



# RIO

Dissertação de Mestrado

## **Projetar para a infância: design e *Placemaking* no desenvolvimento de mobiliários urbanos infantis lúdicos**

**Amanda Scattolini Corrêa Mendes**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
Centro de Teologia e Ciências Humanas  
Departamento de Artes & Design

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2026



Pontifícia  
Universidade  
Católica do  
Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado

# **Projetar para a infância: design e *Placemaking* no desenvolvimento de mobiliários urbanos infantis lúdicos**

**Amanda Scattolini Corrêa Mendes**

Orientação: Rita Maria de Souza Couto

Coorientação: Emanuela Di Felice

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Design pelo Programa de Pós-graduação em Design, do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio.

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2026



Pontifícia  
Universidade  
Católica do  
Rio de Janeiro

# Projetar para a infância: design e *Placemaking* no desenvolvimento de mobiliários urbanos infantis lúdicos

Amanda Scattolini Corrêa Mendes

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Design pelo Programa de Pós-graduação em Design, do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio.

**Prof.<sup>a</sup> Dra Rita Maria de Souza Couto**

Orientadora

Departamento de Artes e Design - PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Dra Emanuela Di Felice**

Co-Orientadora

Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso

**Prof.<sup>a</sup> Dra Roberta Portas Gonçalves Rodrigues**

Departamento de Artes e Design - PUC-Rio.

**Dr João Vitor Leste**

Pesquisador autônomo

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2026



Pontifícia  
Universidade  
Católica do  
Rio de Janeiro

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Amanda Scattolini Correa Mendes**

Graduou-se em Artes Visuais, pela Faculdade Belas Artes em 2020. Atualmente é pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar Design e Educação (LIDE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pesquisa o design em parceria aplicado ao desenvolvimento de mobiliários urbanos infantis lúdicos, com foco na criação de espaços que estimulem a convivência, o brincar e o pertencimento. Suas áreas de interesse são: design em parceria, mobiliário urbano, infância, ludicidade e placemaking.

### Ficha Catalográfica

Mendes, Amanda Scattolini Corrêa

Projetar para a infância : design e placemaking no desenvolvimento de mobiliários urbanos infantis lúdicos / Amanda Scattolini Corrêa Mendes ; orientação: Rita Maria de Souza Couto ; coorientação: Emanuela Di Felice. – 2026.

104 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2026.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Design em parceria. 3. Placemaking. 4. Mobiliário urbano infantil lúdico. 5. Co-criação. I. Couto, Rita Maria de Souza. II. Felice, Emanuela Di. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. IV. Título.

## Agradecimentos

Agradeço à FAPERJ pelo auxílio financeiro, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro Processo SEI E26/201.890/2025, sem o qual não teria sido possível me dedicar integralmente a esta pesquisa.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de estudos e auxílio financeiro que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço ao departamento de Artes e Design da PUC-Rio e a todos os professores, funcionários, colegas e amigos por me proporcionarem um espaço para o debate, a escuta e a curiosidade, elementos essenciais para a construção desta pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, Rita Couto, pelo acolhimento generoso e pela parceria ao longo de todo o processo de construção desta pesquisa. Sua confiança no meu trabalho e seu constante incentivo foram fundamentais para o meu crescimento como pesquisadora.

Agradeço à minha co-orientadora, Emanuela Di Felice, e à Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (PUCV) pelo acolhimento ao longo dos oito meses em que vivi em Valparaíso, no Chile. Nesse período, tive a oportunidade de aprender ao lado de Emanuela, dentro e fora da sala de aula.

Agradeço aos colegas do LIDE pelas leituras compartilhadas, pelos processos criativos e pelas transformações contínuas que contribuíram para minha formação pessoal e como pesquisadora.

Agradeço ao Colegiado pela parceria e pelo empenho na construção de um corpo discente mais atuante e engajado nas atividades realizadas dentro e fora da Universidade.

Agradeço a minha família, em especial a minha mãe, Ceres, e aos amigos que sempre estiveram do meu lado e nunca deixaram de acreditar em mim.

Agradeço a Barbara, minha companheira e parceira de todos os momentos por ter me apresentado o Programa de mestrado da PUC-Rio e por ter compartilhado essa jornada comigo.

## Resumo

Amanda Scattolini Corrêa Mendes. **Projetar para a infância: design e *Placemaking* no desenvolvimento de mobiliários urbanos infantis lúdicos.** Rio de Janeiro. 2026. 104p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa investiga o papel do Design em Parceria articulado à abordagem do *Placemaking* na reocupação dos espaços públicos urbanos por meio de mobiliários urbanos infantis lúdicos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, fundamentada em revisão de literatura interdisciplinar que aproxima o Design, o Urbanismo e a Arquitetura, com foco nas intersecções entre o Design em Parceria e o *Placemaking*. Ao longo do trabalho, discutem-se os impactos dos mobiliários urbanos lúdicos no desenvolvimento infantil, os efeitos da escassez de espaços públicos adequados para crianças e a importância da participação infantil nos processos de planejamento urbano. Como contribuição teórica, o estudo defende uma mudança de paradigma no campo do design, enfatizando as responsabilidades sociais dos designers na criação de ambientes urbanos centrados na infância. Conclui-se que os espaços públicos e os mobiliários urbanos infantis lúdicos são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, para a construção do território do brincar e para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com a cidade.

## Palavras-chave

Design em parceria; Placemaking; Mobiliário urbano infantil lúdico; Co-criação

## Abstract

Amanda Scattolini Corrêa Mendes. **Designing for childhood: design and *Placemaking* in the development of playful children's urban furniture.** Rio de Janeiro. 2026. 104p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

This research investigates the role of Design in Partnership articulated with the Placemaking approach in the reoccupation of urban public spaces through playful children's urban furniture. The research adopts a qualitative, exploratory-descriptive approach, based on an interdisciplinary literature review that brings together Design, Urbanism, and Architecture, focusing on the intersections between Design in Partnership and Placemaking. Throughout the work, the impacts of playful urban furniture on child development, the effects of the scarcity of suitable public spaces for children, and the importance of children's participation in urban planning processes are discussed. As a theoretical contribution, the study advocates a paradigm shift in the field of design, emphasizing the social responsibilities of designers in creating urban environments centered on childhood. It concludes that public spaces and playful children's urban furniture are fundamental for children's development, for the construction of the territory of play, and for the formation of more conscious and engaged citizens with the city.

## Keywords

Design in partnership; Placemaking; Playful children's urban furniture; Co-creation

## Sumário

<b>1 Introdução</b>	<b>10</b>
<b>2 Contextualização histórica dos <i>playgrounds</i></b>	<b>16</b>
2.1 Ampliação do conceito de infância e do brincar: uma evolução ao longo do tempo	16
2.2 O nascimento dos parquinhos infantis	21
<b>3 Design de mobiliários urbanos nas cidades para o lazer infantil</b>	<b>36</b>
3.1 Espaços para brincar	37
3.1.1 Cor e forma	40
3.2 Projetos de mobiliários urbanos lúdicos infantis no planejamento urbano	49
3.2.1 KOMPAN - Dinamarca	50
3.2.2 Erê Lab - São Paulo, Brasil	55
<b>4 Mobiliário urbano infantil lúdico e <i>Placemaking</i></b>	<b>64</b>
4.1 Contribuições de Amos Rapoport	65
4.2 O papel do brincar	67
4.3 Design centrado nas pessoas: a relevância do <i>Placemaking</i>	70
4.4 O que seria o <i>Placemaking</i> aplicado ao design?	77
4.4.1 <i>Place it!</i> - James Rojas	80
4.4.2 CoCriança	83
4.4.3 <i>Make Space for Girls</i>	87
4.4.4 “Conexões urbanas” - ONU Habitat	90
<b>5 Considerações finais</b>	<b>93</b>
<b>Referências</b>	<b>97</b>
<b>Anexos</b>	<b>100</b>

## Lista de figuras

Imagem 01: Froebel Gifts ("Spielgaben").

Imagem 02 - Crianças no Hull House Playground. Fonte: University of Illinois.

Imagem 03 - Parquinho de Aldo Van Eyck

Imagem 04 - Espaço de recreação no Zaanhof. Fonte: Arquivos Fotográficos de Amsterdã.

Imagens 05 e 06 – Brinquedos, Aldo Van Eyck- Fonte: UFBA.

Imagem 07 - Playscapes, Piedmont Park, Atlanta, Georgia (1975 - 1976)  
- Archive.noguchi.

Imagem 08 - Play Mountain - 1933 (cast 1977) – Metal. Fonte: site Isamu Noguchi

Imagem 09 - Drawings for Playscapes, 1966-76. Fonte: site Isamu Noguchi

Imagem 10 - “War Games”: Foto tirada por Francis Reiss para ilustrar Lady Allen do ensaio de Hurtwood no Picture Post, 16 de novembro de 1946.

Imagem 11 - O playground de aventura Lollard no local de uma escola bombardeada. A Casa do Parlamento pode ser vista do outro lado do rio. De Londres, o playground se espalhou. Fonte: Designing Modern Childhoods.

Imagem 12 - Parques infantis Yates, Ormskirk Lancashire.

Imagem 13 - Parque da Cidade, Brasília.

Imagem 14 - Gráfico desenvolvimento cerebral de uma criança. Fonte: Projetando Ruas para Crianças, in Global Designing Cities, 2020, p.8. Cada curva indica o ritmo de desenvolvimento e a janela de maior plasticidade de um conjunto de funções cerebrais. Linha pontilhada (Vias sensoriais - visão e audição): Representa o desenvolvimento precoce das funções sensoriais básicas. Essas vias começam ainda na gestação e se intensificam nos primeiros meses de vida, pois são a base para todas as demais aprendizagens. Linha tracejada (Linguagem): Indica que a linguagem se desenvolve após as vias sensoriais, com maior intensidade nos primeiros anos de vida. Depende diretamente de estímulos como fala, interação social e escuta. Linha contínua (Funções cognitivas superiores): Refere-se a habilidades mais complexas,

como atenção, memória, controle emocional, planejamento e resolução de problemas. Seu desenvolvimento é mais prolongado, estendendo-se da infância até a adolescência.

Imagem 15 - Gráfico de cores de acordo com as definições do livro *Psicologia das Cores* de Eva Heller.

Imagem 16: Vista em 3D do Red Planet (100architects, 2018), destacando os elementos funcionais da esquerda para a direita: lounge (área de descanso), guarda-sol (sombra), escorregadores e escalada, pista de corrida (*running track*), assentos e permanências, além de pirâmides para desenho infantil. Fonte: © 100architects.

Imagem 17: Red Planet. Fonte: © 100architects

Imagem 18: Imagem gerada pela autora - tipos de formas

Imagem 19: *One Green Mile* – Masterplan: o diagrama apresenta a transformação de um corredor viário em um eixo urbano mais seguro, verde e acessível. O projeto integra a ampliação de áreas verdes (mais de 6 acres recuperados e 112 árvores plantadas), criação de parques sob viadutos, implantação de ciclovias contínuas (2,4 km), calçadas qualificadas e novas travessias para pedestres. A intervenção também inclui melhorias na mobilidade e no uso do espaço público, como interseções mais seguras, pontos de ônibus, iluminação pública, sanitários, mobiliário urbano, sinalização e espaços de permanência, reforçando a rua como lugar de convivência, deslocamento e vida cotidiana. Fonte: mvrdiv.

Imagem 20: A imagem apresenta a estratégia de intervenção para a qualificação do espaço público sob o viaduto, integrando acessibilidade universal, paisagem contínua e diversidade de atividades. O corte esquemático evidencia soluções que priorizam pedestres e ciclistas, garantem conforto ambiental por meio de iluminação adequada e barreiras acústicas, e incorporam infraestrutura verde, como áreas ajardinadas e sistemas de coleta de água. O conjunto de elementos reforça a criação de um espaço inclusivo, seguro e ativo, capaz de transformar a infraestrutura viária em lugar de permanência, convivência e uso cotidiano.

Imagem 21: O diagrama ilustra a organização programática de um espaço público linear, estruturado em diferentes ambientes ao longo do percurso para atender a múltiplos usos e faixas etárias. As áreas incluem espaços de leitura e aprendizagem, áreas para eventos e encontros, zonas de brincar, superfícies lúdicas e flexíveis para diferentes atividades, equipamentos de ginástica ao ar livre e áreas de estar e descanso. A distribuição dos programas e dos fluxos evidencia a convivência entre diferentes usuários, como crianças, jovens, adultos e idosos, promovendo inclusão, diversidade de usos e apropriação contínua do espaço ao longo do dia. Fonte: mvrdiv.

Imagem 22: *One Green Mile*. Fonte: mvrdiv.

Imagem 23: Projeto 3D do *One Green Mile*. Fonte: mvrdiv.

Imagem 23: *One Green Mile*. Fonte: mvrdrv

Imagem 24 - Egon Möller-Nielsen, *Tufsen* (The Tassle), 1949. Photo: Sune Sundahl.

Imagem 25 - Nome do mobiliário: *Dino Sculpture*. Nome do *playground*: *Aura Dino Park*. Localização: Nirimba, Queensland (Austrália). Idade recomendada: 5–12 anos. Altura máxima de queda: 240 cm. Altura total da estrutura: 822 cm. Dimensões totais do espaço (área de implantação): 2600 × 1100 cm.

Imagem 26 - Nome: *Hot Air Balloons*. *Playground*: Montgolfière. Localização: Jardin de la Rose des Vents, Puteaux, France. Faixa etária: 5–12 anos. Altura máxima de queda: 289 cm. Altura total: 783 cm. Dimensão da área de segurança (fall space): 2000 × 2100 cm.

Imagem 27 - Mobiliário Circus Maximus. Idade: 5–12 anos. Altura máxima de queda: 205 cm. Altura total: 319 cm. Dimensões da área de queda: 1600 × 500 cm.

Imagem 28 - Nome: BLOQX 3. Código: BLX4103. Item nº: BLX410302-3717. Fabricante: KOMPAN. Faixa etária: 8+. Capacidade de usuários: 16. Dimensões (CxLxA): 375 × 213 × 300 cm. Emissão total de CO<sub>2</sub> (A1–A3): 1.586,02 kg CO<sub>2</sub>e. Fator de emissão: 4,60 kg CO<sub>2</sub>e/kg. Conteúdo reciclado total: 62,31%.

Imagem 29 - Cód. HRZ.01 (Horizonte) ou Cód. HRZ.02 (Horizonte Urbano).

Faixa etária: +3 anos. Capacidade: 8 crianças (560kg). Dimensões: 4.14 x 1.30 x 1.48m

Imagem 30 - Cód. CPA.G.01 - Casa Palafita Grande.

Faixa etária: +3 anos. Capacidade: 8 crianças (560kg). Dimensões: 6.44 x 3.00 x 3.67 m.

Imagem 31 - Cód. APO.06 - APOTEOSE CACHALOTE

Faixa etária: +3 anos. Capacidade: 6 crianças (420kg). Dimensões: 6.45 x 1.16 x 1.80 m.

Imagem 32 - Cód. BCH.01 - BICHOS FANTÁSTICOS 01

Faixa etária: +1 ano. Capacidade: 3 crianças (210kg). Dimensões: 1.82 x 0.50 x 0.62 m.

Imagem 33 - Cód. PIN.C.06 BRISES MEMÓRIA NÚMERO e Cód. PIN.A.06 BRISES MEMÓRIA CARINHA. Faixa etária: +6 meses. Capacidade: 4 crianças por parede. Dimensões: 1.44 x 0.30 x 2.08 m.

Imagem 34 - Cód. SIL.02 - CASA SILO DUPLA.

Faixa etária: +3 anos. Capacidade: 10 crianças (700kg). Dimensões: 7.42 x 4.98 x 4.71 m.

Imagem 35 - Cód. COL.02 - COLMEIA TRIPLA 02.

Faixa etária: +3 anos. Capacidade: 2 crianças por módulo (140kg). Dimensões: 1.72 x 0.56 x 1.74 m.

Imagem 36 - Cód. LAB.17.01 - LABIRINTO KIT 17.

Faixa etária: +3 anos. Capacidade: 6 crianças. Dimensões: 17 PEÇAS – case: 1.09 x 0.21 x 0.82 m.

Imagem 37 - Cód. PBO.12.01 - Pedra de Borracha Kit 12.

Faixa etária: +2 anos. Capacidade: 1 criança por pedra (70kg). Dimensões: 0.48 x 0.72 x 0.35 m.

Imagem 38 - Cód. CPL.01 - CASA PLATIBANDA.

Faixa etária: +1 ano. Capacidade: 4 crianças (280kg). Dimensões: 1.53 x 1.57 x 2.06 m.

Imagem 39 - A imagem apresenta um diagrama conceitual em que o “Lugar” (Place).

## 1 Introdução

Aprendi desde cedo a navegar pela cidade e a me encantar com seus detalhes. Quando pequena, minha mãe me levava para caminhar, e juntas codificávamos nosso percurso pela cidade. Observávamos os graffitis, os sotaques das pessoas, as vestimentas, os edifícios, os animais de estimação e assim por diante. Fazíamos inúmeros agrupamentos mentais para categorizar aquele território e, de certa forma, dar-lhe uma identidade.

Um pouco mais velha, no ensino médio, fui introduzida às práticas de deriva nas aulas de geografia do professor Amadeu Zoe do Colégio Oswald de Andrade, em São Paulo. Ele nos apresentou os textos dos situacionistas e a Teoria da Deriva<sup>1</sup> de Guy Debord. A Teoria da Deriva, estuda a psicogeografia<sup>2</sup> urbana e busca questionar o urbanismo por meio de derivações pelos espaços da cidade. Guy Debord e outros filósofos que contribuíram para essa teoria buscaram compreender o que as cidades expressam por meio de suas paisagens e territórios geográficos.

No dia 14 de abril de 1921, em Paris, às três da tarde e sob um dilúvio torrencial, os membros do movimento Dada encontram-se em frente à igreja de Saint-Julien-Ie-Pauvre. Com essa ação, pretendem inaugurar uma série de excursões urbanas aos lugares banais da cidade. É uma operação esteticamente consciente, dotada de muitos comunicados de imprensa, proclamações, panfletos e documentação fotográfica.<sup>1</sup> A visita abre a Grande Saison Dada, uma estação de operações públicas pensadas para dar nova linfa ao grupo, que se encontrava num momento de cansaço e de polêmicas internas, e que é recordada por Breton como uma falência geral: "Não basta termos passado das salas de espetáculo ao ar livre para darmos por encerradas as reciclagens

---

<sup>1</sup> A deriva é uma ótima ferramenta para identificar as falhas dos planejamentos urbanos de uma cidade, pois ela nos possibilita guiarmos pela cidade através das motivações inconscientes, a psicogeografia, que conectada aos mobiliários urbanos presentes na cidade trazem uma experiência diferente ao se relacionar com outras pessoas.

<sup>2</sup> Psicogeografia é um conceito definido por Debord em 1955 para tratar os efeitos que o ambiente geográfico têm sobre as emoções e comportamentos dos indivíduos. As propostas de Debord constam em atividades de derivar pela cidade fazendo anotações, desenhos, fotografias que estimulam os processos poéticos no inconsciente.

Dada".! Apesar das palavras de Breton, essa primeira visita continua a ser a mais importante operação Dada sobre a cidade. Com efeito, a passagem "das salas de espetáculo ao ar livre" foi o primeiro passo de uma longa série de excursões, deambulações e derivas que atravessaram todo o século como forma de antiarte. (CARERI, Franceso, "Anti-Walk," in *Land+Scape Series: Walkscapes: Walking as an Aesthetic Practice*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA, 2002, p.68).

Desde 2013 o espaço urbano tem sido palco das minhas deambulações e por consequência cada vez que caminho, traço vários questionamentos acerca das minhas percepções urbanas sobre o espaço público e sua relação com seus habitantes. Nos últimos anos, uma questão tem pulsado dentro de mim: qual é, afinal, a contribuição do Design na criação dos espaços de lazer infantil? Onde estão as crianças no espaço urbano? Que condições essas crianças têm para brincar, explorar, se relacionar nas cidades?

Esses questionamentos sempre surgiam em minha mente ao analisar as fotografias que eu registrava nos espaços públicos durante as derivas que realizei em São Paulo, entre 2013 e 2019. Observava uma escassez de parquinhos infantis e áreas de permanência para crianças e outros transeuntes. A cidade assemelhava-se a uma passarela gigante, com poucos espaços destinados à livre circulação e a brinquedos que permitissem às crianças ocuparem o espaço público.

Isso despertou em mim o interesse por esse tema, partindo da seguinte reflexão: o que esperar que adultos do futuro pensem e planejem as cidades de forma consciente se, durante a infância, não lhes foi proporcionada essa experiência?

Ao me deparar com os livros *A geração ansiosa: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais* de Jonathan Haidt e *Design para um mundo complexo* de Rafael Cardoso, pude notar o quanto ao longo do tempo o *boom* da tecnologia tem influenciado negativamente as crianças a conhecerem o mundo através de uma tela e não mais fisicamente. Afinal, o que faz um escorregador com um formato tradicional que todos conhecemos chamar atenção de crianças que vivem imersas em uma tela? Como abordarei ao longo dessa dissertação, os brinquedos públicos precisam ser lúdicos, divertidos e chamativos e nesse campo, o design alinhado a outras metodologias e abordagens podem cocriar espaços urbanos infantis educativos.

Da mesma maneira que crianças precisam sair da tela para ter contato com o mundo real, nós designers também. Rafael Cardoso (2012, 23.) menciona em *Design para um mundo complexo*, "a intenção em conclamar os designers a sair do ar condicionado de seus escritórios envidraçados e olhar à sua volta, projetando soluções para o mundo real". Ainda de acordo com Cardoso (2012, 91.), é necessário perguntar

“como se constrói identidade? sem dúvida, a memória é um mecanismo primordial para esse fim. A identidade baseia-se na memória: eu sou quem eu sou porque fui o que fui”.

Nesse contexto, a paisagem urbana atual parece ter sido projetada para priorizar a rapidez, o consumo e a vigilância, restringindo o espaço para a liberdade e o território do brincar, mas memórias estão sendo criadas a partir de telas. As ruas, que outrora eram cenário de diversão, risos e interação entre seus transeuntes, agora são dominadas por veículos, muros e enclaves fortificados<sup>3</sup>.

Grande parte das crianças brasileiras vivem em contextos urbanos e, por conta do sentimento de insegurança, brincar na rua para muitas famílias não é considerado uma opção, como aponta Ursula Trancoso, arquiteta e urbanista com pós-graduação na Universidade Politécnica da Catalunha, estudou Mobilidade e Primeira Infância (CECIP-RJ):

Mais de 80% das crianças vivem em cidades, então, a gente está falando majoritariamente de crianças urbanas. Nossa infância é urbana. Dessas crianças urbanas, 1 a cada 3 vivem na pobreza ou extrema pobreza e, esse é um dado de antes da pandemia ou seja isso pode ainda se agravar. A gente está falando de 1/3 de crianças que vivem em ambiente urbanos vulneráveis e que passam menos de 1 hora por dia em ar livre. Tudo isso nos põe num contexto urbano de dificuldade, de obstáculo para o desenvolvimento infantil. (TRANCOSO, 2023).

A prática do design emergiu no século XVIII como resposta à necessidade de produtos funcionais e esteticamente agradáveis durante a Revolução Industrial, segundo COUTO (1991.p.10). Com o tempo, o design evoluiu para atender às demandas de uma sociedade em constante mudança. Hoje, enfrentamos desafios complexos em contextos urbanos, especialmente na inclusão de todos os membros da população, como crianças, adultos, idosos etc. na hora de projetar espaços públicos destinados a elas. Essa evolução marcou a trajetória do design através das lentes do consumismo, mas, à medida que entramos no século XXI, avanços tecnológicos e mudanças sociais estão provocando uma reavaliação crítica de como o design pode ser protagonista nesse cenário de desafios complexos.

Sem a rua para brincar, as crianças — quando não são as vítimas principais do abandono, da desigualdade social, da intolerância e da

---

<sup>3</sup> CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. Tradução de Heloisa Buarque de Almeida. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 47, p. 155-176, mar. 1997. Disponível em: [https://reverbe.net/cidades/wp-content/uploads/2011/08/Enclaves-fortificados\\_segregacao-urbana.pdf](https://reverbe.net/cidades/wp-content/uploads/2011/08/Enclaves-fortificados_segregacao-urbana.pdf). Acesso em: [02/03/2025]

violência urbana — acabam construindo amizades circunscritas ao ambiente das famílias e escolas. (SIMAS, 2019, p.134).

Muitas cidades latino-americanas enfrentam desafios de urbanização rápida e falta de políticas públicas que priorizem as necessidades das crianças. Isso resulta em ambientes inseguros e pouco acolhedores para elas. As metrópoles latino-americanas, muitas vezes, desconsideram o olhar do design para o espaço urbano voltado para as necessidades das crianças, resultando em ambientes inacessíveis e menos propícios à interação social.

A escolha do tema desta dissertação parte do entendimento de que a infância é uma fase crucial para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Nesse contexto, o espaço público desempenha um papel importante ao possibilitar experiências de autonomia, encontro, experimentação e pertencimento como veremos mais adiante. Considerar a perspectiva infantil no planejamento urbano reconhece as crianças como sujeitos de direito e cidadãos ativos, capazes de revelar problemas e potencialidades do ambiente urbano que frequentemente passam despercebidos nas abordagens tradicionais de planejamento.

No artigo *Geografia da infância: Territorialidades Infantis* (2006), de Jader Janer Moreira Lopes e Tânia de Vasconcellos, os autores ressaltam que "toda criança é criança de um lugar" (p.110), sublinhando que a produção das culturas infantis possui uma âncora territorial que não só delimita o contexto em que a infância se constrói, mas fornece o próprio fundamento para a existência. Ou seja, toda criança se constitui nas relações que estabelece, na diversidade de espaços e territórios em que se insere, observando, atuando e reinterpretando suas vivências.

A partir das questões acima apresentadas, que justificam a relevância do presente estudo, o objetivo geral da pesquisa é o de refletir sobre a escassez de mobiliários urbanos infantis lúdicos, identificando no Design em Parceria e no *Placemaking* possibilidades de reocupação de espaços públicos com mobiliários urbano que incentivem o brincar, a interação social e o aprendizado por meio da experiência.

Ao longo desta dissertação usarei como base dois guias: o primeiro é uma publicação da *Global Designing Cities Initiative*<sup>4</sup>, *Guia Global de Desenho de Ruas* (2016), o qual redefine o planejamento urbano ao priorizar pessoas ao invés de veículos. O guia amplia o foco tradicional de circulação e segurança automotiva para incluir

---

<sup>4</sup> A Global Designing Cities Initiative (GDCI) é uma organização formada por designers, planejadores e estrategistas urbanos dedicada a transformar ruas em espaços voltados para as pessoas, promovendo cidades mais seguras, saudáveis, acessíveis e equitativas. Fundada em 2014 como um programa da NACTO (National Association of City Transportation Officials), ela se tornou independente em 2022, operando sob a Rockefeller Philanthropy Advisors. [<https://globaldesigningcities.org/>]

acessibilidade, segurança e mobilidade para todos, além de promover qualidade ambiental, benefícios econômicos, saúde pública e melhoria da qualidade de vida. O segundo guia utilizado é *Desenhando ruas para crianças* (2016), que reúne as práticas, estratégias e políticas para projetar ruas seguras e inclusivas para crianças de todas as idades e habilidades. O guia enfatiza a importância de envolver crianças no planejamento urbano e propõe estratégias para implementar mudanças que beneficiem toda a população.

Portanto, os objetivos específicos da pesquisa são:

- Traçar um panorama histórico sobre a criação de *playgrounds* ao redor do mundo e sua importância para a infância e o brincar;
- Realizar um levantamento de mobiliários urbanos infantis lúdicos e como eles podem consolidar o desenvolvimento de espaços públicos educativos;
- Identificar possibilidades do Design em Parceria como uma abordagem propícia para se cocriar com as crianças ao projetar mobiliários e espaços de lazer infantil nas cidades.
- Entender as intersecções entre o Design em Parceria e a abordagem do *Placemaking* para a co-criação de espaços públicos infantis.

Diante das reflexões acima expostas, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: **Como o Design em Parceria em conjunto com o *Placemaking* podem propiciar a reocupação dos espaços públicos por meio dos mobiliários urbanos infantis lúdicos?**

As questões orientadoras que serviram de base a presente investigação são as seguintes::

- De que forma os mobiliários urbanos lúdicos impactam no desenvolvimento infantil?
- Como envolver as crianças no processo do planejamento urbano para garantir que suas necessidades sejam atendidas?
- Quais são os impactos sociais da falta de espaços públicos adequados para crianças no desenvolvimento infantil?

O design, conforme destacado por Couto (1997), é essencialmente um processo de integração social. Esta pesquisa contribui para a literatura sobre o Design em Parceria ao defender uma mudança de paradigma que enfatiza as responsabilidades sociais dos designers na criação de ambientes urbanos centrados nas crianças. Isso destaca a importância de designers e planejadores urbanos se envolverem ativamente com as comunidades, especialmente as crianças.

Tendo por base uma pesquisa exploratória descritiva, de cunho qualitativo, o percurso metodológico empreendido teve por fio condutor uma revisão de literatura que propiciou uma aproximação do Design com o Urbanismo e a Arquitetura assentada em uma abordagem interdisciplinar entre o Design em Parceria e o *Placemaking*.

A estrutura da dissertação foi estabelecida da seguinte forma: a introdução, aqui sendo o primeiro capítulo, são apresentados o tema, a relevância, o problema, as questões orientadoras, os objetivos gerais e específicos, o percurso metodológico, bem como a organização geral da dissertação.

O segundo capítulo, *Contextualização histórica dos playgrounds*, traz um apanhado histórico sobre como os mobiliários infantis surgiram no Brasil e no mundo.

No terceiro capítulo, *Design de mobiliários urbanos nas cidades para o lazer infantil*, são discutidas questões fundamentais sobre o design dos mobiliários urbanos infantis.

Já no quarto capítulo, *Mobiliário urbano infantil lúdico enquanto espaço de educação*, é apresentada a definição de co-criação e exemplificado com um mapeamento de playgrounds no Brasil e no mundo. Também são abordados os compromissos do designer, quais sejam: considerar o humano na hora de projetar, em que trago reflexões e um debate acerca de como o Design em Parceria pode atuar em projetos de mobiliários urbanos infantis e qual o papel das crianças na construção desses espaços.

Por último, a dissertação é fechada com as considerações finais, a bibliografia e o anexo.

Em síntese, esta pesquisa discute as contribuições do design frente aos desafios complexos das cidades atuais, destacando a necessidade de uma atuação em parceria com a comunidade, capaz de ir além da lógica mercadológica e tecnológica. Ao relacionar o impacto da hiperconectividade na infância, a perda do território do brincar e a construção da identidade por meio da experiência, defende-se que o espaço público e os mobiliários urbanos infantis lúdicos são fundamentais para o desenvolvimento infantil, para a criação de memórias e para a formação de cidadãos mais conscientes de seu papel na cidade.

## 2 Contextualização histórica dos *playgrounds*

Neste capítulo, será apresentada uma visão geral cronológica sobre a origem e o desenvolvimento dos playgrounds, abordando suas mudanças ao longo dos séculos e os fatores sociais, educacionais e urbanos que moldaram sua evolução.

### 2.1 Ampliação do conceito de infância e do brincar: uma evolução ao longo do tempo

A Revolução Industrial ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, foi um período marcado por transformações econômicas e sociais. Durante esse período a infância não era reconhecida pela sociedade, e as crianças constituíam uma parte da força de trabalho.

Na transição do século XVIII para o XIX, emerge na Escócia, o pioneirismo de Samuel Wilderspin<sup>5</sup> (1791–1866), com o que ficou conhecido como *Infant Schools* (McCann 2010). Wilderspin implementou um modelo educacional que integrava métodos tradicionais de ensino com atividades lúdicas para crianças de 1 até 7 anos, reconhecendo a relevância do aprendizado por meio do brincar. Ele defendia que a educação deveria promover o desenvolvimento das habilidades físicas, intelectuais e morais das crianças (Phillip McCann e Francis & Young, 2018, p.101-105).

O final do século XIX e o início do século XX foram marcados por avanços nas ciências humanas, especialmente com a consolidação da pedagogia como uma

---

<sup>5</sup> Foi um educador britânico que desempenhou um papel fundamental na criação e no desenvolvimento das escolas infantis no século XIX. Ele defendia a ideia de que a educação deveria ter início na infância e enfatizava a importância do aprendizado através de brincadeiras e atividades práticas, criando um ambiente escolar propício ao crescimento das crianças. Wilderspin foi co fundador de várias escolas infantis na Grã-Bretanha e autor de obras significativas, como "On the Importance of Educating the Infant Poor" (1823), onde argumentava sobre a relevância da educação pré-escolar para o desenvolvimento moral e intelectual das crianças (McCann 2010).

ciência. Esse reconhecimento foi influenciado pelo filósofo Johann Friedrich Herbart<sup>6</sup> (1776–1841), que estabeleceu a pedagogia como uma disciplina independente ao integrá-la com a psicologia e a ética.

Simultaneamente, a educação física ressurgiu como um campo de interesse social, após ser abandonada no final do Império Romano (476 d.C.), e acabar posteriormente sendo revalorizada como essencial para o desenvolvimento humano e a saúde pública. Com a Revolução Industrial e o rápido crescimento das cidades no século XIX, fortaleceu-se o movimento higienista, um conjunto de ideias e práticas voltadas à melhoria da saúde pública, higiene e saneamento.

Esse período também foi caracterizado pelo rápido crescimento populacional nas cidades, o que levou à formação de favelas e áreas periféricas, principalmente em metrópoles como Londres, Paris e Nova York, criando novas necessidades em relação à infraestrutura urbana. Foi nesse cenário, da união de ideais de emancipação educacional, inovações pedagógicas e demandas urbanas que surgiram os primeiros parquinhos infantis. Projetos como os *playgrounds* em Nova York na década de 1880 e os espaços recreativos promovidos pelo Movimento Reformista Alemão<sup>7</sup> no início do século XX simbolizam essa intersecção entre pedagogia, saúde e urbanismo. Esses locais passaram a ser considerados não apenas áreas de diversão, mas também ferramentas para o desenvolvimento físico, social e moral das crianças.

Foi a partir das ideias de Friedrich Fröbel (1782–1852)<sup>8</sup>, que surgiu o conceito do *Kindergarten* (jardim de infância). Em 1837 ele fundou o primeiro jardim de infância, na cidade de Bad Blankenburg, Alemanha, com o objetivo de oferecer um espaço dedicado ao desenvolvimento livre e espontâneo das crianças. Em sua teoria, ele enfatizava a importância de jogos, brinquedos e de um ambiente em que as crianças pudessem interagir com a natureza e a terra, desenvolvendo suas habilidades de criação e imaginação. Segundo Froebel, “por meio da educação, a criança vai se reconhecer como membro vivo do todo.” Ele acreditava que a educação infantil

---

<sup>6</sup> Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi um filósofo, psicólogo e pedagogo alemão, reconhecido como o fundador da pedagogia como disciplina acadêmica. Ele formulou a pedagogia como uma ciência sistemática, com fins claros e meios definidos, integrando a psicologia ao processo educacional.

<sup>7</sup> O Movimento Reformista Alemão, proeminente no século XIX, consistiu em uma série de movimentos sociais e políticos que almejavam a transformação do sistema educacional, do direito ao voto, da estrutura política e de vários setores sociais. Ele emergiu em um cenário de intensa repressão política e social, após as Guerras Napoleônicas e o período da Restauração, em um momento em que a Alemanha se encontrava fragmentada em diversos estados, e a insatisfação popular em relação às condições de vida. Na área da educação, o movimento buscava a modernização do sistema de ensino, promovendo uma educação universal e mais acessível.

<sup>8</sup> Pedagogo alemão considerado o pai do jardim de infância, que surgiu o conceito do *Kindergarten*.

deveria ser um processo integrado, conectando o aprendizado com o mundo natural e respeitando a individualidade de cada criança (FROEBEL *apud* FERRARI, 2011).

Além de sua importância para a pedagogia, o modelo de jardim de infância criado por Fröbel é visto como o precursor dos parquinhos infantis contemporâneos, ao unir conceitos de ludicidade, socialização e desenvolvimento em um ambiente projetado para as crianças. Seu legado permanece relevante, servindo como uma referência essencial na educação infantil e na criação de espaços dedicados ao aprendizado e ao brincar.

Fröbel também foi um pioneiro ao defender o aprendizado misto entre meninos e meninas, rompendo com as normas de gênero vigentes, desafiando as restrições impostas pelas igrejas e os preconceitos de classe da época (FRÖEBEL, 1986). Além disso, parte do trabalho de Fröbel foi criar uma linha de brinquedos educativos conhecida como *Gifts*, composta por objetos simples como blocos de madeira e formas geométricas que estimulavam a criatividade e a exploração das crianças ao brincarem com os Gifts.

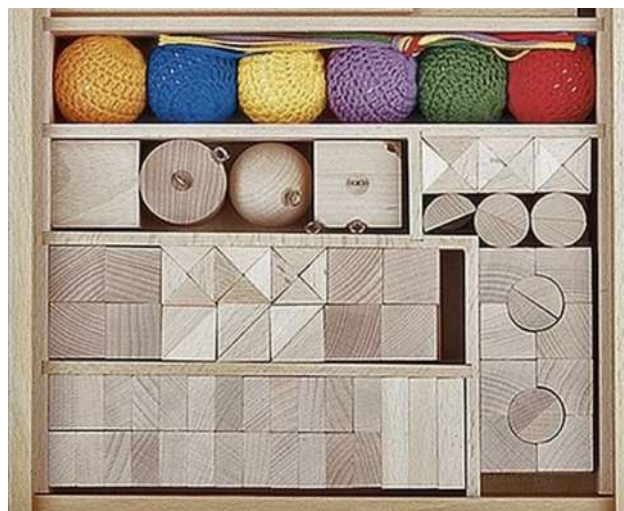


Imagem 01: Froebel Gifts ("Spielgaben").

Com o intuito de facilitar a compreensão da narrativa deste capítulo, destaco aqui uma linha do tempo feita por mim durante os estudos sobre a evolução dos *playgrounds* ao redor do mundo, em que a imagem desta linha do tempo encontra-se em anexo:

Antes do Século XIX - a concepção inicial do brincar: durante esse período, as cidades eram mal planejadas, e a maioria das crianças brincava nas ruas, quintais ou áreas rurais. Com o advento da Revolução Industrial, o aumento da densidade

urbana e a escassez de espaços seguros para as crianças se tornaram cada vez mais aparentes. A ideia de infância como uma etapa específica que requer atenção e ambientes adequados ainda estava em formação.

1816 – Escócia: Samuel Wilderspin e as Infant Schools: Samuel Wilderspin, um educador britânico precursor, estabeleceu a primeira escola infantil pública, onde ele combinou brincadeiras com aprendizado. As escolas infantis introduziram pátios e áreas ao ar livre para brincadeiras supervisionadas, antecipando o conceito de playground como um espaço educacional.

1821 – Alemanha: Primeiro playground estruturado: Friedrich Jahn, educador e criador do movimento ginástico, inaugura um espaço público para atividades físicas em Berlim.

1837 – Alemanha: Friedrich Fröbel cria o Kindergarten: Surge o conceito de jardim de infância, em que o brincar é integrado ao aprendizado como prática pedagógica essencial. Fröbel desenvolve brinquedos educativos que influenciam futuros playgrounds.

1848 – Alemanha: Início dos “Kinderspielplätze” (playgrounds infantis): Pequenos parques começam a surgir em áreas urbanas para oferecer espaços seguros às crianças.

1887 – Estados Unidos: Golden Gate Park: Primeira instalação de playground público permanente em São Francisco, com equipamentos simples como balanços e barras paralelas.

1906 – Estados Unidos: Criação da Playground Association of America, que promove playgrounds em todo o país como forma de combater o trabalho infantil e fomentar o lazer estruturado.

1920 – Crescimento na Europa: Play Streets: Ruas são temporariamente fechadas para atividades infantis em cidades como Londres e Amsterdã, refletindo preocupações com a urbanização e segurança infantil.

1940 – Dinamarca: Surge o primeiro playground de aventura, projetado por Carl Theodor Sørensen em Copenhague, onde as crianças podem interagir livremente.

1950-1960 – Modernismo no design: Arquitetos e designers europeus, como Aldo van Eyck (Holanda), criam playgrounds com elementos geométricos e espaços integrados à paisagem urbana.

1970 – Globalização do design seguro: Introdução de materiais como plástico e superfícies de borracha, combinando estética, funcionalidade e segurança em playgrounds ao redor do mundo.

1990 – Playgrounds inclusivos e acessíveis: Cresce o movimento global por playgrounds que atendam crianças com deficiência física ou cognitiva, promovendo inclusão.

2010 – Sustentabilidade nos Playgrounds: Crescente uso de materiais recicláveis e espaços naturais para reduzir impactos ambientais e oferecer novas experiências sensoriais.

Já no Brasil, no início do século XX as brincadeiras ocorriam em ruas, quintais ou escolas sem espaços estruturados específicos, as imagens dessa linha do tempo também encontram-se em anexo.

1920-1930 – Primeiras iniciativas de playgrounds: Associação Cristã de Moços (ACM): Cria os primeiros espaços de lazer para crianças em São Paulo e Porto Alegre, influenciada por modelos americanos.

1935 – Primeira praça com playground estruturado: A Praça da República, em São Paulo, recebe equipamentos como balanços e gangorras, inspirados em playgrounds europeus.

1940-1950 – Influência modernista: Roberto Burle Marx integra playgrounds em projetos de parques e praças, como o Aterro do Flamengo no Rio de Janeiro, valorizando a paisagem natural.

1960-1970 – Expansão pública dos playgrounds: Governo e prefeituras começaram a incluir áreas infantis em praças e parques públicos em várias cidades brasileiras, como São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

1980 – Popularização dos playgrounds residenciais: Condomínios de classe média começam a incorporar playgrounds como parte essencial de suas áreas comuns.

1990 – Normas técnicas de segurança: A ABNT NBR 14350 estabelece os primeiros padrões de segurança para fabricação e instalação de equipamentos de playground.

2000 – Playgrounds inclusivos: Acessibilidade ganha destaque com playgrounds adaptados para crianças com deficiência, impulsionados por ONGs e políticas públicas.

2012 – Atualização da ABNT NBR 16071: Nova regulamentação abrange padrões de segurança mais rigorosos, como superfícies amortecedoras e distâncias mínimas entre equipamentos.

2020 – Sustentabilidade e inovação: Crescem iniciativas que incorporam materiais recicláveis, como pneus reutilizados, e integram os playgrounds ao meio ambiente urbano.

2023 – Playgrounds inteligentes: Lançamento de parques com integração de tecnologias digitais, como sensores interativos e jogos conectados, em grandes cidades brasileiras como São Paulo e Curitiba.

## 2.2 O nascimento dos parquinhos infantis

No final do século XIX o jardim de infância começou a se espalhar pela Europa e pelos Estados Unidos, tornando-se um modelo educacional. Essa expansão refletiu o crescente reconhecimento da importância da educação infantil para o desenvolvimento das crianças e das cidades. Nesse cenário, um movimento progressista, composto por educadores, psicólogos e assistentes sociais, começaram a pressionar os governos locais para a criação de espaços urbanos destinados ao lazer infantil. O objetivo era assegurar que crianças e jovens pudessem desfrutar de atividades recreativas de forma supervisionada e segura, em ambientes projetados para atender suas necessidades físicas, sociais e emocionais.

O primeiro parquinho de que se tem registro foi criado em 1892 nas dependências da *Hull House*, em Chicago, Illinois. De acordo com Rabin<sup>9</sup> (2020, p. 49), a *Hull House* fazia parte do *Settlement House Movement*, um movimento social reformista que surgiu nos Estados Unidos e no Reino Unido no final do século XIX, com o objetivo de mitigar os efeitos das desigualdades sociais. Fundada pelas ativistas Jane Addams (1860–1935) e Ellen Gates Starr (1859–1940) em 1889, a *Hull House* oferecia suporte a imigrantes e trabalhadores urbanos, promovendo serviços como

---

<sup>9</sup> Lisa Rabin é Diretora Interina de Estudos Culturais e Professora Associada de Espanhol na Universidade George Mason.

educação, saúde e atividades culturais. O parquinho instalado na *Hull House* não apenas proporcionava um espaço seguro para as crianças brincarem, mas também simbolizava um esforço maior para integrar lazer e educação para a melhoria das condições de vida.



Imagem 02 - Crianças no Hull House Playground. Fonte: University of Illinois.

Ao mesmo tempo em que a *Hull House* foi pioneira ao estabelecer um playground público em 1892, grupos progressistas em todo os Estados Unidos começaram a advogar por reformas sociais que incluíssem a criação de equipamentos de lazer e assistência para as populações periféricas. Esses grupos pressionavam os governos locais para que reconhecessem as necessidades recreativas como demandas cotidianas e acessíveis, em vez de iniciativas esporádicas. Essa perspectiva refletia o crescente entendimento de que espaços de lazer e convivência eram essenciais para promover saúde, educação e integração social, especialmente em um período caracterizado pelo rápido crescimento urbano e pela intensificação das desigualdades.

Nas primeiras décadas do século XX, surgiram os chamados *Reform Parks*, que marcaram uma nova fase no urbanismo e nas políticas públicas dos Estados

Unidos. Esses parques públicos foram projetados com a intenção de integrar as classes populares, incluindo comunidades de imigrantes, em espaços de encontro e sociabilidade. Apresentando uma abordagem nova ao conceito de parque, os *Reform Parks* combinavam lazer, educação e interação comunitária, ao contrário dos grandes parques paisagísticos, como o *Central Park* de Nova York, que eram voltados para a contemplação.

Os *Reform Parks* eram menores e mais acessíveis, localizados em bairros operários para atender às necessidades recreativas diárias das famílias. Eles representaram um avanço na concepção de espaços públicos, marcando o início de uma integração mais profunda entre urbanismo, lazer e políticas sociais.

Em 1947, o arquiteto holandês, Aldo Van Eyck criou seu primeiro parque infantil em um terreno desocupado em Amsterdã, que ainda sofria os impactos da destruição da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Além disso, o período do pós-guerra trouxe um aumento na população infantil com a geração *baby boomer*<sup>10</sup>.

No entanto, as cidades não possuíam espaços suficientes para as crianças brincarem e Aldo foi pioneiro ao introduzir uma nova perspectiva na arquitetura desses espaços, argumentando que esses locais deveriam facilitar a interação social e estimular a criatividade das crianças, enquanto se integravam ao ambiente urbano de forma fluida e adaptável, (Strauven, 2007). Aldo projetou mais de 700 parquinhos, mas poucos se mantiveram intactos até os dias de hoje.

Seus ideais desafiavam os padrões convencionais dos *playgrounds* da sua época, que priorizavam a funcionalidade e estruturas fixas. Em vez disso, ele incorporou elementos simples e universais, como formas geométricas básicas como anéis de concreto, barras de metal, caixas de areia e formas circulares, as quais possibilitam diversas maneiras de uso. Com o desenho de seus *playgrounds* Aldo utilizou uma abordagem modular e participativa, priorizando o desenvolvimento infantil e princípios pedagógicos (Stutzin 2015). Dessa forma, buscava devolver o protagonismo às crianças, permitindo que construíssem suas brincadeiras conforme a imaginação e as necessidades do momento, promovendo não apenas a atividade física, mas também a interação social, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo.

---

<sup>10</sup> Geração Baby Boomer é o grupo demográfico nascido aproximadamente entre 1946 e 1964, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando houve um grande aumento nas taxas de natalidade, o chamado "boom de bebês" (baby boom).

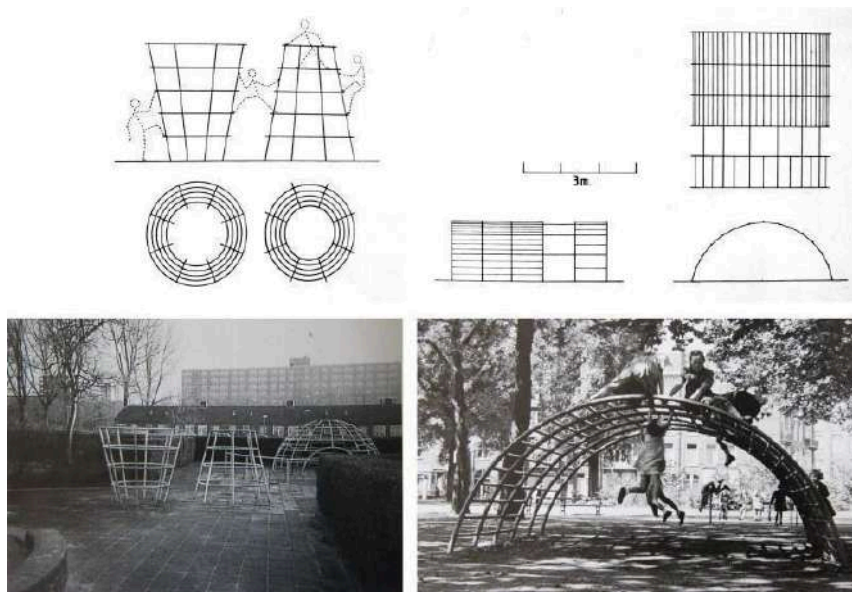


Imagem 03 - Parquinho de Aldo Van Eyck



Imagem 04 - Espaço de recreação no Zaanhof. Fonte: Arquivos Fotográficos de Amsterdã.

Os *playgrounds* também tinham um caráter modular, permitindo uma infinidade de configurações e também, com isso, os mobiliários urbanos infantis começaram e integrar-se ao ambiente urbano, criando praças e áreas de convivência, fazendo dos *playgrounds* uma extensão natural da cidade. Esses projetos não apenas transformaram a experiência do lazer infantil, mas também tiveram um impacto nas áreas da arquitetura, do urbanismo e da pedagogia.



Imagens 05 e 06 – Brinquedos, Aldo Van Eyck- Fonte: UFBA

Uma outra figura importante na história dos parquinhos infantis foi Isamu Noguchi (1904–1988), foi um artista e designer americano-japonês, reconhecido por suas obras que transcenderam as fronteiras entre escultura, design e arquitetura. Ele se destacou por criar peças que integravam arte e funcionalidade, resultando em formas fluidas e orgânicas.

As crianças, eu acho, devem ver o mundo de forma diferente dos adultos, sua consciência de suas possibilidades é mais primária e sintonizada com suas capacidades. Quando o adulto imagina como uma criança, ele deve se projetar para ver o mundo como uma experiência totalmente nova. Gosto de pensar nos playgrounds como uma cartilha de formas e funções; simples, misteriosas e evocativas: portanto, educacionais. O mundo da criança seria um mundo inicial, fresco e claro. Os elementos escultóricos aqui têm o significado adicional de uso — em contato físico real — assim como é a experiência do escultor em formação. (NOGUCHI, 2015).

A vivência de Isamu Noguchi ao ar livre durante sua infância, tanto na Califórnia, onde cresceu em um acampamento de tendas, quanto no Japão, onde se dedicou a projetar jardins, estabeleceu as referências para suas obras futuras que foram impactadas por essas vivências. Além de seu trabalho com móveis e esculturas, Noguchi desenvolveu uma série de conceitos e designs para *playgrounds*, com um enfoque especial na elaboração de ambientes que promovem a exploração, o movimento e a criatividade das crianças.



Imagem 07 - Playscapes, Piedmont Park, Atlanta, Georgia (1975 - 1976) Archive.noguchi.

O arquiteto americano-japonês começou seus projetos em playgrounds na década de 1930. Em 1933, ele criou o projeto *Play Mountain*, que é considerado um marco na evolução do design dos *playgrounds* devido à sua abordagem escultórica e orgânica. O desenho desse projeto incluía formas geométricas simples, promovendo uma integração entre a arquitetura e a paisagem.

Este projeto combinava escultura e arquitetura, planejada para se integrar à paisagem urbana de Nova York, apresentando escadas em diferentes alturas, tobogãs e uma piscina rasa, todos moldados na terra sem a utilização de estruturas artificiais. Apesar de *Play Mountain* nunca ter sido construído, o projeto teve um impacto nas ideias que Noguchi desenvolveu posteriormente sobre o design de espaços recreativos.



Imagem 08 - Play Mountain - 1933 (cast 1977) – Metal. Fonte: site Isamu Noguchi.

Eu queria trazer minha visão de uma pirâmide em Idaho para a experiência das pessoas da cidade onde eu morava. A Play Mountain foi concebida como uma forma de construir uma montanha em um quarteirão de Nova York, que seria, de fato, uma área aprimorada para as crianças brincarem. Havia degraus de todos os tamanhos, um escorregador com água no verão e um mais longo para andar de trenó no inverno. Essas superfícies inclinadas também poderiam servir de teto. Em 1934, uma maquete disso foi mostrada ao Comissário de Parques Robert Moses, o que só lhe rendeu um antagonismo perpétuo. (NOGUCHI, 1993)<sup>11</sup>.

O *Play Mountain* representava uma ideia nova, ao contrário dos parquinhos tradicionais da época, que contavam com brinquedos fixos como balanços e gangorras, Noguchi propôs um espaço onde as crianças pudessem explorar e interagir livremente, sem as limitações impostas por objetos permanentes. Embora Noguchi tenha iniciado seu trabalho em *playgrounds* nas décadas de 1930, muitos de seus projetos só foram realmente concretizados nas décadas de 1950 e 1960. Em 1965, ele completou seu primeiro *playground* em Tóquio, parte do Projeto Kodomo no Kuni, que visava estimular a criatividade e o movimento infantil. Um dos projetos mais conhecidos é o *Noguchi Playscape*, finalizado em 1976 no *Piedmont Park*, em Atlanta, EUA. Este playground é uma das raras implementações de seus designs nos Estados Unidos durante sua vida.

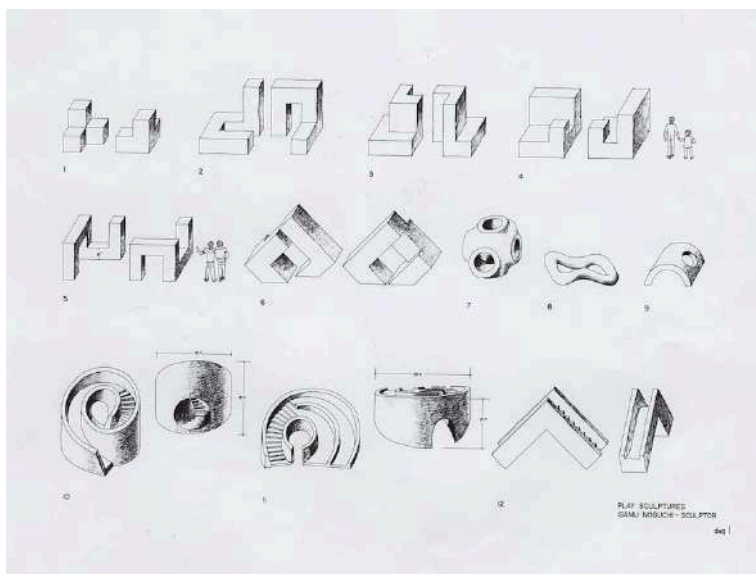


Imagem 09 - Drawings for Playscapes, 1966-76. Fonte: site Isamu Noguchi

<sup>11</sup> Tradução livre da autora. Texto original: “I wished to bring my vision of a pyramid in Idaho into the experience of people in the city where I lived. Play Mountain was conceived as a way of building on a city block in New York a mountain, which would, in fact, be an enhanced area for children’s play. There were steps of all sizes, a slide with water in the summer, a longer one for sledding in winter. These sloping surfaces could also serve as a roof. In 1934 a model of this was shown to Parks Commissioner Robert Moses, which only gained his perpetual antagonism”. (NOGUCHI, 1993).

Em 1945, final da Segunda Guerra Mundial, a arquiteta paisagista Marjory Allen (1897–1976), mais conhecida como Lady Allen of Hurtwood, após visitar Copenhague, Dinamarca, e conhecer o trabalho do arquiteto Carl Theodor Sorensen, que transformava terrenos abandonados em playgrounds improvisados com materiais descartados, Allen trouxe essa ideia revolucionária para o Reino Unido. Assim, nasceram os primeiros “*Adventure Playgrounds*” em Londres. Esses espaços permitiam que as crianças explorassem, construíssem e brincassem de forma criativa e autônoma, promovendo o aprendizado através do risco e da experimentação (CHILTON, 2018), movimento parecido com o que guiava Aldo van Eyck na Holanda na mesma época.

Sorensen observou que as crianças mostravam uma clara preferência por brincar em canteiros de obras e locais improvisados, ao invés de em *playgrounds* tradicionais projetados para elas. Em resposta a essa observação, Sorensen decidiu criar um ambiente utilizando materiais reciclados e sem estruturas fixas, permitindo que as crianças escolhessem como brincar e interagir com o espaço. O *playground* de *Emdrup*, projetado por Sorensen, foi inaugurado em 1943, durante a ocupação nazista na Dinamarca, sob a administração de John Bertelsen. Ele defendia que o foco não deveria ser o ensino formal, mas sim a promoção da liberdade para que as crianças pudessem criar e experimentar (CHILTON, 2018). Essa filosofia se opunha diretamente à ideologia fascista da época, favorecendo métodos anti-autoritários e estimulando a autonomia das crianças. Marjory Allen, ao visitar o *playground* *Emdrup*, observou que o espaço permitia às crianças interagir com materiais como areia, água e fogo, construindo estruturas, participando de brincadeiras de faz-de-conta e desenvolvendo habilidades criativas e sociais. Além disso, o playground teve um efeito benéfico na comunidade local, contribuindo para a melhoria das relações sociais, como menciona Kozlovsky:

Allen apresentou *Emdrup* como um playground “revolucionário” que poderia resolver essa crise. A demanda por uma experiência de brincadeira mais criativa e intensiva refletiu a ansiedade do tempo de guerra de que as crianças da nação, educadas na guerra e na destruição, se tornaram insensíveis às comodidades dos playgrounds e parques. Juntamente com suas funções preventivas, Allen enfatizou o papel do playground em promover “uma comunidade democrática”. Esse objetivo foi promovido não apenas por fornecer às crianças a responsabilidade de operar o playground por si mesmas, mas também por projetá-lo para atrair todas as crianças, independentemente de gênero ou idade. Sua razão pragmática para essa abordagem inclusiva era que as crianças da classe trabalhadora eram frequentemente confiadas aos cuidados de seus irmãos mais novos e não podiam brincar nos campos de jogos e playgrounds que atendiam a uma determinada idade e grupo de gênero. A criação de uma variedade de oportunidades de brincadeira permitiu que todas

as crianças participassem de uma comunidade de brincadeiras. (KOZLOVSKY, Roy, 2007, p.13).<sup>12</sup>



Imagem 10 - “War Games”: Foto tirada por Francis Reiss para ilustrar Lady Allen do ensaio de Hurtwood no *Picture Post*, 16 de novembro de 1946.

Em 1946, após voltar ao Reino Unido, Marjory publicou um artigo sobre o *playground* de Emdrup na revista "*Picture Post*", que gerou um grande interesse público. Ela também elaborou um panfleto para o Under-14s Council e colaborou na construção de playgrounds em Londres, como o de Camberwell, que serviu como um modelo temporário para futuros projetos.

Allen via os *Adventure Playgrounds* como uma forma de revitalização urbana no pós-guerra, promovendo comunidades para as crianças e superando divisões de classe, nacionalidade e raça, que foram acentuadas pelo nazismo. Ela foi impactada

---

<sup>12</sup> Texto original: Allen presented Emdrup as a “revolutionary” playground that could resolve this crisis. The demand for a more creative and intensive play experience reflected the wartime anxiety that the nation's children, schooled in war and destruction, had become insensitive to the amenities of playgrounds and parks. Alongside its preventive functions, Allen stressed the role of the playground in fostering “a democratic community.” This goal was advanced not only by providing children with the responsibility for operating the playground by themselves but also by designing it to appeal to all children irrespective of gender or age. Her pragmatic reason for this inclusive approach was that working-class children were often entrusted with the care of their younger siblings and could not play in the playing fields and playgrounds that catered to a particular age and gender group. Creating a variety of play opportunities allowed all children to participate in a play community.

por uma crítica ao modelo tradicional de *playgrounds*, que frequentemente se baseava em regras rígidas e em equipamentos fixos, como escorregadores e balanços, limitando a liberdade e a criatividade das crianças. Allen defendia que o brincar deveria ser um processo mais orgânico e espontâneo, permitindo que as crianças pudessem escalar, construir e adaptar os espaços de acordo com sua própria imaginação. Essa perspectiva resultou na criação de ambientes mais "selvagens", utilizando materiais naturais e incorporando riscos controlados, que promoviam a autonomia, a capacidade de tomar decisões e a resolução de problemas.

Os *playgrounds* criados por Allen eram compostos por materiais reciclados, como pneus, madeira e móveis velhos, estimulando as crianças a desenvolverem seus próprios espaços de brincadeira. Ela defendia que essa autonomia promovia o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como gestão de riscos, tomada de decisões e autoconfiança, além de ajudar as crianças a entenderem seus próprios limites. Para Allen, a presença de riscos era essencial no processo de crescimento infantil, ela identificou seis tipos de riscos que seriam bons para a educação das crianças e que deveriam ser considerados na construção desses *playgrounds*: altura, velocidade, uso de ferramentas, elementos perigosos, brincadeiras intensas e a possibilidade de se esconder ou se perder, Kozlovsky (2007).



Imagem 11 - O playground de aventura Lollard no local de uma escola bombardeada. A Casa do Parlamento pode ser vista do outro lado do rio. De Londres, o playground se espalhou. Fonte: Designing Modern Childhoods.

Após a Segunda Guerra Mundial houve uma mudança nas atitudes sociais em relação à infância. A mentalidade de proteção às crianças se intensificou,

evidenciando o anseio de garantir um futuro seguro para as próximas gerações, principalmente nos Estados Unidos. Isso se traduziu em uma ênfase crescente na proteção das crianças contra qualquer forma de dano físico ou psicológico.

Na década de 1950 nos Estados Unidos, os *playgrounds* se transformaram no que hoje conhecemos como *playgrounds* tradicionais, ou seja, espaços caracterizados por estruturas fixas e construídos com materiais industrializados, como metal, concreto e plásticos. O design desses *playgrounds* foi concebido para transmitir uma sensação de ordem e controle, no qual frequentemente apresentando layouts rígidos e oferecendo um número limitado de opções para a interação das crianças. Nesse sentido as estruturas típicas incluíam escorregadores, balanços, gangorras, barras de equilíbrio e algumas formas simples de escalada, em que cada uma dessas estruturas seguia um padrão em termos de forma e função.

Entretanto, esses playgrounds apresentavam formas previsíveis e um design funcionalista, que priorizava uma estrutura fixa e uniforme em detrimento da experiência sensorial. O conceito de segurança infantil tornou-se tão predominante que permitir qualquer tipo de risco era considerado negligente ou irresponsável. Além disso, autoridades e planejadores urbanos passaram a reconhecer que, com o crescimento das cidades e das áreas suburbanas, era essencial que as crianças tivessem acesso a espaços onde pudessem brincar livremente, embora ainda dentro de limites controlados.

O desenvolvimento de uma cultura de proteção foi impulsionado pela mudança nas expectativas sociais e a noção de que os pais deveriam proteger seus filhos de qualquer tipo de risco se tornou cada vez mais arraigada, especialmente com a disseminação de novos estudos sobre psicologia infantil e desenvolvimento. Esses estudos, destacavam os efeitos negativos que experiências traumáticas ou perigosas poderiam ter na formação emocional e psicológica das crianças. Ao mesmo tempo, a cultura de consumo começou a moldar a maneira como os espaços para as crianças eram pensados, como menciona o psicólogo estadunidense Jonathan Haidt:

Para começar, evoluímos como criaturas culturais entre 1 milhão e 3 milhões de anos atrás, mais ou menos quando nosso gênero — Homo — surgiu, a partir de espécies hominídeas anteriores. A cultura, que inclui a produção de ferramentas, alterou de maneira profunda nosso percurso evolutivo. Para dar apenas um exemplo: quando começamos a usar o fogo para cozinhar alimentos, nossa mandíbula e nossos intestinos puderam ter um tamanho menor, porque comida cozida é muito mais fácil de mastigar e digerir. Nosso cérebro se tornou maior porque não era o mais rápido ou o mais forte que venciam a corrida da sobrevivência, e sim o mais apto ao aprendizado. Nossa característica que mudou o planeta foi a capacidade de aprender uns com os outros e de acessar a sabedoria

comum preservada entre nossos ancestrais e nossa comunidade. Os chimpanzés quase não fazem isso.<sup>4</sup> A infância humana foi prolongada para dar às crianças tempo para aprender. A corrida evolutiva para aprender mais fez com que alcançar a puberdade o mais rápido possível fosse uma desvantagem adaptativa. Agora, havia um benefício em desacelerar o ritmo. O cérebro não cresce muito de tamanho no fim da infância, porém se concentra em criar novas conexões e se desfazer das antigas. Conforme as crianças buscam novas experiências e praticam múltiplas habilidades, os neurônios e as sinapses pouco utilizadas se deterioram, enquanto as conexões frequentes se solidificam e aceleram. Em outras palavras, a evolução forneceu aos humanos uma infância prolongada, que permite um longo período de aprendizado do conhecimento acumulado da sociedade — uma espécie de aprendizado cultural, durante a adolescência, antes que o sujeito seja visto e tratado como adulto. No entanto, a evolução não só prolongou a infância para tornar possível o aprendizado, como instituiu três fortes motivações para agir e de modo a tornar o aprendizado fácil e provável: brincar livre, sintonização e aprendizagem social. HAIDT, Jonathan. *A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024, p.65.

Além disso, as coberturas midiáticas sobre acidentes e lesões em *playgrounds*, especialmente com a ascensão da televisão nas décadas de 1950 e 1960, contribuíram para uma crescente conscientização pública acerca da segurança nos espaços de lazer infantil e muitas pessoas passaram a considerar qualquer forma de risco físico como algo a ser evitado a todo custo.

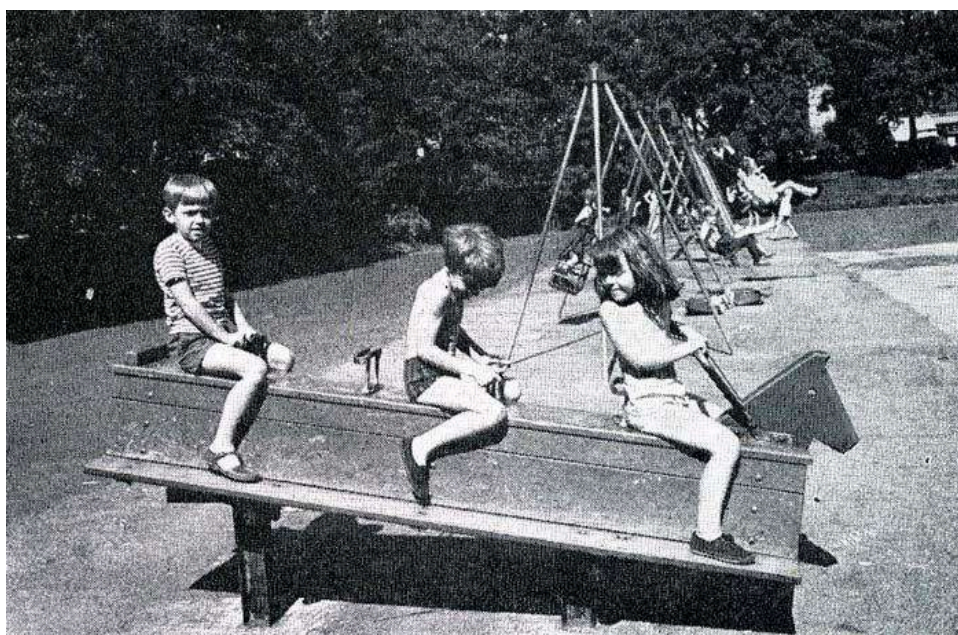


Imagem 12 - Parques infantis Yates, Ormskirk Lancashire.

Na década de 50/60 nos Estados Unidos os *playgrounds* foram caracterizados por mobiliários que tinham um design prático e descomplicado, o que refletia os valores da época e as condições de urbanização. A maioria dos mobiliários urbanos infantis eram feitos em madeira, metal e concreto, que eram materiais acessíveis e resistentes. No entanto, esses mobiliários, apesar de sua durabilidade, ofereciam poucas oportunidades para o aprendizado, estímulo e a criatividade. O design dos mobiliários era bastante simples, sem muitos elementos lúdicos e interativos, onde as crianças conseguiam apenas balançar ou escorregar, com poucas opções para exploração ou jogos criativos, como nos mobiliários citados anteriormente.

Mais adiante, nas décadas de 1970-1980 a Europa ainda seguia com os modelos dos *adventures playgrounds* por conta de sua filosofia de espaços participativos, onde as próprias crianças e comunidades contribuíam para o design e sua construção. No entanto, houveram algumas mudanças no design dos mobiliários por uma crescente preocupação em relação à segurança das crianças. Além disso, ocorreu uma mudança nas superfícies dos mobiliários, de concreto e asfalto para opções mais seguras, como areia, cascalho e borracha.

As contribuições de pedagogos como o austríaco Rudolf Steiner e a italiana Maria Montessori, no início do século XX, começaram a influenciar o design dos *playgrounds*, priorizando a criação de ambientes que promoviam o desenvolvimento motor, social e criativo das crianças. Estruturas passaram a ser planejadas com temas específicos para estimular a imaginação, como castelos, barcos piratas e florestas encantadas.

Enquanto isso, nos Estados Unidos a preocupação sobre a segurança e a construção de ambientes controlados continuava aumentando. Após uma série de incidentes trágicos e um crescente movimento em torno dos direitos das crianças, o design dos mobiliários urbanos infantis nos *playgrounds* passou por uma transformação significativa. A utilização de plásticos e borrachas no design dos mobiliários começou a se destacar, substituindo materiais como metal e concreto em diversas aplicações. Um exemplo disso é a adoção de pisos de borracha, que visam diminuir o risco de lesões em caso de quedas, além dos mobiliários clássicos, como balanços e escorregadores, houve uma adição de outros tipos de mobiliários, como estruturas de escalada e brinquedos que estimulam a imaginação, como casas e cabanas.

Nessa época, em 1972, a *Consumer Product Safety Commission* (CPSC) dos Estados Unidos foi estabelecida com o objetivo de regular a segurança de brinquedos e áreas de recreação. Nove anos depois, em 1981, a comissão introduziu diretrizes que

definiram normas mais rigorosas para a construção e segurança dos *playgrounds*, abrangendo aspectos como altura, superfícies de impacto e os materiais utilizados.

Já no Brasil, os *playgrounds* passaram a seguir as tendências globais, mas adaptadas às necessidades locais. Esse período foi caracterizado por esforços para tornar o lazer infantil mais acessível em áreas públicas, enquanto surgiam preocupações relacionadas à segurança e um crescente interesse no design de ambientes que favorecessem o desenvolvimento das crianças. Os *playgrounds* passaram a adotar temas mais variados, apresentando designs personalizados como elementos de fantasia, natureza e a história local, que incluem estruturas inspiradas em castelos, barcos e até mesmo brinquedos interativos. O design era caracterizado pela simplicidade, e os pisos dos parquinhos geralmente eram compostos por areia, grama ou concreto, sem muita atenção à proteção contra quedas. Embora houvesse discussões sobre normas de segurança, sua aplicação ainda estava em estágios iniciais. Um grande exemplo disso são alguns parques que foram construídos na cidade de Brasília, como o Parque da Criança, Parque Ana Lúcia e o Parque da Cidade.



Imagem 13 - Parque da Cidade, Brasília.

A década de 1990, na Europa, foi um período de crescente conscientização sobre questões ambientais no planeta. Essa mudança de perspectiva levou à utilização de materiais mais sustentáveis e reciclados na construção dos mobiliários dos parques infantis, além disso, houve um aumento na demanda por espaços públicos mais inclusivos, refletindo os avanços nas políticas sociais e nas normas de acessibilidade, que foram influenciadas pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Crianças,

aprovada em 1989. Nesse contexto, movimentos de revitalização urbana passaram a considerar os playgrounds como elementos essenciais em novos projetos de espaços públicos.

No Brasil, a década de 90 foi marcada por um aumento na urbanização, acompanhado por políticas públicas focadas na revitalização de áreas urbanas. Com isso, os *playgrounds* passaram a ser integrados em projetos de parques públicos e praças comunitárias, promovendo um ambiente mais acolhedor para as crianças. Iniciativas como o Estatuto da Criança e do Adolescente, destacaram a importância do direito ao lazer e à convivência em espaços públicos, trazendo maior atenção às necessidades das crianças. Apesar disso, os mobiliários infantis continuavam a ser majoritariamente funcionais e tradicionais, como balanços, gangorras e escorregadores.

Com os avanços tecnológicos, os playgrounds construídos entre 2010-2020, nos Estados Unidos, passaram a incorporar tecnologias interativas, como painéis de som, luzes e sensores que respondessem aos movimentos. Isso buscava estimular o aprendizado e a imaginação das crianças de forma mais dinâmica. A fim de deixar os *playground* mais acessíveis, houve a inclusão de rampas, superfícies táteis e zonas sensoriais foram criados para assegurar que todas as crianças pudessem desfrutar de uma experiência de brincadeira. A utilização de materiais reciclados, madeira de origem sustentável e superfícies feitas de borracha reciclada manteve-se em ascensão, com uma ênfase na preservação ambiental.

No Brasil esse avanço ocorreu de uma forma diferente, pois a desigualdade econômica e a escassez de investimentos públicos são elementos fundamentais que afetam o desenvolvimento de *playgrounds* de qualidade no país. A disparidade social e econômica é uma das principais barreiras à criação de espaços urbanos que satisfaçam as necessidades de todas as crianças, especialmente nas áreas periféricas e distantes dos grandes centros urbanos. Enquanto cidades maiores, como São Paulo e Rio de Janeiro, conseguem destinar mais recursos para a construção e manutenção de parques públicos e *playgrounds*, mesmo assim ainda há falta de políticas públicas. Muitas cidades brasileiras menores enfrentam limitações financeiras que dificultam a criação de espaços públicos adequados para lazer. Por consequência os mobiliários urbanos considerados tradicionais, como gangorras, escorregador, balanços, gira-gira ficaram obsoletos.

### 3 Design de mobiliários urbanos nas cidades para o lazer infantil

Neste capítulo, serão apresentadas algumas considerações fundamentais sobre mobiliários urbanos lúdicos, bem como uma análise das formas e cores que um mobiliário infantil pode ter e qual o impacto disso no desenvolvimento cognitivo das crianças. Para melhor entendimento deste capítulo usarei as seguintes definições:

**Mobiliário Urbano:** “os objetos, elementos e estruturas situados no espaço da rua” (p.05), de acordo com o Global Street Design Guide (2016).

Embora amplamente discutido na literatura sobre cidade, infância e espaço público, o termo **mobiliário urbano infantil** ainda não apresenta uma definição conceitual única e consolidada. Isto posto, o mobiliário urbano infantil pode ser compreendido como uma categoria específica do mobiliário urbano, voltada à promoção do brincar, da permanência e da interação das crianças na cidade.

Ao longo dessa dissertação e deste capítulo entenderemos **espaço público** a partir dessa definição dada no booklet *Placemaking: What if We Built Our Cities Around Places* (2016):

Espaço público é inerentemente multidimensional. Espaços públicos genuínos e bem-sucedidos são usados por muitas pessoas diferentes, para muitos propósitos diferentes, em muitos momentos diferentes do dia e do ano. Como os espaços públicos abrigam tantos usos e usuários — ou não os abrigam —, eles também são o local onde converge uma impressionante gama de questões locais e globais. O espaço público serve para negociar a interface entre nossas casas, nossos negócios, nossas instituições e o mundo em geral. O espaço público é como chegamos ao trabalho, como cometemos nossos erros e como voltamos para casa. O espaço público é onde quase metade dos crimes violentos acontecem. O espaço público é onde o policiamento garante a segurança de alguns, mas não de outros. O espaço público serve para comprar e vender, ou para nos encontrarmos, brincarmos e nos encontrarmos. O espaço público serve para expressar nossa indignação e nossas mais altas aspirações, bem como para instalar as utilidades e infraestruturas mais mundanas. E quando permitimos, o espaço público pode ser um meio para criatividade, expressão e experimentação. (KENT, NIKITIN, MADDEN e COLVILLE-ANDERSEN. 2013, p.01).

A junção dos termos: mobiliário urbano + infantil + lúdico, adotados no presente capítulo e para esta dissertação, servirá para referenciar o **mobiliário urbano infantil lúdico**, como uma extensão da definição de mobiliário urbano infantil que incorpora o brincar como princípio projetual, estimulando a imaginação, a interação social e o desenvolvimento infantil por meio de experiências sensoriais e criativas. Enquanto, mobiliário urbano infantil, garante a inclusão da criança na cidade, o mobiliário urbano infantil lúdico, qualifica o espaço urbano como território de experimentação, aprendizagem e apropriação simbólica.

Entende-se aqui que os mobiliários urbanos infantis despertam, desde o primeiro contato, uma curiosidade natural na criança, incentivando-a a tocar, explorar, subir, movimentar-se e interagir. É um ambiente que provoca a participação ativa da criança, estimulando-a a entrar em um jogo de relações com o espaço ao seu redor.

*Espaço educativo*, parte-se do entendimento de que o espaço dos mobiliários urbanos infantis não é apenas um suporte físico, mas um lugar construído socialmente e culturalmente, cuja qualidade depende das experiências, usos e relações estabelecidas por seus usuários, ou seja, o espaço onde se está inserido o mobiliário urbano infantil como lugar de educação, desenvolvimento de habilidades sociais.

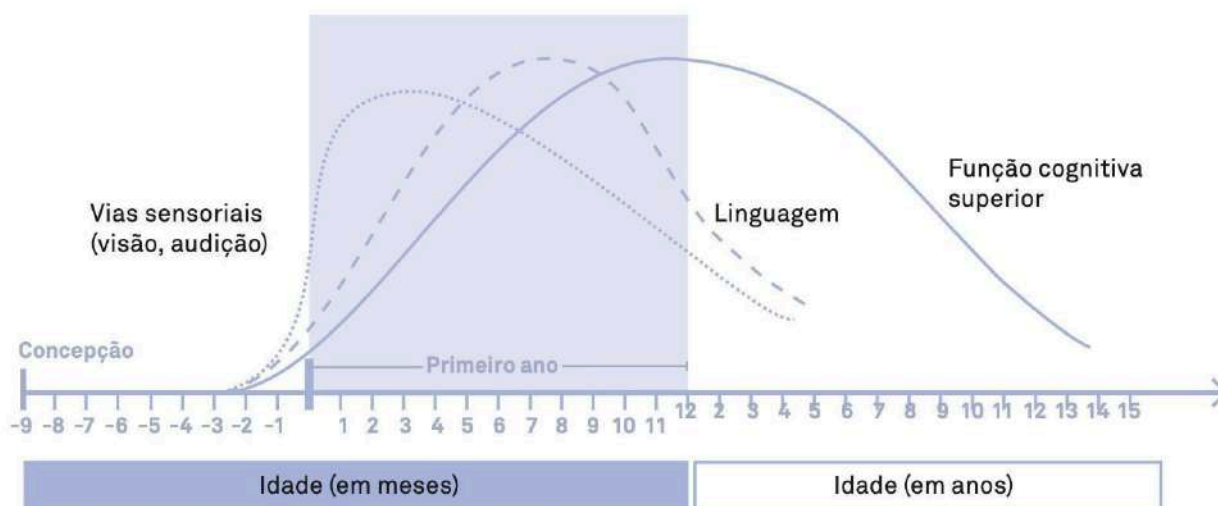
### 3.1 Espaços para brincar

Os adultos frequentemente esquecem a importância do ato de brincar, especialmente no contexto do espaço público, pois a brincadeira e o lúdico são muitas vezes vistos como atividades sem utilidade prática, resultando em uma percepção limitada que ignora os benefícios que essas atividades trazem, como o desenvolvimento da criatividade, habilidades motoras e sociais nas crianças, como apresentado no Guia da Primeira Infância da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, publicado em 2022. A conexão entre o ato de brincar e o planejamento urbano é fundamental especialmente para o desenvolvimento saudável das crianças.

A primeira infância é o período que abrange desde o nascimento até os seis anos de idade, sendo uma fase crucial para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. Durante esses anos iniciais, as experiências vividas têm um impacto significativo na formação das habilidades e competências que influenciarão a

vida adulta. É um momento em que as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem vínculos afetivos e começam a adquirir habilidades fundamentais, como linguagem, mobilidade e socialização. A qualidade das interações e dos ambientes em que as crianças estão inseridas é determinante para seu bem-estar e aprendizado, tornando essa fase essencial para o desenvolvimento humano, como apresentado no Guia da Primeira Infância da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, publicado em 2022<sup>13</sup>.

Os espaços públicos destinados às crianças devem estimular a aprendizagem e a criatividade pois, durante os anos iniciais de desenvolvimento, as crianças são profundamente impactadas pelos ambientes em que estão inseridas. De acordo com o Guia da Primeira Infância da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022), os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento infantil, com mais de um milhão de novas conexões neurais sendo formadas a cada segundo. O processo de desenvolvimento cerebral inclui a sinaptogênese, onde o número de sinapses entre os neurônios aumenta rapidamente. No segundo ano de vida, por exemplo, algumas regiões do cérebro podem formar até 700 novas conexões por segundo. As sinapses que são utilizadas se fortalecem, enquanto aquelas que não são utilizadas tendem a desaparecer em um processo conhecido como poda sináptica.



O tempo do desenvolvimento cerebral é genético, mas as primeiras experiências determinam se os circuitos serão fortes ou fracos. As conexões neurais para diferentes funções se desenvolvem em sequência: primeiro, são as vias sensoriais que dão suporte à visão e à audição básicas, seguidas pelas habilidades iniciais de linguagem e pelas funções cognitivas superiores.

Os circuitos cerebrais mais complexos têm como base os circuitos iniciais mais simples. O estímulo ao desenvolvimento saudável do cérebro durante os primeiros anos estabelece uma base sólida para a vida futura.

(Adaptado do Center on the Developing Child – “Centro para a Criança em Desenvolvimento” – da Universidade de Harvard.)

<sup>13</sup> Disponível em <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/>. A, acessado em 16/10/2024).

Imagem 14 - Gráfico desenvolvimento cerebral de uma criança. Fonte: *Projetando Ruas para Crianças*, in *Global Designing Cities*, 2020, p.8. Cada curva indica o ritmo de desenvolvimento e a janela de maior plasticidade de um conjunto de funções cerebrais. Linha pontilhada (Vias sensoriais - visão e audição): Representa o desenvolvimento precoce das funções sensoriais básicas. Essas vias começam ainda na gestação e se intensificam nos primeiros meses de vida, pois são a base para todas as demais aprendizagens. Linha tracejada (Linguagem): Indica que a linguagem se desenvolve após as vias sensoriais, com maior intensidade nos primeiros anos de vida. Depende diretamente de estímulos como fala, interação social e escuta. Linha contínua (Funções cognitivas superiores): Refere-se a habilidades mais complexas, como atenção, memória, controle emocional, planejamento e resolução de problemas. Seu desenvolvimento é mais prolongado, estendendo-se da infância até a adolescência.

Estudos publicados da UNICEF e da OMS durante e após a pandemia da COVID-19 enfatizam a importância de infraestruturas urbanas que promovam o bem-estar físico e mental, principalmente de crianças. Os estudos destacaram que as restrições durante a pandemia, como o fechamento de escolas, parques e espaços públicos, resultaram em um declínio na atividade física das crianças, além de aumentarem problemas relacionados à saúde mental, como ansiedade, depressão e solidão. A falta de socialização e atividades ao ar livre afetou não apenas o desenvolvimento físico, mas também habilidades sociais e cognitivas, especialmente em crianças pequenas.

O espaço urbano deve ser visto como um lugar de aprendizado que incentiva a conexão entre as crianças. Com o avanço das tecnologias, os encontros ocorrem, em grande parte, no ambiente digital. Nesse contexto, a presença de mobiliário urbano infantil e espaços públicos educacionais voltados para crianças promovem a interação presencial, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o sentimento de pertencimento a aquele território.

De acordo com o *Designing Streets for Kids (2020)* do *Global Designing Cities* as crianças precisam de opções confiáveis de mobilidade, espaços para locomoção na calçada, lugares de descanso e permanência, interação social, visibilidade que respeitem a sua altura, espaços de brincadeira e ambientes saudáveis.

Brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças porque aumenta os níveis de atividade física, desenvolve as habilidades motoras e incentiva a socialização e a criatividade. As ruas oferecem oportunidades de trazer a aprendizagem e a brincadeira à vida cotidiana das crianças, seja caminhando por uma calçada ou aguardando em uma parada de transporte coletivo. As brincadeiras não estruturadas surgem de interações intencionais com os ambientes cotidianos das crianças e geram imaginação, desenvolvimento cognitivo e resiliência ao permitir que as crianças assumam a liderança e tomem decisões. (*Designing Streets for Kids*, 2020, p.10).

A brincadeira é uma prática essencial para o crescimento e socialização das crianças, evidenciando a necessidade de democratizar o acesso a espaços que estimulem o lúdico, sendo fundamental que os mobiliários urbanos em espaços

públicos promovam diversos tipos de aprendizado, como visual, linguístico, lógico, musical, rítmico, auditivo, individual, social, com a natureza e cinestésico.

Ainda de acordo com o *Designing Streets for Kids (2020)*, para estimular a aprendizagem visual, é interessante utilizar formas, diagramas e cores nos projetos, incentivando as crianças a desenvolver habilidades espaciais. Na aprendizagem linguística, elementos que promovam a comunicação entre crianças e cuidadores são essenciais. Já na aprendizagem lógica, a inclusão de números e padrões ajuda no desenvolvimento de habilidades de contagem. Mobiliários que emitem sons contribuem para o conhecimento de novos tipos de barulhos, enriquecendo a aprendizagem musical e auditiva. Além disso, é importante oferecer espaços onde as crianças possam passar tempo sozinhas, atendendo àquelas que preferem momentos de solitude. O contato com a natureza também é crucial, adicionar elementos com texturas, cores e cheiros pode favorecer o desenvolvimento sensorial. Por fim, proporcionar oportunidades para interação entre as crianças é um ganho adicional, pois elas aprendem fazendo.

Portanto, para projetar mobiliários urbanos no espaço público é necessário seguir uma série de diretrizes estabelecidas pelos órgãos reguladores. No entanto, esta pesquisa não se dedicará aos aspectos normativos, ergonômicos ou técnicos relacionados à construção desses mobiliários urbanos infantis.

O foco será refletir sobre como os mobiliários urbanos infantis podem ser compreendidos como espaços educativos inseridos no espaço público, considerando aspectos como cor, forma, textura, entre outros que serão tratados a seguir, e que desempenham um papel no processo de interação da criança com esse mobiliário.

### **3.1.1 Cor e forma**

Vou começar pela cor. Especialmente quando aplicada aos mobiliários infantis, a cor desempenha um papel decisivo por sua capacidade de evocar emoções e provocar diferentes sensações nas crianças. As cores primárias e secundárias chamam mais sua atenção por sua vivacidade e força visual, despertando reações imediatas. Já as cores terciárias, análogas, complementares e outras combinações, não geram o mesmo efeito visual marcante que as cores primárias.

A cor está, de fato, impregnada de informações, e é uma das mais penetrantes experiências visuais que temos todos em comum. (...) No meio ambiente compartilhamos os significados associativos da cor das árvores, da relva, do céu, da terra e de um número infinito de coisas nas quais vemos as cores como estímulos comuns a todos. E a tudo associamos um significado. Também conhecemos a cor em termos de uma vasta categoria de significados simbólicos. (...) Assim, a cor oferece um vocabulário enorme e de grande utilidade para o alfabetismo visual. (...) Existem muitas teorias de cor. A cor, tanto da luz quanto do pigmento...DONDIS, Donis A. *A sintaxe da linguagem visual*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.64.

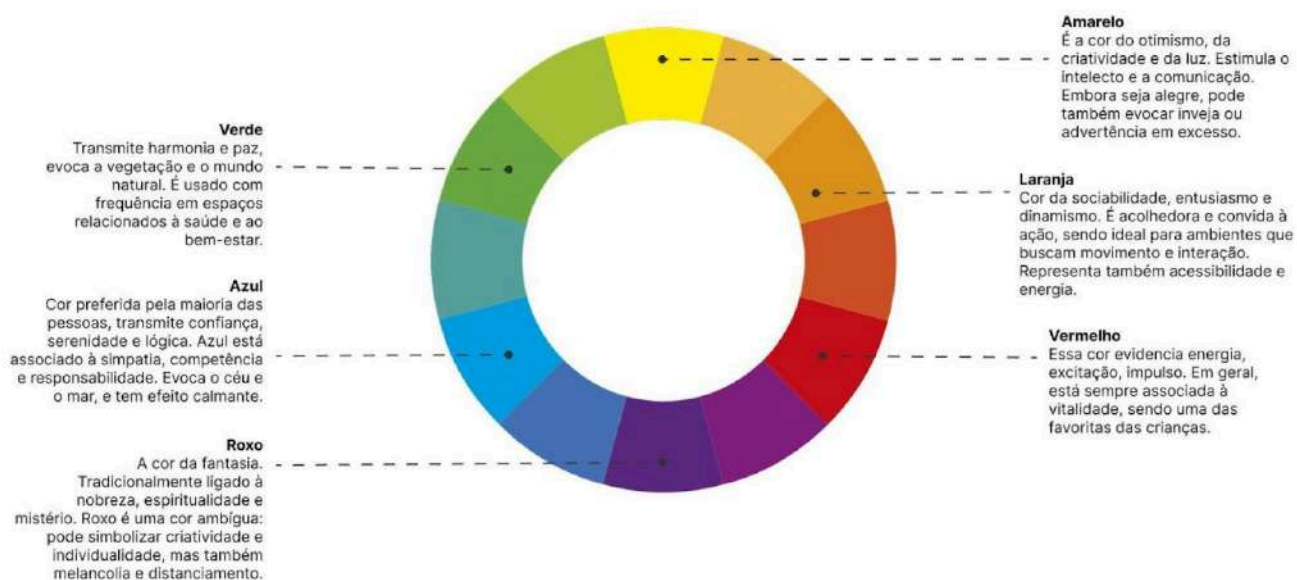


Imagem 15 - Gráfico de cores de acordo com as definições do livro *Psicologia das Cores* de Eva Heller.

Com isso, trago o exemplo do *Red Planet* em Shanghai, China, a única exceção nesta pesquisa para trazer um mobiliário urbano infantil que está localizado dentro de um espaço privado, no caso o shopping Life Hub @ Daning. O *Red Planet* é um parquinho que foi concebido pelo estúdio de arquitetura *100architects* com design liderado por Marcial Jesus, Javier Gonzalez e Eunice Tsa em 2017. Considerei incluir essa exceção, uma vez que o design dos mobiliários urbanos infantis nesse parquinho estabelece uma forte conexão com a presente seção do capítulo, especialmente no que tange à cor e à forma — temaa que será aprofundado subsequente.

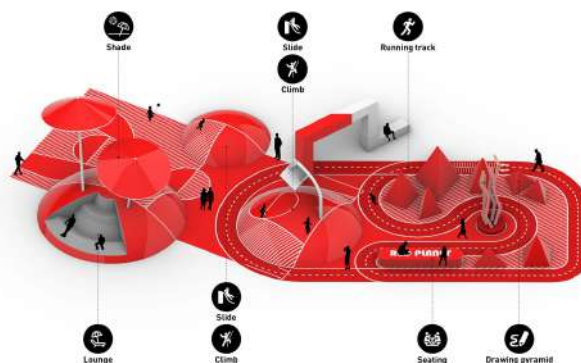


Imagem 16: Vista em 3D do Red Planet (100architects, 2018), destacando os elementos funcionais da esquerda para a direita: lounge (área de descanso), guarda-sol (sombra), escorregadores e escalada, pista de corrida (*running track*), assentos e permanências, além de pirâmides para desenho infantil.

Fonte: © 100architects.

Desde o início, a equipe de marketing do Life Hub @ Daning priorizou a criação de algo imaginativo e inovador, eles queriam uma proposta inesperada, que transcendesse instalações decorativas convencionais, atraindo tanto crianças quanto adultos para utilizá-la, em vez de apenas observá-la ao passar.



Imagem 17: Red Planet. Fonte: © 100architects.

Essa intervenção visava transformar uma área de circulação em um espaço de permanência, onde os transeuntes pudessem trazer suas famílias e desfrutar de momentos de qualidade, interagindo com outras crianças e grupos familiares. A proposta do 100architects surgiu de uma abordagem surrealista, com o intuito de

romper as regras convencionais de percepção e da realidade estabelecida, despertando a imaginação e a criatividade infantil por meio de uma experiência cromática imersiva.

O Red Planet apresenta um campo de basquete borbulhante que funciona como playground surreal, e não como quadra tradicional, oferecendo uma topografia artificial para brincar, escalar, escorregar, sentar, deitar e outras atividades geradas pela imaginação das crianças.

A forma dos mobiliários também é um aspecto importante a considerar no debate sobre o planejamento urbano voltado para crianças. Segundo a Psicologia da *Gestalt*, o termo "forma" (ou "*Gestalt*", em alemão) refere-se à ideia de que a percepção humana organiza os estímulos visuais em padrões ou configurações inteiras, e não apenas em componentes isolados. A "forma" aqui é entendida como uma totalidade que é mais do que a soma de suas partes, enfatizando a importância da estruturação e da organização visual para a compreensão dos estímulos sensoriais, (FILHO, 2009, p. 17).

A linha descreve uma forma. Na linguagem das artes visuais, a linha articula a complexidade da forma. Existem três formas básicas: o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero. Cada uma das formas básicas tem suas características específicas, e a cada uma se atribui uma grande quantidade de significados, alguns por associação, outros por vinculação arbitrária, e outros, ainda através de nossas próprias percepções psicológicas e fisiológicas. (...) Todas as formas básicas são figuras planas e simples, fundamentais, que podem ser facilmente descritas e construídas, tanto visual quanto verbalmente. O quadrado é uma figura de quatro lados, com ângulos retos rigorosamente iguais nos cantos e lados que tem exatamente o mesmo comprimento. O círculo é uma figura continuamente curva, cujo contorno é, em todos os pontos, equidistantes de seu ponto central. O triângulo equilátero é uma figura de três lados cujos ângulos e lados são todos iguais. A partir de combinações e variações infinitas dessas três formas básicas, derivamos todas as formas físicas da natureza e da imaginação humana. DONDIS, Donis A. *A sintaxe da linguagem visual*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 57.

As formas geométricas, como o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero, citados acima, são constantemente vistos tanto na matemática quanto na natureza, sendo facilmente identificáveis no dia a dia, como por exemplo, o sol (formato de um círculo), uma folha (formato de um triângulo), ou uma janela (formato de um quadrado). Por essas formas serem visualmente simples, estáveis e familiares, elas despertam o interesse das crianças desde cedo, facilitando sua compreensão do mundo ao redor.

No contexto do design dos mobiliários urbanos infantis, a utilização dessas formas contribui para o desenvolvimento cognitivo e sensorial das crianças, pois promovem uma experiência visual mais acessível, permitindo que a criança reconheça padrões, desenvolva noções espaciais e relacione formas entre si e com o ambiente ao seu redor. Além disso, essas formas estimulam a imaginação e podem ser exploradas em múltiplas combinações, incentivando a criatividade e a aprendizagem por meio da manipulação, do jogo e da observação ativa. Quanto mais fácil for para reconhecer uma figura geométrica, maior será o apelo aos olhos humanos, como menciona Donis a Dondis citada anteriormente.



Imagem 18: Imagem gerada pela autora - tipos de formas

Mostro aqui como exemplo a revitalização do Viaduto *One Green Mile*. O projeto *One Green Mile*, desenvolvido pelo escritório holandês MVRDV em Mumbai, na Índia, transformou o espaço subutilizado sob um viaduto em um corredor urbano pronto para ser reocupado pelas crianças. A proposta combina mobiliários urbanos, espaços de convivência, áreas esportivas, ciclovias, *playgrounds* e muita vegetação, criando um ambiente multifuncional e acessível para a comunidade local. O *playground*, integrado de forma orgânica ao espaço, convida crianças e famílias a ocuparem o local de forma lúdica e segura, ressignificando o viaduto como um espaço de encontro, lazer e bem-estar em meio ao cenário caótico da cidade.

O projeto *One Green Mile*, uma iniciativa de redesenhar uma "rua completa" consiste em converter corredores dominados por veículos em vias dedicadas às pessoas. A rua está situada no coração do distrito financeiro do bairro de Lower Parel em Mumbai.

A intervenção exemplifica a transformação de áreas invadidas e subutilizadas em espaços públicos seguros e em locais de permanência, aplicando princípios de design urbano e a metodologia do *Placemaking*<sup>14</sup>, que veremos nos próximos capítulo, para gerar um entorno positivo e atrativo ao bairro.

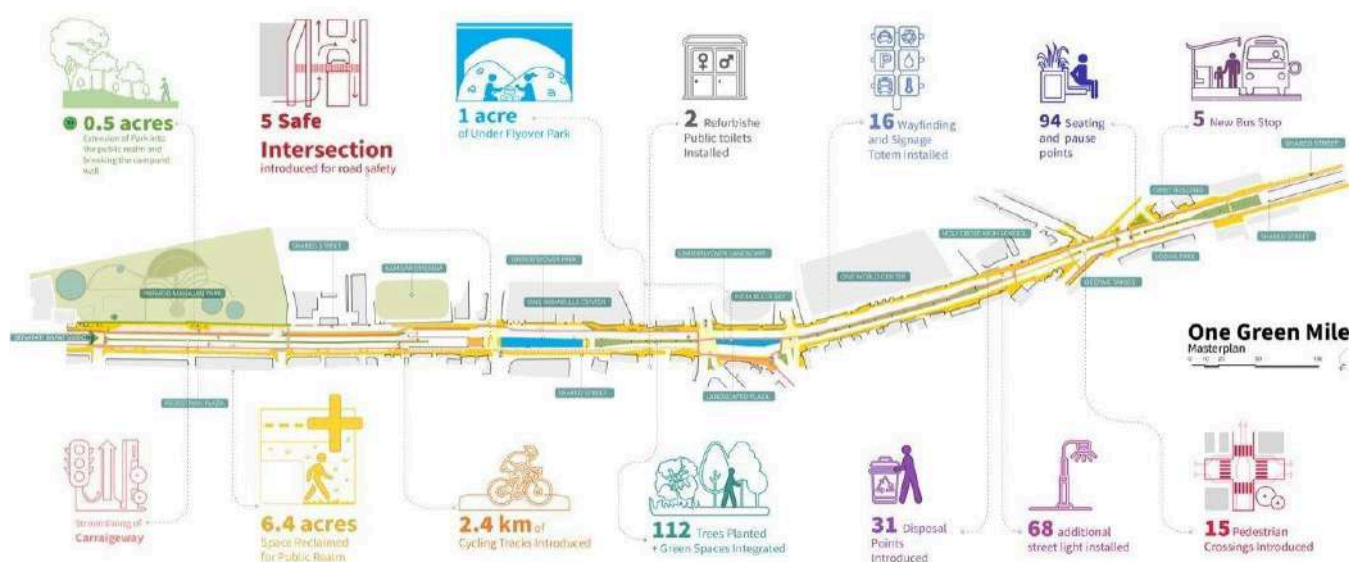


Imagem 19: *One Green Mile* – Masterplan: o diagrama apresenta a transformação de um corredor viário em um eixo urbano mais seguro, verde e acessível. O projeto integra a ampliação de áreas verdes (mais de 6 acres recuperados e 112 árvores plantadas), criação de parques sob viadutos, implantação de ciclovias contínuas (2,4 km), calçadas qualificadas e novas travessias para pedestres. A intervenção também inclui melhorias na mobilidade e no uso do espaço público, como interseções mais seguras, pontos de ônibus, iluminação pública, sanitários, mobiliário urbano, sinalização e espaços de permanência, reforçando a rua como lugar de convivência, deslocamento e vida cotidiana. Fonte: mvrdd

Vários microdestinos foram criados ao longo da via, como pontos de pausa integrados às zonas pedestres recuperadas e aos espaços subutilizados sob a passarela. Esses microdestinos, na forma de parques, praças e áreas de refúgio seguras, contam com assentos, sinalização, iluminação adequada e elementos paisagísticos como valas de drenagem, ilhas verdes e árvores, projetados para sombreamento e resiliência.

<sup>14</sup> *Placemaking* (ou criação de lugares) é uma abordagem colaborativa e centrada nas pessoas para planejar, projetar e gerir espaços públicos.

Essa configuração contribui para atenuar o efeito de ilha de calor urbana e melhorar a qualidade do ar. O aumento da área permeável também favorece uma infraestrutura verde econômica para o manejo de águas pluviais. Como material de pavimentação, utilizou-se o *stonecrete*, uma mistura de pedra natural local e concreto, garantindo uma superfície contínua para caminhada e maior durabilidade. Os microdestinos foram enriquecidos com plantio de espécies arbóreas e arbustivas locais, além da introdução de mobiliário urbano e mobiliários urbanos infantis. A área de lazer foi concebida como um espaço flexível para jogos variados e encontros comunitários.

Os elementos estruturais do espaço sob a passarela foram pintados com figuras humanas, plantas e objetos que narram a história do bairro Lower Parel, conectando o local ao seu contexto e conferindo-lhe uma identidade própria. As obras de *graffiti* do projeto retratam a história local, fomentando um forte senso de lugar.



Imagem 20: A imagem apresenta a estratégia de intervenção para a qualificação do espaço público sob o viaduto, integrando acessibilidade universal, paisagem contínua e diversidade de atividades. O corte esquemático evidencia soluções que priorizam pedestres e ciclistas, garantem conforto ambiental por meio de iluminação adequada e barreiras acústicas, e incorporam infraestrutura verde, como áreas ajardinadas e sistemas de coleta de água. O conjunto de elementos reforça a criação de um espaço inclusivo, seguro e ativo, capaz de transformar a infraestrutura viária em lugar de permanência, convivência e uso cotidiano.

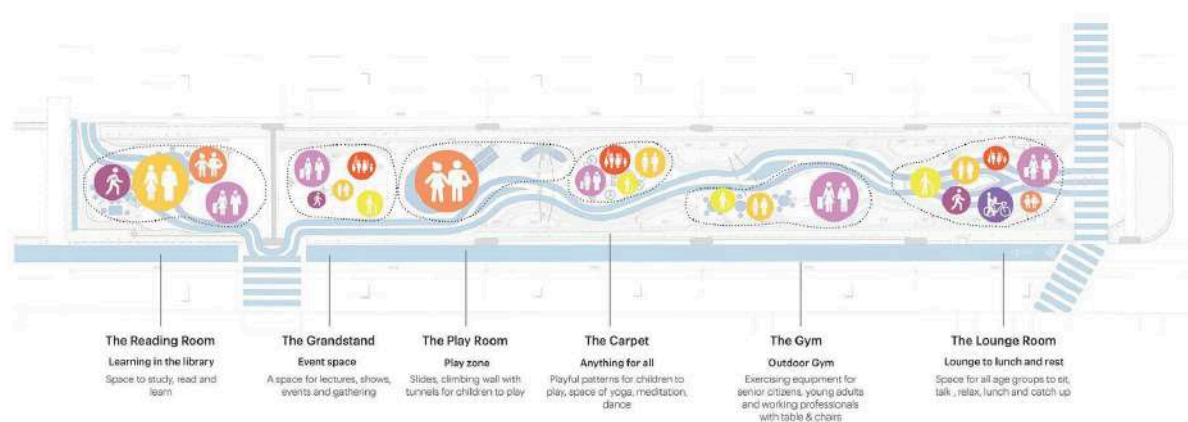


Imagem 21: O diagrama ilustra a organização programática de um espaço público linear, estruturado em diferentes ambientes ao longo do percurso para atender a múltiplos usos e faixas etárias. As áreas incluem espaços de leitura e aprendizagem, áreas para eventos e encontros, zonas de brincar, superfícies lúdicas e flexíveis para diferentes atividades, equipamentos de ginástica ao ar livre e áreas de estar e descanso. A distribuição dos programas e dos fluxos evidencia a convivência entre diferentes usuários, como crianças, jovens, adultos e idosos, promovendo inclusão, diversidade de usos e apropriação contínua do espaço ao longo do dia. Fonte: mvr dv



Imagem 22: *One Green Mile*. Fonte: mvr dv

Nesse projeto, a escolha da cor azul não é uma escolha estética aleatória, ele cumpre funções espaciais, ambientais e simbólicas, como a cor azul funciona como um

fio condutor visual ao longo de todo o percurso. Em um ambiente complexo e fragmentado como o espaço sob um viaduto, uma única cor ajuda a unificar o projeto, tornando o espaço reconhecível, contínuo e fácil de ler. A cor orienta o usuário e reforça



a ideia de um único sistema público, e não de intervenções pontuais.

Imagem 23: Projeto 3D do *One Green Mile*. Fonte: mvr dv

Além disso, a cor azul pode ser associada com a água, trazendo uma sensação de frescor e conforto climático, visto que a cidade de Mumbai é muito quente e apresenta altas temperaturas. No projeto, o azul se relaciona diretamente com sistemas de coleta e gestão da água da chuva, desenho orgânico do piso que remete a cursos d'água, e a estratégia de resfriamento psicológico do espaço (sensação térmica percebida), como mostrado na Imagem 20.

O azul reforça o caráter lúdico e experimental do projeto, a cor comunica, de forma imediata e intuitiva, que ali o corpo pode experimentar o espaço de outras maneiras. Naturalmente associado ao brincar, à curiosidade e à imaginação, como mostrado no gráfico na Imagem 15, ele ajuda a legitimar comportamentos menos normativos no espaço público, como sentar no chão, escalar, explorar, permanecer.



Imagem 23: *One Green Mile*. Fonte: mvr dv

O espaço é marcado por linhas curvas, volumes arredondados e superfícies contínuas, que lembram colinas, ondas ou até paisagens naturais, diferentemente dos *playgrounds* convencionais que são repletos de linhas retas. As curvas orgânicas despertam a imaginação infantil, fazendo com que um mesmo relevo possa se transformar em montanha, tobogã, refúgio ou plataforma, conforme a fantasia da criança, propiciando à criança a criar suas próprias histórias.

Essa essência lúdica ecoa o que Victor Papanek argumenta em seu livro *The Green Imperative* (1995), ao enfatizar a brincadeira como traço fundamental do ser humano, impulsionada pela curiosidade e pela experimentação:

De onde vêm esses elementos de alegria? Fomos chamados de *homo ludens*, o ser brincalhão; certamente entre os traços humanos mais profundos estão a curiosidade e a brincadeira, e seguindo-se a isso um deleite em aprender por tentativa e erro, em experimentação. (PAPANEK, Victor, *The Green Imperative*, 1995, p.VII).<sup>15</sup>

Voltando às formas do projeto *One Green Mile*, elas fogem do óbvio, sem se limitar a "escada", "banco" ou "mesa", embora possam servir para tudo isso. Um único bloco permite sentar, subir ou saltar. Essa versatilidade promove a descoberta física e mental. A criança experimenta: "Dá para escalar isso?", "E se eu passar correndo?". Assim, desperta a curiosidade, a independência e a inventividade.

### **3.2 Projetos de mobiliários urbanos lúdicos infantis no planejamento urbano**

No planejamento das cidades, os projetos dos mobiliários urbanos infantis lúdicos bem projetados desempenham um papel essencial na criação de ambientes urbanos e comunidades centrados em áreas públicas externas dinâmicas e voltadas à interação social. Composições espaciais pensadas de forma específica refletem os modos de vida singulares da comunidade, promovendo inclusão e o sentimento de pertencimento.

Essa abordagem contribui para projetar cidades, valorizando a influência dos espaços públicos coletivos no bem-estar comunitário. Iniciativas criativas de

---

<sup>15</sup> Texto original: Where does this elements of joy come from? We have been called *homo ludens*, the playful being; certainly among the most profound human traits are curiosity and playfulness, and following from these a delight in learning from trial and error, in experimentation.

mobiliários urbanos infantis beneficiam não só a saúde física das crianças, mas também geram cenários urbanos animados e integrados, destacando que o urbanismo vai além da infraestrutura e alcança o cerne da experiência coletiva.

A seguir, apresento empresas que incorporam essa preocupação no projeto de mobiliários urbanos para playgrounds públicos e que também se alinham a diretrizes para o desenvolvimento de mobiliários urbanos infantis de caráter lúdico, tais como:

**Cor:** uso estratégico da cor como elemento de estímulo sensorial, orientação espacial e comunicação, considerando contrastes, harmonias cromáticas e acessibilidade visual, além de sua relação com a identidade cultural daquele território, com o entorno urbano e a paisagem.

**Forma:** as formas projetuais devem funcionar como convites abertos à exploração, ao movimento e à imaginação, permitindo múltiplas leituras e usos não prescritos. Alinhadas ao *Placemaking*, formas orgânicas, escaláveis e inclusivas favorecem a permanência, a interação intergeracional e a apropriação espontânea do espaço público-

**Identidade cultural como construção coletiva do lugar:** incorporação de referências culturais, simbólicas e territoriais do contexto local, valorizando narrativas, saberes e modos de vida da comunidade. Traz o sentimento de pertencimento e reconhecimento pelas crianças nos espaços públicos.

**Desenho das peças:** a concepção dos elementos lúdicos deve ser dada a partir de uma abordagem sistêmica, que considere modularidade, multifuncionalidade, durabilidade, manutenção e possibilidades de apropriação livre pelas crianças, estimulando diferentes tipos de brincadeira e interação social.

**Sustentabilidade do processo:** a sustentabilidade é abordada de forma sistêmica, levando em consideração todas as etapas do processo, desde a concepção e escolha de materiais até a produção, implantação, uso, manutenção e descarte dos produtos.

### 3.2.1 KOMPAN - Dinamarca

A KOMPAN, empresa dinamarquesa fundada em 1970, de acordo com sua página web, por Tom Lindhardt e Hans Mogens Fenne-Frederiksen, tem suas origens conceituais ligadas à integração da arte, paisagem e brincar nos espaços públicos. Essa

abordagem foi influenciada pelas esculturas lúdicas do artista e arquiteto paisagista Egon Møller-Nielsen, que, nas décadas de 1940 e 1950, propôs formas escultóricas utilizadas espontaneamente pelas crianças como dispositivos de brincadeira.



Imagem 24 - Egon Møller-Nielsen, *Tufsen* (The Tassle), 1949. Photo: Sune Sundahl.

A partir dessa inspiração, a KOMPAN consolidou-se como uma das principais referências globais no desenvolvimento de equipamentos de brincar e soluções de atividade física ao ar livre, atuando hoje em dezenas de países e fundamentando seus projetos em pesquisa sobre desenvolvimento infantil, bem-estar e uso social do espaço público.

Além disso, a KOMPAN estrutura o cálculo da pegada de carbono de seus produtos a partir de uma abordagem de avaliação do ciclo de vida (CO<sub>2</sub>e), considerando todas as etapas do processo dos equipamentos, desde a matéria-prima à fabricação, logística e descarte. Segundo a própria empresa, os materiais virgens são responsáveis por cerca de 80% das emissões totais associadas aos playgrounds, o que levou a KOMPAN a priorizar a substituição por materiais reciclados e de menor impacto ambiental, (KOMPAN, 2025, p.15).<sup>16</sup>

A seguir, apresento exemplos de mobiliários da KOMPAN, cujas informações foram extraídas de sua página web e dos catálogos disponíveis no site. O primeiro exemplo é o *Dino Sculpture*, um mobiliário urbano infantil moldado em forma de dinossauro, integra elementos de brincadeira física, incluindo zonas de escalada, redes, membranas e um tobogã tubular. O interior da estrutura do brinquedo foi concebido para incentivar a exploração, demandando das crianças força física, equilíbrio, coordenação motora e capacidade de planejamento para acessar o tobogã. Ademais, o

---

<sup>16</sup> *Catálogo de produtos KOMPAN: playgrounds, fitness e mobiliário urbano*. [S.l.]: KOMPAN A/S, 2025. Disponível em: <[https://publications.kompan.com/com/main-catalogue-2025/?\\_gl=1%2A1pxki!%2A\\_gcl\\_au%2AMjg4MjU2MzgyLjE3NjYxNTUxOTM.%2AFPAU%2AMjg4MjU2MzgyLjE3NjYxNTUxOTM.&page=14](https://publications.kompan.com/com/main-catalogue-2025/?_gl=1%2A1pxki!%2A_gcl_au%2AMjg4MjU2MzgyLjE3NjYxNTUxOTM.%2AFPAU%2AMjg4MjU2MzgyLjE3NjYxNTUxOTM.&page=14)>. Acesso em: 19/12/25

projeto contempla áreas de balanço e repouso, como redes, que proporcionam experiências de movimento e interação social.



Imagem 25 - Nome do mobiliário: *Dino Sculpture*. Nome do *playground*: *Aura Dino Park*. Localização: Nirimba, Queensland (Austrália). Idade recomendada: 5–12 anos. Altura máxima de queda: 240 cm. Altura total da estrutura: 822 cm. Dimensões totais do espaço (área de implantação): 2600 × 1100 cm.

Os *Hot Air Balloons* é um mobiliário com tema inspirado em balões de ar quente, que estimula o jogo de desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da imaginação. O *espaço* foi projetado em conjunto com os habitantes da área, integrando um jardim e um *playground* voltado para crianças, com o tema do vento. Nesse ambiente, as crianças são convidadas a levar sua imaginação a uma jornada de descoberta por meio dos balões de ar quente.

O mobiliário é composto por balões interligados por pontes, redes, escadas e cordas de escalada, oferecendo várias oportunidades de movimento vertical e horizontal para as crianças. As pontes desenvolvem o senso de equilíbrio, a consciência espacial e a coordenação cruzada, além de incentivar a empatia e o *turn-taking* quando as crianças se encontram durante a travessia. As redes de escalada, cordas e escadas proporcionam desafios que treinam intensamente a agilidade, o equilíbrio e a coordenação, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades motoras adequadas à idade.

Os painéis dicromáticos do *Hot Air Balloons* criam uma sensação de maravilhamento por meio de luz e sombra e apoiam o desenvolvimento do pensamento lógico, como a compreensão de causa e efeito. As diferentes alturas da estrutura nivelam os desafios, permitindo a participação de mais crianças e incentivando que retornem à brincadeira para aprimorar e superar tentativas anteriores.



Imagem 26 - Nome: *Hot Air Balloons*. *Playground*: Montgolfière. Localização: Jardin de la Rose des Vents, Puteaux, France. Faixa etária: 5–12 anos. Altura máxima de queda: 289 cm. Altura total: 783 cm. Dimensão da área de segurança (fall space): 2000 × 2100 cm.

A seguir, apresento o *Circus Maximus*, um equipamento que proporciona oportunidades para escalar, deslizar, balançar e explorar. Sua estrutura permite diversão e emoção, ao mesmo tempo em que serve como espaço para socialização e estímulo à criatividade. Além disso, o módulo de convivência e as redes convidam as crianças ao relaxamento por meio de balanços suaves, funcionando como pontos de refúgio, seja sozinhas ou com amigos. Esses movimentos de balanço, por sua vez, aprimoram o senso de equilíbrio infantil.

Os tubos de comunicação do *Circus Maximus* fomentam a interação social e a curiosidade infantil, ao mesmo tempo em que estimulam a compreensão de causa e efeito. Além disso, elementos como o escalador em espiral, o mastro de bombeiro e as barras de apoio prolongam o engajamento na brincadeira, incentivando a tomada de riscos calculados e a alternância de turnos.

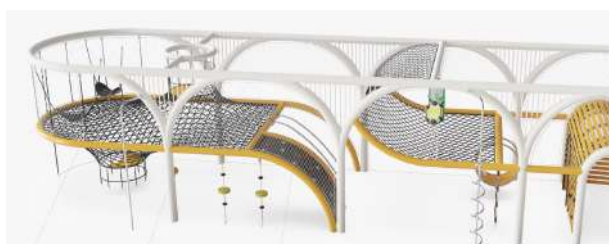


Imagem 27 - Mobiliário *Circus Maximus*. Idade: 5–12 anos. Altura máxima de queda: 205 cm. Altura total: 319 cm. Dimensões da área de queda: 1600 × 500 cm.

Mostro a seguir os blocos de formas geométricas BLOQX 3 (BLX4103) que incentivam a escalada e o encontro, especialmente entre adolescentes e crianças mais velhas. Com aparência escultórica e pegadores de escalada profissionais, o BLOQX™ convida a desafios escaláveis e jogos com diferentes níveis de dificuldade. Seu design, por meio de relevos, vales e pontos de encontro, cria espaços dedicados à socialização e à troca de experiências.



Imagem 28 - Nome: BLOQX 3. Código: BLX4103. Item nº: BLX410302-3717. Fabricante: KOMPAN. Faixa etária: 8+. Capacidade de usuários: 16. Dimensões (CxLxA): 375 × 213 × 300 cm. Emissão total de CO<sub>2</sub> (A1–A3): 1.586,02 kg CO<sub>2</sub>e. Fator de emissão: 4,60 kg CO<sub>2</sub>e/kg. Conteúdo reciclado total: 62,31%.

Os mobiliários da KOMPAN inserem bastante a identidade cultural e projetual da dinamarquesa, mesmo que ao longo de sua história a empresa tenha levado seus produtos a outros países, principalmente pela simplicidade dos mobiliários e a estética minimalista. Os *playgrounds* desenvolvidos pela KOMPAN evitam excessos visuais e priorizam formas claras e modulares, alinhadas aos princípios do modernismo dinamarquês, como defendia Kaare Klint, de que o design deve ser útil, acessível e integrado ao cotidiano (KJETIL, 2012).

O uso das cores nos brinquedos da KOMPAN dialoga com uma paleta típica do design dinamarquês. Ao invés de cores excessivamente saturadas ou contrastes agressivos, a KOMPAN trabalha com tons naturais, terrosos, verdes, azuis suaves e cores primárias moderadas, que se integram à paisagem.

### 3.2.2 Erê Lab - São Paulo, Brasil

Nesta seção, mostrarei a empresa brasileira Erê Lab, fundada por Roni Hirsch, a partir do Manifesto Pela Criança do Século XXI, escrito por ele mesmo e publicado na página web da Erê Lab:

Desde criança ouvimos histórias sobre coisas que desconhecemos, que imaginamos. Temos medo de monstros, medo de trovões, medo de olhar debaixo da cama, medo de errar. Medos que nos impedem de dar passos importantes. Por que temos tanto medo de tudo? Por que não ensinamos nossas crianças a criarem poderes contra essa legião de bichos-papões que devoram a nossa coragem? Não existe nada que nos impeça de construir outro futuro usando a imaginação. Vamos imaginar o melhor? O Erê Lab quer criar um mundo feliz de verdade. Um mundo onde tolerância, saúde, consciência ambiental, cidadania e cuidado com o próximo se solidifiquem e sejam motivo de orgulho. Queremos criar referências para que as novas gerações construam um mundo de harmonia. Propomos, através da experiência do brincar, uma referência de mundo melhor para todos. Acreditamos em um mundo melhor e democrático. Precisamos criar novas lideranças que compreendam a importância de se colocar no lugar do outro e das trocas de experiências. Vamos abrir as portas para o lugar dos sonhos no sentido real, do possível. Que seja mais do que um lugar; que seja um caminho; uma vivência com a arte e com a cidade. O que a criança do século XXI quer? O que ela precisa? O que ela sonha? Como unir as novas tecnologias, ao acesso à informação e à essência do ser humano? O Erê Lab usa tecnologia e trabalho manual para elevar a possibilidade do fazer. O ser humano do nosso século tem a capacidade de construir, de unir a inteligência à técnica e criar coisas únicas. Um mundo melhor é possível. Ele já existe nos nossos sonhos e na nossa imaginação. Agora vamos transformá-lo em realidade. (HIRSH, 2014).

Este manifesto se baseia em quatro pilares fundamentais: a criança, a cidadania, a sustentabilidade e a brasilidade. O Erê Lab se destaca por criar espaços lúdicos que estimulam a criatividade, fortalecem o senso de cidadania brasileira e promovem o uso saudável dos espaços públicos.

Da mesma forma que os mobiliários da KOMPAN foram diretamente inspirados na estética e cultura dinamarquesa, o Erê Lab utiliza os elementos culturais e naturais brasileiros como identidade de seus produtos.

Os mobiliários Horizonte ou Horizonte Urbano inspirados na silhueta da cidade de São Paulo, é um equipamento de escalada composto por um emaranhado de tubos com formas orgânicas e arredondadas, que convidam as crianças a interagir com suas linhas e conexões. Esse mobiliário é versátil e modular, ele se transforma em um cenário lúdico que incentiva a aventura e o brincar compartilhado. Em sua versão menor, torna-se adequado para a primeira infância (até 06 anos), auxiliando no equilíbrio das crianças que estão começando a andar, ao mesmo tempo, que desafia as mais velhas a escalar e se equilibrar nos tubos.

A atividade promove o desenvolvimento da consciência corporal, planejamento motor, tônus muscular, lateralidade, controle motor bilateral, integração viso manual, equilíbrio, diferentes estímulos sensoriais, táteis e visuais, além de habilidades cognitivas como atenção, troca de turno, seguimento de instruções e emparelhamento.



Imagem 29 - Cód. HRZ.01 (Horizonte) ou Cód. HRZ.02 (Horizonte Urbano).  
Faixa etária: +3 anos. Capacidade: 8 crianças (560kg). Dimensões: 4.14 x 1.30 x 1.48m.

A Casa Palafita Grande foi inspirada na arquitetura brasileira, combinando elementos das tradicionais casas de palafitas do Norte do Brasil com traços do modernismo, como pilotis, cobogós e brises. Todas as unidades são construídas com madeira certificada, proveniente de áreas de manejo sustentável e reflorestamento.



Imagem 30 - Cód. CPA.G.01 - Casa Palafita Grande.  
Faixa etária: +3 anos. Capacidade: 8 crianças (560kg). Dimensões: 6.44 x 3.00 x 3.67 m.

Outro mobiliário que escolhi para o mapeamento foi a Apoteose Cachalote, o qual foi pensado para além da estética lúdica, traduzindo um elemento do imaginário infantil em uma estrutura multifuncional que integra forma e função de maneira estratégica. Ao combinar escorregador, túneis e rede de cordas, o projeto cria um percurso de descobertas que estimula não apenas o brincar, mas também o desenvolvimento motor, sensorial e cognitivo.

A escolha do formato de baleia lúdica possui potencial para estimular a curiosidade infantil e promover a interação, transformando o brinquedo em um cenário narrativo. Conforme destacado na descrição do próprio site, o mobiliário provoca questionamentos do tipo “será um barco?” ou “será um tubarão?”, configurando uma narrativa visual que aproxima a criança do mobiliário e favorece um engajamento espontâneo e prolongado.

Adicionalmente, proporciona também para as crianças uma aproximação maior com o universo oceânico. As cachalotes (*Physeter macrocephalus*) habitam oceanos em todas as partes do mundo e realizam migrações sazonais em busca de alimento e para reprodução. No litoral brasileiro, são mais frequentemente observadas na região Nordeste, embora registros já tenham sido feitos em áreas mais ao sul, incluindo Santa Catarina.



Imagem 31 - Cód. APO.06 - APOTEOSE CACHALOTE  
Faixa etária: +3 anos. Capacidade: 6 crianças (420kg). Dimensões: 6.45 x 1.16 x 1.80 m.

O design dos Bichos Fantásticos foi inspirado na diversidade das espécies animais e nos alebrijes mexicanos, o brinquedo utiliza cores vibrantes, como o azul, verde, amarelo, laranja, dentre outras, e formas lúdicas que estimulam a imaginação e incentivam a criança a criar cenários próprios, promovendo brincadeiras simbólicas e narrativas inventivas.

A escolha de formas alongadas e resistentes não é apenas estética, pois ela permite que mais de uma criança interaja simultaneamente, promovendo socialização, colaboração e aprendizado coletivo durante o brincar. O design também favorece a exploração motora, estimulando habilidades de equilíbrio, coordenação e consciência corporal, além de incentivar o uso de diferentes estratégias durante a interação com o objeto.



Imagem 32 - Cód. BCH.01 - BICHOS FANTÁSTICOS 01  
Faixa etária: +1 ano. Capacidade: 3 crianças (210kg). Dimensões: 1.82 x 0.50 x 0.62 m.

Em seguida mostro dois mobiliários em formato de paredes interativas, uma que apresenta sequências numéricas e a outra é um jogo da memória.

O projeto une paredes interativas, nas quais a criança pode brincar com um jogo de memória ou com uma padronagem numérica, seja em ambientes internos ou externos. Isso, representa um ganho pedagógico e uma forma de ensino lúdico, pois integra brincadeira e aprendizado de maneira ativa. Ao propor que a criança investigue “mecanismos existentes e suas possibilidades”, o design incentiva a curiosidade e a experimentação.

O fato das paredes serem modulares significa que a peça pode ser adaptada e combinada com outras paredes interativas, ampliando as possibilidades de uso e permitindo que o espaço seja reconfigurado.

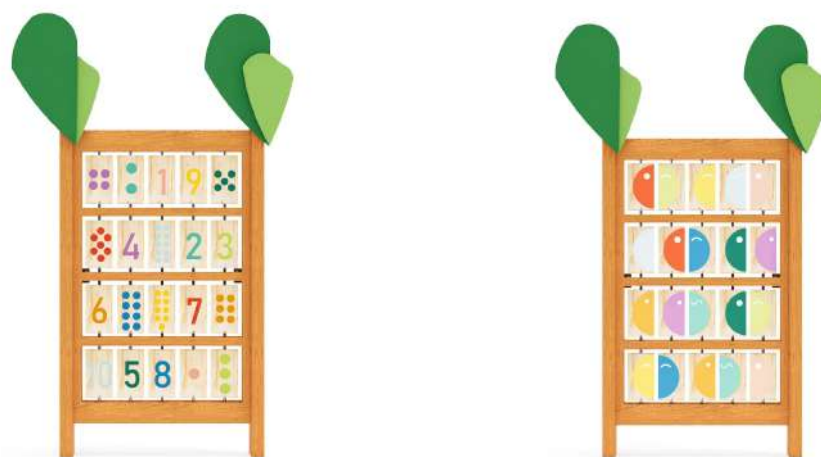


Imagem 33 - Cód. PIN.C.06 BRISES MEMÓRIA NÚMERO e Cód. PIN.A.06 BRISES MEMÓRIA CARINHA. Faixa etária: +6 meses. Capacidade: 4 crianças por parede. Dimensões: 1.44 x 0.30 x 2.08 m.

A Casa Silo Dupla propõe uma experiência física e imaginativa ao mesmo tempo. É um espaço para imaginar, descobrir, escalar e escorregar, abrangendo desde o brincar simbólico até o desenvolvimento motor. A ausência de teto, permite às crianças verem o céu “como se fosse uma câmera fotográfica”, um detalhe poético que reforça a conexão com o ambiente externo e estimula a contemplação.

Já seu formato redondo, cria um ambiente fluido, sem cantos rígidos, favorecendo a circulação dentro da estrutura. O design circular também transmite sensação de acolhimento, já que as crianças ficam envoltas por paredes que, ao mesmo tempo, delimitam o espaço e permitem aberturas para exploração.



Imagem 34 - Cód. SIL.02 - CASA SILO DUPLA.

Faixa etária: +3 anos. Capacidade: 10 crianças (700kg). Dimensões: 7.42 x 4.98 x 4.71 m.

A seguir trago a Colmeia Tripla, inspirada nas estruturas naturais das colmeias de abelhas, o mobiliário propõe um brincar que une movimento, convivência e cooperação. A metáfora da colmeia como um espaço onde inúmeros indivíduos vivem e trabalham juntos, se traduz em um mobiliário infantil que incentiva a interação social e a sensação de pertencimento, ao mesmo tempo que estimula a autonomia da criança.

O design hexagonal, inspirado nas formas geométricas das colmeias, é uma solução biomimética<sup>17</sup> que remete diretamente à natureza, transmitindo sensação de estabilidade e organização. Sua modularidade permite múltiplas composições, criando superfícies contínuas que podem ser percorridas, escaladas e exploradas.

---

<sup>17</sup> A biomimética é uma abordagem científica e multidisciplinar que estuda as estratégias, processos e estruturas encontradas na natureza para inspirar o desenvolvimento de soluções inovadoras e sustentáveis em design, arquitetura, engenharia e outras áreas. Diferentemente de simplesmente copiar a aparência da natureza (biomorfismo), o design biomimético busca entender a função e o funcionamento dos sistemas naturais para aplicá-los de forma eficiente e sustentável. Essa prática se baseia na observação detalhada da natureza e na tradução desse conhecimento para resolver desafios humanos, promovendo autonomia, cooperação e integração com o meio ambiente (VICENT, 2006)

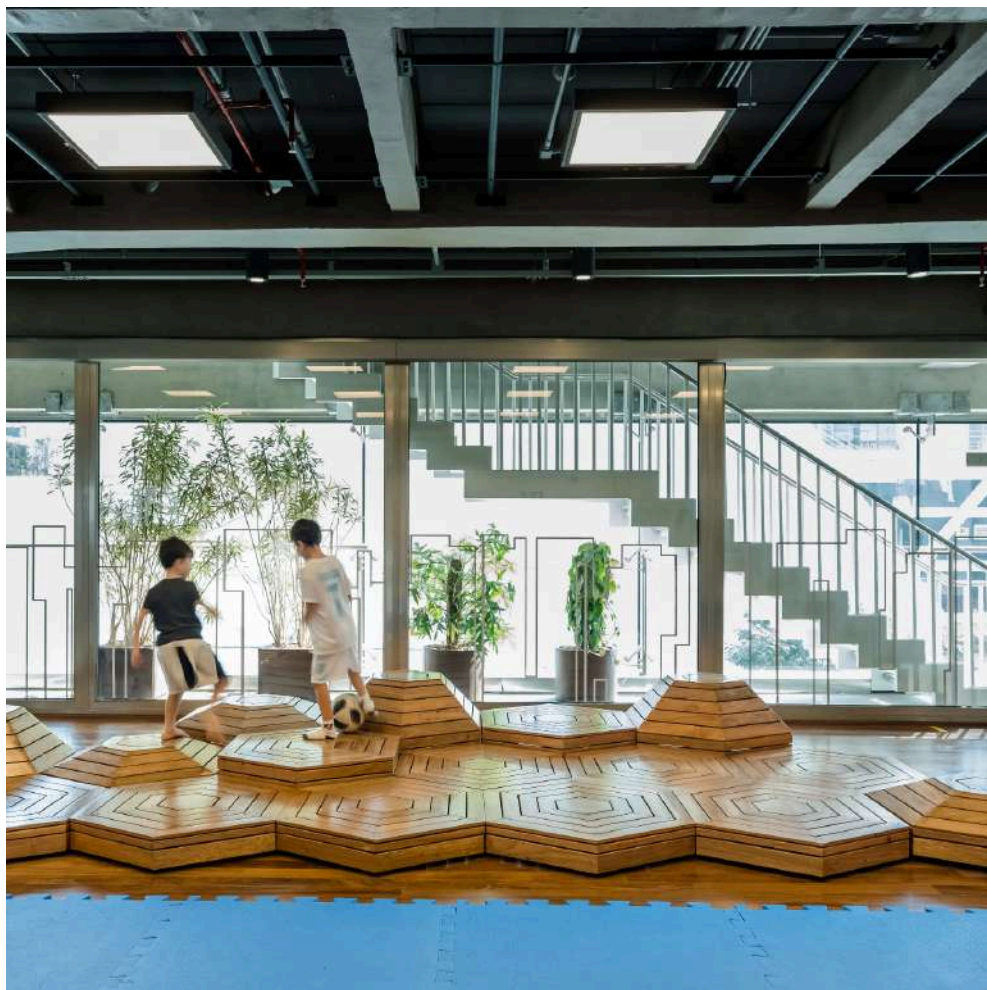


Imagem 35 - Cód. COL.02 - COLMEIA TRIPLA 02.

Faixa etária: +3 anos. Capacidade: 2 crianças por módulo (140kg). Dimensões: 1.72 x 0.56 x 1.74 m.

A seguir vem o Labirinto Kit 17, que é um sistema construtivo modular que combina brincadeira ativa, cooperação e criação autoral. Inspirado nos *Adventure Playgrounds*, traz proposta ao convidar as crianças a participarem da construção de seu próprio espaço de brincar, em vez de receber algo pronto.

Através de placas de madeira com encaixe fácil permitem inúmeras combinações, gerando diferentes configurações de labirintos, túneis, divisórias ou esculturas arquitetônicas. Essa modularidade torna o design aberto e não-diretivo, pois não existe “certo ou errado”, apenas possibilidades. Como cada montagem é temporária, a brincadeira nunca se repete de forma idêntica, mantendo o interesse por mais tempo.



Imagem 36 - Cód. LAB.17.01 - LABIRINTO KIT 17.

Faixa etária: +3 anos. Capacidade: 6 crianças. Dimensões: 17 PEÇAS – case: 1.09 x 0.21 x 0.82 m.

O Erê Lab possui um kit que propõe um jogo de equilíbrio inspirado na ação ancestral de pular de pedra em pedra. Ao simular pedras naturais, a peça conecta o brincar infantil a experiências corporais e sensoriais típicas do contato com a natureza. As “pedras” apresentam contornos orgânicos que remetem a elementos naturais, ao mesmo tempo em que possuem texturas e acabamentos seguros para uso infantil.

O uso de borracha de pneu reciclado não só reforça a durabilidade e a segurança, mas também uma preocupação com a sustentabilidade e o reaproveitamento de materiais. O material emborrachado oferece amortecimento e maior aderência, reduzindo riscos de escorregões e quedas. Além disso, o formato irregular cria desafios variados, exigindo da criança uma adaptação constante na pisada e no equilíbrio, promovendo uma experiência rica e instigante.



Imagem 37 - Cód. PBO.12.01 - Pedra de Borracha Kit 12.

Faixa etária: +2 anos. Capacidade: 1 criança por pedra (70kg). Dimensões: 0.48 x 0.72 x 0.35 m.

A Casa Platibanda homenageia a arquitetura vernacular do Nordeste brasileiro, inspirando-se nas fachadas coloridas e nas platibandas ornamentadas típicas da região. Mais do que um mobiliário, a Casa Platibanda é um objeto cultural que traz para o espaço lúdico referências da arte popular e da história arquitetônica nordestina. Ao proporcionar um ambiente para brincar e explorar, ela contribui tanto para o desenvolvimento infantil quanto para a formação de repertório cultural. A platibanda, como elemento visual dominante, confere cor e ornamento à estrutura, enquanto o design remete à escala real de uma casa, adaptada ao corpo infantil para criar a sensação de um mini-mundo. Além disso, a possibilidade de combinar várias casas para formar uma vila incentiva a criação de cenários narrativos e jogos coletivos, ampliando a experiência lúdica e social das crianças.

Nesse sentido, a atuação da Erê Lab no espaço público se destaca por unir projeto arquitetônico, design, pedagogia e sustentabilidade em soluções que transformam áreas comuns em lugares de encontro e convivência. Seu desenho de mobiliários urbano infantil não é apenas funcional, é também narrativo, propondo histórias, desafios e possibilidades de uso abertas e convidativas às crianças. Ao incorporar referências brasileiras, latinoamericanas, elementos naturais e estruturas modulares, a marca cria mobiliários que dialogam tanto com o imaginário infantil quanto com a identidade cultural dos territórios em que se inserem.



Imagem 38 - Cód. CPL.01 - CASA PLATIBANDA.

Faixa etária: +1 ano. Capacidade: 4 crianças (280kg). Dimensões: 1.53 x 1.57 x 2.06 m.

“Há quase cem anos não há investimento na paisagem do mobiliário infantil público das cidades. Então, o trabalho do Erê Lab também é o de criar mecanismos e ferramentas para que a inovação chegue às crianças na cidade”, afirma Roni Hirsch,

fundador da Erê Lab, em uma entrevista à Casa Vogue em 2019. Nesse sentido, o psicólogo social estadunidense define brincar como:

Brincar é o trabalho da infância, e todos os jovens mamíferos têm o mesmo trabalho: preparar o cérebro brincando com vigor e frequência. Centenas de estudos com jovens ratos, macacos e humanos demonstram que mamíferos jovens querem brincar, precisam brincar e sofrem prejuízos sociais, cognitivos e emocionais quando são privados disso. HAIDT, Jonathan. *A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024, p.66.

A Erê Lab compreende que brincar é uma linguagem universal e que o mobiliário lúdico pode atuar como mediador social e em um contexto que, como aponta Haidt (2024), a ausência de experiências lúdicas impacta negativamente o bem-estar emocional e cognitivo das crianças, repensar o design dos mobiliários urbanos com os quais as crianças brincam nas ruas torna-se um compromisso pedagógico.

Seus projetos de mobiliários incentivam a interações entre as crianças, fortalecem vínculos e contribuem para a democratização do acesso ao lazer e à cultura. Por meio de escolhas como o uso de madeira certificada, borracha reciclada e sistemas de montagem flexíveis, a marca também responde às demandas do século XXI por projetos sustentáveis e de baixo impacto ambiental. Assim, o design da Erê Lab não apenas organiza e qualifica o espaço, mas o ressignifica, transformando-o em um território de experimentação, pertencimento e expressão coletiva.

## 4 Mobiliário urbano infantil lúdico e *Placemaking*

Antes de começar este novo capítulo, gostaria de trazer algumas definições que serão utilizadas neste capítulo e por consequência ao longo desta dissertação:

A abordagem *Placemaking*, que busca criar e qualificar lugares a partir das pessoas, valorizando suas vivências, necessidades, identidades culturais e vínculos afetivos com o território, foi fundamentada a partir do Project for Public Spaces (PPS)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> PPS – Project for Public Spaces. Disponível em: <<https://www.pps.org/>>. Acesso em: 20 jan. 2026.

O termo *Design em Parceria*, uma abordagem metodológica que compreende o usuário como coparticipante em todas as etapas do processo projetual, serão utilizados textos de Rita Couto como referência.

A metodologia do *Place It!*, foca na construção coletiva de espaços urbanos, fundamentada na escuta atenta às comunidades e na valorização das vivências diárias dos habitantes do território, serão utilizados os autores James Rojas e John Kemp escritos do livro *Dream Play Build: Hands-On Community Engagement for Enduring Spaces and Places* (2022).

O mobiliário urbano infantil lúdico, é entendido por mim como um espaço que exige uma abordagem lúdica à maneira como as crianças experienciam a cidade. Para que isso aconteça, é necessário recorrer a autores que pensam o ser humano em sua diversidade, cultura e potência criativa no centro do planejamento desses espaços.

Neste capítulo, explorarei as contribuições de Amos Rapoport, sociólogo, professor e arquiteto, pioneiro nos Estudos de Comportamento Ambiental (EBS), cuja concepção central defende que o design só é eficaz quando supera a função e a estética, tornando-se uma expressão cultural e social significativa para as pessoas e de consequência para as crianças. Para Rapoport, o espaço não apenas comunica e organiza práticas cotidianas, mas deve ser projetado a partir das vivências de seus habitantes, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais e sociais.

Complementando essa perspectiva, apresento o conceito de *Placemaking*, uma outra forma de pensar e refazer o planejamento urbano para os lugares que pode ser consolidado a partir do olhar do design. Essa perspectiva promove a criação de espaços públicos a partir de experiências reais e afetivas em comunidades, reconhecendo o território como lugar de escuta, pertencimento e coautoria.

#### **4.1 Contribuições de Amos Rapoport**

Em suas obras, *Human Aspects of Urban Form Towards a Man - Environment Approach to Urban Form and Design* (2016)<sup>19</sup> Amos Rapoport propõe que os ambientes devem ser lidos como sistemas culturais, carregados de símbolos, códigos e práticas sociais. Para ele, um espaço só cumpre sua função se for significativo para quem o

---

<sup>19</sup> Tradução livre feita pela autora: Aspectos Humanos da Forma Urbana em Direção ao Homem - Abordagem Ambiental da Forma e do Projeto Urbano.

utiliza, o que implica considerar aspectos como linguagem, costumes, relações sociais e experiências cotidianas. No caso da infância, pensar o mobiliário urbano infantil como parte ativa do desenvolvimento da cultura da criança implica provocar interação e imaginação.

Um brinquedo fixo no chão, com uma forma e usabilidade já conhecidas, como um escorregador ou um gira-gira, por exemplo, não permite variações de uso. Embora possa ter valor visual ou funcional, ele não necessariamente oferece abertura para que a criança explore sua criatividade. Isso acontece porque, ao faltar o aspecto lúdico no mobiliário, o uso repetitivo faz com que a criança apenas memorize sua função, limitando novas possibilidades de exploração.

O espaço é algo mais que uma realidade física e tridimensional. Com tempos diferentes e em diferentes contextos, está tratando em diferentes *classes* de espaço e sua congruência é um assunto de grande importância do ponto de vista do projeto. (RAPOPORT, 1977, p. 24).

O design do espaço público deve ser encarado como uma atividade criativa e interativa, uma vez que qualquer interação humana com o ambiente urbano constitui um contexto educativo. Esse processo inclui aprender a relacionar-se de diferentes formas com outras pessoas, perceber aspectos do cotidiano que normalmente passam despercebidos e descobrir novas maneiras de viver. Assim, os espaços públicos deixam de ser apenas locais de encontro e lazer para tornarem-se ambientes que incentivam o desenvolvimento social e pessoal.

Usarei ao longo desta dissertação a definição de espaço público dada por Kent, Nikitin, Madden e Colville-Andersen em *Placemaking : What If We Built Our Cities Around Places?* (2007):

O espaço público é inerentemente multidimensional. Espaços públicos genuínos e bem-sucedidos são usados por muitas pessoas diferentes, para muitos propósitos diferentes, em muitos momentos diferentes do dia e do ano. Como os espaços públicos abrigam tantos usos e usuários — ou não os abrigam —, eles também são o local onde converge uma impressionante gama de questões locais e globais. O espaço público serve para negociar a interface entre nossas casas, nossos negócios, nossas instituições e o mundo em geral. O espaço público é como chegamos ao trabalho, como cometemos nossos erros e como voltamos para casa. O espaço público é onde quase metade dos crimes violentos acontecem. O espaço público é onde o policiamento garante a segurança de alguns, mas não de outros. O espaço público serve para comprar e vender, ou para nos encontrarmos, brincarmos e nos encontrarmos. O espaço público serve para expressar nossa indignação e nossas mais altas aspirações, bem como para instalar as utilidades e infraestruturas mais mundanas. E quando permitimos, o espaço público pode ser

um meio para criatividade, expressão e experimentação. (KENT, NIKITIN, MADDEN e COLVILLE-ANDERSEN. 2007, p.01).<sup>20</sup>

A partir disso, os autores destacam que pensar e projetar os espaços públicos é fundamental, já que neles se desenrolam tanto as tragédias quanto os triunfos do bem comum.

## 4.2 O papel do brincar

Para além das questões levantadas ao longo desta dissertação acerca da importância da construção dos espaços públicos levando em consideração as necessidades específicas das crianças, é essencial considerar também o papel do brincar, da criatividade e do lúdico neste contexto. Estes espaços, pensados para estimular a atividade física, a imaginação, a interação entre crianças e a criatividade, por meio de ambientes interativos, contribuem para a vivência coletiva e o desenvolvimento social.

Segundo o *Designing Streets for Kids* (2020), o brincar possui um papel relevante no desenvolvimento infantil, pois está diretamente relacionado ao aumento da atividade física, ao aprimoramento das habilidades motoras, à ampliação da socialização e ao estímulo da criatividade. Além disso, as brincadeiras que surgem da relação espontânea das crianças com os espaços ao seu redor, fortalecem a imaginação, favorecem o desenvolvimento cognitivo e contribuem para a construção da autonomia e da resiliência, ao permitir que as próprias crianças conduzam suas ações e façam escolhas.

---

<sup>20</sup> Tradução livre feita pela autora. Texto original: Public space is inherently multidimensional. Successful and genuine public spaces are used by many different people for many different purposes at many different times of the day and the year. Because public spaces harbor so many uses and users—or fail to do so—they are also where a staggering cross-section of local and global issues converges. Public space is for negotiating the interface between our homes, our businesses, our institutions, and the broader world. Public space is how we get to work, how we do our mistakes, and how we get back home. Public space is where nearly half of violent crimes happen. Public space is where policing ensures safety for some but not others. Public space is for buying and selling, or for meeting, playing, and bumping into one another. Public space is for conveying our outrage and our highest aspirations, as well as for laying the most mundane utilities and infrastructure. And when we let it, public space can be a medium for creativity, expression, and experimentation. In short, public space is where so many tragedies and triumphs of the commons play out. And that's why getting it right matters. The ten issue areas where we believe Placemaking Placemaking can have the most transformative impact are: equity & inclusion; streets as places; architecture of place; innovation hubs; market cities; place governance; sustainability & resilience; rural communities; creative Placemaking ; and health.

Como apresentado na introdução deste trabalho, a fim de compreender a importância do brincar para os processos de aprendizagem, é relevante considerar o conceito da ludicidade levando em consideração alguns aspectos fundamentais: em primeiro lugar, trata-se de algo imaterial, o que lhe confere um caráter subjetivo, sendo um fenômeno que se vincula à atividade, à intenção ou à ação. Sua presença e intensidade são sentidas e experienciadas de forma bastante singular por cada pessoa.

A palavra lúdico tem sua origem no Latim, *Ludus*, que remete a jogos e divertimentos. Originalmente, o termo abarcava diferentes formas de atividades recreativas e educativas, desde jogos infantis até competições e representações teatrais. Com o tempo, o significado de lúdico passou a enfatizar práticas relacionadas à diversão, criatividade e aprendizado por meio do brincar e do jogar, especialmente em contextos educacionais.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de 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 cotidiana”. (HUIZINGA, 2014, P.33).

Segundo a professora associada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e de Design da Universidade de São Paulo (FAU-USP), Clíce Mazzilli (2003, p.25), em sua tese de doutorado, *Arquitetura lúdica, criança, projeto e linguagem*, retrata os aspectos fundamentais sobre o significado do lúdico, afirmando que ele está diretamente associado às ideias de jogo, brincadeira e diversão, conceitos ligados ao universo infantil. A autora coloca que diversas pesquisas nas áreas da filosofia, da psicologia e da pedagogia demonstram que o brincar é indispensável para o desenvolvimento da criança, contribuindo de forma significativa para aspectos intelectuais, cognitivos, espaciais e emocionais. No entanto, trata-se de um conceito complexo, desprovido de definição única e fechada, cujos significados variam conforme a linguagem e o contexto sociocultural. Ainda assim, Mazzilli conclui que, nas línguas inglesa e francesa, os termos *play* e *jouer* englobam simultaneamente as noções de brincar e jogar, ao passo que, no português, essas ações são comumente distinguidas com “brincar” associado à liberdade e “jogar” a atividades regidas por regras. Nesse sentido, o termo “lúdico” sintetiza de forma qualitativa essa integração entre jogo, brincadeira livre e divertimento.

Portanto, como apresentado na introdução, o espaço lúdico pode ser compreendido, nesta dissertação, como aquele que convida à brincadeira e ao jogo por meio da interatividade entre as pessoas. Nele, os mobiliários urbanos infantis despertam, desde o primeiro contato, uma curiosidade natural na criança, incentivando-a a tocar, explorar, subir, movimentar-se e interagir. É um ambiente que provoca a

participação ativa da criança, estimulando-a a entrar em um jogo de relações com o espaço ao seu redor.

As crianças se envolvem de maneira lúdica com espaços em geral ao identificarem oportunidades para criar, explorar situações e brincadeiras de forma espontânea, sem direcionamentos impositivos ou previsíveis. Por esse motivo, o espaço deve incentivar a imaginação, o desafio, a conquista e a descoberta. Victor Papanek (1923-1998),<sup>21</sup> em seu livro *Arquitetura e Design. Ecologia e Ética*, no capítulo 4, (1995, p.84), “sentir a habitação”, assinala que a percepção do espaço e da arquitetura é multi-sensorial.

Somos dotados de cinco sentidos e possuímos nervos sensoriais que nos indicam a posição e o movimento do corpo em relação a um espaço (cinestesia); possuímos receptores termossensuais que registram calor e frio; temos reações micromusculares visíveis e involuntárias que os psicólogos registram quando vemos depostos ou quadros (sensibilidade muscular tátil); o “terceiro olho” (intuição) e muito mais. E na interação de todos os nossos sentidos que podemos realmente começar a ver – a experimentar. (PAPANÉK, 1995, p.84).

Segundo Papanek (1995), a luz é nossa primeira experiência visual ao nascer. Ela apresenta características cromáticas que variam conforme o horário do dia, a estação do ano, a localização, entre outros, se manifestando de forma direta, indireta ou difusa, criando sombras e contrastes no ambiente. Pode ser de origem natural, como a luz do sol, ou produzida artificialmente. Sua presença influencia diretamente a funcionalidade dos espaços e pode desencadear diferentes respostas psicológicas nos indivíduos.

Ainda de acordo com Papanek (1995), o chão que pisamos também nos transmite sensações físicas, quando sentimos sob nossos pés as mudanças na superfície. Ele traz exemplos de projetos nos quais o uso de determinados materiais, formas ou desenhos no piso desperta diferentes percepções sensoriais. Essas sensações podem ser notadas pela sensação tátil nos pés ao caminhar sobre superfícies macias, como a areia, ou rígidas, como a pedra. Uma outra forma de senti-la é pelo ritmo da caminhada, que pode ser orientado pela disposição do desenho, como ocorre nos jardins japoneses, por exemplo.

Para Papanek, as texturas são (1995, p.93), “os receptores táteis estão localizados em toda a superfície do corpo”. Para ele, ao compreendermos nossas reações cinestésicas<sup>22</sup> com os espaços, é possível ter percepções e emoções. Situações como essas provocam alterações nos movimentos corporais, nos mecanismos de equilíbrio, e,

<sup>21</sup> Foi um designer e educador austríaco naturalizado nos Estados Unidos, forte defensor do design social e design ecológico de produtos, ferramentas e infraestruturas comunitárias.

<sup>22</sup> Reações cinestésicas referem-se às respostas do corpo aos estímulos do espaço por meio da percepção do movimento, da posição e do esforço dos músculos, articulações e do equilíbrio. Essas reações são fundamentais para a forma como nos orientamos e sentimos o ambiente ao nosso redor.

quando associadas a outros elementos, podem despertar diferentes emoções, ainda mais quando aplicamos isso aos *playgrounds* e projetos de mobiliários urbanos infantis como vimos no capítulo anterior com os exemplos do Erê Lab e da KOMPAN.

Pensando por esse viés, essa lógica pode ser aplicada ao desenho do mobiliário urbano infantil, como exemplificado pela Casa Palafita Grande e a Apoteose Dupla, ambas do Erê Lab. Esses mobiliários não apenas estimulam o movimento do corpo e os sentidos da criança, mas também colaboram na construção de vínculos afetivos e identitários com o ambiente. O contato com esse tipo de mobiliário pode marcar a memória da infância, ajudando a formar um repertório imagético e teórico que acompanhará a criança ao longo da vida, influenciando sua forma de imaginar, interpretar e se relacionar com o espaço que ela ocupa.

Papanek (1995, p.96-99) afirma que: “O sentido auditivo também ajuda a compreender os espaços. Sentimos os ecos e outros efeitos acústicos mais sutis.” É possível explorar a acústica de um espaço por diferentes meios, seja por meio do formato arquitetônico, da escolha dos materiais, do ritmo ou dos intervalos espaciais. Complementando a perspectiva apontada por Papanek, Mazzilli (2003) aponta que:

Quanto à linguagem visual, seus elementos são expostos com diferentes olhares, visando ao “alfabetismo” visual; a criação de sistemas de leitura, de métodos de projeto, de processos e criação; aplicáveis em contextos distintos – na arte, no design, na arquitetura, no desenho urbano. Destas abordagens, pode-se concluir que a linguagem visual é construída a partir de informações perceptivas do espaço que podem ser interpretadas em diferentes níveis, os quais estão sempre integrados. (MAZZILLI, 2003, p.153).

### 4.3 Design centrado nas pessoas: a relevância do *Placemaking*

*As cidades têm a capacidade de oferecer algo para todos, somente porque, e somente quando, são criadas por todos*<sup>23</sup>.  
JACOBS, Jane.

Neste subcapítulo abordarei o conceito do *Placemaking*, que será explicado mais adiante, e quais são as suas possíveis interseções, mais especificamente, com o Design em Parceria originado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

---

<sup>23</sup> Tradução livre feita pela autora. Texto original: *Cities have the capability of providing something for everybody, only because, and only when, they are created by everybody.*  
JACOBS, Jane.

O *Placemaking*, conceito cunhado por Fred Kent, fundador da organização sem fins lucrativos *Project for Public Spaces (PPS)* em 1975, é um processo colaborativo que incentiva as pessoas a repensarem e transformarem espaços públicos, como parques e praças, para torná-los mais vivos e sociais para a comunidade. O *Placemaking* remonta às ideias de Jane Jacobs e William H. Whyte, quando propuseram na década de 60, outras formas de planejar cidades para as pessoas, e não apenas para carros ou centros comerciais. Jacobs (1961) defendeu o protagonismo dos cidadãos na vida das ruas, enquanto Whyte identificou elementos essenciais para gerar uma vida social vibrante nos espaços públicos.

Jane Jacobs (1916–2006) foi uma jornalista, ativista urbana e pensadora do urbanismo que revolucionou a forma de entender as cidades na década de 1990, ao defender que elas deveriam ser pensadas a partir das pessoas e de suas relações cotidianas, e não apenas por grandes planos técnicos. Em sua obra mais conhecida, *Morte e Vida de Grandes Cidades*, publicada em 1961, a autora criticou o urbanismo modernista e destacou a importância da diversidade de usos, da vitalidade das ruas, da convivência entre vizinhos e da observação da vida urbana real. Suas ideias são uma das principais bases da abordagem do *Placemaking*, justamente por valorizarem o olhar da comunidade, a participação dos moradores e a construção de espaços públicos. Além disso, o fato de Jane Jacobs ser uma mulher, em um campo historicamente dominado por homens, reforça a dimensão política de seu pensamento, ao trazer uma perspectiva feminina ao cotidiano, às relações sociais e ao uso dos espaços para o urbanismo centrado nas pessoas.

A principal finalidade do *Placemaking* é fortalecer o vínculo entre as pessoas e os lugares que frequentam, por meio de um processo participativo que valoriza as características físicas, culturais e sociais de cada local, promovendo seu desenvolvimento constante. Mais do que apenas aprimorar o planejamento urbano, esta abordagem incentiva formas criativas de utilização do espaço, através da observação, escuta e diálogo com a comunidade local, trabalhadores e visitantes, a fim de entender suas necessidades, desejos e perspectivas. Com base nessa interação, quando aplicado em uma comunidade específica, é elaborada uma visão compartilhada e definidas estratégias de ação, que podem começar com intervenções temporárias e experimentais para oferecer benefícios imediatos e direcionar melhorias ao longo do tempo, como exemplificado ainda neste capítulo.

Vale ressaltar que a abordagem do *Placemaking* muitas vezes é confundida com o de urbanismo tático, mas gostaria de esclarecer nesse parágrafo que não são a mesma coisa. O urbanismo tático parte do pressuposto de que o uso dos espaços públicos é multifacetado e mutável, permitindo melhorias por meio de ações simples e

temporárias, que podem ser experimentadas e ajustadas progressivamente (*Community Planning Division, 2021*). Assim, o urbanismo tático representa uma intervenção urbana capaz de respaldar eficazmente o *Placemaking*. Contudo, ele não incorpora, por si só, o aspecto colaborativo e relacional com as comunidades, da qual é o *Placemaking*.

Como uma ideia abrangente e uma abordagem prática para melhorar um bairro, cidade ou região, o *Placemaking* inspira as pessoas a reimaginar e reinventar coletivamente os espaços públicos como o coração de cada comunidade. Fortalecendo a conexão entre as pessoas e os lugares que compartilham, o *Placemaking* se refere a um processo colaborativo pelo qual podemos moldar nosso espaço público a fim de maximizar o valor compartilhado. Mais do que apenas promover um melhor design urbano, o *Placemaking* facilita padrões criativos de uso, com atenção especial às identidades físicas, culturais e sociais que definem um lugar e sustentam sua evolução contínua (PROJECT FOR PUBLIC SPACES, 2024).<sup>24</sup>

A palavra *Placemaking* é oriunda do inglês e significa *place* = espaço e *making* = criação/fazer, ou seja, “criação de um espaço”. O espaço público possui, por natureza, múltiplas dimensões e são frequentados por diferentes pessoas e para variados propósitos em diversos momentos do dia. Por concentrar tantos usos e usuários, ou por não conseguir acolhê-los, o espaço público também se torna um ponto de encontro onde se manifestam e se entrelaçam uma ampla variedade de questões, tanto locais quanto globais.

Segundo o livreto do *Project for Public Spaces, Placemaking: What If We Built Our Cities Around Places? (2024)*, retomando o espaço público pode ser entendido como mediador entre nossos lares, empresas, instituições e o mundo ao redor. Ele representa o caminho para o trabalho, o local das nossas rotinas diárias e o retorno ao lar. O espaço público facilita trocas comerciais, encontros sociais, brincadeiras e interações cotidianas. Nele, manifestamos nossa revolta e nossas ambições mais elevadas, além de abrigar infraestruturas essenciais e serviços prosaicos. E, quando bem aproveitado, torna-se palco para a criatividade, a expressão e a experimentação.

---

<sup>24</sup> Tradução livre feita pela autora. Texto original: “As both an overarching idea and a hands-on approach for improving a neighborhood, city, or region, Placemaking Placemaking inspires people to collectively reimagine and reinvent public spaces as the heart of every community. Strengthening the connection between people and the places they share, Placemaking Placemaking refers to a collaborative process by which we can shape our public realm in order to maximize shared value. More than just promoting better urban design, Placemaking Placemaking facilitates creative patterns of use, paying particular attention to the physical, cultural, and social identities that define a place and support its ongoing evolution.” PROJECT FOR PUBLIC SPACES. *What Is Placemaking ?* [s.l.], 1 dez. 2008 (atualizado em 1 mai. 2024). Disponível em: <https://www.pps.org/article/what-is-Placemaking> . Acesso em: 12 ago. 2025.

A seguir trago uma imagem que pertence ao livreto *Project for Public Spaces, Placemaking: What If We Built Our Cities Around Places? (2024)*, na qual ela ilustra tudo o que deveria compor um espaço público.



Imagem 39 - A imagem apresenta um diagrama conceitual em que o “Lugar” (Place) ocupa a posição central, sendo compreendido como o elemento articulador do desenvolvimento urbano.

Ao seu redor, dispõem-se diferentes dimensões, como equidade, arquitetura e design, governança, sustentabilidade e resiliência, alimentação local, mobilidade, saúde pública, artes e cultura, centralidades urbanas e inovação. Fonte: Project for Public Spaces, *Placemaking: What If We Built Our Cities Around Places?*

Com a participação comunitária como eixo central, o *Placemaking* aproveita os recursos, inspiração e o potencial local para criar espaços educativos públicos capazes de promover saúde, bem-estar e felicidade às pessoas.

Inspirando-se nessas e em outras referências do urbanismo, o *Project for Public Spaces* vem, desde 1975, desenvolvendo uma abordagem abrangente do *Placemaking*, combinando visão social e cultural. Para isso, o envolvimento direto da comunidade é muito importante para a construção de uma visão compartilhada acerca dos lugares que será feito esse (re)planejamento para a vida comunitária e para as experiências cotidianas.

De acordo com o livreto do *Project for Public Spaces, Placemaking: What If We Built Our Cities Around Places? (2024)*, o desenvolvimento do *Placemaking* segue uma sequência lógica que inicia com a definição do espaço e a identificação dos *stakeholders*, ou seja, os atores envolvidos e impactados pelo processo. Em seguida, procede-se à avaliação do espaço, identificando suas condições e desafios. A partir dessa análise, é construída uma visão para o lugar, que orienta as intervenções. Um aspecto central do processo são os experimentos de curto prazo, que envolvem

melhorias rápidas, baratas e testáveis, capazes de promover benefícios imediatos para os usuários e fornecer subsídios para aprimoramentos de longo prazo.

No que concerne às funções dos atores envolvidos, os *stakeholders* desempenham diversos papéis, que vão desde a oferta de aconselhamento e sugestões, a mobilização de recursos adicionais, até a implementação e manutenção das melhorias propostas. Por sua vez, os especialistas exercem funções específicas relacionadas à provisão de conhecimento técnico, facilitação do processo participativo, e ao planejamento e execução das intervenções.

Dentro desse contexto, destaca-se a abordagem denominada *Lighter, Quicker, Cheaper (LQC)* - Mais leve, Mais rápido, Mais barato -, que consiste em um esboço incremental de baixo custo e alto impacto para a melhoria rápida dos espaços em questão. Esta abordagem valoriza a energia criativa da comunidade para gerar usos inovadores e potenciais fontes de receita, sobretudo em lugares em processo de transição. Os experimentos LQC apresentam variações em escala e impacto, abrangendo desde pequenas amenidades de bairro e intervenções artísticas até estruturas temporárias e eventos em áreas centrais das cidades.

Trazendo ainda mais detalhes, o *Project for Public Spaces* (2018), identificou 11 princípios essenciais para transformar espaços públicos em locais vibrantes e acolhedores para a comunidade<sup>25</sup>, seja em parques, praças, ruas, calçadas ou qualquer outro ambiente interno ou externo de uso coletivo. Esses princípios são: 1- A comunidade é a especialista; 2- Crie um lugar, não apenas um projeto; 3- Busque parceiros; 4- Sempre dizem “Não vai dar certo”; 5- É possível aprender muito só observando; 6- Tenha uma visão; 7- A forma segue a função; 8- Triangular para conectar pessoas; 9- Experimente: mais leve, rápido e barato; 10. Dinheiro não é o problema; 11- Nunca se termina.

A “comunidade é a especialista”: em toda comunidade, há pessoas que conhecem a história local, entendem como o lugar funciona e estão cientes das questões mais relevantes. Aproveitar esse conhecimento desde o começo cria um sentimento de pertencimento que beneficia tanto os idealizadores do projeto quanto a própria comunidade.

Já o segundo princípio, “crie um lugar, não apenas um projeto”, diz que para transformar um espaço pouco aproveitado em um local chamativo, é necessário introduzir elementos físicos que façam as pessoas se sentirem bem-vindas e

---

<sup>25</sup> PROJECT FOR PUBLIC SPACES (PPS). *PlacemakingPlacemaking : What if we built our cities around places?* [S.l.]: Project for Public Spaces, 2018. Disponível em: [https://uploads-ssl.webflow.com/5810e16f876cec6bcbd86e/5b71f88ec6f4726edfe3857d\\_2018%20placemakingPlacemaking%20booklet.pdf](https://uploads-ssl.webflow.com/5810e16f876cec6bcbd86e/5b71f88ec6f4726edfe3857d_2018%20placemakingPlacemaking%20booklet.pdf). Acesso em: 12 ago. 2025.

confortáveis. Além disso, mudanças na organização do fluxo de pedestres e na relação entre o comércio local e as atividades no espaço público são fundamentais. O objetivo é criar um local com forte identidade comunitária e que ofereça atividades e ambientes que, juntos, sejam mais do que a soma das partes simples que o compõem.

O terceiro tópico, “busque parceiros”, fala a respeito dos parceiros. Os parceiros são essenciais para o sucesso e a boa imagem de um projeto de melhoria de espaços públicos. Seja no início do planejamento ou durante o desenvolvimento, trabalhar junto com instituições locais, museus, escolas e outros grupos é fundamental para garantir apoio e impulsionar o projeto.

O quarto princípio, “sempre dizem *Não vai dar certo*”, é sobre criar bons espaços públicos sempre envolver enfrentar desafios, porque raramente alguém tem a responsabilidade direta de “criar lugares”. Profissionais como engenheiros de trânsito, planejadores urbanos e arquitetos têm funções específicas e não necessariamente pensam em criar espaços de encontro. Começar com pequenas melhorias que fortalecem a comunidade pode mostrar a importância desses lugares e ajudar a superar resistências.

Já o quinto, “é possível aprender muito só observando”, fala sobre como podemos aprender muito ao observar como as pessoas usam os espaços públicos e entender o que gostam ou não neles. Isso ajuda a identificar atividades que faltam e que poderiam ser incorporadas. Continuar observando esses espaços depois que forem construídos permite aprender ainda mais sobre sua evolução e como gerenciá-los.

O sexto, “tenha uma visão”, aborda que cada comunidade deve desenvolver sua própria visão para um espaço público. Essa visão inclui quais atividades devem acontecer ali, o desejo de que o local seja confortável e tenha uma boa imagem, e que seja um ponto importante onde as pessoas queiram estar. Deve também despertar orgulho entre os moradores e trabalhadores da região.

O sétimo princípio, “a forma segue a função”, fala sobre a contribuição da comunidade e dos parceiros, o entendimento de como outros espaços funcionam, os testes feitos e a superação dos obstáculos ajudam a definir o conceito do espaço. Embora o design seja importante, esses elementos indicam qual “forma” é necessária para alcançar a visão desejada.

Já o oitavo, “triangular para conectar pessoas” fala sobre a triangulação para conectar pessoas, ou seja, é quando um estímulo externo cria uma ligação entre pessoas desconhecidas, fazendo com que conversem como se se conhecessem. No espaço público, a escolha e disposição dos elementos podem incentivar essa interação. O nono princípio, “experimente: mais leve, rápido e barato” fala que os melhores espaços

experimentam melhorias de curto prazo que podem ser testadas e ajustadas ao longo do tempo.

Seguido pelo décimo princípio, “dinheiro não é o problema” aborda a questão financeira do projeto, ou seja, depois de instalar a infraestrutura básica, os elementos que fazem o espaço funcionar não costumam ser caros. Além disso, a participação da comunidade e dos parceiros na programação pode reduzir custos. O mais importante é que, ao seguir esses passos, o entusiasmo das pessoas pelo projeto faz o custo parecer pequeno diante dos benefícios gerados.

Por último o décimo primeiro princípio, “nunca se termina”, bons espaços públicos que atendem às necessidades e mudanças da comunidade precisam de atenção constante. Equipamentos se desgastam, demandas mudam, e novos acontecimentos surgem no ambiente urbano. Estar aberto às mudanças e ter flexibilidade para adaptá-las é o que constrói ótimos espaços públicos e cidades vibrantes.

Nesse sentido, o *Placemaking* pode ser entendido como um processo que cria espaços com personalidade, cultura e identidade e seus benefícios são diversos, podendo impulsionar o comércio local, fortalecer os laços sociais e promover a saúde pública. Seja em um pequeno parque ou em uma praça movimentada, o *Placemaking* oferece inúmeras possibilidades para comunidades que buscam melhorar seu entorno e a qualidade de vida de todos. Um dos elementos essenciais para o sucesso desse processo é o envolvimento da comunidade e dos proprietários tradicionais desde o início do projeto, garantindo que a cultura, a história e as narrativas locais sejam capturadas. Além disso, o aprendizado ao ar livre, que muitas vezes está integrado a esses espaços, é especialmente importante quando levamos em consideração os espaços de aprendizado infantis.

Dentro da prática do *Placemaking*, o *Place it!* surge como uma metodologia aplicada desse conceito. Fundada por James Rojas e John Kemp por volta de 2010, o *Place it!* aborda à criação coletiva de espaços urbanos, baseada na escuta ativa da comunidade e na valorização das experiências cotidianas das pessoas que vivenciam o território.

Enquanto o *Placemaking* é o conceito mais amplo que defende a criação de lugares urbanos a partir das pessoas, da identidade local e do uso coletivo do espaço, o *Place it!* funciona como uma metodologia aplicada, colocando esses princípios em ação por meio de intervenções temporárias, participativas e de baixo custo. Nenhuma dessas atividades constitui necessariamente um projeto de *Placemaking* se não for realizada com o envolvimento e em benefício das comunidades e não tiver um impacto positivo na forma como as pessoas se relacionam entre si e com o lugar.

O *Placemaking* não tem a ver com o que você faz, mas sim com o porquê e como você faz. A partir do entendimento deste conceito, de todo o contexto traçado até aqui e dos objetivos deste trabalho de pesquisa, surge o questionamento, o que seria o *Placemaking* aplicado ao design?

#### 4.4 O que seria o *Placemaking* aplicado ao design?

Este capítulo tem como objetivo estabelecer uma relação entre o *Placemaking* e o design, evidenciando como esses campos se articulam na projeção de espaços urbanos infantis. Parte-se da compreensão de que ambos compartilham princípios comuns, como por exemplo, a centralidade do usuário, a escuta ativa e a valorização das experiências cotidianas no processo projetual como veremos mais detalhadamente a seguir.

O *Placemaking* aplicado ao design pode ser entendido como uma abordagem projetual que incorpora os princípios do *Placemaking*, que foram citados acima, aos fluxos e métodos do design, visando gerar espaços urbanos mais inclusivos e construídos em conjunto com a comunidade. Parte-se da premissa de que o espaço não é apenas um suporte físico, mas um lugar construído social e culturalmente, cuja qualidade depende das experiências, usos e relações estabelecidas por seus usuários.

Quando o *Placemaking* integra-se ao design, passa-se a incorporar práticas como a escuta ativa, o envolvimento dos usuários, a experimentação e a prototipagem, alinhando-se a abordagens colaborativas, como o design participativo, como veremos a seguir neste capítulo. Nesse cenário, o designer assume o papel de facilitador de processos, convertendo aspirações sociais, culturais e territoriais em soluções espaciais, serviços, mobiliário urbano e intervenções na cidade.

De acordo com Flusser (2007, p.181), na língua inglesa o termo *design* pode ser empregado tanto como substantivo, quanto como verbo. Enquanto substantivo, a palavra *design* assume diversos significados, como “finalidade”, “plano”, “intenção”, “objetivo”, “conspiração”, “forma” ou “estrutura fundamental”. Já na forma verbal, *to design/projetar*, o termo remete a ações como “conceber”, “planejar”, “simular”, “elaborar esquemas”, “configurar” e “agir de maneira estratégica”. Flusser ainda menciona que a palavra *design* no âmbito latino, a palavra incorpora o elemento *signum*, que corresponde ao termo alemão *Zeichen*, ambos relacionados aos conceitos de “signo” e “desenho”, e que compartilham a mesma raiz etimológica. Sendo assim, sob

essa perspectiva, *design* pode ser compreendido, etimologicamente, como o ato de “de-sagnar” (*entzeichnen*).

Conseqüentemente, podemos considerar que o design, o ato de designar, projetar, configurar está relacionado a um determinado contexto e dessa forma pode ser entendido como um conceito em constante evolução (ARAUJO, 2017).

Alguns autores traçam as raízes do design até a primeira tentativa humana de produzir uma ferramenta, mas, essa visão pode ser considerada mera metáfora poética e reminiscência histórica. Embora a criação de objetos utilitários acompanhe a humanidade desde seus primórdios, o design emergiu como profissão em um período relativamente recente, pois o interesse pelo planejamento de utensílios e máquinas só se intensificou na Revolução Industrial (Couto & Nizia, 2000).

De acordo com Couto e Nizia (2000), Maldonado descreve o design como uma prática projetual dedicada a estabelecer as propriedades formais dos objetos destinados à produção industrial. Sendo o entendimento dessas propriedades não apenas as aparências externas, mas, principalmente, as relações estruturais e funcionais inerentes ao objeto.

O produto é entendido como o resultado de um processo integrado de projeto e a atuação do designer como uma atividade antropológica. Isto leva-o a considerar aspectos funcionais, econômicos, sociais e tecnológicos, ao projetar objetos (COUTO; NIZIA, 2000, p.2).

Com isto posto e, antes de retomar a abordagem do *Placemaking*, introduzo o Design Social que posteriormente vem a ser o Design em Parceria, frutos da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Para entender melhor o que vem a ser o Design em Parceria, trago como referência a dissertação de Rita Maria de Souza Couto, de 1991, em que ela mergulha em uma análise sobre o ensino de projeto no curso de Desenho Industrial da PUC-Rio, nascido em 1974 e estruturado a partir dos princípios pedagógicos da Bauhaus.

Couto destaca que já no começo dos anos 1980, o curso de Design da PUC-Rio passou por transformações colocando em xeque o modelo clássico de professor no centro e aluno ocupando o papel de espectador, sempre mirando em um "usuário idealizado". Em vez disso, o foco mudou com o intuito de valorizar o que os estudantes já traziam na bagagem ao ingressar na universidade: seu repertório pessoal, a autonomia e as vivências que moldavam cada um.

O modo de projetar do que hoje, aqui na PUC, nós estamos chamando de Design em Parceria, não foi imposto. Surgiu naturalmente. Os alunos foram sendo orientados a procurar o seu tema de projeto fora do contexto da PUC. A universidade já tinha uma tradição de trabalho

extra-muros. Até o Nelson Rodrigues já falava da “Estagiária da PUC”. Isto é coisa antiga” (RIPPER, 1990).

Nesse contexto, emerge o Design em Parceria, ou *Participatory Design*, uma abordagem metodológica que coloca o usuário como um parceiro em todas as fases do processo de concepção de um projeto. No curso de Design da PUC-Rio, isso se traduz em um estímulo ao aluno para atuar no mundo real, escolhendo um grupo social para acompanhar, mapeando problemas, criando propostas, construindo e testando protótipos na prática. Essa maneira de se pensar o processo projetual rompe de vez com a visão do projeto como uma abstração acadêmica, colocando o ensino universitário no meio das dinâmicas sociais, culturais e materiais do dia a dia das comunidades ao entorno da universidade.

O enfoque metodológico do Design em Parceria enfatiza a interdisciplinaridade, favorecida pela estrutura do campus da PUC-Rio, e estimula a articulação do Design com áreas como Antropologia, Educação e Ciências Sociais.

De acordo com Ripper (1990), um dos professores pioneiros na teorização e aplicação do Design em Parceria na PUC-Rio, as distinções entre essas duas práticas residem no modelo produtivo ao qual o design industrial subjugou a civilização urbana. Nesse contexto, de acordo com (Couto & Nizia, 2000), surgem gerações sucessivas de produtos que invadem o cotidiano das pessoas, sustentados por estratégias avançadas de marketing, independentemente das condições socioeconômicas e tecnológicas da sociedade imersa nesse ciclo de produção e consumo. Nesse sentido, o usuário é excluído dos processos de decisão que lhe são impostos.

Na direção contrária desta lógica, o Design em Parceria propõe a superação da visão do indivíduo como mero consumidor, reconhecendo-o como usuário ativo e posicionando-o no centro do processo projetual. Essa abordagem promove a compreensão do design como uma prática construída conjuntamente, mediante a uma coautoria, caracterizada por um fazer compartilhado, desenvolvido *com* as pessoas, e não *para* elas. (ARAÚJO, 2017).

Por fim, Couto (1991) defende que o Design em Parceria fomenta a formação de designers mais conscientes de seu papel social, ao priorizar processos colaborativos, a escuta atenta ao outro e a visão do design como prática situada, ética e relacional.

O sucesso de uma iniciativa de Placemaking depende fortemente de sua estratégia de governança a longo prazo. Idealmente, esses espaços devem transitar para a "colaboração local", um modelo em que as comunidades exercem a autogestão (Perrault et al., 2020). Facilitar essa transição exige o abandono de estruturas organizacionais isoladas em favor de redes integradas que conectem cidadãos,

instituições e o meio ambiente, garantindo o equilíbrio entre os diversos interesses dos atores públicos, privados e ambientais. Portanto, é fundamental para esse processo o papel de entidades ou indivíduos capazes de harmonizar a democracia participativa com a eficiência operacional, preenchendo efetivamente a lacuna entre as imposições de cima para baixo e os movimentos populares de baixo para cima (Perrault et al., 2020).

Assim como no *Placemaking*, o Design em Parceria segundo Ripper (1990), prioriza setores da sociedade geralmente negligenciados pelo sistema tradicional de produção. Seu campo de ação abrange, sobretudo, associações comunitárias, instituições filantrópicas e de pesquisa, unidades de saúde, grupos culturais, museus, escolas e outras entidades abertas à colaboração externa. De acordo com Couto & Nizia (2000), é nestes espaços que o Design em Parceria acontece.

Ainda segundo Araujo (2017), o designer, nesse contexto, atua como mediador sensível à forma de vida das pessoas, reconhecendo sua diversidade, as identidades, os limites e as potencialidades humanas, antecipando os caminhos possíveis de uma solução e suas consequências em ambientes naturais e sistemas culturais específicos. Um objeto de Design, seja reprodução de um antecedente, peça única ou de uso comum, inspirado na natureza, ou na comunidade, expressa legitimamente um modo de viver e de ver o mundo (Juez, 2002). Essa perspectiva reforça uma potencial articulação entre o *Placemaking* e o design, já que os dois atuam como práticas colaborativas, onde parcerias humanas transformam espaços em expressões vivas de necessidades coletivas.

Sob esta perspectiva, pode-se afirmar que, segundo Araujo (2017), o ato de projetar e de construir pouco a pouco, com a participação constante das pessoas e a manifestação de seus desejos e vontades, faz parte do modo de ver o objeto como fruto de um trabalho interativo entre o designer e o usuário, permitindo a sua não mitificação.

Por fim, apresento exemplos que evidenciam como as abordagens do *Placemaking* e do Design em Parceria podem contribuir para o desenvolvimento de espaços públicos voltados às necessidades e ao protagonismo da comunidade.

#### **4.4.1 *Place it!* - James Rojas**

O primeiro exemplo é o trabalho do arquiteto mexicano, James Rojas, autor do livro *Dream Play Build: Hands-On Community Engagement for Enduring Spaces and Places* em conjunto com o designer urbano e paisagista John Kamp. A obra propõe uma

forma alternativa e mais humana de envolver as comunidades no planejamento urbano, fugindo das tradicionais reuniões públicas, com cadeiras alinhadas e mapas abstratos. Rojas e Kamp defendem que esse modelo clássico muitas vezes exclui vozes importantes, como por exemplo pessoas que não se sentem à vontade para falar ou que têm dificuldades em processos excessivamente técnicos.

A partir disso, eles propõem uma substituição desse modelo por encontros mais conectados, criativos e divertidos. Com base em mais de 20 anos de experiência, eles desenvolveram uma metodologia chamada “Place It!”, como mencionada acima, que integra três formas de engajamento: oficinas interativas de construção de maquetes, intervenções *pop-up* nas ruas e explorações sensoriais do local por meio dos sentidos.

Esse processo lúdico facilita a participação de pessoas de distintas origens e promove uma rica troca de ideias. O que caracteriza essas práticas é seu caráter abstrato e flexível, favorecendo a criação de narrativas e a construção de significados, dessa forma, o valor reside nas discussões geradas pelos métodos e nos temas que emergem das histórias compartilhadas. Ao contar suas experiências pessoais, estimuladas pela prática e por questionamentos sinceros, os grupos chegam a uma compreensão comum sobre o que é importante para cada um no projeto de espaços públicos, além de reconhecer valores essenciais e elementos em comum.

No livro, os autores compartilham casos de oficinas realizadas ao redor do mundo, e detalham especialmente a experiência transformadora em South Colton, na Califórnia, nos Estados Unidos, mostrando como a metodologia ajudou a despertar visões comunitárias, que vão além de edifícios para tocar nas emoções e nas memórias das pessoas. Além disso, embora grande parte das oficinas tenha sido feita de forma presencial, eles também abordam como adaptar essa metodologia para o mundo virtual, explicando como manter o senso de conexão, imaginação e pertencimento mesmo em encontros online. Rojas e Kamp defendem a ideia de “jogar mais, falar menos”, ou seja, ressaltam que a brincadeira e a construção prática revelam mais sobre o que as pessoas querem do seu ambiente do que discursos formais.

Um outro relato foi de oficinas realizadas na Rosewood School, uma escola pública de West Hollywood, Califórnia, especializada em planejamento e planejamento urbano. Seu currículo vai além do enfoque em STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), dedicando-se também a formar uma nova geração de pensadores, construtores e solucionadores de problemas urbanos. A escola atende alunos do jardim de infância ao 5º ano. Rojas e Kamp foram convidados para conduzir uma série de oficinas interativas de construção de maquetes, com duração de um dia inteiro, para alunos de todas as idades. O principal objetivo era apresentar, de forma simples, o conceito de planejamento urbano e incentivar os estudantes a construir

maquetes de suas partes favoritas das cidades e das atividades que mais gostam de realizar nesses lugares.

Antes de começar a construir, um menino do terceiro ano disse com entusiasmo: "Vou construir um videogame!" Isso era perfeitamente aceitável e estava dentro do escopo do que eles podiam construir, já que deixamos a proposta em aberto. No entanto, quando o aluno começou a construir com os objetos que encontrou, ele criou algo bem diferente do que havia planejado: um parque. Na verdade, durante a parte do exercício em que os alunos apresentaram seus trabalhos e compartilharam o que haviam construído, um aluno em particular expressou total surpresa consigo mesmo pelo que havia feito: "Eu disse que ia construir um videogame, mas acabei construindo um parque! Não sei por quê!" (COMMONEDGE, s.d).



Imagem 41 - COMMONEDGE *How do you teach kids about urban planning? Let them play.*  
CommonEdge, [s.d.].

A forma como essa criança reagiu, expressa o quanto essa metodologia é poderosa para revelar o que realmente valorizamos e sentimos. Apesar das rotinas das crianças estarem cheias de coisas como videogames, compras, séries, filmes e até momentos ociosos no carro ou em estacionamentos, quando alguém nos pede para lembrar nossa atividade favorita ou, no caso dos mais velhos, a memória mais marcante da infância, a resposta quase nunca vem dessas atividades do dia a dia mencionadas acima.

Rojas e Kamp relatam que pessoas de todas as idades acabam trazendo lembranças que envolvem vínculos afetivos e experiências significativas, como estar com amigos, com a família, estar em contato com a natureza, explorar lugares e se sentir pertencente a uma comunidade ou lugar. Ou seja, aquilo que surge espontaneamente tem tudo a ver com o que consideramos mais valioso e essencial em nossas vidas.

#### **4.4.2 CoCriança**

A seguir apresento o CoCriança, uma Organização brasileira da Sociedade Civil, formada por mulheres que buscam através de metodologias participativas inserir as crianças no planejamento do espaço público e na ocupação das cidades.

Essa metodologia se dá a partir de dinâmicas e atividades lúdicas colaborativas para estimular uma aprendizagem baseada na experiência, que reconhece e valoriza suas perspectivas na criação conjunta de novos espaços de brincar. A organização não-governamental incentiva as crianças a entenderem seus direitos como cidadãs ativas nas cidades e a fomentar o contato com a paisagem urbana, promovendo a presença delas nos processos de decisão e transformação do ambiente urbano, ampliando sua autonomia tanto individual quanto coletiva.

O CoCriança fundamenta-se numa base teórica da pedagogia e da arquitetura paisagística, onde entendemos que as crianças são peças fundamentais para a estruturação de uma cidade mais justa, inclusiva e responsável. Entendemos também que elas, como qualquer outro cidadão de direitos, devem ser ouvidas, consideradas e inseridas nos processos de tomada de decisão. (MUNER, 2020, p. 27).

Como parte de uma ação realizada pelo CoCriança, em nove de outubro de 2025, na Assembleia Legislativa de São Paulo foi sediado o evento “Democracia Climática na Infância”. Promovido pela Frente Parlamentar da Primeira Infância, reunindo crianças, famílias e gestores de vários municípios a ação visou discutir propostas de políticas públicas relacionadas ao meio ambiente e à primeira infância. O encontro teve como foco a elaboração da “Carta das Crianças para o Amanhã”, destacando a importância do direito de escuta previsto no ECA e no Marco Legal da Primeira Infância, que ainda são pouco aplicados, visto que apenas 06 dos 645 municípios do Estado de São Paulo possuem comitês de participação infantil. O evento reforçou a necessidade de ampliar conselhos e metodologias de escuta infantil para fortalecer a democracia e construir cidades mais inclusivas e preparadas para o futuro.

*Carta das Infâncias na Cúpula dos Povos 2025*  
*Bem Viver e Justiça Climática: só com a Participação de Crianças e*  
*Adolescentes!*  
*Belém – Pará – Brasil*

Somos crianças e adolescentes de muitos lugares do Pará, da Amazônia e de outras partes do Brasil e do mundo. Viemos de lugares quentes, bairros apertados, ilhas, comunidades ribeirinhas, territórios indígenas e quilombolas, cidades grandes, casas simples e escolas que nem sempre têm sombra e ventilação.

Nos juntamos na Cúpula das Infâncias para conversar sobre uma questão que impacta nossas vidas todos os dias: **O CLIMA**. Decidimos escrever esta CARTA porque queremos que o mundo escute a nossa voz; e o que sentimos no nosso corpo e no nosso dia a dia!

O calor está muito forte. De verdade. Tem dia que a gente sente dor de cabeça, tontura, vontade de desmaiar. Tem criança que não consegue brincar no sol, estudar na sala quente, caminhar na rua cheia de poeira. Tem escola que não tem árvores para fazer sombra. Tem bairro onde o vento quase não passa.

#### **SENTIMOS TRISTEZA QUANDO VEMOS:**

Árvores caindo  
 Fumaça das queimadas  
 Rios com lixo  
 Animais sofrendo  
 A floresta diminuindo  
 Pessoas ficando doentes por causa do calor e da poluição.

#### **TUDO ISSO MEXE COM A GENTE!**

Mexe tanto que alguns de nós desenhamos o que sentimos: árvores grandes coloridas, crianças brincando sob o sol, rios azuis, passarinhos voando, casas cercadas de plantas, florestas pegando fogo, placas dizendo “**CUIDE**

#### **DA NATUREZA”.**

Esses desenhos são um jeito de falar aquilo que a nossa boca não consegue.

#### **POR QUE NOS IMPORTAMOS COM O CLIMA?**

Nos importamos porque a **NATUREZA é a nossa casa e muito mais... Nós somos natureza, o planeta é natureza. A natureza é tudo!**

Somos muito jovens e queremos ter um **FUTURO BONITO** para viver, mas também queremos **AGORA!**

Queremos continuar estudando, jogando bola, brincando, plantando, nadando, indo aos lugares que gostamos. Queremos que os animais e as florestas continuem existindo!

**E DIZEMOS:**

A morte da **FLORESTA** é o fim da nossa vida  
 Não pode **ATIRAR E MATAR OS ANIMAIS**  
 O calor afeta a **SAÚDE** das pessoas  
 Sem a natureza não existe **HUMANIDADE**  
 A gente respira o **AR** das matas e dos rios  
 As mudanças climáticas deixam **CRIANÇAS DOENTES**  
 Temos que cuidar e proteger a **AMAZÔNIA**  
 Nós queremos **PLANTAR** mais árvores  
 Nos **IMPORTAMOS** porque moramos aqui

**TODOS NÓS CONCORDAMOS COM UMA COISA:**

Não queremos crescer num mundo destruído!  
 Não estamos pedindo, mas reivindicando nossos direitos.  
 Queremos que cuidem do planeta como se fosse uma criança: viva,  
 precisando de atenção!

**AQUI ESTÃO NOSSAS PROPOSTAS:**

Temos que plantar mais árvores, muitas árvores, em toda parte  
 Parar o desmatamento e as queimadas  
 Ter lugares para jogar o lixo certo  
 Limpar os rios e os mares e proteger os peixes  
 Cuidar dos animais que estão perdendo suas casas  
 Ensinar nas escolas sobre o meio ambiente, com práticas e professores  
 preparados.  
 Meio ambiente como parte da política de saúde  
 Ouvir as comunidades que estão na floresta  
 Participação real das crianças e adolescentes nas decisões políticas  
 Os adultos devem fazer sua parte, porque estamos fazendo a nossa.

Os adultos devem ouvir as crianças — **PORQUE MANDAM A  
 GENTE CALAR A BOCA QUANDO TENTAMOS FALAR.**

**POR QUE CONSTRUÍMOS ESTA CARTA?**

Porque acreditamos que nossa voz precisa chegar ao mundo todo.  
 A COP30 é grande, e a nossa esperança também!  
 Não temos poder, dinheiro ou cargos importantes,  
 Mas temos o **FUTURO E O PRESENTE!**

**EXIGIMOS**

Ajuda para proteger a Amazônia  
 Para cuidar da Terra  
 Para que as próximas **CRIANÇAS E ADOLESCENTES** não tenham  
 medo do calor, da fumaça, da falta d'água, da extinção dos animais  
 Para que elas possam desenhar florestas vivas — não florestas  
 morrendo.

Somos muitos e muitas: crianças e adolescentes de zero a 17 anos.  
 Cada uma com um jeito, um desenho, uma fala, um sonho.  
 Mas todas com o mesmo **IDEAL!**

Cuidem do nosso planeta agora. Queremos continuar vivos e vivas!  
Crescer num mundo bonito, num mundo que ainda respire. Com  
esperança e sem medo!

*Crianças e Adolescentes da Cúpula das Infâncias*  
*Belém, 15 de novembro de 2025<sup>26</sup>*



Imagem 42 - "Democracia Climática na Infância: as Crianças Redesenhando o Futuro das Cidades e do Clima" - ALESP.

Ao reconhecer as crianças como cidadãos com direitos e agentes capazes de refletir sobre a cidade, o meio ambiente e o futuro, iniciativas como essas propostas pelo CoCriança dialogam com o Design em Parceria, pois afinal, essas crianças estão sendo agentes de transformação. Pois valoriza o *fazer com*, e não *para*, incorporando abordagens participativas das crianças, das famílias, dos educadores, dos gestores públicos e de outros atores envolvidos.

Além de projetos como esse, o CoCriança também realiza iniciativas em parcerias com escolas, bairros e comunidades. O projeto “Cocriação e escuta com as

---

<sup>26</sup> CARTA-DAS-INFÂNCIAS NA CÚPULA DOS POVOS 2025. Carta das infâncias na Cúpula dos Povos 2025. Disponível em: <https://cupuladospovoscop30.org/carta-das-infancias-na-cupula-dos-povos-2025/>. Acesso em: 09 nov. 2025.

crianças da ocupação Rosa Leão”, por exemplo, foi realizado no início de 2024 com moradores da ocupação Ocupação Rosa Leão, na região da Izidora, em Belo Horizonte.

Sua proposta foi promover uma “oficina de escuta e cocriação” com as crianças da comunidade, para identificar suas percepções e desejos sobre os espaços públicos onde brincam e vivem. Com base na participação das crianças, o CoCriança elaborou diretrizes para o plano de urbanização local e as orientações para a criação de um espaço de lazer, traduzindo os sonhos das crianças de melhoria do bairro.



Imagem 43 e 44 - Cocriação e escuta com as crianças da ocupação Rosa Leão - CoCriança.

A perspectiva apresentada por Muner (2020) acima dialoga com o Design em Parceria apresentado, pois reconhece as crianças como sujeitos ativos na construção da cidade e feito de uma forma cocriada.

Ao defender que as crianças sejam escutadas e incluídas nos processos decisórios, o CoCriança rompe com a lógica projetual tradicional, focada unicamente no especialista, e alinha-se a abordagens do *Placemaking* e do Design em Parceria, apresentado acima, dado que priorizam a participação dos usuários em todas as etapas do processo.

No âmbito do design, essa perspectiva reforça a ideia de que planejar espaços urbanos, sobretudo aqueles destinados ao brincar, ao convívio e à permanência, requer a integração das vivências, percepções e demandas concretas de seus usuários. No Design em Parceria, essa relação se intensifica, pois o projeto é construído junto às crianças, e não apenas para elas.

#### **4.4.3 Make Space for Girls**

A seguir trago como exemplo o *Make Space for Girls* é uma organização britânica dedicada a promover a inclusão de meninas adolescentes no projeto de parques e espaços públicos. Fundada para combater a exclusão histórica de jovens meninas na

concepção de áreas urbanas infantis, a ONG enfatiza que os parques atuais são projetados predominantemente para o "padrão masculino", deixando as meninas sem espaços onde se sintam valorizadas e seguras. Ela coloca as meninas no centro do planejamento desses espaços como "especialistas" por meio do *codesign*<sup>27</sup>, atuando via *advocacy*, eventos, disseminação de imagens conceituais de espaços inclusivos e campanhas de doações.

Um dos projetos da ONG foi realizado na cidade de Yangon, Myanmar, o *Mya Malar Community Park*, liderado por 15 meninas de 13 a 18 anos da cidade, em colaboração com a comunidade e sob orientação do estúdio de design Doh Eain. Localizado no bairro Yankin, o parque tornou-se um dos primeiros da Ásia a ser liderado por adolescentes femininas, com elementos como áreas para atividade física, socialização e lazer que atendem necessidades específicas de meninas, promovendo segurança e inclusão.

O projeto promoveu a saúde e o bem-estar da juventude da comunidade, estimulando hábitos de frequentar espaços públicos e reforçar a coesão social em escala ampla, por meio de um ambiente equitativo em termos de gênero que desafia a exclusão histórica das meninas dos espaços públicos. As participantes aprimoraram competências interpessoais e socioemocionais, como a interação com sistemas urbanos e processos de governança local, transformando as dinâmicas comunitárias tradicionalmente dominadas por homens.



Imagem 45 - Atividades com as meninas para desenhar o Mya Malar Community Park.

---

<sup>27</sup> Tradução livre da autora: A definição de *codesign* apresentada por Lesley-Ann Noel afirma que o co-design é uma abordagem de projeto feita com as pessoas, e não para as pessoas. Trata-se de valorizar as vozes e os conhecimentos de pessoas com experiências vividas. No co-design, todas as pessoas possuem conhecimento, e esse conhecimento é reunido para ser compartilhado, misturado e construído coletivamente, possibilitando o aprendizado conjunto. Nesse processo, não é o designer quem detém exclusivamente o saber ou a expertise em design. Reconhece-se e respeita-se que existem diferentes tipos de especialização dentro do grupo que trabalha em conjunto. No co-design, essas diferentes experiências atuam de forma integrada para melhorar algo que é importante para todos. NOEL (2023, p. 78)



Imagem 46 - Desenho do Mya Malar Community Park - Yangon, Myanmar.



Imagem 47 - Resultado final do Mya Malar Community Park - Yangon, Myanmar.

#### 4.4.4 “Conexões urbanas” - ONU Habitat

O próximo exemplo aborda o design aplicado a questões emergentes, "Conexões Urbanas" e foi realizado em 2022 pela ONU-Habitat, envolvendo 24 crianças, de 8 e 13 anos, de três nacionalidades distintas, brasileira, paraguaia e venezuelana.

O projeto atua na fronteira Brasil-Paraguai, abrangendo Foz do Iguaçu e Ciudad del Este, e na fronteira Brasil-Argentina, nos municípios de Barracão, Bom Jesus do Sul, Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen. Ademais, inclui duas cidades no Líbano, com implementação pela equipe local da ONU-Habitat no país.

O "Conexões Urbanas" aborda a metodologia do Desenho de Espaços Públicos, que incentiva crianças a observarem suas comunidades, imaginarem soluções e materializá-las em maquetes. A metodologia do ONU-Habitat considera sete dimensões fundamentais: Governança (leis, planos e projetos), Quantidade e Distribuição dos espaços, Acessibilidade, Usos e Usuários, Instalações Físicas, Conforto e Segurança e Verde. Com base nesses resultados, a ONU-Habitat elaborou, posteriormente, projetos arquitetônicos em colaboração com os governos locais. No geral, essas propostas privilegiam áreas de convivência, inclusão e receptividade, incorporando a rica diversidade cultural típica das cidades fronteiriças.

Dentre as propostas das crianças, sobressaem a criação de parquinhos inclusivos, espaços de convivência intergeracional, áreas verdes e hortas comunitárias, projetados como ferramentas para acolhimento, promoção do bem-estar e reforço do senso de pertencimento. De acordo com a coordenação local do projeto, esses resultados reforçam o papel central dos espaços públicos na construção de comunidades mais coesas, especialmente a partir do olhar das crianças.



Imagem 48 - Com a metodologia de Desenho de Espaços Públicos, os jovens são incentivados a observar suas comunidades e desenvolver a dupla capacidade de imaginar e projetar soluções para melhorar um espaço público. Foto: © Aléxia Saraiva/ONU-Habitat Brasil.<sup>28</sup>



Imagem 49 - Parquinhos inclusivos e uma horta comunitária foram ideias para que a praça possa apoiar na inclusão de todas as pessoas do bairro de Três Lagoas, em Foz do Iguaçu. Foto: © Tâmara Maysa/Fernanda Santos/ ONU-Habitat Brasil.

Para concluir este capítulo, trago uma breve reflexão sobre a relação entre *Placemaking* e o design, especialmente o Design em Parceria, uma vez que esse diálogo

<sup>28</sup> Acessado em 16/12/2025

<https://brasil.un.org/pt-br/267357-onu-habitat-lan%C3%A7a-relat%C3%B3rio-com-projetos-de-esp%C3%A7os-p%C3%BAblicos-feitos-por-crian%C3%A7as-na>

constitui um dos eixos centrais desta pesquisa. O *Placemaking* parte do entendimento de que o espaço urbano é construído a partir das experiências, relações e significados atribuídos pelas pessoas que o vivenciam cotidianamente. Essa compreensão aproxima-se diretamente do campo do design, que historicamente se ocupa de interpretar necessidades humanas, mediar interesses e transformar contextos complexos em soluções projetuais.

Quando associado ao Design em Parceria, a abordagem do *Placemaking* se torna ainda mais potente, pois projetar passa a significar criar com as pessoas, reconhecendo-as como detentoras de saberes legítimos sobre seus territórios, práticas e modos de vida. Nessa abordagem, o designer não atua como único autor, mas como facilitador de processos colaborativos, promovendo escuta, diálogo e cocriação. Essa postura converge com os princípios do *Placemaking* ao valorizar o conhecimento local, o envolvimento comunitário e a construção coletiva de decisões que impactam diretamente o espaço urbano.

No campo da arquitetura e do urbanismo, essa articulação desloca o foco do projeto enquanto objeto final para a experiência do uso, da permanência e da apropriação do espaço. O design contribui com metodologias como a prototipagem, as intervenções temporárias e a experimentação em escala real, que permitem testar ideias, ajustar propostas e incorporar feedbacks ao longo do processo. Assim, o espaço urbano passa a ser compreendido como um processo vivo e em constante transformação, moldado pelas dinâmicas sociais, culturais e afetivas do território.

Enquanto o *Placemaking* fortalece vínculos afetivos, identidade local e sentimento de pertencimento, o design organiza essas dimensões em estratégias projetuais concretas, articulando comunidade, técnicos e poder público.

## 5 Considerações finais

O design é uma poderosa ferramenta de transformação. Parte desse poder reside na capacidade das ferramentas e do processo de design de se adaptarem ao seu contexto, estilo e comunidade.<sup>29</sup>  
(NOEL (2023, p. 78).

Nas comunidades indígenas sul-americanas, de acordo com Camilla Ghisleni para um artigo da Archdaily (2025)<sup>30</sup>, as crianças ocupam os espaços que elas mesmas escolhem. Bebês engatinham pela terra batida, aproximam-se das fogueiras, exploram formigueiros e vivenciam o mundo com todo o corpo. As crianças indígenas aprendem pela experiência: identificam limites, percebem riscos e absorvem ensinamentos que nenhum livro poderia transmitir.

Já nos cenários urbanos, por outro lado, ainda segundo Camilla Ghisleni (2025) as crianças são geralmente confinadas em espaços projetados por e para adultos, ou seja, espaços cheios de normas que, apesar de boas intenções, frequentemente as privam de vivências exploratórias. A cidade que deveria favorecer a troca de saberes, o aprendizado pela experiência de troca com outras crianças no espaço público, transforma-se cada vez mais em um espaço de circulação de mercadorias e veículos, assim a cidade torna-se somente uma passarela e não um espaço de permanência.

Essa infância vivida com ampla liberdade temporal e espacial, como a dos indígenas citados acima, nos convida a questionar como estruturamos o dia a dia: por que restringir a exploração espontânea das crianças a espaços controlados? Por que erguer barreiras físicas e simbólicas entre elas e o mundo ao seu redor?

Os desafios de criar crianças nas cidades vão além dos perigos físicos, pois a maior parte do espaço público simplesmente não foi concebido pensando nas crianças. Na urbanização acelerada do século XX, muitas cidades foram planejadas para quem as edificava: homens saudáveis que, em geral, não se ocupavam do cuidado infantil. Afinal

---

<sup>29</sup> Tradução livre feita pela autora. Texto original: *Design is a powerful changemaker. Part of this power comes from the tools and process of design being able to adapt to fit your context, your style, and your community.*

<sup>30</sup> Artigo completo:

[https://www.archdaily.com.br/br/1033150/infancia-e-ancestralidade-o-que-podemos-aprender-com-as-comunidades-indigenas-sul-americanas-sobre-espacos-para-as-criancas?ad\\_source=search&ad\\_medium=projects\\_tab&ad\\_source=search&ad\\_medium=search\\_result\\_all](https://www.archdaily.com.br/br/1033150/infancia-e-ancestralidade-o-que-podemos-aprender-com-as-comunidades-indigenas-sul-americanas-sobre-espacos-para-as-criancas?ad_source=search&ad_medium=projects_tab&ad_source=search&ad_medium=search_result_all)

como vimos ao longo dessa dissertação, o conceito de infância não existia e durante a Revolução Industrial as crianças constituíam uma parte da força de trabalho.

As crianças devem aprender a cultivar um mundo que priorize a formação de cidadãos com consciência coletiva e respeito ao meio ambiente, qualidades indispensáveis para lidar com os desafios contemporâneos. Educar significa guiar a criança a se conectar não só com a natureza, mas também com o ambiente do qual ela convive, ela precisa pertencer a aquele lugar. Sem essas as experiências de trocas, de brincar, do lúdico citadas ao longo dessa pesquisa, as crianças perdem a oportunidade de desenvolver saberes, criar laços de pertencimento e identidade com os espaços que habitam, além disso, interagir com outras crianças, o que lhes permitiria conhecer diferentes vivências.

No emaranhado de espaços onde a vida da criança se constrói, o brincar emerge espontaneamente, entrelaçando-se às rotinas cotidianas e tornando-se parte indissociável da cultura, permitindo que a criança circule livremente, explore texturas, aromas, formas, sons etc.

Apresento, a seguir, uma tabela resultante do processo de pesquisa desenvolvido nesta dissertação, que organiza e sintetiza reflexões e resultados sobre o conceito de *playground* e mobiliário urbano infantil.

	<b>Playground</b>	<b>Mobiliário Urbano Infantil</b>
<b>Conceito</b>	Espaço ou conjunto de equipamentos especificamente projetados para o brincar infantil, geralmente delimitado e reconhecido como área de lazer, podendo ser em áreas públicas ou privadas, externas ou internas.	Elementos do espaço público urbano projetados para uso infantil, integrados à cidade e ao cotidiano urbano.
<b>Função principal</b>	Brincar, recreação e desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança.	Atender necessidades infantis no espaço urbano (sentar, escalar, explorar, brincar), ampliando o direito à cidade. Estimular o brincar, a imaginação e o desenvolvimento cognitivo, motor e social.
<b>Flexibilidade de uso</b>	Uso mais direcionado e previsível, associado a funções específicas (escorregar, balançar).	Uso mais aberto, permitindo múltiplas interpretações e apropriações pelas crianças; exploração livre.

<b>Faixa etária</b>	Geralmente segmentada por idade (ex.: 0–3, 4–6, 7–12).	Pode atender diferentes faixas etárias simultaneamente, incluindo crianças pequenas, maiores e adultos.
<b>Caráter simbólico</b>	Identificado socialmente como “lugar da criança”.	Contribui para tornar a cidade mais amigável às crianças, diluindo a ideia de que elas só pertencem a espaços específicos.

Como vimos nos capítulos 3 e 4, o Design, enquanto ciência social aplicada, oferece contribuições para as práticas de planejamento urbano como foram mostrados em todos os exemplos, desde os projetos de *playgrounds* até os mobiliários urbanos individuais. Nesse contexto, o Design em Parceria e a abordagem do *Placemaking* andam lado a lado, complementando-se mutuamente ao projetar espaços *com* as crianças e a comunidade, e não apenas *para* elas.

À vista disso, este trabalho traz uma provocação direta para o ato de projetar/desenhar: como esperar que os adultos do futuro pensem e planejem as cidades de forma consciente se, durante a infância, não lhes foi proporcionada essa experiência? Por que, afinal, o fato de não permanecermos crianças ao longo da vida justificaria a concepção de um mundo pensado exclusivamente para adultos?

Essa dissertação não tem como objetivo terminar aqui os desdobramentos sobre esse tema, pois acredito que ainda há tempo de alterar a forma como muitos urbanistas, arquitetos e instâncias públicas olham para a infância que vivencia o espaço público. Como mencionei na introdução, meu interesse inicial por esse tema vem desde 2013, durante as aulas de geografia do colégio, quando eu ainda não imaginava a extensão de seus desdobramentos até culminar nesta pesquisa de mestrado anos depois. Ao ingressar no mestrado, essa ideia já se apresentava mais amadurecida e elaborada, repleta de potencialidades ainda não investigadas até então.

A elaboração desta pesquisa surgiu de uma mente questionadora e sensível ao espaço público, especialmente após intensificar minhas derivações pela cidade, registrar fotograficamente mais o ambiente ao redor e dialogar com as pessoas nas que encontro na rua. Essa pesquisa reflete a perspectiva de alguém que enxerga o mundo em redes emaranhadas, as quais, neste caso, se concretizam na interseção interdisciplinar entre design, educação e espaço público. Não acredito que seja responsabilidade dos designers salvar o mundo, contudo podemos trocar a forma como projeta-se os

mobiliários urbanos infantis e espaços destinados a esse público nos espaços urbanos em parceria com as vozes que usufruirão deste território.

Encerro minhas considerações finais da presente pesquisa com o poema “A Criança é Feita de Cem” de Loris Malaguzzi (1998):

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e  
de não falar,  
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e  
no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e  
a imaginação,  
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,  
as cem existem.

## Referências

AMATO MUNER, Andrea. **Cocriança: experienciar a paisagem para autonomia da criança**. 2020.

ARAUJO, Renata Mattos Eyer de. **Um olhar sobre o design social e a prática do design em parceria**. In: *ECOVISÕES projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil*.

ARTERIA\_LAB. **A Place to Be – The PLAY/ACT Placemaking Handbook**. Editores: Leonel Alegre, Daniela Salazar, Natália Melo. Évora: Universidade de Évora, 2024. Disponível em: [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/37440/1/2024\\_SA\\_A\\_Place\\_to\\_Be\\_Playact\\_placemaking\\_handbook.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/37440/1/2024_SA_A_Place_to_Be_Playact_placemaking_handbook.pdf). Acesso em: 16 dez. 2025.

BLOOMSBURY PUBLISHING. **Placemaking : What If We Built Our Cities Around Places?** E-book. [s.l.]: Bloomsbury, [s.d.].

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Enclaves fortificados: a nova segregação urbana**. Tradução de Heloísa Buarque de Almeida. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 47, p. 155–176, mar. 1997. Disponível em: [https://reverbe.net/cidades/wp-content/uploads/2011/08/Enclaves-fortificados\\_segregacao-urban\\_a.pdf](https://reverbe.net/cidades/wp-content/uploads/2011/08/Enclaves-fortificados_segregacao-urban_a.pdf). Acesso em: 02 mar. 2025.

CARTA DAS INFÂNCIAS NA CÚPULA DOS POVOS 2025. **Carta das infâncias na Cúpula dos Povos 2025**. Disponível em: <https://cupuladospovoscop30.org/carta-das-infancias-na-cupula-dos-povos-2025/>. Acesso em: 09 nov. 2025.

CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: Gustavo Gili, 2013I

CHILTON, Tony. **Adventure playgrounds: a brief history**. In: HUGHES, Bob; BROWN, Fraser (org.). *Aspects of playwork: play and culture studies*. v. 14. New York: Bloomsbury Publishing, 2018.

COMMONEDGE. **How do you teach kids about urban planning? Let them play**. [s.d.]. Disponível em: <https://commonedge.org/how-do-you-teach-kids-about-urban-planning-let-them-play/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

COUTO, Rita Maria de Souza. **O ensino da disciplina de projeto básico sob o enfoque do design social**. 1991.

- COUTO, Rita Maria de Souza; BETTS, Bárbara Alves. **A aprendizagem pela experiência e sua relação com o design**. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].
- DEBORD, Guy. **Introduction à une critique de la géographie urbaine**. *Les Lèvres Nues*, n. 6, 1955.
- DONDIS, Donis A. **A sintaxe da linguagem visual**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FALLAN, Kjetil. **Scandinavian design: alternative histories**. Londres: Bloomsbury, 2012.
- FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- FROEBEL, Friedrich. **Friedrich Froebel's pedagogics of the kindergarten: or, his ideas concerning the play and playthings of the child**. New York: [s.n.], 1986.
- GLOBAL DESIGNING CITIES INITIATIVE. **Projetando ruas para crianças**. New York: Global Designing Cities Initiative, [s.d.].
- GLOBAL DESIGNING CITIES INITIATIVE. **Global Street Design Guide**. New York: Island Press, 2016.
- GUTMAN, Marta; CONINCK-SMITH, Ning de (org.). **Designing modern childhoods: history, space, and the material culture of children**. New Brunswick: Rutgers University Press, 2007.
- Cap. 8: KOZLOVSKY, Roy. *Adventure playgrounds and postwar reconstruction*.
- HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.
- HELLER, Eva. **Psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1938.
- JACOBS, Jane. **The death and life of great American cities**. New York: Random House, 1961.
- KOMPAN. **Site institucional**. Disponível em: <https://www.kompan.com/en/int>. Acesso em: [data de acesso].
- KOMPAN A/S. **Catálogo de produtos KOMPAN: playgrounds, fitness e mobiliário urbano**. [S.l.]: KOMPAN A/S, 2025. Disponível em: <https://publications.kompan.com/com/main-catalogue-2025/>. Acesso em: [data de acesso].
- MAKESPACE FOR GIRLS. **Site institucional**. Disponível em: <https://www.makespaceforgirls.co.uk/>. Acesso em: [data de acesso].

MAZZILLI, Clice. **Arquitetura lúdica: criança, projeto e linguagem**. 2003. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MVRDV. **One Green Mile**. In: *MVRDV Projects*. MVRDV, 2022. Disponível em: <https://www.mvrdv.com/projects/787/one-green-mile>. Acesso em: 20 dez. 2025

NOGUCHI MUSEUM. **Play Mountain**. Disponível em: <https://www.noguchi.org/artworks/collection/view/play-mountain/>. Acesso em: [data de acesso].

NOEL, Lesley-Ann. **Design social change: take action, work toward equity, and challenge the status quo**. Stanford: Stanford d.school, 2023.

OLIVEIRA, Alfredo Jefferson de; FRANZATO, Carlo; DEL GAUDIO, Chiara. **Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil**. São Paulo: Blucher, [s.d.].

ONU-HABITAT. **Relatório com projetos de espaços públicos feitos por crianças**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/267357-onu-habitat-lan%C3%A7a-relat%C3%B3rio-com-projetos-de-espa%C3%A7os-p%C3%BAblicos-feitos-por-crian%C3%A7as-na>. Acesso em: [data de acesso].

PAPANÉK, Victor. **Arquitetura e design: ecologia e ética**. Lisboa: Edições 70, 1995.

PAPANÉK, Victor. **The green imperative: natural design for the real world**. London: Thames & Hudson, 1995.

PPS – **Project for Public Spaces**. About. Disponível em: <<https://www.pps.org/>>. Acesso em: 20 jan. 2026.

RAPOPORT, Amos. **Human aspects of urban form: towards a man–environment approach to urban form and design**. Oxford: Pergamon Press, 2016.

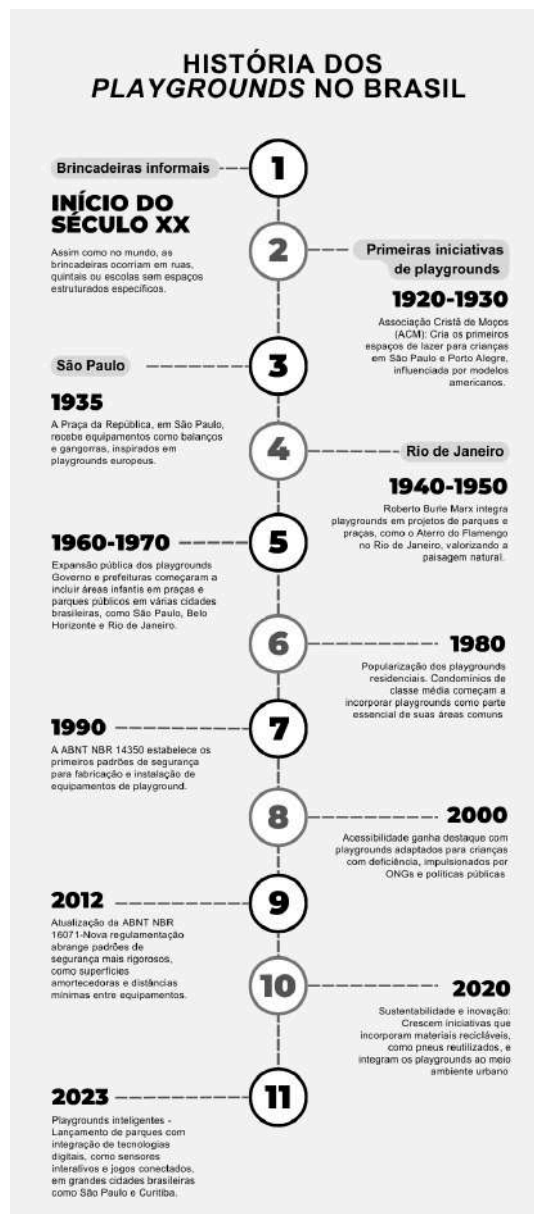
ROJAS, James. **Dream play build: hands-on community engagement for enduring spaces and places**. Washington: Island Press, 2018.

SCHREUER, Jeffrey. **Legacy of light: University Settlement’s first century**. New York: [s.n.], 1986.

Apud TROLANDER, Judith Ann. *Professionalism and social change: from the settlement house movement to neighborhood center, 1886 to the present*. New York: Columbia University Press, 1987.

STUTZIN, Nicolas. **Playgrounds y espacio común**. *ARQ (Santiago)*, Santiago, n. [s.n.], 2015.

VINCENT, Julian F. et al. **Biomimetics: its practice and theory**. *Journal of the Royal Society Interface*, v. 3, n. 9, p. 471–482, abr. 2006. DOI: 10.1098/rsif.2006.0127.



## HISTÓRIA DOS PLAYGROUNDS NO MUNDO

Escócia

1

**1816**

Samuel Wilderspin, um educador britânico precursor, estabeleceu a primeira escola infantil pública, onde ele combinou brincadeiras com aprendizado. As escolas infantis introduziram pátios e áreas ao ar livre para brincadeiras supervisionadas, antecipando o conceito de playground como um espaço educacional.

2

Alemanha

**1821**

Primeiro playground estruturado: Friedrich Jahn, educador e criador do movimento ginástico, inaugura um espaço público para atividades físicas em Berlim.

Alemanha

3

**1837**

Friedrich Fröbel cria o Kindergarten: Surge o conceito de jardim de infância, em que o brincar é integrado ao aprendizado como prática pedagógica essencial. Fröbel desenvolve brinquedos educativos que influenciam futuros playgrounds.

4

Alemanha

**1848**

Início dos "Kinderspielplätze" (playgrounds infantis): Pequenos parques começam a surgir em áreas urbanas para oferecer espaços seguros às crianças.

Estados Unidos

5

**1887**

Golden Gate Park: Primeira instalação de playground público permanente em São Francisco, com equipamentos simples como balanços e barras paralelas.

6

Estados Unidos

**1906**

Criação da Playground Association of America, que promove playgrounds em todo o país como forma de combater o trabalho infantil e fomentar o lazer estruturado.

Crescimento na Europa

7

**1920**

Play Streets: Ruas são temporariamente fechadas para atividades infantis em cidades como Londres e Amsterdã, refletindo preocupações com a urbanização e segurança infantil.

8

Dinamarca

**1940**

Surge o primeiro playground de aventura, projetado por Carl Theodor Sørensen em Copenhague, onde as crianças podem interagir livremente com o ambiente.

Modernismo no design

9

**1950-1960**

Arquitetos e designers europeus, como Aldo van Eyck (Holanda), criam playgrounds com elementos geométricos e espaços integrados à paisagem urbana.

10

Globalização do design seguro

**1970**

Introdução de materiais como plástico e superfícies de borracha, combinando estética, funcionalidade e segurança em playgrounds ao redor do mundo.

Playgrounds inclusivos e acessíveis

11

**1990**

Grasce o movimento global por playgrounds que atendam crianças com deficiência física ou cognitiva, promovendo inclusão.

12

Sustentabilidade nos Playgrounds

**2010**

Crescente uso de materiais recicláveis e espaços naturais para reduzir impactos ambientais e oferecer novas experiências sensoriais