século XX, caracteriza-se por estes novos núcleos de baixa densidade, ainda dispersos na malha urbana, e o traçado de novas vias que ainda não se urbanizaram. É, também, durante este período que se dá uma implosão na construção das escolas, como resposta às necessidades do capital, dividindo a infância até agora heterogénea por faixas etárias e, em alguns casos, por sexo.

Este novo espaço escolar vem desempenhar a função de gerador de urbanidade, uma vez que a sua implantação pretende consolidar a malha urbana como resposta rápida, quase impulsiva, da cidade contemporânea. Registam-se, aqui, os casos da Escola Básica do Norton de Matos (1951), da Escola Básica da Solum (1960), da Escola Eugénio de Castro (1972) e da Escola Martim de Freitas (1973) (Figuras 315, 316 e 317).

É, também, entre as décadas de 1950 e 1970 que surge uma geração de arquitetos portugueses revoltados com o regulamento urbano estadonovista, influenciada pelos CIAM, onde se discutiam novas tipologias de habitação coletiva, mais rentáveis e eficazes (Ferreira, 2007, p.22). Em síntese, de acordo com o pensamento modernista:

---

<sup>238</sup> - Não obstante, é do interesse material do Estado Novo a produção de futuros trabalhadores, ou a reprodução social, trabalho este expropriado de mulheres às quais não é dada uma outra opção que não o trabalho reprodutivo. Como tal, à semelhança do que foi visto anteriormente, a arquitetura estadonovista funciona com o propósito do controlo social através de recursos arquitetónicos. Em última instância, como um reforço patriarcal do antagonismo de classes.



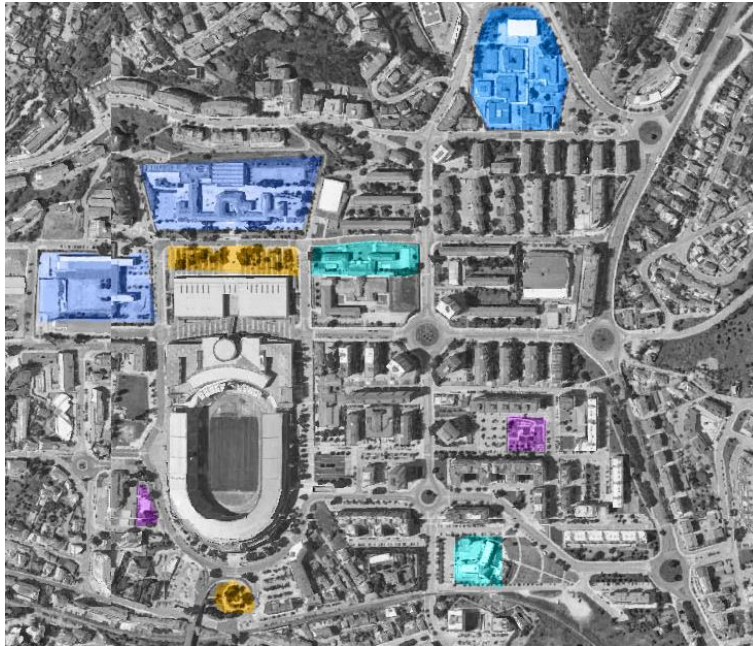


Figura 316

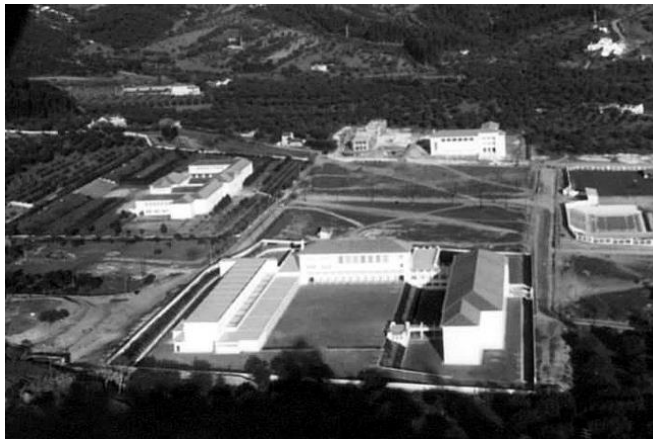


Figura 317



Figura 318

Figura 318 – Planta de coberturas da Solum, segunda metade do século XX.

Legenda: Laranja – Praças; Azul – Escolas e instituições infantis; Roxo – *Playgrounds*;

Figura 319 – Solum no ano 1960.

Figura 320 – Piscinas Municipais de Coimbra no ano 1960.

“A infraestrutura viária passou a ocupar o lugar central do espaço e, ao mesmo tempo, fez dispersar a cidade até à periferia urbana diluindo os limites fronteiros do tecido consolidado.” (Ferreira, 2007, p.22)

Como se viu anteriormente, o desenvolvimento do capitalismo monopolista resulta no fenómeno da globalização, a partir do qual a circulação mais rápida se torna necessária. A cidade moderna é inovadora neste sentido, ela responde às necessidades vigentes, uma vez que estrutura o território a partir das redes viárias, garantindo maior fluidez na circulação automóvel.

Na cidade de Coimbra, destaca-se a Solum como resultado do pensamento modernista, rompendo com os princípios do urbanismo português do Estado Novo (Figura 318). Esta construção em grande escala, divide-se em três momentos: uma primeira fase assente em programas institucionais o que inclui, naturalmente, a construção das escolas (Escola Básica da Solum e Escola Eugénio de Castro); uma segunda fase na qual se introduz a habitação coletiva, inspirada na cidade-jardim do movimento moderno; e uma terceira fase que prevê o remate do espaço através de quarteirões e blocos habitacionais.

Deste momento, sublinham-se algumas alterações na relação da criança com o espaço, sobretudo nas ruas, praças e espaços verdes. Numa primeira abordagem, repara-se que os blocos habitacionais deixam de fazer frente de rua, afastam-se, uma vez que as vias servem agora o propósito da circulação rodoviária. Esta separação origina uma circulação pedonal assente nas relações entre edifícios, priorizando também os espaços verdes e praças dedicadas ao lazer, às quais se acede sem a necessidade do transporte individual. Nota-se, ainda, que enquanto no Bairro Norton de Matos o acesso à escola é quase imediato, seguindo a lógica higienista de organização espacial, na Solum a escola implanta-se num lote vago, que permite e exige uma descoberta até à sua entrada.

Também a simplicidade e a clareza espacial, associadas à indefinição deliberada de espaços que caracteriza o desenho modernista, possibilitam a apropriação do espaço e a acumulação de experiências pela criança, oportunidades estas que só se realizam com o reconhecimento da liberdade criativa. Por fim, resgata-se a pluralidade funcional, que para além de favorecer as relações sócio-histórico-culturais da infância, viabiliza o contacto com o desconhecido e a presença de situações problema, premissas trazidas por Piaget como essenciais à construção do conhecimento. Este último ponto observa-se na articulação da Escola Básica da Solum, Piscina Municipal e Praça Heróis do Ultramar (Figura 319 e 320).

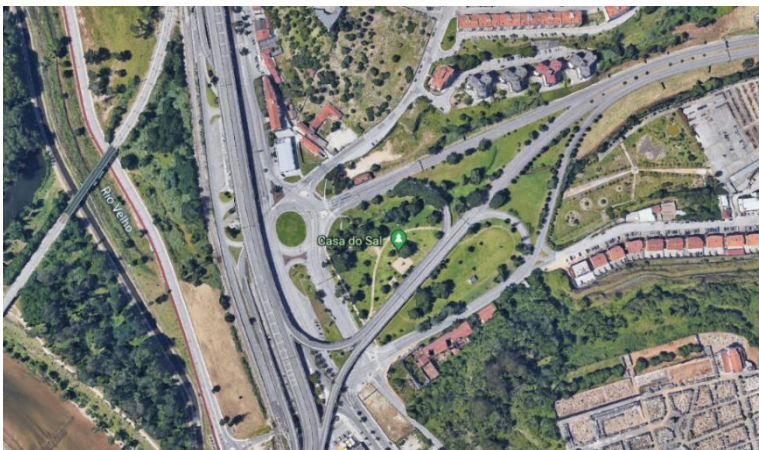
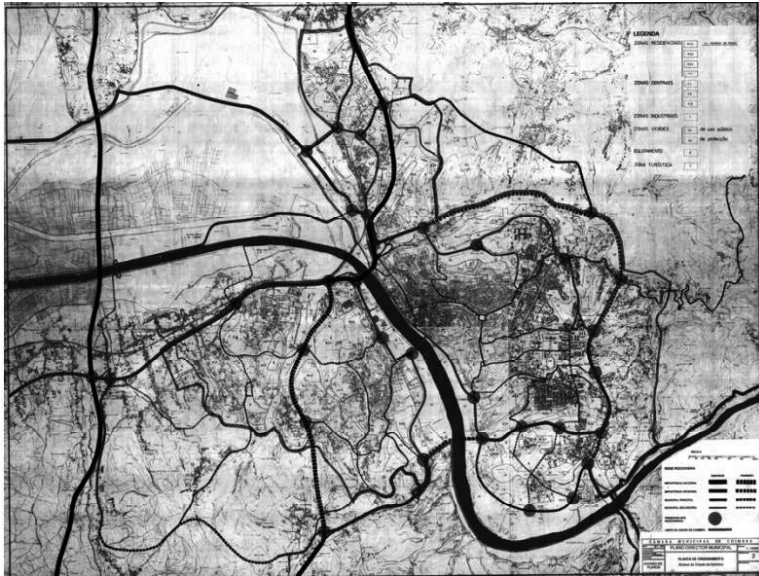


Figura 321 – Plano Geral de Urbanização de Coimbra, elaborado em 1974.

Figura 322 – Vista aérea do Parque da Casa do Sal.



No decorrer do planeamento urbano baseado nos princípios modernistas surge o Plano Geral de Urbanização de Coimbra, elaborado em 1974. O projeto prevê a construção de quatro vias principais e uma ligação das zonas verdes da cidade, incluindo um anel verde central (Figura 321) (Ferreira, 2007, p.85).

Este contraste entre espaços verdes e redes rodoviárias é visível, por exemplo, no parque da Casa do Sal. O parque verde público, que inclui um *playground*, encaixa-se no espaço sobrando da infraestrutura viária, o que não impede que ele se converta num local de afluência social, evidenciando a nossa natureza apropriável (Figura 322). Não obstante, é aqui evidente o protagonismo da circulação automóvel, o que se reflete num impedimento na deslocação autónoma da criança, especialmente na primeira infância.

Ainda dentro do tema da construção das cintas de circulação internas e externas à cidade, assentes na velocidade e fluidez do automóvel, sublinham-se os casos de Santo António dos Olivais e do Vale das Flores, uma vez que ambos exemplificam o problema que esses organismos diluentes acarretam. Nas palavras de Bandeirinha:

“[Santo António dos Olivais] Era uma situação já por si bastante delicada, que foi substancialmente agravada com as obras rodoviárias da circular interna. A violência das intervenções e a mudança brusca de escala isolaram o pequeno núcleo – Igreja, Largo e quarteirões próximos.”  
(Bandeirinha, 2003, p.62)

Partindo desta ideia de que a cidade atual é determinada pela cidade antiga, todos estes burgos contribuem para a experiência da criança no espaço de Coimbra. Como explica o arquiteto e professor Walter Rossa (2000), no ensaio *História do Urbanismo e Identidade – a arte inconsciente da comunidade*:

“Estudos desenvolvidos ao longo de vários anos acerca do desenvolvimento global de grandes metrópoles, têm vindo a demonstrar como, invariavelmente, a mole urbana pré-existente se afirma determinantemente (para o bem e para o mal) na estruturação do crescimento urbano. Igual sucede relativamente ao território. Ou seja, o *urbanismo* como um todo integrado dos vários *layers* históricos do espaço transformado, é um dado tão importante para o planeamento e o desenho de *ensanches* urbanos quanto o programa ou a topografia, para



Figura 323 – Santo António dos Olivais, século XXI.

Figura 324 – Vale das Flores, século XXI.

Legenda: Verde – Espaços verdes; Roxo – *Playgrounds*;

apenas referir dois dos habitualmente mais considerados.” (Rossa, 2000, p.19)

Assim, compreendendo que a malha urbana é ininterrupta, uma vez que se ela se move constantemente na procura por responder às necessidades humanas, considera-se a cidade atual como um complexo de contradições intrínsecas. O paradoxo em Coimbra, nos dias de hoje, representa-se por esta dualidade de forças: por um lado a tentativa de relacionar os espaços, de colmatar as intermitências do contexto urbano; por outro a estruturação das vias rodoviárias que continuam a dominar o território.

Como apontado anteriormente acerca da experiência urbana da criança contemporânea, a circulação da criança no espaço público, hoje, caracteriza-se precisamente por uma descontinuidade, definida pelo acesso pontual a espaços específicos e pela sua impossibilidade de fluidez na cidade (Figuras 323 e 324). Esta obstrução à autonomia no uso do espaço durante a infância reflete-se, portanto, também nestes exemplos de Santo António dos Olivais e Vale das Flores, como continua Bandeirinha:

“Depois da última década, o Vale das Flores posicionou-se como a centralidade alternativa mais séria e concorrencial. Nele não se vislumbra, contudo, qualquer rasgo de intenção ordenadora, qualquer tentativa de estruturação urbana. Traçam-se as vias rodoviárias e, ao longo delas vão aparecendo os edifícios, com formatos caprichosos e diferenciados. Todo o espaço residual, que é imenso, fica imerso pelo estacionamento. Por fim, mesmo a fechar o ciclo, arrebanham-se os restos do espaço e, com muito esforço e boa vontade, lá vai dando para uns parques e uns passeios públicos, pólos de recriação dos muitos habitantes que, entretanto, para ali foram morar.” (Bandeirinha, 2003, p.79)

O professor e arquiteto segue com a descrição da ponte que se constrói “como que” a rematar o Vale das Flores, afirmando que esta não se concretiza como acabamento, já que se contorce em direção à Boavista, Pólo II e Portela, evidenciando a priorização da fluidez do trânsito. Também estes dois núcleos se desassociaam com esta construção, que funciona como um prolongamento de estradas, separadores e rails, ao invés de um prolongamento da cidade que se atinge com as pontes não rodoviárias (Bandeirinha, 2003, p.80).



Figura 323



Figura 324

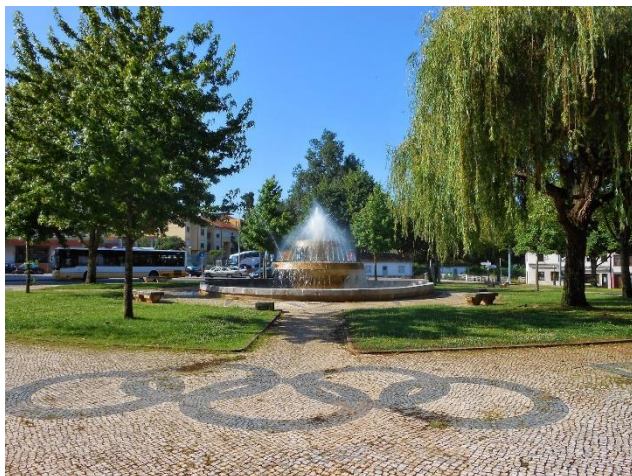


Figura 325

Figura 325 – Planta de Coimbra no século XXI.

Legenda: Verde – Espaços verdes; Laranja – Praças; Azul – Escolas ou instituições infantis; Roxo – *Playgrounds*;

Figura 326 – Praça Heróis do Ultramar, século XXI.

Figura 327 – Planta 25 de Abril, século XXI.

Esta segregação provocada pela ausência de coesão urbana, isto é, por uma malha fragmentada, reflete-se, naturalmente, na falta de uso dos espaços por toda a comunidade e não apenas pela criança. Como se viu anteriormente, pensar o espaço de forma inclusiva não só oferece uma adaptação dos recursos à escala da criança, como uma viabilização geral de acomodação do corpo social e, no decorrer do uso comunitário do espaço, favorecem-se premissas como a vigilância passiva, que atuam diretamente na permanência das crianças em locais públicos.

Ao observar a planta de Coimbra na contemporaneidade percebem-se algumas relações entre os espaços (Figura 325). A área da Solum constitui-se, essencialmente, por uma zona de serviços e instituições: três escolas do ensino básico e duas secundárias; o *playground* tradicional de maior superfície na cidade; e ainda dois centros comerciais e um estádio de futebol. Daqui retém-se que o *playground* não oferece qualquer programa para além da recreação infantil, o que condiciona os seus utilizadores a dois grupos – crianças e cuidadores de crianças – diminuindo significativamente as oportunidades de socialização de ambos. Também a praça Heróis do Ultramar e a Praça 25 de Abril, outrora espaços de convergência social, hoje perderam essa qualidade (Figuras 326 e 327). A primeira porque sofreu uma redução para dar lugar a um novo espaço comercial e a segunda porque ficou envolvida por vias rápidas que desvalorizaram o seu carácter urbano.

O Bairro Norton de Matos mantém a sua natureza *child-friendly*, no entanto permanece uma ilha na malha urbana conimbricense. Se pensarmos na lógica do alcance a quinze minutos de distância a pé<sup>239</sup>, atinge-se a Escola Doutora Maria Alice Gouveia e o Parque do Vale das Flores, sendo que tanto num espaço como no outro se extinguem novas continuidades.

A zona de Celas e Montes Claros, nas quais também se implantam várias escolas e um *playground*, distingue-se por uma densidade habitacional e acentuada afluência, dada a presença de um Hospital Público e um Pólo Universitário. Percebe-se, também, que os espaços verdes selvagens, que ainda resistem na envolvente, carecem de qualquer

---

<sup>239</sup> - A “Cidade de 15 minutos” nasce na COP21 (United Nations Climate Change Conference), sendo o termo cunhado pelo urbanista Carlos Moreno. A ideia é, na verdade, um conceito urbano residencial no qual a maioria das necessidades diárias pode ser atendida a pé ou de bicicleta a partir da habitação de cada residente da cidade. O objetivo é reduzir a poluição resultante do tráfego automóvel (Carvalho, 2021).





Figura 328– Planta com a indicação dos melhoramentos almejados: regularização das margens, alargamento da Rua de Coruche, calcetamento da Rua da Calçada e Nova Ponte.

Figura 329 – Espacialidade da rua Ferreira Borges, em Coimbra.

Figura 330 – Mobilidade pedonal da rua Ferreira Borges, em Coimbra.

uma continuidade evidente, o que potencia a caracterização desta praça intercalada por dois espaços verdes como *child-friendly*. Contudo regressa o problema da acessibilidade aos espaços-ilha. A criança, principalmente a mais pequena, não acede a este espaço tripartido autonomamente, uma vez que as ruas que o circundam se reconhecem pelo fluxo automóvel. Também a possibilidade de criar *playstreets* aqui parece pouco pertinente, uma vez que se trata de ruas com um declive acentuado. Reduzir a circulação do transporte individual parece, portanto, mais viável e realista.

No seguimento deste percurso Jardim da Seria – Praça da República – Avenida-jardim Sá da Bandeira chega-se à Baixa de Coimbra, nomeadamente à Rua Ferreira Borges. A partir daqui, ultrapassando a fronteira da Avenida Emídio Navarro, atinge-se o Parque da Cidade, seguido do Parque Verde do Mondego.

Neste momento, e à semelhança do que foi feito nos capítulos anteriores, selecionam-se dois casos de estudo como conclusão crítica e pedagógica. Aqui, escolhem-se a Rua Ferreira Borges e o Parque Verde do Mondego, inserindo ambos os casos nesta lógica de continuidade, uma vez que o resgate do espaço público pressupõe a socialização da malha urbana e não de espaços pontuais. Como tal, nesta fase do trabalho analisam-se os espaços não só na sua relação com a criança, mas também nas relações espaciais que estabelecem entre si.

Iniciando a análise na Rua Ferreira Borges, procede-se à sua contextualização. Portanto esta rua, situada na Baixa de Coimbra, faz a ligação entre o Largo da Portagem e a Praça 8 de Maio, articulando-se ainda com a Praça do Comércio. A rua, de traçado medieval, teve alguns melhoramentos ao longo dos anos, nomeadamente a regularização das margens, o alargamento da Rua de Coruche e calçetamento da Rua da Calçada e Nova Ponte, mantendo edifícios do século XVII e XVIII (Figura 328 e 329). Atualmente, é uma das artérias principais da Baixa de Coimbra, contando com habitação coletiva de baixa densidade de ambas as frentes e, ainda, com programas diversos à cota de acesso (Figura 330).

Espacialmente, reflete-se acerca de várias características desta rua. Em primeiro lugar, a implantação, uma vez que ao estar inserida na zona baixa da cidade permite um percurso horizontal, facilitando a deslocação de pessoas com mobilidade reduzida, o que inclui as crianças mais pequenas. Em segundo lugar, a articulação deste espaço com outros pontos de referência da cidade aumenta consideravelmente as oportunidades de

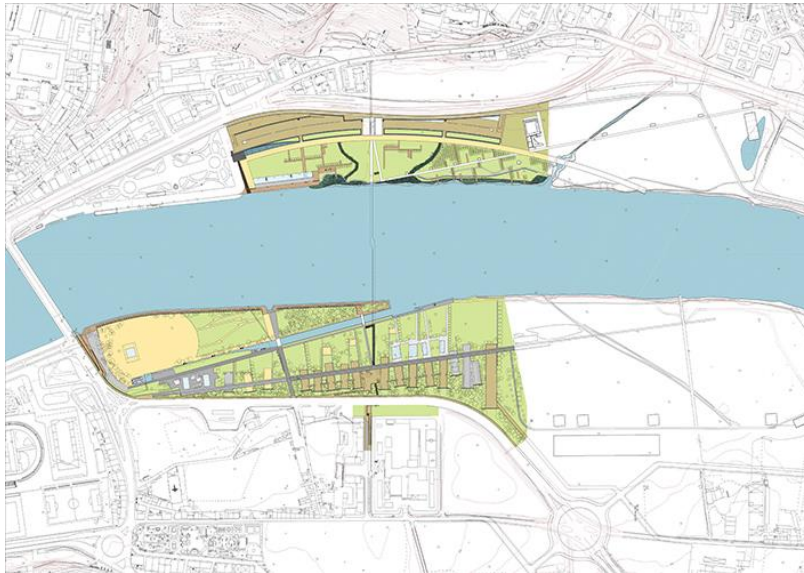
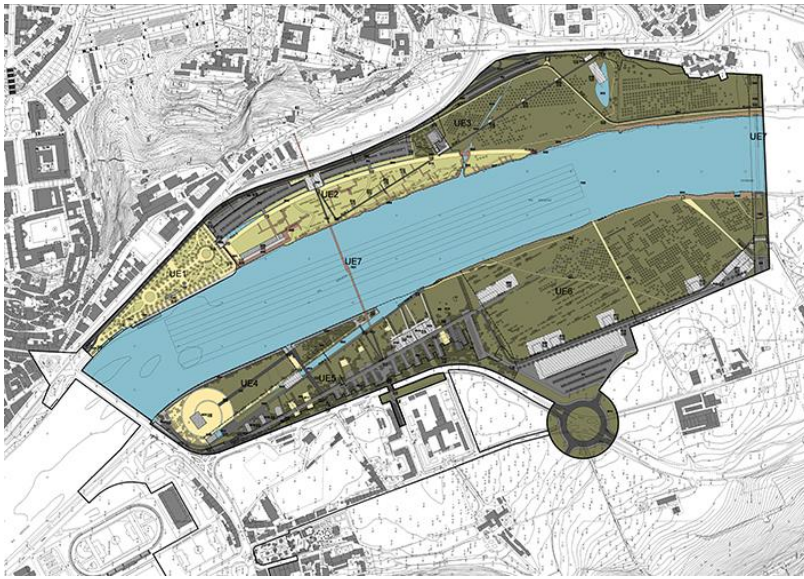


Figura 331 – Projeto para o Parque Verde do Mondego, Programa Polis.

Figura 332 – Planta da intervenção no Parque Verde do Mondego, Programa Polis.



aprendizagem espontânea. Por último, consideram-se as dimensões da rua Ferreira Borges, já que a sua largura facilita a realização de programas diversos: como concertos, exposições, instalações temporárias ou permanentes e ainda a existência de espaços de comércio, nos quais se incluem os mercados e as esplanadas.

Socialmente, considera-se a Rua Ferreira Borges uma rua de convivência. Além disso, aponta-se o facto de ser um ponto de convergência a nível de transportes públicos, aumentando significativamente não só o fluxo de pedestres, mas, mais importante ainda, a sua diversidade. Acresce, ainda, a priorização do trânsito pedonal, sendo o tráfego automóvel proibido nesta artéria, com algumas exceções<sup>240</sup>. Assim, ao estarem presentes atributos como a segurança e a vigilância passiva, estabelece-se o primeiro ponto indispensável a uma *playstreet*: a oportunidade. Nota-se, também, que já existem exposições de arte e concertos como programas regulares no espaço, evidenciando o seu dinamismo pré-existente.

Concluindo, assume-se que a criança já utiliza a Rua Ferreira Borges. No entanto, com o intuito de aumentar o seu potencial pedagógico, e depois de estudadas soluções ativas para o efeito nos capítulos anteriores, propõem-se algumas intervenções, tais como: a introdução de oportunidades de jogo temporárias, trampolins, meios para praticar desporto, jogos de tabuleiro etc; a criação de uma biblioteca pública dirigida ao público infantil; a organização de projetos participativos para o espaço; o desenho das fachadas com elementos lúdicos; e as alterações na textura e altura da malha urbana, de modo a estimular a imaginação da criança. Deste modo, as oportunidades de aprendizagem informal acontecem nos dois cenários possíveis de utilização deste espaço, isto é, seja ele ponto de chegada ou local de passagem.

O segundo caso de estudo é o Parque Verde do Mondego, como projeto resultante de um esforço por uma continuidade entre as duas margens do rio. A intervenção do Programa Polis, assente na requalificação urbana, atua aqui com o intuito de dinamizar uma nova centralidade para a cidade de Coimbra (Figura 331 e 332). Aqui o desenho também promove a consolidação da malha urbana, na medida em que estabelece diferentes pontos de acesso para um mesmo espaço, relembrando a função da praça.

---

<sup>240</sup> - Com exceção dos transportes públicos, residentes e cargas e descargas nos períodos compreendidos entre as 8h00 e as 10h00 e das 20h00 à 1h00.

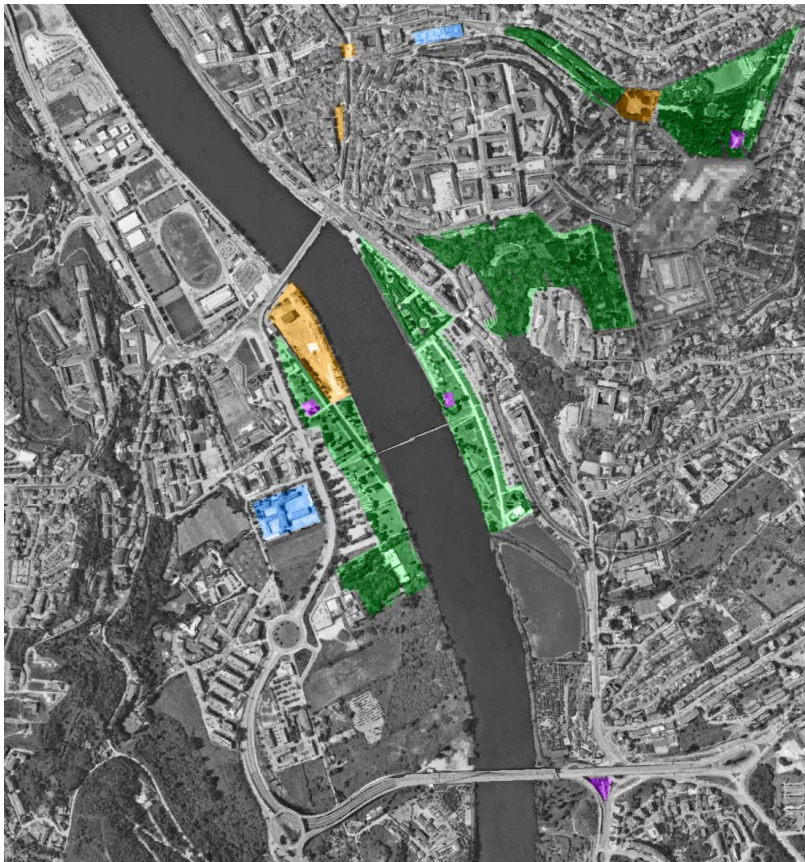


Figura 333 – Planta do alcance a quinze minutos de distância a partir do Parque Verde do Mondego.

Figura 334 – *Playground* no Parque Verde do Mondego.

Figura 335 – *Skatepark* no Parque Verde do Mondego.

Partindo, portanto, desta ideia de parque-praça para o qual o usuário converge, não só pelo seu desenho, mas também pelo percurso em si, através da descida e da aproximação do rio, repara-se que a lógica da cidade em quinze minutos aqui se estende a uma área vasta essencialmente por dois motivos: a extensão do parque e a ausência de um declive acentuado, o que favorece o deslocamento pedonal (Figura 331). Portanto, do ponto de vista da criança, até observamos vantagens a nível espacial: uma continuidade espacial entre jardins, ruas e praças; e uma oportunidade de acesso a um parque por múltiplos pontos da malha urbana, em ambas as margens do rio.

Focando agora apenas no desenho do parque, nota-se, em primeiro lugar, a presença de dois *playgrounds* e um *skatepark* que se distribuem pelas duas margens (Figura 332 e 333). Como tal, assume-se como intenção a inclusão das crianças no espaço. O desenho do parque inclui, ainda, passadiços que facilitam a deslocação de pessoas com mobilidade reduzida, uma ponte pedonal de inclinação leve que liga os dois lados do rio, e espaços diversos de lazer - como uma biblioteca infantil, um centro de Ciência Viva, atividades desportivas e espaços de comércio. Daqui conclui-se que o carácter inclusivo pretende abranger toda a comunidade.

Ora como se viu anteriormente, a existência de programas que abrangem gerações distintas, associada a programas multigeracionais, gera maior permanência e afluência nos espaços, o que se reflete na utilização profusa do Parque Verde do Mondego. Como tal, a criança usufrui do contacto com o desconhecido, dada a extensão do espaço; do estímulo das relações sócio-histórico-culturais, conseguida não só pela proximidade com um corpo social diverso, mas também pela articulação com outros espaços culturais a curta distância; e ainda de uma autonomia acrescida, favorecida pela simplicidade e organização do desenho. Em suma, considera-se o Parque Verde do Mondego um espaço *child-friendly*, sendo essa caracterização resultado de atributos como: a escolha da implantação, o desenho arquitetónico e ainda a articulação com outros espaços.

Como conclusão, nota-se que é a partir do desenho urbano intencional que se estabelecem os primeiros espaços para a infância, e que é também a sua articulação com outros espaços *child-friendly* que permite a circulação livre da criança no espaço. Deste modo, aponta-se como necessidade futura da criança o alargamento desta experiência para além das fronteiras dos espaços verdes, possibilitando encontros sociais casuais e



deliberados na malha urbana, através de numa rede pedagógica descentralizada que lhe garanta a segurança e as oportunidades necessárias ao seu desenvolvimento.



## 4.2. Considerações finais

Ao longo deste trabalho, procurou-se compreender de que forma pensar e projetar o espaço público atua como método pedagógico, e em que medida o resgate da cidade é importante para a criança contemporânea. Como tal, percebeu-se que o próprio reconhecimento da infância não foi um momento, mas um processo, indissociável das relações de produção e das transformações sociais que as caracterizam.

Partindo deste princípio de continuidade, conclui-se o trabalho a análise e crítica de uma Conferência das Conversas Urbanas, que decorreu no passado dia 17 de maio de 2022, na Casa Comum da Universidade do Porto, em parceria com a Associação Portuguesa de Urbanistas. Levanta-se a questão “E se a cidade fosse também para brincar?”, dentro do tema A Cidade e as Crianças, convidando à discussão: Gisela Barbosa, Chefe da Divisão de Cidadania e Juventude do Município de Valongo; Inês Barbosa, Investigadora no Instituto de Sociologia da Universidade do Porto; e Frederico Duarte Lopes, Investigador no Laboratório de Comportamento Motor na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. A partir daqui a conversa pretende perceber como se pode favorecer a brincadeira da criança no espaço público, atendendo às suas necessidades pedagógicas.

O debate inicia-se com Gisela Barbosa, que nos fala de Valongo como o primeiro Município a aderir, em 2021, à rede internacional A Cidade das Crianças, criada em 1991 por inspiração do livro *La Città dei Bambini* do Professor Francesco Tonucci (1989). A rede tem como objetivo promover a mudança nos parâmetros de governação das cidades, nos quais se considera essencial a participação das crianças nas tomadas de decisão. Como tal, existe já aqui uma convergência entre as ideias do projeto e as premissas de De Carlo: a arquitetura participativa.

Gisela Barbosa parte do entendimento de que as crianças não são o futuro, mas o presente, e de que as suas perceções e sugestões, enquanto crianças, são igualmente válidas e pertinentes. Desta forma, promove-se a criação de grupos de crianças, voluntárias<sup>241</sup>, que se reúnem quinzenalmente, para juntas desenvolverem um projeto do que devem ser os seus espaços. No final de cada projeto, a proposta é apresentada à Câmara Municipal. A

---

<sup>241</sup> - O projeto participativo é anunciado nas escolas, em colaboração com a Associação de Pais, e a partir daqui as crianças voluntariam-se para o integrar.



Figuras 336 e 337 – Rota das crianças em Valongo, 2021.



título de exemplo, anuncia-se um deles: o cinema ao ar livre, no qual se intenciona criar um espaço que sirva a comunidade, e não apenas a infância, evidenciando o raciocínio social inclusivo da criança.

A Chefe da Divisão de Cidadania e Juventude reforça, ainda, que o percurso autónomo da criança até à escola deve ser uma realidade, expondo algumas das ideias que estão a ser postas em prática, indo ao encontro das sugestões de Krysiak. Portanto, em Valongo, já se procedeu ao mapeamento das rotas das crianças, comunicando posteriormente à população quais são elas, apelando à vigilância passiva (Figura 336 e 337). Estas rotas foram, também, identificadas na sua totalidade através da sinalética, criando oportunidades para o diálogo intergeracional.

Ora, pegando apenas nesta ideia do caminho para a escola e da arquitetura participativa, integrando Krysiak e De Carlo no mesmo tema, pensa-se que as sugestões de Krysiak, nomeadamente a exibição de arte das crianças no espaço público, os limites subtis das escolas e utilização de propriedades desocupadas por crianças, só se viabilizam na sua totalidade ultrapassadas as restrições da propriedade privada, uma vez que com as condições socioeconómicas atuais, a participação da criança é restringida aos espaços que não ameaçam, para já, a circulação do capital. Não obstante, como visto anteriormente, o progresso cognitivo é sempre benéfico, sendo a nossa intenção reforçar que o objetivo é o desenvolvimento pleno da criança, rejeitando o reformismo que apela à evolução residual.

Por sua vez, Inês Barbosa apresenta conclusões decorrentes do projeto de investigação CriCity<sup>242</sup>, com início em 2019 e recentemente terminado. O projeto analisa a relação das crianças com o lugar a partir das suas próprias perspectivas, procurando compreender o modo como elas se apropriam do espaço público. Os membros da equipa ponderam, ainda, as desigualdades da infância no direito à cidade, pesando questões como etnia, género e nacionalidade; e fomentam o diálogo com a comunidade de maneira a projetar espaços *child-friendly* com as próprias crianças.

Assim sendo, a investigadora apresenta a problemática de um ponto de vista de classe, apontando que existem diferenças significativas no acesso e na forma como as

---

<sup>242</sup> - A investigação sociológica concluiu que “as cidades carecem de locais públicos seguros para as crianças caminharem, brincarem e construírem relações saudáveis com o meio ambiente”. Como tal, surge o projeto CriCity que “visa combater esta desigualdade através de uma abordagem participativa para investigar as relações das crianças com os espaços públicos urbanos nas duas principais cidades portuguesas (Lisboa e Porto)” (CriCity, 2021).



Figuras 338 e 339 – Crianças em oficinas de verão nos museus de Lisboa

Figura 340 – Apropriação de uma rua por crianças do bairro.

Figura 341 – Brincadeira coletiva à volta de um escorrega.

crianças se apropriam dos espaços, de acordo com o seu contexto socioeconômico. Segundo Inês Barbosa, as crianças de classe média/alta são as mais confinadas a espaços estruturados, têm menos mobilidade independente e circulam de ilha em ilha, desconhecendo a malha urbana da sua cidade. No entanto, são também estas crianças que têm mais acesso a eventos culturais (Figuras 338 e 339).

Por outro lado, as crianças, às quais Inês Barbosa chama de “crianças do bairro”, beneficiam da vigilância passiva dos espaços comunitários – como o próprio bairro – e ainda da proteção coletiva dos moradores. São estas as crianças que inventam as brincadeiras nas escadas, que mais brincam no exterior, que têm mais liberdade e que mais se apropriam dos espaços (Figuras 340 e 341). Ainda contraponto ambos os contextos, as crianças dos bairros populares vivem e brincam em grupo, resgatando a coletividade há muito combatida pelo neoliberalismo, enquanto as crianças burguesas se condicionam à brincadeira privada.

Como estratégias para colmatar estes problemas e condicionamentos, a investigadora reforça que “quanto mais as crianças ocuparem os espaços, mais mecanismos de proteção se conseguem”, pelo que é necessário incentivar a apropriação dos espaços e o acesso aos programas culturais, atuando nas duas frentes que carecem de soluções (G. Barbosa, 2022, min.30’).

Como tal, propõe dinâmicas que incentivam a utilização comunitária dos espaços, descrevendo que a investigação conclui que os parques equipados com programas para adultos têm maior afluência e que iniciativas simples, como a introdução ou reabilitação de um chafariz, gera conversas entre adultos e brincadeiras entre crianças, criando dinâmicas comunitárias que servem a inserção da criança no espaço público.

Refere, ainda, que os transportes e museus devem ser gratuitos, de modo a aumentar a acessibilidade infantil, e que a questão da proximidade deve ser repensada, dando o exemplo dos parques de Van Eyck<sup>243</sup> que, com a sua simplicidade e profusão, tornam possível a sua utilização por todas as crianças.

Em termos práticos apontam-se: a criação de oportunidades de brincadeiras dispersas pela cidade, gerando mais afluência e acessibilidade; espaços de lazer que incluam programas inter-geracionais; e o diálogo com as comunidades, divulgando e

---

<sup>243</sup> - Conferir página 167.



Figura 342 – Rota do brincar da Associação brincapé, em Lisboa.

Figuras 343, 344 e 345 – Brincadeiras com materiais diversos.

propondo projetos de forma participativa, combatendo a ideia de os projetos se discutem apenas com as câmaras e municípios locais (Figura 342).

Por último registam-se as conclusões de Frederico Lopes, membro da associação *brincapé* e *1 2 3 macaquinho do xinês*. Frederico começa por ressaltar o problema do tráfego automóvel como motor de retirada das crianças das ruas, como referido anteriormente, nomeando a segurança das crianças como ponto de partida para promover as brincadeiras no espaço público. Como tal, defende que a circulação automóvel deve ser impedida, ou reduzida ao mínimo, nas zonas onde existem escolas, uma vez que a criança sai do ambiente escolar com vontade de se apropriar dos espaços públicos. Aqui nota-se alguma convergência com as ideias de Hertzberger, sobre a importância dos espaços *in-between*, aludindo ao desenho da entrada da Escola Montessori de Delft, como um espaço de transição apropriável não só pela criança, mas também pelo adulto em espera.

Resgatando, também, as posições de Manuel Sarmento, Frederico Lopes refere que a criança não pode ser vista como um ser incompleto e que os governos atuais não fazem o suficiente pelo seu reconhecimento, reforçando que não foi cumprido o 21<sup>a</sup> artigo da Convenção dos Direitos da Criança (1989), no qual se assenta que a criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas.

Em termos práticos, o sociólogo volta à premissa pedagógica de que o brincar acontece sempre que se dá oportunidade. Serve-se dos exemplos do modelo francês, que propõe um espaço para brincar a cada 15 minutos de distância, e os bairros de Barcelona que oferecem espaços apropriáveis em todos os lotes. Aponta, ainda, que não se deve pensar a cidade amiga da criança como um todo abstrato, mas como um conjunto de espaços *child-friendly*: o passeio, a praça, o largo, todos estes espaços devem estar preparados para a brincadeira livre durante a infância. Aqui, devem ser incluídas estruturas com elementos naturais, amovíveis ou manipuláveis, de modo a favorecer a apropriação do espaço pela criança. Acrescenta, ainda, que se devem deixar materiais como cordas, tecidos e lonas no espaço público, aumentando a gama de jogos acessíveis, dando o exemplo das associações das quais faz parte e também as que já existem em Aveiro<sup>244</sup> (Figuras 343, 344 e 345).

---

<sup>244</sup> - Mencionadas no subcapítulo referente à rua.



Refletindo sobre a Conferência e as suas propostas, retiram-se algumas conclusões. Portanto, Inês Barbosa afirma existirem, em traços gerais, duas realidades distintas da infância em Portugal: a criança de classe média/alta e a criança do bairro. A primeira acede a mais programas culturais, porém não brinca em comunidade nem se apropria dos espaços; e a segunda usufrui da vigilância passiva e do cuidado partilhado do bairro, brincando em grupo, porém não acedendo a oportunidades de aprendizagem fora deste círculo mais informal. Como tal, Inês Barbosa incentiva a apropriação dos espaços, através de estratégias já mencionadas, e a gratuitidade dos espaços culturais, através de políticas públicas.

Em termos práticos, sugere-se ainda: a criação de oportunidades de brincadeiras dispersas pela cidade, pegando na ideia de Van Eyck na qual se estabelece que a proximidade gera acessibilidade; espaços de lazer inter-geracionais e o diálogo com as comunidades, combatendo a hierarquia entre o arquiteto/câmaras municipais e o corpo social.

Frederico Lopes evidencia a importância dos espaços de transição imediatamente a seguir à saída da escola, a tal zona de entrada extensa que Hertzberger desenha em Delft, aludindo a este espaço como um ponto de convergência social que, como tal, deve proporcionar oportunidades de apropriação do espaço. Regista, ainda, que as oportunidades de brincadeira se devem dar em todos os locais, de modo a garantir o acesso por todas as crianças, convergindo com as anotações de Inês Barbosa, e que estas oportunidades não devem ocorrer apenas em pontos de referência como as praças, os *playgrounds* ou os recreios. Sugere a introdução de materiais manuseáveis, como cordas, tecidos ou lonas, no espaço público, assim como os elementos naturais, já mencionados, a vegetação, o elemento água e a areia.

Ora, por mais pertinentes que sejam as questões levantadas e as soluções propostas, é evidente o seu eurocentrismo, na medida em que se foca em temáticas como o acesso ao museu sem serem resolvidas questões básicas como o acesso à habitação e qualidade do ar e dos alimentos. Já Frederico Lopes afirma que os governos não fazem o suficiente e confessa a falta de reconhecimento da infância, trinta anos depois da Convenção sobre os Direitos da Criança. Porém não nomeia o problema como estrutural ou material, mas como referente ao plano das ideias, como se só faltasse o conjunto de pessoas certas para a nossa democracia burguesa funcionar devidamente. O problema material vigente da criança do





bairro, não é a inacessibilidade aos programas culturais, mas a possibilidade eminente em desenvolver doenças respiratórias pela poluição do ar, ou subnutrição provocada pelo acesso ineficiente a alimentos que lhe garantam os nutrientes necessários, e estes problemas para além de terem um nome, têm uma causa comum: o modo de produção capitalista.



## Referências bibliográficas

- Alberti, J. B.** (1755). *The Ten Books of Architecture*. New York: Dover Publications, Inc. Edição original: 1485.
- Alegre, A.** (2009). *A arquitetura escolar: o edifício liceu em Portugal (1882-1978)*. Tese de Doutoramento em Arquitetura. Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Allen Gyure, D.** (2016). *The Transformation of the Schoolhouse: Modernizing School Architecture in the Nineteenth and Twentieth Centuries*. Acedido em abril, 2022, disponível em: <https://school-time.conference.mcgill.ca/Gyure.pdf>
- Althusser, L.** (1971). *Ideology and Ideological State apparatuses*. Nova Iorque: Monthly Review Press.
- Ariès, P.** (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara S.A. Edição original: 1973.
- Arruzza, C; Bhattacharya, T. e Fraser, N.** (2019). *Feminismo para os 99%*. Lisboa: Penguin Random House.
- Bandeirinha J. A. e Jorge, F.** (2003). *Coimbra Vista do Céu*. Lisboa: ARGUMENTUM Edições.
- Bandeirinha J. A.** (2014). *O Processo SAAL e a Arquitectura do 25 de Abril de 1974*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Edição original: 2007.
- Barroso, J.** (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. *O século da escola – entre a utopia e a burocracia*. In T. Ambrósio; E. Térren; D. Hameline e J. Barroso. (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.
- Baker, L.** (2021). A History of School Design and its Indoor Environmental Standards, 1900 to Today. *National Clearinghouse for Educational Facilities*. Berkeley: National Institute of Building Sciences.
- Benevolo, L.** (1981). *As origens da urbanística moderna*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. Edição original: 1967.
- Benevolo, L.** (1997). *História da Cidade*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A. Edição original: 1982.
- Caljouw, S. R. e Withagen, R.** (2017). Aldo Van Eyck's Playgrounds: Aesthetics, Affordances, and Creativity. *Front. Psychol.* 8:1130. doi: 10.3389/fpsyg.2017.0113.
- Calvino, I.** (2002). *As Cidades Invisíveis* Alfragide: Leya, SA. Edição original: 1972.
- Cambi, F.** (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação editora da UNESP. Edição original: 1995.
- Candeias Martins, E.** (Ed.) (2020). *Arquitetura e Espaços Escolares na Escola Portuguesa (período do séc. XIX e séc. XX): Lugares de Memória. Criar Educação*. (Vol. 9). Kingston: Queen's University Press.

- Coelho, C.** (2015). The Living Experience as a design content: from concept to appropriation. *Ambiances* [Online], 1. Acedido em dezembro, 2021, disponível em: <http://ambiances.revues.org/606;DOI:10.4000/ambiances.606>.
- Coelho, C.** (2017). *Life within architecture from design process to space use. Adaptability in school buildings today – A methodological approach*. Tese de Doutoramento em Arquitetura. Departamento de Arquitetura da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Coimbra, C.; Richter L.; Valente, L.** (2008). *O círculo de cultura como prática pedagógica no curso de pedagogia: uma experiência formativa*. VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Acedido em julho, 2021, disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4161>.
- Cole, M.** (2008). *Marxism and Educational Theory – Origins and issues*. Nova Iorque: Routledge.
- Criado Perez, C.** (2019). *Invisible Women*. Nova Iorque: Abrams Press.
- De Carlo, G.** (1980). Na architecture of participation. *Perspecta*, n.17, pp.74-79.
- Domingues, A.** (2006). *Cidade e Democracia. 30 Anos de Transformação Urbana em Portugal*. Lisboa: ARGUMENTUM Edições.
- Eagleton, T.** (2021). *Porque é que Marx Tinha Razão*. Lisboa: Edições 70. Edição original: 2011.
- Engels, F.** (1891). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Limitada. Edição original: 1884.
- Engels, F.** (1975). *A situação da classe trabalhadora em Inglaterra*. Porto: Edições Afrontamento. Edição original: 1845.
- Engels, F.** (1971). *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. Lisboa: Editorial Estampa. Edição original: 1880.
- Engels, F.; Marx, K.** (1998). *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial. Edição original: 1848.
- Ferguson, S.; McNally, D.** (2017). *Capital, força de trabalho e relações de género*. Revista Outubro, n.29.
- Ferreira, C.** (2007). *Coimbra aos pedaços. Uma abordagem ao espaço urbano da cidade*. Prova Final de Licenciatura em Arquitetura pelo Departamento de Arquitetura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Fonseca, M.** (2009). *Coimbra, cidade verde. Introdução à análise dos espaços verdes da cidade de Coimbra*. Prova Final de Licenciatura em Arquitetura pelo Departamento de Arquitetura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Foucault, M.** (1999). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL Ltda. Edição original: 1988.
- Foucault, M.** (2015). *Espaço, saber e poder 1982*. Acedido em maio, 2021, disponível em: [https://www.revistapunkto.com/2015/04/espaco-saber-e-poder-michel-foucault\\_88.html](https://www.revistapunkto.com/2015/04/espaco-saber-e-poder-michel-foucault_88.html).

- Fraser, N.** (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review*, n.100. Acedido em janeiro, 2021, disponível em: <https://newleftreview.org/issues/ii100/articles/nancy-fraser-contradictions-of-capital-and-care>.
- Fraão, A.** (2019). A capital barroca de Sisto V: Roma, a cidade da persuasão. *Histórias do Olhar*, n.14. Acedido em maio, 2022, disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/eha/article/view/3360>.
- Freeman, C.; Tranter, P.** (2011). *Children and their Urban Environments: Changing Worlds*. Londres: Earthscan.
- Freire, P.** (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda.
- Freire, P.** (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento. Edição original: 1972.
- Freire, P.** (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A. Edição original: 1996.
- Gadotti, M.** (1996). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gehl, J.** (2011). *Life Between Buildings. Using Public Space*. Washington: Island Press.
- Harvey, D.** (2009). *Social Justice and the City*. Atenas: The University of Georgia Press. Edição original: 1973.
- Hertzberger, H.** (2001). *Lessons for students in Architecture*. Roterdão: 010 Publishers.
- Hertzberger, H.** (2008). *Space and Learning: Lessons for students in Architecture 3*. Roterdão: 010 Publishers.
- Holbrook, M. e John-Steiner, V.** (2012). *Vygotsky and sociocultural approaches to teaching and learning*. Acedido em junho, 2021, disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233858620\\_Vygotsky\\_and\\_Sociocultural\\_Approaches\\_to\\_Teaching\\_and\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/233858620_Vygotsky_and_Sociocultural_Approaches_to_Teaching_and_Learning).
- Ilich, I.** (1977). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes. Edição original: 1970.
- Jacobs, J.** (1992). *The Death and Life of Great American Cities*. Nova Iorque: Vintage Books. Edição original: 1961.
- Jongeneel, D., Withagen, R., e Zaal, F. T. J. M.** (2015). Do children create standardized playgrounds? A study on the gap-crossing affordances of jumping stones. *J. Environ. Psychol.* 44, 45–52. doi: 10.1371/journal.pone.0176165.
- Karsten, L; Van Vliet, W.** (2006). *Children in the City: Reclaiming the street*. Children, Youth and Environments.
- Kollontai, A.** (1977). *Comunismo e a família (1920)*. Acedido em maio, 2021, disponível em: <https://www.marxists.org/archive/kollonta/1920/communism-family.htm>.
- Kostof, S.** (1999). *The City Assembled. The elements of Urban Form Through History*. Londres: Thames & Hudson Ltd. Edição original: 1992.
- Kozlovsky, R.** (2006). *The Junk Playground: creative destruction as antidote to delinquency*. Princeton University School of Architecture Paper presented at the Threat and Youth Conference, Teachers College, April 1, 2006

- Krysiak, N.** (2018). *Where do the Children Play? Designing Child-Friendly Compact Cities*. Lisboa: Estúdio e Livraria Letra Livre.
- Krysiak, N.** (2019). *Designing Child-Friendly High Density Neighbourhoods*. Lisboa: Estúdio e Livraria Letra Livre.
- Leahy, C.** (Ed.) (2017). A history of play spaces. *How to Grow a Playspace: Development and Design*. Londres: Routledge.
- Lefebvre, H.** (2012). *O Direito à Cidade*. Lisboa: Estúdio e Livraria Letra Livre. Edição original: 1968.
- Lenin, V. I.** (1977). *O imperialismo, Fase Superior do Capitalismo*. Lisboa: Edições “Avante!”. Edição original: 1917.
- Lerner, G.** (1986). *The Creation of Patriarchy*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Lillard, P. P.** (1972). *Montessori: A modern Approach*. Nova Iorque: Schocken Books Inc.
- Luxemburgo, R.** (1970). *Reforma ou Revolução?* Lisboa: Editorial Estampa. Edição original: 1900.
- Martins Rodrigues, F.** (1999). *Abril Traído*. Lisboa: Edições Dinossauro.
- Marx, K.** (1844). *Economic and Philosophical Manuscripts of 1844*. Acedido em outubro, 2021, disponível em: <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/manuscripts/labour.htm>
- Marx, K.** (1991). *Miséria da Filosofia*. Lisboa: Edições Avante. Edição original: 1884.
- Marx, K.** (1971). *O 18 do Brumário de Louis Bonaparte*. Coimbra: Oficinas da Gráfica de Coimbra. Edição original: 1852.
- Marx, K.** (1978). *O Capital, livro I, capítulo VI*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda. Edição original: 1867.
- Marx, K.** (1990). *O Capital – Livro primeiro tomo I*. Lisboa: Edições Avante. Edição original: 1867.
- Montessori, M.** (1965). *Pedagogia Científica*. São Paulo: Livraria Editora Framboyant. Edição original: 1948.
- Montessori, M.** (1966). *The Secret of Childhood*. Nova Iorque: Ballantine Books. Edição original: 1936.
- Moore, R.** (Ed.) (2006). Playgrounds: A 150-year-old Model. *Safe and Healthy School Environments*. In H. Frumkin; G. Geller; I. L. Rubin e J. Nodvin. (pp. 86-103). Oxford: Oxford University Press.
- Mumford, L.** (1982). *A cidade na história: suas origens, desenvolvimento e perspectivas*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. Edição original: 1961.
- Netto, J. P.** (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Editora Expressão Popular.

- Piaget, J.** (1985). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda. Edição original: 1968.
- Piaget, J.** (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Edição original: 1971.
- Rego, T.** (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda. Edição original: 1994.
- Rodney, W.** (2018). *How Europe Underdeveloped Africa*. Londres: Verso. Edição original: 1972.
- Rodríguez-Ocaña, E.** (2003). *Child health, a paradigmatic issue in modern history*. In M. Magnet. (Ed.). *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinam Scientiarumque Historiam Illustrandam*. (Volume 23, pp. 17-26). Acedido em março, 2021, disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Dynamis/article/view/92861/118076>.
- Rossa, W.** (2002). *A Urbe e O Traço. Uma Década de Estudos sobre o Urbanismo Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Rossa, W.** (2000). História do Urbanismo e Identidade – a arte inconsciente da comunidade. *História*, Número 27, 40-47.
- Rossi, A.** (2001). *A arquitetura da cidade*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. Edição original: 1961.
- Sarmento, M. J.; Fernandes, N. e Tomás, C.** (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.25. 2007, pp.183-206.
- Sarmento, M. J.** (2008). *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.
- Sitte, C.** (1992). *A construção das cidades segundo seus princípios artísticos*. São Paulo: Editora Ática S. A.. Edição original: 1889.
- Smith, M.** (2021). Play the system. *Architectural Review, Play Issue*. Maio, 2021, pp.7-12.
- Smithson, A. e Smithson, P.** (1957). Cluster City: A New Shape for the Community. *The architectural Review*, 1957, November, 333-336.
- Smithson, A. e Smithson P.** (1970). *Ordinariness and Light: Urban Theories 1952-1960*. Londres: The MIT Press.
- Smithson, A. e Smithson P.** (1967). *Urban Structuring. Studies of Alison & Peter Smithson*. Londres: Studio Vista.
- Stalin, J. V.** (1945). *Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico (1938)*. Acedido em maio, 2021, disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>. Edição original: 1938.
- Thane, P.** (1981). Childhood in History. *Childhood, Welfare and Justice*, pp. 6-25. Londres: Bastford.
- Upitis, R.** (Ed.) (2004). School Architecture and Complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*. (Vol 1). Kingston: Queen's University Press.

- UNFPA.** (2007). *The State of World Population 2007 – Unleashing the Potential of Urban Growth*. Nova Iorque: United Nations Population Fund.
- UNHCR.** (2019). *Global Trends – Forced Displacement in 2018*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNRIC.** (2021). *Crianças: A Agência da ONU para crianças*. Acedido em janeiro, 2021, disponível em: <https://unric.org/pt/criancas/>.
- Vygotsky, L.** (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. Edição original: 1978.
- Vygotsky, L.** (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro. Edição original: 1930.
- Vygotsky, L.** (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A. Edição original: 1926.



## Índice de figuras

- Figura 1** – Karl Heinrich Marx. Cultura Genial. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/karl-marx/>.
- Figura 2** – Mortalidade infantil em todo o mundo, desde 1800. Our World Data. Disponível em: <https://ourworldindata.org/child-mortality>.
- Figura 3** – Incidência do trabalho infantil no Reino Unido, desde 1851. Our World Data. Disponível em: <https://ourworldindata.org/child-labor>.
- Figura 4** – Crianças a trabalhar numa fábrica têxtil, construída no final do século XIX, Estados Unidos. Mundo educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/revolucao-industrial-2.htm>.
- Figuras 5 e 6** – Escola ao ar livre, Waldschule für kränkliche Kinder, em Charlottenburg, 1904. Wikimedia Commons. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Charlottenburg\\_waldschule\\_fuer\\_kraenkliche\\_kinder\\_1904-2.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Charlottenburg_waldschule_fuer_kraenkliche_kinder_1904-2.png).
- Figura 7** – Gráfico representativo do aumento das matrículas na escola primária, a nível mundial, de 1820 a 2010. Our World Data. Disponível em: <https://ourworldindata.org/global-education>.
- Figura 8** – Penitenciária da Ilha dos Pinheiros, em Cuba, construída em 1928 e desativada em 1967. Papo de Homem. Disponível em: <https://papodehomem.com.br/modelo-panoptico-como-vigiar-com-esforco-minimo/>.
- Figura 9** – Cartaz da UNICEF, comemorativo do 31º aniversário da Convenção sobre os Direitos da Criança. Publicado em 2020. Beira News. Disponível em: <https://beiranews.pt/2020/11/20/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>.
- Figura 10** – Gráfico que ilustra o número (em bilhões) da população que vive em áreas rurais e urbanas. Our world in data. Disponível em: <https://ourworldindata.org/urbanization#:~:text=more%20than%204%20billion%20people%20live%20in%20urban%20areas%20globally>.
- Figuras 11, 12, 13 e 14** – Crianças que habitam em assentamentos informais. Habitat For Humanity. Disponível em: <https://www.habitatforhumanity.org.uk/blog/2018/09/urbanisation-slum-housing/>
- Figura 15** – Gráfico que ilustra o número (em milhões) da população que vive em assentamentos informais, comparando os dados obtidos em 2000 com os dados de 2014. Nações Unidas. Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2018/goal-11/>.
- Figura 16** – Gráfico que ilustra o número de mortes (em milhões) causadas pela ingestão de água poluída (a azul) e pela poluição do ar (a vermelho). World Economic Forum. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/04/this-is-the-way-mexico-city-is-tackling-an-urgent-air-pollution-crisis/>.
- Figura 17** – Gráfico que ilustra a distribuição etária de refugiados, migrantes internacionais e população total, em 2020. UNICEF. Disponível em: <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/displacement/>.
- Figuras 18, 19 e 20** – Imagens de três campos de refugiados, que recebem pessoas da Somália, Síria e Palestina. Arch Daily. Disponível em: <https://www.archdaily.com/940384/refugee-camps-from-temporary-settlements-to-permanent-dwellings>.
- Figura 21** – Criança trabalha para sobrevivência da família. Gaza, Palestina 2017. UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/stories/poverty-drives-child-labour-gaza>.
- Figura 22** – Crianças no campo de refugiados de Fafin em Alepo, Síria. Publicado em 2020. ONU News. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/07/1719901>.
- Figura 23** - O núcleo familiar moderno – uma estrutura hierárquica que suporta o capitalismo? Karl Thompson, 2014. Revise Sociology. Disponível em: <https://revisesociology.com/2014/02/10/marxist-perspective-family/>.

- Figura 24** - Ilustração: A Woman's Work Is Never Done, 1974. See Red Women's Workshop. Publicado em 2020. Juxtapoz. Disponível em: <https://www.juxtapoz.com/news/design/see-red-women-s-workshop-feminist-posters-1974-1990/>.
- Figura 25** – Ilustração: Capitalism also depends on domestic labour, 1974. See Red Women's. Juxtapoz. Disponível em: <https://www.juxtapoz.com/news/design/see-red-women-s-workshop-feminist-posters-1974-1990/>.
- Figura 26** - Issue 5: Social Reproduction. Publicado em 2015 na revista ViewPoint. ViewPoint Magazine. Disponível em: <https://viewpointmag.com/2015/11/02/issue-5-social-reproduction/>.
- Figura 27** - Fotografia de Lev Semionovitch Vygotsky, início do século XX. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>.
- Figura 28** - Uma representação visual da condição dialética de Vygotsky do desenvolvimento da criatividade, 2012, por Krystyna Laycraft. The Development of Creativity. A Study of Creative Adolescents and Young Adults. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/275335534\\_The\\_Development\\_of\\_Creativity\\_A\\_Study\\_of\\_Creative\\_Adolescents\\_and\\_Young\\_Adults\\_1](https://www.researchgate.net/publication/275335534_The_Development_of_Creativity_A_Study_of_Creative_Adolescents_and_Young_Adults_1).
- Figura 29** – Desenvolvimento segundo Vygotsky, relativo à acumulação de experiências. Metodista. Disponível em: <http://www.metodista.br/ead/rea/desenvolvimento-segundo-vygotsky/>.
- Figura 30** - Desenho de uma criança de 3/4 anos. Representação irrealista da realidade próxima. Fun Childhood. Disponível em: <https://funchildhood.com/a-childs-drawing/>.
- Figura 31** - Desenho de uma criança de 12 anos. Representação com detalhes e proporções reais. Fun Childhood. Disponível em: <https://funchildhood.com/a-childs-drawing/>.
- Figura 32** - Desenho de uma adolescente de 15 anos, Emka Klučovská, 2014. Representação com metamorfoses da realidade. Stan Winston. Disponível em: <https://www.stanwinstonschool.com/blog/artist-spotlight-drawing-prodigy-emka-klučovska>.
- Figura 33** - Esquema representativo da teoria sociointeracionista, ou histórico-cultural de Vygotsky, 2012, pelo professor Denys Sales. Professor Denys Sales. Disponível em: <https://professordenyssales.blogspot.com/2012/04/mapa-conceitual-sobre-teoria.html>.
- Figura 34 e 35** - Crianças a brincar na cobertura da Unidade de Habitação de Marselha. Fotografias por Rene Burri, 1959. Magnum Photos. Disponível em: <https://www.magnumphotos.com/arts-culture/rene-burri-le-corbusier/>.
- Figura 36** - Fotografia de Maria Tecla Artemisia Montessori. Educar Si. Disponível em: <https://www.educarsi.com/maria-montessori-era-empoderada/>.
- Figura 37** - Crianças utilizam, de forma autônoma, a rua que faz frente com o Jardim de Infância. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/941924/mmg-escola-infatil-montessoriana-hgaa>.
- Figura 38** - Esquema representativo da sequência de aparecimento dos períodos sensíveis na criança, por Gabriel Salomão. Lar Montessori. Disponível em: <https://larmontessori.com/2013/05/20/periodos-sensiveis-i-visao-geral/>.
- Figura 39** - Maria Montessori e crianças de várias idades leem em conjunto. Montessori School of Charlotte's Ville. Disponível em: <https://www.montessoriofcville.org/about>.
- Figura 40** - Ambiente montessoriano em Barcelona, 1932. Lar Montessori. Disponível em: <https://larmontessori.com/maria-montessori-biografia-2/>.
- Figura 41** - Crianças e adolescentes participam num projeto colaborativo para um novo espaço público, no Bangladesh. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com/947394/how-to-design-spaces-for-kids-in-marginalized-areas-3-examples-from-un-habitat>.
- Figura 42** - Movimento das crianças restringido pelo tráfego automóvel. The Guardian. Disponível em: <https://www.theguardian.com/cities/2018/feb/28/child-friendly-city-indoors-playing-healthy-sociable-outdoors>.

- Figura 43** - Crianças espreitam parque infantil gradeado. The Guardian. Disponível em: <https://www.theguardian.com/cities/2018/feb/28/child-friendly-city-indoors-playing-healthy-sociable-outdoors>.
- Figura 44** - Jean William Fritz Piaget. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>.
- Figura 45** - Esquema do processo de equilíbrio na teoria de Piaget. Psicologia da Educação. Disponível em: <https://psicoedu2017.wordpress.com/epistemologia-genetica/>.
- Figura 46** - Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças. Universidade Católica de Pernambuco. Pepsic. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772009000300006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000300006).
- Figura 47** - Esquema sobre a ação do sujeito com o objeto. Fonte original: Piaget (1977, p. 199). Publicado, em 2016, por Rodrigo Silva no artigo Ação e Movimento: Possibilidades para a construção de conceitos matemáticos através dos projetos de geometria dinâmica pelos discentes na licenciatura. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/305721843\\_ACAO\\_E\\_MOVIMENTO\\_POSSIBILIDADES\\_PAR\\_A\\_A\\_CONSTRUCAO\\_DE\\_CONCEITOS\\_MATEMATICOS\\_ATRAVES\\_DOS\\_PROJETOS\\_DE\\_GEOMETRIA\\_DINAMICA\\_PELoS\\_DISCENTES\\_NA\\_LICENCIATURA](https://www.researchgate.net/publication/305721843_ACAO_E_MOVIMENTO_POSSIBILIDADES_PAR_A_A_CONSTRUCAO_DE_CONCEITOS_MATEMATICOS_ATRAVES_DOS_PROJETOS_DE_GEOMETRIA_DINAMICA_PELoS_DISCENTES_NA_LICENCIATURA).
- Figura 48** - O Pensamento Dedutivo e Indutivo, no estágio das operações formais. Slide Share. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/anaihaeser/estgios-do-desenvolvimento-cognitivo-segundo-jean-piaget>.
- Figura 49** - Premissas do método de Vygotsky. Autoria própria.
- Figura 50** - Premissas do método de Montessori. Autoria própria.
- Figura 51** - Premissas do método de Piaget. Autoria própria.
- Figura 52** - Sinopse das relações entre as premissas pedagógicas de Vygotsky, Montessori e Piaget. Autoria própria.
- Figura 53** - Paulo Reglus Neves Freire. Hypheness. Disponível em: <https://www.hypheness.com.br/2020/01/paulo-freire-17-livros-em-pdf-para-baixar-e-conhecer-a-importancia-do-educador/>.
- Figura 54, 55 e 56** - Slides para alfabetização com Método Paulo Freire do projeto-piloto do PNA em Santa Catarina, 1964. Acervo Educador Paulo Freire. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3440>.
- Figura 57** - Exemplo de um círculo de cultura dinamizado por Paulo Freire. Outras palavras. Disponível em: <https://outraspalavras.net/descolonizacoes/paulo-freire-convite-para-ver-as-bonitezas-da-ciencia/>.
- Figuras 58 e 59** - Mutirão Paulo Freire, São Paulo, 2010. ArchDaily. Disponível em <https://www.archdaily.com.br/br/767957/usina-25-anos-mutirao-paulo-freire>.
- Figura 60** - Crianças brincam em caixa de areia pública, Boston, 1910. Universal HUB. Disponível em: <https://www.universalhub.com/2020/sandbox-project-old-boston>.
- Figura 61** - Modelo do Estado de Marx avançado pela teoria dos Aparatos Ideológicos do Estado de Althusser. Conservation and Society. Disponível em: [https://www.conservationandsociety.org.in/viewimage.asp?img=ConservatSoc\\_2018\\_16\\_2\\_181\\_228938\\_f4.jpg](https://www.conservationandsociety.org.in/viewimage.asp?img=ConservatSoc_2018_16_2_181_228938_f4.jpg).
- Figura 62** - “The End of Babies”. Ilustração de Jun Cen (New York Times, 2019). The New York Times. Disponível em: <https://www.nytimes.com/interactive/2019/11/16/opinion/sunday/capitalism-children.html>.
- Figura 63** - Representação do ideal britânico de sala de aula, finais do XIX. Architectural Networks. Disponível em: <http://architecturalnetworks.research.mcgill.ca/assets/nationalinstituteofbuildingsciences-min.pdf>.
- Figura 64** - “Children’s Games”, pintura de Pieter Bruegel the Elder’s, 1560. Children Youth in History. Disponível em: <https://chnm.gmu.edu/cyh/primary-sources/332>.
- Figura 65** - Escola Secundária Soldan, 1905, Estados Unidos da América. Wikimedia Commons. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Soldan\\_High\\_School.\\_\(918\\_N\\_Union\\_Blvd\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Soldan_High_School._(918_N_Union_Blvd).jpg).
- Figuras 66 e 67** - “Open Air School”, Amesterdão, 1927. Hidden Architecture. Disponível em: <http://hiddenarchitecture.net/open-air-school/>.

- Figuras 68 e 69** – “Crow Island Elementary School”, Illinois, 1939, projetada pelos arquitetos Eliel e Eero Saarinen. Rethinking The Future. Disponível em: <https://www.re-thinkingthefuture.com/case-studies/a5035-crow-island-school-illinois-by-eero-saarinen/>.
- Figuras 70, 71 e 72** – Escola Montessori, Delft, Holanda, 1960. Hidden Architecture. Disponível em: <http://hiddenarchitecture.net/montessori-school/>.
- Figura 73** – Planta da implantação da Escola Básica de Sernancelhe. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/803027/escola-basica-eb1-adalberto-dias>.
- Figura 74** – Planta do piso 0 da Escola Básica de Sernancelhe. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/803027/escola-basica-eb1-adalberto-dias>.
- Figura 75** – Planta do piso -1 da Escola Básica de Sernancelhe. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/803027/escola-basica-eb1-adalberto-dias>.
- Figuras 76 e 77** – Zona de entrada na Escola Básica de Sernancelhe. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/803027/escola-basica-eb1-adalberto-dias>.
- Figuras 78 e 79** – Relação entre os volumes da Escola Básica de Sernancelhe. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/803027/escola-basica-eb1-adalberto-dias>.
- Figuras 80, 81 e 82** – Recreio da Escola Básica de Sernancelhe. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/803027/escola-basica-eb1-adalberto-dias>.
- Figura 83** – Alçado norte da Escola Básica de Sernancelhe. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/803027/escola-basica-eb1-adalberto-dias>.
- Figura 84** – Planta de cobertura da Escola Casa da Árvore. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/970790/escola-casa-da-arvore-contaminar-arquitectos?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/970790/escola-casa-da-arvore-contaminar-arquitectos?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 85** – Planta do piso térreo da Escola Casa da Árvore. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/970790/escola-casa-da-arvore-contaminar-arquitectos?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/970790/escola-casa-da-arvore-contaminar-arquitectos?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figuras 86 e 87** – Entrada lateral da Escola Casa da Árvore. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/970790/escola-casa-da-arvore-contaminar-arquitectos?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/970790/escola-casa-da-arvore-contaminar-arquitectos?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figuras 88, 89 e 90** – Pátio principal da Escola Casa da Árvore. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/970790/escola-casa-da-arvore-contaminar-arquitectos?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/970790/escola-casa-da-arvore-contaminar-arquitectos?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 91** – Pormenor do revestimento de cortiça da Escola Casa da Árvore. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/970790/escola-casa-da-arvore-contaminar-arquitectos?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/970790/escola-casa-da-arvore-contaminar-arquitectos?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figuras 92 e 93** – Fachada de madeira da Escola Casa da Árvore. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/970790/escola-casa-da-arvore-contaminar-arquitectos?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/970790/escola-casa-da-arvore-contaminar-arquitectos?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 94** – *Playground* feminino, no parque Harriet Island, St. Paul, Minnesota, 1905. Rare Historical Photos. Disponível em: <https://rarehistoricalphotos.com/dangerous-playgrounds-1900s/>.
- Figuras 95, 96 e 97** – Emdrup junk *playground*, Dinamarca, 1953. CPH Post Online. Disponível em: <https://cphpost.dk/?p=81200>.
- Figuras 98 e 99** – Crianças a brincar no Clydesdale Road, 1952. gettyimages. Disponível em: <https://www.gettyimages.pt/detail/fotografia-de-not%C3%ADcias/boys-playing-at-clydesdale-road-adventure-fotografia-de-not%C3%ADcias/867453038>.
- Figuras 100, 101 e 102** – *Playground* Woods of Net, 2009, Japão. Tezuka Architects. Disponível em: <http://www.tezuka-arch.com/english/works/museum/choukoku-no-mori-net-no-mori/>.

- Figuras 103 e 104** – Nothing Hill adventure playground, Londres, 1963. Royal College of Art. Disponível em: <https://www.rca.ac.uk/students/stephanie-sutton/>.
- Figura 105** – Mapa dos playgrounds desenhados por Aldo Van Eyck em Amesterdão. Bridge. Disponível em: <http://waterlooarchitecture.com/bridge/blog/2015/09/17/case-study-van-eycks-playgrounds/>.
- Figura 106** – Bertelmanplein park, 1947, Amesterdão. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232928240\\_The\\_Creation\\_of\\_Play\\_Spaces\\_in\\_Twentieth-century\\_Amsterdam\\_From\\_an\\_Intervention\\_of\\_Civil\\_Actors\\_to\\_a\\_Public\\_Policy/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/232928240_The_Creation_of_Play_Spaces_in_Twentieth-century_Amsterdam_From_an_Intervention_of_Civil_Actors_to_a_Public_Policy/figures?lo=1).
- Figura 107** – Bertelmanplein park, 1947, Amesterdão. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232928240\\_The\\_Creation\\_of\\_Play\\_Spaces\\_in\\_Twentieth-century\\_Amsterdam\\_From\\_an\\_Intervention\\_of\\_Civil\\_Actors\\_to\\_a\\_Public\\_Policy/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/232928240_The_Creation_of_Play_Spaces_in_Twentieth-century_Amsterdam_From_an_Intervention_of_Civil_Actors_to_a_Public_Policy/figures?lo=1).
- Figuras 108 e 119** – Crianças a brincar nas cúpulas dos *playgrounds* de Van Eyck. Roca Gallery. Disponível em: <http://www.rocagallery.com/when-a-child-rediscovers-the-city-the-city-rediscovers-us>.
- Figura 110** – Antes e depois da intervenção de Aldo Van Eyck, Amesterdão. Piseagrama. Disponível em: <https://piseagrama.org/a-cidade-como-playground/>.
- Figura 111** – Crianças na cobertura da Unidade Habitacional de Marselha, 1952. Tumblr. Disponível em: <https://sungsineo.tumblr.com/post/63396901184/kindergarten-on-the-roof-of-the-building-unite>.
- Figuras 112 e 113** – Contoured playground, 1941, e Playground das Nações Unidas, 1952, respetivamente. The Isamu Noguchi Archive. Disponível em: <https://www.noguchi.org/museum/exhibitions/view/in-search-of-contoured-playground/>.
- Figura 114** – Piedmont Park, em Atlanta, 1976. Artfully Learning. Disponível em: <https://theartsandeducation.wordpress.com/2020/12/01/frobels-gifts-noguchis-playgrounds/>.
- Figura 115** – Moerenuma Park's Forest of Cherry Trees, no Japão, 1988. Artfully Learning. Disponível em: <https://theartsandeducation.wordpress.com/2020/12/01/frobels-gifts-noguchis-playgrounds/>.
- Figuras 116, 117 e 118** – Lizard Log Park, 2011, Sydney. Landezine. Disponível em: <https://landezine.com/lizard-log-parklands-by-mcgregor-coxall/>.
- Figuras 119, 120 e 121** – Teardrop Park, 2004, Nova Iorque. Landezine. Disponível em: <https://landezine.com/teardrop-park/>.
- Figura 122** – Implantação do Parque Quinta das Conchas, 2006. Pacer. Disponível em: <https://www.mypacer.com/pt/routes/218263/parque-da-quinta-das-conchas-e-dos-lilases-caminhada-e-corrída-lisboa-regi%C3%A3o-de-lisboa-portugal>.
- Figuras 123 e 124** – Espaços verdes na zona da Quinta das Conchas. Tripadvisor. Disponível em: [https://www.tripadvisor.pt/Attraction\\_Review-g189158-d15242347-Reviews-Quinta\\_das\\_Conchas-Lisbon\\_Lisbon\\_District\\_Central\\_Portugal.html](https://www.tripadvisor.pt/Attraction_Review-g189158-d15242347-Reviews-Quinta_das_Conchas-Lisbon_Lisbon_District_Central_Portugal.html).
- Figura 125** – Zona da Quinta dos Lilases, Parque Quinta das Conchas, 2006. Pacer. Disponível em: <https://www.mypacer.com/pt/routes/218263/parque-da-quinta-das-conchas-e-dos-lilases-caminhada-e-corrída-lisboa-regi%C3%A3o-de-lisboa-portugal>.
- Figura 126** – Espelho de água no Parque Quinta das Conchas, 2006. Pacer. Disponível em: <https://www.mypacer.com/pt/routes/218263/parque-da-quinta-das-conchas-e-dos-lilases-caminhada-e-corrída-lisboa-regi%C3%A3o-de-lisboa-portugal>.
- Figura 127** – Playground tradicional no parque Quinta das Conchas. Viajo com filhos. Disponível em: <https://viajocomfilhos.com.br/2015/11/lisboa-com-criancas-parque-da-quinta-das-conchas/>.
- Figura 128** – Playground de escorregas no parque Quinta das Conchas. Viajo com filhos. Disponível em: <https://viajocomfilhos.com.br/2015/11/lisboa-com-criancas-parque-da-quinta-das-conchas/>.
- Figura 129** – Playground com aranhas, pavimentado com areia, no parque Quinta das Conchas. Viajo com filhos. Disponível em: <https://viajocomfilhos.com.br/2015/11/lisboa-com-criancas-parque-da-quinta-das-conchas/>.

- Figura 130** – Implantação do Parque Santa María Mazzarello. Arch Daily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/964867/praca-santa-maria-mazzarello-hdh-arquitectos?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/964867/praca-santa-maria-mazzarello-hdh-arquitectos?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 131** – Planta do projeto para o Santa María Mazzarello. Arch Daily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/964867/praca-santa-maria-mazzarello-hdh-arquitectos?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/964867/praca-santa-maria-mazzarello-hdh-arquitectos?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figuras 132 e 133** – Cortes pelo Parque Santa María Mazzarello. Arch Daily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/964867/praca-santa-maria-mazzarello-hdh-arquitectos?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/964867/praca-santa-maria-mazzarello-hdh-arquitectos?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 134** – Cortes pelo playground do Parque Santa María Mazzarello. Arch Daily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/964867/praca-santa-maria-mazzarello-hdh-arquitectos?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/964867/praca-santa-maria-mazzarello-hdh-arquitectos?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 135** – *Playground* do Parque Santa María Mazzarello. Arch Daily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/964867/praca-santa-maria-mazzarello-hdh-arquitectos?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/964867/praca-santa-maria-mazzarello-hdh-arquitectos?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figuras 136 e 137** – Crianças a brincar no *playground* do Parque Santa María Mazzarello. Arch Daily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/964867/praca-santa-maria-mazzarello-hdh-arquitectos?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/964867/praca-santa-maria-mazzarello-hdh-arquitectos?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 138** – Corte transversal, Escola Básica Xinsha, 2021, China. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com/967203/xinsha-primary-school-11architecture>.
- Figura 139** – Frente de rua da Escola Básica Xinsha, 2021, China. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com/967203/xinsha-primary-school-11architecture>.
- Figuras 140, 141 e 142** – Recreio da Escola Concept, 2019, Brasil. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/918035/escola-concept-triptyque-architecture?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/918035/escola-concept-triptyque-architecture?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figuras 143 e 144** – Recreio do Jardim de Infância de Cultivo, 2013, Vietname. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/760033/jardim-de-infancia-de-cultivo-vo-trong-nghia-architects?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/760033/jardim-de-infancia-de-cultivo-vo-trong-nghia-architects?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figuras 145, 146 e 147** – Parque Red Ribbon, 2007, China. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/01-156629/parque-red-ribbon-slash-terainscape?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/01-156629/parque-red-ribbon-slash-terainscape?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figuras 148, 149 e 150** – Big Bang playground, 2019, China. 100 Architects. Disponível em: <https://100architects.com/project/big-bang/>.
- Figuras 151 e 152** - Play Landscape be-MINE, 2016, Bélgica. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com/796396/play-landscape-be-mine-carve-plus-omgeving>.
- Figuras 153 e 154** - Crianças na cobertura da Walled City, 1989. Fotografias por Greg Girard. Fotografias de Greg Girard. Greg Girard. Disponível em: [http://www.greggirard.com/work/city-of-darkness-revisited-\(book\)-13](http://www.greggirard.com/work/city-of-darkness-revisited-(book)-13).
- Figura 155** – Percurso da criança no espaço público por Natália Krysiak, 2018. Disponível em: Krysiak, N. (2018). *Where do the Children Play? Designing Child-Friendly Compact Cities*. Lisboa: Estúdio e Livraria Letra Livre. Edição original: 2000.
- Figura 156** – Percurso da criança numa cidade *child-friendly* por Natália Krysiak, 2018. Disponível em: Krysiak, N. (2018). *Where do the Children Play? Designing Child-Friendly Compact Cities*. Lisboa: Estúdio e Livraria Letra Livre. Edição original: 2000.
- Figura 157** – Planta da ágora ateniense, 200 B.C. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/334736803\\_The\\_Digital\\_Architectures\\_of\\_Social\\_Media\\_Platforms\\_and\\_Participation\\_in\\_Contemporary\\_Politics/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/334736803_The_Digital_Architectures_of_Social_Media_Platforms_and_Participation_in_Contemporary_Politics/figures?lo=1).
- Figura 158** – Representação digital de um fórum romano do século III, por Paolo Liverani, 2021. Research Gate. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/357449055\\_3D\\_Reconstructions\\_A\\_Critical\\_Reflection\\_Starting\\_from\\_the\\_Roman\\_Forum/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/357449055_3D_Reconstructions_A_Critical_Reflection_Starting_from_the_Roman_Forum/figures?lo=1).

- Figura 159** – Pelourinho da Praça da República, Beja, século XIII. Geocaching. Disponível em: [https://www.geocaching.com/geocache/GC5B5C1\\_praca-da-republica?guid=70f73693-eea6-43f2-8370-1e7e84b07e7c](https://www.geocaching.com/geocache/GC5B5C1_praca-da-republica?guid=70f73693-eea6-43f2-8370-1e7e84b07e7c).
- Figura 160** – *The Fight Between Carnival and Lent*, de Pieter Brueghel the Younger, finais do século XVI. Wikimedia Commons. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pieter\\_Brueghel\\_the\\_Younger\\_-\\_the\\_Fight\\_Between\\_Carnival\\_and\\_Lent\\_-\\_copy\\_sold\\_by\\_Christie%27s,\\_December\\_6th,\\_2011.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pieter_Brueghel_the_Younger_-_the_Fight_Between_Carnival_and_Lent_-_copy_sold_by_Christie%27s,_December_6th,_2011.jpg).
- Figura 161** – Piazza San Marco, Il Canaletto, inícios do século XVIII. Italian Carnival. Disponível em: <http://www.italiancarnival.com/php/venice-art-and-canaletto-eyes.php>.
- Figura 162** – Praça da Basílica de São Pedro, 1506-1626. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com/947915/public-spaces-and-urban-areas-12-squares-viewed-from-above/5f109407b35765e1f700009d-public-spaces-and-urban-areas-12-squares-viewed-from-above-image>.
- Figura 163** – Mercado na praça Warsaw, finais do século XIX. Wikimedia Commons. Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/17/Market\\_Square\\_Warsaw.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/17/Market_Square_Warsaw.jpg).
- Figura 164** – A praça é o mercado. Perspetiva dos Pavilhões do Mercado Público de Les Halles de Paris, em 1863. Vitruvius. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.138/4113>.
- Figura 165** – Trafalgar Square em Londres, no início do século XX. Vintage Everyday. Disponível em: <https://www.vintag.es/2014/07/vintage-photographs-of-trafalgar-square.html>.
- Figuras 166 e 167** – Crianças a brincar na Trafalgar Square em Londres, no início do século XX. Evening Standard. Disponível em: <https://www.standard.co.uk/news/london/these-stunning-blackandwhite-photos-provide-a-fascinating-glimpse-of-trafalgar-square-in-bygone-decades-long-before-the-pigeons-were-driven-away-or-the-fourth-plinth-became-a-revolving-artwork-the-images-feature-all-manner-a3221296.html>.
- Figuras 168, 169 e 170** – Projeto para o Sustainable Square Market Square Competition Entry, Marrocos, 2012. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com/300920/sustainable-market-square-competition-entry-nikolovaaarso-na>.
- Figuras 171, 172 e 173** – Henning G. Kruses Plads, 2021, Dinamarca. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com/970678/henning-g-kruses-plads-big?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com/970678/henning-g-kruses-plads-big?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 174** – Rockefeller praça, Nova Iorque. Fotografia de Filip Wolak. TimeOut. Disponível em: <https://www.timeout.com/newyork/news/the-rink-at-rockefeller-center-opens-november-6-102221>.
- Figura 175** – Praça de Deutschen Einheit, Hamburgo. Julius Baer. Disponível em: <https://www.juliusbaer.com/en/insights/future-cities/top-10-modern-city-squares-in-the-world/>.
- Figuras 176, 177 e 178** – Praça Eleftheria, Chipre, 2021. Zaha Hadid Architects. Disponível em: <https://www.zaha-hadid.com/masterplans/eleftheria-square/>.
- Figura 179** – Planta de coberturas da praça da Sinagoga, 2020, Espanha. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 180** – Planta do pátio à cota dos objetos arqueológicos da praça da Sinagoga, 2020, Espanha. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 181** – Corte a passar pelo anfiteatro da praça da Sinagoga, 2020, Espanha. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 182** – Corte a passar pela escada arqueológica da praça da Sinagoga, 2020, Espanha. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).

- Figura 183** – Vista para os degraus da praça da Sinagoga, 2020, Espanha. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figuras 184 e 185** – Plataforma flutuante da praça da Sinagoga, 2020, Espanha. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 186** – Espelho de água da praça da Sinagoga, 2020, Espanha. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figuras 187 e 188** – Crianças e idoso na praça da Sinagoga, 2020, Espanha. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab](https://www.archdaily.com.br/br/978922/praca-da-sinagoga-no-centro-historico-de-onda-grupo-aranea-plus-el-fabricante-de-esferas-plus-cel-ras-arquitectura?ad_source=search&ad_medium=projects_tab).
- Figura 189** – Planta do projeto para a praça da Igreja em Ponta Delgada. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/940013/requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco/5ec48a07b357657a05000274-requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco-planta?next\\_project=no](https://www.archdaily.com.br/br/940013/requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco/5ec48a07b357657a05000274-requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco-planta?next_project=no).
- Figura 190** – Plataforma de madeira da praça da Igreja em Ponta Delgada. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/940013/requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco/5ec48a07b357657a05000274-requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco-planta?next\\_project=no](https://www.archdaily.com.br/br/940013/requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco/5ec48a07b357657a05000274-requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco-planta?next_project=no).
- Figura 191** – Espacialidade da praça da Igreja em Ponta Delgada. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/940013/requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco/5ec48a07b357657a05000274-requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco-planta?next\\_project=no](https://www.archdaily.com.br/br/940013/requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco/5ec48a07b357657a05000274-requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco-planta?next_project=no).
- Figura 192** – Bancos da Escola Primária Xinsha, 2021, China. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com/967203/xinsha-primary-school-11architecture>.
- Figura 193** – Exemplo de um elemento que constitui o jardim de sons. Paper Dream Blog. Disponível em: <https://paperdreamblog.wordpress.com/2011/07/20/play-designer/>.
- Figura 194** – Banco incorporado na plataforma de madeira da praça da Igreja em Ponta Delgada. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/940013/requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco/5ec48a07b357657a05000274-requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco-planta?next\\_project=no](https://www.archdaily.com.br/br/940013/requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco/5ec48a07b357657a05000274-requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco-planta?next_project=no).
- Figuras 195 e 196** – Pormenor do elemento circular em basalto que marca o centro da praça da Igreja em Ponta Delgada. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/940013/requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco/5ec48a07b357657a05000274-requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco-planta?next\\_project=no](https://www.archdaily.com.br/br/940013/requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco/5ec48a07b357657a05000274-requalificacao-urbana-do-largo-da-igreja-paulo-vieitas-plus-alexandre-picanco-planta?next_project=no).
- Figura 197** – Planta do assentamento em Catal Hüyük, cerca de 6500-5700 A.C. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325038395\\_TRACING\\_THE\\_HISTORY\\_OF\\_SYNANTHROPI\\_C\\_FLORA\\_AND\\_VEGETATION\\_IN\\_THE\\_CZECH\\_REPUBLIC/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/325038395_TRACING_THE_HISTORY_OF_SYNANTHROPI_C_FLORA_AND_VEGETATION_IN_THE_CZECH_REPUBLIC/figures?lo=1).
- Figura 198** – Perspetiva artística do assentamento em Catal Hüyük, cerca de 6500-5700 A.C. ThoughtCo. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/catalhoyuk-turkey-167405>.
- Figura 199** – Planta de uma parte da cidade de Ur, 2100-2000 A.C. Penn Museum. Disponível em: <https://www.penn.museum/sites/journal/8972/>.
- Figura 200** – Planta de Atenas, desenhada por Louis François Sébastien Fauvel no século XVIII. Brewminate. Disponível em: <https://brewminate.com/athens-in-the-19th-century-from-regional-town-of-the-ottoman-empire-to-capital-of-the-kingdom-of-greece/>.
- Figura 201** – Planta de Timgad, cidade colonial durante o Império Romano, situada na atual Argélia. Reed.Edu. Disponível em: <https://www.reed.edu/humanities/110Tech/RomanAfrica2/map3.jpg>.



- Figura 202** – Planta de Pompeia, cidade romana fundada entre os séculos VII e VI A.C. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/287409227\\_TURISMO\\_E\\_ROMANITA\\_UMA\\_NOVA\\_VISAO\\_DE\\_POMPEIA\\_1924-1942/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/287409227_TURISMO_E_ROMANITA_UMA_NOVA_VISAO_DE_POMPEIA_1924-1942/figures?lo=1).
- Figura 203** – Avenida em Pompeia, com passeio e calçada. exame. Disponível em: <https://exame.com/ciencia/roma-pode-esconder-nova-pompeia-em-seu-subsolo/>.
- Figura 204** – Mapa da cidade de Bolonha na Idade Média. Earthly Mission. Disponível em: <https://earthlymission.com/maps-of-medieval-cities/>.
- Figura 205** – A Cidade Ideal, autor desconhecido, século XV. The New York Times. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2012/05/09/arts/09iht-conway09.html>.
- Figura 206** – Projeto para a fachada principal do Louvre, por Gian Lorenzo Bernini, 1665. Wikipédia. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/File:Louvre\\_-\\_C3%89%C3%A9vation\\_de\\_la\\_principale\\_facade\\_au\\_c%C3%B4t%C3%A9\\_de\\_Saint-Germain-l'Auxerrois\\_du\\_projet\\_de\\_Bernini\\_-\\_Architecture\\_fran%C3%A7oise\\_Tome4\\_Livre6\\_P18.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Louvre_-_C3%89%C3%A9vation_de_la_principale_facade_au_c%C3%B4t%C3%A9_de_Saint-Germain-l'Auxerrois_du_projet_de_Bernini_-_Architecture_fran%C3%A7oise_Tome4_Livre6_P18.jpg).
- Figura 207** – Planta do projeto para as Salinas de Chaux, por Claude Nicolas Ledoux, 1774. Stock Studio. Disponível em: <https://socks-studio.com/2016/11/09/the-ideal-city-of-chaux-by-claude-nicolas-ledoux-1773-1806/>.
- Figura 208** – Loggia dei Lanzi, Florença, século XIV. Wikimedia Commons. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brogi,\\_Giacomo\\_%281822-1881%29\\_-\\_3057\\_-\\_Firenze\\_-\\_Loggia\\_dei\\_Lanzi.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brogi,_Giacomo_%281822-1881%29_-_3057_-_Firenze_-_Loggia_dei_Lanzi.jpg).
- Figura 209** – Palazzo Medici-Ricardi, por Michelozzo, século XV, Florença. Delphi Pages. Disponível em: <https://delhipages.live/pt/artes-visuais/arquitetura/early-renaissance-in-italy-1401-95>
- Figura 210** – Paris pós Haussmann, final do século XIX. Projective Cities. Disponível em: <http://projectivecities.aaschool.ac.uk/portfolio/filipe-lourenco-paris-as-metropolis/>.
- Figura 211** – Plano urbano para a Avenida da Ópera, final do século XIX. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338417579\\_Linking\\_Design\\_to\\_Finance\\_Enabling\\_a\\_Co-Operative\\_Developer\\_Platform\\_through\\_Automated\\_Design\\_and\\_Valuation/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/338417579_Linking_Design_to_Finance_Enabling_a_Co-Operative_Developer_Platform_through_Automated_Design_and_Valuation/figures?lo=1).
- Figura 212** – Projeto viário Théorie des 7v, 1942. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/284367252\\_Infrastructures\\_et\\_modeles\\_urbanistiques/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/284367252_Infrastructures_et_modeles_urbanistiques/figures?lo=1)
- Figuras 213, 214, 215 e 216** – Crianças a brincar nas ruas durante o pós-Guerra. Fotografias por Shirley Baker. Shirley Baker Photography Disponível em: <https://shirleybakerphotography.com/the-street-photographs/>.
- Figuras 217 e 218** – Golden Lane Project, Reino Unido, 1952. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/281664910\\_Saving\\_Brutalist\\_Architecture\\_Re-imagining\\_Robin\\_Hood\\_Gardens\\_through\\_the\\_experience\\_of\\_Park\\_Hill/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/281664910_Saving_Brutalist_Architecture_Re-imagining_Robin_Hood_Gardens_through_the_experience_of_Park_Hill/figures?lo=1).
- Figura 219** – Robin Hood Gardens, Reino Unido, 1964. ArchDaily Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/623804/o-que-podemos-aprender-com-o-novo-brutalismo-dos-smithsons-em-2014/53a5e9b2c07a80b48b000086>.
- Figura 220** – Robin Hood Gardens, Reino Unido, 1964. Domus. Disponível em: <https://www.domusweb.it/en/speciali/domus-paper/2018/robin-hood-gardens-is-a-lesson-for-future-cities.html>.
- Figuras 221, 223 e 224** – Crianças a brincar nas ruas, 1949–1956. Fotografias por Nigel Henderson. Tate. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/archive/items/tga-201011-3-1-55-5/henderson-photograph-showing-a-group-of-children-playing-outside>.
- Figuras 225, 226 e 227** – Escola Montessori em Delft, 1960. Flickr. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/krokorrr/5473858837/in/photostream/>.
- Figuras 228 e 229** – Cité Napoléon, 1840, Paris. 9ème histoire. Disponível em: <http://www.neufhistoire.fr/articles.php?lng=fr&pg=2766&tconfig=0>.

- Figuras 230 e 231** – Rua de Haarlemmer Houttuinen, 1987, em Amesterdão. EUmiesaward histoire. Disponível em: <https://www.miesarch.com/work/1507>.
- Figura 232** – Fachada da habitação coletiva de Romerstatd, por Ernest May, Frankfurt, 1927. TRIPPICS histoire. Disponível em: <https://www.trippics.de/reise/deutschland/roemerstadtsiedlung-frankfurt/>.
- Figura 233** – Passeio elevado no centro de artes Black-E, em Liverpool, 1973. FLASHBAIK. Disponível em: <https://flashbak.com/photographs-street-life-post-war-britain-386758/outside-the-black-e-arts-centre-liverpool-1973/>.
- Figura 234** – Exemplo de rua deserta. 10th Street, 1959, EUA. The *PhillyHistory* Blog. Disponível em: <https://blog.phillyhistory.org/index.php/2020/05/jane-jacobs-philadelphia/>.
- Figura 235** – Ruas 23rd e Pine, 1947, EUA. The *PhillyHistory* Blog. Disponível em: <https://blog.phillyhistory.org/index.php/2020/05/jane-jacobs-philadelphia/>.
- Figura 236** – The Central Artery, nos EUA em 2004. Harvard Real Estate Review. Disponível em: <https://medium.com/harvard-real-estate-review/from-jane-jacobs-to-joel-kotkin-56e8a1eddc0>.
- Figura 238** – Trampolim num playground, por Carve Landscape Architecture, Amesterdão, 2010. Landezine. Disponível em: <https://landezine.com/potgieterstraat-by-carve-landscape-architecture/>.
- Figura 239** – Paragem de autocarro desenhada pelos arquitetos mmmm, em Baltimore. INHABITAT. Disponível em: <https://inhabitat.com/baltimores-new-bus-shelter-lets-strapangers-lounge-inside-giant-letters/mmmm-bus-sculpture6/>.
- Figura 240** – Crianças a brincar no playground Into the Wild, por Openfabric e Dmau, Holanda. 2015. ArchDaily. Disponível em: <https://www.archdaily.com/794732/into-the-wild-openfabric>.
- Figura 241** – Render do projeto Under the K, para um espaço por baixo da ponte de Kosciuszko, em Brooklyn, pelo escritório PUBLIC WORK. C. Curbed New York. Disponível em: <https://ny.curbed.com/2019/7/22/20703846/kosciuszko-bridge-public-park-greenpoint-brooklyn>.
- Figura 242** – Crianças no International Street Art Festival, em Brande, na Dinamarca. VisitHerning. Disponível em: <https://www.visitherning.com/herning/whats-on/street-art>.
- Figura 243** – Pessoas a jogar ping pong na praça Tompkins, em Manhattan. The New York Times. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2011/06/03/travel/ping-pong-catches-on-in-new-york.html>.
- Figura 244** – Fachada com textura, oferecendo oportunidades de brincadeira. Landscape Australia. Disponível em: <https://landscapeaustralia.com/articles/a-child-friendly-city/>.
- Figura 245** – Crianças a brincar espontaneamente nas ruas, utilizando um corrimão e uma rampa. Treehugger. Disponível em: <https://www.treehugger.com/how-introduce-risky-play-your-kids-life-4850520>.
- Figura 246** – Rua Almirante Cândido dos Reis, Aveiro, 2021. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10158606599730098&set=pcb.10158606602910098>.
- Figura 245, 246 e 247** – Projeto Kit A Nossa Rua na Rua Almirante Cândido dos Reis, Aveiro, 2021. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10158606599730098&set=pcb.10158606602910098>.
- Figura 248** – Rua Bernardo Torres, Aveiro, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/kitanossarua/photos/pcb.409789277504770/409788287504869/>.
- Figura 249, 250 e 251** – Projeto Kit A Nossa Rua na Rua Bernardo Torres, Aveiro, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/kitanossarua/photos/pcb.409789277504770/409788287504869/>.
- Figura 252** – Quatro civilizações antigas, onde surgiram as primeiras cidades. Ancient Civilizations. Disponível em: <https://www.ancient-civilizations.com/lesser-known-facts-indus-valley-civilization/>.
- Figura 253** – Antiga cidade de Ur, 2000 a. C. Reddit. Disponível em:
- Figura 254** – Cidade de Micena, na Grécia antiga. Ancient Greece. Disponível em: <http://www.hudsonfla.com/10hst.htm>.

- Figura 255** – Maquete da antiga cidade de Roma. Arch Daily. Disponível em: <https://www.archdaily.com/892031/explore-this-1-250-model-of-ancient-rome-which-took-38-years-to-construct>.
- Figura 256** – Cidade de Saint-Malo, em França, que mantém o traçado medieval. Arch Daily. Disponível em: <https://www.archdaily.com/888649/this-medieval-walled-town-with-a-storied-history-shows-how-traditional-urbanism-can-support-high-density>.
- Figura 257** – A aldeia de Balscott em 1768, com os terrenos comuns dados em concessão em lotes. Disponível em: Benevolo, L. (1981). *As origens da urbanística moderna*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., pp.16-19. Edição original: 1967.
- Figura 258** – A mesma aldeia após o emparcelamento dos terrenos comuns. Disponível em: Benevolo, L. (1981). *As origens da urbanística moderna*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., pp.16-19. Edição original: 1967.
- Figura 259** – Periferia de Nottingham, onde o loteamento privado acompanha o traçado do emparcelamento. Disponível em: Benevolo, L. (1981). *As origens da urbanística moderna*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., pp.16-19. Edição original: 1967.
- Figura 260** – Rua Dudley, Londres. Ilustração por Gustave Doré, 1872. The Victorian Web. Disponível em: <https://victorianweb.org/art/illustration/dore/london/24.html>.
- Figura 261** – Crianças sentadas numa rua de uma favela londrina, 1889. The Guardian. Disponível em: <https://www.theguardian.com/society/2016/mar/05/social-housing-working-class-london-shoreditch-slums-1900>.
- Figura 262** – Cidade New Harmony, Indiana, Estados Unidos da América, 1825. PGL.gal. Disponível em: <https://pgl.gal/robert-owen-promotor-da-educacao-infantil-e-reformador-social-documentarios-sobre-a-sua-vida-e-obra/>.
- Figura 263** – Falanstério de Fourier, 1822. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321543428\\_Power\\_and\\_territory\\_The\\_Brasilia\\_case/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/321543428_Power_and_territory_The_Brasilia_case/figures?lo=1).
- Figura 264** – Falanstério de Godin, 1859. Casa das aranhas. Disponível em: <https://casadasaranhas.com/2020/05/15/4066/>.
- Figura 265** – Sistema viário construído à volta da cidade antiga, em Viena. Disponível em: Benevolo, L. (1981). *As origens da urbanística moderna*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., pp.114-115. Edição original: 1967.
- Figura 266** – Plano de ampliação da cidade de Barcelona. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/287840165\\_Barcelona\\_Planning\\_and\\_Change\\_1854\\_-\\_1977/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/287840165_Barcelona_Planning_and_Change_1854_-_1977/figures?lo=1).
- Figura 267** – Plano de ampliação da cidade de Florença. Disponível em: Benevolo, L. (1981). *As origens da urbanística moderna*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., pp.128-129. Edição original: 1967.
- Figura 268** – Plano da cidade linear, Madrid, finais do século XIX. à beira do urbanismo. Disponível em: <http://abeiradourbanismo.blogspot.com/2018/05/arquivos-de-historia-urbana-ciudad.html>.
- Figura 269** – Plano Obus, Argélia, 1931. Arqui 2. Disponível em: <http://arqui-2.blogspot.com/2015/03/el-plan-obus-en-argel-de-le-corbusier.html>.
- Figura 270** – Padrões de associação propostos pelos Smithsons. Disponível em: Smithson, A. And P. (1967). *URBAN STRUCTURING. STUDIES OF ALISON & PETER SMITHSON*. Londres: Studio Vista, p.20.
- Figuras 271 e 272** – Megaestrutura proposta pelos Smithsons. Disponível em: Smithson, A. And P. (1967). *URBAN STRUCTURING. STUDIES OF ALISON & PETER SMITHSON*. Londres: Studio Vista, p.30.
- Figura 273** – Hauptstadt Berlin Plan, em 1958. Team 10 online. Disponível em: <http://www.team10online.org/team10/projects/hauptstadt.htm>.
- Figuras 274, 275 e 276** – Nuovo Villaggio Matteotti, 1969, Terni. Linee Di Ricerca. Disponível em: <https://lineediricercaphd31.wordpress.com/2016/03/29/cap-iv-giancarlo-de-carlo/>.

- Figura 277** – Transformação de uma área nos arredores da cidade de Berna. Disponível em: Rossi, A. (2001). A arquitetura da cidade. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., p.236. Edição original: 1961.
- Figura 278** – Crianças a brincar no Liberty State Park na cidade de Nova Jérсия. Vox. Disponível em: <https://www.vox.com/the-highlight/2019/9/9/20746436/raising-kids-in-the-city>.
- Figura 279** – Tráfego automóvel em Bangkok, 2017, Tailândia. Bangkok Post. Disponível em: <https://www.bangkokpost.com/opinion/opinion/2261227/ridding-bangkok-of-traffic-congestion>.
- Figura 280** – Densidade ocupada pelos diversos transportes. New Mandala. Disponível em: <https://www.newmandala.org/indonesias-real-infrastructure-challenge-getting-people-out-of-their-cars/public-space-cars/>.
- Figuras 281 e 282** – Cidade de Amesterdão (em cima) e cidade de Barcelona (em baixo). Fine Art America. Disponível em: <https://fineartamerica.com/featured/barcelona-spain-city-map-michael-tompsett.html>.
- Figura 283** – Exemplo de um mapeamento de rotas elaborado com crianças. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/331732354\\_VISUALISING\\_OUTDOOR\\_ENVIRONMENT\\_FROM\\_THE\\_PERSPECTIVES\\_OF\\_CHILDREN\\_AND\\_TEACHERS/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/331732354_VISUALISING_OUTDOOR_ENVIRONMENT_FROM_THE_PERSPECTIVES_OF_CHILDREN_AND_TEACHERS/figures?lo=1).
- Figuras 284, 285 e 286** – Exemplos de *traffic calming street design*. Global Designing Cities Initiative. Disponível em: <https://globaldesigningcities.org/publication/global-street-design-guide/designing-streets-people/designing-for-motorists/traffic-calming-strategies/>.
- Figura 287** – Mobiliário urbano como separação entre a rua e a via. (Primeira, esquerda). Disponível em: Krysiak, N. (2018). Where do the Children Play? Designing Child-Friendly Compact Cities. Lisboa: Estúdio e Livraria Letra Livre, p.24.
- Figura 288** – Passadeira em St. Petersburgo, Florida. Mural por Cecilia Lueza. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com/945350/10-actions-to-improve-streets-for-children/5f2dbd6bb35765a1970000f2-10-actions-to-improve-streets-for-children-image?next\\_project=no](https://www.archdaily.com/945350/10-actions-to-improve-streets-for-children/5f2dbd6bb35765a1970000f2-10-actions-to-improve-streets-for-children-image?next_project=no).
- Figura 289** – Rua em São Paulo, 2015, Brasil. Cláudia Matarazzo. Disponível em: <https://www.claudiamatarazzo.com.br/pitaco/por-mais-ruas-com-muros-coloridos/>.
- Figura 290** – Projeto “Horismos” do Studio Ossidiana. Domus. Disponível em: <https://www.domusweb.it/en/architecture/2021/09/15/10-architectures-for-kids.html>.
- Figura 291** – Rua com jogos pintados no pavimento, Global Designing Cities Initiative. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com/945350/10-actions-to-improve-streets-for-children/5f2dbd6bb35765a1970000f2-10-actions-to-improve-streets-for-children-image?next\\_project=no](https://www.archdaily.com/945350/10-actions-to-improve-streets-for-children/5f2dbd6bb35765a1970000f2-10-actions-to-improve-streets-for-children-image?next_project=no).
- Figura 292** – Ciclovia no projeto Cidade da Gente, 2018, Fortaleza, Brasil. ArchDaily. Disponível em: [https://www.archdaily.com/945350/10-actions-to-improve-streets-for-children/5f2dbd6bb35765a1970000f2-10-actions-to-improve-streets-for-children-image?next\\_project=no](https://www.archdaily.com/945350/10-actions-to-improve-streets-for-children/5f2dbd6bb35765a1970000f2-10-actions-to-improve-streets-for-children-image?next_project=no).
- Figura 293** – Exemplos de programas para a rede escolar no espaço público, 2018. (Primeira, esquerda). Disponível em: Krysiak, N. (2018). Where do the Children Play? Designing Child-Friendly Compact Cities. Lisboa: Estúdio e Livraria Letra Livre, p.27.
- Figura 294** – Escola primária de Melbourne, 2018, Austrália. Disponível em: Krysiak, N. (2018). Where do the Children Play? Designing Child-Friendly Compact Cities. Lisboa: Estúdio e Livraria Letra Livre, p.27.
- Figura 295** – Dymaxion Sleep Structure, 2009, Quebec. Disponível em: Krysiak, N. (2018). Where do the Children Play? Designing Child-Friendly Compact Cities. Lisboa: Estúdio e Livraria Letra Livre, p.27.
- Figura 296** – Crianças em aula exterior, San Francisco, EUA. (Primeira, direita). Greater Good Magazine. Disponível em: [https://greatergood.berkeley.edu/article/item/the\\_surprising\\_benefits\\_of\\_teaching\\_a\\_class\\_outside](https://greatergood.berkeley.edu/article/item/the_surprising_benefits_of_teaching_a_class_outside).
- Figura 297** – Cercles jardiné, jardim comunitário em Paris. Urban Green – Blue Grids. Disponível em: <https://www.urbangreenbluegrids.com/agriculture/>.
- Figura 298** – Vista de cidade de Coimbra, por Frans Hogenberg. Publicada por Georg Braun (1598) em Civitates Orbis Terrarum, vol. V. Wikimedia Commons. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Coimbra\\_\(Braun\\_%E2%80%93\\_Hogenberg,\\_1598\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Coimbra_(Braun_%E2%80%93_Hogenberg,_1598).jpg).

- Figura 299** – Planta da cidade de Coimbra nos finais do século XVIII. Planta de Catarina Almeida Marado com alterações minhas. Research Gate. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/295918104\\_Monastic\\_architecture\\_and\\_the\\_city/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/295918104_Monastic_architecture_and_the_city/figures?lo=1).
- Figuras 300 e 301** – Fotografias da Praça 8 de Maio, finais do século XIX. Atenas francesinhas. Disponível em: <http://atenasfrancesinhas.pt/sobre/coimbra/>.
- Figura 302** – Planta da Praça do Comércio, finais do século XIX. A Cerca de Coimbra. Disponível em: <https://acercadecoimbra.blogs.sapo.pt/tag/pr%C3%A7a+do+com%C3%A9rcio>.
- Figura 303** – Campo de Santa Cruz, finais do século XIX. Encontro de Gerações. Disponível em: <https://encontrogeracoesbnm.blogspot.com/search?q=santa+cruz>.
- Figura 304** – Gravura do Jardim da Manga, finais do século XIX. Portugal Notável. Disponível em: <http://www.portugalnotavel.com/jardim-da-manga-coimbra/>.
- Figura 305** – Avenida Sá da Bandeira, finais do século XIX. Lusitânia Notável. Disponível em: [http://lusitanianotavel.canalblog.com/albums/outras\\_fotografias\\_de\\_coimbra/photos/8635949-coimbraantiga\\_08\\_avenidasdabandeira.html](http://lusitanianotavel.canalblog.com/albums/outras_fotografias_de_coimbra/photos/8635949-coimbraantiga_08_avenidasdabandeira.html).
- Figura 306** – Planta topográfica da cidade de Coimbra, José Baptista Lopes, 1932. Câmara Municipal de Coimbra. Disponível em: <https://www.cm-coimbra.pt/areas/viver/cultura/arquivo-historico/planta-topografica-da-cidade-de-coimbra>.
- Figura 307** – Vista da Avenida Emídio Navarro, início do século XX. As Tias Camelas. Disponível em: <http://astiascamelas.blogspot.com/2021/03/parque-dr-manuel-braga.html>.
- Figura 308** – Vista da cidade de Coimbra no ano 1930. Fotografia disponível em: Bandeirinha J. A., Jorge, F. (2003). Coimbra Vista do Céu. Lisboa: ARGUMENTUM Edições. Contém alterações minhas.
- Figura 309** – Ninho dos Pequenitos, início do século XX. Pinterest. Disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/107312403593383793/>.
- Figura 310** – Plano de Gröer, 1940. Imagem disponível em: Simões, L. Cidade Jardim em Coimbra, Bairro Norton de Matos e Solum. Acedido em: <http://docplayer.com.br/63414174-Cidade-jardim-em-coimbra-bairro-norton-de-matos-e-solum-luis-manuel-da-costa-simoes.html>.
- Figura 311** – Fotografia aérea da Cidade Universitária de Coimbra e Instalações Académicas, por Varela Pècurto. Universidad de los Andes. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3416/341653836007/html/>.
- Figura 312** – Bairro Norton de Matos na relação com a cidade, meados do século XX. Pinterest. Disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/448248969156206324/>.
- Figura 313** – Bairro Norton de Matos, meados do século XX. Encontro de gerações. Disponível em: <http://encontrogeracoesbnm.blogspot.com/p/bairropedia.html>.
- Figura 314** – Corte no Bairro Norton de Matos, meados do século XX. Forma Urbis Lab. Disponível em: <http://formaurbislab.fa.utl.pt/ruaCoimbra.html>.
- Figura 315** – Implantação da Escola Básica do Norton de Matos, 1951. Autoria própria.
- Figura 316** – Implantação da Escola Básica da Solum, 1960. Autoria própria.
- Figura 317** – Implantação da Escola Eugénio de Castro, 1972. Autoria própria.
- Figura 318** – Planta de coberturas da Solum, segunda metade do século XX. Autoria própria.
- Figura 319** – Solum no ano 1960. Pinterest. Disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/107312403593264316/>.
- Figura 320** – Piscinas Municipais de Coimbra no ano 1960. The Delagoa Bay Company. Disponível em: <https://delagoabay.wordpress.com/2010/11/05/a-piscina-municipal-de-coimbra-anos-50/>.
- Figura 321** – Plano Geral de Urbanização de Coimbra, elaborado em 1974. Imagem disponível em: Ferreira, C. (2007). Coimbra aos pedaços. Uma abordagem ao espaço urbano da cidade. Prova Final de Licenciatura em Arquitetura pelo Departamento de Arquitetura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Figura 322** – Vista aérea do Parque da Casa do Sal. Retirada do Google Earth.
- Figura 323** – Santo António dos Olivais, século XXI. Retirada do Google Earth.
- Figura 324** – Vale das Flores, século XXI. Retirada do Google Earth.
- Figura 325** – Planta de Coimbra no século XXI. Autoria própria.
- Figura 326** – Praça Heróis do Ultramar, século XXI. Viajar e Descobrir. Disponível em: <https://viajaredescobrir.blogspot.com/2014/06/blog-post.html?m=0>.
- Figura 327** – Praça 25 de Abril, século XXI. Viajar e Descobrir. Disponível em: [https://viajaredescobrir.blogspot.com/2014/06/blog-post\\_6646.html](https://viajaredescobrir.blogspot.com/2014/06/blog-post_6646.html).
- Figura 328** – Planta com a indicação dos melhoramentos almejados: regularização das margens, alargamento da Rua de Coruche, calcetamento da Rua da Calçada e Nova Ponte. A' Cerca de Coimbra. Disponível em: <https://acercadecoimbra.blogs.sapo.pt/tag/coimbra+s%C3%A9.A9.+xix>.
- Figura 329** – Espacialidade da rua Ferreira Borges, em Coimbra. Tripadvisor. Disponível em: [https://www.tripadvisor.com/Attraction\\_Review-g189143-d10535577-Reviews-Rua\\_Ferreira\\_Borges-Coimbra\\_Coimbra\\_District\\_Central\\_Portugal.html](https://www.tripadvisor.com/Attraction_Review-g189143-d10535577-Reviews-Rua_Ferreira_Borges-Coimbra_Coimbra_District_Central_Portugal.html).
- Figura 330** – Mobilidade da rua Ferreira Borges, em Coimbra. Tripadvisor. Disponível em: [https://www.tripadvisor.com/Attraction\\_Review-g189143-d10535577-Reviews-Rua\\_Ferreira\\_Borges-Coimbra\\_Coimbra\\_District\\_Central\\_Portugal.html](https://www.tripadvisor.com/Attraction_Review-g189143-d10535577-Reviews-Rua_Ferreira_Borges-Coimbra_Coimbra_District_Central_Portugal.html).
- Figura 331** – Projeto para o Parque Verde do Mondego, Programa Polis. Habitar Portugal. Disponível em: <http://habitarportugal.org/EN/projecto/parque-verde-do-mondego/>.
- Figura 332** – Planta da intervenção no Parque Verde do Mondego, Programa Polis. Habitar Portugal. Disponível em: <http://habitarportugal.org/EN/projecto/parque-verde-do-mondego/>.
- Figura 333** – Planta do alcance a quinze minutos de distância a partir do Parque Verde do Mondego. Autoria própria.
- Figura 334** – *Playground* no Parque Verde do Mondego. All About Portugal. Disponível em: <https://www.allaboutportugal.pt/pt/coimbra/jardins/parque-infantil-do-parque-verde-do-mondego>.
- Figura 335** – *Skatepark* no Parque Verde do Mondego. Flickr. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/coussier/15963526810>.
- Figuras 336 e 337** – Rota das crianças em Valongo, 2021. Time Out. Disponível em: <https://www.timeout.pt/porto/pt/noticias/em-valongo-ha-biotecas-nos-jardins-com-plantas-e-livros-para-todos-033122>.
- Figuras 338 e 339** – Crianças em oficinas de verão nos museus de Lisboa. Time Out. Disponível em: <https://www.timeout.pt/lisboa/pt/miudos/museus-para-criancas-em-lisboa>.
- Figura 340** – Apropriação de uma rua por crianças do bairro. Prefeitura de Jundiaí. Disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2014/01/03/rua-oito-do-novo-horizonte-e-contemplada-com-asfalto/>.
- Figura 341** – Brincadeira coletiva à volta de um escorrega. CriCity. Disponível em: <https://socius.rc.iseg.ulisboa.pt/cricity/>.
- Figura 342** – Rota do brincar da Associação brinapé, em Lisboa. brinapé. Disponível em: <https://brinape.com/rotas-do-brincar/>.
- Figuras 343, 344 e 345** – Brincadeiras com materiais diversos. Na pracinha. Disponível em: <https://napracinha.com.br/2016/11/brincando-na-rua-porque-la-fora-e-mais/>.

