



Joana Martins Pereira

Urbe Ludens

Jogos, práticas lúdicas e participação urbana

Dissertação de Mestrado

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

Orientadora: Professora Ana Luiza Nobre

Rio de Janeiro
Março de 2020



Joana Martins Pereira

Urbe Ludens

Jogos, práticas lúdicas e participação urbana

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Arquitetura do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Ana Luiza de Souza Nobre

Orientadora

Departamento de Arquitetura e Urbanismo – PUC-Rio

Prof. João Masao Kamita

Departamento de Arquitetura e Urbanismo – PUC-Rio

Profa. Ana Paula Baltazar dos Santos

NPGAU – UFMG

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

Joana Martins Pereira

Graduou-se em Arquitetura e Urbanismo na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2017.

Ficha Catalográfica

Pereira, Joana Martins

Urbe ludens : jogos, práticas lúdicas e participação urbana / Joana Martins Pereira ; orientadora: Ana Luiza Nobre. – 2020.

157 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Arquitetura e Urbanismo, 2020.

Inclui bibliografia

1. Arquitetura e Urbanismo – Teses. 2. Cidade. 3. Participação. 4. Jogos. 5. Formação urbana. 6. Democracia. I. Nobre, Ana Luiza. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Arquitetura e Urbanismo. III. Título.

CDD:720

Agradecimentos

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais esse trabalho não poderia ser realizado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À minha orientadora, Ana, mais uma vez, pela dedicação impecável, por me inspirar sempre e, mais do que nunca, por imaginar caminhos.

Aos professores João Masao Kamita e Ana Paula Baltazar, pelos comentários e sugestões na banca de qualificação e na defesa, que contribuíram para a evolução deste trabalho.

Aos funcionários do DAU PUC-Rio; em especial, à Renata e ao Guilherme, pela prontidão nas dúvidas, e ao Messias, pela enorme ajuda e paciência na confecção dos jogos.

Aos colegas de turma do mestrado, por dividirem as dúvidas e angústias.

Ao Professor Luciano Álvares, por ser só solução para os meus problemas e sem o qual eu não conseguiria produzir os jogos.

À Professora Tatiana Terry, pelo apoio e por dividir conselhos.

Ao Firmino, por sonhar alto, compartilhar ideias e criar junto o Jogo do Museu.

Ao Fernando Ermiro e aos demais integrantes do Museu Sankofa da Rocinha, pela abertura e parceria.

À Thelma, pelo acolhimento, pela referência e por ensinar pelo encantamento.

Às arte-educadoras da Lanchonete<>Lanchonete – Escola Por Vir, por compartilharem as tardes e as descobertas.

Às crianças da Lanchonete, pelos abraços, pelos ensinamentos, pelos sorrisos, pela imaginação e pela esperança.

Aos meus pais, pelo apoio e por jogarem jogos comigo.

À minha tia Carmen, pela revisão atenta desse texto, pelo interesse e pela troca de ideias.

Aos amigos Zeca, Luiza e Renata, pela divertida e inspiradora noite de jogos.

Às amigas e amigos, pela compreensão nas ausências.

Ao Eric, pelos incentivos, pela escuta, pelo amor e, também, pelas distrações.

Resumo

Martins, Joana; Nobre, Ana Luiza. ***Urbe Ludens***: Jogos, práticas lúdicas e participação urbana. Rio de Janeiro, 2020. 157p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo desta pesquisa é explorar o potencial de práticas lúdicas como mecanismos de participação e de diálogo com o público não especializado, em projetos ligados à arquitetura e à cidade, para promover a atuação democrática na cidade. A partir da ideia, elaborada por Johan Huizinga, de que os jogos são formadores de cultura, são apresentadas e discutidas algumas práticas lúdicas no campo da arquitetura. Com base nas categorias de jogo definidas por Roger Caillois, dois jogos são desenvolvidos para contextos específicos do Rio de Janeiro: Rocinha e Gamboa. Ao entender a participação como um jogo, no sentido da disputa, do reconhecimento das forças, da negociação e do conflito, propõe-se com essas experiências a articulação de “comunidades de jogadores” e o desenvolvimento da cultura cívica. Essa experiência visa questionar até que ponto os jogos podem estimular uma vivência mais democrática de cidade ao buscar defini-los como formadores de consciência urbana.

Palavras-chave

Cidade; participação; jogos; formação urbana; democracia; projeto.

Abstract

Martins, Joana; Nobre, Ana Luiza (Advisor). *Urbe Ludens*: Play elements and urban participation. Rio de Janeiro, 2020. 157p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The objective of this research is to explore the potential of playful practices as mechanisms for participation and dialogue with the non-specialized public, in projects related to architecture and the city, to promote democratic performance in the city. Based on the idea, developed by Johan Huizinga, that games are cultural builders, some playful practices in the field of architecture are presented and discussed. Based on the game categories defined by Roger Caillois, two games are developed for specific contexts in Rio de Janeiro: Rocinha and Gamboa. By understanding participation as a game, in the sense of dispute, recognition of forces, negotiation and conflict, it is proposed with these experiences the articulation of “player communities” and the development of civic culture. This experience aims to question the extent to which games can stimulate a more democratic city experience by seeking to define them as builders of urban consciousness.

Keywords

City; participation; play; urban education; democracy; project.

Sumário

1 Introdução	11
2 Homo ludens	16
2.1. O ser simbólico	16
2.2. Jogo, participação e democracia	22
3 Jogo, projeto e cidade	32
3.1. Os jogos na formação da cultura urbana	32
3.2. Práticas e experiências lúdicas contemporâneas de conscientização urbana	39
4 Duas experiências de desenvolvimento de jogos	53
4.1. Princípios norteadores da concepção dos jogos	53
4.2. O Jogo do Museu – “vai ser a Rocinha toda”	58
4.2.1. O Museu Sankofa Memória e História da Rocinha	59
4.2.2. A laje do Museu Sankofa no Portão Vermelho	64
4.2.3. Desenvolvimento do jogo e o “Chá de Museu – Telheiro de Ideias”	67
4.2.4. O jogo com as crianças da Escola Municipal Francisco de Paula Brito	86
4.3. O Jogo da Cidade – “finge que é um grupo”	92
4.3.1. A Gamboa e a Lanchonete <> Lanchonete	93
4.3.2. A relação com as crianças e a atividade de mapeamento	97
4.3.3. A rotina da Lanchonete <> Lanchonete – Escola Por Vir e a relação das crianças com jogos	115
4.3.4. O desenvolvimento do Jogo da Cidade	120
4.4. Análise comparativa entre o Jogo do Museu e o Jogo da Cidade	144
5 Considerações Finais	149
6 Referências bibliográficas	156

(...) é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.

*As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes,
mesmo depois de acabado o jogo.*

Johan Huizinga, *Homo Ludens*



1

Introdução

Esta pesquisa surge como um desdobramento do meu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação¹, concluído em 2017 na PUC-Rio. Estudando a crise do modernismo na arquitetura, pesquisei sobre o momento de efervescência do debate sobre a participação na arquitetura, na década de 1960. Focado em estudos de caso de projetos participativos de habitação de interesse social, o trabalho tratou de questões centrais ao tema da participação na arquitetura debatidas pelas arquitetas e arquitetos nos últimos 60 anos. Tendo como base o pensamento da comunicadora americana Sherry Arnstein, que em seu texto, hoje, clássico (*A ladder of citizen participation* – 1969) define graus de participação, busquei mapear a intensidade da participação dos moradores e das arquitetas e arquitetos nos casos estudados e em qual fase de projeto a mesma ocorreu.

De acordo com Arnstein, um processo participativo pode compreender desde uma manipulação dos participantes – na qual a população é usada como justificativa para interesses pré-estabelecidos por agentes externos – até um controle popular total, sem intermediários entre a população e a fonte de recursos. A autora argumenta que diferentes concepções de participação demandam diferentes tempos e relações entre os agentes.

Assim, ao estudar processos participativos no campo da arquitetura, me deparei com questões relacionadas à compatibilidade do tempo de um processo participativo com o tempo da obra, ao papel do arquiteto nesses processos e à comunicação entre o corpo técnico e a população não especializada. Essas reflexões iniciais me levaram a pensar, no âmbito do mestrado, a questão da comunicação entre os agentes: como arquitetas e arquitetos podem dialogar com a população não especializada e apresentar argumentos técnicos de maneira mais acessível? Quais ferramentas de comunicação e representação podem ajudar no diagnóstico e no desenvolvimento de um projeto participativo? Depois de verificar que a linguagem

¹ Trabalho de Conclusão de Curso de Arquitetura e Urbanismo defendido em 2017 na PUC-Rio com o título “Arquitetura e Participação”, sob orientação da professora Ana Luiza Nobre.

técnica e abstrata muitas vezes não é compreendida por agentes que não estão capacitados e/ou possuem baixo grau de escolarização, me interessou pensar novos mecanismos de diálogo com esse público.

Alguns autores, como a antropóloga britânica Andrea Cornwall, indicam que processos participativos – por demandarem mais tempo e envolvimento dos participantes do que processos sem participação – podem se tornar exaustivos. Logo, o grau de participação deve ser ajustado à escala e ao contexto do projeto. O arquiteto inglês Markus Miessen também alerta para a possibilidade de uma visão romântica desses processos gerar um “pesadelo da participação”, ou seja, uma aversão a esses processos. A inconclusão de projetos, após grande dedicação dos participantes, em geral, nas fases iniciais dos processos e sem remuneração, é um dos fatores que contribuem para a descrença quanto à participação. Miessen argumenta que não basta, portanto, a existência de instrumentos de participação se a população os rejeita. Corroborando com Miessen, alguns autores contemporâneos das ciências políticas apontam para fatores culturais que podem interferir nos processos participativos. Os cientistas políticos Gabriel Almond e Sidney Verba estudam o conceito de “cultura cívica” e associam a cultura política de uma comunidade à qualidade de sua democracia. No Brasil, pesquisadores como Ricardo Abramovay apontam que, apesar de termos uma Constituição que define instrumentos diretos de participação, não há, propriamente, uma cultura política participativa.

O reflexo da falta de engajamento político no Brasil pode ser constatado na nossa frágil democracia – com um histórico de golpes, ditaduras e instabilidade de poder, de direitos e de liberdades – e, conseqüentemente, nas nossas cidades. Frequentemente, as cidades brasileiras são afetadas por políticas públicas que não respeitam a nossa história – apagando a memória dos povos originários, dos negros e de grupos mais vulneráveis – e que acentuam as desigualdades sociais, visando ao lucro e ao interesse de poucos. Desde as reformas urbanas higienistas, do início do século XX, até os megaeventos (como a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016, realizados no Brasil), as decisões parecem ser tomadas sem a participação da população. Mas, se a implantação de instrumentos de participação não basta, como estimular os cidadãos e cidadãs a exercerem o papel político que lhes cabe?

É possível identificar no jogo democrático um caráter lúdico, por ser uma estrutura de poder, com regras e personagens. A participação, então, pode ser entendida como um “jogo”, por requerer uma negociação entre os agentes envolvidos. Essa analogia do jogo democrático somada à ideia de que os jogos são formadores de cultura tem guiado iniciativas ligadas ao desenvolvimento de jogos como ferramentas de participação popular. Justamente por isso essa pesquisa se voltou ao estudo dos elementos lúdicos como possível ferramenta de participação e diálogo entre as arquitetas e arquitetos e as usuárias e usuários da cidade, com o objetivo de envolver a população no debate urbano.

Busquei elaborar a função social do jogo, a partir de questões suscitadas pela leitura do livro *Homo Ludens*, publicado em 1938 pelo historiador holandês Johan Huizinga. Nele, o jogo é apresentado como um componente da cultura. Caracterizado como uma esfera de exceção do cotidiano e uma atividade necessariamente voluntária, capaz de simular a realidade e ir além do mundo real. Assim, segundo o autor, os jogos conseguem acessar o imaginário coletivo e revelar informações, sentimentos e desejos. Como, então, os jogos podem ser usados hoje para engajar o público no debate sobre as cidades de uma maneira mais atraente do que assembleias, reuniões, questionários e outros métodos normalmente utilizados em processos participativos?

A partir dessa questão principal, comecei a procurar jogos produzidos por arquitetas e arquitetos ou grupos de arquitetas e arquitetos – principalmente nacionais e desenvolvidos após a lei do Estatuto da Cidade, em 2001 – e que tenham como tema a cidade. Avaliando suas experiências, concluí que analisar os jogos fora de seu contexto não seria eficaz para compreendê-los. Decidi, então, desenvolver um jogo próprio, seguindo princípios determinados a partir do estudo teórico e da observação dos jogos listados.

Guiada pelas categorias de jogo definidas pelo pensador francês Roger Caillois (competição, acaso, simulação e vertigem), a pesquisa buscou, então, um campo prático para explorar a hipótese dos jogos como formadores de cultura cívica e pensar até que ponto os jogos podem estimular uma vivência mais democrática de cidade. Interessou entender qual a potência dessa ferramenta na formação de cidadãos mais conscientes, bem como qual seu papel na comunicação entre agentes da cidade.

As circunstâncias me levaram a desenvolver dois jogos para dois contextos diferentes da cidade do Rio de Janeiro: a Rocinha, localizada na Zona Sul, e a Gamboa, na região central da cidade. Desenvolvidos a partir de aproximações, públicos e grupos de trabalho diferentes, os jogos apresentam processos distintos: o Jogo do Museu, desenvolvido na Rocinha, pretende contribuir na fase de definição de programa arquitetônico no processo de projeto participativo do Museu Sankofa Memória e História da Rocinha; já o Jogo da Cidade, desenvolvido na Lanchonete <> Lanchonete – Escola Por Vir, pretende contribuir para a formação urbana das crianças da Gamboa.

A estrutura dessa dissertação se divide em quatro capítulos. Após a introdução, no capítulo intitulado *Homo ludens*, exploro algumas bases teóricas do campo da filosofia e da literatura sobre o tema do lúdico, a partir dos escritos de Huizinga, Wolfgang Iser e Roger Caillois. Entendendo como o jogo se constituiu na cultura e a importância da simbologia para o desenvolvimento humano, analiso como a cultura pode interferir no meio político. Articulando a cultura política ao jogo democrático, exploro como a analogia do jogo pode nos ajudar a entender os fatores que contribuem para uma democracia de qualidade – tendo como foco os conceitos de confiança e cultura cívica, abordados por Putnam, Almond e Verba, Inglehart e Abramovay.

No terceiro capítulo, faço a conexão desse debate sobre participação e democracia com as cidades. Explorando a importância dos jogos na formação e no desenvolvimento das cidades, identifico como diferentes tipos de jogos se relacionam com o ambiente urbano. Avaliando diferentes experiências de jogos desenvolvidos dentro do campo da arquitetura, destaco quais características me ajudaram na elaboração do Jogo do Museu e do Jogo da Cidade.

O quarto capítulo diz respeito aos princípios definidos especificamente para os jogos elaborados nessa pesquisa e a aproximação, o desenvolvimento e as práticas ligadas a cada um. Começo indicando as premissas definidas a partir da base teórica e da observação dos demais jogos. Em seguida, apresento o contexto e como foram realizados o Jogo do Museu e o Jogo da Cidade. Por fim, analiso comparativamente as duas experiências, ressaltando seus pontos em comum e diferenças.

Ao final, apresento considerações sobre as experiências levadas a cabo e, refletindo sobre como os jogos desenvolvidos se relacionam com questões que me

guiaram inicialmente, indico problemas e possíveis desdobramentos dessa pesquisa. Também avalio as condições nas quais esse trabalho foi realizado, pensando como elas influenciaram o resultado final e o que revelam sobre essa metodologia.

2

Homo ludens

2.1.

O ser simbólico

O historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945) escreveu, em 1938, o livro *Homo Ludens*, reivindicando uma característica primordial do ser humano: seu caráter lúdico. Huizinga argumenta que, além da designação científica de nossa espécie como *homo sapiens* (homem que sabe), o pensamento iluminista e racional do século XVIII acrescentou o *homo faber* (homem que cria, que fabrica). A essas definições, porém, ele inclui o *homo ludens* (homem que joga), entendendo o jogo como componente essencial da cultura humana. O jogo, na sua visão, não é apenas uma das manifestações culturais humanas, mas, sim, formador de cultura.

Para defender essa tese, Huizinga fez um estudo histórico e linguístico das manifestações lúdicas por diversas tribos e etnias, identificando também o papel do jogo no mundo animal. Seu objetivo foi estudar a função social do jogo, como ele contribui para a cultura humana. Na sua concepção, o jogo é algo além da atividade física ou biológica, pois possui ação significante. Seu fator simbólico faz com que o jogo ultrapasse os limites da realidade, instituindo uma realidade autônoma. Assim, o jogo não faz parte do cotidiano, da vida ordinária, é uma atividade com tempo e espaço próprios, uma esfera de exceção.

Com duração própria e limitada, o jogo instaura um intervalo na vida comum – o que lhe agrega o sentido de divertimento e despretensão compartilhados por um grupo. Necessariamente uma atividade voluntária, o jogo pressupõe que se jogue até um fim determinado, podendo recomeçar quantas vezes se desejar. A ligação estabelecida entre quem joga e o que foi compartilhado durante o jogo não termina quando o jogo acaba, segundo Huizinga. Há algo que nasce do jogo e aproxima as jogadoras e os jogadores:

As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. [...] a sensação de estar “separadamente juntos”, numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo

e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo. (HUIZINGA, 1971, p. 15)

Nesse sentido, a partir da formação de “comunidades”, é possível pensar a importância dos jogos na formação das civilizações. Huizinga relaciona-os aos rituais, aos cultos, ao mito, à linguagem, ao teatro e às demais “atividades arquetípicas” das sociedades. Ele define duas funções para o jogo: a luta por alguma coisa e a representação de alguma coisa. O autor ressalta ainda que: “estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa.” (HUIZINGA, 1971, p. 16). Ou seja, “mais do que uma realidade falsa, sua [do jogo] representação é a realização de uma aparência: é ‘imaginação’, no sentido original do termo.” (HUIZINGA, 1971, p. 17).

Seguindo os passos de Huizinga, é possível identificar no jogo, por conseguinte, uma ferramenta de construção social através da representação. O mundo lúdico permite tratar de assuntos do mundo real sem uma seriedade que poderia ser comprometedora. Por meio do divertimento, atingem-se memórias, criam-se laços sociais e, através da imaginação e da cumplicidade, uma nova compreensão do mundo real pode surgir.

O *Homo Ludens* de Huizinga se configurou como uma referência central em estudos sobre o tema, mas o interesse do autor pelos elementos lúdicos já vem de algumas de suas obras anteriores, como *Nas sombras de amanhã*, de 1935, e *O declínio da Idade Média*, de 1919 (RIBEIRO, 2008). Para compreender o que motivou esse interesse e a relevância e pertinência que o livro teve, e tem, é preciso situar o contexto em que ele foi elaborado.

Huizinga começou a desenvolver sua aproximação com o lúdico em uma Europa em crise. As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa (1917) e a ascensão de regimes autoritários na Alemanha e na Itália. Era um momento, portanto, de grandes transformações econômicas, políticas e sociais, que alteraram a sociedade e cultura europeia, mobilizando os pensadores da época a escrever sobre esse cenário. A crise europeia, marcada pela ascensão do nacionalismo e a valorização excessiva da técnica, inspiraram outros livros impactantes lançados também no período, tais como: *Mal-estar na civilização*, de Sigmund Freud, em 1930; *A decadência do Ocidente*, de Oswald Spenger, em 1919; *O processo civilizador*, de Norbert Elias,

em 1936; dentre outros. Essas pesquisas alimentaram o debate sobre o que era cultura e civilização no cenário de guerra em que se encontravam.

Diante desse ponto de inflexão histórica e procurando não sucumbir à barbárie, tais pensadores, incluindo Huizinga, direcionaram seus estudos para a importância da cultura e os elementos formadores da civilização, na tentativa de valorizar o humanismo frente ao domínio da técnica e do autoritarismo. O individualismo ressaltado da modernidade contrariava a ideia de civilização como um conjunto de regras e convenções coletivas. A busca por um equilíbrio entre as forças opostas da razão e do sentimento levou Huizinga a defender a cultura como um valor a ser preservado e que pudesse ajudar a compreender esse contexto de crise.

O debate sobre a civilização, para Huizinga, passa pelo lúdico. Do seu ponto de vista, a crise da humanidade pode ser interpretada como uma perda do senso de jogo, das regras comuns aceitas voluntariamente (RIBEIRO, 2008). A desvalorização do lúdico em detrimento da técnica e da racionalidade prática configuram, para Huizinga, o estado de crise da civilização.

A crítica de Huizinga ao seu tempo baseia-se na defesa da liberdade e é contra uma valorização exacerbada da razão. Para ele, a imprevisibilidade presente no jogo remete à potência da ação humana e é contrária ao determinismo racional, abrindo o campo para a imaginação. A rejeição ao passado e a ânsia pelo progresso quebram com a noção de continuidade histórica, enquanto o entendimento de história de Huizinga busca a conexão com o passado que transcende o tempo e que nos forma como civilização.

Assim, o *homo ludens* se distingue do *homo sapiens* por desenvolver uma relação criativa e simbólica de suas ações, e não apenas racional, atribuindo sentido às suas necessidades. Já a distinção entre *homo ludens* e *homo faber* remete à conjuntura política da época.

A caracterização do *homo faber* é elaborada pela filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975) em seu livro *A condição humana*, lançado em 1958, sobre o trabalho, o labor e a ação no mundo utilitarista, materialista e funcionalista da “era moderna”. Por “era moderna”, a autora considera o período que se iniciou no século XVII e terminou no século XX, distinguindo-o do “mundo moderno” que teria início nas explosões nucleares de 1945. Arendt descreve a era moderna como um momento de valorização e mecanização do trabalho, no qual a produção era o foco:

A era moderna trouxe consigo a glorificação teórica do trabalho, e resultou na transformação efetiva de toda a sociedade em uma sociedade operária. Assim, a realização do desejo, como sucede nos contos de fadas, chega num instante em que só pode ser contraproducente. (ARENDT, 2007, p. 12)

A autora desenvolve a ideia de *homo faber* como o homem que fabrica, que possui atitudes típicas da modernidade. Com o processo de mecanização da produção, ela argumenta que “É em atenção ao produto final que as ferramentas são projetadas e os utensílios são inventados, e é o produto final que organiza o próprio processo de trabalho” (ARENDT, 2007, p. 166). Para ela, há uma mudança central gerada na modernidade quando passamos a nos preocupar mais com a utilidade das coisas do que com seu significado, com o “para que” e com o “como” ao invés do “o que” ou do “por que”. O *homo faber* é retratado como apenas um fabricante que instrumentaliza as coisas e, assim, retira delas significado. Para Arendt, a ação passa a ser mais importante do que a contemplação, o que a leva a analisar as consequências dessa mudança para a história e para a filosofia.

Para Huizinga, o jogo é necessariamente improdutivo: “É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro [...]” (HUIZINGA, 1971, p.16). Já para o *homo faber*, conforme definido por Arendt, a ideia de uma ação improdutiva é incompreensível e desqualificada. A exaltação da funcionalidade prática retira o significado das coisas e, com isso, também sua simbologia. Em contraponto, Huizinga defende a cultura em sua imprevisibilidade e abre espaço para a consideração de saberes e valores que não se enquadrem na lógica da razão moderna. Por isso, muitos consideram que seus escritos iniciaram uma nova visão de ciência e de história, abrindo caminho para a expansão de outras disciplinas, como a antropologia.

A nova linguagem criada a partir do jogo e o jogo presente na construção das linguagens foram objeto de pesquisas de diversas áreas do conhecimento, depois de Huizinga, principalmente da área de Linguística. Uma das contribuições mais significativas nesse sentido foi dada pelo teórico literário alemão Wolfgang Iser (1926-2007) que em seu livro *O fictício e o imaginário*, publicado originalmente nos EUA em 1993, explora o papel da imaginação na literatura. Iser vê o texto como um jogo do qual leitor e autor participam. Assim, o texto não é mera representação das ideias do autor ou uma descrição da realidade, há algo para além: “O jogo se consolida em figuras e tropos retóricos que ora dizem algo mais do que significam,

ora dizem algo diferente do que é significado [...]” (ISER, 1996, p. 306). Para isso, segundo Iser, a despeito de uma simbolização necessária com a realidade, o texto também trabalha com a imaginação e a ficção.

Iser destaca como a “ficção imaginativa” é essencial para transformar o jogo em algo além de mero exercício motor, sensorial ou intelectual. A semificção prática é completada com uma distorção da realidade:

[...] o jogo se torna propriamente um jogo por efeito do engaste do fictício e do imaginário. O jogo, enquanto movimento de ajuste, é meramente uma “semificção” que indica apenas uma transgressão, necessitando por isso da “ficção imaginativa” para se tornar jogo. (ISER, 1996, p. 309)

Ao incorporar o simbólico, o jogo deixa de ser apenas uma imitação ou simulação do mundo dos objetos e passa a lidar com o que não está disponível nele, o que não é objetificável, como a memória. Iser ressalta que a simbolização, contudo, precisa manter alguma relação com o que representa. Essa aproximação, por vezes, é muito forte e podemos pensar se tratar de uma imitação da realidade. Há, no entanto, uma desconexão entre o componente imitativo e seu objeto referencial, provocando, assim, o aparecimento do que é simbolizado. Da mesma maneira, o jogo não é ilimitado, porque opera através de um meio limitado, que é a linguagem; ele existe dentro de um universo de possibilidades.

Segundo Iser, a partir dessa oscilação entre imitação e simbolização, o jogo adquire quatro possibilidades de ação: ir contra seus mundos de referência; dizer além do que representa; revelar possíveis mundos novos; e, trabalhar com as expectativas de quem joga.

Diante dessas várias funções do jogo e para ajudar na compreensão de suas possibilidades, Iser se refere a diferentes categorizações dos jogos que, a partir dos anos 1940, buscaram compreender suas estruturas através de classificações. Para ele, Huizinga, por exemplo, enxerga apenas o jogo de competição como válido, algo do qual outros autores vão discordar – como o pensador francês Roger Caillois (1913-1978). Em seu livro *O jogo e os homens*, publicado originalmente na França em 1958, Caillois define quatro categorias de jogo: *Agôn*, *Alea*, *Mímica* e *Ilinx*.

Agôn (competição) se refere aos jogos competitivos, em que há disputa. Às competidoras e competidores são dadas as mesmas condições para que a competição seja justa e a vencedora ou vencedor não seja contestado. Há aqui uma superação artificial das diferenças que permitem um acordo.

Alea (sorte e azar) são os jogos de sorte ou azar, onde o aleatório entra no jogo. A vitória não depende do desempenho de quem joga, não há controle sobre o adversário. Trata-se de lidar com a sorte ou o destino de cada um. Quem joga tem uma posição muito mais passiva no jogo, se comparada ao *Agôn*. Para que haja acaso, é preciso realçar as diferenças.

Mímica (simulacro) se refere aos jogos em que há uma ilusão, uma ficção. A jogadora ou o jogador comporta-se de acordo com essa ilusão, como uma personagem, fingindo ser outra pessoa. Nessa ação, acaba por deixar em suspenso quem realmente é. No esforço de se distanciar do que se é, quem joga acaba por entender com mais clareza o que está tentando imitar.

Ilinx (vertigem) é o atordoamento, a desorientação. A realidade é negada, assim como sua percepção. Há a tentativa de subverter os sentidos e a consciência. A jogadora ou o jogador tem prazer ao quebrar, ao menos por um instante, a ordem estabelecida pela realidade.

Em seus escritos, Iser busca assimilar as quatro categorias de Caillois nos textos literários, concluindo que todas se manifestam de alguma forma. Essa manifestação não se daria de forma isolada, mas em várias combinações entre as categorias. Segundo o autor, em cada texto pode-se identificar a predominância de uma categoria. Também em jogos de outras áreas é difícil buscar exemplos que ilustrem precisamente cada uma das categorias, porque, como ressalta o autor, normalmente essas categorias se apresentam em conjunto.

Um dos jogos mais populares do mundo, o futebol, por exemplo, pode ser definido tanto como *Agôn* quanto como *Alea*. Ele é definido pela competição de duas equipes sob as mesmas condições, vencendo as jogadoras e os jogadores com o melhor desempenho. No entanto, não podemos deixar de considerar fatores externos, de ordem física inclusive, que influenciam nas jogadas. A curva que a bola faz em direção ao gol, o posicionamento do corpo do adversário, a sincronia entre jogadores para realizar um passe sem ser cortado pelo outro time etc.

De acordo com as categorias de Caillois, portanto, é possível chegar a uma definição de jogo mais ampla do que apenas uma disputa. Se é mais comum associarmos jogo a uma disputa ou competição, Caillois nos mostra que essa é apenas uma de suas possibilidades. O lúdico está presente, por exemplo, na dança (fortemente relacionada ao *Ilinx*), no teatro (diretamente associado à *Mímica*) e em

basicamente qualquer manifestação do ser simbólico humano. Huizinga, por sua vez, aborda o jogo presente na guerra, na arte, no direito etc.

Não obstante, o próprio Huizinga nos lembra, no prefácio de seu livro, que “seria mais ou menos óbvio, mas também um pouco fácil, considerar ‘jogo’ toda e qualquer atividade humana.” (HUIZINGA, 1971). Para evitar generalizações, é importante, em todo caso, manter em mente a definição de Iser quanto aos jogos trabalharem contra, além e criando novos mundos de referência, assim como a definição de Huizinga dos jogos como atividade voluntária, com tempo, espaço e regras próprios, uma atividade “não-séria” e que foge à vida habitual. O jogo seria então, sumariamente, um mecanismo de analogia dentro do qual operamos por meio de simbologias.

2.2.

Jogo, participação e democracia

O lúdico pode existir em experiências individuais: quando jogamos com ou contra nós mesmos, com o nosso corpo ou com a nossa consciência. Todavia, quando símbolos coletivos são acionados, o jogo se torna formador de cultura, trabalhando a partir de referências compartilhadas. Nessa perspectiva, as cidades podem ser vistas como um dos maiores, senão o maior exemplo de um jogo de construção coletiva a partir do mundo de referências de uma comunidade de pessoas.

As cidades podem ser vistas como um jogo coletivo não apenas no seu construir coletivo, mas também na sua vida política. O convívio entre os membros de qualquer comunidade depende de regras impostas ou acordadas entre eles. E a ideia de democracia parte da estruturação de um acordo no qual as pessoas renunciam a certas liberdades em troca da segurança dos direitos e deveres. Se partirmos da tese de Huizinga dos jogos como formadores de cultura, podemos, portanto, pensar os jogos como formadores de cultura cívica. Mas, para tanto, é preciso entender antes como a teoria política enxerga o papel da cultura na formação da democracia.

A consolidação de um grande número de democracias no Ocidente após o fim da Segunda Guerra Mundial alterou a pauta das pesquisas em teoria política que hoje se concentram na busca por novos parâmetros qualitativos de avaliação – além

dos econômicos e institucionais –, principalmente a influência da cultura na política.

Conceitos como cultura cívica, confiança e capital social se tornaram fundamentais para o debate político contemporâneo. Estudando de que modo a confiança interpessoal e a confiança nas instituições se relacionam com a qualidade da democracia, muitas pesquisas atuais no campo da teoria política buscam mensurar os graus de confiança e suas consequências para as democracias contemporâneas.

O livro *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*, publicado em 1963, nos EUA, pelos cientistas políticos Gabriel Almond e Sidney Verba, é um dos primeiros trabalhos a abordar o tema da cultura política, fazendo uma análise da democracia em cinco países. Os autores alertam para o fato de que há um grande crescimento da participação popular após o Iluminismo, quando o cidadão comum passa a ser politicamente relevante. Participação, contudo, não é sinônimo de democracia. Eles identificam dois tipos de participação: democrática e autoritária. Para eles, as instituições como o sufrágio universal, partidos políticos e o legislativo não são suficientes para garantir um modelo de participação democrática, afinal, elas também estão presentes em regimes totalitários. Almond e Verba argumentam, então, que uma forma democrática de participação exige também uma cultura política.

A partir desse argumento central, os autores analisam o grau de conhecimento dos cidadãos a respeito do sistema político e sua estrutura, dos *inputs* e *outputs*² do processo e do seu papel individual como parte desse sistema, definindo três categorias de cultura política: paroquial, súdita e participante.

A cultura política paroquial se caracteriza por ser aquela na qual os cidadãos não possuem nenhum desses conhecimentos. Nessas sociedades não há qualquer tipo de especialização exigida dos líderes políticos, assim como não há perspectiva de mudanças através da política. Na cultura súdita, os cidadãos reconhecem a existência de uma estrutura política e seus *outputs*, porém a relação é passiva: não há o exercício político individual. Já na cultura política participante, há o conhecimento de todos os fatores e os cidadãos têm um papel ativo.

² Por *input* entende-se o que o sistema demanda e por *output* o que sistema fornece para a sociedade.

Segundo Almond e Verba, esses diferentes tipos de cultura não são progressivos ou excludentes, eles podem se complementar e coexistir dentro de uma mesma sociedade. Os autores também indicam que essa categorização não busca ser homogênea ou uniforme, pois sempre haverá orientações paroquiais e súditas mesmo nas sociedades mais desenvolvidas e estabilizadas como participativas e democráticas. Com isso, eles rebatem a ideia de que a qualidade da democracia depende apenas de fatores econômicos e ressaltam a importância da existência de uma cultura política. O conceito de “cultura cívica” é, então, para os autores, mais do que a história e o contexto social de determinado grupo: é o que conecta a macropolítica com a micropolítica, porque envolve orientações políticas e também psicológicas.

Almond e Verba buscam, em seu trabalho, analisar como as orientações individuais se relacionam com a estrutura política e a impactam. Entendendo que o papel do cidadão participativo se soma ao do paroquial e do súdito, os autores indicam pesquisas que reiteram esse ponto ao verificarem que os cidadãos se preocupam mais com assuntos familiares e pessoais do que políticos:

[...] se o cidadão comum está interessado em assuntos políticos, é mais provável que ele esteja interessado nos *outputs* do que nos *inputs*. Ele está preocupado com quem ganha a eleição, e não com como ela aconteceu; ele se importa com quem é beneficiado pela legislação, e não com como ela foi aprovada.³ (ALMOND; VERBA, 1963, p.117)

Segundo eles, o comportamento passivo, típico do súdito, é mais comum do que o do cidadão ativo. Um comportamento ativo exigiria muito mais desse cidadão, demandando algum grau de capacitação. Ao ignorar os instrumentos de mudança política, o indivíduo se exime da responsabilidade de lutar por eles, apenas aceitando o que é decidido e sendo obediente às leis. Idealmente, em uma democracia, o poder de decisões é dividido entre os cidadãos comuns, sendo esses participantes ativos e capacitados; no entanto, o que se encontra na prática é passividade e indiferença.

Essa discussão em torno da especialização e da capacitação levou os autores a pesquisar como o cidadão comum (aquele que não é um especialista, um representante autorizado ou um líder comunitário) quer participar. O cidadão que participa não deixa de ser o cidadão que obedece às leis e que tem interesses

³ Tradução livre da autora.

peçoais. Esses dois papeis se sobrepõem e estão em constante conflito. Almond e Verba concluem que, para que haja um governo democrático em que os cidadãos comuns participem, é preciso haver uma cultura política que consista em uma série de valores, atitudes e normas. Esses fatores são afetados pela estrutura da comunidade local, mas apenas mudanças institucionais não bastam para garantir que a participação seja efetiva.

O descompasso entre as instituições e a cultura política das sociedades apresentado por Almond e Verba nos anos de 1960 fez-se ainda mais evidente em vários países nas décadas que se seguiram. Lançado em 1993, o livro *Making democracy work*⁴ do cientista político americano Robert Putnam foi um dos primeiros estudos sobre a influência da cultura cívica na política. Expondo sua pesquisa sobre a Itália, o livro apresenta como a mesma configuração de instituições públicas no país gerou experiências e resultados díspares de acordo com as diferentes províncias italianas.

Para analisar os diferentes contextos das regiões norte e sul da Itália, Putnam se refere ao “círculo vicioso autoritário” e ao “círculo virtuoso democrático”. A vertente autoritária faz uso do medo e da repressão em detrimento da confiança. A democrática parte do princípio de que existem regras que devem ser cumpridas por todos, apoiando-se no compromisso e na troca de parte da liberdade por compensações futuras. No círculo democrático há um entendimento de que a sua quebra resultará em uma perda para todos, enquanto o círculo autoritário é fruto de um poder vertical.

Para exemplificar sua teoria, Putnam faz uma analogia entre essas duas vertentes e o “dilema do prisioneiro”⁵. Quando os cidadãos estão inseridos em um ambiente de cooperação e horizontalidade, entende-se que o comportamento individual pode ser replicado pelas demais jogadoras e jogadores, inibindo-se a ação individual em busca de favorecimentos. Da mesma maneira, um ambiente em que as regras do jogo parecem frágeis ou instáveis gera um desejo nas jogadoras e nos jogadores de abandonar ou boicotar a partida antes de serem prejudicados pela

⁴ PUTNAM, Robert. Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

⁵ Esse termo é utilizado na Teoria dos Jogos, um campo do pensamento matemático que estuda modelos de estratégia a partir da ação de jogadores com o fim de aplicar esses estudos de comportamento em diversas áreas do conhecimento.

mudança repentina das regras. Sendo assim, o círculo democrático é mais instável que o autoritário por depender de cooperação e, conseqüentemente, de confiança.

Segundo Putnam, o que explicaria o desempenho tão distinto para as mesmas instituições italianas seria o “capital social” ou a “comunidade cívica” medida através de alguns índices (participação em referendos, leitura de jornais, associações etc.).

O capital social influencia o desempenho institucional através da confiança interpessoal: “o capital social diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas” (PUTNAM, 1993, p.177). Segundo ele, uma sociedade em que não há confiança interpessoal está desperdiçando seu potencial – o que provoca uma maior necessidade de capital físico.

Como democracia frágil, o Brasil é um bom exemplo de como aparatos institucionais participativos não garantem por si só a qualidade da democracia. Em nossa história, já passamos por vários governos autoritários intercalados com curtos momentos democráticos, indicando tratar-se de uma democracia instável e vulnerável. Nosso mais recente processo de democratização, iniciado no final da década de 1980, trouxe muitas esperanças ao criar uma constituição progressista e que definiu instrumentos reais de participação para além das eleições. Passados mais de 30 anos da Constituinte, é evidente, no entanto, a necessidade de uma revisão crítica desses mecanismos a partir da análise de seus erros e acertos.

A principal ferramenta de participação direta instaurada pela Constituição da República Federativa do Brasil foi o conselho comunitário: um mecanismo de participação social instituído na Constituição de 1988 para promover o diálogo com a população a partir de canais consultivos ou deliberativos entre o poder público e membros da sociedade civil nas áreas de Segurança, Saúde e Assistência Social. Vários pesquisadores têm se dedicado ao assunto desde então, buscando avaliar seus potenciais e suas fragilidades.

O economista brasileiro Ricardo Abramovay, em um texto focado no estudo sobre os conselhos gestores de desenvolvimento rural, levanta importantes pontos sobre as falhas dessa experiência. Abramovay reconhece o potencial de transformação política que os conselhos representam, mas argumenta que há, em geral, uma submissão a poderes locais dominantes. Analisando especificamente os conselhos de desenvolvimento rural (criados a partir de 1997, para aprovar planos

de desenvolvimento rural e receber os recursos do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), ele reconhece que há uma inovação no fato dos recursos passarem pela mediação de membros da sociedade civil, mas alerta:

[...] para que esta conquista marque um fortalecimento da sociedade civil, é necessário que ela se traduza em real aumento da capacidade de geração de renda e da confiança da sociedade em suas possibilidades de desenvolvimento. (ABRAMOVAY, 2001, p.122)

Abramovay demonstra que, na prática, os conselhos nem sempre funcionam como instrumentos de capacitação dos cidadãos. Isso se deve a dois fatores principais. O primeiro problema é explicitado pelo autor ao apresentar dados que apontam que a maioria dos conselhos surgiu após a previsão legal de sua existência para a obtenção de recursos públicos. Sua criação foi, portanto, a partir de um interesse econômico, e não oriunda de uma cultura política de participação. E os valores, comportamentos e a confiança interpessoal não foram gerados automaticamente com a criação dos conselhos. Segundo o autor, esse cenário tem relação direta com o segundo fator, que é a falta de ampla participação da sociedade nos conselhos, em geral compostos majoritariamente por especialistas, sendo especialmente baixa a participação de jovens e mulheres.

Abramovay assinala o custo da participação aos indivíduos devido ao elevado número de reuniões e o acúmulo de funções sobre os mesmos indivíduos. Mais uma vez, o tema da especialização aparece como desafio principal de processos participativos, visto que, como falta preparo técnico para participar de forma efetiva nos debates, o público se torna restrito a um número pequeno de pessoas especializadas.

De acordo com Abramovay, tais fatores levam a uma fadiga da participação, fazendo com que o capital social seja desperdiçado e, em muitos casos, gerando, inclusive, uma resistência por parte da população.

A descrença nas instituições participativas parece ser uma repetição da desconfiança nas instituições públicas, conforme afirma o cientista político brasileiro José Álvaro Moisés. Moisés associa a descrença atual dos brasileiros nas instituições públicas e no sistema político com heranças do período ditatorial. Segundo ele, carregamos, em nossas instituições e no “presidencialismo de coalizão” – termo cunhado por Sergio Abranches em 1988 e que se refere ao regime multipartidário proporcional brasileiro, o qual exige ao presidente fazer alianças

com outros partidos para conseguir maioria no Congresso e aprovar suas medidas –, resquícios de autoritarismo que levam a uma desconfiança e insatisfação com a democracia por parte da população:

A insatisfação com a democracia e a desconfiança de suas instituições indicam que eles não sentem que seus direitos de participação e representação – de que dependem a igualdade política e seus corolários, como a igualdade social e econômica – sejam canais efetivos para enfrentar problemas como a corrupção ou as dificuldades econômicas. (MOISÉS, 2008, p.36)

De fato, os argumentos de Abramovay e Moisés corroboram com a ideia de que o Brasil avançou em termos legais de maneira mais rápida do que sua cultura política. As consequências políticas desse cenário talvez só estejam se tornando evidentes décadas depois da Constituição de 1988, diante da crise de representatividade que explodiu em manifestações pelo país em 2013⁶. Entretanto, pesquisas como a World Values Survey (WVS)⁷ já indicavam que o Brasil apresenta, historicamente, uma taxa muito baixa de confiança interpessoal.

O cientista político americano Ronald Inglehart, diretor do WVS, apresenta, em seu artigo *Trust, well-being and democracy*, alguns indicadores do nível de confiança interpessoal relacionados ao desenvolvimento econômico de vários países. Sua tese é de que sociedades mais ricas apresentam um grau maior de confiança, uma vez que esta seria um pré-requisito para o desenvolvimento social. Inglehart também afirma que é mais provável confiar nas outras pessoas quando se tem um nível básico de desenvolvimento econômico: em situações de extrema pobreza, a quebra de confiança pode ter consequências fatais.

Por reconhecer que a relação entre confiança e desenvolvimento socioeconômico não é simples e direta, Inglehart acrescenta outros fatores que alimentam essa equação, como a educação, a religião e a história política do país. Para ele, o desenvolvimento econômico encoraja uma cultura política que ajuda a estabilizar as democracias. O autor identifica que esses fatores têm sido pouco estudados em análises empíricas – o que levou a WVS a testar essas premissas. Comparando os indicadores de liberdade civil e direitos políticos da Freedom

⁶ Em junho de 2013, várias manifestações tomaram conta das principais capitais do país. Inicialmente tendo como pauta a defesa do passe livre após um aumento no preço das passagens, outras pautas foram somadas ao descontentamento como a corrupção política, a realização da Copa no país e a o pedido de impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Um dos lemas das ruas nas Jornadas de Julho foi a frase “não me representa”, direcionada à classe política.

⁷ Base de dados e grupo de pesquisa criada em 1981 que reúne profissionais de diversos países que estudam sobre o impacto social e político das mudanças de valores culturais e crenças.

House⁸ com o nível de confiança interpessoal, a WVS produziu gráficos analisando países com diferentes graus de estabilidade de democracia. No período de 1972 a 1997, os gráficos confirmam a hipótese de que governos mais democráticos também apresentam maiores índices de confiança:

[...] sua [da democracia] sobrevivência a longo prazo está relacionada a índices relativamente altos de bem-estar subjetivo e confiança interpessoal. Esses fatores, por sua vez, parecem refletir tanto o desenvolvimento econômico quanto a herança cultural dessas sociedades.⁹ (INGLEHART, 1999, p.118-119)

Nessa pesquisa, que engloba mais de 50 países, o Brasil aparece com o menor índice de confiança¹⁰, assinalando a fragilidade da nossa democracia. Esse dado embasa os argumentos de Abramovay e Moisés ao demonstrar que o país carece de cultura política, apesar dos esforços de constituir um Estado “participacionista”. A afirmação final de Inglehart ressalta a importância do cidadão comum na efetividade da democracia: “sua [da democracia] sobrevivência também depende do que as pessoas comuns pensam e sentem” (INGLEHART, 1999, p.119).

A associação, estabelecida por Putnam, entre as estruturas do círculo vicioso autoritário e do virtuoso democrático com a estrutura dos jogos parece algo instrumental para o seu pensamento, como uma ferramenta analógica para desenvolver de maneira mais evidente suas ideias. Ainda assim, essa aproximação também ressalta o caráter lúdico do jogo democrático. Por ser uma estrutura de poder, com diferentes personagens e regras, a democracia segue uma estrutura de certo modo análoga à dos jogos. Putnam ressalta como a repetição, a variação dos agentes e o número de jogadores influencia no jogo. E é essa analogia, somada à ideia de que os jogos são formadores de cultura, que tem guiado iniciativas ligadas ao desenvolvimento de jogos como ferramentas de participação popular.

Enxergo, na possibilidade do jogo como ferramenta de participação, uma forte relação com o questionamento acerca da falta de cultura política no Brasil. Embora haja avanços do ponto de vista legal quanto aos instrumentos de participação, conforme ressalta Abramovay, parece faltar vontade de participar. O abismo da especialização, a falta de educação básica e os graves níveis de

⁸ Organização independente em defesa dos direitos políticos e das liberdades civis criada em 1941 para ranquear a expansão da liberdade e da democracia no mundo.

⁹ Tradução livre da autora.

¹⁰ A pesquisa realizada pelo WVS avalia a confiança interpessoal a partir do questionamento ao entrevistado se é possível ou não confiar na maioria das pessoas. Essa pergunta é bastante geral e simples, o que o cientista político brasileiro Bruno Reis critica por dar margem a interpretações diferentes. Os índices indicam que mais de 90% dos brasileiros optam por não confiar nas pessoas.

desigualdade social afastam boa parte da população dos instrumentos de participação, perpetuando o que Almond e Verba definem como uma orientação política paroquial e súdita (aquelas em que os cidadãos desconhecem ou são passivos ao sistema político). Enquanto o debate sobre democracia em certos países está sendo atualizado, superando a definição do conceito inicial e partindo para o estudo da avaliação de sua qualidade, no Brasil, os anos de regimes autoritários, a nossa formação colonial e as enormes desigualdades internas configuram uma democracia frágil. Ainda assim, não devemos nos furtar ao debate sobre a qualidade da nossa democracia. Apesar da fragilidade das nossas instituições e do cenário político incerto, podemos pensar, em uma visão otimista, em desenvolver nossa democracia tendo como pauta a participação efetiva através da formação política. Assim, teríamos como finalidade evitar o descompasso entre a evolução das instituições democráticas e a cultura política do país.

É precisamente para esse descompasso entre as instituições e a população que alerta o arquiteto inglês Markus Miessen, em seu livro *The nightmare of participation*. Convergindo com Abramovay, Miessen entende que existem cada vez mais mecanismos de participação e cada vez menos pessoas participando. Em seu trabalho, ele alerta para o perigo de uma possível “violência da participação”, quando esta acaba se tornando uma obrigação, e não um desejo. Para ele, o conceito de participação foi se generalizando, sendo quase sempre entendido, de maneira romântica e ingênua, como algo necessariamente positivo.

O autor chega a afirmar que, às vezes, democracias totalmente inclusivas devem ser evitadas, já que as pessoas nem sempre tem boas intenções e a vontade da maioria nem sempre é positiva ou benéfica. Nesse sentido, sua visão se aproxima dos estudos de Almond e Verba, além de Putnam, ao assumir que participação não é necessariamente sinônimo de democracia. Para esses autores, a vontade da maioria nem sempre é democrática, assim como uma cultura cívica nem sempre é uma cultura cívica participativa. O exercício e a construção de uma participação democrática passam pela formação da cultura. Miessen chega a afirmar que “a dificuldade central com a noção romantizada do projeto participativo é que ela assume que todos devem se sentar à mesa para tomar decisões. Porém, esse talvez não seja o interesse geral.” (MIESEN, 2010, p.245).

O entendimento da participação como algo atrelado às ideias de consenso e inclusão representa, para Miessen, uma visão oportunista e manipuladora que não

se propõe a acrescentar algo ao debate arquitetônico, e, sim, realizar algo predeterminado: “Participação é guerra. [...] Qualquer forma de participação já é uma forma de conflito. [...] Para participar em qualquer ambiente ou situação, é preciso entender as forças em conflito que agem nesse ambiente.” (MIESSEN, 2010, p.53). Assim, os referendos e plebiscitos, por exemplo, são vistos como um mecanismo utilizados por políticos para se eximir de suas responsabilidades, configurando uma diluição do modelo democrático. O autor, portanto, instiga uma prática do conflito que contribua para um pensamento crítico. A busca pelo consenso – além de impossível – é, para ele, paralisante, por impedir o engajamento crítico. É preciso assumir os riscos e as responsabilidades de um processo do qual o fracasso e o conflito façam parte.

Para isso, Miessen defende uma prática autônoma e independente, em que arquitetas e arquitetos possam agir como ativadores externos que levantem questionamentos e debates de maneira provocativa e produtiva. Para ele, o conformismo das arquitetas e arquitetos em apenas interferir onde são chamados ou seguindo ordens de clientes se relaciona com a crise da profissão e contribui para a perda de espaço e valorização da prática arquitetônica.

Então, como saída para a crise – da participação, da política e da arquitetura –, é necessário rever a práxis, repensar os modos de ação. Nesse sentido, talvez a participação possa ser entendida não como “guerra”, mas como “jogo”, no sentido da disputa, do reconhecimento das forças, da negociação, do conflito necessário e da vitória nem sempre alcançada.

3

Jogo, projeto e cidade

3.1.

Os jogos na formação da cultura urbana

Em seu livro, Huizinga lança definições e diferenciações essenciais para o estudo dos jogos. Seu estudo acerca das variações linguísticas que designam o ato de jogar em diferentes culturas emerge do interesse em identificar sentidos distintos nos jogos. Ele identifica que, em algumas línguas, é possível encontrar diferentes palavras para designar diferentes tipos de jogos, enquanto, em outras, encontramos um termo geral. Huizinga destaca o grego, o sânscrito, o chinês e o inglês como línguas que possuem essa distinção de maneira mais acentuada. A principal distinção é feita entre o jogo como competição e o jogo como festa ou ritual.

O extenso estudo de Huizinga investiga qual a relação entre a linguagem e os termos que denominam os jogos e a relação cultural desses povos com os jogos. Foge ao escopo dessa pesquisa o estudo etimológico do termo, porém, reconheço a necessidade de diferenciar os tipos de jogos e suas consequências culturais como parte fundamental da análise de jogos em geral.

Ao longo da história da humanidade, jogos de vários tipos foram encontrados. De fato, descobertas arqueológicas recentes indicam a presença de jogos em civilizações antigas. Em 2013, pequenas pedras esculpidas foram encontradas em um cemitério de mais de 5.000 anos, na Turquia. As 49 peças, distribuídas em grupos de 4, com formatos e cores diferentes e representando animais e formas geométricas, foram encontradas juntas – o que leva os arqueólogos a acreditarem ser esse o jogo mais antigo já encontrado, datado da Era do Bronze (3000 a.C. – 1200 a. C.)¹¹.

¹¹ <https://www.nbcnews.com/sciencemain/oldest-known-gaming-tokens-dug-bronze-age-turkish-graves-6C10920354>. Acessado em 06/03/2020.



Figura 01 – Peças do que se acredita ser o jogo mais antigo já encontrado.

Fonte: NBC News.

Com a popularização dos jogos ao longo dos anos, seus significados foram se ampliando. O divertimento e a atração gerados pelos jogos foram rapidamente identificados pelo mercado do entretenimento como considerável fonte de faturamento. Os jogos em forma de competição ganharam repercussão mundial, representados historicamente pelos Jogos Olímpicos. Originários da Grécia Antiga, eles se transformaram em um evento global que, hoje, mobiliza a economia de dezenas de países. Apesar de alguns esportes em equipe fazerem parte da competição, a maioria das modalidades é individual, sendo os recordes às vezes quebrados pelo mesmo indivíduo, que compete, nesse caso, contra si mesmo.

Apesar de exaltar o espírito do jogo justo e da fraternidade e respeito entre países, o evento tem um claro caráter comercial. Por ser realizado a cada quatro anos em uma nova cidade-sede, o calendário das Olimpíadas, atualmente, movimenta a indústria da construção civil e do turismo como quase nenhum outro megaevento.

Outro evento esportivo capaz de competir com as Olimpíadas, em termos econômicos, é a Copa do Mundo, que não por acaso intercala seu calendário quadrienal com os Jogos Olímpicos. A competição, específica do jogo coletivo de futebol, também mobiliza a cada edição um novo país disposto a gastar milhões na

construção de estádios em troca de turistas, marketing e frequentes escândalos de corrupção.

Poderíamos lembrar, ainda, dos “games” (jogos eletrônicos), que também encontram terreno fértil na ligação com a informática e a tecnologia. Um caso de sucesso do mundo dos games que possui alguma relação com as cidades e o ato de construir é o jogo *The Sims*, lançado em 2000, como uma sequência de *SimCity* (1989). Com mais de 200 milhões de cópias vendidas no mundo todo e chegando em 2019 na sua quarta versão, o jogo é uma realidade virtual onde a jogadora ou o jogador cria casas e personagens. Contendo uma enorme variedade de materiais de construção, móveis e acabamentos, parte considerável da diversão consiste na montagem das casas. Uma vez construída a casa, é preciso gerenciar os desejos das personagens (necessidades fisiológicas e interações sociais e amorosas). Sem conter elementos de competição ou fases, *The Sims* acabou se tornando uma certa disputa por quem consegue construir mais e maiores casas, com elaboradas arquiteturas e decoração. Ainda que seja jogado por muitas arquitetas, arquitetos e aspirantes da profissão, o jogo proporciona uma noção bastante superficial do ato de construir. Sendo a jogadora ou o jogador quem cria e controla tudo – inclusive as emoções e interações das personagens –, não há conflito de interesses na construção dessa “cidade” imaginária.

Mesmo ao buscar exemplos de jogos não-virtuais, é possível perceber como o potencial mercadológico também impacta a produção das formas mais tradicionais de jogo, como os de tabuleiro. Um exemplo claro dessa operação ocorreu durante os preparativos das Olimpíadas de 2016 no Rio de Janeiro. O evento foi apresentado à população e à mídia como uma transformação do Rio em uma cidade global, envolvendo a criação de um novo cartão postal para a cidade no projeto de revitalização do Porto Maravilha, com a abertura de novos museus, praças, edifícios comerciais e novo sistema de transporte.

Como parte dessa ostensiva campanha de *city marketing* da gestão do prefeito Eduardo Paes (2009-2016), em 2013, a prefeitura elaborou uma versão do jogo *Banco Imobiliário*, da marca Estrela. Tendo como tema o Rio olímpico, o *Banco Imobiliário Cidade Olímpica* foi distribuído nas escolas da rede municipal de ensino e comercializado pela marca. Nessa versão, as jogadoras e os jogadores investiam em novos pontos turísticos da cidade criados a partir de grandes obras ou pela gentrificação. As cartas de sorte ou revés abordavam de maneira celebrativa as

mudanças na cidade – o que rendeu acusações de propaganda política com dinheiro público. Após duras críticas e polêmicas acerca do conteúdo do jogo que valorizava o processo de mercantilização em curso na cidade, o jogo foi recolhido das escolas e retirado do mercado.

O jogo *Banco Imobiliário Cidade Olímpica* serve como exemplo do uso dos jogos para promover ideias e projetos. Ao distribuir os jogos nas escolas municipais, a intenção da prefeitura do Rio de Janeiro foi de valorizar e difundir uma impressão positiva de sua gestão por intermédio dos elementos lúdicos. Ao colocá-lo como parte da formação educacional de crianças, fica clara a intenção de manipular o imaginário e a percepção da realidade. Essa experiência pode ser vista como um contraexemplo da função dos jogos como formadores de cultura, uma vez que faz uso da mesma para estimular uma espécie de cultura “anticívica” ou “antiparticipativa”, ao incentivar a mercantilização da cidade, restringindo-a a quem detém recursos financeiros e poder, ao invés de valorizar a coletividade e a democracia.

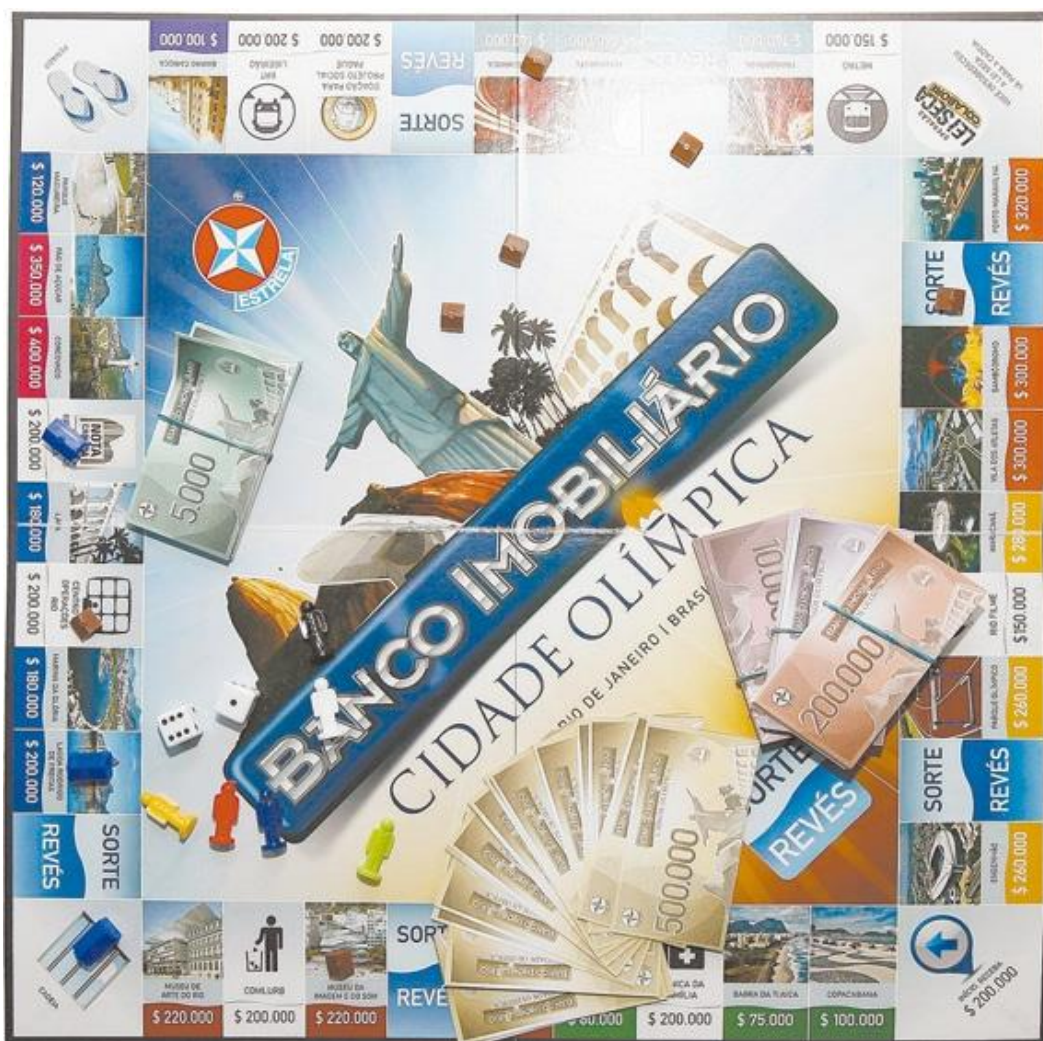


Figura 02 - Tabuleiro do jogo *Banco Imobiliário Cidade Olímpica*.

Fonte: divulgação

Mas, antes mesmo da eleição do Rio de Janeiro como cidade sede das Olimpíadas de 2016, as políticas públicas de segurança das gestões anteriores do Estado do Rio de Janeiro (Rosinha Garotinho, 2003-2007, e Sérgio Cabral, 2007-2014) já eram tema de outros jogos nem um pouco celebrativos. Em 2007, o designer carioca Fabio Lopez criou o *War in Rio*, um jogo de tabuleiro inspirado no *War* tradicional, tendo como tema a guerra às drogas no Rio de Janeiro. Os objetivos são conquistar favelas ou eliminar milícias e quem joga escolhe a qual grupo armado vai pertencer: Batalhão de Operações Especiais (BOPE), Comando Vermelho, Polícia Militar, Milícias, Terceiro Comando ou Amigos dos Amigos (ADA).



Figura 03 - Carta do jogo *War in Rio*.

Fonte: <http://jogowarinrio.blogspot.com/>



Figura 04 - Tabuleiro do jogo *War in Rio*.

Fonte: <http://jogowarinrio.blogspot.com/>

O designer criou posteriormente outros dois jogos também sobre o Rio de Janeiro: *Bando Imobiliário Carioca*, de 2010, e *Batalha na Vala*, de 2011. No *Bando Imobiliário*, a estrutura do *Banco Imobiliário* é parodiada para o contexto da disputa por territórios e as formas de financiamento dos grupos milicianos na cidade.

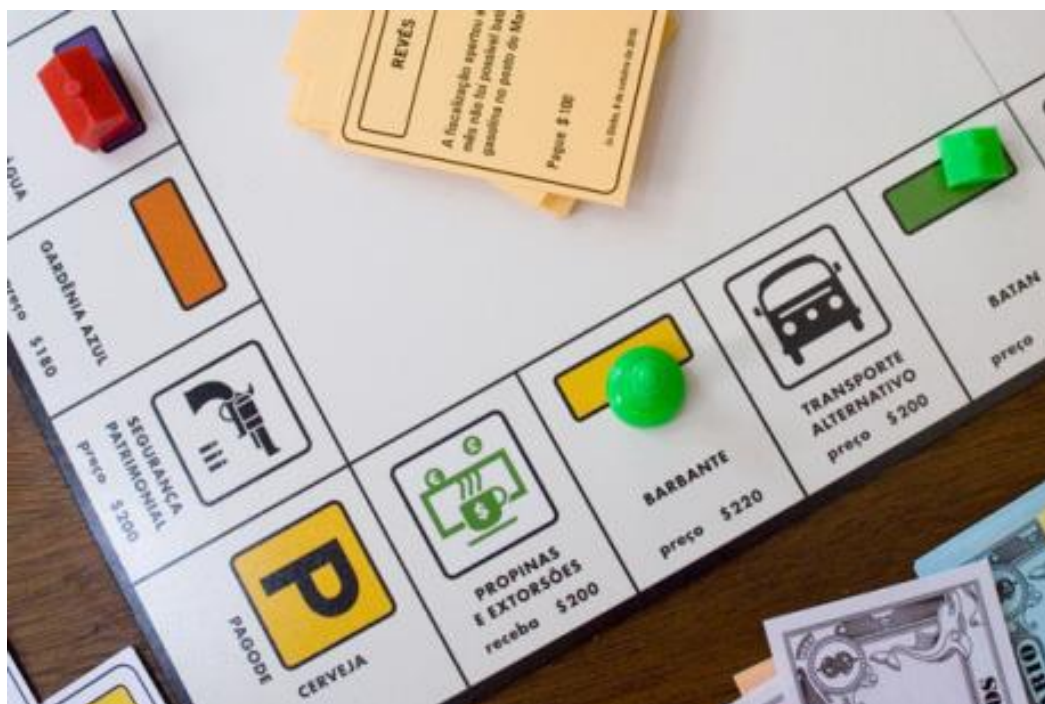


Figura 05 - Tabuleiro do jogo *Bando Imobiliário Carioca*.

Fonte: <https://bandoimobiliario.wordpress.com/>



Figura 06 - Cartas do jogo *Bando Imobiliário Carioca*.

Fonte: <https://bandoimobiliario.wordpress.com/>

No jogo *Batalha na Vala*, o tabuleiro de batalha naval é adaptado para as favelas cariocas e as disputas entre facções criminosas pelo tráfico de drogas. Vence o jogo quem elimina mais adversários da favela rival, contabilizando-se as “balas perdidas”.

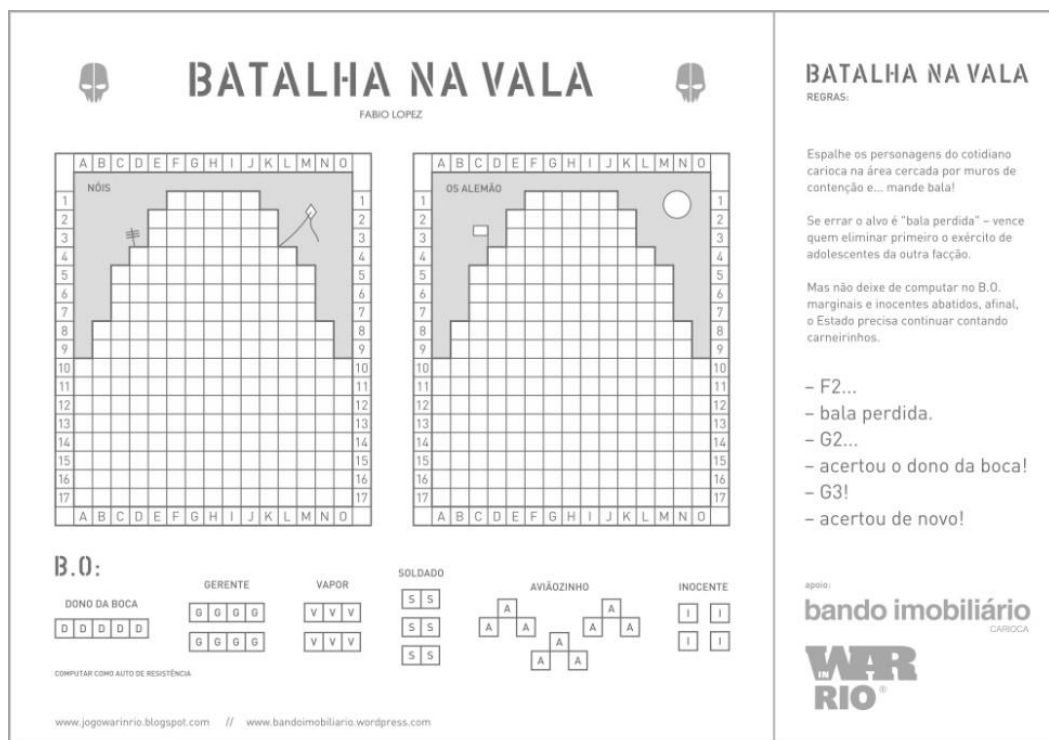


Figura 07 - Tabuleiro do jogo *Batalha na Vala*.

Fonte: <https://www.behance.net/gallery/38719505/Batalha-na-Vala>

Desse modo, diferentemente do intuito publicitário do *Banco Imobiliário Cidade Olímpica*, os jogos de Fabio Lopez assumem um forte caráter crítico. Sua intenção não é vender uma ideia através da diversão, mas, sim, levantar um questionamento sobre a realidade a partir de sua representação cínica. Questionando a espetacularização e banalização da violência no Rio de Janeiro, Lopez a eleva ao extremo, transformando-a em uma macabra diversão.

3.2.

Práticas e experiências lúdicas contemporâneas de conscientização urbana

Como se vê, há muitas abordagens e funções diferentes ligadas aos jogos: entretenimento, propaganda, isolamento, manipulação, crítica etc. É importante, por isso, determinar qual delas interessa a essa pesquisa. Reconheço a relevância dos jogos como crítica, por apresentarem, mediante diversão e sátira, assuntos

sérios e por incitarem questionamentos que, não fossem eles, poderiam passar despercebidos no âmbito do cotidiano. Reconheço, também, a importância dos jogos comerciais, uma vez que a sua popularização configura um agente determinante na formação cultural e afeta nosso entendimento sobre temas diversos da vida.

Todavia, tendo como foco a questão sobre o papel dos elementos lúdicos em processos participativos, não estou me referindo a um tipo de jogo qualquer. Os jogos virtuais, por exemplo, não me interessam, já que não representam toda a potência da construção coletiva e dependem do acesso a uma tecnologia nem sempre disponível. Se o objetivo é entender como o imaginário e a ficção fazem parte da construção das cidades e como os jogos funcionam como uma ferramenta para a participação nessa construção, portanto, estou me referindo necessariamente aos jogos coletivos e presenciais.

Nesse sentido, é importante lembrar que experiências lúdicas no campo da arquitetura e da arte vêm sendo desenvolvidas, pelo menos desde a década de 1960, quando grupos exploraram a participação do espectador ou do usuário em suas obras, questionando, assim, a autoria, a rigidez e a previsibilidade de obras e projetos, além de buscarem uma visão mais lúdica da vivência urbana (como por exemplo os Surrealistas, a Internacional Situacionista, Hélio Oiticica, Lygia Clark, Team X, dentre outros). Essa pesquisa, porém, adotou como recorte temporal as experiências produzidas a partir do marco do Estatuto da Cidade¹², em 2001, e relacionadas à arquitetura e à cidade.

Dentro do universo dos jogos presenciais e coletivos, destaco a seguir alguns exemplos de experiências lúdicas contemporâneas selecionadas por tratar de temas urbanos e buscar, de alguma maneira, fomentar uma conscientização urbana. Para compreendê-los melhor, observei-os a partir das categorias de jogos definidas por Caillois (*Agôn*, *Alea*, *Mímica* e *Ilinx*). Os jogos serão apresentados no formato de fichas, de acordo com a seguinte legenda:

¹² Lei federal aprovada em 2001 que regulamenta o capítulo “Política Urbana” da Constituição Federal de 1988, estabelecendo normas de ordem pública e social sobre a propriedade urbana em prol do bem coletivo.

LEGENDA:



Figura 08 – Legenda das fichas dos jogos apresentados. Fonte: arquivo da autora.

O jogo *Estatuto da Cidade* foi criado em 2002, pela ONG Instituto Polis, e tem autoria de Renato Cymbalista, Raquel Rolnik, Paula Santoro e Uirá Kayano Nóbrega. Sua intenção é apresentar o Estatuto da Cidade e tornar suas jogadoras e seus jogadores familiarizados com seus instrumentos através de um jogo de interpretação de papéis. O jogo apresenta três cidades fictícias e situações urbanas similares às encontradas em diversas cidades do país, como déficit habitacional, falta de mobilidade urbana, especulação imobiliária etc. As jogadoras e os jogadores decidem com qual das cidades querem jogar e escutam do mediador as características dessa cidade.

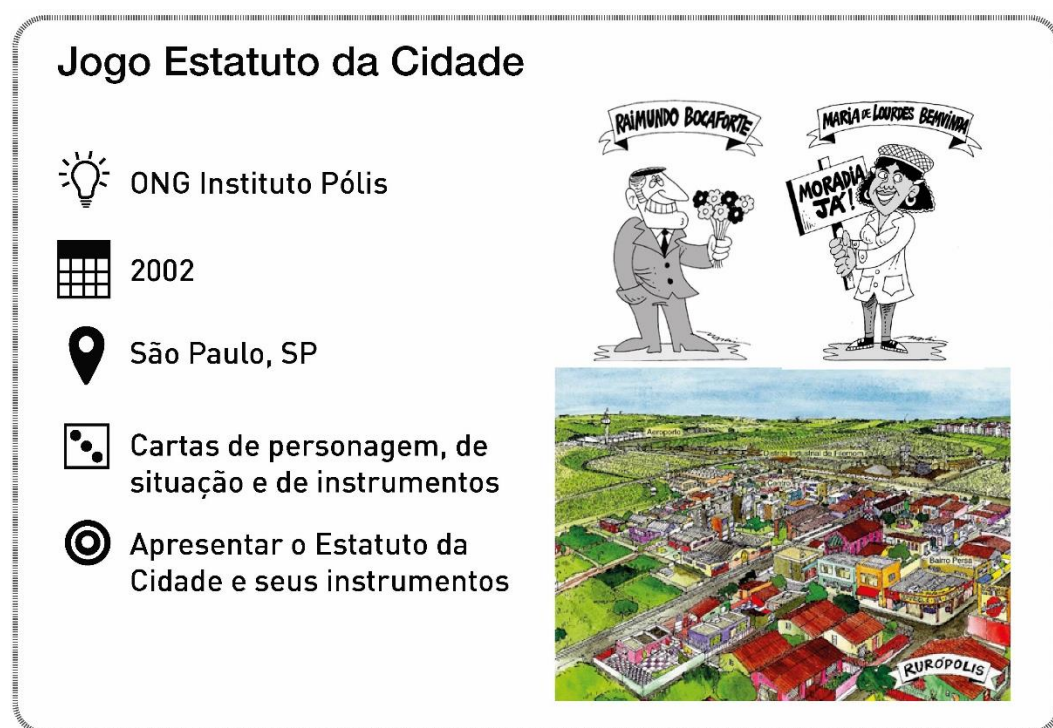


Figura 09 – Ficha do jogo *Estatuto da Cidade*. Fonte: produção da autora.

As cartas do jogo são os instrumentos do Estatuto da Cidade (consórcio imobiliário, transferência do direito de construir, outorga onerosa, operações

urbanas consorciadas, usucapião, audiências públicas etc.) e as cartas com as personagens da cidade (prefeito, vereador, fazendeiro, presidente da associação de moradores, jornalista, secretário de habitação). Cada jogadora ou jogador escolhe ou sorteia uma personagem, lê para todos a sua descrição e guarda para si os segredos da personagem descritos na carta. A mediadora ou o mediador lê a “situação problema” do município e as jogadoras e os jogadores começam a discutir para sugerir soluções através das cartas dos instrumentos. Cada jogadora e jogador deve usar pelo menos uma carta de instrumento. A partida termina quando uma proposta de solução for encontrada ou quando o mediador determinar.

Nesse jogo não há competição. As jogadoras e os jogadores devem trabalhar em conjunto para a resolução dos problemas apresentados. Do ponto de vista das categorias de Caillois, portanto, não está presente o *Agôn*. A *Mímica* é a categoria mais forte, sendo ausente também o *Ilinx* e a *Alea*. A presença de apenas uma categoria de jogo indica a fragilidade dessa experiência em se enquadrar na própria categoria de jogo. Também parece haver a necessidade de um conhecimento prévio seja sobre o Estatuto da Cidade, seja sobre as funções de cada agente interpretado. As cartas de instrumentos do jogo *Estatuto da Cidade* trazem uma descrição longa de artifícios complexos do planejamento urbano. A necessidade de um mediador nesse jogo também aponta para problemas na dinâmica do jogo e enfatiza a necessidade de alguém com certo grau de especialização para coordenar a partida – o que parece contraditório com a proposta do jogo.

Além desse, há vários outros exemplos de jogos como ferramenta de conscientização urbana desenvolvidos nas últimas duas décadas no Brasil. É possível encontrar grupos de pesquisa, vinculados a universidades ou não, que se dedicam exclusivamente a essa prática, como é o caso do Coletivo Às Margens. O coletivo atua desde 2015, principalmente em Belo Horizonte, Minas Gerais, e é formado pelas arquitetas Aline Franceschini e Isabela Izidoro. Através de oito jogos e uma cartilha, elas propõem o debate sobre a presença e sobre o uso das águas nas cidades.

Os jogos d’Às Margens variam em temas de suporte: jogos de tabuleiro, jogo de cartas, jogo da memória, mapa mental em formato de tapete e quebra-cabeça. Buscando a conscientização sobre os rios, os jogos são pedagógicos e possuem uma linguagem e estrutura simplificada, para jogadoras e jogadores a partir de 10 anos. Alguns desses jogos foram desenvolvidos em contextos específicos, como oficinas

e disciplinas relacionadas à UFMG, ou para bairros e comunidades mineiras específicas.

Alguns dos jogos do grupo são: o jogo *Deriva Fluvial*, que propõe uma deriva à procura de indícios de rios canalizados; o jogo da memória *Rios Possíveis*, que tem como pares cartas que mostram o antes e depois de rios do mundo; o mapa mental *Água Mutantes*, que é uma espécie de quiz sobre um córrego; os jogos de tabuleiro *Rio* e *Imagina Rio*, que propõem a urbanização de regiões respeitando os rios. Por essas diferentes abordagens, o coletivo tem como propósito divulgar algumas noções básicas de urbanismo e promover um uso mais consciente das águas. Esse conhecimento é transmitido nos jogos utilizando-se de cartas de ação que indicam ações positivas quanto aos rios ou cartas de azar que punem ações negativas.



Figura 10 – Ficha do jogo *Imagina Rio*. Fonte: produção da autora.

Mesmo possuindo estruturas diferentes, os jogos d'Às margens apresentam, em sua maioria, elementos de: *Mímica*, por haver representação da realidade; de *Alea*, pelo uso de dados e de cartas de sorte e azar; de *Agôn*, por terem usualmente uma vencedora ou vencedor único; porém, quase não apresentam elementos de *Ilinx*.

No campo acadêmico, duas iniciativas se destacam no cenário nacional. Como parte de sua pesquisa de doutorado, defendida em 2017 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Professora Ana Paula Assis desenvolveu, em parceria com André Bastos Inoue, André Siqueira, Carolina Mattos, Eduarda Assis e Vitor Mattos o *Mobilijogo*.

Elaborado no âmbito de uma disciplina da Escola de Arquitetura e Urbanismo da UFMG, o *Mobilijogo* relaciona-se, especificamente, ao tema da mobilidade urbana por meio de um jogo de tabuleiro. Sorteando entre as “cartas de objetivo”, cada jogadora e jogador ganha uma lista com três lugares que deve percorrer ao longo do dia. Podendo se locomover pela cidade a pé, de carro, de ônibus ou de bicicleta, a jogadora ou o jogador precisa analisar a rapidez, o custo, a energia gasta e o bem-estar para escolher sua forma de transporte. A cada jogada, a jogadora ou o jogador retira uma carta relativa ao meio de transporte que está usando e, de acordo com a sorte e com o modal, ganha ou perde mobilipontos e avança ou regride nas casas. Vence quem conseguir completar seu objetivo mais rápido e com o saldo positivo de mobilipontos.



Figura 11 – Ficha do jogo *Mobilijogo*. Fonte: produção da autora.

Esse jogo também se caracteriza por promover a conscientização de quem joga sobre um tema central das cidades; nesse caso, a mobilidade. Pela comparação

entre os modais de transporte, as jogadoras e os jogadores podem visualizar suas vantagens e desvantagens, além das consequências para o coletivo. O jogo tem elementos de competição, do *Agôn*, uma vez que há disputa de pontos ou de quem consegue cumprir a missão em menos tempo. Também identifico o *Alea*, já que as jogadoras e os jogadores têm seus objetivos tirados na sorte e estão à mercê das cartas de acaso, e a *Mímica*, pela representação da realidade.

Desde 2015, o projeto de extensão universitária *Cartilha da Cidade* também vem trabalhando a tema da conscientização urbana a partir de jogos na Universidade de São Paulo, em São Carlos. Com coordenação do Professor Miguel Buzzar e equipe formada por Desirée Figueiredo Carneiro, Gabriele de Campos Trombeta, Matheus Motta Vaz e Mayara Vivian dos Prazeres Cruz, o jogo *Agentes urbanos e a cidade participativa* envolve estudantes de graduação e pós-graduação da universidade, além de estudantes de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino. O objetivo do jogo é aproximar os temas e debates urbanos do cotidiano dos jovens, bem como promover a formação cidadã e o senso crítico em relação à cidade.

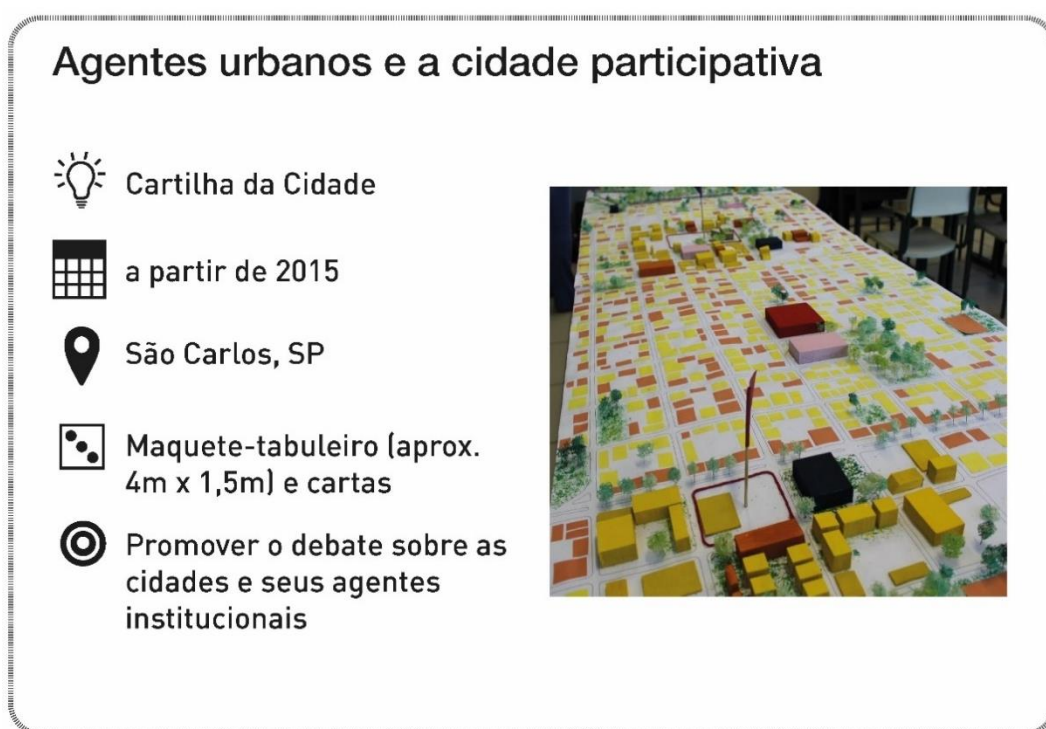


Figura 12 – Ficha do jogo *Agentes urbanos e a cidade participativa*.

Fonte: produção da autora.

O jogo consiste em uma maquete de uma cidade fictícia e três cartas com problemas dessa cidade. As jogadoras e os jogadores se dividem no papel dos agentes: prefeitura, Câmara Municipal, Secretarias, Ministério Público, Associação de moradores, movimentos sociais, ONGs e empreendedor imobiliário. O objetivo do jogo é resolver os problemas da cidade consensualmente, não havendo uma vencedora ou um vencedor. O jogo termina quando o tempo determinado para a partida acaba ou quando as jogadoras e os jogadores conseguem chegar a uma solução para os problemas.

Nesse jogo, não identifico o aleatório nem a subversão da realidade. A competição está presente de maneira sutil, diante do conflito de interesses entre os agentes. A *Mímica* está presente, porque há a simulação de uma cidade; a maquete tem o papel de representar uma possível realidade e as jogadoras e os jogadores interpretam personagens ao representarem os agentes.

Destaco, ainda, dois jogos desenvolvidos no Rio de Janeiro, representando iniciativas desenvolvidas por e para movimentos sociais. O jogo *Mapa Lúdico* foi desenvolvido pelo Centro Lúdico da Rocinha, em 2007. Seu objetivo é compartilhar histórias e memórias da Rocinha, sendo seus elementos fruto de uma pesquisa de jogos, brincadeiras, cantigas e fatos históricos da comunidade. É um jogo de tabuleiro, no qual as jogadoras e os jogadores andam por trilhas sobre um mapa da Rocinha e pegam cartas divididas em quatro cores que dividem brincadeiras, perguntas, cartas coringa e questões dos moradores. Como especificidade, esse jogo trata do resgate da memória de uma comunidade e foi desenvolvido por seus moradores, a partir de suas lembranças. Sendo assim, ele está sempre disponível à atualização pelas memórias que surgem durante o jogo.

Como não há um início nem um final para o percurso do tabuleiro, o jogo possui uma estrutura bem aberta, sem um fim determinado – o que retira qualquer elemento de competição. O *Alea* está presente pela roleta, que diz quantas casas as jogadoras e os jogadores andam, e pelas cartas coringa, que os fazem avançar ou voltar casas. A *Mímica*, mais uma vez, é a categoria mais presente pelo mapa e por serem as cartas um simulacro da realidade. Nesse jogo também não há a categoria *Ilinx*.

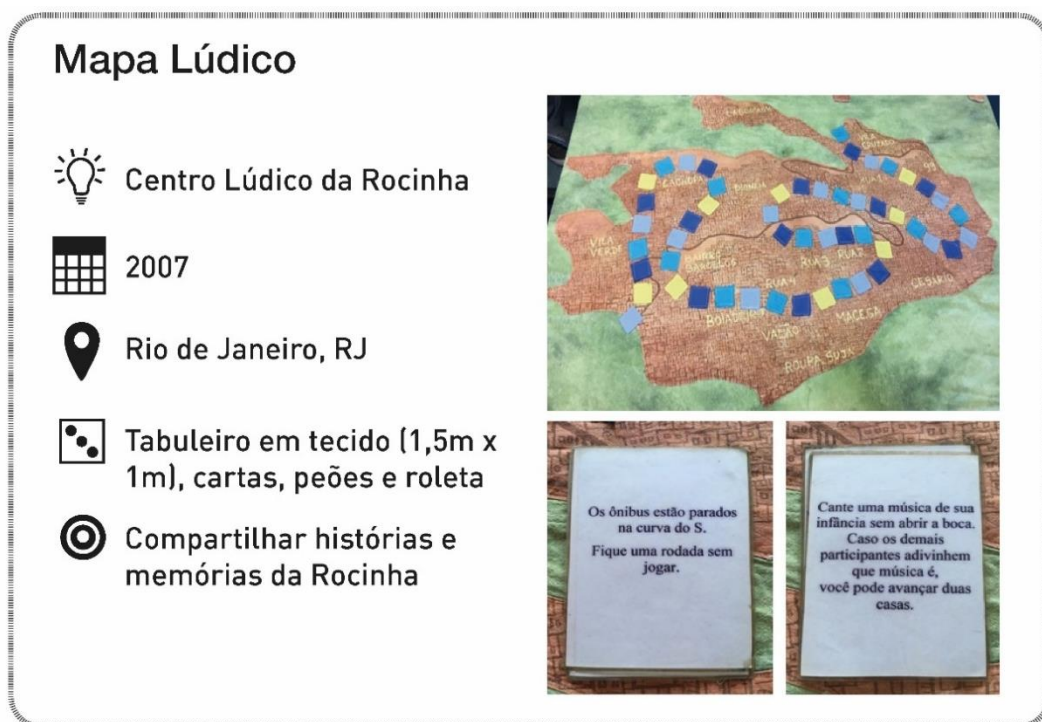


Figura 13 – Ficha do jogo *Mapa Lúdico*. Fonte: produção da autora.

Também buscando abordar a memória e história do lugar de maneira lúdica, a assessoria técnica de arquitetura ARCHE Projetos Participativos (arquitetas Elsa Burguière e Leslie Loreto) desenvolveu, em 2017, o jogo *Caça aos tesouros do meu bairro*. Como parte do processo de projeto participativo da Colônia Juliana Moreira, no Rio de Janeiro, o jogo tem como objetivo explorar o território com as crianças do bairro e identificar pontos de interesse e valor. A partir de um mapa e de imagens recortadas de pontos do bairro, as crianças (organizadas em grupo e com o monitoramento de um adulto) andam pelo bairro em busca dos tesouros indicados nas imagens. Além dos tesouros, também é preciso responder a algumas perguntas, conversando com os moradores mais velhos.

Nesse jogo, o aleatório se apresenta na busca pelos tesouros, ao contar com a sorte nessa procura. A competição é por quem conseguir encontrar todos os tesouros, caracterizando-se como uma competição coletiva, e não individual. A *Mímica* é evidenciada pela representação do território no mapa.



Figura 14 – Ficha do jogo *Caça aos tesouros dos meu bairro*.

Fonte: produção da autora.

No campo institucional brasileiro, o Instituto Elos se destaca com uma metodologia de ação que evolve elementos lúdicos. Fundada em 2000 em Santos-SP, a ONG tem como objetivo estimular o desenvolvimento social para a realização de ações com o envolvimento comunitário. Sua base é o jogo *Oásis*, criado em 2003 para ajudar a estimular a mobilização social em prol da transformação de espaços físicos. O jogo é dividido em sete etapas que orientam os participantes na realização da transformação. Os elementos do jogo são: um tabuleiro com peões que indica em que fase as jogadoras e os jogadores estão; cartas com as instruções de cada etapa; cartazes com os dados coletados; e um manual. Esses elementos, todavia, não são essenciais para a realização do jogo, que pode ser adaptado a cada contexto.

O primeiro passo é o Olhar, em que os moradores da região a ser trabalhada fazem uma análise do lugar, procurando seus pontos positivos, e não os problemas. Normalmente, essa etapa envolve atividades de análise sensorial do território, como a brincadeira da Cabra-cega, com uma pessoa de olhos vedados e outra que guia. O segundo passo é o Afeto: a identificação dos talentos, belezas e recursos do lugar. O terceiro, a definição do Sonho, um desejo comum da comunidade, o que leva para o Cuidado, fase em que há o planejamento de como realizar o sonho. Na quinta etapa, acontece o Milagre, onde a comunidade mobilizada se junta para realizar o

sonho, seja ele a construção de uma praça, horta, escola etc. Em seguida, há uma Celebração da conquista e a última fase é a Re-evolução, na qual são identificados novos sonhos a serem realizados e o jogo recomeça.

Essa metodologia tem sido replicada através de cursos de formação de mobilizadores oferecidos pelo Instituto Elos, quem podem, então, orientar a aplicação do jogo em outros cenários. O roteiro com os sete passos indica os princípios, mas eles são adaptados de acordo com quem promove a ação (assessorias técnicas, poder público, empresas privadas etc.), com a escala da intervenção e com o grupo. A metodologia se caracteriza mais como uma dinâmica de mobilização e de ativação de grupo do que um jogo em si – ainda que apresente atividades lúdicas – sendo difícil identificar as categorias de Caillois. Avaliando o jogo pela estrutura que engloba os sete passos, identifiquei apenas a *Mímica*, pela representação da realidade e das relações sociais a partir de um espaço físico; no entanto, é possível identificar outras categorias, se analisarmos os elementos lúdicos que compõem cada atividade, como, por exemplo, a Cabra-cega.

Oásis



ONG Instituto Elos



2003



Santos, SP



Tabuleiro de mesa, cartas, peões, cartazes e manual



Estimular o desenvolvimento social, para a realização de ações com o envolvimento comunitário



Figura 15 – Ficha do jogo Oásis. Fonte: produção da autora.

Uma outra experiência lúdica que tem como tema as cidades, mas sem um propósito pedagógico, é o jogo *Otrório*. O jogo foi desenvolvido por um grupo de estudantes de arquitetura (Ana Clara Marin, Laura Tomiatti, Livia Volpato, Luiz

Felipe Orlando e Vitor Hugo Pissaia), dentro da disciplina de Estúdio Vertical da Escola da Cidade (São Paulo), sob orientação da professora Marina Grinover, em 2017.

Com a finalidade de incentivar a contação de histórias e a imaginação sobre as cidades, esse jogo é bastante aberto e abstrato, baseando-se em relatos orais. O tabuleiro em grid fornece o campo para que as peças sejam colocadas e, a partir dessa estrutura em mapa, a história seja inventada coletivamente. O jogo começa com uma carta sorteada que traz um tema, um objetivo, uma consequência e uma combinação de peças que deve iniciar a partida. Depois da primeira rodada de perguntas entre as jogadoras e os jogadores e da arrumação das peças iniciais no tabuleiro, é gerada a estrutura da história e as premissas básicas entre as personagens. Em cada rodada, as jogadoras e os jogadores devem acrescentar algo à história, colocando uma peça no tabuleiro. Existem cinco tipos de peças: sujeito, recurso, barreira, conexão e acontecimento. Uma jogadora ou um jogador não pode negar o que foi dito anteriormente pelos demais, pode apenas acrescentar fatos e sujeito à história.

Otrório

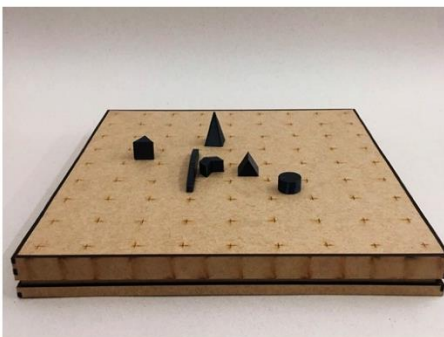
 Ana Clara Marin, Laura Tomiatti, Livia Volpato, Luiz Felipe Orlando e Vitor Hugo Pissaia

 2017

 São Paulo, SP

 Tabuleiro de mesa, cartas e peças

 Incentivar a contação de histórias e a imaginação sobre as cidades



 "TEMPO DE SOLIDÃO"	 "COISAS MÁGICAS ACONTECEM"	 "ALDEIA GLOBAL"
posicione peças em um único núcleo ou 3 barreiras serão adicionadas	a soma das peças nas mãos de todos os jogadores não deve ser maior do que 2 ou todas as conexões serão removidas	conecte todos os sujeitos ou 4 barreiras serão adicionadas

Figura 16 – Ficha do jogo *Otrório*. Fonte: produção da autora.

Diferente dos demais jogos apresentados, *Otrório* não se propõe a ser uma ferramenta de comunicação com um público não especializado. Sua linguagem abstrata e seu nível de complexidade exige jogadoras e jogadores adultos e

capacitados. No entanto, é aquele que apresenta a estrutura mais aberta, sendo cada jogada totalmente única e original. Também não tem presente o *Agôn*, mas possui uma forte carga de *Alea* e *Ilinx*, por ser imprevisível e subversivo, e sua *Mímica* é o que o conecta a imaginação abstrata com a realidade.

Todos esses jogos podem ser entendidos como ferramentas de formação de cultura e consciência urbana, mas é possível pensá-los também como ferramentas de projeto. É o que tem feito o grupo holandês *Play the City*, que desenvolve jogos para debates de projetos urbanos e planos urbanísticos. O grupo multidisciplinar é coordenado pela arquiteta Ekim Tan, cuja tese de doutorado, defendida na Delft University of Technology, na Holanda, abordou o papel dos jogos como ferramenta de projeto. Desde 2010, o grupo desenvolve jogos como uma metodologia de projeto colaborativo. Com experiências em diversas cidades do mundo – Istambul, Amsterdam, Bruxelas, Cidade do Cabo, China –, o grupo, sediado em Amsterdam, tem como foco o planejamento urbano, mas já desenvolveu jogos voltados para questões mais específicas, como a economia circular e a crise migratória.

O *Play the City* desenvolve jogos físicos específicos para cada situação a qual são chamados, partindo de uma metodologia de criação de jogos elaborada pelo grupo. A metodologia consiste em identificar os agentes, objetivos e poderes atuantes na região, para, então, definir o conceito do jogo. Posteriormente, são criados os elementos do jogo, normalmente, com um mapa ou maquete da área, a fim de que as diversas variáveis de projeto sejam testadas e visualizadas pelos agentes em conjunto. A partir das discussões, é realizada uma análise do registro de jogo, identificando e aconselhando oportunidades e estratégias.

Diferentemente dos jogos anteriormente apresentados, os jogos desenvolvidos pelo *Play the City* se destinam exclusivamente ao público adulto, por serem mais complexos e terem como propósito ser uma ferramenta de projeto. Os jogos podem ser encomendados por empreendedoras e empreendedores, políticas e políticos, arquitetas e arquitetos, urbanistas ou qualquer membro da sociedade disposto a debater sobre um projeto de larga escala. Cada jogo e cada contexto acaba por adquirir objetivos e consequências específicas, mas, geralmente, as jogadoras e os jogadores interpretam agentes relacionados ao projeto (arquiteto, prefeito, construtor, moradores etc.) e interferem na maquete. As decisões são debatidas e defendidas pelos agentes, sendo que alguns têm poder de veto e outros precisam negociar com os demais. Logo, apesar de não haver uma vencedora ou

um vencedor, há a característica de disputa entre as jogadoras e os jogadores que representam interesses diferentes. Do ponto de vista das categorias de Caillois, o *Agôn* se apresenta, portanto, na competição entre as personagens na defesa de seus interesses e nas tentativas de convencimentos das demais jogadoras e jogadores em defesa de sua ideia. A *Mímica* também se faz valer como forte característica, seja pela representação de um cenário físico real ou pelas relações sociais interpretadas por quem joga.

Play Noord

-  Play the City
-  2011-2012
-  Amsterdam-Noord,
Amsterdam
-  Tabuleiro (1m x 1m), crachás
e blocos
-  Criar coletivamente um plano
urbanístico para Overhoeks,
em Amsterdam Noord



Figura 17 – Ficha do jogo *Play Noord*. Fonte: produção da autora.

4

Duas experiências de desenvolvimento de jogos

4.1.

Princípios norteadores da concepção dos jogos

Após realizar o levantamento dos jogos e elementos lúdicos indicados no capítulo anterior, pensei em avançar com uma análise mais profunda de alguns desses jogos. Todavia, ao observar que a maioria deles havia sido desenvolvida para um contexto socioespacial específico, percebi que não faria sentido analisar esses jogos à distância, fora de seu contexto, sem avaliar como o público para o qual foram desenvolvidos o recebeu. Mesmo que eu buscasse me deslocar até esses contextos ou reproduzi-los, muitos deles já se transformaram ou não existem mais, pois configuram um momento no tempo, na geografia, no contexto político e na configuração social de uma comunidade ou grupo. Compreendi, então, que, seria importante desenvolver um jogo próprio, a ser testado também em um contexto específico.

Como princípios iniciais, destaco a temática urbana e o foco em um contexto específico, conforme já foi explicitado. Diferentemente da maioria dos jogos apresentados até aqui, porém, decidi criar um jogo com foco na cooperatividade, e não na competitividade, por entender que o estímulo à competição individual é contraditório com uma ideia de cidade democrática e igualitária.

No Jogo Mobilijogo, por exemplo, podemos ver como um jogo, cujo objetivo é apresentar as vantagens e desvantagens de cada meio de transporte e o impacto deles para a cidade, acaba por estimular a competição por quem consegue chegar ao seu destino primeiro, o que pode acabar se tornando contraditório com a defesa de um transporte público de qualidade acessível a todos.

Ademais, de acordo com o pensamento de Miessen, o jogo desenvolvido nessa pesquisa se propõe a colocar em pauta temas urbanos por meio da valorização do conflito, do embate, ao invés da busca pelo consenso como resultado. Propor uma cooperação entre quem joga não significa, necessariamente, que haverá um consenso entre eles, nem que chegarão ao objetivo de maneira harmoniosa. A

articulação em conjunto, na verdade, pode produzir mais conflitos de interesses entre quem joga do que a competição por um objeto individual.

No Jogo Oasis, por exemplo, as palavras escolhidas para nomear cada uma das etapas demonstram uma visão romântica de participação. Ao nomear como “Sonho” o objetivo e, como “Milagre”, a realização, o jogo parece buscar um vocabulário fantasioso e ingênuo que interpreta o esforço coletivo como um milagre, ao invés de uma conquista, e dá a falsa impressão de que o sonho é compartilhado e entendido por todos como algo positivo.

O maior diferencial da minha proposta é, portanto, pensar a consciência cidadã a partir de um debate sobre uma ideia de cidade e de como lidar com uma democracia em crise sem romantizá-la. Meu desafio foi desenvolver um jogo capaz de promover a interação, a cooperação, mas, também, o desconforto; descontraindo e contraindo o ambiente.

Outro aspecto relevante diz respeito à linguagem adotada. Os jogos apresentados terem como objetivo geral a conscientização urbana e, para isso, apresentam um conteúdo sobre o tema, porém, por vezes, essa informação não é transmitida a quem joga de maneira didática e lúdica.

No Jogo do Estatuto da Cidade, por exemplo, os textos das cartas são repletos de termos técnicos, não apresentando o conteúdo em uma linguagem acessível a um público não especializado. Parece haver, em alguns casos, a necessidade de um conhecimento prévio ao jogo ou, até mesmo – como no Jogo do Estatuto da Cidade –, de uma mediadora ou mediador que faça a “tradução” dessa informação a quem joga. Considero que essa característica é contrária ao objetivo de uma formação política emancipadora, pois não fornece a quem joga meios de absorver esse conhecimento através do jogo. O jogo a ser desenvolvido, então, não poderia exigir de quem joga nenhum conhecimento ou formação prévios, sendo qualquer informação apreendida pelos participantes por intermédio das jogadas.

Ao avaliar os jogos listados sob a ótica de Caillois, percebi também que a presença de apenas uma ou duas das categorias de jogo acaba por prejudicar sua “jogabilidade”, ou seja, o ritmo e o fluxo do jogo. Em alguns jogos, faltam elementos que confirmam sequência ao andamento e sentido às jogadas. Tendo isso em mente, busquei incorporar, tanto quanto possível, as quatro categorias de Caillois (*Agôn*, *Alea*, *Mímica* e *Ilinx*), para evitar o desinteresse ou a dificuldade no jogo. Também procurei evitar grandes quantidades de textos, com o intuito de o

jogo não se tornar cansativo, e busquei linguagens acessíveis do ponto de vista gráfico e textual, a fim de que não se tornasse um jogo de difícil leitura. Também evitei criar uma estruturação muito complexa, ou seja, com instruções pouco claras e/ou elementos desnecessários. Alguns dos jogos desenvolvidos pel'Às Margens, por exemplo, apesar de seguirem uma estrutura simples, apresentam instruções pouco claras ou elementos desnecessários.

O suporte escolhido para o jogo foi o tabuleiro pela sua dinâmica de aplicação, por permitir articular informações visuais e textuais, bem como pelo fato de que os jogos de tabuleiro são bem populares no Brasil. Os jogos de tabuleiro se caracterizam por serem jogados em uma superfície plana, que costuma representar graficamente um espaço. Além dessa base em volta da qual as jogadoras e os jogadores se posicionam, cada jogadora e jogador é representado por um peão que circula pelo tabuleiro de acordo com regras estabelecidas.

Posto que o desenvolvimento de um jogo se daria em um contexto específico, foi necessário encontrar um grupo já formado e disponível. Pensei, inicialmente, em buscar jogadoras e jogadores nos movimentos de luta por moradia e em ocupações, que já contam com grupos mobilizados e organizados. Fiz algumas aproximações, mas logo senti que, em função dos prazos de uma pesquisa de mestrado, seria preciso contactar vários grupos ao mesmo tempo, para garantir que alguma alternativa se efetivasse no curto tempo disponível.

Por isso, também busquei contato com uma iniciativa independente, conduzida por uma artista na Gamboa, a Lanchonete <> Lanchonete. Mais ou menos simultaneamente, surgiu a possibilidade de colaborar com um projeto da PUC-Rio em parceria com o Museu Sankofa Memória e História da Rocinha. Ainda assim, devido ao fato de que essas organizações sociais funcionam com poucos recursos financeiros e em contextos de grande vulnerabilidade social, não tinha como me certificar de que seria possível realizar minha pesquisa com esses grupos. Na verdade, essas iniciativas se adaptam às adversidades que vão encontrando com dinâmicas próprias, com projetos e parcerias muitas vezes afetados por imprevistos. Desse modo, não seria possível garantir o desenvolvimento da pesquisa em nenhum desses cenários, sendo preciso testar e avaliar passo a passo. Diante dessa insegurança, adicionei mais uma possibilidade de ação, buscando um contexto distinto: uma escola particular, a Escola Sá Pereira – escolhida pelo seu projeto pedagógico voltado para o campo das artes.

A aproximação com essas possibilidades de campo de atuação ocorreu em paralelo durante aproximadamente dois meses. Nesse tempo, pude analisar e entender qual dessas opções seria mais produtiva para o desenvolvimento dessa pesquisa. A partir de contatos com o Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM-RJ), procurei o Criarte, seu núcleo pedagógico na Ocupação Manoel Congo, no centro do Rio. Naquele momento, porém, não havia ali uma programação regular de encontros com as crianças e as atividades estavam voltadas para a reforma de uma sala do edifício ocupado, para transformá-la em espaço infantil. Como minha pesquisa tem interesse em abordar temas urbanos, achei que essa escala de atuação não faria sentido.

Na Gamboa e na Rocinha, as conversas caminharam mais de acordo com os interesses da pesquisa. Mesmo assim, em virtude de seus contextos sociais e da minha inserção ainda recente nesses dois grupos, não conseguia aferir se seria possível desenvolver o jogo em nenhum dos dois cenários. Na Lanchonete, o seu espaço físico estava em obras e de mudança iminente para um novo endereço. Na Rocinha, o fato de ser um grupo com agentes de diferentes instituições e hierarquias tornava qualquer ação dependente de fatores e disponibilidades externos.

Diante desse cenário, optei por manter duas frentes de atuação em simultâneo, para garantir que ao menos uma delas se desenvolveria. Decidi não prosseguir com a proposta para a Escola Sá Pereira, por julgar que seria o campo de ensaio onde eu, provavelmente, teria uma inserção menos intensa, já que há um limite de disponibilidade de tempo para projetos externos na grade escolar. Assim sendo, desenvolvi um jogo para a Rocinha e outro para a Gamboa, com processos e resultados diferentes, de acordo com as especificidades de cada contexto.

As duas experiências tiveram grau de intensidade e profundidade bastante distintos, conforme relatado a seguir. Não obstante, optei por manter as duas como parte integrante da pesquisa, justamente porque isso me permite pensá-las comparativamente, inclusive do ponto de vista dos seus pontos frágeis.



Figura 18 – Localização da Rocinha e da Gamboa na imagem de satélite do Rio de Janeiro. Fonte: Google Earth

4.2.

O Jogo do Museu – “vai ser a Rocinha toda”



4.2.1.

O Museu Sankofa Memória e História da Rocinha

A Rocinha é um bairro localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro, entre os bairros da Gávea e de São Conrado. A ocupação do morro Dois Irmãos teve início no final do século XIX, quando as linhas de bonde chegaram até ali, intensificando-se em 1900, com a instalação de indústrias na região. Entre 1920 e 1937, a família que era, então, proprietária dessas terras começou um loteamento irregular da área e, assim, essa área foi sendo ocupada por cariocas e emigrantes de diversas regiões do país¹³.

Desde 1993, a Rocinha é oficialmente um bairro e seus moradores estimam que sua população chegue a 150.000 pessoas, enquanto o Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010 indica 69.161 habitantes. Embora tenha havido algumas melhorias do ponto de vista infraestrutural ao longo dos anos, ainda são frequentes os deslizamentos na época das chuvas, os serviços de água e luz continuam sendo deficitários e ainda não há saneamento básico.



Figura 19 – Localização da Rocinha na imagem de satélite do Rio de Janeiro.

Fonte: Google Earth

¹³ Cf. www.memoriarocinha.com.br



Figura 20 - Rocinha vista de São Conrado com a passarela assinada por Oscar Niemeyer. Fonte: Felipe Dana/AP

Com quase um século de existência, a Rocinha foi considerada pelo IBGE, em 2010, a maior favela do Brasil. Localizada na Zona Sul, onde se concentram os imóveis mais caros da cidade, o bairro já recebeu alguns programas de políticas públicas. É uma favela mobilizada e articulada na luta por melhorias: há associações de moradores, coletivos, grupos artísticos, ONGs e jornais locais que movimentam a cena cultural e política da favela. Sua história de lutas políticas tem episódios marcantes, muitas vezes envolvendo posicionamentos críticos em relação às políticas públicas implantadas na favela.

Em 2011, a Rocinha foi ocupada pela polícia militar para a implementação de uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP). Inaugurada em 2012, a UPP Rocinha foi uma ação em conjunto com o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que realizou obras de alargamento das ruas, a construção da Passarela da Rocinha, do Complexo Esportivo, do Parque Ecológico, de uma unidade de saúde e da Biblioteca Parque. Durante o projeto, a população foi consultada em assembleias, mas alguns moradores e lideranças locais questionam esse processo participativo. No decorrer da implantação do PAC, alguns moradores se articularam em protesto contra a implementação de um teleférico e exigiram obras de saneamento, que não foram realizadas em sua totalidade.

Em 2013, outra mobilização importante: os moradores fecharam o túnel que liga a Zona Sul à Zona Oeste em protesto contra o desaparecimento do pedreiro e morador da Rocinha Amarildo dos Santos, após ser detido por policiais militares da UPP e levado aos contêineres da corporação na favela, instalados próximos ao Parque Ecológico. As investigações concluíram que Amarildo foi torturado, morto e teve seu cadáver ocultado pelos policiais depois de ser confundido com um bandido; 12 policiais foram condenados e a família do pedreiro recebeu uma indenização do Estado. A repercussão do caso foi internacional e expôs o abuso policial, levantando questionamentos acerca do projeto das UPPs como um todo¹⁴.

Alguns moradores, pensando na importância da trajetória da Rocinha desde sua formação até os dias de hoje, começaram a se mobilizar, a partir de 2006, para a criação de um grupo em defesa da memória e história da favela. Assim nasceu, em 2008, o Museu Sankofa Memória e História da Rocinha, que se somou a outras iniciativas culturais da favela com a intenção de resgatar e cultivar sua história, sua cultura e tradições. Com base no levantamento de um acervo de fotos, mapas e documentos, o museu vem buscando registrar o cotidiano da favela e reescrever sua história a partir das narrativas dos moradores. O nome “Sankofa” faz referência a um ideograma de origem africana representado por um pássaro em perfil, com os pés voltados para frente e a cabeça voltada para trás, simbolizando a ideia de que, para caminhar para o futuro, é preciso olhar para o passado. Essa imagem se relaciona com o objetivo central do museu: “consolidar-se como um local de memória dentro da favela, legitimando o que é importante a partir do ponto de vista do morador”.



Figura 21 – Ideograma do Museu Sankofa. Fonte: Museu Sankofa

O museu não possui uma sede física, funcionando de maneira itinerante. Suas principais ações, além da constituição do acervo, são os eventos realizados em diversos pontos da favela ao longo dos anos, como por exemplo, debates sobre as políticas públicas implementadas na favela, sobre saneamento básico, debates com

¹⁴ <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/03/18/Quem-foi-condenado-e-quem-foi-absolvido-no-caso-Amarildo>. Acessado em 12/02/2020.

outros museus comunitários e o “chá de museu”. O “Chá de museu” é um evento realizado no formato de roda de conversa, tendo, normalmente, como tema a experiência que os participantes têm de museus: quais museus frequentam/frequentaram e o que entendem como museu. A partir desses questionamentos, é estimulado um debate sobre o significado de um museu na Rocinha, suas características, o que o constitui e o que os moradores querem que ele seja. Nesses eventos, os moradores são incentivados a contar suas histórias e contribuir com o acervo oral de memórias da Rocinha, lembrando brincadeiras, músicas, nomes de ruas e localidades, além de fatos históricos.

Também faz parte das atividades do museu buscar e alimentar parcerias com outras instituições. O museu é também um ponto de interlocução entre instituições de fora da Rocinha e os seus moradores, instituições e grupos locais. Entre outras instituições, tem-se aproximado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) – localizada no bairro da Gávea, a cerca de 2km da Rocinha, e onde já existem, em diversos departamentos, parcerias, estudos e pesquisas voltadas para a Rocinha.

O acervo físico do museu está, atualmente, armazenado em uma sala no Centro Municipal de Cidadania Rinaldo Delamare – um edifício de 18 andares, ao lado do Complexo Esportivo da Rocinha, que abriga uma unidade de saúde, um centro de convivência de idosos, uma escola e outros serviços voltados para a Rocinha. O museu busca, há alguns anos, obter meios para a construção de uma sede onde possa abrigar o acervo e os eventos que realiza. Em 2013, o museu pensou em construir sua sede em um terreno de, aproximadamente, 65m² na Estrada da Gávea. O arquiteto Francisco Mauro Halfeld dos Guaranys, parceiro do museu, elaborou um estudo preliminar para esse terreno, mas a negociação pelo terreno não avançou e não houve verba para seu desenvolvimento e execução.

Em 2019, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Rio de Janeiro (CAU-RJ) propôs o engajamento das escolas de arquitetura do Rio de Janeiro em atividades ligadas ao congresso da União Internacional dos Arquitetos (UIA 2020), a se realizar na cidade em julho de 2020.

Surgiu, então, a ideia de criar um Posto Avançado Interdisciplinar da PUC-Rio dentro da Rocinha, a fim de centralizar os trabalhos dos departamentos da PUC-Rio, mobilizando professores e alunos de graduação e pós-graduação em uma frente de prestação de serviços de assistência técnica aos moradores da Rocinha. A

intenção é que o posto de trabalho funcione como um projeto de extensão universitária que, dentre outras atividades, poderá trabalhar elaborando projetos de melhoria das habitações e dos espaços compartilhados da favela.

Para dar início à estruturação e constituição do projeto de extensão e do posto avançado, o DAU elaborou uma ação preliminar através do Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo de PUC-Rio (EMAU). A partir do contato prévio da Professora Ana Luiza Nobre com o Museu Sankofa, formou-se um grupo com alunos do EMAU, alunos da graduação de arquitetura que moram na Rocinha, eu (como aluna da pós-graduação) e dois dos fundadores do Museu Sankofa. A Professora Tatiana Terry ficou responsável pela coordenação do projeto, por ser professora de projeto e já ter uma relação com a Rocinha, tanto por conta de um workshop, realizado na PUC em 2017, quanto por desenvolver projetos para o PAC.

O intuito desse grupo é desenvolver um projeto participativo para o Museu Sankofa em um novo espaço, uma laje cedida pela UPP de aproximadamente 36m². A intenção é trabalhar em conjunto com os moradores da Rocinha desde a formulação do programa do Museu até sua construção. Por isso, ao longo do segundo semestre de 2019, o grupo se concentrou no objetivo de pensar em como montar uma estrutura provisória que pudesse abrigar eventos nessa laje. Uma vez resolvida a cobertura, o grupo realizaria dois eventos para apresentação da parceria e debate sobre as demandas e futuros usos do museu. Como aluna da pós-graduação, fui incorporada ao grupo para ajudar a pensar em mecanismos de participação para esse projeto, devido ao meu tema de pesquisa.

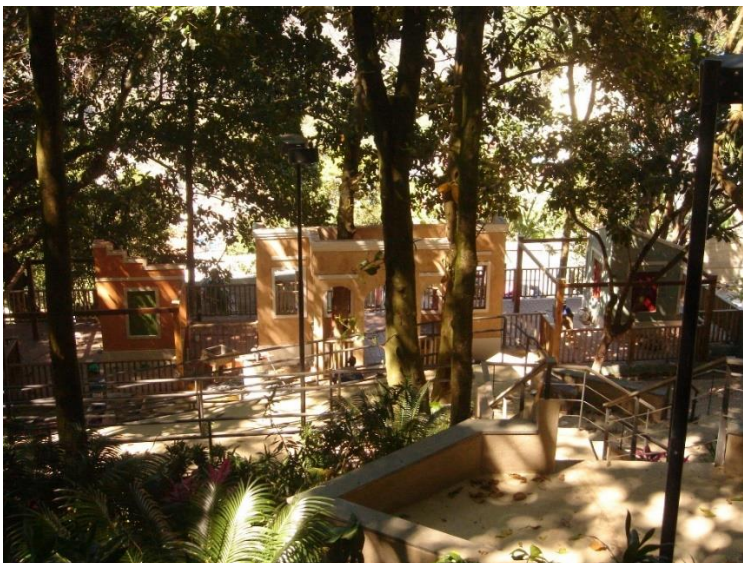
O referido grupo, constituído em agosto de 2019, se reuniu algumas vezes ao longo do semestre, para desenvolver um cronograma e definir quais atividades seriam realizadas até o final do ano letivo. As reuniões gerais ocorreram sempre na PUC-Rio, com a presença de seis alunos de graduação (Bianca Naylor, Bruna Nélío, Carla Félix, Elizabeth Coimbra, José Luis da Costa e Sérgio Felipe Abreu), da Professora Tatiana Terry, de dois fundadores do Museu Sankofa (Antonio Firmino e Fernando Ermiro), do arquiteto Mauro dos Guaranys e eu, como aluna da pós-graduação. A Professora Ana Luiza Nobre acompanhou a distância, devido a seu afastamento para a realização de pós-doutorado no exterior.

4.2.2.

A laje do Museu Sankofa no Portão Vermelho

O novo espaço destinado ao Museu Sankofa é fruto de uma proposta de contrato de comodato entre o museu e a UPP, com cessão de uso por 20 anos. O museu está, atualmente, criando seu estatuto, a fim de se constituir como pessoa jurídica e, assim firmar o contrato de comodato. Esse acordo é fruto do diálogo dos membros fundadores do museu com a nova gestão da UPP, que se mostra favorável a cooperar com iniciativas culturais da favela. O espaço em questão é uma laje de concreto que corresponde ao pavimento superior de um edifício de três andares que deverá abrigar um alojamento de policiais militares. A obra para a instalação dos policiais está em curso, e o piso superior, cedido ao museu, não possui impermeabilização, ocasionando infiltrações no andar de baixo. Ao ceder a laje superior, a UPP espera, portanto, como contrapartida a sua impermeabilização ou a construção de uma cobertura no local.

A UPP da Rocinha está sediada na localidade denominada Portão Vermelho, cuja principal via de acesso é uma rua de terra batida que começa na Estrada da Gávea. Ao longo da rua há, hoje, poucas casas e muita vegetação em uma encosta bem íngreme. Durante as obras do PAC, algumas casas dessa região foram removidas e realocadas para outros pontos da favela devido ao grande risco de deslizamentos. Os moradores resistiram à remoção e foram retirados violentamente por policiais. Foi construído, então, em 2012, o Parque Ecológico da Rocinha, uma área de lazer e preservação de cerca de 9.000 m², com parque infantil, churrasqueiras, caminhos arborizados, quadra poliesportiva, banheiros e anfiteatro. Em meio à mata, o parque foi construído onde antes eram casas, para evitar a reocupação irregular do terreno. Sendo uma favela muito densa, a Rocinha dispõe de poucos espaços de uso público, como praças e parques. O Parque Ecológico é, assim, um diferencial, que poucas favelas do Rio têm, devido à sua extensão e vegetação.



Figuras 22, 23 e 24 – Inauguração do Parque Ecológico da Rocinha, em 2012.

Fonte: Anderson Cafe.

Apesar de ter envolvido um investimento público da ordem de 24 milhões de Reais, por parte do governo estadual, o Parque não é muito utilizado pelos moradores e, hoje, se encontra bastante deteriorado, com lixo acumulado e sem conservação. Segundo dois dos fundadores do Museu, Antonio Firmino e Fernando Ermiro, a falta de uso por parte da população tem razões políticas. Além de ter sido construído sem consulta à população, e gerado a remoção de algumas famílias que ali moravam, o parque está ligado ao assassinato brutal do pedreiro Amarildo. Em 2013, quando o pedreiro foi torturado e morto por policiais da UPP, eles o levaram para contêineres instalados bem junto ao parque, também no Portão Vermelho. Hoje, a UPP não funciona mais em contêineres, mas num edifício construído para ser sua sede na localidade. Contudo, a localidade continua marcada por uma lembrança muito cruel para a favela e a cidade, um caso emblemático que reflete outros tantos casos de abuso policial. A própria presença da sede da UPP ao lado do parque é apontada pelos moradores como um fator que inibe a apropriação popular do espaço, por representar uma instituição com ações controversas dentro da favela e muitas vezes associada a um mecanismo de opressão do Estado. A essas marcas, soma-se a o acesso dificultado ao parque, que se situa no final da estrada de terra de aproximadamente 500m.

O que, a princípio, parece incompreensível – uma infraestrutura desse porte e potencial, abandonada e vazia – começa a fazer sentido, portanto, quando ouvimos os moradores e entendemos as especificidades desse lugar.

Curiosamente, no entanto, embora as churrasqueiras não sejam usadas, o anfiteatro não tenha programação e os banheiros fiquem trancados, a quadra poliesportiva junto ao parque é usada assiduamente pela população. Por isso, diante da possibilidade de construir a sede do museu nesse local, os fundadores do museu não desanimaram diante das dificuldades envolvidas, muito pelo contrário. Para eles, essa é uma oportunidade de ressignificar esse espaço e os problemas no processo de implementação desses equipamentos não podem suprimir a sua relevância para a Rocinha. Para Firmino e Ermiro, não é possível permitir que um investimento desse porte continue se deteriorando sem que a situação seja revertida de maneira positiva para a favela. Para eles, a implantação do museu nesse lugar seria uma oportunidade de dar novo sentido a essa localidade e trabalhar as cicatrizes existentes. Para isso, segundo eles, não basta ao museu ocupar a laje, é preciso ocupar todo o Parque Ecológico.

Nesse sentido, a intenção do museu, de se expandir pelos espaços do Parque Ecológico, é estratégica. Um museu que, desde o início, não pretende ser um museu tradicional demanda um espaço também não tradicional. Durante anos, o museu vem funcionando de maneira itinerante, o que condiz com um acervo que não é iconográfico, mas vivo. São considerados parte do acervo do museu as conversas, as casas, os costumes, as músicas, as comidas, enfim, a cultura da Rocinha como um todo. Assim, mesmo reconhecendo a necessidade de uma sede física, os fundadores do museu imaginam que as atividades do museu não devem se restringir a um espaço fechado e poderão se expandir para a rua, outras lajes e localidades da Rocinha. E, se o museu estiver no Parque Ecológico, também para a quadra, o anfiteatro, a rua e a mata.

4.2.3.

Desenvolvimento do jogo e o “Chá de Museu – Telheiro de Ideias”

Como já foi dito, a primeira etapa do processo participativo de projeto do Museu Sankofa na laje no Portão Vermelho, o grupo formado por alunos e professores da PUC-Rio e fundadores do Museu Sankofa começou a pensar em maneiras de montar uma cobertura provisória na laje cedida pela UPP. Sem muitos recursos financeiros, pensamos em propor algo temporário, como um inflável. O professor do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da PUC-Rio, arquiteto Fernando Espósito, já havia trabalhado em alguns eventos na PUC-Rio com uma técnica usada pelo coletivo artístico Penique Productions (Barcelona-Rio de Janeiro), que consiste em criar um inflável a partir de tiras de um rolo de plástico coladas com fita adesiva, no formato que se desejar. As experiências do coletivo ocorrem, em sua maioria, em ambientes internos, inflando com um ventilador o plástico até que ele encoste nas paredes e ganhe o formato do local. Porém, o inflável também pode ser inflado ao ar livre, gerando um novo espaço efêmero. Assim, ao invés de criar uma cobertura para a laje, poderíamos criar um inflável penetrável.

A proposta do grupo, como um primeiro passo desse processo, foi fazer um evento na laje para anunciar a parceria entre PUC-Rio e Museu Sankofa, ocupar a laje e começar a ouvir a população sobre as demandas para o espaço físico do museu. Os alunos da graduação ficaram responsáveis pelo projeto e execução do inflável, os fundadores do Sankofa pela divulgação e viabilidade do evento

(banheiro, comida, cadeiras, comunicação com a UPP) e eu propus a elaboração de um jogo para estimular o debate sobre o espaço do museu. O evento foi concebido como mais um dos “Chás de Museu” organizados pelo Museu Sankofa, mas dessa vez em parceria com a PUC-Rio e focado na discussão sobre o novo espaço do museu. Designamos o evento como “Chá de Museu-Telheiro de Ideias”, para reforçar nossa intenção de criar uma cobertura temporária na laje para abrigar o debate de ideias sobre o museu.

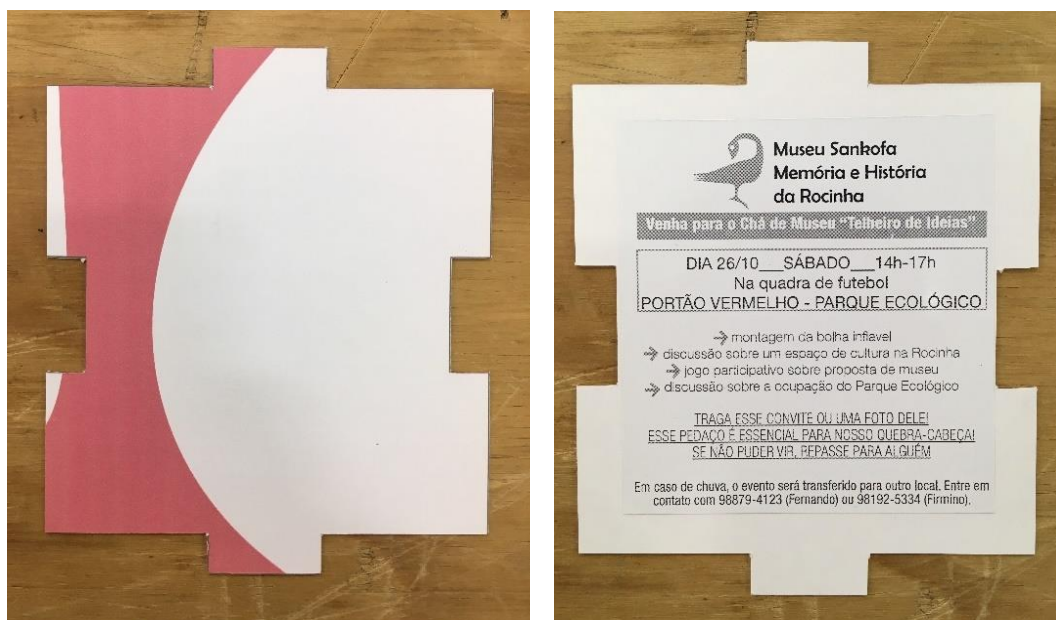
O jogo para o Chá de Museu foi desenvolvido em parceria com o Centro Lúdico da Rocinha. O Centro foi criado em paralelo ao Museu Sankofa, em 2004, por alguns de seus fundadores, e tem como objetivo o resgate de brincadeiras, cantigas e jogos como memória popular. Com os recursos obtidos por meio de alguns editais, o Centro Lúdico realizou levantamentos dessas brincadeiras através de conversas com moradores e desenvolveu alguns jogos, como o Mapa Lúdico da Rocinha (apresentado no capítulo 3).

O desenvolvimento do Jogo do Museu se deu a partir de conversas com o geógrafo Antonio Firmino, membro do Museu Sankofa e do Centro Lúdico, em reuniões realizadas na sala do Centro Lúdico no Centro Municipal de Cidadania Rinaldo Delamare. Do ponto de vista do processo participativo, o intuito do jogo em questão é engajar e atrair os moradores para um debate sobre o programa museológico e arquitetônico do museu. Por entendermos que apenas levantamentos ou questionários sobre as demandas e desejos da população não atraem os moradores, decidimos que essa primeira escuta se daria em um evento aberto ao público, em um sábado. Sendo assim, além de estimular as pessoas durante a conversa, seria preciso atrair o maior número possível de moradores, a partir dos contatos do museu e das redes e meios de comunicação existentes na Rocinha. Mas como incentivar as pessoas a comparecer? A Professora Tatiana sugeriu um convite-quebra-cabeça. O convite para o evento seria uma peça de um quebra-cabeça a ser montado coletivamente no sábado. Assim, entendendo que todas as peças são importantes, os convidados se sentiriam compelidos a ir e entenderiam seu valor como peça fundamental para o museu. Firmino, então, sugeriu que a imagem formada pelo quebra-cabeça fosse o pássaro tomado como símbolo do Museu Sankofa.

O quebra-cabeça funcionaria como um atrativo e como atividade lúdica de introdução ao Jogo do Museu. Nos Chás de Museu, usualmente, há uma roda de

fala na qual cada participante se apresenta e expõe suas experiências e ideias para o museu. Pensamos que a montagem do quebra-cabeça poderia estar atrelada a essa atividade: no começo do evento, cada participante colocaria sua peça-convite na roda no seu momento de fala, depois todos montariam juntos o quebra-cabeça, formando o símbolo do museu.

Para fazer o convite-quebra-cabeça, os fundadores do Museu fizeram uma lista de 50 convidados que receberiam a peça-convite. O quebra-cabeça, assim como o convite digital para divulgação geral, foram produzidos por mim. A imagem do pássaro foi dividida em 49 peças, sendo que o número de convites teve que ser adaptado ao formato da imagem, formando um quadrado de 7 peças por 7 peças. Como não podíamos garantir que todos fossem e levassem suas peças-convite, fizemos um quebra-cabeça para os convites e outro para ser usado no dia, sendo o dos convites feitos em papel e o outro feito em madeira. Assim, as pessoas, ao início da atividade, trocariam sua peça-convite de papel pela de madeira, e as que não tivessem levado ou recebido o convite poderiam ganhar uma peça do quebra-cabeça de madeira e participar do jogo. O convite-quebra-cabeça foi impresso em papel triplex e, no seu verso, foi colado o texto do convite. A distribuição dos convites na Rocinha ficou a cargo do Firmino.



Figuras 25 e 26 – Convite para o “Chá de Museu - Telheiro de Ideias”.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Para a confecção do quebra-cabeça de madeira, a imagem foi cortada em papel na máquina a laser, para formar uma máscara de estêncil. Em uma placa de

MDF, com espessura de 3mm e medindo 78cm x 78cm, fizemos o estêncil da imagem usando tinta spray laranja e preta. Essa placa foi, então, cortada na máquina a laser, para que fosse dividida em 49 peças de 11cm x 13cm cada.



Figuras 27 e 28 – Quebra-cabeça de madeira para o “Chá de Museu - Telheiro de Ideias”. Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Como a intenção do evento era, principalmente, ouvir as demandas e desejos dos moradores para o novo espaço do museu, comecei a pensar, em parceria com Firmino, um jogo que pudesse mapear as atividades nesse espaço. De acordo com o desejo dos fundadores do museu de extrapolar os limites da laje, identificamos seis espaços possíveis para as atividades: a laje, a rua, a quadra, o parque, o anfiteatro e a mata. Para produzir uma cartografia dos usos existentes e futuros desses espaços, o tabuleiro do jogo seria o próprio mapa dessa região, contemplando esses espaços. Produzir esse tabuleiro a partir de uma imagem de satélite não parecia, porém, a melhor opção para representar esse território, porque nela não é possível ver pontos de referência, como a UPP, o Parque e as casas. Por isso, comecei a pensar em um tabuleiro-mapa que tivesse uma linguagem mais lúdica, que não tentasse ser uma representação fiel dessa área, mas que ressaltasse esses seis espaços e tornasse-os reconhecíveis para um público que não está habituado a representação abstratas. Trabalhar esse tipo de representação foi desafiador para mim, já que em boa parte da minha formação fui orientada a fazer uma representação em planta-baixa, com tratamento de cores neutras e hachuras geométricas, ou seja, uma linguagem extremamente técnica, focada em comunicar para um público especializado e capacitado. Ao buscar o diálogo com um público

que não é de arquitetas e arquitetos, engenheiras e engenheiros e designers, e tem baixa escolarização, foi preciso desenvolver um outro vocabulário, com desenhos, cores e elementos do seu cotidiano, como os bichos e as casas.

O tabuleiro-mapa foi desenhado com auxílio do programa de computador Illustrator, a partir de referências de tabuleiros e ilustrações voltadas para o público infantil encontradas na internet, em livros e jogos existentes. Apesar de não ser um jogo desenvolvido especificamente para o público infantil, busquei referências com um caráter mais lúdico e uma linguagem mais acessível. A maior parte do tabuleiro-mapa é constituída por árvores de diferentes cores e formas, onde se encontram bichos e aves locais, como tucanos, micos, macacos-prego, gambás, gatos e cachorros. Foram desenhados também a sede da UPP, a laje destinada ao museu, os caminhos e as churrasqueiras do parque, a quadra, a estrada do Portão Vermelho e o anfiteatro.



Figura 29 – O tabuleiro-mapa do Jogo do Museu. Fonte: produzido pela autora.

Para mapear as atividades que estariam relacionadas ao museu, comecei a listá-las, pensando em elaborar cartas a partir disso. Primeiro, pensei em listar usos e ambientes, como, por exemplo, uma sala de computadores para acessar o acervo digital. Depois, percebi que essa associação entre usos e espaços deveria ser feita em outra fase do projeto, pelos alunos do EMAU. Como a fase da qual estávamos

tratando era preliminar, de levantamento de demandas, a compatibilização das atividades com o desenho dos espaços seria um passo posterior, a ser realizada com conhecimento técnico, por arquitetas e arquitetos ou pelos moradores após um processo de capacitação. Ao invés de definir usos, o jogo deveria instigar os moradores participantes a pensar em possibilidades para um museu na Rocinha, fato que o diferencia dos demais museus. Deveria, então, mapear ações, e não usos.

As cartas foram, então, definidas a partir de verbos que poderiam ser associados aos diferentes espaços disponíveis, ainda sem um desenho de espaço propriamente. As ações indicadas nas cartas foram definidas junto com Firmino, de modo que se relacionassem com a cultura local. Algumas atividades sugeridas por Firmino – como “praticar arvorismo”, “praticar escalada” e “saborear comidas locais” – indicavam a amplitude do desejo dos fundadores do museu. Firmino sugeriu que as cartas não tivessem apenas texto, mas também imagens ou desenhos, já que algumas pessoas não sabem ler. Por isso, desenvolvi desenhos que ilustram cada atividade, optando pelo uso de bonecos de gênero neutro e coloridos.

O jogo em desenvolvimento foi exposto nas reuniões com o grupo, para críticas e sugestões. Os integrantes do grupo da PUC-Rio sugeriram algumas cartas. Uma das alunas de graduação, que é moradora da Rocinha, apontou que, se o jogo tivesse cartas já prontas e trazidas por nós, não seria de fato um processo de escuta, na medida em que os participantes estariam debatendo sugestões nossas e sugeriu que houvesse apenas cartas em branco para serem elaboradas pelos moradores, desenhando ou escrevendo. Argumentei que concordava que deveríamos levar também muitas cartas em branco, mas que acreditava que, em processos participativos, muitas vezes as pessoas se sentem intimidadas ou desmotivadas a participar quando o processo é apenas de escuta. Essa falta de motivação pode ser gerada por uma desconfiança em relação a projetos (públicos ou privados), que, muitas vezes, não são implementados devidamente ou não são finalizados; ou, ainda, por uma descrença em processos participativos, que, como já referido, demandam muito tempo dos moradores e, por vezes, não chegam a ser executados¹⁵, sendo realizada apenas a fase de levantamento e projeto. O grupo concordou que deveria haver algum estímulo inicial para a participação e que as ideias nas cartas serviam como provocações para as jogadoras e os jogadores. Ficou

¹⁵ CORNWALL, Andrea. Unpacking “Participation”: models, meanings and practices. *Community Development Journal*. Oxford, p. 269-283. jul. 2008.

definido, enfim, que o jogo teria cartas com atividades e cartas em branco, sendo que, na primeira rodada, ou em um momento antes do início do jogo, os participantes usariam só as cartas brancas para mapear o que quisessem de forma livre, ainda sem o estímulo das atividades sugeridas.

A partir das ideias de ações levantadas pelo grupo, chegamos ao número de 26 atividades diferentes que seriam sugeridas às jogadoras e aos jogadores no formato de cartas. Desenvolvi uma carta ilustrada para cada uma das atividades, que variam desde atividades mais relacionadas a um programa mais tradicional de museu (como “ver fotos antigas” e “visitar uma exposição”) até atividades realizadas na mata e mais recreativas (como “jogar bola”, “brincar com crianças”, “relaxar”, “ver as estrelas” e “ver a fauna”).





Figuras 30 e 31 – Cartas do Jogo do Museu. Fonte: produzido pela autora.

Adaptei essa ideia a uma estrutura de jogo, inserindo o dado como fator de sorte para determinar em qual dos espaços a jogadora ou o jogador deve colocar uma carta. As faces de um dado comum foram alteradas para: “rua”, “laje”, “quadra”, “anfiteatro”, “parque” e “mata”. Então, ao início do jogo, cada jogadora e jogador recebe todas as 26 cartas diferentes e, na sua vez, joga o dado, decide qual atividade gostaria de fazer ou já é feita nesse espaço e coloca a carta correspondente no tabuleiro-mapa.

Esse jogo pretende funcionar, portanto, como um mapeamento de desejos e demandas, não havendo, a rigor, um fim do jogo, porque pode não haver um consenso entre os participantes e as demandas podem ser aprimoradas e atualizadas com o tempo. Na verdade, há uma suspensão do jogo quando suas jogadoras e seus jogadores julgam que a partida foi suficiente para determinado momento, podendo retomar ou recomeçar depois. Não há, tampouco, um objetivo a ser alcançado ou uma resposta certa. Do mesmo modo, é importante que todos as jogadoras e os jogadores tenham à mão todas as 26 cartas diferentes, para que, caso haja discordância, cada um possa colocar a atividade no espaço que desejar, simulando uma espécie de votação.

Para que o tabuleiro-mapa funcione como um registro da partida e dos desejos dos participantes, ele foi impresso em uma lona de 1m x 1,6m e as cartas foram impressas em papel adesivo. Desse modo, as cartas são coladas na lona a cada rodada e, ao final, após um registro do tabuleiro-mapa com as atividades coladas,

elas podem ser descoladas e o tabuleiro está pronto para ser reutilizado em uma nova partida.



Figuras 32 e 33 –Dado do Jogo do Museu. Fonte: produzido pela autora.

Com os jogos e o inflável prontos, pensamos no roteiro do evento Chá de Museu-Telheiro de Ideias em 4 etapas: primeiro, uma fala de apresentação do Museu Sankofa e da parceria com a PUC-Rio; depois, todos entrariam no inflável e, colocando suas peças do quebra-cabeça na roda, se apresentariam e fariam o que entendem por museu e o que esperam para o museu; em seguida, seriam convidados a partir para uma caminhada pela região do Portão Vermelho; e, por fim, jogar o Jogo do Museu.

Não foi possível instalar o inflável na laje, já que a tubulação existente poderia furar o inflável. Optamos, então, por realizar o evento na quadra e incluir uma ida à laje na caminhada para reconhecimento do espaço. Assim, os participantes poderiam entender melhor os espaços existentes para pensar como o museu pode ocupá-los.

O evento foi marcado para o dia 26 de outubro de 2019, às 14hrs. O grupo chegou antes para organizar o espaço. Toda a atividade foi registrada através de fotos e gravações de áudio em celulares, gravadores e câmeras de membros do grupo. Quando chegamos, a quadra estava sendo usada por um grupo de homens adultos que jogavam futebol, enquanto uns dez meninos assistiam e esperavam para jogar depois. Começamos a arrumar as coisas na arquibancada, enquanto os jogos de futebol aconteciam. Firmino avisou que já havíamos combinado com o comandante da UPP de usar a quadra e que precisávamos começar a montar, aproveitando para convidá-los para a atividade. Os adultos foram embora e as

crianças ficaram, na expectativa de usar a quadra depois, mas, de início, não se interessaram pela atividade.

Às 14:30hrs, com o inflável cheio e a presença de aproximadamente 20 adultos, começamos a fala de apresentação. O público era, majoritariamente, de fundadores e parceiros do museu, alunos e professores do grupo da PUC-Rio. Conforme planejado, depois de falarmos sobre o museu e sobre a parceria com a PUC-Rio, começamos a entrar no inflável. Cada um que entrava trocava seu convite-pedacão por um pedaço do quebra-cabeça de madeira ou, quem não tivesse, ganhava um. Nesse momento, as crianças, que assistiam de longe, ficaram tentadas a entrar no inflável, porém apenas duas entraram de fato. Dentro do inflável, todos se sentaram em um círculo e nós apresentamos a dinâmica com o quebra-cabeça, que introduziria o Jogo do Museu: cada um se apresentaria, contaria seus desejos para o Museu Sankofa e seus entendimentos do que é um museu, colocando sua peça do quebra-cabeça na roda. As falas ressaltaram o caráter atípico do museu por ter um acervo que engloba eventos e narrativas, e não apenas documentos e fotos. Muitos participantes falaram do desejo de que esse espaço seja também um espaço de resistências, que fale sobre as lutas da Rocinha e que se torne um lugar de esperança quanto ao futuro.

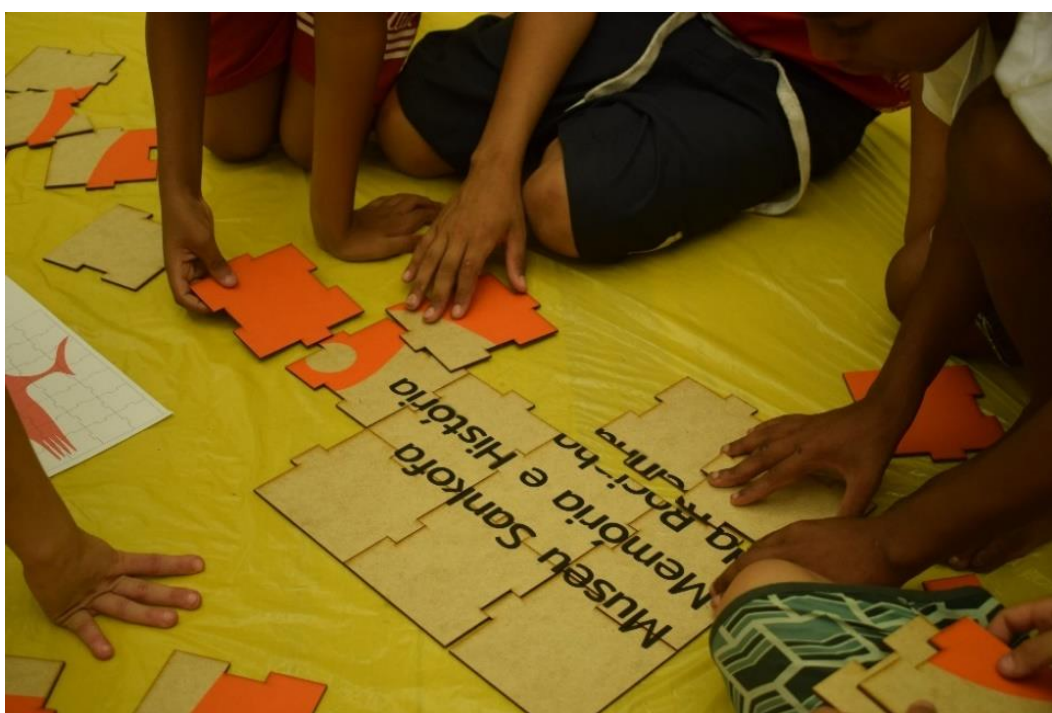
Quando as duas crianças foram questionadas sobre o que achavam dos museus por elas já frequentados, uma delas falou que tinha ido ao Museu do Planetário, mas que lá não se podia tocar em nada e que isso era chato. A outra, ao ouvir que aquele evento fazia parte do Museu Sankofa, perguntou onde estavam as estátuas. Esses comentários indicam que essas crianças tiveram contato com museus mais tradicionais e que talvez essas experiências não as tenham agradado. Quase perto de terminar a rodada de apresentações, as crianças que estavam do lado de fora do inflável resolveram entrar e se sentaram no círculo. Com bolas em mãos, demonstravam impaciência com a conversa. Apressamos a atividade para que começássemos logo a montar o quebra-cabeça e não perdêssemos o seu interesse. As sete crianças, todos meninos em média com 10 anos de idade, começaram, então, a montar o quebra-cabeça, com a ajuda dos adultos apenas quando elas demonstravam dificuldade em achar alguma peça.



Figuras 34 e 35 – Antônio Firmino e a Profa. Tatiana Terry na conversa inicial do evento e as crianças entrando no inflável. Fonte: Carla Félix.



Figuras 35 e 37 – Roda de conversa dentro do inflável. Fonte: Carla Félix.



Figuras 38 e 39 – Montagem do quebra-cabeça dentro do inflável.

Fonte: Carla Félix.



Figuras 40 e 41 – Crianças finalizando e comemorando a montagem do quebra-cabeça. Fonte: Carla Félix

Em menos de meia hora, o quebra-cabeça já estava montado e saímos todos da bolha inflável, mais ou menos 1 hora após a entrada. Firmino convidou a todos para conhecer a laje cedida pela UPP e o Parque Ecológico. Eu e os demais alunos e professores da PUC ficamos na quadra para arrumar o próximo jogo, que

aconteceria fora do inflável, no chão da quadra. Quando saímos do inflável, algumas crianças já jogavam bola na parte da quadra que não estávamos ocupando, atrás do inflável. As crianças que estavam dentro do inflável foram jogar bola também, mas ficaram curiosas com a nossa movimentação, dividindo a atenção entre a bola e nós.



Figura 42 – Inflável na quadra do Portão Vermelho. Fonte: Carla Félix

Nesse momento, percebi que, ao invés de esperarmos os adultos voltarem para darmos início ao jogo, poderíamos começar jogando com os meninos que ali estavam. Convoquei-os para o jogo, abrindo o tabuleiro no chão. Eles foram atraídos pelas cores e, logo, foram entendendo que aquele desenho representava o local em que estávamos. A quadra foi rapidamente identificada por todos, devido ao seu desenho. A UPP também foi encontrada prontamente, em virtude da identificação nominal. Perguntei onde estava a laje que fica bem em frente à quadra, mas isso foi mais difícil para eles. Quando perceberam que o desenho no tabuleiro podia ser a construção que eles estavam vendo, uma das crianças falou que o desenho estava errado, porque a casa no desenho não estava “quebrada” como é. Com os adesivos em branco que havia colocado em cima do tabuleiro, sugeri que ele colasse um adesivo indicando que aquela casa estava “quebrada”.

Os meninos seguiram tentando identificar pontos de referência e escrevendo, nos adesivos em branco, onde fica a padaria, o parquinho e outros pontos de

comércio. Esse primeiro momento foi focado em um mapeamento dos locais existentes, sem pensar em desejos para o futuro. Quando mostrei as cartas com desenhos, ainda sem indicar possibilidades futuras de uso dos espaços, eles começaram a identificar onde aconteciam aquelas atividades: jogar bola, ouvir música, namorar, conversar etc. A maioria das atividades foi colada na quadra, talvez por ser o espaço que eles mais frequentam. Perguntei se eles frequentavam o parque e constatei que alguns deles nem sabiam onde era, apesar de ele estar a menos de 50m da quadra.

Os adesivos “tocar música” e “ouvir música” foram colocados na laje, porque nesse espaço aconteciam aulas de música antes da obra do alojamento. As cartas “beber cerveja” foram vetadas por uma das crianças, que as colocou fora do tabuleiro. Chamou minha atenção o posicionamento dessa criança quanto à carta da cerveja; ao excluí-las do jogo com tanta decisão, ela indicou um desconforto em relação à bebida, talvez ligado a algum problema de alcoolismo na família ou alguma orientação de ordem moral e/ou religiosa.



Figura 43 – Detalhe do tabuleiro-mapa durante o jogo no “Chá de Museu - Telheiro de ideias”. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Algumas crianças conheciam trilhas e narraram como era o acesso a elas, colocando adesivos de “fazer trilha” e “escalada” no local aproximado. Uma das crianças descreveu um lugar específico do Parque onde as pessoas vão para

namorar. Outra disse que “faz novos amigos” em todo lugar e a toda hora. Algumas ideias começaram a surgir, como colocar postes de luz no parque ou construir um cinema nas churrasqueiras.

A disputa de atenção entre o jogo sobre o museu e o jogo de futebol foi constante, pois os meninos que estavam jogando bola chamavam os que estavam jogando o jogo de tabuleiro para completar o time. Com isso, o foco no jogo proposto durou aproximadamente 20 minutos e, depois, eles se dispersaram. Mesmo durante esse tempo a participação dos meninos foi intermitente, motivo pelo qual pensei que atrairíamos mais a atenção, se deixássemos o jogo mais aberto, não usando o dado e podendo colocar os adesivos livremente.

Quando os demais participantes adultos voltaram do percurso pelo parque e pela laje, expliquei o jogo para eles e mostrei o que as crianças já haviam colocado. Alguns adultos começaram a colar adesivos, mas também pareciam dispersos e um pouco cansados, por isso não utilizei o dado, deixando o jogo em aberto paralelamente às conversas e debates que surgiam. A Professora Tatiana levantou uma questão sobre as marcas que essa localidade tem, por ter um investimento público que não é utilizado e pela relação conflituosa com a presença da UPP. Ela questionou o que eles sentiam em relação a esse espaço e o que achavam de o museu ser construído ali. Um dos participantes comentou que essa pergunta deveria ser mais direcionada aos moradores do Portão Vermelho, outro participante sugeriu fazer outros eventos como esse focando na presença dos moradores dessa localidade. Alguns participantes associaram o não-uso dos equipamentos públicos à falta de interesse e de informação dos moradores.

No que diz respeito ao futuro espaço do Museu Sankofa, os participantes ressaltaram a necessidade de divulgação desse espaço, para que haja frequentadores. Também houve quem defendesse uma ocupação urgente dos espaços mesmo sem uma consulta prévia aos moradores, para que não se perca tempo. Uma participante argumentou que o espaço já é ocupado pela população, mas não da forma como ela queria. Surgiu a ideia de criar uma escola para crianças que tenha a memória como projeto pedagógico, assim, desde pequenos, os moradores cresceriam aprendendo sobre a sua história, aproximando o saber dos mais velhos das crianças e criando uma escola a partir do museu.



Figura 44 – Tabuleiro-mapa durante o jogo no “Chá de Museu - Telheiro de ideias”. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Os adultos participaram, portanto, mais no debate do que no jogo em si. Algumas sugestões foram feitas em relação à forma de divulgar o evento, enfatizando que era necessária uma divulgação mais ampla para que um público maior estivesse presente; essa divulgação, segundo eles, talvez seja mais efetiva se for feita presencialmente, entregando panfletos e convites em mãos e batendo na porta da casa das pessoas.

Analisando essa experiência, ficou evidente para mim que, por meio do jogo, as crianças parecem se sentir mais à vontade para expor questões, sentimentos e até preconceitos que, talvez, não fossem expostos em outro contexto. Por outro lado, o jogo acabou se tornando mais um mapeamento das atividades existentes do que de atividades futuras. Talvez tenha faltado uma conversa ou uma introdução melhor ao propósito do jogo e do Museu Sankofa para as crianças.

Os adesivos se concentraram na região da quadra, porque esse é o espaço que eles mais usam e mais conhecem. Outro fator importante a ser considerado é que esse jogo foi pensado para um público amplo. Se tivesse sido desenvolvido, especificamente, para crianças, poderia explorar uma outra abordagem que apresentasse para elas, de maneira mais adequada à faixa etária, as atividades do museu. Como o jogo precisou ser adaptado ao público existente no local, minha atuação ficou concentrada na conquista de sua atenção. Por isso, apesar dos aspectos

positivos da experiência, considero que as circunstâncias que envolveram a organização e a apresentação do projeto prejudicaram o potencial do jogo como abertura do horizonte de possibilidades do programa do museu.

A análise geral do grupo sobre o evento, de todo modo, foi positiva, como uma primeira experiência que precisa de ajustes, tal como a divulgação que deve ser intensificada e focalizada no Portão Vermelho, prioritariamente, para, depois, abranger outras localidades da Rocinha. O desinteresse, mesmo dos que estavam presentes, também ficou evidente. No decorrer do evento, algumas pessoas passaram pela estrada do Portão Vermelho e muitas delas pararam para olhar o inflável. Conversei com elas e tentei atraí-las, explicando a atividade, mas quase nenhuma se animou a entrar no inflável ou a jogar o jogo. A presença das crianças explicitou como a utilização de elementos lúdicos (o inflável, o quebra-cabeça e o jogo sobre o museu) desperta mais interesse do que as conversas. Mesmo tentadas pelo jogo de futebol, a participação das crianças talvez tenha sido mais ativa do que a dos adultos presentes.

Analisando a experiência, percebo que talvez tenha sido um pouco cansativo propor dois jogos para uma tarde. Mesmo com os jogos (o quebra-cabeça e o Jogo do Museu), tivemos dificuldade em engajar o público presente. Tanto os participantes quanto os transeuntes pareceram pouco abertos ao diálogo ou a qualquer atividade interativa. Talvez essa postura seja reflexo de um histórico de falsas promessas, projetos não concluídos e obras que não tiveram o impacto proposto, ou não corresponderam aos desejos dos moradores (como, por exemplo, quando os moradores foram contrários à implementação de um teleférico na Rocinha, nas obras do PAC).

Outro ponto a ser destacado é que, para um jogo que se propõe a mapear desejos e cujas cartas indicam opiniões individuais e, possivelmente, conflitantes com as do coletivo, houve pouco dissenso tanto entre as crianças quanto entre os adultos. O fato de o público adulto ser, quase em sua totalidade, integrante ou parceiro do museu, pode significar que eles já tenham um discurso parcialmente fechado sobre o museu e sobre seu futuro espaço. Apesar de ter uma estrutura de jogo, alguns dos elementos, como o dado, não foram usados e, consequentemente, enfraqueceram as rodadas, o que pode ter gerado uma falta de ritmo de jogo e o aproximado ainda mais de um mapeamento, com poucas sugestões e desejos para o futuro.

Ainda assim, ao final do evento, algumas crianças me perguntaram quando poderíamos jogar esse jogo de novo, demonstrando que gostaram da atividade. A princípio, a ideia do grupo de proponentes era fazer mais eventos seguindo a estrutura desse (sendo pelo menos mais um realizado até o final daquele ano), para criar, realmente, um levantamento de desejos. Porém, por ter sido desenvolvido como uma ferramenta de projeto para a fase de levantamento de demandas e formação do programa do museu, o jogo perde seu sentido se for jogado mais de uma vez pelo mesmo grupo. Para realizar outros eventos com o mesmo jogo, seria preciso ter um público novo a cada edição ou desenvolver um jogo para cada evento.

4.2.4.

O jogo com as crianças da Escola Municipal Francisco de Paula Brito

A partir das observações do evento do Chá de Museu, senti a necessidade de realizar uma outra experiência com o Jogo do Museu e conversei com o Firmino sobre a ideia. Pensamos que, ao invés de fazer um outro evento semelhante ao primeiro, poderia ser mais efetivo jogar o jogo com um grupo já formado, em alguma escola da Rocinha ou em alguns dos grupos de adolescentes ou idosos do Centro Municipal de Cidadania Rinaldo de Lamare.

Firmino, então, entrou em contato com o diretor Aparício Viana, da Escola Municipal Francisco de Paula Brito (Ensino Fundamental I e II) – localizada na localidade da Dionéia, na Rocinha –, e combinou de fazermos a atividade com os alunos da escola. Sugerimos um grupo de 10 alunos, a partir dos 10 anos de idade, e marcamos para o dia 22 de novembro à tarde. Quando chegamos lá, o diretor selecionou dois alunos de cada ano que estavam disponíveis para a atividade, formando um grupo de 10 alunos, sendo 5 meninos e 5 meninas, com idades entre os 8 e 12 anos. A atividade foi registrada através de fotos e gravações de áudio em meu celular.

Antes de começarmos a jogar, nos apresentamos e perguntamos às crianças sobre os museus que elas conheciam. Para nossa surpresa, todas as 10 crianças revelaram já ter ido ao Museu Nacional, localizado no parque da Quinta da Boa Vista, na Zona Norte do Rio. No entanto, elas não foram ao museu com a escola, e, sim, com os pais, indicando uma iniciativa individual e não institucional. Esse dado

se revelou bastante significativo já que o Museu Nacional pegou fogo em setembro de 2018, tendo grande parte do seu acervo queimado e o edifício histórico quase completamente destruído. As causas do incêndio, a falta de um plano contra acidentes e a demora na sua reconstrução refletem a falta de investimentos em cultura e educação no Brasil atual e se transformaram em um capítulo emblemático para os museus do país. Saber que, apesar da distância geográfica, o único contato dessas crianças com um museu foi no Museu Nacional revelou para mim, por isso, a importância que esse museu e o próprio Parque da Quinta da Boa Vista têm para elas.

Ao pedirmos que elas descrevessem o espaço físico e o acervo do Museu Nacional, elas destacaram a presença de fósseis, dinossauros e insetos, e o classificaram como um “museu de descobertas”. Quanto ao espaço físico, descreveram um espaço interno e fechado, com dois andares, sendo “um de dinossauros e outro de insetos”, vizinho ao Jardim Zoológico.

Firmino, então, comentou que existem vários tipos de museus e contou como funciona o Museu Sankofa. Quando falamos sobre passado, uma das crianças falou que não lembrava nada do passado dela, revelando uma possível falta de estímulo à preservação e reconhecimento das memórias individuais. Conversamos sobre o que é passado e como ele não se restringe às recordações da nossa vida individual. O passado ao qual o Museu Sankofa se refere é também as histórias dos nossos pais, avós e antepassados. Para exemplificar com uma memória afetiva, Firmino perguntou o que elas tinham almoçado ontem e enfatizamos que isso também faz parte do nosso passado e cultura.

Ao falar do futuro espaço do museu, perguntamos quem conhecia o Portão Vermelho. Além de uma das crianças que mora no Portão Vermelho, apenas três o conheciam, sendo que nenhuma delas sabia o que é o Parque Ecológico. A criança que mora no Portão Vermelho falou que lá “não tem parque, mas tem um parquinho, só que ele está todo destruído”. Novamente, ficou evidente como as crianças não têm conhecimento sobre a existência desse parque ou não o reconhecem como um parque.

Abrimos, então, o tabuleiro-mapa e perguntamos se elas conseguiam identificar que lugar era aquele. Elas identificaram a UPP e a moradora do Portão Vermelho identificou a quadra. Uma das crianças achou que o anfiteatro era um cemitério, outra achou que era a escada da padaria do Portão Vermelho, mas

Firmino indicou que a escada é mais perto da UPP. Elas também perceberam que a rua que está desenhada no mapa é a estrada do Portão Vermelho. Perguntei onde fica o parquinho que elas tinham lembrado e uma criança falou: “é perto do macaco, temos que procurar o macaco”. Procurando o macaco, elas repararam nos micos, tucanos e outros animais desenhados no mapa, lembrando que já viram esses bichos na Rocinha.

Com os adesivos em branco, começamos a desenhar e escrever os espaços que elas foram reconhecendo. Muitas das crianças pediam que eu escrevesse o que elas encontravam. Explicamos a elas onde será o museu, falamos do desejo dele se expandir e ocupar também os outros espaços e que gostaríamos de saber o que elas querem para esses espaços. A primeira sugestão foi “um tanque de areia para cavar com ossos de dinossauros dentro”. Outra sugeriu ter “um homem das cavernas e uma caverna”. Percebemos logo que as sugestões estavam pautadas na experiência que elas tinham de museu, repetindo coisas que as interessaram no Museu Nacional. Também surgiram ideias como fotografias de animais, estátuas, bandeira do Brasil, parquinho para brincar, borboletas e uma cafeteria.



Figura 45 – Atividade na Escola Municipal Francisco de Paula Brito.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Depois dessa primeira etapa, distribuímos as cartas e explicamos a dinâmica do jogo. Diante das opções que as cartas davam, elas foram abrindo a imaginação para outras possibilidades de atividades, embora algumas ideias ainda estivessem conectadas ao Museu Nacional. Desta vez, as cartas funcionaram mais como uma simulação de votação, pois as crianças colocaram as mesmas atividades em diferentes locais do tabuleiro-mapa. Para além das cartas com atividades, que foram colocadas quase que em todo o tabuleiro-mapa, surgiram várias sugestões com as cartas em branco. Para a mata, além de “brincar com crianças”, as crianças sugeriram um zoológico e “escalada na caverna”. Para a quadra, além de “ver as estrelas”, “arvorismo”, “jogar bola” e “ver fotos antigas”, sugeriram “jogar jogos com raquete”. Para o parque, além de “fazer churrasco” e “praticar arvorismo”, sugeriram “fazer festas de aniversário”, um elevador e uma criança falou que “ali tem uma escada bem grande, então dá para fazer escalada nela”. A laje também foi sugerida como um bom lugar para fazer festas de aniversário.



Figura 46 – Detalhe do tabuleiro-mapa durante a atividade na Escola Municipal Francisco de Paula Brito. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Já para o espaço da rua, as crianças ficaram um pouco relutantes. Firmino sugeriu brincar de pique-pega na rua. Então, uma das crianças falou que não podia

porque na rua passa carro, mas outra completou informando que se passasse algum carro nessa rua seria para ir para o museu. Outra ainda falou que podíamos colocar na rua a carta “tocar música” e “beber cerveja”, mas essa seria só para os adultos. As crianças também acrescentaram mais um espaço a ser ocupado com atividades: as casas representadas no tabuleiro-mapa. Elas sugeriram colocar lojas de instrumentos de música e “loja de animais”. Uma das crianças perguntou se podia ter uma exposição nas casas, demonstrando uma abertura quanto às possibilidades de espaços expositivos.

As ideias criativas seguiram até o final do jogo. Uma criança sugeriu “um negócio para as crianças fazerem comida” e Firmino perguntou se ela sabia cozinhar e ela disse que tinha aprendido com a mãe. Outra criança falou que “podia ter uma casa de cabeça pra baixo com um negócio de água pra passar a mão que vai subindo”. Ou seja, mesmo inicialmente estando presas a uma ideia fechada de museu, através do desenrolar do jogo, a imaginação delas foi ativada e aberta para outras possibilidades. Elas também não se prenderam às sugestões das cartas, inventando muitas outras possibilidades além das que havíamos pensado inicialmente.



Figura 47 – Tabuleiro-mapa durante a atividade na Escola Municipal Francisco de Paula Brito. Fonte: arquivo pessoal da autora.

A atividade durou cerca de 50 minutos no total, incluindo 10 minutos iniciais de conversa e apresentação. Ao final, olhando para o tabuleiro-mapa surgiram

comentários como “caramba, a gente colocou muita coisa! O museu todo está na Rocinha” e “que museu grande! *Vai ser a Rocinha toda*, o Rio de Janeiro todo”. Nesse momento, Firmino aproveitou para falar que o museu é composto pelas pessoas e suas histórias. Eu complementei que, para fazer tudo isso que pensamos no jogo, precisaríamos de ajuda e elas falaram que iam nos ajudar “a montar o museu”.

Nessa experiência, o tabuleiro-mapa ficou bem mais preenchido e as cartas foram dispostas de maneira mais equilibrada entre os espaços. Como havia duas crianças de cada ano, foi possível perceber como cada idade reagiu ao jogo. As mais novas, de 8 anos, ficaram muito interessadas em colar as cartas, não sendo tão importante para elas o lugar onde colavam ou o significado das cartas. Já as duas crianças de 12 anos não falaram quase nada e pareciam estar entediadas com a atividade.

Ao analisar as duas experiências com o Jogo do Museu – no evento no Portão Vermelho e na Escola Francisco de Paula Brito –, pude perceber diferenças importantes. No Portão Vermelho, as crianças e os adultos estavam mais dispersos, talvez pela duração do evento como um todo e pelo jogo de futebol. Foi difícil apresentar e conversar sobre o Museu com as crianças, que se interessaram mais pelo próprio jogo, enquanto os adultos, estavam mais interessados em fazer um debate de fechamento e análise da atividade. Já as crianças da escola permaneceram mais focadas, tanto na conversa que antecedeu ao jogo quanto no jogo. Suponho que essas diferenças tenham relação tanto com o ambiente quanto com o contexto em que cada experiência foi realizada. No Portão Vermelho, um ambiente aberto e público, havia outras atividades acontecendo ao mesmo tempo. Na escola, as crianças realizaram exclusivamente essa atividade, em uma sala fechada. Por estarem em um ambiente escolar e não de lazer, entendo que foi mais fácil para elas participarem da conversa prévia ao jogo. Por outro lado, a conversa prévia possibilitou que expuséssemos melhor o propósito e a dinâmica do jogo e que usássemos todos os seus elementos, fazendo com que o jogo ocorresse de maneira mais fluida. Essas diferenças se refletem na imagem final do tabuleiro-mapa nas duas ocasiões: o tabuleiro-mapa produzido na atividade no Portão Vermelho possui menos cartas e as cartas estão mais concentradas na quadra; enquanto o tabuleiro-mapa produzido na escola tem mais cartas distribuídas por todos os espaços.

4.3. O Jogo da Cidade – “finge que é um grupo”



4.3.1.

A Gamboa e a Lanchonete <> Lanchonete

A Lanchonete <> Lanchonete é uma iniciativa da artista Thelma Vilas Boas¹⁶, que ocupou, inicialmente, o térreo do espaço de arte Saracvra, na Rua Sacadura Cabral, região portuária do Rio de Janeiro. A Lanchonete surgiu, em 2016, como uma residência artística que buscava o diálogo de um espaço de arte com a rua, a partir do chamado à mesa. Com um convite para entrar na porta e enquanto a artista cozinhava, a Lanchonete foi se transformando em um lugar de conversas, trocas, escuta e estar a partir do preparo e consumo de alimentos não industrializados, como frutas, legumes e verduras. O nome Lanchonete foi escolhido pela relação com a comida e por indicar um lugar aberto, frequentado por pessoas de todas as classes sociais. A repetição e a grafia como Lanchonete <> Lanchonete tem origem num letreiro de fachada encontrado na rua com o nome “Lanchonete” escrito em dois lados inclinados, formando um triângulo, para ser visto dos dois sentidos da rua. Esse letreiro foi reaproveitado, sendo fixado em uma parede interna da Lanchonete.

Lanchonete<>Lanchonete fica numa região marcada pelas obras preparatórias para os megaeventos que aconteceram na cidade entre 2011 e 2016, como os Jogos Mundiais Militares, a Jornada Mundial da Juventude, a Copa do Mundo e as Olimpíadas. Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016. Esses eventos acarretaram inúmeras transformações urbanas na cidade, tendo sido o porto escolhido para um projeto de reforma urbana denominado “Porto Maravilha”. O Porto Maravilha é uma Operação Urbana Consorciada – realizada em parceria entre poder público e iniciativa privada – que compreende uma área de cerca de 5 milhões de m². O projeto previa a construção de algumas instalações olímpicas na região, a demolição de um viaduto expresso, a implementação de uma malha de Veículos Leves sob Trilho (VLTs) e a construção de torres comerciais – mediante a mudança no gabarito máximo permitido para a área.

¹⁶ Artista nascida em 1967, em São Paulo, com formação em Pedagogia e Fotografia, pós-graduação em Cinema Documentário e em Arte e Filosofia e mestre pela Escola de Belas Artes da UFRJ. Trabalhou anteriormente com fotografia e desde 2016 vem desenvolvendo trabalhos artísticos na região da Gamboa.

O projeto foi alvo de várias críticas e polêmicas. Entre outros aspectos, seu modelo de operação e financiamento através do aumento de gabarito foi questionado, assim como o impacto na paisagem e o impacto social do projeto.



Figura 48 – Localização da Lanchonete na imagem de satélite da região portuária. Fonte: Google Earth.

A partir de 2012, o consórcio para as obras na região tornou-se alvo de investigações por corrupção e CPIs (Comissões Parlamentares de Inquérito). Em 2014, com as obras em andamento há um ano, o destino de alguns equipamentos olímpicos foi transferido para o bairro da Barra da Tijuca, na região oeste da cidade, onde o Parque Olímpico estava sendo construído. O esvaziamento de programa e as investigações inviabilizaram projetos em andamento, resultando em canteiros de obras abandonados e evasão de investidores.

Não obstante, o projeto de reformulação da frente marítima seguiu como um projeto voltado para o turismo. Demoliu-se o Viaduto da Perimetral, foram criados o Boulevard Olímpico, a Orla Conde (ligando a Praça XV à Praça Mauá) e dois novos museus (Museu de Arte do Rio e Museu do Amanhã) na Praça Mauá, também remodelada.

Durante as obras, a história dessa parte da cidade emergiu em vários pontos e camadas. Acredita-se que tenha sido esse o porto que mais recebeu mais africanos escravizados no mundo. Ao escavar o solo para a realização das obras, diversos objetos, construções e ossadas foram encontrados, inclusive o antigo cais. No entanto, tal patrimônio e memória não pareciam fazer parte do projeto turístico. A ideia inicial foi apenas recobrir esses achados, mas, devido ao alarde e resistências

de diversas organizações sociais, o Cais do Valongo e da Imperatriz foi aberto ao público e foi criado o circuito da Herança Africana, mapeando pontos centrais dessa história, como o Cemitério dos Pretos Novos.

Na região portuária, encontra-se também o Morro da Providência, considerado o berço da primeira favela do Rio de Janeiro, com origem na década de 1890. Tradicionalmente habitada pelas classes de baixa renda e destinada a usos industriais, essa região foi alvo de muitas remoções e demolições no período de preparação para os Jogos Olímpicos e não foi alvo de projetos de melhoria da qualidade de vida dos seus moradores. A ênfase turística é visível no limite das obras de infraestrutura urbana das calçadas e vias que param logo depois do Cais do Valongo. O contexto, portanto, segue sendo de uma população com pouco acesso à educação, saúde, saneamento e transporte, sendo a maioria das moradias informais e com grande população de moradores de rua e dependentes químicos.

Como reflexo desse contexto, as crianças que moram nessa região têm, em geral, pouco acesso a equipamentos de esporte, cultura ou educação, depois do turno escolar. Quando não estão na escola, restam poucas atividades para elas, fazendo com que muitas delas passem seu tempo livre brincando nas ruas, circulando sozinhas ou sem o acompanhamento de um adulto.

Esse foi o público mais numeroso que chegou à Lanchonete. Thelma percebeu que as crianças, entre os 7 e 12 anos, são as que estão mais disponíveis e têm menos amarras sociais. Ela ouviu essa demanda e voltou sua prática, principalmente, para as crianças da região, sem deixar de propor e de buscar o diálogo com os adultos. Assim, a Lanchonete foi-se constituindo ao longo dos anos como uma prática artística, ligada à criação de um espaço de troca e questionamentos sobre diversos assuntos por intermédio da arte. Outros artistas e profissionais de diversas áreas somaram-se à iniciativa para propor oficinas, com atividades variando da pintura à fotografia, à serigrafia, à música, à culinária, ao cinema. Também foram realizadas rodas de samba, debates, aulas de arte, bem como exibição de filmes e curtas –, sendo o público voluntário, sem uma regularidade, inscrição ou qualquer formalização.

Em 2018, a Lanchonete mudou-se para o Bar Delas. O bar é gerido por mulheres, no térreo de uma ocupação, na esquina da Rua Pedro Ernesto com a Rua Sacadura Cabral, em uma das esquinas da Praça da Harmonia. Nesse espaço, a Lanchonete começou a se constituir como um espaço de oficinas, com horários

fixos e uma agenda. Dividindo o espaço com o bar, as atividades se ampliaram, acolhendo festas, palestras, grupos de estudos sobre arte e uma clínica pública de psicanálise. As atividades continuaram sendo gratuitas para a comunidade e sem a necessidade de inscrição. A Lanchonete seguiu funcionando de maneira independente, sem patrocinadores ou recursos estatais, contando apenas com doações irregulares. Até onde pude apurar, é a própria Thelma que fornece os recursos para o seu funcionamento, além de centralizar as decisões e articulações quanto à programação e organização do espaço. Ou seja, apesar de aberta às proposições e demandas dos moradores da região, a gestão da Lanchonete, por ora, é papel da artista, firmado, assim, uma autoria clara.

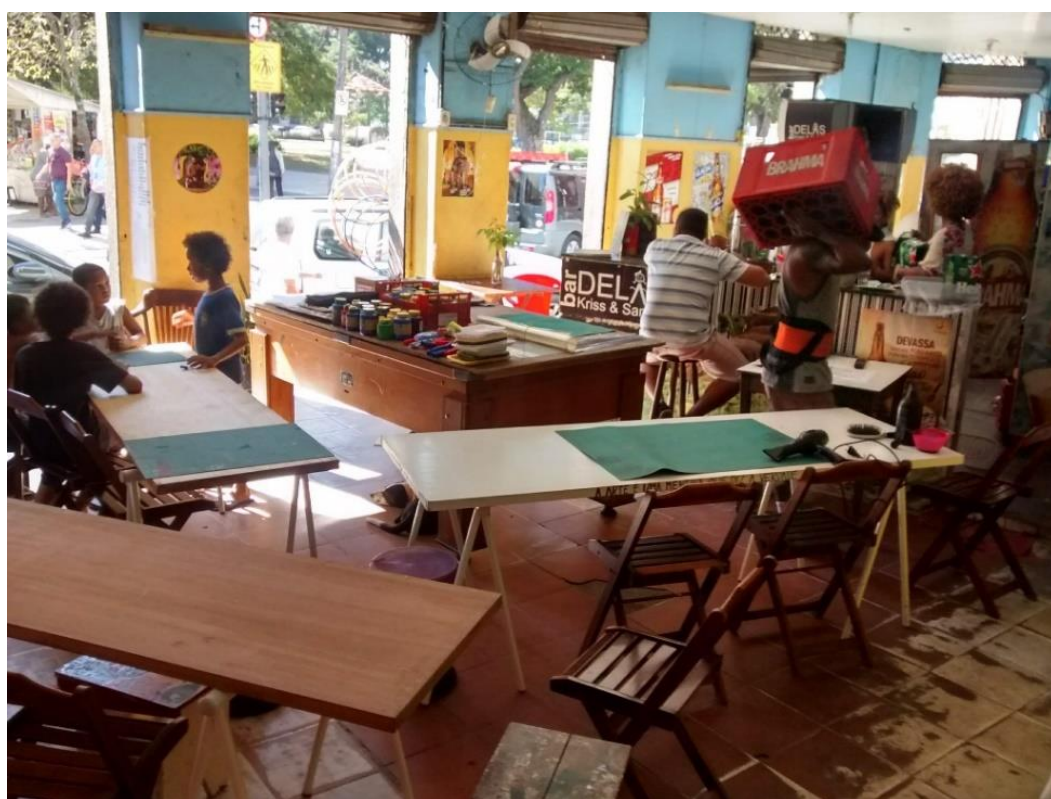


Figura 49 – Lanchonete no Bar Delas, em 2018. Fonte: instagram @lanchonete.lanchonete.

Em junho de 2019, a Lanchonete alugou um galpão, em frente ao Bar Delas, na Rua Pedro Ernesto, e começou uma reforma do telhado para ampliar suas atividades. Durante o ano de 2019, com um espaço mais amplo, foi formada a Associação Cultural da Lanchonete e as atividades se tornaram ainda mais

regulares, dando-se início a um processo de formalização que tem como objetivo a constituição da Escola Por Vir¹⁷ em 2020, uma cozinha-escola.

O que começou como uma iniciativa de promover o consumo de alimentos saudáveis, o cozinhar comunitário e a valorização de receitas tradicionais brasileiras foi-se desdobrando, assim, em algo de difícil e indesejada definição, devido ao seu caráter múltiplo e a sua vontade de não se fixar em um formato único, sempre buscando se adaptar às circunstâncias do lugar no qual está inserida.

4.3.2.

A relação com as crianças e a atividade de mapeamento

Meu interesse por esse contexto e minha aproximação com a Lanchonete se deu pela intenção de desenvolver um jogo para um contexto específico. Em virtude do levantamento realizado por essa pesquisa dos jogos desenvolvidos por grupos de arquitetas e arquitetos brasileiros, percebi que, em sua maioria, eles haviam sido desenvolvidos para comunidades e contextos específicos. Logo, uma análise desses jogos sem a avaliação de sua relação com o público ao qual foram destinados não seria efetiva. Compreendi, então, que, para avaliar de que maneira os jogos podem servir como uma metodologia urbana de participação e contribuir para a formação política, seria importante desenvolver um jogo próprio. Para tanto, foi preciso encontrar um grupo já formado e disponível para se abrir à essa pesquisa. Pensei na Lanchonete por ser um espaço comunitário aberto a novas iniciativas, que pensa a relação com a cidade em sua prática cotidiana e que está localizado em uma região violentada por diversos processos urbanos.

Iniciei minha aproximação em junho de 2019, quando a Lanchonete ainda funcionava no Bar Delas. Conversei com a Thelma sobre a minha pesquisa e minhas intenções, levei os jogos que havia estudado como referências e falei de minha ideia inicial de jogar esses jogos com as crianças da Lanchonete. A Thelma logo me antecipou uma questão que eu notaria mais adiante: tais jogos não conversam com a realidade daquelas crianças. Eles são complexos, tem muito texto em suas cartas e falam de uma cidade que não é a delas, de uma forma de se locomover na cidade que não é como elas se locomovem, A estratégia definida em conjunto, portanto,

¹⁷ Escola Por Vir foi o nome dado para o projeto de transformar a Lanchonete em uma escola de artes, com horários e atividades fixas e em todos os dias da semana.

foi passar a frequentar a Lanchonete semanalmente, observar e me envolver com as crianças e com essa região, para, somente então, começar a pensar jogos possíveis para esse contexto.

Logo nesse primeiro encontro (10/06/2019), durante a nossa conversa e enquanto a Thelma conversava com outros adultos, as crianças nos interrompiam constantemente, mostrando que estavam em busca de alguma atividade. Thelma, então, sugeriu que eles brincassem com os skates. Por se propor a ser também um espaço em que as crianças possam brincar, a Lanchonete possui jogos, bonecas, alguns skates e uma bicicleta, frutos de doações e que são muito usados pelas crianças. Elas frequentam a Lanchonete em seu tempo livre, quando não estão na escola, sendo esse um momento em que elas normalmente brincam pela rua e, principalmente, na Praça da Harmonia, que fica em frente ao Bar Delas. A Praça é usada pelas crianças como ponto de encontro e de brincadeiras, seja na quadra ou nos equipamentos da Academia da Terceira Idade. A Lanchonete, nesse sentido, também se propõe a ser um lugar onde elas possam brincar em conjunto e que possam armazenar brinquedos coletivos. Os skates são especialmente desejados pelas crianças, provavelmente por ser algo que elas não têm em suas casas e que lhes permitam se locomover. A Lanchonete tem 7 skates para serem usados coletivamente, que ficam guardados na Lanchonete. Esse compartilhamento é difícil, visto que, muitas vezes, não há skates para todos que querem usar e, às vezes, as crianças levam os skates para as suas casas e não devolvem ou custam a devolvê-los.

Para a atividade, Thelma me mostrou onde ficavam os skates e onde ficavam as ferramentas, sugerindo que eu ajudasse as crianças no conserto dos skates quebrados. Rapidamente, elas começaram uma oficina de conserto, trocando as rodas travadas por novas e encontrando pares e substituições possíveis, sem que eu tivesse muita função nessa atividade. Esse momento já me indicou que elas realizam atividades complexas e possuem uma imensa autonomia. Esse primeiro dia também me mostrou que elas têm muita dificuldade em dividir as coisas. Havia duas ferramentas que eram essenciais para soltar os parafusos da roda e, mais ou menos, 7 crianças, todos meninos entre os 8 e 10 anos. Um deles ficou com uma das ferramentas o tempo todo, mesmo quando não estava usando, não permitindo que os demais usassem. A outra ferramenta ficou sendo disputada a tapas e gritos. Tentei sugerir que cada um usasse um pouco e depois emprestasse a um amigo, mas

fui ignorada. Uma das crianças tinha mais conhecimento do funcionamento dos skates que as demais, porque já havia trabalhado em uma oficina mecânica. Sugeri que ela ensinasse aos amigos como fazer, mas ela disse que queria consertar logo o dela, para poder andar de skate na praça.



Figura 50 – Crianças brincando com os skates da Lanchonete nos trilhos do VLT. Fonte: instagram @lanchonete.lanchonete.

Logo notei que o compartilhamento de objetos e de conhecimento não era algo praticado por aquelas crianças. Isso ficou bastante evidenciado pelo uso dos skates. Não há skates para todos e alguns skates são melhores. Naquele contexto, brincar com os skates também significa uma disputa por quem consegue pegar o melhor, envolvendo, na maioria das vezes, agressões físicas.

Segui acompanhando e participando das atividades semanalmente, ainda sem propor nada. Durante o funcionamento da Lanchonete no Bar Delas, as atividades aconteciam à tarde e à noite. Por volta das 14hrs as crianças que já

havia saído da escola, começavam a aparecer pelo Bar. Elas, na maioria das vezes, chegavam andando e sem os pais ou responsáveis. Algumas atividades já estavam fixadas em dias e horários, como a oficina de gravura do artista Marcelo Oliveira e a Clínica pública de psicanálise, conduzida por um grupo de psicólogos e psicanalistas voluntários. Outras atividades aconteciam esporadicamente, como mostra de filmes, palestras, debates, rodas de samba e choro etc. Os adultos frequentavam mais as atividades noturnas e a Clínica de psicanálise. Durante a tarde, em geral só as crianças participavam.

Quando as atividades aconteciam no Bar Delas, as crianças eram, em sua maioria, meninos, com idade entre os 7 e 12 anos, que frequentavam as escolas públicas da região e eram moradores de ocupações informais da Gamboa e do Morro da Providência. Porém, a Lanchonete também é frequentada por algumas crianças que moram na rua, por crianças que não frequentam escolas e por algumas meninas da mesma faixa etária. As crianças apareciam para as atividades da Lanchonete no Bar Delas de maneira livre e autônoma, chegando e saindo quando queriam, até mesmo no meio da atividade. A dificuldade de mantê-los concentrados por mais de 20 minutos em alguma atividade era enorme. Muitas vezes, elas não queriam fazer a atividade proposta e pediam para brincar com jogos, bonecos e, principalmente, os skates. Quando cansavam ou desistiam da atividade, iam brincar na praça ou na rua. Apesar da inconstância, enquanto ocupava o Bar Delas, a Lanchonete era frequentada por mais ou menos o mesmo grupo de 7 crianças por dia.

Em 2019, a Lanchonete alugou o galpão e foi transferindo aos poucos as atividades para esse novo espaço, até conseguir juntar recursos para iniciar uma obra necessária no telhado. Também em julho, a Lanchonete foi convidada pelo centro cultural Casa do Povo, em São Paulo, para apresentar seu trabalho e contribuir para a implementação de um jardim na instituição. Com isso, surgiu um grande desafio: viajar com cinco crianças da Lanchonete para São Paulo. A ideia era promover um deslocamento dessas crianças e uma abertura de mundo através da viagem. Além de questões burocráticas, houve uma preparação para esse deslocamento que passou por entender onde estavam e para onde iam. Com a ajuda da artista Lailana Krinski, uma semana antes da viagem, as atividades da Lanchonete foram voltadas para a apresentação e construção de mapas.

A primeira atividade (11/07/2019) foi falar sobre dois mapas políticos em formato de pôsteres trazidos pela Thelma, um do Brasil e outro do centro do Rio de Janeiro. As crianças pareciam não ter muita familiaridade com os mapas e não souberam reconhecer o Rio de Janeiro no mapa do Brasil. Thelma mostrou o Rio e São Paulo e perguntou se as crianças tinham familiares nascidos em outros estados – o que a fez mostrar alguns estados do nordeste do país.



Figura 51 – Atividade com mapas. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ao ver o mapa que mostrava a região central do Rio, as crianças não conseguiram encontrar as ruas onde moram nem pontos de referência. Lailana sugeriu que elas desenhassem, coletivamente, como imaginam a cidade de São Paulo. Cada criança começaria o desenho em uma folha e, em seguida, passaria para o colega ao lado continuar. Essa proposta foi recusada pelas crianças, porque elas não queriam que outras pessoas desenhassem no desenho que já haviam começado – apontando mais uma vez para a dificuldade em compartilhar e colaborar. Então, cada uma desenhou no seu papel como imaginava São Paulo. Os desenhos tinham flores, árvores e, em alguns, prédios. Uma das crianças não quis participar e ficou desenhando o mapa do Brasil no chão com a Thelma.

Sugeri que elas desenhassem como é o bairro delas para mostrar aos paulistas que não conhecessem essa região. Cada uma pegou uma folha de tamanho A3 e

escolheu um ponto de referência do bairro para desenhar. Sem que qualquer adulto as orientasse, elas desenharam o VLT, a Praça da Harmonia, o galpão da Lanchonete, a casa onde moram ou onde mora alguma das outras crianças da Lanchonete e o Teleférico do Morro da Providência. Depois, sugerimos que elas tentassem dispor os desenhos espacialmente, colocando-os lado a lado sobre o chão. As crianças começaram a discutir a localização de alguns de seus pontos de referência nas ruas. Apesar de algumas dúvidas e discordâncias, elas chegaram a uma arrumação final em duas fileiras paralelas de folhas A3. Percebemos que as fileiras correspondiam às ruas Pedro Ernesto e Rua do Livramento, que são paralelas.



Figura 52 – Crianças desenhando os pontos de referência do bairro. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Essa atividade foi fundamental para a pesquisa, porque revelou, pela primeira vez, qual é o universo urbano que aquelas crianças conhecem e dominam. A maioria das crianças que frequenta a Lanchonete mora em ocupações informais de imóveis do casario da Gamboa, principalmente na Rua Pedro Ernesto e na Rua do Livramento. Elas costumam se deslocar sozinhas e a pé entre suas casas, as casas de amigos e de familiares, a escola, a praça e a Lanchonete. Ao desenharem o seu

bairro, elas desenharam seus locais de referência e as duas ruas principais por onde circulam e das quais sabem o nome.

Quando conversamos sobre as duas ruas, elas decidiram acrescentá-las ao desenho, e começaram a recortar tiras retangulares de papel. Elas perceberam que era preciso fazer a ligação de uma rua à outra; fizeram, então, uma rua fazendo a curva. Enquanto uma das crianças colava a rua em curva, perguntei o que tinha nessa parte que faz a curva, tentando fazer ela perceber que a curva na verdade era uma outra rua, que formava o quarteirão. Ela me respondeu que naquele espaço “devem ter umas cinco casas” e desenhou algumas casas.

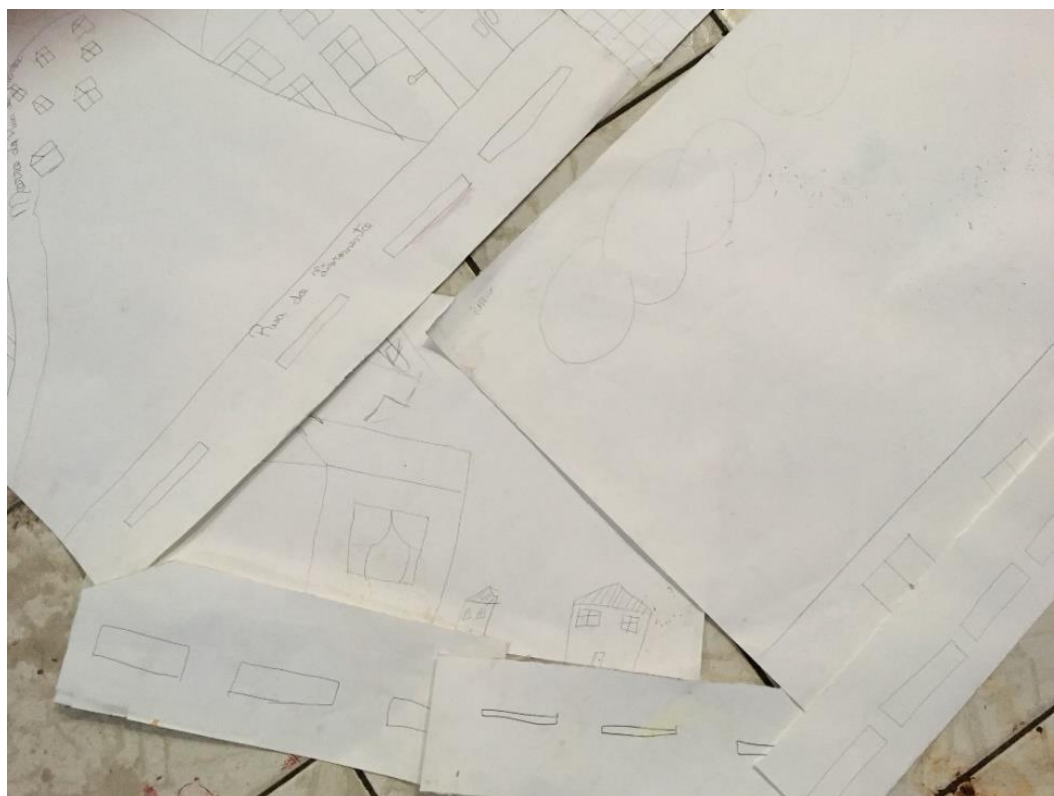


Figura 53 – Desenho feito pelas crianças da ligação entre a Rua Pedro Ernesto e a Rua do Livramento. Fonte: arquivo pessoal da autora.



Figura 54 – Desenhos sendo colados na parede. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Todos esses desenhos foram feitos a lápis, para serem pintados, depois, em uma outra atividade, e levados para São Paulo. Para organizá-los espacialmente, nós e as crianças colocamos todos os desenhos no chão – quando elas acrescentaram as ruas. Ao final da atividade, que durou aproximadamente uma hora, colamos os desenhos na parede, onde eles permaneceram por alguns dias até a viagem.

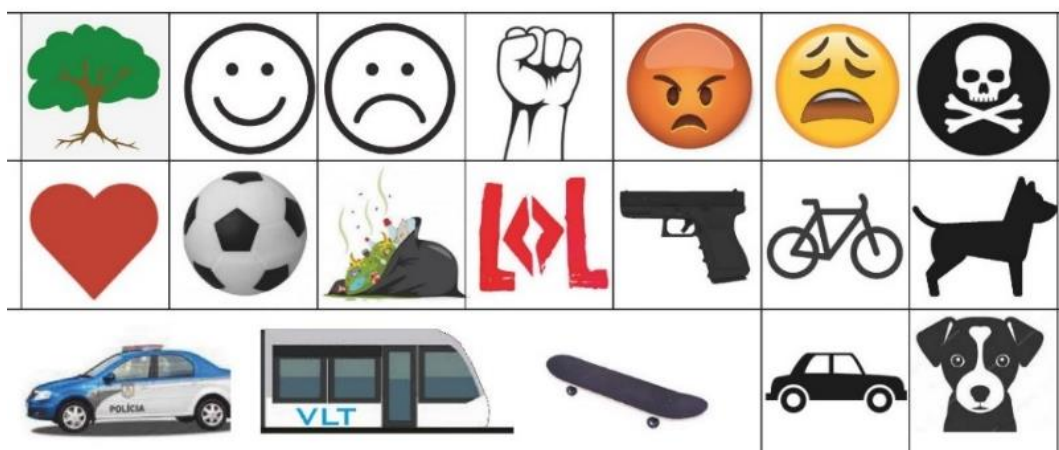
Durante o tempo em que as crianças estavam em São Paulo, comecei a pensar, a partir do que já havia observado e dessa atividade de desenho do entorno, como poderia ser um jogo para esse contexto. Chamou minha atenção a autonomia no deslocamento dessas crianças, fato que lhes permitia um entendimento geográfico de seu bairro, mesmo que distanciado de representações abstratas, como mapas e plantas tradicionais. Pareceu-me importante também colocar em diálogo as referências e cartografias sentimentais delas com algumas cartografias tradicionais – o mapa a partir de um ponto de vista aéreo. Além disso, logo percebi que não faria sentido pensar o jogo como objeto único dessa construção, seria preciso desenvolvê-lo em conjunto com as crianças, envolvendo-as no seu processo de desenvolvimento.

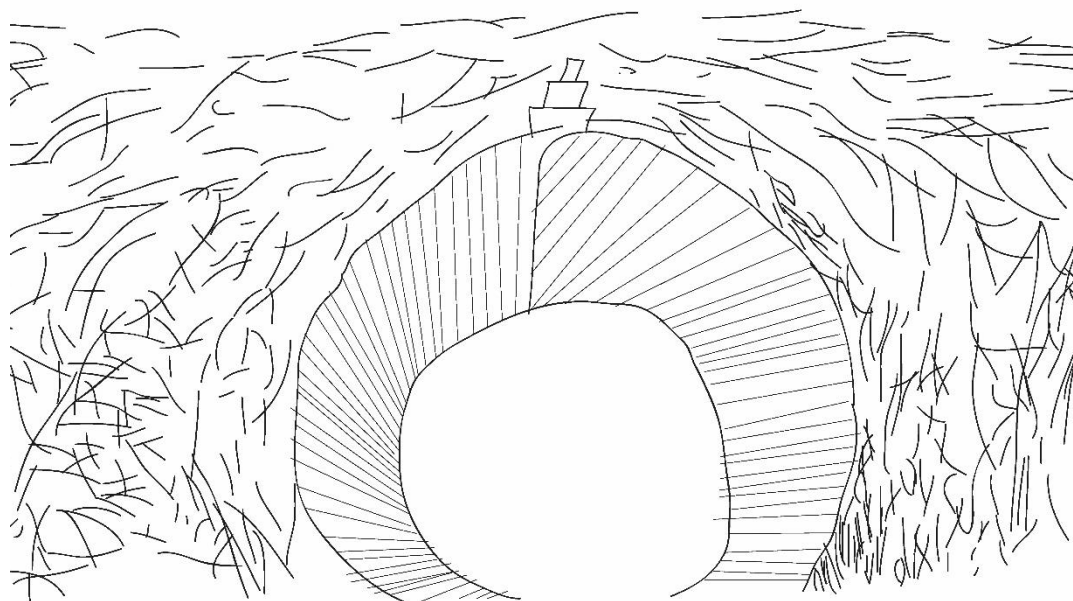
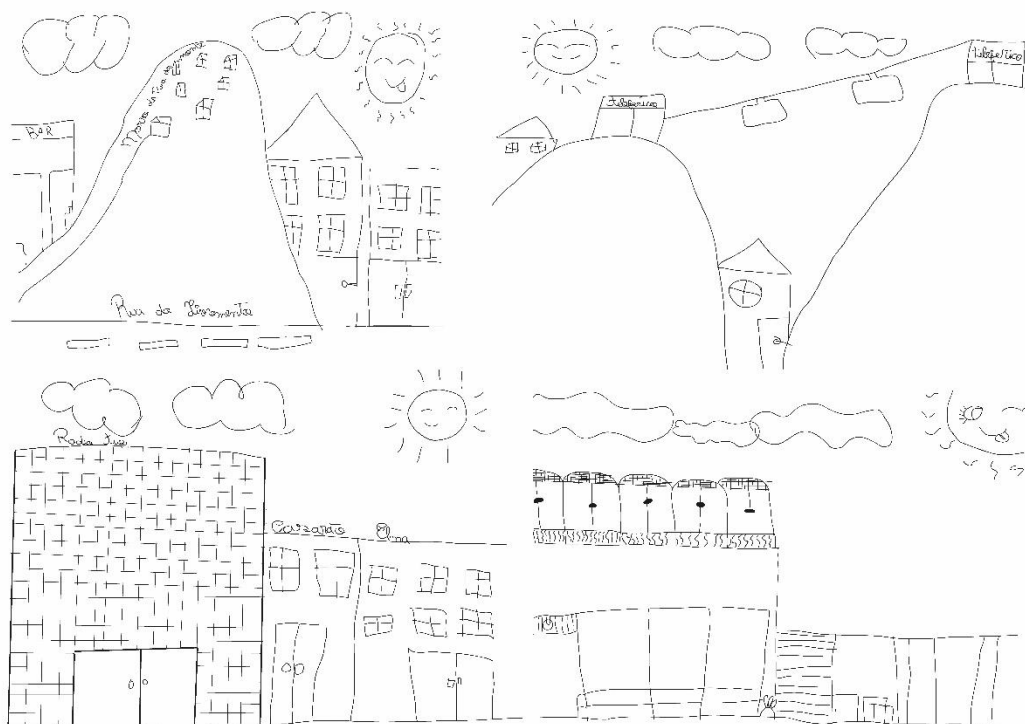
Decidi começar essa aproximação com um mapeamento, aproveitando os desenhos já feitos pelas crianças na atividade anterior. Registrei em fotos os 7

desenhos feitos por elas e vetorizei os desenhos no computador usando o programa Illustrator, deixando-os sem preenchimento de cor, para que as crianças os colorissem depois. Selecionei e exportei no *Google Earth* uma imagem de satélite daquela região, com a Praça da Harmonia no centro, em um recorte indo do Morro da Providência ao Porto, por ser a área que elas circulam e dominam. Imprimi a foto de satélite colorida em um papel de gramatura 90gr tamanho A0 e os desenhos em tamanho A5 em papel adesivo. Assim, elas poderiam localizar os lugares que desenharam e colar no mapa.

Porém, para tornar o mapeamento mais atrativo, era preciso adicionar sentimentos. Para não produzir um mapa apenas geográfico, mas também afetivo, era preciso mapear o que elas veem e sentem nesse território. Então, procurei na internet ícones que pudessem demonstrar emoções e outros possíveis elementos desse mapa, como árvores, lixo, bolas de futebol, carros e bicicletas. Busquei selecionar ícones coloridos e com uma representação mais próxima à realidade, que não fossem muito abstratos. Para essa etapa, não desenhei nenhum dos ícones, sendo todos eles baixados da internet de fontes abertas.

Alguns ícones foram absorvidos do contexto, como o símbolo da Lanchonete (L<>L), os cachorros, o skate e o VLT; outros ícones foram incorporados na tentativa de levantar questões sociais desse território, como o punho em riste, a arma e o carro de polícia. As emoções foram representadas com o coração, a caveira, a carinha triste, feliz, de raiva e de medo. Também comprei *post it's* de cores diferentes, caso elas quisessem escrever ou desenhar algo para colar no mapa.





Gambora lirramento hamonia parada do marinho parada do museu



Figuras 55, 56, 57 e 58 – Ícones e desenhos utilizados na atividade de mapeamento. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Quando as crianças voltaram de São Paulo, o material para a atividade do mapeamento estava pronto. No entanto, ao mesmo tempo, tiveram início as obras no galpão da Lanchonete. Com isso, alguns imprevistos de diversas ordens atravessaram o meu planejamento. Algumas vezes, fui à Lanchonete e não foi possível realizar a atividade, porque havia outra demanda mais urgente – como limpar o espaço, porque havia entrado água da chuva –, ou outra atividade que já estava sendo feita. Ou, simplesmente, as crianças não apareciam, porque, durante

as obras, as atividades não estavam acontecendo com frequência determinada. Também fez parte do processo aprender a lidar com essas circunstâncias imprevisíveis relacionadas à infraestrutura local, ao fator humano do trabalho e ao fato do grupo ser de crianças.

Considerando os prazos do mestrado, tive que ajustar meu cronograma às possibilidades do campo. Consegui articular com a Thelma e com algumas crianças para realizar o mapeamento no espaço do Bar Delas, já que não seria possível no galpão em obras.

No primeiro dia (03/09/2019), fiz a atividade com duas crianças, meninas e irmãos, de 7 e 10 anos. Começamos tentando encontrar algum lugar conhecido no mapa, mas elas não encontraram. Perguntei onde podia ser a Praça da Harmonia, elas apontaram para uma área do mapa com árvores que não era a praça. Eu falei que na praça havia muitas árvores realmente, mas que deveria ser em outro lugar com árvores. Elas, então, apontaram para várias outras manchas de árvores. Lembrei-as que na praça tem uma quadra de futebol e poderíamos procurar pela quadra. Rapidamente, elas acharam a quadra da Praça da Harmonia e viram que havia árvores por perto. Uma delas percebeu que a quadra estava pintada de verde e disse que a quadra da praça não é verde, logo, não deveria ser ali. Eu sugeri que a foto de satélite poderia ter sido tirada há muito tempo, quando a quadra era de outra cor, ela concordou e disse que, então, a Praça da Harmonia era ali mesmo. Colamos o adesivo com o desenho que uma delas tinha feito da praça e, também, os ícones de árvore, cachorro e bola de futebol. Depois, elas acharam uma outra praça, mas logo perceberam que era a chamada “praça da baleia”, que fica em frente ao aquário AquaRio, porque ela possui um mobiliário diferente das demais praças e bem colorido, possível de ser visto pela imagem de satélite.



Figura 59 – Crianças adesivando ícones na atividade de mapeamento.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Em seguida, tentamos localizar, no mapa, o Bar Delas, onde estávamos. Essa parte foi mais difícil; lembrei que estávamos na Rua Pedro Ernesto, que o bar fica em uma esquina e que dele conseguimos ver a praça. Mesmo assim, elas só localizaram depois de um adulto que estava no bar ter se interessado pela conversa e mostrado onde era o bar, o Moinho Fluminense e o mercado da região. Esses dois pontos têm características espaciais marcantes que são visíveis na imagem de satélite: o Moinho Fluminense é uma antiga fábrica de farinha que se estende por três quarteirões com fachadas em tijolo aparente e aço, arcos e silos; o Mercado 2001 também ocupa uma área grande e fica na esquina da Rua Sacadura Cabral com a Rua do Livramento.

A partir do mercado, as meninas conseguiram encontrar vários outros pontos de referência, como a escola onde estudam, uma banca de jornal e uma agência de banco. Uma delas viu uma árvore grande e lembrou que essa era a árvore com “cheiro de xixi” pela qual elas passam a caminho da escola. Depois dessas descobertas, animaram-se para encontrar a sua própria casa.

Percebi que, para se localizar, elas faziam conexões com o caminho que fazem a pé: primeiro, procuravam um ponto de referência e pensavam o percurso que era preciso fazer até o lugar que queriam encontrar e, então, andavam com o

dedo sobre o mapa, seguindo reto, virando à direita ou à esquerda. Isso indica que a experiência que elas têm da cidade que habitam tem mais a ver com deslocamentos a pé. Sendo assim, faz sentido que elas não se localizem em uma foto aérea, muito distinta da visão do pedestre, e recorram aos percursos como referências de localização.

Em determinado momento, elas resolveram procurar o galpão onde fica a empresa de telefonia Tim. Elas sabiam que era bem perto do bar, mas não sabiam qual dos telhados que apareciam no mapa era o da Tim. Sugeri que fizéssemos o percurso até lá para entender melhor. Enquanto andávamos, uma delas deu a ideia de tirar uma foto no celular¹⁸ dela para que pudéssemos saber quantas casas existem entre o Bar Delas e a Tim. Voltamos ao bar e ela acompanhou com o dedo no mapa enquanto analisava as fotos, encontrando o telhado do galpão da Tim.



Figura 60 – Crianças fazendo uso de registros em celular para localizar pontos de referência na atividade de mapeamento. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Elas também procuraram pontos de referência que não estavam no recorte, como a Vila Olímpica e a Praça Mauá. Após perceberem que alguns pontos não

¹⁸ Apesar do estado de vulnerabilidade social no qual se encontram e da baixa escolaridade, todas as crianças têm acesso a celulares com internet, sendo que por volta de quatro crianças possuem celular próprio. Foi acordado com as crianças que, durante as atividades da Lanchonete, não é permitido o uso do celular, próprio ou de terceiros.

apareciam no mapa, sugeri que elas colocassem setas indicando as suas direções. Uma das crianças me perguntou se eu podia trazer um outro mapa que mostrasse a Praça Mauá e combinamos de fazer isso em outro dia.

No meio da atividade, chegaram mais duas crianças, um menino e uma menina, de 7 e 10 anos respectivamente. A menina queria trocar todos os adesivos de cuja posição discordava. O menino só quis colar os adesivos de caveira, raiva, bicicleta e skate. Ele colou adesivos de caveira em um dos armazéns do porto e no mar, justificando que era perigoso ir nesses lugares porque podia cair e se afogar. Outra criança comentou que já tinha ido nesses armazéns em um passeio da escola. Esses comentários podem ser indicativos de que as crianças não costumam circular sozinhas pelo trecho do Boulevard Olímpico próximo aos armazéns, onde em geral há menor circulação de pessoas.

Outros indicativos de possíveis leituras do território começaram a surgir ao longo da atividade. Uma das crianças procurou o Morro da Providência e disse que ia colar armas lá, outra encontrou o Batalhão de Polícia Militar que fica na Praça da Harmonia e colou armas e carros de polícia. Uma delas comentou que, no Batalhão, também há aulas de luta e de futebol e colou adesivos de bola. Depois de um tempo, uma delas colou um coração no batalhão. Eu perguntei se ela gostava do batalhão e ela respondeu que sim. Outra criança complementou dizendo que os policiais as protegem e prometeram dar um uniforme para ela. Essas falas me surpreenderam e chamaram a minha atenção para novas possibilidades de leitura da cidade.

É comum que arquitetas, arquitetos e demais pesquisadores que estudem locais marginalizados suponham que a relação desses moradores com a polícia é ruim, baseada num histórico de abuso de poder, repressão e genocídio por parte dos agentes do Estado. No entanto, o que a atividade apontou é que os policiais nem sempre representam algo ruim para as crianças da Gamboa. Não é possível avançar em considerações sem um estudo social desses atores e das demais camadas e estruturas de poder paralelo que existem na região, mas a imagem que essas crianças indicaram abre a imaginação para uma cidade onde novas relações entre agentes talvez seja possível.



Figuras 61 e 62 – Atividade de mapeamento. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Dois dias depois (05/09/2019), repeti a atividade com as mesmas crianças, para atender a um pedido delas. Inicialmente, apenas uma das crianças apareceu e, em um novo papel com a mesma foto do outro dia, tentamos repetir o mapeamento. Mesmo sendo a mesma imagem, ela ficou insegura e não lembrava onde eram os pontos de referência. Aos poucos, fomos redescobrimos os pontos de referência que havíamos encontrado no dia anterior. Depois outra criança apareceu e ficou um tempo procurando o Morro da Providência. Enquanto procurava, ela comentou que “olhar as coisas de cima é difícil, porque confunde”.

Dessa vez, elas se cansaram logo da atividade e começaram a demonstrar desinteresse. Sugeri que brincássemos de outra coisa e, com os adesivos, inventamos um jogo da memória, virando seu verso para cima e tentando encontrar pares repetidos. O jogo da memória não teve qualquer relação com o mapeamento, mas me mostrou que as peças do jogo poderiam se transformar em um outro jogo e que esse poderia ser um artifício para driblar a dispersão e a dificuldade de permanecer muito tempo na mesma atividade.

Portanto, como considerações a partir dessa atividade em questão, percebi que um dos desafios é o tempo de concentração das crianças. As crianças que frequentam a Lanchonete me parecem ser especialmente dispersas, o que pode se explicar, em parte, pelo ambiente por si só dispersivo onde acontecem as atividades

e, em parte, pela sua formação educacional, expressa na sua dificuldade de leitura e concentração.

Todavia, o fato de as atividades da Lanchonete acontecerem em um bar aberto à rua tem suas vantagens e desvantagens. A maior vantagem é a liberdade que as crianças têm de sair e entrar da atividade, pois isso faz com que elas participem mais, à sua maneira, sem se sentirem presas e sem que o compromisso de ficar até o final as desestimele. Já as desvantagens estão nas inúmeras distrações, tentações e interrupções que ocorrem. As atividades são atravessadas pelas pessoas que passam, pelo VLT, pelos sons do bar, pela televisão ligada, pelos cachorros e por outras atividades simultâneas.

Logo entendi que o jogo, como qualquer outra proposta para esse contexto, deveria ter um caráter aberto e adaptável. Atividades que demandam mais de 45 minutos, muita concentração ou que o mesmo grupo permaneça do início ao fim não condizem com o ritmo dessas crianças.



Figura 63 – Atividade de mapeamento no dia 05/09/2019. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Um dia depois (06/09/2019), levei uma nova imagem, com a Praça Mauá. Nesse dia, uma outra criança quis participar e as crianças que já haviam participado

mostraram para ela os mapas que fizemos nos dias anteriores, indicando onde era o bar, a escola, o mercado, a casa delas e a casa de amigos. Quando abrimos o mapa da Praça Mauá, elas rapidamente identificaram o Museu do Amanhã e o Museu de Arte do Rio. Uma delas colocou o adesivo de caveira no mar, repetindo o que havia feito com o mar no outro mapa, dizendo que era perigoso. Outra criança que havia acabado de chegar questionou se era proibido entrar no mar, eu perguntei o que ela achava, ela pensou um pouco e disse que achava que “podia colocar o pé”. Ela me pediu para desenhar e escrever “pé” e colar um coração, porque gosta do mar. Percebi que essas crianças têm relações diferentes com o mar, mas, em geral, demonstram receio ou apreensão quanto a ele.



Figura 64 – Atividade de mapeamento no dia 06/09/2019. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Quando as crianças já estavam dispersando, começaram a brincar com os *post it's*. Uma delas, chamada Isabelly, colou um carro de polícia em um *post it* e escreveu “Policial Isabelly”, colando no peito como um distintivo. Enquanto isso, outra começou a me escrever recados através dos *post it's*. Escrevendo uma frase

de cada vez, ela foi contando que estava muito triste, porque o pai dela havia brigado e batido na mãe e agora eles iam se separar. A conversa foi interrompida porque as outras crianças começaram a brincar de pique-pegas e ela colocou os *post it's* no mapa e saiu para correr.

Assim, mesmo sem corresponder a uma estrutura de jogo, essa atividade promoveu um diálogo usando elementos lúdicos. Pude perceber que elementos interativos como os adesivos ou a brincadeira de descobrir lugares no mapa contribuíram para engajar as crianças na atividade. Esses elementos também serviram de suporte para que questões sociais e até pessoais surgissem através do lúdico, como o sentimento quanto aos policiais e o relato da violência doméstica, até então não revelados.

Essa atividade de mapeamento foi essencial para orientar a estrutura do jogo a ser desenvolvido. O contato com a imagem de satélite estimula as crianças e apresenta um novo olhar sobre o tecido urbano, mas ele não funciona se elas não conseguem identificar seus pontos de referência. Isso me fez pensar em um tabuleiro que correspondesse ao recorte de cidade que elas dominam, e onde os percursos tivessem relação com os caminhos que elas percorrem a pé, e que parece ser a sua maneira de vivenciar esse território

4.3.3.

A rotina da Lanchonete <> Lanchonete – Escola Por Vir e a relação das crianças com jogos

Em setembro de 2019, a Lanchonete mudou-se, oficialmente, para o galpão, tendo as atividades ganhado mais espaço e estrutura. O galpão possui 240m², é térreo e com um mezanino onde há dois quartos para residência artística. O espaço térreo é todo aberto, com exceção dos dois banheiros, copa e duas despensas que ficam ao fundo. No espaço aberto do térreo, há na frente outra área de cozinha, com fogão, pia, armários e mesa com 5 bancos; uma área com uma mesa em curva com 10 bancos; e o espaço central com um círculo amarelo pintado no chão e aproximadamente 20 cadeiras.



Figuras 65, 66, 67, 68 e 69 – Espaço interno e fachada do Galpão da Lanchonete, no momento da mudança, e a rotina de atividades com as crianças.

Fonte: instagram @lanchonete.lanchonete.

No galpão, as atividades também começaram a se estruturar em dias e horários fixos. Toda a liberdade de entrar e sair a qualquer hora foi essencial para que a Thelma criasse uma relação com as crianças do bairro e começasse a criar frequentadores das atividades da Lanchonete. Entretanto, com o tempo, foi preciso um pouco de limite. As atividades passaram a acontecer às segundas e quartas, das 14:30h às 17h. Com essa mudança, mais crianças começaram a frequentar a Lanchonete; em média 15 crianças por dia, entre meninos e meninas, na faixa dos 7 aos 12 anos. Mais adultos também começaram a frequentar a Lanchonete, para dar oficinas ou ajudar nas atividades. Suas funções são dar suporte às atividades, organizando o espaço e os materiais antes e depois, cuidar da limpeza do galpão, mediar e brincar com as crianças.

Atualmente, cerca de 7 adultos estão presentes toda semana, alguns participando de toda a programação e outros apenas em um dia da semana, como eu. Esses colaboradores fazem parte da Lanchonete de maneira voluntária, sem que haja uma seleção. São homens e mulheres, entre os 20 e os 50 anos, com diversas formações que, após conhecerem a Lanchonete, tiveram interesse em participar. Cerca de metade tem formação ou alguma relação profissional com o campo da arte e nenhum tem formação em pedagogia. Apesar de se reconhecerem como arte-educadores, a maioria não tem experiência nessa área, o que é um ponto debatido no grupo. Sem uma formação adequada para essa função, surgem muitas dúvidas sobre como agir diante dos complexos desafios que envolvem uma escola de artes nesse contexto. Defende-se uma “pedagogia da intuição”, na qual o como agir é descoberto na prática e guiado pelo afeto. No entanto, o grupo reconhece a falta que um conhecimento mais adequado faz e pensa – ainda de maneira incipiente – em como promover uma formação coletiva de referências pedagógicas, a partir de leituras, palestras ou grupos de estudo.

A rotina inicial das crianças ao chegarem na Lanchonete é tirar os sapatos, lavar os pés, regar as plantas e lembrar a espécie delas e começar a atividade do dia. As atividades incluem aulas de pintura, desenho de observação, oficina de autorretrato, aula de música, dentre outras. Ao longo do segundo semestre de 2019, outras atividades foram adicionadas à grade, como aulas de capoeira e de bateria de escola de samba.

A escolha das atividades foi sendo construída de acordo com a demanda das crianças e a vontade inicial da Thelma de falar sobre a floresta e os alimentos.

Percebendo que a alfabetização que elas têm na escola pública é muito falha e deficitária, o letramento passou a ser integrado à todas as atividades. Assim, a Lanchonete se colocou também no papel de um reforço escolar, que funciona no contraturno da escola pública, sem a intenção de disputar com ela.

A alfabetização na Lanchonete dá-se, principalmente, a partir do nome das plantas. O portão do galpão é repleto de plantas, trazidas por colaboradores ou plantadas com as sementes do que se come, tais como: tangerina, maçã, melancia, laranja. Reconhecendo as plantas e seu ciclo de vida, as crianças aprendem sobre a bananeira, o limoeiro, a cúrcuma, o gengibre, a babosa, a espada-de-são-jorge, entre outras. Muitas das atividades de pintura e desenho, conseqüentemente, têm como tema as plantas ou a floresta.

A atividade principal do dia começa tão logo as crianças cheguem. Mesmo quando a Lanchonete passou a funcionar no galpão e as interferências e ruídos externos diminuíram, a concentração em uma atividade continuou sendo um desafio. Geralmente, a atividade proposta para o dia tem a duração de, aproximadamente, uma hora e meia; depois as crianças já começam a dispersar e procurar outra ocupação. Nesse momento, após a realização da atividade proposta há um momento livre no qual elas podem escolher o que querem fazer. Algumas escolhem seguir desenhando, mas a maioria busca algum jogo. É combinado que não se pode brincar de correr ou andar de skate e bicicleta dentro do galpão, embora essa regra seja testada pelas crianças todos os dias.

Além – ou, até mesmo, antes – de ser uma escola de artes e de outros saberes, a Lanchonete é um lugar para brincar, um espaço seguro para as crianças estarem no horário em que normalmente estariam na rua ou na praça. Os jogos e brinquedos, portanto, são parte fundamental desse espaço. Apesar da diversidade de jogos que é recebida por doações, há uma seleção feita pela Thelma de quais interessam e dialogam com os princípios educacionais da Lanchonete. Os jogos comerciais raramente dialogam com o universo e o contexto dessas crianças e os que se distanciam demais da realidade delas são rejeitados, seja pela seleção, seja pelas próprias crianças, como por exemplo os jogos *Banco Imobiliário* ou *Jogo da Vida*, que se utilizam de um vocabulário do capital totalmente distante do cenário de carência socioeconômica dessas crianças.

Uma parte grande da minha pesquisa e da minha inserção no campo foi observar o que e de que maneira as crianças jogam. Há alguns jogos mais universais

dos quais quase toda criança gosta e com os quais se conecta, como o Lego e demais jogos de encaixe e empilhamento. Seja com os blocos de madeira ou com as peças de imãs, as crianças da Lanchonete se entretêm por bastante tempo. Novamente, todavia, as dificuldades de compartilhar e brincar junto aparecem: quando querem uma peça que está sendo usada por alguém, recorrem à violência e, se não conseguem o que querem, começam as agressões verbais.

Há poucos jogos de tabuleiro na Lanchonete e as crianças não demonstram interesse por eles. Certa vez, vi duas das meninas jogarem o *Jogo da Luna*. É um jogo de tabuleiro, com um caminho e cartas que apresentam conteúdos científicos para crianças (uma das cartas, por exemplo, dizia “por que as coisas caem?”). As meninas jogavam o dado, andavam pelas casas e tiravam as cartas, mas apenas liam, sem responder ou ter qualquer reação, e passavam a vez para a próxima. Ignoravam também as casas nas quais havia coisas escritas, focando apenas em jogar o dado e andar pelas casas. O jogo para elas era apenas um exercício de sorte e competição. Quando uma delas desistiu do jogo no meio da partida, a outra continuou jogando sozinha e me chamou para ver e comemorar a vitória quando ela chegou ao final do caminho.

O jogo de cartas *Can-can* também é muito jogado pelas crianças. Elas jogam usando todas as variáveis das regras (como ficar em silêncio, se alguém coloca o 0 ou todos colocarem a mão em cima do bolo se alguém coloca o 9) – algo que muitos ignoram ou desconhecem e que torna o jogo muito mais complexo. Todavia, eles usam as regras com muita liberdade, inventando novas quando é conveniente ou modificando as existentes. Essa também me parece ser uma forma de lidar com as adversidades, na medida em que regras muito rígidas fariam o jogo ruir a cada interrupção, jogadora e jogador desistente ou que entra no meio do jogo. Mudar as regras parece ser uma forma de adaptar o jogo à realidade delas, reinventando-o, para que ele possa resistir.

Outro exemplo de como elas alteram as regras durante o jogo é evidenciado em outro jogo que faz muito sucesso na Lanchonete. É um jogo de encaixe com peças em formas geométricas e coloridas. Em um painel de plástico perfurado em grid as jogadoras e os jogadores devem escolher qual das figuras impressas em cartões de papel querem copiar, encaixando as peças nos buracos certos até formar a imagem (de peixe, barco, trem etc.). Suponho que a intenção seja estimular o pensamento espacial, geométrico e cartesiano, como no jogo Batalha Naval. No

entanto, algumas das peças já se perderam, não sendo possível completar o desenho exatamente como está na imagem.

Durante tal jogo, quando as crianças percebem que não há mais determinada peça que precisam, rapidamente substituem-na por outra cor e, muitas vezes, até optam por fazer o desenho com cores diferentes das indicadas no cartão. Observando-as jogarem, percebi que não há qualquer constrangimento em subverter as regras, mesmo em um jogo cujo objetivo é basicamente a *mímesis*.

Nesse jogo, também foi possível aferir, mais uma vez, a dificuldade que elas têm de cooperar. Quando tentam construir a imagem em conjunto e discordam da posição de alguma peça colocada pela outra, arrancam a peça, geralmente, iniciando uma briga. A solução, encontrada por elas mesmas, é cada criança começar por uma ponta da imagem.

Além de enfatizar a questão da competição atrelada à agressividade, observar as crianças jogando me fez chegar a alguns princípios: que as regras devem ser abertas e livres – pois, se forem rígidas serão subvertidas –; que o jogo deve ser aberto à mudança de configuração das jogadoras e dos jogadores; que a estrutura e os elementos do jogo devem permitir que outras brincadeiras sejam inventadas com os mesmos elementos; e que o jogo deve dialogar com fatos do cotidiano dessas crianças. Ademais, as premissas que eu havia definido inicialmente para o desenvolvimento dos jogos dessa pesquisa (ser coletivo, cooperativo, com tema urbano, para um contexto específico, e que promova a conscientização urbana) foram ratificadas. Com essas definições em mente, iniciei o desenvolvimento do jogo.

4.3.4. O desenvolvimento do Jogo da Cidade

Assim como as atividades na Lanchonete são atravessadas pela cidade, acredito que a vida urbana dessas crianças é afetada pelo que acontece na Lanchonete e que suas relações pessoais podem ser um reflexo da relação que elas têm com a cidade e com o que é público. O comunicar-se por meio da violência e a dificuldade em dividir podem ser fruto das inúmeras violências com as quais convivem cotidianamente. A Lanchonete, nesse sentido, exerce um papel de lugar semipúblico, onde as coisas são compartilhadas entre os que a frequentam e o

espaço é mantido e cuidado por aqueles que o utilizam, sejam crianças ou adultos. Para estimular o cuidado com o que é de todos, as crianças são orientadas pelos arte-educadores, que colaboram com a Lanchonete, a guardar o que usaram e limpar o que sujaram. Assim, aos poucos, elas vão aprendendo a gerir e cuidar desse espaço que é de todas elas. Dessa maneira, espera-se que a Lanchonete funcione como um simulacro do espaço público, e que elas consigam aos poucos aprender a cuidar da sua cidade também.

Pelo que pude observar, a relação que as crianças têm com a rua, com a praça e com os equipamentos públicos, em geral, é de hostilidade e conflito. Certa vez, vi uma das crianças lançar um limão que havia acabado de usar pela porta da Lanchonete em direção à rua. Conversei com ela sobre o que acontece quando jogamos comida na rua e quais bichos o lixo acumulado atrai. A resposta dela foi que “todo mundo joga lixo na rua” e que, depois, era só espantar os ratos e baratas. Momentos como esse dizem respeito à relação que elas têm com direitos básicos como saneamento, água encanada e coleta de resíduos sólidos; dizem, também, sobre a falta de cuidado com o espaço da rua e, ainda, sobre a relação que elas têm com os resíduos que produzem. De maneira semelhante, a dificuldade em dividir os brinquedos ou os skates diz sobre a relação com os materiais da Lanchonete, mas, também, sobre os bens compartilhados coletivamente na comunidade e na cidade. A violência com a qual tratam seus colegas é a mesma com a qual o Estado as trata e a mesma com a qual elas tratam a praça, o VLT, os skates etc.

O VLT pode ser visto como um exemplo de investimento público que acaba assimilando um processo de marginalização social pela justificativa do turismo. Para a instalação das três linhas do VLT na região central e portuária, através de uma parceria público-privada, várias linhas de ônibus foram retiradas de circulação. Não há integração entre as tarifas do VLT e qualquer outro modal de transporte (ônibus, metrô, trem ou barca), o que torna os deslocamentos mais caros, já que o VLT só circula pelo Centro. Com isso, grande parte dos moradores do Centro, Saúde, Gamboa e Santo Cristo não utiliza esse meio de transporte, mesmo que passe pela sua porta. E as crianças, muitas vezes, fazem uso dele sem pagar, fugindo dos fiscais. Uma vez, voltando da Lanchonete de VLT, encontrei cinco meninos que frequentam a Lanchonete. Eles estavam passeando pelo Boulevard Olímpico e resolveram pegar uma carona de VLT até a Praça XV, onde, me contaram, iriam “procurar patinetes para brincar”. Os patinetes elétricos, assim como o VLT, são

pagos e possuem um valor inacessível para eles, o que permite supor que eles também fazem uso ilegal desse equipamento. É uma maneira de driblar as catracas que a cidade os impõe, pela via da clandestinidade, mas se as relações sociais e a cidade os ensinam a não dividir, como esperar outro comportamento? E, então, o que pode ser um jogo nesse contexto?

O desafio de incentivar a gentileza, inclusive a urbana, e desenvolver um espírito de coletividade foi o que moveu o desenvolvimento de um jogo sem vencedores únicos, onde todos ganhassem ou perdessem juntos. Além de não haver ganhadores únicos, trocas e cooperações podiam estar no leque de ações do jogo como artifício para estimular a participação urbana.

Optei por seguir a estrutura clássica de um jogo de tabuleiro, com caminhos, peão, cartas e dado. Sendo a cidade o tabuleiro, os desenhos da região feitos pelas crianças guiaram a escolha de percursos. Para abordar questões do seu contexto e contribuir com os princípios da Escola Por Vir que estava se formando, a temática das cartas baseou-se em elementos do cotidiano das crianças dentro e fora da Lanchonete: as plantas, a alfabetização, as comidas naturais, a música, o skate e as pessoas e lugares do bairro.

O uso do skate pelas crianças chamou minha atenção, desde o início do meu processo de aproximação. Senti a necessidade de colocá-lo no jogo, não só pela identificação que as crianças têm com ele, mas por representar uma maneira de se locomover pela cidade gratuita e distinta dos meios de transporte mais usuais, como ônibus, metro, carro e VLT. Na verdade, elas usam o skate e a bicicleta mais como brinquedo que como transporte. O caminhar é o principal meio de que se utilizam para circular, no entanto, como alternativa aos transportes pagos, elas poderiam, a partir do jogo, começar a ver o skate como um meio de transporte mais acessível. Por esse motivo, os percursos no jogo são realizados de skate, o que funciona como um atrativo lúdico ligado à possibilidade de brincar de skate na própria Lanchonete, já que seu uso não é permitido dentro do galpão.

Por sugestão da Thelma, incluí o mar no recorte do tabuleiro e coloquei um dos percursos passando por ele. A Gamboa possui uma relação histórica com o mar e com a Baía de Guanabara, por ter sido uma região de pesca e de porto. Todavia essa relação vem se perdendo há alguns anos com a poluição das águas, a diminuição da atividade pesqueira e a presença de galpões fechados em toda a frente marítima, afastando a baía da rotina dos moradores. Assim, estimular a imaginação

das crianças para outros usos dessa orla poderia ser uma forma de abrir novos horizontes de vivência na cidade.

Para tornar o jogo mais complexo, pensei em três possibilidades de percursos. Como incentivo a decisões coletivas e não individuais, as jogadoras e os jogadores devem escolher em conjunto qual percurso vão seguir a cada partida. Todos os percursos partem do galpão da Lanchonete <> Lanchonete – Escola Por Vir e vão até o mar, até a Praça da Baleia ou o Teleférico do Morro da Providência.

A escolha dos destinos foi baseada nos desenhos e no cotidiano das crianças. O teleférico foi desenhado na atividade em que propusemos que elas desenhassem pontos da região da Gamboa e Saúde. Mesmo estando desativado, desde 2016, por falta de verba, ele permanece presente no imaginário das crianças, talvez pelo seu impacto na paisagem. A Praça da Baleia é a praça que fica em frente ao AquaRio e é uma praça com brinquedos novos e diferentes dos normalmente usados nas praças públicas. As crianças que frequentam a Lanchonete gostam de ir até lá, por causa dos brinquedos e para andar de skate e bicicleta, já que o chão é de granito liso.

Optei por percursos de tamanhos diferentes a fim de que o jogo seja adaptável a diferentes disponibilidades de tempo. Todos os percursos seguem as ruas existentes, começando pela Rua Pedro Ernesto, na Lanchonete, e, ao virar a esquina, ele se divide em três. O tabuleiro é redondo para que não haja hierarquia: sem uma frente definida, nenhum lado é superior em relação ao outro e todos podem se sentar ao redor do jogo em posição de igualdade. Com o mesmo propósito, os desenhos estão dispostos em várias direções no mapa, para que sejam vistos de vários ângulos. O círculo do tabuleiro também conversa com o círculo amarelo pintado no chão do galpão da Lanchonete, o qual, durante as atividades, se tornou um ponto de reunião, definindo uma espacialidade que dialoga com a coletividade. O material escolhido para o tabuleiro e as cartas do jogo foi o compensado de madeira (MDF), devido à sua durabilidade e leveza, na espessura 3mm. A imagem do tabuleiro foi impressa em vinil adesivo e colada em uma placa de MDF de 1,18m de diâmetro. O seu formato e peso favorecem o jogo no chão, onde as crianças, normalmente, se sentem mais confortáveis e podem posicionar-se ao seu redor de maneira livre, sem estarem orientadas pelo formato de uma mesa ou localização de cadeiras. A placa do tabuleiro foi cortada na máquina a laser em formato de quebra-cabeça, fazendo com que o tabuleiro seja um jogo em si, sendo montado antes de começar o jogo com as cartas. O tabuleiro foi dividido em 21 peças de 28cm x 24cm cada.

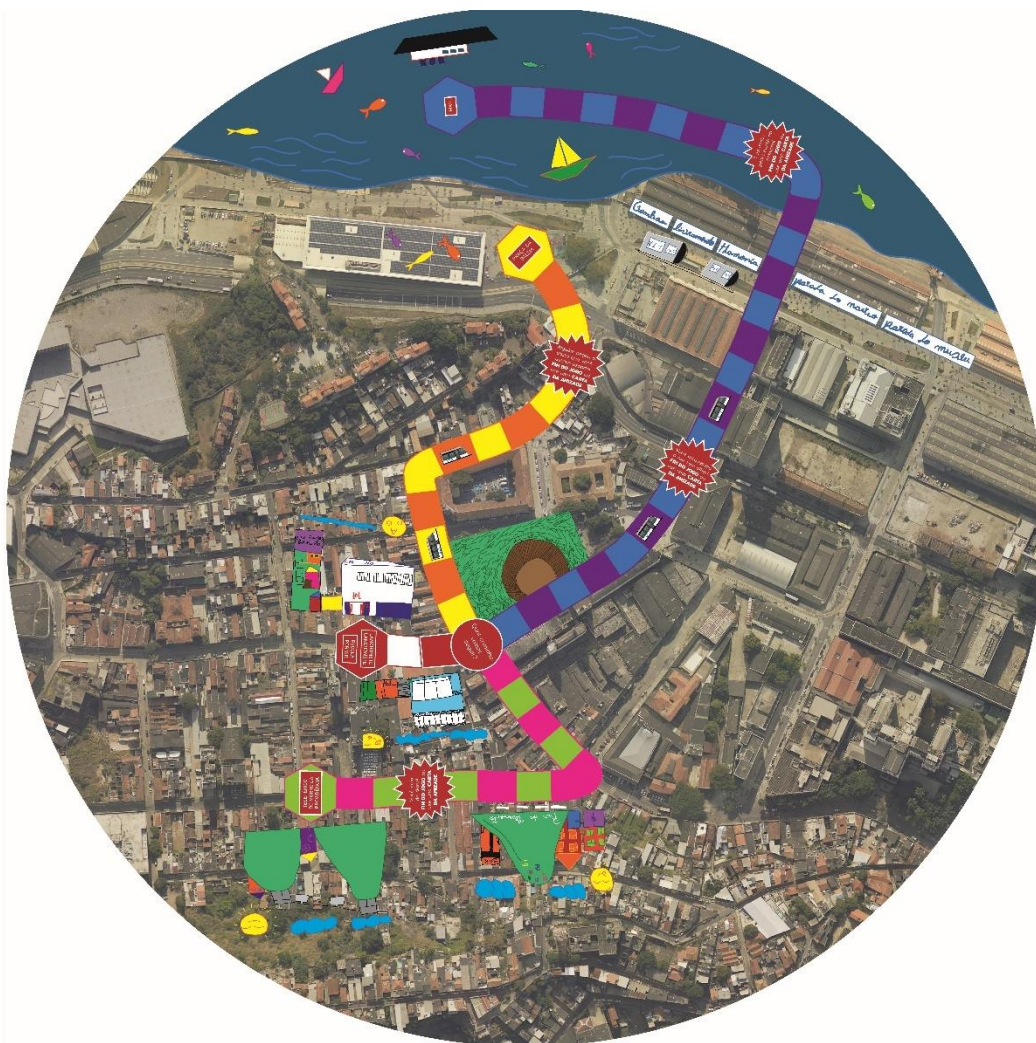


Figura 70 – Tabuleiro do Jogo da Cidade. Fonte: arquivo da autora.

Seguindo a estrutura usual dos jogos de tabuleiro, é preciso jogar o dado para andar nos percursos. O diferencial é que, nesse jogo, não há um peão para cada jogadora ou jogador, porque não há uma competição por quem chega primeiro no final do percurso. Há apenas um peão, que é um skate de dedo, com o qual cada jogadora ou jogador anda na sua vez, de acordo com os números que saírem no dado. O jogo termina quando o skate chega no final do percurso, mas, como estão todos se utilizando do mesmo skate, não há a sensação de que apenas uma jogadora ou um jogador venceu, porque todos andam e chegam no final juntos.

Além do tabuleiro e do skate de dedo, também compõem os elementos do jogo as cartas e as fichas, feitas em MDF 3mm. As fichas têm a dimensão de 5cm x 5cm, apresentam desenhos na frente e possuem o verso pintado de vermelho. Já as cartas têm a dimensão de 7cm x 7cm e apresentam um texto em fundo preto. São 34 cartas com textos diferentes e 84 fichas variando entre 9 desenhos diferentes.

Cada jogadora ou jogador começa o jogo com 7 fichas aleatórias na mão. As cartas são retiradas a cada jogada e seus textos apresentam situações a serem resolvidas. A jogadora ou o jogador usa as fichas para reagir às cartas, de acordo com o texto de cada uma.

Como jogar?

- 1.** Vamos montar o quebra-cabeça e descobrir que mapa é esse?
Você consegue achar sua casa?
- 2.** Quem quer andar de skate? Para começar o jogo, vamos colocar as cartas viradas para baixo em um lugar onde todos consigam pegar e colocar o skate no começo do caminho.
- 3.** Quem vai querer jogar? Cada um deve pegar 7 fichas.
- 4.** Vamos sortear quem vai começar?
- 5.** Começou! Cada um joga o dado na sua vez, anda com o skate pelas casas e pega uma carta.
- 6.** Caiu em uma casa com VLT? Avance até o próximo VLT!
- 7.** Quem tirou a carta lê ou pede ajuda para alguém.
- 8.** De acordo com o que diz a carta, podemos colocar uma ficha no tabuleiro ou trocar com alguém.
- 9.** Opa, temos 3 opções de caminho! Qual caminho vamos seguir?
- 10.** Eba, chegamos juntos no final do caminho!

Figura 71 – Instruções do Jogo da Cidade. Fonte: arquivo da autora.

O jogo começa, portanto, com a montagem do quebra-cabeça e o entendimento do mapa, a partir da identificação dos pontos de referência. Em seguida, cada jogadora e jogador recebe 7 fichas vermelhas. A partida tem início com o skate no começo do percurso, isto é, na Lanchonete <> Lanchonete – Escola Por Vir. Cada jogadora e jogador joga o dado e retira uma carta. Para prosseguir no percurso, é preciso reagir à carta com uma ficha. Ao longo do percurso será preciso escolher uma das três opções de destino.

As cartas contêm textos com situações relativas aos três percursos propostos. Baseadas no cotidiano das crianças, apresentam desafios que devem ser realizados para prosseguir no percurso, variando entre as temáticas urbana e das aulas da Lanchonete. No percurso, a jogadora ou o jogador pode ter que cantar uma música, pintar a quadra da praça, ajudar um cachorro a atravessar a rua, pegar uma carona de bicicleta, regar uma planta, soletrar o nome de uma árvore, dar uma solução para o lixo acumulado ou para o mau cheiro. As cartas demandam reações, porém, não há uma resposta certa, o texto estimula a criança a pensar numa resposta possível. Algumas cartas indicam que se volte ou avance uma casa, apontando que certas situações trazem vantagens e outras, desvantagens. Por exemplo, pegar uma carona de carro, quando o trânsito está congestionado, faz com que a jogadora ou o jogador volte uma casa, por outro lado, já emprestar a bola de futebol, que não se está usando, faz avançar três casas.

As cartas podem demandar uma solução para um problema urbano, perguntar a direção de alguns lugares no mapa, instigar sobre alguma planta ou receita ou, ainda, falar sobre os sentimentos que aparecem nesse percurso. A inserção das emoções no jogo foi uma repercussão da atividade de mapeamento com adesivos. Entendi que é importante propor uma cartografia dos sentimentos para que possa haver uma leitura qualitativa dos lugares. Não basta apresentar as crianças ao seu próprio território por meio de uma nova representação, é preciso que elas desenvolvam um senso crítico em relação ao mesmo e se questionem onde não é bom andar e porque, onde se sentem seguras, quais equipamentos culturais frequentam etc.

Algumas cartas têm como tema a história do bairro da Gamboa e se alinham com o projeto pedagógico da Lanchonete ao abordar a narrativa negra acerca desse território. Mesmo sendo a maior parte de sua população negra ou parda¹⁹ e contando com importantes marcos da história da escravidão no Brasil, os locais históricos desse bairro são pouco conhecidos pelos que o habitam. Por isso, algumas cartas do jogo perguntam às crianças o que foi a Revolta da Chibata, ocorrida na Baía de Guanabara, e o que é o Cemitério dos Pretos Novos, localizado na Rua Pedro

¹⁹ Conforme dados do IPP, disponíveis em: <http://www.data.rio/datasets/nascidos-vivos-segundo-ra%C3%A7a-cor-da-m%C3%A3e-%C3%A1reas-de-planejamento-ap-e-regi%C3%B5es-administrativas-ra-de-resid%C3%Aancia-no-munic%C3%ADpio-do-rio-de-janeiro-2002-2006-2017>. Acessado em 12/02/2020.

Ernesto. O texto das cartas sugere que quem não souber a resposta pode perguntar a alguém ou inventar uma história, promovendo o compartilhamento de saberes ou a invenção de novas narrativas.



Figuras 72 – Cartas do Jogo da Cidade. Fonte: arquivo da autora.

Após pegar uma carta preta e ler, a jogadora ou o jogador deve reagir ao que ela pede. Para isso, pode usar uma das fichas vermelhas. As fichas possuem 9 desenhos diferentes produzidos digitalmente por mim: carinha feliz, carinha triste, árvore, cachorro, skate, bicicleta, coração, o símbolo da Lanchonete (L<>L) e duas pessoas lado a lado. Desse modo, é possível reagir com alegria ou tristeza, com amor, com alguma sugestão que envolva a natureza etc. Como as fichas vermelhas são distribuídas aleatoriamente, por vezes quem joga pode querer usar uma ficha que não tem, por isso é sugerido que as jogadoras e os jogadores troquem as fichas vermelhas entre si, quando quiserem. Essa troca foi incorporada com a intenção

pedagógica de demonstrar que nem sempre temos aquilo que precisamos ou queremos, mas se trocarmos com amigos, podemos conseguir.



Figura 73 – Fichas do Jogo da Cidade. Fonte: arquivo da autora.

O cachorro foi inserido nas fichas como uma referência ao Coragem, um cachorro vira-lata adotado pelo Bar Delas. Enquanto a Lanchonete estava no Bar Delas, o Coragem estava presente nas atividades sempre perto das crianças, sendo cuidado e adorado por todas. Quando a Lanchonete se mudou para o galpão, o Coragem permaneceu no Bar Delas, ficando um pouco mais distante, mas sem deixar de fazer parte da rotina delas, visto que a maioria das crianças frequenta, de alguma maneira, o Bar Delas. O Coragem também representa os cachorros de rua do bairro, que são muitos e configuram um problema urbano. Além de representar um laço afetivo dos moradores da região, a inserção do Coragem visa ainda provocar uma sensibilização diante das pessoas e animais que vivem na rua.



Figura 74 – Crianças da Lanchonete com o cachorro Coragem.

Fonte: instagram @lanchonete.lanchonete.

As fichas também são usadas para reagir a algumas casas do percurso, onde adicionei situações que podem fazer o jogo acabar. Essas casas estão em vermelho, com um contorno diferente das demais e apresentam um texto relativo a alguma situação que impossibilitaria a continuação do percurso: “você atravessou a rua sem olhar”, “você caiu do skate”, “alguém pegou o skate que você estava usando” e “tem muito peixe morto no caminho” (essa localizada na parte do percurso que se encontra no mar). O texto no tabuleiro informa que essas situações determinam o fim do jogo, a não ser que seja usada uma “carta da amizade”, que é a ficha vermelha com duas pessoas lado a lado. A escolha dos textos dessas casas especiais reflete situações externas que podem acabar com a brincadeira, mas também podem ser contornadas com a ajuda de amigas e amigos.



Figura 75 – Detalhe do percurso no tabuleiro do Jogo da Cidade.
Fonte: arquivo da autora.

Com o desenho do tabuleiro e as cartas prontas, levei o jogo para jogar com as crianças, testar se elas gostavam e ouvir suas sugestões. O tabuleiro foi impresso em papel A0, para permitir alterações, e as cartas gravadas e cortadas no laser, em MDF de 3mm. No tabuleiro deixei apenas dois percursos, o que vai até a Praça da Baleia e o que vai até o Teleférico do Morro da Providência. O protótipo foi jogado durante três tardes com as crianças, nos dias 27 de novembro e 02 e 04 de dezembro de 2019, com duração em média 40 minutos em cada dia. Durante essas atividades, gravei as conversas em áudio e fotografei com meu celular. O número de crianças que participou do jogo variou de acordo com o dia e durante a própria realização da atividade. Normalmente, as partidas começavam com duas ou três crianças e durante o jogo outras iam se somando; algumas partidas tinham apenas eu e uma criança, enquanto outras chegavam a cinco crianças.

Ao começar o jogo, as crianças tentavam se localizar, encontrando onde estávamos e onde estão suas casas: “minha casa é perto da sorveteria e do mercado”, “para chegar na minha casa eu desço aqui, passo pelo mercado depois eu viro para

algum lugar... eu viro para lá...”, “aqui é a Rua do Livramento? Minha casa é no número 211!”.

Ao tirarem as cartas, começaram a surgir as soluções para as situações propostas. Mesmo cada um tirando uma carta na sua vez, já de início as respostas e reações às cartas eram coletivas. Na carta que pergunta como resolver o problema do lixo na rua para poder passar com o skate, por exemplo, uma criança sugeriu segurar o skate na mão e passar a pé, enquanto a outra sugeriu que fizéssemos um outro percurso por um lugar que não tem lixo na rua, já que no que estávamos “os mendigos jogam muito caco de vidro”. As sugestões, portanto, foram mais no sentido de desviar do lixo na rua do que tirar o lixo da rua.

As fichas com desenhos de carinhas felizes e tristes se mostraram muito úteis no decorrer do jogo, ajudando as crianças a identificar situações negativas e positivas. Duas cartas pretas pedem que as jogadoras e os jogadores façam uma mímica de algo triste e algo engraçado que viram na rua. Essas cartas, em especial, revelaram situações graves de violência e desigualdade que as crianças presenciam na rua, tais como: “um homem jogando uma pedra portuguesa em uma mulher grávida”, “dois homens bêbados brigando” e “a minha mãe comprou um prato de comida para um homem com muita fome”. Já os desenhos de coração e de carinha feliz e de duas pessoas lado a lado se misturaram em sentimentos parecidos. Quando o skate para em uma casa de fim do jogo, elas sugeriram usar a ficha com o coração ou da carinha feliz como se fosse da amizade, argumentando que isso também pode simbolizar amizade.

No decorrer do jogo, outras crianças se interessaram pelo jogo, algumas pararam apenas para ver o que era, outras entraram no jogo e algumas outras reconheceram seus desenhos. No primeiro dia de teste do jogo, uma das crianças perguntou se podia adicionar “desafios” no tabuleiro. Ela pegou uma caneta e ficou desenhando nas casas enquanto o jogo seguia. Os desafios inventados por ela eram: “a roda do skate entrou em um buraco”, “o caminho está cheio de pombos”, “a rua está cheia de pessoas”, “a rua está cheia de ônibus”, “tem muitos cachorros na rua”, “está muito quente”, “tem um jacaré no meio da estrada” e “você foi desafiado para uma partida de pingue-pongue, volte ao jogo quando ganhar”.

Além desses novos desafios, essa criança também disse que queria adicionar “power up’s” no percurso, que, segundo a definição dada por ela, são “uma ajuda que você recebe quando está jogando um jogo”. Ou seja, ela fez desenhos de ônibus

em casas distantes uma da outra, de forma que quem chegasse nessas casas poderia pular para a próxima casa que tem o mesmo desenho de ônibus. Ela também acrescentou “jogue o dado de novo” com o desenho de um dado. Diferentemente das demais crianças, foi possível perceber que essa já tinha uma cultura e um vocabulário de jogos de tabuleiro e se empolgou com o fato de o tabuleiro ser de papel para que pudesse fazer essas adições ao jogo. Ela também desenhou uma continuação do percurso que parava na Praça da Baleia, estendendo-o por dentro do AquaRio. Os desafios que ela colocou nesse percurso eram “aquáticos”, relacionados aos peixes que ela tinha visto no AquaRio.





Figuras 76, 77 e 78 – Crianças desenhando sugestões durante a fase de testes do jogo. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Durante o jogo, uma das crianças perguntou quem tinha feito aquele jogo. Ao responder que havia sido eu, ela me perguntou por que eu não vendia o jogo.

Respondi que fiz o jogo para jogar com elas, não para vender. Outra criança me completou dizendo que “assim a gente podia jogar mais vezes”. Nos outros dias, outras crianças também quiseram saber quem e como tinha sido feito aquele jogo e se eu podia fazer outros. A ideia de que era possível criar um jogo parecia surpreendê-las.

Quando leram a carta que pergunta se alguém sabe fazer alguma receita com aipim, uma das crianças falou que “a Thelma deve saber fazer aipim, então, temos que voltar para a Lanchonete”. Essa sugestão subverte o percurso do jogo abrindo a possibilidade de ir e voltar pelo percurso, passeando pelo tabuleiro. A ideia de passear e misturar os percursos também surgiu em outras rodadas, inclusive emendando o fim com o começo do percurso. Certa vez, quando estava jogando com uma criança que não queria que o jogo acabasse, mesmo já tendo jogado várias vezes todos os percursos, ela sugeriu que andássemos pelas ruas onde não havia um percurso desenhado, inventando o percurso na hora.

O fato de as cartas suscitarem reações livres, sem que haja uma resposta única, não intimidou as crianças, pelo contrário, elas imaginaram cachorros gigantes que liberam o percurso, inventaram histórias para as perguntas que não sabiam, fizeram manobras com o skate e contaram à sua maneira o porquê do nome Pequena África: “porque tinha uma cidade que se chamava África e aqui é a Pequena África”. Outras apresentavam soluções curiosas para os problemas urbanos, como plantar uma árvore bem cheirosa para disfarçar o mau cheiro.

A ideia de todos jogarem com apenas um skate gerou um estranhamento inicial. Uma das crianças sugeriu que usássemos outros objetos para que cada um tivesse seu peão. Eu expliquei que o problema não era a falta de peões para todos, e, sim, que a ideia era todos andarem juntos até o final do jogo. Essa mesma criança, posteriormente, quis saber por que esse jogo não era “tipo um *Monopoly*, com um grande empresário que quer comprar todas essas áreas”, eu o questionei sobre o que aconteceria com quem não tivesse dinheiro para “comprar áreas” e ela me disse que podíamos “desenhar mais dinheiro”.

A lógica do jogo cooperativo foi questionada outras vezes por crianças diferentes, mas, com o passar das rodadas, elas foram entendendo. Em uma das conversas, uma criança perguntou: “qual skate é o meu?” e uma outra respondeu: “todo mundo tem esse mesmo skate, *finge que é um grupo*”.



Figura 79 – Criança andando de skate pelo tabuleiro do Jogo da Cidade.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

As trocas das fichas vermelhas, que eu imaginei que pudessem gerar brigas, aconteceram com a maior naturalidade. Mesmo as crianças que possuem um comportamento mais difícil e violento fizeram negociações, escolheram com quem trocar e ofereceram a ficha que a outra queria. Esse comportamento, provavelmente, não se relaciona com uma mudança súbita de atitude, mas com o fato de elas terem entendido que o importante nesse jogo não era cada um ter todas as variantes das fichas ou o maior número de fichas, e, sim, dar continuidade ao andamento do jogo.

Outra sugestão quase unânime das crianças foi fazer novos e mais longos percursos. No segundo dia de teste, ainda com o tabuleiro em papel, levei as três opções de caminho. Além dos percursos, pensei sobre quais sugestões eu iria incorporar, já que foram muitas. Uma das crianças tinha sugerido os desafios desenhados nas casas, mas pensei que era melhor que eles estivessem escritos nas cartas, e não apenas em desenhos. Ademais, as sugestões que ela deu para os desafios eram variações das que já constavam nas cartas. As sugestões de atalhos no percurso com ônibus e carro estão um pouco distantes da realidade delas, já que elas andam mais a pé. A própria criança que sugeriu o atalho com carro percebeu

isso enquanto jogava: “eu não tenho nenhum parente que tem carro, só o meu tio...”. Colocar muitos atalhos também faria o jogo acabar muito rápido, então, incorporei a sugestão do atalho apenas em dois percursos com o VLT, porque é um meio de transporte que elas já usam, mesmo sem pagar, e que atravessa os seus percursos. Já a sugestão do percurso que passava por dentro do AquaRio, apesar de muito criativa, abordava uma experiência que poucas das crianças tiveram, porque a maioria delas nunca entrou no AquaRio.

Após o primeiro dia de jogo, Thelma e os arte-educadores da Lanchonete fizeram alguns comentários sobre o jogo e sugeriram a elaboração de blocos de madeira para representar as casas, galpões, prédios e a roda gigante. Dessa maneira, as crianças poderiam ir construindo verticalmente, sobre o tabuleiro, a cidade que elas conhecem e seus pontos de referências que não estão desenhados. Considerei essa sugestão muito pertinente, já que o jogo sempre começa com as crianças se localizando no mapa e procurando as suas casas. Ter uma peça para colocar no mapa indicando a casa de cada um faria com que elas se enxergassem no mapa e ajudaria na sua localização durante o jogo.



Figura 80 – Blocos e roda-gigante do Jogo da Cidade. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para o segundo dia de teste, levei os blocos de madeira nos formatos de casa, galpão, prédio e roda-gigante e em seis cores diferentes. Os formatos foram escolhidos de acordo com as tipologias encontradas na região e as cores foram implementadas apenas para distinguir as construções da mesma tipologia, sem

haver um significado atribuído a elas. O bloco casa é um prisma retangular com telhado de duas águas, com base de 2,5cm x 1,5cm e altura de 3cm. O bloco galpão é uma versão maior e mais comprida da casa, com base de 3cm x 6cm e altura de 4cm. O bloco prédio é um prisma retangular de 3cm x 7cm x 4cm. A roda-gigante²⁰ tem uma base triangular com base de 2cm x 10 cm e altura de 5cm e um aro de acrílico com diâmetro de 10,5cm. O uso dos blocos foi, assim, incorporado às instruções de jogo.

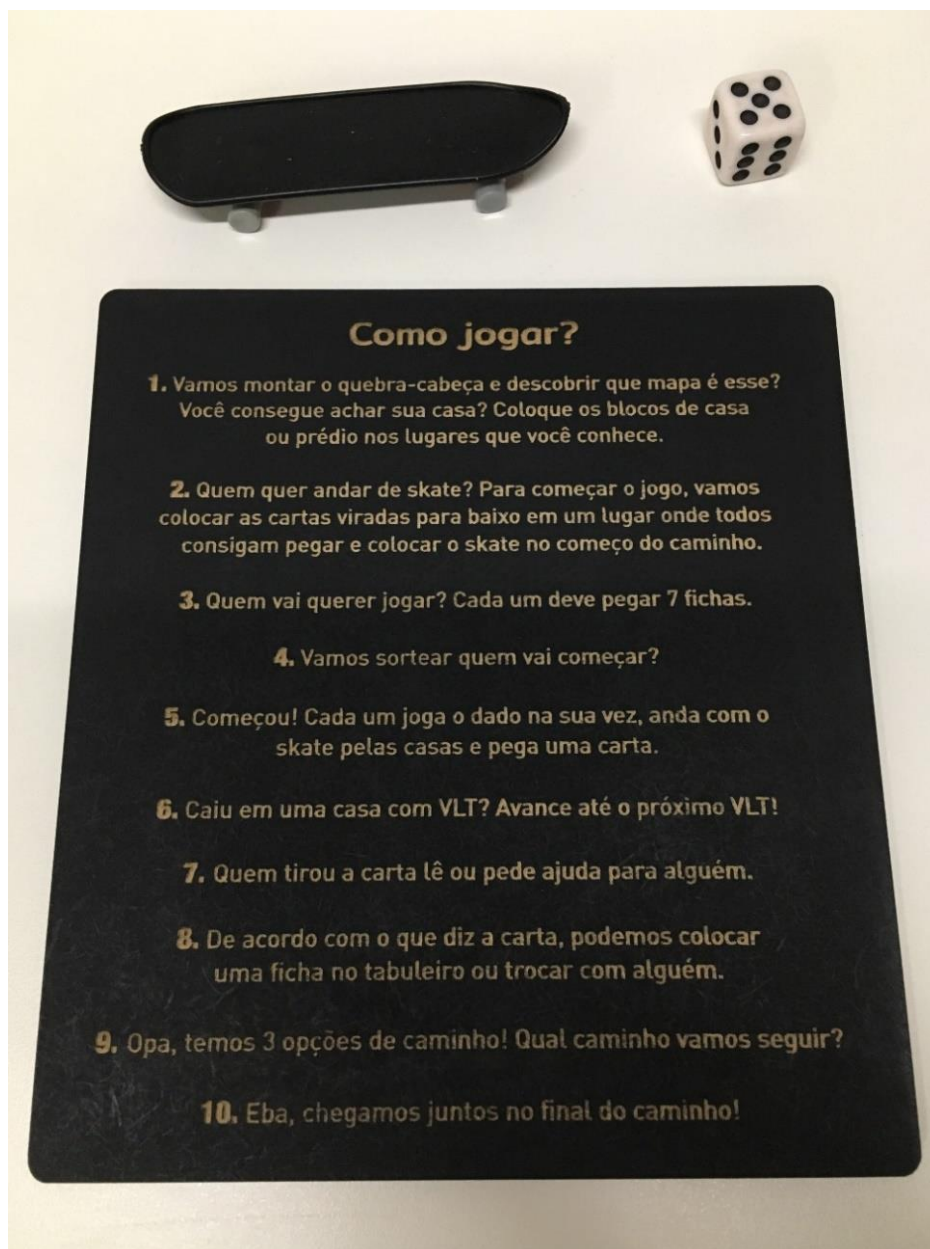


Figura 81 – Skate, dado e instruções do Jogo da Cidade. Fonte: arquivo da autora.

²⁰ Em dezembro de 2019, foi instalada uma roda-gigante ao lado do AquaRio.

O contato com o mapa gerou um misto de estranhamento e atração para as crianças. Elas tiveram, inicialmente, dificuldade em se localizarem, sempre recorrendo às ruas e aos percursos por onde passam a pé para encontrar pontos de referência. Uma das crianças comentou que “esse mapa está esquisito... é que é de cima, eu não consigo ver direito”. Outra, enquanto tentava encontrar a Central, comentou “nossa, o Rio de Janeiro é muito grande!”. Ao mesmo tempo, descobrir coisas no mapa parecia fascinar as crianças, como um jogo de detetive. Os blocos que representavam as casas, galpões e prédios foram usados pelas crianças não só para marcar onde estão seus pontos de referência, mas, por vezes, para indicar o lugar onde queriam que algo estivesse, como, por exemplo, quando uma das crianças colocou a roda gigante na Praça da Harmonia, porque queria que ela fosse mais próxima à sua casa.







Figuras 82, 83, 84, 85 e 86 – Crianças jogando o Jogo da Cidade com os blocos.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

As cartas que tratam de lugares ou fatos relacionados à história da Gamboa, a Pequena África ou o Instituto dos Pretos Novos (IPN), evidenciam como seu

conhecimento sobre a região é limitado. O IPN, por exemplo, está localizado a apenas algumas casas de distância da Lanchonete e, ainda assim, muitas crianças nunca ouviram falar dele. Isso condiz com a declaração de Mercedes Guimarães²¹, presidente do IPN, de que os visitantes do instituto são majoritariamente estrangeiros e moradores de outras áreas da cidade, enquanto os moradores locais não conhecem ou não querem ir por associarem o IPN a religiões de matriz africana, evidenciando um preconceito racial e religioso.

Algumas cartas perguntam sobre a localização da Praça Mauá, do Museu do Amanhã e do Museu de Arte do Rio. Esses lugares não estão no recorte do tabuleiro, mas muitas crianças, olhando o mapa, acham que a Praça Mauá fica perto do AquaRio, quando, na verdade, a praça está na outra ponta do Boulevard Olímpico, a 1,5 km de distância. Quando questionei se fica realmente perto do AquaRio elas percebem que não é ali e concluem que é seguindo o caminho do Boulevard. Essa confusão tão unânime e recorrente me faz acreditar que essa percepção tenha a ver com o tratamento de piso e o projeto de paisagismo do Boulevard, algo visível no mapa. A pavimentação em granito e a vegetação escassa pode fazer com que as crianças achem que se trata do mesmo lugar.

Após os testes com o tabuleiro em papel, fiz a versão final do tabuleiro em madeira, em formato de quebra-cabeça, com as três opções de percurso e estendendo um dos percursos, já que as partidas acabavam rápido e as crianças continuavam pedindo que o percurso fosse maior.

O tabuleiro em quebra-cabeça despertou muito interesse das crianças, algumas queriam apenas ajudar a montá-lo sem jogar o jogo com as cartas. Adicionar o quebra-cabeça ao jogo fez com que ele se tornasse mais adaptável aos tempos e distrações da Lanchonete. Fragmentando o jogo em outros jogos, o mesmo pode atingir o desejo de mais crianças e ser jogado em várias etapas e por diferentes grupos de crianças. Além disso, assim como na atividade do mapeamento, os adesivos se transformaram em um jogo da memória quando as crianças cansaram, as cartas vermelhas com os 9 ícones diferentes também podem virar um jogo da memória, como aconteceu algumas vezes.

²¹ Durante debate, no qual estive presente, com lideranças comunitárias e moradores da região em razão de um novo empreendimento a ser realizado no Moinho Fluminense. O debate foi sediado na Lanchonete e abordou temas como o uso da Praça da Harmonia, o turismo local, os impactos de um empreendimento no Moinho e as demandas da região quanto a transporte e educação.



Figura 87 – Produção do tabuleiro de madeira em máquina de corte a laser.

Fonte: Luciano Alvares.





Figuras 88 e 89 – Crianças jogando o Jogo da Cidade com o tabuleiro em quebra-cabeça. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Durante o processo de elaboração e produção do jogo, não cheguei a definir um nome para ele, mas como as crianças começaram a se referir a ele como *Jogo da Cidade*, quando perguntavam se podíamos jogar, decidi adotar o nome escolhido por elas. Afinal, embora não seja um jogo sobre uma cidade qualquer, nem sobre a cidade do Rio de Janeiro, esse é o jogo *da cidade dessas crianças*.

Para minha surpresa, desde o dia em que levei o jogo pela primeira vez à Lanchonete, todas as vezes em que estive lá as crianças me perguntavam se eu havia trazido o jogo e se já podíamos jogar. Isso mostra que ele despertou o interesse e o desejo do público para o qual foi concebido. Mas considero o jogo bem-sucedido

também em sua premissa e desafio principal: ser um jogo cooperativo, que contribua para despertar a consciência de coletividade inerente à vida urbana.

Embora reticentes inicialmente, as crianças foram percebendo que a parte mais importante desse jogo não é o final do percurso. Diferentemente dos jogos competitivos, a chegada ao final não representa o ápice neste jogo. As crianças logo perceberam isso e não deram muita importância à chegada nesse jogo, recomeçando o percurso imediatamente. Sua reação às cartas também indica que perceberam que o jogo é mais de cooperação do que de conquistas individuais. Isso se explicita quando, ao tirar uma carta, todos decidem responder ou reagir conjuntamente ou, ainda, quem sabe responder para ajudar quem não sabe, ao invés de apenas falar na sua vez.



Figura 90 – Caixa do Jogo da Cidade. Fonte: arquivo pessoal da autora.

4.4.

Análise comparativa entre o Jogo do Museu e o Jogo da Cidade

Como os dois jogos desenvolvidos são frutos de processos e contextos bastante distintos, uma análise comparativa entre os dois permite compreender melhor como o processo afetou o resultado.

Conforme exposto no subcapítulo 4.1, procurei desenvolver jogos que abrangessem as quatro categorias definidas por Caillois (*Agôn, Alea, Mímica e*

Ilinx), por entender que a complementaridade dessas categorias contribui de maneira decisiva para o êxito de um jogo. Ao longo da pesquisa e elaboração dos jogos, pude perceber que os jogos que apresentam, em algum nível, as quatro categorias costumam ser mais atraentes e dinâmicos do que os que apresentam só uma ou duas. Por exemplo, ao observar as crianças da Lanchonete jogando o jogo no qual elas copiam uma imagem colocando peças coloridas em uma placa perfurada, constatei que elas alteraram o jogo adicionando os elementos das categorias que lhe faltam. Nesse jogo, o objetivo é copiar um dos desenhos, colocando as peças nos lugares certos da placa até formar a imagem, mas, como muitas peças estão faltando, as crianças alteraram as cores e até a forma do desenho para conseguir finalizá-lo. Ou seja, originalmente, apenas a categoria *Mímica* estava presente, mas o jogo foi afetado pelo acaso da falta de peças – adicionando o fator aleatório (*Alea*) – e, para solucionar, as crianças inseriram a subversão (*Ilinx*), ao optarem por modificar o desenho que deveriam copiar. Isto é, mesmo inconscientemente, as crianças incrementaram o jogo seguindo a lógica definida por Caillois. Assim, com a adição desses novos fatores, esse jogo foi alterado por elas e pelo contexto, tornando-se mais interessante.

De que maneira, portanto, o Jogo da Cidade e o Jogo do Museu apresentam as categorias de Caillois? Analisando o Jogo da Cidade de acordo com as categorias, podemos ver que todas estão presentes de alguma maneira. Embora os dois jogos desenvolvidos sejam cooperativos – isto é, em que a competição entre as jogadoras e os jogadores não é valorizada –, alguns elementos de competição são importantes para estimular quem joga e podem ser inseridos sem que haja competição individual. No Jogo da Cidade, a competição se faz presente pelo objetivo de chegar até o final do percurso, driblando as casas que podem fazer com que o jogo acabe.

O elemento aleatório no Jogo da Cidade foi inserido pelo uso do dado – que determina pelo acaso em que casa as jogadoras e os jogadores vão cair – e pela distribuição aleatória das fichas. Cada jogadora e jogador começa o jogo com 7 fichas e depende da sorte para que tenha as fichas necessárias para as jogadas ou para que consiga trocar com quem as tenha.

A *Mímica*, nesse jogo, está evidenciada tanto no tabuleiro, por ser um mapa da região com os desenhos das crianças, quanto nos textos das cartas, por fazerem referência direta a fatos, lugares e pessoas dessa região. A interpretação da realidade também se faz presente, quando as crianças respondem às cartas à sua maneira,

inventando histórias, contando o que sabem e criando soluções para os problemas apresentados.

No Jogo da Cidade, a relação das crianças com o mapa se apresentou como um fator do componente *Ilinx*. Essas crianças não estão familiarizadas com esse tipo de representação, por ser uma perspectiva aérea e devido à dificuldade em encontrar pontos de referência, sendo assim, a foto de satélite representa para elas uma subversão da realidade. O fato de o tabuleiro ser um quebra-cabeça soma mais subversão ao jogo ao apresentar, inicialmente, esse mapa embaralhado e fragmentado. O Jogo da Cidade, então, apresenta elementos das quatro categorias, sendo mais intensa a *Mímica* e menos, o *Agôn*.

O Jogo do Museu, por sua vez, tem fatores de competição ainda mais atenuados. Podemos identificar algum nível de *Agôn* pelo possível conflito entre a disposição das cartas no tabuleiro-mapa. Quem joga pode sentir que está competindo com os demais pela possibilidade de colocar as ações que deseja em determinado espaço, mas esse sentimento não é o principal no jogo, uma vez que as cartas podem dividir o mesmo espaço no tabuleiro-mapa.

O fator aleatório, assim como no Jogo da Cidade, também é inserido pelo uso do dado no Jogo do Museu. Ao jogar o dado, o acaso determina onde a jogadora ou o jogador irá posicionar suas cartas a cada rodada.

No Jogo do Museu, a *Mímica* se manifesta no tabuleiro-mapa, ao promover a interpretação da realidade espacial dessa localidade. Também há um fator de simulação ao propor que as jogadoras e os jogadores se imaginem realizando ações nesse território.

Como não há fatores ligados à categoria definida como *Ilinx*, do ponto de vista das categorias de Caillois, é menos completo do que o Jogo da Cidade. No Jogo do Museu, a categoria que mais se destaca é a *Mímica*, sendo *Agôn* e *Alea* presentes de forma sutil, por não determinarem a estrutura do jogo. Analisando comparativamente, podemos verificar, portanto, que há semelhanças nos dois jogos quanto à estrutura, visto que ambos fazem uso de elementos clássicos de jogos de tabuleiro, como cartas e dados, além de usarem um mapa como tabuleiro (o que faz com que os dois se aproximem de um exercício de mapeamento).

A comparação dos dois jogos também passa, necessariamente, por uma análise dos seus desenvolvimentos e contextos. Na Rocinha, a minha aproximação foi menos intensa e menos profunda, sendo o contexto mais diverso e complexo –

devido aos diferentes grupos de agentes e instituições envolvidos, à numerosa população da Rocinha e seus múltiplos interesses e ao histórico de políticas públicas e iniciativas privadas já implementadas na região – do que o universo das crianças da Lanchonete na Gamboa.

Além disso, na experiência da Gamboa, houve um recorte de público, enquanto o Jogo do Museu foi desenvolvido para o público geral de moradores da Rocinha, que apresenta enorme diversidade etária, social e política. Uma observação e aproximação mais longa e direcionada talvez acrescentasse ao jogo mais elementos com os quais os moradores pudessem se relacionar. Considero que, se o desenvolvimento do Jogo do Museu tivesse sido fruto de uma convivência minha ou do grupo com o local e com seus moradores, talvez o interesse e o público da atividade fossem maiores.

Outro fator distintivo deve-se ao perfil dos grupos nos quais me inseri para a realização dessa pesquisa. Enquanto, na Lanchonete, o grupo de arte-educadores já era existente, mais homogêneo e sem hierarquias, na Rocinha, o grupo foi formado a partir de uma demanda, com hierarquias e sem uma definição clara dos papéis e do objetivo final. Sem um plano de ação definido, o desdobramento do jogo na Rocinha ficou prejudicado. Após a experiência e as observações do primeiro evento e com o fim do prazo dos editais e concursos, as atividades do grupo foram suspensas sem que houvesse uma avaliação coletiva do que poderia ser melhorado para ações futuras.

Diferentemente do Jogo da Cidade, o Jogo do Museu não foi desenvolvido para crianças, a princípio. As circunstâncias do evento Chá de Museu-Telheiro de Ideias levaram-no a ser jogado pelas crianças, o que acabou se tornando uma opção para a segunda experiência com o jogo, na Escola Municipal Francisco de Paula Brito, onde a atividade provavelmente teria sido mais produtiva se fosse adaptada ao público e faixa etária de jogadoras e jogadores que encontrei.

Por fim, há também uma diferença na finalidade dos dois jogos: o Jogo da Cidade busca colaborar com o projeto pedagógico da Lanchonete <> Lanchonete - Escola Por Vir e o Jogo do Museu foi desenvolvido como parte de um processo participativo de projeto. Com uma finalidade específica, o Jogo do Museu não foi elaborado para ser jogado mais de uma vez pelo mesmo grupo. A análise da sua contribuição para o projeto do museu fica prejudicada pela inconclusão das demais fases de projeto. Ainda assim, o Jogo do Museu pode caminhar e evoluir junto com

o projeto, acompanhando e se adaptando às suas fases até a construção do museu, servindo de ferramenta de diálogo com a população. Mas a análise de apenas uma parte inicial desse processo impede-nos de avaliar os proveitos que ele pode trazer para o processo como um todo.

Mesmo identificando semelhanças em termos de estruturas e resultados, é evidente que as diferenças nos processos de elaboração e desenvolvimento dos dois jogos impactaram suas experiências. Do mesmo modo, o meu envolvimento e aproximação nos dois contextos foram distintos, o que permitiu levantar considerações importantes a respeito do processo de pesquisa.

5 Considerações Finais

Conforme já explicitado, os jogos desenvolvidos apoiaram-se, em parte, no levantamento e estudo de jogos existentes e, em parte, em questões suscitadas por leituras teóricas. Se seguirmos as duas funções dos jogos definidas por Huizinga (lutar por alguma coisa ou representar alguma coisa), podemos dizer que o Jogo do Museu, por exemplo, seguiu o objetivo de *lutar* por alguma coisa, enquanto o Jogo da Cidade *representa* alguma coisa. Mas, assim como Huizinga indica que há a possibilidade de uma combinação dessas duas funções, os jogos também representam uma luta e lutam por uma melhor representação de alguma coisa (HUIZINGA, 1971, p.16). Ou seja, o Jogo do Museu pode ser entendido como uma ferramenta que contribui com a luta do Museu Sankofa pela memória e história da Rocinha, além de representar a luta pela construção de um espaço físico para o museu. Esse objetivo parece ter sido absorvido pelas crianças, quando uma delas diz que o museu “vai ser a Rocinha toda”. Já o Jogo da Cidade busca uma outra representação de uma parte da Gamboa, a partir da vivência das crianças, e representa a luta pelo reconhecimento histórico da região pelas crianças. Ao mesmo tempo, ambos os jogos lutam por uma melhor representação de seus territórios, a partir das vivências, desejos e sentimentos de seus moradores; colocando-se como uma ferramenta de construção social através da representação.

Outro ponto apresentado por Huizinga e que podemos relacionar com os jogos desenvolvidos é a formação de “comunidades de jogadores”. No Jogo do Museu, fica mais evidente a intenção do jogo em operar como um formador de “comunidades”. Como coloca Huizinga, os jogos são uma experiência de exceção da vida cotidiana compartilhada por um grupo. Para ele, após o jogo, os laços criados e o que foi compartilhado por quem joga permanece de alguma maneira. No caso do Jogo da Cidade, podemos inferir que as crianças já se entendem como uma “comunidade de jogadores”, porque se conhecem, frequentam o mesmo espaço quase que diariamente e jogam juntas esse e outros jogos. Não obstante, a frase “finge que é um grupo”, dita por uma das crianças da Lanchonete, indica que, no

jogo, é preciso reafirmar ou representar essa comunidade. No caso do Jogo do Museu, porém, sua função é informar às jogadoras e aos jogadores sobre a existência do museu, incorporá-los ao debate sobre a memória da Rocinha e, assim, formar o público de frequentadores do futuro espaço do museu.

Os dois jogos operam, de todo modo, a partir de símbolos coletivos, com elementos visuais, personagens, fatos ou lugares, que representam algo para quem os joga. Ambos apresentam a cidade, então, como um jogo de construção coletiva, no qual as jogadoras e os jogadores intervêm e que depende deles para existir, onde a relação de competição, hostilidade e destruição que essas crianças têm com os bens compartilhados se reflete. Ambos buscam também trabalhar o pensamento de cooperação e de coletividade e estimular uma consciência política e democrática, reforçando o caráter lúdico do jogo democrático e a ideia da participação como um jogo de conflito e de negociação. Por serem jogos cooperativos, em que as jogadoras e os jogadores não disputam entre si, há um chamado à colaboração e à confiança interpessoal. Ou seja, através da cooperação e da temática urbana, as jogadoras e os jogadores podem exercitar seus seres políticos, entender quais são os seus direitos e deveres e como contribuir e usufruir da cidade, além de praticar o diálogo com os demais agentes que a habitam e constroem.

Nesse sentido, os jogos desenvolvidos confirmam seu potencial ao estimular, de fato, a participação popular a partir da representação de uma parcela da cidade: ao se colocarem no papel de tomadores de decisões sobre questões imaginárias ou fictícias, como em um simulacro, as jogadoras e os jogadores podem entender como se posicionar e agir diante de questões reais e mais amplas da cidade. Logo, por exercitar uma atuação participativa e democrática em relação à cidade, esses jogos também se definem como formadores de consciência urbana.

Além disso, apesar da necessidade de colaboração e de trocas nas jogadas estar mais presente no Jogo da Cidade, acredito que ambos os jogos podem ser vistos como formadores de cultura política e dialogar com as categorias de cultura política definidas por Almond e Verba. Como foi visto, ao analisarem o conhecimento que os cidadãos têm do seu papel no sistema político, esses autores definem três categorias de cultura política: paroquial, súdita e participante. As três categorias coexistem e são complementares, variando no grau de apreensão da estrutura política e de atuação do cidadão. Desse ponto de vista, ao estimular as jogadoras e os jogadores a refletirem sobre suas ações na cidade e sobre as

consequências das mesmas, o Jogo da Cidade desperta uma cultura política participante, na qual os cidadãos podem vir a reconhecer seu papel individual no sistema político e se tornarem capazes de modificá-lo – reduzindo, portanto, seu caráter paroquial e súdito, nos quais a atitude dos cidadãos é passiva.

Ainda do ponto de vista da cultura cívica, o Jogo da Cidade foi desenvolvido em um contexto no qual as crianças apresentam dificuldade em dividir e cuidar dos objetos coletivos e se comunicam, muitas vezes, pela violência. O jogo cooperativo nesse cenário foi pensado como uma ferramenta pedagógica para demonstrar, a partir do lúdico, uma outra possibilidade de se relacionar com as demais crianças, com os espaços compartilhados e com a cidade. Ao observar as crianças jogando o Jogo da Cidade, percebi que a mudança da lógica da competição para a da cooperação fez com que elas mudassem o comportamento que costumam ter passando a trocar peças, a não se importar em ter mais ou menos peças que as outras e a se ajudar nas jogadas. Podemos, então, relacionar essa mudança de comportamento com os conceitos de círculo vicioso autoritário e círculo virtuoso democrático definidos por Putnam. O círculo vicioso autoritário possui uma lógica de poder baseada no medo e na repressão, sendo as regras instáveis – o que leva as jogadoras e os jogadores a buscarem vantagens individuais. O círculo virtuoso democrático, segundo o autor, opera na lógica da confiança e a partir da troca de parte da liberdade individual por compensações futuras, sendo a universalidade das regras um fator inibidor da busca por favorecimentos individuais. Do mesmo modo, a lógica de convivência das crianças na Lanchonete costuma ser baseada na força e na repressão, priorizando os interesses e ganhos individuais, como no círculo vicioso autoritário. Ao jogarem sob a lógica da cooperação, sua relação passou a ser de confiança e apoio mútuo, pois perceberam que se ajudando elas chegam juntas e mais rápido ao final do percurso. Assim como no círculo virtuoso democrático, a intenção é que as crianças entendam que a troca é inerente à democracia, porque, se uma delas não concluir a jogada, todas perdem. Dessa maneira, o Jogo da Cidade, por suas regras, acordos e caráter colaborativo, trabalha com as crianças a confiança interpessoal, identificada por teóricos políticos – como Almond e Verba, Putnam e Inglehart – como fundamental para uma democracia de qualidade.

Ademais, cabe notar que um dos princípios mais importantes que guiou a elaboração dos dois jogos foi evitar uma visão romântica de participação, baseada

na ideia de consenso. Foi fundamental, nesse caso, o alerta de Miessen, segundo o qual qualquer participação é uma forma de conflito e o entendimento das forças em conflito é necessário aos processos participativos. No caso, logo percebemos que os jogos geram situações de conflito que demandam decisões e incitam debates. No Jogo da Cidade, por exemplo, as crianças precisam decidir, em conjunto, qual dos percursos vão seguir, o que não significa que haverá, necessariamente, um consenso entre elas, mas, certamente, uma negociação. Para resolver esse impasse, a prática do jogo demonstrou que existem duas possibilidades: cada uma vota no seu percurso de preferência, vencendo a maioria, ou elas acordam em ir por um percurso, desde que na próxima rodada sigam por outro. Por sua vez, no Jogo do Museu, as ações das cartas escolhidas pelas jogadoras e pelos jogadores para cada espaço podem ser conflitantes. Como cada jogadora e jogador tem todas as opções de ações, não há, necessariamente, uma negociação a ser feita, já que cartas conflitantes podem ser colocadas no tabuleiro-mapa sem que a estrutura do jogo demande uma conversa sobre a questão. Talvez por isso, nas experiências com o Jogo do Museu, não houve tanto dissenso. O fato de os interesses dos adultos estarem alinhados também pode ter colaborado para a ausência de conflitos.

Em ambos os jogos, houve uma similaridade em termos de processos de mapeamento, assim como foi possível, por meio do jogo, revelar sentimentos e desejos de quem joga sobre os territórios da Rocinha e da Gamboa e sobre as relações entre os agentes sociais desses lugares e a cidade. Nesse sentido, acredito que os jogos podem ser uma plataforma para revelar relações e ativar a imaginação dessas crianças com a cidade. Os jogos ajudaram, portanto, a elaborar não apenas um mapeamento geográfico a partir da visão de seus habitantes, mas, também, a externalizar emoções e afetos em relação a esses lugares, propiciando que essa atividade ultrapasse o mapeamento. Apesar das dificuldades em atrair e manter a participação do público nos dois contextos, os jogos ajudaram a engajar os participantes no debate, evidenciando que seria mais difícil envolver o público sem os elementos lúdicos.

Pude atestar, ainda, que jogos desenvolvidos para contextos específicos demandam uma inserção do pesquisador/desenvolvedor no local. As consequências de um processo de inserção e envolvimento mais profundo ficaram evidentes ao comparar os processos de desenvolvimento dos dois jogos. A maior proximidade com as crianças e com o contexto da Lanchonete resultou em um jogo mais

complexo e mais apropriado para o seu público. A especificidade dos jogos também foi um diferencial no engajamento dos participantes em ambas experiências: as jogadoras e os jogadores demonstraram mais interesse ao perceberem que os jogos apresentavam elementos do seu cotidiano e não eram genéricos nem homogeneizantes.

No entanto, essa inserção e o desenvolvimento de um jogo específico para o contexto demanda um tempo e uma disponibilidade dificilmente condizentes com os prazos e limites tanto de um projeto tradicional de arquitetura quanto de uma pesquisa acadêmica. Esse fator deve ser analisado, se quisermos pensar no desdobramento dessa metodologia em outros contextos e projetos e/ou na sua viabilidade como ferramenta em processos participativos. No caso de o jogo ser desenvolvido como parte de um projeto de arquitetura, por exemplo, essa demanda pode extrapolar o planejamento de tempo e de recursos da obra em questão. Além disso, esse tipo de aproximação demanda articulações anteriores no tecido social ou, ainda, o desenvolvimento de redes de contato e de confiança da comunidade em questão com a pesquisadora/pesquisador ou arquiteta/arquiteto. Esses fatores – tempo, disponibilidade e articulação social – podem dificultar e até inviabilizar o desenvolvimento de jogos em processos participativos. Como, então, evitar que eles se tornem um obstáculo ao desenvolvimento do jogo ou, inversamente, que o jogo dificulte o processo de projeto? Esses questionamentos me levaram a pensar se essa metodologia deve ser defendida em qualquer público e cenário. É possível pensar em um contexto no qual um jogo genérico fosse mais benéfico e eficaz?

Durante esse processo, também me questionei muitas vezes se esse trabalho deveria ser realizado por uma arquiteta. A elaboração dos jogos demandou a produção de elementos gráficos com uma linguagem e estrutura pedagógica, além de lúdica. Ou seja, exigiu a articulação de conhecimentos de áreas que extrapolam a minha formação, como Design, Comunicação e Educação. Esse fator tornou o processo bastante desafiador, principalmente por ter sido realizado de maneira praticamente individual, apesar da minha inserção em grupos de trabalho nos dois contextos.

Nesse sentido, considero essa experiência importante, também, por demonstrar como a formação padrão das arquitetas e arquitetos não nos prepara para dialogar com o público para o qual trabalhamos, seja por intermédio de jogos ou outras linguagens não-técnicas. Entendo como fundamental o esforço de pensar

uma ferramenta com linguagem textual e gráfica distinta da linguagem ensinada, usualmente, nas escolas de arquitetura, mas reconheço também que a escassez de tempo e de recursos humanos e financeiro limitou os horizontes desse trabalho. Seu alcance poderia ser potencializado, se outras pessoas somassem saberes de outras áreas a esse processo – o que, inclusive, poderia otimizar o tempo de elaboração dos jogos. Há, ainda, uma limitação ligada ao fato de que boa parte das despesas necessárias para os materiais dos jogos ter sido custeada com os recursos provenientes da minha bolsa de mestrado, assim como a escolha dos materiais e o registro fotográfico e audiovisual do processo ficaram restritos aos meus equipamentos pessoais ou aos disponibilizados pela PUC-Rio.

Como arquiteta, defendo que devemos extrapolar os limites impostos à nossa atuação, desde que entendendo as alianças necessárias com os demais campos do conhecimento. Na experiência de desenvolvimento dos jogos, busquei referências visuais e sugestões informais de profissionais de outras áreas, mas percebi que poderia atuar com mais segurança se houvesse uma parceria efetiva com profissionais qualificados – sobretudo no que tange à relação com crianças, na qual me restringi a uma atuação guiada pela intuição. Nesse sentido, por acreditar que devemos explorar o lúdico como ferramenta de comunicação, de educação e de projeto, pode ser interessante que essa prática seja incorporada à formação das arquitetas e arquitetos. Afinal, esses processos não só geram aprendizados comuns a todos os envolvidos (crianças, arquitetas, técnicos etc.), como promovem uma educação interdisciplinar, intergeracional e coletiva quanto à cidade, seus agentes e suas relações. E talvez as escolas de arquitetura pudessem ser um laboratório mais seguro e fértil para experiências nesse sentido.

Vislumbro, de todo modo, muitos possíveis desdobramentos futuros para os jogos, para além dos prazos e do âmbito dessa pesquisa. Como um possível desenvolvimento do Jogo do Museu, por exemplo, poderiam ser incrementados em sua estrutura componentes que levassem as jogadoras e os jogadores a perceber as consequências de suas escolhas e dar uma solução aos problemas que surgirem, como é no Jogo da Cidade. Suponho que isso poderia acrescentar mais conflitos e debates ao jogo.

Como um possível desenvolvimento do Jogo da Cidade, penso mais em desdobramentos relacionados à Escola Por Vir do que aos elementos do jogo em si. No jogo, novas cartas poderiam ser adicionadas pelas crianças, quando

identificassem a necessidade, alimentando e atualizando o jogo. Quanto às contribuições do jogo para o desenvolvimento dessas crianças, entendo que ele apresenta uma outra maneira de se relacionar com os demais e com a cidade, mas mudanças concretas nessa relação só poderão ser avaliadas a longo prazo. Afinal, um comportamento estrutural de uma criança não é alterado em uma rodada de jogo, mas, sim, pela sua repetição e ritualização.

Talvez o Jogo da Cidade possa, então, guiar e referenciar o desenvolvimento de outros jogos para as crianças da Escola Por Vir que tenham como tema a cidade, tomando a formação urbana como um dos pilares pedagógicos da Escola. Essa possibilidade me leva a pensar mesmo num currículo de formação urbana, a ser testado ali. Extrapolando o contexto da Escola Por Vir, ou mesmo a partir dela, quem sabe seja possível associar conteúdos da educação formal a conteúdos urbanos, elaborando atividades e jogos direcionados a cada etapa da formação educacional, a fim de acompanhar e complementar o currículo formal das escolas públicas e privadas no Brasil.

Que impactos uma pedagogia urbana continuada pode gerar na nossa relação com as cidades? De que maneira a educação (formal e não formal) pode incorporar os temas urbanos? Como as escolas podem associar seu ensino a uma pedagogia urbana? Como uma formação política e urbana pode impactar o cotidiano das cidades? É possível pensar em práticas lúdicas como política pública, destinada a contribuir para a redução de desigualdades? Que propostas e experiências nesse sentido existem no Brasil? Que papel podem ter as arquitetas e arquitetos na pedagogia urbana, sobretudo no Brasil?

Essas questões desdobram-se em muitas outras. Todavia, pelas experiências com os jogos, pude perceber como, a partir do projeto e desenvolvimento de atividades lúdicas pautadas na cooperação, na participação e na coletividade, arquitetas e arquitetos também podem contribuir para a construção de cidades mais participativas, democráticas e divertidas.

6

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Ricardo. Conselhos além dos limites. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n.43, p. 121-140, 2001.

ALMOND, Gabriel; VERBA. **The civic culture**: political attitudes and democracy in five nations. Princeton: Princeton University Press, 1989.

ALVES, Lucas Bezerra. **Exercícios de mobilização sócio-espacial: o Jogo Oasis**. 2018. 296 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura, UFMG, Belo Horizonte, 2018.

ALVES, Tiago Cicero. **Entre jogos e contracondutas**: o uso de jogos de simulação como catalisadores de contracondutas sócio-espaciais. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura, UFMG, Belo Horizonte, 2018.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARNSTEIN, Sherry. The Ladder of Citizen Participation. **Journal Of The American Planning Association**. s/l, p. 216-224. jul. 1969.

ASSIS, Ana Paula Silva de. **A agência dos jogos**: dissenso e emancipação na produção política do espaço. 2017. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades e Ed. 34, 2002.

BUZZAR, Miguel Antonio et al. Jogo “agentes urbanos e a cidade participativa”. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO, 5., 2018, Salvador. **Arquitetura e Urbanismo no Brasil atual**: crises, impasses e desafios Volume 1: Eixo 1 - Ideários, projeto e prática. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 2382-2387

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1987

GOODING, Mel; BROTHIE, Alastair. **A book of surrealist games**. Londres: Shambhala, 1995.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

INGLEHART, Ronald. Trust, well-being and democracy. In: WARREN, Mark. **Democracy and trust**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: Perspectivas de uma antropologia literária. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996

JACQUES, Paola Berenstein (org.). **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

JONES, Peter Blundell; PETRUSCO, Doina; TILL, Jeremy (Ed.). **Architecture and participation**. Kentucky: Routledge, 2005.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Documentos, 1969.

MIESSEN, Markus. **The nightmare of Participation**: Crossbench Praxis as a mode of criticality. Londres: Sternberg Press, 2010.

MOISÉS, José Álvaro. Cultura política, instituições e democracia: Lições da experiência brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 66, p.11-43, fev. 2008.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PISSAIA, Vitor. Otrório: um jogo de contar histórias e imaginar lugares. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 6, n. 1, p.59-69, out. 2018.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

RIBEIRO, Naiara dos Santos Damas. **A Europa em Jogo**: as críticas de Johan Huizinga à cultura de seu tempo (1926-1945). 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade**. Lisboa: Edições 70, 2016

ROSSI, Aldo. **Autobiografia científica**. Lisboa: Edições 70, 2013

TAN, Ekim. **Negotiation and Design for the Self-Organizing City**: Gaming as a method for Urban Design. 2014. 454 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculty Of Architecture And The Built Environment, Delft University Of Technology, Delft, 2014.

VOGEL, Arno; VOGEL, Vera Lúcia de O; LEITÃO, Gerônimo Emilio de A. **Como as crianças veem a cidade**. Rio de Janeiro: Pallas FLACSO: UNICEF, 1995.

Sites:

<https://arquitect.iau.usp.br/projetos/cartilha-da-cidade>

<https://boardgamegeek.com/>

<https://cargocollective.com/asmargens>

<https://centroludicodarocinha.wordpress.com/>

<https://thelmavilasboas.hotglue.me/>

<https://www.clickjogos.com.br/jogos/pheus-and-mor>

<https://www.playthecity.nl/>