

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

LORENA FRASSI

**CIDADES E CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO
TERRITORIAL NO NÚCLEO DE HOLANDA EM SANTA LEOPOLDINA/ES**

VITÓRIA

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

LORENA FRASSI

**CIDADES E CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO
TERRITORIAL NO NÚCLEO DE HOLANDA EM SANTA LEOPOLDINA/ES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Arquitetura e Urbanismo.

Orientador: Prof. Dr. Lutero Pröschooldt Almeida

VITÓRIA

2023

À todas as crianças: as que já foram, as que
são e as que ainda serão.

AGRADECIMENTOS

“Porque dEle, e por Ele, e para Ele são todas as coisas;” (Rm, 11:36). Ao Senhor da minha vida, pelo Teu cuidado e amor ao conduzir meus passos, realizando sempre muito mais do que ousou querer e sinto merecer. Obrigada por tanto, Deus!

Durante algum tempo, ainda em tratamento, ouvi meu pai pedir à Deus que pudesse viver o suficiente para ver as filhas formadas. Infelizmente ele partiu meses antes de ver a filha mais velha colar grau. Pai, só quero que saiba: sua caçulinha agora é mestra! Assim, aos meus pais, Edilson (*in memoriam*) e Hedinalva, por toda a dedicação e por sempre darem o melhor de si na criação e educação de dois outros pequenos seres. Agradeço por terem nos proporcionado uma infância tão alegre, ativa e cheia de boas memórias – local afetivo ao qual recorri várias e várias vezes durante o processo de escrita e construção dessa pesquisa. O amor e zelo de vocês me trouxe até aqui. Essa conquista certamente é mais de vocês do que minha! Amarei vocês com todo o meu coração, por toda a minha vida!

À minha irmã, Caroline Zortéa, com quem dividi muitas brincadeiras e traquinagens durante a nossa infância. Fomos à bailes em castelos, passeamos por florestas encantadas, pilotamos aviões e percorremos muitos lugares usando o que tínhamos de melhor: a imaginação. Como disse Manoel de Barros: "Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade". Apesar de todas as nossas diferenças, a vida foi muito mais feliz dividindo a infância e o quarto com você!

À minha irmã de alma, a irmã que o meu coração escolheu para dividir a vida, Thaylis Rós, com quem vivi muitos anos da minha infância, adolescência e juventude, com quem construí memórias e laços indestrutíveis, com quem partilhei muitas alegrias, sonhos e dores. Que todas as crianças tenham a sorte de encontrar uma amizade como a nossa e possam viver tantos momentos inesquecíveis como nós duas vivemos juntas. Amo a nossa amizade, amo a nossa cumplicidade! Obrigada por ser a minha família!

Ao querido Rafael Zanelato, por todo suporte antes e durante esse processo. Por muitas vezes ter acreditado mais em mim do que eu mesma, por sempre sonhar os meus sonhos comigo, por ser um grande amigo em todos os momentos, por estar sempre atento aos pequenos detalhes e se preciso, colocar a ‘mão na massa’ também. Por nunca ter permitido que eu desistisse, por se dispor a ouvir sempre e todas as vezes as minhas reclamações, por celebrar os avanços e opinar quando preciso. Nunca irei conseguir demonstrar e retribuir toda gratidão que sinto! E se “definir o amor não dá, então direi apenas obrigada e sei que entenderás”. Obrigada!

À minha amiga de caminhada na pesquisa, Ana Carolina Diniz, com quem tive a sorte de cruzar o caminho e dividir o orientador. O mestrado foi muito mais leve podendo partilhar todas as etapas, conquistas e angústias desse processo com você. Sou eternamente grata e apaixonada pela nossa conexão. Obrigada por tanto cuidado e carinho nos últimos anos! Aos amigos de perto, de longe, antigos, novos, de alma e de coração. Aos que souberam entender minha ausência em vários momentos importantes durante esse período, aos que souberam lidar com as muitas mudanças, aos que se achegaram para mais pertinho, aos que souberam perdoar os vacilos e as palavras duras nos momentos de estresse e cansaço, aos que chegaram chegando e conquistando seu espaço, aos que souberam me arrancar boas risadas nos momentos ruins e aos que me amaram mesmo nos dias mais difíceis: sou muito abençoada por ter cada um de vocês! Adriana, Luan, Vinícius, Lúbia, Pablo, Gabi, Karina, Brenda, Marina, Gian, Renan, Gabriel, Natália, Wesley, Ju, Magno, Mariana e tantos outros, saibam: eu amo muito vocês! Obrigada por tudo e por tanto!

Ao Professor Doutor Lutero Pröscholdt Almeida, que atendeu ao meu apelo e aceitou a missão de me orientar quando estava perdida pelo caminho. Obrigada pelo acolhimento em todos os momentos, pela paciência quando os prazos não foram cumpridos, por respeitar as minhas limitações e opiniões, pela liberdade em conduzir a pesquisa de acordo com os meus interesses mesmo que – na maioria das vezes – não fossem compatíveis com os seus. Obrigada por tornar as idas ao NAU mais alegres e prazerosas, pelas brincadeiras descontraídas, por estar sempre disponível para me acompanhar em um café (com paçoca!!!), ‘bater um papo’ sobre qualquer que fosse o assunto e fornecer as melhores OPV’s (orientações para a vida). Você é massa, Lutztero! Sou grata por conviver e aprender tanto com você!

Ao Professor Doutor Bruno Amaral de Andrade, que gentilmente aceitou o convite para ser o coorientador desta pesquisa e mesmo distante fisicamente, esteve presente em todas as etapas, especialmente na pesquisa empírica. Agradeço as colaborações, a disponibilidade, o suporte e o interesse na minha pesquisa. Por partilhar tantos saberes, por desenhar e redesenhar toda a metodologia comigo e pela oportunidade em expor parte dos trabalhos realizados juntos aos seus. Gratidão pela parceria!

À Professora Doutora Eneida Maria Souza Mendonça pelo aceite para compor a banca desta pesquisa, pelo incentivo e suporte durante as disciplinas lecionadas em meio a pandemia da COVID-19 e pelas importantes contribuições e partilhas durante o desenvolvimento desta pesquisa.

À Professora Doutora Dielly Christine Guedes Montarroyos – minha eterna orientadora – por ter abraçado esse e muitos outros propósitos comigo ao longo da graduação e depois dela também. Encontrei em você uma amiga! Obrigada por partilhar comigo todo o conhecimento profissional e, principalmente, a sua sabedoria de vida. Que bom seria se todas as pessoas tivessem um olhar tão generoso e sensível como você tem!

À Sônia e Sirley, que me receberam atenciosamente na escola e permitiram que a pesquisa acontecesse. Por acreditarem no meu trabalho, por me permitirem conduzir as atividades com total liberdade – mesmo que isso resultasse em muita bagunça pelos corredores da escola – e por toda atenção dedicada durante os dias em que estive junto de vocês. Ainda, aos professores – em especial Ana Paula, Deib, Thiago e Jaqueline que se dispuseram a acompanhar as atividades e cederam suas aulas – deixo registrado o meu agradecimento pelo suporte e receptividade durante a realização desta pesquisa. Não consigo imaginar uma escola e uma equipe melhor para me receber e auxiliar nesse processo. Me senti em casa com o carinho e atenção de vocês!

Às pessoas mais importantes desta pesquisa: as crianças participantes. Minhas queridas crianças de Santa Leopoldina, que tanto me ensinaram nesses dias de convivência. Crianças doces, educadas e acolhedoras, que me receberam com tanta naturalidade, sem colocar barreiras na nossa aproximação: foi um privilégio estar com vocês! Gratidão pelo empenho nas atividades e por me permitirem recordar e reviver, ainda que por breves momentos, um pouquinho da minha infância. Brincar com vocês foi massa demais!

Finalizo agradecendo aos professores mais importantes que tive na vida, que me deram toda a base necessária: os professores do CESARC, onde iniciei meus estudos ainda no ensino infantil e permaneci até a conclusão do ensino médio. O CESARC é uma escola pequena que tem sempre presente a frase: “educar é um ato de amor”. Durante anos li essa frase sem compreender o real significado dela. Hoje entendo que é realmente preciso muito amor para ser um educador. Cresci no CESARC e vi muitas pessoas crescerem lá também. Lá aprendi, errei, acertei, fui corrigida e direcionada ao certo, ainda que na época não fosse capaz de compreender isso. Recebi muitas oportunidades, carinho e acolhimento das pessoas de lá. E ainda recebo até hoje. Lá conheci pessoas e construí amizades que sei que serão para toda a vida. Nem sempre consegui ser a aluna que vocês mereciam, mas tenho o coração grato pelos ensinamentos recebidos. Boa parte da Lorena que sou hoje foi construída e moldada dentro dos muros alegres dessa escola. Reconheço aqui que vocês cumpriram a missão com louvor: me educaram através do amor. Obrigada!

“Eu fico com a pureza das respostas das
crianças: É a vida! É bonita e é bonita!”
(Gonzaguinha)

RESUMO

Utilizando como direcionador da pesquisa a seguinte questão problema “É possível que um dado grupo de crianças demonstre interesse, engajamento e contribuam no planejamento territorial da comunidade em que vivem?”, essa pesquisa abordou os temas de planejamento territorial participativo, o envolvimento e engajamento de crianças em políticas públicas – especialmente aquelas que envolvem o planejamento territorial – e a gamificação no desenvolvimento de propostas para o território onde estão inseridas. Como forma de atender aos objetivos gerais e específicos traçados, realizou-se uma pesquisa empírica com um grupo de crianças do núcleo de Holanda, no município de Santa Leopoldina/ES com idades entre 10 e 12 anos pertencentes ao 6º e 7º ano da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Alfredo Leppaus. As atividades realizadas com as crianças foram divididas em três etapas, sendo elas: desenho à mão livre, o uso do geogame Minecraft como ferramenta para a etapa de intervenção e planejamento territorial e, por fim, perguntas de avaliação das atividades.

Palavras-chave: Planejamento Territorial; Participação Infantil no Planejamento; Intervenção Territorial; Geogames; Minecraft.

ABSTRACT

Using as guide the following problem question “Is it possible for a given group of children to show interest, engagement and contribute to the territorial planning of the community in which they live?”, this research approached the themes of participatory territorial planning, the involvement and engagement of children in public policies – especially those that address territorial planning – and gamification as a facilitator in the development of proposals for the territory where they live. To meet the general and specific objectives outlined, an empirical research was carried out with a group of children aged between 10 and 12 years, students of the 6th and 7th year of the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary School Alfredo Leppaus from the community of Holanda, in the municipality of Santa Leopoldina/ES. The activities carried out with the children were divided into three stages: freehand drawing, the use of the Minecraft geogame as a tool for the intervention and territorial planning stage and, finally, questions to evaluate the activities.

Keywords: Territorial Planning; Child Participation in Planning; Territorial Intervention; Geogames; Minecraft.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Companheiro de caminho: o pula sela.	33
Figura 2 – Forma orgânica utilizada para estimular o equilíbrio das crianças e oferecer entretenimento no caminho	33
Figura 3 – Modelo Spica: redemoinho bem avaliado pelas crianças.	34
Figura 4 – O uso de elementos naturais como objetos lúdicos nas calçadas.....	35
Figura 5 – Alteração realizada na pavimentação para locais onde não era possível a instalação de mobiliário.....	35
Figura 6 – Mapa da evolução do SELO UNICEF no Brasil	39
Figura 7 – Fluxograma das atividades realizadas na pesquisa empírica	47
Figura 8 – Casarão Holanda I (em ruína): a mercearia do coronel José Alves de Nascimento	51
Figura 9 – Casarão Holanda I (destruído): a plantação de bananas	51
Figura 10 – Casarão Holanda II: residência de José Alves de Nascimento	52
Figura 11 – Casarão Holanda II: fachada descaracterizada após intervenção dos atuais proprietários.....	52
Figura 12 – EMEIEF Alfredo Leppaus	54
Figura 13 – Fluxograma das atividades propostas.....	55
Figura 14 – Fluxograma das atividades realizadas.....	56
Figura 15 – Representação gráfica do quantitativo de desenhos de mapas individuais .	66
Figura 16 – Representação gráfica do quantitativo de mapas coletivos.....	66
Figura 17 – Representação gráfica do quantitativo de desenhos no Holandacraft.....	67
Figura 18 – Representação gráfica do quantitativo de respostas recebidas para as perguntas de avaliação.....	68
Figura 19 – As crianças apresentam a comunidade do pátio externo.....	69
Figura 20 – Igreja Católica de Holanda.....	69
Figura 21 – Posto Médico de Holanda	69
Figura 22 – Crianças dos grupos A e B desenhando individualmente	70
Figura 23 – Representação bidimensional do grupo A.....	71
Figura 24 – Representação tridimensional do grupo B	71
Figura 25 – Representação em plano vertical do grupo B.....	71
Figura 26 – Algumas representações do sol feitas pelo grupo A	72
Figura 27 – Representações do sol realizadas pelo grupo B	72

Figura 28 – Refeitório da escola EMEIEF Alfredo Leppaus	74
Figura 29 – Crianças trabalhando na composição do mapa coletivo	75
Figura 30 – Mapa coletivo: representação do grupo A	76
Figura 31 – Mapa coletivo: representação do grupo B.....	77
Figura 32 – Laboratório de informática da escola EMEIEF Alfredo Leppaus	78
Figura 33 – Crianças do grupo A jogam o Holandacraft.....	79
Figura 34 – Crianças do grupo B jogam o Holandacraft.....	79
Figura 35 – Casarão reconstruído para o funcionamento de uma mercearia.....	81
Figura 36 – Academia ao ar livre (grupo A)	82
Figura 37 – Campo de futebol (grupo A)	82
Figura 38 – Guarda corpo na ponte (grupo A)	82
Figura 39 – Piscina esportiva (grupo A).....	82
Figura 40 – Quadra coberta (grupo A)	82
Figura 41 – Shopping (grupo A)	82
Figura 42 – Aquário (grupo B).....	83
Figura 43 – Bar (grupo B)	83
Figura 44 – Reconstrução do Casarão Holanda I (grupo B).....	83
Figura 45 – Veterinário e pet shop no local do Casarão Holanda I (grupo B)	83
Figura 46 – Centro de eventos (grupo B)	83
Figura 47 – Terminal de ônibus (grupo B).....	83
Figura 48 – Listas de criar, modificar e remover	85
Figura 49 – “O que você mudaria na comunidade Holanda? Por quê?”	87
Figura 50 – “O que você manteria na comunidade Holanda? Por quê?”	87
Figura 51 – “O que você aprendeu com as atividades de desenhos e do jogo Minecraft? Como foi a sua experiência?”	88
Figura 52 – Setorização do Mapa Final.....	89
Figura 53 – Elementos destinados à área educacional	90
Figura 54 – Elementos destinados ao lazer	90
Figura 55 – Elementos comerciais	91
Figura 56 – Elementos destinados ao lazer e serviços no entorno da igreja	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fases e atores nos ciclos de políticas públicas.....	26
Tabela 2 – Duração das atividades com as turmas do 6º e 7º ano	56
Tabela 3 – Quantitativo dos elementos mais representados	73

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ES – Espírito Santo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MINFRA – Ministério de Infraestrutura

NAU – Núcleo de Arquitetura e Urbanismo

NBR – Norma Brasileira

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCU¹ – Plataforma dos Centros Urbanos

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UN-HABITAT² – Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos

UNICEF³ – Fundo das Nações Unidas para a Infância

¹ Platform for Urban Centres

² United Nations Human Settlements Programme

³ United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. O DIREITO À CIDADE: ESPAÇOS PÚBLICOS E PARTICIPAÇÃO POPULAR	18
2.1 PLANEJAMENTO TERRITORIAL PARTICIPATIVO	20
2.2 A CRIANÇA E O TERRITÓRIO: A CRIANÇA NO URBANO VERSUS A CRIANÇA NO RURAL.....	22
3. POLÍTICAS E INICIATIVAS PÚBLICAS	25
3.1 EXEMPLOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS E INICIATIVAS VOLTADAS PARA ESSA TEMÁTICA	27
3.1.1 Fogo no parquinho – Vitória/ES	27
3.1.2 La Città Dei Bambini, de Francesco Tonucci	28
3.1.3 Cidades para brincar e sentar, de Bernhard Meyer	31
3.1.4 Child Friendly Cities Initiative – UNICEF	36
3.1.4.1 Plataforma dos Centros Urbanos (PCU)	36
3.1.4.2 Selo UNICEF	37
4. A CRIANÇA E O JOGO: O ENGAJAMENTO IMPULSIONADO POR METODOLOGIAS ATIVAS	40
4.1 DESENHO: O JOGO QUE COMUNICA.....	41
4.2 O USO DE GEOGAMES COMO FERRAMENTA DE ENGAJAMENTO PARA O PLANEJAMENTO TERRITORIAL.....	43
4.2.1 Conhecendo o Minecraft.....	44
4.2.2 Aplicando o Minecraft no planejamento territorial.....	45
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	47
5.1 A HOLANDA CAPIXABA	49
5.2 A ESCOLHA DOS GRUPOS PARTICIPANTES.....	53
5.3 FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS	55
5.3.1 Procedimentos iniciais da pesquisa.....	57

5.3.2	A etapa de desenhos.....	58
5.3.3	A etapa do ‘Holandacraft’ (<i>Minecraft</i>)	60
5.3.3.1	Atividades realizadas com o 6º ano – Grupo A.....	61
5.3.3.2	Atividades realizadas com o 7º ano – Grupo B.....	61
5.3.4	A etapa de avaliação das atividades realizadas	61
5.4	O RETORNO PARA A COMUNIDADE.....	62
5.5	METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	63
6.	RESULTADOS E DISCUSSÕES	65
6.1	OS PRODUTOS ESPERADOS E OS OBTIDOS DA PESQUISA.....	65
6.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS	68
6.2.1	Desenhando a Holanda Capixaba	68
6.2.2	Jogando o Holandacraft.....	78
6.2.3	Respondendo às perguntas de avaliação	84
6.3	O MAPA FINAL	88
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
8.	REFERENCIAS DA PESQUISA	96
	APÊNDICE A – COMUNICADO ENVIADO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS LEGAIS.....	104
	APÊNDICE B – TCLE ENVIADO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS LEGAIS....	105
	APÊNDICE C – TALE ENVIADO PARA AS CRIANÇAS	109
	ANEXO I – TESTEMUNHO MARCELO PERONI.....	111

1. INTRODUÇÃO

O processo de urbanização brasileiro atingiu o auge durante as décadas de 1960 e 1970, quando o país estava sob o Regime Militar. Com os crescentes problemas provenientes dessa urbanização, foi institucionalizado o planejamento urbano no país. Durante esse período, foram elaborados planos diretores por órgãos governamentais, mas possuíam caráter tecnocrático e dispensavam a participação popular em sua elaboração. Na Constituição de 1988, tornou-se obrigatória a elaboração de planos diretores para cidades com mais de 20 mil habitantes. A grande mudança foi na instituição do direito da participação popular nas decisões e a administração municipal passou a ser responsável pelo desenvolvimento urbano. Apesar de ter demonstrado um avanço em relação ao modelo anterior de planejamento urbano e incluir ideias de função social da cidade, a Constituição deixou dúvidas quanto as responsabilidades pelo planejamento dos territórios rurais. Somente com a aprovação do Estatuto da Cidade, em 2001, que a abordagem de planejamento deixou de ser urbana e passou a ser territorial. Além disso, a participação popular que antes era um direito, torna-se obrigatória na elaboração e implementação dos planos diretores (MONTE-MÓR, 1980; ROLNIK, 2001; apud LAGE, 2017, p. 156).

Para além da obrigatoriedade estabelecida no Estatuto da Cidade, é de conhecimento, especialmente dos profissionais de arquitetura e urbanismo, que um fator importante no sucesso de um projeto é a escuta e participação do cliente no desenvolvimento do mesmo. No caso da cidade, não é diferente: o sentimento de pertencimento e a ocupação dos espaços só acontece quando a população se sente envolvida no planejamento, no desenvolvimento de projetos para aquele território. Essa participação geralmente acontece por meio de agendas entre a administração municipal e a comunidade, objetivando a escuta dos moradores e/ou frequentadores.

Hoje, comumente, as crianças são excluídas dessas decisões e acabam não tendo suas demandas atendidas e seus interesses defendidos, assim, acabam por não se sentirem parte da cidade, não estabelecem o vínculo de pertencimento, o que torna a cidade um local mais hostil para os habitantes e seus espaços frequentemente desinteressantes. Sabendo da importância de incluir no planejamento territorial o máximo possível de membros de todos os grupos que compõem a comunidade, essa pesquisa se justifica pela inclusão de um grupo específico: as crianças.

Crianças são possibilidades e potencialidades: as crianças não têm um ser definido e são os adultos do amanhã, o futuro da sociedade. Assim, se há a intenção de introduzir mudanças e transformações sociais, a melhor forma de fazê-lo é educando a infância (KOHAN, 2004). Seguindo essa lógica e entendendo que a melhor forma de construir uma sociedade onde as pessoas participem ativamente nas comunidades em que vivem é atuando nas infâncias e educando-as para isso, levanta-se a seguinte questão problema: É possível que um dado grupo de crianças demonstre interesse, engajamento e contribuam no planejamento territorial da comunidade em que vivem? A hipótese é que o planejamento da cidade – ou parte dele – pode ser fundamentado nos valores subjetivos ofertados por um grupo de crianças, de modo que as crianças assumam um papel ativo no processo e planejamento de mudança das cidades e se apropriem dos espaços públicos. A partir do referencial teórico utilizado, foram utilizadas algumas premissas para o desenvolvimento da pesquisa – especialmente na construção da metodologia – sendo elas:

- ✓ Uma cidade adequada às crianças, é adequada para todos os demais cidadãos – inclusive aqueles que possuem algum tipo de limitação física;
- ✓ Nem sempre o adulto sabe o que é o melhor para a criança, a exemplo dos parques e brincadeiras destinadas a elas;
- ✓ As crianças engajam e possuem habilidade e capacidade de participar de agendas junto às comunidades as quais pertencem;
- ✓ Os jogos facilitam o engajamento e compreensão do planejamento urbano.

Desse modo, o objetivo é investigar o grau de interesse e habilidades das crianças no desenvolvimento de projetos para os espaços públicos, reafirmando a importância de uma cidade democrática e interativa onde as crianças se apropriem dos espaços coletivos e participem ativamente do planejamento territorial. Pretendendo alcançar o objetivo geral dessa pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

1. Explorar, por meio de desenhos manuais e digitais – nesse último utilizando o geogame Minecraft – o engajamento e as habilidades de um dado grupo de crianças no planejamento dos espaços coletivos;
2. Evidenciar que as ações propostas, com base nos valores subjetivos ofertados por esse grupo, podem servir como base para ações concretas em prol da comunidade;
3. Contribuir para a informação, especialmente de gestores e planejadores territoriais, a importância e os benefícios da inserção da criança na vivência e planejamento do local onde estão inseridas.

Espera-se que, ao realizar as atividades de desenhos manuais e digitais – para o último, utilizando o geogame Minecraft – as crianças participem ativamente, confirmando assim a hipótese de engajamento e habilidade infantil nas atividades de cidadania – no caso dessa pesquisa, o planejamento territorial. E que, a depender dos produtos dessas atividades, confirme-se o segundo objetivo. Atendendo aos dois primeiros objetivos específicos, entende-se que a pesquisa conseqüentemente atingirá o último.

Além deste capítulo de introdução, esta dissertação é composta por mais sete capítulos, entre eles estão os capítulos destinados ao referencial teórico, à metodologia da pesquisa, o capítulo de resultados obtidos e análise dos resultados, o capítulo de considerações finais e as referências bibliográficas.

O capítulo “O Direito à Cidade: Espaços Públicos e Participação Popular”, além de trazer o conceito de Lefebvre (2001) – que compõe o título deste capítulo – traz também algumas características positivas e negativas provenientes dos processos de urbanização, bem como faz a diferenciação entre os municípios rurais e urbanos, o que determina cada um deles. Ainda neste capítulo, são tratados o planejamento territorial participativo e seus benefícios, a relação da criança com o território (espaços públicos) e a contextualização da criança no urbano versus a criança no território rural.

No capítulo “Políticas Públicas” buscou-se situar o leitor a respeito do que são as políticas públicas (conceito), como são feitas as políticas públicas (processo) e por quem/para quem são feitas as políticas públicas (atores). Além disso, foram exemplificadas algumas iniciativas que permitem a criança participar ativamente ou trazê-las de volta aos espaços públicos, entre elas: Fogo no Parquinho, *La Città Dei Bambini*, Cidades para Brincar e Sentar e *Child Friendly Cities Initiative*, essa última dividida em dois programas: o Selo UNICEF – destinado para pequenos municípios e áreas rurais – e a Plataforma dos Centros Urbanos (PCU) – voltada para os grandes centros urbanos.

O capítulo “A Criança e o Jogo: O Engajamento Impulsionado por Metodologias Ativas” traz o conceito de *homo ludens* e, por ser algo inato ao ser humano, apresenta bons resultados ao ser utilizado como metodologia ativa. Assim, o capítulo também apresenta noções de metodologia ativa, o processo de gamificação – que não necessariamente é conectada à tecnologia, apesar da palavra ser comumente associada –, o desenho como jogo e, por fim, o uso de geogames como ferramenta de engajamento

para o planejamento territorial. No caso desta pesquisa, o geogame utilizado como ferramenta de engajamento foi o Minecraft.

No capítulo reservado para o desenvolvimento da metodologia da pesquisa, apresentou-se a história do local e o grupo escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, foram descritos todos os procedimentos a serem realizados antes, durante e após a execução da pesquisa empírica, com as respectivas ferramentas aplicadas nas atividades. Compôs também este capítulo um subcapítulo destinado ao registro do retorno desta pesquisa para a comunidade e outro subcapítulo destinado ao registro da metodologia utilizada para analisar os resultados obtidos.

No capítulo designado para apresentação dos resultados obtidos e das análises realizadas foram relacionados os resultados esperados versus os resultados obtidos, bem como as atividades planejadas versus as atividades executadas. Os resultados foram apresentados qualitativamente, mas alguns dados quantitativos foram registrados como forma de enfatizar a presença de determinado elemento. Os dados foram analisados e apresentados seguindo a ordem de realização das atividades.

Por fim, nas considerações finais, buscou-se confirmar se a pesquisa alcançou o que fora determinado nos objetivos específicos e gerais da mesma. Em caso negativo ou de atendimento parcial dos objetivos, apresentando as limitações e/ou empecilhos. Além de refletir sobre os resultados alcançados, fora indicado alguns possíveis trabalhos futuros conectados a esta pesquisa e este tema específico.

2. O DIREITO À CIDADE: ESPAÇOS PÚBLICOS E PARTICIPAÇÃO POPULAR

A expressão “o direito à cidade” – muito popular entre os arquitetos e urbanistas – foi criada em 1968 pelo sociólogo Henri Lefebvre ao escrever o livro que leva a expressão como título. No livro, Lefebvre (2001) faz críticas ao modelo de vida urbana, onde a relação entre classe operária/classe trabalhadora e cidade se resumem ao trajeto realizado entre casa-trabalho, sem que haja apropriação dos espaços públicos, sem que esses espaços sejam utilizados para atividades culturais, de lazer ou encontros. Mas ‘o direito à cidade’ não se trata de uma reivindicação por políticas urbanas ou habitações sociais: é a busca coletiva por uma cidade mais heterogênea – ou seja, a busca coletiva pela diversidade e pluralidade – na constituição dos territórios. Alguns dos componentes da busca pelo direito à cidade são: cidades inclusivas e sem discriminação; democracia e participação política; cidades ambientalmente equilibradas e sustentáveis; espaços públicos e serviços de qualidade; e economia solidária, circular e inclusiva (LEFEBVRE, 2001; HARVEY, 2012; INSTITUTO PÓLIS, 2021). No Brasil, as ideias de Lefebvre (2001) foram difundidas ainda na década de 1970, porém marcadas por um contexto de enfoque em políticas urbanas devido a situação do país e de seus habitantes, situação que fica ainda mais evidente com o Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001) (INSTITUTO PÓLIS, 2021).

Apesar disso, ainda há uma série de vantagens a serem destacadas a respeito das vidas nas cidades: todas as facilidades que não seriam encontradas em zonas rurais – como serviços de saúde, serviços bancários, educação, entre outros – são favorecidas pela vida em comunidade nos centros urbanos (CULLEN 2009). São as diferenças que nos tornam úteis uns aos outros e, assim, garantem as inúmeras especializações, trabalhos e serviços. O processo de urbanização também possui pontos negativos: assim como em outras cidades do mundo inteiro, a expansão urbana desordenada causou uma série de problemas às cidades brasileiras, como um modo de ocupação que privilegia os espaços privados ao invés dos espaços públicos, resultando em espaços com áreas verdes reduzidas e o favorecimento dos carros em detrimento dos pedestres, além de desigualdades sociais e reproduções de injustiças resultadas da falta de planejamento para essas expansões. Quando não há um planejamento de urbanização e há a omissão estatal, a cidade passa a ser desenvolvida de acordo com os interesses do mercado mobiliário (REIS, VENÂNCIO, 2016).

Nas últimas décadas, em especial nos últimos cinquenta anos, a cidade descobriu o valor comercial do espaço e passou a priorizar apenas formas de obter lucro. Pobres e ricos que, apesar de terem suas diferenças econômicas expostas na estética de suas moradias, viviam próximos uns dos outros, partilhando os mesmos bairros. Após, os terrenos começaram a serem avaliados e valorizados de acordo com a sua proximidade do centro da cidade. Assim, os pobres que não tinham condições de realizar reparos em suas residências e, às vezes, viviam em condições insalubres, acabaram vendendo suas residências e se deslocaram para os bairros periféricos. Os centros históricos tornaram-se escritórios, bancos, empresas, comércios em geral. Esses usos lhes garantem dias de movimento intenso, com muitas pessoas e noites vazias, perigosas. Por outro lado, as periferias – que nasceram em pouco tempo e sem planejamento – se tornou o lugar aonde os habitantes apenas retornam para dormir. Em resumo: os centros são os locais de trabalho, de realizar compras, resolver questões bancárias e médicas, enquanto as periferias se tornaram os locais onde não se vive, apenas dorme. Esse modelo se assemelha ao modelo de cidade medieval: centro histórico rico e pouco habitado, rodeado por uma periferia pobre e dependente do centro rico para sobreviver. O problema é que as periferias podem ser apenas ‘cidades dormitórios’ para os trabalhadores dos centros, que saem pela manhã e retornam à noite. Mas, a família desses trabalhadores vivem nas periferias. Logo, esses bairros também precisam de áreas verdes, planejamento, espaços de socialização e lazer (TONUCCI, 2015). Além disso, espaços públicos possuem também a função social. É nele que, muitas vezes, construímos relações. “Quem não encontrar regularmente com outras pessoas no espaço público, possui apenas uma noção abstrata de “comunicação”.” (MEYER, ZIMMERMANN, 2020, p. 22).

De modo geral, o espaço público se tornou rota de passagem e não de permanência. Antes, investia-se na cidade, no público. Os crescentes índices de criminalidade no Brasil afetaram ainda mais a utilização dos espaços públicos causando na população o medo da cidade – reforçado entre os habitantes por meio das inúmeras notícias propagadas pela mídia. Esse medo impede que as pessoas, especialmente as crianças, circulem pelos espaços públicos a pé ou de bicicleta. Para reduzir a insegurança é preciso uma cidade viva: aliar uma iluminação adequada com espaços atrativos e equipamentos úteis de acordo com a demanda da comunidade aos espaços ocupados (MEYER, ZIMMERMANN, 2020; ANDRADE, 2007; PATRÃO, 2009; GUIMARÃES; LOPES, 2019; TONUCCI, 2015).

Há também os municípios rurais: pequenas cidades que, apesar de apresentarem características de espaços urbanos, possuem organizações sociais, econômicas, políticas e culturais voltadas para o âmbito rural (VEIGA, 2002)

No Brasil, é de responsabilidade do município determinar os limites entre o perímetro urbano e rural. Esses limites indicam onde há cobrança de Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU) – onde haverá também infraestrutura e parcelamento do solo urbano – e onde há cobrança do Imposto sobre Propriedade Territorial Rural (ITR). É baseado nesse recorte que são extraídos os dados oficiais sobre população urbana e rural brasileira. Há um interesse tributário dos municípios na conversão de áreas rurais em urbanas, isso sugere uma superestimação da população urbana. Por outro lado, a existência automática de área urbana e, conseqüentemente, população urbana em municípios de porte diminuto, sugere uma superestimação da população rural. Segundo censo de 2010 do IBGE, a população rural representava um recorte de 15,6% da distribuição populacional. Quanto ao planejamento desses espaços, o Plano Diretor Municipal é o instrumento orientador na ocupação do solo. Mas, o planejamento do espaço rural só foi inserido neste documento após o Estatuto da Cidade, de 2001 (GALINDO, 2016; IBGE, 2010; VEIGA, 2002).

2.1 PLANEJAMENTO TERRITORIAL PARTICIPATIVO

São mudanças simples que, amparadas em pesquisas e documentação, consistem em manter algo quando é bom, mudar algo que está atrapalhando e causando desconforto, e adicionar algo para que o que existe possa se tornar ainda melhor. É possível fazer isso em qualquer lugar, em qualquer contexto (FLEURY, 2020, p. 8).

Antes de tratar sobre ‘planejamento territorial participativo’, se faz necessário entender primeiro – e separadamente – os conceitos de planejamento, território e participativo. A palavra planejamento tem origem no radical planejar, que vem do latim *planus* e significa “achatado, nivelado”. Por sua vez, *planus* tem a mesma etimologia da palavra *planum*, do latim, e que significa “superfície lisa” (Coordenação-Geral de Licitações e Contratos, 2021). Já no dicionário online Michaelis (s.d.), planejamento é definido como: 1. Ato de planejar; 2. Organização de uma tarefa com a utilização de métodos apropriados; 3. Determinação de ações para atingir as metas estipuladas por uma empresa, órgão do governo etc.; planificação. Assim, utilizando as definições acima, planejamento – no contexto da arquitetura e urbanismo – pode ser entendido como o planejamento de uma área/território/bairro/município para o qual foi elaborado um

‘plano’ na intenção de antecipar problemas, evitá-los e atingir as metas utilizando meios adequados. Na arquitetura, a palavra planejamento é sempre acompanhada de outros termos como ‘territorial’, ‘urbano’, ‘regional’, ‘desenho urbano’.

Ao buscar pela definição de território, é comum encontrar textos que associem territórios e territorialidades para só depois, então, fazer a diferenciação entre os dois termos. Saquet (2009) define territorialidade como as ações humanas dentro de uma área delimitada, onde um dado indivíduo ou grupo exercesse influência, controle sobre essa área, que por sua vez é definida como território. Evidencia-se então a centralidade do homem na efetivação dos territórios e territorialidades, de modo que estes – território e territorialidade – são entendidos como dependentes à vida na natureza e na sociedade, pois em ambas o homem vive relações sociais, interações, relações de poder que se manifestam na formação de redes, malhas, nós até que, por fim, constituem o território. Já a territorialidade vai sendo constituída e variando ao longo do tempo por meio das relações sociais – econômica, política e culturalmente – entre sujeitos (o homem com outros homens) e entre o homem com o seu lugar de vida (o homem e o território). Portanto, de modo objetivo, “a apropriação e construção do território geram identidades e heterogeneidades e que, estas, concomitantemente, geram os territórios” (SAQUET, 2009, p. 88) logo, “o território é produto social e condição.” (SAQUET, 2009, p. 90).

E, finalmente, o termo participativo, que é ‘relativo à participação’; e participação que é o ato de participar; e participar que é ‘ter ou tomar parte de’ ou ‘compartilhar um sentimento ou pensamento’ (Michaelis, s.d.) – que no contexto da arquitetura e urbanismo pode ser entendido como o envolvimento do sujeito com a cidade e suas questões, se identificar como parte da cidade.

Assim, ao unir os três termos – planejamento territorial participativo – obtemos um movimento onde a comunidade é incluída e participa ativamente, exercendo a cidadania que lhes é de direito, na ocupação dos vazios ou revitalização desses espaços. Ao propor um processo de revitalização, é preciso ter cuidado que não seja feito, na verdade, o processo de gentrificação. A revitalização deve ser proposta e realizada em espaços que não são utilizados. Muito se usa realizar a revitalização de espaços que são utilizados informalmente, alegando o benefício de ‘devolver a vida’ a espaços que, na verdade, estão cheios dela. Isso surge não da intenção de qualificar o espaço, mas de qualificar o público frequentador, os usuários (TITTONI, TIETBOEHL, 2020).

O objetivo de envolver as pessoas no planejamento de ocupação e requalificação desses espaços é que, de fato, surjam propostas alinhadas com a real necessidade do local e/ou comunidade, gerando uma sensação de pertencimento aos indivíduos que utilizam esses espaços e engajamento em prol de um ganho coletivo. Também são observadas que, quando a comunidade participativa ativamente no planejamento e ocupação desses espaços, as intervenções propostas são duráveis – ou seja, há menor incidência de vandalismo e abandono nesses espaços. Configura-se também como uma atividade sustentável, visto que um dos objetivos propostos pela ONU para até 2030 é aumentar a urbanização inclusiva e o planejamento e gestão de assentamentos humanos participativos em todos os países, tirando da sociedade o sentimento de que a cidade é de ninguém (DANTAS, MENEZES, SANTOS, 2021; ONU BRASIL, s.d.).

2.2 A CRIANÇA E O TERRITÓRIO: A CRIANÇA NO URBANO VERSUS A CRIANÇA NO RURAL

A criança é nosso passado, um passado que muitas vezes é esquecido rapidamente, mas que nos ajudará a viver melhor com nossos filhos e a cometer menos erros se pudermos mantê-lo vivo e presente. A criança é o nosso presente, porque a maior parte de nossos esforços e sacrifícios são dedicados a ela. A criança é nosso futuro, a sociedade de amanhã, aquela que poderá continuar ou trair nossas decisões e nossas expectativas (TONUCCI, 2013, p. 18, TRADUÇÃO NOSSA).

Em sua obra *História social da criança e da família* (1981), Philippe Áries – um historiador francês medievalista da família e infância – relata a dificuldade de encontrar em textos medievais menções à idade dos alunos, mas é possível constatar que os alunos iniciantes tinham na faixa de 10 anos e era natural que um adulto se juntasse à uma turma infantil para aprender. De modo que não era importante a idade, mas sim o que estava sendo ensinado. Do mesmo modo, essa mistura de idades continuava para além da escola: eram raras as crianças que moravam com os pais. Muitas moravam em regime de pensão na casa do mestre – uma figura equivalente ao professor – ou na casa dos padres. Mas apesar de essa ‘promiscuidade das idades’ causar estranheza nos tempos atuais, era muito natural à época. Áries (1986, p. 168) questiona: “Como poderia alguém sentir a mistura das idades quando se era tão indiferente à própria ideia de idade?”. Foi somente no século XIII que a infância teve suas aparições iniciais registradas, mas eram representadas como adultos em miniatura ou homens de tamanho reduzido. A ideia atual de criança, a infantilização desses seres, é algo moderno, de modo que sempre existiram crianças, mas nem sempre foram vistas como tal (ÁRIES, 1986; SARMENTO; PINTO, 2002).

Crianças preferem compartilhar espaços com os adultos, inventar formas e usos criativos para itens cuja função principal não seja brincar – como patamares e escadas. Para a criança a rua, por si só, já é o seu brinquedo. Mas, como nas cidades há um intenso tráfego de automóveis que impede o convívio das crianças em espaços informais como as ruas, é necessário garantir espaços seguros para as brincadeiras.

O problema desses espaços entendidos como ‘seguros’ é que são pensados por adultos e em benefício deles mesmos. Se pensarmos nos parquinhos: as atividades são repetitivas e quase sempre fogem ao interesse da criança (balançar, deslizar, girar etc.). As configurações físicas são sempre bastante semelhantes e padronizadas também: equipamentos fixos com estruturas metálicas pintadas nas cores azul, vermelho, amarelo e verde. Quanto a localização destes espaços destinados a recreação infantil – ou simplesmente destinados ao brincar – são espalhados pelo território urbano, sendo delimitados de forma sutil por uma mudança no piso, por grades, cercas a fim de delimitar o espaço da criança e o espaço do adulto. Muitas vezes o objetivo do adulto ao pensar nesses espaços ou levar a criança a esses locais é de que a criança se ocupe proporcionando momentos de distração para ele, tornado o lazer da criança um objetivo secundário (NASCIMENTO, 2009; SIMIANO, 2014; TONUCCI, 2015). Portanto, é preciso parar de projetar espaços de brincar nos moldes tradicionais: os popularmente conhecidos parquinhos. Isso não significa desistir de projetar espaços de lazer, mas a busca de uma forma diferente de incluir a criança nos espaços urbanos desde o seu planejamento (TONUCCI, 2015).

A partir da segunda metade do século XX, quando começaram a ser identificados os problemas da crescente urbanização sem planejamento, o campo passou a ser considerado uma ‘espécie de retiro contra os problemas urbanos’ (SANTOS, ALMEIDA, 2019, p. 8). Tonucci (2015) também já havia falado sobre essa mudança de percepção comparando a cidade ao campo:

Antes tínhamos medo da floresta. Era a floresta do lobo, do ogro, das trevas. Por outro lado, sentimo-nos seguros entre as casas, na cidade, entre os vizinhos. Este foi o lugar onde procuramos nossos companheiros e nos encontramos para brincar juntos. Por um lado, a cidade perdeu suas características, tornou-se perigosa e hostil; por outro, surgiram os verdes, os ecologistas, os defensores dos animais, reivindicando o verde e a floresta. A floresta tornou-se bela, luminosa, objeto de sonhos e desejos; a cidade tornou-se feia, cinzenta, agressiva, perigosa, monstruosa (TONUCCI, 2015, p. 29, tradução nossa).

Assim, já não se desqualifica mais o campo – apesar de ainda atribuir características de atraso em relação ao urbano – e ele passa a ser local de tranquilidade e paz, de contato

com a natureza, descanso e férias. Mas essa ressignificação não se estende às pessoas que vivem lá e são criados alguns estereótipos, como é o caso dos personagens de revistas em quadrinhos criados por Maurício de Souza e muito famosos entre as crianças: Mônica e Chico Bento. Enquanto a Mônica é retratada como uma criança de atributos fortes, Chico Bento quase não é descrito com atributos de personalidade. E mais do que isso: nele é reforçada a ideia do caipira que fala errado, do sujeito atrasado em relação à conhecimentos gerais, preguiçoso, de roupas simples, ingênuo, que gosta de animais e brinca ao ar livre – criando uma concepção estereotipada que romantiza a criança no rural e reforça alguns preconceitos com o sujeito no campo. Assim como as crianças no urbano, as crianças no rural são múltiplas e variadas, e merecem serem vistas como tal (SANTOS, ALMEIDA, 2019).

Quando nascem, as crianças já estão inseridas em ambientes que irão compor sua identidade, sua cultura e já possuem seu lugar social determinado – pelo menos momentaneamente até que algo mude para que isso mude por consequência. Com as crianças no rural isso não é diferente. A criança no rural se diferencia pelo seu lugar social, pela cultura local. Leite (2002) difere as crianças do rural das crianças urbanas – mas não todas as crianças urbanas, apenas as crianças urbanas burguesas – ao apontar que no rural, as brincadeiras se entrelaçam com as obrigações. Desde muito cedo as crianças no rural – assim como as crianças periféricas no urbano – possuem tarefas e compromissos com seus familiares, em alguns casos se aproximando de condições análogas ao trabalho escravo. Outra diferença a ser destacada está no ambiente em que brincam. Crianças no urbano brincam em praças, crianças no rural brincam no campo. Mas não no modo como brincam. Hoje a tecnologia permite que as crianças no rural estejam em sintonia com os gostos, brincadeiras, grupos musicais, filmes e todo os outros materiais direcionados à faixa etária delas e que sem a tecnologia, só seria de acesso às crianças no urbano.

Retomando a participação da sociedade no planejamento territorial e fazendo conexão com a introdução desde capítulo, que retrata as atividades destinadas às crianças versus as preferências destes indivíduos, surge o questionamento: por que não os envolver em políticas públicas destinadas ao planejamento destes espaços?

3. POLÍTICAS E INICIATIVAS PÚBLICAS

Para que seja possível atingir os objetivos dessa pesquisa e propor políticas que permitam de fato a participação infantil no planejamento urbano, é preciso antes entender o que são, como são elaboradas e por quem e para quem são feitas as políticas públicas.

Ao buscar por conceitos de políticas públicas, foram encontrados vários resultados – incluindo a afirmativa de Smith e Larimer (2009, apud BRASIL e CAPELLA, 2016) de que não há uma definição precisa e universal. Höfling (2001) define políticas públicas como a implantação de um projeto de governo pelo Estado, por meio de programas e ações voltadas para alguns setores específicos da sociedade. Para Theudoulou (1995, apud BRASIL e CAPELLA, 2016), as políticas públicas são capazes de diferenciar as ações das intenções: o que os governos pretendem e/ou prometem fazer daquilo que é realmente feito. Há também quem as definam como o campo do conhecimento que busca colocar o governo para agir e/ou analisar essas ações em prática e, quando necessário, propor mudanças nas diretrizes dessas ações (SOUZA, 2006). Algumas definições de políticas públicas são mais propagadas entre os estudiosos do tema, portanto, foram corroboradas por outros autores, como é o caso das designações feitas por Dye (2013) e Lasswell (1951). Dye (2013, p. 3, tradução nossa) sintetiza as políticas públicas como “é o que os governos escolhem fazer ou não fazer⁴”, enquanto Lasswell (1951) aponta que estudos e resoluções sobre políticas públicas devem ser guiados pelas seguintes perguntas: quem ganha o quê? por quê? Que diferença faz? Buscou-se saber, então, o conceito adotado pelo governo brasileiro a respeito das políticas públicas com a finalidade de determinar como são estabelecidas essas ações no Brasil. Assim, o conceito de políticas públicas adotado pelo MINFRA⁵ define como: “o conjunto de programas ou ações governamentais necessárias, integradas e articuladas, para a provisão de bens ou serviços à sociedade” (BRASIL, s.d.).

Apesar de o campo de estudos sobre políticas públicas no Brasil apresentar algumas diferenças e semelhanças com os modelos seguidos pelos Estados Unidos e Europa (Brasil e Capella, 2016), o modelo de estruturação seguido e indicado pelo MINFRA para atender as necessidades da população, é uma adaptação feita do modelo desenvolvido por Lasswell (1956, apud BRASIL s.d.). Basicamente seriam cinco ciclos (ou fases): definição da agenda, formulação, tomada de decisão, implementação e avaliação

⁴ “Public policy is whatever governments choose to do or not to do.”

⁵ Ministério da Infraestrutura.

(BRASIL, s.d.). Abaixo estão breves direcionamentos de como são cada uma dessas fases:

- a) Definição da agenda: é a etapa onde observa-se os problemas existentes e que necessitam de soluções, bem como onde são definidas as prioridades;
- b) Formulação: é o momento em que se encontram as soluções ou alternativas para eliminar ou mitigar as causas dos problemas existentes e alcançar o objetivo da política;
- c) Tomada de decisão: essa etapa é reservada para a definição das ações, o levantamento de recursos disponíveis e prazos;
- d) Implementação: onde as ações são de fato colocadas em prática. É o momento em que as políticas públicas saem do papel e são executadas;
- e) Avaliação: é nesse momento em que são organizados e monitorados os pontos de sucesso e os pontos onde precisam ser feitos ajustes.

Havendo o conhecimento da definição e como são estruturadas as políticas públicas no Brasil, se faz necessário entender também por quem são discutidas, criadas e executadas, ou seja, quem são os atores por trás do ciclo das políticas públicas (tabela 1). Os atores podem ser divididos em dois grupos: estatais e privados.

Os atores estatais são aqueles que desempenham atribuições no Estado, podendo ser servidores públicos ou políticos. Os servidores atuam de forma permanente e os políticos de modo temporário, já que são eleitos para ocupar os cargos por tempo determinado. Já os atores privados são aqueles que não possuem vínculo direto com o Estado, como por exemplo: centros de pesquisa, imprensa, ONGs⁶, sindicatos, associações, empresas privadas etc. (CALDAS, 2008).

Tabela 1 – Fases e atores nos ciclos de políticas públicas

ETAPAS	FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV	FASE V
	Definição da agenda	Formulação	Tomada de decisão	Implementação	Avaliação
ATORES	Partidos, movimentos sociais, associações, mídia, administração pública, ONGs, etc.	Parlamentos, associações, administração pública, organizações políticas e sociais, ONGs, etc.	Parlamento, presidente, ministros, governadores, prefeitos, etc.	Administração pública, ONGs, empresas privadas.	Mídia, especialistas, administração pública, responsáveis políticos, organizações políticas e sociais, associações, destinatários, ONGs.

Fonte: adaptado do modelo de Deubel (2008, p. 79)

⁶ Também conhecidas como Organizações da Sociedade Civil – OSC.

De acordo com a tabela acima, apenas as etapas de tomada de decisão e implementação não fazem previsão da atuação da população – ou atuam de forma mais sutil. Portanto, como o recorte populacional trabalho nesta pesquisa são as crianças, no próximo capítulo serão exemplificadas políticas públicas com a participação desse grupo e os resultados obtidos.

3.1 EXEMPLOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS E INICIATIVAS VOLTADAS PARA ESSA TEMÁTICA

Neste capítulo serão apresentadas algumas políticas públicas e iniciativas em andamento e/ou que aconteceram no Brasil e em outros países. As iniciativas são caracterizadas por com os processos de políticas públicas. Apesar de ter atores privados em seus ciclos, políticas públicas são caracterizadas por serem criadas/geridas/de responsabilidade da esfera governamental, enquanto as iniciativas podem ser privadas.

3.1.1 Fogo no parquinho – Vitória/ES

Em seu mandato como vereadora de Vitória, capital do Espírito Santo, a Doutora e assistente social Camila Valadão dedicou parte de seus trabalhos à escuta infantil. Durante o mês de outubro do ano de 2021 – mês das crianças no primeiro ano de mandato da então vereadora – se dedicou a realizar ações que permitissem a criança estar no centro do debate (VALADÃO, 2022).

O “Fogo no parquinho” – nome dado ao projeto – aconteceu em três encontros onde foram formados comitês infantis para que as crianças pudessem externar e verbalizar suas percepções e principalmente as demandas para a cidade de Vitória. O primeiro encontro aconteceu no dia 16/10/2021 no Morro do Romão; o segundo encontro aconteceu no dia 24/10/2021 no bairro Jardim Camburi; e, por fim, o último e terceiro encontro aconteceu no dia 27/10/2021 no Território do Bem, todos localizados do município de Vitória/ES. Os produtos desses encontros foram utilizados na produção de um mini Web Doc disponibilizado no canal da vereadora⁷ no Youtube⁸ e algumas indicações, moções e até projetos de Lei (VALADÃO, 2021; VALADÃO, 2022).

⁷ A iniciativa e as atividades aconteceram durante o ano de 2021, enquanto Camila ainda exercia o mandato de vereadora na cidade de Vitória/ES. Nas eleições de 2022, Camila Valadão foi eleita como deputada estadual e tomou posse do novo cargo em janeiro de 2023.

⁸ Link para o Mini Web Doc disponível no Youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=DxMrXA7xKro>>.

A iniciativa da parlamentar foi estruturada seguindo as diretrizes do Marco Legal da Primeira Infância (2016), no Plano Nacional pela Primeira Infância e projetos colocados em prática por outros municípios brasileiros (VALADÃO, 2021). Algumas das indicações realizadas após a ação fora:

- Quanto ao direito à cidade, foram feitas indicações com foco no trabalho intersetorial das secretarias municipais e que juventudes e crianças – especialmente a primeira infância – sejam incluídas em seus planejamentos e ações;
- Quanto à participação popular, a indicação da criação de um comitê de escuta permanente da primeira infância;
- Quanto as áreas de lazer, foram feitas indicações de revisão das áreas de lazer existentes voltadas para o público infantil e do estudo para propor novos espaços com possibilidade de descanso, práticas de esportes, lazer e contato com a natureza.

De modo geral, crianças e adolescentes foram temas de cinco das 138 indicações realizadas pelo mandato, totalizando menos de 4% das indicações – um número ainda baixo se comparado a outros temas (VALADÃO, 2022).

Quanto aos projetos de Leis propostos durante o mandato, um deles solicitava a alteração do Anexo I da Lei Municipal nº 9.278, que trata do Calendário oficial de Eventos e Datas Comemorativas de Vitória, para que fosse instituído o Dia do Brincar. O projeto foi aprovado (Lei Municipal nº 9.796) e o dia 28 de maio⁹ se tornou o Dia Municipal do Brincar.

3.1.2 La Città Dei Bambini, de Francesco Tonucci

“Supõe-se que, quando a cidade for mais amiga da criança, também será mais apropriada para todos” (TONUCCI, 2013, p. 13, tradução nossa), isso é o que acredita e propaga o psicopedagogo italiano Francesco Tonucci ao propor que as cidades sejam mais “amigas das crianças”. Apesar de a iniciativa utilizar as crianças como um parâmetro de melhora da qualidade de vida da cidade, Tonucci (2015) esclarece que tudo aquilo que é proposto para as crianças, se aplica aos demais cidadãos, especialmente aos cidadãos

⁹ Mesma data em que é comemorado o Dia Internacional do Brincar, instituído em 1999, em celebração do artigo 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990b) que garante à criança o direito ao brincar.

pertencentes a grupos que representam uma minoria, como idosos e deficientes. A iniciativa de Tonucci – La Città Dei Bambini, em português A Cidade das Crianças – teve início em maio de 1991 na cidade de Fano, Itália (TONUCCI, 2015).

A iniciativa nasceu a partir da proposta da câmara de vereadores de Fano para que Tonucci coordenasse um evento em maio de 1991, com duração de uma semana, voltado para as crianças. Ao fim dessa semana, decidiu-se que o evento passaria a acontecer todos os anos sob a coordenação científica de Tonucci. Como contraproposta, o psicopedagogo italiano escreveu à prefeitura aceitando ao convite, mas com a condição que não se tratasse apenas de um evento anual, mas de um projeto permanente de transformação da cidade, cujo principal objetivo fosse devolver as crianças a possibilidade de saírem sozinhas pelas ruas e o meio de alcançar esses objetivos seria utilizando a raiva e a coragem das crianças para mudarem as cidades. Assim, originaram-se o projeto e o laboratório coordenados por Tonucci (TONUCCI, 2015).

Em resumo, a ideia central da iniciativa é utilizar a criança como parâmetro para modificar o espaço público, devolvendo a elas tudo aquilo que lhes fora retirado com a finalidade de privilegiar outros grupos ou o trânsito de automóveis, por exemplo. Além disso, possibilitar que elas se reencontrem, se desenvolvam, assumam riscos e tenham autonomia por meio dos jogos e brincadeiras ao ar livre. Mas, Tonucci (2015) enfatiza que, acima de tudo, a ‘Cidade das Crianças’ não é um projeto para as crianças, é um projeto para as cidades.

Para que os objetivos sejam alcançados, Tonucci apresenta em seu livro *La Ciudad de Los Niños*¹⁰ (2015) algumas propostas aplicadas em Fano desde 1991 e em outras cidades que, posteriormente, aderiram à iniciativa. Essas propostas são retratadas na segunda parte do livro e divididas em quatro capítulos: a) um laboratório: a cidade das crianças; b) que as crianças possam sair sozinhas de casa; c) uma cidade adequada às crianças; e d) repensar a cidade.

A primeira e mais importante ação a ser tomada é dar as crianças o papel de protagonistas, dar-lhes a palavra, permitir que expressem opiniões; e os adultos, colocarmo-nos na posição de escutá-los, de desejar compreendê-los e de levar em conta o que eles dizem¹¹ (TONUCCI, 2015, p. 59, tradução nossa).

¹⁰ A Cidade das Crianças (TONUCCI, 2015, tradução nossa).

¹¹ La primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones; y los adultos ponernos en actitud de escucharlos, de desejar comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que dicen (TONUCCI, 2015, p. 59).

Algumas das ações praticadas pelas cidades adeptas são: a criação do laboratório ‘A Cidade das Crianças’ para auxiliar em questões como a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na iniciativa e servir como sede para as reuniões; devolver a palavra para as crianças por meio do Conselho de Crianças¹²; a ação ‘Crianças Projetistas’, onde as crianças contribuem e participam do planejamento urbano; palestras, conferências, propostas e iniciativas para que os adultos aprimorem a sensibilidade para a escuta das crianças; incentivar e possibilitar que as crianças saiam sozinhas de casa para brincar e transitar nas ruas renegociando a relação de poder entre automóveis e pedestres; a adesão ao projeto ‘Área Metropolitana’ que prevê a divisão da metrópole em vários municípios cuja população não ultrapasse o limite de cento ou cento e cinquenta mil habitantes, além de investimentos nos Planos Urbanos de Mobilidade; e, por fim, repensar a cidade preparando-a para um futuro onde a cidade seja mais ágil, simples e onde os cidadãos sejam prioridade (TONUCCI, 2015).

Passados mais de 20 anos – atualmente 30 anos desde o início em Fano – Tonucci realiza na edição de 2015 um balanço do projeto e os resultados obtidos. Segundo ele, não é uma tarefa fácil avaliar e apresentar essas mudanças e resultados já que o projeto pede uma mudança radical das cidades que aderem a iniciativa: é preciso que as cidades adotem uma ‘nova filosofia de governo municipal’. Mas alguns resultados foram listados pelo autor italiano: os políticos de todas as cidades envolvidas dedicaram mais tempo ao diálogo com as crianças e o Conselho de Crianças se tornou o melhor canal de comunicação entre prefeito e crianças; a proposta das crianças argentinas de que todos os adultos olhassem por todas as crianças como se fossem seus filhos, de modo que melhorasse e garantisse mais segurança para elas¹³; em algumas cidades já foram feitas alterações no trânsito, no sentido de priorizar os pedestres e ciclistas ao invés do automóvel; em muitas cidades participantes houve o incentivo para que crianças acima de seis anos tivesse autonomia e circulassem sozinhas pela cidade, ao menos no trajeto casa e escola; além do laboratório de Tonucci, outras organizações dedicadas à pesquisa e universidades das cidades adeptas ao programa demonstraram interesse em investigar cientificamente o assunto, entre outras conquistas (TONUCCI, 2015).

¹² Também chamado de ‘Conselho de Meninos e Meninas’, o conselho é composto por crianças e se reúne periodicamente para levar as suas demandas ao governo municipal. A escolha das crianças é realizada por meio de sorteios e são eleitos o mesmo número de meninos e meninas para compor a equipe.

¹³ Nesse caso específico, as crianças solicitaram que os adultos só intervissem em caso de risco e/ou necessidade, propondo assim, uma política de ocupação do espaço.

Atualmente, compõem a rede participante da ‘Rede Internacional Cidade das Crianças’ aproximadamente 200 cidades de vários países da Europa e América Latina, entre eles é possível citar: Itália, Espanha, Argentina, Uruguai, Colômbia, México, Peru, Chile, Costa Rica, República Dominicana, Líbano, Turquia e Brasil (LA CITTÀ DEI BAMBINI, s.d.).

Ao final desta dissertação, no anexo I, é possível ter acesso a carta enviada pelo então gestor de cultura e coordenador do conselho de crianças da cidade de Jundiaí, em São Paulo, como testemunho para compor a coleção de testemunhos reunidos em comemoração aos 30 anos da iniciativa (IL PROGETTO INTERNAZIONALE “LA CITTÀ DELLE BAMBINE E DEI BAMBINI”, 2021, p. 69).

3.1.3 Cidades para brincar e sentar, de Bernhard Meyer

A principal pergunta a ser feita aos urbanistas é: vocês estão dispostos a aprender com as crianças sua forma de encarar a realidade deste mundo? Caso a resposta seja afirmativa, será então válido modificar sua própria percepção. É necessário um deslocamento de perspectiva para a visão que as próprias crianças têm de suas caminhadas até a escola e aos parquinhos, e considerar esta visão específica no planejamento (MEYER, [s.d]).

É por meio do livro “Cidades para Brincar e Sentar: Uma Mudança de Perspectiva para o Espaço Público”, de 2020, que o professor alemão Bernhard Meyer e a arquiteta Stefanie Zimmermann relatam as intervenções que levaram as cidades alemãs Griesheim e Brühl a receberem o título de “Cidades Brincantes” (MEYER, ZIMMERMANN, 2020).

A iniciativa teve início em 1980, quando o professor Bernhard Meyer tentou levar para a comissão de assuntos sociais da cidade de Griesheim as sugestões de seus filhos, na época com sete e nove anos, acerca dos parquinhos da cidade. A ousadia de Meyer e seus filhos em apresentarem críticas feitas sob a perspectiva de uma criança não foi bem aceita, mas alguns anos mais tarde, um novo prefeito à frente da gestão municipal, reservou um tempo para o diálogo com as crianças. Assim, em 1994, foi realizada a primeira excursão exploratória da cidade com crianças pela cidade de Greisheim. Um pouco mais tarde, no ano de 2008, um novo processo com a participação das crianças foi realizado e, assim, foram implementados os “caminhos do brincar” (MEYER, ZIMMERMANN, 2020).

O principal objetivo das Cidades para Brincar¹⁴ é incluir o ponto de vista infantil no planejamento da cidade. Como forma de alcançar esses objetivos, as excursões para

¹⁴ Também chamadas de Cidades Brincantes.

traçar os caminhos do brincar pela cidade ganharam seis etapas de planejamento, que envolvem: fase informativa; fase de pesquisa e documentação; fase de criação de uma imagem completa; fase de identificação dos recursos; fase de conexão e otimização; e, por fim, fase de tomada de decisão e implementação da gestão pública. O objetivo de aplicar as seis etapas de planejamento é levantar os caminhos e locais mais percorridos pelas crianças. Esses registros foram obtidos por meio das atividades de mapeamento, observação e questionários respondidos pelas crianças. E então, com base nos registros feitos, foram propostas as seguintes ações¹⁵: a instalação dos ‘companheiros de caminho’; um mascote para educação no trânsito; e redução da velocidade máxima permitida para automóveis. Participaram das atividades, na cidade de Greisheim, 1.036 crianças, e na cidade de Brühl¹⁶, 1.265 crianças (MEYER, ZIMMERMANN, 2020).

Os chamados ‘companheiros de caminho’ são objetos dispostos a cada 300 metros com o intuito inicial de tornar os trajetos identificados como os mais percorridos pelas crianças, atraentes para elas. Esses brinquedos são diferentes dos modelos convencionais, pois o objetivo é que sejam objetos de diversão temporária, que tornem o caminho mais atrativo para as crianças e não que elas permaneçam brincando no local. Assim, após saltar sobre o ‘pula sela’ azul (figura 1), a criança logo se direciona ao próximo obstáculo. Essas ofertas de diversão – que não estão inseridos dentro dos limites dos *playgrounds* – acabam por incentivar nas crianças o hábito de caminhar e permanecer mais tempo ao ar livre (MEYER, ZIMMERMANN, 2020).

¹⁵ Assim como no livro (MEYER, ZIMMERMANN, 2020), faz-se importante realizar a observação aqui também de que os resultados obtidos foram para as etapas aplicadas com crianças alemãs em cidades alemãs. Ao aplicar as mesmas atividades em outras cidades, com crianças de outras regiões e/ou outras nacionalidades, é possível – e de certa forma até esperado – que os resultados obtidos sejam diferentes dos resultados obtidos em Greisheim e Brühl.

¹⁶ Durante os anos 2017 e 2018 as ações aconteceram no centro da cidade, nos anos de 2018 e 2019, as ações se estenderam para os outros seis bairros que fazem parte da composição do município, sendo alguns deles com estruturas rurais.

Figura 1 – Companheiro de caminho: o pula sela.



Fonte: MEYER, ZIMMERMANN, 2020.

Figura 2 – Forma orgânica utilizada para estimular o equilíbrio das crianças e oferecer entretenimento no caminho



Fonte: MEYER, ZIMMERMANN, 2020.

Figura 3 – Modelo Spica: redemoinho bem avaliado pelas crianças.



Fonte: MEYER, ZIMMERMANN, 2020.

Com o passar do tempo, Meyer observou que os equipamentos dos percursos eram também utilizados pelos idosos como pontos de apoio para descanso durante os caminhos que percorriam pela cidade. Assim, mais tarde, a cidade de Greisheim tornou-se também a primeira cidade da Alemanha a receber o título de cidade para sentar (MEYER, ZIMMERMANN, 2020). Esse fato é uma demonstração prática do que Tonucci (2015) intenciona ao dizer que uma cidade adequada às crianças, é uma cidade adequada para todos e que ao utilizar as crianças como parâmetro de qualidade da cidade, a rua voltará a estar movimentada e segura, obtendo de volta o seu papel social de local público.

Mas os companheiros de caminho propostos por Meyer não se limitam à objetos industriais que podem ser utilizados para brincar e descansar. Mudanças de pavimentação e elementos naturais também podem ser aliados para tornar o percurso mais atrativo.

Figura 4 – O uso de elementos naturais como objetos lúdicos nas calçadas.



Fonte: MEYER, ZIMMERMANN, 2020.

Figura 5 – Alteração realizada na pavimentação para locais onde não era possível a instalação de mobiliário.



Fonte: MEYER, ZIMMERMANN, 2020.

De modo geral, uma rua segura onde as crianças possam brincar livremente é o objetivo. Mas também é um objetivo que a cidade seja adequada e segura para todos, como os idosos que – por conta da mobilidade reduzida – acabam utilizando os equipamentos para descansar. Para Meyer (2020), é preciso mudar de perspectiva, é

preciso “aprender com as pessoas diretamente afetadas, enxergar o bairro do ponto de vista delas, entender o que é importante para elas” (MEYER, ZIMMERMANN, 2020, p. 43). E, assim, obtendo esse entendimento, caminhar em direção a construção de uma cidade (e sociedade) mais justa e democrática.

3.1.4 Child Friendly Cities Initiative – UNICEF

Fundamentada na Convenção dos Direitos da Criança – que aconteceu em 1989 e foi adotada pelo Brasil em 1990 – a Iniciativa Cidades Amigas da Criança foi lançada em 1996 pelo UNICEF e UM-Habitat, e funciona como uma rede de apoio aos governos municipais para colocar em prática os direitos das crianças estabelecidos na convenção. São partes interessadas na iniciativa: o governo, as crianças e jovens, a sociedade civil, o setor privado, os meios de comunicação, a academia (pesquisadores) e voluntários. No Brasil, dois programas são vinculados à iniciativa: o Plataforma dos Centros Urbanos (PCU) e o SELO UNICEF, um destinado a diminuir as desigualdades intraurbanas e o outro destinado principalmente a pequenas cidades e áreas rurais.

3.1.4.1 Plataforma dos Centros Urbanos (PCU)

A Plataforma dos Centros Urbanos é uma iniciativa do UNICEF, que teve início em 2008 nas cidades de Rio de Janeiro e São Paulo, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais que atingem crianças e jovens nas principais cidades do Brasil. Os ciclos acontecem de quatro em quatro anos, sendo que outras oito capitais aderiram à iniciativa no último ciclo (2017-2020): Vitória, Belém, Maceió, Fortaleza, Manaus, Recife, São Luís e Salvador. O número de habitantes nessas cidades varia de 300 mil a 12 milhões (UNICEF, 2017b).

De acordo com o UNICEF, o ciclo atual é dividido em quatro etapas para o alcance dos objetivos: cooperação, onde o governo municipal realiza a adesão e define um grupo para gerir a iniciativa; coleta de dados, onde são levantados os índices e identificados os territórios vulneráveis; impacto coletivo, onde é desenvolvido um plano de impacto coletivo; e avaliação final, onde espera-se que os índices demonstrem redução nas desigualdades intraurbanas (UNICEF, 2017b).

A cada ciclo, a cidade participante busca atender quatro objetivos: reduzir os números de homicídios entre os adolescentes; prevenir a exclusão escolar; promover o desenvolvimento na primeira infância; e direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes. Para cada um desses quatro objetivos – também chamados de agenda – são determinados

três indicadores para a avaliação do município durante o ciclo. Os três indicadores são analisados seguindo um indicador central (desagregado territorialmente) e dois indicadores complementares (na média do município), totalizando 12 indicadores a serem monitorados (UNICEF, 2017b; UNICEF, 2020b).

Em seu primeiro ciclo, a cidade de Vitória/ES – capital do estado onde a pesquisa desta dissertação foi realizada – já apresentou diminuição das desigualdades em três de seus indicadores. O grupo responsável por articular a iniciativa no período de 2017-2020 na capital foi composto pelos secretários e técnicos de referência das seguintes secretarias: Secretaria de Gestão e Planejamento (Seges), Secretaria de Cidadania, Direitos Humanos e Trabalho (Semcid), Secretaria de Educação (Seme), Secretaria de Saúde (Semus), Secretaria de Esportes e Lazer (Semesp), Secretaria de Cultura (Semc), Secretaria de Segurança Urbana (Semsu) e Secretaria de Assistência Social (Sema). O único critério que a capital não conseguiu apresentar melhoras nos resultados – já que a média da cidade cresceu 7% – foi a redução de homicídios de adolescentes (FREITAS, 2018; UNICEF, 2020a).

No critério Enfrentamento da Exclusão Escolar, apesar de apresentar redução do índice alcançando bons resultados, a capital ainda não alcançou o valor de referência¹⁷ estipulado pela PCU. No critério Promoção dos Direitos da Primeira Infância, o resultado alcançado pela capital ultrapassou até mesmo o valor de referência estabelecido pela PCU. Por fim, no critério Promoção dos Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos de Adolescentes, a capital também obteve bons resultados e até mesmo nas regiões onde os números eram mais elevados, houve redução no registro de gestação entre adolescentes de 10 a 19 anos. A média municipal caiu de 12,96% para 9,84%, o que equivale a aproximadamente 140 adolescentes por ano que deixaram de ser mães (UNICEF, 2020a).

3.1.4.2 Selo UNICEF

A lógica por trás do Selo UNICEF é simples: unir esforços, dentro de cada município, para que a infância e a adolescência sejam prioridade nas políticas públicas (UNICEF, 2019, p. 11).

O funcionamento do Selo começa quando o município adere à iniciativa. A partir desse momento, o município passa a ter o compromisso de desempenhar políticas públicas com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais que atingem crianças e jovens

¹⁷ “Valor de referência (VR) é definido a partir dos dados coletados na linha de base, correspondendo à média aritmética das taxas das unidades territoriais acima da mediana, acrescido de um cálculo que tem como horizonte 2030, ano de referência para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (UNICEF, 2020a).

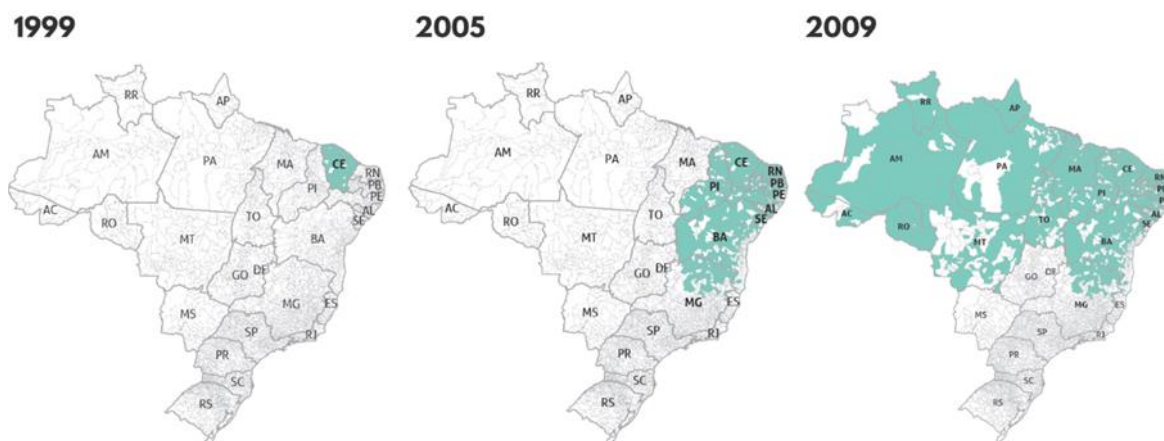
(especialmente das regiões da Amazônia e Semiárido), além de buscar aplicar os Direitos da Criança determinados na Convenção de 1989 e alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. A iniciativa é voltada principalmente para pequenas cidades e áreas rurais, apesar de abranger cidades com população superior a 100.000 habitantes (UNICEF, s.d.; UNICEF, 2017a; UNICEF, 2019; FRASSI, 2021).

Os cinco pilares necessários para alcançar aos objetivos da iniciativa, segundo o UNICEF, são: diagnóstico da situação das crianças e adolescentes da comunidade e elaboração/implementação de plano de ação; monitoramento de indicadores de impacto social; capacitação dos gestores municipais e parceiros locais; participação da comunidade (preferencialmente adolescentes); e, por fim, avaliação e certificação, onde o município que conseguir atingir as metas, recebe o Selo UNICEF como forma de reconhecimento pelos serviços prestados em favor das crianças e adolescentes. Os municípios são avaliados tanto na implementação das ações, como na melhora dos indicadores sociais e a acreditação tem validade de quatro anos, quando é iniciado um novo ciclo de avaliação (UNICEF, s.d.; UNICEF, 2017a; UNICEF, 2019; FRASSI, 2021).

Inicialmente o programa era restrito ao estado do Ceará e teve em seu primeiro ciclo (1999-2000) 69 municípios inscritos, dos quais 27 alcançaram os objetivos (quase 40% do total de inscritos) e receberam o Selo UNICEF. Na última edição, referente ao ciclo 2017-2020, foram 1.924 municípios participantes, dos quais 473 municípios receberam o selo (quase 25% do total de municípios inscritos) (UNICEF, s.d.; UNICEF, 2019; FRASSI, 2021).

Os três primeiros ciclos da iniciativa (1999-2000, 2001-2002 e 2003-2004) foram edições no Ceará. Em 2002, como modo de teste, foi iniciada a expansão da iniciativa para a Paraíba com o nome de Selo da Cidadania – Município Protetor da Criança. Com o sucesso do teste, o Selo passa a abranger todo o Semiárido. Assim, em 2004, é assinado o Pacto Nacional um Mundo para a Criança e o Adolescente do Semiárido e a iniciativa passa a abranger mais de 12 milhões de crianças distribuídas em 11 estados e quase 1.500 municípios (UNICEF, s.d.; UNICEF, 2019; FRASSI, 2021).

Figura 6 – Mapa da evolução do SELO UNICEF no Brasil



Fonte: UNICEF, 2019.

Em 2009 o Selo é expandido mais uma vez, chega à Amazônia e após modificações na metodologia, as edições do Selo UNICEF passam a acontecer de quatro em quatro anos, seguindo o período de gestão municipal. O intuito dessa mudança é conceder mais tempo para que mais ações possam ser realizadas, melhorando ainda mais os indicadores. Além da Amazônia e todo o Semiárido, dois estados da região sudeste também compõem os estados participantes e até mesmo receberam o Selo UNICEF em algumas edições: Espírito Santo e Minas Gerais (UNICEF, s.d.; UNICEF, 2019; FRASSI, 2021).

Quanto aos resultados alcançados pela iniciativa, foram atingidos: no quesito educação, os municípios que participaram do Selo entre 2004 e 2016 conseguiram reduzir suas taxas de abandono escolar de 14% para 3%, o que significa que 1,19 milhões de crianças e adolescentes não abandonaram os estudos nesse período. Quanto à saúde, os resultados não foram diferentes: 55 mil crianças deixaram de morrer por causas evitáveis, reduzindo as taxas de mortalidade infantil de 20,79% para 14,66% também entre os anos de 2004 e 2016 (UNICEF, s.d.; UNICEF, 2019; FRASSI, 2021).

O objetivo de trazer as ações tratadas acima por meio de políticas públicas e iniciativas é exemplificar alguns métodos colocados em prática como forma de possibilitar e engajar a participação da criança em atividades destinadas ao planejamento e/ou avaliação do território, entre eles a gamificação.

4. A CRIANÇA E O JOGO: O ENGAJAMENTO IMPULSIONADO POR METODOLOGIAS ATIVAS

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 2019, p. 55).

O conceito de *homo ludens* (homo lúdico) é de que a ludicidade é inata ao ser humano. O jogo é irracional e não exclusivo dos seres humanos: os animais também jogam e o fazem desde antes dos seres humanos, assim, o jogo antecede a humanidade. É mais do que um fenômeno fisiológico¹⁸ ou reflexo psicológico: “Todo jogo significa alguma coisa” (Huizinga, 2019, p. 19). O jogo é livre, voluntário, sem interesse material¹⁹, praticado dentro de limites temporais e espaciais, absorve inteiramente o jogador, cria ordem e possui regras. É mais antigo do que a cultura: acompanha e marca a sociedade humana desde as ‘mais distantes origens até a fase atual’ – ou seja, esteve presente em todas as sociedades humanas, desde as mais primitivas até as atuais – atravessando atividades arquetípicas como a linguagem, o mito e o culto (HUIZINGA, 2019).

Um bom jogo é uma forte ferramenta capaz de incentivar a participação e encorajar o trabalho (McGonigal, 2017) e devido a isso, o jogo tem sido utilizado como uma metodologia ativa, participativa e colaborativa de ensino-aprendizagem no engajamento de estudantes – especialmente crianças e adolescentes. Entende-se que nas metodologias ativas de ensino o professor assume o papel de mediador, facilitador e ativador, o aluno é o centro do ensino e aprendizagem, enquanto são incentivadas a autonomia, reflexão, inovação, trabalho em equipe e problematização da realidade (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017).

Os jogos podem ser subdivididos em quatro categorias: entretenimento, jogos sérios, simulações e gamificações. O jogo de entretenimento busca a diversão e não o aprendizado; os jogos sérios são instrucionais, de aprendizagem, objetivam a transmissão de conhecimento aos jogadores; os jogos de simulação buscam simular a vida real com o máximo de precisão possível; e, por fim, a gamificação que utiliza parte das estruturas dos jogos – ou seja, parte das características e não o jogo ‘completo’ – dentro de um ambiente de ensino (escola) no processo de aprendizagem.

¹⁸ Funções orgânicas, processos vitais nos seres vivos.

¹⁹ Apesar de em algumas situações o jogo ser transformado em uma atividade lucrativa, o seu caráter originário é lúdico (SOUZA, 2021).

A palavra ‘gamificação’ – categoria ao qual se aplica o desenvolvimento da metodologia desta pesquisa – vem do inglês ‘*gamefication*’ (Game + Action = Jogo + Ação) e em algumas situações terá similaridade e partilhará algumas das estruturas do jogo sério, como a finalidade de aprendizagem e instrução, mas também irá conter entretenimento e um pouco de simulação (DANTAS et. al., 2002). Apesar de o termo passar a sensação de estar ligada à tecnologia, a gamificação não necessariamente precisa ser uma atividade virtual. Ela poderá ser, por exemplo, um Quiz²⁰, um concurso de leituras ou uma gincana, desde que devidamente planejadas e com um objetivo a ser alcançado com o uso das técnicas da gamificação. Nesta pesquisa, gamificação aconteceu em duas atividades: desenhos gráficos e oficinas de geogames (Minecraft).

4.1 DESENHO: O JOGO QUE COMUNICA

É gostoso observar a criança em ação, a maneira de ela se relacionar e se posicionar com o papel, o lápis na mão, coreografando gestos mais íntimos e secretos, gestos mais comunicativos e sociais. A criança vai desenhando, e a linha sugere uma figura que lembra uma música, que ela associa a um ritmo; nascem pontos que lembram o céu e as estrelas, mas que estão embaixo, se transformam em florzinhas, configuram construções quase abstratas. E vai o azul e vai o amarelo. Dessa contínua rede de associações nasce o desenho. Para a criança bem pequena, garatujar é o eterno presente, é a permanência do instante. O prazer do gesto impulsiona novos rabiscos. Ao adquirir a capacidade de relacionar e associar, o sentido do tempo vai se ampliando, tornando-se multidirecional. É agora, é ontem, é amanhã. A memória evoca fatos vividos, a imaginação projeta no futuro desejos de conquistas. E o presente é a materialização desses instantes, é a ponte de comunicação entre o que já foi e o que será. O desenho vai registrando, em seu processo de trabalho, o mapa da ampliação da consciência (DERDYK, 2020, p. 135).

Há outras formas de comunicação que vão além da linguagem oral e do modelo atual de escrita, entre elas está a comunicação visual – umas das mais antigas formas de comunicação. Registros apontam que – durante o período paleolítico e próximo ao fim da Era Glacial – o homem pré-histórico já utilizava do artifício de comunicação visual ao reproduzir pinturas e gravuras²¹ nas paredes das cavernas. Essas manifestações – também conhecidas por arte rupestre – em sua maioria, remetiam às atividades de caça: eram representados grandes animais com objetos atravessando seus corpos. Era comum que esses animais também fossem ilustrados sem vida. Parte dos estudiosos acreditam ser a representação das atividades cotidianas, já que a caça era algo comum naquele período. Outros acreditam haver um simbolismo ligado ao sobrenatural: ao desenhar o animal, ele

²⁰ Dinâmica de perguntas e respostas que avalia os conhecimentos gerais ou de um assunto específico.

²¹ A diferença entre pinturas e gravuras se dá nos materiais utilizados e o modo como essas representações eram feitas. Para as pinturas, eram utilizados pigmentos em superfícies lisas, enquanto para as gravuras eram feitas incisões de baixo relevo nas própria rocha da caverna.

seria atraído. Ao desenhar a morte dele, seu espírito também morreria. Em resumo, ao desenhar a batalha e a vitória sobre o grande adversário, o homem pré-histórico estaria assegurando uma caça bem-sucedida. Há ainda aqueles que entendem as pinturas e gravuras rupestres como o surgimento da escrita, que sofreu modificações até se tornar a letra. O que parece ser um ponto em comum entre eles é o fato de o homem utilizar esses desenhos como uma forma de comunicação, seja ela visual ou escrita (JANSON, JANSON, 1996; GERBER, 2009).

Ainda hoje – mesmo com a difusão da escrita – o desenho continua sendo utilizado como ferramenta de linguagem, comunicação e expressão. Algumas das vantagens destacadas quando o assunto é comunicação feita por meio de imagens é a de que, além de ser esteticamente mais atrativa, acessa um número maior de pessoas e culturas – já que o entendimento é imediato – e a ‘leitura’ da imagem é feita mais rapidamente quando comparada à um texto escrito (SILVEIRA, 2005). Essas interpretações imediatas estão ligadas aos simbolismos atribuídos a determinadas imagens, como por exemplo, as placas de trânsito: um motorista rapidamente consegue identificar o simbolismo do desenho ali representado e a mensagem – nesse caso advinda de uma legislação de trânsito – por trás dele, sendo dispensável o uso de palavras.

Do mesmo modo, o desenho infantil é uma das primeiras formas de expressão humana, já que é desenvolvida antes mesmo da leitura e da escrita (SILVA, 2010). Mais do que comunicar, um ramo da psicanálise estuda e entende desenho infantil como expressão de personalidade:

Pode-se estudar sucessivamente a maneira como a criança utiliza linhas e formas, o modo de distribuição do espaço, a escolha da cor. Todas essas características têm valor expressivo e traduzem de maneira específica o estado emocional da criança (MEREDIEU, 2006, pág. 62).

Para Tonucci (2015) a forma de se conhecer os pensamentos e ideias das crianças para a cidade é por meio de atividades práticas, entre elas o desenho. Ainda segundo o autor, o desenho supera debates e pesquisas feitas com esse grupo específico: ele permite que as crianças se expressem com formas e cores, utilizando a criatividade – algo que todas as crianças possuem²². Assim, sendo entendido por muitos autores de áreas de estudo distintas, o desenho infantil pode ser entendido como um modo de expressão da

²² Tonucci (2015) faz a observação de que essas atividades são significativas, pois para participar delas a criança não precisa ser considerada inteligente em outras disciplinas e/ou funções, como a escrita ou habilidades com números. O desenho é possível para todas as crianças e elas só precisam utilizar a criatividade que lhes é inata.

criança e ser utilizado em substituição ao discurso verbal. De modo que “ouvir a voz das crianças” não necessariamente é limitada à ação de escutar por meio do sentido sensorial da audição. É possível escutar as crianças através das muitas formas de comunicação que elas utilizam, entre elas o desenho. (SILVA, 2010; SARMENTO, 2011).

O desenho entra na categoria de jogo simbólico, quando e se, permite à criança que expresse um pensamento individual. É também um jogo que, muitas vezes, é individual: não exige companheiros, e permite que a criança possa criar suas próprias regras (DERDYK, 2020). O jogo é praticado dentro de limites espaciais e no desenho, esses limites se dão dentro do “campo retangular do papel, onde tudo pode acontecer, inaugura a era do faz de conta. Inaugura-se o jogo” (DERDYK, 2020, p. 85).

O papel enquanto arena do jogo do desenho permite ao jogador expressar graficamente suas interpretações da realidade de forma livre e aberta, sem limitações, com as ferramentas e materiais que estiverem acessíveis e o jogador julgar adequado utilizar. O mesmo jogo em uma arena virtual – ou seja, utilizando sites e softwares – poderá haver algum tipo de restrição e limitação quanto às ferramentas ou materiais utilizados na representação – como é o caso do Minecraft, que utiliza blocos de 1m³ com materiais pré-definidos na galeria para a construção e representação – enquanto permite que o jogador tenha a visualização de todos os lados e ângulos (360°) e noções de proporção dos elementos representados.

4.2 O USO DE GEOGAMES COMO FERRAMENTA DE ENGAJAMENTO PARA O PLANEJAMENTO TERRITORIAL

Geogames são jogos que utilizando um componente geoespacial, buscam representar sistemas do mundo real. Eles podem utilizar informações espaciais do mundo real (geo-conteúdo) ou podem ser mediados pela tecnologia de geoinformação (sistemas de informação geográfica – GIS). Em outras palavras, são jogos cuja sua estrutura gira em torno do contexto espacial seja por meio de mapas ou do lugar onde o jogador está – como é o caso do Pokémon GO, onde a localização real do jogador faz parte do jogo (ANDRADE, POPLIN, SENA, 2020).

Para além do fator de entretenimento, os geogames se mostram eficientes como ferramentas de engajamento no planejamento territorial participativo. A ideia é que o jogador – que poderá ser um grupo específico ou qualquer cidadão que manifeste interesse – possa contribuir como co-criador, praticando duas ideias centrais dos geogames: a

participação e a colaboração. Essa potencialidade de representação espacial permite que o jogo atue auxiliando a resolução de conflitos de forma prática, como coletar opiniões sobre o uso e ocupação de espaços públicos, abrangendo cenários como educação ambiental, turismo cultural e Geodesign (POPLIN, 2014; ANDRADE, 2018; SENA, 2019).

Ao utilizar o geogame como ferramenta de planejamento territorial, POPLIN (2018) exemplifica como o fazer: os responsáveis pelo planejamento representam as propostas a serem avaliadas nos jogos; os interessados e/ou cidadãos são envolvidos e assim conseguem se atualizar sobre o seu bairro, cidade ou estado. A depender da plataforma ou jogo utilizado, é também possibilitado ao cidadão/interessado expressar suas ideias, atuando como um co-criador do ambiente.

4.2.1 Conhecendo o Minecraft

O Minecraft é um geogame e marca desenvolvidos pela Mojang AB²³ e lançados em 2009 ao público – especialmente o infantil. Sua indicação é livre, ou seja, pode ser jogado por qualquer faixa etária, mas há a recomendação de que os pais supervisionem já que em algumas modalidades do jogo é possível interagir com outras pessoas ou realizar compras caso haja um cartão de crédito cadastrado. Disponível para vários dispositivos – Xbox, PlayStation 4, Nintendo Switch, iOS, Android e Windows – e com algumas variações entre versões e modos de jogo. Entre as formas de jogar o Minecraft, algumas possibilidades são: jogar para criar (modo criativo); jogar para sobreviver (modo sobrevivência); jogar com os amigos (multiplayer) ou individualmente; jogar online ou offline (MOJANG AB, s. d.).

O Minecraft é um jogo de construção de “mundos” utilizando blocos de 1m x 1m x 1m ou 1m³, que o usuário poderá dispor da maneira que preferir simulando construções, elementos naturais e até animais. Quanto à estética do jogo, esse adota uma aparência propositalmente pixelada²⁴, não pretendendo alcançar a realidade virtual (MOJANG AB, s. d.; ANDRADE, 2020). Se jogado no modo sobrevivência, o jogador participa de expedições se aventurando em outros ‘mundos’ e tem o desafio de sobreviver a ataques e buscar alimentos, além de precisar conquistar os materiais – como madeira e pedras –

²³ A Mojang foi comprada pela Microsoft no ano de 2014 e, portanto, os direitos passaram a ser da Microsoft.

²⁴ Uma imagem é entendida como pixelada quando os pixels individuais que formam a imagem – ou seja, os pontos que formam a imagem – ficam visíveis, seja por baixa qualidade ou ampliação da imagem.

para suas construções. Se jogado no modo criativo, o jogador não precisará se preocupar em alimentar o seu avatar, não precisará se defender de ataques e terá acesso a todos os blocos com materiais do jogo, possibilitando assim que possa construir com facilidade. Conquistas e troféus também não fazem parte da modalidade de criatividade. Essa modalidade – utilizada nesta pesquisa – objetiva apenas explorar e incentivar o lado criativo do jogador.

4.2.2 Aplicando o Minecraft no planejamento territorial

Há muitas possibilidades de representações por meio dos materiais disponíveis nos blocos do jogo. Abaixo estão listados alguns dos materiais encontrados no jogo de acordo com suas categorias:

a. Natural

- Solo: areia, argila, bloco de grama, cascalho, barro, terra etc.;
- Pedra: pedregulho, tufo, terracota, basalto, ardósia, bloco de magma etc.;
- Mineral/Minério: minério de cobre, minério de esmeralda, cristal de ametista, minério de carvão etc.;
- Líquidos/Relacionados: água, lava, neve, gelo etc.;
- Não Relacionados: ar, fogo, vazio, caverna etc.

b. Biota

- Madeira: troncos, madeiras, caules etc.;
- Planta: cactos, flores, raízes de mangue, bambu, musgo, batatas etc.;
- Fungo: cogumelos, trepadeiras retorcidas, raízes, fungos etc.;
- Fauna: coral, pepinos do mar etc.;
- Produto Faunístico: ovo de tartaruga, teia de aranha, colmeia etc.;
- Algas: algas.

c. Construção

- Decorativos: estante de livros, azulejos, escadas, vidro fosco e tingido etc.;
- Bloco Mineral: ferro, esmeralda, cobre, ouro, quartzo etc.;
- Estrutural: tijolos, concretos, arenito lapidado, pedra lisa, granito polido, tábuas etc.;
- Iluminação: vela, tocha, lampião etc.

- d. Há ainda as categorias utilitários (que possui variados usos como andaimes, tear, bancada de trabalho, cercas, moldura, mel, entre outros) e blocos disponíveis somente em modalidades específicas de jogo.

Com essa disponibilidade e variedade de materiais o jogador tem pouca – ou quase nenhuma – limitação quanto as características construtivas. As limitações ficam por conta dos blocos com tamanhos padronizados e quanto as movimentações e rotações destes.

Diante de tantas possibilidades de representação, o Minecraft têm sido amplamente utilizado no planejamento territorial permitindo que estudantes e comunidades atuem em colaboração com os responsáveis pelo planejamento desses espaços. Alguns exemplos de iniciativa que utilizaram esse jogo como ferramenta são: “*Block by Block*”, da Mojang AB, Minecraft e UN-Habitat; o “*Geocraft NL Project*” do SPINlab (Amsterdam); e o “*Ecocraft*”, na Holanda – além das cidades e países inteiros modelados pela *GeoBoxers*, uma empresa Dinamarquesa (ANDRADE, 2020).

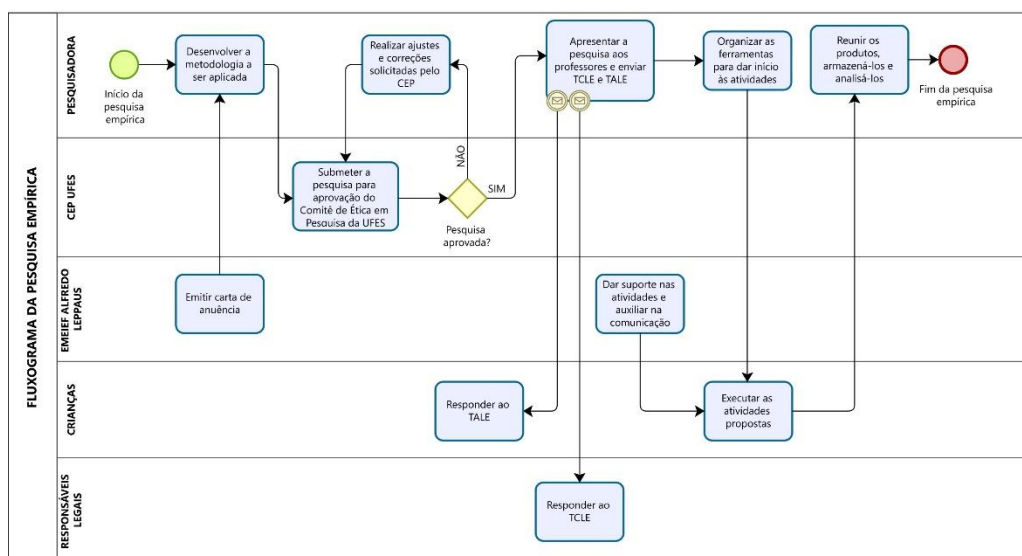
E “que comecem os jogos!”.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia proposta nesta pesquisa tem o objetivo de explorar a potencialidade, habilidade e o engajamento de crianças na proposição de usos e ocupações para os espaços comunitários no local em que vivem por meio da utilização de uma abordagem lúdica com desenhos e jogos digitais. Para isso, uma série de atividades individuais e em grupos foram realizadas. O exercício de encorajar as crianças a produzirem desenhos e mapas coletivos se justifica por, além de incentivá-las ao trabalho em grupo e exercitar a habilidade de expressão e negociação, se assemelhar ao que acontece na realidade quando membros de uma comunidade concordam e discordam sobre modelos de continuidade e/ou mudança no planejamento do território, o que também poderá comprovar e/ou refutar a habilidade das crianças em participar do planejamento territorial. A metodologia proposta para a realização desta pesquisa baseia-se e adapta a metodologia trabalhada pelo prof. Dr. Bruno de Andrade durante os anos de 2014 a 2017 com as crianças do Tirol, também no município de Santa Leopoldina (ANDRADE, 2015; ANDRADE, 2019; ANDRADE; POPLIN; SENA, 2020).

Trata-se também de uma pesquisa qualitativa e em geral, estudos qualitativos são interpretativos e para tal, é preciso que o pesquisador se envolva com os participantes da pesquisa, de modo que consiga relatar detalhadamente todo o processo (CRESWELL, 2007). Dessa forma, as atividades empíricas serão propostas e conduzidas pela pesquisadora e apoiada pelo corpo pedagógico da escola participante da pesquisa, garantindo o envolvimento da pesquisadora com os participantes.

Figura 7 – Fluxograma das atividades realizadas na pesquisa empírica



Fonte: da pesquisa, 2022.

Compreendendo que para a realização e pesquisas com seres humanos, especialmente crianças, a pesquisa precisaria ser validada por um Comitê de Ética em Pesquisa, foi dado início à construção metodológica e à preparação de todos os documentos necessários. Assim, o ponto de partida foi o delinear das etapas que iriam compor a pesquisa empírica. Em seguida, se fez necessário a definição do local onde a pesquisa seria realizada para então estabelecer contato, conseguir o termo de anuência emitido pela direção escolar e submeter ao CEP. A pesquisa foi submetida ao CEP Goiabeiras²⁵ e, assim como representado no fluxograma acima (figura 1) precisou passar por ajustes e ser enviado novamente. Somente após obter o parecer positivo, foi dado seguimento à realização da pesquisa. A pesquisa precisou passar por alterações mesmo após a aprovação pelo CEL devido às fortes chuvas que atingiram o estado do Espírito Santo, em especial o município de Santa Leopoldina no mês de dezembro de 2022. Portanto, serão apresentados os procedimentos propostos e aprovados pelo CEP e em seguida as alterações realizadas durante o desenvolvimento das atividades.

Para a coleta de dados, foram realizadas atividades em conjunto com crianças pertencentes ao 6º e 7º ano, com idades entre 10 e 12 anos, matriculadas na EMEIEF Alfredo Leppaus, uma escola rural do núcleo Holanda, localizada no município de Santa Leopoldina – ES. O método abrangeu tanto do engajamento de crianças quanto de um estudo de observação, onde as narrativas detalhadas foram registradas em diário de campo. Ocasionalmente – e com autorização prévia dos responsáveis legais por meio do TCLE – fotos que não evidenciaram o rosto das crianças foram registradas, de modo a ilustrar o processo metodológico proposto. Ressalta-se que as crianças puderam expressar verbalmente tudo que acharam necessário, e ainda, deixar ou interromper as atividades. Ao final, três perguntas de avaliação sobre as atividades e performance foram entregues para cada criança e elas responderam de forma individual e sem interferências. Essas perguntas objetivaram abrir a possibilidade de a criança reforçar ou complementar aquilo que expressou nas etapas anteriores e de avaliar as atividades aqui propostas relatando sua experiência pessoal.

Destacarei minha presença em campo como pesquisadora utilizando do discurso de narrativa em primeira pessoa (CLIFFORD, 2008) para registro no diário de campo, e se

²⁵ Pesquisa submetida em outubro de 2022 e aprovada em dezembro do mesmo ano sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 63916422.2.0000.5542.

necessário, também nos capítulos que compõem a apresentação dos resultados obtidos e das atividades realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Inicialmente, a proposta era desenvolver a pesquisa com um grupo de crianças do município de Vitória, capital do Espírito Santo. Mas foi realocada e readequada para o interior a convite do coorientador desta pesquisa, prof. Dr. Bruno de Andrade, que estava com um projeto em andamento e financiado pelo Fundo para o Patrimônio Cultural 2022 da Embaixada Holandesa no Brasil, para que fosse feito um levantamento do patrimônio tangível e intangível e da história dos imigrantes que deram início ao núcleo de Holanda em Mangaraí, um distrito do município de Santa Leopoldina – ES.

5.1 A HOLANDA CAPIXABA

No interior do Espírito Santo – mais precisamente no município de Santa Leopoldina – há uma comunidade, pertencente ao distrito de Mangaraí, chamada Holanda. Essa comunidade não recebeu esse nome por acaso. Entre os anos de 1858 e 1862, mais de 700 holandeses majoritariamente da cidade de Cadzand, na província de Zeeland, sudoeste da Holanda, vieram para o Brasil em busca de novas oportunidades. Uma parte desses imigrantes vieram para o Espírito Santo e construíram aqui sua própria comunidade (ROOS, ESHUIS, 2008).

Em 16 de junho de 1859 chega à baía de Vitória uma embarcação com dezenas de imigrantes. Entre eles estão 12 famílias holandesas vindo de Zeeland, sendo um total de 27 adultos e 35 crianças. Após 3 semanas de espera em alojamentos no entorno da capital capixaba, os holandeses iniciam sua viagem rio acima com destino às terras prometidas: a colônia de Santa Leopoldina. E assim, no dia 10 de julho de 1859, os holandeses chegam ao município (ROOS, ESHUIS, 2008).

A região destinada aos imigrantes recém-chegados recebe o nome de Holanda – fazendo referência a origem dos novos habitantes – e o acesso é precário: são quilômetros por caminhos estreitos entre a mata. Foram anos difíceis para os imigrantes até se adaptarem ao novo território. Sem chances de retornarem ao país de origem, esses imigrantes tiveram que se adaptar às pequenas oportunidades e possibilidades. Abrir caminho por entre a mata, construir casas e enfrentar insetos e animais peçonhentos desconhecidos foram algumas das dificuldades enfrentadas pelos holandeses. Como meio de sobrevivência, alguns foram trabalhar nas fazendas vizinhas com o plantio da cana de açúcar e a colheita do café. Ainda assim, as dificuldades continuaram: não havia médicos,

escola ou Igreja em Holanda. Somente em 1943 é fundado o primeiro posto de saúde do município e este ficava à uma distância de 35 quilômetros da comunidade (ROOS, ESHUIS, 2008).

Seguidores de João Calvino e da Igreja Reformada Holandesa, os holandeses se reuniram durante os primeiros anos aos domingos, em espaços abertos no meio da mata para orar, cantar salmos e ler a bíblia. Com um grande desejo de construir uma capela e uma escola para seus filhos, os holandeses entenderam que o melhor local para tal era ao lado do cemitério – que fora construído doze anos após a chegada deles na comunidade. Com a doação de um pedaço das terras de Anton Laurett²⁶, a capela que também seria utilizada como escola começa a ser construída. Em 03 de fevereiro de 1903 é aberta a primeira capela de Holanda (ROOS, ESHUIS, 2008).

Em 1860 o café já era forte na economia brasileira, e assim, vem em seguida um período de crescimento e prosperidade para a comunidade. Apesar de ainda não dominarem o plantio de café, mandioca e bananas, os holandeses já exerciam a função de agricultores em Zeeland, o que faz com que alguns tenham sucesso na nova função (ROOS, ESHUIS, 2008).

Em 1876²⁷, o coronel brasileiro José Alves de Nascimento compra 75 hectares de terras na comunidade, onde constrói uma casa e uma venda – Casarão Holanda I²⁸ – com trabalho escravo. A mercearia – a primeira do local – se torna importante para a comunidade já que os holandeses não precisaram mais caminhar longas distâncias até a barra de Mangaraí para vender e comprar seus produtos. A partir de 1890 surgem outras vendas na região, o que não atrapalha os negócios de José, que continua prosperando e se torna o fazendeiro mais poderoso da região. Então, em 1893, como forma de gratidão, ele constrói uma capela católica em frente à sua casa e dá a ela o nome de Nossa Senhora da Penha. Mais tarde, no ano de 1905, José constrói uma nova sede para residir com sua

²⁶ Laurett, além de ceder espaço em suas terras para os holandeses construir uma capela Luterana e a escola para seus filhos, também dava aulas de conhecimentos bíblicos, ensinava a ler, escrever e realizar cálculos. Ensinava também o Holandês e assim, acabou por tornar-se o “Mestre da Colônia” (ROOS, ESHUIS, 2008).

²⁷ O livro “Capixabas Holandeses” data a construção do imóvel como o ano de 1876. O livro “Arquitetura”, primeiro volume da coleção Patrimônio Cultural do Espírito Santo, data a construção do imóvel entre os anos de 1860 e 1875.

²⁸ Casarão Holanda I, Núcleo Holanda, Distrito de Mangaraí, Santa Leopoldina. Proteção Legal: Resolução nº 5/1983 do Conselho Estadual de Cultura. Inscrição no Livro do Tombo Histórico sob o nº 32 a 68, folhas 4v a 7v. O Casarão ruiu e atualmente restam apenas algumas pedras utilizadas como base para a construção, tendo sido plantadas algumas bananeiras no local.

família – o Casarão Holanda II²⁹ – e, assim, a sede anterior (Casarão Holanda I) é remodelada para atuar apenas como venda. A venda do coronel – que faleceu em 1914 – dominou a região por 100 anos, passando por vários outros proprietários nesse período – inclusive uma família de holandeses (ROOS, ESHUIS, 2008; SECULT, 2009).

Figura 8 – Casarão Holanda I (em ruína): a mercearia do coronel José Alves de Nascimento



Fonte: SECULT, 2009.

Figura 9 – Casarão Holanda I (destruído): a plantação de bananas



Fonte: da autora, 2022.

²⁹ Casarão Holanda II, Núcleo Holanda, Distrito de Mangaraí, Santa Leopoldina. Proteção Legal: Resolução nº 5/1983 do Conselho Estadual de Cultura. Inscrição no Livro do Tombo Histórico sob o nº 32 a 68, folhas 4v a 7v. O Casarão ainda é utilizado como residência, mas atualmente a fachada encontra-se descaracterizada devido a uma obra realizada pelos proprietários e residentes atuais do imóvel.

Figura 10 – Casarão Holanda II: residência de José Alves de Nascimento



Fonte: SECULT, 2009.

Figura 11 – Casarão Holanda II: fachada descaracterizada após intervenção dos atuais proprietários



Fonte: da autora, 2022.

Então, em 1929 com a crise da bolsa de valores, chega também a crise do café e, não diferente dos outros produtores do país, os produtores de Holanda são afetados. As

plantações do fruto foram incendiadas e iniciou-se o período da mandioca (ROOS, ESHUIS, 2008).

A passagem do tempo e as mudanças econômicas refletem também na divisão espacial e territorial da comunidade. Toda a região que antes era chamada de Holanda, é dividida em dois novos territórios: Holanda e Holandinha. A primeira (Holanda) engloba a região próxima a venda e Igreja católica, enquanto a segunda (Holandinha) abrange a região mais alta, os morros próximos a capela protestante da comunidade. O tempo impacta também no perfil de residentes da região: muitas famílias holandesas se mudam e abrem espaço para famílias não-holandesas ocuparem esse local. Estima-se que em 1940 todos os pioneiros de Zeeland e seus filhos já haviam morrido, por isso falava-se cada vez menos o Zeeuws³⁰. Em 1975 somente sete famílias ainda falavam o idioma na região (ROOS, ESHUIS, 2008).

Em 1942, após 80 anos da chegada dos holandeses ao Espírito Santo, é inaugurada uma escola estadual próxima a antiga venda do coronel José – na região que passa a ser chamada de Holanda – para os quatro anos primários (ROOS, ESHUIS, 2008). Anos mais tarde, a pequena escola dá lugar a uma edificação grande, onde atualmente funcionam duas escolas: durante o dia o espaço abriga as atividades da escola municipal EMEIEF Alfredo Leppaus, que compreende os anos de educação infantil e fundamental, e durante o período noturno funciona a escola estadual EEEFM Guilhermina Hulda K. Reinholz, para os três anos do ensino médio.

Após a fase do café e mandioca, os produtores se arriscaram nas plantações de bananas e tiveram resultados muito incertos. Atualmente, as atividades econômicas da comunidade giram em torno de pequenos agricultores, meeiros e trabalhadores rurais independentes. Estima-se que, no ano de 2008, 43 famílias – descendentes de holandeses ou não – ainda moravam nas regiões de Holanda e Holandinha, aproximadamente 172 pessoas (ROOS, ESHUIS, 2008; IBGE, 2021).

5.2 A ESCOLHA DOS GRUPOS PARTICIPANTES

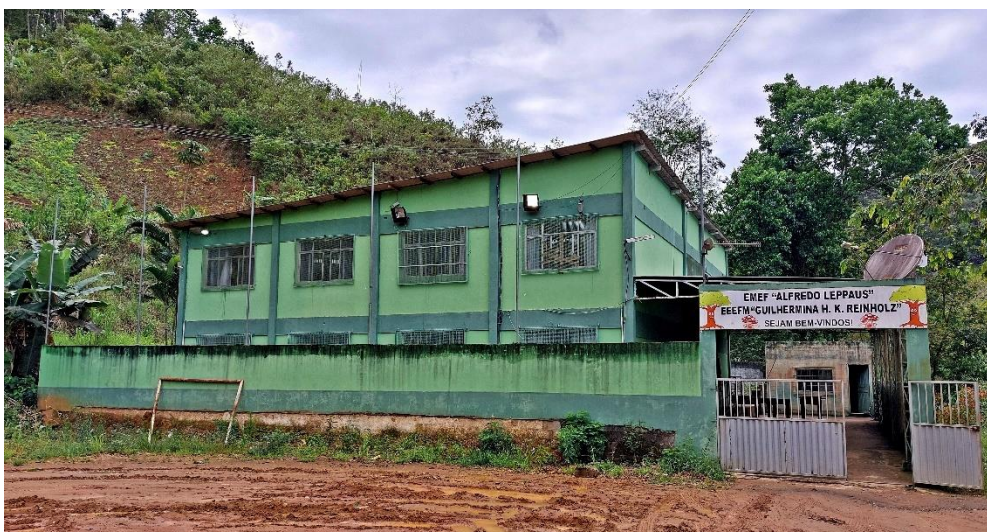
Assim como mencionado no referencial desta pesquisa, por definição do ECA (BRASIL, 1990a), crianças são indivíduos de até doze anos de idade incompletos. Sendo o foco desta pesquisa o envolvimento de crianças no planejamento territorial, houve o

³⁰ Idioma dos holandeses vindo de Zeeland.

entendimento de que a mesma deverá ser realizada com e para esse grupo específico. Portanto, a princípio, indivíduos de até doze anos incompletos.

Entendendo a escola como um palco privilegiado da participação infantil já que ela passa boa parte da vida nesse ambiente (FREIRE, 2011) e um local de fácil acesso, confortável e com profissionais capacitados a dialogar com esse grupo específico, entendeu-se que o melhor local para a realização desta pesquisa era no ambiente escolar. Como o recorte do local já havia sido feito, bastava apenas localizar a escola da comunidade ou a escola mais próxima a ela. Como mencionado no capítulo anterior, Holanda tem sua própria escola local (ou escolas, já que no mesmo espaço físico funcionam duas).

Figura 12 – EMEIEF Alfredo Leppaus



Fonte: da autora, 2022.

Para definir quais seriam as crianças participantes, em parceria com a equipe pedagógica da escola EMEIEF Alfredo Leppaus – onde a pesquisa será realizada – foram traçados os seguintes critérios:

- trabalhar com os grupos de crianças mais velhas, objetivando um melhor entendimento e comunicação entre pesquisadora e crianças participantes, visto que, a pesquisadora não possui experiência pedagógica – motivo pelo qual também contará com apoio e supervisão da equipe pedagógica da escola;
- que os grupos pertencessem ao mesmo turno;
- que todos os alunos da turma pudessem participar das atividades, sendo escolha deles a não participação.

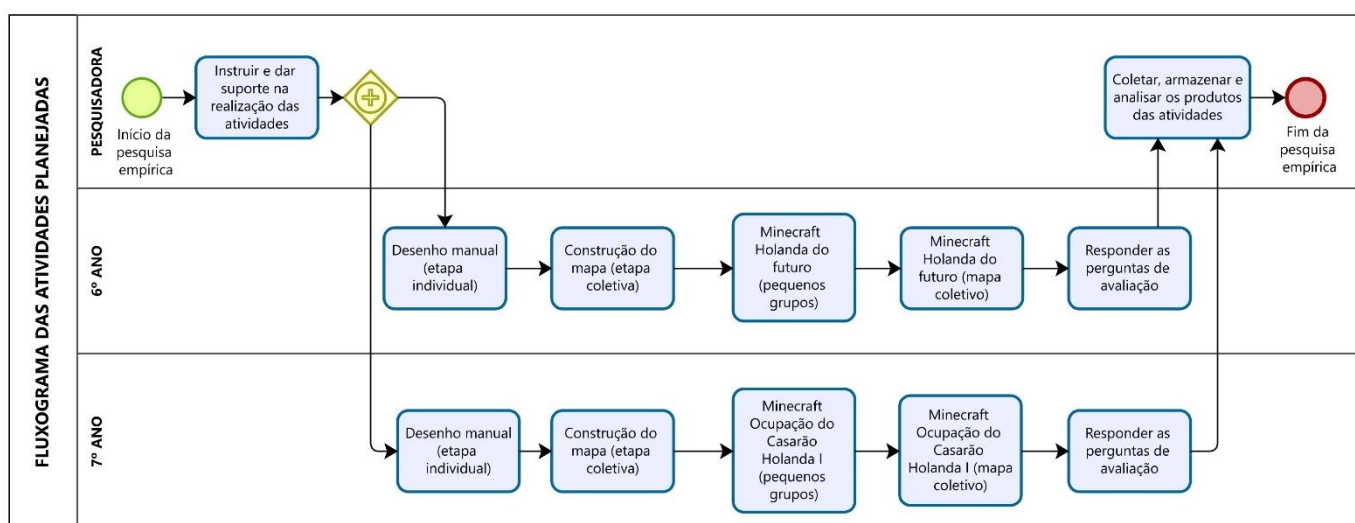
Seguindo aos critérios de trabalhar com crianças mais velhas e pertencentes ao mesmo turno, chegou-se às turmas do 6º e 7º ano. Porém, surgiu então a seguinte questão: os alunos do 6º ano possuem idade entre 10 e 11 anos, enquanto os alunos pertencentes ao 7º ano possuem idade entre 11 e 12 anos completos – o que contraria a definição de criança do ECA (BRASIL, 1990a). Evitando criar qualquer tipo de constrangimento ou sentimento negativo de exclusão, e entendendo que não haveria prejuízos para essa pesquisa, foram admitidos como integrantes do grupo participante da pesquisa indivíduos de doze anos completos e estes serão entendidos como crianças para os fins desta pesquisa.

O 6º ano será chamado de grupo A, enquanto o 7º ano será chamado grupo B ao longo deste capítulo e dos próximos também. O grupo A possuía 20 integrantes, enquanto o grupo B possuía 15.

5.3 FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS

Nesse subcapítulo serão detalhados os procedimentos e materiais utilizados na pesquisa empírica. Na figura 4 (abaixo) é possível visualizar a representação esquemática das atividades que compuseram a proposta enviada ao CEP e pretendia-se que fossem realizadas. A proposta é que as atividades acontecessem em horários distintos para cada turma e as crianças permanecessem nas turmas em que estão matriculadas, de modo que não houvesse interação entre os grupos e os produtos das atividades realizadas por eles.

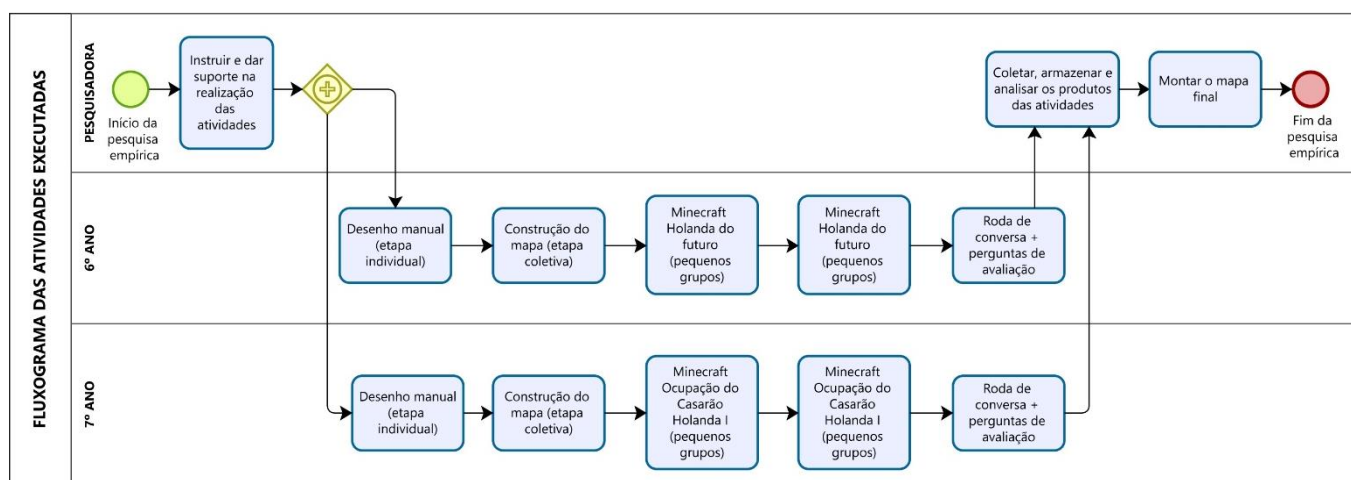
Figura 13 – Fluxograma das atividades propostas



Fonte: da pesquisa, 2022.

As atividades foram realizadas durante o horário de aulas e em horários distintos para cada turma. As crianças permaneceram nos seus grupos de origem, ou seja, as turmas em que estão matriculadas, conforme planejado. Porém, devido aos jogos da copa – que interferiram nos horários de aulas – e as chuvas que atingiram o estado do Espírito Santo durante o mês de dezembro e ocasionaram a interdição da escola, o modo de realização de algumas atividades precisaram ser alterados, conforme ilustra o fluxograma a seguir (figura 5).

Figura 14 – Fluxograma das atividades realizadas



Fonte: da pesquisa, 2022.

A tabela 2 traz a quantidade de encontros previstos, a estimativa de duração desses encontros em número de aulas e em minutos. Essa tabela foi apresentada à equipe pedagógica da escola antes que a pesquisa começasse, de modo que fossem avaliados juntos aos professores os impactos e prejuízos – caso houvesse – da realização dessas atividades na rotina e planejamento escolar. Não havendo, a escola deu o parecer positivo à realização.

Tabela 2 – Duração das atividades com as turmas do 6º e 7º ano

ETAPA	ENCONTRO	ATIVIDADES PROPOSTAS	AULAS	DURAÇÃO EM HORAS
1	1º	Atividade individual - desenhos	1	50 min
	2º	Atividade coletiva - desenhos	1	50 min
2	3º	Atividade individual - Minecraft	1	50 min
	4º	Atividade coletiva - Minecraft	1	50 min
3	5º	Atividade de avaliação das oficinas	1	50 min

Fonte: da pesquisa, 2022.

A seguir, serão detalhados como acontecerão os procedimentos iniciais da pesquisa e como foram realizadas as etapas de desenhos, o uso do geogame *Minecraft* e as perguntas de avaliação das atividades realizadas com as crianças, bem como o detalhamento e diferenciação do que fora proposto e como foi possível realizar.

5.3.1 Procedimentos iniciais da pesquisa

Na primeira etapa, chamada etapa de desenhos, ambos os grupos trabalharam da mesma forma. Na segunda etapa, a etapa chamada de ‘Holandacraft’³¹, foram feitos direcionamentos distintos para as atividades a serem realizadas por elas. Na terceira etapa, as crianças responderam às perguntas de avaliação sobre as atividades realizadas.

Com a finalidade de deixar as crianças mais à vontade com a presença de alguém externo ao ambiente escolar, a presença da pesquisadora foi inserida na rotina das crianças gradualmente. Para isso, uma visita para acompanhamento e observação das atividades escolares que não fazem parte dessa pesquisa, foi realizada. O intuito foi quebrar a tensão inicial e facilitar o desenvolvimento das etapas posteriores.

Antes do início das atividades, alguns requisitos estabelecidos pelo CEP precisaram ser cumpridos. Foram enviados aos pais e responsáveis legais pelas crianças o TCLE (apêndice B) para apreciação, autorização e assinatura. Nesse termo – que é um dos requisitos estabelecidos pelo comitê de ética para a realização de pesquisa com seres humanos – são esclarecidos os riscos, benefícios, direitos e seguranças dos participantes da pesquisa. Foram impressas e enviadas duas vias para cada aluno, de modo que os pais e/ou responsáveis legais permaneceram com uma cópia e a pesquisadora com outra. Além disso, foram elaborados também o TALE (apêndice C), direcionado às crianças para assentimento em participar da pesquisa, e um comunicados aos pais (apêndice A), com um texto de apresentação mais breve e direto, intencionando facilitar o entendimento e situar os responsáveis dos termos recebidos.

Para a primeira etapa da pesquisa, foram adquiridos e utilizados apenas materiais de desenho simples, como: lápis grafite, lápis de cor, canetinhas, folhas de papel, tesouras sem pontas e cola branca.

³¹ A etapa recebeu esse nome em alusão ao ‘Tirolcraft’ jogado com as crianças da comunidade do Tirol, também no município de Santa Leopoldina, em outubro de 2017 com a facilitação do Prof. Dr. Bruno de Andrade (DE ANDRADE, POPLIN; DE SENA, 2020).

Para a segunda etapa da pesquisa, foram utilizados cinco laptops disponíveis na escola, o laptop da pesquisadora e o geogame *Minecraft*. A versão utilizada do jogo foi o *Minecraft* java edition, versão 1.19, modo criativo. Devido ao alto custo do jogo para a versão vitalícia³² – atualmente U\$29,99, aproximadamente R\$ 155,00 na cotação realizada em setembro de 2022 – foram feitas assinaturas na PC game pass³³, onde o jogo está disponível para download. Para acessar a PC game pass e obter as licenças, foram criadas seis contas de e-mail³⁴ utilizadas exclusivamente para a realização dessa etapa e pesquisa. As licenças custaram R\$5,00 (cada) no primeiro mês de uso e poderiam custar R\$30,00 nos meses subsequentes. Como a atividade foi de curta duração, não foi necessário assinar por mais de um mês.

É importante salientar que, ao longo das atividades realizadas, foi interferido o mínimo possível para que não houvesse nenhum tipo de manipulação ou condução dos resultados obtidos. Todas as atividades descritas abaixo foram acompanhadas pela equipe pedagógica da escola – que é composta de profissionais capacitados para o diálogo com crianças – o que facilitou a comunicação entre crianças e pesquisadora.

5.3.2 A etapa de desenhos

O objetivo da primeira etapa é comparar as representações perceptivo-cognitivas feitas do núcleo de Holanda, por meio dos desenhos, com a realidade da comunidade. Ou seja, avaliar a capacidade de observação das crianças e o quanto a representação delas se aproximou do real. Essa etapa aconteceu de acordo com o proposto, sem qualquer tipo de intercorrência e foi igualmente realizada em ambos os grupos de crianças participantes, sendo dividida em duas fases. Na primeira fase foram realizados desenhos individuais e na segunda fase, uma colagem dos desenhos em grupo para formar um mapa coletivo.

Assim, a primeira fase teve duração de 1 aula – o equivalente a 50 minutos – e cada criança trabalhou individualmente no seu desenho de representação. Os alunos receberam uma folha de papel branco em tamanho A3 e foram disponibilizados lápis grafite, lápis de cor e borracha para desenharem. Começamos a atividade indo para o pátio externo da

³² A licença vendida pela Mojang para o *Minecraft* é vitalícia e inclui atualizações de versões e melhorias que o jogo possa vir a ter.

³³ Xbox game pass é uma plataforma de jogos da Microsoft com assinatura mensal que permite ter acesso a versões licenciadas de mais de 300 jogos, entre eles o *Minecraft*. Para a realização desta pesquisa, a assinatura das licenças para os laptops escolares foram custeadas pela pesquisadora e suspensas ao fim da pesquisa.

³⁴ As contas criadas foram: holandacraft@hotmail.com; holandacraft2@hotmail.com; holandacraft3@hotmail.com; holandacraft4@hotmail.com; holandacraft5@hotmail.com e holandacraft6@hotmail.com.

escola – onde há previsão de construção de uma quadra de esportes coberta – e foi solicitado que as crianças descrevessem a comunidade. Em seguida, solicitei que elas indicassem tudo aquilo que, na opinião delas, falta na comunidade. Após o bate papo, retornamos para a sala de aula e elas receberam a orientação de representar em um desenho a comunidade. Como condutora da atividade, disse que gostaria de apresentar Holanda para os meus colegas e professores e que elas deveriam fazer desenhos para que eles pudessem compreender a configuração territorial da Holanda. Foram informadas de que não haveria nenhum critério de avaliação de certo ou errado ou atribuição de nota. As crianças tiveram liberdade para representar aquilo que julgaram mais relevante, seja positivamente ou negativamente. Foi informado que, aquelas que por algum motivo não desejassem realizar a atividade ou optassem por representar alguma outra coisa que não fosse relevante para a pesquisa, não seriam repreendidas nem haveria qualquer prejuízo. O desenho apenas não seria aproveitado para essa pesquisa.

Ao final dos 50 minutos, os desenhos foram recolhidos. Os desenhos não foram identificados, mas foram separados de acordo com os grupos aos quais as crianças pertenciam.

Para a segunda fase, foram tiradas cópias coloridas dos desenhos representativos feitos pelas crianças e com o auxílio de outros materiais como tesoura sem pontas, cola branca e papel cenário branco, a intenção era a montagem de um mapa coletivo. Nessa fase também não houve diferença nas instruções passadas para os dois grupos. As crianças foram instruídas a formar um único grupo na turma e, juntas, produzirem um mapa. Para isso, deveriam recortar e colar as cópias dos elementos representados por elas no dia anterior. Se necessário, poderiam fazer pequenos ajustes com lápis e canetinhas, que serão evidenciados na etapa de análise dos resultados.

O diferencial dessa fase é que não se tratou mais de uma atividade de desenho representativo, e sim de composição com elementos representados de acordo com a percepção de outras crianças. Coube as crianças negociarem entre si o que entraria ou não no mapa de representação coletivo. Só houve interferência por parte da pesquisadora e da equipe pedagógica escolar em situações de desconforto e atrito entre as crianças. A atividade teve duração de uma aula – o equivalente a 50 minutos.

Ao final do tempo disponibilizado para a realização da atividade, os mapas foram recolhidos para serem posteriormente digitalizados. Os arquivos digitalizados irão compor o capítulo de resultados obtidos e análise dos dados dessa pesquisa, enquanto as

versões produzidas seriam devolvidas e expostas em um mural na escola com os trabalhos realizados para que outras pessoas da comunidade tivessem acesso, mas devido à interdição da escola, os mapas coletivos ficaram em posse da pesquisadora.

5.3.3 A etapa do ‘Holandacraft’ (*Minecraft*)

O objetivo da segunda etapa é identificar as potencialidades e as dificuldades de projeção de cenários na proposição de novos usos e ocupações para o mesmo território representado na etapa anterior.

Assim como a primeira etapa, essa também deveria ter sido desenvolvida em duas fases. A primeira em pequenos grupos de dois a quatro membros, e a segunda fase em um grupo que abrangesse toda a turma. Mas conforme a atividade foi sendo desenvolvida, sentiu-se a necessidade de alteração da proposta inicial.

A primeira parte correu conforme planejado: as crianças receberam um arquivo base do jogo *Minecraft*. Esse arquivo é a representação gráfica em um ambiente virtual tridimensional da ocupação real/atual do núcleo de Holanda. Nessa etapa, os Grupos A e B receberam direcionamentos distintos para a representação a ser feita pelas crianças. Um grupo deveria trabalhar exclusivamente com projetos futuros (grupo A) e o outro dando usos e ocupações para as construções do passado (grupo B).

Já a segunda fase, onde deveriam ter sido montados os mapas coletivos, sentiu-se a necessidade de estender a primeira fase dessa etapa. Uma aula – ou 50 minutos – acabou sendo pouco tempo para o desenvolvimento dessa tarefa, de modo que houve a seguinte alteração: as crianças utilizaram as duas aulas para desenvolvimento dos mapas em pequenos grupos. A proposta era que os mapas coletivos seriam montados pela pesquisadora e não mais pelas crianças, mas que eles seriam avaliados por elas. Após a etapa das perguntas de avaliação, os mapas seriam apresentados para as crianças e passariam por alterações, até que fosse atingida uma versão final do produto. Porém, com a interdição da escola, não houve a apresentação final para as crianças, de modo que a atividade encerra na montagem do mapa para compor essa dissertação.

O arquivo base utilizado pelas crianças foi um trabalho de modelagem desenvolvido por Vitor de Toledo Nascimento e Andy Groenenboom em colaboração e sob a orientação do Prof. Dr. Bruno Amaral de Andrade. Por se tratar de um procedimento extenso e complexo, não será completamente detalhado nesta dissertação. Mas o início é dado com a importação do Modelo Digital do Terreno (MDT) e para o WorldPainter –

um software utilizado na produção de modelos tridimensionais para o *Minecraft*. O software QGIS também foi utilizado para a construção do arquivo. Esse processo foi realizado pelo pesquisador e arquiteto urbanista Vitor de Toledo Nascimento. Enquanto toda a parte de detalhamento das edificações e dos modelos foi realizada pelo estudante de arquitetura e urbanismo da Universidade Técnica de Delft, Andy Groenenboom.

As crianças foram informadas que, caso estivessem de acordo e gostassem de como Holanda é hoje e identificassem pouco ou nada a ser modificado, poderiam manter os modelos da forma como receberam. Caso isso ocorresse, a pesquisadora registraria em diário de campo quantas crianças valorizam a comunidade da forma como está, fazendo nenhuma ou pouca alteração.

Ao final do tempo disponibilizado para a realização da atividade, os arquivos do jogo continuaram disponíveis e armazenados nos laptops da escola. Esta pesquisa utilizou apenas imagens ou vídeos extraídos desses arquivos, ou seja, apenas a iconografia e não os arquivos completos.

5.3.3.1 Atividades realizadas com o 6º ano – Grupo A

As crianças pertencentes a esse grupo receberam direcionamentos e instruções para pensarem em melhoramentos para o futuro de Holanda. Ou seja, elas deveriam adicionar, adaptar e/ou remover de acordo com a mudança que gostariam de ver comparado ao contexto atual da comunidade. Essas mudanças tiveram como enfoque os espaços públicos, por exemplo mobilidade e infraestrutura (pavimentação, distribuição e priorização de vias, energia elétrica etc.), equipamentos e mobiliários, vegetação e uso e ocupação do solo.

5.3.3.2 Atividades realizadas com o 7º ano – Grupo B

As crianças pertencentes a esse grupo trabalharam com a seguinte possibilidade: como vocês gostariam de intervir na ocupação de Holanda do passado, quando os primeiros imigrantes se instalaram no local? Em seguida receberam direcionamentos e instruções para reconstruírem a ruína da venda, o Casarão Holanda I. As crianças puderam dar os usos que acharam mais adequados ao espaço onde antes havia o imóvel, reconstruí-lo da forma que achassem mais adequada – seguindo ou não o modelo antigo – e ocupar outros espaços da comunidade com outras propostas.

5.3.4 A etapa de avaliação das atividades realizadas

A terceira e última etapa foi reservada para um bate papo com as crianças e para que pudessem responder as perguntas de avaliação individualmente. Para isso, foi utilizada uma aula de 50 minutos em cada grupo.

A atividade começou com as crianças lembrando tudo aquilo que elas adicionaram, modificaram ou removeram dos mapas base. Em seguida, houve um espaço para que pudessem fazer novas observações que não haviam sido feitas anteriormente por não terem lembrado ou não ter dado tempo. Quando terminaram de listar tudo o que faltou, cada criança recebeu uma folha com três perguntas abertas:

1. O que você mudaria na comunidade de Holanda? Por quê?
2. O que você manteria na comunidade de Holanda? Por quê?
3. O que você aprendeu com as atividades de desenhos e do jogo *Minecraft*? Como foi a sua experiência?

A primeira e segunda perguntas tinham o objetivo encorajar a criança a complementar e/ou reforçar aquilo que expressou nas etapas anteriores, dando mais clareza aos detalhes manifestados e validando o desenho como ferramenta de pesquisa científica. A terceira pergunta foi uma avaliação das atividades realizadas, para entender como a criança se sentiu, o que achou etc.

As crianças presentes responderam em sala e cópias foram deixados para os alunos ausentes que não conseguiram chegar à escola por conta dos transtornos causados pelas chuvas.

5.4 O RETORNO PARA A COMUNIDADE

Com a finalidade de devolver para os participantes um resultado das atividades realizadas por eles – visto que, por se tratar de crianças, dificilmente irão ter acesso e interesse em ler esta pesquisa – e visando incentivá-los a continuar exercitando o planejamento territorial das áreas comunitárias, alguns dos trabalhos realizados pelas crianças compuseram a exposição organizada pelo prof. Dr. Bruno Amaral de Andrade entre os dias 14 de dezembro de 2022 e 13 de fevereiro de 2023. A exibição de nome “Projeto HolandÊS: Patrimônio Compartilhado Brasil e Holanda”, financiado pelo Fundo para o Patrimônio Cultural da Embaixada do Reino dos Países Baixos em 2022, foi realizado na Galeria Alice Holzmeister do Museu do Colono, localizado em Santa Leopoldina – Espírito Santo.

Após a defesa e finalização das correções solicitadas pela banca avaliadora dessa pesquisa, será disponibilizada para a escola duas vias: uma via digital, em arquivo .pdf que poderá ser armazenada e divulgada da forma que a diretora escolar achar mais conveniente e uma via impressa para ser armazenada na biblioteca da escola. Assim, as crianças poderão ter acesso caso desejarem. Além disso, no TCLE enviado aos pais e responsáveis, foi informado o link do site do PPGAU UFES, onde as dissertações defendidas são disponibilizadas com a informação de que futuramente essa pesquisa também estará disponibilizada nesse site.

5.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Os desenhos foram as ferramentas escolhidas para realizar essa pesquisa, pois é uma das formas como a criança se expressa e se comunica. Para Tonucci, um psicopedagogo italiano, não se conhece as necessidades da criança por meio de questionamentos, e sim por meio de desenhos e atividades práticas. “Projetar é uma boa técnica para descobrir o que as crianças pensam.” (TONUCCI, 2013, p. 24, tradução nossa).

A primeira análise a ser feita é dos desenhos produtos da primeira etapa, onde as crianças foram estimuladas a representar como veem Holanda. Essa análise será feita quanto às representações perceptivo-cognitivas, o que elas retratam dos espaços públicos dessas comunidades. Quais elementos foram mais destacados por essas crianças? Que valores essas representações revelam? O quanto dessas representações realizadas se assemelha ou diverge do existente? Como esses espaços são utilizados pelas crianças? Dessa análise pretende-se extrair informações que poderão embasar sugestões, elogios e/ou críticas diretas ao planejamento e desenho urbano.

A segunda análise a ser feita é dos desenhos produtos da segunda etapa, onde as crianças foram estimuladas a representar e modificar no arquivo para *Minecraft* disponibilizado com a representação gráfica em ambiente virtual tridimensional a ocupação real/atual do núcleo de Holanda. Assim, a ideia é que as crianças transferissem as percepções delas para uma representação real/atual. De modo que puderam remover, adaptar ou conservar/manter elementos. Os elementos removidos serão entendidos como de baixo valor para a criança, os elementos adaptados de médio valor e, por fim, os elementos mantidos/conservados de alto valor. Os elementos acrescentados serão entendidos como demandas de alto interesse por parte das crianças.

A terceira etapa, onde foi solicitado que a criança respondesse as três perguntas de avaliação, permitiu que a criança traduzisse em palavras escritas e também verbalmente aquilo que talvez não tenha conseguido expressar no desenho ou que gostaria de complementar. Com os produtos dessa etapa será possível avaliar como foi a experiência de realizar essas atividades, se houve algum incomodo e se de fato houve o engajamento esperado. Se a maioria das respostas forem positivas quanto à realização das atividades, então houve o engajamento e a hipótese inicial de que as crianças possuem interesse em se envolver nos projetos territoriais da cidade é confirmada.

Também serão gerados alguns dados estatísticos a partir da análise qualitativa. Elementos dispostos pelas crianças e/ou usos dados para edificações existentes serão contabilizados. Não foi possível prever quais elementos ou usos foram esses ou em quais quantidades, visto que isso dependia exclusivamente das percepções e vontades das crianças. Mas, abaixo estão dois exemplos – cujos dados não possuem qualquer conexão real com os desenhos feitos pelas crianças – de como esses dados podem ser contabilizados:

- Do total de 35 crianças participantes, 29 representaram árvores em seus desenhos. O elemento foi desenhado 83 vezes, uma média de 2,86 árvores por desenhos;
- Do total de 35 crianças participantes, 22 deram ao Casarão Holanda I o uso de sorveteria. Isso equivale a 63% das crianças participantes.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo é reservado para o compilamento dos dados obtidos na pesquisa empírica. Também é neste capítulo que os dados coletados serão assimilados aos objetivos propostos e utilizados para reafirmar a justificativa e comprovar a hipótese levantada na introdução desta pesquisa.

Os resultados serão apresentados seguindo a ordem das etapas propostas na metodologia para a realização da pesquisa empírica e seguindo a metodologia proposta para análise dos dados.

Apesar da receptividade da equipe pedagógica e das crianças participantes, é preciso destacar uma dificuldade vivenciada durante a realização desta pesquisa: não houve nenhuma oficina onde todas as 35 crianças participantes estivessem presentes. É importante evidenciar a relação do clima com essas ausências. Segundo relatos da equipe pedagógica e também das próprias crianças, em alguns pontos e comunidades, o transporte escolar não consegue acessar quando chove e, por isso, as crianças perdem muitas aulas durante o ano letivo – algo que foi destacado por elas e será retomado ao longo da análise dos resultados.

Além de cumprir as exigências feitas pelo Comitê de Ética em pesquisa, durante e ao final de cada atividade, as crianças foram questionadas se estava tudo bem, se havia algum incômodo em realizar a atividade, para que de nenhum modo a pesquisa se tornasse um transtorno para elas.

6.1 OS PRODUTOS ESPERADOS E OS OBTIDOS DA PESQUISA

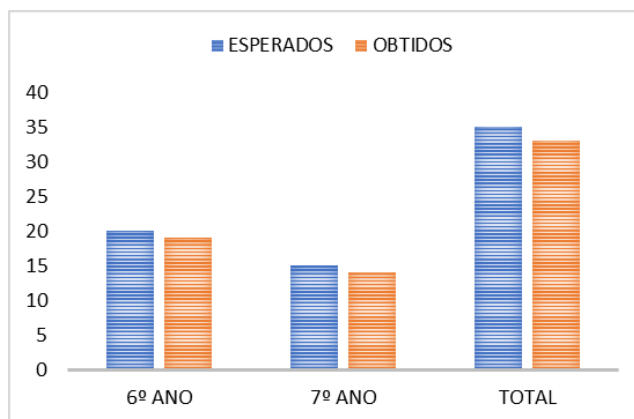
Supondo que todos os alunos estivessem presentes em todas as etapas das atividades propostas, eram esperados uma quantidade de produtos das atividades realizadas, mas em cada uma das etapas houve um número variável de crianças. Por isso, em algumas atividades o número de produtos pretendidos não foram alcançados. A seguir estão descritos e representados graficamente os produtos esperados versus os produtos obtidos.

a) Etapa 1

→ Eram esperados 35 mapas desenhados, em papel A3, representando Holanda na percepção individual de cada criança (20 produzidos pelo grupo A e 15 produzidos pelo grupo B);

→ Foram produzidos 33 mapas desenhados a partir da percepção individual de cada criança (19 produzidos pelo grupo A e 15 produzidos pelo grupo B);

Figura 15 – Representação gráfica do quantitativo de desenhos de mapas individuais

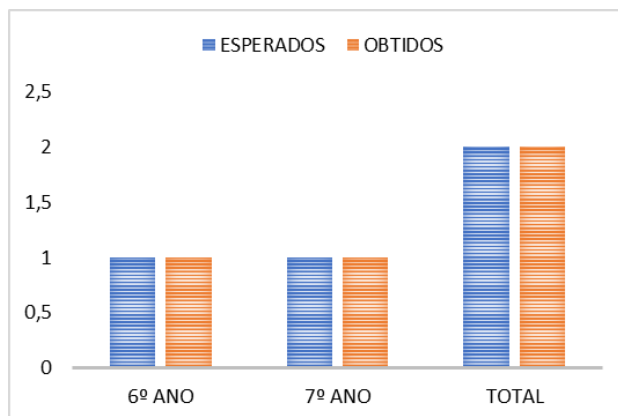


Fonte: da pesquisa, 2022.

→ Eram esperados 2 mapas coletivos em papel cenário branco – um para cada grupo – produzidos a partir dos recortes e colagens dos desenhos individuais;

→ Foram produzidos os 2 mapas coletivos propositados.

Figura 16 – Representação gráfica do quantitativo de mapas coletivos



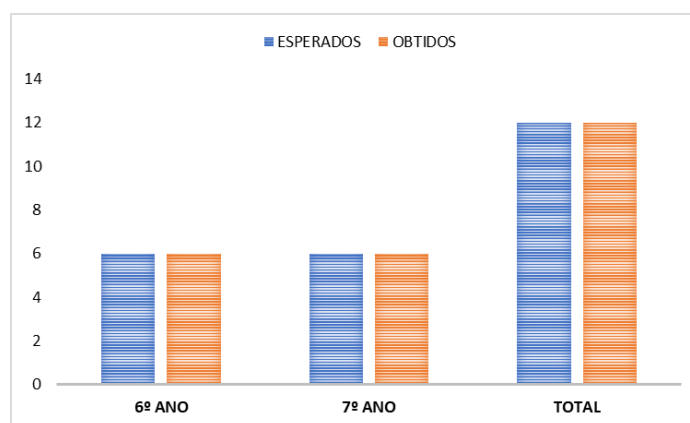
Fonte: da pesquisa, 2022.

b) Etapa 2

→ 6 desenhos digitais produzidos em pequenos grupos no *Minecraft*, representando como as crianças pertencentes ao grupo A (6º ano) gostariam de ver Holanda no futuro;

- 6 desenhos digitais produzidos em pequenos grupos. No primeiro dia estavam presentes 17 das 20 crianças. No segundo dia a turma estava completa.
- 6 desenhos digitais produzidos em pequenos grupos no *Minecraft*, representando como as crianças pertencentes ao grupo B (7º ano) trabalharam com o enfoque na reconstrução do passado e proposição de (novo) uso e ocupação para os imóveis tombados em Holanda, mas não restritos a eles;
- 6 desenhos digitais produzidos em pequenos grupos. No primeiro dia estavam presentes 12 das 15 crianças. No segundo dia, 14 de 15.

Figura 17 – Representação gráfica do quantitativo de desenhos no Holandacraft

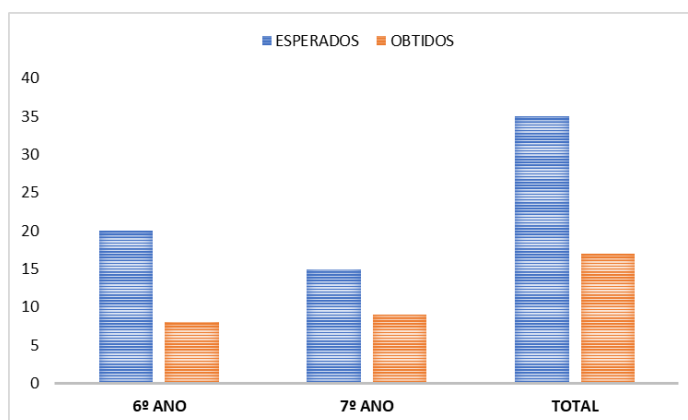


Fonte: da pesquisa, 2022.

c) Etapa 3

- Folhas com as respostas das três perguntas de avaliação entregues para as 35 crianças participantes da pesquisa;
- Estavam presentes apenas 19 alunos – 10 crianças do 6º ano e 9 crianças do 7º ano. Desses, duas crianças não devolveram as fichas respondidas. Portanto, foram recolhidas apenas 17 folhas com as perguntas de avaliação (o equivalente a apenas 48% das crianças participantes).

Figura 18 – Representação gráfica do quantitativo de respostas recebidas para as perguntas de avaliação



Fonte: da pesquisa, 2022.

- Registros em diário de campo dos acréscimos espontâneos feitos pelas crianças durante a terceira etapa.
- Registros feitos conforme planejado. O número de alunos ausentes não impactou nos registros, mas certamente nos dados registrados.

6.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.2.1 Desenhando a Holanda Capixaba

Ao falar de estudos e análises percepto-cognitivas, é importante ter em mente que percepções espaciais são individuais, acontecem de forma única para cada indivíduo, pois além de receber influência dos estímulos sensoriais – tato, olfato, paladar, audição e visão – também sofre a influência de fatores sociais, econômicos, culturais e ainda de estados de humor, como alegria, tristeza, angústia ou raiva (MAZZILLI, 2002; BARROS, 2014).

A atividade de desenhos individuais teve início com as crianças – de ambas as turmas, um grupo de cada vez – sendo convidadas a descerem ao pátio externo para observação do entorno e um bate papo rápido sobre a comunidade. Lá foi solicitado que elas apresentassem a comunidade e indicassem os pontos positivos e negativos do local. Em seguida, foram orientadas a retornar para a sala de aula para a continuação da etapa, que envolvia a elaboração de desenhos.

Figura 19 – As crianças apresentam a comunidade do pátio externo



Fonte: da pesquisa, 2022.

Para os desenhos individuais, ambas as turmas receberam orientações para representarem no desenho aquilo que achassem mais marcante na comunidade, aquilo que pudesse servir como referência e o que eles gostariam que fosse apresentado para alguém que nunca esteve pessoalmente na comunidade. As crianças de ambos os grupos seguiram a proposta sem fugir do tema e nenhuma criança se recusou ou demonstrou desconforto em realizar a atividade. A atividade aconteceu de forma bem natural e tranquila, sem qualquer tipo de intercorrência.

Figura 20 – Igreja Católica de Holanda



Fonte: da autora, 2022.

Figura 21 – Posto Médico de Holanda



Fonte: da autora, 2022.

Figura 22 – Crianças dos grupos A e B desenhando individualmente

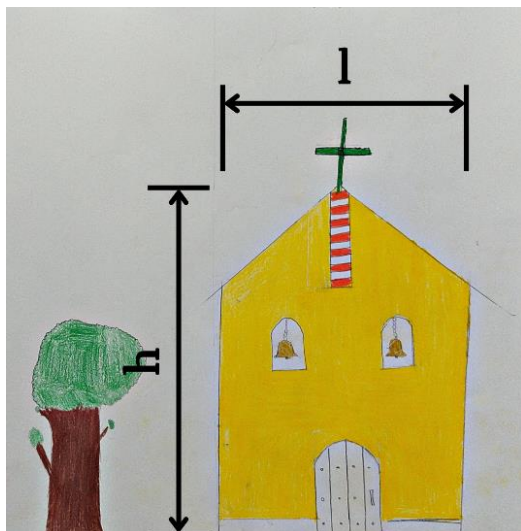


Fonte: da pesquisa, 2022.

Os pequenos participantes representaram com precisão elementos presentes na comunidade: não inventaram elementos que não existem, demonstraram valorizar os elementos paisagísticos e recursos naturais – rio, cachoeira, vegetação, relevo – e as arquiteturas de uso comum aos membros da comunidade, como a escola e a Igreja. Os desenhos, de modo geral, ficaram bastante semelhantes em relação ao conteúdo. Os mesmos elementos e arquiteturas se repetiram várias vezes em ambas as turmas. As crianças, em sua maioria, ainda reproduziram os elementos com detalhes e muito próximos ao real, como por exemplo, o desenho da Igreja – que é um local que nem todas as crianças passam sempre. Isso pode indicar que é um local valioso para as crianças.

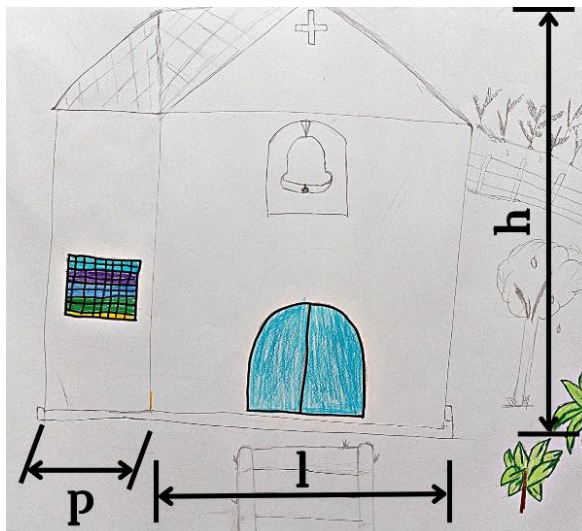
Em sua maioria, os desenhos do grupo A apresentaram características de representação bidimensional, já que possuem apenas as dimensões de altura (h) e largura (l). No grupo B houve mais tentativas de representações tridimensionais – além da largura (l) e altura (h), há também a dimensão de profundidade (p) – e ainda tentativas de representações em plano verticais – corte e fachada.

Figura 23 – Representação bidimensional do grupo A



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 24 – Representação tridimensional do grupo B



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 25 – Representação em plano vertical do grupo B



Fonte: da pesquisa, 2022.

Os elementos mais presentes nos desenhos das crianças eram recursos naturais, sendo as árvores o recurso representado mais vezes. As crianças pertencentes ao grupo A representaram muito mais elementos paisagísticos e recursos naturais do que os participantes do grupo B. O sol, por exemplo, foi ilustrado em 13 dos 19 desenhos do grupo A – aproximadamente 68% dos desenhos – enquanto no grupo B, ele só foi representado em 2 dos 14 desenhos – aproximadamente 14%.

Figura 26 – Algumas representações do sol feitas pelo grupo A



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 27 – Representações do sol realizadas pelo grupo B



Fonte: da pesquisa, 2022.

Quanto à arquitetura local, os elementos mais representados são a escola e a Igreja. Ambas ou ao menos uma delas aparecem em 23 dos 33 desenhos, o equivalente a aproximadamente 69%. Houve poucos desenhos com arquiteturas ou representações diferentes, alguns componentes dessas ilustrações foram: bar do Bilu (1 vez), o campo de

futebol (3 vezes), posto de saúde (2 vezes), ponte (1 vez), transporte escolar (3 vezes) e casas de moradores da região (7 vezes).

Tabela 3 – Quantitativo dos elementos mais representados

ELEMENTOS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Árvores	23	70%
Nuvens e/ou céu	17	52%
Relevo e Escola	16	48%
Cachoeira, rio e sol	15	45%
Igreja	12	36%

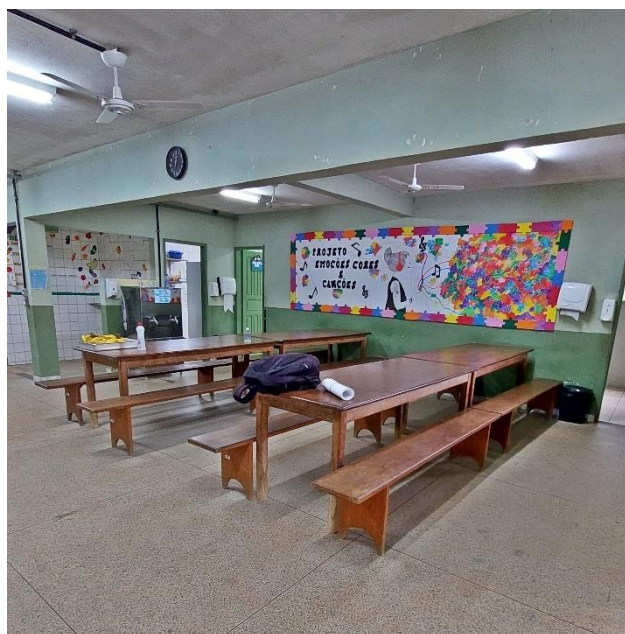
Fonte: da pesquisa, 2023.

(...)Olhando superficialmente os desenhos entregues e sem realizar qualquer tipo de análise, foi possível identificar os elementos mais comuns aos desenhos: escola, Igreja e cachoeira. Em seguida, as representações da ponte, rio e vegetação local. Mas algo me chamou muita atenção: a riqueza de detalhes ao reproduzirem a Igreja e a escola em seus desenhos. Ao sair para o pátio externo, as crianças não tinham qualquer visão para a Igreja e da forma como se posicionaram enquanto falávamos e observávamos a paisagem, ficaram quase todo o tempo de costas para a escola. Concluo então que os desenhos realmente foram feitos em cima das percepções e memórias que elas têm desses espaços. Tentei pensar em quantas coisas/construções sou capaz de reproduzir com tantos detalhes sem estar olhando diretamente para o objeto ou uma imagem dele e, durante uns instantes, pensei que teria dificuldades em reproduzir a minha própria casa, o local onde moro há quase 30 anos. Decidi testar e arrisquei tentar reproduzir a fachada. Confesso que nunca fui muito boa com desenhos e croquis, mas as maiores dificuldades realmente estavam em lembrar os detalhes. Por uns instantes foi como se tivessem passados muito anos sem que eu visse a fachada que tinha visto horas antes. Me pus a pensar nos detalhes e fiquei incerta sobre vários deles. Pensei em um detalhe específico – um beiral – que existia na altura da laje. Ele ainda estava lá? Não consegui recordar. Tive que parar para observar ao chegar em casa: não, a fachada não tem mais o detalhe do beiral, ele foi retirado em algum momento e eu não percebi. Fico ainda mais impressionada ao olhar os desenhos novamente, agora com maior atenção e me dar conta da precisão das crianças em reproduzir alguns detalhes como os vitrais e a escada de acesso da Igreja ou a escola em detalhes, incluindo holofotes, câmera de segurança e madeiras que escondem uma janela quebrada. Me questiono se elas também tiveram as mesmas dúvidas e incertezas que eu ou precisaram checar algo depois. (Registro retirado do diário de campo. Terceiro dia, atividade de desenho individual, dezembro/2022)

A segunda fase da etapa de desenhos consistia em reunir as crianças para a elaboração de um mapa juntos, para o qual eles deveriam recortar e colar os elementos

desenhados no dia anterior. Foi permitido que elas fizessem pequenos acréscimos – como desenhar as estradas – e algumas alterações – como escurecer uma cor ou pintar algo que não tivesse sido pintado. Essa etapa aconteceu fora da sala de aula, aproveitando as mesas do refeitório, que eram maiores e permitiam as crianças a estarem todas juntas. Houve um questionamento por parte de uma criança que não queria recortar seu desenho, então foi explicado que, na verdade, elas recortariam cópias e que os desenhos originais estavam guardados. Diferente do que aconteceu na primeira atividade, as crianças ficaram mais agitadas para essa e em alguns momentos, foi preciso interferir para garantir que todas as crianças participassem e nenhuma fosse excluída. As crianças não concordaram o tempo inteiro, mas souberam negociar bem e demonstraram habilidades no trabalho em equipe.

Figura 28 – Refeitório da escola EMEIEF Alfredo Leppaus



Fonte: da autora, 2022.

As crianças do grupo A elaboraram o mapa coletivo assim como a maioria dos seus desenhos individuais: com representações bidimensionais – exceto pela Igreja colada – e utilizando planos verticais. Já as crianças do grupo B transferiram para o mapa coletivo as mesmas ideias dos mapas individuais: o uso de profundidade nas representações e a disposição dos elementos no mapa se deu de forma planejada.

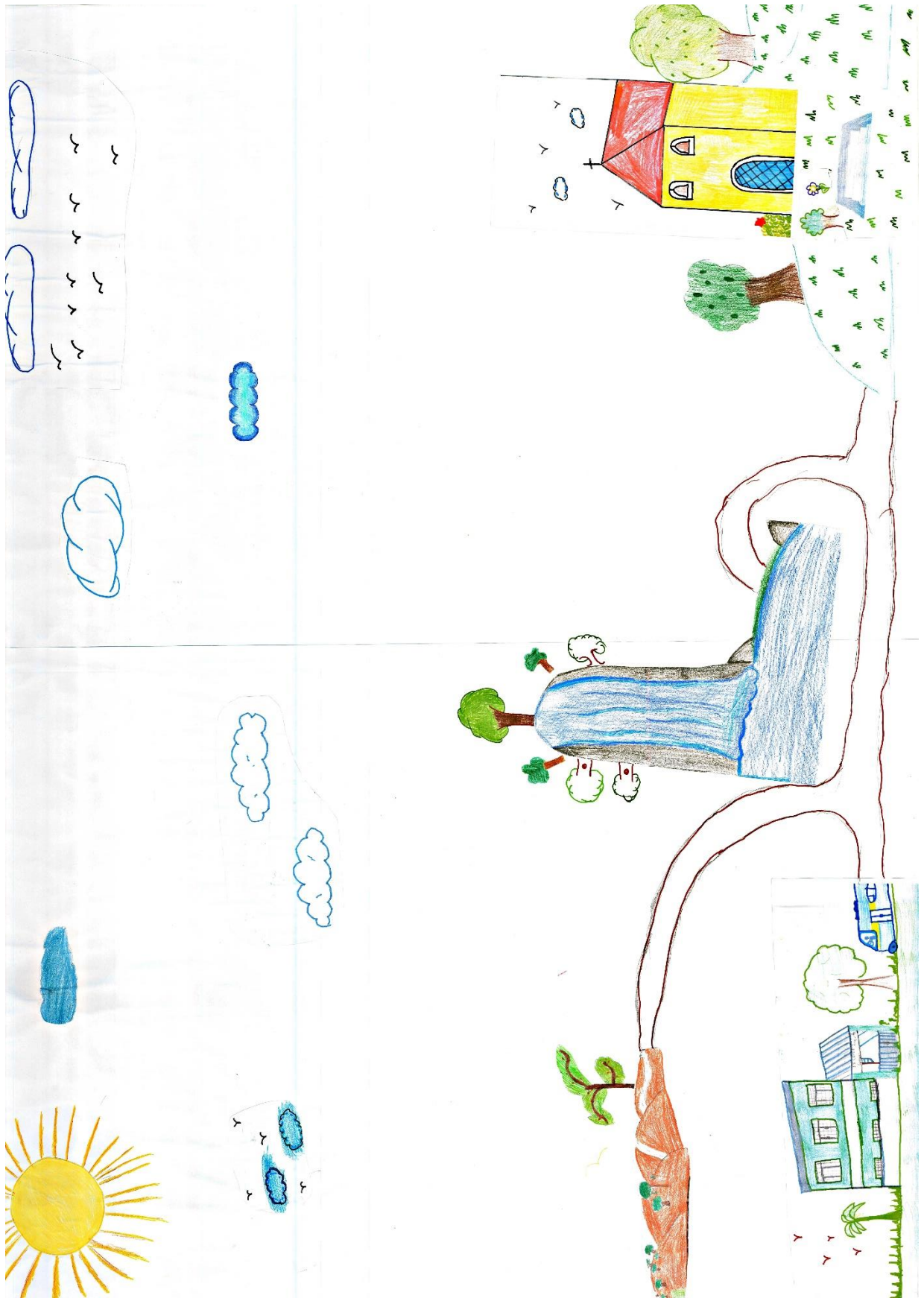
O grupo A não compôs o mapa na disposição real dos elementos na comunidade: ao final, eles mesmos fizeram a observação de a cachoeira ser depois da Igreja e não antes como eles colaram no papel. O grupo B buscou ser fiel à realidade e se preocupou em seguir as direções e disposições mais próximas do real possível.

Figura 29 – Crianças trabalhando na composição do mapa coletivo



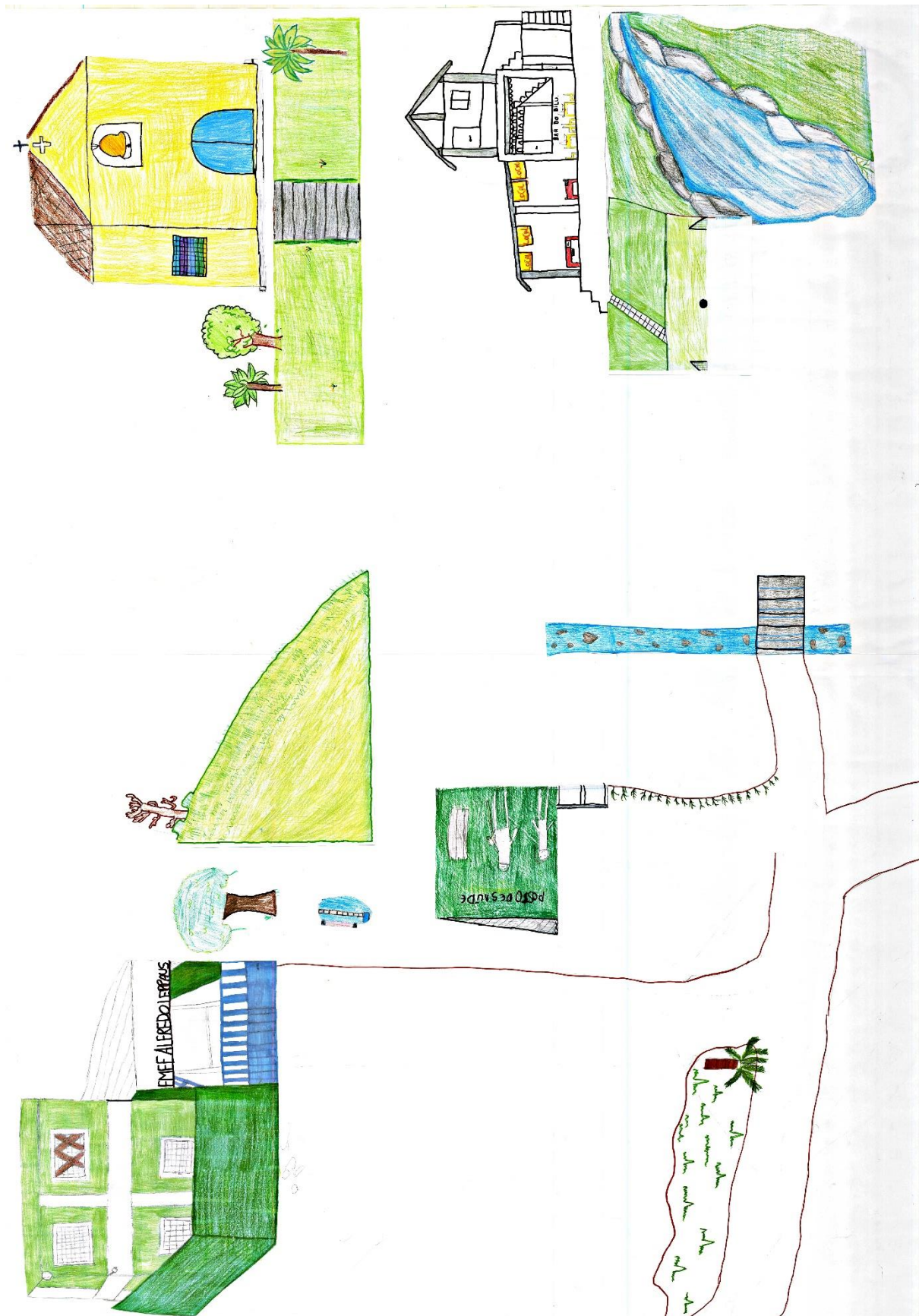
Fonte: da autora, 2022.

Figura 30 – Mapa coletivo: representação do grupo A



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 31 – Mapa coletivo: representação do grupo B



Fonte: da pesquisa, 2022.

6.2.2 Jogando o Holandacraft

As dificuldades para a realização dessa etapa se concentraram na instalação dos jogos nos laptops disponibilizados pela escola. Por se tratar de uma área rural, a conexão é instável e precária. Foram dedicadas aproximadamente 20 horas – distribuídas em três dias – à tentativa de instalação dos jogos utilizando a internet local, sendo que algumas dessas horas precisaram ser cumpridas em uma ida para a escola que não estava prevista no cronograma inicial da pesquisa empírica. Ao final do terceiro dia nenhuma das tentativas de instalação havia sido concluída, assim, foi solicitado à direção escolar permissão para o deslocamento dos laptops para Vitória. A autorização foi submetida à três condições: assinatura de um termo de compromisso, que as instalações dos jogos fossem feitas no laboratório do NAU/UFES³⁵ e que os laptops fossem devolvidos às 7 horas do dia seguinte – o horário de abertura da escola. Em Vitória, as instalações aconteceram sem qualquer complicação e os laptops foram devolvidos no dia seguinte conforme acordo firmado com a escola.

Figura 32 – Laboratório de informática da escola EMEIEF Alfredo Leppaus



Fonte: da autora, 2022.

As crianças estavam muito empolgadas para essa parte da metodologia. Quase todas as crianças sabiam jogar o Minecraft e as que não sabiam, aprenderam logo com seus pequenos grupos. Quando elas receberam os laptops, os arquivos base já estavam abertos. Foi solicitado apenas que elas salvassem o jogo identificando a turma e um controle de quais grupos utilizaram quais laptops foi feito para que no dia seguinte a atividade tivesse continuidade.

³⁵ Núcleo de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Espírito Santo.

Figura 33 – Crianças do grupo A jogam o Hollandacraft



Fonte: da pesquisa, 2022.

As crianças do grupo A receberam orientações para projetarem a Holanda do futuro, como elas gostariam de ver a comunidade dentro de alguns anos. As crianças do grupo B receberam orientações para ocuparem e darem uso como se fossem os primeiros imigrantes ao chegar ao local. Sobretudo, dar uso ao que antes foi o Casarão Holanda I e, em seguida, ocuparem os demais espaços conforme lhes parecesse mais adequado.

Figura 34 – Crianças do grupo B jogam o Hollandacraft



Fonte: da pesquisa, 2022.

O arquivo do jogo recebido pelas crianças era a representação de Holanda. O ponto de partida para todas elas foi a escola. Não houve qualquer tipo de limitação territorial:

as crianças poderiam ocupar qualquer lugar da comunidade, inclusive remover casas ou outras construções, como a escola e a Igreja, para dar novos usos e ocupações. Mesmo sem serem limitados, as crianças preferiram ocupar os limites entre a escola e a Igreja, mostrando um interesse em uma ocupação mais centralizada, o que não é comum ao rural. Como as crianças mesmo observaram e registraram, há muitos espaços vazios no entorno da escola. Espaços que possuem proprietários, mas não usos. No jogo não havia a limitação de ser propriedade privada: elas podiam ocupar da forma que lhes fosse mais interessante. Ainda assim, todos os grupos – ou quase todos – buscaram respeitar o máximo possível das propriedades com residências na região, ocupando apenas áreas como o pátio externo da escola e o entorno da Igreja.

Quando questionadas sobre a comunidade, as crianças disseram não gostar. Mas ao contrário do que se esperava, elas não disseram desejar morar nos grandes centros, como a capital Vitória ou outras cidades da região metropolitana, como Vila Velha e Cariacica. As crianças apenas reclamaram das dificuldades de morar no interior, que essa era a parte “chata” pois lá “não tem nada”. Ou seja, elas apenas gostariam de ter mais acesso aos serviços presentes nesses locais. Cullen (2009) fala das facilidades de se viver em cidade, das facilidades de se ter acesso aos serviços – serviços esses que as crianças desejam ter acesso no interior.

O livro “Os capixabas Holandeses” relata, ao contar a história da comunidade, as dificuldades dos holandeses imigrantes para terem acesso aos produtos e alimentos que só eram vendidos no centro de Santa Leopoldina e como foi benéfico para eles quando o Coronel José Alves de Nascimento abriu uma mercearia no local ainda que os preços fossem mais elevados que no centro. Mais de cem anos depois e a história não é muito diferente. As crianças aprenderam recentemente, na disciplina de história, sobre os Casarões Holanda I e Holanda II, o que foi um facilitador já que estava previsto que o grupo B desse um uso e ocupação para o Casarão Holanda I na etapa do *Minecraft*. Algumas crianças desse grupo propuseram construções bem modernas no local, outras reconstruíram o Casarão do modo como elas achavam que era, mas um determinado grupo reconstruiu o Casarão e deu a ele o uso de mercearia. Ao serem questionados do porquê desse uso específico, responderam que sentem a necessidade desse comércio no local, já que os existentes não atendem da forma como gostariam. Foram então questionados se sabiam que o Casarão Holanda I já havia sido uma venda/mercearia, e eles negaram. Por ironia ou coincidência, parte do problema persiste mais de cem anos

depois e o mesmo imóvel que um dia abrigou a solução, foi apontado pelas crianças para o mesmo fim.

Figura 35 – Casarão reconstruído para o funcionamento de uma mercearia



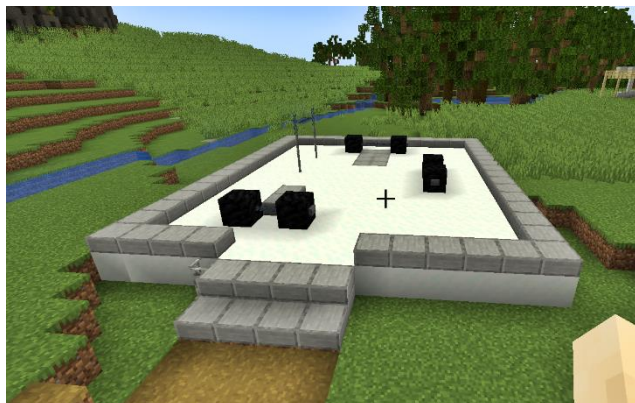
Fonte: da pesquisa, 2022.

Há também uma forte relação das crianças com elementos naturais paisagísticos. Mesmo sendo um ambiente rural, com presença de muita mata, as crianças demonstraram bastante interesse em preservar esses elementos e acrescentar mais, tanto nas atividades de desenho quanto no *Holandracraft*. Esse desejo de inserir mais desses elementos é traduzido, por exemplo, na proposta de um aquário feita por um grupo. Apesar de artificial, o aquário traz elementos naturais como água, pedras e seres vivos – nesse caso, geralmente peixes e plantas aquáticas. As crianças querem pavimentação. Elas têm interesse nos serviços de um centro urbano, mas também em manter os elementos naturais. Querem ‘o melhor dos dois mundos’³⁶: as facilidades da vida urbana e a paisagem do rural.

As crianças propuseram usos e ocupações para os diversos seguimentos: lazer, saúde/esportes, comércio, serviços públicos, entre outros. Abaixo algumas imagens dos produtos das oficinas de *Holandracraft*.

³⁶ Expressão popular que significa desfrutar de duas situações e ter as vantagens de ambas.

Figura 36 – Academia ao ar livre (grupo A)



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 37 – Campo de futebol (grupo A)



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 38 – Guarda corpo na ponte (grupo A)



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 39 – Piscina esportiva (grupo A)



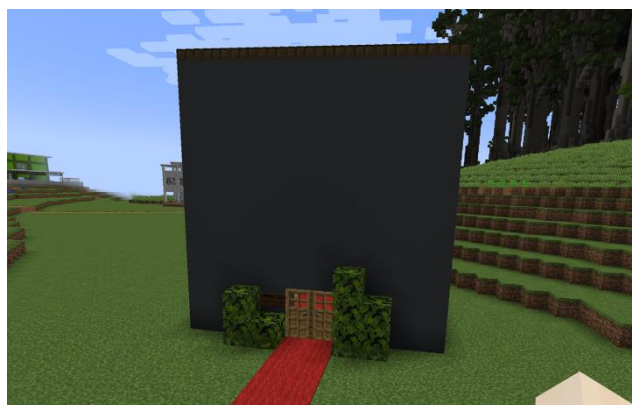
Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 40 – Quadra coberta (grupo A)



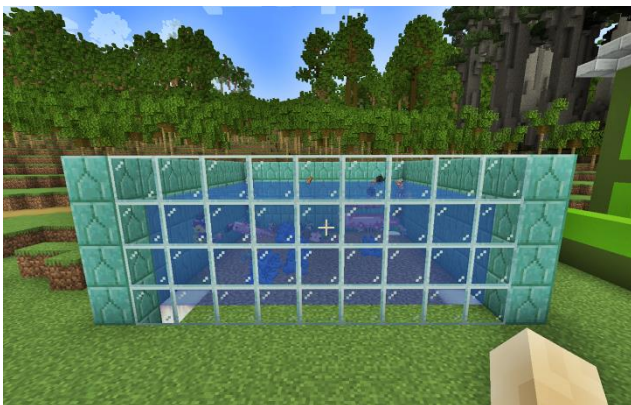
Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 41 – Shopping (grupo A)



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 42 – Aquário (grupo B)



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 43 – Bar (grupo B)



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 44 – Reconstrução do Casarão Holanda I (grupo B)



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 45 – Veterinário e pet shop no local do Casarão Holanda I (grupo B)



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 46 – Centro de eventos (grupo B)



Fonte: da pesquisa, 2022.

Figura 47 – Terminal de ônibus (grupo B)



Fonte: da pesquisa, 2022.

6.2.3 Respondendo às perguntas de avaliação

Conforme fluxogramas apresentados na metodologia (figuras 6 e 7) a proposta inicial para essa etapa era que as crianças pudessem responder as fichas de avaliação e debater sobre as perguntas, mas assim como a etapa anterior, essa também sofreu alterações. Assim, fora acrescentado para essa etapa uma atividade em que as crianças – em comum acordo – listavam novos elementos, serviços e usos e ocupações que não haviam acrescentado na etapa anterior. Essa atividade de listar os elementos manifesta-se como um complemento da etapa anterior, do Minecraft, portanto, entende-se que devem ser feitas as mesmas associações ou semelhantes:

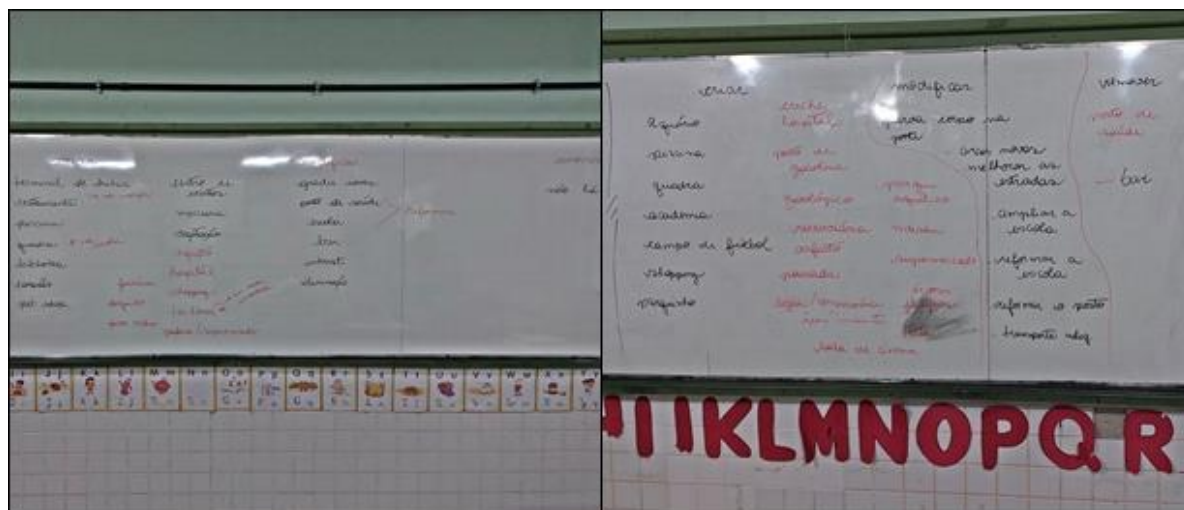
- Elementos criados, portanto, de alto valor: na etapa do Minecraft são entendidos como elementos de alto valor os mantidos. Aqui entendem-se como de alto valor os criados, aquilo que fazem falta para as crianças e, portanto, elas gostariam de adicioná-los à sua comunidade.
- Elementos modificados entendidos serem de médio valor: os itens listados pelas crianças e as modificações sugeridas por elas indicam que, ao contrário do que era esperado, esses elementos não são de baixo valor e sim que, na percepção delas, são importantes e precisam de melhorias para serem mais adequados ao uso;
- Elementos removidos, portanto, de baixo valor: o posto de saúde foi o único listado, mas as crianças fizeram questão de enfatizar: gostariam de remover do local atual para um novo local, onde ele pudesse ser maior, o que não indica ser um elemento de baixo valor para elas. Talvez fosse mais adequado colocá-lo na lista de elementos modificados, mas elas entenderam que era uma remoção e quiseram alocá-lo no campo “remover”.

Para a lista “criar”, as crianças citaram alguns elementos em comum: hospital, parquinho, quadra de esportes, piscina esportiva e para lazer, shopping, pavimentação e supermercado. Outros elementos listados pelo grupo A e grupo B, respectivamente, que pertencem ao mesmo grupo/seguimento: rodoviária versus terminal de ônibus, bar/lanchonete versus restaurante, árvores frutíferas versus vegetação.

Ainda na lista de “criar”, os participantes pertencentes ao grupo A citaram: academia, aquário, árvores frutíferas, campo de futebol, creche, horta, lojas/concessionária, museu, posto de gasolina, pousada, sala de cinema e zoológico. Já

os participantes do grupo B citaram: biblioteca, reconstrução do Casarão Holanda I, centro de eventos, farmácia, ferro velho, Lan House, mercearia, padaria, pet shop e vegetação.

Figura 48 – Listas de criar, modificar e remover



Fonte: da pesquisa, 2022.

Ao elaborar a lista “modificar”, ambos os grupos de crianças participantes demandaram a reforma e/ou ampliação da escola e o mesmo para o posto de saúde de Holanda. Além disso, as crianças do grupo A listaram ainda: guarda corpo para a ponte, a melhoria das estradas e transporte adequado. O grupo B listou: grades novas para a escola, melhora da iluminação e melhora da qualidade de conexão da internet.

A lista de remover do grupo B não teve nenhum item listado, enquanto o grupo A listou posto de saúde, mas como mencionado acima, o desejo das crianças era a ampliação e mudança de local.

As crianças demonstraram ter boas noções de coletividade e – ao contrário do que comumente se espera de crianças – não focaram somente em usos que pudessem proporcionar lazer para elas. Expressaram preocupações com a saúde pública externando o desejo de terem um hospital, um posto de saúde maior na comunidade e farmácia; com a educação quando demandam ampliação e reforma da escola, pavimentação e/ou melhoria das estradas – já que em dias de chuva muitos deles não conseguem assistir as aulas pois o transporte não consegue acessar determinados locais; com a prática de esportes quando listam piscina e quadra esportivas; com mobilidade quando adicionam rodoviária e terminal de transporte público; com a segurança, quando solicitam troca do gradil das janelas das salas de aula do segundo andar da escola e a instalação de guarda

corpo na ponte próxima à escola; e também de lazer, quando listam pousadas, restaurantes, salas de cinema, shopping, etc.

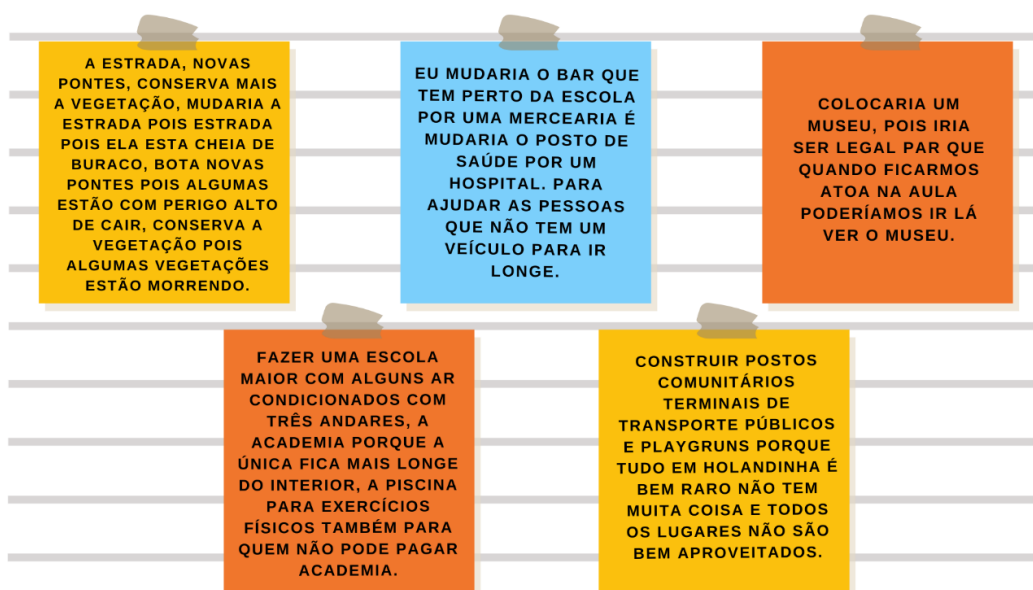
(...)Em ambas as turmas expliquei para as crianças que a ideia inicial era termos um mapa coletivo produzido por elas no Minecraft, mas em virtude do fim do ano letivo e da copa do mundo – que impactou no planejamento de aulas já que os alunos precisam ser liberados mais cedo em alguns dias de jogo e repor algumas aulas – a atividade precisaria ser reduzida. Dividi o quadro em três partes: criado, modificado e removido, e solicitei que as crianças me ajudassem a listar tudo que elas criaram, modificaram ou removeram no Minecraft. Após, perguntei se haviam ainda alguns acréscimos que elas gostariam de fazer e não havia dado tempo durante as aulas em que jogaram. Elas assentiram e então listamos, de pincel vermelho, tudo aquilo que faltou. Ficou nítido que a maioria dos itens listados não haviam sido pensados anteriormente e sim naquele momento, mas não vi prejuízo para o resultado final da atividade visto que entre as etapas anteriores havia também um intervalo de pelo menos 24 horas, o que permitia que elas refletissem melhor sobre isso. As duas turmas listaram coisas em comum e penso que isso seja um sinal de que são coisas que realmente fazem falta para a comunidade como um todo e que as crianças estão atentas a essas necessidades – ao meu ver, mais um sinal claro de que estão aptas a participarem e contribuírem nos planejamentos territoriais. (Registro retirado do diário de campo. Oitavo dia, atividade de desenho individual, dezembro/2022)

Ao responder as perguntas de avaliação, além de reafirmarem aquilo que já haviam representado e expressado nas etapas anteriores, as crianças mostraram outros valores que os desenhos não mostram, como: preservar a Igreja por ser um “monumento sagrado”, “patrimônio histórico³⁷” e por gostarem de frequentar o local; manter as residências por ser importante para as pessoas terem abrigo; preservar as matas pois elas oferecem “sombra” e “beleza”, entre outros.

A seguir serão inseridas algumas das respostas dadas pelas crianças. As frases serão reproduzidas da mesma forma que foram escritas, mantendo-se inclusive os erros de escrita. Quando questionadas “O que você mudaria na comunidade Holanda? Por quê?”, as crianças participantes responderam:

³⁷ Apesar de as crianças entenderem a Igreja como um patrimônio histórico por ser muito antiga e ter um valor afetivo agregado pela comunidade, os únicos imóveis tombados da comunidade de Holanda são os Casarões Holanda I e II.

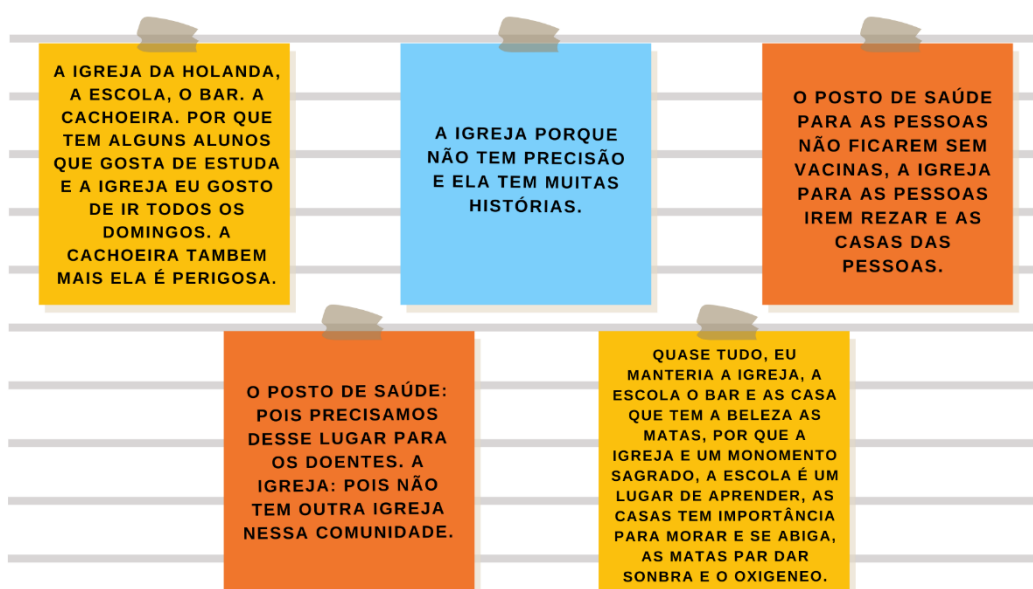
Figura 49 – “O que você mudaria na comunidade Holanda? Por quê?”



Fonte: da pesquisa, 2022.

Quando questionadas “O que você manteria na comunidade Holanda? Por quê?”, as crianças responderam:

Figura 50 – “O que você manteria na comunidade Holanda? Por quê?”

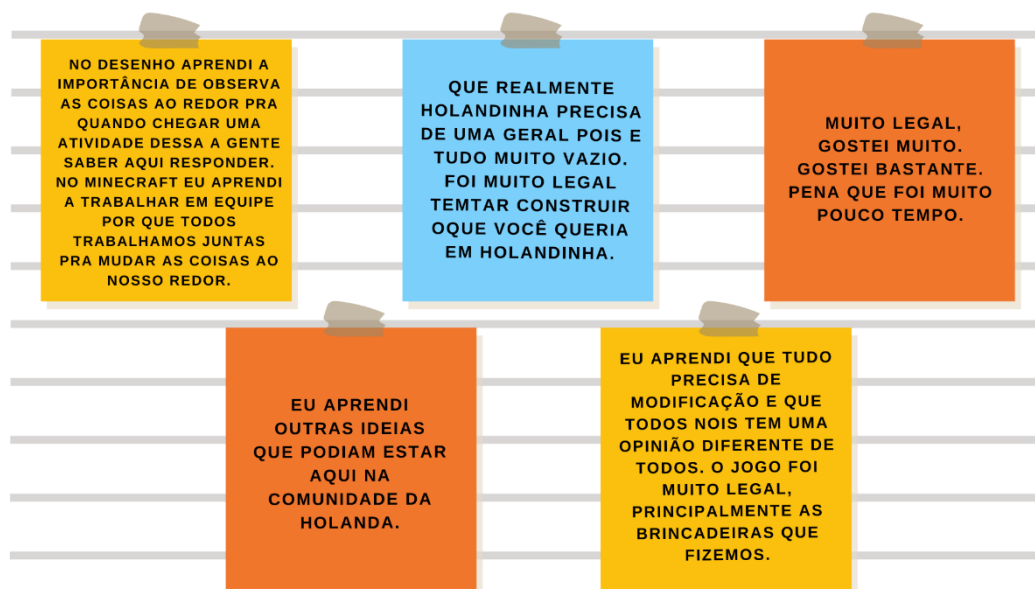


Fonte: da pesquisa, 2022.

As respostas, especialmente para a terceira pergunta, confirmam o interesse, a habilidade e o engajamento das crianças no planejamento da cidade e/ou territorial – no caso dessa pesquisa, uma comunidade rural. Quando foram questionadas “O que você

aprendeu com as atividades de desenhos e do jogo Minecraft? Como foi a sua experiência?”, elas responderam:

Figura 51 – “O que você aprendeu com as atividades de desenhos e do jogo Minecraft? Como foi a sua experiência?”



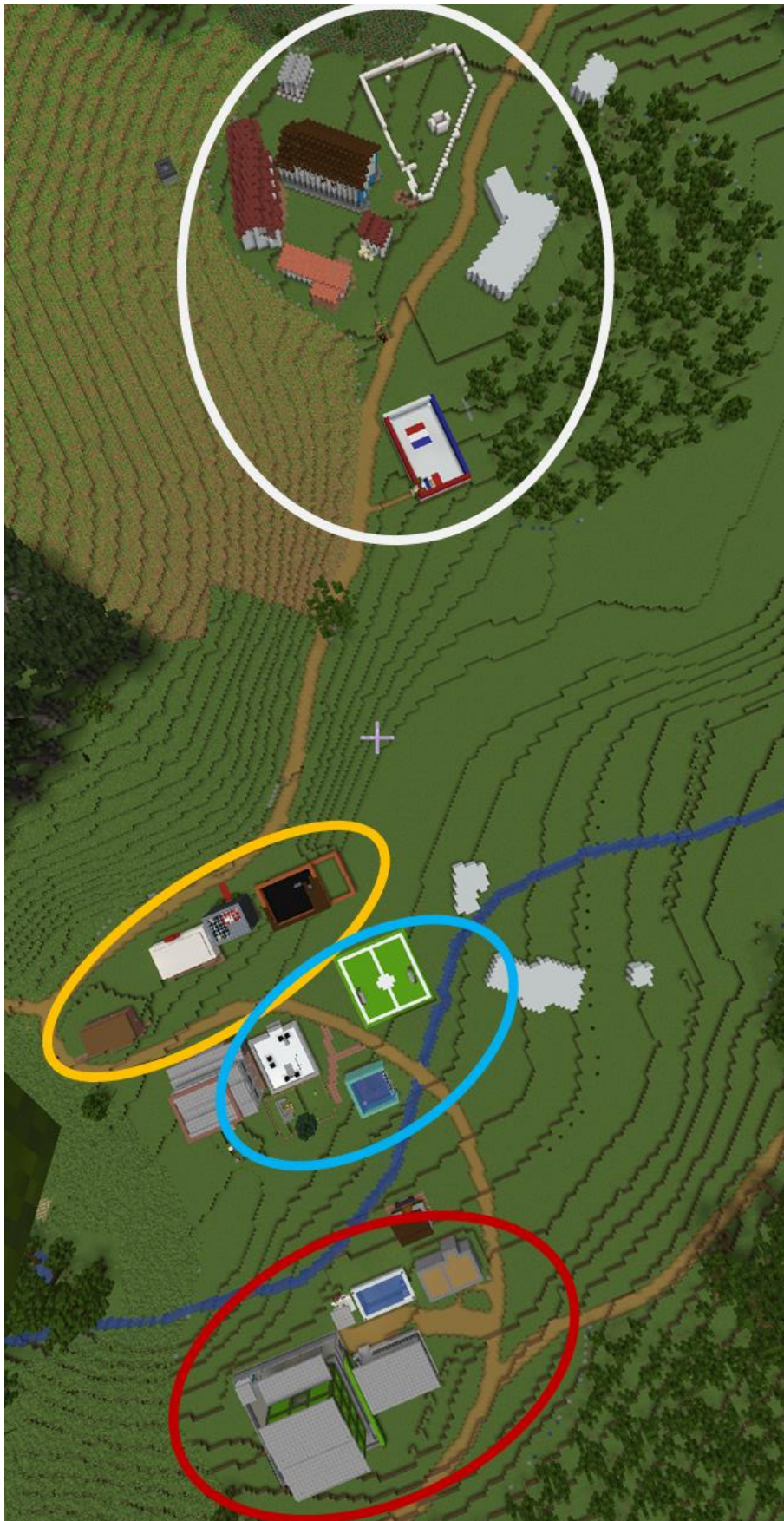
Fonte: da pesquisa, 2022.

6.3 O MAPA FINAL

Como mencionado no capítulo anterior, nem todas as atividades previstas foram realizadas com as crianças. Para o mapa final, havia a previsão de que seria montado pela pesquisadora, apresentado às crianças, passaria por ajustes até que chegasse à um produto final que agradasse aos representantes da comunidade – nesse caso, as crianças. Devido à não realização dessa atividade, optou-se pela montagem do mapa com os elementos desenvolvidos pelas crianças – sem realizar qualquer tipo de acréscimo, mesmo aqueles já citados pelas crianças – e agrupando-os seguindo o mesmo padrão dos mapas anteriores: ocupando principalmente as regiões próximas da escola, das ruínas do antigo Casarão Holanda I e da igreja.

Devido às configurações do jogo, no momento de unir todos os elementos em um único arquivo, houve limitação quanto à rotação dos elementos refletindo, assim, na disposição dos mesmo no mapa final. Buscou-se respeitar algumas setorizações – intencionais ou não – presentes nos mapas elaborados pelas crianças: elementos ligados ao esporte próximos à escola; elementos ligados ao lazer entre escola e à igreja; elementos comerciais próximos às ruínas do antigo Casarão Holanda I; e elementos destinados aos serviços próximos à igreja.

Figura 52 – Setorização do Mapa Final



Fonte: da pesquisa, 2023.

A elipse vermelho compreende a região no entorno da escola. Nessa região estão dispostos os elementos voltados para à parte educacional e pedagógica, como: a escola, a quadra coberta de esportes, a piscina para prática esportiva e a biblioteca.

Figura 53 – Elementos destinados à área educacional



Fonte: da pesquisa, 2023.

A elipse azul compreende os elementos destinados ao esporte e lazer e estão dispostos logo após a ponte, entre a escola e as ruínas do Casarão Holanda I. Nessa região foram alocados os elementos correspondentes a academia ao ar livre, o parquinho (representado pelas crianças com um cercado e uma fogueira), o aquário e o campo de futebol.

Figura 54 – Elementos destinados ao lazer



Fonte: da pesquisa, 2023.

A elipse amarelo compreende a região das ruínas do Casarão Holanda I e abrange principalmente os elementos de uso comercial (Figura X). Da direita para a esquerda, estão: a venda – com a reconstrução do Casarão Holanda I –, a clínica veterinária, o shopping e o restaurante.

Figura 55 – Elementos comerciais



Fonte: da pesquisa, 2023.

E, por fim, os elementos que compõem a região que compreendida pela elipse branco. Ali estão dispostas a Igreja, o centro de eventos representado pelas cores da bandeira Holandesa e o terminal de ônibus municipal e/ou intermunicipal.

Figura 56 – Elementos destinados ao lazer e serviços no entorno da igreja



Fonte: da pesquisa, 2023.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na propositura de uma pesquisa, para que se alcancem os resultados esperados – totalmente ou parcialmente – é preciso que alguns pontos estejam definidos: o problema que irá mover e justificar o desenvolvimento da pesquisa; os objetivos específicos que irão nortear as ações e levantamentos a serem realizados; as hipóteses a serem confirmadas e/ou descartadas; o local onde a pesquisa será realizadas (caso se aplique); mas não menos importante: o(s) público(s)-alvo(s) ao qual se destina a pesquisa, que podem ser os próprios participantes, outros pesquisadores, administradores públicos etc. Para este último ponto, a importância está (também) no fato de que a linguagem deverá estar adequada ao(s) público(s) participante(s), de modo que compreendam bem as propostas e sintam-se confortáveis para expressar suas ideias. Por este motivo, com base nas afirmações de Tonucci (2015) que aponta que o desenho supera os debates quando se trata de crianças e que é possível à todas as crianças, os desenhos (manuais e digitais) foram escolhidos como a linguagem de expressão e ferramentas de desenvolvimento da metodologia para esta pesquisa.

Ao realizar o levantamento bibliográfico, entendeu-se que quando se trata de assuntos do interesse da comunidade e assuntos onde hoje a criança não é considerada como parte ativa do processo – como é o caso do planejamento territorial – deve haver uma mudança de postura e passar a ter a criança como parte interessada também. É importante sinalizar que, ao envolver a criança nos assuntos da comunidade, criam-se cidadãos pró ativos e que se reconhecem como parte da cidade e, conseqüentemente, criam-se cidades onde há maior qualidade de vida, onde os benefícios estão presentes em questões como segurança, mobilidade e saúde da população. Mas, para além disso: uma cidade feita para crianças deve também ser feita por crianças.

Conforme a pesquisa empírica foi sendo desenvolvida com a colaboração das crianças, foi notável que – além de manifestarem interesse em participar de atividades voltadas ao planejamento territorial, demonstrando engajamento e habilidade ao executar as atividades – as crianças demonstraram também ter uma boa noção de coletividade: em geral as propostas giravam em torno de melhorar a qualidade de vida da comunidade como um todo, de modo que as ações não eram restritas aos interesses pessoais. É possível listar alguns momentos – durante a etapa das perguntas de avaliação – em que fica evidenciada a preocupação das crianças em atender os interesses dos demais membros da comunidade:

1. As crianças propuseram a troca do bar por uma mercearia;
2. A construção de um hospital³⁸ na região para atender aos moradores que não possuem veículo próprio para realizar esses deslocamentos;
3. A construção de uma academia ao ar livre e uma piscina esportiva para aqueles que não poderiam custear a prática de exercícios³⁹;
4. Manter a Igreja de Holanda, pois as pessoas gostam;
5. Variedade nos serviços oferecidos na comunidade – opções de comércio, saúde, lazer – justificando que os membros locais precisam de “coisas novas e melhores”.

São também nas respostas às perguntas de avaliação que há a confirmação do Minecraft como uma ferramenta adequada no desenvolvimento do planejamento territorial com crianças: elas entendem e gostam do jogo; as crianças que não o conhecem conseguem aprender rápido; e o jogo permite a (re)construção e representação do território, com blocos de 1m³ – o que permite a reprodução dos elementos em escalas semelhantes às reais, facilitando a visualização.

Evidentemente, é possível que ao aplicar essa mesma metodologia a outros grupos, como crianças urbanas ou crianças de outras faixas etárias, os resultados e produtos sejam diferentes. As vivências pessoais e o meio em que as crianças estão inseridas foram as fontes de informação utilizadas por elas para cada atividade executada, onde basearam as propostas em valores subjetivos atribuídos por elas. Então, ao alterar os seres participantes e o ambiente onde estão inseridos, espera-se que sejam manifestados valores e resultados diferentes – o que não invalida as conclusões desta pesquisa.

Assim, retornando aos objetivos que pretendia-se atingir no desenvolvimento da pesquisa, o primeiro objetivo delineado intencionava explorar o engajamento e as habilidades das crianças no planejamento territorial utilizando os jogos como ferramentas. Ao propor as atividades, nenhuma criança se negou a participar e todas produziram algo – a maioria dos grupos produziu mais do que um elemento, o que talvez não tenha transparecido no capítulo de resultados obtidos por as propostas também terem sido representadas por outro grupo. Quando questionadas se houve algum incômodo e

³⁸ O hospital mais próximo da comunidade de Holanda é o Hospital Nossa Senhora da Penha, localizado no centro do município de Santa Leopoldina/ES, e fica a uma distância de aproximadamente 20 quilômetros, sendo 8 quilômetros destes em estrada de chão. A estimativa do Google Maps é que utilizando a escola como ponto de partida e o hospital como destino, são gastos 42 minutos percorrendo o trajeto.

³⁹ Atualmente não há na comunidade, nem mesmo nas comunidades vizinhas, locais destinados à prática de exercícios, sejam esses ambientes público ou privados.

com o grau de satisfação ao realizar as pesquisas, o posicionamento se deu de forma positiva em todas elas. Não houve nenhum registro de insatisfação com as atividades realizadas, mas houve alguns pedidos para que as oficinas continuassem inclusive no ano letivo seguinte.

O segundo objetivo delineado intencionava evidenciar que as ações propostas pelas crianças, baseadas no valores subjetivos ofertados por elas, podem servir como base para ações concretas em prol da comunidade. A forma como as crianças são excluídas do planejamento territorial faz parecer que não há nenhuma noção da realidade presente nelas e que os pedidos serão absurdos e fantasiosos, como uma casa de bonecas feita de sorvete. Ao contrário disso, os resultados obtidos na realização desta pesquisa mostraram que as crianças não somente demonstram uma boa noção do que é realidade e o que é fantasia, como estão atentas às questões sociais e de segurança, já que propuseram a instalação de guarda corpo como proteção para as pessoas na ponte que fica a menos de 100 metros da escola. Além disso, todas as propostas atendiam a comunidade como um todo. Não houve registro de nenhuma proposta que objetivasse atender a um desejo pessoal e individual.

Os objetivos foram traçados para que, ao final, fosse possível avaliar os interesses e as habilidades e/ou engajamento de um grupo de crianças no desenvolvimento de projetos de espaços públicos, para justificar a inserção desse grupo em políticas públicas que envolvam o planejamento territorial. Conforme descrito anteriormente, as atividades e resultados atingidos mostraram-se satisfatórios, de modo que se concluiu, então, o atendimento total dos objetivos delineados para esta pesquisa.

Apesar de atingir os objetivos, alguns pontos de melhorias identificados sugerem que talvez fosse interessante trabalhar as crianças em duplas e no máximo trios – não mais quartetos ou grupos maiores – e com mais tempo de jogo. As crianças demandaram mais tempo e certamente a pesquisa teria alcançado resultados ainda mais relevantes se elas pudessem trabalhar melhor e em grupos menores as suas intenções.

Ainda, entendendo que aperfeiçoar as atividades realizadas e que o desenvolvimento de pesquisas nesse campo é benéfico para as crianças, para a cidade e para a sociedade como um todo, levantam-se as seguintes questões para trabalhos futuros: como inserir atividades e ferramentas (como as que foram trabalhadas nesta pesquisa) na rotina da criança e/ou em um currículo pedagógico? Como incentivar as novas gerações a serem mais ativas no planejamento territorial? Quais são os benefícios desse

envolvimento? Como convencer os administradores municipais dos benefícios de incluir todos os grupos nas questões da comunidade?

8. REFERENCIAS DA PESQUISA

ANDRADE, Bruno Amaral de. **O Conceito de Geogames em Ambientes Inovadores de Aprendizagem**. VIRUS, São Carlos, n. 17, 2018. [online]. Acesso em: 16 Dez. 2018. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus17/?sec=7&item=1&lang=pt>>.

ANDRADE, Bruno Amaral de. **O Planejamento, a Criança e o Jogo: O Geodesign na Identificação de Valores Cotidianos e Simbólicos no Território**. 2019. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

ANDRADE, Bruno Amaral de. **Representando o Patrimônio Territorial com Tecnologia da Geoinformação: Experimento em Santa Leopoldina/Espírito Santo**. 2015. Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

ANDRADE, Bruno Amaral de; POPLIN, Alenka; SENA, Ítalo Sousa de. **Minecraft as a tool for engaging children in urban planning: A case study in Tirol Town, Brazil**. 2020. ISPRS International Journal of Geo-Information, 9, p. 170.

ANDRADE, Luciana Teixeira. **Singularidade e igualdade nos espaços públicos**. Revista do Arquivo Público Mineiro, v. 2, p. 12-24, 2007.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2º edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, Lilian Ried Miller. **A influência das cores**. Acesso em: 23 de julho de 2021. Disponível em: <<https://universodacor.wordpress.com/category/descanso-para-os-olhos/>>.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990a. Brasília, DF. Acesso em: 15 de novembro de 2022. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>.

BRASIL. Ministério de Infraestrutura. **Avaliação de Políticas Públicas**. [S.d.]. Disponível em: < <https://www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/politica-e-planejamento/politica-e-planejamento/avaliacao-de-politicas-publicas>>. Acesso em: 04 de junho de 2022.

BRASIL. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990b. Brasília-DF. Acesso em: 01 de março de 2023. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>.

BRASIL, Felipe Gonçalves; CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Os Estudos Das Políticas Públicas No Brasil: Passado, Presente e Caminhos Futuros da Pesquisa Sobre Análise de Políticas.** Revista Política Hoje - Volume 25, n. 1. 2016, p. 71-90.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff. (Coord.). **Políticas públicas: conceitos e práticas.** Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008.

CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica: Antropologia e Literatura no Século XX.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

Coordenação-Geral de Licitações e Contratos. **Orientações Relevantes do Processo de Planejamento das Contratações.** Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Executiva, Subsecretaria de Administração. 2021. Acesso em: 30 de março de 2023. Disponível em: < <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/7013>>.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CULLEN, Gordon. **Paisagem urbana.** Lisboa: Edições 70, 2009. 202 p. ISBN 9789724414010.

DANTAS, John Álex de Melo; MENEZES, Simone Alves Prado; SANTOS, Vitória Almeida. **Urbanismo Colaborativo: Recuperação de Áreas Degradadas pelo Acúmulo de Resíduos da Construção Civil.** Revista da arquitetura - cidadania e habitação, Brasília, v. 1, n. 1. p.30-41, 2021.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho.** [s.l.] Panda Educação, 2020.

DEUBEL, André-Noël Roth. **Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico?.** Estud. Polit. [online]. 2008, n.33, pp.67-91. ISSN 0121-5167.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os Princípios das Metodologias Ativas de Ensino: Uma Abordagem Teórica.** Revista Thema. V. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 26 mar. 2023.

DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy.** Fourteenth Edition. 2013. United State: Pearson Education Inc. ISBN-13: 978-0-205-23882-8

FLEURY, Laís. Prefácio In: MEYER, Bernhard; ZIMMERMANN, Stefanie. **Cidades para brincar e sentar**: uma mudança de perspectiva para o espaço público. 2020. [Portuguese translation: Gerhard Brodt]. São Paulo: Instituto Alana – 1º ed. ISBN 978-65-88653-01-2.

FRASSI, Lorena. **Avaliação da Iniciativa Selo UNICEF**. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na Disciplina de Tópicos Especiais: Planejamento Urbano e Regional, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2021.

FREIRE RIBEIRO, Ilda. **Cidadania da criança**: escola e sociedade como palcos de participação. EDUSER: revista de educação, v. 3, p. 17-26, 2011.

FREITAS, Regina. **Vitória e Unicef reafirmam compromissos da Plataforma dos Centros Urbanos**. Site da Prefeitura Municipal de Vitória. 2018. Acesso em: 12 de março de 2023. Disponível em: <<https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/vitoria-e-unicef-reafirmam-compromissos-da-plataforma-dos-centros-urbanos-29613>>.

GERBER, Ignacio. **Figuras rupestres**: arte e/ou escrita? Ide (São Paulo), São Paulo, v. 32, n. 48, p. 26-34, jun. 2009. Acesso em: 14 de março de 2023. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062009000100004&lng=pt&nrm=iso>.

GUIMARÃES, Iara Vieira; LOPES, Jader Janer Moreira. **As experiências espaciais das crianças no espaço urbano**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 307-325, jan./fev. 2019.

HARVEY, David. “O Direito à Cidade” in **Lutas Sociais**. Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS) do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC/SP. N. 29. São Paulo: 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O Jogo como Elemento da Cultura. [recurso eletrônico]. Tradução João Paulo Monteiro. Revisão de tradução Newton Cunha. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: Características da População e dos Domicílios Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acesso em: 23 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO PÓLIS. **O Que é o Direito à Cidade?** São Paulo, 2021. Acesso em: 31 de março de 2023. Disponível em: < <https://polis.org.br/direito-a-cidade/o-que-e-direito-a-cidade/>>.

JANSON, Horst Woldemar; JANSON, Anthony F. **Iniciação à história da arte**. 2. ed. [São Paulo: Martins Fontes, 1996]. 475 p. Tradução Jefferson Luiz Camargo. ISBN 85-336-0470-X.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

LA CITTÀ DEI BAMBINI. **La Red Internacional**. [S.d.]. Disponível em: <<https://www.lacittadeibambini.org/es/la-red-internacional/>>. Acesso em: 27 de junho de 2022.

LAGE, Selena Duarte Lage e. **O Planejamento Urbano para Além da Oposição Urbano-Rural: Perspectivas e Desafios para a Consolidação no Brasil de Sistemas e Práticas Integrados de Planejamento Territorial**. *Oculum ens*. Campinas, 14(1), p. 155-167, 2017.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001. Título original: *Le Droit à la Ville*. ISBN 978-85-88208-97-1.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Repensando a Escola – Com a Palavra: A Criança da Área Rural**. *Pro-posições* - vol. 13. N. 1 (37) - Jan/abr. 2002.

MAZZILLI, Clíce de Toledo Sanjar. **Identidade Cromática do Ambiente Urbano**. In: Vicente del Rio; Cristiane R. Duarte; Paulo Rheingantz. (Org.). *Projeto do lugar. Colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo*. 01 ed. Rio de Janeiro: Contracapa, 2002, v. 01, p. 167-181.

McGONIGAL, Jane. **A Realidade em Jogo**. [Recurso digital]. Tradução Eduardo Rieche – 1 ed. Rio de Janeiro, Best Seller, 2017.

MEREDIEU, Florence de. **O Desenho Infantil**. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. 11 ed. São Paulo. Editora Cultrix, 2006. ISBN 85-316-0107-X.

MEYER, Bernhard. **Novas Perspectivas para uma Cidade Brincante**. [Entrevista concedida a] Elke Hoffmann. [S.d.] Tradução Criança e Natureza. Disponível em: <

<https://criancaenatureza.org.br/pt/entrevistas/novas-perspectivas-para-uma-cidade-brincante/>>. Acesso em: 14 de novembro de 2022.

MEYER, Bernhard; ZIMMERMANN, Stefanie. **Cidades para brincar e sentar: uma mudança de perspectiva para o espaço público**. 2020. [Portuguese translation: Gerhard Brodt]. São Paulo: Instituto Alana – 1º ed. ISBN 978-65-88653-01-2.

MOJANG AB. **Termos de Serviço e Contrato de Licença de Usuário Final do Minecraft**. [S.d.]. Disponível em: <<https://www.minecraft.net/pt-br/terms/r1>>. Acesso em 16 de agosto de 2022

ONU BRASIL. **Sustainable Development Goal 11: Cidades e comunidades sustentáveis**. As Nações Unidas no Brasil. [S.d.]. Acesso em: 23 de novembro de 2022. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/11>>.

PARTICIPAÇÃO. Michaelis online. [S.d.]. Acesso em: 30 de março de 2023. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/participa%C3%A7%C3%A3o/>>.

PARTICIPAR. Michaelis online. [S.d.]. Acesso em: 30 de março de 2023. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/participar>>.

PATRÃO, Benedicto de Vasconcellos Luna Gonçalves. **O Direito à Cidade sob a Perspectiva da Criança e do Adolescente: O Poder Público e a Responsabilidade pela Efetividade do Direito à Convivência Comunitária**. In: VII Congresso Brasileiro de Direito de Família, 2009, Belo Horizonte. Trabalhos Científicos do VII Congresso Brasileiro de Direito de Família, 2009.

PLANEJAMENTO. Michaelis online. [S.d.]. Acesso em: 31 de março de 2023. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/planejamento/>>.

POPLIN, Alenka. **Digital Serious Game for Urban Planning: “B3—Design Your Marketplace!”** Environment and Planning B: Planning and Design, v. 41, n. 3, p. 493–511, jun. 2014.

POPLIN, Alenka. **Geogames: Games for Change – Designing for Future Communities**. Luján, Año 10, Número especial, 2018, Sección I: Artículos. pp. 150-166. (ISSN 1852-8031).

REIS, Émilien Vilas Boas; VENÂNCIO, Stephanie Rodrigues. **O Direito à Cidade e a Participação Popular no Planejamento Urbano Municipal**. Revista de Direito da Cidade, 2016, vol. 08, nº 4, p. 1205-1230. ISSN 2317-7721.

ROOS, Ton; ESHUIS, Margje. **Os capixabas holandeses: uma história holandesa no Brasil**. Editora Koninklijke BDU Uitgevers, 2008. 160 P. ISBN: 9789087880552.

SANTOS, José Douglas Alves dos; ALMEIDA, Éverton Vasconcelos de. **Chico Bento e as Representações Sociais da Infância**. RBEC. Tocantinópolis/Brasil, v. 4, 2019. ISSN: 2525-4863.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a Infância: Os Desenhos das Crianças como Produções Simbólicas** in A.J. Martins Filho & P.D. Prado (orgs), Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância. 2011. Campinas, Autores Associados; p. 27-60. ISBN 978-85-7496-201-6

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: M. Pinto; M. J. Sarmiento (Coord.). (Org.). As Crianças: Contextos e Identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho., 1997, p. 09-30.

SAQUET, Marcos Aurelio. O Homem como Síntese: Território e Territorialidade In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos**. 1ª ed. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2009. P. 86-94.

SECULT – SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA. **Arquitetura: Patrimônio Cultural do Espírito Santo**. 2009. Vitória – ES. 560 p.

SENA, Ítalo Sousa de. **Visualização e Valorização da Paisagem a partir de Geogame**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32701>>.

SILVA, Josianne Maria Mattos da. **O Desenho na Expressão de Sentimentos em Crianças Hospitalizadas**. Fractal: Revista de Psicologia, 2010, v. 22 – n. 2, p. 447-456.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. **A imagem: Interpretação e Comunicação**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, 2005, v. 5, n. esp., p. 113-128.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Joyce Karine de Sá. **Homo ludens: da Situação do Jogo ao Jogo da Situação**. (Des) troços: Revi Sta D E Pensamento Radical , Belo Horizonte , V. 2 , N. 1, 2021. ISSN 2763-518X (online).

TITTONI, Jaqueline; TIETBOEHL, Lúcia Karam. **Política na Rua: Subjetivação, Resistência e Ocupação dos Espaços Públicos**. Psicologia e Sociedade, 32. 2020. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32i166538>>.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad**. unknown edition. ed. [S. l.]: Losada, 2013. 296 p. ISBN 978-9500383882.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**. 1. ed. España: GRAO, 2015. 188 p. ISBN 978-84-9980-634-1. Edição Kindle.

UNICEF. **UNICEF Municipal Seal of Approval**. In: Child Friendly Cities Initiative. 2017a. Acesso em: 2 de março de 2023. Disponível em: < <https://childfriendlycities.org/brazil-municipal-seal/>>.

UNICEF. **Brazil: Platform for Urban Centres (PCU)**. In: Child Friendly Cities Initiative. 2017b. Acesso em: 2 de março de 2023. Disponível em: <<https://childfriendlycities.org/brazil-pcu/>>.

UNICEF. **Evolução das desigualdades sociais na infância e adolescência em Vitória (ES)**. 2020a. Acesso em 12 de março de 2023. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/plataforma-dos-centros-urbanos-2017-2020/vitoria-es>>.

UNICEF. **Metodologia de Monitoramento da Plataforma dos Centros Urbanos 2017-2020**. 2020b. Acesso em: 12 de março de 2023. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/plataforma-dos-centros-urbanos-2017-2020/metodologia>>.

UNICEF. **Selo UNICEF**. [S.d.] Acesso em: 26 de fevereiro de 2023. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/selo-unicef>>.

UNICEF. **Selo UNICEF 20 anos pelos direitos de crianças e adolescentes**. Revista Unicef Brasil, 2019. Acesso em: 11 de março de 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/4911/file/revista_selo_unicef_20anos.pdf>.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias: O Brasil é Menos Urbano do que se Calcula**. Campinas - São Paulo: Editores Associados, 2002.

VITÓRIA. Lei Municipal 9.796. **Altera o Anexo I da Lei nº 9.278** - Calendário Oficial de Eventos e Datas Comemorativas de Vitória, instituindo o Dia do Brincar. 2021. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/es/v/vitoria/lei-ordinaria/2021/980/9796/lei-ordinaria-n-9796-2021-altera-o-anexo-i-da-lei-n-9278-calendario-oficial-de-eventos-e-datas-comemorativas-de-vitoria-instituindo-o-dia-do-brincar>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

VALADÃO, Camila. **Fogo no Parquinho: Infâncias no Debate Público**. Youtube. 4 de novembro de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DxMrXA7xKro>>. Acesso em: 08 de novembro de 2022.

VALADÃO, Camila. **Retrospectiva 2021**. 1ª edição. 2022. Vitória – ES. Disponível em: <https://www.academia.edu/77086496/Retrospectiva_2021_Vereadora_Camila_Valad%C3%A3o>. Acesso em: 08 de novembro de 2022.

APÊNDICE A – COMUNICADO ENVIADO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS LEGAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Página 1 de 1

Santa Leopoldina, ____ de _____ de 2022.

COMUNICADO AOS PAIS

Senhores Pais,

Olá! Me chamo Lorena Frassi, sou formada em arquitetura e urbanismo, e estou realizando uma pesquisa de mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, onde estudo a participação infantil no planejamento territorial. Para isso, em conjunto com a equipe pedagógica da escola EMEF Alfredo Leppaus, estaremos realizando atividades de desenhos manuais (em papel) e digitais (no jogo Minecraft).

Por esse motivo, venho através desse comunicado solicitar a autorização de vocês, pais/responsáveis legais, e convidar o seu filho/sua filha para participar dessas atividades.

Em anexo envio duas vias do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) com todas as informações sobre a pesquisa e a participação voluntária do/a seu filho/sua filha.

Caso se sintam desconfortáveis ou tenham alguma dúvida sobre essas atividades, fiquem bem à vontade de falar comigo para maiores esclarecimentos.

Obrigada pela atenção dos senhores(as).

Arquiteta Lorena Frassi

Cel: (27) 99826-██████

E-mail: lorenafrassi@hotmail.com

OBS: A minha pesquisa é orientada e supervisionada pelo Prof. Dr. Lutero Pröscholdt Almeida e coorientada pelo Prof. Dr. Bruno de Andrade (que já desenvolveu trabalhos com a Escola do Tirol entre 2014 e 2018).

APÊNDICE B – TCLE ENVIADO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS LEGAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Página 1 de 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O seu filho/a sua filha está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: “Cidades e Crianças: Uma Proposta de Planejamento Territorial nos Núcleos de Holanda e Holandinha – Santa Leopoldina/ES”, realizada pela discente Lorena Frassi, vinculada ao mestrado em arquitetura e urbanismo, da Universidade Federal do Espírito Santo. O objetivo é investigar o engajamento e habilidade da criança no desenvolvimento de projetos para o espaço público, dada a importância de incluir no planejamento dos espaços comunitários o máximo possível de membros das comunidades, o que não é uma realidade na maioria das cidades.

Essa pesquisa será realizada na escola EMEF ALFREDO LEPPAUS, localizada em Holanda – Santa Leopoldina/ES. As crianças pertencentes ao 6º e 7º ano do ensino fundamental serão convidadas a compor dois grupos que realizam atividades de desenhos manuais e desenhos digitais representando os núcleos de Holanda e Holandinha. Na primeira etapa, as crianças utilizarão lápis e papel para representar Holanda e Holandinha duas vezes: primeiro individualmente e, em seguida, em um único grupo. Na segunda etapa, as crianças utilizarão os notebooks disponíveis na escola e o jogo Minecraft para representar Holanda e Holandinha do futuro (6º ano) e como gostariam de intervir na ocupação dos núcleos no passado (7º ano). Essa etapa também será realizada em duas fases: primeiro em duplas e trios, e posteriormente, em um único grupo. A terceira e última etapa é reservada para a avaliação das atividades. As crianças serão convidadas a responderem três perguntas: 1) O que você mudaria na comunidade Holanda e Holandinha? Por quê?; 2) O que você manteria na comunidade Holanda e Holandinha? Por quê?; e 3) O que você aprendeu com as atividades de desenhos e do jogo Minecraft? Como foi a sua experiência? As perguntas serão enviadas para a criança responder em casa com auxílio dos responsáveis, se assim elas desejarem. Posteriormente, as respostas serão apresentadas em sala utilizando a aula prevista para isso. Caso a criança não queira ou não se sinta à vontade em responder as perguntas acima, ela será dispensada de respondê-las sem qualquer tipo de cobrança.

A previsão é que a pesquisa e as atividades sejam iniciadas e finalizadas durante o mês de novembro de 2022. Estima-se que 6 aulas serão suficientes para o desenvolvimento das atividades, que ocorrerão no horário de aula.

TURMA	ETAPA	ENCONTRO	ATIVIDADES	AULAS	DURAÇÃO EM HORAS
6º ANO - GRUPO A	1	1º	Atividade individual - desenhos manuais	1	50 min
		2º	Atividade coletiva - desenhos manuais	2	1 h e 40 min
	2	3º	Atividade individual - desenhos digitais	1	50 min
		4º	Atividade coletiva - desenhos digitais	1	50 min
	3	5º	Atividade de avaliação das oficinas	1	50 min
7º ANO - GRUPO B	1	1º	Atividade individual - desenhos manuais	1	50 min
		2º	Atividade coletiva - desenhos manuais	2	1 h e 40 min
	2	3º	Atividade individual - desenhos digitais	1	50 min
		4º	Atividade coletiva - desenhos digitais	1	50 min
	3	5º	Atividade de avaliação das oficinas	1	50 min

Não há nenhuma previsão de gastos para a participação dessas atividades, mas caso haja algum gasto por parte da criança participante, haverá ressarcimento. Os materiais de desenho a serem utilizados (como papéis e lápis de cor) serão disponibilizados pela pesquisadora e os recursos de tecnologia (como computadores e rede de internet) serão disponibilizados pela escola.



Será garantido às crianças participantes o direito de confidencialidade e sigilo, de modo que seus desenhos não serão identificados de nenhuma forma e não terão seus nomes citados ou rostos expostos na pesquisa. Os produtos finais – nesse caso, os desenhos – serão utilizados apenas para a pesquisa e artigos originados dela. Caso seja feitas fotos durante a oficina, as crianças terão seus rostos cobertos antes da publicação das mesmas para que não sejam identificadas.

Conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, caso a criança participante sofra qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, terá resguardado o direito a assistência e a buscar indenização.

Em caso de autorização para a participação do seu filho/da sua filha nas atividades, as duas vias do TCLE deverão ser rubricadas em todas as páginas e assinado na última folha. Uma via ficará com os responsáveis e a outra via deverá ser devolvida para a pesquisadora.

A criança participante, bem como seu responsável legal, terá o direito de retirar o consentimento e deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, podendo informar à pesquisadora responsável pela atividade a sua vontade de não participar através dos contatos disponibilizados ao final desse termo de consentimento.

Este estudo poderá apresentar alguns riscos durante a realização das atividades propostas na pesquisa. A seguir, esses riscos serão relatados e também as medidas que serão tomadas para evitar esses desconfortos. A criança participante poderá apresentar cansaço físico e mental no desenvolvimento das atividades. Por esse motivo, as atividades foram divididas em 6 aulas e ocorrerão em dias distintos, dando espaço para que a criança absorva, entenda e descanse a mente; poderá sentir insegurança ao representar a cidade por meio do desenho, resultando em estresse. Por esse motivo, as crianças serão advertidas frequentemente de que não há resposta certa ou errada e que os desenhos deverão ser realizados de acordo com suas lembranças; poderá haver constrangimento em expor suas opiniões na elaboração dos mapas coletivos. Assim, nenhuma criança será forçada a contribuir oralmente, sendo uma manifestação espontânea e opcional para elas; as crianças podem apresentar desconforto com a presença da pesquisadora – até então uma desconhecida. Como forma de suavizar a presença e diminuir esse desconforto, haverá um breve contato anterior ao início da realização das pesquisas, onde estarei presente apenas acompanhando a rotina delas e sendo apresentada pela equipe pedagógica escolar; interferência na rotina escolar, podendo causar quebra do progresso de aprendizado. Por essa razão as atividades serão realizadas em conjunto com a equipe pedagógica da escola, para que eles decidam em quais dias e horários as atividades deverão ocorrer, sem que haja prejuízos para as crianças; conflito de interesse entre participante x pesquisadora, onde as crianças podem desejar representar algo que não seja relevante para a pesquisa. Nesse caso, será aceito qualquer manifestação ou representação da criança e, caso não seja relevante, será feito o registro em diário de campo e será desconsiderado na análise dos resultados; quebra de sigilo. Por esse motivo, é garantido que os resultados serão confidenciais e utilizados apenas para fins científicos; quebra do anonimato. Assim, será garantida a não identificação nominal dos produtos da pesquisa em nenhum local; exposição da imagem da criança participante através de fotos e vídeos, que poderá acabar resultando na sua identificação. Dessa forma, em nenhuma hipótese serão divulgadas fotos e vídeos que foquem ou exponham o rosto e, conseqüentemente, a identidade da criança. As fotos e vídeos irão capturar, preferencialmente, os desenhos realizados. As mídias onde estiverem rostos infantis visíveis serão editadas para que não haja a identificação; disponibilidade de tempo livre para responder as perguntas da etapa 3. Caso deseje, é assegurada à criança e aos seus responsáveis o direito de interromper a sua participação na pesquisa em qualquer momento.

Assim como apresenta riscos, essa pesquisa apresenta também benefícios para as crianças participantes. Elas irão praticar a habilidade de diálogo e negociação na elaboração de mapas coletivos; terão a oportunidade de



realizar um trabalho em equipe com os colegas de sala; a escola receberá uma licença vitalícia do jogo Minecraft, comercializado pela Mojang Studios, que poderá ser utilizada para lazer ou realização de atividades futuras propostas pela equipe pedagógica; Irão ser estimuladas a ter sua atenção voltada para as questões sociais e de infraestrutura do município; Irão ter seus trabalhos expostos para elas mesmas e para a comunidade. Alguns benefícios indiretos também poderão ser alcançados, como por exemplo: espera-se que as atividades realizadas despertem nelas o interesse e sentimento de pertencimento as cidades em que vivem e espera-se que, alcançando os resultados desejados e evidenciando o interesse e habilidade das crianças para tal, essa pesquisa colabore na escuta de crianças por parte do poder público e seus representantes no planejamento de espaços urbanos.

Os desenhos serão objeto de trabalhos científicos e embasarão a dissertação de mestrado da discente Lorena Frassi, cujos resultados poderão ser acessados futuramente por meio do portal: <http://www.arquitetura.ufes.br/pt-br/posgraduacao/PPGAU/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>. Além disso, como forma de devolver para as crianças e para a comunidade o resultado das atividades realizadas por elas, os desenhos – sem identificação quanto aos autores dos mesmos – irão compor uma exposição na escola. Assim, poderão ser contemplados pelos estudantes participantes e estudantes dos outros anos escolares que não participaram da pesquisa, professores e os responsáveis que desejarem ver.

Caso mude de ideia sobre a participação do seu filho/sua filha nessa pesquisa, você poderá solicitar sua NÃO PARTICIPAÇÃO enviando um e-mail para: lorenafrassi@hotmail.com ou enviando um recado manuscrito para a escola com data e assinatura.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para outros esclarecimentos, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora responsável, Lorena Frassi pelo telefone (27) 99826 [REDACTED] ou e-mail: lorenafrassi@hotmail.com.

Em caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa, o Sr./a Sra. também poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus Goiabeiras, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/GOIABEIRAS/UFES) através do telefone (27)3145-9820, e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio através do endereço: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN – sala 07, CEP: 29.075-910, Vitória - ES, Brasil. O CEP/GOIABEIRAS/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Eu, Lorena Frassi, declaro que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Santa Leopoldina, _____ de _____ de 2022.

Lorena Frassi
Pesquisadora responsável – Discente do PPGAU/UFES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Página 4 de 4

Eu, _____, responsável legal pelo(a) aluno(a) _____ do _____ ano, declaro que compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os procedimentos envolvidos na pesquisa “Cidades e Crianças: Uma Proposta de Planejamento Territorial nos Núcleos de Holanda e Holandinha – Santa Leopoldina/ES”, a ser realizada pela discente Lorena Frassi, na EMEF Alfredo Leppaus. Assim, autorizo meu filho/minha filha a participar voluntariamente das atividades propostas pela pesquisadora.

Santa Leopoldina, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do responsável

APÊNDICE C – TALE ENVIADO PARA AS CRIANÇAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Página 1 de 2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Olá! Me chamo Lorena Frassi, sou formada em arquitetura e urbanismo, e estou realizando uma pesquisa de mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, onde estudo a participação de crianças no planejamento das cidades. Para isso, em conjunto com a equipe pedagógica da escola onde você estuda (EMEF Alfredo Leppaus), estarei realizando atividades de desenhos manuais (em papel) e digitais (no jogo Minecraft).

Venho convidar você a participar desse estudo e atividades comigo. O título da minha pesquisa é: “Cidades e Crianças: Uma Proposta de Planejamento Territorial nos Núcleos de Holanda e Holandinha – Santa Leopoldina/ES”. Seu pai/mãe ou responsável legal também será informado para autorizar a sua participação. Pretendo saber se você, criança, se interessa por essas atividades e se gostaria ou como gostaria de participar e contribuir no planejamento da cidade.

Essas atividades vão acontecer na escola onde você estuda (EMEF Alfredo Leppaus) e irão participar os alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental. Vocês serão divididos em dois grupos de acordo com a turma que fazem parte e vão fazer desenhos dos núcleos de Holanda e Holandinha. Na primeira etapa, vocês utilizarão lápis de cor e papel para desenhar Holanda e Holandinha duas vezes: primeiro sozinhos e depois a turma inteira junta montando um cartaz. Na segunda etapa, vocês utilizarão os notebooks disponíveis na escola e o jogo Minecraft. Os alunos do 6º ano irão desenhar Holanda e Holandinha do futuro e os alunos do 7º ano irão desenhar como gostariam que tivesse sido a ocupação dos núcleos no passado, quando os imigrantes holandeses aqui chegaram. Essa etapa também será realizada em duas fases: primeiro em duplas e trios, e depois em um único grupo. A terceira e última etapa é reservada para a avaliação das atividades. Vocês irão responder três perguntas: 1) O que você mudaria na comunidade Holanda e Holandinha? Por quê?; 2) O que você manteria na comunidade Holanda e Holandinha? Por quê?; e 3) O que você aprendeu com as atividades de desenhos e do jogo Minecraft? Como foi a sua experiência? Vocês levarão as perguntas para responder em casa e depois conversaremos sobre elas. A previsão é que as atividades da pesquisa aconteçam durante o mês de novembro de 2022, durante o horário das aulas. Estima-se que 6 aulas serão suficientes.

TURMA	ETAPA	ENCONTRO	ATIVIDADES	AULAS	DURAÇÃO EM HORAS
6º ANO - GRUPO A	1	1º	Atividade individual - desenhos	1	50 min
		2º	Atividade coletiva - desenhos	2	1 h e 40 min
	2	3º	Atividade individual - Minecraft	1	50 min
		4º	Atividade coletiva - Minecraft	1	50 min
	3	5º	Atividade de avaliação das oficinas	1	50 min
7º ANO - GRUPO B	1	1º	Atividade individual - desenhos	1	50 min
		2º	Atividade coletiva - desenhos	2	1 h e 40 min
	2	3º	Atividade individual - Minecraft	1	50 min
		4º	Atividade coletiva - Minecraft	1	50 min
	3	5º	Atividade de avaliação das oficinas	1	50 min

Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsável legal poderão me encontrar pelos seguintes contatos: e-mail (lorenafrassi@hotmail.com) ou telefone/whatsapp (27 99826 [REDACTED]).

A sua participação é importante para minha pesquisa, mas é também uma oportunidade de brincar e realizar atividades em equipe com os colegas de sala. Vocês poderão negociar as escolhas coletivas e irão desenhar juntos; terão a oportunidade de ver e jogar nas cidades de Holanda e Holandinha dentro do Minecraft; irão desenhar a cidade do jeito que gostariam que ela fosse, incluindo ou excluindo qualquer coisa (por exemplo: criar uma sorveteria); e verão seus trabalhos expostos em um mural na escola.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Página 2 de 2

A pesquisa e as atividades são seguras, mas você poderá sentir alguns desconfortos ao realizar as atividades, entre eles estão: cansaço físico e mental no desenvolvimento das atividades – mas não se preocupe, faremos pausas para evitar isso; insegurança ao representar a cidade por meio do desenho, resultando em estresse – por esse motivo, você irá desenhar como conseguir e lembrar. Não há resposta certa ou errada; constrangimento em expor suas opiniões na elaboração dos mapas coletivos – caso se sinta assim, ninguém irá forçar você a falar ou fazer nada; desconforto com a minha presença – vocês poderão me procurar quando quiserem; interferência na rotina escolar – por isso seus professores irão acompanhar e escolher os melhores dias e horários; quebra de sigilo – mas garanto que os desenhos e conversas serão confidenciais e utilizados apenas para esse estudo; quebra do anonimato – por esse motivo, não vamos colocar nome nos mapas e eu garanto que não falarei para ninguém quem é o autor de cada desenho; exposição das crianças participantes através de fotos e vídeos – para que isso não aconteça, evitarei tirar foto do rosto de vocês e, caso apareça em alguma foto, irei cobrir antes de acrescentá-la à pesquisa. Portanto, não se preocupe! Os riscos existem, mas trabalharemos da forma mais segura possível buscando minimizar as possibilidades de incômodo e chateação.

Gostaria muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir durante a realização das atividades. Isso não irá me aborrecer e você não será prejudicado de nenhuma forma. Caso desista, poderá continuar assistindo seus colegas realizando a atividade ou ficar em outro ambiente realizando outra atividade sob supervisão da escola e professores.

Suas informações ficarão sob sigilo, ninguém vai saber que você está participando da pesquisa; não falarei para outras pessoas, não divulgarei fotos com seu rosto, nem darei para estranhos informações sobre as atividades.

Você não vai precisar pagar nada para participar da pesquisa e também não vai receber nada para participar. A participação é gratuita e voluntária. Eu irei fornecer os materiais que precisarem utilizar.

Caso aceite participar das atividades comigo, peço que preencha os campos abaixo nas duas vias recebidas. Uma ficará com você e a outra deverá ser devolvida para mim.

Eu _____, da turma _____, aceito participar da pesquisa “Cidades e Crianças: Uma Proposta de Planejamento Territorial nos Núcleos de Holanda e Holandinha – Santa Leopoldina/ES”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva ou chateado comigo. A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero participar da pesquisa/atividade.

Santa Leopoldina, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do menor

Lorena Frassi

ANEXO I – TESTEMUNHO MARCELO PERONI

Peroni Marcelo

Gestor de Cultura

Coordenador do conselho das crianças

"Em Jundiá a criança tornou-se a nossa prioridade: o brincar e a autonomia das crianças são fundamentais para as nossas vidas"

Como artista, minha pesquisa nos últimos anos esteve voltada às crianças. Entrei na gestão pública e tive o privilégio de, a partir de uma indicação de nosso prefeito, Luiz Fernando Machado, ser um dos pontos focais das políticas para a infância em Jundiá.

Quando fiz parte da equipe que fez a adesão do município à Rede Latino Americana Cidade das Crianças, pude conhecer pessoalmente Francesco Tonucci e toda a força que emana desse inspirado homem. Isso foi um grande acontecimento que me marcou profundamente e que posso afirmar, se transformou num divisor de águas em minha história pessoal. Ele crê e nos faz crer, que o brincar e que a autonomia das crianças, são fundamentais para nossas vidas. Que nossas cidades precisam se transformar urgentemente, que temos que rever nossas prioridades.

Poder para além das ideias e publicações, sentir, vivenciar e experimentar na prática de uma cidade, algumas das propostas dessa rede, ao lado de Tonucci, Chiqui Gonzales, Lorena Morachimo, Antonella Prisco e tantos outros incríveis profissionais, me fez retornar à Jundiá, com a certeza de que essa era uma escolha da qual eu não abriria mão em minha vida pessoal e profissional: dar voz às crianças.

O fato de presenciar na cidade de Rosário, na Argentina, transformações ocorridas ao longo dos anos a partir da escuta e das propostas feitas pelas meninas e meninos e o modo como isso está incorporado na vida social e cultural da cidade, me fez enxergar que as transformações são possíveis, bastando vontade política, empenho, determinação e principalmente a compreensão da sabedoria contida nas ideias das crianças.

Em Jundiá, desde a adesão à Rede, em 2018, estou à frente do Comitê das Crianças e o aprendizado que tenho tido é enorme. A generosidade, a perspicácia e a forma descomplicada com que observam a cidade e seus problemas e soluções é impressionante.

Mudanças são difíceis, porém, possíveis, factíveis e precisam ter em algum momento um início, um ponto de partida. Que bom que Jundiá fez esta escolha. Que bom que eu possa fazer parte dela. Que bom que outros colegas gestores públicos, de várias áreas, entenderam da importância em fazermos de Jundiá uma cidade das crianças. Que bom que hoje temos parceiros fundamentais para promover essas políticas. Que bom que nosso prefeito esteve de braços abertos, coração pronto e olhos e ouvidos atentos para isso. Que bom que aqui, a criança passou a ser nossa prioridade!