

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo
[Org.]

Diálogos entre
**ARQUITETURA,
CIDADE E INFÂNCIA**
territórios educativos em ação



Indicações iconográficas encontram-se inseridas nos artigos e os direitos de reprodução estão reservados para os autores das imagens.

UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ

Centro de Letras e Artes | CLA

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo | FAU

Prof.^a Dr.^a *Denise Pires de Carvalho*

Reitora

Prof. Dr. *Carlos Frederico Leão Rocha*

Vice-Reitor

Prof.^a Dr.^a *Cristina Grafanassi Tranjan*

Decana do Centro de Letras e Artes

FAU

Prof.^a Dr.^a *Andrea Queiroz Rego*

Diretora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

Prof. Dr. *Guilherme Lassance*

Vice-Diretor

PROARQ-FAU/UFRJ

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Coordenadora

Monica Santos Salgado

Vice Coordenadora

Ethel Pinheiro Santana

Coordenadora Adjunta de Editoria

Fabiola do Valle Zonno

Coordenadora Adjunta de Ensino

Gustavo Rocha-Peixoto

Coordenador Adjunto de Pesquisa

Laís Bronstein

Coordenadora Adjunta de Extensão

L951 Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação / Azevedo, Giselle Arteiro Nielsen. – Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019. 327 p.: il., 16 x 23cm. (Coleção PROARQ)

ISBN: 978-85-88341-82-1 | 978-65-87833-05-7

Inclui bibliografia.

1. Territórios educativos. 2. Arquitetura. 3. Cidade.

Azevedo, Giselle Arteiro Nielsen. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura.

CDD 712



UFRJ

FAU

30+
PROARQ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROARQ – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA
Av. Pedro Calmon, 550, Prédio da FAU/Reitoria – sala 433
Cidade Universitária, Ilha do Fundão
CEP 21941-590 – Rio de Janeiro, RJ – Brasil/ (21) 3938-0288
www.proarq.fau.ufrj.br | secretaria.proarq@fau.ufrj.br

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo
[Org.]

Diálogos entre
**ARQUITETURA,
CIDADE E INFÂNCIA**
territórios educativos em ação

30+
PROARQ UFPA PAISAGENS
HÍBRIDAS

1ª Edição
PROARQ
Paisagens Híbridas
2019

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

PROJETO EDITORIAL

*Denise Pinheiro
Marllon Sevilha da Silva*

CONSELHO EDITORIAL

*Alex Lamounier (PROARQ-UFRJ)
Denise de Alcantara Pereira (UFRRJ)
Glauci Coelho (UERJ)
Ligia Leão de Aquino (UERJ)
Rubens de Andrade (EBA UFRJ)*

REVISÃO TEXTUAL

*Giselle Arteiro Nielsen Azevedo
Denise Pinheiro*

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Marllon Sevilha da Silva e Rubens de Andrade

FOTOGRAFIAS CAPA E DISPOSITIVOS

Acervo Grupo Ambiente Educação

MAPAS

Google Earth Pro

ILUSTRAÇÕES E TRATAMENTO DE IMAGENS

Marllon Sevilha da Silva

APOIO TÉCNICO

*Denise Pinheiro (PROARQ-FAU/UFRJ, bolsista FAPERJ)
Marllon Sevilha da Silva (FAU-UFRJ, bolsista PIBIC/CNPq)
Esther Ribeiro Costa (FAU-UFRJ, bolsista PIBIC/CNPq)
Daniel Carvalho Mendonça (FAU-UFRJ, bolsista PIBIC/CNPq)*

Todos os direitos desta edição são reservados ao selo editorial da Faculdade de Arquitetura e urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, à Editora Paisagens Híbridas e aos autores. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópias e gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do editores

**PAISAGENS
HÍBRIDAS**

Editora Paisagens Híbridas

<https://atelierdencadernac.wixsite.com/pheditoraetelier>
editorapaisagenshibridas@gmail.com

REALIZAÇÃO



ProLUGAR

APOIO/FOMENTO



Sumário

- 7 **PREFÁCIO**
O lúdico como método e a criança como intento
Ethel Pinheiro
- 12 **AGRADECIMENTOS**
- 15 **APRESENTAÇÃO**
Pesquisar e Projetar COM a infância: Imersão e entrelaçamentos possíveis
Giselle Arteiro Nielsen Azevedo
- PARTE 1 | FUNDAMENTAÇÃO**
- 22 Sobre o habitar da criança no espaço público: desenclausurando a
 infância
Giselle Arteiro Nielsen Azevedo
- 36 Playground: campos de juego para una infancia urbana
Clara Eslava Cabanellas, Chele Esteve Sendra, Manuel Martínez Torán e Miguel Tejada Fresán
- 66 Proinfância: uma política pública de Educação Infantil
Andrea Relva da Fonte Endlich, Ramon Silva de Carvalho e Vera Maria Ramos de Vasconcellos
- 84 Espaço-ambiente na Educação Infantil: Diálogos entre arquitetura e pedagogia da infância
Nébora Lazzarotto Modler, Rodrigo Saballa de Carvalho e Paulo Afonso Rheingantz
- 104 Pesquisar com crianças: contribuições da cartografia
Rafael Ferreira Diniz Gomes, Rodrigo das Neves Costa e Daniel Mendonça

120 **PARTE 2 | DISPOSITIVOS**

PARTE 3 | EXPERIÊNCIAS

- 146 Tubiacanga: um entrelace de saberes e olhares
Flora Olmos Fernandez, Alain Flandes e Vera Regina Tângari
- 170 Entrelaçando interlocuções, percepções e representações sobre os intramuros e extramuros escolar
Giselle Gerson, Flávia Lima e Denise Pinheiro
- 186 Ginásio carioca: convivências e relações com o ambiente de ensino integral
Sérgio Porto, Giselle Gerson e Esther Costa
- 208 Do positivismo ao ludismo: Arquitetura como projeto educativo em Erechim (RS)
Guilherme Bruno
- 224 Aproximar, mapear, construir e decidir: um itinerário para a identificação de territórios educativos na infância
Alexandre M. Matiello
- 254 Fronteiras semânticas e pragmáticas na concepção participativa: Dispositivos de superação
Flávia Lima e Denise Pinheiro
- 274 Arquitetura escolar, representação social e memória: adequação de usos e permanência espaço-temporal
Rafael Ferreira Diniz Gomes e Giselle Arteiro Nielsen Azevedo
- 300 Existem infâncias no lixo?
Alain Flandes, Sergio Porto, Flora Fernandez e Marllon Sevilha
- 321 **SOBRE OS AUTORES**
- 326 **ÍNDICE REMISSIVO**

Prefácio

**O lúdico como método
e a criança como intento**



O desafio a que as pesquisas no Brasil são colocadas, seja por dificuldades econômicas, sociais, geográficas ou políticas, coloca pesquisadores e aspirantes à pesquisa em estado de comprometimento constante e de eterno flerte com o imprevisível. Pesquisar com/para a cidade, através de crianças, torna-se então um desafio ainda maior – no entanto feito com maestria pelo Grupo de pesquisa Ambiente-Educação – GAE que, na figura de sua coordenadora, propõe a estrutura desta obra.

O desejo de quebrar os limites da ideia secular de “criança” e da noção compartimentada que temos dessa fase de todas as vidas humanas, através de investidas pelo campo da arquitetura e urbanismo, é o ponto-chave desta coletânea – que não mede escalas nem abordagens para se dimensionar.

O encontro das pesquisas por entre processos participativos que doam autonomia às crianças, assim como protagonizam suas aspirações enquanto cidadãs, está muito bem realizado por meio de um necessário “aproximar” com cautela, “mapear” e “construir”, presentes nos textos enveredados por mais de trezentas páginas. Há também uma delicadeza madura na assunção dos dispositivos implementados nas pesquisas, curiosamente intitulados de assembléia, autoretrato, baguncidade, conceitos ilustrados, dominó do tempo, implant(ação), jogo da memória, prédios falantes e urbamexendo (para citar alguns). O ludismo, assim, impera por todas as sendas.

A questão do “lúdico” na vida urbana é desafiadora, uma vez que é através dos brinquedos e das brincadeiras que as crianças vivenciam o mundo (mesmo num lixão, como alguns autores mostram neste livro) e que, em estágio avançado,

construirão memórias e noções de ambiências. O lúdico é parte integrante do mundo infantil, mas não está confinado nele: quando nos aventuramos pelos espaços que compõem a cidade, privados ou públicos, e conseguimos mapear um território com facilidade, criando elos sensoriais, devemos agradecer a todos os atos do brincar que nos possibilitaram medir a dimensão física com nosso corpo e transpor as respostas psíquicas para momentos futuros; de igual modo, devemos valorizar a dimensão sensível que foi conclamada enquanto experimentávamos os lugares. Esse ‘carimbo’ cognitivo é o resultado de não abrir mão de afetar-se enquanto ser vivo. Quem nos lembra mais disso do que uma criança?

O livro, então, como somatório de grandes experiências registradas e analisadas, é o resultado de métodos que usam o lúdico para se construir. Se como procedimento, técnica ou meio para fazer algo, o método supõe um planejamento, então a grande brincadeira de pensar e elaborar meios é uma grande ‘instrução de jogo’ nos capítulos apresentados, essa instrução que ‘corremos para ler’ avidamente enquanto a brincadeira não acontece.

Se a criança da Idade Média era cercada de rituais e cuidados para que sobrevivesse, a literatura nos provou que havia um tanto de ignorância em relação à forma de tratar o início da vida. Como o conhecimento científico era escasso antes do Renascimento, toda a primeira infância era marcada pelo risco de morte e fragilidade.

Com as expansões marítimas, a criança passou a ser vista como um “pequeno adulto”, cuja mão-de-obra se adequava a serviços impossíveis ou indesejáveis aos grandes navegadores e trabalhadores. Neste momento, a ideia de ‘criança’ foi deflagrada com total falta de respeito pela sociedade, sendo poucas poupadas de uma vida laboriosa. Somente no Renascimento uma nova ideia de homem permitiu auxiliar a mudança de enquadramento da criança. O ensino legado a ela surge como passaporte para o conhecimento, ainda explicitado de forma rígida e disciplinada.

Com o Iluminismo surge a primeira concepção de ‘infância’ e o olhar sobre a primeira fase da vida é colocado em destaque na maior parte das sociedades modernas. Na sociedade pós-industrial a criança reacende como um trabalhador, mas agora com direitos e deveres.

Talvez somente no século XXI, após muitas idas e vindas, a categoria criança e infância tenha conseguido atingir uma base dialógica com diversas outras esferas em que, efetivamente, o impacto de sua atuação faz mudar todo o cenário, seja no urbanismo, na arquitetura, na sociologia, na pedagogia ou na psicologia.

De nada adiantaria, portanto, falar de lúdico como transposição para um método se o foco não fosse, exatamente, a criança. Não a criança que a história colocou como frágil, inferior ou serviçal, mas aquela que está à altura das demandas sociais e urbanas contemporâneas. A criança é um ser social que interfere em seu ambiente, e em todos os capítulos desses “Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância” isso se faz notar.

Se há desafios a serem vencidos, como comecei explicitando, a equipe de pesquisadores que elenca este livro poderá nos contar. Quem sabe por meio de narrativas fabulosas, que mostram as possíveis cartografias do brincar como metodologia para propor projetos; ou por um entrelace de saberes e olhares, que proporcionará perspectivas para entender o espaço urbano atual; ou através da representação social e da memória, construídas por grupos que doam sentidos à existência humana em sua fase mais experimental (a infância); ou pelas fronteiras na concepção participativa, encaradas em sua dimensão pragmática e também laboral?

Tenho apreço por pensar que todas essas “lições de rua” são caminhos para vencer as dificuldades ora impostas por cenários de fomento e de acesso aos adequados instrumentos de pesquisa, mas que, de fato, só são tão importantes por serem mais uma vitória de um percurso longo e estreito, cheio de barreiras vencidas.

O GAE, como equipe mista de vários parceiros de construção (como os grupos SEL e ProLugar), é sim um espaço de buscas e ludismo orientado por sua generosa condutora, Giselle Arteiro Azevedo, que faz do conhecimento uma baliza e do processo um brinquedo, em toda a grande acepção do termo: qualquer objeto que proporcione o ato de brincar.

Brinquemos com as palavras e descobertas, neste livro, para entender pedagogicamente um mundo possível, democrático e amplo, e para explicarmos arquitetonicamente e urbanisticamente as decisões (possíveis) sobre os espaços públicos de (toda) cidade.

*Ethel Pinheiro**

* Professora Associada concursada da FAU/UFRJ. Formada em Arquitetura e Urbanismo pela FAU/UFRJ (2001) com Magna cum Laude, Mestrado (2004) e Doutorado (2010) pelo Programa de Pós-graduação em Arquitetura – Proarq, docente do quadro permanente e Coordenadora do Proarq/UFRJ (2020-21). Foi Coordenadora de Editoria do Proarq (2015-2019), Coordenadora de Divulgação (2014-2017) e Coordenadora do TFG FAU/UFRJ (2018-2019) e atua como Editora-chefe da revista científica CADERNOS PROARQ e Coordenadora do Laboratório de pesquisa “Arquitetura, Subjetividade e Cultura” – LASC/Proarq.

Agradecimientos

Esse livro é o resultado de uma rede de discussões, inquietações e experiências – uma rede tecida à várias mãos, com contribuições essenciais que tornaram possível a sua realização.

Agradeço à Capes pelo auxílio financeiro – PROEX 758/2018 para a edição e impressão desta publicação, bem como ao fomento concedido pelo Projeto PRINT 88881.311502/2018-01.

À FAPERJ – Edital Humanidades – Projeto: Critérios de análise de territórios em áreas de expansão e renovação aplicados aos espaços livres, à forma urbana e à paisagem – Proc. 210.141/2016 e Apoio Técnico – Projeto Critérios de análise de territórios em áreas de expansão e renovação aplicados à configuração de territórios educativos – Proc. E-26/200.970/2018. Agradeço também ao CNPq e à UFRJ pelas bolsas de iniciação científica concedidas para o desenvolvimento da pesquisa integrada Do Espaço Escolar ao Território Educativo: O Lugar da Arquitetura na conversa da Escola de Educação Integral com a cidade do Rio de Janeiro.

Essas pesquisas estão vinculadas aos grupos de pesquisa Grupo Ambiente Educação – GAE e Sistema de Espaços Livres no Rio de Janeiro-SEL/RJ, inseridas na linha de pesquisa Cultura, Paisagem e Ambiente Construído, do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nesse entrelaçamento de inquietações, preciso agradecer a todos os estudantes de graduação e pós-graduação que participaram dessa publicação – orientandos de doutorado, mestrado, apoio técnico e iniciação científica. Sem esse coletivo essa tarefa seria bem menos instigante e certamente muito mais árdua. Assim, meu sincero MUITO OBRIGADA, a Alain Flandes Gòmez, Denise Pinheiro, Giselle Cerise Gérson, Flávia Schmidt, Rafael Diniz Gomes, Flora Fernandez, Sérgio Porto, Rodrigo Costa, Alexandre Matiello, Guilherme Bruno, Esther Costa, Marllon Sevilha, Daniel Mendonça. A fraterna e gratificante convivência com vocês tem sido requisito fundamental para o amadurecimento e crescimento das pesquisas desenvolvidas pelo grupo.

Não posso deixar também de registrar a parceria profícua e sempre prazerosa com meus colegas Vera Regina Tângari e Paulo Afonso Rheingantz, essa amizade de longa data tem proporcionado interlocuções e o traçado de um percurso pontuado por ricas experiências e trocas.

Agradeço ainda a todos os autores incluídos nessa publicação por aceitarem o convite e enriquecerem esse livro com seus artigos.

Finalmente agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ e à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ pelo apoio institucional sempre presente.

Apresentação

**Pesquisar e projetar COM a infância:
imersão e entrelaçamentos possíveis**



A ideia para essa publicação surgiu como um desdobramento natural do percurso que temos traçado ao longo de nossa trajetória de pesquisa. Trajetória essa marcada por inquietações, experiências e imersões nesse instigante mundo que é pesquisar e projetar COM as crianças. Entender o “lugar da infância” na escola, no espaço público e na cidade tem feito parte da atuação do grupo de pesquisa Ambiente-Educação- GAE,¹ que cada vez mais tem promovido ricas discussões e interlocuções com outros campos disciplinares, como a educação, a geografia, a psicologia e a sociologia da infância. Em parceria com os grupos Sistema de Espaços Livres – SEL-RJ e Lugares e Paisagens- ProLUGAR,² temos a cada passo percebido relações, interações e diálogos que nos impulsionam a aprofundarmos nosso entendimento sobre a experiência da infância no território. A opção por adotar o termo território vem do reconhecimento desse lugar ampliado que constitui o habitar da infância, seja nos ambientes educacionais ou no usufruto das potencialidades oportunizadas em seu perambular pela cidade.

¹ O grupo GAE, vinculado ao PROARQ-FAU-UFRJ, em sua trajetória de mais de quinze anos de pesquisa, estuda as relações entre infância, arquitetura, cidade e educação, atuando no estudo e aplicação de dispositivos de escuta e interlocução, e co-criação de projetos com crianças.

² O grupo SEL-RJ/ProLUGAR pesquisa sobre os sistemas de espaços livres públicos e privados, em múltiplas escalas com abordagens socioambientais e morfológicas. O grupo Lugares e Paisagens – ProLUGAR tem se destacado com a reflexão, a geração, o desenvolvimento, a difusão e aplicação da percepção ambiental e da qualidade do lugar na produção de um ambiente construído mais responsivo e sustentável (PROARQ-FAU-UFRJ).

Assim, em um caminho natural, desde a primeira publicação do GAE – “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006), consultoria prestada ao COEDI-MEC, e os dois livros seguintes, em parceria com o SEL-RJ e o ProLUGAR, “O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: Uso, forma, apropriação (2010) e “Do espaço escolar ao território educativo: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade” (2016), estamos em uma constante busca por relacionar arquitetura, cidade e infância, em um diálogo com as crianças que tem permitido entender suas realidades e os lugares que habitam, de forma a potencializá-los de maneira lúdica e pedagógica. Em nossas práticas, buscamos uma abordagem transdisciplinar, multimétodos e multiescalar que possibilite incorporar metodologias projetuais participativas na vida das crianças, em prol da sua autonomia e sua visibilidade nas cidades.

O movimento que o grupo tem traçado em suas pesquisas mais recentes, vem de um desejo de “desenclausurar” a infância, entendendo que a escola não pode mais se permitir “encastelada”, cercada por muros e ignorando a cidade e os espaços públicos. Ao “pular o muro da escola”, reconhecemos que o habitar da infância na cidade inclui não somente os espaços educativos, mas toda uma rede de lugares que se conectam e que se reconstróem em um continuum movimento. Dessa forma, achamos pertinente adotar o termo “territórios educativos em ação” no título desta publicação, porque acreditamos que esse coletivo constituído por diversos atores está em constante movimento, entrelaçando saberes e experiências, modificando lugares, papéis e atuações, que se constituem como uma rede tecida “à várias mãos”. Assim, ao invés da coleta de dados e informações estáticas obtidas somente pelos pesquisadores a partir da aplicação de instrumentos predefinidos, acreditamos na construção coletiva de uma rede dinâmica de pesquisa que pretende dar mais visibilidade, protagonismo e autonomia às crianças de maneira que suas vozes possam ser evidenciadas, registradas e cartografadas.

Por consequência, adotamos nesse momento o uso do termo “dispositivo” ao invés do tradicional termo “instrumento”. A opção pela adoção do termo se dá por um maior reconhecimento da importância de um modo de fazer do que propriamente à aplicação correta e sistematizada de instrumentos predefinidos que pretendem trazer dados esperados; dispositivo pode traduzir uma espécie de gatilho que desencadeia o turbilhão de ações, interações e interlocuções presentes no processo em curso. Assim, com essa noção nos permitimos a ter uma atitude mais aberta e compartilhada com os diferentes sujeitos que interagem na pesquisa

– crianças, jovens, adultos, pesquisadores e participantes, sendo o caminho metodológico construído durante o processo. As falas, interações e diálogos são disparados pelos dispositivos que tensionam, instigam e provocam o deslocamento e outros possíveis agenciamentos entre os atores constituintes da pesquisa.

Nas discussões atuais do GAE, reconhecemos a maturidade do grupo em sua trajetória de mais de quinze anos de pesquisa, e o que nos move nesse momento é a capacidade de nos reiventarmos, ressignificarmos e alargarmos as fronteiras do conhecimento e de experiências. Movidos por essa busca incessante pelo diálogo, ao pesquisar e projetar COM as crianças, e ao reconhecê-las como importantes protagonistas e co-construtores desses saberes, nos alinhamos com a prática da Cartografia enquanto modo de fazer pesquisa e através de dispositivos de escuta e interlocução com a infância tem sido possível uma leitura cognitiva do território da infância.

Em nossas práticas, temos então procurado refletir sobre a construção de saberes obtida com os processos participativos de forma a extrair dados qualitativos, sensíveis e afetivos a serem utilizados em políticas públicas e diretrizes de planejamento vigentes. Assim, cada vez mais percebemos a necessidade de divulgar essas experiências que têm sempre nos permitido ressignificar olhares, reformular nossos conceitos e revisar posturas. Afinal, já fazem mais de 10 anos desde a publicação do livro “Observando a qualidade do lugar: Procedimentos para a avaliação pós-ocupação”, em parceria com os colegas Paulo Afonso Rheingantz, Alice Brasileiro, Denise de Alcantara e Monica Queiroz, em que apresentamos um conjunto de instrumentos que traduziam nossas práticas e a riqueza de experiências realizadas em nossa trajetória e em nossa busca pelo entendimento das interações pessoas-ambiente.

Nesta publicação de agora reunimos uma coletânea de textos que discorrem sobre conceitos, experiências e práticas que valorizam a participação ativa da criança como coautora e protagonista para a leitura e compreensão dos territórios da infância, valorizando seu protagonismo nos processos participativos e nas decisões sobre os espaços públicos e sobre a cidade. Incluímos ainda um conjunto de fichas-dispositivos que de maneira nenhuma pretendem constituir modelos a serem seguidos e replicados. Como dispositivos, são exemplos que ilustram nossas experiências, mas que podem ser a todo tempo adaptados, flexibilizados, entrelaçados, ampliados e discutidos com os demais sujeitos da pesquisa, e de acordo com o contexto analisado.

Cabe destacar que em nossas práticas temos percebido tempos e momentos distintos de imersão nesse território em AÇÃO, que denominamos preliminarmente de “APROXIMAR”, “MAPEAR” e “CONSTRUIR”, mas que podem se atravessar e sobrepor no decorrer da pesquisa. O momento “APROXIMAR” intenciona criar vínculos de confiança, estimular a participação e promover a interlocução entre os envolvidos, com a realização de atividades preliminares que introduzem a dinâmica do processo participativo, além da apresentação e identificação dos atores envolvidos – pesquisadores e crianças. O momento “MAPEAR” tem a intenção de fomentar a reflexão e a análise sobre o lugar habitado; “despertar” o olhar, estimular e compartilhar diferentes olhares e provocar o diálogo, a livre expressão, isto é, procura fazer emergir nas brechas ou entrelinhas, significados e elementos que possam estar subentendidos. No momento “CONSTRUIR” pretende-se a elaboração de situações propositivas a respeito dos espaços públicos e da cidade, o que encoraja e potencializa os desejos a respeito de uma situação real e possibilita despertar de uma forma ativa os processos de construção do espaço desejado, possibilitando um novo olhar sobre os espaços que habitam. Como objetivo final, o processo de pesquisar e projetar-COM dá visibilidade a sujeitos que geralmente não têm muitas oportunidades de fala, de opinião, conscientizando-os como sujeitos de direitos à medida que são incentivados a exercer sua cidadania de forma crítica.

A estrutura desta publicação foi dividida em três partes que não necessariamente são sequenciais; há várias maneiras de ler e experienciar esse livro, pois as partes são independentes. A primeira parte trata de aspectos mais conceituais que permeiam a atuação do grupo, bem como as abordagens conceituais de seus parceiros, incluindo discussões a respeito de políticas públicas de educação, espaços-ambientes destinados à educação infantil e a uma infância urbana, além da discussão sobre o habitar da criança no espaço público; na segunda parte é apresentado um conjunto de fichas dos dispositivos adotados nas oficinas participativas mais recentes, em seus mais diferentes formatos e contextos, com recomendações e possibilidades de construção e tradução; e finalmente na terceira parte foram incluídas algumas experiências relevantes que exemplificam o uso de diversos dispositivos de escuta.

Desejo com entusiasmo que essa leitura seja proveitosa e inspiradora!

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo
Rio de Janeiro, inverno de 2019.

Fundamentação

Sobre o habitar das crianças no espaço público: desenclausurando a infância

GISELLE ARTEIRO NIELSEN AZEVEDO



Neste capítulo propomos uma discussão acerca da criança como sujeito de direitos à cidade, a partir de suas experiências espaciais e seu habitar no espaço público, seja nos percursos entre casa-escola, nos espaços livres da cidade ou na própria escola. Reconhecemos que esse coletivo de lugares constitui um lócus ou território educativo, como um continuum acontecer, “por fazer”, num cotidiano aberto ao imprevisto, às ações, experiências e ressignificação por parte de seus vivenciadores. Ao pensar a criança como coautora e co-constutora desses territórios trata ainda de dar visibilidade a sujeitos que geralmente não têm oportunidades de fala, de opinião e de gerar reflexões acerca da construção de um mundo, em uma concepção da infância como cidadania crítica. É nosso desejo valorizar processos de concepção em arquitetura e urbanismo compartilhados e entrelaçados, feitos a várias mãos – sem hierarquias, consensuais ou controversos. Desse modo, propomos pensar os espaços públicos como um “habitar lúdico”, construído como um coletivo de ações e relações, em um entrelaçamento de saberes que não constituem somente as atribuições do arquiteto.

A arquiteta Mayumi Sousa Lima (1989) pode ser considerada uma das pioneiras no Brasil a pensar sobre o protagonismo da criança como uma nova mentalidade nas práticas arquitetônicas, que se traduzia em um “(...) interesse pessoal na formação política das crianças e na afirmação da sua autonomia como sujeitos do conhecimento e de seus espaços de vida” (NASCIMENTO 2014, p. 100). Ao criticar como o adulto se apodera do espaço da criança e o transforma em objeto de dominação, numa espécie de “controle para esconder a

insegurança do adulto” (LIMA 1989, p. 11), reafirma a visão ainda estereotipada de que a criança é ainda um cidadão em formação, sem liberdade de escolha ou capacidade de opinião. E é fato, por exemplo, que ao examinarmos as escolas de hoje, ainda percebemos que são espaços de dominação e de controle, com ambientes despersonalizados e com muito pouco da identidade das crianças e jovens que as habitam.

Em nossa busca pelo projetar com crianças, gostaríamos de fugir do “orquestrado e definido” mundo dos adultos ou da nossa visão “engessada” e reducionista que não deixa margem para o sensível, para delicadeza e sutileza dos detalhes ou para a “pequenez das coisas”, como bem coloca Manoel de Barros ao discorrer sobre a infância. Ao resgatar as experiências da infância no espaço público e na cidade, pretendemos reduzir a visão do espaço como prerrogativa e soberania dos adultos, tecer a cidade como uma rede de possibilidades educativas que evita o excesso de funcionalismos e valoriza o inacabado e o imprevisível. Inspirados por Tonucci (2018), acreditamos que deve haver uma retomada do espaço público pela infância, resgatando esse “lado de fora” que favorece a exploração, as descobertas, a transgressão e que se constitui como “as experiências mais importantes do desenvolvimento e aprendizagem infantil” (TONUCCI, 2018, p. 29). É fato que nos dias de hoje, o cotidiano da criança se encontra cada vez mais preenchido por inúmeras atividades que enclausuram e privatizam a infância, bem como controlam seus corpos e ações, e sistematizam seu tempo livre.

Assim, nessa seção em um movimento lícito para desenclausurar a infância, propomos a reflexão sobre o habitar da infância no espaço público. Afinal, como as crianças experienciam a cidade e o espaço público? Como se dão as apropriações e vivências cotidianas? Como mapeiam, demarcam, constroem e desconstroem seus territórios? Quais espaços habitam? Quais as suas persistências e expectativas? Os espaços urbanos são capazes de materializar ludicidades?

DIREITO À CIDADE: INVISIBILIDADE E VISIBILIDADE DA INFÂNCIA

O processo de confinamento e institucionalização da infância vem retirando as crianças das ruas e do espaço público e excluindo sua vivência plena na vida em sociedade, reforçando sua invisibilidade enquanto sujeitos de direitos à cidade. Por outro lado, a escolarização passa a exercer o papel de qualificar esses “cidadãos em formação” – controlados e docilizados pelos adultos, de forma a silenciar suas

competências e escolhas, já que só estariam aptos para exercê-las plenamente quando estivessem na fase adulta. Assim, a escola vem desempenhando ainda nos dias de hoje seu papel de institucionalização histórica de processos de disciplinação da infância (FOUCAULT, 1987).

Espaço institucional onde cabem todas as utopias igualitárias, tanto quanto os processos mais refinados de dominação, a escola foi sendo historicamente tematizada pela modernidade como o lugar da formação de jovens cidadãos, plenos de direitos, capacidade e competência, para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades (SARMENTO *et al*, 2007. p. 187).

Historicamente a noção de visibilidade e invisibilidade da criança descreve uma concepção de ambiguidade. De acordo com a visão *arièsiana* da representação das crianças na sociedade medieval e no início da sociedade pós-medieval (QVORTRUP, 2014), aquela era uma sociedade na qual não faltavam crianças vivenciando e participando do espaço público, muitas vezes até mesmo em eventos perigosos; ninguém percebia sua presença ‘como crianças’, “porque a infância era invisível, no sentido de que não existia consciência dela” (QVORTRUP, 2014, p.27). Não se reconhecia as especificidades das crianças, sendo vistas como ‘adultos em miniatura’, porém visíveis, e como tal representavam força de trabalho, com deveres e participação em todos os eventos do cotidiano.

A noção de infância surgida na modernidade reconhece suas especificidades enquanto categoria geracional e circunscreve as crianças ao domínio familiar e ao domínio educativo. Com o argumento da proteção contra os perigos da rua, a infância é “privatizada” e seus lugares de brincar ficam restritos a lugares especializados – o *playground*, a escola, o parquinho, com o conseqüente desaparecimento delas dos territórios públicos. O excesso de especialização e competências segrega e exclui, e ao mesmo tempo, também “protegemos” esse espaço público das “doses extras de confusão e alegria que os infantes estão sempre prontos a causar” (FARIA, 2018, p. 195). Assim, a criança é vista ao mesmo tempo como alguém que precisa constantemente de proteção, mas também como “seres perigosos” que podem transgredir a ordem pública ou aborrecer os adultos sem filhos que não querem ser incomodados pelos filhos das outras pessoas (QVORTRUP, 2014).

De um lado optou-se por limpar a rua deste pequeno povo indócil, que foi por muito tempo aceito, com certo bom grado, mas sem querer eliminá-lo e que, mais tarde, tornou-se suspeito, inquietante e condenado. Mas, de outro lado, ao mesmo tempo, decidiram separar a criança (os infantes) destes adultos perigosos, retirando-a das ruas (ARIÈS, 1983, p. 233).

No entanto, negar à criança a vivência da cidade é restringir suas oportunidades de conhecer e experimentar as ruas, o bairro, a história e a vocação do lugar, ao mesmo tempo restringir também sua participação enquanto cidadã e ator social com competências para desenvolver ações com potencial poder de decisão. Não reconhecer sua cidadania crítica é conceber ainda a criança como apenas o “futuro”, incapaz de opinar ou decidir sobre os assuntos de seu interesse ou de uma coletividade, ou seja, tornando-as invisíveis como cidadãs e deixando-as sempre em compasso de espera sobre os temas da cidade.

Conforme argumenta Qvortrup (2014), “parece ser um grande dilema para as crianças que elas sejam categorizadas como um grupo privatizado ou familiarizado, cuja importância para a sociedade como um todo é ignorada ou esquecida ou adiada para um futuro mais ou menos distante”(QVORTRUP, 2014, p. 40). Se por um lado historicamente suas especificidades e necessidades não eram reconhecidas, por outro, com o argumento da proteção e vulnerabilidade, retiramos as crianças das ruas e cerceamos o seu direito à cidade e de beneficiar-se de suas oportunidades, além de restringir sua autonomia em participar das atividades culturais e de lazer, como reconhece o Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança da ONU (UNICEF, 1990):

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade (UNICEF, 1990, p. 22).

Assim, nesse usufruto das potencialidades oportunizadas pelo perambular pela cidade, a criança se desenvolve, constrói e reconstrói sua visão de mundo, ao mesmo tempo que provoca mudanças em si mesma e na urbe, dotando-a de vitalidade. Conforme argumento do geógrafo David Harvey (2008), o direito à cidade está diretamente relacionado a uma questão de direitos humanos,

O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos (HARVEY, 2008, p. 74).

INFÂNCIA E ESPAÇO PÚBLICO: SOBRE O HABITAR LÚDICO

Las ciudades, al perder a los niños, han perdido seguridad, solidaridad, control social. Los niños necesitan a la ciudad; la ciudad necesita a los niños (Francesco Tonucci).

A epígrafe destacada acima chama a atenção para a desumanização da urbe ao retirar a criança do espaço público. De fato, a cidade vem perdendo sua vitalidade e possibilidade de desfrute e nos restringe cada vez mais à proteção e ao confinamento dos espaços privados, nos desencorajando a experienciá-la enquanto lugar de encontros sociais e vivências coletivas. A relação da infância com o espaço público é tema recorrente das reflexões do reconhecido pedagogo italiano Francesco Tonucci, defensor da *ciudad de los niños*- cidades desenhadas à medida das crianças, como parâmetro para serem habitadas por todas as pessoas. Tonucci (2005) chama atenção para a excessiva especialização das cidades e sua consequente perda enquanto lugar de encontro e convivência, além do distanciamento à escala humana ao privilegiar os automóveis.

A cidade perdeu seu lugar de grande centro de encontro, de trocas. Hoje, a separação e especialização dos lugares e das competências segrega e exclui. A cidade se tornou hostil para os próprios cidadãos, perdeu sua magia, seu encanto, seu poder de encantar (TONUCCI, 2005, p. 5).

A arquiteta Mayumi Souza Lima (1989, p. 102) há muito já propôs organizarmos os espaços urbanos referenciando as crianças como prioridade, em detrimento dos carros, “(...) tal qual como ocorre nos calçadões centrais. A possibilidade de proibição dos carros é aventada quando o interesse é comercial. Por que não atender o interesse das crianças? “. Porém, a reconquista do espaço público e do direito à cidade pela criança vai além do domínio das ruas pelos automóveis, mas coloca em evidência um cenário de precariedade e exclusão. Afinal, os espaços públicos têm condições de fato para receber a infância?

Ao tentarmos estabelecer um diálogo da infância com os espaços públicos dos grandes centros urbanos, reconhecemos esses territórios como lugares hostis e antagônicos do habitar da infância. Em áreas de vulnerabilidade social esse antagonismo se torna ainda mais evidente por conta da violência urbana, e as crianças das classes populares são as que se encontram mais hostilizadas pelos “territórios do medo” e em situação de desigualdade perante as oportunidades que a cidade oferece. O conflito existente entre o crescimento urbano e a pressão social para incidência e uso dos espaços livres de edificação nas grandes metrópoles é um debate que acontece

atualmente em nível nacional e internacional. Principalmente em áreas densas e carentes verificam-se espaços livres públicos pouco qualificados e mal equipados.

Porém, são essas crianças os maiores vivenciadores da cidade, com autonomia, conhecimento e domínio dos percursos que fazem e dos espaços livres que utilizam. Por isso mesmo encontram-se mais expostas a caminhos de desenvolvimento inseguros e contextos de existência inquietantes e turbulentos (SARMENTO, 2007). E é justamente por muitas vezes estarem entregues a si mesmas com a ausência dos pais ou dos responsáveis que não podem acompanhá-los, e submetidas a condições de segregação socioespacial e desigualdade sócioeconômica – falta de oportunidades culturais, educativas e de lazer e de lugares para brincar, é que recriam e reinventam os espaços livres, a partir das suas “brechas” (LANSKY, 2012).

Por outro lado, a especialização excessiva do espaço público cerceia as escolhas e limita a imaginação ao definir “lugares para crianças”, ao invés de permitir que elas mesmas façam suas escolhas e definam suas preferências, respeitando sua autonomia como ser social e histórico, “(...) como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1997, p. 46). Lima (1989) chama atenção para a relação de poder normalmente instituída aos usuários normalmente invisibilizados, como a infância, que é submetida a todo tempo ao domínio dos adultos, silenciada e sem poder de interlocução, mas também sem lugares, alertando sobre “a tirania do desenho sobre os usuários coletivizados”, nos processos de produção e distribuição do espaço criado pelos arquitetos. De fato, ao definir e controlar os usos e comportamentos com o excesso de funcionalismo e a entrega de espaços e objetos “prontos”, de acordo com Lima (1989), o arquiteto impõe às crianças os caminhos da própria imaginação,

(...) Os adultos que projetam para as crianças têm de perceber o difícil limite que separa a produção das condições espaciais que permite à criança criar e construir seus projetos e o ato inconsciente do adulto que quer se colocar no lugar das crianças, projetando a priori suas fantasias e sonhos (LIMA, 1989, p. 102).

Será que estamos então de fato proporcionando o habitar da infância? No entanto, a apropriação desses lugares pelas crianças acontece de forma a ressignificar os usos pré-determinados, procurando nas brechas e espaços intersticiais novas formas de uso e significados, ilimitados e “(...) permeáveis onde sejam possíveis o jogo e a brincadeira que envolva os companheiros da mesma idade e observar o mundo dos adultos” (LIMA, 1989, p. 92).

Tal perspectiva permite pensar arquiteturas como situações e não como objetos acabados, como espaços de inúmeras possibilidades não predeterminadas. Quem melhor do que a criança para descobrir tais espaços, diante de sua liberdade e imaginação? (QUEIROGA, 2015, p. 15).

Parece então que o caminho para esse habitar lúdico é estarmos atentos aos espaços intersticiais ou intermediários (ESLAVA *et al*, 2005) ou os entre-espacos – “aqueles que fogem à ordem geométrica e de programação prévia” (NASCIMENTO, 2015), espaços que para o adulto são apenas residuais, mas que podem encerrar uma grande riqueza, uma gama de possibilidades para a criança. Conseguimos perceber habitualmente nosso entorno cotidiano? A rotina normalmente vela nossa percepção e endurece nossa sensibilidade à novidade, à sutileza, que para a criança constitui um construto complexo que envolve memória, ação e imaginário.

(...) Uma cidade é educadora se se oferece generosamente a seus habitantes, se se deixa utilizar para seu crescimento e se os ensina a fazer-se sujeitos e cidadãos. (...) Em termos de pedagogia urbana afirmamos que o processo de ensino-aprendizagem precisa reconhecer-se em múltiplos espaços educativos que não neguem a significatividade histórica da instituição escolar (ao contrário, a enriqueçam), mas que ao mesmo tempo os amplie (GADOTTI *et al*, 2004).

Estar atento à forma como a criança se apropria e recria esses usos, como ela vai tecendo suas relações e interações parece ser um caminho possível para tentar reverter a lógica de dominação do espaço público pelos adultos.

PESQUISAR E PROJETAR COM CRIANÇAS

Dialogar com as crianças a respeito de suas realidades é entender os lugares em que vivemos e potencializá-los de maneira lúdica e pedagógica. É necessário desvelar os territórios da infância que frequentemente escapam ao olhar dos adultos, pois nossa visão é ainda àquela de uma infância privatizada e restrita aos espaços especializados para brincar e educar. Mas será que de fato esses territórios existem?

Propomos então uma redescoberta desse “habitar lúdico”, que resiste no espaço público apesar do empobrecimento e descaracterização desses espaços como lugares sociais e de encontro. Para que possamos redescobrir a cidade em parceria com a criança é necessário que a cidade redescubra a criança, sem subestimá-la, resgatando o caráter humanista do espaço público, como bem nos alerta o arquiteto holandês Aldo Van Eyck,

Com suas propostas, defende uma redescoberta humanista primária, enquadrando um estado mental aberto a uma nova perspectiva do real. Para Van Eyck, esta nova consciência exige a redescoberta daquelas

faculdades primárias, fundamentalmente a imaginação e a criatividade, que cada pessoa possuía em sua infância e que deviam se desenvolver em nossa cultura ocidental (ESLAVA *et al*, 2005, p. 59. tradução nossa).

É necessário então considerar a criança como cidadã e sujeito de direitos, com voz e decisão, capaz de recuperar a vitalidade do espaço público. Compreender suas formas de apropriação e recriação do espaço público em seu cotidiano, bem como interagir com suas narrativas, constitui experiência transformadora para a concepção projetual.

Ao pensar o espaço, o arquiteto estabelece um sistema de repertórios, estratégias, setores e funções, que atendem a uma programação prévia que tem a pretensão de definir e organizar os modos de vida. Assim, em sua reflexão o objeto arquitetônico é objeto acabado, com características e funções predeterminadas. Com relação à infância, as casas, os caminhos, os espaços públicos, a escola, a cidade, além dos seus aspectos físicos, constituem também atmosferas multissensoriais, repletas de subjetividades, simbolismos e afetos, passíveis de transgressões e infinitas possibilidades de apropriação, já que, “para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou opressão” (LIMA, 1989, p. 30).

Assim, nessa experiência transformadora do projetar COM a criança, podemos pensar o objeto arquitetônico como uma “obra aberta”, “por fazer”, que permite o inesperado, o imprevisto, a construção-reconstrução, a transgressão espacial pela criança em seu cotidiano, ou a “abertura ao vazio” (NASCIMENTO, 2014, p. 186). As práticas projetuais com a criança resgam a memória das experiências espaciais da própria infância dos arquitetos, assim como, dos adultos de maneira geral, que perdem a sensibilidade espacial do habitar lúdico.

Algumas experiências dessas práticas pelo mundo e no Brasil têm contribuído com o debate e inspirado ações transformadoras para a construção de um habitar lúdico e de uma ludi(CIDADE). No âmbito internacional, dentre outras, destacamos aqui as experiências do arquiteto e professor americano Henry Sanoff,¹ do pedagogo italiano Francesco Tonucci e do pedagogo português Manuel Sarmento.

¹ As práticas participativas nas pesquisas com crianças desenvolvidas pelo Grupo Ambiente-Educação, em mais de 15 anos de atividade, tiveram forte inspiração na abordagem conceitual e metodológica de Henry Sanoff, a partir de sua visita ao Brasil, como Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ-FAU-UFRJ, em duas ocasiões, com a realização de dois *workshops*: Escola de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense – Creche UFF e Colégio de Aplicação da UFRJ.

Na reconhecida experiência de Sanoff² com inúmeros projetos de arquitetura voltados para a educação, o processo participativo é condição fundamental para um espaço mais humanizado e responsivo (SANOFF, 1993). A abordagem colaborativa que inclui toda a comunidade escolar – crianças, educadores, pais, resultará em uma solução projetual sensível às necessidades e desejos das crianças, a partir da interlocução e compartilhamento de saberes com os diversos atores que compõem esse intrincado coletivo. Nesse sentido, a participação não almeja somente o resultado final, mas o processo por si só já é educativo e constrói conhecimento, ao empoderar e dar protagonismo aos participantes, além de criar um senso de identidade e pertencimento com o lugar. Sanoff (1994) menciona ainda que nesses processos, é necessário realmente reconhecer a criança/estudante como sujeito ativo e co-construtor das decisões, reconhecendo que cada contexto tem suas especificidades e, portanto, sendo necessário conhecer quem são os sujeitos partícipes. Embora essas práticas não sejam especificamente nos espaços públicos da cidade, reconhecemos que a interlocução com os sujeitos vivenciadores agrega informações valiosas para a concepção projetual, atuando como verdadeiros “portavozes” para a transformação qualitativa do lugar pedagógico.

Para Francesco Tonucci (2005), o projeto internacional *The Children’s City* promovido pelo ISTC-CNR (*Institute of Cognitive Sciences and Technologies at the Italian National Research Council*), desde 1991, propõe que administradores municipais ao avaliarem políticas urbanas, desloquem seu foco do indivíduo “adulto, homem, trabalhador, motorista de automóveis”, e olhem para a criança como parâmetro para as cidades.

Metaforicamente falando, para não esquecer ninguém, devemos abaixar o ponto de vista para a altura de uma criança. A suposição é simples, mas também revolucionária: uma cidade que se esforça para se adequar às crianças é uma cidade em que todo mundo vive uma vida melhor. (...) A criança constitui uma boa representante de todos os cidadãos, a partir dos mais frágeis, como os deficientes e os idosos. Por esta razão, ela pode ser usada como paradigma de uma nova filosofia de administração das cidades (TONUCCI, 2005, p. 189).

O envolvimento então da criança nas decisões sobre a cidade constitui uma motivação importante para pensar políticas públicas, mais do que apenas pensar em criar espaços urbanos específicos para a criança. Ao reconhecer a criança como cidadã e sujeito de direitos – com voz, visibilidade e poder de decisão, o projeto

² Distinguished Professor of Architecture. School of Architecture. College of Design. North Carolina State University. Raleigh, NC.

introduz uma ação transformadora, onde crianças e adultos discutem os problemas da cidade, refletem sobre suas próprias responsabilidades e viabilizam possibilidades de reocupação e ressignificação do espaço público.

A observação do perambular da infância em seus deslocamentos entre a casa e a escola, por exemplo, reafirma a supremacia e privilégio dos automóveis no uso do espaço público e as dificuldades enfrentadas pelo pedestre em seu caminhar cotidiano, principalmente a criança, que tem sua autonomia e mobilidade ameaçadas por conta da segurança – seja pela travessia das ruas ou mesmo pela precariedade e condições de conforto das calçadas, que não constituem prioridade nas ações de planejamento urbano. Assim, Tonucci (2001) propõe a inversão dessas prioridades nas políticas públicas, em uma retomada da cidade pela infância, permitindo “viver a cidade” ao invés de apenas “sobreviver a ela”, a partir da riqueza de experiências proporcionadas pelo conhecimento e usufruto do espaço urbano.

Por outro lado, ao pensar o espaço público como um processo coletivo que inclui a participação da criança nas decisões sobre a cidade, acreditamos ser necessário ampliar o olhar sobre as práticas metodológicas tanto de pesquisa como de projeto de arquitetura e urbanismo, de forma que o adulto não projete o seu próprio olhar sobre a criança, “colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações” (SARMENTO *et al*, 2007), mantendo a relação de hierarquia no processo.

Quando partimos da perspectiva de que a criança não é somente consumidora da cultura criada pelos adultos, mas que tanto uns quanto outros participam igualmente e de maneira ativa na construção, na transformação e na reprodução do mundo que nos rodeia, é impossível conceber instrumentos metodológicos de pesquisa que capturem o ponto de vista somente dos adultos. É mais necessário ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem do que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas (HORN, 2013, p. 2).

Conforme nos alertam Sarmento *et al* (2007), ao considerarmos a participação da infância como um processo de interação social importante na criação de espaços coletivos, teremos que reconhecer as competências dessa participação das crianças, a partir das relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, professores etc., além do seu contexto sócio-econômico e cultural, e as “instituições que as envolvem – sejam elas educativas, econômicas, jurídicas ou sociais” (SARMENTO *et al*, 2007, p. 8). Assim, essa participação poderá ser mais fluida ou mais restrita, estando diretamente vinculada às relações de poder e hierarquia que comumente envolvem as interações criança e adulto.

A oportunidade de ouvir e construir uma interlocução com a infância tem confirmado a existência de uma inteligência espacial da criança, que “não advém apenas de seu repertório espacial vivido, mas também das dimensões intuitiva, afetiva e criativa” (NASCIMENTO, 2014, p. 68). Mayumi Lima, já em 1975 e inspirada pela experiência francesa *L'enfant architecte* – desenvolvida por J. Boris e G. Hischler, promoveu atividades práticas de interlocução com a infância em um processo participativo. Nessa experiência, Mayumi observa que a fala desses atores constituem importantes insumos para o entendimento de um bom ambiente para o desenvolvimento infantil, e que deveriam ser considerados pelos arquitetos e pelos adultos, de uma forma geral:

A construção da criança, isto é, os espaços organizados e realizados pelas próprias crianças podem indicar algumas trilhas para o trabalho dos adultos. Embora a psicologia comportamental venha desenvolvendo pesquisas com animais e crianças pequenas com respeito à percepção de cores, luzes e espaço, pouco conhecimento temos tido em relação à construção do espaço pelas crianças (LIMA, 1989, p. 73).

POR UMA LUDI(CIDADE)

Estar atento as apropriações, improvisações, transgressões e múltiplas inter(AÇÕES) da criança no espaço público pode apontar caminhos para uma ludi(CIDADE) e por consequência a produção e a visibilidade de outros modos de habitar a cidade – o habitar da infância. Por outro lado, ao romper com a hegemonia da escola como contexto único educativo, a possibilidade de inclusão da cidade como território educativo alarga fronteiras e proporciona o desenclausuramento da infância, dilatando os limites do próprio corpo ao mobilizar as potencialidades do espaço urbano. E é na busca do entendimento sobre essa ludi(CIDADE), que o grupo Ambiente-Educação (GAE),³ em sua atuação, tem buscado mapear e tecer a cidade como uma rede de possibilidades educativas, reconhecendo o espaço público como territórios educativos em AÇÃO.

O GAE em sua trajetória de quase quinze anos de pesquisa, tem se debruçado sobre temáticas que relacionam arquitetura, educação e escolas, em uma abordagem transdisciplinar. A partir de 2010, em parceria com os Grupos Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ) e ProLugar vem construindo um repertório conceitual e metodológico que discute e interrelaciona arquitetura, cidade e o habitar da infância no espaço público, com a reflexão, estudo e aplicação de dispositivos de escuta e co-criação de projetos com

³ Grupo de pesquisa registrado no Diretório Grupos de Pesquisa do CNPq, coordenado pela Profa Giselle Arteiro Azevedo e vinculado ao Programa de pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ-FAU-UFRJ.

crianças. O aprofundamento sobre o habitar da infância na cidade do Rio de Janeiro deu margem a novas indagações que viriam a partir do interesse em entender os processos de construção da criança como sujeito de direitos à cidade, a partir de suas experiências espaciais e seu habitar no espaço público.

Para analisar a relação entre os edifícios escolares e o entorno imediato urbano-social e orientar demais estudos subsequentes, desde 2015 são realizadas oficinas participativas com crianças e jovens em diversos contextos de fragilidade e desigualdade sócioambiental. Através de dispositivos de escuta e interlocução com a infância tem sido possível uma leitura cognitiva do território e em suas práticas, o GAE busca continuar a formulação e aplicação destas oficinas para obter dados qualitativos a serem utilizados com as diretrizes de planejamento vigentes (Planos Diretores Municipais, políticas públicas educacionais e demais legislações). Assim, em uma abordagem inclusiva, as crianças são consideradas coautores das ações e processos de planejamento urbano. Nesse sentido, pesquisadores, estudantes e profissionais de arquitetura e urbanismo passam a exercer de forma mais consistente o papel de mediação entre os interesses defendidos pelas comunidades e os condicionantes espaciais e de gestão pública. Essas atividades visam gerar reflexões sobre as atribuições das equipes envolvidas sobre a possibilidade de dar voz e visibilidade aos grupos sociais para que reforcem seu papel no presente e no futuro como agentes produtores e transformadores do ambiente em que vivem e da cidade que compartilham.

A partir da aproximação em várias escalas e do entrelaçamento de vozes e saberes, a atuação do grupo tem proposto a elaboração coletiva de um mapeamento afetivo de espaços públicos na sua interface com serviços públicos de educação, visando reforçar a proposição de territórios educativos nos diversos bairros, de forma a contribuir também com a visibilidade e autonomia dos atores sociais que compõem as relações escola-cidade, reconhecendo-os como sujeitos de direitos à cidade. Compreende-se assim, a potência da atuação conjunta dos participantes dos grupos envolvidos em conjunto com estudantes, professores e gestores da rede municipal de educação pública, para enfrentar a complexidade da atividade de planejamento sustentável desenvolvida através de um projeto participativo e inclusivo. Assim, a pesquisa reconhece e enfatiza a discussão mundial sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, especialmente o Objetivo 4 – “Acesso à educação de qualidade”.

Retomamos aqui então a concepção da cidade como um coletivo complexo e dinâmico (AZEVEDO *et al*, 2016), constituído por “territórios em ação”, com diversos atores coparticipantes como uma rede dinâmica que se desloca em um “continuum

acontecer” (QUEIROGA, 2014, p. 15), sempre inacabada e aberta ao imprevisto, às experiências, ações e contradições. E esse território em ação, que “faz e desfaz” a rede é também território educativo, ao reconhecer que a educação na cidade oportuniza e alarga saberes, com a possibilidade de atrevimentos e transgressões a partir da experiência na rua, nas praças e nos espaços públicos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *Essais de Mèmoire*. 1943-1983. Paris: Éditions Du Seuil, 1983.
- AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V.; RHEINGANTZ, P. A. *Do espaço escolar ao território educativo: A conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Riobooks, 2016.
- CABANELLAS, I.; ESLAVA, C.; FORNESA, W.; HOYUELOS, A.; POLONIO, R.; TEJADA, M. *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogia*. Barcelona: Coleccion Biblioteca de Infantil, 2005.
- FARIA, A. B. G. de. *A fala dos passinhos errantes: A infância mensageira*. In: Cadernos do Patrimônio Cultural, Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultura, Fortaleza 2018.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. *Cidade Educadora: Princípio e experiências*. São Paulo: Cortez. Instituto Pauo Freire, 2004
- HARVEY, D. *The right to the city*. New Left Review, n. 53, 2008.
- HORN, Cláudia Inês. *Pesquisa Etnográfica com crianças: Algumas possibilidades de investigação*. In: Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ, V. 13 (1), dezembro 2013.
- LANSKY, S. *Na cidade, com crianças: Uma etno-grafia espacializada*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação. Tese (Doutorado em Educação), 2012.
- LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- NASCIMENTO, A. Z. S. do. *A criança e o arquiteto: Quem aprende com quem?* São Paulo: Annablume; FAPESP, 2014.
- QUEIROGA, E. F. Apresentação: Pelo lúdico em Arquitetura. In: NASCIMENTO, A. Z. S. do. *A criança e o arquiteto: Quem aprende com quem?* São Paulo: Annablume; FAPESP, 2014.
- QVORTRUP, J. *Visibilidades das crianças e da infância*. Linhas Críticas, Brasília, DF, V. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.
- SANOFF, H. *Designing responsive schools: The benefits of a participatory process*, 1993.
- _____. *School design*. New York: John Wiley & Sons, 1994
- SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. In: *Revista Educação*, V. 41, nº. 2, p. 232-240. Porto Alegre, maio-ago. 2018
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº. 25, 2007, 183-206.
- TONUCCI, F.; RISSOTTO, A., Why Do We Need Children's Participation? The Importance of Children's Participation in Changing The City. *Journal of Community and Applied Social Psychology* 11, 407-419, 2001.
- TONUCCI, F. *Citizen Child: Play as Welfare Parameter for Urban Life*. Topoi 24: 183-195, 2005.
- TONUCCI, F. A criança como paradigma de uma cidade para todos. In: *Plataforma Cidades Educadoras*, 2018. Disponível em <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2018/08/26/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>.
- UNICEF. Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, 1990 (Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>)

Playground: campos de juego para una infancia urbana

CLARA ESLAVA CABANELLAS

CHELE ESTEVE SENDRA

MANUEL MARTÍNEZ TORÁN

MIGUEL TEJADA FRESÁN



El presente texto nace de una doble mirada, la creativa y la teórica que se reúnen en la colaboración entre sus autores, procedentes de disciplinas diversas. Por un lado, Clara Eslava y Miguel Tejada son arquitectos con una amplia trayectoria en proyectos educativos y de espacio público, considerando siempre el contexto urbano en diálogo con la acción pedagógica, con su dimensión social y con la naturaleza. Así mismo, desde hace años desarrollan un trabajo de investigación sobre educación y arquitectura, que se concreta en este estudio específicamente sobre la necesidad y el diseño del *playground*, abriendo el proceso proyectual a una mirada con centro en la diversidad de usuarios, la infancia y el hecho lúdico y creativo. Por otro lado, los doctores Chele Esteve y Manuel Martínez, tratan al respecto profundizando sobre la noción contemporánea del playground, ampliando la aproximación desde un enfoque que conecta con las tendencias y enfoques más actuales del campo del diseño. Todo ello se conecta implicando al usuario y sus acciones cotidianas en el centro del proceso y actitud vital que conecta desde la forma de comer hasta la de jugar. Los equipos de diseño se integran en un diálogo transformador de la sociedad, así como de su propia práctica profesional, necesariamente interdisciplinar.

Se traza a continuación un panorama tanto teórico como vivencial, pues forma parte de la experiencia profesional y creativa de los autores de los proyectos, *eslava y tejada arquitectos*, acompañados por la mirada atenta de los profesores Esteve y Martínez, desde la teoría del diseño. Nos emplazamos por tanto en una forma de investigación narrativa, donde la acción creativa es reflexiva, la teoría se nutre de la observación y la práctica profesional y la académica se integran en un diálogo colaborativo.

Esperamos mostrar-a través de esta doble mirada- un campo de juego emergente tanto en la vida de la infancia contemporánea como en la vida de nuestras ciudades; un campo de juego con la realidad que abordamos como campo de juego también teórico. Nos acercaremos a continuación a este campo de juego emergente buscando trazar algunas de sus líneas principales de acción, destacando lo urbano, lo social y lo medioambiental, así como acercándonos a la infancia como principal protagonista.

Key Words: *playground, ciudad, infancia, diseño, sostenible, lúdico*

PLAYGROUND: CAMPOS DE JUEGO PARA UNA INFANCIA URBANA



Figura 1: Cuando el soporte no dicta una única forma en la cual debe ser utilizado surge espontáneamente el juego simbólico y lo imaginario. Imagen 1.1 de los elementos de juego en madera para niños de cero a tres años, realizados en colaboración con el artista Iker Jaukikoa, dispuestos en el espacio al aire libre de la Escuela Infantil Mendillorri de Pamplona. Imagen 1.2 de niño jugando con guijarros en la naturaleza, donde aparece una mayor riqueza para el desarrollo infantil a nivel corporal y sensorial.

Fuente: Clara Eslava.

Desde que el pensador y psicopedagogo italiano Francesco Tonucci (FRATO), diera voz a la infancia a través de sus dibujos, la preocupación por crear “ciudades amigas de la infancia”, ciudades educadoras, con áreas y caminos accesibles y seguros se ha ido extendiendo de forma global la noción de “La ciudad de los niños”.¹ En este teórico escenario, no sería necesaria la delimitación de *caminos escolares o la construcción de áreas de juego*, puesto que la ciudad se comportaría, en su conjunto, como un escenario amable y seguro: un gran tablero de juego.

Sin embargo, entre la situación actual mayoritaria de los entornos urbanos y la utopía de una ciudad “de” los niños, parecen necesarias acciones intermedias,

¹ Francesco Tonucci. La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad, Fund. German Sanchez Rupérez, 2004.

acciones creativas “con y para” la infancia que mantengan vivo el soplo de lo lúdico. Los playground nacen como un soplo de aire libre en la ciudad consolidada, una acupuntura del territorio urbano con las agujas del juego.

EL PLAYGROUND: UN ESCENARIO EMERGENTE

Actualmente, las ciudades de los países desarrollados cuentan con la implantación de forma generalizada de espacios que denominamos “áreas de juego” infantiles. La respuesta formal desde el marco urbano a la población infantil se remonta a periodos de intensa industrialización y crecimiento de las ciudades, que pierden el contacto con su entorno natural y comienzan a ofrecer alternativas estructuradas según conceptos propios de la modernidad como son el de *ciudad jardín*, el de *jardín de infancia* o el de *parque de juegos*.

Estos espacios de juego se fueron estructurando de forma más rica y compleja desde la década de los treinta hasta la década de los años setenta del pasado siglo, cuando en base a una búsqueda garantista de la “seguridad”, se impone y generaliza un planteamiento institucional y comercial que pretende dar respuesta a las necesidades de la infancia desde una visión reduccionista que se rige según necesidades predefinidas. Los espacios de juego dejan por tanto de ser entornos libres, naturales y complejos, donde sea posible la exploración, el descubrimiento y la sorpresa. Los niños que descubren una nueva ciudad se encuentran siempre y por doquier los mismos espacios predefinidos, ejecutados sobre un suelo de seguridad en caucho triturado, provistos de un tobogán, balancín o columpio... y delimitados cual corrales por una valla. En estos espacios, caracterizados por el control, el juego creativo sucede – si acaso – a pesar de la intervención adulta, oficializada en los criterios institucionales y comerciales.

Nos encontramos ante la optimización de la producción y mantenimiento de artefactos que apenas difieren en el sello de la marca, o en el color del panel informativo donde señalan la edad teórica a la cual se destinan, delimitando así responsabilidades familiares e institucionales en el “control” de un juego que en ningún caso podemos definir como juego libre. Un juego cuya expectativa es limitada, y se encuentra fuertemente mediatizada por formas de gestión urbana que no pretenden dar cauce a proyectos, sino que se rigen por contratos de mantenimiento que replican áreas clónicas provistas con elementos homologados. Se trata de un equipamiento más, entre papeleras, bancos o farolas, que si bien hace más amable

la ciudad, dista mucho de la riqueza que el término *playground* encierra, y que es sí debe ser posible para los niños que crecen en la ciudad.

Actualmente y como una reacción a la extrema homogeneidad de estos espacios urbanos, nos encontramos ante un **escenario emergente**, donde tanto diseñadores como arquitectos, pedagogos y artistas se implican en el diseño y construcción de nuevos *playgrounds* que escapen a la rigidez y pobreza de los actuales ‘corralitos’. Se suman a ello las aportaciones de algunas empresas que innovan creativamente en sus productos y participan en los procesos de diseño mediante la integración de sus equipos técnicos en proyectos que denominan como ‘singulares’ donde se particularizan las soluciones desde una visión contextual.

Podemos afirmar que hoy día se está poniendo en crisis el *status quo* de los espacios de juego en la ciudad desde la intervención de diversos agentes, generando una crítica de la cual se han hecho eco algunas administraciones favoreciendo proyectos donde se plantea como eje una recuperación de la importancia del juego en escenarios más ricos y libres. Todo ello se integra en una creciente demanda por parte de familias y comunidades vecinales de dar respuesta a estas necesidades de forma más compleja, promoviendo alternativas desde una visión crítica de los estándares establecidos.

En este escenario, aparecen de forma todavía dispersa en el panorama diversas propuestas de *innovación* por parte de equipos de profesionales que dan vehículo a esta inquietud social, buscando formas de afrontar el reto del juego desde el deseo colectivo de permitir y facilitar que éste suceda – de nuevo de forma creativa- en los entornos urbanos. Se trata de comprender la ciudad no sólo desde sus dinámicas productivas, sino como soporte de micro-acontecimientos lúdicos que se integran cooperando en dinámicas de sostenibilidad social y ambiental.

Así mismo, este movimiento entronca con una inquietud renovada por los “patios escolares”, los espacios exteriores de los centros educativos, que están en este momento viviendo una lenta metamorfosis como centro de una preocupación social, medioambiental y educativa – que implica también la integración de visiones desde la salud y desde el género – con el juego libre como eje troncal.

Se trata de un escenario que hibrida los planteamientos tradicionalmente atribuidos a la figura de artistas, arquitectos, diseñadores o paisajistas con los planteamientos de las pedagogías modernas, que priorizan el juego como forma de aprendizaje y destacan el papel esencial de la experiencia vital, comprendiendo el ‘aire libre’ como uno de los escenarios predilectos de desarrollo de la infancia.

Es en este contexto donde se sitúan los proyectos que acompañan a esta reflexión y que se encuentran en distinto estado de desarrollo. En la comarca de Pamplona, al norte de España, se ha desarrollado durante los últimos treinta años un importante proyecto educativo liderado por las Escuelas Infantiles Municipales del Ayuntamiento de Pamplona cuya influencia se ha extendido creando una nueva cultura de la infancia. Se han creado sinergias entre equipos docentes, familias y profesionales diversos que han encontrado respuesta a nivel político e institucional. Mencionar aquí la imprescindible figura del pedagogo Alfredo Hoyuelos, sin su aportación, no hubieran sido posibles estos proyectos.

La preocupación por la calidad de los espacios educativos se ha ampliado desde las escuelas hasta el contexto urbano con una primera iniciativa del Ayuntamiento de Pamplona para un espacio de juego libre como forma de intervención paisajística y recuperación social de un área de un parque histórico con cierto deterioro: surge así el proyecto Taconera playground, obra no ejecutada hasta el momento.

La segunda experiencia es un espacio de juego en naturaleza actualmente en proceso de realización, surge por iniciativa del Ayuntamiento de Villava, una pequeña población colindante a Pamplona. El contexto en el que se ubica es el de un barrio residencial donde se pretende revitalizar una zona verde ejecutada hace treinta años y que ya no responde a los criterios de sostenibilidad sociales y medioambientales de un ayuntamiento cuyos políticos muestran sensibilidad por la infancia.

La tercera propuesta que se incluye, ya construida, consiste en la remodelación integral del espacio exterior de la escuela infantil municipal de Mendillorri, en Pamplona, que se dirige específicamente a niños de 0 a 3 años. Se trata de una experiencia piloto, que surge de un proceso de formación realizada en diálogo con el equipo educativo sin cuyo apoyo la transformación no hubiera sido posible. Se propone una transformación global del carácter y funcionamiento del patio escolar partiendo de la confianza en la autonomía infantil y de la noción de microambientes de juego en vínculo con la naturaleza. Se eliminan las vallas de control existentes anteriormente separando los distintos grupos de edades. El resultado en la vida cotidiana de la escuela se está evaluando actualmente a múltiples niveles: pedagógico, social, ambiental, laboral... desde la perspectiva del bienestar ambiental

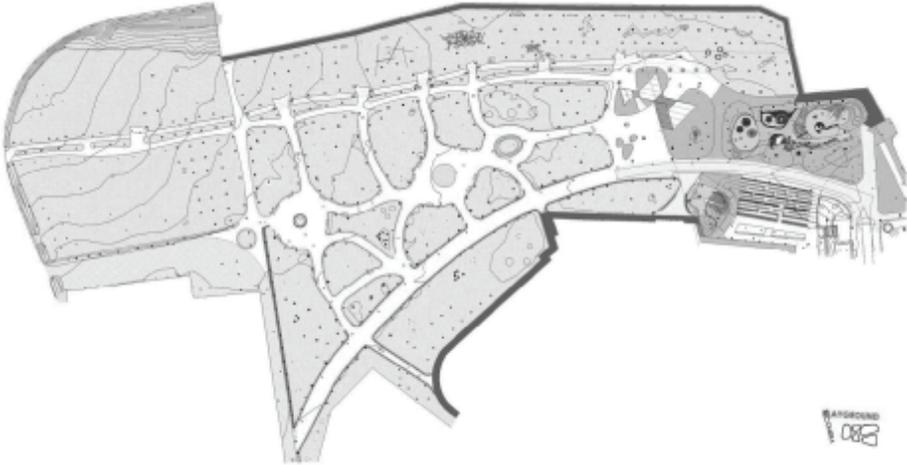


Figura 2: Plano general de Taconera Playground © *eslava y tejada arquitectos* con la colaboración de Diego García-Setién. El proyecto del espacio de juego se inserta dentro de una operación más amplia de ordenación y recuperación de la zona Norte de los jardines históricos de la Taconera de Pamplona, un entorno con gran valor patrimonial, ambiental y social en relación a la ciudad.

Fuente: Eslava y Tejada Arquitectos.

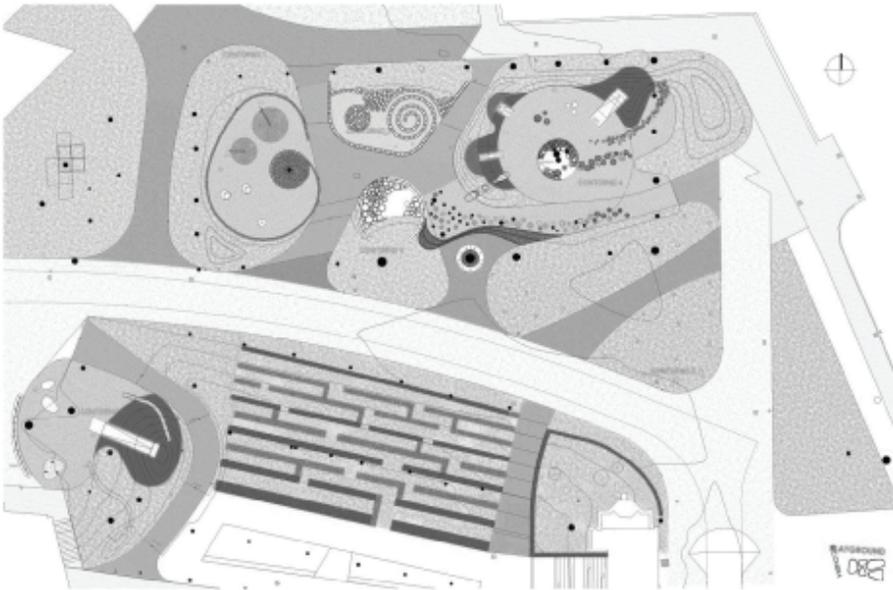


Figura 3: Plano de detalle de Taconera Playground © *eslava y tejada arquitectos* con la colaboración de Diego García-Setién. El playground, situado entre los jardines y una arboleda, dialoga con el parque existente funcionando como bisagra articuladora entre trazados geométricos y orgánicos. Los tradicionales caminos de paseo, se transforman en espacios estanciales y de juego más libres.

Fuente: Eslava y Tejada Arquitectos.

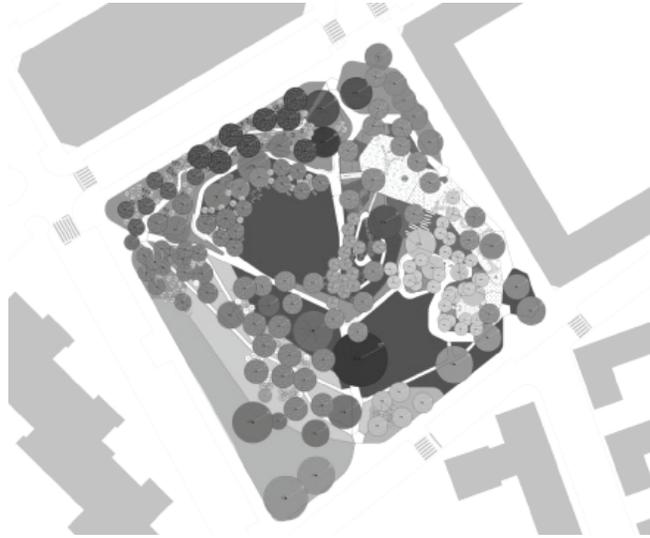


Figura 4: Imagen final proyectada de Kapanaburua playground, 2018. © *eslava y tejada arquitectos* Proyecto que busca la riqueza de un orden complejo integrado en un escenario naturalizado. Una cultura en torno a la infancia que genera una nueva demanda social: la necesidad del juego libre y en contacto con la naturaleza. Fuente: Eslava y Tejada Arquitectos.

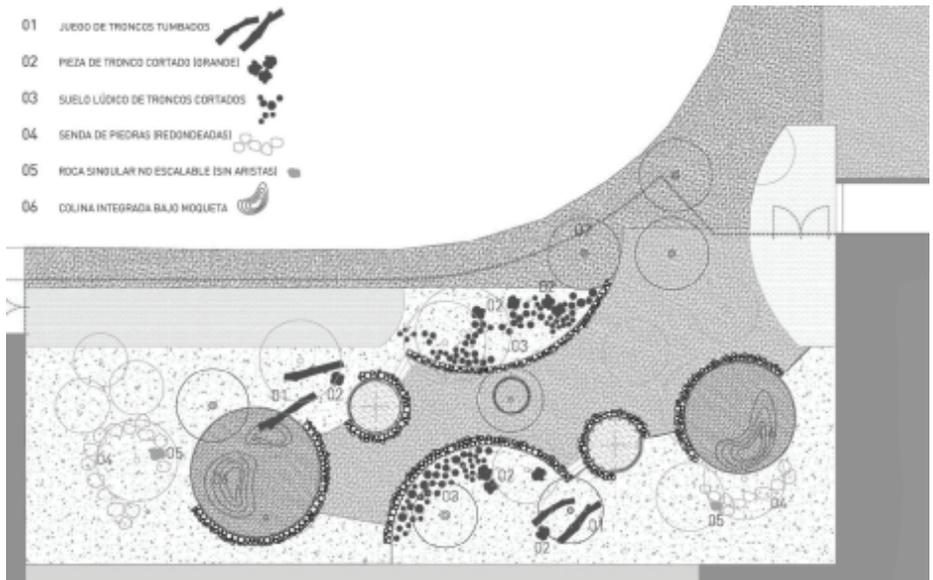


Figura 5: Planta del espacio de juego al aire libre para niños de cero a tres años en la Escuela Infantil Mendillorri (Escuelas infantiles municipales de Pamplona). © *eslava y tejada arquitectos*. Dirección de obra en colaboración con Silvia Barbarin, arquitecta. La estructura del espacio, conformada por fragmentos de círculos, permite conectar el patio con una pradera existente, que entra en diagonal. Fuente: Eslava y Tejada Arquitectos.

EL PLAYGROUND: UNA PRÁCTICA INTERDISCIPLINAR

El surgir del término *playground* se emplaza en un territorio híbrido entre disciplinas, entre al arte, la arquitectura, el paisaje y el diseño industrial... un campo de acción que implica lo social y lo medioambiental en el territorio de lo urbano. La integración del término *play* (juego libre), que se diferencia del término *game* (juego reglado) con el término *ground*, le confieren una identidad propia que aconseja manejar el anglicismo frente a acepciones convencionales en castellano (área de juego), que carecen de las connotaciones del término anglosajón y no terminan de reflejar la identidad global del fenómeno, su intrahistoria.

Originalmente, esta compleja definición se hace patente en los autores que inauguran el género y las disciplinas desde las que se aborda: arquitectos como Aldo van Eyck (y su relación con el grupo Cobra) o arquitectos-escultores como el danés Egon Møller-Nielsen. Artistas como William Turnbull (*Playground (Game)*, 1949) o el protagonismo de Isamu Noguchi y sus proyectos de playground, independientemente o en colaboración con el arquitecto Louis Khan. Destaca el papel de los paisajistas, como el francés Jacques Simon o la figura clave del danés Carl Theodor Sørensen, quien acuñaría términos como *adventure playground* o *junk playground*... En los años de la posguerra posteriores a la Segunda Guerra mundial se plantean las dimensiones urbanas, creativas o participativas del juego comprendido como necesidad vital, como experiencia individual o como aventura colectiva regeneradora de una sociedad destruida. Con el concurso interdisciplinar, dirigido a diseñadores y artistas convocado por el MOMA en 1954 e introducido por un texto de Philip Johnson, se termina por acuñar el término playground como un nuevo género que suscita un interés global.

La literatura refleja igualmente la compleja adscripción interdisciplinar de este campo, con referencias a libros como *Planning for Play* (1968) donde Lady Allen of Hurtwood² se vincula a los ideales de Sørensen. Posteriormente, surgen otras publicaciones cuya vigencia es sorprendente, como es el caso de *Play and Interplay* (1970), del arquitecto paisajista americano M. Paul Friedberg, quien tomaba el playground como ejemplo de cómo “*changes in social patterns affect a design*”³ o

² Diversas iniciativas han colaborado en la recuperación de la cultura del playground, facilitando el acceso a publicaciones, como es el caso de *playscapes*, blog editado por Paige Johnson (<http://www.play-scapes.com/>), o la cultura del juego, como *playgroundology* editado por Alex Smith (<https://playgroundology.wordpress.com/contact/>) o la cultura del proyecto en este campo, con espacios en abierto como *The Playground Project. Architektur für Kinder*, creado por Gabriela Burkhalter (<http://www.architekturfuerkinder.ch/>).

³ Ver entrevista realizada por Charles A. Birnbaum, en: <https://www.youtube.com/watch?v=f8sPVDQW13k> (MAI.2008)

el precioso libro *Espaces de jeux*, (1976), del paisajista francés Jacques Simon, cuyas fotografías son hoy un valioso testimonio. Finalmente, no podemos dejar de mencionar al anarquista británico Colin Ward y su clásico *The child in the city* (1978), cuyo discurso es de una actualidad sorprendente.

La historia del playground es objeto reciente de diversas investigaciones, entre las que destacamos enfoques diversos: las de corte histórico de Susan Solomon *American playgrounds* (2005) o la reciente antología *The playground project* (2016), realizada por Gabriela Burkhalter; otros acercamientos son de corte más especulativo, como la antología *Aires de jeux d'artistes* (2010) sobre la exposición comisariada por Vincent Romagy; otros enfoques buscan conectar la noción de lo lúdico, el juego, como clave de diseño urbano, entre las cuales destacamos el ya clásico *Ground-up city. Play as a design tool* (2007), de Liane Lefaibre o el enfoque de corte antropológico de Thierry Paquot en *La ville récréative* (2015), una síntesis a varias voces con el protagonismo central del niño comprendido como ciudadano. Otros estudios se acercan al playground investigando los beneficios educativos y saludables del juego, con autores como Joe L. Frost, *A History of children's play and play environments* (2010), o la aportación de Susan Solomon en este campo, *The science of play* (2014), entre otras.

Otras publicaciones contextualizan el *playground* dentro del diseño para la infancia, con publicaciones que integran en una visión global el diseño de juguetes industriales y de artistas, el mundo doméstico, la escuela o el espacio urbano... Recientemente, en el año 2012, el MOMA revisita la historia reciente y vuelve a subrayar la noción de infancia como una preocupación propia clave de la modernidad al dedicar la exposición *The century of the child* a la cultura material de la infancia, una línea que plantean investigadoras como Marta Gutman y Ning de Coninck en *Designing modern childhoods* (2008) o Amy F. Ogata en su libro *Designing the creative child* (2013).

EL PLAYGROUND: UN ENTORNO LÚDICO

El término “entorno” es una noción de difícil definición, por la diversidad de enfoques y la amplitud del concepto, que abarca para muchos autores la totalidad de los ámbitos de acción humanos. La síntesis de John Heskett refleja con claridad la contradicción y complejidad de este escenario visto desde el mundo del diseño. Por un lado, parecen delimitarse las disciplinas, por otro, no es posible delimitar el campo de acción:

En términos analíticos básicos, se distingue entre entornos internos y externos. Estos últimos pueden considerarse principalmente del dominio de otras disciplinas, como la arquitectura, la planificación

urbanística y la arquitectura del paisaje. [...] No obstante, existen determinados entornos cuyos usos principales y específicos son competencia del diseño y distinguen claramente la función de éste de la de otras prácticas. Ahora bien, el universo de funciones e ideas sobre su diseño es inmenso y no nos es posible contemplar la superficie de esa gran diversidad (HESKETT, 2005, p. 102).

Si bien obviaremos trazar una definición del término, sí podemos afirmar que habitamos en una sucesión de entornos donde la interconexión entre experiencias, emociones y tomas de decisiones es continua, pues son los escenarios de nuestra vida cotidiana. En lo que afecta al campo del diseño, esta constante interacción, o este juego de vasos comunicantes, resulta fundamental para comprender la compleja interacción entre usuarios y productos en entornos que determinan activamente nuestras acciones tanto como son determinados por ellas.

El diseño comprendido como entorno nos permite trazar una red de relaciones entre nuestras acciones, el mundo de los objetos y los sucesivos escenarios que nos envuelven y configuran, constituyendo nuestro “hábitat”.⁴ En términos de Chaves, “el hábitat – primera y más profunda huella material de la vida humana – es la manifestación más completa y universal de la matriz cultural de una comunidad: refleja e induce el sistema de relaciones físicas y simbólicas de los individuos entre sí y de éstos con el medio. Constituye el repertorio y sistema básico de la cultura material” (CHAVES, 2005).

Todo ello nos habla del *playground* como un escenario complejo, un entorno lúdico o un hábitat del juego, donde el diseño adopta un papel clave, pues el entorno determina la acción lúdica tanto como ésta determina al entorno, transformándolo. El proceso de diseño de un entorno lúdico implica proponer estrategias y desarrollar claves del juego en escenarios creativos con un alto grado de indeterminación, donde se establecen complejas relaciones entre orden y desorden, entre preexistencias e intervención, entre pautas determinadas y libres alternativas.

Trataremos de mostrar la complejidad de este escenario tanto a nivel teórico como propositivo. Así, el texto se acompaña con imágenes de diversos proyectos en curso que se toman como casos de estudio. Trataremos así de acercarnos a la

⁴ Siguiendo a Norberto Chaves, “una auténtica teoría del hábitat debe incluir en su objeto de análisis tanto la realidad material como la crítica de los discursos y las formas de representación de su producción, distribución y consumo. Pues así como no podemos explicar la sociedad por las ideas que tienen de ella sus miembros, tampoco podemos explicar el hábitat por lo que de él piensen sus constructores ni, tampoco, sus usuarios: toda matriz cultural es esencialmente inconsciente.” En este sentido, un *playground* sería una forma de representación – a través de sus juegos – de la “matriz cultural” inconsciente que subyace en la noción que una sociedad tiene de la infancia.

compleja definición de un playground como un “hábitat lúdico”, cuya especificidad podríamos definir como la manifestación de una ‘cultura del juego’, una cultura que se enraíza en la naturaleza misma de las formas primigenias del juego. La pérdida actual de la posibilidad espontanea de ejercer el juego en los contextos urbanos que habitan los niños, requiere acciones que hagan lo hagan nuevamente viable, mediante intervenciones efímeras o proyectos contruidos. El papel mediador del proyecto es clave, pues articula nuestra acción transformadora de la realidad, devolviendo tanto a la infancia como a la ciudad una posibilidad perdida.



Figura 6: Ambiente del espacio de juego al aire libre para niños de cero a tres años en la Escuela Infantil Mendillorri (Escuelas infantiles municipales de Pamplona). Se crea una relación de complementariedad entre los principios de inclusión y apertura, entre los elementos fijos y las partes móviles, entre materiales como el canto rodado y la pradera.

Fuente: Eslava y Tejada Arquitectos.

EL PLAYGROUND: UNA ACCIÓN CONTEXTUAL

En las prácticas artísticas contemporáneas, el contexto urbano se presenta como un material integrado en la acción proyectual tanto como en la experiencia del usuario: no se trata de un mero condicionante a tener en cuenta, sino que es en sí un material creativo – y no sólo escenario. El contexto urbano se comprende como material activo – y no sólo soporte- en diseño.

La acción en contexto implica una forma de aproximación a los proyectos donde se tienen en cuenta múltiples condicionantes integrándolos en todos los procesos del diseño, desde los creativos a los productivos, desde la relación con el usuario hasta su integración transformando la realidad en que se inserta. Por nuestra parte, no podemos separar la forma de aproximarnos al proyecto de *playground* en el espacio urbano, de la forma de comprender la acción sobre la realidad que plantean ciertas prácticas artísticas contemporáneas, que trabajan directamente con el contexto como soporte de su acción creativa:

El “contexto” consigna el léxico, designa el “conjunto de circunstancias en las cuales se inserta un hecho”. Un arte llamado “contextual” opta, por lo tanto, por establecer una relación directa, sin intermediario, entre la obra y la realidad. La obra es inserción en el tejido del mundo concreto, confrontación con las condiciones materiales. En vez de dar a ver, a leer, unos signos que constituyen en el modo del referencial tantas “imágenes”, el artista “contextual” elige apoderarse de la realidad de una manera circunstancial, [...] la obra se realiza “en contexto real”, de manera “paralela” a las otras formas de arte más tradicionales (ARDENNE, 2006, p. 11).

El contexto, tanto real como virtual, implica aspectos tangibles e intangibles, dimensiones transversales que no se reducen a la mera presencia de un soporte físico. El contexto urbano no se reduce al soporte físico, sino a toda la complejidad de capas y estratos que implica como hecho vivo, territorio habitado. La acción en contexto implica por tanto interactuar con estas diversas dimensiones que se integran de forma compleja, pues el contexto es parte esencial del propio diseño. Contexto y acción creativa dialogan y se funden en una nueva identidad:

El universo de predilección y de trabajo del artista se convierte en universo en sí, a la vez social, político y económico. Un universo a priori familiar, cercano en todo caso e inmediato, en el que su acción va a revelarse tan afirmativa y voluntarista (ocupar el terreno sin el aval de nadie) como prospectiva y experimental (apoderarse de la realidad también es descubrirla, adaptándose a ella la obra de arte). Sabiendo que la relación del artista “contextual” con la realidad puede ser, a propósito, polémica (ARDENNE, 2006, p. 11).

Si bien la inclusión de esta cita parece apelar a la histórica discusión entre los términos “arte y diseño”, nuestra intención al incluirlas es replantear este clásico debate, disolviendo la antinomia entre ambos mundos, mostrando desde esta nueva concepción del hecho creativo, cómo ambos registros participan de una intención común: actuar en, sobre y con la realidad. Como señala el autor, se trata de “prácticas artísticas más enfocadas a la presentación que a la representación, prácticas propuestas en el modo de la intervención, aquí y ahora” (ARDENNE, 2006, p. 11).

Al acercarnos a ciertas prácticas del arte contemporáneo que parten del contexto de lo real como escenario de acción, observamos que buscan establecer un tejido de relaciones y transformar la realidad. Estas prácticas creativas implicadas en el contexto, redefinen el sentido de la acción del autor y parten de la idea de la obra como presentación que se inserta en la realidad, no como representación. Surge por tanto la noción de la obra como una realidad transformadora de la realidad, asumiendo compromisos éticos tradicionalmente propios de otras disciplinas:

Un arte llamado “contextual” agrupa todas las creaciones que se anclan en las circunstancias y se muestran deseosas de “tejer con” la realidad. Una realidad que el artista quiere hacer, más que representar, [...] y preferir la relación directa y sin intermediarios de la obra y de lo real (ARDENNE, 2006, p. 15).

Paul Ardenne no sólo nos aproxima a la ciudad como contexto del arte sino que, paralelamente, realiza un recorrido a través de la naturaleza como contexto de las acciones creativas de artistas diversos. Estos trascienden su visión como paisaje para apropiarse de él y transformarlo con sus obras, portadoras de una intensa carga simbólica que apela a nuestro vínculo esencial con la naturaleza.

Si la ciudad es por definición el territorio de juego de los playground, la imagen mítica a la que apelan con más fuerza, es frecuentemente aquella de una naturaleza que pretenden reincorporar, en la búsqueda de cooperar a un proceso de re-naturación de lo urbano, tanto como de re-utilización de sus recursos desechados. Y el primer recurso desechado a recuperar son aquellos espacios que son carentes de algún ‘valor’, sea social o medioambiental.



Figura 7: La artista interviene un entorno natural revelando sus ecosistemas con implicación de la comunidad. En la imagen, el juego de los niños con la figura primigenia de la espiral.

Fuente: Lucía Loren, La Trama de la Vida, APgallery, 2017. Disponible: <http://www.ruralc.com/2017/03/la-trama-de-la-vida-lucia-loren-en.html>.

EL PLAYGROUND: UN USUARIO INFANTIL

Acercarnos al mundo de la infancia con el prisma del término “usuario” exige un manejo de su sentido especialmente delicado, posicionándonos éticamente lejos del usuario comprendido como consumidor para pasar a comprenderlo como usuario participante, como persona. El acercamiento al diseño centrado en personas implica trabajar con la diversidad de la infancia, una tarea que cuenta con sus principales

referencias en la investigación pedagógica, que conecta con el diseño cuando se éste ha interrogado por la infancia.

No deja de ser osado definir a los niños como usuarios de determinados artefactos lúdicos, pues sólo someramente los “usan” en el sentido previsto por el adulto: si observamos y documentamos el juego, comprenderemos cómo constantemente toman los elementos que se les ofrecen para el juego y los transforman y subvierten en base a sus propias claves del juego, creando nuevos mundos, que se superponen transformando radicalmente el sentido de lo real, que opera como un soporte de lo imaginario.

Es el caso del matemático, epistemólogo, informático y activista Seymour Papert, quien trabajó con Piaget en Ginebra a finales de los años 1950, para luego seguir desarrollando su investigación en el MIT, donde ha sido uno de los primeros en trabajar en el diseño de entornos de tecnología educativa. Papert destaca la importancia de las herramientas, de los medios y del contexto en el desarrollo humano como puntos de apoyo de una perspectiva que permite explicar cómo los individuos construyen el significado a partir de la experiencia, optimizando de forma gradual sus interacciones con el mundo.⁵

Antes de que terminara el siglo pasado, la importancia de centrar las propuestas de diseño orientadas hacia el usuario se enfatizaron alrededor de las primeras experiencias de usabilidad, relacionadas con la influencia que empezó a ejercer internet en nuestras vidas, dando lugar, a través de la *human computer interface* (HCI), a lo que conocemos como *diseño centrado en el usuario* (DCU).⁶ Como concepto evolucionado a éste, ya en nuestro siglo, hemos empezado a utilizar más nociones como “consumidor” o términos que son difíciles de traducir, como los denominados *stakeholder*, que hace alusión a ‘grupos de interés’ o ‘partes implicadas’ en un proceso. Estas nociones no se pueden trasladar directamente sin una reflexión propia al mundo educativo, donde los niños se comprenden como centro de una reflexión de carácter altruista. No obstante, los procesos de diseño aportan en el contexto educativo una visión propia y enriquecedora de los usuarios infantiles.

Gracias al pensamiento de diseño o *design thinking*, tiende a definirse actualmente como diseño centrado en las personas (DCP), una aproximación al diseño

⁵ Rodríguez Villamil, H. Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. In: *Revista Educación y Desarrollo Social*. Bogotá, D.C., Colombia- V. II- Nº. 1, Enero – Junio, 2008.

⁶ Endsley, M.R.; Bolte, B.; Jones, D.G. *Designing for situation awareness: An approach to user-centered design*. CRC Press, 2003.

que sitúa a la persona en el centro de todo el proceso.⁷ Se entiende el DCP como una práctica que tiene como premisa, que para garantizar el éxito de un producto o servicio, hay que tener en cuenta a la persona en todas las fases del proceso. En sí mismo, el DCP es una metodología que permite planificar los proyectos, con un conjunto de métodos que se pueden utilizar en cada una de las etapas, cuyo objetivo es crear productos o servicios útiles y satisfacer las necesidades de las personas para las que han sido pensados. Este enfoque del diseño parece encontrar su correlato *centrado en las personas* en las aportaciones del arquitecto hindú Prakash Nair y su visión centrada en el estudiante: trabaja en las llamadas *escuelas del siglo XXI*, donde la innovación arquitectónica se basa en una propuesta de aprendizaje centrada en el estudiante, a diferencia del tradicional, que se centra en el profesor. Si trasladamos el enfoque a los espacios y elementos de juego, encontramos interesantes casos de estudio, como las propuestas desarrolladas por el diseñador Michael Laris⁸ para la firma Kompan, entre las cuales *Supernova*, su premiado anillo giratorio, que partiendo de la experiencia del equilibrio y movimiento, explora los principios de agilidad, flexibilidad y propiocepción en un escenario para el juego colaborativo.

En 1999, Sugata Mitra y sus colegas iniciaron un experimento: hicieron un hueco en un muro contiguo a un barrio marginal de Nueva Delhi donde no había acceso alguno al conocimiento, instalaron una computadora conectada a Internet y la dejaron allí (con una cámara oculta), permitiendo la libre interacción con los usuarios infantiles. Los sorprendentes resultados obtenidos le llevaron a la definición de un nuevo concepto, los SOLE o entornos de aprendizaje auto-organizado. La interacción con la computadora permitió comprender que el aprendizaje se producía de forma automotivada, espontánea, lúdica y en interacción colaborativa. Los resultados trascienden al propio experimento inicial, llevan tanto a plantear una escuela en la nube como a la investigación sobre el papel del entorno y la redefinición del docente como guía. Concedores de estas experiencias ¿Cómo deberíamos acercarnos al diseño de espacios de juego?

Trasladar esta mirada centrada en el usuario al diseño de espacios de juego implica cuestionar el área de juego comercial para sumergirnos en otras posibilidades y planteamientos, como los espacios de juego más libres, más ricos sensorialmente,

⁷ Brown, T.; Wyatt, J. Design Thinking for Social Innovation. *In: Development Outreach*, V. 12, Issue 1. July p. 29- 43, 2010.

⁸ Michael Laris, *Designing for play*, en: Mark Dudek, *Children's Spaces*. Oxford: Architectural Press, Elsevier. El texto plasma estas misma forma de aproximación: "Designer Michael Laris explains his approach to the design of playground equipment as one where his respect for children helps to create a particularly child-orientated environment", 2005.

o incluso incompletos, pues se construyen con la acción de los niños, sus usuarios protagonistas, como es el caso de los *Adventure playground* donde el adulto adopta un papel de mediador en la construcción de los propios proyectos de los niños. Estos últimos pueden tomar formas diversas que oscilan desde los *natural playgrounds* hasta los *junk playgrounds*, donde el objeto manufacturado industrial desaparece completamente y en consecuencia escapan a las reglas del mercado.

Se trata de una opción difícil de abordar en el espacio urbano de nuestras ciudades, pero que está actualmente encontrando un lugar en nuevos planteamientos de patios escolares como el caso de la escuela pública de *El Martinet*, en Ripollet, Barcelona. En esta escuela el exterior es un espacio de aprendizaje, en proceso, siempre inacabado, que rompe con la hegemonía de una pavimentación homogeneizadora y de un trazado obligado en torno a una pista deportiva: se permite el juego y la acción de niños y niñas, que construyen creativamente sus propios espacios de juego y experiencias.

Podemos hablar del usuario de un objeto cotidiano, como un cepillo de dientes, desde los términos propios a la función del cepillo. Pero, ¿cómo acercarnos al diseño cuando el usuario infantil es capaz de transformar en su juego un par de calcetines enrollados en un coche de carreras? Implica la dialógica entre lo real y lo imaginario, mediante operaciones de transformación como la metáfora o el juego simbólico, tan cercanas a los mecanismos creativos del artista. Desde la teoría del arte podríamos hablar – frente al término usuario- de receptor activo, de sujeto participante. Nos encontraríamos en los dominios del denominado Arte participativo.

Es por ello que el diseñador, cuando mira al niño, debiera mirar con sus ojos, recordar los juegos de infancia, tomarlo por tanto más como origen y sujeto activo de su diseño que como destinatario final pasivo del mismo. En definitiva, debemos preguntarnos por la infancia como “usuario”: los usuarios infantiles no son seres incompletos, sino personas en toda su complejidad que atraviesan una de las edades del ser humano. Así mismo, es clave comprender la infancia desde un enfoque intergeneracional que tiene en cuenta a niños y niñas en el entramado relacional de la sociedad, de la familia, incluyendo a los iguales y a los distintos.

El vínculo entre niños y mayores es también fundamental: en las sociedades actuales, los adultos ejercen el papel de acompañantes del juego infantil en las ciudades donde, desde hace unas décadas, no se considera seguro el juego autónomo de los niños en el espacio público. Ambos grupos de edad, niños y mayores, presentan rasgos que les son propios: las ciudades deben ofrecer una respuesta integral a sus características inherentes desde el respeto y la inclusión.



Figura 8: Invocated es una escultura sonora interactiva creada para niños por el diseñador sueco Karl-Johan Ekeroth, que explica así su forma de aproximación: “My inspiration lies in interaction design, art and music, rather than in playground equipment”.

Fuente: Diconexiones. Disponible: <http://www.di-conexiones.com/invocated-escultura-sonora-e-interactiva-del-disenador-sueco-karl-johan-ekeroth/>

EL PLAYGROUND: UN CONCEPTO PARTICIPATIVO

El papel del diseño y la arquitectura está siendo destacable, alrededor de propuestas que se enmarcan dentro de la innovación social. Se están produciendo interesantes experiencias alrededor de este tema, en los que se están poniendo sobre la mesa propuestas de diseño participativo,⁹ teniendo en cuenta a los ciudadanos, al barrio, al movimiento asociativo... Como viene a afirmar Victor Papanek el “diseño se ha convertido en la herramienta con la cual el hombre forma sus instrumentos y ambientes, ya sea en un ámbito social o personal” (PAPANEK, 1971).

Por ello, el diseño tiene la suficiente fuerza como para mover y provocar innovaciones sociales ante los cambios actuales, en diferentes formatos, pero teniendo en cuenta siempre a las personas, el que se lleva a cabo dentro de comunidades y pensando en los sistemas en los que se está trabajando, pero no fuera de ellos. Además, asistimos a un momento crucial en muchos casos, donde estamos pasando de un diseño orientado hacia las personas, a un codiseño realizado por las personas. Distintas iniciativas, como en el caso de la arquitectura, apuntan a procesos más participativos para la mejora de los territorios urbanos, entendiendo a

⁹ Sanders, E. B. N.; Stappers, P. J. *Co-creation and the new landscapes of design*. Codesign, 4(1), 5-18, 2008.

los ciudadanos como *prosumidores*¹⁰ implicados con el espacio público. En el diseño son menores las experiencias participativas y sociales, pero el camino acaba de empezar.

Son cuestiones que nos llevan, en el campo que nos ocupa, a contemplar de nuevo la vigencia y el papel social de alternativas como los *adventure* o los *junk playgrounds*, donde un adulto acompañaba la construcción del entorno por parte de los niños, frente a los espacios de juego diseñados por el adulto y ofrecidos a los niños como un producto terminado. La experiencia del usuario infantil como interlocutor activo nos alejaría de términos como el “consumo” para acercarnos al de “co-creación”. Los playground podrían redefinir sus elementos y constituirse en diversos planos simultáneos: el plano infraestructural, el de los equipamientos y las partes sueltas, niveles de intervención que hacen posible otro tipo de dinámicas.

Movimientos como el diseño cívico, entre otras, plantean metodologías participativas, donde el papel del diseñador en estos escenarios de “cuando todos diseñan” (MANZINI, 2015), trata de volver hacia su origen social, que en los años 1970 trató de reorganizar Victor Papanek, pero que se viene reivindicando, con matices desde autores como Ezio Manzini, que nos orienta hacia la reflexión sobre la necesidad de mejorar el comportamiento ambiental, ético y social en las decisiones que tomamos alrededor de las cosas que nos rodean:

El diseño comienza a trabajar en la innovación social en el sentido más amplio; es la interacción entre las personas que asume la responsabilidad de impacto positivo, sistémica. Puede tomar cualquier y toda forma física o visible, pero comienza inevitablemente con las dinámicas invisibles y las fuerzas que impulsan el comportamiento humano. Se lleva a cabo dentro de las comunidades y los sistemas que está trabajando, no fuera de ellos (MANZINI, 2015).

O en el caso de John Thackara que, bajo una misma perspectiva, incide en que muchos de los problemas que el diseño puede abordar desde la innovación social, y que los diseñadores tienen que reconocer que no están solos ante este tipo de trabajo, ya que son varios los actores que están involucrados:

En un mundo de menos cosas y más personas, vamos a seguir necesitando, sin embargo, sistemas, plataformas y servicios que le permitan a la gente interactuar más eficiente y placenteramente. Estas plataformas e infraestructuras van a requerir un poco de tecnología, y mucho diseño (THACKARA, 2015).

En otros casos, también este pensamiento más actual, dirige su atención hacia enfoques más críticos o puritas, como los que defiende Gui Bonsiepe en sus últimas intervenciones, defendiendo un diseño más activo alrededor de las

¹⁰ “Prosumidor”: acrónimo formado por la fusión original de las palabras en inglés producer (productor) y consumer (consumidor).

iniciativas sociales:

Relacionar el diseño con problemáticas sociales, provoca una vehemente reacción por parte de los defensores del status quo que adhieren a la idea de un diseño socialmente neutro o aséptico. Critican como aberrante e ingenua la esperanza puesta en el diseño como componente activo en la dinámica social, pero sería ciego escamotear y desestimar los efectos sociales de las actividades proyectuales (BONSIEPE, 2012).



Figura 9: Detalle de la disposición de piedras realizada en colaboración con el artista Iker Jaukikoa, en el espacio al aire libre de la Escuela Infantil Mendillorri de Pamplona. Frente a espacios de juego habituales, más codificados, el equivalente a los juguetes dirigidos, los playground se diseñan como escenarios que –en base a su indeterminación– permiten y ofrecen múltiples posibilidades. Sobre el soporte estructural, se prevé la posibilidad de implementar una segunda fase donde se promuevan acciones efímeras.

Fuente: Eslava y Tejada Arquitectos.

Sea de una manera u otra, siguen muy presentes las reflexiones de Papanek sobre el diseño, la responsabilidad del diseñador y lo que hoy denominaríamos diseño circular, evolución del ecodiseño, y del diseño universal (o inclusivo). Todo ello alienta un necesario cambio social desde la perspectiva del diseño, que incluye la participación de las personas con los creativos, de lo que venimos a denominar codiseño. Victor Margolin advierte que esos cambios debieran de hacerse desde una perspectiva generativa, más propia del diseño que del activismo social, jugando un papel que puede ser muy interesante de cara al futuro próximo:

Existe una historia de proclamas de una nueva ética del diseño, pero en su mayoría son reactivas más que generativas. Surgen como resistencia a situaciones insatisfactorias más que como impulsos de

crear situaciones nuevas y más satisfactorias y traen como resultado una falta de autonomía (MARGOLIN, 2012).

Este fenómeno del activismo desde una perspectiva del diseño y la arquitectura, es también defendido con esta postura por Ann Thorpe:

para los diseñadores, un rol clave es como activista generativo, en lugar de activista de protesta. El activismo convencional a menudo se centra en la resistencia, pero el activismo de diseño genera nuevas ideas, propone y disemina nuevos enfoques. Creo que los movimientos sociales necesitan mucho más de este trabajo (THORPE, 2012).

La responsabilidad con el objeto que se produce y con el medio ambiente en que se inserta nos conduce a una cultura del diseño éticamente responsable, desde el punto de vista social y ecológico, en la que destacan autores como Otl Aicher. En su obra “El mundo como proyecto” manifiesta la necesidad en la actualidad de un cambio drástico en la relación producto-ambiente. A su vez, el medio ambiente no se puede separar del medio social: “El tema de la sustentabilidad ambiental se tiene que discutir en el contexto de otro tema, mucho más ambicioso, que concierne a la sustentabilidad social” (MALDONADO; BONSIPE, 2004, p. 23-24).

EL PLAYGROUND: UN PROYECTO SOSTENIBLE

Desde el pensamiento contemporáneo cuestiona una relación histórica entre la naturaleza y la cultura caracterizada por la diferencia, o la oposición, entre estos dos conceptos. Hasta la primera mitad del S XX, se concebía desde un marcado dualismo: “la naturaleza era pensada como primera, cronológica y ontológicamente con respecto a la cultura, cualesquiera que fueran las formas tomadas por sus relaciones. La cultura venía luego de la naturaleza, que era, por así decirlo, el marco”.¹¹

Actualmente, la aceptación de la complementariedad dialógica entre términos ‘opuestos-que implica el pensamiento complejo- requiere no ser dualista, rechazando el corte entre naturaleza y cultura, que se señala críticamente como un prejuicio cultural fundamentalmente occidental:

De este modo, de ahora en adelante habría que pensar la naturaleza y los seres que la componen como funciones de la cultura, e integrar en los objetos de la antropología, en los costados del ser humano, “toda esta colectividad de existentes ligada a él y durante largo tiempo relegada en una función de entorno”. [...] La cuestión de las relaciones entre naturaleza y cultura no es más hoy en día, parece, la del acuerdo o del desacuerdo entre dos mundos territorialmente distintos. Sería más bien la de la delimitación y de la articulación, en el seno mismo de la cultura, de lo que puede ser designado, pensado, vivido, como “la naturaleza”.¹²

¹¹ Disponible: (http://www.hypergeo.eu/IMG/_article_PDF/article_280.pdf)

¹² *Ibid.*

Naturaleza y cultura, se presentan como dos de los posibles términos para nombrar un diálogo complejo entre el mundo y nuestra acción sobre él: lo natural y lo artificial, lo encontrado y lo construido, o la materia y su utilización; en definitiva, el entorno y la intervención humana que lo transforma. Como señala Ezio Manzini, “la idea de naturaleza y la de cultura están ligadas entre sí en una relación biunívoca por la cual una no existe sin la otra: la naturaleza de la que se habla es, de hecho, una “invención” humana, es decir, una construcción cultural. Y, a su alrededor, esta construcción cultural no puede prescindir de la “naturalidad” del hombre que la produce y del ambiente en el que se encuentra inmerso”.¹³ Más reciente de Manzini es que el diseño esta “sirviendo más para acelerar los procesos insostenibles en lugar de promover nuevas formas de ser y de hacer para ayudar a los individuos y a que las comunidades vivan mejor, reducir su huella ecológica y regenerar el tejido social”.

El autor señalaba ya en la década de los 90, una cuestión que todavía es vigente, si bien cada vez más grave, urgente y sobre la que hay una mayor conciencia social. En el caso del diseñador, se trata de una conciencia ética que traspasa los límites del



Figura 10: Taconera Playground, Se parte del análisis del contexto, en cierta decadencia de uso, para reflexionar sobre su activación en base a intervenciones sobre diversos fragmentos del mismo. Se proponen nuevas formas de juego y disfrute, de encuentro y relación intergeneracional, lugares de descanso y contemplación estética...

Fuente: Eslava y Tejada Arquitectos

¹³ Manzini, Ezio, Physis y diseño. Interacciones entre naturaleza y cultura. Temes de Disseny, nº 10, 1994. [<http://tdd.elisava.net/coleccion/10/manzini-es>] © Copyright 2010 | ELISAVA Escola Superior de Disseny | Barcelona.

consumo y busca nuevas formas de producción reutilización o desecho, desde criterios sostenibles. En palabras de Manzini (1994):

Sin embargo, estos principios generales aún no se han traducido en escenarios ambientales convincentes. Los conceptos de “sociedad limpia” y de “desarrollo sostenible” todavía no han producido imágenes de «mundos posibles» social y culturalmente aceptables. La pregunta sobre cómo podría ser la vida en un mundo más en equilibrio con el ambiente, aún no ha tenido una respuesta real.

Más referencias que se configuran alrededor del ecodiseño que nació en los 90 y han mostrado su evolución hacia la economía y el diseño circular han sido conceptos como la biomímesis (BENYUS, 1997), el diseño regenerativo (LYLE, 1994), la ingeniería ecológica (MITSCH y ERIK JØRGENSEN, 2003) e incluso, lo que se ha venido a denominar la economía azul (PAULI, 2010).

La existencia de algunos factores en relación con la semántica “ecológicos” y sus propios objetivos, han hecho los productos más duraderos y sostenibles, e incluso elementos de certificación, como el cradle to cradle.¹⁴ Dentro de esta reflexión, merece la pena hacer mención del significado del diseño circular con ideas significativas sobre como plantear productos y servicios emergentes desde una nueva forma de entender la economía, el modelo circular está dando un paso más, tratando de romper con el proceso lineal de hacer, usar y desechar, proponiendo buscar en este ciclo una rentabilidad ambiental y económica. Entre otras iniciativas más recientes, conviene citar la desarrollada por la reconocida agencia de diseño IDEO junto a la Fundación Ellen MacArthur (2016), promotora de esta corriente económica, que han permitido adaptar metodologías de *design thinking* según sus criterios.¹⁵

Por otro lado, el “diseño *slow*”, que sitúa al individuo en primera persona, de este modo busca mejorar la calidad de vida de la comunidad mediante el diseño de productos, servicios y entornos sostenibles, combinando una metodología cuidadosa y una desaceleración de la vida siguiendo los preceptos de la natura y un consumo reflexivo. Es una extensión del movimiento *slow food*, integra los principios y valores de la sostenibilidad integral, incorporando un pensamiento más biocentrista en las metodologías aplicadas al diseño.¹⁶

¹⁴ Braungart, M.; McDonough, W. *Cradle to cradle: Remaking the way we make things*, 2005.

¹⁵ Circular Design Guide. Available at: <<https://www.circulardesignguide.com/methods>> [Accessed 28 December 2017], 2016.

¹⁶ Faud-Luke, A. *Design activism: beautiful strangeness for a sustainable world*. London: Earthscan, 2009.

Finalmente no podemos dejar de mencionar el “diseño para el cambio de comportamiento” (conocido también como *design for behaviour change*, *design with intent* o *design for sustainable behaviour*), sea el objetivo final un cambio de comportamiento sostenible o no, en esta tendencia se toma el diseño como una práctica creativa y colectiva para la resolución de problemas sociales desde el conocimiento y la capacidad de elección de las personas para aumentar su bienestar, que pasan a ser sujetos de diseño; el objetivo principal es influenciar sobre el comportamiento humano mediante el diseño, para un beneficio social y ambiental. En este ámbito mencionaríamos a Dan Lockton (2010), uno de los creadores del *Design with Intent toolkit*, un juego de cartas que tienen como objetivo principal ofrecer a los diseñadores, y otros profesionales, un comienzo para abordar cuestiones sociales y ambientales desde el cambio en el comportamiento de las personas.

En esta línea también mencionaríamos lo que se ha denominado “diseño de transición”. Es una práctica emergente para crear estilos de vida alternativos en armonía con la natura. Las metodologías utilizadas son participativas, colaborativas e interdisciplinarias, desde donde se prioriza la acción directa y en consenso, de los agentes que tienen que intervenir sobre una situación o problema a resolver.

Se trata de la necesidad de expresión de una cultura ambiental que comienza a articularse a nivel de las prácticas de producción y de consumo”, o una nueva ecología de lo artificial. Nos preguntamos aquí cómo afecta este enfoque al diseño de un espacio de juego, es más, nos preguntamos cómo por cómo esta actitud sostenible afecta a la esencia misma del juego. Un juego que no consumo, sino experiencia vital.

A su vez, la definición de los elementos de juego, los clásicos artefactos lúdicos replantea también la relación entre naturaleza y cultura, que también es protagonista en el pensamiento de Fernando Martín Juez. Martín Juez nos muestra el diseño cotidiano y popular de los objetos y sus entornos como expresiones de cada cultura. El autor establece una jerarquía en su acercamiento a los objetos del diseño, estableciendo modelos primarios pueden ser de tres tipos:

en primer lugar, arquetipos naturales, los que por adaptación, de cualquier elemento de la naturaleza dan origen a un artefacto; en segundo lugar, arquetipos técnicos, los que por, abstracción o emulación de cualquier elemento de la naturaleza dan origen a un artefacto, no percibiéndose directamente en este la referencia natural; son vistos como exógenos (de otro mundo) [...]. En tercer lugar, los arquetipos culturales, que se componen de las producciones anteriores pero se han modelado o pautado a partir de las costumbres, comportamientos, metáforas o mitos de su cultura (MARTÍN JUEZ, 2002).

Comprendemos así cómo los clásicos elementos de juego, toboganes, columpios, balancines... apelan a arquetipos culturales y éstos a su vez nos remiten a arquetipos naturales. En el diseño de un *playground* surgen constantemente estas referencias a los objetos culturales, productos de la industria, tanto como a las imágenes naturales míticas del juego, como esconderse en la cueva, explorar el camino, trepar el árbol, colgar de una liana o conquistar una cima... La traslación de los arquetipos naturales a los culturales nos lleva a comprender que el diseño de un espacio de juego se comprende desde las reglas implícitas en cada cultura, como expresa Norberto Chaves (2005):¹⁷

Todo bien cultural, material o inmaterial, es tal porque porta un sentido compartido por toda una comunidad, es decir, una significación de alcance social. Y es fácil comprender que no puede haber significación posible sin algún grado de codificación que permita registrarla. Para vivir la cultura, para comprenderla y disfrutarla, ponemos en acción una serie compleja de paradigmas o códigos. Es decir, en la cultura hay reglas: la cultura misma es un gigantesco y enmarañado sistema de reglas.

En el proyecto de un *playground* se ponen en cuestión precisamente estas “reglas del juego”, las reglas implícitas que socialmente los adultos aplicamos a los niños y que tantas veces son imposiciones, herencias de formas pretéritas de comprender la infancia donde los pequeños se someten al control de los mayores.

Trabajar en un parque urbano histórico implica encontrar o re-encontrar el lugar de una naturaleza humanizada, comprender su papel en la ciudad o, expresado en otros términos, establecer una relación intencional de diálogo entre “lo cultural y lo natural”. Al diseño de un *playground* en naturaleza, se plantea la preocupación medioambiental desde un sentido global, al tiempo que aparecen muchas de las claves presentes en el diálogo contemporáneo entre arte y naturaleza, pues se trata de encontrar un lugar habitable desde el juego en la naturaleza al comprender la propia naturaleza como escenario de juego y creativo.

EL PLAYGROUND: UN ESCENARIO DE APRENDIZAJE

El aprendizaje óptimo ocurre cuando las personas tienen la oportunidad de explorar el mundo por sí mismas, pero en un entorno guiado. Cuando las personas

¹⁷ Chaves, Norberto. *El diseño invisible: siete lecciones sobre la intervención culta en el hábitat humano*. Buenos Aires: Paidós, 2005. Fragmento del capítulo I: Regla, estilo y época. Los referentes culturales del diseño y la arquitectura en una época sin estilo.

crean cosas activamente en el mundo físico, construyen conocimiento en sus mentes de forma mucho más fácil. El juego y aprendizaje con “artefactos” y herramientas con las que el niño puede experimentar roles, conectar el mundo digital con el analógico, o donde puede construir “sus ideas” nos puede parecer nuevo pero no lo es. La noción de que el aprendizaje surge de experiencias significativas en un contexto social, así como de la interacción con un entorno y sus artefactos, no es nueva en la historia de la pedagogía.

Desde Rousseau a Piaget, pasando por Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Montessori o Freire, se reconocen como elementos fundamentales para la construcción del aprendizaje, la libre interacción con el medio, la invención, la creación, la manipulación de artefactos significativos como los *Fröbelgaben* y el propio material Montessori.¹⁸ Todos ellos se caracterizaron por abrir mundos de posibilidades, por interrogar y no dar la solución, frente a los objetos de los espacios de juego que pueblan nuestras ciudades, tan reduccionistas como las fichas para rellenar que inundan nuestras escuelas.

Siguiendo otros planeamientos, las conocidas escuelas de Reggio Emilia han reflejado la idea de infancia que defendiera el pedagogo Loris Malaguzzi en el diseño de su arquitectura, ambientes y equipamientos, acuñando la idea del ‘espacio’ como *tercer educador*. Un planteamiento donde el primer educador sería el grupo de compañeros y el segundo lo configuran todos los adultos, la comunidad educativa en su conjunto. La importancia del papel del entorno se incrementa conforme el enfoque pedagógico confía más en el aprendizaje automotivado y la autonomía del niño. Una idea clave a la hora de acercarnos al diseño de *playgrounds*.

Así, frente a las habituales áreas de juego, que dictan el sentido único e inapelable de cada artefacto y su forma de uso, el *playground* busca remover aquel “enmarañado sistema de reglas”, cuestionarlas y jugar con ellas, trastocarlas lúdicamente. Se recrean las reglas del juego afrontando el proceso de diseño desde la idea de una infancia capaz de desarrollarse con autonomía, de forma compleja, creativa, rica a nivel motriz y sensorial... Así, se plantean “figuras” polisémicas, elementos cuya indeterminación se completa con la propia acción del usuario, se concretan en el momento mismo del juego por parte de los niños: permiten su resignificación simbólica. Los elementos de juego son sólo el soporte ‘real’ de mundos imaginarios.

¹⁸ Martínez, S.; Stage, G.. *Invent to learn: making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing Modern Knowledge Press, Torrance, CA. (2013).

Como señalábamos en anteriores estudios,¹⁹ la importancia pedagógica del entorno surge a partir de un enfoque que considera la capacidad y autonomía del niño en la propia construcción del conocimiento, lo que permite el desarrollo de sus iniciativas en libertad. Recíprocamente, y dado que se otorga al ambiente un papel educador, se requiere un delicado trabajo sobre el ambiente como membrana de mediación entre el niño y el mundo. El *playground*, en tanto que espacio de juego, deviene también un entorno de crecimiento y aprendizaje, entendiéndose que se produce una experiencia vital y también reflexiva en base al juego. Es por tanto un paisaje lúdico y un paisaje de conocimiento, estableciéndose así una doble relación. ¿Cómo definir un “entorno óptimo” desde esta visión?



Figura 11: Taconera Playground, Eslava y Tejada arquitectos en colaboración con Diego García-Setién. La demanda de un *playground* surge en continuidad con una tendencia cada vez más amplia a nivel internacional, que ofrece nuevas alternativas a los niños y familias buscando promover formas de vida urbana en relación con la naturaleza.

Fuente: Eslava y Tejada Arquitectos.

EL PLAYGROUND: LAS POLÍTICAS DEL JUEGO

El término *play* hace referencia al juego libre e interpretativo, un juego creativo, de descubrimiento y aprendizaje, propio de la infancia. *Playground* es así el terreno, el soporte de un juego que no implica reglas o convenciones sino que se configura a través de las acciones, las relaciones y las transformaciones que llevan a cabo los niños siguiendo sus propias dinámicas y motivaciones. Así, el juego libre, en contacto

¹⁹ Eslava, C., Entorno y Educación: Un Tejido Invisible. Un Viaje de la Ciudad al Aula, In: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 2017, 6 (1), 157-179. [<https://doi.org/10.15366/>]

con la naturaleza y en relación social, es de vital importancia para la infancia, para su pleno desarrollo, para su autonomía y aprendizaje. Desde la teoría, Colin Ward definió en 1961 el *Adventure Playground* como “una parábola de la anarquía”, expresando la dimensión política de dicho escenario lúdico, donde se desarrolla tanto la construcción de una micro comunidad como se explora la capacidad subversiva de normas preestablecidas y la potencia creativa del juego. Estas ideas influyeron poderosamente a Simon Nicholson, quien plantearía en 1971 nociones clave sobre el juego creativo en su *Teoría de las partes sueltas*, actualmente de gran influencia en educación infantil. Todas ellas son miradas que cuestionan un mundo que necesita urgentemente la crítica y que no debe renunciar a la utopía de soñarse distinto.

La mayor parte de las sociedades viven alternando el vivir, y el sobrevivir, dicho en otros términos, se convive entre lo prosaico y lo poético. Comprender los entornos educativos desde esta misma alternancia nos permitiría hacer convivir en ellos lo prosaico, como la alfabetización, con lo poético y el juego creativo. Siguiendo a Edgar Morin, “Llegamos a la idea de que la aspiración al bien vivir requiere de la enseñanza de un saber-vivir en nuestra civilización. Vivir se sitúa concretamente en un tiempo y en un lugar” (MORIN, 2015, p. 23).

La construcción de entornos, es una forma de mediación propia de cada civilización, con sus tiempos y sus lugares. Los entornos educativos deberían formar parte de esta tarea doblemente. En su dimensión vital – permitiendo construir a los niños y niñas sus experiencias de vida – y en su dimensión pedagógica – permitiéndoles construir sus narrativas del mundo. Si educar fuera, como señala Morin, enseñar a aprender a vivir, entonces entornos educativos serían aquellos que, desde el contexto, enseñan a aprender a vivir.

En esta transformación de la realidad, debemos ser dúctiles, pues permanece y evoluciona a lo largo tiempo y se enfoca a diversidad de usuarios: en el acercamiento a un proyecto de espacio de juego se requiere flexibilidad frente a rigidez; polivalencia frente a especialización; admisibilidad del error frente a colapso: frente a la imposición de la respuesta única, la auto-organización y metamorfosis continua.

Cómo se conforman de nuevo, a través del diseño, aquellas formas de juego primigenias, que sucedían espontáneas cuando en generaciones anteriores la infancia exploraba libremente los espacios inacabados de las ciudades... ¿es necesaria hoy, para la recuperación del juego antaño espontáneo, la intervención explícita sobre el entorno?



Figura: 12a, 12b e 12c: ©clara esclava de la visita a la cantera de grava natural (canto rodado) para la localización de materiales para el espacio de juego al aire libre en Mendillorri; ©clara esclava de niño tumbado con los pies fuera de un área de césped urbano junto al cartel que prohíbe expresamente pisarlo; © esclava y tejada arquitectos de la Escuela Infantil Mendillorri de Pamplona: soñar en el paisaje onírico de la cantera o la superación de tantas prohibiciones invisibles, no hubiera sido posible sin el impulso y entusiasmo del pedagogo Alfredo Hoyuelos, promotor de la iniciativa.

Fuente: Eslava y Tejada Arquitectos

REFERÊNCIAS

- AA. VV. Borja-Villel, M., Díaz T., Velázquez, T., *Playgrounds, reinventar la plaza*. Madrid: Museo Reina Sofia, 2014.
- AA. VV., *Imagin'aires de jeux. L'enfant, le jeu, la ville*. Collection Mutations, Paris: Autrement, 2000.
- _____, *Les enfants rêvent la ville*, Orléans: Collection du Frac Centre, 2001.
- AA. VV., Romagny, V., (ed.), *Anthologie des aires de jeux d'artistes*. Belgique: Infolio, 2010.
- ARDENNE, Paul. *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Murcia: Cendeac, 2002, 2006.
- BONSIEPE, G. *Diseño y Crisis*. Valencia: CAMPGRAFIC, 2012.
- BRAUNGART, M.; McDonough, W. *Cradle to cradle: Remaking the way we make things*. Pensilvania: Rodale Press, 2012.
- BRETT, A.; C. Moore, R., F. Provenzo. *The complete playground book*. New York: Syracuse University Press, 1993.
- BROWN, T.; Wyatt, J. Design thinking for social innovation. In: *Development Outreach*, V. 12, Issue 1. July, p. 29-43, 2010.
- CARERI, F., *Walkscapes: El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.
- CHAVES, N. *El diseño invisible: siete lecciones sobre la intervención culta en el hábitat humano*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- DUDEK, M., *Children's Spaces*. Oxford: Architectural Press, Elsevier, 2005.
- ENDSLEY, M.R.; Bolte, B.; J., D.G. *Designing for situation awareness: An approach to user-centered design*. Florida: CRC Press, 2003.
- ESLAVA, C. Entorno y Educación: Un Tejido Invisible. Un Viaje de la Ciudad al Aula. In: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 157-179. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.009>, 2017.
- FAUD-LUKE, A. *Design activism: beautiful strangeness for a sustainable world*. London: Earthscan, 2009.

- G. SOLOMON, S. *American playgrounds, revitalizing community space*. Hanover: University Press of New England, 2005.
- _____. *The science of play*. Hanover: University Press of New England, 2014.
- GEHL, J. *La humanización del espacio urbano*. Barcelona: Reverté, 2006.
- GUTMAN, M. *Designing Modern Childhoods: Architecture and Design as if Children Mattered*. New Jersey: Rutgers university Press, 2008.
- HESKETT, J. *El diseño en la vida cotidiana*. Barcelona: Gustavo Gili, 2005.
- KINCHIN, J., O'CONNOR, A. *Century of the child: growing by design. 1900-2000*, New York: MMA, 2012.
- L. FROST, J. A. *History of children's play and play environments*. New York: Routledge, 2010.
- LEDERMANN, A. y Trachsel, A. *Parques infantiles y centros recreativos*. Barcelona: Blume, 1959, 1968.
- LEFAIVRE, L.; Hall, G.; Döll. *Ground-up city: play as a design tool*. Rotterdam: 10 Publishers, 2007.
- LEFAIVRE, L.; de Roode, I. (eds.) *Aldo van Eyck, the playgrounds and the city*. Rotterdam: NAI publishers, 2002.
- LEFEBVRE, H. *La producción del espacio*. Madrid: Swing, 2013.
- MALDONADO, T. y Bonsiepe, G. *2 textos recientes. Proyectar Hoy. Diseño, globalización, autonomía*. La Plata: Nodal, 2004.
- MANZINI, E. *Design, when everybody designs: an introduction to design for social innovation*. Massachusetts: The MIT Press, 2015.
- _____. Physis y diseño. Interacciones entre naturaleza y cultura. In: *Temas de Disseny*, nº 10, 1994. ELISAVA Escola Superior de Disseny, Barcelona.
- MARGOLIN, V. *Las políticas de lo artificial: ensayos y estudios sobre diseño*. México: Designio, 2005.
- MARTÍN JUEZ, F. *Contribuciones para una antropología del diseño*. Barcelona: Gedisa editorial, 2002.
- MARTÍNEZ, S.; Stage, G. *Invent to learn: making, tinkering, and engineering in the classroom*. Torrance, CA. Constructing Modern Knowledge Press, 2013.
- MINGUET, J. M. *Urban playground spaces*. Barcelona: Monsa, 2011.
- MORIN, E. Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Buenos Aires: Nueva Visión, 2015.
- NICHOLSON, S. How not to treat children: the theory of loose parts. In: *Landscape architecture*. 62: 30–34, 1971.
- NOSCHIS, K. L'enfant intérieur et la ville. In: *Architecture & comportement*, 8, 1, p. 59-67, 1992.
- P. CHUDACOFF, H. *Children at play, an american history*. New York and London: New York University Press, 2007.
- PAPANEK, V. *Diseñar para el mundo real: ecología humana y cambio social*. Barcelona: Blume, 1971, 1999.
- PÉREZ DE ARCE, R. Materia lúdica: arquitecturas del juego. In: *ARQ 55*, Univ. Pontificia C. de Chile, Chile, 2002.
- PÉREZ OLLARZUN, F. El cuerpo y las trazas del tejo; Juan Bochers y el juego de la arquitectura. In: *ARQ 55*. Chile: Universidad Pontificia Católica de Chile, 2002.
- RODRÍGUEZ VILLAMIL, H. Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. In: *Revista Educación y Desarrollo Social*. Bogotá, D.C., Colombia, V. II- nº. 1, Enero – Junio, 2008.
- ROJALS, M. *Parques infantiles: zonas de recreo*. Barcelona: LINKS Internacional, 2004.
- ROUARD, M., Simon, J. *Espaces de jeux*. París: D. Vincent, 1976.
- SANDERS, E. B. N.; Stappers, P. J. *Co-creation and the new landscapes of design*. *Codesign*, 4(1), 5-18, 2008.
- SOBEL, D. *Children special places*. Detroit: Board, Wayne University Press, 1993, 2002.
- THACKARA, J. *Diseñando Para un mundo complejo*. Acciones para lograr la sustentabilidad. México: Designio, 2015.
- THORPE, A. *Architecture & design versus consumerism: how design activism confronts growth*. NY: Routledge, 2012.
- TONUCCI, F. La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad. España: Fund. Germán Sánchez Rupérez, 2004.
- VELA, P. *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Albuixech, Valencia: Litera libros, 2019.
- WARD, C. *The child in the city*. Pantheon Books, New York, 1978.

Proinfância: uma política pública de Educação Infantil

ANDRÉA RELVA DA FONTE ENDLICH

RAMON SILVA DE CARVALHO

VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS



Por entendermos que uma política requer diversas ações estrategicamente selecionadas para sua implementação, este trabalho tem por objetivo apresentar as relações tecidas no campo educacional referentes à efetivação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância (BRASIL, 2007d). Buscou-se analisar o referido Programa – especialmente o seu objetivo primeiro: ampliar a oferta de vagas na primeira etapa da Educação Básica – situando-o como uma das mais importantes políticas públicas vinculadas à ampliação da Educação Infantil da atualidade.

O Proinfância, instituído pela Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tem como objetivos ampliar a oferta de vagas na creche e pré-escola a partir da construção de edificações próprias a essa faixa etária (0 a 5 anos) e, ainda, adquirir mobiliários e equipamentos necessários para o funcionamento das novas unidades. A proposta do Proinfância é prestar assistência financeira em caráter suplementar aos municípios, visando promover o acesso à Educação Infantil da rede pública.

Höfling (2001, p. 31) destaca que o Estado, ao desenvolver políticas públicas, implanta “um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Nesta direção, apresentam-se a seguir os principais documentos e ações relacionados ao Proinfância para subsidiar a revisão da legislação pertinente ao Programa. Ressalta-se que não será realizada uma análise da arquitetura e/ou dos projetos arquitetônicos, mas serão consideradas questões que se referem ao orçamento e aos repasses e, especialmente, aos critérios

infraestruturais urbanos exigidos pelo Governo Federal para que os municípios tenham a proposta aprovada.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – PDE E O PROINFÂNCIA

O PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, em paralelo à promulgação do Decreto 6.094 (BRASIL, 2007b), que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE). O PDE abarca ações referentes a todas as áreas de atuação do MEC, incluindo os diferentes níveis e modalidades de ensino. Contempla, assim, a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação Profissional e Tecnológica e a Alfabetização. No total o plano engloba 30 ações, sendo 17 relativas à Educação Básica: 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Neste contexto, o Proinfância aparece como ação relacionada especificamente à expansão e melhoria da rede física concernente à Educação Infantil (creches e pré-escolas) (SAVIANI, 2007).

O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (BRASIL, 2007c, p. 7) é identificado “[...] como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal [...]”. Nesse sentido, evidencia o regime de colaboração da União com os entes federados, no que tange a “[...] compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação [dos mesmos] [...] sem ferir-lhes a autonomia” (BRASIL, p. 10).

Seguindo a mesma lógica de análise dos documentos legais de então, Oliveira (2009) esclarece que o PMCTE é um instrumento que visa regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e municípios. Propósito enunciado no próprio documento

[...] sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b).

Vale ressaltar que a responsabilidade pela Educação Básica é dever dos estados, Distrito Federal e municipalidades, cabendo à União a ação redistributiva e supletiva relacionada a essa etapa, como previstas na Constituição Federal

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

A partir do cenário descrito, no qual o PMCTE é evidenciado, será tecida a relação entre o referido decreto e o Proinfância.

PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO, PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS – PAR E O PROINFÂNCIA

O PMCTE, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, foi promulgado na mesma data de lançamento oficial do PDE e da promulgação da Resolução nº 6 (BRASIL, 2007d), texto legal conhecido como “Lei do Proinfância” – 24 de abril de 2007.

O referido decreto, ao propor uma mobilização social visando a melhoria da qualidade da Educação Básica, estabelece 28 diretrizes a serem seguidas pelos seus signatários, “pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes” (BRASIL, 2007b). Dentre elas, destaca-se a décima diretriz que encontra no Proinfância o seu eco: “promover a educação infantil”.

O texto ainda prevê, no Capítulo IV, as disposições sobre *Assistência Técnica e Financeira da União*, organizada em duas seções: a primeira versa sobre as Disposições Gerais e a segunda sobre o Plano de Ações Articuladas – PAR (BRASIL, 2007b). O texto destaca que a adesão ao Plano é requisito para a assistência técnica e financeira da União aos entes federados. Essa condição é colocada no Artigo 9º: “O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007b).

O PAR tem o propósito de ser um instrumento de diagnóstico e planejamento plurianual de política educacional, voltado para estruturar, gerenciar metas educacionais e contribuir para um efetivo sistema nacional de ensino. Apresenta indicadores definidos a partir do diagnóstico e do planejamento local, consolidados anualmente, e as seguintes dimensões: gestão educacional; formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e de avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Frente às informações disponíveis no PAR, o Governo Federal dispõe de mecanismos para prestar assistência técnica e destinar investimentos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino¹ – MDE (FNDE, 2019), que são disponibilizados aos entes federados.

No cenário exposto o Proinfância estrutura-se a partir do PAR, elaborado por cada município e pelo Distrito Federal, consolidado como um “instrumento do regime de colaboração entre os entes federados” (SANTOS, NUNES, FALCIANO, 2015, p. 22). Assim,

Numa rua de muitas vias, conjugam-se a demanda do PAR, as metas do PDE e a oferta de projetos e programas do MEC no exercício de sua função colaborativa. Como consequência, há uma maior responsabilização dos entes federados em suas competências, exigindo parcerias, compromissos mútuos e articulação entre programas e projetos para alavancar processos (SANTOS, NUNES, FALCIANO, 2015, p. 22).

Quanto às despesas desinertes do Decreto nº 6.094, o artigo 8º, § II esclarece que “serão observados os limites orçamentários e operacionais da União”. Nesse seguimento ainda dispõe o artigo 12º: “As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação”.

Acrescenta-se, assim, que os recursos da União, para implementação do Proinfância, têm caráter de despesa de investimento do Governo Federal, o que aparece regulamentado no Anexo II da Resolução nº 6/2007:

O recurso financeiro utilizado pelo Programa terá caráter de despesa de investimento do Governo Federal para a implementação das seguintes ações:

- Construção de unidades escolares de ensino infantil² conforme projeto executivo disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – e diretrizes de implantação definidas;

¹ Conforme previsto no artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

² Tendo em vista que o Proinfância é uma política de Educação Infantil (modalidade creche e pré-escola) a expressão “escolares” desconsidera a especificidade da creche. Destaca-se também a inadequação do termo “ensino infantil”.

- Reforma de creches e pré-escolas públicas existentes, desde que preencham os pré-requisitos definidos pelo FNDE neste Manual de Orientações Técnicas;
- Aparelhamento de escolas reformadas ou construídas por este programa, conforme especificações técnicas e quantitativos definidos pelo FNDE (BRASIL 2007d).

Ainda em relação à questão orçamentária, destaca-se o artigo 11º da Lei nº 12.695 (BRASIL, 2012):³ “Os valores transferidos pela União para a execução das ações do PAR não poderão ser considerados pelos beneficiários para fins de cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal”. O artigo constitucional aludido diz que:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Em diálogo com os artigos supracitados, Costa (2015, p. 100) justifica que, por meio do Proinfância, a União realizou, de forma inédita e em caráter suplementar, a transferência voluntária de recursos financeiros: “Compreende-se por transferência voluntária de recursos os repasses financeiros realizados pela União aos demais entes federados, a título de cooperação, auxílio ou assistência, desde que não decorrentes de determinação constitucional ou legal”.

Frente ao exposto destaca-se que o interesse pela adesão ao Proinfância há de ser informado no PAR. Dessa forma os documentos pertinentes à proposição devem ser encaminhados eletronicamente via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação - Simec,⁴ indicando as ações de infraestrutura física referentes às obras e serviços de engenharia, com os respectivos quantitativos para atendimento (FNDE, 2019). O Quadro 1 apresenta os documentos necessários para solicitar os recursos.

³ Texto legal conhecido como Lei do PAR– Plano de Ações Articuladas.

⁴ O SIMEC é o portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitora propostas on-line do governo federal na área da Educação. É no SIMEC que os gestores verificam o andamento do PAR em suas cidades (Ministério da Educação, 2019).

Quadro 1

Documentos a serem inseridos no Simec pela entidade proponente	
a	Relatório de vistoria de terreno
b	Cadastro de fotos do terreno
c	Planilha orçamentária
d	Planta de localização do terreno mostrando a posição do lote em relação ao entorno imediato e população a ser atendida pela escola (ex. foto aérea, foto de satélite, mapa da cidade, etc.)
e	Planta de situação do terreno onde seja possível verificar as dimensões do lote, ruas, confrontações limítrofes e norte magnético
f	Levantamento planialtimétrico do terreno com curvas de nível indicadas de metro em metro;
g	Planta de locação da obra com a planta baixa da obra pleiteada, bem como as distâncias até às divisas do lote proposto, a indicação das cotas de nível dos acessos, do pátio, do passeio e da rua. Além do norte magnético. As informações devem ser apresentadas mesmo se for utilizado o lote padrão
h	Estudo de demanda, embasado em dados oficiais, que comprove a necessidade de construção de escola de ensino infantil na região definida (bairro, setor, conjunto habitacional, etc), levando-se em consideração o número de crianças de 0 a 5 anos residentes no local, e a quantidade de crianças sem atendimento
i	Declaração de dominialidade do terreno assinada pelo prefeito municipal, conforme modelo padrão;
J	Declaração de fornecimento de infraestrutura mínima para construção da obra assinado pelo prefeito municipal, conforme modelo padrão.

Documentos necessários à solicitação do Proinfância.

Fonte: FNDE, 2019.⁵

⁵ Disponível: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/funcionamento>>. Acesso: 28 SET. 2019.

PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO - PAC E O PROINFÂNCIA

O Programa de Aceleração do Crescimento- PAC foi instituído pelo Decreto nº 6.025 (BRASIL, 2007a) como uma das principais políticas do Governo Federal. A primeira fase do Programa perdurou de 2007 a 2010 e a segunda (PAC 2) teve início no ano de 2011. O PAC consiste em

[...] um conjunto de medidas que estimula os investimentos em infraestrutura, crédito e desoneração de tributos para ampliar o Produto Interno Bruto (PIB) soma das riquezas produzidas pelo País e a geração de empregos, tudo isso aliado a benefícios sociais levados a todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 2013, p. 4).

Entre 2007 e 2011 o Proinfância investiu na construção de unidades de Educação Infantil por meio de adesão e promoção de convênios com os entes federados. A partir do ano de 2011 o programa passou a integrar o PAC 2, sendo o Decreto nº 7.488 (BRASIL, 2011) o marco da formalização.

Em 2011 o PAC 2 propõe investir em urbanização, saneamento ambiental, construção de equipamentos públicos como creches, unidades básicas de saúde, espaços para esporte, cultura e lazer. Na página digital do PAC pode ser lido “[...], mais recursos e mais parcerias com estados e municípios, para a execução de obras estruturantes que possam melhorar a qualidade de vida nas cidades brasileiras.” Marcondes (2013, p. 72) ainda destaca a competência do Plano em “[...] reorganizar programas já existentes, ampliando metas físicas e orçamentárias, além de aprimorar a sua estrutura de gestão e monitoramento, permitindo melhores resultados”.

O Decreto nº 7.488 (BRASIL, 2011), composto por texto principal e anexo, apresenta quadro com inúmeras ações que compõem a segunda etapa do PAC. Dentre as ações, a referente ao Proinfância destaca-se: “Implantação de Escolas para a Educação Infantil”, assim como a existência de dotação orçamentária destinada ao Proinfância, proveniente do FNDE, conforme disposto no artigo 2º:

Compete ao órgão ou entidade da administração pública federal ao qual estiver consignada a dotação orçamentária relativa à ação constante do Anexo a análise e aprovação formal do termo de compromisso de que trata o § 1º do art. 3º da Lei no 11.578, de 26 de novembro de 2007(BRASIL, 2011a).

Rodrigues e Salvador (2011), ao descreverem o PAC 2, citam os seis eixos que estruturam o Plano (Quadro 2), onde destacam a continuidade das ações iniciadas

na primeira fase e a construção de Unidades Básicas de Saúde, creches e pré-escolas – ações essas inseridas no eixo “Comunidade cidadã”.

Quadro 2

Eixos		Ações/empreendimentos
a	Transportes	Rodovias, Ferrovias, Portos, Hidrovias, Aeroportos e Equipamentos para estradas vicinais.
b	Energia	Geração de Energia Elétrica, Transmissão de Energia Elétrica, Petróleo e Gás Natural, Refino e Petroquímica, Fertilizantes e Gás Natural, revitalização da Indústria Naval, Combustíveis Renováveis.
c	Cidade Melhor	Saneamento, Prevenção em Áreas de Risco, Mobilidade Urbana, Pavimentação.
d	Comunidade Cidadã	Unidade Básica de Saúde (UBS), Unidade de Pronto Atendimento (UPA), Creches e Pré-escolas, Quadras Esportivas nas Escolas, Praças dos Esportes e da Cultura.
e	Minha Casa, Minha Vida	Programa Minha Casa Minha Vida, Urbanização de Assentamentos Precários, Financiamento Habitacional (SBPE).
f	Água e Luz para Todos	Luz para Todos, Água em Áreas Urbanas, Recursos Hídricos.

Eixos nos quais o PAC 2 estruturou-se.

Fonte: Disponível: <<http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/pac-programa-de-aceleracao-do-crescimento/visao-geral/quais-sao-as-areas-de-atuacao-do-pac2>>. Acesso: 20.SET.2019.

Segundo Costa (2015, p. 127) a construção de creches e pré-escolas (Proinfância) atribui ao programa da Educação Infantil o *status* de “programa estratégico de governo”.

[...] o Proinfância passa a ser matéria de discussão não só da [Coordenação Geral de Educação Infantil/Ministério da Educação] COEDI/MEC e [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação] FNDE/MEC, mas passa a integrar a pauta do dia no gabinete da presidenta e em outros ministérios envolvidos na implementação e monitoramento das ações.

O autor destaca a entrada do Proinfância no PAC 2 como um marco para a Educação Infantil brasileira: “Fato corroborado no aumento significativo de recursos financeiros destinados a essa etapa da Educação Básica por meio das transferências voluntárias e automáticas da União para os Municípios” (COSTA, 2015, p. 128).

No tocante ao caráter multissetorial do PAC, o 6º Balanço do Programa 2015 a 2018 (BRASIL, 2018) expõe resultados relativos aos seus diferentes eixos de atuação. Nesse sentido, coloca em tela o quantitativo de 757 creches e pré-escolas concluídas no período. Através de análise documental foi possível associar o Projeto Minha Casa, Minha Vida (PMCMV) à construção de unidades de Educação Infantil, por meio do Proinfância.

Programa Minha Casa Minha Vida - Articulação com o Proinfância

O Projeto Minha Casa, Minha Vida (PMCMV) é uma das ações adotadas pelo PAC e tem como objetivo reduzir o déficit habitacional brasileiro. O programa visa ampliar “o acesso à moradia para as famílias de menor renda, criando mecanismos de incentivo à produção e à aquisição de novas unidades habitacionais” (BRASIL, 2018, p. 45). Esse processo

[...] vem acarretando demandas ligadas ao atendimento de crianças na Educação Infantil, fato que levou o Governo Federal a aprovar a sua associação ao Proinfância, ou seja, o município que comprove uma demanda decorrente do surgimento dos conjuntos habitacionais erguidos, poderá pleitear recursos para construção de unidades de Educação Infantil, desde que estas fiquem próximas às referidas moradias (MATTOS, 2014, p. 34).

A Portaria nº 168⁶ (BRASIL, 2013c) em seu anexo IV, item 3, apresenta as “Orientações para elaboração de relatório de diagnóstico da demanda por equipamento e serviços públicos e urbanos”, onde são destacadas as responsabilidades do poder público local para a contratação de empreendimentos

⁶ Dispõe sobre as diretrizes gerais para aquisição e alienação de imóveis com recursos advindos da integralização de cotas no Fundo de Arrendamento Residencial – FAR, no âmbito do Programa Nacional de Habitação Urbana – PNHU, integrante do Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV.

habitacionais com mais de 500 unidades. Dentre as orientações, é necessária a apresentação de Instrumento de Compromisso, que consiste em “documento firmado pelo Chefe do Poder Executivo local, comprometendo-se pela execução das ações necessárias ao atendimento das demandas geradas pelo empreendimento” (BRASIL, 2013c).

A mesma Portaria ressalta ainda que o “Instrumento de Compromisso” deve ser fundamentado pelo “Relatório de Diagnóstico da Demanda por Equipamentos e Serviços Públicos e Urbanos” e pela “Matriz de Responsabilidade”:

c) Relatório de Diagnóstico da Demanda por Equipamentos e Serviços Públicos e Urbanos: documento composto por avaliação da demanda habitacional; mapa do entorno do empreendimento; avaliação da demanda a ser gerada pelo empreendimento por educação, saúde, assistência, transporte, comércio e infraestrutura. [...]

d) Matriz de Responsabilidades: documento contendo descrição das medidas necessárias para suprir as demandas apontadas no Relatório de Diagnóstico da Demanda por Equipamentos e Serviços Públicos e Urbanos, acompanhado de cronograma de sua implementação, responsáveis e meios para o seu atendimento (BRASIL, 2013).

No tocante à demanda relativa à Educação, o Proinfância é destacado no anexo VI, item 3, que versa sobre “Especificação Técnica das Edificações”:

Os equipamentos de educação deverão ter os projetos arquitetônicos desenvolvidos respeitando os requisitos mínimos estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, disponíveis no sítio” (www.fnde.gov.br) (BRASIL, 2013b).

Elucida-se, portanto, que o cadastramento por parte dos entes federados para a construção de creches e pré-escolas do Proinfância, em decorrência do programa Minha Casa, Minha Vida, visa atender localmente a demanda por equipamentos públicos de Educação Infantil.

EM MEIO AOS CAMINHOS DAS POLÍTICAS ERGUEM-SE EDIFICAÇÕES: PROJETOS ARQUITETÔNICOS DO PROINFÂNCIA

A Resolução nº 6 (BRASIL, 2007d) estabelece que a assistência financeira do Proinfância se destina à construção de unidades de Educação Infantil públicas das redes municipais e do Distrito Federal condicionada à “concordância do proponente em adotar o projeto executivo disponibilizado pelo FNDE”. O anexo II, da mesma

Resolução, ao indicar ações destinadas ao programa, enumera a “Construção de unidades escolares de ensino infantil conforme projeto executivo disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – e diretrizes de implantação definidas”.

As referências legais, acima mencionadas, indicam o destaque atribuído aos projetos padrão na implementação do Proinfância. Tal constatação é justificada no documento “Memorial Descritivo – Projeto Proinfância tipo B’’: “Em virtude do grande número de municípios a serem atendidos e da maior agilidade na análise de projeto e fiscalização de convênios e obras, optou-se pela utilização de um projeto-padrão” (BRASIL, s/d a, p. 13).

Durante a vigência do Programa houve alterações relativas aos projetos arquitetônicos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que ocasionou a descontinuidade de projetos padrão outrora vigentes. Assim, encontram-se aptos para novas pactuações os projetos Tipo 1 e Tipo 2 (FNDE, 2019; MODLER *et al*, 2018). Estes projetos são disponibilizados pelo FNDE no seu sítio eletrônico (Quadro 3).

Entre as exigências, destaca-se que o terreno indicado pelo proponente para a construção das edificações deve ter declividade máxima de 3%. Em casos

Quadro 3

Tipologia	Capacidade para período integral	Terreno
Tipo 1	188 crianças	40 m x 60 m
Tipo 2	94 crianças	45 m x 35 m

Projetos padrão Proinfância.

Fonte: FNDE, 2019.

contrários, a responsabilidade pela terraplanagem é atribuída ao próprio ente federado, conforme disposto no anexo II da Resolução nº 6 (BRASIL, 2007d):

As despesas inerentes à execução do projeto de implantação da unidade escolar, como aquisição, limpeza e terraplanagem do terreno, drenagem de águas pluviais, abastecimento de água e energia elétrica, ligação da rede de esgotamento sanitário à rede pública, cerca/muro de fechamento, calçada de acesso aos blocos e paisagismo, correrão por conta do Proponente. Serão, ainda, custeados a título de contrapartida qualquer item acrescentado ao projeto que não esteja contemplado na planilha-padrão repassada pelo FNDE quando da disponibilização do projeto (p. 6).

A seguir as imagens dos projetos padrão Proinfância Tipo 1 e Tipo 2 serão apresentadas.





Figura 1: Projeto Tipo 1.
Fonte: FNDE, 2019.

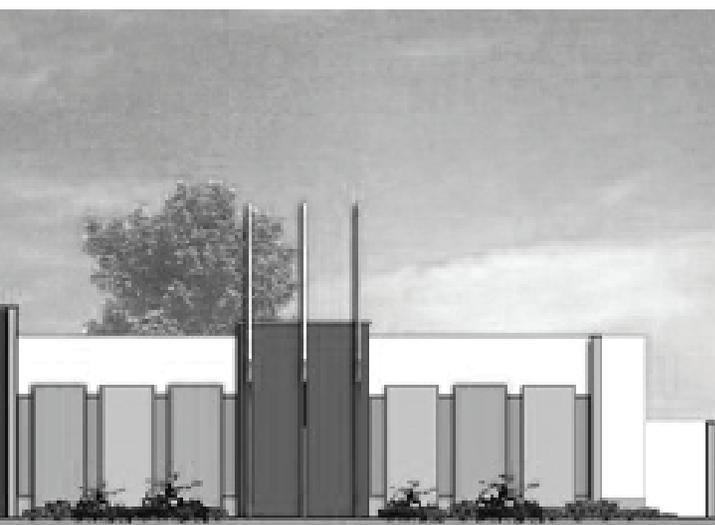


Figura 2: Projeto Tipo 2.
Fonte: FNDE, 2019.

No sítio do FNDE encontra-se também o projeto Tipo A, que trata de projeto elaborado pelo próprio proponente: “No caso de projetos ‘Tipo A’ não há limite de atendimento, nem dimensões mínimas exigidas para o terreno” (FNDE, 2016).⁷ Mesmo para a proposição do projeto próprio, faz-se necessária observar “aos padrões e concepções difundidas pelo MEC” (COSTA, 2015, p. 103).

SOBRE AS POSSÍVEIS AMPLIAÇÕES DAS UNIDADES EXISTENTES

Apesar do Proinfância propor a possibilidade de ampliação do espaço físico de edificações já existentes, tal procedimento demanda reflexões. Fato corroborado inclusive pelo Memorial Descritivo: Projeto Proinfância Tipo B (BRASIL, s/d a, p. 13) e pelo Memorial Descritivo: Projeto Proinfância Tipo C (BRASIL, s/d b, p.11) ao advertirem

A edificação foi concebida para contemplar plenamente as necessidades dos usuários previstos [...]. Eventuais ampliações devem ter sua necessidade cuidadosamente julgada. Quaisquer ampliações devem obedecer ao código de obras local, bem como as normas de referência citadas neste memorial descritivo.

Considera-se, portanto, que as ampliações previstas, para além de descaracterizar a proposta original, implicam em uma política que trabalha com soluções paliativas para a resolução de um problema que extrapola o mero acréscimo de área construída. Se, anteriormente, o dimensionamento dos terrenos foi definido para abrigar de modo adequado o edifício e seus espaços livres, ampliar o espaço construído significa a redução de áreas destinadas a outros usos (brincadeiras ao ar livre, jardins, hortas, entre outros), áreas essas que podem ser consideradas pontos positivos dos projetos padrão do Proinfância.

ÚLTIMAS PALAVRAS – EMERGÊNCIAS

Uma breve avaliação do material destacado – a legislação referente à implantação dos equipamentos e exigências de dotações orçamentárias e infraestruturais por parte dos municípios – demonstra que é necessária uma análise crítica da relação entre o Proinfância (e seus edifícios) e o reconhecimento da Educação Infantil desejada. Vale lembrar que os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura

⁷ Disponível: <<<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>>. Acesso: 10.ABR.2016.

para as Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006), enfatizam o direito e, principalmente, o valor da vivência de processos participativos que legitimem a escuta da comunidade educacional na concepção do projeto a ser construído. A padronização do projeto arquitetônico é sempre perigosa, pois ignora a grande diversidade climática, geográfica, ambiental e cultural em um país de dimensões continentais como o Brasil, o que pode contribuir para uma “padronização da educação”, já que se defende que o ambiente construído tem grande influência no processo educacional.

Ressalta-se a necessária e urgente expansão da rede pública de Educação Infantil, uma vez que a escassez de vagas e a ausência de creches e pré-escolas próximas à residência das crianças afetam em maior proporção os grupos populacionais mais vulneráveis da sociedade (IBGE, 2018). No entanto, não se pode ignorar os equívocos observados nas edificações do Proinfância, pois há de se considerar a responsabilidade das políticas públicas e o compromisso em implementá-las de modo adequado.

A importância do Proinfância não pode ser apagada da agenda da política pública nacional, enquanto instrumento voltado para o cumprimento da Meta 1 do PNE (BRASIL, 2014b): universalização da pré-escola até 2016 e ampliação da oferta da creche, com vistas a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o fim da sua vigência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa de Aceleração do Crescimento. PAC 6º Balanço 2015-2018. Brasília: Secretaria de Desenvolvimento da Infraestrutura (SDI), 2018. Disponível: <<http://pac.gov.br/sobre-o-pac/divulgacao-do-balanco>>. Acesso: 28.SET. 2019.

BRASIL. Portaria nº 168, de 12 de abril de 2013b. Dispõe sobre as diretrizes gerais para aquisição e alienação de imóveis com recursos advindos da integralização de cotas no Fundo de Arrendamento Residencial- FAR, no âmbito do Programa Nacional de Habitação Urbana- PNHU, integrante do Programa Minha Casa, Minha Vida- PMCMV. Diário Oficial da União, 15 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. 2014b. Disponível: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acesso: 19.SET. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso: 5.AGO.2019.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Coordenação Geral de Infra-Estrutura. Memorial descritivo: Projeto Proinfância- Tipo C. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação, s/d b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquitetonicos-para-construcao/item/4817-tipo-c>> . Acesso: 5.AGO.2019.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Coordenação Geral de Infra-Estrutura. Memorial descritivo: Projeto Proinfância- Tipo B. Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação. Brasília DF s/d a. Disponível: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquitetonicos-para-construcao/item/4816-tipo-b>>. Acesso: 5.AGO.2019.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Coordenação Geral de Infraestrutura Educacional. Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças. Orientações gerais para o preenchimento dos dados no SIMEC: Programa de Aceleração do Crescimento PAC2. Brasília DF, 2013. Disponível: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/proinfancia/areas-para-gestores/manuais>> Acesso: 03.MAI.2020.

_____. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Brasília DF, 2012. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso: 13.JAN.2017.

_____. Decreto nº 7.488, de 24 de maio de 2011. Brasília DF, 2011. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7488.htm>. Acesso em: 10.MAR.2017.

_____. Resolução no. 06, de 24 de abril de 2007. Brasília DF, 2007d. Disponível: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso: 8.AGO.2016.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007c. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso: 15.SET.2019.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília DF, 2007b. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso: 15.SET. 2019

_____. Decreto nº 6.025/2007, de 22 de janeiro de 2007. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de janeiro de 2007a. Brasília DF, 2007a. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6025.htm>. Acesso: 22.JAN 2017.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil. Brasília, DF, 2006. 2 V. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso: 25.AGO.2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 10.SET.2019.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 1988. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 10.AGO. 2019.

COSTA, S.C. Programa Proinfância: considerações sobre os efeitos nas políticas municipais de educação infantil. Tese de Doutorado. Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A8JPQ6/1/tese_proinfancia_sandro_coelho_costa.pdf>. Acesso: 29.SET.2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Apresenta informações sobre o Proinfância. Brasília DF, 2019. Disponível: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso: 20.SET.2019.

HÖFLING, E.M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov.2001> Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lang=pt> Acesso: 5.JUL.2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE.IBGE, 2018. Disponível: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e>>. Acesso: 10.SET.2019.

MARCONDES, M. M. A corresponsabilização do Estado pelo cuidado: Uma análise sobre a Política de Creches do PAC-2 na perspectiva da divisão sexual do trabalho. Dissertação- Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília. 2013. Disponível: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/13410>> Acesso: 15.JUN.2016.

MATTOS, C.S., A implementação do Proinfância em Juiz de Fora e seus desdobramentos. Dissertação de Mestrado Profissional. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível:< <http://www.mestrado.caedufjf.net/a-implementacao-do-proinfancia-em-juiz-de-fora-e-seus-desdobramentos/>>. Acesso: 28.SET.2019.

Ministério da Educação - Portal do MEC Apresenta orientações referentes ao Simec. Brasília DF, 2019. Disponível: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31915> >. Acesso: 30.SET.2019.

MODLER, N.; BERLEZE, A.; TSUTSUMI, E.; LINCZUK, V.; AZEVEDO, G. Avaliação de desempenho de um projeto padrão do programa Proinfância: escola de educação infantil no sul do Brasil. *Gestão & Tecnologia de Projetos*, V. 13, nº. 2, p. 95-118, 26 maio 2018. Disponível: <<http://www.revistas.usp.br/gestaodeprojetos/article/view/126495>>. Acesso: 19.AGO.2019.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAAE*. V. 25, nº. 2, p. 197-209, mai./ago, 2009. Disponível: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>>. Acesso: 3. MAIO 2017.

RODRIGUES, T. A.; SALVADOR, E. As implicações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) nas Políticas Sociais. *Brasília: Ser Social*, V. 13, nº 28, jan./jun. 2011, p.129-156. Disponível: < https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12685>. Acesso: 28.SET.2019.

SANTOS, E.C.; NUNES, M.F. R.; FALCIANO, B.T. As políticas públicas indutoras e o Programa Proinfância. *In: NUNES, M. F. R. (Coord.). Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro: EIPP, 2015.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ.Soc.* [online]. V. 28, nº. 100, p.1231-1255, 2007. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027> >. Acesso: 3.MAI 2017.

Espaço-ambiente na Educação Infantil: diálogos entre arquitetura e pedagogia da infância*

**NÉBORA LAZZAROTTO MODLER
RODRIGO SABALLA DE CARVALHO
PAULO AFONSO RHEINGANTZ**

* Revisão e adaptação do capítulo “Fundamentos” do Memorial de Qualificação ao Doutorado em Arquitetura de Nébora Lazzarotto Modler aprovado pelo Programa de Pós-graduação em Arquitetura (PROARQ/ FAU/UFRJ) em 06/08/2018).



Em suas brincadeiras as ações coletivas das crianças remetem para atuações no espaço e nos atributos que o formam, inclusive em sua representação: são tampas que se configuram como mapas, passagens que se abrem para outros mundos, objetos que tomam outras funções e uma infinidade de possibilidades vivenciadas entre pares e que demonstram formas singulares junto aos seus espaços (LOPES, 2009, p. 33).

A Educação Infantil tem um compromisso político-pedagógico de educar as crianças, desde a mais tenra idade, de modo acolhedor, respeitoso e desafiador. É sempre bom lembrar que nos referimos à educação dos pequenos quando tratamos da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica em nosso país. Nesse sentido, sem dúvida alguma, pensar na qualidade dos espaços das creches e pré-escolas é condição indispensável para o desenvolvimento de uma ação pedagógica em consonância com a concepção de currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009). Sobretudo, com a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Isso porque, o espaço e o ambiente, assim como o tempo, as relações, os materiais e as diferentes linguagens por meio das quais as crianças se manifestam, constituem a “ecologia educativa” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998) das escolas de Educação Infantil. Particularmente, “é na relação com o espaço que as crianças constroem sua condição humana de sujeitos culturais” (ARENHART; LOPES, 2016, p. 19), encontrando modos peculiares de expressão e manifestação de suas culturas infantis. Por essa via, consideramos importante enfatizar, que o “espaço, assim como o tempo, pode ser compreendido como expressão da alteridade das culturas infantis” (ARENHART; LOPES, 2016, p. 26). Ou seja, as crianças “compartilham significados e modos comuns entre si, que são diferentes dos adultos quando estabelecem suas relações espaciais e temporais” (ARENHART; LOPES, 2016, p. 26).

Desse modo, consideramos importante destacar que o objetivo do presente capítulo é discutir nosso entendimento de espaço-ambiente e a importância de sua

proposição no âmbito da Educação Infantil, por meio de um projeto arquitetônico emergente do diálogo entre Arquitetura e Pedagogia da Infância. Em tal perspectiva, a partir das contribuições de pesquisadores do campo da psicologia cultural, como Vygotsky e Bárbara Rogoff, evidenciamos a potencialidade dos espaços-ambientes na promoção de relações, interações e aprendizagens das crianças, por meio da participação guiada e da mediação docente. Isso porque entendemos que “a produção da espacialidade [infantil] imbrica interações sociais, que, constantemente, fogem ao controle do ordenamento previamente pensado e pressuposto na lógica do planejamento e aos objetivos previamente pensados e elaborados” (LOPES, 2009, p. 41-42). Por essa via, entendemos que a expressão espaço-ambiente, configura um modo potente de pensarmos de modo relacional, tanto os aspectos físicos do espaço, como os aspectos relacionais que o envolvem. Para tanto, a partir das contribuições da Pedagogia da Infância, no que se referem aos estudos dos projetos arquitetônicos das escolas de Educação Infantil italianas, nos propomos a discutir modos de pensar espaços-ambientes que estejam em consonância com as necessidades de nosso contexto.

Em tal perspectiva, argumentamos que um espaço-ambiente intencionalmente planejado pode operar como um terceiro educador na educação das crianças, já que o mesmo sempre evidencia uma determinada imagem de infância e de docência na Educação Infantil. Ou seja, entendemos que não existe neutralidade na proposição dos espaços. A partir desse ponto de vista, vislumbramos a necessidade de positivarmos a infância, evidenciando que “a produção do espaço [pelas crianças] nos remete à própria condição de humanização e de sua condição dialética, na qual é constante a ideia de movimento (LOPES, 2009, p. 41-42). Diante do exposto, esclarecemos que o capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, intitulada: *Contribuições de Vygotsky e Bárbara Rogoff para pensar o espaço-ambiente*, abordamos as contribuições da psicologia cultural no que diz respeito à ação pedagógica com as crianças. Por conseguinte, na segunda seção, cujo título é: *Espaço-ambiente: delineando seu entendimento*, expomos a importância de pensarmos espaço e ambiente de modo relacional. Na terceira seção, intitulada: *O espaço-ambiente como terceiro educador na Educação Infantil*, discutimos as reverberações dos modos de organização dos espaços na educação das crianças. Por fim, na última seção, apresentamos as reflexões finais emergentes das discussões desenvolvidas no decorrer do capítulo.

CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E ROGOFF PARA PENSAR O ESPAÇO-AMBIENTE

Os estudos de Lev Vygotsky (1896-1934) têm sido uma importante referência para pesquisadores da cultura, da cognição, da Psicologia e, sobretudo, da Educação. As contribuições de Vygotsky na área da psicologia do desenvolvimento humano focalizaram o estudo da criança em seu contexto histórico-cultural, por entender que esse era o meio teórico e metodológico mais apropriado para analisar os processos humanos complexos. Em tal perspectiva, Vygotsky (2007, p.42) defendia o argumento de que a infância estaria no “centro da pré-história do desenvolvimento cultural”, já que as raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais do comportamento humano, o uso de instrumentos e a fala, emergem nesta etapa da vida.

Desse modo, no âmbito da teoria sociocultural-histórica do desenvolvimento, Vygotsky (2007) afirmou que as interações sociais e o ambiente sociocultural constituem elementos fundantes na constituição da mente humana, visto que as funções psicológicas superiores não se desenvolvem apenas por processo de maturação biológica, mas “somente, quando inseridas numa matriz social de relações e práticas interpessoais” (VASCONCELLOS; SANTANA, 2012, p. 2). Ou seja, os indivíduos são seres relacionais e, portanto, para haver desenvolvimento ontogenético é preciso existir interação. Em outras palavras, o desenvolvimento ontogenético humano ocorre na interação com outros sujeitos sociais em um dado meio contextualizado na história e na cultura, sendo que este outro social pode estar representado pelo mundo que nos cerca – “objetos, espaços, costumes e atitudes, culturalmente definidos” (VYGOTSKY, 1996 *apud* VASCONCELLOS; SANTANA, 2012, p. 5), ou ainda por outros indivíduos.

Por outro lado, convém destacar que o papel da interação social em relação ao desenvolvimento cognitivo também é central na teoria de Jean Piaget. Todavia, as discussões teóricas de Piaget e de Vygotsky divergem devido ao modo como concebem a relação do indivíduo com os objetos de conhecimento. Nesse sentido, sempre é imprescindível esclarecer que Vygotsky parte do social, enquanto Piaget parte do indivíduo, para teorizar a respeito do desenvolvimento humano e de modo correlato sobre a aprendizagem no decurso da vida. Considerando tais entendimentos, é preciso destacar que para Vygotsky a criança já nasce como um “ser social, imerso em intercâmbios sociais que guiam o desenvolvimento dos seus processos cognitivos superiores” (ROGOFF, 1993, p. 187). Para tanto, o autor

considera que a criança é sensível à influência social desde o seu nascimento e que por esta razão, o modo mais eficaz de interação social infantil é a resolução conjunta de “problemas sob a guia de uma pessoa mais capaz” (ROGOFF, 1993, p. 187). Isso implica em afirmar, que os companheiros ideais para promover o desenvolvimento cognitivo das crianças não são os que possuem as mesmas competências. Isso quer dizer que, no curso da interação da criança com um coetâneo, para que haja eficácia, o seu companheiro deve ser mais experiente (ROGOFF, 1993; 2005). Por outro lado, no contexto da Educação Infantil, o parceiro mais experiente da criança pode ser um colega da mesma idade, de idade diferente e até mesmo o professor enquanto adulto responsável por criar mediações que possibilitem “estrutura e apoio” (ROGOFF, 2005) às aprendizagens das crianças.

Por sua vez, Piaget defende que a criança pequena, devido ao seu egocentrismo, torna-se insensível à influência social, condição esta que se altera somente no decorrer de seu desenvolvimento. No entanto, o autor argumenta que a forma mais eficaz de interação social é a cooperação entre iguais,¹ pois tal ação possibilita com que a criança reconsidere as suas próprias ideias e avance no que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo. Sob tal prisma, diferentemente de Vygotsky, Piaget considera que as interações das crianças com os adultos não conduzem “à reestruturação cognitiva devido às diferenças de poder que existem nas relações entre os mesmos”. Dito de outro modo, para Piaget, a autoridade dos adultos impede que se estabeleça uma relação colaborativa (ROGOFF, 1993, p.190). Portanto, Piaget argumenta que a condição determinante para haver desenvolvimento é o conflito cognitivo entre iguais. Todavia, apesar das divergências teóricas entre Vygotsky e Piaget, ambos os autores concordam quanto à importância da compreensão mútua entre os companheiros nos processos de interação. Tal processo interativo, também conhecido na teorização de Vygotsky como intersubjetividade, “está presente tanto na comunicação explícita como nas formas implícitas não verbais de organização do meio e das atividades” (ROGOFF, 1993, p. 98).

Contemporaneamente, na esteira dos estudos desenvolvidos por Vygotsky, a pesquisadora culturalista Bárbara Rogoff (1993, p. 30) defende que o “desenvolvimento cognitivo infantil está imerso no contexto das relações sociais, no uso de instrumentos e nas práticas socioculturais” que são desencadeadas no

¹ O termo “iguais”, segundo Rogoff (1993), refere-se a companheiros aproximadamente com a mesma posição social e idade.

cotidiano de vida da criança, quando a mesma participa das atividades culturais de sua comunidade, tendo que encontrar soluções para os problemas que se apresentam. Por essa razão, para Rogoff (1993, p. 55), a “criança e o mundo social estão mutuamente entrelaçados de tal forma, que não é possível definir um com independência do outro”, ou seja, cultura e indivíduos se encontram mutuamente implicados. Nesse sentido, as interações, os relacionamentos e as experiências que a criança desenvolve na Educação Infantil, possibilitam com que a mesma participe ativamente das rotinas culturais de sua comunidade e desenvolva suas aprendizagens por meio da “participação guiada” e da “apropriação participatória” (ROGOFF, 1998), que ocorre por meio dos processos interativos de resolução de problemas na companhia de pares mais experientes.

Diante dessa lógica, é importante ressaltar o entendimento de mediação, o qual é central na teorização de Vygotsky (1986), já que “confere importância aos processos de interação social do sujeito, bem como sinaliza a dupla origem, social e biológica, do desenvolvimento humano” (VASCONCELLOS; SANTANA, 2006, p. 6). A partir do exposto, pode-se depreender que a interação do sujeito com outros indivíduos e com o meio social e físicos sempre passa por um processo de mediação que utiliza instrumentos e signos como mediadores externos. Nesse sentido, os instrumentos são entendidos como ferramentas físicas elaboradas pelos humanos para atender a funções específicas, sendo, portanto, dotados de significado para um determinado grupo social (OLIVEIRA, 2010). Já os signos, são considerados como ferramentas auxiliares que atuam no controle da atividade psicológica, que também assumem um significado compartilhado pelo grupo, e contribuem para a comunicação entre seus membros. A respeito da diferenciação entre instrumento e signo, Vygotsky esclarece que:

[...] a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ou seja, ele é orientado externamente; devendo necessariamente levar a mudanças nos objetos. O instrumento constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. Por sua vez, o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica, mas constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. Isso quer dizer que o signo é orientado internamente (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

A partir do exposto, cabe lembrar que no decorrer da história, as sociedades criaram seus sistemas de instrumentos e de signos (como a linguagem, a escrita e o sistema numérico) alterando sensivelmente sua forma social e o nível de seu

desenvolvimento cultural (COLE; SCRIBNER, 2007). Nessa direção, cabe esclarecer que no âmbito dos sistemas de signos, a *linguagem* tem papel fundamental, pois suas funções cognitivas e comunicativas constituem, sobretudo para a criança, um meio de interação social e desenvolvimento humano. Isso porque, “o que configura a linguagem é a troca e a compreensão dos significados, seja através dos gestos, olhares, choros ou palavras” (OLIVEIRA, 2010, p. 80). Dessa forma, o processo de aquisição da linguagem pelas crianças, promove “um salto qualitativo nas relações sociais, à medida que possibilita a ampliação do universo simbólico infantil, por meio da oferta de conceitos e formas de organização do real” (OLIVEIRA, 2010, p.80). De fato, “a linguagem ocupa lugar central na interpretação do plano simbólico da criança, permitindo que experiências já vividas sejam conservadas e ampliadas” (SOUZA, 2009, p. 12).

Isso quer dizer que é a partir da linguagem que a criança internaliza o que vivencia em seu contexto social, constrói significado e se torna ativa na busca de novas experiências. Em tal perspectiva, cabe esclarecer o significado de internalização, tendo em vista que o mesmo é definido como a “capacidade humana de reconstruir e interiorizar as experiências vividas externamente, ou seja, numa sociedade mediada pela cultura, o homem, ao interagir, reconstrói dialeticamente suas experiências atribuindo-lhes significado” (VYGOTSKY, 1996 *apud* VASCONCELLOS; SANTANA, 2012, p. 6), de acordo com o contexto do qual se encontra inserido. Por essa razão, no processo de *internalização*, a fala (enquanto expressão da linguagem) desempenha um papel fundamental. Conforme argumentam Vasconcellos e Santana (2012, p. 6, *apud* Vygotsky 1986), “a internalização da linguagem faz um percurso que parte de uma fala socializada, com função de comunicação, para depois, em fases mais avançadas de sua aquisição, ser internalizada e servir ao próprio sujeito, como ferramenta cognitiva”. Em tal perspectiva, a fala é vista como um instrumento de pensamento, o qual permite que as crianças estabeleçam profícuas interações.

Diante do exposto, podemos afirmar que a *fala* converge com a *atividade prática* (ação) da criança, pelo fato de ser entendida como a expressão mais significativa do desenvolvimento intelectual infantil. Ora, como assegura Vygotsky (2007, p. 12), “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala, produzindo novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento”. Considerando tal entendimento, cabe destacar que é no decorrer da infância que a criança, gradativamente, começa a construir experiências e a internalizar significados, a partir

da utilização de instrumentos (intelectuais e materiais) e signos de sua cultura, por meio de interações com crianças, adultos, materialidades e espaços. Este processo, segundo Rogoff (2005), faz parte da natureza humana, já que a herança cultural e biológica do ser humano, o capacita, por meio da linguagem e pela possibilidade de interação e aprendizado no contexto social.

Dessa forma, é possível depreendermos que há uma relação estreita entre aprendizado e desenvolvimento humano. Todavia, Vygotsky (2010) esclarece que aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento, apesar dos dois processos estarem inter-relacionados desde o início da vida da criança. Tal argumento implica o entendimento de que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, já que ativa na criança processos internos de desenvolvimento, no âmbito das relações de sociabilidade estabelecidas por ela. Considerando tais pressupostos, Vygotsky (2007) cunhou o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). A partir desse conceito, o referido autor procurou evidenciar que a ZDP consiste na distância entre o nível de *desenvolvimento real da criança* (funções que já amadureceram, ou seja, aquilo que ela é capaz de fazer) e o seu nível de *desenvolvimento potencial*, para o qual ainda necessita da colaboração de companheiros mais capazes (funções intrapsíquicas que a criança possui, mas que ainda estão imersas em suas potencialidades) (VASCONCELLOS; SANTANA, 2012). Com isso, cabe destacarmos que o processo de desenvolvimento infantil, envolve dois níveis distintos, o real (ou atual) e o potencial. Por essa razão, “a zona de desenvolvimento proximal define funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VYGOTSKY, 2007, p. 98) no decurso dos processos de apropriação participatória (ROGOFF, 1998) das crianças nas atividades socioculturais de seu cotidiano.

Em tal perspectiva, como podemos perceber, Vygotsky (2007, p. 103) defende que o aprendizado promove a zona de desenvolvimento proximal (ZPD), ou seja “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Nesse contexto, tais processos internos, a partir de uma internalização gradativa, tornam-se constituintes das aquisições decorrentes do desenvolvimento independente da criança. Desse modo, “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, pois o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz” (VYGOTSKY, 2007, p. 102) a partir da ótica do desenvolvimento global infantil. Para tanto, é necessário que a criança se envolva em processos progressivamente

mais complexos, com companheiros mais hábeis do que ela, a fim de que faça uso de instrumentos intelectuais mais sofisticados, e passe a transformar tais instrumentos culturais em meios de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências de acordo com seus propósitos (ROGOFF, 2005).

Nesse sentido, para compormos a discussão apresentada, cabe retomarmos as contribuições de Rogoff (1993, 2005, 1998), quando a pesquisadora amplia o entendimento de ZDP, por meio da tese de que a criança realiza uma *participação guiada* ao se esforçar para tomar parte em atividades de sua comunidade. Conforme Rogoff (2003), a criança é um “aprendiz do pensamento”, isso porque desempenha um papel ativo nas atividades relativas ao seu próprio desenvolvimento cognitivo, ao procurar auxílio dos pares mais experientes que lhe cercam – adultos, coetâneos ou ainda crianças de idades diferentes – para resolvermos problemas que se apresentam em seu cotidiano. Os pares mais experientes são considerados por Rogoff (1993), como guias que estruturam e suportam as aprendizagens das crianças, decorrentes da resolução de problemas. Metaforicamente *o guia* – par mais experiente – tem a incumbência de “construir pontes entre o que a criança sabe e a nova informação que há de aprender” (ROGOFF, 1993, p. 22), transferindo a ela, progressivamente, a responsabilidade de resolver o problema de modo autônomo. Além da interação, o guia, enquanto parceiro, oferta um suporte ajustado às necessidades da criança, ajudando-a sem deixar de desafiá-la e, sobretudo, permitindo que ela esteja livre para tomar as suas próprias decisões (ROGOFF, 1993). Em resumo, a participação guiada ocorre de modo frequente em muitas comunidades que oportunizam estrutura e suporte para as crianças participarem das atividades socioculturais cotidianas dos adultos, no intuito de que elas conheçam os hábitos, atividades e instrumentos utilizados em sua cultura (ROGOFF, 2005).

É nesse ponto, que podemos dizer que a participação guiada implica o estabelecimento de uma estruturação tácita de comunicação mútua (intersubjetividade) entre o guia e a criança, que pode ocorrer através das formas verbais ou não-verbais, como por exemplo, olhares, trejeitos, bem como através do planejamento e proposição de propostas pedagógicas a serem desenvolvidas no *espaço-ambiente* da escola infantil.

Especificamente em relação ao espaço-ambiente, foco de discussão do capítulo, entendemos que a arquitetura pode contribuir com o trabalho pedagógico do professor. A partir de um projeto arquitetônico comprometido com a infância é possível conferir suporte às experiências, interações e relações das crianças

com seus pares, adultos e materialidades presentes nas instituições de Educação Infantil. Diante dessa lógica, o planejamento do espaço-ambiente infantil não deve ignorar as linguagens de referência da criança, mas sim deve ser construído a partir destas, buscando criar relações entre o que a criança conhece e domina, e o que se deseja incentivá-la a desenvolver e a explorar. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que:

- a criança tenha oportunidade de exercer papel ativo, para isso o espaço-ambiente precisa ser flexível a ponto de ser transformado por ela durante suas brincadeiras, ou seja, ser equipado com painéis de divisórias leves, móveis com rodízios, suporte no teto e nas paredes para fixação de tecidos, telas para projeções de sombras, etc. (CEPPI; ZINI, 2013);

- a criança seja desafiada a se aventurar em atividades que promovam novas experiências cognitivas e sensoriais, bem como a prática de novas destrezas valorizadas em sua cultura, um exemplo seria conceber a cozinha como um ambiente educativo, preparado para receber as crianças, não apenas como expectadoras, mas para manipularem alimentos e processos;

- no caso da faixa etária de zero a três anos, o ambiente deve promover sensações diferenciadas a fim de que o bebê as converta em percepção do mundo que o rodeia. Por essa razão, o contato sensorial com paredes e pisos, o apoio em barras para se manter em pé sozinho, espelhos nas paredes da sala e no teto do trocador são exemplos de arranjos ambientais simples, mas relevantes em termos pedagógicos (FOCHI, 2015; HORN, 2004; HORN; GOBBATO, 2015).

Por outro lado, na sociedade contemporânea, o modo de vida capitalista e predatório, marcado pela aceleração do tempo e pela efemeridade das relações tem segregado a criança do espaço público e, de certa forma, até mesmo da vivência sociocultural de sua própria família. Nesse contexto, destacamos o papel da escola de Educação Infantil, pelo fato dela ser o espaço institucional no qual as crianças têm permanecido diariamente, por um período de oito a dez horas diárias, participando de atividades socioculturais cotidianas que incidem indefectivelmente em suas aprendizagens e modos de constituição como sujeitos. Como podemos evidenciar, é urgente que sejam planejados espaços-ambientes que oportunizem que as crianças possam desenvolver uma participação efetiva nas atividades diárias das instituições de Educação Infantil em que são atendidas. Desse modo, pensar o espaço-ambiente da Educação Infantil como promotor de interações – criança-criança, criança-adultos e criança-objetos – significa entender que este não deve ser um cenário neutro, mas

intencionalmente planejado para promover os diferentes modos de expressão das crianças.

Como podemos observar, a organização ambiental em uma área específica pode favorecer ou dificultar uma apropriação mais particular, coletiva ou de trabalho em pequenos grupos pelas crianças. Dessa forma, o próprio meio pode tornar-se um mediador de interações² e relações da criança, favorecendo o compartilhamento de pensamentos e conhecimentos com aqueles que lhes servem de guias (ROGOFF, 1993). Nesse sentido, a exemplo da arquitetura proposta por Hertzberger na escola Montessori,³ o projeto arquitetônico pode contribuir, por exemplo, atribuindo um caráter mais público a área de uso comum da escola. Isso quer dizer, que ao invés da proposição de corredores, podem ser previstos espaços mais amplos, nos quais seja possível com que as crianças estabeleçam relações, exponham, visualizem e compartilhem suas produções artísticas e experienciais (CABANELLAS *et al*, 2005). Ainda, nesse contexto, a título de exemplo também é válido destacar, a experiência arquitetônica das escolas italianas da região de Reggio Emília, as quais têm defendido a importância da edificação escolar ser aberta à comunidade, contando com espaços para eventos (reuniões, cursos, etc.) e atividades de integração entre as crianças, educadores, pais e moradores da vizinhança (CEPPI; ZINI, 2013). Portanto, a partir da proposição de um projeto arquitetônico que respeite e acolha as crianças, é possível incentivar brincadeiras “criando cheios, vazios, escalas, trajetos, formas côncavas ou convexas, cavidades, limites, estreitamentos, circulações, luzes, sombras...” (HOYUELOS, 2005, p.138); diferentes arranjos de iluminação acessíveis à manipulação da criança; contato sensorial com diferentes materiais nas paredes, pisos e tetos (madeira, tecido, vidro, cerâmica, metal...); nas áreas externas se pode compor com materiais naturais não estruturados (pedras, madeira, grama, areia, água, terra...) no intuito de deixar a criança construir os seus próprios cenários, situados nos contextos de jogo simbólico.

Prosseguindo com a discussão, na próxima seção discutiremos a concepção de espaço e ambiente segundo a visão da Arquitetura e da Pedagogia, e de que modo o projeto arquitetônico pode conceber espaços-ambientes que sejam promotores de

² Cabe ressaltar a diferença entre interação e relação, largamente empregadas neste capítulo. Interação: implica num ato de reciprocidade, de influência entre dois ou mais corpos, pode ser uma ação entre usuário-equipamento, ou entre membros de uma comunidade. Relação: Envolve uma ligação, um vínculo de caráter profissional, afetivo etc., entre pessoas ou coisas.

³ A Escola Montessori foi construída em Delft/Holanda em 1960 (HERTZBERGER, 1999), sendo referência de projeto arquitetônico do método pedagógico montessoriano.

meios a partir dos quais as crianças possam aprender e se desenvolver no contexto da Educação Infantil.

ESPAÇO-AMBIENTE: DELINEANDO SEU ENTENDIMENTO

O espaço é um “eixo estruturante do trabalho pedagógico” (HORN; GOBBATO, 2015, p. 69), que incide no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A partir deste argumento, convém destacar que o estudo da qualidade do ambiente construído de instituições de Educação Infantil deve considerar o espaço, propriamente, como um vínculo entre Arquitetura e Pedagogia. Nessa direção, o espaço deve ser planejado a partir do diálogo entre ambas as áreas. Todavia, compreender o papel do espaço no âmbito da Educação Infantil exige antes que se reflita sobre o que é espaço para a criança. Conforme a arquiteta Mayumi Souza Lima (1989, p. 30), pioneira na reflexão sobre a arquitetura escolar e as relações cidade-criança:

o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim os espaços de liberdade ou da opressão (LIMA, 1989, p. 30).

Conforme exposto, no ponto de vista da autora, a existência do espaço está subordinada a uma experiência do sujeito que o habita, pois “não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado” (LIMA, 1989, p. 13). O espaço se qualifica pela ação humana por meio das percepções, afetos e valores dos indivíduos, e assim torna-se um ambiente. Dessa forma, há uma vinculação entre *espaço e ambiente*, visto que não existe um sem o outro. A esse respeito, Schlee *et al* (2009) consideram que o espaço (seja espaço aberto, fechado, livre de ocupação, construído, de recreação, de circulação etc.) corresponde a uma base física associada a um significado. Isso quer dizer, que o espaço sempre referencia seus atributos de valoração social, ambiental e cultural a ele atrelado. Corroborando o argumento, Forneiro (1998) ressalta que os significados de espaço e ambiente, apesar de distintos, estão intimamente relacionados. De acordo com a referida autora, espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, o local onde as atividades são realizadas, compostos por móveis, materiais didáticos e demais objetos, já ambiente envolve o espaço físico acrescido das relações que nele se estabelecem, as quais são constituídas pelos afetos e relações interpessoais que são estabelecidas pelas crianças e adultos no convívio diário.

Tais argumentos, emergentes do campo da Pedagogia, sem dúvida alguma se relacionam com a visão de pesquisadores contemporâneos da área da Arquitetura e da Geografia Humana. Rheingantz *et al* (2009), por exemplo, entendem que o espaço se restringe apenas às qualidades físicas ou dimensionais enquanto ambiente também abrange os aspectos psicológicos e culturais atrelados à vivência das pessoas ocupantes do espaço. Por essa razão, alinhando-nos com Rheingantz *et al* (2009), podemos afirmar que o uso do conceito *espaço-ambiente* é mais apropriado, já que a partir dessa definição, ressaltamos a indissociabilidade entre as características físicas e a subjetividade de suas significações.

Ainda nesse escopo de discussão, a partir da perspectiva geográfica, Tuan (1980; 1983) entende o espaço como, originalmente, abstrato e impessoal. Tal como Lima (1989), o geógrafo assume que o ambiente é o resultado da interação entre os processos culturais e os elementos naturais presentes em um determinado meio, sendo que o ambiente se transforma em lugar conforme as pessoas lhe atribuem significação, valores e sentimentos, transformação esta que está subordinada a aspectos contextuais/sociais e pessoais/subjetivos (TUAN, 1983).

O ESPAÇO-AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em vista o caráter de indissociabilidade entre espaço e ambiente, Forneiro (1998) e Horn (2004) ressaltam que na escola infantil *o espaço nunca é neutro*, pois sua configuração está impregnada de signos e símbolos, evidenciando a cultura e a proposta pedagógica em que está inserido. A esse respeito, Horn (2004, p. 37), esclarece que “por meio da leitura das paredes e das organizações dos espaços das salas de aula⁴ de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem”. Ratificando o argumento, Forneiro (1998) destaca a partir de suas investigações que o ambiente escolar da Educação Infantil pode ser entendido como uma estrutura composta por diferentes dimensões que interagem entre si: a física, a funcional, a relacional e a temporal. De acordo com Forneiro (1998), o ambiente por ele mesmo não tem existência própria, já que é constituído pelas dimensões física, funcional, temporal

⁴ Cabe ressaltar que consideramos mais adequada a adoção do termo sala-referência, apesar de, na citação ser preservada a palavra adotada pela autora. Salas-referência, portanto, correspondem a ambientes destinados aos agrupamentos das crianças, que, por sua vez, são entendidos como locais que priorizam a vivência de experiências educativas.

e relacional. O ambiente “não é algo estático ou que exista *a priori*, embora todos os elementos que o compõem, e que são reunidos em suas quatro dimensões, possam existir de modo independente” (FORNEIRO, 1998, p. 235). Por tudo isso é interessante observar, também, que “o ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si, por isso cada pessoa o percebe de uma maneira diferente” (FORNEIRO, 1998, p. 235). Acerca desse aspecto, serão descritas a seguir, ainda que brevemente, cada uma das dimensões por meio das quais Forneiro (1998), evidencia a constituição do ambiente:

- a dimensão *física* refere-se ao espaço físico (salas e demais espaços que compõem a escola), seus elementos estruturais (janelas, portas etc.), mobiliários, objetos e a forma de organização do leiaute dentro do espaço;

- a dimensão *funcional* é relativa à forma como os espaços são utilizados, ou seja, o tipo de atividades a que estes atendem e a sua polivalência, que se refere às variações de funções que um mesmo espaço pode assumir (por exemplo, o tapete ora é local de contação de histórias, ora é canto de brincar com blocos);

- a dimensão *temporal* está ligada à organização do tempo em que se utilizam os diferentes espaços (por exemplo, o tempo de brincar nos cantos, o tempo de lanchar, o tempo do repouso), conforme Forneiro (1998, p. 235): “o tempo, ou a velocidade com que são executadas as diferentes atividades, pode dar origem a um ambiente estressante ou, ao contrário, relaxante e sossegado”;

- a dimensão *relacional* diz respeito às relações entre as crianças e o professor no que tange à organização da sala, ao acesso aos espaços, à definição dos agrupamentos para realização de atividades, nas quais o espaço adquire forma e identidade através das relações” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 18). Além disso, a dimensão relacional também tem a ver com as relações de poder adulto/crianças, que se refletem na liberdade e autonomia das crianças.

Particularmente, em relação à dimensão relacional, Ceppi e Zini (2013), defendem que ela assume uma proporção ainda maior na definição de ambiente. Isso porque, conforme os autores, “o ambiente não é visto como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual as dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas (CEPPI; ZINI, 2013, p. 18). Conforme esse entendimento, o ambiente é “caracterizado pelas relações que consegue estimular ou possibilitar” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 21). Com base nesses pressupostos, assumem maior valor as vivências e não as regras de convivência rígidas, para que as crianças se sintam acolhidas e

convidadas a se relacionar com seus pares, e com o próprio meio, consolidando desse modo sua autonomia, identificação e desenvolvimento. Portanto, o reconhecimento das dimensões que compõe espaço-ambiente educativo e, por conseguinte, da influência destas na aprendizagem e no desenvolvimento da criança o legitimou como elemento curricular⁵ na Educação Infantil (FORNEIRO, 1998; HORN, 2004). Ou seja, considera-se que o espaço-ambiente educa assim como os outros elementos do currículo (como o tempo, os materiais, as relações, as linguagens...) e, nesse sentido, se não há espaço-ambiente adequado, há prejuízo no desenvolvimento da prática pedagógica. Por esta razão, Faria (2003, p. 70) afirma que “a pedagogia se faz no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia”.⁶

A partir das reflexões apresentadas, convém chamarmos atenção para a complexidade envolvida no planejamento do espaço-ambiente infantil. Do mesmo modo, também fica claro porque a concepção projetual da edificação deve ser realizada a partir do diálogo entre a arquitetura e a pedagogia, visto que a arquitetura produzida terá uma intencionalidade educativa. Tal argumento alinha-se à perspectiva teórica do GAE⁷ quando afirma que: *o espaço é pedagógico*, referindo-se a ideia de que o espaço físico deve ser planejado em conjunto com a proposta pedagógica da escola de Educação Infantil (BRASIL, 2004), tendo em vista a promoção de experiências significativas no contexto de vida cotidiana institucional das crianças. Tal pressuposto é ratificado pelas DCNEI (BRASIL, 2009), quando o documento postula que a aprendizagem das crianças deve ser oportunizada por meio de experiências concretas cotidianas. Tal argumento, exposto no documento curricular, indica que em todos os espaços-ambientes da escola infantil as crianças aprendem, não havendo, portanto, ordem hierárquica entre eles (HORN, 2004;

⁵ A partir da concepção de espaço com elemento curricular, entre os educadores italianos, cunhou-se também a expressão de que o espaço é o terceiro educador. Tal expressão deriva-se do fato de que na Itália existem dois professores em sala e, nesse caso, o espaço é considerado como um terceiro educador.

⁶ É claro que, apesar de a expressão utilizar o termo espaço, nesse caso, entendo que o termo não significa apenas o aspecto físico, mas sim todas as quatro dimensões caracterizadas por Forneiro (1998).

⁷ No documento *Padrões de Infra-estrutura para o Espaço Físico destinado à Educação infantil* (BRASIL, 2004) o grupo GAE expressa que, além de pedagógico, o espaço é social, histórico e cultural, no sentido em que recomenda a integração da instituição infantil com a comunidade; o espaço é ecológico, no que se refere a observação dos preceitos de sustentabilidade; o espaço é inclusivo, pois recomenda as condições plenas de acessibilidade aos portadores de necessidades especiais.

HORN; GOBBATO, 2015). Por conseguinte, no âmbito do diálogo entre arquitetura e pedagogia, tendo em vista o planejamento de espaços-ambientes promotores de experiências, cabe esclarecer o entendimento que se tem do conceito de experiência.

Primeiramente é preciso deixar claro que “nem tudo o que é vivenciado [pelas crianças] se constitui como experiência educativa” (AUGUSTO, 2015, p. 112). Propostas menos desafiadoras (como desenhos fotocopiados para colorir, letras e números para copiar, assim como exercícios repetitivos de coordenação motora que supostamente preparam para alfabetização), não colocam a criança frente a problemas a serem resolvidos e, portanto, não constituem experiências. A experiência, conforme Augusto (2015): (1) é construída na *interação* das crianças com seus pares no contexto sociocultural em que vive; (2) é sempre *simbólica*, pois é mediada pela cultura e inserida na história de vida da criança; (3) exige *continuidade*, uma vez que a criança precisa dispor de tempo para testar, refletir e sistematizar o conhecimento apreendido, ou seja, o processo de experiência tem que se dar no tempo da criança, sem antecipações ou interrupções (AUGUSTO, 2015). Em resumo, é possível dizer que a experiência “é fruto de uma elaboração, portanto mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes” (AUGUSTO, 2015, p. 112).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da exposição realizada durante o decorrer do capítulo, cabe destacar que as brincadeiras, as interações, os vínculos com a cultura e as relações, constituem-se como processos-chave da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Diante disso, tais processos podem ser considerados como eixos estruturantes da proposição arquitetônica, a fim de projetar espaços-ambientes que os favoreçam e os promovam. Além dos autores que embasam este direcionamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) definem as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes da prática pedagógica com crianças de 0 a 6 anos em nosso país. Ratificando, tal documento curricular, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) defende que as práticas pedagógicas devem assegurar os direitos da criança de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2009), a partir de propostas qualificadas que valorizem a participação das crianças. Considerando tais direitos, a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece que a organização curricular da Educação Infantil deve

ser planejada a partir dos seguintes campos de experiências: (1) o eu, o outro e o nós; (2) corpo, gestos e movimentos; (3) traços, sons, cores e formas; (4) escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Dessa forma, os campos de experiências são um profícuo modo de organização curricular, que possibilitam o contato das crianças com os saberes e experiências concretas de suas vidas cotidianas (BRASIL, 2018, p. 36).

Tendo em vista o exposto, cabe à concepção projetual ofertar aos professores espaços-ambientes que possibilitem o planejamento de situações de aprendizagem que tornem possível a criação, a investigação e a descoberta das crianças, por meio da “participação guiada e da apropriação participativa” (ROGOFF, 1993). Por exemplo, ao projetar uma sala de atividades múltiplas – com palco, cortinas, mesas de luz e divisórias móveis – para experimentações com luz e sombra, teatro, psicomotricidade, música etc., certamente o arquiteto oportunizará com que o professor possa desenvolver propostas que contemplem os diferentes campos de experiências. No entanto, a ideia é a que a arquitetura ultrapasse os limites de um projeto previamente prescrito, o qual espera determinados usos de seus usuários. Nesse sentido, entendemos que o projeto arquitetônico deve promover margem de ação para as crianças se tornarem participantes ativas nos processos-chave, a exemplo do pódio de tijolos (com plataforma que pode ser ampliada) e do buraco quadrado (onde se inserem blocos móveis que servem como assentos ou trem...) que Hertzberger (1999) criou para a Escola Montessori em Delft/Holanda. Ora, sempre é bom lembrar, que a arquitetura a partir de um produtivo diálogo com a pedagogia, não deve se restringir somente ao atendimento das funções listadas em um programa arquitetônico, mas abordar estratégias mais amplas que possibilitem com que as crianças por meio das interações e brincadeiras exerçam o protagonismo na ocupação dos espaços-ambientes.

Dentre os atributos espaciais que favorecem as experiências, por meio das interações e brincadeiras, destaca-se a necessidade do espaço-ambiente ser “personalizável”, “manipulável” e “transformável” pelas crianças (CEPPI; ZINI, 2013, p. 26-27), semelhante a um amplo ateliê equipado com bancadas de trabalho, escadas para acessar a parte alta das paredes, mezaninos, escorregadores, mobiliário com rodízios, cordas, ganchos, cortinas para criar cenários, suportes para expor criações artísticas, etc. Com efeito, é indicada uma organização flexível para que o cenário seja ajustado ao longo dos projetos e, assim, a escola se transforme em um “organismo vivo”, “uma oficina de pesquisa e experimentação, um laboratório para o

aprendizado individual e em grupo” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 26-31). As áreas ao ar livre, por exemplo, podem suscitar múltiplas experiências e brincadeiras diferenciadas daquelas realizadas em ambientes internos, principalmente, por possibilitarem o contato das crianças com a natureza e maior amplitude de movimentos (correr, saltar, escalar, escorregar, pisar a grama, a areia, a terra, recolher folhas, cascas e galhos, subir em árvores), também inspiram inúmeras situações pedagógicas que podem ser criadas pelo professor no âmbito dos campos de experiências. Nessa direção, ao projeto arquitetônico/paisagístico cabe ofertar condições ambientais lúdicas por meio de materiais de largo alcance, para que a criança possa estruturá-los conforme seu imaginário (CABANELLAS *et al*, 2005). A esse respeito, são exemplos, muretas e troncos de diferentes alturas, taludes de diferentes inclinações, túneis, esconderijos e redes.

Quanto às características que qualificam a dimensão relacional do espaço-ambiente, convém compartilhar os pressupostos que orientam os projetos arquitetônicos das escolas de Educação Infantil italianas. Conforme Ceppi e Zini (2013), nas creches e pré-escolas italianas existe: (1) a centralidade da área de convívio e brincadeiras que propicia encontro entre as crianças de diferentes idades (representada pela *piazza* na proposta das escolas de Reggio Emilia); (2) a horizontalidade da disposição dos ambientes, que proporciona fluidez e facilidade de as crianças orientarem-se espacialmente (escola térrea); (3) a não-hierarquia entre os ambientes, para que as crianças sintam-se à vontade para percorrer todos os espaços da escola; (4) a relação de reciprocidade entre os ambientes internos e externos da edificação, por meio de varandas e amplas superfícies envidraçadas que permitam perceber o que acontece do lado de fora. Além disso, as relações entre as crianças são promovidas por meio da proposição de espaços-ambientes que propiciam condição de bem-estar a seus ocupantes, o que envolve: acessibilidade e desenho ergonômico do mobiliário; ambientes aquecidos no inverno e frescos no verão; adequadas condições sonoras, de luminosidade e de renovação do ar; peitoril baixo para visualizar o exterior, leiaute funcional, superfícies macias para sentar e deitar, superfícies de pisos e paredes confortáveis ao tato e a visão (KOWALTOWSKI, 2011; CEPPI; ZINI, 2013; NAIR; FIELDING; LACKNEY, 2005).

Por sua vez, o vínculo das crianças com a cultura é favorecido pela valorização das referências socioculturais da comunidade da qual a família da criança faz parte. Tal concepção é oriunda da afirmação de Rogoff (2005, p. 15) que “o desenvolvimento humano é um processo cultural”. Nesse sentido, é importante que os espaços-

ambientes da escola comuniquem tacitamente às crianças a cultura da comunidade e, de forma recíproca, que a identidade da escola também emergja nas paredes, tetos, pisos e produções artísticas, evidenciando as experiências desenvolvidas e as relações estabelecidas naquele lugar (CEPPI; ZINI, 2013). Contribui para isso, o fato da arquitetura da escola ser *leve e neutra* a fim de permitir que a identidade da instituição seja registrada pelas crianças, pois o desafio que se coloca “não é o de equipar/decorar as escolas com nossas ideias, mas sim criar espaços para que as crianças desenvolvam as suas” (HOYUELOS, 2005, p. 150). Tal argumento é ratificado por Lima (1989, p. 72) quando assegura que “é preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação”. Eis o desafio para arquitetos, pedagogos e demais envolvidos na educação das crianças.

REFERÊNCIAS

- ARENHART, D.; LOPES, J. J. M. *O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis*. Trama Interdisciplinar, São Paulo, V. 7, nº. 2. maio/agosto, 2016. p. 18-27.
- AUGUSTO, S. de O. A experiência de aprender na educação infantil. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S.(Orgs.) *Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul – perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna (Orgs.). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Padrões de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2004.
- CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (Orgs.) *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó, 2005.
- CEPPI, G.; ZINI, M. (Orgs.) *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: Vygotsky, L. A formação social da mente. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.S.; FARIA, A. L.G. Campos de Experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Livro eletrônico. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 67-100.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços a Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*, Porto Alegre: Artmed, 1998.

- HERTZBERGER, H. *Lições de Arquitetura*. Tradução de Carlos Eduardo Lima Machado. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HORN, M. da G. S.; GOBBATO, C. Percorrendo trajetões e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs.) *Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul – perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- HORN, M. da G. S. *Sabores, cores, sons, aromas – A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOYUELOS, A. Territorios posibles en la escuela infantil – La escuela, âmbito estético educativo. In: CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (Orgs.) *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó, 2005.
- KOWALTOWSKI, D. C. K. *Arquitetura e escolar o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de textos, 2011.
- LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- LOPES, J. J. M. *As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias?* Educação em Foco, Juiz de Fora, V. 13, nº 2, fev, 2009. p. 31-44.
- NAIR, P.; FIELDING, R.; LACKNEY, J. *The Language of School Design: Design Patterns of 21st Century Schools*. Design Share.com: 2005.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 2010.
- RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A. N.; BRASILEIRO, A.; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Disponível: http://www.fau.ufrj.br/prologar/arq_pdf/livros/obs_a_qua_lugar.pdf >consulta10jun2013.
- ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A, 1993.
- ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, J.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. *Estudios socioculturais da mente*. Tradução: Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SCHLEE, M. B.; NUNES, M. J.; REGO, A.Q.; RHEINGANTZ, P. A. ; DIAS, M. A.; TÂNGARI, V. R. Sistema de Espaços Livres nas Cidades Brasileiras- um debate conceitual. In: *Paisagem e Ambiente*, V. 26, p. 225-247, 2009.
- SOUZA, F. dos S.; *Premissas projetuais para ambientes da educação infantil: Recomendações com base na observação de três UMEIs de Belo Horizonte, MG*. 2009. 356f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)- PROARQ- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.
- TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina: Eduel, 2013.
- TUAN, Y. *Topofilia*. São Paulo: Difel, 1980.
- VASCONCELLOS, V. M. R.; SANTANA, C. da C. G. *Lev Vygotsky, sua vida e a obra: um Psicólogo na Educação*. In: Fichtner, B.; Foerste, E.; Foerste, G.; Lima, M. *Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação*. 1 ed. V. 1. Vitória: EDUFES, 2012.
- VASCONCELLOS, V. M. R. Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado. In: COLINVAUX, D. *et al*. *Psicologia do Desenvolvimento: teorias, pesquisas e aplicação*. 1 ed., V. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, V. 1, p. 63-89.
- VGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VGOTSKY, L. S.; In: VYGOTKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.
- VGOTKY, L. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VGOTSKY, L. *Thought and Language*. The MIT Press. The Genetic Roots of Thought and Speech, 1986.

Pesquisar com crianças: contribuições da cartografia

RAFAEL FERREIRA DINIZ GOMES

RODRIGO DAS NEVES COSTA

DANIEL MENDONÇA



O que significa pesquisar com o outro? Será que pesquisar com o outro pressupõe uma hierarquia do saber, onde uma das partes detém as condições, os meios e o conhecimento necessários daquilo que teoricamente precisa ser descoberto, e a outra parte apenas uma caixa pronta para ser aberta e desvendada? Ou será que pesquisar com o outro é uma forma de experimentar a complexidade do que seria a própria pesquisa científica, fazendo emergir um emaranhado de questionamentos como: por que pesquisar, o que pesquisar, como pesquisar e o que quero descobrir. Mais do que fixar compreensões a respeito, esse texto busca explorar alguns caminhos. O que significa para você leitor pesquisar com o outro? Nós temos uma aposta.

E tal aposta vem do próprio processo de pesquisa. As bases para a fundamentação do nosso entendimento do que seria pesquisar com o outro são os diversos processos de pesquisa, que não surgiram de repente, assim como também não foram concluídas – o entendimento também é um processo que demanda tempo para formar algo que é sempre mutável, parcial e provisório. É preciso ressaltar que quando nos colocamos aqui enquanto plural, significa dizer que estamos dando voz e compartilhando as discussões realizadas dentro do âmbito do Grupo Ambiente-Educação (GAE), tanto no processo de construção desse livro, quanto de nossas experiências e expectativas coletivas, e por que não individuais também. Desde os primeiros encontros realizados com o propósito de dar forma e conteúdo a esta publicação, fomos surpreendidos com o quanto o grupo havia avançado na pesquisa com foco na infância, arquitetura e cidade, através de oficinas e, até

então, instrumentos que se propunham a dar protagonismo à voz do participante da pesquisa: a criança. Na conjunção de tudo que fizemos e ainda estamos fazendo, houve um vislumbre: estamos em constante reinvenção!

Como grupo de pesquisa, bem como integrantes individuais, nos reinventamos o tempo todo. Isso se reflete no modo como compartilhamos ideias, conceitos e mais especificamente a nossa forma de olhar a cidade e a infância. As crianças, a cada passo que dão, alargam seus mundos, sua própria infância e alargam também a cidade que com elas compartilhamos. Por que então não haveria de alargar um grupo que se coloca a fim de pesquisar a infância e a cidade? Quando entendemos este alargamento como uma noção muito cara ao grupo, vemos que isso é o que possibilita o nosso fazer e principalmente nosso refazer. Se entendemos que o grupo se faz o tempo todo é preciso estarmos atentos aos momentos de questionamentos, angústias, dúvidas. Durante os 15 anos de estrada que o grupo carrega, alguns momentos se destacam nas definições deste caminho, principalmente por conta das mudanças de rumos. A ideia de alargamento anda de mãos dadas ao que Despret (1999) coloca como mal-entendido promissor:

[...] é aquele que produz novas versões disto que o outro pode fazer existir. O mal-entendido promissor, em outros termos, é uma proposição que, da maneira pela qual ela se propõe, cria a ocasião para uma nova versão possível do acontecimento (DESPRET, 1999, p. 328-330).

As pesquisas e estudos realizados pelo GAE, que relacionavam pessoa-ambiente, utilizavam um conjunto de procedimentos nos trabalhos de campo, denominados instrumentos de pesquisa. Tais instrumentos variavam de acordo com as pesquisas e seus objetivos, até mesmo com os pesquisadores. Porém, a partir da publicação do livro “Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação”,¹ em parceria com o Grupo Lugares e Paisagens - ProLUGAR,²

¹ Livro de cunho didático que procura contribuir para a consolidação de pesquisas e estudos sobre as relações pessoa-ambiente e sobre a avaliação de desempenho do ambiente construído, ou avaliação pós-ocupação (APO). Tal publicação disponibiliza a revisão de um conjunto de instrumentos e ferramentas de avaliação e foi produzido por pesquisadores envolvidos com a avaliação pós-ocupação do grupo Qualidade do Lugar e Paisagem do Programa de Pós-graduação em Arquitetura da FAU/UFRJ, entre outros parceiros (RHEINGANTZ *et. al.*, 2009).

² O grupo Lugares e Paisagens - ProLUGAR tem como missão contribuir para a construção e a disseminação do conhecimento da teoria e do projeto de arquitetura e suas diversas interfaces interdisciplinares relacionadas com a concepção, com a produção e com a qualidade do ambiente construído. Entre seus objetivos, destacam-se a reflexão, a geração, o desenvolvimento, a difusão e aplicação da percepção ambiental e da qualidade do lugar na produção de um ambiente construído mais responsivo e sustentável (<http://www.proarq.fau.ufrj.br/pesquisas/grupos-de-pesquisa/16/lugares-e-paisagens-prolugar>).

um conjunto de ferramentas foi ressignificado para a avaliação do ambiente construído, ou avaliação pós-ocupação (APO). Tal conjunto incorporava a abordagem experiencial que, segundo os autores (RHEINGANTZ *et. al*, 2009), integrava o observador também como sujeito da pesquisa, afastando sua falsa neutralidade e o inadequado distanciamento crítico durante os processos de avaliação. A partir desse ponto, diversas foram as pesquisas, dentro e fora do grupo, que utilizaram tais ferramentas como forma segura de fazer pesquisa envolvendo outros sujeitos. Entre definições, fundamentos, aplicações e limitações, os instrumentos de pesquisa se mostravam propícios quando havia a inevitável interação pesquisador-pesquisado.

Com o decorrer das pesquisas realizadas pelo grupo, chegando ao momento atual, percebemos que modificamos não só a relação com os instrumentos de pesquisa, mas também com o método de pesquisa. Na teoria, ter à disposição tal conjunto de instrumentos ou ferramentas, estudá-los e até testá-los antes mesmo da ida a campo e o contato com o outro, parece bastante promissor. Gera até uma certa confiança para o próprio pesquisador, que muitas vezes espera o que pode encontrar na pesquisa de campo, mas quase sempre se surpreende com aquilo que de fato encontra. Todas as coisas, assim como todas as pessoas, possuem uma história que dificilmente pode ser compreendida ou representada pelas ferramentas de avaliação preestabelecidas, e que muitas vezes não cabe simplesmente nos resultados das pesquisas de campo. Para Barros e Kastrup (2015), ao entrarmos em campo nos deparamos com um processo em curso, e a habitação desse território requer o contato direto com as pessoas e suas múltiplas realidades existenciais. A forma como se dá esse contato entre o pesquisador e o grupo com quem naquele instante ele se articula é determinante e impacta diretamente o trabalho realizado no campo e seus desdobramentos. Num olhar que é passado – como temos feito pesquisa – e futuro – como queremos fazê-la – ao mesmo tempo, dar conta desse processo nos aproxima do que seria a **pesquisa cartográfica**:

A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo (KASTRUP, 2015, p. 32).

Como um método mais aberto, a cartografia requer modificações e deslocamentos em relação a alguns pontos tradicionais de pesquisa. A mudança de postura em relação ao objeto de pesquisa, possibilitando desvios, mudanças e contingências tão comuns ao pesquisar com crianças, ao modo como vimos na noção de mal-entendido promissor (DESPRET, 1999). É considerando tal possibilidade que apresentamos aqui algumas pistas cartográficas que nos permitem estabelecer uma relação com o outro, ou ainda, uma compreensão do que seria pesquisar com o outro. Para tal, apresentamos primeiramente noções associadas à cartografia que nos permitem deslocamentos em relação à compreensão de método, à posição dos pesquisados e ao funcionamento da atenção durante a pesquisa. Em seguida, colocamos como a construção de dispositivos é tarefa fundamental na cartografia no sentido de fazer existir o próprio objeto de pesquisa. Finalmente, ponderamos sobre os desafios de representação na cartografia, encurralada entre a simplicidade para se fazer compreender e a complexidade para fazer compreender a riqueza do território representado.

NOÇÕES CARTOGRÁFICAS

Ressignificação do método

Na abordagem clássica – o que Latour (LATOURE, 2004) chama ironicamente de Ciência com “C” maiúsculo – a pesquisa é compreendida como um caminho predefinido para se chegar a uma meta também dada de antemão. A definição de uma hipótese sobre o objeto de estudo é a materialização de conceitos prévios sobre o objeto pesquisado, o que condiciona os passos a serem seguidos na sua investigação. Por outro lado, a cartografia propõe uma inversão metodológica, transformando o metá-hódos em hódos-metá. É nesse sentido que a cartografia sugere uma mudança no que se espera da pesquisa e no próprio pesquisar. Ao não admitir predefinições, a cartografia não se apoia em visões prévias acerca da realidade, mas trata objeto e conhecimento como efeitos emergentes do processo de pesquisar, privilegiando o modo de fazer e a investigação em vez de um conhecimento prévio que supomos ter (PASSOS e BARROS, 2015). É este o ponto de partida da cartografia: atentar para as experiências do caminho e evitar predefinições. Trata-se de caminhar para conhecer em vez de conhecer para caminhar, sendo mais como uma trilha do que como um trilho.

Nas nossas incursões em campo enquanto grupo, o que começava como uma investigação estruturada, com métodos e ferramentas específicos e uma

predefinição das coisas e pessoas a serem investigadas, se desdobrava em análises também focalizadas no processo, e não somente nos resultados. Isto porque no campo tudo é imprevisível. O fato de haver instrumentos organizados de acordo com um método claro e definido não garantia o sucesso das avaliações. Era preciso haver uma imersão nas realidades que coexistiam nas situações ou experiências que os pesquisadores representavam. Relacionando isso à cartografia, imergir em tais realidades significava acompanhar os processos em curso, e não simplesmente representar objetos (BARROS e KASTRUP, 2015). Desse modo, dados os contextos de investigação, o método era construído a partir dos movimentos atuantes no território, ou seja, métodos, objetos e atores emergiam simultaneamente na prática da pesquisa. Isso quer dizer que a utilização dos instrumentos de avaliação de forma menos estruturada e livre, abrindo-se à ressignificação, aproximava o nosso modo de fazer pesquisa com a prática da cartografia.³

Sem a menor pretensão ou consciência de praticar cartografia, o GAE encontra-se hoje nesse momento de devir paradigmático, que reflete justamente nos modos como o próprio grupo produz pesquisa. Guardadas as devidas proporções do que significa de fato ou não praticar cartografia, as abordagens em campo sugerem uma afinidade com esse método. Em um momento muito importante para o grupo, quando houve uma constatação da existência de inúmeras pesquisas sobre criança, diversas experiências em campo foram realizadas com o intuito de responder ao principal questionamento: como realizar pesquisa onde as crianças são protagonistas? Estar no campo então passou a ser a postura mais adequada. A primeira constatação foi que era preciso mudar a perspectiva do pesquisar sobre para o pesquisar com criança. Afinal quem sabe mais sobre a infância do que a própria criança? Pesquisar com o outro é fazê-lo participante ativo da pesquisa, dando a ele o protagonismo de fato. Como Moraes (2010, p. 29) salienta, “não se trata de tomar o outro como um ser respondente, um sujeito qualquer que responde às intervenções do pesquisador [...] o outro que interrogamos é um expert, ele pode fazer existir outras coisas”.

Funcionamento da atenção

Além de uma ressignificação do método, a construção do conhecimento na perspectiva cartográfica requer a modificação do modo como a atenção é

³ Segundo Kastrup e Barros (2014), o correto seria dizer praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares, praticados em domínios específicos.

direcionada. Os processos de pesquisa são modos de pesquisar que devem estar abertos ao imprevisível, o que se relaciona ao funcionamento da atenção do pesquisador. Segundo Kastrup (2015, p. 33), “a atenção na cartografia é flutuante, concentrada e aberta ao mesmo tempo, e por isso não há espaço para um tipo de atenção seletiva”. De acordo com o conceito de “atenção flutuante” proposto por Freud (1912), ou seja, uma atenção sem focalização específica, é possível suprimir inclinações pessoais e expectativas em relação ao objeto da pesquisa, e assim conseguir apreender também questões que certamente passariam despercebidas através da seleção prévia de informações. A ideia é que não haja a simples seleção de informações para a coleta de dados, mas sim compreender os elementos, forças, planos e linhas que atuam no processo em curso. Na cartografia os dados são produzidos, e não coletados, desde o início da pesquisa até a produção dos textos, até mesmo a publicação dos resultados (KASTRUP, 2015).

A pesquisa de campo expõe o cartógrafo às inúmeras situações que ativam a sua atenção. No entanto há de se evitar as dispersões, pois a abertura da atenção não significa prestar atenção em tudo. Kastrup (2015, p. 41) aponta quatro variedades da atenção do cartógrafo:

Rastreio: um gesto de varredura no campo que visa uma espécie de meta ou alvo móvel [...] a atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema [...] tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo [...]

Toque: Algo se destaca e ganha relevo no conjunto, em princípio homogêneo, de elementos observados. O relevo não resulta da inclinação ou deliberação do cartógrafo, não sendo, portanto, de natureza subjetiva. Também não é um mero estímulo distrator que convoca o foco e se traduz num reconhecimento automático. Algo acontece e exige atenção [...]

Pouso: indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom [...] a atenção muda de escala [...]

Reconhecimento atento: saímos da suspensão e retornamos ao regime da cognição. A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo”, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto. É preciso então calibrar novamente o funcionamento da atenção, repetindo mais uma vez o gesto de suspensão [...]

Quando as crianças de fato assumem o protagonismo nos movimentos realizados na pesquisa de campo, partindo do pressuposto que esse protagonismo é inerente à sua realidade, ou o modo como elas se posicionam diante do mundo ao seu redor, é possível descobrir pistas de como direcionar a atenção para o que de fato representa uma nova descoberta. Nesse sentido, uma simples brincadeira pode revelar coisas bastante interessantes; um desenho pode ajudar a entender determinados aspectos na interação da criança com o seu entorno e suas relações sociais com o meio; uma conversa pode ampliar as possibilidades de nos aproximarmos da visão que as crianças têm das coisas. O interessante em todas essas atividades, e outras tantas possíveis, é perceber que as melhores descobertas podem surgir a partir de movimentos mais espontâneos e menos pretensiosos, como parece ser o modo como as crianças encaram o mundo, repleto das mais diversas descobertas diárias.

Os pesquisados como experts

A cartografia traz como premissa a noção de que os participantes podem ser tão informados quanto os pesquisadores, o que implica uma redistribuição do conhecimento. Ao observar as práticas, não basta restringir os atores ao papel de informantes, é preciso dar-lhes a capacidade de elaborar suas próprias teorias, tomando-os como especialistas (LATOURET, 2012). A cartografia permite que os objetos sejam investigados por seus próprios meios, construídos pelos próprios atores, numa emergência simultânea de método e objeto na prática de pesquisa.

Uma constatação que parece simples na teoria, na prática é bem diferente: pesquisar com crianças é também ter a noção clara que elas possuem a sua própria visão das coisas que as cercam, das pessoas, dos espaços, do mundo, e que não é a visão que nós nos atrevemos a imaginar que elas têm. Como participantes das pesquisas, capazes de opinar, fazer crítica e gerar reflexões acerca da construção de um mundo, as crianças têm muito a contribuir e nos ensinar. São capazes de modificar os rumos daquilo que se quer investigar e mais ainda, de como se pretende investigar. E como tornar possível essa participação mais ativa das crianças nas pesquisas de campo? Pesquisar junto com elas, aproximá-las da pesquisa, mapear junto, construir junto, decidir junto, acompanhar os processos em curso, mesmo que para isso tenhamos que ressignificar a pesquisa o tempo todo. Como coloca Latour (2011), a principal diretriz metodológica da cartografia é “seguir os atores”, acompanhando suas ações e práticas.

Processualidade

O objeto de pesquisa na cartografia é algo sujeito a constantes modificações e, ao seguir e descrever as práticas, é possível ampliar sua complexidade. Cartografar envolve basicamente observar e descrever. Observar, na perspectiva cartográfica, significa estar tão aberto quanto possível. Neste caso, a objetividade não é alcançada pelo suposto distanciamento do objeto de estudo, mas pela multiplicação dos pontos de observação. Quanto mais numerosas e parciais são as perspectivas a partir das quais um fenômeno é considerado, mais objetivo e imparcial será a sua observação (VENTURINI, 2010).

Descrever refere-se à arte de mapear objetos, relações e práticas, e isso é possível através do estudo dos processos. Para Barros e Kastrup (2015, p. 59), “o objeto-processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos”. Estar atento aos processos permite que possamos avaliar como e quando as nossas abordagens e metodologias de pesquisa estão sendo ou não eficazes, onde podemos melhorar e o que podemos evoluir para conseguir produzir dados mais condizentes com as realidades estabelecidas – no caso específico protagonizar a voz das crianças no ambiente de pesquisa.

O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo coma pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo. A produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 73).

Bom, mas como é possível acompanhar tais processos? Existe algum método de investigação que seja capaz de representar esse movimento de coisas e pessoas característico das situações nas quais mergulhamos nas pesquisas de campo, mas que nem sempre sabemos como lidar? Utilizar determinados procedimentos na pesquisa científica qualitativa de modo geral conduzem ao desenvolvimento de instrumentos de coleta de dados (RUDIO, 1986, p. 114). Tais instrumentos são eficazes quando as investigações se limitam aos produtos, e não necessariamente aos processos. Para a sua eficiência é necessário que se faça uma análise do próprio instrumento em relação ao objeto onde ele vai ser aplicado, e isso requer no mínimo uma predefinição desse objeto. *O que vou pesquisar? Que território é esse? Quem são seus habitantes? O que fazem? Quais são as relações estabelecidas?* Desse modo os resultados são representados de modo objetivo, porque a investigação se dá a partir de categorias fixadas, deixando de fora o fluxo processual onde as subjetividades são produzidas (KASTRUP e BARROS, 2015).

Restritas à dimensão das formas, as metodologias tradicionais de pesquisa não conseguem apreender a marca mais genuína da realidade, seu processo contínuo de individuação, ou se preferirmos, seu processo de criação. O desafio da cartografia é justamente a investigação de formas, porém, indissociadas de sua dimensão processual, ou seja, do plano coletivo das forças moventes (ESCÓSSIA e TEDESCO, 2015, p. 99).

No entanto, quando o método se constrói a partir dos movimentos em cena, é possível captar a subjetividade que permeia as coisas, as pessoas e os territórios. Se a construção do método é plural, ou seja, necessita da atuação conjunta dos elementos, planos e forças, bem como dos atores que compõem uma experiência em investigação, a adoção de instrumentos de coleta de dados não parece ser a melhor tática. É preciso estar atento aos processos de subjetivação. Cada caso é um caso e a realidade das coisas não é algo fixo. Nesse sentido, parece pertinente o modo como a pesquisa é feita através da prática da cartografia, que não tem método – no sentido estrito – definido. Não há um modelo de investigação preestabelecido a ser seguido à risca. Há, no entanto, pistas, estratégias e procedimentos, que se materializam através de dispositivos.

A CONSTRUÇÃO DE DISPOSITIVOS

Vimos até aqui como a cartografia pode ajudar na ressignificação de algumas premissas de funcionamento dos métodos de pesquisa “tradicionais”, particularmente úteis no sentido de pesquisar com crianças, tomando-as como protagonistas na produção do conhecimento. Tal postura diante do objeto de pesquisa requer, em termos práticos, a construção de dispositivos capazes de realizá-la. Em outras palavras, é necessário fazer existir esse protagonismo, o que passa pela prática da pesquisa. E é aí que a noção de dispositivo pode ajudar. No entanto, há distintas noções de dispositivo. Sem referir-se à pesquisa, Michel Foucault (1979, p. 244) define dispositivo como:

[..] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Assim, para Foucault a ideia de dispositivo está mais ligada a um modo de fazer, particularmente relacionado às conexões geradas por um conjunto de elementos. A

partir desse conceito, Deleuze (1990, p. 11) afirma que os dispositivos são “máquinas de ver e falar”, composto por “linhas de natureza diferente”. Destaca, assim, quatro tipos dessas linhas com funções diferentes: a de visibilidade, a de enunciação, a de força e a de subjetivação. Para ele, os dispositivos fazem existir os objetos. Em ideia similar, Latour e Woolgar (1979) trazem a noção de dispositivos de inscrição. Tratando do método científico, eles usam a expressão para caracterizar todos os dispositivos usados para materializar os fenômenos estudados pelos cientistas, sejam máquinas ou artigos científicos. Nesse caso, são os inscritesores que tornam o fato científico real, mas estão longe de serem neutros. As noções são semelhantes entre si, mas possuem diferenças. A visão de Foucault está mais ligada à composição do dispositivo, enquanto Deleuze nos mostra como o dispositivo pode ser útil para dar materialidade às práticas. Já Latour enfatiza a política que está associada aos dispositivos, reconhecendo sua capacidade de agência.

Voltando à cartografia, a postura diante do objeto de estudo pode trazer confusão e desorientação. O fato de não submeter o objeto a um quadro teórico preestabelecido faz com que se tenha menos controle no processo de pesquisar. Seguir os atores em ação pode levar a infundáveis conexões e à dificuldade de materialização da pesquisa (LATOUR, 2012). Pela quantidade de informações, assim como pela abertura à utilização de diferentes ferramentas, a cartografia traz consigo algumas dificuldades de materialização da pesquisa. Porém, ter uma atitude mais aberta em relação ao objeto pesquisado não significa falta de rigor.

Ao praticar a cartografia, é necessário ter atenção aos dispositivos que são utilizados na pesquisa. A construção de dispositivos de pesquisa é tarefa fundamental na cartografia no sentido de fazer existir o próprio objeto de pesquisa, já que eles performam tais objetos de maneiras particulares. E, como vimos, isso se relaciona à política ontológica, no sentido em que determinados dispositivos produzem determinadas versões do objeto. Assim, atentar para a escolha desses dispositivos é novamente reconhecer que método e objeto estão imbricados.

O que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos, que dão a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e, ao mesmo tempo, produz outras. Tais conexões não obedecem a nenhum plano predeterminado, elas se fazem num campo de afecção onde partes podem se juntar a outras sem com isso fazer um todo. (KASTRUP e BARROS, 2015, p. 90).

Segundo Alvarez e Passos (2015), para a construção dos dispositivos, a partir da prática da cartografia, é necessário a habitação de um território e um processo de aprendizado do próprio cartógrafo,⁴ em um movimento de imersão. Tal aprendizado deve ser construído no próprio processo da pesquisa. Para isso, é imprescindível que haja a dissolução de hierarquias perante o objeto de investigação. “Não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo” (ALVAREZ e PASSOS, 2015, p. 135). A cartografia não é movida por problemas dados de antemão, porque estes muitas vezes não levam ao descobrimento do novo, ou no melhor dos casos, ao encontro do que já era conhecido. A postura então se modifica. Através de um posicionamento de atenção à espreita, o pesquisador não avalia a experiência e sim vivencia a experiência, e a partir dessa vivência surgem as pistas de como acompanhar processos em curso.

Como procedimento metodológico, a respeito das pesquisas relacionadas à infância, é fundamental desenvolver dispositivos de aproximação, escuta e participação das crianças, como experts das suas experiências com mundo. Tais dispositivos são traduzidos em atividades que envolvem oficinas participativas com crianças e jovens em diversos contextos socioculturais, com o objetivo de tornar a sua participação mais ativa nas pesquisas de campo e reconhecer o seu protagonismo. Estar em campo ao lado das crianças e jovens e entender o que eles de fato querem dizer, e qual seu olhar sobre a cidade e sobre seu papel enquanto sujeito de direitos permite que possamos fazer uma leitura mais aprofundada dos territórios que eles habitam, que pouco se assemelha com a visão que supomos que eles têm. Essa prática é fundamental para desmontar conceitos equivocados acerca da infância e suas conexões.

As experiências do GAE nas pesquisas de campo foram (estão sendo) significativas no sentido de fazer perceber que, assim como a prática da cartografia, predeterminar métodos de pesquisa em universos tão complexos como o da infância e juventude, nem sempre constituem abordagens eficazes. Não somos mais as crianças e jovens que fomos um dia, nem vivemos nos mesmos contextos que eles vivem na atualidade; no entanto, as nossas idas a campo foram sempre positivas no sentido em que foi possível perceber que para imergir no mundo deles precisaríamos ressignificar o próprio modo de fazer a pesquisa. Talvez fosse mais divertido brincar, correr e pular do que responder perguntas sem sentido; ou ouvir histórias e fazer

⁴ Tal processo coloca o cartógrafo numa posição de aprendiz, de um aprendiz-cartógrafo” (ALVAREZ e PASSOS, 2015, p. 135).

desenhos em vez de responder questionários pouco atrativos; ou quem sabe até mesmo saber um pouco mais sobre quem eram aqueles novos estranhos, do que ter que responder o que gostariam que mudasse na sua escola ou no seu trajeto. No fim das contas, os métodos preconcebidos foram dando lugar aos dispositivos, construídos coletivamente com as crianças e jovens, em cada contexto.

AS REPRESENTAÇÕES

Até aqui nos preocupamos em colocar os dispositivos como estratégias e procedimentos da cartografia, que podem lidar com toda a complexidade que é intrínseca da pesquisa de campo. No entanto, mesmo através dos dispositivos, não parece ser uma tarefa muito fácil representar todo o movimento, mutabilidade e processualidade que ocorrem no processo de pesquisa. Desse modo, é preciso compreender os dispositivos como ferramentas com potencial de dar visibilidade a toda essa complexidade, mas sempre de forma localizada, parcial e provisória. A cartografia permite que a infância seja pesquisada a partir de seus próprios meios e pela construção dos seus atores – as crianças. Isso significa que há em cena eventos que tornam tudo mais heterogêneo e dinâmico para serem representados a partir de uma visão, ou até mesmo através de um pretense enquadramento totalitário da realidade. Se a própria realidade é por si só complexa, a complexidade das representações pode torná-la algo ilegível. Por isso mesmo é necessário ter atenção em relação ao modo como são feitas tais representações.

Não há pesquisa sem representação: observar e representar ocorrem simultaneamente na prática. E é justamente nas representações que a cartografia coloca os maiores desafios. É possível tornar legível toda a complexidade que se encontra nas cenas em investigação? Como respeitar a riqueza das controvérsias sem criar mapas muito complicados para utilizar? O desafio da representação na cartografia está em equilibrar a simplicidade necessária para compreender os mapas e a complexidade desejada para compreender o objeto (VENTURINI, RICCI, *et al.*, 2015). A fim de evitar simplificações, é importante notar que as representações não são totalizantes, em outras palavras, o mapa não se confunde com o território, mas cada representação é um modo de fazer existir o território (VENTURINI, 2012).

Isso significa que a soma das partes não é um todo: distintas representações são mapas ajustados sucessivamente. Trata-se de considerar as representações como visões parciais e provisórias. Especialmente com relação à cartografia, é útil

entender as representações como ferramentas que fazem existir o objeto de modo particular sem, contudo, esgotá-lo. O território não se confunde com a representação do território, onde essa última não é uma totalidade.

Na mesma linha, é importante compreender que as representações são dinâmicas. Por tratar justamente daquilo que não está estabilizado, na cartografia de controvérsias, o mapa “é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação” (ROLNIK, 2007, p. 23). O que há é sempre um desenho provisório, funcional até que novas cartografias – novas paisagens e relevos – se imponham. O que a cartografia nos oferece é uma série de quadros, vinculados à dinâmica das controvérsias, acentuando seu caráter contingencial, provisório e incerto (PEDRO, 2010, p. 89). O registro da pesquisa de campo, bem como do processo, é uma tática importante e um modo eficiente de representação. Segundo Barros e Passos (2015, p. 172), “o registro do processo de pesquisa interessa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados [...] O texto a ser restituído aos diferentes intervenientes permite a ampliação e publicização da análise das implicações que se cruzam”.

O registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa. A pesquisa-intervenção requer, por isso mesmo, uma política da narratividade. Aqui o modo de dizer e o modo de registrar a experiência se expressam em um tipo de textualidade que comumente é designado como diário de campo ou diário de pesquisa. (BARROS e PASSOS, 2015, p. 173)

Além dos registros, outros modos de representação podem ser destacados, como é o caso da relação entre decalque e a cartografia. Flávia Ferreira (2008) relaciona os dois procedimentos distinguindo-os da seguinte maneira: enquanto o decalque é capaz de traduzir o mapa em imagens – hierarquizando e cristalizando categorias – a cartografia requer o abandono da imobilidade e o acompanhamento de agenciamentos enquanto se fazem como rizomas.⁵ Porém, embora aparentemente contraditórios, o mapeamento de redes somente é possível com a realização de sucessivos decalques provisórios, de modo que esses se configurem como pontos de referência (FERREIRA, 2008; PEDRO, 2010). É como se o decalque fosse uma das diversas fotos que compõem um vídeo, que seria a cartografia. O que decalcamos com a pesquisa são momentos das diversas redes encadeadas.

⁵ Rizoma é uma metáfora criada por Deleuze e Guattari (1995) para explicar o conhecimento, relacionando-o às noções de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura e dinamismo.

Se a cartografia é também um modo de se movimentar no território, existem alguns movimentos que nos permitem acessar camadas distintas dele. É preciso habitar tais territórios. Segundo Alvarez e Passos (2015), entrar na pesquisa como lançamo-nos na água, sem perder de vista que a própria pesquisa e o campo pesquisado estão em incessante coprodução. Então, no fim das contas, “pesquisar com” está mais ligado a compreender eventos em sua singularidade do que os controlar através de modelos e regras de investigação. É mais sobre aprender com o processo coisas que não são dadas de antemão, do que testar prévios conhecimentos ou hipóteses a partir do controle de variações da realidade. É dar voz aos atores, entrar na rede, descortinar visões de mundo em sua diversidade, representar as realidades produzidas nos territórios existenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos algumas partes do que é a nossa aposta do que pode significar pesquisar com crianças. Embora possa haver discordâncias com relação a teorias, conceitos ou até mesmo as práticas aqui apresentadas – o que também é positivo, pois assim os debates sobre o tema são enriquecidos – destacamos a importância do protagonismo do participante da pesquisa. A ideia principal é que através das experiências e dispositivos utilizados em nossas pesquisas de campo, que serão apresentados neste livro, o leitor possa obter pistas de como fazer pesquisas envolvendo infância, arquitetura e cidade. Não esperamos que nossas práticas em pesquisa sejam entendidas como procedimentos duros, preestabelecidos. Muito pelo contrário, novamente, é preciso estarmos sempre dispostos à ressignificação.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.
- BARROS, R. B.; PASSOS, E. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 172-200.
- DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento: www.escolanomade.org consultado em 07/06/2019.
- DESPRET, V. *Ces émotions que nous fabriquent*. Paris: Lês empecheurs de penser en rond, 1999.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 92-108.

FERREIRA, F. Rizoma: um método para as redes? In: *Liinc em Revista*, 2008, 4(1), p. 28-40.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREUD, S. "Recomendações aos médicos que exercem a Picanálise". *Obras Completas de Sigmund Freud*. V. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (texto originalmente publicado em 1912).

KASTRUP, V.; BARROS, R. B.; Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 76-91.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

LATOUR, B. *Ciência em ação*. São Paulo: UNESC, 2011.

LATOUR, B. *Políticas da Natureza*. Bauru: EDUSC, 2004.

LATOUR, B. *Reagregando o social: uma introdução à teoria ator-rede*. Salvador: EDUFBA, 2012

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *Laboratory life: the construction of scientific facts*. Beverly Hills: Sage Publications, 1979.

MORAES, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: Moraes, M. e KASTRUP, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

PEDRO, R. M. Sobre redes e controvérsias: ferramentas para compor cartografias psicossociais. In: FERREIRA, A.; FREIRE, L.; MORAES, M.; ARENDT, R. *Teoria Ator-REde e Psicologia*. Rio de Janeiro: Nau, 2010, p. 78-96.

RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A. N.; BRASILEIRO, A.; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. *Observando a Qualidade do Lugar: procedimentos para a Avaliação Pós-Ocupação*. Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2009. V. 1.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1986.

VENTURINI, T. *Building on faults: how to represent controversies with digital methods*. *Public Understanding of Science*, 2012, 21(7), p. 796-812.

VENTURINI, T. *Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory*. *Public Understanding of Science*, 2010, 19(3), p. 258-273.

VENTURINI, T.; RICCI, D.; MAURI, M.; KIMBELL, L.; MEUNIER, A. *Designing controversies and their publics*. *Design Issues*, 2015, 31, p. 74-87.

Dispositivos



análise *walkthrough*

É uma entrevista-percurso utilizada para rápida compreensão dos aspectos positivos e negativos de um ambiente em análise (RHEINGANTZ *et al.*, 2009). Tanto pode ser feita de uma forma em que os usuários do ambiente sejam entrevistados durante o percurso, em uma dinâmica de aproximação com o contexto analisado, quanto da forma em que os participantes atuem como protagonistas, realizando eles mesmos essa entrevista, por exemplo, com agentes chave do território. Quando as crianças são entrevistadas, pode-se introduzir elementos lúdicos para estimular o percurso pelo território, como o recolhimento de materiais que sejam significativos para elas no desbravamento do território. Quando atuam como entrevistadoras, pode-se problematizar anteriormente o objetivo da “visita” e orientar as crianças quanto às questões de pesquisa.

Variações:

Bairrobook
(associando aos emojis e fotos)/
Detetives do bairro
(em busca de sucatas)/
Trilhas educativas

Objetivo:

aproximar/mapear/
construir/decidir

Material necessário:

Papel A4/Papel bobina/Canetas
coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/ Cola/Fita adesiva/
Foto aérea/ Sucata/Moldura de
papel/Gravador de voz/
Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/ Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/Erechim/
Chapecó/Volta Redonda/
Sarmiento/Gramacho



assembleia

A assembleia é um dispositivo cuja inspiração é múltipla. Remonta a processos como, por exemplo, o orçamento participativo com crianças e a participação destas em Conselhos, como preconizou Francesco Tonucci, bem como variadas experiências do movimento *Child Friendly Cities*. Recomenda-se o envolvimento das crianças de forma protagonista, na divulgação e convite para os participantes, desde a distribuição de tarefas e papéis assumidos (cerimonial, credenciamento, coordenadores de grupos de trabalho, relatores), até a condução dos trabalhos e a avaliação. É um dispositivo de decisão, que pode complementar os momentos de mapear e construir, com uma visão mais propositiva

Variações:

Conselho das Crianças

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

Papel A4/ Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/ Cola/Fita adesiva/ Foto
aérea/Sucata/Moldura de papel/
Gravador de voz/Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/Erechim/
Chapecó/Volta Redonda/
Sarmiento/Gramacho



auto-retrato

Este dispositivo tem como objetivo entender como os sujeitos se reconhecem e se auto representam, considerando aspectos contextuais, como fatores culturais, sociais, econômicos, étnicos e emocionais. Pode ser adotado como um momento “quebra gelo” entre os pesquisadores e as crianças participantes e aplicado a partir de desenhos, conversas ou linguagem textual.

Variações:

Quem sou eu?

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

Papel A4/Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/
Foto aérea/ Sucata/Moldura de
papel/ Gravador de voz/
Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/Erechim/
Chapecó/Volta Redonda/
Sarmiento/Gramacho



baguncidade

Nesta atividade se produz com as crianças participantes uma maquete propositiva que contenha os desejos relacionados aos lugares significativos para elas – onde circulam, estudam, moram, brincam etc. O dispositivo foi inspirado no Poema dos Desejos, desenvolvido por Henry Sanoff, que tem como característica o caráter prospectivo e revelador das expectativas dos respondentes. O formato em três dimensões e a denominação lúdica adotada recebeu também influência dos trabalhos de extensão desenvolvidos por Guilherme Bruno *et al.* (2018).

Variações:

Poema dos desejos 3D

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

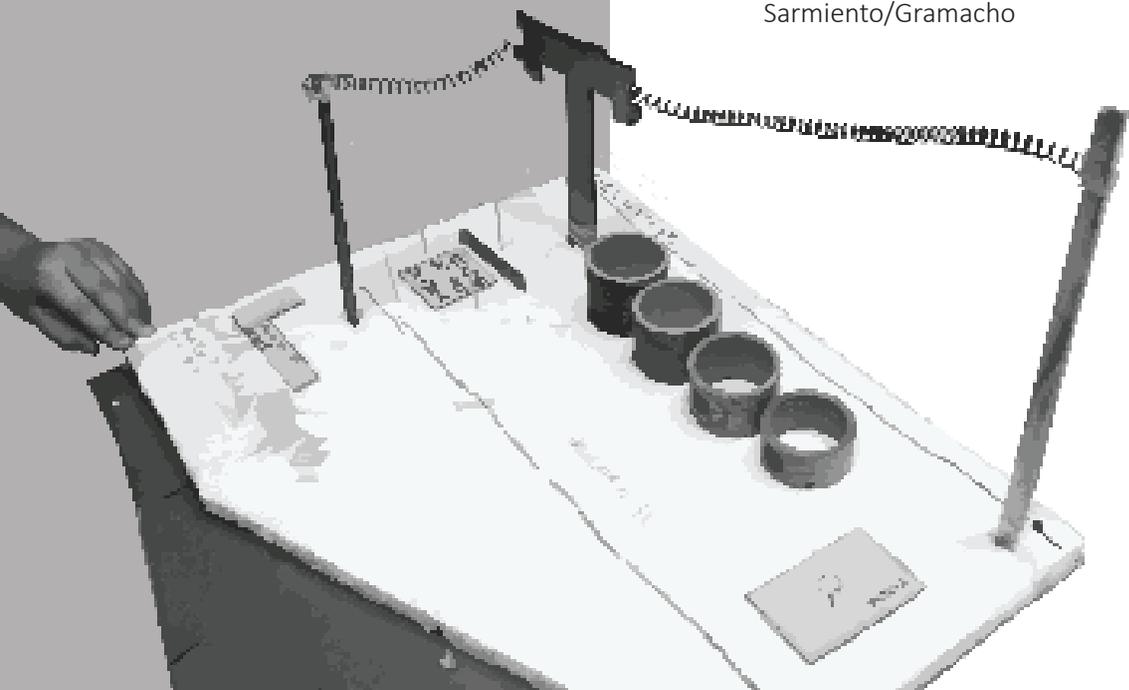
Papel A4/ Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/ Cola/Fita adesiva/Foto
aérea/Sucata/Moldura de papel/
Gravador de voz/Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/Erechim/
Chapecó/Volta Redonda/
Sarmiento/Gramacho



conceitos ilustrados

Esta atividade tem a intenção de materializar ideias subjetivas discutidas pelos participantes, tendo em vista a identificação pelos pesquisadores do que seriam os aspectos desejáveis que caracterizam os espaços construídos e/ou livres analisados ou propostos. Tal materialização se dá pela ilustração das ideias propostas com imagens selecionadas pelos participantes, posteriormente coladas em painéis individuais de cada conceito. Esses conceitos normalmente se relacionam ao conforto do indivíduo no lugar, mas podem sofrer variações de acordo com o objetivo final do pesquisador. Como os conceitos podem adquirir significados diferentes para cada participante, devido às suas experiências e vivências, é comum encontrar contradições entre as seleções.

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

Papel A4/Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/
Foto aérea/Sucata/Moldura de
papel/ Gravador de voz/
Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/Erechim/
Chapecó/Volta Redonda/
Sarmiento/Gramacho



dominó do tempo

No jogo “Dominó do Tempo”, fotografias atuais e antigas de pontos conhecidos da cidade são reproduzidas em metades opostas de grandes dominós (caixas de papelão com aproximadamente 40 x 10 x 20 cm). Cada estudante (participante), integrando uma entre duas equipes, nas quais a turma é dividida, deve identificar e encaixar uma das duas fotos de seu dominó na foto correspondente, quando esta aparece na extremidade da trilha de dominó, normalmente montada no chão da sala. Por exemplo, encaixar a foto da antiga Catedral na foto da Catedral atual, construída no mesmo terreno. Ao final, os estudantes são convidados a desenhar como imaginam que estarão, no futuro, os lugares relacionados.

Variações:

Dominando o tempo/Dominão do tempo

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

Papel A4/ Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/Foto
aérea/Sucata/Moldura de papel/
Gravador de voz/Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/Erechim/
Chapecó/Volta Redonda/
Sarmiento/Gramacho



implant(ação)

Esse dispositivo parte de uma atividade com um grupo focal, com o objetivo de construir um debate a respeito da situação existente, bem como discutir possíveis propostas coletivas para determinado contexto, sendo uma forma de identificar pontos convergentes e conflitantes nas vivências e expressões de desejos. Na implant(ação), os desejos e propostas de intervenção dos participantes são debatidos e espacializados sobre mapa, imagens de satélite ou maquete do lugar de estudo e seu entorno. A inserção desse dispositivo em processos participativos de projeto é cabível pela possibilidade de se dar voz aos participantes, tornando-lhes autores da própria história, em um processo de empoderamento e aumento de autoestima.

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

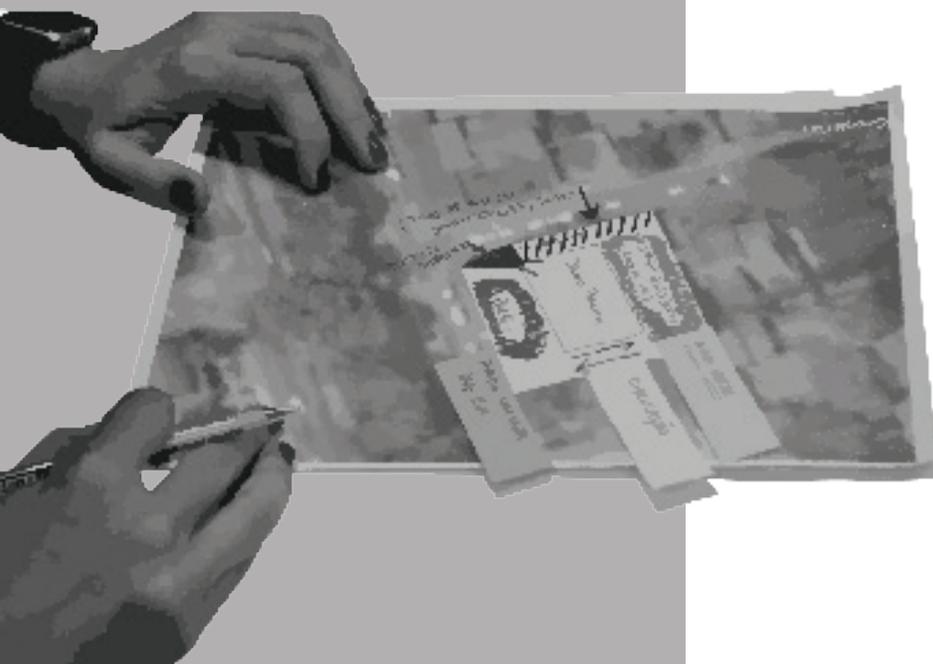
Papel A4/Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/
Foto aérea/Sucata/Moldura de
papel/ Gravador de voz/
Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/
Erechim/ Chapecó/
Volta Redonda/ Sarmiento/
Gramacho



jogo da memória

Este dispositivo intenciona verificar a percepção e o reconhecimento das crianças/jovens em relação a determinados lugares da vizinhança onde habitam – escola, casa, espaços livres, caminhos percorridos etc. Com inspiração no instrumento Seleção Visual (RHEINGANTZ et al., 2009), foi ressignificado com o intuito de revelar a capacidade de leitura de um território, em que os participantes são convidados a encontrar a localização no mapa de cada uma das imagens apresentadas. Neste sentido, além das impressões sobre os lugares, o dispositivo também pode “mensurar” a elasticidade da apropriação do território pelas crianças a partir, por exemplo, da escola ou bairro onde moram. A forma de registro pode ser por escrito ou oralmente, e a aplicação em grupo tem sido mais proveitosa.

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

Papel A4/ Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/
Foto aérea/Sucata/Moldura de
papel/Gravador de voz/Lápis e
canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/
Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/
Erechim/ Chapecó/Volta
Redonda/ Sarmiento/
Gramacho



mapa cognitivo

O mapa cognitivo (ou mapa mental) foi amplamente difundido a partir das pesquisas de Kevin Lynch (1961), adotado como uma forma de compreender a estruturação da paisagem urbana pela percepção ambiental dos moradores. Baseado na elaboração de desenhos ou relatos com base na memória de um ou mais indivíduos acerca de um determinado ambiente, sua aplicação resulta na obtenção de uma imagem ambiental. No caso da identificação de territórios educativos, pode ser utilizado como dinâmica de aproximação para que indiquem os lugares onde acreditam que possam ocorrer aprendizados, e desta forma ajudar a “calibrar” a aplicação de outros dispositivos. Para “ludicizar” a aplicação, podem ser ofertados adesivos com ícones. Recomenda-se um período não superior a 20 minutos para a aplicação e que as crianças não fiquem muito próximas, pois tendem a copiar os desenhos ou falas dos colegas

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

Papel A4/Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/
Foto aérea/Sucata/Moldura de
papel/ Gravador de voz/
Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/
Erechim/Chapecó/
Volta Redonda/Sarmiento/
Gramacho



mapa comportamental

Possibilita a obtenção de um registro sistematizado do comportamento, apropriações e interações dos usuários em um determinado ambiente, com o registro dessa observação a partir de uma simbologia gráfica. O mapa comportamental tem como objetivos: (1) registrar as atividades realizadas em um ambiente por meio de mapas esquemáticos e gráficos; (2) ilustrar o espaço e o tempo de permanência ou percurso dos indivíduos e; (3) permitir a verificação do uso e apropriação entre os ambientes planejado e construído. Recomenda-se aplicar mais de uma vez e em diferentes dias e horários.

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

Papel A4/Papel bobina/Canetas
coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/Foto
aérea/Sucata/Moldura de papel/
Gravador de voz/Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/Erechim/
Chapecó/Volta Redonda/
Sarmiento/Gramacho



mapeamento afetivo

Baseado no caderno de metodologias participativas do Projeto Crianças Pequenas em Foco do CECIP (JARDIM, 2013 p. 26). Com auxílio de uma maquete física ou imagem aérea do lugar, tem como objetivo mapear lugares significativos para as crianças participantes – onde circulam, estudam, moram, brincam, etc. Além disso, visa sinalizar lugares onde não podem ou não costumam ir e observar o grau de apreensão que elas têm do território. No GAE, consideramos também o mapa visual (RHEINGANTZ et al, 2009) como uma inspiração para a realização desta atividade, de uma forma mais lúdica e interativa.

Variações:

Mapete, Mapa Visual

Objetivo:

aproximar/**mapear**/construir/
decidir

Material necessário:

**Papel A4/Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/
Foto aérea/Sucata/Moldura de
papel/ Gravador de voz/
Lápis e canetas**

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

**Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/
Erechim/Chapecó/
Volta Redonda/Sarmiento/
Gramacho**



matriz de descobertas

A Matriz de Descobertas é um meio gráfico capaz de apresentar a síntese dos resultados e descobertas obtidos com uma pesquisa de campo, constituindo uma representação gráfica de fácil leitura e compreensão (RHEINGANTZ *et al*, 2009, p. 91). Como dispositivo na identificação de territórios educativos, pode ser utilizada como síntese de etapas parciais ou final, reunindo os “produtos” de outros dispositivos. O importante é que se valorize o protagonismo das crianças na sua elaboração. Como resultado de mapeamentos, temos nomeado esta Matriz de descobertas como “Atlas”, que ao ser apresentado a outras crianças, serve ainda como um “gatilho” para que se opine, acrescente, modifique, critique e, portanto, se decida sobre aquela visão apresentada.

Variações:

Atlas dos territórios educativos

Objetivo:

aproximar/mapear/
construir/ decidir

Material necessário:

Papel A4/Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/Foto
aérea/Sucata/Moldura de papel/
Gravador de voz/Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/Erechim/
Chapecó/Volta Redonda/
Sarmiento/Gramacho



painel cognitivo

Em geral, associa-se a outros dispositivos, cumprindo a função de registrar algum aspecto da identificação dos territórios educativos. Uma possibilidade é ser o registro posterior da Análise *Walkthrough* realizada pelas crianças. Desta maneira, pode resultar na produção de cartazes, folders ou outros formatos em que, por meio das imagens registradas por elas, se produzam painéis. Estes podem ser elaborados solicitando às crianças que escrevam algum texto relacionado às imagens, e/ou a palavras-chave significativas, imagens análogas, ou elementos recolhidos durante a visita, que impliquem em uma síntese cognitiva, de modo que permita às crianças estabelecerem novas conexões

Variações:

Mapa cognitivo coletivo

Objetivo:

aproximar/**mapear**/construir/
decidir

Material necessário:

**Papel A4/Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/
Foto aérea/Sucata/Moldura de
papel/ Gravador de voz/
Lápis e canetas**

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

**Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/
Erechim/Chapecó/
Volta Redonda/Sarmiento/
Gramacho**



painel dos desejos

Com base no Poema dos desejos, desenvolvido por Henry Sanoff (1999), neste dispositivo os participantes expressam através de desenho, palavras, colagem ou fala, em um suporte coletivo, suas necessidades, sentimentos e desejos relativos ao contexto em questão.

Variações:

Poema dos desejos coletivo

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

Papel A4/Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/Foto
aérea/Sucata/Moldura de papel/
Gravador de voz/Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/Erechim/
Chapecó/Volta Redonda/
Sarmiento/Gramacho



percurso imagético

Combina características da Análise *Walkthrough* e do Mapeamento Visual. Através da realização de um percurso comentado com registro de imagens, permite avaliação descritiva de aspectos positivos e negativos dos ambientes, com o objetivo de familiarizar o pesquisador quanto às condições, usos e significados atribuídos, ou seja, a percepção dos usuários quanto a determinado ambiente. Recomenda-se a aplicação com um número reduzido de pessoas por vez, em pequenos grupos a fim de facilitar o registro das imagens e informações geradas. Se possível, é recomendável utilizar equipamentos familiares aos usuários para o registro fotográfico.

Variações:

“Mãozinhas” (“curti e não curti”), óculos mágicos, percurso em fotos

Objetivo:

aproximar/**mapear**/construir/
decidir

Material necessário:

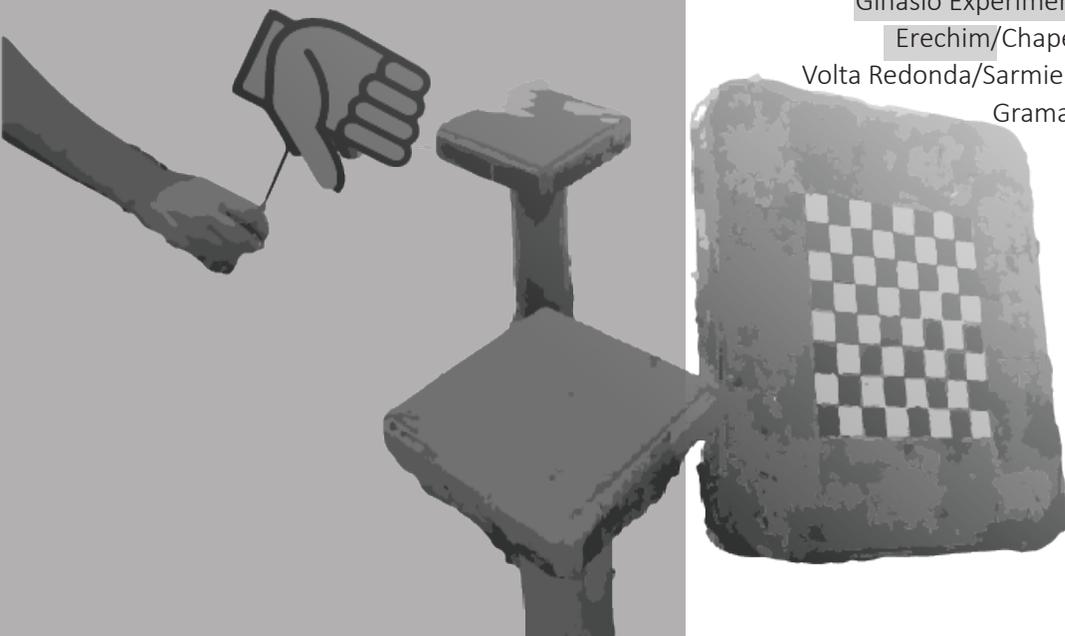
Papel A4/Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/
Foto aérea/Sucata/Moldura de
papel/**Gravador de voz/**
Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/
Erechim/Chapecó/
Volta Redonda/Sarmiento/
Gramacho



poema dos desejos

Desenvolvido por Henry Sanoff (*Wish Poems*), constitui um dispositivo de fácil aplicação que se caracteriza pela espontaneidade das respostas, com a possibilidade do respondente adotar como expressão textos e/ou desenhos. Trata do registro dos desejos, expectativas, necessidades e sentimentos acerca do ambiente analisado (RHEINGANTZ *et al.*, 2009). Vem sendo ressignificado em pesquisas de diversas formas, como em maquetes e construções em 3D de diversas escalas, com o mesmo objetivo. Pode ser combinado a outros instrumentos, como a Seleção visual, com repertório de imagens que estimule e dê alguma diretividade para o resultado formal e programático. Utiliza-se de materiais simples que permitam reproduzir formas, texturas e de alguma forma serem análogos a materiais reais.

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

Papel A4/ Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/Foto
aérea/Sucata/Moldura de papel/
Gravador de voz/Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/Erechim/
Chapecó/Volta Redonda/
Sarmiento/Gramacho



prédios falantes

A atividade consiste em estimular as crianças a imaginarem “o que os edifícios dizem uns para os outros?”. Para tanto, são distribuídos desenhos de diferentes edifícios e monumentos da cidade, “balões de fala” e uma folha em branco, para que as crianças cole os desenhos com os balões preenchidos, em forma de diálogo entre os “personagens”. Os edifícios e monumentos estão ilustrados em desenhos antropomorfizados (realizados previamente), e correspondem a edifícios e monumentos conhecidos pelas crianças. As crianças costumam construir situações curiosas, que revelam muito sobre a representação ideológica associada aos edifícios e as instituições que eles abrigam.

Variações:

O que dizem os prédios?

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

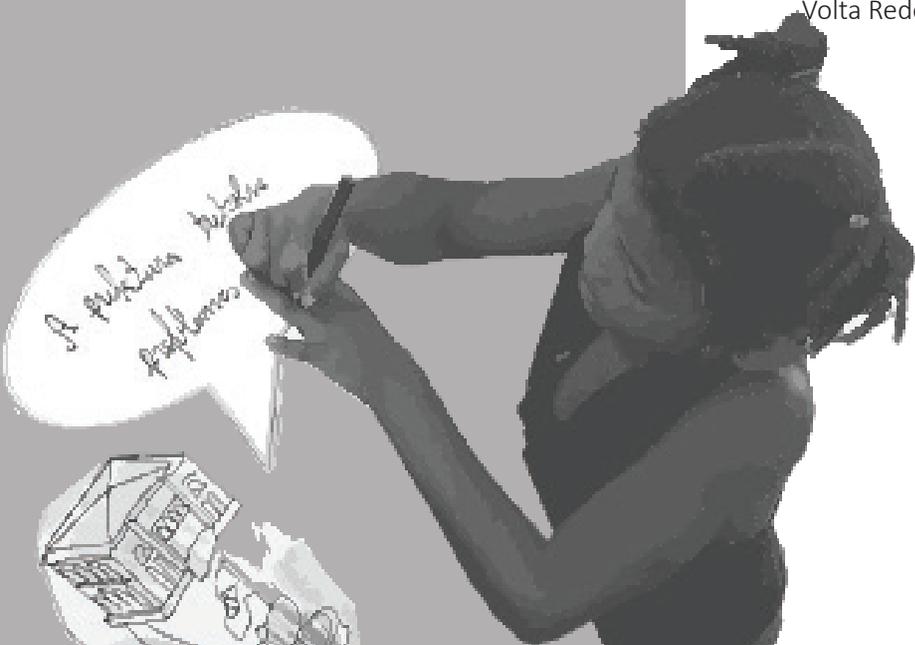
Papel A4/Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/
Foto aérea/Sucata/Moldura de
papel/ Gravador de voz/
Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/
Erechim/Chapecó/
Volta Redonda/Sarmiento/
Gramacho



programa(ação)

Esse dispositivo geralmente precede outros dispositivos de caráter propositivo e auxilia a tomada de decisões junto aos participantes. A sua aplicação é dividida em dois momentos. No primeiro, o pesquisador, juntamente ou não com os demais participantes, transforma os espaços desejados em ações, escrevendo-as em tiras de papéis, e solicita aos participantes que combinem de acordo com as suas afinidades e quais poderiam acontecer nos mesmos espaços ou próximos. No segundo momento, através de diagramas de bolhas de diferentes cores sobre um papel de grandes dimensões, os participantes classificam essas atividades de acordo com categorias pré-definidas pelo pesquisador.

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

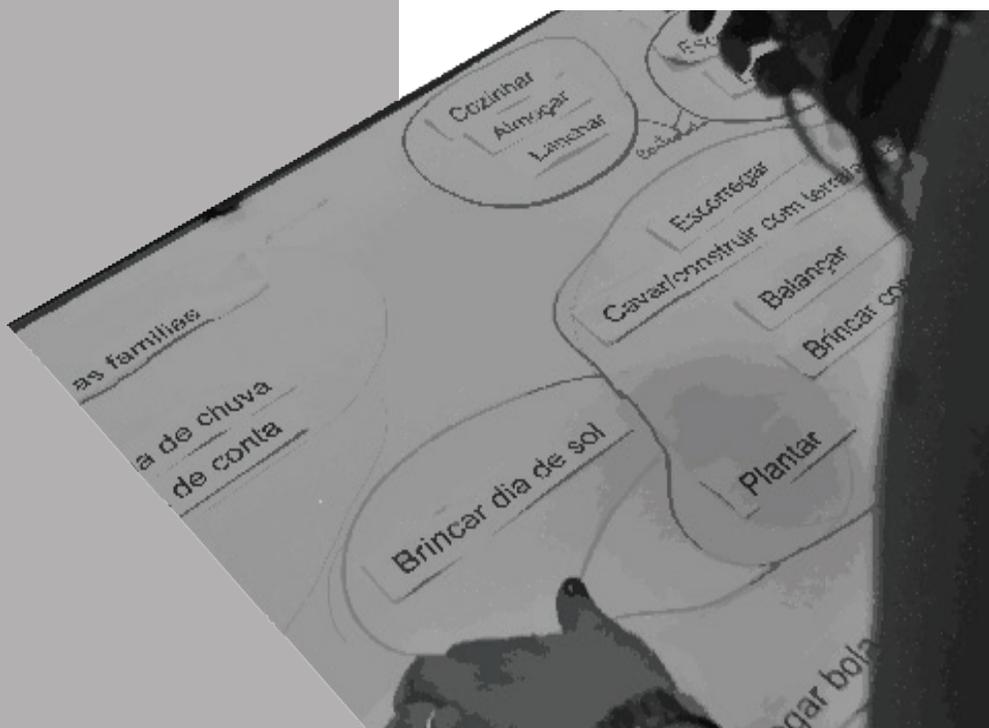
Papel A4/ Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/Foto
aérea/Sucata/Moldura de papel/
Gravador de voz/Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/Erechim/
Chapecó/Volta Redonda/
Sarmiento/Gramacho



seleção visual

Tem por objetivo identificar os valores e significados agregados ao conjunto de espaços analisados, fazendo sempre que possível uma analogia com os ambientes vivenciados pelos respondentes. Sua aplicação permite identificar símbolos, aspectos culturais, preferências a respeito do ambiente em questão, considerando os impactos de ordem arquitetônica, espacial e social (RHEINGANTZ *et al*, 2009, p. 63). Para tal, esse dispositivo de caráter qualitativo sugere a “leitura” do ambiente, seja interno ou externo, através de referências visuais, onde os respondentes devem registrar suas principais impressões, sejam elas positivas ou negativas.

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

Papel A4/Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/
Foto aérea/Sucata/Moldura de
papel/ Gravador de voz/
Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/
Erechim/Chapecó/
Volta Redonda/Sarmiento/
Gramacho



teatro da espontaneidade

Desenvolvido por Jacob Levy Moreno (1984) com o objetivo de desenvolver a capacidade criadora e a espontaneidade do indivíduo. Através de representações de cenas sem roteiros pré-determinados, os participantes são convidados a incorporar determinada situação revelando seus sentimentos e desejos relativos ao tema sugerido. Recomenda-se aplicar em um ambiente calmo e silencioso, para evitar interferências externas.

Variações:

Psicodrama

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

Papel A4/ Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/Foto
aérea/Sucata/Moldura de papel/
Gravador de voz/Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/Erechim/
Chapecó/Volta Redonda/
Sarmiento/Gramacho



urbamexendo

Nesta atividade as crianças são estimuladas a representarem elementos e conflitos urbanos, como faixas de segurança, sinais de trânsito, ruas, edificações, praças etc. Em seguida, os próprios alunos se revezam na enunciação dos comandos, sugerindo pontos da cidade a serem representados, como “Praça X”, “Biblioteca Municipal” ou “Prefeitura”. Por fim, é realizada uma pequena competição, para ver que grupo de alunos faz a melhor representação de situações problema, como “um shopping center”, “um hospital” ou “um posto de gasolina”. Nessa competição, uma das crianças é escolhida pelo grupo para ser “o (a) arquiteto (a)”, coordenando os demais integrantes de sua equipe.

Objetivo:

aproximar/mapear/construir/
decidir

Material necessário:

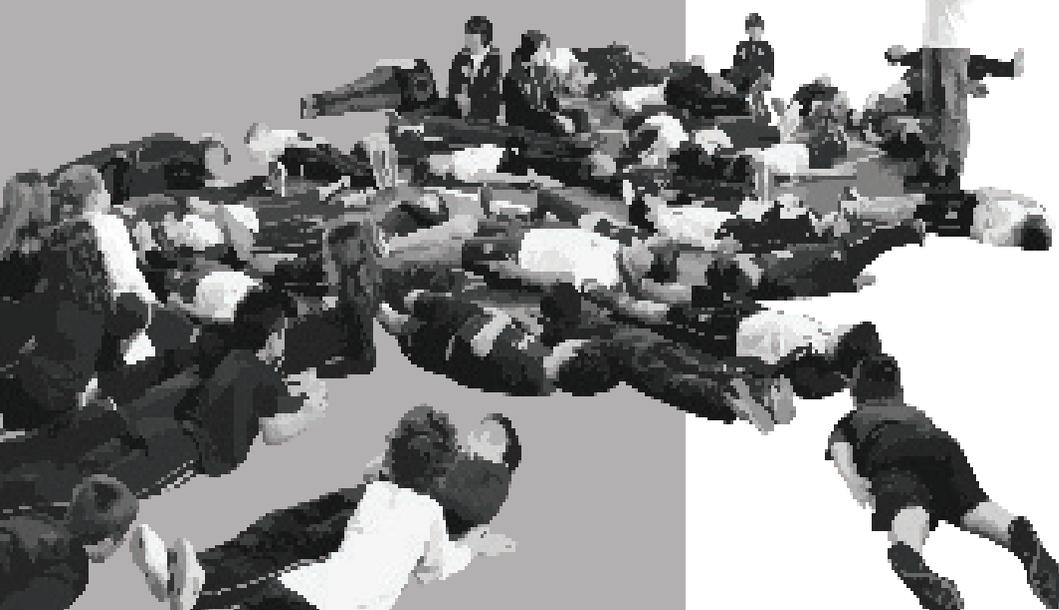
Papel A4/Papel bobina/
Canetas coloridas/Revistas/
Máquina Fotográfica/Post it/
Tesoura/Cola/Fita adesiva/
Foto aérea/Sucata/Moldura de
papel/Gravador de voz/
Lápis e canetas

Ambiente:

interno/externo

Experiências:

Tubiacanga/Cândido Portinari/
Ginásio Experimental/
Erechim/Chapecó/
Volta Redonda/Sarmiento/
Gramacho



Experiências



Tubiacanga



Tubiacanga: um entrelace de saberes e olhares

FLORA FERNANDEZ

ALAIN FLANDES

VERA REGINA TÂNGARI

Contexto	Oficina de Projeto.
Localização	Tubiacanga, Ilha do Governador, Rio de Janeiro.
Objetivos	Conhecer a leitura do território pelas crianças moradoras de Tubiacanga, tendo em vista realizar estudo preliminar de intervenções urbanas no bairro, de forma a contribuir com a luta de resistência da comunidade contra as ameaças de remoção.
Data e Duração	7 a 14 de julho de 2017– Oficina de Projeto; 18 de julho de 2017 – Oficina Tubrincanga; 15 de agosto de 2017 – atividade com as crianças no PROARQ-FAU/UFRJ.
Participantes e faixa etária	Participantes e faixa etária: estudantes do 1º ao 5º ano. Ensino fundamental
Parceiros	ONG Baía Viva, Conexão Escola, Parsons School of Design.
Dispositivos utilizados	Painel dos Desejos, Mapeamento Afetivo (Mapete), Percurso Imagético, Jogo da Memória, Baguncidade e Implant(ação) (Jogo das palavras).

Este artigo relata o processo de desenvolvimento do estudo preliminar de um parque e de intervenções urbanas em Tubiacanga. O estudo foi proposto com base em atividades realizadas em disciplinas da graduação e da pós-graduação da FAU-UFRJ, bem como em oficina de projeto, coordenadas pelos grupos de pesquisa Sistema de Espaços Livres do Rio de Janeiro- SEL-RJ, Qualidade do Lugar e Paisagem – ProLugar e Grupo Ambiente-Educação- GAE e, integrantes do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ-FAU-UFRJ), em parceria com o movimento social Baía Viva. Estas atividades tiveram como objetivo dar visibilidade à comunidade de Tubiacanga e às suas demandas, além de incorporar ao ensino de arquitetura, práticas participativas aplicadas à atividade de projeto.

Tubiacanga é um bairro localizado na Ilha do Governador, zona norte do município do Rio de Janeiro, constituído pelas comunidades de pescadores de Flexeiras e Itacolomi, que foram removidas durante o decorrer do século XX, nas várias fases de construção do Aeroporto Internacional Tom Jobim (Figura 1). O bairro apresenta pouca articulação com o resto da cidade devido à sua localização isolada na própria Ilha e à condição de bairro não-oficial (até setembro de 2017), privando os moradores do acesso a uma série de serviços públicos.

Com os eventos esportivos Copa do Mundo de Futebol, em 2014, e Jogos Olímpicos do Rio, em 2016, houve nova ameaça de remoção dos moradores, motivada dessa vez pela demanda oficial de ampliação da pista do Aeroporto. A incerteza de vivenciar uma futura remoção, ocasionada pela expansão da



Figura 1: Localização de Tubiacanga.

Fonte: Acervo FERNANDEZ, 2020.

infraestrutura aeroportuária, provocou a organização dos moradores como forma de resistência social e política, que buscou na Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ apoio para barrar as ações que levariam a sua remoção, ressaltando que o *campus* se localiza em bairro vizinho à Ilha do Governador. Essa ameaça se mostrou real diante da proposta de mudança da legislação urbanística, que afetaria a região onde se localiza a comunidade e que não considerava a formalização do bairro, e a ampliação das pistas do aeroporto internacional, concedido à iniciativa privada (TANGARI *et al*, 2018).

Entre 2015 e 2017 foram realizadas atividades entre a comunidade de Tubiacanga e a UFRJ, mas neste artigo pretende-se mostrar as transformações a respeito da percepção dos moradores, em especial das crianças, sobre as propostas de intervenção, a partir do desenvolvimento de processos de escuta da comunidade e atividades participativas de projeto. As atividades tiveram foco no reconhecimento das demandas e dos anseios a respeito das questões urbanísticas, paisagísticas e arquitetônicas incidentes no território, utilizando-se instrumentos estudados pelos grupos GAE, ProLugar e SEL-RJ, para oferecer alternativas para essa comunidade frente às mudanças propostas pelo poder público. As possibilidades de parcerias, de atividades de escuta e de processos participativos são considerados também como forma de resistência que buscam a moderação de conflitos e fortalecimento da comunidade, dando voz à população que, ao ser afetada por decisões tomadas

em âmbito de caráter supralocal, tem suas opiniões, anseios e demandas desconsideradas, como neste estudo de caso.

ENTRE A ACADEMIA E A COMUNIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO TERRITÓRIO

O primeiro contato dos grupos de pesquisa com a comunidade de Tubiacanga ocorreu no ano de 2015, através da demanda dos líderes comunitários da Ilha do Governador de apoio institucional da UFRJ para contrapor a proposta do Plano Urbanístico a ser aprovado na Câmara de Vereadores. Essa liderança apoiava a comunidade no processo de suspensão da proposta de mudança de legislação, que desconsiderava Tubiacanga enquanto bairro residencial, assim como na previsão das obras que levariam à ampliação das pistas do aeroporto. O movimento promovido pela a ação da comunidade impediu a aprovação da mudança de legislação naquele momento (TANGARI *et al*, 2018).

Posteriormente, o vínculo com a comunidade começou a se estabelecer em 2016 por meio de disciplinas da graduação e pós-graduação, vinculadas aos grupos de pesquisa GAE e SEL-RJ. O grupo SEL-RJ/ProLUGAR pesquisa sobre os sistemas de espaços livres públicos e privados a partir de análises multi-escalares, com abordagens sócio ambientais e morfológicas. Enquanto o grupo GAE pesquisa sobre a relação da criança com a cidade, atuando com diferentes métodos e aplicação de dispositivos e estratégias de co-criação em projetos. A parceria entre esses grupos viabilizou, desde 2015, diversas atividades incluindo oficinas, cursos e publicações, consolidando métodos diversificados de pesquisa refletidos sobre ensino e extensão (TANGARI; AZEVEDO, 2019).

Na experiência com Tubiacanga, o objetivo era articular as disciplinas ministradas pelas coordenadoras dos grupos com as pesquisas relacionadas ao conceito de Território Educativo, que já vem sendo estudado pelos pesquisadores desde 2015 como lugar social de conexões intra e extramuros, em que aspectos formais, funcionais e cognitivos do território apresentam potencial de transformação sociocultural (AZEVEDO; TÂNGARI; RHEINGANTZ, 2016).

Neste contexto, foi realizada a disciplina de pós-graduação, “Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído” (APO), com o objetivo de compreender sobre interações pessoa-ambiente com a utilização de dispositivos de escuta que serviriam de mediadores entre os discentes e o objeto de análise. Balizada por conceitos e metodologias de percepção ambiental, teve como atividade prática a

avaliação pós-ocupação da Escola Municipal local. Na disciplina de APO foi possível conhecer as crianças moradoras de Tubiacanga e, através de processos de diálogo e escuta, entender suas percepções e demandas em relação à instituição, bem como entender um pouco do contexto do território.

Em paralelo, a comunidade de Tubiacanga foi o estudo de caso escolhido pelos estudantes de graduação para a disciplina “Projeto de Arquitetura III” (PA III), que adota a concepção dialética entre a prática vivenciada pelo estudante e a teoria fundamentada por análises territoriais (eixos: morfológico, ambiental, histórico e social) para serem sintetizadas através da elaboração de um estudo preliminar. Dessa forma, visava abarcar a complexidade da temática de projeto de uma escola de ensino fundamental inserida no conceito de Território Educativo, defendido pelos grupos de pesquisa GAE e SEL-RJ (GOMEZ; TÂNGARI, 2016). Na disciplina, as análises desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo evidenciaram a falta de infraestrutura e de equipamentos urbanos, tais como escola, posto de saúde, posto policial e rede de transporte público.

Para concluir a disciplina, os estudantes apresentaram os projetos para os moradores de Tubiacanga e para as lideranças locais e durante a discussão dos projetos com a comunidade verificou-se a carência de reconhecimento da comunidade em que a necessidade da intervenção no espaço entre as comunidades de Tubiacanga e Parque Royal - duas áreas de ocupação informal, como forma de impedir futuras invasões e melhorar a segurança local. A proposta de implantação de um parque foi indicada como uma demanda pelos moradores presentes na apresentação feita pelos estudantes.

Esta aproximação através das duas disciplinas foi a base para o reconhecimento de demandas locais que culminaram no desenvolvimento da “Oficina de Projeto Território Educativo em Tubiacanga” (OP-TET) em junho de 2017. A situação de Tubiacanga perante às ameaças de remoção, a sua relação conflituosa com o aeroporto internacional e demandas locais observadas no processo das disciplinas foram o mote para o desenvolvimento desta atividade em parceria com a *Parsons School of Design*, sediada em Nova York/EUA, e a UFRJ.

Com o objetivo de desenvolver um estudo preliminar de intervenção urbana e um parque com base em processo participativo, o evento foi organizado em três etapas: a primeira considerando o olhar técnico do arquiteto, a segunda com a percepção dos adultos da comunidade e a última com as crianças do lugar.

Em julho de 2017, como continuidade deste processo foi realizada a “Oficina Tubiacanga”, quando foram desenvolvidas atividades participativas com as crianças, objetivando a reformulação da proposta inicial do projeto urbano ao incluir os desejos desse grupo social.

O estudo preliminar foi realizado a partir destas atividades e foi apresentado em reunião para a comunidade de Tubiacanga em agosto de 2017; em setembro, o projeto foi discutido e reavaliado, buscando-se dar continuidade ao processo a partir das atividades anteriores, e em uma última etapa, a proposta foi então apresentada em Audiência Pública na Ilha do Governador.

Oficina de projeto território educativo em Tubiacanga

Conforme descrito anteriormente, a “Oficina de Projeto Território Educativo em Tubiacanga” foi resultado de uma parceria entre os grupos GAE, SEL-RJ e ProLugar, em conjunto com a *Parsons School of Design*. Aberta para estudantes de graduação, de pós-graduação e participantes externos, ocorreu entre os dias 7 e 14 de julho de 2017. Foram realizadas apresentações, ciclos de debates e trabalhos em ateliê de projeto nas dependências do PROARQ, na UFRJ e visitas de campo e oficinas participativas, com atividades propostas em Tubiacanga, utilizando as dependências da Associação de Pescadores de Tubiacanga (APELT) e do Clube Fleixeiras.

O processo participativo foi o resultado de um entrelaçamento de instrumentos de percepção ambiental e análise morfológica, abordagem metodológica adotada e discutida nas pesquisas e práticas dos grupos GAE, SEL-RJ e ProLugar em suas trajetórias (AZEVEDO *et al*, 2016; CAMPOS *et al*, 2011; RHEINGANTZ *et al*, 2009; TANGARI *et al*, 2009) bem como nas disciplinas apresentadas no tópico anterior.

Visita ao local – reconhecimento do território - olhar técnico e propostas iniciais

Após o primeiro dia da oficina, em que foram realizadas apresentações sobre Tubiacanga, orientações quanto ao trabalho e conversas com líder comunitário, o segundo dia foi dedicado à ida a campo para reconhecimento do local. A visita foi acompanhada pelo líder comunitário associado à ONG Baía viva, Sérgio Ricardo, que apresentou informações sobre as dinâmicas locais. Em paralelo sugeriu-se aos participantes para que se formassem grupos e que durante o caminhar fossem indicados pontos positivos e negativos do local, em mapas e fotos, com registros de “mãozinhas curti e não curti” – Percurso imagético. (Figura 2)

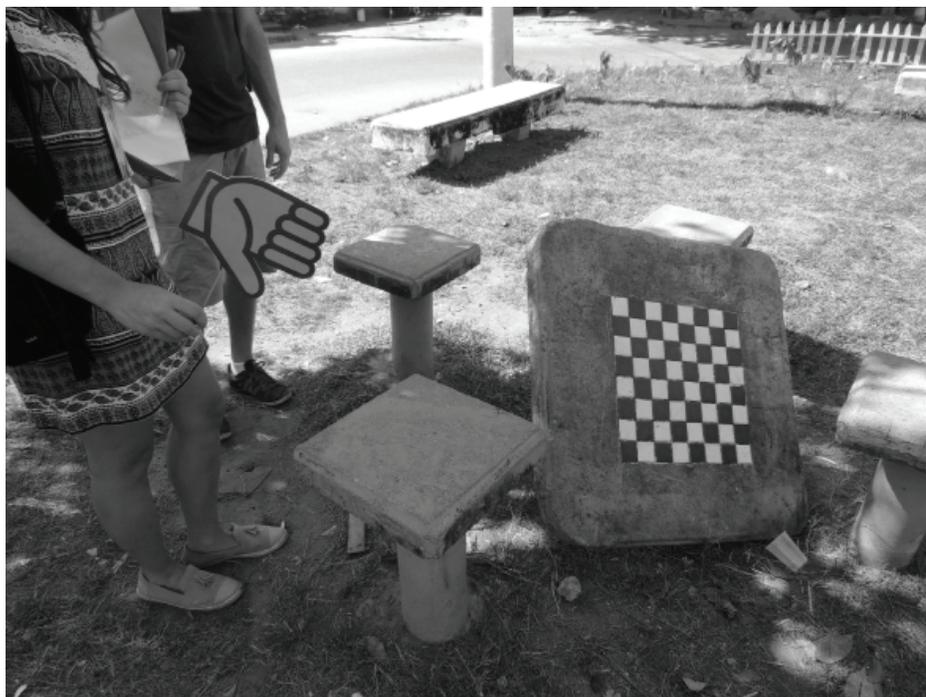


Figura 2: Percurso imagético com pesquisadores.

Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ/UFRJ, 2017.

O grupo percorreu os diferentes pontos da região e marcos do local: o Monte de Orações, acessado tanto pelos moradores de Tubiacanga como pelos outros moradores da Ilha do Governador; a Escola Municipal, que chamou atenção pelos muros altos que dificultam a integração no território; o Centro de Reciclagens exatamente ao lado da escola, concentrando sujeira e bichos; e o Clube Fleixeiros, que sedia atividades culturais, comunitárias e educativas. Entre ruas estreitas e becos, o grupo foi conduzido até a Baía, onde estavam aportados barcos num píer simples de madeira. Ali a visão do local era de 360 graus, com belo visual, porém a baía era toda envolvida por edificações que impediam acesso ao lugar, além de haver lixo acumulado por toda parte. Entrando em bares e restaurantes, alguns deles com vista para o mar, foi possível verificar como a gastronomia, focada em peixes e frutos do mar devido à atividade pesqueira, era forte na comunidade.

Após a atividade os participantes foram convidados a desenhar um mapa mental do percurso com o objetivo de compreender os elementos marcantes do território, incorporando assim, dinâmicas de atividade utilizadas nas disciplinas de APO e PAIII. Muitos evidenciaram a calma que o local transparece e que, apesar do

entorno estar cheio de lixo, as ruas se mantêm limpas. Também chamou atenção o potencial paisagístico e cenográfico, com os becos e caminhos labirínticos que possibilitam o acesso à Baía. Outro ponto levantado foi a força da Rua “A” como estruturadora deste tecido urbano.

Antes da leitura participativa e interação com a comunidade, os participantes foram divididos em duplas ou trios. Algumas duplas realizaram propostas iniciais de intervenção no território de Tubiacanga: um grupo partiu do Eixo da Rua “A” como estruturador da intervenção, destacando a importância da via da escola como estruturadora do território de Tubiacanga; outro grupo pensou no potencial turístico da região e em intervenções de requalificação que favorecessem este aspecto; Um terceiro grupo desenvolveu um estudo de realocação das casas que estão na orla para uma área no entorno do perímetro da área consolidada de Tubiacanga, chamando a atenção para o conflito da ocupação das margens da Baía pelos pescadores. Outros grupos buscaram identificar os conflitos entre os distintos agentes e potenciais educativos no território.

Leitura participativa do território

Com o propósito de interagir com a comunidade, compreender expectativas, necessidades e os diferentes “olhares” sobre o lugar, na segunda ida a campo foi programada a realização da leitura participativa do território, divulgada entre os moradores por líderes locais. Ao chegar na data e horário combinados, a equipe preparou o início das atividades, porém apenas dois adultos compareceram ao local. Com isso, meninos que estavam jogando futebol foram convidados a participar e, no decorrer do processo, uma menina integrou o grupo.

A dinâmica foi organizada em duas etapas diferentes, com o desenvolvimento dos instrumentos **Painel dos Desejos**, do qual participaram os adultos e crianças, e **Mapeamento Afetivo** (Mapete), aplicado somente com as crianças. Para a realização do Painel dos Desejos foi proposto que desenhassem ou escrevessem o que desejavam para Tubiacanga numa extensa folha de papel craft. Foram apresentadas questões sobre regularização fundiária e problemas de transporte urbano pelos adultos, além da necessidade de creches, escola e posto de saúde, destacados pelas crianças. Em decorrência dos participantes serem em maioria meninos, muitos foram os pedidos por melhorias nas instalações do campo de futebol e na possibilidade de iluminação por refletores. As crianças complementaram ainda com menções à poluição da praia, ao lixo e ao abandono de animais.

Durante a aplicação do **Mapeamento Afetivo**, sobre um mapa/tapete de lona com imagem aérea de Tubiacanga, foram localizados elementos da comunidade como casas, ruas, equipamentos, pontos positivos e negativos do lugar. Foi possível obter retorno em relação ao abandono da área e ao lixo que se acumula cada vez mais na orla. Houve reclamações quanto ao mato alto que impede de jogar pipa em alguns lugares, deixando implícita a precariedade e insuficiência de espaços livres destinados ao brincar. Ao compreenderem as representações apresentadas em formato de mapa, as crianças demonstraram reconhecer e dominar bem o território.

Após a conclusão dessa etapa, as crianças acompanharam a equipe pelo território no **Percorso Imagético**, apontando pontos que gostavam ou não, e justificando suas escolhas. Ao passarem em frente à escola, reclamaram do muro alto que dificultava a integração com os espaços livres da instituição, exaltando o desejo de pular o muro nos finais de semana para uso das quadras da instituição; evidenciaram ainda como negativo o galpão da reciclagem, que para elas era sinônimo de sujeira e ratos. Interessante notar como esses dois fatos estavam condizentes com as observações realizadas pela própria equipe, no dia de reconhecimento do local. Ao passarem pelo campo sintético, este foi apontado como local adequado, a não ser, segundo eles, pela inexistência de refletores e de quadra de basquete; a academia ao ar livre, ao lado do campo sintético, também foi destacada como ponto positivo do território.

Em seguida os integrantes da oficina se dividiram em grupos para continuar a caminhada com o objetivo de coletar informações com outros moradores. A única menina que participava da atividade acompanhou um dos grupos e auxiliou com apontamentos sobre o local; afirmou ser o p'ier seu lugar favorito pela beleza da paisagem, mas considerou negativo o acúmulo de lixo na baía.

Durante o percurso, em conversas informais com pessoas que estavam pelas ruas, foi possível perceber que as demandas apontadas pelas crianças estavam de acordo com as questões destacadas pelos adultos, como a falta de equipamentos de saúde, educação, cultura e lazer, além da falta de iluminação nas ruas, ineficiência do transporte público urbano, descontentamento com o acúmulo de lixo e a localização do galpão da reciclagem. Apesar de ser um bairro tranquilo – fato destacado pelos próprios moradores, muitos pediram policiamento e segurança, em referência à expansão desassistida do bairro, além de questões envolvendo processos de regularização fundiária.

Ao final da visita, a equipe realizou uma troca de impressões apreendidas no dia. Discutiu-se a respeito das potencialidades locais, como paisagem e tranquilidade evidenciadas pelos próprios moradores – “Tubiacanga era um paraíso”, nas palavras de um deles. Mas eram aflitivos os problemas estruturais da região, em decorrência principalmente da distância dos demais bairros da Ilha. O isolamento, que por um lado era o motivo da tranquilidade, por outro lado trazia diversas carências, como poucos investimentos em educação, saúde, saneamento básico e transporte.

Trabalhos em Ateliê de Projeto

Após as interações com a comunidade, somadas às percepções do próprio grupo, em uma segunda etapa foi então proposto um estudo preliminar para o território, considerando as potencialidades e fragilidades locais, bem como as necessidades e desejos apreendidos. Os primeiros esquemas e esboços, junto à setorização do território, respeitaram as demandas apresentadas, procurando investir em saúde, lazer, educação, cultura e gastronomia. Para tanto, previu-se implantação de restaurantes e mercado com incentivo à pesca local, instalação de *deck* e *pier*, realocação do local da reciclagem, integração do Jardim de Orações até Tubiacanga – com ciclovia e parque urbano, quadras poliesportivas, campo de futebol para treinamento de clubes, integração da escola existente com praça por meio da redução dos muros, nova área escolar, e local de expansão das residências.

Pode-se perceber uma transformação da percepção e um embasamento maior nas propostas estabelecidas no segundo momento. As respostas projetuais ficaram concentradas nas bordas do bairro e expressaram com maior embasamento as demandas e necessidades da comunidade, já o espaço correspondente à proposta do parque não teve o mesmo grau e qualidade de definições.

Jogo da Memória e Baguncidade

Na terceira ida a campo estava programada a realização de atividades com crianças no clube da comunidade (Clube Flexeiras), lideradas por participantes da oficina e por pesquisadores dos grupos GAE e SEL-RJ. Apesar de dificuldades iniciais, os meninos chegaram eufóricos ao clube, auxiliaram a preparação para o início da atividade, e reconheceram o mapa aéreo da comunidade exposto, apontando suas casas e lugares sem mesmo saber o propósito de tudo aquilo.

Assim teve início o **Jogo da Memória**, em que, ao serem apresentadas imagens de diversos locais de Tubiacanga, os participantes deveriam identificar os lugares e

onde se localizavam no mapa. Ao associarem facilmente as imagens selecionadas, novamente demonstraram como dominam o local, bem como compreendem bem a representação em mapa. As crianças se entusiasmaram bastante com a atividade e como se tratava de um “jogo”, houve disputa e muita diversão. A atividade cumpriu o propósito que era servir como uma espécie de “aquecimento” e aproximação entre os participantes e os pesquisadores, no qual os meninos criaram vínculos com os adultos e se envolveram com os objetivos propostos e a atividade seguinte. A equipe se questionou sobre o grau de dificuldade das imagens, concluindo que a complexidade deveria ser maior, e que a atividade surtiria melhor efeito se as crianças fossem divididas em grupos pequenos, para ser possível trabalhar as percepções sobre os lugares.

Na segunda atividade, denominada **Baguncidade** (Figura 3), os participantes foram convidados a realizar maquetes de sucata representando o que desejavam para Tubiacanga. Nesse momento uma menina, a mesma que estava no dia anterior, se integrou à equipe. A aplicação do instrumento contou com o envolvimento das crianças, que se acalmaram e se concentraram empenhadas em concretizar suas proposições, orgulhosas do resultado final.

Mais uma vez foram citados os problemas com lixo e reciclagem, a necessidade de creche e escolas e o anseio por iluminação no campo de futebol. Além disso, novas

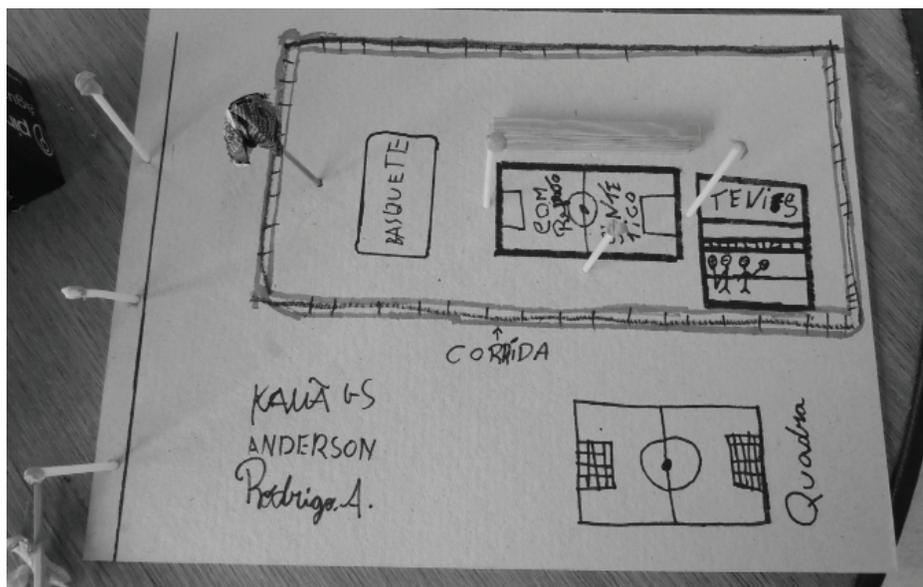


Figura 3: Baguncidade.

Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ/UFRJ, 2017.

demandas foram incorporadas, como casa lotérica e parque aquático. Ao proporem a localização do que estavam projetando, foi possível verificar que o território que elas consideram parte de Tubiacanga era mais extenso do que o analisado pelo grupo de pesquisadores, abrangendo áreas que até então não haviam sido consideradas nas análises.

Ao analisar as atividades realizadas, a equipe de pesquisadores observou que havia um número excessivo de adultos em relação à quantidade de crianças, que ansiosos pelos resultados finais, fizeram algumas intervenções durante o processo de realização das maquetes, o que possivelmente acabou interferindo um pouco na proposta final de algumas crianças. Com isso, atentou-se à necessidade de, nas próximas visitas, serem realizados treinamentos anteriores ao início das atividades.

OFICINA “TUBRINCANGA”

Devido ao fato de que as crianças participantes da Oficina de Projeto tenham sido particularmente meninos de idades entre 09 e 13 anos, foi programado um retorno à comunidade, no dia 18 de julho de 2017, para a realização de outra oficina, denominada então, de “Oficina Tubrincanga”. Desta vez, procurou-se ampliar o público alvo, incluindo meninas e também participantes de outras faixas etárias; a oficina foi então realizada em parceria com a ONG Conexão-Escola, que desenvolve projeto social com as crianças moradoras do bairro.

Como “aquecimento e quebra gelo”, a aproximação dos pesquisadores com as crianças se deu a partir da realização da atividade **Implant(ação)** – “Jogo das Palavras” (Figura 4). Os participantes foram divididos em equipes e convidados a formar frases sobre o território, a partir do sorteio de palavras contidas em 3 grupos: ação, lugar e objeto. As crianças apresentaram certa dificuldade em associar ação e objeto ao mesmo lugar sorteado, além de algumas não conseguirem identificar os lugares sugeridos na atividade. Entretanto, houve bastante envolvimento e motivação em participar da atividade, entusiasmadas com a ideia de concretizar as frases e atingir o objetivo proposto.

As frases elaboradas foram registradas em um painel e após esse momento, foi solicitado que as crianças realizassem uma maquete sobre o mapa de Tubiacanga disponibilizado, considerando os apontamentos das frases e incluindo seus desejos para o bairro (**Baguncidade**) (Figura 5). Foram entregues *kits* com papéis, cola, blocos, além de palavras soltas referentes a equipamentos, serviços e lugares que poderiam

ser utilizados para formar um programa de necessidades, conforme as escolhas de cada um. Houve dificuldade em relacionar as frases elaboradas na atividade anterior com a realização da maquete, sendo que alguns grupos se prenderam às palavras disponibilizadas no *kit*. Mesmo assim, surgiram diferentes demandas que não haviam sido contempladas no material entregue, como por exemplo, circo e jardim botânico. As crianças demonstraram ótima percepção espacial no mapa aéreo de Tubiacanga, com enorme facilidade na leitura do território.

Considera-se que a oficina foi importante para orientar a definição de um programa de necessidades para o projeto de Tubiacanga, apresentando resultados satisfatórios na abrangência e representatividade das propostas. As crianças complementaram as demandas com equipamentos culturais, de lazer e proteção ambiental, além de atividades lúdicas como circo, teatro, jardim botânico e horta comunitária (Figura 6).

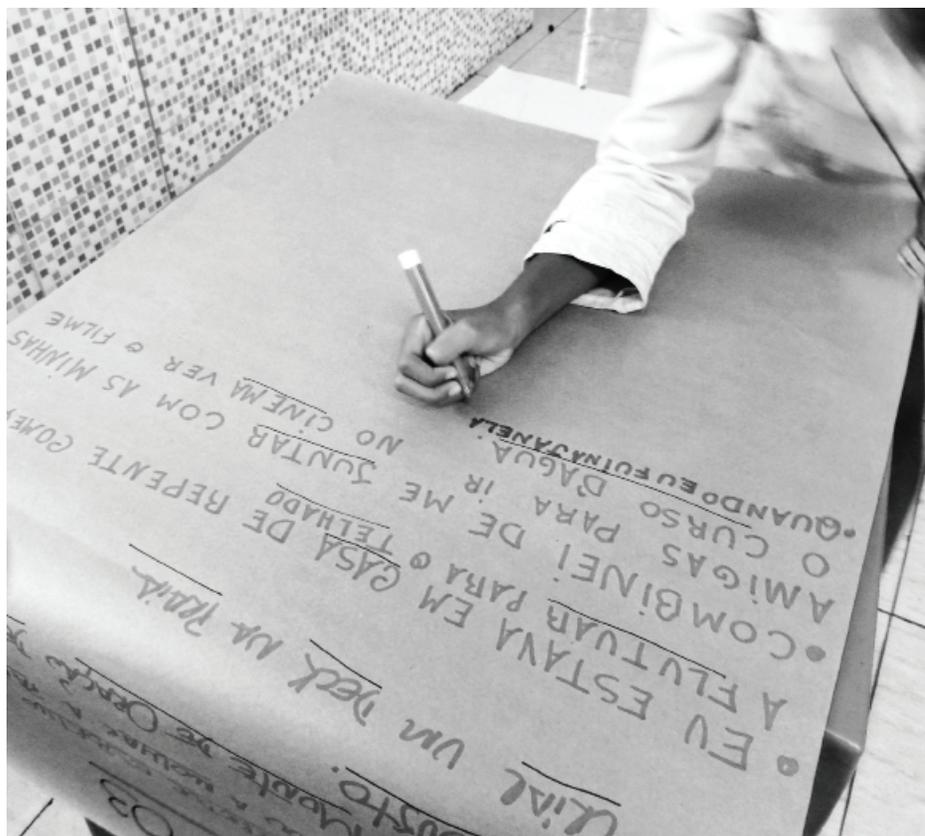


Figura 4: **Jogo das palavras.**

Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ/UFRJ, 2017.



Figura 5: **Baguncidade.**
Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2017.



Figura 6: Apresentação dos resultados da **Baguncidade.**
Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ/UFRJ, 2017

Estudo preliminar do parque urbano público de Tubiacanga

A partir dos resultados obtidos nas oficinas anteriores e na releitura da proposta de estudo preliminar desenvolvida, foi realizado o projeto de um parque urbano para Tubiacanga (FERNANDEZ, 2017). A proposta procurou atender às demandas apresentadas, permitindo a leitura do lugar e de seu cotidiano como potenciais territórios educativos, culturais e recreativos. Como desdobramento, a expectativa foi fortalecer a comunidade e dar visibilidade à sua população, de forma que o projeto pudesse ser encaminhado e discutido em reuniões públicas municipais, após sua aprovação pelos moradores e pelas próprias crianças.

Compreende-se que a intervenção proposta para suprir a demanda solicitada necessitava abarcar diferentes escalas de ação - bairro e cidade. Um investimento nestas proporções demanda medidas para assegurar que os moradores da vila de pescadores não passassem por mais um processo de remoção e que garantissem infraestrutura básica. Como complementação dos equipamentos existentes em Tubiacanga, a proposta engloba a implementação de creche, escola, biblioteca, clínica da família, escola de pesca, requalificação do píer, quadras residenciais, campo de futebol, área comercial, terminal de ônibus, além da alteração e reestruturação do centro de reciclagem, assim como a abertura de novos acessos à Baía de Guanabara com decks e praças.

O projeto do parque buscou incorporar tanto o programa levantado nas atividades com as crianças, como também manter os usos existentes no local, considerando as limitações e estruturas existentes estabelecidas pelos aspectos físicos, pelas questões da comunidade e pela presença do aeroporto. A proposta foi então setorizada em 5 zonas (Figura 7):

- A primeira, com área alagável e maior ruído devido à proximidade da linha de pouso e decolagem do aeroporto, seria conformada por percursos, aproveitando o potencial contemplativo da área e uma área esportiva que criasse continuidade com o Corredor Esportivo já em funcionamento no bairro vizinho da Portuguesa, sendo o corpo d'água existente o elemento divisor com o segundo trecho.

- A segunda, o Monte de Orações em que seriam realizadas adequações espaciais considerando manutenção do uso atual.

- A terceira, local onde atualmente ocorre motocross e é considerada uma área descampada, seria destinada a praças de eventos e implementação de um centro cultural com auditório. Dessa forma, seriam criadas possibilidades de eventos tanto no interior das edificações, como nas praças com anfiteatros.

Este trecho também contaria com um parque aquático público atendendo aos desejos das crianças, ampliando este uso para o resto da população da Ilha do Governador.

- A quarta, sendo uma área ambiental, considera os maciços de vegetação existente, criando um jardim botânico, tanto para educação ambiental, como para contemplação. Este trecho estabeleceria uma camada de amortecimento de usos para o bairro de Tubiacanga, considerando esta uma forma de manter as qualidades locais, diminuindo a intensidade de uso no parque, e consequentemente o fluxo para Tubiacanga. Esse desejo de manutenção da escala da comunidade foi reiterado nas diversas atividades realizadas

- A última, visa contemplar demandas da comunidade com praças e equipamentos educativos, de lazer e horta, através da implementação do Território Educativo.

- Os trechos do parque foram interligados por vias de compartilhamento entre bicicletas e pedestres, possibilitando também os serviços de manutenção e segurança do lugar. Com o objetivo de estabelecer a conexão entre as diferentes seções do Parque, assim como o Corredor Esportivo da Portuguesa, píers de atracamento em cada um dos trechos estabeleceriam uma conexão via baía, assegurada por postos de observação.



Figura 7: Estudo preliminar.
Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ/UFRI, 2017.

Apresentação do projeto para a comunidade

Após o desenvolvimento do parque e desenho urbano para Tubiacanga, a intenção era apresentar o projeto final para a comunidade de forma a ter um retorno quanto às propostas (Figura 8). Assim, no dia 2 de agosto de 2017, em uma das reuniões organizadas pelo “Fórum itinerante Baía Viva em Tubiacanga” no Clube Flexeiras, o projeto realizado foi apresentado e discutido. Estiveram presentes integrantes do movimento Baía Viva, da Associação de Pescadores-APELT e agentes públicos municipais da Secretaria de Meio Ambiente, da Secretaria de Urbanismo, da CEDAE e da Comlurb.

O projeto foi bem recebido pelos participantes do Fórum, com algumas questões e ressalvas apresentadas. Os agentes compreenderam como positivo o fato do Parque ter um equilíbrio entre áreas ambientais e culturais e também consideraram como ponto positivo a indicação de caminhos e ações para um saneamento básico mais estruturado. Atentaram para o fato de que um projeto de restauração da flora restauraria a fauna local, atraindo aves e animais que poderiam ser conflituosos com a atividade do aeroporto.

Nesta reunião estavam presentes membros da Associação de Pescadores-APELT, mas não houve participação de integrantes da Associação de Moradores, contando assim com poucos moradores de Tubiacanga. Com isso, não foi possível identificar uma resposta mais completa da comunidade ao projeto.



Figura 8: Apresentação para a comunidade.

Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ/UFRJ, 2017.

Participação das crianças no PROARQ – FAU/ UFRJ

Esta etapa foi a última desta fase de consulta à população, antes de apresentar o projeto à Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Compreendendo desde o início a necessidade de atribuir autonomia às crianças e incluí-las nas decisões projetuais, 11 crianças, entre meninos e meninas, foram convidadas a visitarem a UFRJ, no dia 15 de agosto de 2017, e a participarem de uma atividade no PROARQ, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, trançando redes e territórios educativos.

Após a apresentação do projeto do Parque de Tubiacanga, com abertura para comentários, as crianças foram divididas em 5 grupos para o desenvolvimento do dispositivo **Baguncidade** (Figura 9). Nesta aplicação do dispositivo, foram fornecidas bases para maquetes com elementos diferentes da paisagem local, como área com lago (que se tornou piscina); área com bosque; terreno com relevo; terreno plano, e margem de orla marítima. Com o uso de materiais reciclados variados (plásticos, papelões; cordas; gravetos), as crianças deveriam modificar o espaço com o que achassem interessante para sua comunidade.

Ao apresentarem suas propostas, as crianças demonstraram preocupação com: infraestrutura – implantação de postes de iluminação; com segurança – colocação de guaritas, salva-vidas e placas de avisos na área com piscina; e com a proteção do local – inclusão de cerca na área do bosque, visto a possibilidade de



Figura 9: **Baguncidade**

Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2017

ocorrência de vandalismo. Além disso, a maioria dos participantes inseriu lixeiras de coleta seletiva, tratamento e coleta dos resíduos, bem como considerou as atividades existentes no lugar, como as trilhas e o *motocross*.

Após as apresentações, as crianças localizaram no mapa as possibilidades de implantação de suas propostas. Nessa ocasião, a maioria coincidiu com a localização do estudo preliminar desenvolvido para o Parque de Tubiacanga, com apenas algumas ressalvas informadas por elas, como por exemplo: a área com piscinas deveria ser mais próxima da orla para haver integração; o jardim botânico deveria ter conexão com área de relevo e bosque; e a área consolidada do bairro também deveria ser considerada na proposta.

Destaca-se a importância dessa oficina como um ensaio da inserção das crianças na contribuição no desenho e planejamento dos espaços livres da área em que vivem, tornando-se mais empoderadas, mais cidadãs, mais incluídas nas tomadas de decisão. Assim, espera-se contribuir para elevar suas vozes e fazer chegar suas necessidades até os gestores públicos.

Apresentação do projeto em reunião pública

Com a finalização dos processos de consulta à população, o projeto do Parque foi apresentado em Audiência Pública da Ilha do Governador, a convite do Fórum Itinerante de Baía Viva, em 21 de agosto de 2017.

A apresentação do projeto focou em justificar a implementação do Parque, considerando as demandas locais apresentadas pela comunidade de Tubiacanga, reforçadas por dados biofísicos, sociais e urbanos que embasaram as decisões projetuais. Dessa forma, a abrangência da proposta foi considerada, ao incluir também a escala da Ilha do Governador relacionada a questões de segurança, educação e oferta de espaços livres e de lazer.

Devido à dinâmica da audiência, não houve abertura para a discussão da proposta com os participantes da reunião. Contudo, alguns entraram em contato querendo entender melhor o projeto e compartilhar ideias e projetos já existentes para a área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou destacar a força das ações resultantes da parceria com a universidade que contribuiu com a visibilidade à comunidade, através da leitura e

compreensão de um território construído para a educação, cultura e lazer, a partir de processos participativos. Os Planos Diretores e os Planos Locais de Estruturação Urbana, influenciados por questões políticas e econômicas supranacionais, muitas vezes negligenciam as demandas e desejos das comunidades locais em nome de um interesse maior.

Nesse contexto, Tubiacanga é um dos casos de tentativa de remoção de comunidades de baixa renda na cidade do Rio de Janeiro, que ainda persiste. As ações de resistência feitas pela comunidade mostraram-se muito potentes e tiveram um efeito paliativo, já que o risco de remoção é novamente objeto de discussões condicionadas por novas questões de interesse privado, causadas pela proximidade com o aeroporto internacional. As atividades desenvolvidas pela equipe da universidade em parceria com a comunidade devem ser consideradas levando-se em conta que transcendem as questões de projeto, tais como: segregação sócio espacial, regularização fundiária, interesses privados, conflitos internos, restrições de localização do aeroporto, implementação do próprio parque urbano e da falta de financiamento para infraestrutura urbana e serviços públicos. Mesmo assim, as atividades realizadas pela parceria estabelecida entre a Associação de Pescadores, a ONG Conexão Escola e a Universidade trouxeram resultados tangíveis e intangíveis à comunidade e à universidade.

As oficinas contribuíram como um processo participativo, possibilitando a escuta da comunidade com foco no grupo de crianças, permitindo visibilidade e possibilidade desse grupo específico ter voz. Todo o processo viabilizou, como resultado tangível, os projetos e modelos feitos pelas crianças e, como resultado intangível, trouxe o empoderamento das mesmas. O projeto do parque urbano foi um resultado tangível, ainda que não possa ser considerado um produto final, mas apenas um resultado preliminar oferecendo alternativas e propostas para essa comunidade. Nesse sentido, podemos prever a elaboração de estudos baseados em análises técnicas e participativas como instrumentos de avaliação, planejamento e desenho urbano. Ressaltamos que a apresentação do projeto foi importante para dar voz e visibilidade aos problemas e potencialidades de Tubiacanga. As ricas experiências das atividades envolvendo a comunidade trouxeram várias contribuições em termos de desenvolvimento acadêmico e profissional do aluno.

Consciente das limitações pode-se considerar esta experiência não como um processo participativo integral, mas como uma experimentação dinâmica e

constante dentro dos métodos de projeto interdisciplinar. Ao longo do percurso surgem novas perguntas que, em busca de maior aprofundamento e esclarecimento, se desdobram em outros caminhos não previamente programados. Ao adotar as premissas de uma prática aberta, baseadas em ações que incorporam as intenções dos diferentes sujeitos estimulados a construir sua autonomia, estudantes, professores e comunidade geram questionamentos e formulam soluções alternativas ao mesmo tipo de problema, aumentando sua capacidade de aprender e construir dialeticamente o conhecimento.

Ao reconhecer a posição dos profissionais de projeto como mediadores atentos às demandas da comunidade, destaca-se a importância das crianças, como interlocutores relevantes na avaliação e no desenho do ambiente urbano. Eles são capazes de entender as necessidades locais e participar das dinâmicas e abordagens em um processo aberto que facilita a interação. Em Tubiacanga, a voz de crianças e jovens se tornou essencial para a leitura da configuração de seu território. Os resultados resumidos neste artigo mostram o grande valor das informações sobre a cidade que as crianças desejam e a necessidade de promover ações de participação coletiva para os agentes envolvidos na construção e reconstrução do ambiente construído.

A proposta visou uma contribuição a partir de uma metodologia lúdica para a construção participativa de uma cidade mais representativa que considere a criança e a educação como parâmetros. As ferramentas de abordagem cognitiva, aplicadas em todas as fases do desenho, enriqueceram a visão das oficinas participantes, proporcionando uma aproximação à realidade vivenciada pelas crianças e culminando em uma proposta coerente com o contexto em que estão inseridas.

Conclui-se que a troca de conhecimento entre a comunidade e a universidade, através de processos de escuta e participação aplicados para a compreensão do território, apresenta resultados positivos para ambas as partes e contribui para a resistência e moderação dos conflitos. Projetistas, acadêmicos, técnicos e representantes do governo devem sempre considerar as opiniões e demandas de populações que são frequentemente rejeitadas em decisões tomadas pelo setor público e pelo setor privado em escalas locais e globais.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Giselle A. N. *Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: territórios educativos em ação*. 1 ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU-UFRJ)/ Paisagens Híbridas, 2019.
- AZEVEDO, Giselle A. N.; TÂNGARI, Vera R.; RHEINGANTZ, Paulo A. *O espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade*. Rio de Janeiro, RioBooks, 2016.
- CAMPOS *et al.* (Orgs.). *Sistemas de espaços livres: conceitos, conflitos e paisagens*. São Paulo: FAUUSP, 2011.
- FERNANDEZ, Flora. *A criança e a cidade: a construção da paisagem sob a ótica do brincar*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROURB, 2017
- GOMÉZ Alain, TÂNGARI, Vera Imaginando a escola e seu (s) território (s) educativo (s): Experiências projetuais na FAU-UFRJ. *In: AZEVEDO, TANGARI RHEINGANTZ (Orgs). Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade*. Rio de Janeiro: RioBooks, 2016.
- RHEINGANTZ *et al.* *Observando a qualidade do lugar: procedimentos para avaliação pós ocupação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, PROARQ: 2009.
- TANGARI, Vera R; SCHLEE, Mônica Bahia; ANDRADE, Rubens de (Orgs.). *Sistema de espaços livres: o cotidiano, ausências e apropriações*. Rio de Janeiro: FAU/UFRJ-PROARQ, 2009.
- TÂNGARI, Vera. Grupos de Pesquisa Sistemas de Espaços Livres no Rio de Janeiro - SEL-RJ. *In: <http://www.proarq.fau.ufrj.br/pesquisas/grupos-de-pesquisa/19/sistemas-de-espacos-livres-no-rio-de-janeiro-sel-rj>*. Acesso: 20.MAR.2020.
- TANGARI, V. R.; GOMEZ, A. L. F.; FERNANDEZ, F. M. A. O.; AZEVEDO, G. A. N.; MENDONCA, B. R.; MOREIRA, M. V.; ALMEIDA, M. *The built space Of Tubiacanga: Reading of a Territory for education, culture and recreation*. *In: IASTE- Politics of Tradition*. Coimbra, 2018, V. 289.
- TÂNGARI, Vera R.; AZEVEDO, Giselle A.N. Conflicts and challenges for Architecture and Urbanism education: building up urban spaces together in the city of Rio de Janeiro. *In: Proceedings 12th Città International Conference On Planning Research*, Porto: FEUP, 2019.



An aerial, black and white photograph of a coastal town and a large bay. The town is built on a hillside, with numerous buildings and roads visible. The bay is dark and occupies the upper half of the image. A small, stylized icon of a boat is positioned to the left of the title. The overall scene is captured from a high angle, looking down at the town and the water.

Pitangueiras

Entrelaçando interlocuções, percepções e representações sobre os intramuros e extramuros escolar

GISELLE GERSON
FLÁVIA LIMA
DENISE PINHEIRO

Contexto	Atividades realizadas durante disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído, ministrada em 2018 pela Prof.ª. Dr.ª. Giselle Azevedo (PROARQ/FAU/UFRJ).
Localização	Rua Pracinha José Varela, s/n, Pitangueiras, Ilha do Governador/RJ.
Objetivos	Compreender a percepção dos alunos e professores sobre o espaço escolar e seu entorno.
Data e Duração	Oficina com crianças – 02 dias de setembro de 2017 (duração: 50 min.), com turma do 4º ano. Oficina com professores- setembro de 2018 (duração: 2hs).
Participantes e faixa etária	25 crianças, de 09 a 10 anos, e 12 professoras.
Parceiros	Alunos da disciplina de Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído do PROARQ/UFRJ e pesquisadores do GAE/UFRJ, que ajudaram na aplicação dos dispositivos.
Dispositivos utilizados	Mapa Cognitivo, Percurso Imagético, Mapeamento Afetivo (Mapete) e Implant(ação).

A escola municipal de ensino fundamental investigada, Escola Municipal Cândido Portinari,¹ está localizada no bairro Pitangueiras, Ilha do Governador, Zona Norte do Rio de Janeiro- RJ (Área de Planejamento 3). Assim como tantas outras escolas cariocas, está inserida num ambiente urbano configurado por segmentação e segregação residencial (RIBEIRO *et al*, 2010). Apesar de estar em meio a um bairro considerado nobre, repleto de casas de médio e alto padrão e com ruas arborizadas, atende às crianças de uma comunidade próxima, chamada Boogie Woogie² (situada cerca de 200 metros)- carente de espaços livres e vegetação. Esse contexto urbano escolar, além de configurar como uma paisagem fragmentada (Figuras 1 e 2), reforça a desigualdade social pela falta de diálogo entre a escola e o bairro.

A experiência³ aqui relatada objetivou num primeiro momento, compreender a percepção ambiental dos alunos sobre a escola e o seu entorno; em um segundo momento, apresentar e discutir os resultados obtidos com os professores e gestores escolares, a fim de entender as origens dos problemas apontados pelas crianças e estimular a busca por soluções para a melhoria do ambiente escolar.

¹ A instituição atende a uma faixa etária que vai do Ensino Infantil até o Fundamental com aulas em período parcial, com alunos com idade média entre 04 e 11 anos, divididos entre as turmas do Pré I ao 6o ano.

² A área aproximada da comunidade é de 139 mil metros quadrados e que surgiu por volta de 1927 com ocupações ilegais num terreno privado.

³ O trabalho é decorrente de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da disciplina “Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído – FAP 815”, ministrada pela Prof. Giselle Arteiro N. Azevedo no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PROARQ-UFRJ.



Figura 1: Localização da Ilha do Governador no município do Rio de Janeiro (dividido por Áreas de Planejamento) e Localização do bairro Pitangueiras na Ilha do Governador.
 Fonte: Gerson, 2019.

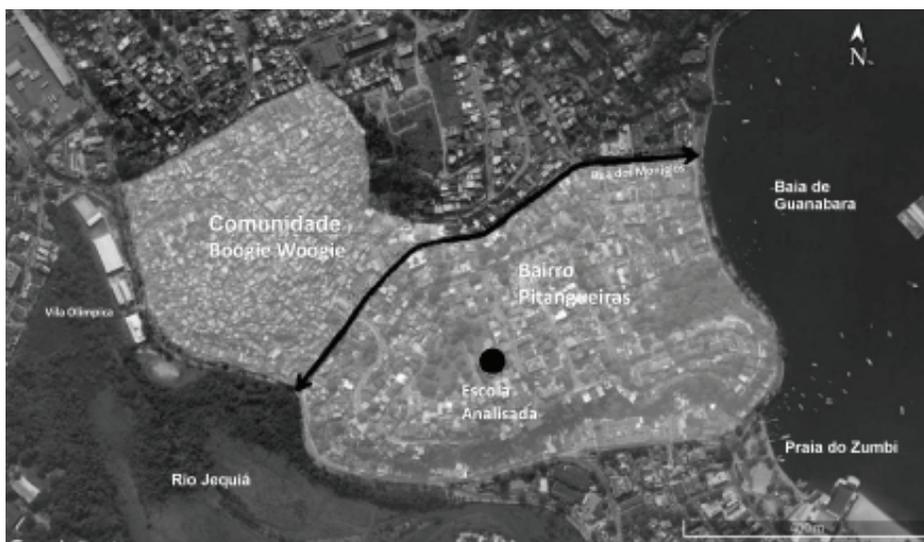


Figura 2: Localização da escola municipal analisada no bairro Pitangueiras e os elementos de referência no entorno.
 Fonte: Gerson 2019 adaptado sob base do Google Earth, 2019.

Ao longo de todo o processo de interlocução direta ou indireta com os professores, buscou-se uma forma de sensibilização quanto à importância do uso dos espaços livres na prática pedagógica, tanto dentro quanto fora da escola, como um impulsionador do desenvolvimento sensório-motor, cognitivo, social e criativo das crianças.

A equipe de pesquisadores, composta por alunos do programa de pós-graduação em arquitetura – PROARQ/UFRJ e colaboradores do GAE – Grupo Ambiente Educação, realizou visita exploratória pelos ambientes da escola com o acompanhamento das gestoras, o que permitiu uma compreensão inicial da dinâmica de funcionamento da mesma e o planejamento das demais visitas. A partir daí, foram aplicados dispositivos de escuta com as crianças, como: Mapeamento Afetivo (Mapete), Mapa Cognitivo e Percurso Imagético e depois, com os professores foi aplicada a Implant(ação) associada à ferramenta de Grupo Focal (COSTA, 2005).

A pesquisa de caráter exploratório procurou somar o “olhar” técnico dos pesquisadores envolvidos, além dos alunos e professores da escola. Como resultado, foi possível obter uma visão geral das impressões, desejos e expectativas em relação ao lugar.

INTERLOCUÇÕES SOBRE O INTRAMURO ESCOLAR

O **Mapa Cognitivo** foi aplicado com um grupo de crianças com idades de 9 e 10 anos, sendo solicitado que representassem a escola da forma como lembravam: “desenhem o que vem na cabeça de vocês quando se lembram da escola, ou o que vocês gostariam de contar para outras pessoas sobre a sua escola”. Para facilitar a observação dos pesquisadores, ao fim da atividade, as crianças envolvidas na pesquisa foram subdivididas em dois grupos, para que explicassem o que haviam representado.

A escola analisada foi representada por sua tipologia de “edifício-caixotão”⁴ e as esquadrias na fachada principal, também foram expostas como parte significativa. Aqui cabe um destaque para a ênfase na representação desses

⁴ A edificação escolar em questão tem pavimentos sobrepostos, sendo nesse caso, composta por térreo mais dois pavimentos. O pavimento térreo abriga ainda, almoxarifado, banheiro para os funcionários, sala dos professores, cômodo de moradia para o funcionário residente, banheiro masculino e feminino para as crianças, cozinha e ambientes administrativos. O acesso aos outros andares é feito por meio de escada, esses agrupam as salas de aulas, sala de informática, sala de leitura e sala de atividades destinadas a alunos especiais.

elementos, como uma possível necessidade de liberdade, através de uma abertura para o ambiente exterior. A maioria das crianças representou a importância dos ambientes externos à sala de aula e a importância dada às relações sociais, como os momentos nas aulas de educação física e teatro.

Os outros desenhos focaram na representação gráfica da fachada da edificação (Figuras 3 e 4), destacando alguns elementos estruturadores da imagem do lugar (LYNCH, 1997), como: a árvore ao lado da entrada; a placa com o nome da escola; os materiais de revestimento (com o desenho de tijolos aparentes); os portões de ferro e o totem em formato de lápis de cor (padrão utilizado pela sinalização da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro).



Figura 3: Fachada da escola. Fonte: Gerson, 2017.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2017.



Figura 4: Mapa Cognitivo da escola realizado por criança.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2017.

Percepção espacial de acordo com a escala da criança

Elementos que, muitas vezes, não são percebidos por adultos, como detalhes na fachada (revestimento, aberturas de drenagem no muro) ou nas calçadas e edificações em frente à escola, foram representados pelas crianças como elementos importantes na percepção do ambiente. Cabe destacar que essa percepção é fruto principalmente da altura do observador. Para as crianças, um portão é uma superfície maior do que nos parece, mais marcante, e, podendo ser considerado então, como elemento de referência dentro da paisagem do entorno da escola.

Confronto entre realidade x fantasia

A representação fidedigna das cores da escola em tons de azul (padrões de sinalização da prefeitura), foi uma preocupação das crianças participantes da atividade realizada. Contudo, observou-se que em alguns casos, as cores da fachada

eram modificadas nos desenhos, de acordo com suas preferências. As crianças acrescentaram também alguns elementos lúdicos, como: desenho de arco-íris; cortinas nas janelas; jardins floridos e personagens (fadas, borboletas e personagens criados pelos mesmos).

O **Percorso Imagético**⁵ consistiu em uma atividade na qual as crianças foram orientadas a fotografarem o que a escola significava para elas, “como se fossem fotógrafos colaborando numa matéria sobre a escola”. Assim, os oito alunos participantes foram divididos em dois grupos, que circularam livremente pela escola e seus arredores, munidos de máquinas fotográficas digitais e acompanhados por uma das pesquisadoras que registrava as falas e locais da fotografia.

Não foi observada relação significativa dos elementos fotografados em função dos diferentes percursos; em ambos os grupos, os espaços livres intramuros (jardins, parquinho, recuo frontal do terreno) e a quadra coberta foram mais citados e registrados. Contudo, os espaços livres dos extramuros escolar (pracinha, calçadas da escola e vizinhos, terreno ocioso), não foram registrados e nem mencionados por nenhuma criança, mostrando que a relação da escola com a cidade não é um assunto explorado como atividade pedagógica.

Internamente, os diversos murais decorados foram bastante fotografados, sendo a maior parte produzidos pelos próprios alunos. As crianças fotografaram também muitos colegas, professores e funcionários que encontravam pelo caminho, mostrando novamente que a relação interpessoal tem destaque no que a escola significa para eles.

Para poder interagir mais com os alunos sobre suas percepções ao longo da atividade e buscar uma avaliação dos registros fotográficos dos colegas, adaptou-se a fase de verbalizações das fotos, incluindo adesivos de “carinhas” (emojis ou ideogramas) indicando sentimentos. A exposição se deu em um mural pela vantagem de ser mais duradouro e poder ser observado por toda a comunidade escolar.

Cada criança recebeu dois adesivos de cada tipo e ao finalizar a colagem, era questionada pela pesquisadora sobre os motivos de suas avaliações. A figura 5 ilustra o resultado do mural após a avaliação das oito crianças que participaram do percurso fotografado.

Os espaços livres intramuros da escola foram avaliados com sentimentos positivos pelas crianças, em especial a quadra de esportes (Figura 6). O portão que

⁵ Essa atividade foi inspirada no trabalho desenvolvido por Rasmussen (2004).

separa o pátio coberto e o espaço livre na entrada da escola também foi alvo de aparente controvérsia, esclarecida nas verbalizações: “Não gosto do portão porque as professoras não deixam sair”, “Gosto de ficar na porta do pátio porque não posso ir lá para fora”.

De uma forma geral, as crianças demonstraram nostalgia em relação aos espaços destinados à educação infantil, tanto em relação à sala de aula, quanto ao parquinho, e verbalizaram: “Sinto muita saudade do parquinho”, “Sala é chata porque tem dever no quadro. Na sala dos pequenos, podia brincar”. O pátio coberto foi avaliado por uma criança com adesivo negativo, que ao ser questionada, explicou: “Não gosto das crianças do terceiro ano. O pátio interno está bom”. A árvore foi avaliada negativamente e a verbalização esclareceu o motivo “Fica muita água no chão perto da árvore. Eu já cáí lá”.

Essa interlocução com as crianças se mostrou eficiente para que os pesquisadores compreendessem melhor a percepção ambiental das crianças. Vale registrar também que a altura das fotografias no mural pode ter influenciado o resultado, já que houve uma predominância dos adesivos colados nas fotos localizadas na parte inferior do mural, onde as crianças conseguiam ter melhor alcance (tátil e visual). Outro fator a ser observado é a possível influência da avaliação das crianças que participaram primeiro da atividade.



Figura 5: Mural resultante do Percurso Imagético, com registros feitos pelos alunos e pesquisadoras. Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2017.

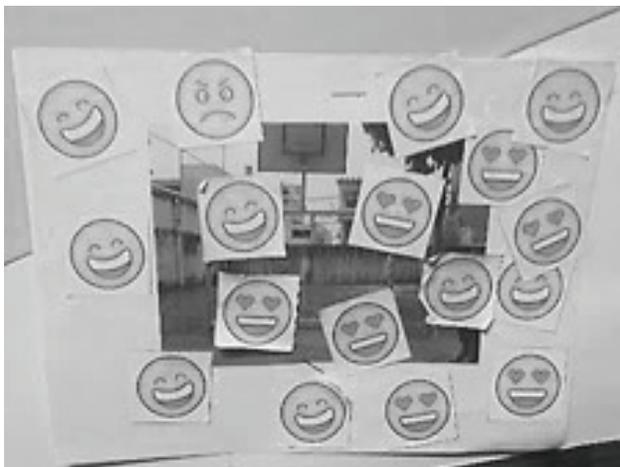


Figura 6: Avaliação dos Espaços externos da escola pelas crianças.

Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2017.

INTERLOCUÇÕES SOBRE O EXTRAMURO ESCOLAR

Para investigar a relação da escola com o seu contexto urbano, os dispositivos aplicados foram: o **Mapa Cognitivo** e o **Mapeamento afetivo** (Mapete), como complementares aos dispositivos anteriormente aplicados. A pesquisa foi realizada com a mesma turma de alunos, que foram divididos em dois grupos, para poder facilitar a escuta e interação com os pesquisadores.

Percepção do percurso entre a casa e a escola

Na análise dos espaços livres extramuros escolar, a percepção do percurso entre a casa e a escola foi um dos momentos de maior interação das crianças com o bairro, o qual pontuam tanto espaços planejados para recreação (como praças, parquinhos), como a rua e a calçada também, na estruturação da imagem do lugar.

A escola pode ser compreendida como o principal destino dos fluxos da maioria das crianças que se deslocam de forma autônoma no entorno de suas casas. Compreendendo que esse percurso, vem repleto de apropriações diversas, como a adaptação de calçadas, ruas e espaços residuais em ambientes para atividades de recreação e socialização, contribuindo assim, no desenvolvimento cognitivo e sensório-motor.

O registro dos percursos através da marcação nas fotos aéreas revelou diversas descobertas sobre a vivência das crianças não só no entorno da escola, mas no ambiente habitacional, como as relações estabelecidas pelos laços de vizinhança e de solidariedade. Assim, as preferências ambientais das crianças pelo local que

habitam, nas escolhas de rotas e paradas, relaciona-se com a confiança estabelecida entre elas e as pessoas que conhecem no caminho.

Ao se realizar uma Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979) dos elementos que mais apareciam nos desenhos das crianças, a praça Patrocina Pereira de Carvalho foi o ponto de referência mais destacado nos relatos, devido ao parquinho e extensa área vegetada (Figuras 7 e 8). Isto porque ele contempla o lazer das crianças de diversas idades, nos horários antes e depois das aulas, sendo um dos poucos do bairro. Esse local não é explorado pelos professores e nem mesmo possui uma integração visual ou física com a escola.

Dentre os outros espaços livres nos extramuros escolar destaca-se o terreno ocioso aos fundos, que poderia abrigar também atividades com as crianças, pais, professores e vizinhos, porém permanece sem nenhum estímulo à essa utilização.

Em etapa posterior, tentou-se buscar compreender melhor os motivos para essa postura do corpo docente e estimulá-los a repensar a utilização do potencial dos espaços livres dentro e ao redor da escola.

Durante a realização do mapeamento afetivo com acesso à foto aérea do bairro, as crianças reconheceram algumas edificações pelas quais elas costumavam passar todos os dias, tanto na ida, quando na volta às suas casas. Dentre esses, foram citados na construção da imagem dos percursos escolares os equipamentos socioculturais de utilização geral, como: escolas, igrejas, Centro Integrado de Educação Pública – CIEP e o centro poliesportivo do Ginásio Experimental Olímpico-GEO, assim como as casas de pessoas conhecidas e pequenos comércios.



Figura 7: Foto de terreno atrás da escola.
Fonte: Gerson, 2017.



Figura 8: Parquinho da praça ao lado da escola.
Fonte: Gerson, 2017.

UMA CONVERSA COM OS PROFESSORES – A ESCOLA HOJE E AMANHÃ

Para Gadotti (2006), a escola precisa atuar com protagonismo na expansão constante do território de construção de cidadania, devendo ser participativa e capaz de internalizar os interesses e as demandas da população. Isso implica em socializar informações, discutir novas interações e articulações com a vizinhança, compreender e respeitar a diversidade que compõe a cidade.

Diante dessa necessidade, buscou-se interagir com os professores, compreendendo que são a força motriz de uma escola e que passam por eles diversas demandas dos alunos, pressão da sociedade, dos pais, da direção e da gestão escolar. Eles vivenciam em seu cotidiano, o quanto um ambiente escolar pode facilitar ou dificultar a realização das atividades propostas, das relações entre os alunos e seus desempenhos sociocomportamental e educativo. Assim, a fim de construir um espaço de diálogo com o corpo docente da escola e complementar a análise realizada pelas crianças e pelos pesquisadores, foi proposta uma outra atividade que pudesse estimulá-lo à expressão de suas reflexões.

O momento foi também aproveitado para sensibilizar os professores quanto à importância do uso dos espaços livres na formação pedagógica e social, em consonância com a abordagem e práticas preconizadas pelo grupo de pesquisa - GAE, perante os resultados das etapas anteriores. Além disso, foi possível ainda, iniciar um processo de empoderamento e engajamento dos professores, dando-lhes a voz, para através de sua vivência e percepção, construir um diagnóstico sobre a escola e sobre os seus anseios de mudanças.

Durante esse processo, três etapas foram realizadas: a devolutiva; o *brainstorm*⁶ e a construção de cenário prospectivo.

A Devolutiva

Esta etapa consistiu numa apresentação para os gestores e professores sobre os resultados da aplicação dos dispositivos com as crianças. Deste momento, observou-se algumas surpresas com os resultados da pesquisa e uma busca posterior, pela gestão, em melhorar alguns pontos do espaço físico, como: porta do banheiro das salas do ensino infantil e rampa para crianças menores.

⁶ O termo *brainstorm* é uma expressão inglesa, refere-se a uma “tempestade de ideias”. Este também é associado ao método da área de publicidade, que consiste numa atividade em grupo para resolver problemas específicos, estimulando o processo criativo dos participantes.

Observamos que os docentes, de uma forma geral, encontravam-se bastante descrentes sobre a realização de melhorias futuras na estrutura física escolar e em relação à importância do estreitamento de laços com o meio acadêmico. O esforço da equipe de pesquisadores então se direcionou em colocá-los como parte do processo – agentes ativos de transformação e não apenas como agentes passivos. Nos diálogos, destacamos que pequenas transformações, como mudança de posturas – uso da pracinha ao lado da escola nos horários de recreio, por exemplo, ou maior flexibilidade na utilização da quadra e dos espaços livres intramuros – poderiam significar ganhos para todos.

Mostrar o que os pesquisadores haviam produzido e revelar algumas informações sobre o edifício escolar e seu entorno, foi uma forma de facilitar o entendimento da importância da pesquisa e de dar o primeiro passo de uma transformação – que é o reconhecimento do meio que se habita e seu contexto (FREIRE, 1996; SAVIANI, 2000; GADOTTI, 2006).

Brainstorm: como é o lugar que eu estou?⁷

Após a devolutiva sobre os resultados com as crianças e primeiros contatos com o corpo docente, buscou-se compreender o olhar dos professores e gestores sobre o ambiente escolar, com a apresentação da seguinte questão: “Quais os principais desafios e potencialidades da Escola Candido Portinari?”.

Nessa ocasião, foram reunidos em três grupos de quatro professoras, que escreviam através de palavras-chaves o que consideravam mais relevante para contextualizar a instituição, compondo então um painel coletivo debatido entre todo o grupo com alguns pontos coincidentes (Figuras 9 e 10).

Dentre os pontos listados, foram considerados como desafios: a parede escura dos corredores (que conservam os tijolos aparentes desde a construção); a reduzida dimensão das salas de aula; o refeitório em local mal iluminado e “barulhento”, junto com o pátio recreativo; pouca acessibilidade para crianças menores, pois não há rampas, e ausência de auditório para a realização de eventos.

Como principais potencialidades, foram destacadas: a localização da unidade escolar em bairro tranquilo; o terreno livre atrás da escola como possibilidade para ampliação do espaço físico da mesma e a existência de quadra coberta, onde realizam a maioria dos eventos e práticas de esportes.

⁷ Atividade planejada para duração total de 40 minutos, dividida em 20 min. de discussão e 20 min. de apresentação dos resultados.



Figura 9: Momento do *Brainstorm* com grupo de professores.
Fonte: Acervo GAE, 2018.

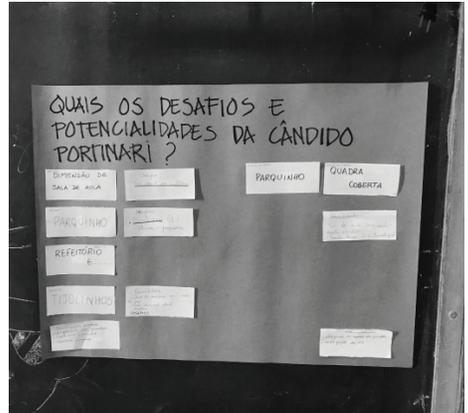


Figura 10: (à direita): Painel coletivo dos desafios e potencialidades.
Fonte: Acervo GAE, 2018.

Cenário prospectivo: como eu quero esse lugar?⁸

Esta etapa foi realizada através da técnica Grupo Focal,⁹ com a definição da pergunta estruturadora do debate: “Como você melhoraria o ambiente escolar?”. Assim, a atividade sucedeu primeiramente, com uma apresentação breve dos elementos referenciais da foto aérea da escola e seu entorno (tanto ambientes internos, quanto externos - vias e espaços públicos próximos).¹⁰ Após explanação da atividade e da imagem, foi solicitado que cada grupo de professores colocasse em papéis adesiváveis (*post-its*) suas sugestões para melhoria do espaço físico da escola e que os adesivassem sobre a foto que receberam, selecionando o melhor local para implantá-las.

Após longo debate em cada grupo, partiu-se para uma exposição coletiva das propostas. Durante o debate, algumas professoras abordaram aspectos com maior impacto positivo para o coletivo e outras, mantinham tendências de interesse mais individual nas decisões. A atividade provocou alguns debates interessantes, como: a importância do aumento de áreas verdes e espaço de brincar versus a priorização do espaço do veículo e estacionamento dos professores.

⁸ Atividade planejada para duração de 50 min | 30 min. de discussão; 20 min. de apresentação. Importante ter sinalizada na planta, os nomes dos ambientes internos e das ruas próximo à escola.

⁹ De acordo com Costa (2005) funciona como uma entrevista coletiva, que busca compreender os aspectos valorativos e normativos de um grupo. A autora remete sua origem a área de Ciências Sociais, por Paul Lazarsfeld e Robert Merton, em 1941.

¹⁰ Nesta etapa, utilizou-se uma foto aérea em escala maior para viabilizar a atividade coletiva de síntese das propostas e outra em menor escala, para esboço das propostas de cada grupo.

Apesar dos professores compreenderem a importância do contato das crianças com espaços de recreação ao ar livre, os mesmos se mostraram receosos em estimular qualquer atividade fora da escola. A pracinha ao lado dessa, por exemplo, citada várias vezes pelos pesquisadores como potencial, não foi incorporada na proposta deles como ambiente possível de uso.

Alguns espaços foram sugeridos de forma frequente pelos professores, como: construção de refeitório, ampliação da cozinha; retirada de estacionamento da área mais sombreada da escola; a criação de um auditório para eventos; o aumento do parquinho; a separação do acesso dos alunos do ensino infantil do fundamental, com rampas adequadas.

Na construção da proposta coletiva, com a colagem final dos adesivos no dispositivo denominado **Implant(ação)**, em que iria conter os pontos que a maioria concordava, observou-se que os professores ficaram um pouco inibidos para iniciar a atividade. Assim, os pesquisadores fizeram uma triagem e adesivaram os pontos que todos tinham concordado e citado como importantes. Em seguida, foram destacados os pontos mais polêmicos, que requeriam debate dos professores, como por exemplo:

- Área do recuo lateral do terreno: Ocupação da mesma para parquinho sombreado ou para refeitório? Os carros dos professores, que estão nesse local onde ficariam?
- Terreno ocioso e sem muro (atrás do terreno da escola): anexo da creche ou parquinho e horta das crianças?

Ao longo da atividade, a equipe de pesquisadores incentivou a autonomia e a liberdade dos respondentes para discutirem e decidirem com base na sua vivência cotidiana. Em um momento posterior a esse, onde se daria o desenho dos ambientes a serem projetados e detalhados, poderia contar com uma apresentação de repertório de projetos. Contudo, pela ausência de verbas para execução, preferiu-se não criar expectativas. (Figura 11)

Pós-oficina

Como ponto de deliberação de ações já listadas na etapa anterior, deixou-se uma tabela fixada na sala dos professores, como uma forma de estímulo a buscarem insumos, através de campanhas, parcerias, patrocínios ou doações de materiais, a fim



Figura 11: Construção coletiva do cenário prospectivo para a escola e o seu entorno imediato com grupo de professores.
 Fonte: Acervo GAE, 2018.

de alcançarem a realização de suas propostas. A ideia foi proporcionar um espaço de discussão no seu cotidiano para melhorias no ambiente escolar, engajando também os pais e alunos.

Quadro 1

Proposta	Itens Necessários	Disponibilidades existentes (mão-de-obra; materiais; espaços etc	A conseguir	Envolvimento das crianças na atividade
----------	-------------------	--	-------------	--

Proposta de cabeçalho do Quadro para listagem das atividades de melhoria em ambiente escolar.
 Fonte: Acervo GAE, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da avaliação do espaço extramuros realizada com crianças da Escola Municipal Cândido Portinari nos mostra que há, de fato, uma identificação de valores e símbolos (objetivos e subjetivos) encontrados no percurso entre a casa e a escola, que funcionam como marcadores de experiências das crianças.

A representação gráfica e falada durante a aplicação dos dispositivos apontou que as crianças constroem uma demarcação territorial (de apropriação do espaço) por uma questão de necessidade. Apesar do potencial dos espaços livres públicos ao

redor da escola para recreação, sociabilização e livre caminhar, há a necessidade de manutenção na infraestrutura do local (ruas esburacadas, falta de mais sinalizações e faixas de pedestres e limpeza urbana) que valorize esses espaços.

O entrelaçamento das visões dos pesquisadores, alunos, gestores e professores, utilizando multimétodos de observação da qualidade do lugar (RHEINGANTZ *et al*, 2009), apontou para a necessidade de pensar em uma nova concepção de escola, na qual a sala de aula não seja o centro exclusivo de aprendizagem, bem como refletir sobre os dispositivos de interlocução com os usuários, que devem incluir os participantes como co-construtores da pesquisa. Além disso, pensar em uma escola com um olhar ampliado que considere também o contato com a cidade, com a arte e a coletividade.

A integração com o entorno e com os demais espaços da cidade constitui um desafio para a educação da atualidade. A escola é um coletivo complexo que envolve uma grande diversidade de relações e interações, mas também impregnado de diferenças e controvérsias que não podem ser desconsideradas na concepção projetual.

Levando-se em consideração particularidades dos usuários e de suas relações específicas com tais ambientes vivenciados, acredita-se em uma maior possibilidade de considerações projetuais mais próximas de soluções reais. Além disso, o reconhecimento da comunidade escolar sobre a importância da escola não se restringir apenas aos espaços livres intramuros, pode ampliar a compreensão desse lugar-escola para outros territórios, incorporando as praças, as ruas e toda a cidade como um grande território educativo.

Escutar os alunos, professores, gestores e demais envolvidos no ambiente escolar é uma forma de proporcionar empoderamento aos participantes da pesquisa, mostrando-lhes o seu papel de agente transformador na construção do mesmo. Logo, mesmo que modificações desejadas no espaço físico não sejam realizadas em sua totalidade, a construção de um espaço de debates foi estimulado e poderá ser a principal chave para uma aproximação efetiva entre a escola e a cidade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- COSTA, M.E.B. Grupo Focal In: Duarte, J.; Barros, A. (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005. (p. 180 – 192).
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (12ed.) São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.). A escola na cidade que educa. In: *Cadernos Cenpec* | Nova série, 1(1). doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>, 2006.

LYNCH, K. *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Rasmussen, K. Places for Children – Children’s Places. In: *Childhood: A Journal of global child research* (V. 11, p. 155-173). Thousand Oaks: SAJE Publishing, 2004.

RHEINGANTZ, P. A, AZEVEDO, G. A. N.; Brasileiro, A.; ALCANTARA, D.; Araujo, M. *Observando a qualidade do Lugar: Procedimentos para a Avaliação Pós-Ocupação*. Rio de Janeiro: PROARQ/FAU/UFRJ. Disponível: www.fau.ufrj.br/prolugar/publicações; www.gae.fau.ufrj, 2009.

RIBEIRO, L. C. de Q.; KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LASMAR, C. (Orgs) *Desigualdades Urbanas, Desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. In: *Revista Campinas*, 33ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

Ginásio Carioca: convivências e relações com o ambiente em ensino integral

SÉRGIO PORTO
GISELLE GERSON
ESTHER COSTA

Contexto	Atividades realizadas durante a disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído, ministrada em 2018 pela Prof. ^a Dr. ^a Giselle A. N. Azevedo (PROARQ/FAU/UFRJ), além de oficinas realizadas em colaboração com pesquisadores do GAE e SEL-RJ em 2016.
Localização	Estrada do Rio Jequiá, s/n- Pitangueiras, Ilha do Governador/RJ.
Objetivos	1º. Momento: Compreender as relações da escola com o contexto urbano, investigando a percepção e interação dos alunos sobre a interface destes; 2º. Momento: Analisar a interação do corpo discente com os ambientes escolares de vocação recreativa e de lazer.
Data e Duração	28 de outubro de 2016- Oficina do Brincar; 24 de outubro a 04 de dezembro de 2018 – Avaliação Pós-Ocupação no âmbito da disciplina do PROARQ-FAU/UFRJ.
Participantes e faixa etária	2016 - 03 turmas do 6º ano. Total: 60 alunos; 2018 - 02 turmas, uma do 6º ano, variando entre 10 e 12 anos, e uma turma do 9º ano, entre 14 e 15. Total: número flutuante, média de 40 alunos.
Parceiros	Alunos da disciplina de APO do PROARQ/UFRJ, em especial Manoela Moyses (mestranda em Design- PPGDesign/PUC-Rio) e Fagner de Oliveira (doutorando em Arquitetura – PROARQ/UFRJ).
Dispositivos utilizados	Painel dos Desejos, Maquete Afetiva, Baguncidade, Teatro da Espontaneidade, Mapa Cognitivo, Poema dos Desejos e Percurso Imagético.

O programa **Ginásio Experimental Carioca (GEC)** surgiu como uma proposta para incentivar o ensino integral, adotado como um modelo em instituições públicas do segundo segmento (6º ao 9º ano) da cidade do Rio de Janeiro. Tendo sido implantado desde 2011 pela Secretaria Municipal de Educação, busca reduzir a defasagem faixa etária/série e a evasão escolar, contando com uma rede de trinta unidades escolares até 2019.

Um dos pontos estruturantes do programa é a busca por diálogo com a vizinhança escolar, ao entender as demandas específicas do território e assim direcionar parte do currículo pedagógico para o preparo do aluno-cidadão, atento ao seu desejo e aptidão vocacional. Dentre as premissas adotadas, destaca-se a procura pelo aproveitamento da infraestrutura local, como integração com outros equipamentos públicos e da sociedade civil – escolas, praças, teatros, vilas olímpicas, etc –, que possam servir de espaços adicionais de aprendizagem. Busca também contribuir com formação da responsabilidade social dos alunos, que atuam como voluntários em escolas próximas ou áreas do entorno, no reforço escolar ou em ações de proteção ao meio ambiente.

No programa GEC, as unidades escolares detêm características distintas; há as que se voltam para o ensino de idiomas; musicalização e prática de instrumentos musicais; artes visuais; e aos esportes, como é o caso do objeto de estudo desta pesquisa, o **Ginásio Experimental Olímpico (GEO)** Nelson Prudêncio, inaugurado em 2016 e localizado no bairro Cacuia, na região administrativa da Ilha do Governador, Rio de Janeiro- RJ.

O programa pedagógico, além de abrigar o proposto pelo programa GEC, acrescenta rotina de treinos com pelo menos duas horas de prática esportiva por dia, e participação em competições a fim de promover os princípios e valores fundamentais do Olimpismo e Paralimpismo. As modalidades oferecidas são atletismo, tênis de mesa, vôlei, handebol, judô, xadrez, futsal, futebol, luta olímpica, badminton e natação.

Neste artigo, é apresentada parte dos resultados da pesquisa realizada pelo Grupo Ambiente Educação – GAE (PROARQ/FAU-UFRJ) no GEO Nelson Prudêncio, nos anos de 2016 e 2018, traduzidos em duas linhas gerais de atuação:

- Em 2016, o objetivo foi compreender a interação dos alunos com os territórios educativos identificados na Ilha do Governador, considerando ainda as relações da escola com o contexto urbano;
- Em 2018, buscou avaliar a apropriação, identificação e sentimento de pertencimento dos alunos com os ambientes escolares.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Diferente das demais unidades do Programa Ginásio Experimental, o GEO Nelson Prudêncio¹ é situado dentro da Vila Olímpica Nilton Santos,² de 26.000 m², com diversas atividades esportivas, culturais, de lazer e de reabilitação física. Mesmo apresentando uma administração independente da escola, esta tem prioridade de utilização das instalações em período determinado para a implementação do seu programa pedagógico. Esta característica refletiu nos dados e informações obtidas, principalmente nas experiências em 2018, mostrando que as instalações esportivas detinham presença significativa não apenas no cotidiano, mas também na percepção ambiental dos alunos que participaram da pesquisa.

A inserção urbana e a Vila Olímpica

A escola está localizada na Ilha do Governador, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro (Figura 1), em terreno adjacente a uma via de grande fluxo de veículos (Estrada do Rio Jequiá) e em suas cercanias encontra-se a Comunidade *Boogie Woogie*

¹ A escola atende 340 alunos do 6º ao 9º ano com turmas compostas por 35 alunos, possui carga horária de nove horas, em tempo integral (7h – 17h).

² Inaugurada em 2015, comportando campo de futebol, pista de atletismo, quadra poliesportiva, piscina e salas para ginástica, lutas e musculação.

e do outro lado, o bairro Jardim Guanabara (com o 3º. Índice de Desenvolvimento Humano – IDH mais alto do Rio de Janeiro).³ Dentro desse contexto urbano, a escola apresenta potencial como um equipamento de referência na paisagem uma vez que possui função social e cultural para a população que mora nas proximidades.

Conforme apontado por Gómez (2017), a Ilha do Governador é marcada por paisagem contemplada por colinas, vales, aterros e praias, alguns se concentrando nas proximidades do GEO. A própria escola encontra-se implantada em terreno inserido em área de preservação ambiental, lindeiro ao Rio Jequiá e à grande área de mangue – que sofreu (e ainda sofre) com os impactos da construção do complexo educacional e esportivo –, que poderia proporcionar potencialidade ambiental e paisagística, porém ainda não é explorada como parte das atividades extracurriculares (Figuras: 2, 3 e 4). Essa proximidade com o recurso hídrico, a torna uma área frágil aos alagamentos e à umidade.

No que tange ao tráfego de pedestres, vale destacar que a circulação de crianças e responsáveis nas imediações se torna vulnerável, visto que existem poucos locais de travessias sinalizadas na via de acesso principal. Além disso, muitos carros estacionados nas calçadas em frente à escola dificultam a caminhabilidade

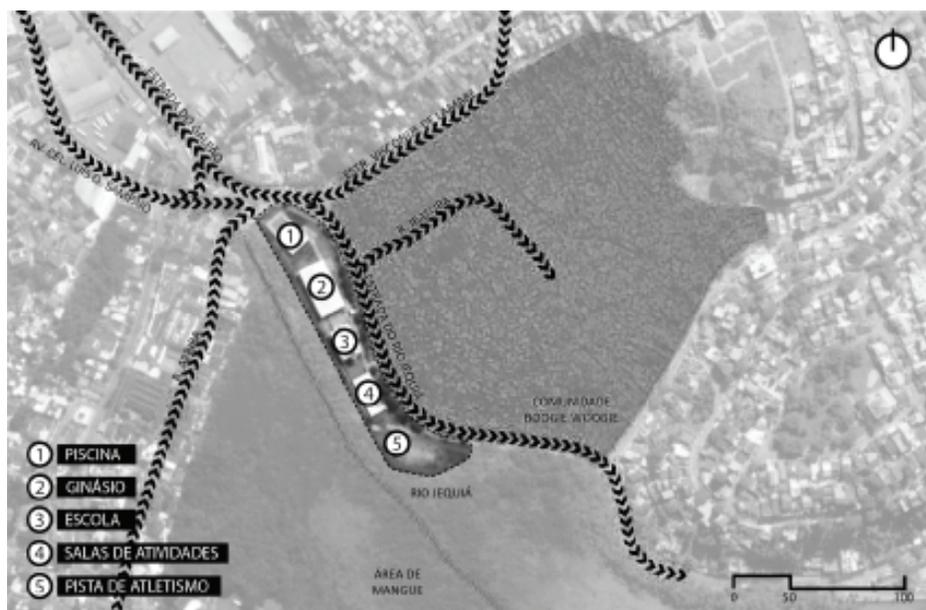


Figura 1: Mapa de localização do GEO Nelson Prudêncio.
Fonte: Google Earth, 2019; adaptado por Esther Costa, 2019.

³ De acordo com dados do último Censo do IBGE (2010).



Figura 2: Edificação do GEO Nelson Prudêncio.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.



Figura 3: Proximidade do edifício escolar com a área de mangue.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.



Figura 4: Pista de Atletismo da Vila Olímpica.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.

no entorno do GEO. Além dessas características, esse tecido urbano é carente de espaços livres destinados ao lazer, detendo apenas uma ciclovia que em alguns pontos cruza a circulação de pedestres, que já se mostra comprometida por obstáculos (instalação de paradas de ônibus e áreas de vegetação de grande porte) incompatíveis com as dimensões reduzidas das calçadas.

O complexo educacional e esportivo conta com piscina, ginásio poliesportivo coberto, pista de atletismo, o edifício escolar (GEO), anexo e estacionamento, servindo aos alunos e à comunidade em geral. O fato de sua maior dimensão estar voltada para via de grande fluxo e ser delimitada por gradil permite uma permeabilidade visual, na qual a vizinhança consegue ver o que acontece quanto às atividades ao ar livre dos estudantes e vice-versa. Esta configuração reforça o papel deste equipamento escolar enquanto elemento estruturador da paisagem (LYNCH, 1997).

Sobre a edificação escolar

De três pavimentos, a edificação escolar é composta de refeitório com cozinha anexa, pátio coberto, secretaria/administração, sala dos professores, auditório, salas de aula, sala de leitura, biblioteca, laboratório de informática e sala de artes. Todos os pavimentos são conectados por rampa central, tendo sanitários masculinos e femininos acessíveis às pessoas com deficiência (PcD).

Destaca-se o sistema de salas de aula em que cada uma é destinada a professor/disciplina específica, sendo os alunos a circularem entre elas. Essa configuração permitiu que cada sala detivesse características próprias de ocupação, vide a necessidade do docente. Assim, observou-se que nos intervalos entre aulas, existe uma concentração de alunos nos corredores e rampas, sendo estes fortes ambientes de socialização dos alunos.

O pátio escolar do GEO também merece ser citado, sendo um espaço que tem uso intenso, com grande concentração de alunos, mas por sua localização estratégica funciona também como um espaço distribuidor – é caminho de acesso a praticamente todos os espaços da escola. Neste local é que ocorrem muitas das atividades extracurriculares e também os eventos de confraternização: apresentações de dança, show de talentos, jogos de tabuleiros e cartas, além de premiações e eventos que englobam toda a instituição.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os dois momentos de imersão na instituição, analisada através de diferentes dispositivos, permitiram testar algumas estratégias de campo, além de estreitar parceria com os gestores escolares e os docentes.

A primeira experiência foi realizada com três turmas do 6º ano, incluindo estudantes com faixa etária entre 11 e 12 anos, cada uma em um turno escolar (50 minutos). As atividades foram realizadas no pátio descoberto em frente ao acesso da escola ainda dentro da Vila Olímpica, mas fora dos ambientes internos da instituição.

Sobre o segundo momento, a avaliação se deu com duas turmas, uma do 6º ano, primeiro ano letivo no GEO, e outra do 9º ano, último ano letivo na instituição. Essa seleção foi justificada pela possibilidade de confrontar as relações existentes entre os alunos e o ambiente escolar considerando tempos distintos de vivência e apropriação dos espaços.

Primeira experiência (2016) – Oficina do brincar⁴

Durante a Oficina, foi possível obter uma interação maior com as crianças, que longe do ambiente de sala de aula, conseguiram expressar-se mais e melhor interagir com os pesquisadores. Os dispositivos foram aplicados em dois momentos – primeiro o **Painel dos Desejos** e o **Teatro da Espontaneidade**, e no segundo momento o **Mapeamento Afetivo** e a **Baguncidade**.

Painel dos desejos

Após a apresentação de pesquisadores iniciou-se o *poema dos desejos*⁵ em sua versão coletiva, sob a forma de um painel. As crianças sentaram-se em torno de uma grande folha de papel *kraft* disposto no chão do pátio, e através de textos e desenhos, expressaram o que gostariam para o local em que moravam (Figura 6). Paralelamente a esse momento, algumas crianças ficaram responsáveis por registrar por meio de vídeos, incluindo comentários e entrevistas com os colegas, o que permitiu compreender e complementar as explicações do que foi representado no painel.

As principais questões discutidas foram:

- Desejos por menos desigualdade e preconceito;
- Garantia de saneamento básico, saúde, educação e segurança;
- Menos violência;
- O futebol como um tema recorrente entre os meninos, solicitando qualidade dos campos e incentivos ao esporte;
- O lixo e poluição estiveram presentes tanto no painel como nas entrevistas, com solicitações de “mais lixeiras e menos lixo nas ruas”.

O **painel dos desejos** funcionou como um importante dispositivo ao reforçar a voz das crianças, despertando-as para a importância da sua participação nas decisões sobre a cidade, a partir da escuta de suas opiniões e desejos. A fala

⁴ Os resultados aqui expostos são um fragmento dos trabalhos de Fernandez (2017) e Gómez (2017), cedidos a fim de relacionar e complementar com os experimentos mais recentes. Os seus trabalhos podem ser consultados na íntegra em plataforma virtual do Grupo Ambiente Educação (GAE/UFRJ).

⁵ Poema dos desejos ou *wish poem* é um dispositivo criado por Henry Sanoff que permite que os respondentes expressem por meio de desenhos e/ou textos, seus anseios, necessidades e sentimentos sobre o ambiente que vivenciam. Rheingantz et al (2009) apontam relatos de experiências do Grupo ProLugar e Grupo Ambiente Educação - GAE na aplicação desse dispositivo. Consultar ficha do dispositivo, presente nesta publicação.

transcrita por Gómez de uma das entrevistas, sintetiza essa percepção: “Por estarem incentivando a gente a querer um mundo, um Rio de Janeiro melhor para a gente, porque têm pessoas que reclamam que não dão suas opiniões para nossa cidade, nosso Estado, nosso bairro e nós estamos podendo falar o que estamos achando e dar opiniões”. (GOMEZ, 2017, p. 204)

Mapeamento afetivo⁶

A atividade proposta foi desenvolvida a partir da utilização de uma maquete física; inicialmente foi necessário montá-la em seções de forma a ajudar as crianças a se localizarem. O objetivo era entender suas percepções sobre o território, a partir da identificação dos locais que vivenciavam em seu cotidiano. Contudo, mesmo com a marcação dos equipamentos existentes no território, houve dificuldade por parte dos alunos de entenderem a maquete e se localizarem na mesma, sendo necessárias explicações prévias, além de estímulo dos pesquisadores para incentivar a participação.

Posteriormente à localização dos equipamentos reconhecíveis pelas crianças, se deu a marcação com etiquetas do lugar onde cada uma delas morava (Figura 5). Esta etapa mostrou que o recorte dos bairros não foi suficiente, pois algumas crianças moravam no Morro do Dendê e na Freguesia. Depois foi solicitado que marcassem percursos e lugares que achavam inadequados, além de lugares que gostavam de ir e brincar.

A conversa durante esse processo tornou-se rica de informações sobre a região, como:

- Locais mais citados: Praia da Ribeira, Praia da Bica e o Aterro do Cocotá;
- Trajetos mais realizados durante a semana: casa-escola-casa. Os demais indicaram deslocamentos para a praia, o shopping e residência de parentes e amigos;
- Com relação aos locais de encontro com amigos, as casas e escolas foram apresentados com grande ênfase, depois a “rua de casa” apareceu como ponto de encontro;
- Os locais fora da Ilha citados foram: Praia da Barra; Leblon, Copacabana, Itapemirim e lugares com cachoeira;

⁶ Dispositivo baseado no caderno de metodologias participativas do Projeto Criança Pequenas em Foco do Centro de Criação da Imagem Popular- CECIP. Consultar ficha do dispositivo.

- A sujeira e a poluição da Baía novamente aparecem como um problema. Contudo, ainda informaram frequentar as praias próximas às suas casas, para brincar e jogar bola;
- Praia/Praça do Zumbi, lugar negativo para elas, que informaram não frequentarem, dizendo: “não tem limpeza e é toda quebrada”;
- Sobre segurança, apontaram a frequência de assaltos à noite como um dos motivos de não se sentirem seguros;
- Outro ponto sobre segurança refere-se aos acidentes já presenciados na rua da escola;
- A maioria mostrou-se curiosa e com interesse de andar de barca;
- Entre os locais relatados como mais seguros para os percursos, foram apontados os “lugares com muitas pessoas”, na maioria destes são os indicados pelos pais. Já como lugares inseguros- as subidas de morros;
- O Aterro do Cocotá é utilizado para brincar e jogar bola, segundo relato das crianças.

Baguncidade⁷

Para a realização desta atividade, as crianças foram divididas em grupos para construir maquetes com sucatas, papel paraná e materiais recicláveis que sobraram da elaboração do **mapeamento afetivo**. As maquetes representaram locais de admiração pelos alunos, como o Estádio Maracanã ou praias próximas, assim como também, outros trabalhos focaram em mostrar espaços da escola, representando bancos e outros elementos do pátio da instituição.

O desenvolvimento das maquetes levou mais tempo do que o programado e por conta disso, não houve uma apresentação e debate com os alunos sobre os resultados. Entre esses, destacaram-se a representação dos espaços públicos e o tratamento de questões ambientais na Ilha, como: a ausência de lixeiras na Praia da Bica e a poluição do Rio Jequiá. As representações trouxeram referência também das praias da Zona Sul do Rio de Janeiro.

⁷ Dispositivo desenvolvido e aplicado pelo Prof. Guilherme Bruno, do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul (PROEC/UFFS), pesquisador colaborador do Grupo Ambiente Educação (PROARQ/UFRJ). Através deste é produzida maquete propositiva junto aos participantes abordando lugares significativos para eles. Consultar ficha do dispositivo.

Durante a aplicação do dispositivo, a liberdade cedida para a escolha de um tipo de tema ou ambiente a se representar nas maquetes (como praça, escola ou rua) confundiu as crianças e comprometeu o tempo disponível. Uma possibilidade para melhoria da aplicação, seria iniciar a tarefa com um lugar/tema específico a ser representado, facilitando atingir os objetivos da pesquisa, uma vez que focaria a atenção das crianças.

Teatro da espontaneidade⁸

Participaram oito crianças – três meninos e cinco meninas; dois meninos ficaram com a câmera, para registrar as encenações e os demais se dividiram em dois grupos. As crianças foram convidadas a encenarem uma situação relacionada ao “brincar e aprender na cidade” (Figura 7). Por conta do barulho e da dispersão no horário do intervalo das aulas, foi difícil acompanhar os processos de escolhas das encenações, sendo assim, relatam-se os temas apresentados no final por cada grupo:

- O primeiro grupo tratou mais da limpeza da cidade e a importância de brincar e interagir entre si em locais com limpeza;
- O segundo grupo, tratou da problemática das fugas da escola para brincar de bola (vôlei e queimada) na Praia da Bica, relacionando as atividades com o controle dos pais e da supervisão da instituição. Outro ponto em destaque diz respeito ao deslocamento de ônibus para chegar até esse local, apresentando dificuldades enfrentadas quanto ao percurso, como curvas, lombadas.

Em outra turma, os alunos encenaram diálogos com a gestão municipal, chamando a atenção quanto às questões relacionadas à infraestrutura precária do bairro, como a ocorrência de acidentes ocasionados pela existência de buracos nas calçadas e a precariedade e insuficiência dos espaços para brincar no bairro, além da falta de segurança nos espaços públicos.

A encenação da peça de teatro improvisada, despertando a espontaneidade dos participantes, foi acolhida com grande entusiasmo pelos estudantes, incentivando ainda a possibilidade de participação daqueles que não estavam incluídos na cena; estes opinaram e questionaram a mesma, demonstrando ser

⁸ Desenvolvido por Jacob Levy Moreno em 1984, consiste em encenações com temas sugeridos sem roteiro prévio, em que os participantes podem expor suas percepções e desejos sobre alguma cena cotidiana que lhes chama a atenção. Consultar ficha do dispositivo.

uma experiência positiva para estimular a liberdade de expressão, a reflexão crítica sobre os problemas do cotidiano no espaço público, além de desenvolver a criatividade.



Figura 5: Execução de mapeamento afetivo.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.



Figura 6: Painel dos desejos.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.



Figura 7: Teatro da espontaneidade.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.

Segunda experiência (2018)

Esse segundo momento foi realizado em três etapas: reconhecimento do local; a aplicação dos dispositivos de escuta e diálogo e a devolutiva aos alunos participantes. Devido ao tempo limitado, por se tratar de uma incursão no âmbito de uma disciplina de pós-graduação, após a primeira visita de reconhecimento foram selecionados dispositivos que permitissem articular a maneira como os alunos percebiam e se identificavam com os ambientes escolares. Para isso foram aplicados o **Percurso Imagético**, o **Mapa Cognitivo** e o **Poema dos Desejos**, com uma devolutiva em forma de exposição de fotografias na escola.

Percurso imagético⁹

O **percurso imagético** foi concebido como um dispositivo cujo interesse era entender a apropriação e o pertencimento dos estudantes em relação aos ambientes da escola. Assim, em uma abordagem preliminar, a equipe de pesquisadores propôs uma atividade que se relacionasse com o contexto atual dos estudantes, imersos em um mundo tecnológico e movidos pelas redes sociais em seu cotidiano. Na dinâmica proposta cada aluno deveria produzir três imagens fotográficas que melhor representassem a escola, e em seguida, publicá-las em redes sociais com a *hashtag* (palavra-chave *hiperlinkada*) **#MinhaEscolaÉ**.

A ideia era promover um “quebra-gelo” entre estudantes e pesquisadores, incentivando-os a se aproximarem do contexto da pesquisa, e assim, seria produzido um “concurso de fotografias” com a divulgação das imagens. No entanto, seguindo as recomendações dos gestores da instituição, para evitar os riscos de uma exposição indesejada da escola e dos estudantes, a atividade foi modificada para que as fotografias fossem enviadas para um e-mail de acesso compartilhado entre a administração da escola e os pesquisadores.

Nas regras de envio, cada participante, de forma individual ou coletiva, enviaria as fotografias do edifício escolar que trouxessem algum tipo de sentimento (positivo ou negativo). Apesar da remodelagem, percebeu-se que no período entre a divulgação e a espera pelas imagens, não houve muita adesão à proposta. Em conversa com a diretoria, descobriu-se que muitos alunos (principalmente os mais novos) não tinham acesso à internet ou não possuíam celular, fator que provavelmente dificultou o decorrer da atividade, mesmo com o auxílio da administração ao ceder a sala de informática para tal. Assim, seria necessária uma nova alteração no modo de aplicação do dispositivo.

O **percurso imagético** então se adaptou para uma dinâmica mais direta em que os pesquisadores levaram câmeras fotográficas digitais para a escola, emprestando-as aos alunos que realizaram percursos livres dentro desta. Posteriormente, os pesquisadores avaliaram as imagens para identificar os ambientes mais retratados.

No processo de escolha dos locais a serem fotografados, já foi perceptível forte desejo de retratar a sala de leitura - que no dia e horário da atividade encontrava-se fechada – e o pátio escolar, com foco nas premiações e troféus

⁹ Aliando características dos dispositivos *Walkthrough* e Mapeamento Visual, consiste em percurso comentado e registrado a partir de imagens, em que é possível perceber aspectos qualitativos dos espaços pelo olhar dos participantes. Consultar ficha do dispositivo.

exibidos em armário expositor na escola. Os trabalhos desenvolvidos durante as aulas de artes e exibidos nos espaços comuns, a mesa de pebolim e os painéis de vidro nos patamares da rampa foram elementos também registrados com frequência nas fotografias.

Por desejo dos pesquisadores em apresentar aos alunos participantes e aos gestores escolares uma síntese da pesquisa realizada, foi feita exposição com painéis das fotografias impressas para visualização por todo o corpo escolar e também para analisar os elementos de identificação dos alunos com o ambiente escolar. Nesse momento, os pesquisadores iriam interagir com os participantes, questionando-lhes sobre seus apontamentos.

Como resultado, a maioria dos alunos do 6º ano participou entusiasticamente da atividade, criando painel único (Figura 8). Alguns decidiram por não colarem certas fotografias por desejarem carregar consigo como lembrança ou por apreço às qualidades das imagens, como relatado. Os alunos do 9º ano apresentaram interação distinta: apenas aqueles que participaram desde a primeira atividade sentiram-se confortáveis com a montagem dos painéis, dividindo-se em dois grupos, possivelmente por afinidades entre eles, tendo como produto dois cartazes menores (Figura 9).



Figura 8: Alunos do 6º ano confeccionando painel com as fotografias. Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.



Figura 9: Alunos do 9º ano confeccionando painel com as fotografias. Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.

Mapa cognitivo¹⁰

Esse dispositivo foi também selecionado para entender os laços de afetividade e pertencimento dos alunos com a instituição, tanto dos alunos recém ingressos – 6º

¹⁰ Também denominado de Mapa Mental, consiste em um dispositivo atribuído à Kevin Lynch em que os participantes se utilizam de desenho ou relato com base nas suas memórias para registro sobre um ambiente. Consultar ficha do dispositivo.

ano – como dos alunos que já estão no momento de saída – 9º ano. Assim, os mapas foram realizados com o título “Minha escola é...”, deixando livre para a realização de um desenho, texto ou outro meio de representação que ilustrasse os ambientes que eles mais ou menos gostassem. Os pesquisadores procuraram reforçar a importância da participação deles, já que eram interlocutores privilegiados por vivenciarem intensamente o cotidiano da instituição.

Durante o primeiro momento da aplicação, o fato de poder “falar” sobre a escola promoveu grande entusiasmo nos alunos do 6º ano; a possibilidade de se expressar sobre suas preferências e propor alterações sobre os espaços da instituição foi muito estimulante para eles, confirmando a importância de se dar voz a sujeitos que normalmente não têm poder decisório e frequentemente são invisibilizados. Os alunos se mostraram imediatistas e diretos nas respostas, informando a partir dos desenhos elaborados as atividades que gostavam de fazer e os locais onde eram praticadas; em sua maioria, devido ao caráter vocacional da instituição, as modalidades esportivas foram bastante representadas.

Já a turma do 9º ano, aparentemente, de início não se empolgou com a proposta, sendo necessária uma aproximação maior dos pesquisadores para conseguir uma participação significativa. Assim como no 6º ano, as modalidades esportivas tiveram superioridade nas representações, entre demais temas, mas com uma carga simbólica significativa (Figuras 10 e 11). As respostas tiveram, em



Figura 10: Mapa Cognitivo de aluno do 9º ano retratando a prática esportiva.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.

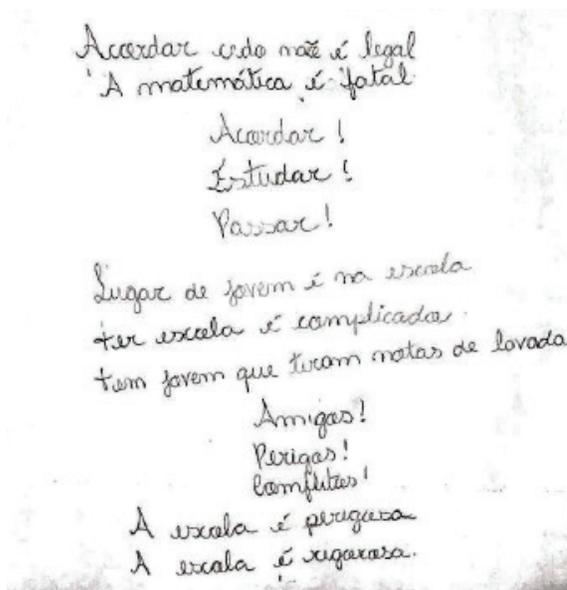


Figura 11: Mapa Cognitivo de aluna do 9º ano retratando a “rigorosa” rotina escolar.

Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.

âmbito geral, maior profundidade ao falar sobre a escola, relatando mais sobre a experiência e as sensações do cotidiano da instituição e menos sobre os espaços de convivência especificamente. Apareceram então questões mais subjetivas, como àquelas que indicavam o que a instituição representava na vida dos estudantes, além do “peso” do horário integral e as relações que lá aconteciam, revelando algumas insatisfações com a rotina intensa do dia a dia – chegando à analogia com prisão –, ou com um caráter mais positivo, destacando as amizades e interações possíveis com a convivência do horário integral.

Poema dos desejos

O *poema dos desejos*, aplicado no segundo dia de incursão na escola, se apresenta de forma complementar e ao mesmo tempo distinta ao *mapa cognitivo*: enquanto o primeiro lida com os desejos e as expectativas em relação ao contexto pesquisado, com caráter propositivo, o segundo representa o conhecido, isto é, a realidade atual do lugar. O dispositivo foi utilizado para buscar entender os anseios dos estudantes em relação aos ambientes da escola – como que elas gostariam que fossem ou o que tivessem para atender seus desejos e necessidades.

Com tempo de aplicação estimado de vinte minutos, foram fornecidos materiais como, lápis de cor, canetas hidrográficas, tesoura e papel sulfite formato A4 e A3. Os suportes para os poemas foram distribuídos individualmente, tendo como direcionamento nestes a seguinte frase aberta: “Eu gostaria que minha escola...”.

Assim como no **mapa cognitivo**, houve discrepâncias consideráveis nas respostas entre as turmas. O 6º ano, em sua maioria, teve dificuldade em incluir aspectos específicos do ambiente físico, sendo bastante categórico nos desejos relacionados à mudança na alimentação, com a possibilidade de trazer a comida/lanche de casa. Alguns poucos alunos mencionaram insatisfações quanto à manutenção e o funcionamento dos sanitários e refeitórios.

Na turma do 9º ano, os principais aspectos destacados foram:

- Sobre o ensino: a vontade de poder utilizar espaços de laboratórios (ciências e informática) e sala de leitura, fora dos horários de aulas, a fim de aprimorar o processo de aprendizagem;
- Também foi demonstrada a insatisfação com o horário integral, e apresentaram desejo por um espaço de repouso, a fim de melhorar a qualidade do tempo escolar, com a inclusão de tempo de descanso entre as atividades praticadas;
- Sobre a estrutura física: desejos por melhorias do condicionamento de ar do auditório, qualificação dos espaços esportivos e a instalação de cortinas nas salas de aula. Também solicitaram a qualificação do pátio escolar, para melhor conforto dos alunos em suas atividades. Outro ponto de destaque foi à proposta de qualificação e liberação de uso das áreas externas à edificação para uso recreativo.

Cabe destacar a diferença de recursos utilizados nas respostas dos poemas; enquanto os alunos do 6º ano, em sua totalidade, utilizaram desenhos para representar suas ideias, mesmo que complementados por textos e legendas explicativas, os alunos do 9º ano elaboraram seus *poemas dos desejos* com textos, compostos por poemas ou pequenas frases, porém em nenhum momento incluíram desenhos nas respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois momentos de pesquisa no Ginásio Nelson Prudêncio confirmaram as possibilidades de diálogo e escuta com duas faixas etárias (10-12 e 14-15 anos) a partir das múltiplas formas de expressão que os diferentes dispositivos adotados proporcionam. Na primeira experiência, foi possível compreender algumas das dificuldades que as crianças/adolescentes enfrentam na cidade, como por exemplo a ausência de áreas sombreadas e de áreas de lazer, os problemas relacionados à segurança e à precariedade da infraestrutura.

A escala do bairro representada em alguns dispositivos – como a maquete e a foto aérea, por exemplo –, por ser de difícil compreensão quanto à sua materialidade espacial, ficou restrita às questões de gestão pública. Assim, tratar de diferentes escalas simultaneamente pode se tornar um complicador. Com a adoção de um recorte espacial mais reduzido, as reações sobre a percepção espacial das crianças pareceram mais evidentes, como por exemplo, a representação da escola e do seu entorno imediato.

Com o entrelaçamento das informações obtidas pelos diferentes dispositivos e diálogos com a diretoria e administração do GEO, foi possível perceber a forte adesão dos alunos à proposta pedagógica do programa, demonstrando entusiasmo em apresentar as modalidades esportivas que praticavam e suas premiações, além do desejo de continuarem com o projeto nos próximos anos de Ensino Médio.

Através da observação dos êxitos e desafios presentes, aponta-se a importância de que as atividades e dispositivos estejam conectados, garantindo coesão nos procedimentos e consequente engajamento dos participantes.

Repensar alguns dispositivos com a inclusão de equipamentos tecnológicos atrai maior adesão dos participantes adolescentes. O dispositivo original *walkthrough* (percurso-entrevista), trabalhado em outras pesquisas do GAE e do PROLUGAR, apresentadas por Rheingantz *et al* (2009), foi aqui reconfigurado (*percurso imagético*), contribuindo para esse constante processo de ressignificação e reflexão sobre nossas práticas e imersões no campo pesquisado.

Quanto à avaliação do espaço escolar, o pátio e a sala de leitura se mostraram com maior destaque nos relatos e representações dos participantes, uma vez que lhes possibilitam escolhas das atividades que irão exercer, quebrando a rigorosa e densa rotina do GEO, em que os alunos podem ali socializar, refletir, questionar e se divertir.

O pátio escolar em específico, claramente apontado como ambiente central de articulação, socialização e recreação dos alunos (Figura 12) – enquanto os demais espaços citados foram majoritariamente entendidos pelos próprios como extensão da ação educativa – apresenta inadequações e não atende com qualidade ao uso intenso cotidiano. Conforme afirmam Azevedo et al (2011), muitas vezes esse espaço tem um caráter coadjuvante em relação aos demais ambientes, sendo concebido e tratado como espaço residual – “sobra” do terreno –, inadequado para as atividades de recreação, exploração, convívio e socialização das crianças” (AZEVEDO *et al.*, 2011, p. 13).



Figura 12: Pátio escolar sendo apropriado pelos alunos em intervalo das aulas.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.

No GEO, observou-se que o pátio é um forte elemento referencial para os alunos, apesar da precariedade e da inadequação às atividades que abriga, como os eventos promovidos pela escola e no seu uso para convivência escolar – sem mobiliário e espaço suficiente. Contudo, torna-se necessário repensar a gestão dos espaços da Vila Olímpica, que apresentaram grande força na imageabilidade¹¹

¹¹ cf. Lynch (1997), a imagem é produto de sensações imediatas e da memória de experiências anteriores. Assim, a imageabilidade refere-se à qualidade ou força evocativa da imagem de um edifício, ou de um ambiente e seu entorno, quanto à sua aparência, legibilidade e visibilidade.

dos alunos, a fim de complementar os espaços destinados à recreação e não apenas às atividades curriculares e esportivas. Um melhor aproveitamento destes nos intervalos seria uma forma de cumprir com o objetivo do programa Ginásio Carioca, de formar o aluno-atleta-cidadão, melhorando a habitabilidade do ambiente escolar.

Cabe reforçar ainda, que os pesquisadores com foco na temática dos ambientes escolares precisam valorizar as informações emitidas pelos participantes ao longo do processo, não apenas os produtos resultantes, uma vez que os pequenos diálogos abrem mais descobertas que uma leitura posterior.

Esse estreitamento de laços entre a universidade e a sociedade, através das disciplinas de graduação e pós-graduação fora do ambiente acadêmico, com a experimentação e aplicação de dispositivos que buscam a compreensão da percepção ambiental dos usuários, possibilita tanto a construção de posicionamentos na relação pesquisa-ensino-extensão mais próximos da realidade, quanto o estabelecimento de melhores laços de confiança e cumplicidade com a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; TÂNGARI, Vera Regina; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (Orgs). *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011. 203p.
- FERNANDEZ, Flora Monte Alegre Olmos. *Criança e cidade: construção da paisagem sob a ótica do brincar*. Rio de Janeiro: PROARQ-UFRJ, 2017. [Dissertação]
- GÓMEZ, Alain Lennart Flandes. *A escola e seu território educativo: estudo de caso na Ilha do Governador na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PROARQ-UFRJ, 2017. [Dissertação]
- LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MORENO, j. L. *Teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1984.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Decreto nº 32672 de 18 de agosto de 2010.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Cria o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Decreto nº 35261 de 19 de março de 2012.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Vila Olímpica Nilton Santos. Disponível: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/smel/vila-olimpica-nilton-santos>>. Acesso: 15.MAR.2019.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Vila Olímpica Nilton Santos. Disponível: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/smel/vila-olimpica-nilton-santos>>. Acesso: 15.ABR.2019.
- RHEINGANTZ, Paulo Afonso; AZEVEDO, Giselle Arteiro; BRASILEIRO, Alice; DE ALCÂNTARA, Denise; QUEIROZ, Mônica. *Observando a qualidade do Lugar – Procedimentos para a avaliação pós-ocupação*. PROARQ/FAU/UFRJ, 2009.
- RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Modelo do Ginásio Experimental Olímpico deve chegar à rede federal de educação. Disponível: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7165726>> Acesso: 15.NOV.2018.

RIOEDUCA. Ginásio Experimental Carioca. Disponível: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=29>>. Acesso: 18.FEV.2019.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Modelo do Ginásio experimental Olímpico deve chegar à rede federal de educação. Disponível: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7165726>> Acesso: 15.NOV.2018.

RIOEDUCA. Ginásio Experimental Carioca. Disponível: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=29>>. Acesso: 18.FEV.2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Ginásio Experimental Olímpico. Disponível: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2346078>>. Acesso: 18.FEV.2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Ginásio Experimental Olímpico. Disponível: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2346078>>. Acesso: 18.FEV.2019.

AGRADECIMENTOS

À Manoela Ferraz Moyses (doutoranda em Design - PPGDesign/PUC-Rio) e a Fagner das Neves de Oliveira (doutorando em Arquitetura – PROARQ/UFRJ) por contribuírem com suas discussões e envolvimento na coleta da pesquisa.

À Flora Monte Alegre Olmos Fernandez e Alain Lennart Flandes Gómez, por cederem os resultados de suas intervenções na instituição analisada para produção deste artigo.

A equipe do GAE/UFRJ, pelo apoio na aplicação dos dispositivos e discussão de resultados.





Erechim

Do positivismo ao ludismo: arquitetura como projeto educativo em Erechim (RS)

GUILHERME BRUNO

Contexto	Atividades realizadas como partes integrantes do projeto de extensão ABC do Habitar e do projeto de cultura Ordem e Progresso: Conflitos Socioespaciais em Erechim, ambos coordenados pelo Prof. Guilherme Rodrigues Bruno, entre os anos de 2015 e 2017, na cidade de Erechim (UFFS).
Localização	EMEF Luiz Badalotti: Rua Fulguêncio Miguel Coffy, 680, Bairro Atlântico, Erechim/RS; EMEF CAIC Cristo Rei: Rua São Martinho, 351, Bairro Cristo Rei, Erechim/RS; Colégio Estadual Haydée Tedesco Reali: Praça Prof. Jaime Lago, 725, Bairro Centro, Erechim/RS; Colégio Marista Medianeira: Rua Valentim Zabonato, 85, Bairro Centro, Erechim/RS.
Objetivos	Cartografar o mecanismo de urbanização cognitiva operante na educação básica, em Erechim.
Data e Duração	Durante o 2º semestre de 2015: duas turmas de quarto ano e duas de quinto ano da EMEF Luiz Badalotti (aproximadamente 4 encontros de duas horas cada, com cada uma das turmas, totalizando 32 horas). Durante o primeiro semestre de 2016: Uma turma de quarto e uma de quinto ano do Colégio Marista Medianeira (quatro encontros de duas horas com cada turma, totalizando 16 horas). Durante segundo semestre de 2016: Uma turma de quarto ano da EMEF CAIC Cristo Rei (quatro encontros de duas horas, totalizando 8 horas). Durante o segundo semestre de 2017: Dois encontros de duas horas (total de 4 horas) com uma turma de quarto ano da EMEF Haydée Tedesco Reali.
Participantes e faixa etária	Aproximadamente 240 crianças, de 09 a 14 anos.
Parceiros	Alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFFS; Professora Marcela Alvares Maciel, da UFFS/Erechim; Pedagoga Clarisse Perinazzo, do IRFRS/Erechim; e Coreógrafo Leonardo Pavan, da Escola de Dança Duo, de Erechim/RS.
Dispositivos utilizados	Percurso imagético, Baguncidade, Dominó do tempo, Prédios falantes e Urbamexendo.

Erechim, cidade onde se realizaram as experiências descritas nesse trabalho, ostenta o slogan turístico “Capital da Amizade”, supostamente por sua formação histórica, calcada na acolhida a levas imigrantes de diferentes nacionalidades¹ (alemães, italianos e ucranianos, dentre outros), desde o início do Século XX. Embora a cidade tenha de fato superado, com relativo sucesso – ou silenciamento –, os processos de conflito, assimilação e acomodação, decorrentes do encontro dessas diferentes populações brancas entre si e delas com os povos originais (RODRIGUES, 2008), atualmente o pacto social vigente no município parece estar mais enrijecido, demandando intervenções culturais fortes e abundantes, que visem a valorização do diálogo e a disseminação da tolerância frente ao semelhante, para que levas migracionais recentes – senegaleses, ganeses, angolanos e haitianos – sejam recebidas com um mínimo de oportunidades econômico-sociais.

O processo de colonização da metade norte do Estado do Rio Grande do Sul, onde se localiza a cidade de Erechim, realizado por meio da atração de extratos sociais europeus que, por diversas razões, tinham interesse em se distanciar do velho continente, ocorreu durante os longos vinte e cinco anos de presidência estadual (cargo existente à época) exercidos por Antônio Augusto Borges de Medeiros, um dos fundadores do Partido Republicano Rio-grandense, de forte viés positivista. Ao gerenciar o empreendimento colonizador, dentro dos termos atribuídos pelos mandantes federais da República Velha, a presidência estadual decidiu pela implantação de diferentes cidades, que funcionariam como núcleos articuladores

¹ Na verdade algumas delas ainda nem eram propriamente “nações” à época da imigração.

das unidades de produção rurais. Nesse sentido, Erechim foi pensada como centro estratégico para a chamada “segunda onda migracional” europeia, sendo sede da “Comissão de Terras”, órgão responsável pela demarcação das colônias.

O traçado da cidade foi realizado pelo próprio Diretor de Terras e Colonização, o engenheiro Carlos Torres Gonçalves, que teria sido um dos mais destacados apóstolos do positivismo no Rio Grande do Sul. Em acordo com essa concepção ideológica, bem como sua formação técnica,² Torres Gonçalves busca inspiração na Paris de Haussmann, a exemplo de outras cidades no Continente Sul-Americano à época, como La Plata e Belo Horizonte (FUNFGELT, 2004).

Tanto a capital bonaerense quanto à mineira, do mesmo modo que Erechim, se caracterizariam ao longo da história por um grande eixo viário, ao longo do qual estariam dispostos os monumentos e edifícios sede das instituições responsáveis, nos aspectos prático e simbólico, pela “ordem e progresso” da nação. Além da disposição linear, o formato criava uma hierarquia de forças, irradiada a partir de nós multiviários, marcados por praças, rotundas e monumentos centralizadores, inspiradas na intervenção do Barão Haussmann em Paris. No caso de Erechim há uma rotunda desse tipo, ao redor da qual se distribuem a Catedral Católica, Igreja Anglicana, Delegacia de Ensino, Universidade, Cartório de Registro de Imóveis, a antiga sede da já mencionada “Comissão de Terras” e escolas. Em seu centro há um mastro que mantém hasteada a bandeira do Brasil, o que dá nome à “praça” em forma de rotunda: “Praça da Bandeira”. (Figura 1).

O eixo monumental de Erechim, representado pelas avenidas Sete de Setembro e Maurício Cardoso (contínuas uma à outra), constitui um dispositivo urbano de doutrinação positivista, que indubitavelmente exerce influência sobre a postura de seus cidadãos, atestando a eficácia do projeto de Torres Gonçalves, ao menos nesse seu propósito ideológico. Numa perspectiva de descolonização do olhar (SANTOS, 2019), os projetos de extensão e cultura que desenvolvemos pretendiam provocar uma ressignificação dessa intenção original.

² Carlos Torres Gonçalves se formou engenheiro pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1898, a qual formou também Francisco Pereira Passos, Aarão Reis, Saturnino de Brito entre outros engenheiros, responsáveis por alguns dos mais importantes e reconhecidos planos urbanos efetuados em cidades do Brasil.



Figura 1: Praça da Bandeira de Erechim.
Fonte: Acervo do Autor.

O PROJETO

O Projeto de Extensão ABC do Habitar, dirigido a crianças e adolescentes em escolas públicas e privadas na Cidade de Erechim-RS, foi planejado em quatro atividades lúdico-interacionistas, relacionadas à temática da educação urbana, correspondente à proposta de cidade educativa, conforme apresentado por Paulo Freire, ainda em 1992: “[As cidades] não apenas acolhem a prática educativa, como prática social, mas também se constituem, através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si mesmas” (FREIRE, 2001, p. 11). Dessa forma, as atividades desenvolvidas não tinham exatamente o propósito de conhecer a realidade escolar a fim de subsidiar uma futura proposta de intervenção arquitetônica, nem de propriamente educar (urbanizar) as crianças, *mas de cartografar o mecanismo de urbanização cognitiva operante na educação básica.*

Como todo processo de cartografia, representaria não apenas os agenciamentos emanantes do território como também os imanentes ao próprio cartógrafo. No caso, a ideia era não apenas entender como as crianças deixam de ser “arquitetas *a priori*” como também, por que os jovens tinham dificuldades em se formarem arquitetos, *a posteriori.*

Por isso é que é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (FREIRE, 2001, p. 13).

O grupo de estudantes de arquitetura, voluntários envolvidos com o projeto, estava justamente interessado em saber como e quando ocorre o processo a partir do qual a cidade se apresenta como um problema/opportunidade na vida das crianças, e não mais apenas um receptáculo da experiência de vida pueril. Diante da própria dificuldade em lidar com a cultura espaço-visual (numa palavra, tectônica) proposta pelo Curso de Arquitetura, os alunos voluntários se perguntavam onde esses fundamentos, que em última instância dizem respeito à ação consciente de cada um sobre o mundo, foram esquecidos, desvirtuados ou relegados a segundo plano.

As atividades desenvolvidas foram inspiradas pela morfologia sociopolítica expressa no traçado da cidade, conforme mencionado anteriormente, mas seus resultados possuem contribuições aplicáveis a um espectro territorial mais amplo e diversificado. Entende-se que, em qualquer caso, o lúdico opera como linguagem para o diálogo e a reflexão, não apenas entre diferentes faixas etárias, mas também entre os mais diferentes extratos sociais de um meio urbano plural, revelando-se um paradigma para o entendimento democrático e o pleno exercício do direito à cidade. Essa estruturação teórico-metodológica foi acrescentada ao Projeto quando este passou a fazer parte do Grupo Ambiente Educação (GAE-PROARQ-FAU/UFRJ), através da Tese de Doutorado do seu coordenador.

Mais do que uma figura de linguagem, a comparação entre jogos e cidades mostra-se um conceito efetivo. Ao se constatar que o próprio jogo é um dispositivo teórico, ao mesmo tempo descritivo e prescritivo- pois sua essência é quase sempre uma combinação de análise de cenários e tomada de decisões –, o qual a forma mais eficiente de colocá-lo à disposição do aprendiz é a própria imersão em sua dinâmica. Anterior à cada atividade desenvolvida no Projeto, eram realizadas algumas dinâmicas

simples para encorajar a aproximação entre infantes e acadêmicos,³ como rodas de conversa ou o conhecido jogo da “cama de gato”⁴ (Figura 2), realizadas principalmente no primeiro encontro. Em seguida, a cada novo encontro foram desenvolvidas as cinco atividades componentes do Projeto, assim denominadas: *Urbamexendo*, *Baguncidade*, *Dominó do tempo*, *Óculos mágicos* e *O que dizem os prédios*.



Figura 2: Cama de gato.
Fonte: Acervo do Autor.

Dispositivos

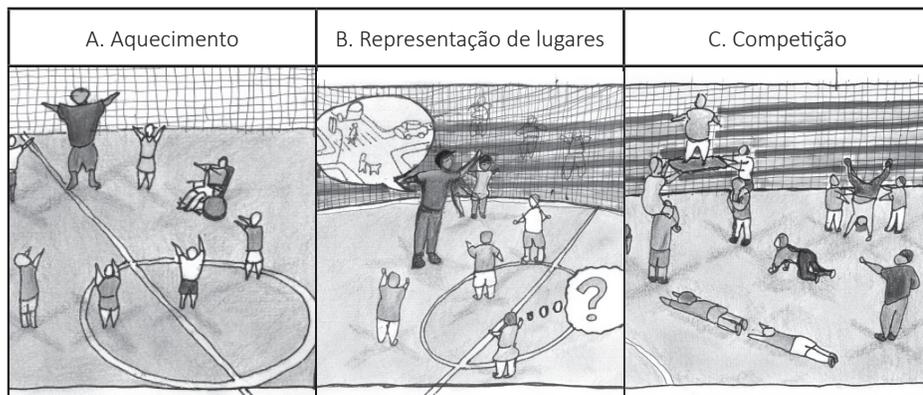
Com apoio de um colaborador coreógrafo, a atividade **Urbamexendo** (Quadro 1; Figuras 3a, 3b e 3c), desafiava os alunos a representarem, com seus próprios corpos, situações de conflitos urbanos. Após breves exercícios de aquecimento, sob fundo musical e seguindo comandos do coordenador, os alunos foram estimulados a representarem elementos e conflitos urbanos, como faixas de segurança, sinais de trânsito, ruas, edificações, praças etc. Em seguida, eles próprios se revezavam na enunciação dos comandos, sugerindo pontos da cidade a serem representados, como “Praça da Bandeira”, “Biblioteca Municipal” ou “Prefeitura”. Na última parte foi realizada uma pequena competição, para ver que grupo de alunos faria a melhor representação de situações problema, como “façam um shopping center”, “um

³ Note-se que se trata de uma aproximação muito especial, entre uma chegada à idade adulta, representada pela passagem da adolescência ao chamado “ensino superior/científico”, no caso dos acadêmicos, caracterizado pelo difícil resgate de um senso de pesquisa autêntico, que é espontâneo entre as crianças, mas é paulatinamente desperdiçado com o tempo, em nome da instrumentalização técnica dos saberes, simplesmente transmitidos, na forma de conteúdos prontos, na prática do ensino tradicional.

⁴ Cf. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cama_de_gato> “A cama-de-gato é uma brincadeira feita com barbante. Consiste em um dos participantes fazer passar entre os dedos um cordão, cordel ou barbante que tem suas pontas ligadas, criando com ele várias disposições ou armações que são transportadas para os dedos de um segundo participante, e que deve se desmanchar com um único lance.” Acesso: 7.MAR.2020.

hospital” ou “um posto de gasolina”. Nessa competição, um dos alunos era escolhido pelo grupo para ser “o (a) arquiteto (a)”, coordenando as demais na representação de sua autoria.

Quadro 1

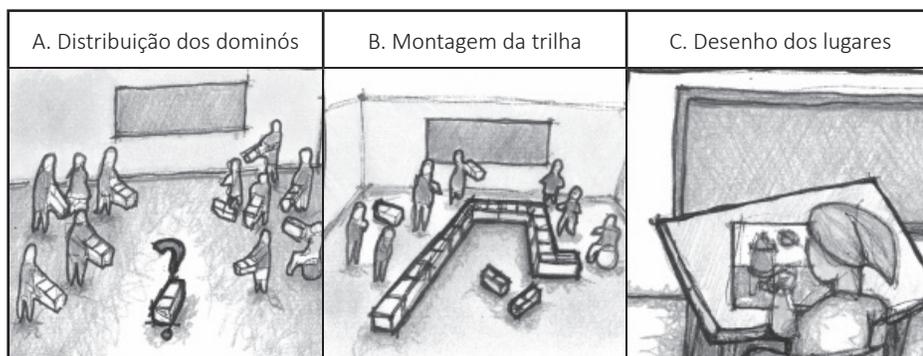


Quadro 1 – Figuras 3a, 3b e 3c: Etapas da atividade Urbamexendo.

Fonte: Acervo do Autor.

No jogo **Dominó do Tempo** (Quadro 2; Figuras 4a, 4b e 4c), fotografias atuais e antigas de pontos conhecidos na cidade foram reproduzidas em metades opostas de grandes dominós (caixas de papelão com aproximadamente 40 x 10 x 20 cm). No caso, o desafio era que cada aluno, integrando uma entre duas equipes, nas quais a turma foi dividida, deveria identificar e encaixar uma das duas fotos de seu dominó, quando fosse sua vez, na foto correspondente, presente na extremidade da trilha de dominó montada no chão da sala. Por exemplo, encaixar a foto da antiga Catedral na foto da Catedral atual, construída no mesmo terreno. Ao final, os alunos são convidados a desenhar como imagina que estarão, no futuro, os lugares relacionados.

Quadro 2

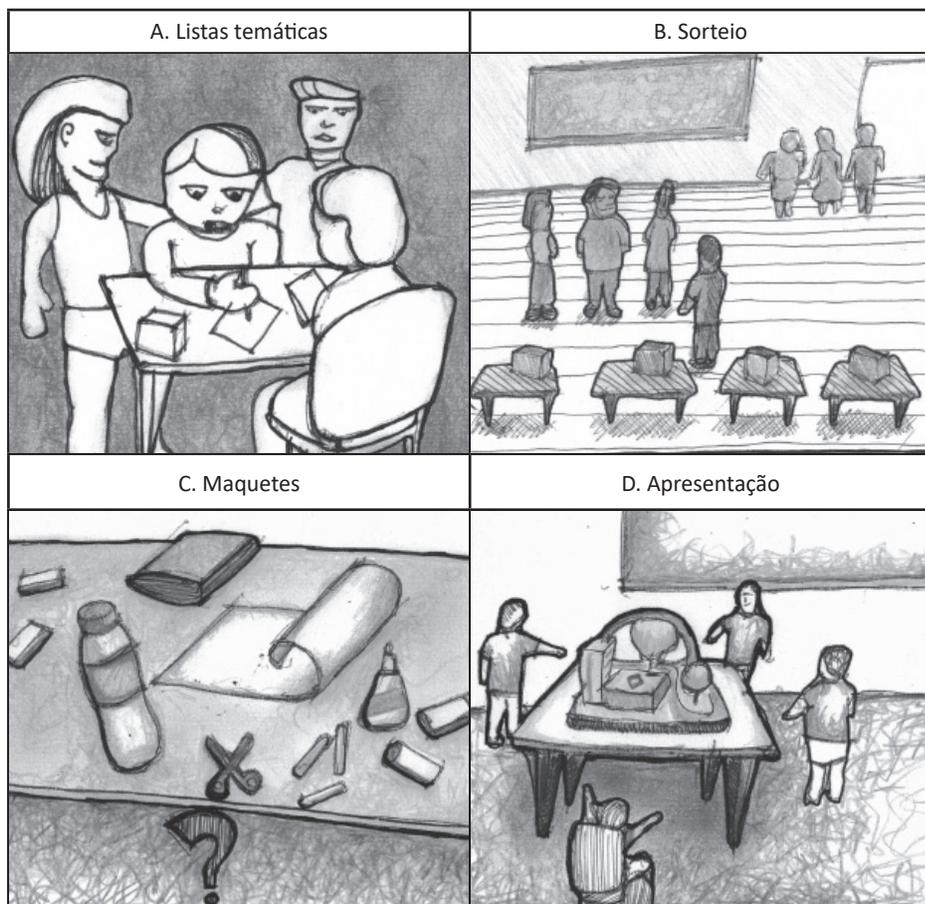


Figuras 4a, 4b e 4c: Etapas da atividade Dominó do Tempo.

Fonte: Acervo do Autor.

Na dinâmica denominada **Baguncidade** (Quadro 3; Figuras 5a, 5b, 5c e 5d), foi pedido que os alunos, primeiramente, se dividissem em quatro grupos e elaborassem, cada grupo, uma lista, contendo exemplos de: 1. Materiais; 2. Sonhos; 3. Lugares; e 4. Problemas. Em seguida os mesmos grupos sortearam, aleatoriamente, uma combinação dos quatro elementos, podendo resultar em, por exemplo, “praia” (lugar), “baratas” (problema), “casa de chocolate” (sonho) e “madeira” (material). Por fim, cada grupo deveria expressar a combinação sorteada, através de uma maquete feita com sucatas (resíduos domésticos reaproveitáveis) previamente recolhidas. No encerramento, cada grupo fez uma apresentação de seu “projeto”, explicando a correlação estabelecida entre os quatro elementos. (Figuras 6, 7 e 8)

Quadro 3



Figuras 5a, 5b, 5c e 5d: Etapas da atividade Baguncidade
Fonte: Acervo do Autor



Figura 6: Urbamexendo
Fonte: Acervo do Autor.



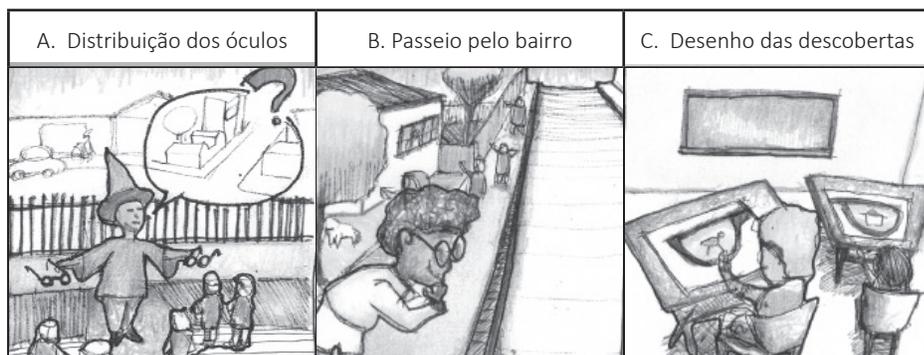
Figura 7: Dominó do Tempo
Fonte: Acervo do Autor.



Figura 8: Baguncidade.
Fonte: Acervo do Autor.

No jogo **Óculos mágicos** (Quadro 4; Figuras 9a, 9b e 9c), cada aluno recebeu pequenos óculos de plástico (do tipo comercializado para fantasias infantis) e lhes foi proposto que o referido artefato possuía “poderes mágicos”, com os quais eles enxergariam detalhes do bairro nunca antes percebidos. Na sequência, os alunos foram levados a um passeio pelas ruas do bairro, até a sede da Associação de Moradores local, trajeto ao qual elas já estavam acostumadas a realizar, pois algumas aulas eram realizadas no ginásio da Associação.⁵

Quadro 4



Figuras 9a, 9b e 9c: Etapas da atividade Óculos mágicos.

Fonte: Acervo do Autor.

Lá chegando elas desenharam e apresentaram para os colegas quais novidades cada uma conseguiu ver, identificando onde a “descoberta” se localizava. A base desse desenho consistia em duas folhas de papel sulfite A4, cada uma contendo a representação de uma lente de óculos, dentro da qual os desenhos deveriam ser emoldurados. Numa lente seria feito o desenho do lugar descoberto e, na outra, como ele era visto antes, caso a descoberta fosse algo “bom”, ou, caso a descoberta fosse algo “ruim”, como deverá ser no futuro. (Figura 10)

A última atividade⁶ consistia em estimular as crianças a imaginarem “o que **os edifícios dizem** uns para os outros?”. Para tanto, foram distribuídas para as crianças desenhos de diferentes edifícios e monumentos da cidade, “balões de fala” e uma folha em branco, para que as crianças colassem os desenhos com os balões preenchidos, em forma de diálogo entre os “personagens”. Os edifícios e

⁵ O jogo Óculos mágicos foi desenvolvido apenas na Escola Luiz Badalotti, onde já havia uma rotina de contato com o entorno urbano, estabelecida pela dinâmica de estudos complementar, no turno inverso ao das aulas, na sede da Associação de Moradores local.

⁶ Desenvolvida no âmbito do Projeto de Cultura “Ordem e Progresso: Conflitos socioespaciais em Erechim”, igualmente coordenado pelo autor.

monumentos escolhidos estavam ilustrados em desenhos antropomorfizados, realizados previamente pelos estudantes de arquitetura envolvidos no projeto, e correspondiam a edifícios e monumentos distribuídos ao longo do eixo viário que conecta as extremidades norte e sul da cidade. (Figuras 11 e 12)



Figura 10: Atividade “Óculos mágicos”.
Fonte: Acervo do Autor.



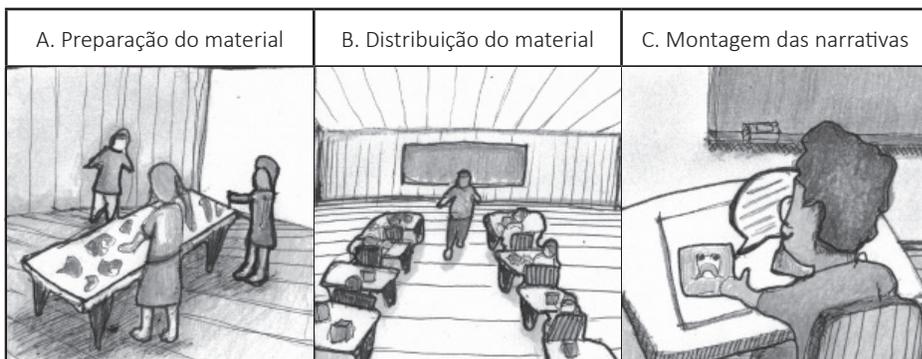
Figura 11: Atividade “O que dizem os prédios?”.
Fonte: Acervo do Autor.



Figura 12: Atividade “O que dizem os prédios?”.
Fonte: Acervo do Autor.

Conforme esperado, as crianças construíram situações curiosas, como, por exemplo, um diálogo entre a Catedral e um tanque de guerra, que serve de “monumento” a uma praça da cidade. Nesse diálogo, a Igreja pergunta, preocupada, “se o tanque irá mesmo atirar contra alguém”, porém, diante da resposta afirmativa, sugere que o alvo seja a Prefeitura. Noutro caso, o supermercado da cidade oferece produtos aos demais edifícios, que se comportam como consumidores eventuais, à margem de seus papéis institucionais de escola, igreja, delegacia etc. (Quadro 5- Figuras 13a, 13b e 13c).

Quadro 5



Quadro 5– Figuras 13a, 13b e 13c: Etapas da atividade O que dizem os prédios.

Fonte: Acervo do Autor

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Embora tanto arquitetos quanto educadores lidem com a expressão “projeto”, enquanto modelo e método para suas práticas profissionais, o arquiteto nem sempre consegue entendê-lo como uma prática pedagógica, ou sequer apercebe-se das bases epistemológicas que sustentam o conceito de projeto. Daí a riqueza do encontro entre os estudantes de arquitetura com os da educação básica, pois percebe-se que, com o desenvolvimento das atividades, tanto a comunidade escolar se aproxima de um instrumento para a articulação dos saberes, quanto os universitários se aproximam da dimensão epistêmica do seu futuro ofício, de arquiteto e urbanista.

A arquitetura como uma pedagogia opera com a dialética entre a substancialização do pensamento abstrato e a abstração do mundo concreto, (pensamento convergente x divergente/análítico x sintético) necessária ao domínio das competências gerais da educação básica. Na prática, executa a construção e

desconstrução de formas e conteúdos (noções, ideias ou conceitos), num processo de substancialização do imaginário, através da relação lúdica com os objetos materiais, mediadores da aprendizagem.

Parafraseando o antigo mito grego, o estudante de arquitetura percorre a dura jornada necessária para chegar ao Minotauro da formatura, mas, ao contrário do que se possa pensar, assim como no caso de Teseu, o grande desafio não é eliminar o monstro, mas, após atingir essa meta, encontrar o caminho de volta do labirinto, para o que, o herói grego possuía o artifício da lã desfiada por sua amada, Ariadne, que o esperava do lado de fora do labirinto. Assim como todos os demais que tentaram vencer o Minotauro antes de Teseu, o estudante de arquitetura muitas vezes teme sua própria formatura, pois não reconhece perfeitamente os caminhos que o levaram até esse momento. Possui consciência de que não apenas se formou em arquitetura, mas que de fato “se transformou num arquiteto”, pois não enxerga mais o mundo da mesma forma. No entanto não sabe descrever exatamente o que lhe provocou essa transformação, nem tampouco dimensionar o quanto sua percepção de mundo anterior era “incompleta”.

Ou seja, o fio de Ariadne que o conduz de volta do intrincado labirinto onde adentrou ao ingressar no Curso de Arquitetura nem sempre é devidamente recomposto para o seu pleno exercício profissional. Como cartografias, as atividades desenvolvidas no projeto ABC do Habitar são exemplos de atividades integralizadoras desta urdidura da lã de Ariadne, que se tornam cada vez mais possíveis e necessárias à medida que novas disposições pedagógicas vão sendo implementadas e consolidadas. A reemergência da ludicidade pode ser um instrumento para que a formação do arquiteto e urbanista se conecte, crítica e conscientemente, à sua história de vida escolar, assim como, por outro lado, a história de vida de cada cidadão escolarizado, através da ludicidade, pode se conectar, de forma igualmente crítica e consciente, com os significados e sentidos de sua cidade.

Dessa forma, mais que a obediência disciplinar às leis, ou seja, a necessária repressão aos impulsos potencialmente destrutivos do ser humano, é, outrossim, o acolhimento à especulação lúdica acerca da realidade o sentido que deve nortear as intervenções urbanísticas que se pretendam eminentemente educadoras. A cidadania não pode ter como única tábua de referência a capacidade de obedecer às regras sociais, mas também a habilidade de reinventar a vida, mecanismo indispensável à felicidade humana e ao pleno exercício da liberdade, razão de ser da própria vida em comunidade, que tem na cidade seu instrumento mais emblemático e duradouro.

Sem o lúdico, o convívio social se torna uma camisa de forças insuportável, vez por outra rompida violentamente, sob o encorajamento de paixões e ressentimentos devidamente manipulados pelos oportunistas de ocasião.

Enxergar a realidade urbana com **óculos mágicos, urbamexendo-se** entre **prédios falantes** que acolhem a **baguncidade** de nossas mentes, é a estratégia lúdica para **dominar o tempo**, o histórico e o devir, sem deixar que forças estranhas à vontade se apropriem dos afetos, desejos e pulsões humanas, construtivas e destrutivas do real. O lúdico é, assim, indispensável à educação política de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pois, todos que compõem a cidade, sejam crentes, céticos, analfabetos ou eruditos, apenas reinventam brincadeiras pueris com novos nomes. Portanto, reitera-se o mencionado no início desse trabalho: o lúdico é uma linguagem universal, através da qual pode-se dialogar e refletir *urbanamente*, o que o torna um meio para o entendimento democrático e o pleno exercício do direito à cidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Política e educação*: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNFGELT, K. *História da paisagem e evolução urbana de Erechim – RS*. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RODRIGUES, C. R. A diretoria de terras e colonização, o PRR e as populações autóctones no RS. In: *Revista Trajetos*, V. 6, nº. 11, 2008. Maceió: PPGHS/UFC, 2008.



An aerial, black and white photograph of Chapecó, Brazil. The image shows a dense urban grid on the left and center, with a large, dark, forested area on the right. A river is visible in the bottom right corner. The word "Chapecó" is overlaid in white text on the right side of the image.

Chapecó

Aproximar, mapear, construir e decidir: um itinerário para a identificação de territórios educativos na infância

ALEXANDRE M. MATIELLO

Contexto	Artigo desenvolvido com base no programa implementado no âmbito da pesquisa de doutorado em Arquitetura (DINTER UFRJ-PROARQ/UFFS) do autor.
Localização	Escola Parque Cidadã Cyro Sosnosky no Bairro Efapi em Chapecó-SC.
Objetivos	Levar as crianças a identificarem territórios educativos em seu bairro e cidade, incorporando as dimensões da leitura espacial, por meio do mapear, mas também da sua capacidade prospectiva e autônoma, representadas respectivamente no construir e no decidir a respeito das possibilidades educativas que identificarem.
Data e Duração	As oficinas aconteceram de outubro a dezembro de 2018.
Participantes e faixa etária	Crianças do 5º ano na modalidade integral (em torno de 25 crianças) e na modalidade parcial (em torno de 35 crianças) entre 10 e 11 anos. Os dispositivos foram aplicados na forma de oficinas em classe e extraclasse no bairro e na cidade.
Parceiros	Com a colaboração de equipe de estudantes de Ciências Sociais da UFFS- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (Campus Chapecó) – Roseny Bernardi, Matheus Cardoso e Lauren P. Canan.
Dispositivos utilizados	<i>Walkthrough</i> , Poema dos Desejos (desenho, maquete), Seleção visual (Jogo da memória; Repertório para maquetes), Matriz de Descobertas (Atlas); Conselho das Crianças (Assembleia).

O Programa Crianças Arquitetando no Território, vinculado a uma pesquisa de doutorado,¹ foi desenvolvido predominantemente com a única turma em turno integral do quinto ano da Escola-Parque Cidadã Cyro Sosnosky, localizada no Bairro Efapi, no loteamento Vila Páscoa em Chapecó, SC. A escola tem cinco turmas em turno integral, uma de cada ano da primeira parte do ensino fundamental. Em um período, as crianças têm os conteúdos tradicionais, e no contraturno, desenvolvem oficinas como horta e jardinagem, dança e reforço de português e matemática. Durante estudo exploratório² no primeiro semestre de 2018, já haviam sido testados alguns dispositivos com todo o universo das turmas integrais, tendo se aperfeiçoado o conjunto deles neste programa, focando-se então a turma do quinto ano integral, e incorporando, eventualmente em algumas atividades, uma turma do quinto ano parcial. O agenciamento das turmas foi feito, após concordância da Secretaria de Educação e da gestão da escola, diretamente com as crianças, que já nos conheciam desde o estudo exploratório, em acordo com os professores regentes, os quais

¹ A tese de doutorado “Infância e Cidade: dispositivos da arquitetura na identificação de territórios educativos” orientada pela profa. Dr. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo foi defendida em 2019 no PROARQ.

² O estudo exploratório foi desenvolvido simultaneamente a um projeto de extensão, tendo utilizado amplamente o *Wallthrough* com todas as turmas e com algumas turmas os demais dispositivos como o Jogo da Memória, o Baguncidade, entre outros, com a finalidade de se perceber os aspectos mais recorrentes acerca do território, bem como aqueles ausentes no repertório de conhecimento das crianças de maneira que oferecesse subsídios que poderiam ser melhor tratados quando da ocorrência do programa.

cederam suas aulas para o desenvolvimento de oficinas³ nas quais aplicamos os dispositivos.

O bairro Efapi é o mais populoso de Chapecó, com mais de 40.000 habitantes distribuídos em diversos loteamentos. Embora socialmente heterogêneo, o loteamento onde se encontra a escola é economicamente vulnerável, motivo pelo qual a escola oferta algumas turmas em turno integral. O bairro é grande, bem pobre em oferta de equipamentos públicos e áreas de lazer. No entorno da escola e da área de abrangência das moradias das crianças participantes há um Centro de Esportes e Artes Unificado – o CEU, associado a um Centro de referência em assistência social. No CEU há quadra coberta, playground, pista de *skate*, sala de informática, biblioteca e cineteatro, e uma sala multiuso para oferta de cursos. Também há na vizinhança uma área verde, denominada Matinho, com playground e academia ao ar livre, além de bastante arborização. Ambos os equipamentos são relativamente recentes (últimos 10 anos). Predominam no bairro as moradias unifamiliares, com surgimento de condomínios multifamiliares, com suas próprias áreas de recreação infantil. Há áreas irregulares, com características bastante precárias, como ausência de banheiros e redes clandestinas de luz e água, em conflito com áreas de proteção ambiental. Pela condição econômica e social, o bairro também sofre com diversas situações de insegurança e violência, entre elas o consumo e tráfico de drogas.

Durante o estudo exploratório pode-se perceber que, mesmo entre as crianças de maior idade do turno integral, a abrangência sobre o território era pequena, revelando que pouco conheciam sobre a totalidade do bairro, e muito menos da cidade. O programa surge como oportunidade para que, sob o pretexto de visitas a lugares, instituições e equipamentos, as crianças possam identificar seu potencial educativo e compartilhar isso a outras crianças.

Em seguida iremos descrever com mais ênfase, conforme é o objetivo deste artigo, o itinerário metodológico do programa, que quis valorizar o protagonismo e autonomia das crianças de maneira que suas vozes pudessem ser ouvidas, registradas e cartografadas.

³ As oficinas foram o espaço e tempo da aplicação dos dispositivos, sendo realizadas tanto na escola, quanto em instituições, envolvendo aspectos desde a percepção à sistematização por parte das crianças acerca dos territórios. Totalizaram 18 encontros num período de aproximadamente 2 meses. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado conforme pode se certificar junto à Plataforma Brasil sob número de CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética)- 06622919.2.0000.5564.

DA ABORDAGEM MULTIMÉTODOS AO ITINERÁRIO “APROXIMAR, MAPEAR, CONSTRUIR, DECIDIR”.

O interesse pelo tema de pesquisa com crianças de uma escola em Chapecó levou ao conhecimento sobre os instrumentos utilizados pelo GAE, os quais foram sendo, ao longo desse percurso de doutoramento, melhor problematizados nos relatos de experiências com demais pesquisadores do grupo, bem como na aplicação de alguns deles no estudo exploratório. Já vínhamos compreendendo que o próprio exercício de aplicação de variados dispositivos, termo que aqui temos preferido em lugar de instrumentos,⁴ oferecia um efeito combinado, e que seu uso avulso ou único não seria tão eficaz na compreensão totalizante da realidade, o que de certa forma, já é recomendado em termos de método de pesquisa.

Azevedo (2012, p. 3497), em estudos que se referem ao espaço escolar e que podem ser replicados para os demais territórios educativos, aponta que as pesquisas devem adotar uma “abordagem multimétodos”, incorporando instrumentos mais focados na percepção de pesquisadores e usuários. Dispositivos tais como questionários e entrevistas, bem como a observação sistemática dos ambientes (**Walkthrough**), podem ser aplicados não só em relação aos ambientes e espaços internos das edificações, mas também nos espaços livres e no entorno urbano, deste caso em estudo, a Escola-Parque Cidadã Cyro Sosnosky. Azevedo (2012) aponta ainda o **Poema dos Desejos** como uma ferramenta adequada quando a intenção é “valorizar um caráter mais global e exploratório da observação”. Outro dispositivo de análise seria o **Mapa Cognitivo** ou **Mapa Mental**, que se baseia na elaboração de desenhos ou relatos de memória representativas da imageabilidade que uma pessoa ou um grupo de pessoas têm sobre um determinado ambiente, em complementação com outros, como a **Seleção Visual** utilizada quando há dificuldade de verbalizar opinião a respeito do ambiente analisado. Estes dispositivos são descritos por Rheingantz *et al.* (2009) no âmbito de pesquisas sobre o ambiente construído e vem sendo ressignificados em pesquisas com crianças pelo GAE.

Mais recentemente, no âmbito do GAE, tem se buscado também categorizar alguns dispositivos conforme sua aplicação. Alguns deles tem sido utilizados com a finalidade de *Aproximação* e, considerando que os sujeitos das pesquisas são

⁴ Em Matiello (2019) detalhamos melhor a fundamentação que nos levou a esta denominação, mas sobretudo advém da concepção de que os instrumentos tradicionais de pesquisas ficam “nas mãos dos pesquisadores” enquanto os dispositivos são compartilhados pelos diferentes sujeitos da pesquisa, no caso, crianças e arquiteto.

crianças, esta preocupação tem sido relevante no seu agenciamento e introdução aos demais dispositivos. Para compreender esta noção recorreremos a Alvarez & Passos (2010), que indicam como artifício a *receptividade afetiva*, que não é passividade, mas uma combinação entre pesquisador e campo da pesquisa para o estabelecimento de um problema. Portanto, antes de aplicarmos um dispositivo, a *Aproximação* seria uma primeira atitude metodológica. É uma disposição que inverte o caminho convencional, como detalham os autores: “Atentos ao que desconhecemos, com uma atenção fora do foco, orientados por uma atitude de espreita (*ethos* da pesquisa), o cartógrafo se guia sem ter metas predeterminadas. Seu caminho (*hódos* da pesquisa) vai se fazendo no processo” (ALVAREZ & PASSOS, 2010, p. 10). Entendemos esta espreita não como um comportamento ambíguo, que deixe o sujeito da análise, no caso as crianças, na defensiva. Assim, fica claro para elas que estamos a trabalho no campo, mas que também estamos ali para descobertas.

Demartini (2011) recomenda que, na abordagem com crianças, precisa haver um grau de respeito e intimidade para que elas se expressem. Ao contrário de alguns que valorizam apenas o que surge em entrevistas com maior profundidade, a autora considera importantes os contatos preliminares. No caso em estudo, essa ideia remonta ao momento do estudo exploratório, mas também a um comportamento que nos leva a atuar, de certa maneira, como etnógrafos, percebendo os interstícios entre as oficinas realizadas, as dobras do tempo, o que torna a *Aproximação* mais que um momento inicial, uma categoria metodológica permanente.

Na categoria *Mapear* estão os dispositivos de leitura da realidade, comumente agrupados sob a denominação diagnóstico, termo que optamos por não usar, por sua carga conceitual associada à ideia de peritos versus leigos na compreensão dos processos. Assim, a utilidade do mapear estaria na capacidade de permitir uma leitura das culturas infantis a respeito dos territórios que habitam, bem como revelar aspectos do cotidiano, funcionando como “gatilhos” para que suas percepções possam emergir.

Montaner (2017) apresenta o ato de mapear como um instrumento de registro de experiências, alertando que não é neutro, podendo ser capaz de libertar e fortalecer e, a partir da realidade, oferecer elementos para melhorá-la. Essa ideia rompe com a visão convencional sobre mapas que faz deles instrumentos de dominação e se associa melhor aos mapas críticos, herdeiros, por exemplo,

dos situacionistas,⁵ como instrumento de registro do não visível e do que está em transformação.

Para Montaner (2017), são quatro as formas de mapear: a *fundacional*, associada aos situacionistas, que resgata, para os que registram, o poder de mapear que lhes foi expropriado, partindo-se da realidade e não do plano, considerando a subjetividade; a *estratificação*, que permite a sobreposição de camadas; as *mesas de jogo*, que funde diagramas e a experiência de mapeamento da realidade; e as que enfrentam o caos aparente, permitindo a *leitura de realidades rizomáticas* em que se possa perceber coisas invisíveis, limites, passagens. Todas estas formas nos dão pistas metodológicas que podem ser incorporadas pelas crianças no seu mapeamento dos territórios educativos.

Ainda no que diz respeito a *Mapear*, Acselrad & Coli (2008) usam a expressão cartografia social, que propicia às pessoas se localizarem a partir do seu lugar até os limites de seu território de pertencimento, chegando às bordas do não-controlado e a partir do controle sobre o mapeamento, questionar sobre relações de poder nos territórios. Para nós, é necessário saber, no âmbito da escola, o que é conhecido ou não, o que precisa ser dilatado em termos de território a ser apropriado, e que permanece ignorado nos mapeamentos escolares. A escola comparece assim como elemento essencial da cidade, em seu potencial didático, não relativizado, mas ressignificado, que faz com que a política volte ao seu lugar – a polis – e que o saber elementar, sua função, adquira sentido no mundo atual (VOGEL *et al.*, 1995), ao oferecer às crianças a oportunidade de cartografar seus territórios, o que se configura como um ato político.

Portanto, há que se entender que o “dar voz às crianças” e, sobretudo, dar-lhe a possibilidade de mapear seus cotidianos, é um fenômeno que traz em si suas contradições. Entendemos que os mapas não podem ser recursos apenas da Geografia ou das Ciências na escola. Podem e devem ser utilizados de maneira combinada entre os conteúdos, sem exclusividade de uma área, e são muito relevantes para a identificação de territórios educativos, em cartografias elaboradas *para* os percursos, mas também nos percursos e após os percursos. A Arquitetura e

⁵ Para Francesco Careri (2013), os situacionistas imprimiam nos mapas percepções do percurso urbano a partir das pulsões que eram provocadas nos afetos do pedestre, como sensações de atração e repulsa. Esta cidade do inconsciente é um organismo, passível de descobertas, e para isto, “utiliza o caminhar como meio através do qual indagar e desvelar as zonas inconscientes da cidade, aquelas partes que escapam do projeto e que constituem o que não é expresso e o que não é traduzível nas representações tradicionais” (CARERI, 2013, p. 83).

o Urbanismo são hábeis na produção de cartografias do território e podem ofertar no mapeamento dos territórios educativos conhecimentos importantes para que as crianças desempenhem o papel de cartógrafas de suas próprias realidades.

Neste sentido, contribui a noção de “Atlas subjetivo”, desenvolvida por Medeiros & Souza (2015) com base em de Vet (2013, p. 6) como uma “resposta humanista à crescente simplificação do debate político e da complacência do poder (...)”, em que os sujeitos imprimem nele [no atlas] para “expor as consequências de mudanças políticas, discretamente, de forma implícita, e não como um objetivo em si mesmo” (ibidem). Para Medeiros & Souza, é comum que apareçam elementos que costumam ficar invisíveis, como aqueles ligados aos fenômenos sociais. Defendem o atlas para evidenciar as escolhas dos sujeitos, que envolvem “experiências pessoais anteriores, e agregam sentido aos lugares: lugares de medo, lugares históricos, lugares sagrados, entre outros” (p. 6). Montaner (2017) situa os atlas, bem como os diagramas e outros instrumentos em uma categoria onde se aprende com a prática, com a realidade, com as necessidades e desejos, favorecendo uma nova teoria pragmática.

Boa parte dos dispositivos aplicados em oficinas se enquadram nesta categoria do Mapear, e de certa forma são sintetizados no “Atlas dos territórios educativos”, o qual, mais que um produto finalístico – que soma em partes justapostas aspectos das oficinas até então realizadas – se transforma ele mesmo em um dispositivo (dispositivo-motriz) ao ser o ponto de partida de diálogo das crianças com outras crianças. Como autoras de um material didático, elas se empoderaram da tarefa de interlocução com outras crianças no momento do *Decidir*, portanto, um dispositivo de diálogo, um dispositivo político!

Desta forma, vamos ao encontro do que Trevisan (2018) classifica como sendo um atlas:

De certo, não nos interessa meramente compreender o que é um atlas, como se ele fosse somente o quê, e não também o como. Almeja-se sim, com o presente estudo, transpor tais valores convencionais, atribuindo ao atlas, um outro papel, uma qualificação que o retire de sua posição estática – objeto-produto – e o coloque em ação – dispositivo-motriz (p. 50).

Baseando-se em Didi-Huberman (2013), por sua vez influenciado pelo Atlas Warburgiano, Trevisan (2018) compara o atlas com uma mina explosiva, que associa estética e saber, em que o primeiro se associa a uma forma visual de

saber e a segunda a uma forma sábia de ver. Para este autor, aí está o papel de força-motriz do atlas, que possibilita a imaginação, não como arquivo, mas como ferramenta. Trevisan aposta que ele é capaz de ver e ler o tempo, com características de efemeridade, provisoriedade, um aparelho de leitura, um objeto de saber e contemplação, que valoriza narrativas antes despercebidas e inimagináveis. Sendo assim, em nosso programa, a combinação de dispositivos de mapeamento ganha um outro sentido, qual seja o não mero somatório, mas uma nova entidade, como algo que revela, mas também incita a revelar.

Adicionalmente, há os dispositivos da categoria *Construir*, cujo caráter mais prospectivo permite aferir aspectos subjetivos relacionados à intencionalidades das crianças para o território, que possam ser deflagradas, por exemplo, por imagens, o que precisa estar ancorado na cultura e problemáticas de vida dos atores:

(...) os métodos projetivos repousam sobre uma concepção de expressão humana, considerando-se que todas as construções imaginárias e imaginativas dos indivíduos e dos grupos portam a marca de seu mundo de significação, de sua estrutura afetiva, e, de nossa perspectiva estão sempre indexalizadas na cultura e no tipo de sociedade em que habitam, mesmo que de modo não consciente. Estaria aí representada parte do mundo das opacidades, do sabido, mas não conhecido, do inconsciente político-cultural, dos arquétipos e do habitus, que, em muitos momentos, nos orientam num nível de consciência pouco evidente (MACEDO, 2006, p. 118-119).

Macedo (2006) reitera a contribuição desses métodos em casos em que é difícil apreender a subjetividade, como o caso de crianças muito novas e seu mundo específico de significações. Geralmente este tipo de técnica se utiliza de “um recurso psicossociológico no qual o sujeito percepção o meio ambiente e lhe responde em função de suas vivências, perspectivas, desejos, ideologias etc” (MACEDO, 2006, p. 118).

Embora neste programa o momento Construir tenha se detido a um único dispositivo (o Poema dos Desejos) em apenas uma oficina, sua importância combinada ao Mapear, que o precedeu, e ao Decidir, que o sucedeu, atribui-lhe potência e sentido, ativando nas crianças sua competência criativa e disposição para o debate por meio da experiência propositiva frente ao que foi mapeado. Neste aspecto, nos amparamos no conceito de “experiência” na abordagem de John Dewey (BARBOSA, 1998), intimamente relacionada à democracia, pois permite uma intercomunicação do eu com o mundo por meio de emoções e

ideias, e é completa justamente por incorporar conhecimento. Ao construir, as crianças experimentam de forma integral a possibilidade de serem criadoras de territórios, ainda que num plano utópico, o que retroalimenta também a crítica sobre os territórios vividos.

Quanto ao *Decidir*, diferentemente dos demais momentos, o dispositivo utilizado não tem ligação com aqueles que já vinham sendo utilizados pelo GAE, mas se inspira em uma referência notável no campo do diálogo entre cidade e criança, introduzida e difundida pelo pedagogo italiano Francesco Tonucci desde a década de 1990 sob a égide da “Cidade das crianças” e do desdobramento de seu projeto no Conselho das Crianças.⁶ Tonucci tem conseguido implementar muitas iniciativas que mostram a potência da voz das crianças no destino das cidades, não só no que lhes afeta, mas para todos os cidadãos.

O projeto “Cidade das crianças” engajou municipalidades italianas para mudar os parâmetros de avaliação de políticas urbanas, baseados no adulto, homem, trabalhador e motorista, para os de uma criança, mudando o paradigma para uma cidade que ao se esforçar para ser boa para crianças é uma cidade boa para todos. Mais de 60 municipalidades fazem parte da rede, sendo que autonomia e participação das crianças são os principais focos. Defende-se que oferecer às crianças sua autonomia, como poderem ir sozinhas para a escola, sair e brincar com seus amigos nos espaços públicos da cidade, também favorece que outros grupos sociais e etários o façam. Ao conhecer outras crianças e brincar sem ser sob o controle direto dos adultos, permite-se um desenvolvimento mais pleno na infância. A participação das crianças é amparada no artigo 12 da Convenção da ONU sobre direitos das crianças que afirma que elas têm o direito de manifestar sua opinião sempre que as decisões relativas a elas são tomadas, e que suas opiniões devem ser levadas em conta. Por isto, as municipalidades precisam favorecer sua participação (TONUCCI, 2005).

⁶ A partir de representantes escolares, o conselho das crianças, em um número de 30 conselheiros, tem um mandato bianual que engloba o quarto e quinto ano escolares. Há aprendizado gradual onde o nível de menos idade aprende com quem já está a mais tempo. Com reuniões mensais, registradas em ata, acompanhados dos pais ou responsáveis, e com visitantes esporádicos, as crianças dominam o processo e aos adultos é franqueada a palavra de vez em quando, sendo em boa parte do tempo apenas ouvintes. Há ordem do dia, apresentada em carta convocatória, e a pauta pode variar desde adequações na ala infantil do hospital até a relação com os mais velhos, ou temas novos propostos por elas (TONUCCI, 1996).

As transformações nestas cidades refletem-se em aspectos materiais, embora o principal ganho, para Tonucci (2008), é que se tem escutado e se dedicado tempo às crianças, o que tem obrigado os políticos a inverterem prioridades, e fazerem opções não convencionais. O que se espera é que as posições infantis sejam não aquilo que os adultos esperam ouvir, como a escola convencional tão bem reproduz. O autor nos oferece uma importante baliza para avaliar a participação das crianças no conselho:

Se causar desconforto, inconveniência, problemas para o prefeito e seus colaboradores, estará funcionando corretamente e propondo mudanças reais e, portanto, valiosas. Se, por outro lado, é uma experiência agradável, agradável para a mídia e para os adultos, isso significará que, mais uma vez, as crianças são exploradas e exploradas (TONUCCI, 2009, p. 157).

Há uma farta bibliografia que explora a questão da participação na infância e que não iremos detalhar aqui. Como indicam Lopes & Uchoa (2009), mesmo no Brasil, não se pode deixar de reconhecer experiências que têm procurado dar a jovens e crianças a oportunidade de participar nas decisões da cidade, como em orçamentos participativos, baseada na sua concepção como sujeitos de direitos, como preconiza a legislação brasileira.

No programa, o momento Decidir se concretizou na forma de dois momentos específicos de assembleias, mas tal como a Aproximação, também é transversal ao processo como um todo, pois as crianças são também partícipes e protagonistas nas escolhas e livres para a criação dos resultados das oficinas.

Na sequência, detalhamos os momentos de forma cronológica, afim de reconstituir o itinerário do programa, a partir da segunda categoria.

MOMENTO MAPEAR

- **Objetivo:** Levar as crianças ao exercício de compreensão de seu bairro e mapeamento dos agentes e territórios educativos
- **Produto/Novo dispositivo:** Atlas dos territórios educativos.

Oficina 1: mapeamento

Idealizada com caráter preliminar, foi inspirada no mapeamento cognitivo, de maneira a avaliar a associação que as crianças poderiam fazer entre foto aérea e a identificação de territórios educativos.

- **Metodologia:** i) problematização participativa a respeito do conceito; ii) organização de grupos de trabalho; iii) identificação dos territórios educativos⁷ com adesivos,⁸ canetas e legendas.
- **Percepção da equipe/principais resultados:** Houve relativa dificuldade em reconhecer de forma espontânea pontos de referência na foto aérea, mas assim que alguns elementos foram indicados, foram capazes de se localizar. As crianças, por iniciativa própria, começaram a identificar suas casas, incluindo-as no mapeamento como pontos de referência bem como outros elementos que não necessariamente tivessem potencial educativo, como os novos condomínios verticais.



Figura 1: Mapeamento com adesivos.
Fonte: Acervo do Autor.

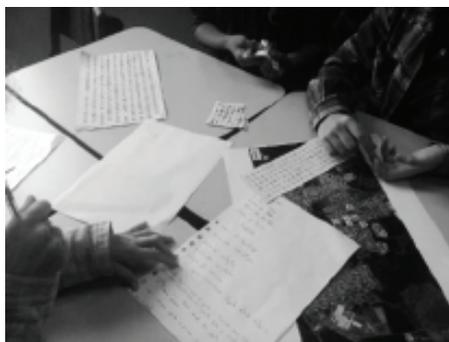


Figura 2: Legendando o mapeamento.
Fonte: Acervo do Autor.

Oficina 2: saída de campo com agentes de saúde

Idealizada como forma combinada a sua respectiva forma de registro (Oficina 3). Inspira-se na análise *walkthrough* como “entrevista guiada” pelas Agentes de saúde e por nós, pesquisadores, por um espaço do bairro bem próximo da escola, com características específicas de irregularidade fundiária. A escolha da área repercute o tema sobre lixo e meio ambiente presente no estudo exploratório.

- **Metodologia:** i) breve explanação em classe por parte das agentes de saúde e apresentação do mapeamento das situações familiares acompanhadas; ii) saída a campo; iii) conversa sobre os aprendizados em

⁷ Considere-se que foi introduzido, em um contato anterior, o conceito preliminar de territórios educativos. No caso deste mapeamento específico, a proposta era que identificassem lugares do bairro – justamente por ser o território do cotidiano- em que se pode aprender alguma coisa.

⁸ Foram selecionados ícones relacionados a diversos temas que pudessem contemplar dimensões diversas de aprendizado, por exemplo, histórico, cultural, artísticos etc., de modo a ser também um elemento estimulante para a identificação dos territórios educativos.

classe; iv) registro em forma de cartaz com palavras-chave relacionadas aos problemas, soluções e agentes envolvidos (realizado na oficina 3).

- **Percepção da equipe/principais resultados:** A temática enfatizada foi ambiente X saúde. Embora muitas crianças conhecessem a área, ficou notório que os aspectos relacionados à saúde e o tipo de assentamento visitado ainda não havia sido conteúdo de classe. Demonstraram conhecer dinâmicas ambientais do local, como enxurradas e banhados. Apontaram o esgoto sem tratamento e crianças moradoras da área que pertenciam a turma relataram sobre problemas de infraestrutura e de drogas.



Figura 3: Exposição em classe das agentes de saúde.

Fonte: Acervo do Autor.



Figura 4: Visita ao assentamento irregular.

Fonte: Acervo do Autor.

Oficina 3: registro em classe - saída de campo com agentes de saúde

Idealizada como consecução da visita a área irregular com as agentes de saúde, realizada em momento posterior. Além de se inspirar no Jogo da Memória procura trabalhar de forma associativa elementos que ajudam a compreender o território – painel cognitivo, na forma de problemas, soluções e agentes envolvidos, os quais foram diferenciados por meio de tarjetas em cores distintas.

- **Metodologia:** i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo; ii) organização de 3 grupos de trabalho; iii) orientação e desenvolvimento da atividade (registrar de forma associativa com imagens e tarjetas com palavras-chave⁹ os problemas, agentes e possíveis soluções para a

⁹ Palavras-chave por categoria: Problemas (cor rosa): falta de água, falta de energia, animais infectados, ocupações irregulares, mosquitos, alagamentos, vermes, valas de esgoto, mato crescendo, lixo sem descarte correto; Agentes (cor amarela) crianças, moradores, governo, Casan, escola, posto de saúde, agentes de endemias, agentes de saúde; Soluções (cor verde): hábitos de saúde, rede de esgoto, vacinas, consciência ambiental, rede de água, hábitos de higiene, acompanhamento médico.

realidade observada na visita com as agentes de saúde em área irregular do bairro); iv) apresentação.

- **Percepção da equipe/principais resultados:** As crianças demonstraram ser facilmente ativadas pelas imagens. Não tinham familiaridade com a dinâmica proposta de associar imagens com ideias chave, muito menos de fazer articulações entre elas, incluindo outros textos conectivos. Isto deu liberdade para cada grupo construir sua interpretação. Desenvolveram muito bem a atividade, considerando a riqueza das apresentações e a capacidade de discutir sobre as situações estabelecendo alguns nexos de causalidade.



Figura 5: Apresentação do painel cognitivo.
Fonte: Acervo do Autor.

Oficina 4: visita à rádio comunitária

A visita à rádio comunitária teve a função de introduzir as crianças na prática da análise *walkthrough* em instituições. Neste caso, foi realizado com a turma toda, mas na sequência teriam que realizá-la em grupos. A rádio foi um dos territórios selecionados, pois durante o estudo exploratório havia sido mencionada pelos estudantes e também foi identificada por nós com seu potencial de atuação comunitária e distinta dentro do bairro.

- **Metodologia:** i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo;¹⁰ ii) deslocamento a pé acompanhado até a Rádio iii) visita à Rádio; iv) problematização na classe.¹¹

¹⁰ Foram organizados com a turma alguns pontos a serem abordados sobre o funcionamento da Rádio, como por exemplo, as atividades desenvolvidas, como se monta a programação, como é a participação do ouvinte, quais profissionais trabalham na rádio etc.

¹¹ A visita a Rádio foi a primeira realizada em instituições. Era pra ter acontecido depois da realização de outras visitas, de forma que as crianças pudessem reportar na entrevista ao vivo o que já vinham aprendendo. Como não foi possível, devido à agenda, não foi realizada uma forma de registro específica, além daquela que indiretamente aparece no Atlas, pois serviu de certa forma como um piloto para que as crianças compreendessem a sistemática para as próximas visitas.

- **Percepção da equipe/principais resultados:** As crianças demonstraram muito interesse e se mantiveram atentos e respeitosos quando colegas, professora, voluntários e pesquisador foram entrevistados. Manifestaram curiosidade sobre o funcionamento, equipamentos e sobre as atividades de cada um na Rádio. A partir das orientações gerais, as crianças atuaram como entrevistadores, “ensaiando” nessa visita o protagonismo desempenhado nas demais visitas.



Figura 6: Entrevista na rádio.
Fonte: Acervo do Autor.

Oficina 5: identificação de territórios educativos (em grupos)

Buscou desenvolver nas próprias crianças o interesse na identificação de territórios educativos mediante sua iniciativa em conhecer melhor espaços já frequentados, ou outros ainda pouco conhecidos. Assim, a partir desta visita, elas mesmas poderiam ser investigadoras, e por meio da análise *walkthrough*, teriam condição de apontar possíveis aprendizados. Os espaços selecionados foram o Centro de Convivência Arte Jovem (para crianças em situação de vulnerabilidade psicossocial), o CEU, já mencionado anteriormente, uma autoescola¹² e Unidade básica de Saúde, todos no bairro.

- **Metodologia:** i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo;¹³ ii) deslocamento a pé acompanhado até a instituição;¹⁴ iii) visita ao centro de convivência; iv) elaboração do cartaz para apresentar para a turma (oficina 5).

¹² Devido ao tema segurança no trânsito ter aparecido no estudo exploratório.

¹³ A preparação envolveu uma roteirização de questões genéricas sobre o funcionamento, tipo de público, atividades entre outros, para guiar a entrevista.

¹⁴ A visita só foi acompanhada porque não houve facilidade para as crianças fazerem o deslocamento em horário extraescolar, seja por falta de tempo ou não concordância dos pais de que estivessem desacompanhados, o que exigiu da equipe uma atitude mais à tangente para não interferir na *walkthrough* realizada pelos grupos.

- **Percepção da equipe/principais resultados:** As crianças visitaram as dependências das instituições compreendendo seu funcionamento, público, função social e importância para a cidadania, buscando saber se haveria algum conhecimento mais focado para as crianças, como por exemplo, a educação para o trânsito, as vacinas, os cursos e atividades para sua faixa etária, etc. Durante a apresentação dos cartazes, as crianças se questionavam entre si e revelavam o conhecimento ou não sobre o que era relatado pelos colegas, demonstrando o que aprenderam com as visitas.



Figura 7: *Walkthrough* por instituição (Arte Jovem)
Fonte: Acervo do Autor.

Oficina 6: elaboração dos cartazes

Realizada posteriormente à visita de identificação dos territórios educativos do Centro de convivência, Autoescola, Unidade básica de Saúde e CEU – Centro de Artes e esportes unificado, consistiu na retomada das anotações durante o *walkthrough*, bem como no manuseio das fotos feitas durante o registro, que funcionaram como jogo da memória, mas também como um painel cognitivo na forma do cartaz.

- **Metodologia:** i) breve explicação da atividade e do objetivo; ii) desenvolvimento dos cartazes;¹⁵ iii) apresentação.
- **Percepção da equipe/principais resultados:** Como o tempo para elaboração dos cartazes foi curto, não houve como melhor orientar a utilização do espaço, o que levou as crianças a pouco otimizar a distribuição das informações nos cartazes. Como também não quisemos interferir na produção do conteúdo, em alguns casos o cartaz ficou

¹⁵ Alguns grupos fizeram anotações referentes às visitas e que foram utilizadas na elaboração dos cartazes. As fotos impressas também serviram como espécie de Jogo da memória, para ativar as lembranças daquilo que haviam visto na visita.

resumido a poucas palavras que, durante a apresentação, foram melhores explanadas mediante nossos questionamentos. Ou seja, o cartaz também foi um dispositivo ativador para a escuta das crianças.



Figura 8: Elaboração do cartaz.
Fonte: Acervo do Autor.

Oficina 7: visita associação de catadores

Também com base em *walkthrough*, as crianças acompanharam o processo de separação do lixo por alguns momentos, para perceber de que maneira chegam os resíduos da coleta seletiva. Além disto, ouviram a fala dos catadores sobre seu trabalho e forma de venda dos resíduos, condições de vida e organização da associação. Como o objetivo do trabalho também foi a seleção de materiais para que pudessem pesquisar aspectos da reciclagem, durante a visita estes foram indicados e recolhidos pelas crianças para posterior trabalho. A escolha do espaço se deve ao fato de que durante o estudo piloto, a questão do lixo no bairro foi muito mencionada, bem como o trabalho dos catadores. Também se verificou que era um espaço não conhecido pela turma.

- **Metodologia:** i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo;¹⁶ ii) deslocamento a pé acompanhado até a associação; iii) visita à Associação; iv) registro em classe (oficina 8).
- **Percepção da equipe/principais resultados:** As crianças demonstraram muito interesse pelo funcionamento e literalmente ficaram encantadas com o que se achava no “lixo”. Não tinham receio em tocar os materiais que achavam e a impressão é de que se estava fazendo uma caça ao tesouro.

¹⁶ As crianças ao saírem para a visita já sabiam que a forma de registro da atividade seria por meio de uma pesquisa sobre materiais encontrados na associação, e que cada pessoa deveria escolher um material para fazer a pesquisa. Também foram orientadas para que questionassem sobre aspectos como valor dos materiais, quantidade de material separado, sobre a forma de associação, etc.

Houve dificuldade em conseguir sua concentração, havendo sempre grupos dispersos em meio aos fardos e equipamentos. Foram problematizadas as condições de trabalho dos catadores e o papel do poder público e dos consumidores, sobre a forma de descarte entre outros.



Figura 9: *Walkthrough* por associação de catadores.
Fonte: Acervo do Autor.

Oficina 8: sistematização dos recicláveis

Esta atividade procurou trabalhar de modo diferenciado um aprendizado possível motivado pelo pretexto da visita, sem inspiração direta em algum dispositivo. Desta forma, os materiais selecionados naquela ocasião foram higienizados pela equipe e distribuídos individualmente para as crianças. Foi realizada uma explanação de como deveriam estudar os materiais pelos rótulos e gravação de informações nas embalagens, e fornecido um material elaborado a partir da WEB para pesquisa, em que se poderia consultar para responder uma ficha. Esta era anexada a uma prancha com um exemplo do resíduo estudado, na forma de um painel cognitivo. Algumas informações já procediam na explanação feita durante a visita à associação.

- **Metodologia:** i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo; ii) pesquisa, iii) elaboração do painel com a ficha e exemplar do material reciclável.
- **Percepção da equipe/principais resultados:** As crianças tiveram bastante dificuldade, de forma geral, em fazer o trabalho de forma mais autônoma, havendo necessidade de repetir as instruções. Alguns não conseguiram realizar sozinhos, enquanto outros conseguiram pesquisar mais de um material. Não houve tempo para que apresentassem o trabalho de pesquisa, o que foi ruim do ponto de vista do conhecimento dos materiais. Contudo, imagina-se que tenham apreendido aspectos de percepção dos rótulos e outras informações que foram solicitadas na ficha e problematizadas pela equipe.



Figura 10. Painéis cognitivos sobre a reciclagem
Fonte: Acervo do Autor

Oficina 9: identificação de territórios educativos (em turma)

Além da identificação do potencial educativo das instituições, as quais ficam em uma abrangência mais distante da escola, no bairro ou no centro da cidade, o próprio percurso se prestou a identificação ampliada do território. A escolha dos espaços se deve ao fato de serem relacionados ao conteúdo específico da escola, como história, artes, geografia, ciências. Dois espaços ficam em uma universidade na fronteira limítrofe do bairro (museu zoobotânico e horto florestal), outro em um parque de exposições (museu de colonização) e os demais no centro da cidade (museu de história e arte, galeria de arte e memorial de um artista local). A intenção foi deixar que os monitores das instituições conduzirem a simulação de uma situação real de visita, com algumas interferências da equipe. Desta forma, a *walkthrough* era aplicada na própria forma de recepção das instituições. As crianças sabiam que precisariam produzir, a partir da visita, um folder turístico¹⁷ (painel cognitivo) capaz de estimular outras crianças que o vissem a visitar aquele espaço. Assim, aplicaram o jogo da memória com base nas fotos registradas durante as visitas.

- **Metodologia:** i) breve explicação sobre a atividade e seu objetivo; ii) deslocamento de ônibus acompanhado até a instituição. iii) visita à instituição; iv) registro em classe (em grupo) na forma de *folder*.
- **Percepção da equipe/principais resultados:** Embora algumas crianças conhecessem alguns espaços, para todas se tornou instigante a visitação. Houve muitas queixas em não poderem tocar peças do acervo, e quando o acervo o permitia, como mais interatividade ficavam bastante excitados.

¹⁷ Cada grupo ficou responsável pelo folder de um dos espaços visitados, e mesmo que isto fosse anunciado de antemão, não significou que só prestassem atenção aos espaços que seriam reportados no respectivo folder.

Mesmo imaginando que fossem fazer relação com o que já aprenderam, foi muito pouco o nexos que demonstram em alguns casos, como, por exemplo, no museu zoológico e no horto florestal, e um pouco mais nos museus, memorial e galeria. Em geral, ficaram bastante cansados com o método expositivo dos monitores, dispersando-se. Na elaboração do folder, por meio da recordação das imagens, puderam ser criativos e exercitar a síntese, na escolha das principais atrações que significaram para cada grupo.



Figura 11: *Walkthrough* (Memorial).
Fonte: Acervo do Autor.

Oficina 10: elaboração das pranchas do atlas

A oficina do atlas (matriz de descobertas) teve a intenção de fazer com que as crianças refletissem sobre seu itinerário ao longo do programa Crianças arquitetando no território, a respeito do que aprenderam com as atividades, usando de um dispositivo o qual também exerceram durante o processo: a entrevista. Motivados por uma dinâmica em que se escolheram alguns personagens que depois teriam a cabeça substituída pela foto da face do entrevistado, eles precisaram entrevistar uns aos outros, recolhendo suas opiniões. O trabalho foi em grupo e cada um entrevistou e foi entrevistado pelos colegas sobre as impressões de uma das oficinas. Desta maneira, a subjetividade do atlas – expressa em suas opiniões, lembranças, comentários, críticas, se somava a objetividade da respectiva oficina quando foi realizada, a qual também foi registrada no atlas em uma formatação realizada pela equipe. As informações das entrevistas eram manuscritas em balões de comentários e associadas ao respectivo entrevistado identificado com o boneco e a cabeça e colados em uma prancha, onde também usavam uma pequena foto aérea para localizar no território o respectivo espaço.

- **Metodologia:** i) breve explicação da atividade e do objetivo; ii) desenvolvimento das pranchas.
- **Percepção da equipe/principais resultados:** Embora não se tenha previsto uma etapa de apresentação, a equipe se ressentiu de não ter ouvido especificamente as crianças sobre como foi entrevistar os colegas. Também não se previu gravação de falas durante a elaboração, pois não fazia sentido em razão de serem as crianças as entrevistadoras. Houve certa confusão, pois ao mesmo tempo se entrevistava, era entrevistado e se fazia a prancha, mas logo conseguiram dar consecução à atividade. Tão importante quanto relatar o que foi dito pelo entrevistado, foi o diálogo que surgia a partir da entrevista, e que muitas vezes não era reportado por escrito.

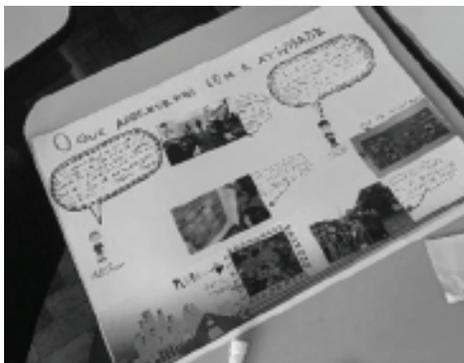


Figura 12: Prancha do atlas. Figura 13: Detalhe da prancha do atlas.
Fonte: Acervo do Autor. Fonte: Acervo do Autor.

PRIMEIRO MOMENTO DECIDIR

- **Objetivo:** Levar as crianças ao exercício de compreensão de seu bairro e mapeamento dos agentes e territórios educativos.
- **Produto/Novo dispositivo:** Atlas dos territórios educativos, 1ª. assembleia.

Assembléia 1

Foi organizada nos moldes de uma conferência, ou conselho das crianças, conforme distribuição de tarefas entre a equipe e as crianças, de modo a dar maior visibilidade a elas e ao seu protagonismo. Aconteceu no cineteatro do CEU tendo sido ambientada com 6 grupos constituídos por coordenador, relatores e público presente.¹⁸ Antes do início formal, as crianças da equipe de recepção e credenciamento

faziam assinar a lista de presença e entregavam os crachás. As demais crianças apresentavam ao público os materiais expostos. A assembleia iniciou com um cerimonial de abertura lido pelas crianças e na sequência uma fala nossa para explicar a metodologia. Em um primeiro momento, de apresentação e consulta, os coordenadores de GT tinham como um dos papéis a apresentação do atlas que estava em formato A4 encadernado. Também coordenavam as falas e o tempo. Os relatores tomavam nota das considerações. As crianças do 5º ano parcial e demais convidados, apenas assistiam e opinavam. Neste momento também foi necessário sintetizar por escrito as contribuições a partir das seguintes questões: Há algum outro aprendizado nestes territórios? Há algum outro território no bairro e cidade que ofereça algum aprendizado?

Após as anotações relatadas, o próximo momento seria propositivo: cada grupo precisava indicar três propostas, em cada uma das categorias: i) uma reforma, alteração ou melhoria de algum território educativo do bairro; ii) um novo território educativo para as crianças do bairro; e iii) uma reforma, alteração, melhoria ou novo território educativo para as crianças da cidade. Após esta formulação, foi feita a apresentação das propostas por meio de tarjetas fixadas a vista de todos, e houve uma votação por meio de cédulas em cada uma das categorias, tendo sido ranqueado o resultado. Os três mais votados em cada categoria foram selecionados para que a turma fizesse o projeto em maquete. Após a saída do público, foi feita a distribuição dos projetos para serem feitas as maquetes, primeiro por interesse, e depois as propostas que sobraram.

- **Metodologia:** i) abertura por parte das crianças; ii) apresentação da dinâmica; iii) separação em 6 grupos para apresentação do atlas e seguinte momento de inclusão de aspectos; iv) momento de escolha de projetos; v) votação dos projetos escolhidos.
- **Percepção da equipe/principais resultados:** Considerando a complexidade da assembleia e das tarefas que cabiam as crianças, avalia-se como muito positiva a realização da atividade. A assembleia aconteceu em um auditório no CEU, o que facilitou a concentração e disposição dos grupos.

¹⁸ As entidades e agentes envolvidos no momento Mapear receberam os convites elaborados pelas crianças e a turma do 5º ano parcial, recebeu a nossa visita e durante 30 minutos expusemos as atividades realizadas com as crianças, procurando problematizar com elas de forma dialógica o conceito de territórios educativos. Poderia ter havido alguma forma de envolver a turma do quinto ano integral, mas não foi possível por problemas de agenda.

Houve participação de agentes externos envolvidos nos processos das visitas como dois instrutores da autoescola, um monitor do museu e uma catadora da associação São Francisco. As crianças desempenharam tarefas de forma bastante responsável, tendo um pouco de dificuldade com a timidez, mas superando-a na maior parte dos casos. Também tiveram dificuldade em anotar os relatos que lhes cabiam com relativa agilidade. Os adultos colaboraram sem interferir. Houve compreensão dos momentos de forma a dar conta do objetivo, e dentro do tempo esperado. Alguns se detiveram, ao apresentar o Atlas, à leitura, mas depois conseguiram ser mais espontâneos. Ficaram também surpresas com os próprios desempenhos ao longo do processo, testemunhados nos cartazes e outros materiais expostos. Foram protagonistas reais da realização da assembleia.



Figura 14: Apresentação do atlas. Fonte: Acervo do Autor. Figura 15: Votação das propostas. Fonte: Acervo do Autor.

MOMENTO CONSTRUIR

- **Objetivo:** Levar as crianças ao exercício prospectivo de construir propostas para as prioridades elencadas.
- **Produto/Novo dispositivo:** Oficina de maquete.

Oficinas de maquetes

A maquete inspira-se no Poema dos desejos, e é uma forma de materializar de forma tridimensional a idealização das propostas. As crianças tiveram uma manhã inteira para desenvolver a atividade em duplas, que consistiu na oferta de uma placa de isopor de materiais diversos. Antes disto, contudo, iniciamos problematizando as propostas: em que lugar seria, para quem seria, etc. Foram selecionadas imagens

de projetos arquitetônicos como inspiração (o que não deixa de ser uma seleção visual), realizados ou em croqui, escolhidos com base nos programas, de maneira que servissem de referência para a maquete. Foi também disponibilizada uma folha em A3 para que fizessem croquis, como um projeto para a maquete, tendo sido antes explicado que este é o processo de concepção do arquiteto.

- **Metodologia:** i) apresentação de croquis e projetos de arquitetura como referências para os programas selecionados na assembleia de forma dialogada com as crianças; ii) desenvolvimento na forma de “projeto” ou “croquis” por parte das crianças das intenções, equipamentos, etc.; iii) distribuição livre dos materiais; iv) desenvolvimento das maquetes; v) apresentação das maquetes.
- **Percepção da equipe/principais resultados:** Havia bastante ansiedade das crianças em realizar esta etapa. Foi bastante importante trazer as referências visuais para estimular e fazer com que discutissem entre si na dupla as possibilidades a serem realizadas. A ideia de fazer o croqui permitiu uma prévia decisão sobre o “programa”, tendo sido em parte bem realizado na maquete, com algumas exceções. Procurou-se de alguma forma não interferir na questão de ordem, deixando com que ocupassem o tempo previsto de uma manhã somente focados na atividade. A interferência da equipe de voluntários se deteve a ajudar na execução, sem opinar nos aspectos criativos ou de proposta. A apresentação da maquete foi focada em uma ocasião posterior. Quanto ao resultado, algumas crianças tiveram dificuldades de execução, algumas não conseguiram detalhar o que projetaram, embora também decidissem por outros aspectos não previstos no projeto, conforme iam tomando partido dos materiais disponibilizados. Alguns tiveram dificuldade de se organizar com dupla, fazendo individualmente ou trocando de dupla durante o desenvolvimento.

SEGUNDO MOMENTO DECIDIR

- **Objetivo:** Levar as crianças ao exercício do modelo participativo de decisão mediante a avaliação de seu mapeamento dos potenciais educativos dos territórios.
- **Produto/Novo dispositivo:** 2ª assembleia.

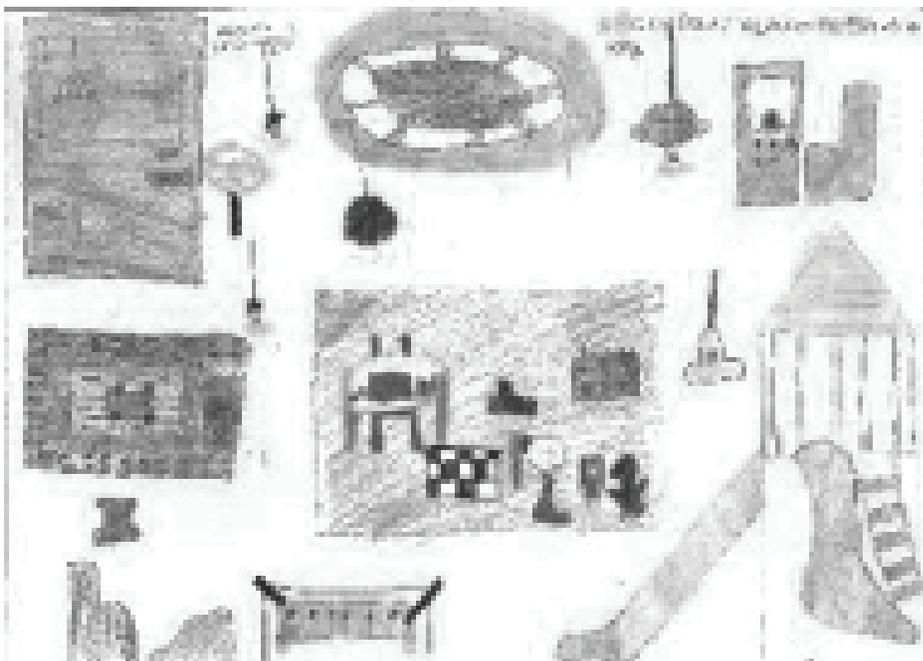


Figura 16: Expressão em croqui.
Fonte: Acervo do Autor.



Figura 17: Maquete.
Fonte: Acervo do Autor.

Assembléia 2:

Conforma uma triangulação iniciada com a 1ª assembléia e a elaboração de maquetes. A organização foi mais simples do que a 1ª assembléia, sem a necessidade de se estabelecer tantos papéis. Também com inspiração no conselho das crianças, houve novamente a leitura breve de um cerimonial, com a separação do público em torno de 9 círculos de cadeiras, no centro da qual estava ao chão a maquete a ser apresentada. A dinâmica foi de que os grupos circulassem livremente para ver as maquetes, mediante a nossa instrução para que rodassem de grupo, até que todos vissem todas as maquetes. A dupla autora permanecia fixada junto à maquete. A própria dupla fazia anotações, relatando opiniões de acréscimo ou modificação ao ouvir seus “clientes”, que depois foram lidas juntamente com a defesa de cada maquete, sendo que nessa tarefa se envolveram as crianças da turma do 5º ano parcial. Após a leitura do relato e da defesa, foram distribuídas cédulas associadas às maquetes que estavam, a este tempo, todas expostas no centro do auditório. A votação foi por categoria: i) uma reforma, alteração ou melhoria de algum território educativo do bairro; ii) um novo território educativo para as crianças do bairro; e iii) uma reforma, alteração, melhoria ou novo território educativo para as crianças da cidade. A ideia da votação foi ranquear por prioridade de realização. Importante destacar que a votação levava em consideração também os acréscimos e alterações propostos pelos participantes, como forma de valorizar sua opinião. Ao final, foi feito primeiramente um momento para ouvir a turma do 5º ano parcial sobre a participação no processo, e depois da saída do público, um momento de “balanço” com a turma do 5º ano integral.

- **Metodologia:** i) Apresentação por parte das crianças do objetivo da 2ª assembleia; ii) organização em forma de rodízios de grupos de participantes em torno das maquetes e dos desenhos; iii) anotações a respeito de acréscimos e sugestões; iv) defesas das propostas por parte dos participantes convidados; v) votação das prioridades vi) avaliação sobre a atividade como um todo e especificamente da 2ª assembleia.
- **Percepção da equipe/principais resultados:** Houve um pouco de dificuldade de algumas crianças em explicar a maquete, ou porque estavam tímidas, ou porque tiveram uma participação menos intensa que o outro membro que confeccionou. Também houve

certa confusão para se anotar as sugestões no papel, tendo que haver maior interferência da equipe de voluntários. As crianças do 5º ano parcial foram indicadas com auxílio da professora para que fizessem a defesa de cada uma das maquetes e a leitura das sugestões anotadas, o que deu um papel mais ativo para algumas delas. Não houve muita possibilidade de gravação das apresentações das maquetes devido ao ruído de fundo, procurando se priorizar os momentos em plenária para se gravar os depoimentos. A votação foi realizada com bastante entusiasmo, bem como a apreciação do resultado. Quanto à dinâmica de avaliação final, houve mais dificuldade em se conseguir depoimentos das crianças do 5º ano parcial, pois ficaram intimidadas em um grande grupo, embora tenha se sugerido que antes conversassem entre si, de forma a sintetizar o que gostariam de falar. A turma do 5º ano integral ficou ao final sozinha para sua própria avaliação e se revelou bastante rico aquele momento, trazendo como síntese do processo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ITINERÁRIO

O tempo destinado às oficinas, de maneira concentrada com frequência semanal de contato com a turma foi vital para o resultado, uma vez que permitiu uma intensidade e repetição do objetivo do programa, de maneira que as crianças aderissem ao itinerário. Ao longo das oficinas, foram feitas gravações de áudio, posteriormente transcritas, que permitiram a análise de suas falas e sobre as quais nos detivemos a problematizar melhor na tese (MATIELLO, 2019). Mas independente disto, nossa percepção indica que a aplicação do programa mostra a real possibilidade do protagonismo das crianças na identificação de territórios educativos, por meio da instrumentalização advinda da Arquitetura e Urbanismo.

Os dispositivos são fundamentais, como valiosos pretextos para que as crianças deixem transparecer suas impressões a respeito do bairro e da cidade. Embora o foco deste artigo tenha sido a apresentação metodológica e não a problematização das análises das falas, pode-se adiantar que seu discurso também cartografa a história vivida pelas crianças. Há muitas lacunas que as identificam como crianças de escola pública e periférica, pois não costumam ter condições de se deslocar pela cidade, e as oportunidades quando acontecem, são iniciativa da escola. No caso do programa aplicado, elas puderam se manifestar sobre as diferenças delas para com as crianças

do Centro, fazendo-as se perceber como desassistidas em seu bairro – o Efapi, ou em seu loteamento – o Vila Páscoa, mas especificamente em sua faixa etária e classe social. Ao mesmo tempo, nos limites do seu território, puderam perceber riquezas em equipamentos, por vezes frequentados, que não conheciam, e que lhes trouxe horizontes para além de seu cotidiano, como sobre saúde, comunicação, arte, esporte e outros.

Oferecer-lhes a experiência de mapear tudo isso em diversas formas de sistematização (cartaz, folders, atlas) os tornou autores de seu próprio material didático. Ao colocá-los frente a desafios de entrevistar adultos em instituições, ou comparecer de maneira formal perante um público para apresentar seu atlas, percebendo que isso foi o ponto de partida para que uma assembleia lhes requisitasse uma maquete mediante suas solicitações são atestados de sua autonomia, tão pouco exercitada. A autocrítica, a elevação da autoestima, a prospecção propositiva como ferramenta crítica e a própria compreensão da noção de território educativo, por elas mesmas e pelas crianças que participaram das assembleias, são desdobramentos deste itinerário que as fez incorporarem dispositivos que são tão internalizados no campo da arquitetura e urbanismo de maneira profissional e restrita a sua expertise que nos provoca sobre a importância de sua difusão e familiarização desde a infância como possibilidade de exercício da cidadania e do direito ao habitat e à cidade.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri; COLI, Luis R. Disputas cartográficas e disputas territoriais. In: ACSELRAD, Henri (Org.). *Cartografias sociais e território*. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008, p. 13-44.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 131-149.
- AZEVEDO, Giselle A. N. Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: Análise das interações pessoa-ambiente para a transformação qualitativa do lugar pedagógico. In: ENTAC: Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído, nº.14., 2012. *Anais ... V. 1*, Juiz de Fora, p. 3494-3504. Disponível: www.gae.fau.ufrj.br/assets/sobre-o-papel-da-arquitetura-escolar-no-cotidiano-2012.pdf. Acesso: 18.AGO.2016.
- BARBOSA, Ana M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.
- DEMARTINI, Zeila de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patrícia D. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-26.
- LOPES, Ana M. D.; UCHOA, Sheila M. Orçamento público e participação ativa. Crianças e adolescentes em movimento para o exercício da cidadania. In: *Revista de Informação Legislativa*, nº. 181, p. 71-89, jan./mar. 2009.
- MACEDO, Roberto S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber, 2006.

MATIELLO, Alexandre M. *Infância e cidade: dispositivos da arquitetura na identificação de territórios educativos*. Tese (Doutorado em Arquitetura). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Rio de Janeiro, 2019.

MEDEIROS, Denise O.; SOUSA, Richard. P. L. Conceitos para a criação de um atlas subjetivo: uma contribuição à construção do lugar. In: Congresso Internacional Espaços Públicos, 1., 2015, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUC/RS, 2015. Disponível em: http://hmg.pucrs.br/eventos/espacospublicos/downloads/039_D.pdf. Acesso: 18.AGO.2018.

MONTANER, Josep Maria. *Do diagrama às experiências, rumo a uma arquitetura da ação*. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

RHEINGANTZ, Paulo A., AZEVEDO, Giselle A. N., BRASILEIRO, Alice, ALCANTARA, Denise de, QUEIROZ, Monica. Observando a qualidade do Lugar: procedimentos para a Avaliação Pós-Ocupação. Rio de Janeiro: PROARQ/FAU/UFRJ, 2009. Disponível: <http://www.fau.ufrj.br/prolugar/publicacoes.htm>. Acesso: 2.AGO.2016.

TONUCCI, Francesco. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, número extraordinario, p. 147-168, 2009. Disponível: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_07.pdf. Acesso: 18.AGO.2018.

TONUCCI, Francesco. Evaluación y nuevas perspectivas del proyecto “la ciudad de los niños”. In: ANDRÉS, Isabel et. al. V Encuentro la Ciudad de los Niños- La Infancia y la Ciudad. Una relación difícil. Madrid, Acción Educativa, 2008. p. 108-134.

TONUCCI, Francesco. Citizen Child: Play as Welfare Parameter for Urban Life. *Topoi*, nº. 24, p. 183-195, Springer, 2005.

TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada, 1996.

TREVISAN, Ricardo. Pensar por atlas. In: JACQUES, Paola. B.; PEREIRA, Margareth da S. *Nebulosas do pensamento urbanístico: tomo I – modos de pensar*. Salvador: UFBA, 2018, p. 46-69.

VOGEL, Arno; VOGEL, Vera L. de O.; LEITÃO, Gerônimo E. de A. *Como as crianças vêem a cidade*. Rio de Janeiro: Pallas; Flacso; UNICEF, 1995.





Volta redonda

Fronteiras semânticas e pragmáticas na concepção participativa: dispositivos de superação

FLÁVIA LIMA

DENISE PINHEIRO

Contexto	Projeto de Arquitetura
Localização	Volta Redonda/RJ.
Objetivos	Projeto para construção de uma escola de educação infantil privada.
Data e Duração	02 dias de outubro de 2018
Participantes e faixa etária	Pesquisadores, Gestores, Educadores e Crianças (6/7 anos).
Parceiros	Grupos GAE e SEL/RJ.
Dispositivos utilizados	Implant(ação), Conceitos ilustrados, Program(ação), Painel cognitivo, e Painel dos desejos.

O projeto desenvolvido contempla a unidade de educação infantil de uma rede privada de ensino, já atuante nos segmentos fundamental I e II e ensino médio no município de Volta Redonda, no Rio de Janeiro. A equipe de projetistas foi formada por cinco arquitetos pesquisadores dos grupos de pesquisa Grupo Ambiente Educação (GAE) e Sistema de Espaços Livres-RJ (SEL-RJ), vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ-FAU-UFRJ). A experiência de projeto foi uma valiosa oportunidade de pesquisar a concepção participativa, especialmente os dispositivos de superação das fronteiras semânticas e pragmáticas utilizados no processo. Além disso, permitiu colocar em prática as recomendações de diversas pesquisas de avaliação pós-ocupação (APO).

CONTEXTO

Os proprietários da rede de ensino procuraram o Grupo Ambiente-Educação - GAE por entenderem que, devido à sua ampla experiência na investigação dos ambientes escolares, estaria capacitado a projetar com eficácia a escola que encomendavam. A grande preocupação era que a arquitetura e o ambiente escolar refletissem os valores e a pedagogia utilizada na rede de ensino. Na expectativa dos proprietários, a primeira etapa de desenvolvimento seria o estudo preliminar no qual, baseado no programa de necessidades por eles fornecido, nas informações de dimensionamento do lote e nos parâmetros urbanísticos e edífícios do município, os projetistas deveriam conceber a implantação, a volumetria e os arranjos espaciais

preliminares. Os pesquisadores argumentaram, no entanto, que a experiência dos grupos recomendava e oferecia as bases para a condução eficaz de um processo participativo de projeto, que deveria compreender inclusive a etapa de programa de necessidades, parte integrante e fundamental do desenvolvimento do projeto (ALVARES, 2016; KOWALTOWSKI *et al*, 2012; ELALI & PINHEIRO, 2003).

Para os pesquisadores aquela era, de fato, uma oportunidade de colocar em prática muitas das recomendações que constavam nas considerações finais de diversas pesquisas desenvolvidas até então pelo grupo. Porém, mais do que isso, era a oportunidade de investigar o processo de concepção participativa, que se deu em duas vertentes:

- Avaliação Pós-Ocupação (APO) das duas unidades existentes, de modo a considerar as situações específicas daquela comunidade escolar no projeto (RHEINGANTZ *et al*, 2009).
- Idealização da futura unidade de forma participativa, de modo a contemplar nas decisões de projeto as necessidades e anseios dos diversos atores que compõem a comunidade escolar.

Os proprietários da rede compreenderam e valorizaram a proposta do grupo, autorizando o desenvolvimento de um projeto/investigação conduzido pelos arquitetos pesquisadores com a participação dos diversos atores da comunidade escolar: gestores, educadores, crianças e famílias. O foco deste relato será apresentar principalmente os dispositivos de idealização participativa utilizados que conduziram esse processo, os objetivos esperados com cada um e os principais resultados obtidos. Cabe ressaltar que esses dispositivos mais propositivos foram algumas vezes evitados em experiências anteriores do GAE, por receio de criar expectativas nos participantes em relação a mudanças que poderiam gerar frustrações caso elas não fossem contempladas – caso dos estudos realizados em escolas públicas.

PRESSUPOSTOS

Diante da duplicidade de papéis dos pesquisadores/projetistas e o caráter participativo desejado, recorreu-se à pesquisa-ação como método para a investigação (THIOLLENT, 2011). A pesquisa-ação é comumente confundida com pesquisa participativa. No entanto, nem toda pesquisa participativa é pesquisa-ação. Este é o caso de pesquisas em que os atores são apenas convidados, sem

uma postura de coautoria. A pesquisa-ação participativa é aquela que proporciona a “participação social, entendida como direito ao exercício de uma ação influente” (SARMENTO, 2012), e tem sido uma busca permanente dos grupos de pesquisa envolvidos na experiência.

Conforme preconizado na metodologia da pesquisa-ação, a investigação aconteceu de forma cíclica em que a sequência planejamento – ação – observação – reflexão se dá em um processo contínuo de retroalimentação (LEWIN, 1965). É válido registrar, no entanto, que a observação não é uma etapa em si, se dando durante a ação e de forma integrada à reflexão. A idealização participativa das futuras unidades previu oficinas com os diversos atores: gestores, professores e crianças, além dos projetistas/pesquisadores. Devido à distância física entre os municípios de Volta Redonda (local de implantação do projeto) e do Rio de Janeiro (local de atuação dos pesquisadores), as oficinas foram realizadas em dois dias não consecutivos de modo que houvesse tempo para a etapa de planejamento das oficinas realizadas no segundo dia em função das observações e reflexões da ação realizada no primeiro dia.

De modo a promover o processo participativo, foram utilizados dispositivos capazes de atuar como objetos de fronteira (CARLILE, 2004) entre os mundos sociais dos diversos participantes, promovendo a interação entre os projetistas/pesquisadores, os gestores, os educadores e as crianças, nas três diferentes fronteiras:

- Na fronteira sintática, como dispositivos de acesso;
- Na fronteira semântica, como dispositivos de tradução;
- Na fronteira pragmática, como dispositivo de negociação.

DISPOSITIVOS DE ACESSO

No primeiro dia de oficinas, foram aplicados prioritariamente dispositivos de acesso, tanto em relação à avaliação das unidades existentes, quanto em relação à proposição da futura unidade. O objetivo dessa primeira abordagem era compreender as diversas demandas e desejos dos participantes envolvidos, tendo principalmente o foco na perspectiva dos adultos. Ao todo foram aplicados quatro instrumentos: entrevista, *walkthrough*, poema dos desejos e questionário.¹

¹ Esses dispositivos de acesso foram abordados aqui com menor detalhamento por serem dispositivos já amplamente utilizados em pesquisas de APO. Será dado destaque aos demais dispositivos, que possuem um caráter inovador ou tiveram uma abordagem diferente da usual.

A entrevista e a análise *walkthrough* foram aplicados com um grupo composto por oito membros da família gestora da escola, que reunia atores de mundos distintos: pedagógico, administrativo e da construção, pois a família é proprietária também de uma empresa construtora que construiu as duas unidades existentes e construirá a terceira unidade. Todos eles acumularam ainda papéis do mundo dos clientes, já que exercem também os papéis de mãe, pai, tio (a) ou avô (ó) de crianças da escola. Além deles, a atividade contou ainda com a participação da atual coordenadora do ensino médio e da futura coordenadora da educação infantil.

Na entrevista notou-se razoável consenso entre as falas dos diversos atores e uma especial preocupação de todos com os momentos de chegada e saída das crianças na escola, tanto no papel de gestores preocupados com questões operacionais, quanto no papel de cliente, preocupados com questões emocionais da despedida das crianças de seus familiares. Na análise *walkthrough* nas unidades de ensino fundamental e médio, observou-se que muitos dos desejos colocados na entrevista, tais como abundância de áreas externas, contato com a natureza e espaços coloridos não eram presentes nas unidades existentes.

O poema dos desejos (SANOFF, 2001) e o questionário foram aplicados com um grupo composto por nove educadoras do ensino fundamental, algumas delas também mães de alunos, que puderam, mais uma vez, dar voz aos anseios desses atores indiretamente. No Poema dos Desejos, cada participante deveria escrever em uma folha individual dez frases que completassem o enunciado “Eu gostaria que a escola...” e em seguida apresentar oralmente suas frases, complementando com verbalizações livres. Foi observada, mais uma vez, a forte presença dos desejos de áreas externas, natureza e cores, não percebidas nas unidades em operação, reforçando a contradição relatada anteriormente. Contradições relativas aos desejos entre eles também foram observadas, tais como: contato com a natureza e limpeza ou segurança. Ao serem percebidas, tais contradições eram ressaltadas pelos pesquisadores/projetistas e suscitavam alguns debates sobre o entendimento particular de cada indivíduo dos conceitos aparentemente contraditórios, reforçando ou amenizando tais contradições. Por fim, o mesmo grupo respondeu a um questionário em múltipla escolha de avaliação das unidades existentes quanto: ao entorno urbano, aos acessos e percursos, aos espaços livres, à organização dos espaços, aos parâmetros ambientais, ao padrão construtivo e às oportunidades educativas do edifício.

A partir dos dispositivos de acesso, foram superadas as fronteiras sintáticas e identificadas fronteiras semânticas, a serem superadas por meio da tradução, e fronteiras pragmáticas, a serem superadas por meio da negociação.

DISPOSITIVOS DE TRADUÇÃO E NEGOCIAÇÃO

Implant(ação)

- **Objetivo:** Tradução
- **Materiais:** Foto aérea do lote e entorno imediato impressa em papel A4, papéis auto-colantes tipo *post-it* e canetas coloridas.
- **Enunciado aos participantes:** Dimensione os ambientes demandados na entrevista e localize-os no lote.

Ainda no primeiro dia de oficina, foi aplicado com o grupo composto pela família gestora e pelas coordenadoras pedagógicas um dispositivo complementar que intencionava “traduzir” algumas das demandas colocadas pelos participantes na entrevista. Os participantes se dividiram em grupos representantes dos diversos mundos para a realização da atividade projetual que consistia em um exercício de implantação em planta baixa, dimensionando os ambientes demandados durante a entrevista e posicionando-os no lote. Foi notória a dificuldade dos participantes de lidarem com a representação bidimensional em vista superior. Apesar da dificuldade, as propostas foram realizadas e foi possível observar divergências entre propostas que, em teoria, materializavam uma mesma demanda, colocada de forma consensual na entrevista. Na Figura 1 pode ser vista uma das propostas de implantação que traduz o que, para cada grupo, significaria espacialmente aquilo que explanaram oralmente na entrevista. Foi curioso observar espacializações distintas para discursos aparentemente coincidentes.

Ao materializar espacialmente as demandas, o dispositivo supera uma fronteira semântica. Um debate promovido com base na atividade poderia promover uma eventual negociação entre os atores para a construção de uma solução coletiva, superando a fronteira pragmática. Esse não foi o caso da experiência relatada, que utilizou o dispositivo apenas como ferramenta de tradução e identificação de controvérsias, a ser negociada por meio de outros dispositivos.



Figura 1: Exercício de implantação.
Fonte: Aydam de Paula, 2018.

Conceitos Ilustrados

- **Objetivo:** tradução e negociação
- **Materiais:** papel em grande formato (um painel para cada conceito), caneta tipo pilot para nomear o conceito na parte superior do respectivo painel. Fita adesiva para fixar o painel na parede, revistas variadas, cola, tesoura, caneta comum para anotar verbalizações junto às imagens colada no painel.
- **Enunciado aos participantes:** Pesquise nas revistas oferecidas imagens que melhor ilustrem, na sua opinião, os conceitos apresentados em cada painel.

A partir das contradições identificadas na entrevista, *walkthrough*, poema dos desejos e questionário, fez-se necessário recorrer a um dispositivo que apoiasse a materialização de conceitos subjetivos, tais como: confortável, agradável, alegre, confiança, transformador, funcional, segurança e natureza, que adquirem significados diferentes para cada pessoa a partir de suas vivências particulares. Tal materialização deveria se dar pela ilustração de tais conceitos com imagens selecionadas pelos participantes em revistas. As imagens selecionadas para cada termo foram posteriormente coladas em painéis, conforme exemplo da Figuras 2a e 2b.

Foi curioso observar para um mesmo termo, ilustrações tão distintas conforme as selecionadas para “segurança”, ilustrado na Figura 3. Lado a lado podem ser observadas imagens de um sabonete bactericida e de uma bancada de laboratório



Figura 2a: Painéis de materialização de conceitos
Fonte: Aydam de Paula, 2018.

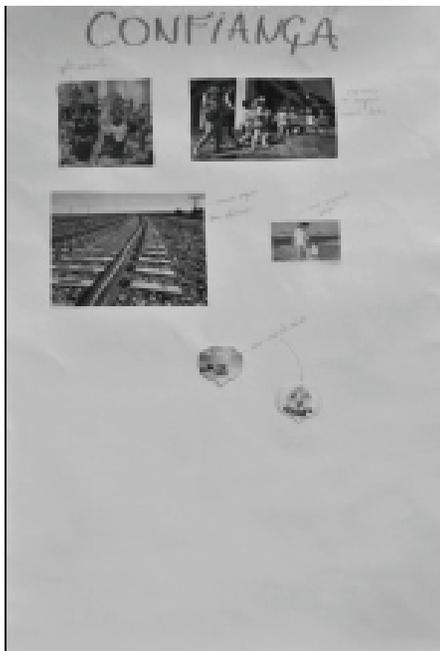


Figura 2b: Painéis de materialização de conceitos
Fonte: Aydam de Paula, 2018.

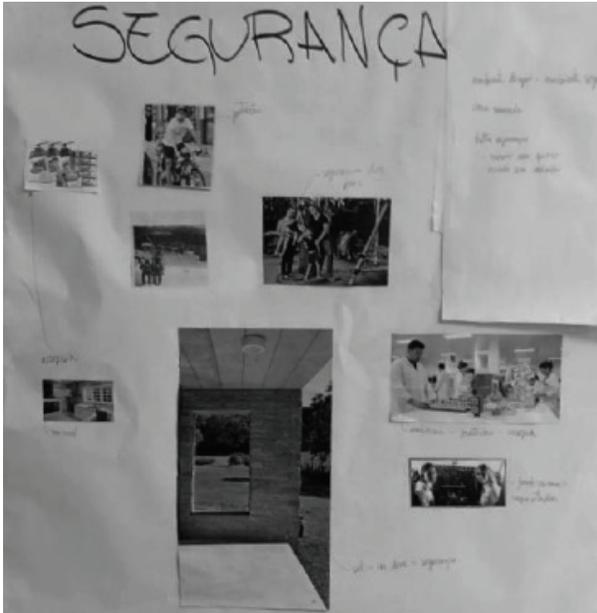


Figura 3: Painel de materialização do conceito “Segurança”.
Fonte: Aydam de Paula, 2018.

(limpeza e assepsia), de crianças junto a seus pais (confiança pelo afeto), de aparatos como o capacete de um ciclista e o cinto de segurança de um teleférico (proteção física), de uma cabine de comando (confiança pela capacitação profissional e mecanismos de monitoramento), de um ambiente residencial (reconhecimento) e de um espaço externo. Tais traduções se deram não só pela seleção e exposição das imagens, mas pelas verbalizações complementares feitas por cada participante ao apresentar e justificar as imagens por ele selecionadas.

Além de imagens diversas para um mesmo conceito, observou-se também imagens opostas para conceitos igualmente desejados: superfícies de inox completamente assépticas representando o conceito “segurança” e estofados e tapetes representando os conceitos “confortável” e “agradável”. Diante das contradições, debates foram realizados, promovendo negociações a fim de superar fronteiras pragmáticas. Um exemplo de tais negociações foi a de priorizar um ou outro conceito em função dos ambientes, como “segurança = assepsia” na cozinha e “confortável = macio” nos espaços de descanso ou relaxamento.

Program(ação)

- **Objetivo:** tradução e negociação
- **Materiais:** papéis autocolantes tipo *post-it*, caneta, papel em grande formato.

- **Enunciado aos participantes:** Etapa 1: Traduza a lista de ambientes demandados em ações que ocorrem nesses ambientes. Organize as ações em função dos seus protagonistas. Etapa 2: Escreva cada uma das ações do program(ação) em um papel autocolante e distribua-os no papel de base, agrupando-os conforme as afinidades relativas aos grupos de pessoas, horários e requisitos físicos dos espaços, de modo a espacializar o programa de necessidades.

Uma extensa lista de ambientes foi demandada na entrevista e poema dos desejos. Diante da limitação de área máxima construída restringida nos parâmetros urbanísticos impostos pela municipalidade, o excesso de ambientes apresentava contradição com o desejo de ambientes amplos manifestados nos mesmos dispositivos. No program(ação), tais ambientes foram traduzidos em verbos, de modo a desconstruir a ideia de “sala de”, permitindo que os verbos fossem arranjados por afinidade, suscitando a proposição de espaços multi-uso. Nas oficinas realizadas no primeiro dia foram demandados os ambientes demonstrados na Quadro 1.

Quadro 1

DEMANDAS PRIMEIRA OFICINA		
1	sala de psicomotricidade	auditório (teatro/cinema)
2	pátio coberto	sala de artes
3	quadra coberta	cozinha experimental
4	área verde	laboratório para experiências
5	Parquinho	sala de música
6	Horta	palco com anfiteatro
7	refeitório com cadeirão	sala de jogos
8	quintal grama	refeitório com mesas e cadeiras
9	Biblioteca	quinta areia
10	Piscina	sala educadores
11	brinquedoteca	

Demandas primeira oficina

Fonte: Autoras, 2019.

A partir dos ambientes demandados pelos gestores no programa de necessidades inicial e pelos educadores nos “Poemas dos Desejos”, os pesquisadores/projetistas elencaram as diversas ações que se pressupunha serem realizadas nos diversos ambientes citados. Tais ações foram insumo para atividades projetuais que objetivavam o seu agrupamento por afinidade/complementaridade em ambientes multi-uso, assim como sua disposição no arranjo espacial da escola. Durante as atividades, novas ações foram acrescentadas, resultando o programa de necessidades em verbo listado na Quadro 2a e Quadro 2b.

Quadro 2a

DEMANDAS PRIMEIRA OFICINA		
1	Sujeito: Criança	
2	brincar dia de chuva	brincar dia de sol
3	jogar bola	brincar de pega-pega
4	apresentação para as famílias	apresentação para os colegas
5	Correr	brincar de faz de conta
6	desenhar	pintar
7	escrever	tocar instrumentos
8	ler livros	Cozinhar
9	fazer experiências	Nadar
10	brincar com água	plantar
11	cavar/construir com terra/areia	jogar jogos de tabuleiro
12	balançar	escorregar
13	almoçar	lanchar
14	ver televisão	beber água
15	lavar as mãos	escovar os dentes
16	ir ao banheiro	tomar banho
17	descansar	dormir
18	despedir da família	reencontrar a família

Programa de necessidades em verbo.

Fonte: Autoras, 2019.

Quadro 2b

DEMANDAS PRIMEIRA OFICINA		
1	Sujeito: Gestores e Educadores	
2	comunicação assuntos financeiros	comunicação assuntos pedagógicos
3	oferecer medicamentos	oferecer primeiros socorros
4	oferecer lanche	oferecer almoço
5	trocar fralda	levar ao banheiro
6	dar banho	armazenar material pedagógico
7	ir ao banheiro	almoçar
8	descansar	
9	Sujeito: Profissionais de apoio	
10	Varrer	cozinhar
11	lavar louça	recolher lixo
12	separar lixo	armazenar lixo
13	armazenar ferramentas	trocar de roupa
14	ir ao banheiro	tomar banho
15	almoçar	descansar

Programa de necessidades em verbo.

Fonte: Autoras, 2019.

Na experiência relatada essa atividade foi realizada pelos pesquisadores na etapa de reflexão e planejamento da sequência [planejamento – ação – observação – reflexão], mas poderia ser aplicada em uma atividade participativa. Importante observar que o protagonismo das ações é parte da concepção do programa, pois define por exemplo para quem o mobiliário será dimensionado ou as vistas serão enquadradas, podendo suscitar negociações.

O diagrama de bolhas é uma ferramenta comumente utilizada para resolver o organograma de projetos, representando como os ambientes se localizam e se relacionam, podendo ainda representar o dimensionamento dos ambientes em função do tamanho das bolhas. No caso em tela, o diagrama de bolhas é dispositivo complementar ao program(ação), no qual os participantes devem propor e debater a distribuição e o agrupamento das diversas ações em função das afinidades relativas às pessoas envolvidas, horários e requisitos físicos dos espaços, de modo a espacializar o programa de necessidades. Na experiência relatada, o dispositivo foi utilizado em dois momentos: em atividade participativa junto aos gestores e coordenadora pedagógica e na atividade projetual dos arquitetos, conforme apresentado nas Figuras 4 e 5, respectivamente.

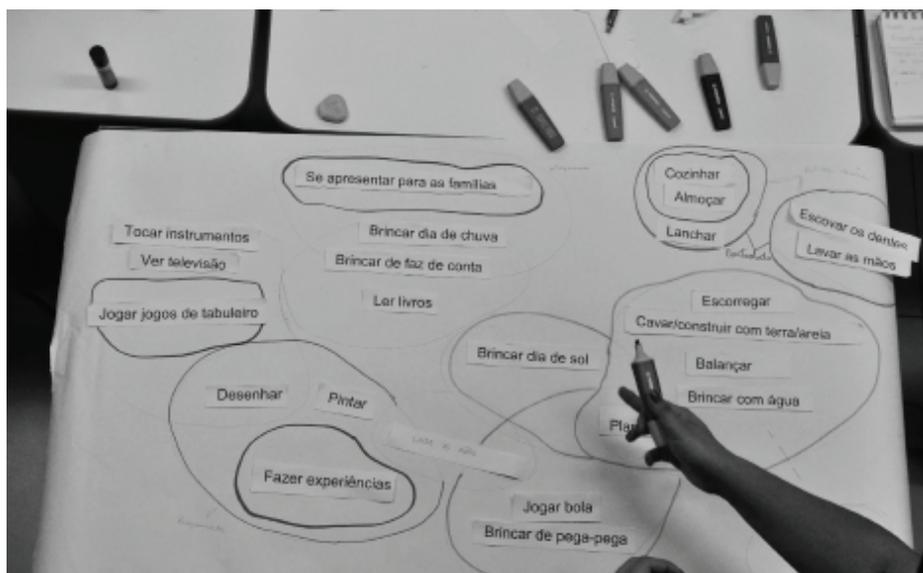


Figura 4: Programa em verbos e diagrama de bolhas participativo.
Fonte: Aydam de Paula, 2018.



Figura 5: Programa em verbos e diagrama de bolhas projetistas.
Fonte: Aydam de Paula, 2018.

Na atividade participativa, foi pedido aos participantes que circulassem as ações com linhas de diferentes cores em função da classificação das ações em:

- Interior x Exterior
- Livre x Controlado
- Independente x Assessorado
- Programado x Não programado

Tal solicitação suscitou debates e negociações e propiciou o agrupamento de ações a princípio não vistas como afins, assim como a separação de ações a princípio vistas como afins. Na atividade realizada pelos arquitetos o diagrama de bolhas foi feito em escala, permitindo que fosse considerado não apenas a relação entre as ações, mas o dimensionamento dos ambientes que as comportem. A utilização de legenda incorporou classificações relativas ao setor funcional. Na etapa de reflexão, observou-se que papel de base pode representar o lote e seu entorno imediato de modo a trazer para a reflexão questões relativas a acessos e inserção urbana.

Painel Cognitivo

- **Objetivo:** Acesso e tradução
- **Materiais:** Papel em grande formato, preferencialmente na forma de bobina, lápis, canetas e texto ou símbolo indicador da adjetivação: gosto/não gosto.
- **Enunciado aos participantes:** Desenhe em cada painel coisas que você gosta (ou gostava) e que não gosta (ou não gostava) na sua escola.

O Painel cognitivo é uma remodelação, quanto à forma do “mapa mental” ou “mapa cognitivo” (LYNCH, 1997). Na experiência do relato, foi aplicada com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, referente à escola de educação infantil que elas frequentaram no passado. A atividade foi realizada pelas crianças em painéis com adjetivações “gosto” e “não gosto”, representadas pelos pictogramas de “felicidade” e “tristeza”. A disposição dos painéis de diferentes adjetivações em paredes opostas auxiliou a compreensão dos participantes.

As adjetivações ajudaram a tornar a atividade do mapa mental, também projetiva, considerando-se que é esperado que as representações de “gosto” sejam reproduzidas no projeto e as de “não gosto” evitadas. O formato do painel se mostrou muito adequado por sua dimensão coletiva, que resolveu a questão da inércia do papel em branco, resultando inclusive na complementaridade entre as expressões de vários participantes, conforme ilustrado na Figuras 6a, 6b e 6c.

Observou-se que 90% das cenas representadas no painel de “gosto” eram em ambiente externo, reforçando o desejo já colocado pelos gestores e educadores, e tornando urgente sua verdadeira realização, visto que, conforme mencionado, os espaços livres nas unidades existentes são escassos. No painel não gosto, foram recorrentes as cenas de despedida dos pais e de episódios de queda nas escadas. O uso do desenho como forma de expressão e a classificação em “gosto” e “não gosto” concede ao dispositivo o *status* de tradução pois, ao mesmo tempo em que permite o acesso às memórias, as ilustra e as adjetiva, dando a elas significado.

Painel dos Desejos

- **Objetivo:** Acesso e tradução
- **Materiais:** Papel em grande formato, preferencialmente na forma de bobina, revistas, tesouras e cola.
- **Enunciado aos participantes:** Selecione das revistas imagens que representem algo que você desejava que tivesse na sua escola.



Figura 6a, 6b e 6c: Paineis Cognitivos
Fonte: Aydam de Paula, 2018.

A Colagem dos desejos é uma remodelação quanto à forma do “poema dos desejos” (SANOFF, 2001). Na experiência relatada, foi aplicada com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, que já passaram pela educação infantil. Por isso o tempo verbal utilizado foi o pretérito imperfeito (desejava). O painel como suporte, assim como no painel cognitivo, foi escolhido pela sua dimensão coletiva, conforme ilustrado na Figura 7. Para a manifestação dos desejos, optou-se pela colagem de imagens pesquisadas em revistas com o objetivo de ampliar o repertório das crianças, autorizando-as a desejar situações que não faziam parte do imaginário delas em relação ao ambiente escolar.

Mais importante do que as imagens selecionadas são as verbalizações que as justificam, e produzem as traduções que lhe atribuem sentido. Devido à grande quantidade de crianças na atividade não foi possível escutar e registrar tais verbalizações de forma sistemática, o que comprometeu em parte o aproveitamento da atividade. Recomenda-se que o dispositivo seja aplicado em oficinas com uma quantidade reduzida de crianças por pesquisador.



Figura 7: Colagem dos Desejos
Fonte: Aydam de Paula, 2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da pesquisa-ação demonstrou ser um importante método de investigação para o encaminhamento do processo de projeto participativo desejado pelos pesquisadores/arquitetos. Através desse método, foi possível pesquisadores e participantes envolverem-se e cooperarem juntos nas resoluções de conflitos e demandas surgidos durante as oficinas.

Os dispositivos de acesso permitiram a aproximação inicial dos pesquisadores/projetistas com os participantes, em especial os adultos, estabelecendo um diálogo mais próximo entre as partes e criando vínculos de confiança e conexão. Através

deles, foram levantadas informações técnicas, pedagógicas e afetivas para essa nova unidade de ensino.

Já os dispositivos de tradução e negociação permitiram identificar com clareza conflitos e contradições entre os desejos apresentados nos diversos discursos. Além disso, serviram como base para a mediação, estabelecendo um diálogo entre todos os envolvidos na resolução das questões apresentadas. A partir deles, foram elencadas prioridades e estabelecidas as bases conceituais do projeto.

Essa pesquisa-projeto demonstrou a importância da colaboração mútua entre projetistas e os diversos atores da comunidade escolar para a elaboração de projeto arquitetônico. O projeto participativo apresenta um valioso caminho na concepção de projeto com menor chance de retrabalho e maior satisfação dos usuários.

AGRADECIMENTOS

À Aydam de Paula, Alain Flandes Gomèz e Flora Fernandez, pela participação na elaboração do projeto.

A equipe do GAE e SEL/UFRJ, pelo apoio na aplicação dos dispositivos e discussão de resultados.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, S.L. *Programando a arquitetura escolar: a relação entre ambientes de aprendizagem, comportamento humano no ambiente construído e Teorias Pedagógicas*. 2016. 372f. Tese (Doutorado em Arquitetura, Tecnologia e Cidade). Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- CARLILE, P. *Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries*. *Organization Science*, V. 15, n° 5, p. 555-568. 2004.
- ELALI, G.A.; PINHEIRO, J.Q. Relacionando espaços e comportamentos para definir o programa do projeto arquitetônico. In: *Anais... I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura*. Natal, 2003.
- KOWALTOWSKI, D.C.C.K.; MOREIRA, D.C.; DELIBERADOR, M.S. O programa arquitetônico no processo de projeto: discutindo a arquitetura escolar, respeitando o olhar do usuário. In: SALGADO, M.; RHEINGANTZ, P.A.; AZEVEDO, A.; SILVOSO, M. (Org.). *Projetos complexos e os impactos na cidade e na paisagem*. 1ed. Rio de Janeiro: UFRJ FAU/PROARQ, ANTAC, 2012, V. 1, p. 160-185.
- LYNCH, K. *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- LEWIN, K. *Teoria do Campo em Ciência Social*. São Paulo: Pioneira, 1965.
- RHEINGANTZ, P.A.; AZEVEDO, G.; BRASILEIRO, A.; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. *Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009.
- SANOFF, H. *School Building Assessment Methods*. *National Clearinghouse for Educational Facilities*, Washington, DC, 2001.
- SARMENTO, M. *A criança cidadã: vias e encruzilhadas*. Imprópria, n° 2, p.45-49. 2012.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados. 2011.



An aerial, black and white photograph of a densely packed urban area. The image shows a grid of streets and numerous small buildings. A prominent road or highway runs vertically through the center-left. In the foreground, there is a large, open, somewhat irregularly shaped area that appears to be under development or a large lot. The text "Engenho novo" is overlaid in the center of the image.

Engenho novo

Arquitetura escolar, representação social e memória: adequação de usos e permanência espaço-temporal

RAFAEL FERREIRA DINIZ GOMES

GISELLE ARTEIRO NIELSEN AZEVEDO

Contexto	Estudo de caso realizado na Escola Municipal Sarmiento, no Rio de Janeiro, no âmbito da Dissertação de Mestrado Acadêmico intitulada “O valor e o caráter do edifício escolar: adequação de uso nas escolas de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro – E. Gonçalves Dias, E.M. Barão de Macahubas e E.M. Sarmiento” (PROARQ/FAU/UFRJ, 2016).
Localização	Rua Vinte e Quatro de Maio, 931, Engenho Novo, Rio de Janeiro/RJ.
Objetivos	Verificar a relação da arquitetura escolar com o meio urbano, sua representatividade social enquanto instituição de ensino e sua preservação espaço-temporal.
Data e Duração	De 09 a 28 de outubro de 2015, com 05 visitas à instituição. O tempo das atividades variava de acordo com os dispositivos aplicados.
Participantes e faixa etária	30 crianças do terceiro ano do ensino fundamental, 10 professores e 1 diretora.
Parceiros	Grupos GAE e SEL/RJ.
Dispositivos utilizados	<i>Walkthrough</i> , Mapa Comportamental, Matriz de descobertas, Mapa Cognitivo, Poema dos desejos, Seleção visual.

A imagem da instituição escolar é impregnada de simbolismos e significados; ela não é um elemento neutro na paisagem urbana. Pelo contrário, como parte de um contexto histórico, político e social, através da sua materialidade e presença no traçado urbano, podemos compreender um pouco a sociedade da qual fazemos parte (GOMES e AZEVEDO, 2016). A arquitetura escolar, nesse sentido, pode ser entendida como fonte de investigação histórica. Segundo Silva (2012), em muitos casos, a permanência espaço-temporal da arquitetura é a única porta de acesso aos mundos que já não existem, além do nosso imaginário, mas que insistem em emergir em nossas vidas de tempos em tempos. “Para as formas contemporâneas de estudo histórico, as escolas podem ser consideradas documentos e, como tal, devem representar aspectos do contexto social e cultural do momento e do espaço, quando e onde, foram construídas” (SILVA, 2012, p. 2).

A arquitetura escolar como objeto de pesquisa vem assumindo importante destaque no processo de desenvolvimento dos ambientes da escola e conseqüentemente da escolarização da sociedade brasileira. A história da arquitetura escolar carioca nos mostra que as soluções adotadas desde as primeiras unidades em meados do século XIX até os dias de hoje, possuem características de projeto padrão, com distribuição interna em planta padronizada entre as demais unidades de ensino. As soluções espaciais adotadas em cada momento histórico materializavam as práticas pedagógicas e as políticas públicas educacionais vigentes. Nos séculos passados, os edifícios

escolares implantados no meio urbano dialogavam com o entorno expressando seu valor como marcos referenciais daquele contexto sociocultural e político.

No entanto, com um traçado urbano muitas vezes modificado, atendendo a outras necessidades e funções, e a uma cultura e demandas sociais com outras perspectivas, muitos desses edifícios ainda hoje se mantêm em uso, ainda com a mesma função original educativa, como verdadeiros testemunhos de uma história expressa na sua arquitetura e imagem institucional, que perduraram pelo tempo. O presente trabalho discute o valor da imagem escolar e sua representatividade social em meio ao entorno atual em que ela se insere, considerando seu valor histórico-cultural para a sociedade. As questões levantadas em torno dessa discussão poderão servir como base para os discursos que defendem a permanência espaço-temporal desses edifícios, que transportam o símbolo da escola representativa da cultura e de valores de segurança, progresso e desenvolvimento de outrora para os tempos atuais, dando personalidade e identidade ao lugar.

De modo a acompanhar as novas tendências educativas do município do Rio de Janeiro, deve-se analisar até que ponto o arranjo espacial e a arquitetura das escolas de ontem,¹ com excelente qualidade construtiva e arquitetônica, tem potencial de atualização dos seus usos e adequabilidade à mutabilidade do ensino. Diferentemente das práticas pedagógicas, que são mais transitórias, devido aos constantes processos de evolução, reciclagem e adaptação aos diferentes contextos políticos e sociais, a arquitetura é permanente. Possui um forte caráter espaço-temporal, traduzido em solidez e durabilidade.

A partir da aplicação conjunta dos conceitos, métodos e instrumentos de pesquisa relacionados à Avaliação Pós-Ocupação (APO) com abordagem experiencial, essa pesquisa, como parte da composição de uma investigação em mestrado acadêmico, procura avaliar as condições de permanência e adaptabilidade dos usos dessas instituições nos dias de hoje. Essa verificação se deu através da análise da organização espacial de uma edificação escolar com projeto-tipo²

¹ Adotaremos a expressão “escolas de ontem”, como as instituições escolares implantadas no município do Rio de Janeiro nos primeiros períodos de expansão da educação pública, datadas de períodos bem distantes da atualidade, mais precisamente entre 1870 até 1945.

² Esta análise tem como ponto de partida o trabalho “Escolas públicas de primeiro grau. Inventário, tipologia e história”, realizado por Raquel Sisson e publicado em *Arquitetura Revista* (V. 8, p. 63-78) em 1990. Esse inventário tem uma proposta de investigar os edifícios situados no município do Rio de Janeiro que foram ou ainda são utilizados como escolas públicas do primeiro grau. Através da identificação e enumeração de conjuntos desses edifícios formados com base em afinidades histórico/tipológicas, um recorte cronológico foi alcançado, balizado por dois

neocolonial, considerando a valorização do patrimônio escolar, sua representação social e memória, para justificar e condicionar, a partir de um conjunto de diretrizes, a permanência espaço-temporal dessas instituições, enquanto marcos referenciais da arquitetura escolar e história da cidade do Rio de Janeiro.

Os pressupostos teóricos incluíram conceitos de diversos campos do conhecimento, que tratam da interação usuário-ambiente escolar, tais como a Arquitetura, a Pedagogia, a Psicologia Social, a Psicologia Ambiental, a Geografia Humanística, entre outros, porém essa pesquisa se baseia em três referências fundamentais: o conceito de Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; 2015), os conceitos de Espaço e Lugar, e Territorialidade (TUAN, 1974; 1983; SOMMER, 1973) e o conceito de Memória Coletiva (HALBWACHS, 1990). Ao considerar esse referencial teórico, entende-se que os processos de valorização do ambiente escolar são influenciados pelas representações desses espaços, que se feitas de forma positiva, podem estabelecer relações de pertencimento, afetividade e filiação ao lugar – característica fundamental para sua preservação.

IMAGENS, SIMBOLISMOS E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO EDIFÍCIO ESCOLAR

O questionamento sobre a qualidade de vida no ambiente construído vem sendo sustentado por diversas pesquisas na área de arquitetura e da psicologia ambiental. A colaboração entre essas disciplinas oferece diversas possibilidades para o estudo das relações subjetivas e psicossociais entre pessoas e os lugares que habitam. Nesse sentido, Duarte (2002, p. 61-64) atenta para a questão de que a arquitetura não é apenas a delimitação de um espaço físico, mas é também um fechamento cultural, e o ato de projetar significa buscar a satisfação de várias expectativas das pessoas em relação ao seu ambiente, seja permitindo o livre desempenho de suas atividades, seja proporcionando melhores condições de conforto ambiental, proporcionando a geração de afetos e a atribuição de significados ao lugar. Diante desse fato pode-se refletir então, sobre a importância educacional dos espaços escolares e entender a forma simbólica com que são percebidos e vivenciados por seus usuários.

momentos importantes da expansão da educação pública da cidade. São eles: as escolas do Imperador (1870/1889); o ecletismo republicano (1889/1926); o estilo missões/neocolonial (1926/1930) e o Modernismo arquitetônico (1930/1945).

Tuan (1983) discute o conceito de espaço e como este frequentemente se funde com o conceito de lugar, uma vez que as duas categorias não podem ser compreendidas uma sem a outra. Segundo o autor, o que começa como um espaço indiferenciado, transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Tuan ainda relaciona o tempo e o lugar de três formas: adquirimos afeição a um lugar em função do tempo vivido nele; o lugar seria uma pausa na corrente temporal de um movimento, ou seja, o lugar seria a parada para o descanso, para a procriação e para a defesa; e por último, o lugar seria o tempo tornado visível, isto é, o lugar como lembrança de tempos passados, pertencente à memória.

A escola se apresenta para muitas crianças, adolescentes e jovens como o primeiro espaço onde se estabelecem as primeiras relações sociais, além do convívio familiar. Para Strieder e Zimmermann (2010, p. 245), representa a “instituição que participa cada vez mais cedo da vida das crianças e, ao fazê-lo, trabalha na perspectiva de dar ênfase ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, mas também na afirmação de valores.” Freitas (2005), analisa a entrada da criança na escola não só porque ela precisa ser socializada, tampouco devido ao desenvolvimento da inteligência, mas porque o lugar da escola tem o poder de desmistificar os obstáculos do processo de subjetivação a qual ela está inserida.

A arquitetura escolar exerce grande influência no processo de aprendizagem das crianças e tem o poder de promover experiências e possibilidades de transformação. Nesse sentido o ambiente escolar responsivo deve estimular os sentidos e despertar a criatividade. As variadas funções do ambiente devem promover encontros, convivências, recreações, favorecendo as relações sociais e a troca de conhecimento, além de permitir a concentração e a individualidade quando necessária. A relação de afetividade com a escola passa pela satisfação dessas necessidades, e o reconhecimento da sua imagem, bem como sua função social (PÁSCOA, 2008; TUAN, 1983).

A figura da escola não é socialmente um depósito como um hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social (JERUSALINSKY, 1984, p. 91).

Ao mesmo tempo em que exerce a função de abrigar a dinâmica do ensino, a escola constitui-se um símbolo do estado ou das elites, polo disseminador da cultura adotada como oficial. Desde que o ensino básico se tornou obrigatório no

Brasil (Constituição Imperial de 1824), a imagem arquitetônica da escola pública sempre foi objeto de divulgação política do poder instituído junto à população. Nos governos populistas esta aproximação fez-se mais forte, embasada por grandes projetos pedagógicos que se refletiam na arquitetura como programa e, ao mesmo tempo, utilizavam-na como símbolo.

Entendendo o edifício escolar como instituição social que contém significados na sua arquitetura, como uma espécie de símbolo no contexto urbano e social, ele está ligado a um processo cognitivo que permite à sociedade compreendê-lo e relacioná-lo no próprio traçado urbano. A arquitetura escolar, portanto, representa e comunica, ou deveria, a “ideia” de escola que alguns grupos concebem. Seria essa visão o produto da “Representação social”. Segundo a Teoria das Representações Sociais, introduzida por Serge Moscovici (1978), uma Representação Social é o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado (como a escola) e o ato de representar implica na edificação de uma doutrina que facilita a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os atos de um indivíduo ou grupo relacionados àquele objeto (ato político).

Um dos aspectos que ratificam a importância da Arquitetura como representação política e social de uma nação, é o fato de poder reconstruir através de sua análise os fatos políticos e sociais pertencentes a uma época. Tal fato está presente em nosso país a partir de 1889, quando da Proclamação da República, o governo se preocupou, pela primeira vez, em construir prédios específicos para a educação. “É o momento de criação dos grupos escolares, que se constituíram como verdadeiros símbolos erguidos no espaço e indicavam um novo país sendo construído para alguns” (AZEVEDO, 1995, p. 51).

Segundo Moussatche *et. al.* (2002), de acordo com essa teoria, as propostas arquitetônicas do edifício escolar – materiais, visíveis e quantificáveis – apresentados à sociedade constituem uma objetivação concreta do poder público a uma idealização abstrata da instituição escola, construída no âmbito psicossocial dos grupos que a concebem. Ou seja, mesmo que os futuros usuários do edifício escolar não sejam levados em consideração ainda nas fases iniciais do projeto de arquitetura, o edifício deverá se adequar às necessidades desses usuários, que são de certo modo, representantes de uma cultura. Portanto a imagem dessas instituições deve materializar, além de suas funções primordiais educativas, uma intenção de representações sócio históricas da instituição Escola, que feita de forma positiva, pode favorecer o desenvolvimento satisfatório de seus usuários.

ESCOLA, UM LUGAR DE MEMÓRIA

O edifício escolar, como ambiente construído imbricado de relações sociais, ao reunir num mesmo espaço um determinado número de pessoas de um bairro ou cidade, possui nessa característica a base fundamental da construção de memória coletiva. Entende-se por memória coletiva o conjunto de memórias individuais de um grupo social. Esse conceito foi criado por Maurice Halbwachs, sociólogo francês, primeiro estudioso das relações de memória e história pública.

Halbwachs (1990) enfatiza que o fator social da memória precede o fator individual. Segundo essa abordagem, a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, e ela depende das relações de convívio estabelecidas nos variados quadros sociais. As nossas impressões dos lugares, das pessoas e dos objetos, da nossa realidade, são apoiadas não só em nossas lembranças, mas também sobre as lembranças dos outros. As experiências de vida de outras pessoas que influenciam nossas percepções das coisas, de modo que elas não são mais um fenômeno individual, e sim coletivo.

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 1990, p. 26).

O autor ainda trata da questão da lembrança, que segundo suas palavras significa a “reconstrução do passado com a ajuda dos dados emprestados do presente”. As lembranças servem como suporte dos sentimentos de familiaridade e identidade de nós mesmos. Para Tuan (1983), as pessoas olham para trás por várias razões, mas uma é comum a todos: a necessidade de adquirir um sentido do eu e da identidade. Fortalecemos nosso sentido do eu resgatando o passado e tornando-o acessível. Nesse sentido, para Pollak (1992), a memória é seletiva. O seu processo constituinte implica na seleção de fatos do passado que um grupo considera que devam ser lembrados ou esquecidos, para sua referência, coesão e continuidade.

Pollak ainda relaciona três elementos que constituem a memória. São eles: (1) os acontecimentos que presenciamos individualmente ou, como ele define, “vividos por tabela, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade”, (2) as pessoas históricas, ou personagens históricos, que representam de certa maneira

algun período do passado, e (3) os lugares de memória, “lugares particularmente ligados a uma lembrança pessoal”. Halbwachs, citado por Pollak (1992), enfatiza a existência de alguns pontos de referência que estruturam a memória coletiva, tais como os monumentos, os patrimônios arquitetônicos, as paisagens.

Como um espaço pode ser considerado um lugar de memória? Para Halbwachs (1990, p. 133; 143) não há interações sociais que não tenham relação com um lugar. Como pano de fundo dessas interações, o lugar recebe a marca das pessoas e vice-versa e gera imagens na memória coletiva. Segundo Lynch (1995, p. 11; 13), “todo cidadão possui numerosas relações com algumas partes da sua cidade e a sua imagem está impregnada de memórias e significações...”. Para Castello (2007, p. 28), “a memória urbana nos recorda quem nós somos e de onde nós viemos”. Seguindo essa linha de raciocínio, então qualquer ambiente pode ser definido como lugar de memória. O nosso lar, por exemplo, é um lugar que nos rememora lembranças pessoais e familiares. Porém há lugares que a presença do fator social é tão forte, que a capacidade de identificar um grupo é inata, como é o caso das escolas.

As escolas podem ser consideradas lugar de memória porque nesses espaços são produzidas partes das memórias sociais. Segundo Nunes (2001), o espaço escolar, estruturado em atividades que mantém uma certa rotina e caracterizado pela sua temporalidade espacial, participa cada vez mais cedo na formação dos valores e no desenvolvimento social de um grupo. Diversos são os atores que compõem o ambiente escolar, que vão desde os alunos, professores e funcionários, até os pais e as comunidades locais. Essa conjunção de pessoas é palco fértil para a consolidação de conhecimentos, experiências, convivência, e essas relações estruturam nossas memórias individuais e coletivas de um determinado momento de nossas vidas. Afinal, quem não lembra, salvo a intensidade de lembrança de cada um, da “saudosa” ou “terrível” época da escola? Dos professores e dos primeiros amigos e, por que não, seus desafetos? Dos uniformes e das temidas provas e reuniões de pais? Dos materiais escolares e as horas do recreio? Do espaço escolar, da localização das escolas, dos trajetos que percorríamos até ela?

Lembrar do espaço escolar é lembrar também do entorno, do trajeto que leva da casa à escola, percurso de descoberta e manipulação, de aventuras e perigos, de brincadeiras e desafios. É uma memória que se enraíza nos gestos de um local concreto e que se torna emblemática quando é conferida à instituição que lhe dá suporte

a transmissão dos valores da nação. Remete a um tempo preciso que a lembrança nostálgica muitas vezes esgarça. É o sinal de que se reconhece e pertence a certo grupo social e a uma determinada geração (NUNES, 2001, p. 7).

Porém se o edifício escolar pode ser considerado como lugar de memória, esse fato por si só não lhe confere uma característica positiva. Afinal existem memórias negativas também, e nesses casos, os processos de identificação com aquilo que nos remete às lembranças desagradáveis, nos colocam em posição de conflito com o nosso passado, ou aquilo que nos lembra esse passado. A história das escolas, especialmente as mais antigas, tem se distanciado demais da história do indivíduo da atualidade, para que este se considere como parte dela. Se não nos consideramos como parte de um lugar, mesmo que esse lugar seja uma memória, não desenvolvemos relações pessoais com ele. Os lugares íntimos são como lugares onde encontramos carinho, onde nossas necessidades fundamentais são consideradas (TUAN, 1983). O resultado dessa falta de afetividade para com o ambiente construído, de certo modo desencadeia processos de falta de identidade e desvalorização dos lugares que habitamos.

Embora muito esquecida, às vezes até desconhecida, a história e a memória da cidade ainda se mantêm materializadas em alguns edifícios pertencentes a ela, como é também o caso das instituições de ensino. A construção de “lugares” nesses edifícios parece encontrar barreiras em um processo de desvalorização que vai muito além do precário estado de conservação dos mesmos. Encontra barreiras também na dificuldade de representar e de ser representado como patrimônio cultural para e pela sociedade. A sua história e memória se encontram muitas vezes veladas, quando na verdade deveriam ser expostas e valorizadas.

O passado vivido é bem mais aprendido do que a história escrita, sobre o qual poderá mais tarde apoiar-se sua memória. É nesse sentido que a história vivida se distingue da história escrita: ela tem tudo que é preciso para constituir um quadro vivo e natural em que um pensamento pode se apoiar, para conservar e reencontrar a imagem de seu passado (HALBWACHS, 1990, p. 71).

O fato é, que geralmente só é valorizado aquilo que se conhece, assim como preconiza Tuan (1983, p. 83) “[...] O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado.” E o conhecimento da história e do contexto sociocultural desses lugares de memória certamente irá contribuir com o sentido de pertencimento e filiação ao lugar.

Sendo os edifícios escolares, antigos ou atuais, portadores de uma história e de uma memória carregada pelo tempo, parece que somente este fato não é suficiente para que eles sejam valorizados como devem ser. É preciso que essa história e essa memória sejam compartilhadas tanto para a comunidade escolar como também para a sociedade. A construção de “lugar baseado na memória” parece ser um caminho para o processo de valorização do patrimônio cultural da cidade. Vale ressaltar que se o edifício escolar pretende ser representado positivamente pelos grupos sociais a que ele atende, ele deve se abrir para a comunidade, de forma a extrapolar o espaço físico da escola. Ele deve fazer parte do contexto do bairro e da cidade não somente pela sua presença, mas como integrante ativo dela, onde atuaria de maneira participativa das atividades culturais do entorno.

MATERIAIS E MÉTODOS DE PESQUISA

Os métodos adotados compreenderam etapas de revisão bibliográfica, o levantamento fotográfico e a aplicação de seis dispositivos para análise do lugar: análise *walkthrough*, mapa comportamental, entrevista, mapa mental, poema dos desejos e seleção visual (Figura 1). A documentação indireta possibilitou a revisão da literatura mediante pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de espaço, lugar, memória



Figura 1: Síntese da etapa de avaliação pós-ocupação.
Fonte: Autores, 2015.

e representações sociais, bem como a avaliação pós-ocupação. O levantamento fotográfico, por sua vez, foi utilizado para a obtenção de imagens da área de estudo.

No tocante às ferramentas de avaliação pós-ocupação, a análise *walkthrough* e o mapa comportamental permitiram o reconhecimento do lugar e o registro de rotinas e primeiras impressões acerca do objeto de estudo. A partir disso, o mapa mental e a seleção visual foram adotados para a compreensão da imagem, representação social e constituição de memórias coletivas do ambiente para os usuários, e o poema dos desejos para registrar seus anseios e demandas. A entrevista, semiestruturada, com este mesmo fim, mas destinada aos gestores, professores e alguns funcionários (RHEINGANTZ *et al*, 2014).

A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL SARMIENTO

A Escola Municipal Sarmiento, construída em 1928, localiza-se na Rua Vinte e Quatro de Maio, no bairro do Engenho Novo, na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, próximo ao bairro do Méier, um dos mais importantes da área. O prédio escolar é composto por um conjunto edificado com três pavimentos, fachada simetricamente organizada, com vãos em arcos, com muxarabis e gelosias, telhas coloniais, dois grandes mapas compostos por azulejos dos dois lados da fachada principal e acesso centralizado e elevado ao nível da rua. Internamente o edifício é organizado em torno de um corredor central e uma sucessão de pátios laterais por onde acontecem os acessos aos diversos ambientes da escola (nas laterais as salas de aula, sanitários, e ao fundo pátio coberto e refeitório). Com um terreno muito comprido, o edifício escolar é bastante alongado no sentido do comprimento do lote, característica que torna a escola ampla e com uma enorme quantidade de espaços e salas. Com características da arquitetura Neocolonial, movimento que se propunha a resgatar uma arte genuinamente nacional, o edifício apresenta exuberância construtiva e compositiva, além de imponência e destaque no entorno, tornando-se um marco referencial do bairro do Engenho Novo.

A Escola é formada pelos seguintes setores e respectivos ambientes (Figura 2): o conjunto pedagógico, com as diversas salas de aula, sala de leitura, auditório e laboratório de informática; o conjunto de vivência e assistência, com os pátios laterais, o pátio coberto, a quadra de esportes, o refeitório, os sanitários e o playground; o conjunto administrativo e de apoio pedagógico, com sala da diretoria

ANÁLISE WALKTHROUGH - NUMERAÇÃO DOS AMBIENTES

Planta baixa do pavimento térreo

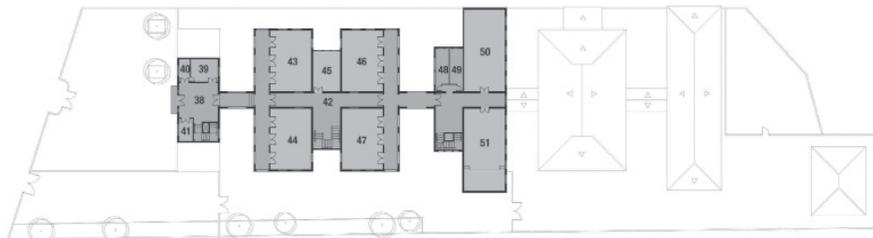


0 5 10 15 20

LEGENDA:				
01 - ACESSO ESCOLA;	13 - BANHEIRO;	25 - BANHEIRO FEMININO;	37 - ACESSO ALUNOS;	49 - BANHEIRO MASCULINO;
02 - HALL;	14 - CLASSE ESPECIAL;	26 - BANHEIRO MASCULINO;	38 - HALL SEGUNDO PAVIMENTO;	50 - SALA DE LEITURA;
03 - SECRETARIA/ATENDIMENTO;	15 - SALA DE AULA 3;	27 - PÁTIO COBERTO;	39 - SALA DOS PROFESSORES;	51 - AUDITÓRIO;
04 - W.C. FUNCIONÁRIOS;	16 - SALA DE AULA 4;	28 - QUADRA;	40 - W.C. PROFESSORES;	52 - CIRCULAÇÃO.
05 - REPROGRAFIA;	17 - EDUCAÇÃO INFANTIL I;	29 - REFEITÓRIO;	41 - ARQUIVO MORTO;	53 - SALA DE AULA 8;
06 - DIRETORIA;	18 - BANHEIRO INFANTIL 1;	30 - COZINHA;	42 - CIRCULAÇÃO;	54 - SALA DE AULA 9;
07 - SALA DE SUPERVISÃO;	19 - BANHEIRO INFANTIL 2;	31 - DESPENSA;	43 - LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA;	55 - SALA DE AULA 10;
08 - CIRCULAÇÃO;	20 - EDUCAÇÃO INFANTIL II;	32 - W.C. FUNCIONÁRIOS;	44 - SALA DE AULA 5;	56 - DEPÓSITO;
09 - SALA DE AULA 1;	21 - EDUCAÇÃO INFANTIL III;	33 - DEPÓSITO APA;	45 - SALA DE REFORÇO ESCOLAR;	57 - DEPÓSITO;
10 - SALA DE AULA 2;	22 - EDUCAÇÃO INFANTIL IV;	34 - BRINQUEDOTECA;	46 - SALA DE AULA 6;	58 - SALA DE AULA 11;
11 - DEPÓSITO COMLURB 1;	23 - EDUCAÇÃO INFANTIL V;	35 - CASA DO CASEIRO;	47 - SALA DE AULA 7;	59 - SALA DE AULA 12;
12 - DEPÓSITO COMLURB 2;	24 - EDUCAÇÃO INFANTIL VI;	36 - PÁTIOS LATERAIS;	48 - BANHEIRO FEMININO;	

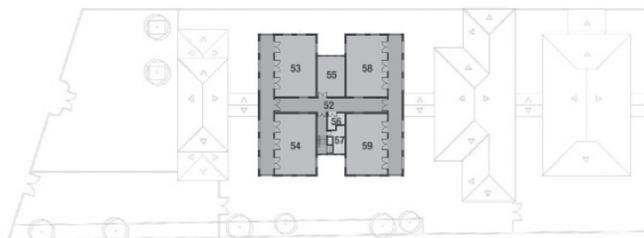
ANÁLISE WALKTHROUGH - NUMERAÇÃO DOS AMBIENTES

Planta baixa do pavimento térreo



0 5 10 15 20

Planta baixa do pavimento térreo



SETORIZAÇÃO DOS AMBIENTES:	
	CONJUNTO PEDAGÓGICO;
	CONJUNTO DE VIVÊNCIA E ASSISTÊNCIA;
	CONJUNTO ADMINISTRATIVO E DE APOIO PEDAGÓGICO;
	CONJUNTO DE SERVIÇOS.

Figura 2: Planta baixa com identificação dos ambientes da escola.

Fonte: Arquivo dos Autores, 2015.

e secretaria, sala dos professores e de apoio técnico; o conjunto de serviços, com cozinha, despensa depósitos, sanitário para funcionários da cozinha e a casa do caseiro. A escola é bem ampla e a sua leitura por completo requer bastante atenção aos diversos detalhes, tanto construtivamente, quanto de funcionamento.

A pesquisa de campo aconteceu em outubro de 2015, com a realização de quatro visitas à área de estudo. Com uma postura alinhada à abordagem experiencial, abordagem em que há interação recíproca e mútua entre o observador e o mundo que o cerca³ – incluindo nesta relação os usuários do lugar, foram aplicados dispositivos de interlocução e a elaboração de matrizes de análises e de recomendações.⁴ A primeira, com os dados referentes à qualidade constatada do ambiente, reuniu as informações necessárias à produção da segunda, que compila as recomendações para a melhoria da qualidade do ambiente estudado.

Dispositivos de APO

Uma vez aplicados, os dispositivos adotados – aqui apresentadas cronologicamente – forneceram importantes dados para a elaboração da matriz de análises. A análise **Walkthrough** (WT) é um dispositivo que geralmente precede outros estudos e levantamentos, pois é capaz de fornecer uma visão geral acerca do desempenho ambiental do edifício. Através da sua aplicação, é possível identificar pontos positivos e negativos da edificação e seu uso, auxiliando a preparação dos demais instrumentos, e destacando aspectos a serem aprofundados (RHEINGANTZ *et al*, 2009).

Como resultados, foram constatadas as seguintes características positivas: localização e identificação do edifício, imagem, formas e padrões construtivos, aspectos de conservação, orientação e legibilidade. A instituição é bastante privilegiada com relação aos espaços livres. Os ambientes possuem uma boa interação com os pátios internos, o que permite que as salas de aula tenham uma boa comunicação com o exterior e a criação de um microclima mais agradável nos ambientes internos. Boa apropriação dos espaços pelos estudantes, com respectiva demarcação do território e ativa socialização entre eles. Dentre os aspectos negativos,

³ Ver RHEINGANTZ *et al*, 2009.

⁴ As matrizes de análises e de recomendações foram desenvolvidas a partir do instrumento de avaliação de desempenho denominado matriz de descobertas (RHEINGANTZ *et al.*, 2009), fornece uma síntese gráfica dos principais dados apreendidos em uma APO, favorecendo a leitura e a compreensão dos resultados do estudo não somente pelo pesquisador, mas também pelo usuário.

podemos citar: a escola está localizada em frente a uma estação de trem, por conta disso há diversos problemas de ruído, que atrapalham as atividades pedagógicas que são realizadas no local. As salas de aula, e demais salas, embora sejam amplas, possuem uma organização que não otimizam seus espaços, com excesso de mobiliário e ocupantes. Além disso, nos espaços de conexão e distribuição, como os corredores, há pouca identificação e apropriação pelos usuários – faltam murais e espaços mais atrativos; a acessibilidade universal é inexistente.

A **Entrevista** (ET) é uma das técnicas de trabalho mais utilizada em pesquisas na área de ciências sociais. Através de um conjunto de informações sobre o modo como as pessoas pensam, sentem, fazem, conhecem, acreditam e esperam sobre determinadas questões. A interação entre o pesquisador e o entrevistado é preponderante para o sucesso da sua aplicação (RHEINGANTZ *et al*, 2009).

Nessa pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola, e conversas informais com os demais usuários, professores e funcionários, a fim de reconhecer ao máximo as principais características dos espaços estudados. Para a maioria dos entrevistados, a história e a memória são fundamentais para o processo de valorização e conservação da escola. Segundo a diretora, a escola é identificada pela população local como instituição de ensino devido ao tempo de existência do prédio. Porém o tombamento⁵ encarece e dificulta as obras de manutenção, porque esse processo se torna muito oneroso. Para os professores, o tamanho das salas de aula permite a realização de diversas atividades. Os problemas identificados dizem respeito ao conforto ambiental, como o calor, e o forte barulho do exterior que atrapalha muito a qualidade acústica das aulas, devido à passagem do trem e o ruído oriundo das circulações da escola. No geral o mobiliário foi identificado como insatisfatório, com necessidade de manutenção ou troca.

O **Mapa comportamental** (MCP) possibilitou a obtenção de um registro sistematizado do comportamento dos usuários de um determinado ambiente. De acordo com Rheingantz *et al* (2009), esse dispositivo é expresso pela representação gráfica dos comportamentos e atividades pessoais nos espaços analisados e é possível analisar condutas, usos, layouts e demais interações entre os indivíduos e o espaço.

⁵ Em 21 de Junho de 1990, o Decreto no 9414, publicado na D. O. Rio no 69 de 22 de junho de 1990, p. 5, determinou tombamento provisório do prédio em estilo colonial, por ser exemplo da arquitetura carioca na primeira metade do século.

O mapa comportamental foi aplicado nos dias 16 e 22 de outubro de 2015, no período da manhã e da tarde respectivamente, quando foram avaliadas as interações, atividades e ocupação dos espaços durante o momento dos intervalos das aulas (recreio), no pátio coberto e na quadra descoberta. O objetivo era diagnosticar e registrar as atividades, os aspectos comportamentais e de apropriação dos usuários da escola nos ambientes de vivência e recreação, além de refletir acerca das condições físicas desses espaços para a realização de tais atividades. Os materiais utilizados para a aplicação do dispositivo foram as fichas de registro do mapa comportamental, previamente desenvolvidas, que continham as plantas baixas dos ambientes selecionados, a fim de poder captar uma quantidade maior de informações possíveis.

Como resultados, o dispositivo revelou que a amplitude e quantidade de espaços recreativos não são otimizadas no sentido em que as áreas de lazer e vivência não são bem aproveitadas. Há a carência de mobiliários como mesas e bancos, além dos poucos existentes, para que as meninas e meninos possam conversar ou realizar atividades de leitura mais confortavelmente, nos momentos em que eles não querem correr ou jogar, por exemplo. Na escola não há uma horta, que pode ser um espaço com potencial de estimular outras dimensões de aprendizado, tais como o respeito e importância de preservação do meio ambiente, e o estímulo para hábitos alimentares saudáveis.

O **Mapa Cognitivo** (MCG), ou Mapa Mental, é um dos dispositivos baseados na elaboração de desenhos ou relatos de um ou mais indivíduos acerca de um determinado ambiente. Sua utilização no campo da arquitetura foi difundida por Kevin Lynch, em “A imagem da cidade” (1995). Conforme sugestão da diretora da instituição, os dispositivos foram aplicados apenas com as duas turmas do terceiro ano, pois, eram turmas em que os pais eram muito presentes, o que facilitaria a obtenção de autorização para a realização das atividades, e a professora tinha um bom relacionamento e controle dos alunos. A atividade foi realizada a partir de um formulário impresso com a seguinte questão aberta: “A minha escola é ...”, a ser respondida através de desenhos e/ou relatos escritos, com o objetivo de perceber o quanto se conhece do ambiente analisado, através da memória.

Através da análise das fichas, pôde-se observar que os elementos da edificação estão muito presentes na representação de escola que os alunos possuem. A fachada da escola é bastante retratada, assim como os elementos como as grades, as portas, escadas, janelas, a cor correta da fachada, o nome da instituição, entre os outros

aspectos. O espaço do pátio foi também bastante representado nas fichas, local onde os alunos desenvolvem suas atividades recreativas. Os ambientes internos, tais como as salas de aula e o laboratório de informática também foram bem representados. A quantidade de espaços livres é também recorrente, e, mais uma vez confirma que os pátios escolares têm a sua importância no processo de aprendizagem dos alunos, e têm papel fundamental na construção de memória coletiva e afetiva dos usuários. Não houve, de modo geral, aspectos negativos relatados nas fichas.

O **Poema dos Desejos** (PD), ou *Wish Poem*, é um dispositivo não estruturado e de livre expressão que funciona em dinâmicas de grupo ou workshops; incentiva e se baseia na espontaneidade das respostas e sua aplicação tem como objetivo entender as necessidades, sentimentos e desejos dos usuários de um determinado ambiente. Esta técnica proporciona a identificação de um imaginário coletivo, possibilitando construir, após sua análise, a imagem do ambiente ideal a ser replanejado ou construído (RHEINGANTZ *et. al.*, 2009).

A aplicação do poema dos desejos aconteceu de forma semelhante aos mapas mentais e no mesmo dia, porém após os primeiros. Na ficha entregue aos respondentes havia a seguinte questão aberta: “Eu gostaria que a minha escola fosse ...”. Os alunos revelaram sentir falta de um espaço multimídia, com televisões e computadores à disposição deles. Outro aspecto considerado nos desejos diz respeito à quadra esportiva, já que na verdade os alunos não contam com esse espaço na escola, mas sim uma área livre descoberta onde as atividades de educação física são realizadas. Embora no pátio coberto existam as mesas de pingue-pongue para as crianças maiores, e alguns jogos de mesa, que ficam sob o comando das inspetoras no horário do recreio, a escola ainda carece de uma melhor organização das áreas livres e de mobiliários mais adequados.

A **Seleção Visual** (SV) tem por objetivo identificar os valores e significados agregados ao conjunto de espaços analisados, fazendo sempre que possível uma analogia com os ambientes vivenciados pelos respondentes. Sua aplicação permite identificar símbolos, aspectos culturais, preferências e tornar lúcida a imagem coletiva do ambiente construído em questão, considerando os impactos de ordem arquitetônica, espacial e social (RHEINGANTZ *et al.*, 2009).

A seleção visual (Figuras 3a e 3b) foi aplicada com os diferentes grupos de usuários da escola – alunos, professores e funcionários. Sua aplicação aconteceu durante todas as visitas à instituição. Com os alunos a aplicação aconteceu após a realização dos mapas mentais e do poema dos desejos, para que as imagens não

induzissem os registros. A composição da seleção visual era a seguinte: eram duas questões com uma seleção de imagens, quatro imagens na primeira questão e três na segunda, onde os alunos deveriam marcar com um “x” a imagem que era mais representativa da escola deles. Na primeira questão foram selecionadas as quatro imagens representativas do modelo de arquitetura escolar carioca entre 1870 até 1945, e na segunda questão três imagens de escolas dos diferentes períodos da produção de arquitetura escolar na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo desse dispositivo era verificar se a questão do edifício, sua arquitetura e elementos compositivos, estavam presentes na memória dos usuários da escola.

SELEÇÃO VISUAL
AVILIAÇÃO PÓS-Ocupação DO AMBIENTE CONSTRUÍDO.

Marque abaixo a imagem que representa melhor a sua escola. Não é necessária a sua identificação.

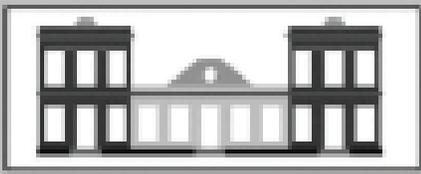
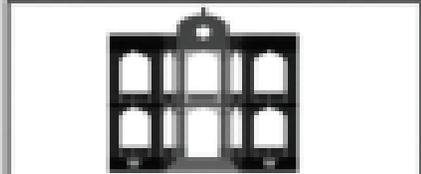
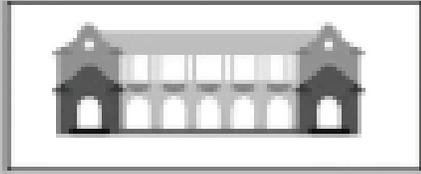
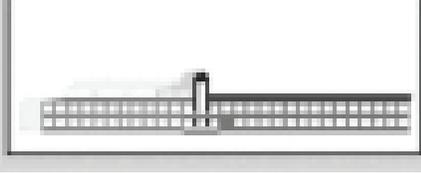
	<input type="checkbox"/>	Imagem A
	<input type="checkbox"/>	Imagem B
	<input type="checkbox"/>	Imagem C
	<input type="checkbox"/>	Imagem D

Figura 3a: Modelo de fichas de seleção visual.
Fonte: Arquivo dos Autores, 2015.

SELEÇÃO VISUAL

AVALIAÇÃO PÓS-Ocupação DO AMBIENTE CONSTRUÍDO.

Marque abaixo o prédio que melhor te lembra a tua escola. Não é necessária a sua identificação.

	<input type="checkbox"/>	Imagem A
	<input type="checkbox"/>	Imagem B
	<input type="checkbox"/>	Imagem C

Figura 3b: Modelo de fichas de seleção visual.

Fonte: Arquivo dos Autores, 2015.

As duas questões da seleção visual foram entregues aos 35 respondentes, num total de 20 fichas. Os alunos preferiram responder em duplas e trios; já os professores e a diretora, individualmente. Na questão 1, a resposta correta para essa escola seria a imagem C, que representa a tipologia neocolonial e essa imagem se destacou nas respostas. Os respondentes, só marcaram as imagens B e C e as outras imagens não obtiveram marcação. Para muitos a imagem da escola era claramente a imagem C, por conta principalmente dos arcos e conjunto de pilares e os telhados, muito presente na arquitetura da Escola Municipal Sarmiento. Alguns

respondentes escolheram a imagem B por conta também das janelas em formato de arco e por causa do segundo pavimento presente nessa imagem, o que não havia na imagem C. Mas mesmo os que marcaram a imagem B, demonstraram ter uma boa compreensão do edifício escolar, que era o principal objetivo do instrumento.

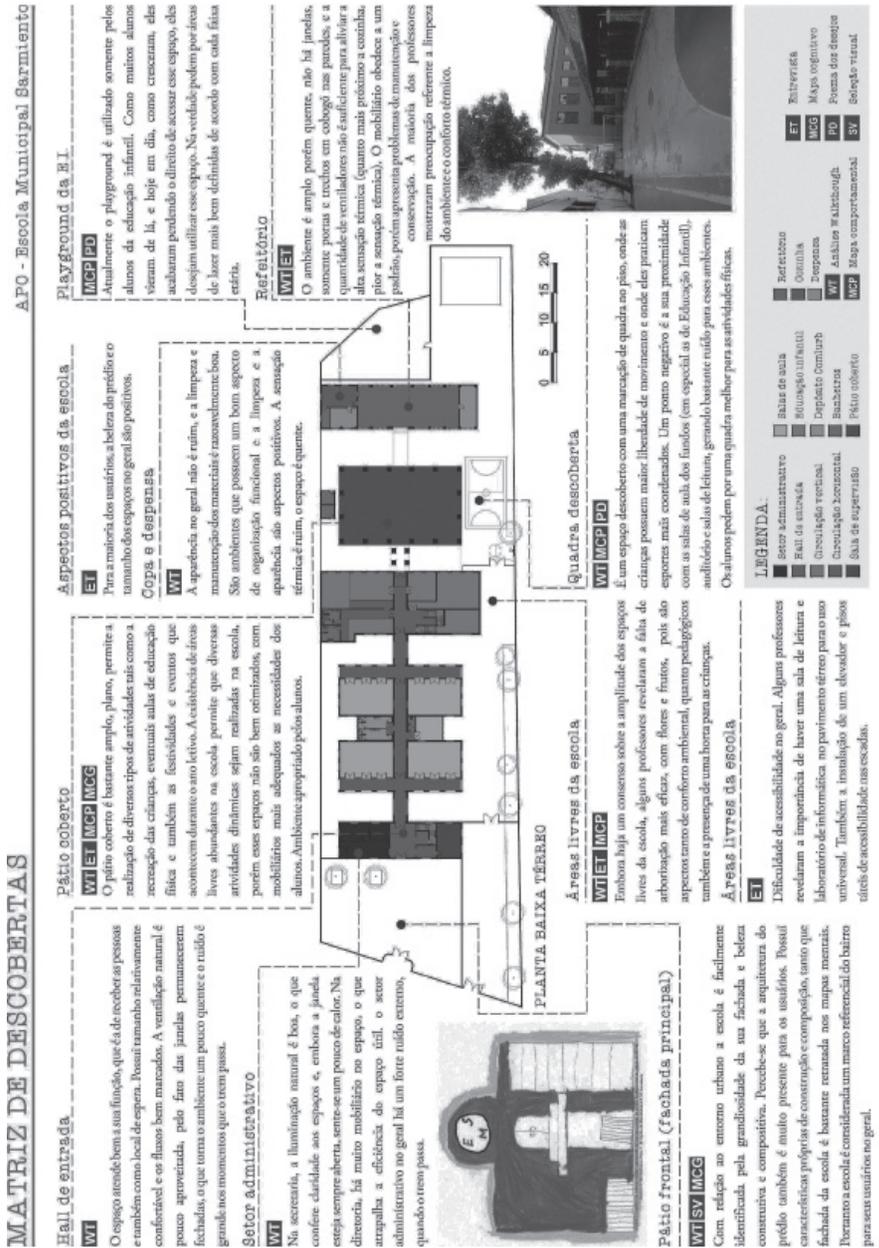
Na questão 2, com as imagens das escolas, os respondentes obtiveram também maior facilidade na hora de escolher a imagem representativa da escola, que seria a imagem C, a Escola Municipal Uruguai, escola construída no período Neocolonial. Houve cem por cento de acerto nessa questão, e alguns respondentes se mostraram surpresos com a existência de uma escola semelhante à deles. Inclusive a diretora da instituição se referiu a imagem como sendo a “escola gêmea” da Sarmiento. A tipologia de arquitetura escolar, portando, é facilmente reconhecida pelos seus usuários.

Percebe-se então que a arquitetura do prédio também é muito presente para os usuários. Os respondentes demonstraram através das respostas que os elementos de composição do edifício estão bem fortes e presentes no imaginário dos usuários, assim como foi revelado com a aplicação dos mapas mentais e com as entrevistas. O diferencial da escola para os usuários é justamente o edifício, que possui características próprias de construção e composição, um marco referencial do bairro. Mais uma vez constata-se que a arquitetura escolar é parte fundamental da representação social de escola.

Matriz de descobertas

A adoção da Matriz de Descobertas como forma de síntese de todas os dispositivos de APO utilizados foi bastante pertinente, pois permitiu uma leitura rápida e clara de todos os aspectos levantados. Com a inclusão de fotos, imagens e desenhos indicados nas plantas baixas, as descobertas advindas da aplicação de cada dispositivo podem ser visualizadas simultaneamente, com a apreensão das principais informações obtidas. O leitor, desse modo, pode ter uma noção geral dos principais aspectos positivos e negativos que permeiam o ambiente estudado, e facilita futuras propostas de intervenção e melhorias e adaptações nos ambientes da escola. Dessa maneira, foi possível obter um panorama do contexto estudado. (Figura 4a e 4b)

A Escola Municipal Sarmiento possui boas condições para o favorecimento do processo de valorização do ambiente escolar. Além da oferta de espaços de qualidade, com potencial de melhorias, os usuários da escola a identificam como



LEGENDA:

■ Sala de aula	■ Refeitório
■ Sala administrativa	■ Cozinha
■ Hall da escola	■ Educação infantil
■ Consultório vertical	■ Dispensário
■ Banheiros	■ WT Ashlee Walkthrough
■ Sala de supervisão	■ MCP Mapa comportamental
■ Sala de espera	■ SV Mapa comportamental
■ Sala de aula	
■ Educação infantil	
■ Dispensário	
■ Banheiros	
■ Sala de supervisão	

Figura 4a: . Matriz de descobertas.
Fonte: Arquivo dos Autores, 2015.

um lugar de aprendizagem. Tanto nas entrevistas quanto nos mapas mentais e outros dispositivos de interlocução com os usuários, ficou bastante explícito o sentimento de pertencimento e afetividade com o ambiente construído e nas relações interpessoais. A arquitetura do edifício é parte fundamental na representação social de escola, tanto que nos dispositivos de livre expressão, a imagem do prédio foi bastante representada e quase sempre positivamente. Não houve nenhuma avaliação negativa da escola por parte dos alunos, somente apontamentos para melhoria do espaço que eles já julgam como um “bom lugar”. Outros aspectos como o relacionamento entre os alunos e professores, as relações de amizade, de brincadeiras e convívio também são parte das representações sociais da E. M. Sarmiento.

Outra questão de considerável importância para a valorização da escola está no esforço por parte de todos os usuários para a preservação e manutenção do prédio, muito em função da política de preservação do equipamento, que é levado a sério desde a diretora até os alunos. Nas salas de aula, nos corredores e nos banheiros não são encontradas pichações ou depredação do patrimônio. E mesmo aquelas que surgem, porque a escola não está livre disso, é sempre feito um trabalho para a remoção tanto das pichações quanto de tratamento das paredes descascadas. Isso revela a preocupação com a oferta de um espaço de qualidade para o ensino, e os alunos no geral respondem bem, porque sentem que o espaço pertence a eles também.

Os professores e funcionários apontam mais os problemas da escola, muito em função da organização e condições de uso dos espaços, mas em nenhum momento demonstraram repulsa ou se referiram negativamente à escola. Há nessa escola um respeito mútuo entre gestores, professores e alunos, guardadas as devidas proporções e especificidades de cada relação, o que facilita na constituição de um lugar de afeto. A construção de uma ESCOLA só é possível se, além das condições físicas, com espaços de qualidade para o aprendizado, convívio e relações sociais, as pessoas que constituem esse universo complexo se respeitem, respeitem os outros com suas individualidades, e trabalhem em prol do desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil há vários debates acerca da evolução e do desenvolvimento da educação, com propostas inovadoras e avançadas. Porém, essas reflexões não têm

trazido avanços significativos sobre sua relação com o espaço físico escolar. De maneira geral, há ainda poucas discussões a respeito e percebe-se que a arquitetura escolar (inclusive a contemporânea) ainda não dialoga com os objetivos das novas concepções da educação. Por outro lado, frente às demandas de crianças e jovens do século XXI, há de fato um descompasso em relação à atualização do uso desses edifícios concebidos e construídos em períodos antecedentes. De fato, essa avaliação possui muitas variantes; a primeira delas é que cada instituição apresenta um contexto individual e diferenciado. Outra questão importante é que não é só a arquitetura que deve se atualizar, mas também os gestores e professores das escolas, que precisam reconhecer o seu novo papel enquanto mediadores dos processos de aprendizagem, porque os alunos parecem que já se atualizaram nesse contexto.

As escolas no geral precisam se readequar aos novos tempos, questão essencial para o desenvolvimento da educação, de maneira que elas respeitem seus usuários, constituindo-se como reais lugares de aprendizagem, só assim as representações sociais referentes a essas instituições serão positivas, e esse quadro social certamente será formador de memórias coletivas cada vez mais favoráveis. Esse talvez seja o ciclo para a valorização da escola. O quadro social repleto de relações afetivas possui parte dos elementos necessários para a constituição de memórias coletivas positivas. Porém, a função primordial da escola é prover um espaço de qualidade para o aprendizado de crianças e jovens, e “a estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança, revelam muito sobre a vida que ali se desenvolve ou que se quer desenvolver” (CEDAC, 2013, p. 10). Portanto é necessário que haja de fato um trabalho para a readequação dos ambientes que compõem a escola, de modo que ela possa oferecer um espaço de qualidade educativa com função social, e conseqüentemente sua preservação espaço-temporal.

É possível sim readequar essas escolas para os usos atuais, preservando o bem como patrimônio da cidade. Os órgãos de proteção ao patrimônio juntamente com as secretarias e coordenadorias de educação, educadores e arquitetos precisam juntos avaliarem as condições de uso desses espaços, a propósito da adequação e preservação das escolas, caso contrário elas tenderão a se tornarem cada vez mais obsoletas e podem até cair em desuso. Refletir sobre as reais necessidades dos novos sujeitos da escola é um dos principais caminhos para esse fim, como em grande parte essa pesquisa demonstrou.

Reformar, readequar, readaptar uma escola não representa toda a solução desse problema. A valorização dessas instituições é sim a questão principal, e para isso é fundamental entender quais são as necessidades dos novos sujeitos da escola, para a constituição de um LUGAR DE APRENDIZAGEM.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Giselle Arteiro N. *As escolas públicas do Rio de Janeiro: Considerações sobre o Conforto Térmico das Edificações*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FAU/UFRJ, 1995.
- CASTELLO, Lineu. *A percepção do lugar: repensando o conceito de lugar em arquitetura-urbanismo*. Porto Alegre: PROPAR-UFRGS, 2007.
- [COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC]. *O que revela o espaço escolar?* um livro para diretores de escola. São Paulo: Moderna, 2013.
- DUARTE, Cristiane Rose. Raízes em solo interdisciplinar. In: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.). *Projeto de Lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo*. 1ed. Rio de Janeiro: Contracapa; Porarq, 2002, V. 1, p. 61-64.
- FREITAS, S. C. S. *Construção de políticas públicas de educação ambiental em Belém do Pará de 1977-2004*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pará: UFPA, 2005.
- GOMES, R. F. D.; AZEVEDO, G. A. N. O processo de valorização da escola como fundamento para intervenção no ambiente construído e na qualidade do lugar de aprendizagem. In: *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*: CEPERJ, 2016. nº. 11. p. 121-140.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Vértice: São Paulo, 1990.
- JERUSALINKY, Alfredo. *Psicanálise do autismo*. Porto Alegre: Artes médicas, 1984.
- LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MOUSSATCHE, H.; MAZZOTTI, T. A arquitetura escolar como representação social de escola. In: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.). *Projeto de Lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo*. 1ed. Rio de Janeiro: Contracapa; Porarq, 2002, V. 1, p. 143-152.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- NUNES, C. *Memória e história: entre práticas e representações*. 2001. (Apresentação de Trabalho/Seminário).
- PÁSCOA, O. N. F. *A Qualidade do lugar em escola pública padronizada. estudo de caso*: Escola Municipal Tia Ciata. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PROARQ/FAU/UFRJ, 2008.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, V. 5, nº. 10, 1992, p. 200-212.
- RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A. N.; BRASILEIRO, Alice; ALCANTARA, D.; QUEIROZ, M. *Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a Avaliação Pós-Ocupação*. Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2009. V. 1. 115.
- SILVA, F. L. A arquitetura escolar como fonte para a história da educação. In: XIV Semana da Educação. Pedagogia 50 anos: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Estadual de Londrina, 2012, Londrina. *Anais da XIV Semana da Educação*. Pedagogia 50 anos: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Estadual de Londrina 9 a 11 de maio 2012. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012. V. unico. p. s/p-s/p.
- SISSON, Rachel. Escolas públicas do primeiro grau: inventário, tipologia e história. In: *Arquitetura Revista*, Rio de Janeiro, V. 8, p. 63-78, 1990.
- SOMMER, Robert. *Espaço pessoal*. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1973.
- STRIEDER, R.; ZIMMERMANN, Rose Laura Gros. *Importância da escola para pais, mães, alunos, professores, funcionários e dirigentes*. Educação (UFSM), Santa Maria, V. 35, p. 245-258, 2010.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.
- TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL, 1974.





**Jardim
Gramacho**

Existem infâncias no lixão?

ALAIN FLANDES

SÉRGIO PORTO

FLORA FERNANDEZ

MARLLON SEVILHA

Contexto	Parceria de pesquisa com a Dr. ^a Paula Uglione (PPGP- UFRJ).
Localização	Comunidade Quatro Rodas, Jardim Gramacho, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil.
Objetivos	Mapear as leituras territoriais de crianças moradoras do antigo aterro sanitário no Jardim Gramacho, com o intuito de dar suporte a pesquisa da Dr. ^a Paula Uglione sobre universos infantis em lugares invisíveis.
Data e Duração	18 e 25 de julho de 2018 das 10h às 13h.
Participantes e faixa etária	Prof. ^a Dr. ^a Giselle Azevedo, Dr. ^a Paula Uglione, Doutorando Alain Flandes, Doutoranda Flora Fernandez, Mestrando Sérgio Porto, Bolsista de Iniciação Científica Marllon Sevilha. No. de crianças: 20, faixa etária 4 a 11 anos.
Dispositivos utilizados	Auto-retrato, Teatro da Espontaneidade, Mapeamento Afetivo (Mapete) e Pannel dos Desejos.

INFÂNCIA E LIXÃO: PRECONCEITOS ESPACIALIZADOS

A experiência aqui relatada apresenta uma aproximação multidisciplinar sobre universos infantis em lugares marginalizados, que escapam de cotidianidades normatizadas. A partir da procura e aproximação às metodologias do grupo GAE/PROARQ/UFRJ por parte da pesquisadora Dr.^a Paula Uglione,¹ foi discutida a realização de uma oficina de escuta com crianças para conhecer sua relação espaço-territorial dentro da localidade² de Quatro Rodas no bairro Jardim Gramacho, no município de Duque de Caxias – Rio de Janeiro, Brasil.

O bairro de Jardim Gramacho abrigou até 2012 o maior aterro sanitário da América Latina, sendo a principal fonte de renda da maioria da população (20.000 moradores segundo dados do jornal *El País*, 14 de dezembro de 2017), incluída a localidade de Quatro Rodas. Uma vez desativado, parte de sua população continuou morando na região, sobrevivendo com apoio federal através do programa social Bolsa-Família. Atualmente, uma parcela dos moradores busca seu sustento dos *lixões* clandestinos que ainda prevalecem na região.

¹ “INFÂNCIA (d)E RUA: ser criança em lugares-outros” tese de doutorado dentro do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Adotamos o uso do entendimento de *localidade* em vez de *comunidade* como posicionamento alinhado à pesquisa da Dr.^a Paula Uglione (ROCHA, 2012 apud UGLIONE, 2020), na qual afirma que a denominação localidade prioriza um sentido mais geral, atribuído a um determinado espaço circunscrito geograficamente, e se afasta de sentidos historicamente subjacentes ao termo comunidade, preconceituosos e, igualmente, estigmatizadores, atrelados muitas vezes a ideia de grupos homogêneos, fundados por uma associação natural e íntima entre pessoas, formadora de um “todo orgânico, coerente e unitário”.

Esta experiência acompanha diversos questionamentos discutidos durante a imersão realizada na localidade por Uglione, no decorrer de sua pesquisa no local. As abordagens conceituais e metodológicas, tanto da psicologia quanto da sociologia sobre infâncias *de rua*,³ propõem narrativas complementares ao estudo da espacialização por parte de crianças e de suas práticas no território. Para Uglione (2020), sobre as crianças que vivem e/ou trabalham nos entornos dos chamados “lixões” brasileiros recai a imagem adensada e extremada da vulnerabilidade infantil, possibilitando enxergar diversos caminhos interpretativos sobre o lugar ocupado pela infância na construção social das cidades. Através da costura de relatos individuais dos autores, este artigo atenta às possibilidades de uso de dispositivos que acionam atividades para a escuta e fala destas crianças.

No momento de elaborar e aplicar dispositivos que possibilitassem acessar lugares simbólicos do indivíduo e/ou coletivo, identificam-se limites semânticos na leitura do cotidiano, uma vez que a significação de marcos referenciais encontrados comumente na cidade (rua, parque, praça, *shopping*, etc.) é construída através de imagens preconcebidas e vivenciadas pelo indivíduo na sua relação com os lugares. É dentro desses limites semânticos que encontramos os principais preconceitos relacionados ao *habitar* da infância num lugar como o *lixão*.

Existe infância no lixão? É um dos questionamentos que fizemos a partir do nosso entendimento circunstancial de uma realidade tão díspar quanto parece ser o antigo *lixão* de Gramacho. Para poder construir uma leitura mais compreensiva da situação, e antes de querer buscar respostas à tal inquietação, achamos necessário explicitar nossa concepção, como grupo de pesquisa.

Percebemos as infâncias como os espaços sociais construídos multilateralmente e coletivamente ocupados pelos indivíduos temporalmente (durante o período em que são consideradas crianças) em cada cultura. Concordamos com Sarmiento (1997) quando ele assume que a criança não está separada do ambiente em que vive, é permeável, sendo influenciada e alterada em cada contexto, como ela também afeta e ressignifica o seu entorno com sua

³ Para DaMatta (2000), a partir de uma certa gramática do espaço brasileiro na qual o “mundo da rua” e o “mundo da casa” são territórios inimigos, construídos por códigos que estabelecem fronteiras diferenciadas, ainda que interdependentes entre eles – o “moleque de rua”, na cultura brasileira, é uma espécie de antítese do menino de “boa família”.

capacidade de produção simbólica e a formação de sistemas organizados de suas representações e crenças que constituem suas próprias culturas.

Em seu reconhecimento enquanto agente que produz cultura e com capacidade de interferir no ambiente, buscamos respeitar sua possibilidade de se auto representar, dando visibilidade a sujeitos que geralmente não têm oportunidades de fala, de opinião e de gerar reflexões acerca da construção de um mundo, adotando assim, uma concepção da infância como cidadania crítica em que se considera a criança como coautora e co-construtora das decisões sobre os espaços urbanos. Assim, a constituição do real no mundo da infância não toma somente a cultura como agente construtor, mas destaca também o suporte espacial do lugar (COELHO, DUARTE, VASCONCELLOS, 2006, p. 77).

Como explicado por Azevedo (2019) é necessário desvelar os territórios da infância que frequentemente escapam ao olhar dos adultos, pois nossa visão é ainda aquela de uma infância privatizada e restrita aos espaços especializados para brincar e educar. Nessa ação de desvendar é que a experiência de *pesquisar* consegue tensionar ao pesquisador/aplicador/facilitador. Localizar os pontos de tensão no posicionamento do sujeito perante a experiência permite entrever pressupostos pragmáticos e normativos (vulnerabilidade, risco e inocência infantil)⁴ que continuam reproduzindo uma visão de mundo segregado e desigual ao momento de querer assimilar crianças em ambientes considerados vulneráveis.

É a partir dessa tessitura que o *fazer-dispositivos*⁵ de escuta com crianças ganha significado como uma ação exploratória do território que acrescenta camadas de significados e interpretações à pesquisa, derrubando preconceitos e ajudando

⁴ Dentre esses pressupostos podemos encontrar os sugeridos por Uglione (2020) ao citar CRESTANI e ROCHA (2018) sobre o papel da Psicologia na formação de uma infância portadora de ameaças para a sociedade (...) “a Psicologia, ao conceber uma infância hegemônica e homogênea, tida como modelo de ‘normalidade’, delimita uma posição que não comporta formas que não se enquadram nesse padrão. (...) para aqueles que fogem à norma, para aqueles que não se encaixam na noção totalizadora de infância preestabelecida, são produzidas outras formas de captura, de assujeitamento, como o enquadramento nas categorias de ‘vulnerável’ e ‘em risco’”(p. 7). Outro pressuposto enraizado no imaginário adulto é a “inocência infantil”. Trevisan (2018) afirma que ela é um conceito central na maneira em como nós, adultos, idealizamos e reprimimos as crianças – especialmente porque, incapazes de nos confrontarmos com as lembranças dolorosas de nossa própria sexualidade infantil, preferimos idealizá-la.

⁵ Fazer exploratório que vem sendo discutido e aplicado nas experiências do grupo de pesquisa GAE/ PROARQ/FAU-UFRJ na busca de pesquisar e projetar COM crianças, dialogar com as crianças a respeito de suas realidades e entender os lugares em que vivemos e potencializá-los de maneira lúdica e pedagógica (AZEVEDO, 2019).

na desmistificação dos termos *infância* e *lixão*. Compartilhamos e contribuímos às indicações de Christensen et James (2000) quanto à importância de que, em pesquisas no campo da infância e juventude, os objetivos, métodos e resultados sejam continuamente refeitos e realinhados; que sejam pesquisas que adotem o exercício da reflexividade.



Figura 1: Crianças na localidade Quatro Rodas.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.

FAZENDO DISPOSITIVOS: O QUE NOS FOI CONTADO E O QUE NÃO PERGUNTAMOS

A elaboração dos dispositivos aplicados em Quatro Rodas teve como ponto de partida as reuniões entre a equipe dos grupos GAE e SEL- RJ e a pesquisadora Paula Uglione. Nesses encontros, Uglione compartilhou sua experiência de imersões prévias realizadas no lugar através de uma parceria estabelecida com uma ONG,⁶ anteriormente selecionada, a qual já realizava ações com crianças e famílias da Localidade Quatro Rodas que vivem em situação de vulnerabilidade e extrema pobreza.⁷ Como documentado por Uglione (2020), embora não fosse uma ONG voltada diretamente às crianças, o local que comportava as atividades da organização acabava por atrair muitas delas, principalmente para a grande mesa que ficava embaixo de uma árvore.

⁶ Por questões éticas de pesquisa, entre os responsáveis da ONG e os pesquisadores, o nome da organização não será documentado. Identificando-a apenas pelas siglas.

⁷ Como esclarece Uglione (2020), a ONG atuava há 5 anos na localidade e seu principal objetivo era a promoção de trabalho para jovens homens. No período de realização da pesquisa, 6 jovens trabalhavam diariamente na confecção de corações em madeira com material reciclável retirado das rampas (local de descarga do lixo) existentes na localidade. Há também promoção de ações com as crianças e famílias visando o acesso à saúde básica (promoção e prevenção); acesso à educação formal e não formal; garantias de proteção contra a exploração, abuso sexual e violência; direito a participação e cidadania.

Uglione (2020), constatou que moravam regularmente 240 (duzentos e quarenta) pessoas em Quatro Rodas, distribuídas em torno de 30 moradias. Dentre estes moradores, 80 (oitenta) tinham idades entre 0 e 18 anos, 37 (trinta e sete) entre 19 e 65 anos, e 4 (quatro) tinham mais de 65 anos.⁸ A pesquisadora estima que estes dados correspondem aproximadamente à realidade de Quatro Rodas no momento em que realizada a oficina.

Previamente à realização das atividades por parte dos pesquisadores do GAE/PROARQ/FAU, Uglione procurou estabelecer vínculos com os moradores que lhe permitissem explorar a relação criança-lugar. A pesquisadora teve, em 2015, um contato inicial com a localidade junto com um grupo de alunos de graduação de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, realizando um trabalho de levantamento de informações sobre as crianças que viviam na localidade. Em 2017, ela retornou à localidade para realizar o trabalho etnográfico⁹ e poder “(...) olhar para o mesmo lugar, tentando ver a infância e as crianças que, mesmo com as informações (quantitativas, e majoritariamente obtidas a partir de depoimentos de adultos) que conhecíamos, se mostravam, ainda, a nós, tão ‘estranhas’ e enigmáticas” (UGLIONE, 2020, p. 47).

Segundo a experiência registrada pela pesquisadora e tratando-se de uma localidade comandada e controlada pelo Tráfico de Drogas, o acesso de uma pessoa de ‘fora’ requereu uma autorização por parte destes grupos. Portanto, Uglione recorreu ao apoio da ONG concretizando através da carona que pegava com os responsáveis, ou como explicado por ela “uma autorização consentida indiretamente, na medida em que, assim, na companhia deles, entrávamos ‘livremente’ em Quatro Rodas” (UGLIONE, 2020, p. 48)

Para Uglione a preocupação inicial, e motivo pelo qual buscou se aproximar dos métodos do GAE/PROARQ/FAU-UFRJ, estava na débil interação entre as crianças moradoras da localidade e a pesquisadora. Através de relatos ela expressou certa reticência das crianças de “se abrirem” e compartilharem percepções sobre o lugar.

⁸ Estudo realizado em 2015 por alunos do Curso de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O Relatório Final desse estudo pode ser consultado na Secretaria do Departamento de Psicologia da UFRJ.

⁹ De acordo com Uglione (2020), instituiu-se uma ida por semana à localidade, todas as quartas-feiras das 9h30min às 14h30min. No entanto, como justificado pela pesquisadora, as idas não foram sistemáticas devido a mudanças no planejamento dos responsáveis da ONG quanto ao dia da semana que permaneceram em Quatro Rodas.

Os laços estabelecidos até esse momento abarcavam a esfera das mães, com os responsáveis da ONG atuante no sítio e com algumas poucas crianças, principalmente as de mais idade, e mulheres.

No momento em que a experiência alvo deste artigo foi realizada, os objetivos iniciais da pesquisa de Uglione ainda não tinham sido atingidos, porém, durante o seu decorrer a pesquisadora obteve leituras a partir de diversas narrativas recorrentes no lugar que a ajudaram na decodificação de outras incógnitas territoriais. A pesquisadora ressaltou a massiva atuação por parte de diversas organizações não governamentais no local, ações que têm impactado na interação dos próprios moradores perante os visitantes. Situação que deixa entrever um possível assédio midiático referente a uma carência estigmatizada e direcionada a ações de tipo assistencialistas.

Após as reuniões iniciais mantidas entre o grupo de pesquisa GAE/PROARQ/FAU-UFRJ e Uglione, foi proposta a realização de uma oficina que aglomerasse vários dispositivos para nos aproximar das crianças do lugar de uma maneira lúdica e pedagógica. A equipe organizadora¹⁰ da oficina realizou uma visita exploratória no dia 18 de julho de 2018 para obter uma leitura própria do território, com o objetivo de reconhecer suas dinâmicas e posteriormente elaborar os dispositivos que seriam realizados. Durante a visita percorremos a localidade com a companhia da pesquisadora, passando pela área de descarregamento clandestino de lixo, pela escola de reforço da igreja e pelo espaço utilizado para as atividades da ONG. Embora exista uma unidade de ensino fundamental municipal, a escola de reforço pareceu ter uma ligação mais próxima com os moradores.

Os objetos descartados e a notória precariedade das condições de vida naquele local geraram um sentimento de desolação. No entanto, ao caminhar pela rua principal nos deparamos com um espaço descampado que funcionava como campo de futebol¹¹ onde conhecemos algumas crianças que já haviam criado um laço com Uglione. Nesse momento de *caminhar junto*, elas comentaram sobre um parquinho que construíram dentro do “bosque” existente no morro que beirava o

¹⁰ Equipe conformada pelos doutorandos Alain Flandes e Flora Fernandez, o mestrando Sérgio Porto e o bolsista de iniciação científica Marllon Sevilha, integrantes dos grupos de pesquisa GAE e Sistema de Espaços Livres SEL-RJ, do Programa em Pós-Graduação em Arquitetura da FAU/UFRJ.

¹¹ Esse e demais espaços detinham nomenclatura própria entre as crianças, esse era denominado de ‘campinho’.

campo (Figura 2). A convite, nos adentramos no território *deles*,¹² onde descobrimos um espaço que continha um balanço de pendurar feito com cipó, duas árvores transformadas em tirolesa unidas por uma corda para poder deslizar-se usando um pedaço de pano solto, um balanço de sentar feito com corda e uma tábua de madeira, e uso de *pallets* empilhados criando desníveis para a brincadeira e o descanso (Figura 3). Queiroga (2014 *apud* Azevedo, 2019) nos ajuda a enxergar esse território e suas arquiteturas sendo apropriadas pelas crianças como situações e não como objetos acabados, como espaços de inúmeras possibilidades não predeterminadas.

A liberdade e imaginação dessas crianças ao se relacionarem com o espaço deixava entrever as dinâmicas entre os integrantes do grupo, o qual era formado por crianças de distintas idades, em que as maiores tomavam conta das menores.

Na observação do uso do parquinho, pudemos perceber um domínio do corpo e precisão de movimentos por parte das crianças para enfrentar a dificuldade e risco dos brinquedos. Durante as conversas informais surgiu a dúvida da existência de outros lugares frequentados e usados como lugares de brincar que fossem “desconhecidos” ou “restritos” ao olhar adulto. A resposta veio em forma de movimento: fomos conduzidos por uma trilha através do morro até chegar numa caixa d’água de concreto. Nesse lugar era possível ter uma visão panorâmica do *lixão*, conhecer a extensão da localidade Quatro Rodas e avistar galpões industriais desativados no outro extremo do morro. Durante o percurso, os mais velhos ajudavam os mais novos, se preocupando e cuidando deles, ainda nos auxiliavam nos momentos em que nosso receio frente ao desconhecido nos superava.

Durante essa experiência percebemos a dinâmica própria, autônoma e espontânea do movimento corporal das crianças em relação aos adultos. Nesse lugar, no topo do morro, nos foi revelado o lugar imaginado e materializado por essas crianças perante essa realidade.

¹² Essa situação vai contra o relato de Uglione de que as crianças se mostravam desinteressadas e se esquivavam dos métodos e questões que ela propôs em contatos anteriores. Nesse e em vários momentos das atividades a serem descritas as crianças buscavam nos mostrar os espaços e brincadeiras que mais gostavam. Em nossas reflexões atribuímos às diferenças de formato de pesquisa realizados por Uglione e o GAE. A primeira mantinha-se como pesquisadora-observadora, evitando ao máximo interferir nas ações, enquanto o GAE aplica formato de pesquisa experiencial em que o pesquisador se envolve diretamente com os participantes da pesquisa, assumindo as responsabilidades das interferências e reconhecendo que os resultados são uma interpretação que cruza nossas experiências individuais e coletivas.

É aí, nessa caixa d'água transformada momentaneamente em torre-mirante, que eles se tornam as rainhas e os reis do lugar.



Figura 2: Subida para o morro à beira do “bosque”.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.



Figura 3: Crianças brincando no parquinho
construído por eles mesmos.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.

APLICANDO DISPOSITIVOS: QUEM SOU EU? ONDE EU ESTOU? O QUE EU QUERO?

Posterior à visita exploratória, percebemos a riqueza desse contato “desarmado”, que possibilitou um tipo de interação diferente com as crianças do lugar, revelando estreitos laços comunitários e um notável potencial de ação delas sobre o território, criando seu *próprio oásis nas brechas das matas do Lixão*.

A atividade contribuiu com a preparação dos dispositivos a serem aplicados proporcionando contato com os marcos referenciais que constroem o cotidiano

dessa localidade e sua relação com agentes externos. Um exemplo dessa relação, é o fato de que Quatro Rodas ganhou visibilidade com o trabalho realizado pelo artista Vik Muñis¹³ e outros documentários mostrando a precariedade da situação em que vivem. Semanalmente eles recebem ONG's fazendo doações de roupas, alimentos entre outros bens. Somado a isso e, apesar da condição de isolamento geográfico e social, a localidade ainda recebe uma profusão de objetos depositados em lixões clandestinos que trazem fragmentos de um mundo globalizado para este lugar.

Durante o caminhar, nossas inquietações se ramificaram em novas interrogações; ainda não havíamos compreendido quem eram aquelas crianças, como era seu cotidiano, sua rotina e a profundidade do seu conhecimento acerca do território, nos levando à necessidade de nos perguntarmos que infâncias existiam nesse lugar. Para tanto, a oficina foi idealizada para passar por três momentos específicos buscando responder às seguintes perguntas: *Quem sou eu? Onde eu estou? O que eu quero?*

Primeiro momento: quem sou eu?

A infância no *lixão*, quando observada pela ótica adulta externa a esse cenário, traz consigo significados carregados de preconceitos e suposições. Diante de posturas e interpretações equivocadas, faz-se necessário buscar compreender os significados do *lixão* através da perspectiva da criança que ocupa e habita esse lugar. Para tanto, a elaboração do primeiro momento baseou-se em impressões da primeira visita quando foi notado o prazer de algumas crianças em ver a própria imagem nos registros fotográficos realizados. Tal experiência trouxe a curiosidade de explorar mais detalhadamente como as crianças se percebem e se representam.

Assim a primeira atividade foi formulada a partir do questionamento “Quem sou eu?”, sendo pedido às crianças que realizassem **Auto-retratos**. Optou-se por escolher desenhos feitos com giz de cera que eram linguagens gráficas mais próximas às utilizadas por elas nas ações da ONG.

¹³ Vik Muniz (1961-) é um artista plástico brasileiro, fotógrafo e pintor, conhecido por usar materiais inusitados em suas obras, como lixo, açúcar e chocolate. Em 2010, foi produzido um documentário intitulado “Lixo Extraordinário” sobre o trabalho de Vik Muniz com catadores de lixo de Duque de Caxias, cidade localizada na área metropolitana do Rio de Janeiro. A filmagem recebeu um prêmio no festival de Berlim na categoria Anistia Internacional e no Festival de Sundance.

A atividade iniciou-se com as crianças sentadas ao redor da mesa colocada na área externa do local (Figura 4). As de menor idade, ao serem distribuídos papéis e outros materiais de desenho, imergiram na atividade. Houve diversas situações em que elas riscavam o papel, falavam que tinham errado e pediam outra folha. Algumas outras que apresentaram timidez e receio em desenhar, alegando que não desenhavam muito bem, pediam que os pesquisadores o fizessem para elas.¹⁴

Para contornar a situação, além de insistirmos que *todos nós sabíamos desenhar*, iniciamos os principais traços dos desenhos para que elas finalizassem. Outro grupo, menor e concentrando as crianças mais velhas, relutou em participar, mas uma vez em que foram elogiadas suas primeiras tentativas adentraram no jogo, chegando ao ponto de apresentarem os pesquisadores com os próprios retratos ou os desenhando. Mais de uma criança desenhou o contorno das mãos, e muitas fizeram mais que um desenho, pedindo folha atrás de folha.

Todos os desenhos foram recolhidos para serem apresentados para o grupo todo, junto com isso foram questionados sobre o que haviam desenhado, idade, brincadeira favorita, local da brincadeira. Muitas vezes as crianças não quiseram responder, e algumas respostas vieram não só da criança que realizou o desenho, mas de várias pessoas do grupo. As respostas das brincadeiras, em geral, eram brincar de carrinho, de boneca e de futebol. (Figura 5)

A atividade foi pensada como um momento *quebra gelo* entre os pesquisadores e as crianças participantes, porém, devido às limitações de tempo, o laço de confiança não foi de todo estabelecido. Situação que impossibilitou aprofundar no reconhecimento individual e como cada um se reconhecia no *lixão*. Neste primeiro contato surgiram questões sobre como o comportamento desse grupo de crianças durante a atividade nos revelava quem elas eram e o quanto isso as representava. O quanto as crianças se reconhecem na individualidade e enquanto grupo? A relação com os materiais da atividade de uma forma desmedida pode ou não ser associada com o paradoxo de abundância e falta que a precariedade das casas e o excesso de objetos rejeitados representam, ou as ações assistencialistas que ocorrem no local?

¹⁴ Percebemos que essa situação se deu com alguns devido ao pesquisador ter também participado da atividade em conjunto, o que permitiu que comparassem seus desenhos com os dos pesquisadores. Outros elogiavam o desenho alheio, e mesmo já tendo feito seus autorretratos chegavam a pedir que os pesquisadores os desenhassem em uma nova folha ou no verso.



Figura 4: Crianças sentadas ao redor da mesa colocada na área externa do local.

Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.

Figura 5: Crianças sentadas ao redor da mesa colocada na área externa do local.

Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.



O quanto as crianças realmente se representaram nesta atividade e o quanto elas trouxeram respostas que buscaram se encaixar nas predeterminações sobre o que esperaríamos como resposta?

Comparativamente, a vivência no parquinho realizada na primeira visita demonstrou uma franqueza facilmente reconhecível em relação ao desejo das crianças de se mostrarem e se representarem. Elas, nos mostrando as arquiteturas erguidas, pareciam orgulhosas diante da criação feita com as próprias mãos e durante a apropriação do espaço mostraram habilidades e desenvoltura para enfrentar os desafios criados por elas mesmas nesse lugar.

No dia que foi realizada a oficina, as crianças desejaram se mostrar a partir deste lugar, manifestando na representação uma potência enquanto agentes transformadores deste espaço, uma certa autonomia em relação aos pais e adultos e uma estreita ligação com a coletividade, na qual, não necessariamente há um reconhecimento enquanto indivíduo.

Segundo momento: onde eu estou?

O segundo momento da oficina foi elaborado envolto da questão “Onde estou?”. Partindo do pressuposto no qual não é possível separar a sociedade e

seu meio-ambiente, pois o mundo material é socializado e dotado de significados (ACSELRAD, 2004), buscamos mapear os objetos culturais e históricos que constituem o território a partir da sua relação com as crianças. Para tanto, o grupo foi dividido em duas turmas tendo como responsáveis dois pesquisadores para cada uma, permitindo que as crianças decidissem com quem seguir a oficina.

O primeiro grupo permaneceu na mesa onde acontecia a atividade anterior para a aplicação do dispositivo **Mapete**¹⁵ e realizar um mapeamento afetivo. A aplicação desse dispositivo buscou trabalhar com as diferentes escalas que conformam um território. Foram selecionadas duas escalas de mapa impressas: uma mostrando a localidade de Quatro Rodas e outra mostrando a localidade em relação ao bairro Jardim Gramacho. O objetivo foi pedir para as crianças localizarem no mapa fotos previamente tiradas que mostravam lugares tanto da localidade como do bairro.

Durante o desenvolvimento da atividade foram registradas as falas das crianças que surgiram de questionamentos tais como “Qual é esse lugar na foto? Você conhece? Já foi alguma vez?” Entre outros. Elas, ao ter as fotos nas mãos, queriam colá-las aleatoriamente sobre o mapete sem seguir as indicações da atividade. Essa ação fez com que os pesquisadores tivessem que direcionar o dispositivo de tal forma que existisse uma discussão prévia em relação à localização das fotos (Figuras 6 e 7).

O intuito de identificar no mapeamento afetivo os diversos locais fotografados trouxe ao debate, entre as crianças, as diferentes dinâmicas de relações entre os indivíduos da localidade. Territorialidades, apropriações, afetos, e conflitos foram relatados com a sutileza e sinceridade característica da infância. Como produto final montamos um painel-colagem com a sobreposição das diversas imagens (Figura 8). Ao analisá-lo, foram identificados os locais que fazem parte do imaginário infantil que por diversos motivos estão dotados de significados. Descobriu-se que os lugares fotografados localizados fora dos limites físicos da própria localidade foram facilmente reconhecidos pelas crianças. Já sobre a assiduidade delas nos locais existe uma discrepância entre o número de crianças que costumam ir e as que nunca chegaram a conhecer pessoalmente. Tal situação leva a repensar o pressuposto inicial lançado sobre um isolamento social causado pelas condições de invisibilização atrelada à vulnerabilidade social.

¹⁵ Consultar ficha do dispositivo, presente nesta publicação.



Figura 6: Crianças realizando a atividade Mapete/Mapeamento Afetivo.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.



Figura 7: Crianças e pesquisadores realizando a atividade Mapete/Mapeamento Afetivo.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.



Figura 8: Confecção do Mapete/Mapeamento Afetivo pelas crianças participantes da oficina.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.

Para conhecer sobre o cotidiano das crianças optou-se por utilizar o dispositivo **Teatro da Espontaneidade**¹⁶ com o segundo grupo. As crianças nos chamaram para o *campinho* que abrigava muitas das suas brincadeiras, sendo que alguns meninos estavam mais interessados em nos convidar para jogar futebol com eles e brincar no balanço instalado no declive adjacente.

No caminho, tendo dificuldade de reunir as crianças, os pesquisadores responsáveis se separaram com alguns grupos menores. No primeiro grupo, uma das crianças que nos acompanhou relatou da responsabilidade de cuidar de seu primo que deveria ter no máximo um ano, e delegou ao pesquisador carregá-lo enquanto ia encontrar a mãe que a chamava. Foi perceptível que, enquanto era clara uma determinação entre quem é criança e quem é adulto, quanto às responsabilidades cotidianas essa segregação era mais difusa, sendo as crianças talvez “pequenos adultos”. Foi notável que isso era comum, não apenas para as crianças, mas perante um grupo de adultos moradores que conversavam e que não estranharam (ou verbalizaram possível incômodo) em que um desconhecido estivesse acompanhando e se responsabilizando pelo bem estar de um bebê.

Ainda nesse percurso, uma das crianças questionou se podia ficar com desenhos da atividade anterior quando outros os descartaram, dizendo “não quero que vá pro lixo” ou frase semelhante. Destaca-se esse momento devido à questão, posta por Uglione, sobre qual seria o entendimento de lixo para as pessoas na localidade, ou se o termo era empregado, em função de viverem nas imediações de um *lixão* e este ser a principal forma de renda da localidade.

Já no percurso com o segundo grupo, na rua principal, estavam sentadas algumas mulheres, e uma das mães deu ordens para que uma das crianças não fosse ao parquinho. Isso gerou uma preocupação na pesquisadora responsável, pois ao estarmos acompanhando as crianças e nos colocando na posição de encarregados, ao mesmo tempo não poderíamos desautorizar os pais dela. No entanto a criança tinha um desejo de participar da brincadeira e insistiu em desobedecer. Outra mãe ameaçou em bater na criança caso ela se machucasse, e a mesma caiu do barranco brincando na corda do “Tarzan”.

¹⁶ Consultar ficha do dispositivo, presente nesta publicação.

Finalmente no *campinho*, as crianças maiores se dispersaram para escalar o declive e brincar no balanço. Não tendo sucesso em reuni-las para realizar o *Teatro da Espontaneidade* iniciamos a atividade com o grupo menor que permaneceu conosco. Um dos pesquisadores tomou a liderança, solicitando às crianças que fizéssemos uma peça de teatro em que elas interpretariam elas próprias e apresentariam seu cotidiano. Entretanto foi necessário que a própria pesquisadora tomasse a iniciativa em interpretar, realizando o que as crianças mandavam ao serem estimuladas por perguntas como “O que você faz quando acorda?”, “Qual a primeira coisa que acontece no seu dia?”.

Tendo um fantoche a sua disposição, as crianças se divertiam e entravam na brincadeira. Ao “relatar” seu cotidiano focaram apenas no preparo da comida, os momentos de refeição e limpeza do interior das casas. Toda vez que insistimos em ir além, elas repetiam as respostas permanecendo no mesmo ciclo de atividades. Em um momento questionamos sobre a escola, como era e sua assiduidade; algumas responderam que iam à escola, mas foi evidente que evitavam dividir informações mais precisas.

Interrompemos a atividade visto que não iríamos além e com o fato em que uma mãe gritou para uma das crianças que ela não podia subir o declive. Isso foi razão de preocupação devido a nossa responsabilidade sobre as crianças durante as atividades, então fomos nos reunir ao outro grupo. Enquanto insistimos que retornássemos, as crianças ignoravam e convidavam para brincar no balanço ou subir até o ponto onde havia a caixa d’água.

A observação de tais ações realizadas por crianças, tanto dentro como fora de casa, confronta a noção fundada sobre uma ideia de família percebida como um modelo único, o da família nuclear, como mostram Uglione (2020) e Trevisan (2018), própria das classes médias heterossexuais que vivem nas centralidades urbanas que ainda detêm em nossas sociedades o monopólio da infância.

Para nós pesquisadores, abriu-se uma brecha interpretativa pedindo um cuidado na análise da situação e nos distanciarmos do que Fonseca (1995), Mello (1992) e outros indicam como um discurso normativo de estrutura familiar, que estigmatiza modelos diferentes de família, como por exemplo, aqueles de populações que vivem nas periferias brasileiras, que são, em muitos aspectos, divergentes da “norma” familiar.

TERCEIRO MOMENTO: O QUE EU QUERO?

Como última etapa, propomos o dispositivo **Painel dos Desejos**,¹⁷ que montamos na cerca da ONG, colocando o Mapete sobre uma tábua de madeira fornecida pela mesma e escrevemos as três questões base “Quem sou eu?”, “Onde estou?” e “O que eu quero?”. Para responder a última questão ainda pendente, retornamos ao desenho pedindo que cada criança tivesse essa pergunta em mente. Dos desenhos que não foram abstratos devido à idade da própria criança, ou aqueles que repetiram desenhos de autorretrato ou indícios de identificação pessoal (como desenhar a mão, provavelmente alusão à atividade semelhante comumente realizada em escolas), apresentavam escolas, casas (de tipologias bem diferentes das encontradas em Quatro Rodas) e elementos como carros e caminhões. Foi clara a dificuldade das crianças nessa atividade, permanecendo a dúvida se retratavam apenas o que reconheciam como objeto de desejo, ou apenas do seu cotidiano, ou mesmo se apresentavam o que achavam que era o que os pesquisadores desejavam ouvir.

Montado o painel, adicionando alguns dos desenhos como as próprias crianças desejavam (Figura 9), tivemos a ideia de fixá-lo no interior da edificação da ONG de forma que fosse possível a permanência¹⁸ deste, uma vez que o mapa teve forte efeito não apenas nas crianças participantes, mas também nos adultos que testemunharam a atividade.

Assim, finalizamos a oficina e começamos a nos despedir. Nesse momento, duas crianças, um casal de primos que permaneceram durante toda a oficina, começou a questionar quando nós voltaríamos, e de onde vínhamos, com quem morávamos. Isto chamou nossa atenção como um indício de desejo de experienciar outros lugares, outros modos de agir e ser nos espaços citadinos.

¹⁷ Consultar ficha do dispositivo, presente nesta publicação.

¹⁸ Uma devolutiva da atividade para os moradores, uma vez que sabendo que seria uma ação pontual, sem garantia de retorno para aprofundamento, a oficina foi desenhada de forma a não possibilitar expectativas entre os participantes o que demandaria encontros mais frequentes e acompanhamento regular na localidade para obter resultados e conclusões mais apuradas.



Figura 9: Resultado do Painel dos Desejos realizado junto com o Mapeamento Afetivo.
Fonte: Acervo GAE/UFRJ, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Onde vamos jogar o lixo?

A ideia de *lixão* é constituída por uma noção de fora da cidade, uma não-cidade. A experiência revela que essa afirmação não se reflete diretamente sobre a realidade encontrada, o que leva ao questionamento sobre as posturas que temos perante o entendimento do mundo simbólico. De maneira simplista, é legitimada a ideia do lixo como algo descartável e indesejado, o que recai também no local (*lixão*) e no momento que a localidade ali se insere é tragada pela mesma concepção.

As percepções iniciais sobre *lixão* trazem visões de lugares inabitáveis, localizados em pontos geográficos afastados dos centros urbanos mais higienizados e aptos para viver. Enquanto a noção de infância majoritariamente aceita é aquela na qual a criança deve ser resguardada em ambientes tidos como saudáveis a todo custo. Isto evidencia o conflito entre as duas percepções que leva à indagação inicial, na qual se busca o lugar da infância nessas realidades consideradas inapropriadas. As diferentes escalas de análise e aproximação ajudam a entender o reforço da

estigmatização sobre as atividades humanas afastadas do “ideal” de bem-estar social resultante de relações socioespaciais pautadas pela polarização centro-periferia.¹⁹

Dentro desta dicotomia, encontramos que há uma invisibilização das potências dessas localidades ao reconhecer um lugar social apenas como vítima. Por estarem estabelecidas em meio ao *lixão*, as crianças são percebidas através das características do lugar: vulneráveis, em risco e passivas. Essa estigmatização põe em foco as suas carências e desconsidera as potências, caracterizando uma abordagem vertical e assistencialista. Sendo assim, cabe questionar até que ponto o lugar configura a criança enquanto indivíduo, e de que forma a cidade interfere na construção da criança enquanto um ser autônomo e independente.

Crianças carentes?

Observando as cotidianidades da localidade a experiência desvelou um cuidado coletivo das crianças por parte dos demais e entre elas próprias, quebrando as fronteiras do núcleo familiar tradicional. O fato deles terem construído o “parquinho” demonstra uma autonomia no gerenciamento da sua infância fora da regulação e controle dos adultos. A carência evidente é a relacionada com a estrutura institucional, que as diversas ações sociais realizadas ali não são capazes de suprir – necessidades básicas como educação, saneamento e saúde – sendo, portanto, caracterizadas como ações de cunho assistencialista que reforçam os estigmas aqui apontados.

Dispositivos perpetuadores ou dispositivos transformadores?

Durante a aplicação dos dispositivos são observadas diversas formas de expressão das crianças que vão para além das linguagens propostas pela atividade, as quais, são significativas por terem aspectos consideráveis para os objetivos das pesquisas. Às vezes a bagunça, o caos, a excitação ou a vergonha são pequenas pistas que vão revelar particularidades mais profundas.

¹⁹ Tendo em consideração o escopo e objetivos deste artigo não nos atemos ao entendimento *centro-periferia* apenas à perspectiva da geografia, ainda assim reconhecemos a importância transdisciplinar do termo atravessando distintos saberes ou áreas de conhecimento, nem sempre congruentes em sua definição.

Depende então do posicionamento do pesquisador em adotar ou não essas pistas, e em sua interpretação, o que pode configurar os dispositivos aplicados como perpetuadores de uma visão própria dos conceitos aqui discutidos na busca de uma validação, tendo o dispositivo sido posto a serviço de um pensamento pré-estabelecido. Ou, por outro lado, questiona-se se este mesmo dispositivo terá uma característica aberta permitindo transformações das linhas de pensamento vigentes.

Com isso em mente, facilmente nos remetemos ao que Alcerad (2004, p. 9) afirma quando anuncia que “coloca-se, tanto para pesquisadores como para formuladores de políticas, o desafio de encontrar os instrumentos de análise apropriados ao entendimento desta rede intrincada de processos sócio-ecológicos e políticos”.

Existem infâncias no lixão?

Especificamente esta experiência, através dos relatos individuais, nos ajuda a perceber quanto a interpretação dos autores é atravessada pelas suas subjetividades e percepções do que é e/ou o que deveria ser *infância* construída no *lixão*, e seu lugar como parte da cidade. Crianças habitando o *lixão* nos leva a reconhecer a existência de outras concepções de infância, correlacionadas em alguma parcela ou não, com a ideia predominante desse conceito presente na sociedade que a (re) produz e difunde.

A resposta a esta questão, aparentemente simples, é velada por ideias preconcebidas estruturadas por hábitos culturais esboçando um desejo não anunciado de negar o *lixão*. No imaginário coletivo, o *lixão* é percebido como um espaço não-habitável. O reconhecimento da existência de pessoas neste local – ou mesmo considerá-lo como local – destrói essa visão e denuncia a gravidade da disparidade social da cidade e região metropolitana do Rio de Janeiro. Adicionalmente, a própria existência de crianças nesse lugar tende a encarar as contradições na construção de cidade em seus diversos aspectos, estigmatizando cartograficamente o espaço ao perpetuar preconceitos espaciais.

Nossa intenção distancia-se da materialização de uma resposta certa à inquietação que intitula este artigo. O intuito principal foi, e continua sendo, experienciar os diversos contextos onde as infâncias se fazem presentes, para

problematizar o lugar cristalizado no imaginário do adulto e afirmar que crianças gerenciam suas próprias infâncias.

A construção de dispositivos para pesquisar COM crianças e jovens ocasiona discutir a necessidade de serem instrumentos mutáveis. Nós desenhamos o esqueleto dele, determinamos suas intenções e o mesmo deve se manter aberto ao inesperado. Quem realmente o dota de corpo são as crianças em meio à sua realidade e sua interação com os pesquisadores, chegando a desdobrar-se entre tantos outros. É preciso manter a sensibilidade e improvisar. Por vezes, as intenções do próprio dispositivo e sua essência, são modificados pelas crianças no seu implementar, mas isso não os invalida pois acaba de uma maneira ou outra, até pela sua falha, apontando as ‘verdades’ dos indivíduos, sendo assim não submetidas aos desejos ou expectativas dos pesquisadores. É preciso permitir que as percepções das crianças quanto a si próprias e seu território emergjam, livres o quanto possível.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Giselle. Sobre o habitar das crianças no espaço público: desenclausurando a infância *In*: AZEVEDO, Giselle (Org.) *Diálogos entre arquitetura, cidade e infância*: territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: Rio Books, 2019.
- ACSELRAD, Henri. Conflitos Ambientais- a atualidade do objeto. *In*: ACSELRAD (Org.). *Conflitos ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Heinrich Böll. 2004. p. 7-11.
- CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. Research with children: Perpspective and practices. London: Flamer Press, 2008.
- COELHO, G.; DUARTE, C. R.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. (2006). A criança e o espaço vivido favela: a complexidade do espaço nas interações. *In*: *Revista Oculum Ensaios*. nº. 6. Disponível: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/oculum/article/view/377/357>>. Acesso: 09.MAI.2020.
- CRESTANI, V; ROCHA, K. B. Risco, vulnerabilidade e confinamento da infância pobre. *Psicologia e Sociedade* (on line), 2018, nº. 30. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v30/1807-0310-psoc-30-e177502.pdf> Acesso: 2.JAN.2020.
- DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- FONSECA, Claudia. *Os caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995
- QUEIROGA, E. F. Apresentação: Pelo lúdico em Arquitetura. *In*: NASCIMENTO, A. Z. S. do. *A criança e o arquiteto*: Quem aprende com quem? São Paulo: Annablume; FAPESP, 2014.
- MARTIN, Maria. A 30 quilômetros de Ipanema, a vida passa com menos de três reais por dia. *El País*, Rio de Janeiro, dez. 2017. Disponível: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/11/politica/1512998294_705549.html>. Acesso: 24.MAI.2019.
- MELLO, Sylvia Leser. Classes populares, família e preconceito *In*: *Psicologia- USP*, nº. 3 (1/2), p. 123 – 130, 1992.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância – definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J.(coords) *As crianças*: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso*: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4 Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

Autores



ALAIN FLANDES – Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ-FAU-UFRJ). Mestre em Ciências em Arquitetura pelo PROARQ. Colaborador do Grupo Ambiente-Educação (GAE) como parte da pesquisa "Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade". Possui graduação em Arquitetura pela Universidad Nacional Autónoma de Mexico (UNAM) (2014). Graduação revalidada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como Arquiteto e Urbanista (2017). Atual Bolsista de Doutorado do Programa de Excelência Acadêmica (Proex) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). | alflandes@gmail.com

ALEXANDRE MAURÍCIO MATIELLO – Arquiteto e urbanista pela UFSC (1999), mestre em Sociologia Política (UFSC) e doutor em Arquitetura (FAU/PROARQ/UFRJ). Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)- Campus Chapecó. Lecionou 12 anos em curso de Arquitetura e Urbanismo. Integra, por meio do doutorado, as discussões acerca de Arquitetura, cidade e educação no GAE- Grupo Ambiente-Educação. Na extensão na UFFS, colaborou em cursos de formação de professores em educação integral, sobretudo com o tema territórios educativos. | alexandre.matiello@uffs.edu.br

ANDREA RELVA DA FONTE ENDLICH – Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed /UERJ). Integrante do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI: P&E). Foi professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e atuou na Educação Infantil e Alfabetização do nível central dessa Secretaria. Atualmente é Professora da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI- UFF). | relvaendlich@gmail.com

CLARA ESLAVA CABANELLAS – Arquiteta formada pela Escola Técnica Superior de Arquitetura da Universidade de Navarra – ETSAUN, estudou na L'École Spéciale D'Architecture de Paris, realizando atualmente seu doutorado na Escola Técnico Superior de Madri – ETSAM. Combina a atividade profissional com a de pesquisa no campo da Teoria do Projeto. Membro da equipe de pesquisa – En torno al hecho creativo – da Universidade Pública de Navarra, escreveu diversos artigos, vinculando o âmbito arquitetônico à infância em busca de uma epistemologia do espaço. | cec@eaaestudio.com

CHELE ESTEVE SENDRA – Dra. Professora na ETSID- Escola de Engenharia de Design da Universidade Politécnica de Valência. Coordenadora Acadêmica do Mestrado em Design Industrial da Escola Superior Politécnica na Universidade de Nebrija em Madri/ Espanha. | chele@recreocom.com

DANIEL CARVALHO MENDONÇA – Estudante de graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ com intercâmbio acadêmico na Universidade Nacional Autónoma do México. Atualmente estagia no B.co Arquitetura e é bolsista de Iniciação Científica do GAE- PROARQ/FAU-UFRJ. | mendonca.daniel@outlook.com

DENISE PINHEIRO – Apoio técnico (FAPERJ) no Grupo Ambiente-Educação - GAE (PROARQ-FAU - UFRJ). Arquiteta e Urbanista pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Experiência na área de sistemas de espaços livres, acessibilidade e mobilidade urbana. | arquitetadenisepinheiro@gmail.com

ESTHER RIBEIRO COSTA – Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela FAU-UFRJ. Integrante do Grupo Ambiente-Educação dentro da pesquisa "Tecendo a qualidade do lugar: Cartografando controvérsias de urbanidade em territórios educativos". Menção honrosa pelo trabalho "Projeto Solução Habitacional Simples - soluções hidrossanitárias para construções de edificações residenciais", projeto de extensão realizado no Laboratório de Hidráulica Computacional da COPPE-UFRJ. | rcosta.esther@gmail.com

FLÁVIA SCHMIDT DE ANDRADE LIMA – Doutoranda em Arquitetura pelo PROARQ/UFRJ junto ao Grupo Ambiente Educação (GAE). Mestre em Engenharia de Produção pela COPPE/UFRJ. Arquiteta e Urbanista pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com intercâmbio na Universidade do Porto (Portugal). Foi professora de Projeto de Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ. Sócia fundadora da CUG Consultoria, especializada no desenvolvimento de ferramentas de apoio à decisão no projeto de arquitetura. Experiência em desenvolvimento de projetos e na execução de obras de diversas escolas privadas educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Atuou como gerente de projetos na Mareines+Patalano Arquitetura. Vencedora do prêmio Arquitecto do Amanhã (IAB/RJ). | daflavialima@gmail.com

FLORA MONTE ALEGRE OLMOS FERNANDEZ – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ). Mestre em Arquitetura Paisagística do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo (MPAP -PROURB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (2011). Atualmente é colaboradora nos grupos de pesquisa Ambiente Educação (GAE) e Sistemas de Espaços Livres (SEL-RJ) do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Projetos de Espaços Livres Urbanos, atuando principalmente nos seguintes temas: criança, brincar, sistemas de espaços livres e processo participativo. | flora.fernandez@gmail.com

GISELLE ARTEIRO NIELSEN AZEVEDO – Arquiteta, Doutora Engenharia de Produção- COPPE/UFRJ e Professora da FAU/UFRJ. Vice Coordenadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura - PROARQ-FAU/UFRJ, Durante O Biênio 2018-2019, onde coordena o Grupo Ambiente-Educação (GAE). Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Planejamento e Projetos da Edificação, atuando principalmente nos seguintes temas: Arquitetura Escolar, Territórios educativos, Avaliação pós-ocupação, Qualidade do Lugar, Percepção Ambiental. gisellearteiro15@gmail.com

GISELLE CERISE GERSON – Arquiteta e Urbanista graduada pela UFC (Universidade Federal do Ceará), Especialista em Tecnologia do Ambiente Construído pelo Instituto CENTEC-CE, Mestre em Desenvolvimento Urbano pela UFPE (Universidade Federal do Pernambuco) - linha projeto do edifício e da cidade, Doutoranda do PROARQ/UFRJ, Pesquisadora do GAE- Grupo Ambiente Educação na UFRJ. | gisellecerise@gmail.com

GUILHERME RODRIGUES BRUNO – Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Licenciatura em Design pelo Instituto Federal Sul-Riograndense (IF-Sul), Especializações em História do Brasil e Gráfica Digital, e Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural, todos pela UFPEL. Atuou como arquiteto nas secretarias de Planejamento Urbano dos municípios de Pelotas e Bagé (RS). Atualmente é Professor Assistente do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul, onde coordena projetos de Extensão, Cultura, Pesquisa e Inovação Tecnológica nas áreas de Educação Urbana e Patrimônio, e ministra componentes curriculares nas áreas de Projeto e Teoria Urbana. | guilherme.bruno@uffs.edu.br

MANUEL MARTÍNEZ TORÁN – Dr. Professor titular na Universidade Politécnica de Valência (UPV, Espanha). Vice-diretor do Mestrado em Tecnologias Interativas e Manufatura Digital (IFAB). | mtf@eaaestudio.com

MARLLON SEVILHA DA SILVA – Graduando em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU UFRJ). Atualmente é Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq no Grupo Ambiente-Educação (GAE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ, onde desenvolve pesquisa sobre Arquitetura Escolar, Territórios Educativos e a relação entre a criança e a Cidade através de métodos participativos. | marllonsevilha@hotmail.com

MIGUEL TEJADA FRESÁN – Arquiteto formado pela Escola Técnica Superior de Arquitetura da Universidade de Navarra – ETSAUN, realizando atualmente seu doutorado na Escola Técnica Superior de Madri – ETSAM. Combina a atividade profissional com a de pesquisa no campo da Teoria do Projeto. Membro da equipe de pesquisa – En torno al hecho creativo – da Universidade Pública de Navarra. Trabalha estabelecendo vínculos entre a infância e o panorama arquitetônico, desenhando diversos objetos de jogos relacionados com o espaço para a infância. | mtf@eaaestudio.com

NÉBORA LAZZAROTTO MODLER – Arquiteta e Urbanista pela Universidade Federal de Santa Maria (2000) e Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (2007). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Erechim/RS e doutoranda da Universidade Federal do Rio de Janeiro no Programa de Pós-graduação em Arquitetura (PROARQ/FAU), Área de Concentração: Qualidade, Ambiente e Paisagem e Linha de pesquisa: Cultura, Paisagem e Ambiente Construído. | lazznebor@gmail.com

PAULO AFONSO RHEINGANTZ – Arquiteto, Doutor em Engenharia de Produção, Professor colaborador voluntário do Programa de Pós-graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas. Líder do grupo de pesquisa Lugares e Paisagens e bolsista produtividade 1D/CNPq. | parheingantz@gmail.com

RAFAEL FERREIRA DINIZ GOMES – Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura PROARQ FAU/UFRJ e pesquisador do Grupo Ambiente-Educação (GAE). Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arquitetura e Decoração, atuante na profissão. Participou na elaboração de projetos residenciais unifamiliares e lojas, no escritório do arquiteto carioca Cadas Abranches. Realiza projetos de legalização, anteprojetos e projetos executivos. Tem experiência de pesquisas na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Planejamento e Projetos de Edificação, atuando principalmente nos seguintes temas: Arquitetura Escolar, Avaliação pós-ocupação, Qualidade do Lugar, Percepção Ambiental. | raffa.arq@globocom

RAMON SILVA DE CARVALHO – Professor Adjunto do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi Professor Adjunto na Faculdade de Engenharia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2015-2018), Arquiteto do Quadro Permanente da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (2004-2015), Professor Assistente do Centro Universitário Augusto Motta- UNISUAM/RJ (2010-2014), Professor Substituto na Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ (2005/2006) e na Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF (2000/2002). Possui Doutorado em Arquitetura (UFRJ, 2014), Mestrado em Arquitetura (UFRJ, 2005), Especialização em Desenvolvimento Estratégico do Projeto (UFJF, 2002) e Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFJF (2000). | ramoncarvalho@gmail.com.br

RODRIGO DAS NEVES COSTA – Arquiteto e Pesquisador. Doutor (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com estágio no Centre for Innovation and Social Process (CISP), Goldsmiths, University of London. Pesquisador do Grupo Qualidade do Lugar e Paisagem (ProLUGAR). Arquiteto do quadro permanente da Fundação Oswaldo Cruz desde 2007. Arquiteto (2006) e Mestre (2011) em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua em planejamento e projeto de edificações (especialmente centros de pesquisa biomédica e edifícios de saúde), com interesse nas relações entre sociedade, ciência e tecnologia. | arqrcosta@yahoo.com.br

RODRIGO SABALLA DE CARVALHO – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da na Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias. Pedagogo, professor da área de Educação Infantil do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação da UFRGS. Pós-Doutor em Educação (UFPEL). Doutor em Educação (UFRGS). Mestre em Educação (UFRGS). Áreas de Interesse de pesquisa: Educação Infantil; Pedagogia da Infância; Linguagens; Culturas Infantis;

Currículo e Cotidiano na Educação Infantil; Pesquisa com crianças; Docência na Educação Infantil; Políticas curriculares de Educação Infantil; Formação de Professores de Educação Infantil. Vice-líder do Grupo de Pesquisas CLIQUE – Grupo de Pesquisas em Linguagens, currículo e cotidiano de bebês e crianças pequenas (UFRGS). | rsaballa@terra.com.br

SÉRGIO EDUARDO DOS SANTOS PORTO – Mestrando bolsista CNPq no PROARQ/FAU/UFRJ (2018-2020), Arquiteto e Urbanista pela UFRJ (2017). Integrante das pesquisas “Culturas Urbanas e Pensamento Urbanístico no Brasil” e “Cronologia do Pensamento Urbanístico” no LeU - Laboratório de Estudos Urbanos (PROURB/FAU/UFRJ) em parceria com o Laboratório Urbano (PPG-AU/FAUFBA) desde 2013 e “Territórios Educativos em áreas de renovação urbana: Propostas para um diálogo entre arquitetura, cidade, escola e infância” no GAE (PROARQ/FAU/UFRJ) desde 2018. Membro do grupo de pesquisa e extensão ‘Já pra Rua!’ (IFCS-UFRJ) com foco em atividades relacionando os temas “criança” e “territórios urbanos” desde 2016. | sesp.eduardo@gmail.com

VERA REGINA TÂNGARI – Arquiteta e urbanista pelo Instituto Metodista Bennett (1981), Doutora em estruturas ambientais urbanas pela Universidade de São Paulo (2000), Mestre em desenho urbano pela The University of Michigan (1983), com Pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2014). Pesquisador 2 CNPq, líder do grupo de pesquisas Sistema de Espaços Livres no Rio de Janeiro e vice-líder do grupo de pesquisa Qualidade do Lugar e Paisagem do CNPq, Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro com atuação no Programa de Pós-graduação em Arquitetura. Linha de pesquisa: Cultura, paisagem e ambiente construído. Áreas de interesse: morfologia urbana, paisagem e espaços livres de edificação. | vtangari@uol.com.br

VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELOS – Graduada em Psicologia (1975), mestrado pela PUC-RJ (1980), doutorado em Social Developmental Psychology Department – University of Sussex (1986) e pos-doc em Desenvolvimento Humano na Universidade da Carolina do North-Chapel Hill. Foi por 25 anos (1977-2002) professora do Departamento de Psicologia da UFF. Atualmente é professora titular do Departamento de Estudos da Infância e do PROPED, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde coordena o Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI: P&E/UERJ). É presidente de honra da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento e membro de sociedades de pesquisa brasileiras e internacionais (ANPED, ANPEPP, ISSBD, SIP). É pesquisadora nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil; desenvolve pesquisa em creches municipais com temas variados: políticas públicas e formação profissional de Educação Infantil. | vasconcellos.vera@gmail.com.br

Índice remissivo



Autor		Páginas
1.	Alain Flandes	146, 300
2.	Alexandre Mattiello	224
3.	Andrea Relva da Fonte Endlich	66
4.	Chele Esteve Sendra	36
5.	Clara Eslava Cabanellas	36
6.	Daniel Mendonça	104
7.	Denise Pinheiro	170, 254
8.	Esther Costa	186
9.	Flávia Lima	170, 254
10.	Flora Olmos Fernandez	146, 297
12.	Giselle Arteiro Nielsen Azevedo	15, 22, 274
13.	Giselle Gerson	170, 186
14.	Guilherme Bruno	208
15.	Manuel Martínez Torán	36
16.	Marllon Sevilha	300
17.	Miguel Tejada Fresán	36
18.	Nébora Lazzarotto Modler	84
19.	Paulo Afonso RheingantzAlain	84
20.	Rafael Ferreira Diniz Gomes	104, 274
21.	Ramon Silva de Carvalho	66
22.	Rodrigo das Neves Costa	104
23.	Rodrigo Saballa de Carvalho	84
24.	Sergio Porto	186, 300
25.	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	66
26.	Vera Regina Tângari	146

O livro, então, como somatório de grandes experiências registradas e analisadas, é o resultado de métodos que usam o lúdico para se construir. Se como procedimento, técnica ou meio para fazer algo, o método supõe um planejamento, então a grande brincadeira de pensar e elaborar meios é uma grande 'instrução de jogo' nos capítulos apresentados, essa instrução que 'corremos para ler' avidamente enquanto a brincadeira não acontece.

Ethel Pinheiro
Prof. Dra. FAU/UFRJ.

Alain Flandes
Alexandre Mattiello
Andrea Relva da Fonte Endlich
Chele Esteve Sendra
Clara Eslava Cabanellas
Daniel Mendonça
Denise Pinheiro
Esther Costa
Flávia Lima
Flora Olmos Fernandez
Giselle Arteiro Nielsen Azevedo
Giselle Gerson
Guilherme Bruno
Manuel Martínez Torán
Marllon Sevilha
Miguel Tejada Fresán
Nébora Lazzarotto Modler
Paulo Afonso Rheingantz
Rafael Ferreira Diniz Gomes
Ramon Silva de Carvalho
Rodrigo das Neves Costa
Rodrigo Saballa de Carvalho
Sergio Porto
Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Vera Regina Tângari

