

# REPENSANDO O PLANEJAMENTO URBANO COM AJUDA DAS CRIANÇAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO COCRIANÇA

Ayummy Pompeia<sup>1</sup>

---

## RESUMO

Com uma estimativa de mais de 1 bilhão de crianças vivendo em cidades médias e grandes, a questão de como melhorar a relação das infâncias com a cidade mostra-se cada vez mais relevante. O reconhecimento da influência do espaço sobre o desenvolvimento infantil subsidia o avanço de pesquisas, iniciativas da sociedade civil e políticas públicas que caminhem nesse sentido. Diante disso, questiona-se como operacionalizar esses avanços. O que deve ser levado em conta na implementação de ações que propõem considerar a criança no planejamento urbano? O que a prática revela nesse sentido? Com o objetivo de enfrentar essas questões, este artigo parte da experiência de trabalho da Organização da Sociedade Civil (OSC) CoCriança para elencar sete pontos-chave a serem levados em consideração no esforço de qualificar a relação entre crianças e cidades. São eles: 1. tomar a criança como parâmetro; 2. ter abertura para escutar; 3. trabalhar com múltiplas linguagens; 4. oportunizar o brincar; 5. promover a integração com a natureza; 6. ampliar o repertório e 7. envolver cuidadoras e cuidadores.

**Palavras-chave:** Infância. Cidade. Planejamento urbano. Brincar. Participação.

## ABSTRACT

With an estimate of 1 billion children living in medium and large cities, the question of how to improve children's relationship with the city is becoming increasingly relevant. Recognizing the influence of space on children's development subsidizes the advance of research, civil society initiatives and public policies that move in this direction. In view of this, the question is how to operationalize these advances. What should be considered when implementing actions that propose taking children into

---

1 Ayummy Pompeia é arquiteta, urbanista e mestranda na área de planejamento urbano pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP). É também cofundadora e vice-diretora da Organização da Sociedade Civil CoCriança. *E-mail:* [ayummy@cocrianca.com.br](mailto:ayummy@cocrianca.com.br).

account in urban planning? What does practice reveal in this regard? To address these questions, this text draws on the work experience of the Civil Society Organization (CSO) CoCriança to list seven key points to be taken into account in the effort to qualify the relationship between children and cities. These are: 1. taking children as a parameter; 2. having openness to listening; 3. working with multiple languages; 4. providing opportunities for play; 5. promoting contact with nature; 6. broadening the repertoire and 7. involving caregivers.

**Keywords:** Childhood. City. Urban planning. Play. Participation.

## INTRODUÇÃO

*“Most of the environmental policies which would improve the lives of children in our cities would benefit adults too. In particular, everything that would make the city a more tolerable place for the old, would make it more enjoyable for the young.”<sup>2</sup>*

(Colin Ward, 1978)

Em 1978, o escritor e editor britânico Colin Ward já se perguntava como a ligação entre a cidade e a criança poderia ser mais proveitosa e agradável tanto para a criança quanto para a cidade (Ward, 1978, p. 4). Se, à época, essa já se mostrava uma pergunta relevante, no século XXI, quando estima-se que mais de 1 bilhão de crianças vivem em cidades médias e grandes (UNICEF, 2012), essa mesma questão parece estar mais viva do que nunca.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2018, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 83,5% das 35,5 milhões de crianças brasileiras vivem em áreas urbanas (IBGE, 2018). Ao mesmo tempo, seis em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza (UNICEF, 2018).

Sendo etapa fundamental do desenvolvimento físico, psíquico, social e cognitivo do ser humano, a infância envolve experiências que nos marcam e nos acompanham ao longo da vida. A neurociência mostra que o cérebro, mesmo antes do nascimento, é influenciado por herança genética, mas também por condições ambientais, o que envolve interações estabelecidas e o espaço no entorno de cada criança (Center on the Developing Child at

---

2 “A maioria das políticas ambientais que melhorariam a vida das crianças em nossas cidades beneficiariam os adultos também. Particularmente, tudo que tornaria a cidade um lugar mais tolerável para os mais velhos a tornaria mais prazerosa para os mais jovens.” (Ward, 1978, tradução nossa).

Harvard University, 2024). Portanto, as características espaciais e ambientais em meio às quais as crianças crescem – a casa, a escola, o bairro e a cidade – as condicionam, potencializando ou prejudicando seu desenvolvimento saudável.

Essa concepção tem sido cada vez mais difundida, havendo número significativo de pesquisas sobre o tema em diversas áreas do conhecimento<sup>3</sup>, incluindo Arquitetura e Urbanismo<sup>4</sup>. Mais recentemente, a preocupação com a criança no planejamento urbano pôde ser observada em projetos emblemáticos, como a “Iniciativa Cidades Amigas da Infância”<sup>5</sup>, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e a “Urban95”<sup>6</sup>, da Fundação Van Leer. Ambas as iniciativas abordam explicitamente a relação das crianças com a cidade, apoiando as gestões públicas de municípios ao redor do mundo no sentido de que reconheçam e garantam os direitos das infâncias, contribuindo para o desenvolvimento de cidades que sejam melhores para toda a população. Reconhece-se, como defende o pedagogo italiano Francesco Tonucci, criador do projeto “La città dei bambini”<sup>7</sup>, que uma cidade boa para as crianças é uma cidade boa para todas e todos.

Em muitos municípios, como é o caso de São Paulo (SP), a atenção do planejamento urbano à relação das crianças com a cidade é recente. Embora São Paulo seja, desde 2004, município signatário da Carta das Cidades Educadoras – o que implica o reconhecimento da cidade como um agente educativo permanente e plural, fundamental para a formação integral dos cidadãos –, ainda são poucas as iniciativas urbanas paulistanas comprometidas com uma intenção educativa.

---

3 Ver Müller; E Nunes, 2014; Farias; E Müller, 2017; Sarmento, 2018; Lopes; E Fernandes, 2018; *Gobbi et al.*, 2022.

4 Ver HABITAT, n. 4, 1951; Lima, 1979, 1989; Azevedo *et. al.*, 2019.

5 Presente em mais de 40 países, a “Iniciativa Cidades Amigas da Infância” (Child Friendly Cities Initiative) é uma proposta liderada pela UNICEF; tendo como base a Convenção sobre os Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (ONU), a Iniciativa apoia uma rede de governos municipais na promoção e no cumprimento dos direitos das crianças em nível local. (Ver: <https://www.childfriendlycities.org/>).

6 A Urban95 é uma iniciativa internacional da Fundação Bernard Van Leer. Ela propõe pensar a cidade e o planejamento urbano a partir da altura de uma criança de três anos de idade – em média, 95 cm. Assim, sugerindo incluir a perspectiva de bebês, crianças pequenas e seus cuidadores no planejamento urbano, bem como estratégias de mobilidade nos programas e serviços destinados a esse público, a iniciativa apoia e capacita gestores públicos e técnicos para atuar, a partir da experiência das cidades, em prol do desenvolvimento integral das crianças. (Ver: <https://urban95.org.br/>).

7 “La città dei bambini” é um projeto fundado em 1991 por Francesco Tonucci. O projeto busca promover uma mudança nos parâmetros de governo das cidades, tomando a criança como parâmetro, ao invés do adulto, trabalhador, motorista etc. Nesse processo, as crianças assumem um papel ativo, participando da gestão e da apropriação do espaço público. (Ver: <https://www.lacittadeibambini.org/>).

A exemplo disso, no Plano Diretor Estratégico do Município de 2014 (São Paulo, 2014), vigente até 2023, a palavra "criança": aparece somente seis vezes, não havendo nenhuma diretriz urbana associada especificamente a esse público. Tampouco há qualquer diretriz voltada a áreas escolares. Foi somente na revisão do Plano Diretor, em 2023, que se instituiu um artigo focado na infância (artigo 119 da Lei nº 17.975/2023); ele estabelece a Política da Criança na Cidade. Essa política visa garantir os direitos da criança e do adolescente por meio de uma série de medidas, que incluem criar e ampliar espaços lúdicos e seguros, permitir a ocupação autônoma da cidade pelas crianças e aumentar a participação infantil em projetos públicos. A Política da Criança na Cidade consiste, portanto, em um marco importante na direção de melhorar a cidade de São Paulo para as infâncias.

Reconhecendo o avanço da pauta da relação das crianças com a cidade e seu reflexo em pesquisas, iniciativas e políticas, questiona-se, então, como operacionalizar esses avanços. O que deve ser considerado na implementação de ações que se propõem a considerar a criança no planejamento urbano? O que a prática revela nesse sentido?

Buscando enfrentar essas questões teóricas, o presente artigo parte da experiência de trabalho da Organização da Sociedade Civil (OSC) CoCriança para elencar sete pontos-chave a serem levados em consideração no esforço de qualificar a relação entre crianças e cidades, de modo que esta seja mais “proveitosa e agradável” (Ward, 1978, p. 4) tanto para as crianças, quanto para cidade e – por que não? – para toda a comunidade. São eles: 1. tomar a criança como parâmetro; 2. ter abertura para escutar; 3. trabalhar com múltiplas linguagens; 4. oportunizar o brincar; 5. promover a integração com a natureza; 6. ampliar o repertório e 7. envolver cuidadoras e cuidadores.

A seguir, o artigo será organizado em três seções. A primeira introduz a trajetória e a metodologia de trabalho do CoCriança. A segunda aborda os sete pontos-chave levantados, trazendo exemplos concretos advindos da prática da organização. Por fim, a terceira e última seção traz considerações finais.

## **COCRIANÇA: POR NOVAS POSSIBILIDADES DE MUNDO QUE VALORIZEM AS INFÂNCIAS**

Onde estão as crianças na cidade? Foi com essa pergunta que o Co-Criança, OSC da qual faço parte, surgiu em 2017, dentro da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP). Na época, eu era estudante da graduação, e minha turma estava cursando uma disciplina de planejamento urbano e paisagismo focada no distrito da Brasilândia, zona norte de São Paulo. Foi então que um grupo de colegas, todas mulheres, ao indagar onde estavam as crianças na cidade e quem é que estava pensando nelas na prática de arquitetura e urbanismo, decidiu propor um projeto que realmente as ouvisse; que partisse da escuta das crianças para propor transformações em seus espaços. Assim, em uma parceria com o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA)<sup>8</sup> Elisa Maria, o grupo iniciou um processo de cocriação com as crianças para reformar uma praça que ficava a cerca de 400 metros de distância do equipamento.

Em um processo que foi do diagnóstico participativo do território, passando pela cocriação do projeto junto com as crianças, e chegando à concretização desse projeto na reforma efetiva da praça<sup>9</sup>, o CoCriança aplicou, pela primeira vez, o que viria a se consolidar como sua metodologia autoral de projeto participativo com a infância, o chamado Percurso CoCriança.

Replicado em diversos contextos, o Percurso CoCriança passou por alguns ajustes ao longo do tempo, mas sua essência permanece a mesma: cocriar e construir espaços junto com as crianças e a partir de seus desejos e necessidades.

Conforme consta nos materiais institucionais do CoCriança<sup>10</sup>, três focos são explicitados no trabalho da organização: crianças, espaços e comunidades. Por meio da experiência acumulada em processos participativos com a infância, percebeu-se que é somente envolvendo essas três instâncias que se caminha para uma transformação profunda, duradoura e, no melhor dos casos, multiplicadora.

Assim, o que as experiências evidenciam é que, muitas vezes, não basta ter um espaço público “ótimo” para as crianças, se, por exemplo, as cuidadoras e/ou cuidadores dessas crianças não as deixam sair de casa, ou não reconhecem a cidade como um ambiente que pode trazer aprendizados.

---

8 Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs) são instituições de contraturno escolar vinculadas à Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) de São Paulo; elas desenvolvem atividades com crianças e adolescentes de seis a 14 anos, buscando oferecer proteção social àqueles que, nesse grupo, estejam em situação de vulnerabilidade.

9 Esse primeiro projeto foi o da “Praça Livre Para as Crianças”. Para saber mais, ver: Sawaya, 2019; Muner, 2020; Pompeia, 2021..

10 Ver: [cocrianca.com.br](http://cocrianca.com.br).

Da mesma forma, é preciso ir além de propostas participativas que se propõem a escutar as crianças e as comunidades sobre a cidade e suas possíveis transformações, mas que não incorporam essa participação em nenhuma mudança no projeto para o espaço. É bastante comum ver processos participativos para projetos que já estão prontos, ou seja, que dificilmente vão sofrer alterações a partir dos *inputs* advindos da escuta das crianças e da população. É justamente nesse ponto que reside um dos diferenciais mais importantes do trabalho do CoCriança.

Do latim *co creare*, “cocriar” significa criar junto. Dando um passo além da escuta, a cocriação propõe não somente ouvir as comunidades sobre o que acham de seu território, dos lugares que ocupam ou que opiniões têm sobre determinado projeto; mas envolve um criar coletivo – ou seja, um sonhar junto, ter ideias, debater, identificar limites e lidar com eles. Como o próprio nome já diz, o CoCriança se propõe a criar junto com as crianças. E esse criar junto envolve dois pressupostos fundamentais, que são os entendimentos de que a criança é agente ativo e criativo (Corsaro, 2011); e de que a criança é cidadã e tem direitos (conforme artigo 4º do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016)). Nesse sentido, de acordo com o que dispõe o artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1990, considera-se a criança como sendo capaz de formular seus próprios pontos de vista, podendo ela expressar suas opiniões livremente sobre os assuntos que lhe dizem respeito – expressões e opiniões que, ainda conforme esse último dispositivo, devem ser consideradas em função da idade e da maturidade da criança.

Partindo desse pressuposto, no Percurso CoCriança, os três focos de trabalho da organização – crianças, espaços e comunidades – transformam-se em três objetivos, que, por sua vez, se desdobram em seis etapas (são duas etapas para cada objetivo).

Os objetivos são: 1. empoderar as crianças para sua atuação no mundo; 2. transformar espaços para que sejam bons para as crianças e, assim, bons para todas e todos e 3. sensibilizar comunidades para o reconhecimento dos direitos e das potências das infâncias.

Já as etapas da metodologia do Percurso dividem-se da seguinte forma: 1. formar; 2. reconhecer; 3. cocriar; 4. projetar; 5. materializar e 6. sensibilizar. As etapas 2 e 3 estão associadas ao objetivo de empoderar as crianças, enquanto as etapas 4 e 5 dizem respeito ao objetivo de transformar os espaços; e, por fim, as etapas 1 e 6 concentram-se no objetivo de sensibilizar comunidades. Analisemos, na sequência, cada uma dessas etapas.

A etapa **formar** propõe, como o próprio nome já diz, uma formação envolvendo os adultos participantes de cada projeto, podendo incluir, além

da equipe do CoCriança, professoras de escolas, famílias, cuidadoras e cuidadores, membros das comunidades e funcionários de instituições de determinado território. Essa formação busca fazer com que os integrantes do grupo de cada projeto se conheçam, contextualizando a proposta metodológica do CoCriança e adquirindo sensibilidade em relação aos princípios a serem trabalhados – a começar por uma reconexão desses integrantes com suas próprias infâncias. A proposta é que essa formação se dê no início dos projetos, mas que siga como uma formação continuada em momentos estratégicos do processo.

Estabelecida, então, essa relação entre os adultos, começa a segunda etapa (**reconhecer**), que marca o início do processo junto às crianças. Nela, a partir de oficinas práticas com linguagens lúdicas, busca-se diagnosticar as relações entre crianças, espaço e comunidade no contexto específico de cada projeto. Para isso, além de conversas, questionários com a comunidade e uma avaliação técnica dos espaços destinados à realização dos projetos, faz-se um convite às crianças para que reflitam sobre seu entorno – sua relação com o espaço, com a comunidade e com as outras crianças –, de modo que entrem em contato com sua potência ativa de atuar sobre a realidade e transformá-la.

Na terceira etapa (**cocriar**), a proposta é sonhar alto com as crianças, de modo que elas expressem todos os seus desejos de transformação do espaço. É o momento de pedir piscina, pula-pula, montanha-russa, roda-gigante, casa de chocolate ou qualquer coisa que habite o imaginário de cada criança. Para isso, são trabalhadas diversas linguagens, de modo a captar, da melhor forma possível, esses sonhos para o espaço e, sobretudo, investigar que desejos estão por trás de cada expressão trazida.

Um exemplo disso ocorreu em uma escola do projeto “Verdejando Escolas: cocriação de espaços naturalizados com a primeira infância” (CoCriança, 2024c), realizado pelo CoCriança em Campinas, entre 2023 e 2024. Nesse projeto, as crianças com frequência trouxeram, na expressão de seus desejos, elementos de altura relativamente elevada: escadas, escorregadores, objetos empilhados. Conversando com as professoras, foi identificado um desejo das crianças de verem “além dos muros”. Claro! O pátio da escola era todo rodeado por um muro, e as crianças nunca conseguiam ver o que estava para além dele. Assim, essa questão da altura foi incorporada no projeto, resultando em um mirante no qual, hoje, as crianças podem subir e ver, ainda que só um pouquinho, o que existe depois dos muros.

Sobre esse momento de cocriação, é importante ressaltar três aspectos. O primeiro, já mencionado, é que é importante que as crianças possam sonhar o que quiserem, colocando em ação toda a sua imaginação e criatividade. Muitas vezes, isso gera preocupação nos adultos, que, sobretudo em

contextos de vulnerabilidade, perguntam: “mas isso não vai criar falsas expectativas? Elas não vão ficar muito frustradas ao verem que não será possível fazer uma piscina e uma montanha russa?”. Essa preocupação é bem-intencionada, mas não podemos limitar os sonhos das crianças só porque talvez nunca se realizem. Isso seria injusto. Como se crianças que vivem em situações mais vulneráveis não tivessem o direito de sonhar com coisas incríveis, com transformações gigantes, com novos mundos. Todas as crianças têm o direito de sonhar, e nós queremos, acima de tudo, que elas continuem sonhando e trazendo ideias e soluções que os adultos jamais foram capazes de imaginar.

O segundo aspecto a ser ressaltado sobre a cocriação é que as crianças entendem com muita facilidade que não será possível construir determinadas coisas e realizar todos os sonhos que elas estão propondo. Dialogando com elas e fazendo perguntas – como “puxa, mas será mesmo que caberia uma piscina aqui? Será que não ficaria muito suja? Quem é que iria limpar?” –, elas mesmas acabam chegando a essa conclusão e buscando alternativas. Elas entendem os limites da realidade, e a metodologia do CoCriança tem a explícita preocupação de deixar esses limites bem claros.

E o terceiro aspecto a ser destacado em relação à etapa da cocriação é que cocriar com as crianças não significa sempre buscar atender a seus desejos indiscriminadamente. Trata-se de uma cocriação, o que implica que todos os envolvidos, incluindo a equipe do CoCriança com uma perspectiva técnica, participam e têm voz no projeto.

A quarta etapa do Percurso (**projetar**) é o momento em que, tendo em mãos o diagnóstico advindo da etapa “reconhecer” e o relatório de escuta da etapa “cocriar”, a equipe do CoCriança se debruça sobre esses materiais para traduzir todos eles em um projeto conceitual arquitetônico ou urbanístico para o espaço. Esse projeto é, então, apresentado em uma linguagem ilustrada às crianças e à comunidade, que trazem *feedbacks* e sugestões de ajuste. Feitos esses ajustes e validado o projeto conceitual, é possível dar seguimento ao projeto executivo, que guiará as obras de intervenção.

A quinta etapa é a etapa **materializar**, que inclui todo o período de obras e que envolve as crianças tanto em visitas a essas obras, quanto em mutirões para realizar intervenções finais no espaço. Defende-se que as crianças vejam a obra acontecendo para entenderem que a transformação não ocorre “em um passe de mágica”, mas envolve tempo e muito trabalho. O fim das obras é o momento de ver como cada expressão das crianças foi, dentro do possível, cuidadosamente incorporada na transformação do espaço. É também o momento de as crianças e os membros da comunidade colocarem a mão na massa e ajudarem a dar os toques finais para que o espaço



fique completo. Assim, são organizados mutirões comunitários e atividades especificamente voltadas para as crianças; todos podem pintar, plantar, decorar ou fazer plaquinhas que dão informes e contam a história do lugar. Com isso, as pessoas deixam, no espaço, marcas que são físicas, mas, sobretudo, simbólicas. Aquele espaço lhes pertence. Essa etapa termina com uma grande celebração e com a inauguração do novo espaço, que vem acompanhada de uma retrospectiva de todo o caminho percorrido até ali.

Por fim, a sexta e última etapa do Percurso CoCriança é a etapa **sensibilizar**. Ela foi colocada por último porque conclui o processo – mas, na verdade, acontece desde o início. Trata-se de ações que promovem um diálogo constante com a comunidade, a fim de comunicar-lhes sobre a proposta do projeto e seu desenvolvimento; e a fim também de sensibilizar a todos no que diz respeito aos princípios que estão sendo trabalhados. Dessa forma, ainda que indiretamente, a comunidade acompanha o Percurso e com ele se envolve – fortalecendo, aos poucos, o reconhecimento dos direitos das crianças e o vínculo com o espaço cocriado. Os materiais de comunicação variam entre cartazes, panfletos, imagens ou vídeos enviados via WhatsApp, ou até mesmo materiais com propostas interativas a serem realizadas pelos adultos juntamente das crianças. No final do Percurso, também são produzidos e divulgados materiais finais sobre o projeto, como vídeos e publicações. É o momento de se ver e se reconhecer enquanto parte do processo, o que eleva a autoestima dos envolvidos, já que é algo que transmite como a realização do projeto só foi possível com a participação de cada um e de cada uma.



Registro de um mutirão junto à comunidade da Vila Anglo-Brasileira para a finalização da reforma da Praça do Samba, fruto do Percurso CoCriança realizado com as crianças do CCA Sal da Terra.

Foto: Acervo CoCriança.

O Percurso CoCriança, assim, se mostra uma metodologia muito potente, mas com o desafio da escalabilidade. Como escutar as milhares (ou até milhões) de crianças que residem em uma cidade e, com elas, cocriar? De fato, isso só pode ser possível por meio de processos descentralizados e extremamente capilarizados, nos quais todas as camadas que estão entre a criança e as políticas públicas reconheçam e valorizem as contribuições das infâncias, estando providas de ferramentas para dialogar com elas.

Sabendo que essa sensibilização do olhar dos adultos em relação às crianças é essencial em qualquer diálogo que se proponha a ter com as infâncias – e, em última instância, fundamental em qualquer política pública que vise qualificar a relação das crianças com as cidades –, apresento, a seguir, os já mencionados sete pontos-chave que elenquei a serem observados no esforço de se aproximar de tal qualificação.

## **REPENSAR O PLANEJAMENTO URBANO COM A AJUDA DAS CRIANÇAS**

Neste subtítulo, serão analisados cada um dos sete pontos-chave a serem levados em consideração no esforço de qualificar a relação entre crianças e cidades, sobretudo na perspectiva do planejamento urbano.

### **a. Tomar a criança como parâmetro**

Segundo Fernanda Müller e Brasilmar Nunes (2014), é evidente que, uma vez criadas e planejadas por adultos, as cidades suprem as necessidades deles e lhes possibilitam uma mobilidade mais livre e autônoma – em comparação àquilo que é oferecido às crianças. Isso porque, muitas vezes, os adultos pensam a cidade a partir de um cidadão-tipo, que é também adulto. Como coloca Tonucci:

“[A cidade] elegeu o cidadão homem, adulto e trabalhador como parâmetro e se esqueceu das crianças, das mulheres, dos idosos, dos descapacitados, dos pobres e dos estrangeiros. Essas categorias rechaçadas desapareceram da cidade, escondidas em casa ou em lugares especializados, criados especificamente para eles. Ao perder complexidade, o ambiente urbano perdeu beleza, saúde, segurança e sustentabilidade (Tonucci, 2009, p. 147, tradução livre).

Adotar esse parâmetro fortalece um padrão hegemônico, tendendo a uma simplificação que invisibiliza complexidades e grupos que não se enquadram na “caixinha” de cidadão-tipo. Ao não ser especificado, esse cidadão-tipo será, então, associado à imagem dominante de um homem, cisgênero, adulto, heterossexual, branco, motorista – imagem essa que não representa grande parte da sociedade.

Por outro lado, quando os projetos colocam em evidência grupos sociais menos favorecidos, a tendência é que um público maior seja contemplado. Assim, projetar uma cidade que seja boa para as crianças é uma estratégia que tende a beneficiar grande parte da população. Até porque, sabe-se que, em investigações das necessidades e desejos das crianças, o foco nunca será apenas as crianças – mas envolverá também uma rede de cuidados que existe ao redor de cada uma e que é majoritariamente composta por mulheres.

Portanto, tomar a criança como parâmetro no planejamento urbano é um primeiro passo no caminho rumo a uma cidade que, sendo boa para as crianças, é melhor para todas e todos.

## **b. Abertura para escutar**

Durante o projeto “Prototype City São Paulo” (CoCriança, 2024a; CoCriança, 2024b), realizado em 2022, pelo CoCriança, no Jardim Pantanal, zona leste de São Paulo, uma das primeiras atividades realizadas com as crianças foi uma deriva pelo entorno da escola. Nessa curta caminhada, foram propostas paradas em pontos específicos; em tais paradas, as crianças eram convidadas a se atentarem a seus sentidos, a observarem cada lugar com cuidado, a notarem quais sons existiam ali, quais cheiros estavam presentes e como aquele ambiente fazia cada uma se sentir. Nesse contexto, uma das paradas foi à beira de uma avenida, em uma calçada estreita, ladeada por um longo muro de fachada cega. Pode-se supor que, para a grande maioria das pessoas, aquele seria um lugar hostil, inóspito, barulhento. No entanto, de olhos fechados para aguçar mais os outros sentidos, as crianças disseram estar “ouvindo os passarinhos” e que aquele era um lugar que “trazia paz”.

Não existe explicação única para esse episódio e para o que está por trás da percepção de cada criança naquela situação específica; mas o que fica evidente é como o olhar técnico nem sempre está em consonância com a percepção das crianças e das demais pessoas que habitam determinado lugar. Por isso, em qualquer projeto, a escuta é um aspecto fundamental. Nem sempre o que parece óbvio é o adequado para determinado contexto. Claramente, isso não implica desconsiderar os parâmetros de qualidade urbana existentes, as normas e pesquisas sobre o assunto – mas trata-se, sobretudo, de uma provocação para refletir sobre até onde vai o entendimento de um lugar sem que as pessoas que nele vivem sejam escutadas.

Na tentativa, ainda que bem-intencionada, de favorecer um desenvolvimento saudável da infância, os espaços oferecidos às crianças são quase sempre inteiramente projetados por adultos, que “se deixam ofuscar pela intenção de alcançar objetivos já predeterminados, focando o olhar num

padrão de abstração da infância, excluindo as crianças reais que ali irão conviver” (Pereira, s.d.), como coloca a educadora Maria Amélia Pinho Pereira, a Péo, fundadora da escola e centro de estudos Casa Redonda.

Quando constroem espaços ou brinquedos para crianças, os adultos tendem a interpretar – à sua maneira e como reflexo de seus próprios desejos e suas próprias frustrações –, a sensibilidade infantil. Tendo esses adultos experiências únicas de sua própria infância, é muito difícil desconstruir isso sem observar e escutar o que as crianças têm a dizer. Conforme versa Tonucci:

“Faz falta estarmos convencidos de que as crianças têm coisas para nos dizer e dar, e são diferentes das que sabemos e somos capazes de fazer os adultos e que, portanto, vale a pena deixá-las expressar o que pensam de verdade. Para fazer isso, [...] há de se estimular as crianças a atrever-se, a desejar, a inventar, e, então, surgirão suas ideias, suas propostas, suas contribuições. Finalmente, há de se compreender as crianças indo além do aparente simplismo de suas propostas. Então, essas ideias nos permitirão não somente ter em conta as exigências das crianças, mas também fazer que seja melhor a cidade de todos” (Tonucci, 2015, p. 59-60, tradução livre).

Portanto, um segundo ponto de atenção para caminhar rumo a um planejamento urbano que considere as crianças é ter abertura para escutá-las, reconhecendo que nem sempre o que o senso comum diz que é melhor para elas de fato será. Essa escuta deve vir acompanhada de uma boa dose de flexibilidade, para que se desconstruam estigmas e se entenda as particularidades de cada contexto sócio-espacial, sem que os adultos se adiantem e se sobreponham à imaginação da criança, “tirando-lhes a liberdade da fantasia” (Lima, 1989).

### **c. Trabalhar com múltiplas linguagens**

É importante destacar que o que estamos chamando aqui de “escuta” não diz respeito a escutar apenas uma linguagem verbal. Quando se trata de crianças, as linguagens e formas de expressão são múltiplas, de modo que, para viabilizar a compreensão de suas experiências, necessidades e desejos, não basta perguntar o que elas acham sobre determinado aspecto ou o que elas querem para determinado lugar. Faz-se necessário despir-se de uma lógica de comunicação adulta, incorporando narrativas simbólicas e apoiando-se em perguntas abertas e pontuais que possam auxiliar na interpretação de tudo o que for trazido.

Nos projetos desenvolvidos pelo CoCriança, esse é um aspecto bastante estudado – até porque, para além de uma diferença de linguagens que acompanha diferentes idades, há ainda uma grande variedade delas mesmo dentro de grupos de crianças da mesma faixa etária, em mesmo

contexto territorial. Assim, em um mesmo grupo, observa-se crianças que gostam mais de falar, enquanto outras se concentram e conseguem se expressar muito bem por meio do desenho; outras, ainda, encontram em objetos tridimensionais um meio muito potente de expressão. Proporcionar, às crianças, múltiplas possibilidades de expressão é uma forma de permitir que experimentem essas diferentes linguagens. Com isso, aos poucos, elas mesmas vão identificando aquelas que se sentem mais confortáveis para se expressar, cada qual à sua maneira. Fazer essa observação permite que certos padrões sejam identificados em diferentes meios de expressão, o que contribui para uma interpretação mais assertiva da escuta realizada.



Registro de atividade de desenho coletivo ao longo de oficina realizada pelo CoCriança.

Foto: André Jensen.





Registro de atividade de maquete naturalizada ao longo de oficina realizada pelo CoCriança no projeto Verdejando Escolas.

Foto: Acervo CoCriança.

Nesse sentido, desenhos, maquetes, teatros e mapeamentos afetivos são possibilidades a serem exploradas, já que ajudam a materializar o universo simbólico da infância. Mas é importante lembrar que a linguagem fundamental da criança é o brincar. Sendo a primeira e a universal linguagem de conhecimento do ser humano (Pereira, 2013, p. 82), brincar é uma forma de se relacionar com a realidade, de aprender no mundo e aprender o mundo em um mesmo movimento. Por meio do brincar, as crianças estão o tempo inteiro contando histórias, se expressando, se comunicando, se relacionando com o mundo ao seu redor. Portanto, ao trabalhar com crianças, é importante que o brincar esteja presente e permeie as outras linguagens; além disso, talvez a forma mais potente de escuta seja observar as crianças brincando. Segundo Péo, só assim o adulto pode aprender e redescobrir o “acervo cultural da infância” (Pereira, s.d.), que permite desconstruir pre-determinações e imagens estanques de espaços infantis.

Especificamente no que diz respeito à primeira infância, uma abordagem essencial é a contação de histórias. Assim, em uma brincadeira com personagens marcantes e uma narrativa envolvente, a proposta de, por exemplo, convidar as crianças a dizerem o que mais gostam ou menos gostam em um espaço é colocada como uma aventura, com a qual as crianças têm o poder de contribuir. No projeto “Verdejando Escolas: cocriação de

espaços naturalizados com a primeira infância” (CoCriança, 2024c), uma mesma história – a história da Dona Margarida – foi a condutora de nove oficinas com crianças de três a 6 anos, ao longo de quase um ano. Elas se envolveram muito com a história e com a personagem principal, que, a cada encontro, anunciava uma missão diferente às crianças.

Assim, trabalhar múltiplas linguagens com as crianças, reconhecendo o brincar como a mais elementar delas, é fundamental para uma escuta profunda e verdadeira, que contribua para o estabelecimento de caminhos mais assertivos no planejamento urbano.

#### **d. Oportunizar o brincar**

Embora o brincar seja considerado a principal linguagem da criança, é importante enfatizar que ele não é uma atividade que se limita à infância. Muito pelo contrário: faz parte da natureza humana, estando presente ao longo de toda a vida das pessoas. No livro *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura* (2007), o historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945) defende que a cultura do jogo, do brincar, “constitui uma das principais bases da civilização” (Huizinga, 2007, p. 8). Da mesma forma, o ensaísta e poeta alemão Friedrich Schiller (1759-1805), sustenta que “o homem só é pleno quando brinca” (Schiller, 1989, p. 80). Assim, sejamos velhos, adultos ou crianças, somos seres brincantes.

A palavra “brincar” carrega, em sua origem, a palavra “vínculo: *vinculum*, do latim, originou “vínculo”, que virou “brinco”, que gera a palavra “brincar”. Assim, podemos dizer que brincar é, em alguma medida, estabelecer vínculos – com os outros, com o mundo e consigo mesmo (Pompeia, 2021). As pessoas se vinculam quando brincam juntas. Da mesma forma, quando alguém brinca em determinado espaço, esse indivíduo também cria um tipo de vínculo (mais perene ou mais efêmero) com esse lugar. Isso nos leva a dizer que, quanto mais brincantes forem os espaços – ou seja, quanto mais oportunidades de brincar eles oferecerem, para todas as idades –, maiores serão as possibilidades de apropriação desse espaço (Pompeia, 2021).

Mas em que medida o espaço influencia a brincadeira? Defende-se aqui que um espaço brincante não é aquele que oferece mais estímulos, mas aquele que abarca as mais diversas e imprevisíveis possibilidades de brincar, estimulando não necessariamente brincadeiras específicas, mas o encontro, a criatividade, a curiosidade (Pompeia, 2021). Como disse uma vez o arquiteto Paulo Mendes da Rocha, “a função da arquitetura é amparar a imprevisibilidade da vida” (Avedaño, 2018). Assim, no que diz respeito ao caráter brincante dos espaços, não se trata de tentar definir propostas fechadas de brincadeiras e interação com esses espaços, mas de assumir que eles são complexos e buscar incorporar o inesperado em cada projeto.

Quantas vezes um elemento proposto para outro uso específico, que não o brincar, não vira palco de brincadeiras para crianças na cidade? Exemplo disso são as Academias da Terceira Idade (ATI)<sup>11</sup>, adoradas pelas crianças.

Nos projetos do CoCriança, essa dimensão lúdica do brincar, que incorpora a imprevisibilidade, se manifesta na medida em que sempre se busca criar intervenções abertas, sem uso definido – e que, portanto, possibilitem diversas formas de apropriação. Um exemplo que ilustra isso ocorreu sete meses após a inauguração da intervenção feita no projeto “Prototype City São Paulo”. Foram encontradas, em um perfil do Instagram de um grupo de skatistas, diversas fotos do grupo no local da intervenção; as fotos mostravam skatistas realizando manobras nos elementos geométricos de concreto do espaço, havendo também uma foto de um dos skatistas deitado em uma rede de cordas colocada entre traves de madeira. Esse episódio evidencia como aquele espaço, idealizado pelas crianças, foi capaz de proporcionar um uso múltiplo, por diversos públicos, de diversas idades. Nesse sentido, vale destacar como é comum que as crianças, nos processos de cocriação, pensem nos outros – adultos, idosos, crianças menores ou maiores que elas – na hora de propor intervenções. Para elas, parece natural fazer isso e ir além de seus próprios desejos e necessidades individuais.

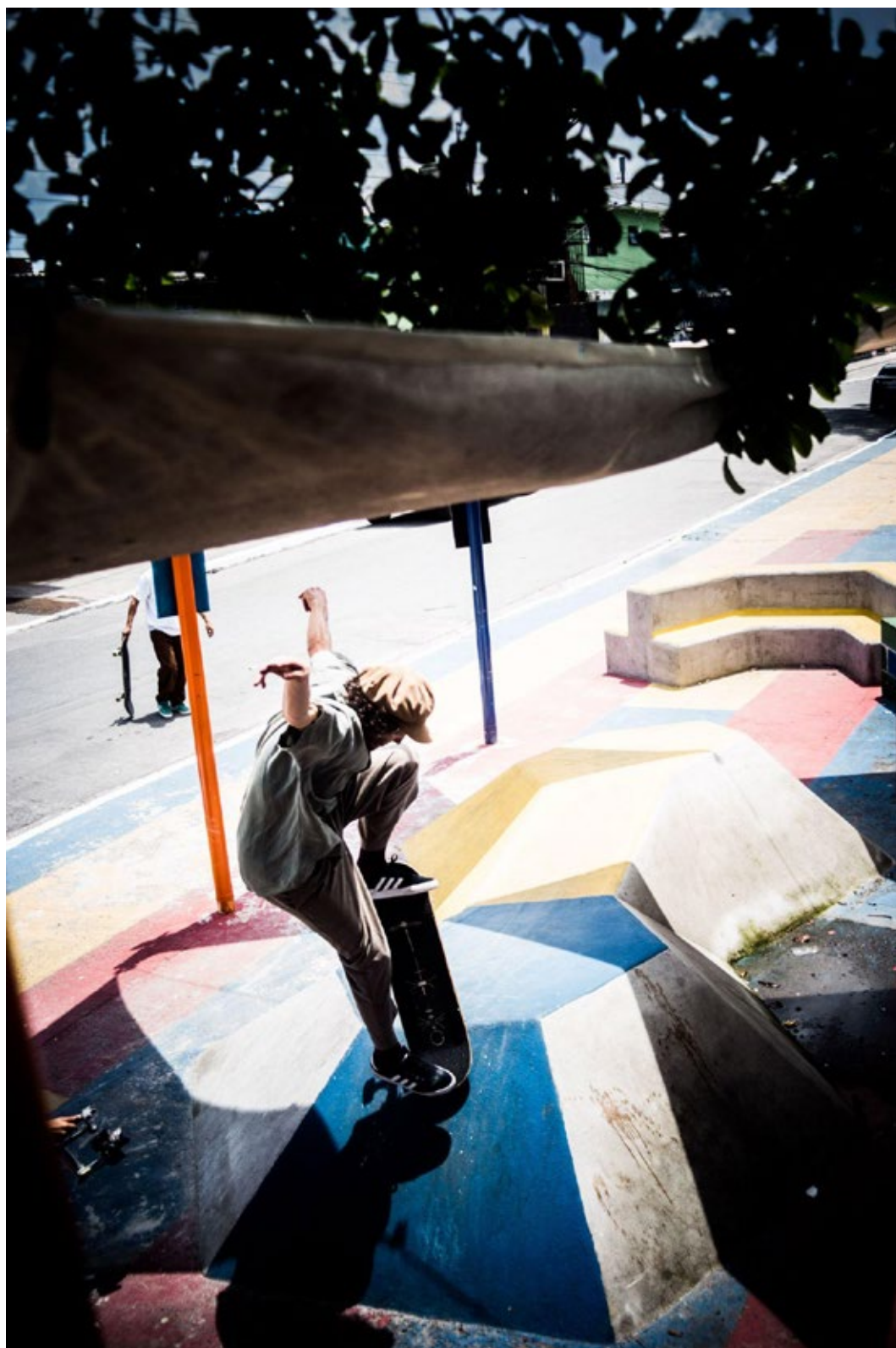


Intervenção fruto do Percurso CoCriança realizado junto às e aos estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Virgílio de Mello Franco, no projeto “Prototype City São Paulo”. Foto: Acervo CoCriança..

Foto: Acervo CoCriança.

11 Academias da Terceira Idade (ATI) são academias instaladas em praças e áreas públicas para promover a realização de atividades físicas, especificamente pelos idosos.





Skatista utilizando a intervenção feita no projeto “Prototype City São Paulo”  
como palco de manobras.

Foto: Moisés da Silva.

Portanto, o quarto ponto-chave para contribuir para um planejamento urbano que valorize as infâncias é a diretriz de uma cidade brincante, que não engesse o brincar em parquinhos padronizados, plastificados, de uso específico, e que não se limite somente à infância.

#### **e. Promover a integração com a natureza**

Os benefícios do contato com a natureza para o desenvolvimento das crianças já são comprovados em diversas pesquisas<sup>12</sup>. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) (Sociedade Brasileira de Pediatria; Criança e Natureza, 2019), crianças que brincam regularmente na natureza apresentam melhores saúdes física e mental, maiores criatividade e capacidade de concentração e desenvolvem habilidades sociais e emocionais mais fortes. Da mesma forma, a falta desse contato é prejudicial para todos, mas afeta sobretudo a infância, podendo acarretar problemas de saúde como obesidade, hiperatividade, baixa motricidade, miopia e doenças cardiovasculares (Sociedade Brasileira de Pediatria; Criança e Natureza, 2019). O pesquisador Richard Louv chega a cunhar o termo ""Transtorno de Déficit de Natureza" (Louv, 2018) para nominar os impactos negativos relacionados ao distanciamento das crianças da natureza e à falta de oportunidades de brincar e aprender ao ar livre.

Para além de uma questão fundamental de saúde, a natureza é um lócus infindável de aprendizagem. Estimulando todos os sentidos, a coordenação motora e instigando a curiosidade e a imaginação, a natureza desperta, ainda, um senso de pertencimento ao mundo. Trata-se de um entendimento sutil – que surge não por meio de conceitos, mas pela experiência – de que o mundo é composto por uma teia de vida interconectada e interdependente, na qual nada ocorre de forma isolada, e cada fenômeno afeta o outro e por ele é influenciado (Engels, 1975).

Também do ponto de vista da sustentabilidade, sabe-se que a inclusão de parques, jardins e áreas de lazer verdes no ambiente urbano contribui para a mitigação dos efeitos adversos da poluição e das mudanças climáticas, reduzindo as ilhas de calor e promovendo a biodiversidade (Herzog; Rosa, 2010). Apesar disso, o avanço da urbanização e a disputa cada vez maior por espaços livres ameaçam as áreas verdes urbanas e também o acesso da população (sobretudo populações vulneráveis) à natureza, bem como suas oportunidades de contato com ela.

Especificamente no que diz respeito ao contato das crianças com a natureza, o acesso à internet, a *videogames* e a telas em geral é um fator que representa um grande desafio. Uma pesquisa realizada em 2016, com crianças de 10 países, mostrou que 84% das crianças brasileiras brincam

---

12 Ver: <https://www.childrenandnature.org/>.



ao ar livre somente até duas horas por dia, sendo que, para 40% delas, esse tempo não passa de uma hora<sup>13</sup>. Esses dados são preocupantes e explicitam a urgência de ampliar não só as possibilidades das crianças de brincar ao ar livre e integradas à natureza, como também o entendimento daquilo que é necessário para que o façam. Nesse sentido, soma-se à importância do contato com a natureza a necessidade de escuta das crianças e comunidades para entender as reais possibilidades (e os obstáculos enfrentados) para que esse contato realmente aconteça com mais frequência e qualidade.



Registro de crianças brincando no pátio escolar após o Percurso CoCriança realizado no projeto "Verdejando Escolas".

Foto: Acervo CoCriança.

---

<sup>13</sup> Pesquisa "O valor do brincar livre", realizada pela OMO (Unilever) e publicada em 2016.

Configurando um benefício para toda a população e para o planeta como um todo, a presença de natureza nas cidades é pauta transversal de políticas urbanas. Neste artigo, defende-se que essas políticas priorizem o acesso das crianças a espaços naturais, ampliando suas oportunidades de brincar e aprender ao ar livre e entendendo que o impacto da ausência de contato com a natureza afeta mais às crianças que a outras pessoas.

#### **f. Ampliar o repertório**

O sexto ponto-chave a ser levado em consideração diz respeito a identificar e ampliar o repertório de espaços, de possibilidades de intervenção e de possibilidades de apropriação dos lugares – isso vale tanto para as crianças e para as comunidades, quanto para os próprios profissionais de arquitetura, de urbanismo, de gestão pública, de saúde – ou da área que for.

No que diz respeito à escuta das crianças, esse é um aspecto importante, porque, como coloca a arquiteta Beatriz Goulart, em vídeo da série Diálogos do Brincar, muitas vezes “o que a gente pede é o que a gente sabe”<sup>14</sup>. Se perguntarmos às crianças o que elas querem para o espaço, as respostas mais comuns são escorregador, casinha, gira-gira, trepa-trepa, balanço. O clássico *playground*. E não há nenhum problema nisso, mas, se queremos superar essa gramática espacial, explorando novas possibilidades de brinquedos e de elementos lúdicos, com novos materiais e Soluções Baseadas na Natureza (SbN)<sup>15</sup>, possibilitando múltiplas formas de uso e apropriação, é importante ampliar o repertório das crianças e das comunidades, de modo a expandir seu universo de referências. Até porque se “o que a gente pede é o que a gente sabe”, muitas vezes “o que a gente gosta é o que a gente sabe” também.

Isso fica muito claro quando, em projetos em que propomos intervenções naturalizadas, há um estranhamento – sobretudo da comunidade, como se brinquedos de madeira pouco estruturados fossem de má qualidade ou mal-acabados. Por isso, há sempre uma preocupação grande do CoCriança em mostrar diversas referências de espaços muito qualificados feitos com SbN, assim como outros espaços “fora do padrão”; essas referências exemplificam como pode ser atraente e divertida uma intervenção que vá além dos brinquedos clássicos de qualquer parquinho.

14 Diálogos do Brincar #13: “O brincar no Território Urbano”, com Beatriz Goulart. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=athwsO7a8-c>.

15 “Soluções Baseadas na Natureza (SbN)” é um termo criado pela União Europeia e que contempla uma série de medidas inspiradas, apoiadas e/ou que mimetizam a natureza e que visam atender, simultaneamente, objetivos ambientais, sociais e econômicos. (Ver: [https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/prateleira-ambiental/solucoes\\_baseadas\\_na\\_natureza/](https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/prateleira-ambiental/solucoes_baseadas_na_natureza/).)

Para auxiliar nessa tarefa, o CoCriança dispõe de materiais lúdicos personalizados, que compõem uma espécie de baralho de referências. Utilizando esse baralho, uma estratégia de escuta que acompanha essa proposta é pedir que as crianças (ou comunidade, se for o caso) selecionem, dentre todas as imagens que veem no baralho, as de que mais gostaram. Essa seleção pode ser feita por uma escolha de uma dentre todas as cartas, ou por pares; nesse caso, as pessoas vão escolhendo, dentre duas imagens, qual a preferida delas. Feita essa seleção, pode-se analisar as escolhas, fazendo perguntas para entender o que chamou mais a atenção dos participantes dessa dinâmica – ou seja, o que os levou, em última instância, àquelas escolhas. Com isso, é possível acessar uma raiz mais profunda sobre esse assunto – compreendendo, por exemplo, que as crianças gostaram de referências que trabalham com água, ou então que elas preferiram intervenções que apresentavam muita cor. Assim, tal qual todas as atividades de escuta, essa dinâmica é um exercício que busca ampliar, e não definir. Se a carta preferida das crianças continha uma parede de escalada, não significa que será feita uma parede de escalada na intervenção, mas pode significar que o grupo gosta de escalar e que, portanto, isso pode ser incorporado de alguma outra forma no projeto final.



Criança brincando em cubo de madeira vazado desenvolvido para o projeto “Quando Estamos em Casa”.

Foto: Acervo CoCriança.



Da mesma maneira, é fundamental ampliar o repertório de profissionais da arquitetura e do urbanismo, bem como de gestores públicos, de modo que todos também consigam expandir seus horizontes, visualizar múltiplas possibilidades de intervir na cidade e, assim, favorecer a relação dela com a infância.

No projeto “Sementes do Brincar” (CoCriança, 2023), realizado no município de Mogi das Cruzes (SP) em 2022, o CoCriança coordenou a escuta de crianças de quatro escolas e compartilhou a sistematização realizada a partir dessa escuta com o grupo de arquitetos da prefeitura e de demais gestores públicos envolvidos na iniciativa –, de modo que a equipe pudesse desenvolver um projeto de intervenção que incorporasse a perspectiva das crianças. Assim, além da escuta, o CoCriança acompanhou o projeto desenvolvido pela equipe da Prefeitura e a ele prestou consultoria, promovendo capacitação para a interpretação das expressões das crianças e a tradução disso em projeto. Nesse processo, ampliar o universo de referências da equipe envolvida foi fundamental, não somente no que diz respeito ao tipo de intervenção – até porque é necessário desconstruir, também nos arquitetos, o padrão clássico de parquinho infantil –, mas também para evidenciar como são muitas as possibilidades de diálogo com a infância e como um projeto que as considere pode ser potente.

Portanto, ampliar o repertório é uma ação fundamental que se soma aos demais pontos-chave apresentados para contribuir para um planejamento urbano mais amigável às infâncias.

#### **g. Envolver cuidadoras e cuidadores**

Por fim, o último ponto-chave a ser destacado no que diz respeito à contribuição para um planejamento urbano que considere as infâncias é atentar à rede de cuidados que envolve as crianças. Composta majoritariamente por mulheres, essa rede cuidadora é quem acompanha as ações das crianças no cotidiano e estabelece limites para elas. Com trabalhos remunerados e não remunerados, podem integrar essa rede professoras, professores e outros funcionários escolares, mães, pais, avós e família em geral, babás, enfermeiras e outros profissionais.

Reconhecer e envolver essas cuidadoras e esses cuidadores no processo de planejamento urbano não apenas valoriza o papel essencial que desempenham, mas favorece soluções mais abrangentes e inclusivas – que atendem às necessidades das crianças, mas também fortalecem o papel das redes de cuidado no suporte ao desenvolvimento infantil. Além disso, a participação desses grupos favorece também um melhor entendimento das perspectivas das crianças: cuidadoras e cuidadores conhecem as

especificidades e as dinâmicas próprias das crianças, bem como os desafios que enfrentam em seu dia a dia –, assim, podem oferecer *insights* valiosos sobre como criar um ambiente urbano mais acessível e acolhedor.

Destaca-se também a importância de fomentar, nas cuidadoras e nos cuidadores, maiores conscientização e compromisso com os direitos das crianças e com a criação de espaços urbanos que promovam sua segurança, sua inclusão e seu bem-estar. Isso contribui para a perpetuação dos avanços das políticas que caminhem nesse sentido e para uma mudança de visão em longo prazo no que diz respeito à relação das crianças com a cidade.

No Percurso CoCriança, essa preocupação com as cuidadoras e os cuidadores se expressa com mais ênfase no terceiro objetivo (o de sensibilizar comunidades para o reconhecimento dos direitos e das potências das infâncias), em ambas as etapas que o compõem (formar e sensibilizar). Quando os adultos que habitam o entorno de cada criança entendem os benefícios da relação dela com a cidade, as oportunidades de aprendizagem que se abrem e o direito das crianças de ocuparem o espaço público, eles podem tornar-se poderosos aliados.

Assim, a colaboração entre planejamento urbano e as redes de cuidados que existem ao redor das crianças também é um ponto fundamental a ser considerado na implementação de ações que visam qualificar a relação das crianças com a cidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS CRIANÇAS COMO ALIADAS**

O presente artigo reafirma a importância de melhorar a relação entre crianças e cidade, entendendo que essa é uma forma estratégica de atuar em benefício de todos os seus habitantes. A experiência do CoCriança mostra que é possível, nesse sentido, criar projetos concretos a partir da escuta de crianças e comunidades e da cocriação genuína com ambas.

Talvez, o maior desafio para as políticas públicas e iniciativas urbanas que contemplem esses objetivos seja a dificuldade que adultos têm de se colocar na escala das crianças. Para um planejamento urbano que as leve em consideração, faz-se necessária, assim, uma mudança paradigmática na forma de conceber e projetar os espaços da cidade. Frutos de elaborações construídas a partir da prática do CoCriança ao longo dos anos, os sete pontos-chave trazidos neste artigo representam elementos que podem contribuir para implementar essa mudança de paradigma em longo prazo.

Desconstruindo uma concepção da criança como um ser incapaz, passivo e dependente – o que é maximizado em sua presença no espaço público (Müller; Nunes, 2014, p. 665) – temos de encarar as crianças como

aliadas do planejamento urbano e da cidade. Da mesma forma, a cidade pode ser encarada como aliada das crianças, de seu brincar livre, de suas aventuras e da construção de sua autonomia. Nesse sentido, defende-se um planejamento urbano que integre as infâncias, e não que as segregue. Como traz Ward: “Eu não quero uma Cidade da Infância. Quero uma cidade onde as crianças vivam no mesmo mundo que eu” (Ward, 1978, p. 120, tradução livre).

Assim, entende-se que é necessária uma mudança na forma de encarar as crianças e a cidade, mas também uma atualização no repertório, de modo que se possa operacionalizar a melhora nessa relação. É reconhecendo os avanços nas políticas públicas que reconhecem e valorizam a relação das crianças com a cidade que se buscou, neste artigo, contribuir com pontos de atenção a serem considerados em implementações práticas. Somente assim, com esse movimento duplo – do geral para o local e do local para o geral –, é que é possível transformar a relação das crianças com a cidade e, assim, a nossa própria relação com as crianças e com a cidade.

## REFERÊNCIAS

- AVENDAÑO, Tom C. *Mendes da Rocha*: “A cidade é feita mais de homens do que de construções”. *El País*, 8 nov. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/08/cultura/1539001730\\_157977.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/08/cultura/1539001730_157977.html). Acesso em 24 set. 2024.
- AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V.; RHEINGANTZ, P. *Do Espaço Escolar ao Território Educativo*: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016.
- BARROS, M. I. A. de (org.). *Desemparedamento da infância* - A escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.
- Center on the Developing Child at Harvard University. *O Lugar Importa*: O ambiente molda as bases do desenvolvimento saudável. São Paulo: NCPI, 2024. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/07/O-ambiente-molda-as-bases-do-desenvolvimento-saudavel.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.
- COCRIANÇA. *Prototype City São Paulo*: Relatório de processo. São Paulo: CoCriança, 2024a. Disponível em: <https://indd.adobe.com/view/c2516c22-b22d-462d-86a0-5623a115626d>. Acesso em: 24 set. 2024.
- COCRIANÇA. *Rua das Crianças*: intervenção urbana cocriada com estudantes de escola pública em São Paulo. ArchDaily Brasil, 2024b. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/1008350/rua-das-criancas-intervencao-urbana-cocriada-com-estudantes-de-escola-publica-em-sao-paulo?ad\\_medium=gallery](https://www.archdaily.com.br/br/1008350/rua-das-criancas-intervencao-urbana-cocriada-com-estudantes-de-escola-publica-em-sao-paulo?ad_medium=gallery). Acesso em: 24 set. 2024.



- COCRIANÇA. *Verdejando Escolas: cocriação de espaços naturalizados com a primeira infância*. São Paulo: CoCriança, 2024c. Disponível em: <https://indd.adobe.com/view/7db2a74c-83d1-4f8e-b123-457c324dca2b>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- COCRIANÇA. *Sementes do Brincar*. São Paulo: CoCriança, 2023. Disponível em: <https://indd.adobe.com/view/10cbae8d-58ba-4740-91ad-50989fad27bc>. Acesso em: 24 set. 2024.
- CORSARO, William. *A sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: *Obras Escolhidas*, v.1. São Paulo: Ed. Sociais, 1975.
- FARIAS, R. N.; MÜLLER, F. A cidade como espaço da infância. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017.
- FERRARA, Camila A. *Metodologia CoCriança: reflexão sobre a prática da construção coletiva de espaços e cidadania*. 2021. Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021.
- GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; SEIXAS, E. C.; TOMÁS, C. *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2022. Disponível em: [www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/804](http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/804). Acesso em: 12 out. 2024.
- HABITAT: revista, n. 4. São Paulo, 1951.
- HERZOG, C. P.; ROSA, L. Z. Infraestrutura verde: sustentabilidade e resiliência para a paisagem urbana. *Revista LABVERDE*, n. 1, p. 92-115, (2010). Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-2275.v0i1p92-115>. Acesso em: 24 set. 2024.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva: São Paulo, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Perfil das crianças brasileiras. IBGE, 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20786-perfil-das-criancas-brasileiras.html>. Acesso em: 16 set. 2024.
- LIMA, M. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- LIMA, M. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Nobel, 1995.
- LIMA, M. A criança e a percepção do espaço. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 31, p. 73-80, 1979. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1668>. Acesso em: 20 set. 2024.
- LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio/ago. 2018.
- LOUV, Richard. *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do Transtorno do Deficit de Natureza*. São Paulo: Editora Aquariana, 2018.

- MÜLLER, F.; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul./set. 2014.
- MUNER, Andrea Amato. *CoCriança*: experienciar a paisagem para autonomia da criança. 2020. Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- PEREIRA, M. A. P. *Casa Redonda*: uma experiência em educação. São Paulo: Ed. Livre, 2013.
- PEREIRA, M. A. P. Derrubaram os últimos jardins para construir prédios. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002.
- PEREIRA, M. A. P. *Um espaço que favoreça a infância*. Disponível em: <http://www.acasaredonda.com.br/pagi-na/34>. Acesso em: 24 set. 2024.
- POMPEIA, A. Ayumy. *Arquitetar vínculos*: a potência educativa do espaço. 2021. Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.
- SÃO PAULO (Município). Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo. Lei n. 16.050, de 31 de julho de 2014. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2014. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/marco-regulatorio/planodiretor/>. Acesso em: 16 set. 2024.
- SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 2, 2018.
- SAWAIA, Camila Pinto de Souza. *A cidade como lugar educativo*: contribuições do protagonismo e do olhar infantil. 2019. 190 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Superior de Educação de São Paulo. São Paulo: Singularidades, 2019.
- SCHILLER, F. *A educação estética do homem* - numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA; CRIANÇA E NATUREZA. Manual de orientação: o pediatra e a primeira infância – orientação para pais e educadores. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual\\_orientacao\\_sbp\\_cen.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf). Acesso em: 20 set. 2024.
- TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó, 2015.
- UNICEF. *Situação mundial da infância 2012*: crianças em um mundo urbano. Nova Iorque: UNICEF, 2012. Disponível em: [https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/publi/unicef\\_sowc/sit\\_mund\\_inf\\_2012\\_mundourbano.pdf](https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2012_mundourbano.pdf). Acesso em: 16 set. 2024.
- UNICEF. *Pobreza na infância e na adolescência*. Brasília: UNICEF, 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza\\_na\\_Infancia\\_e\\_na\\_Adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf). Acesso em: 16 set. 2024.
- WARD, C. *The child in the city*. New York: Pantheon Books, 1978.