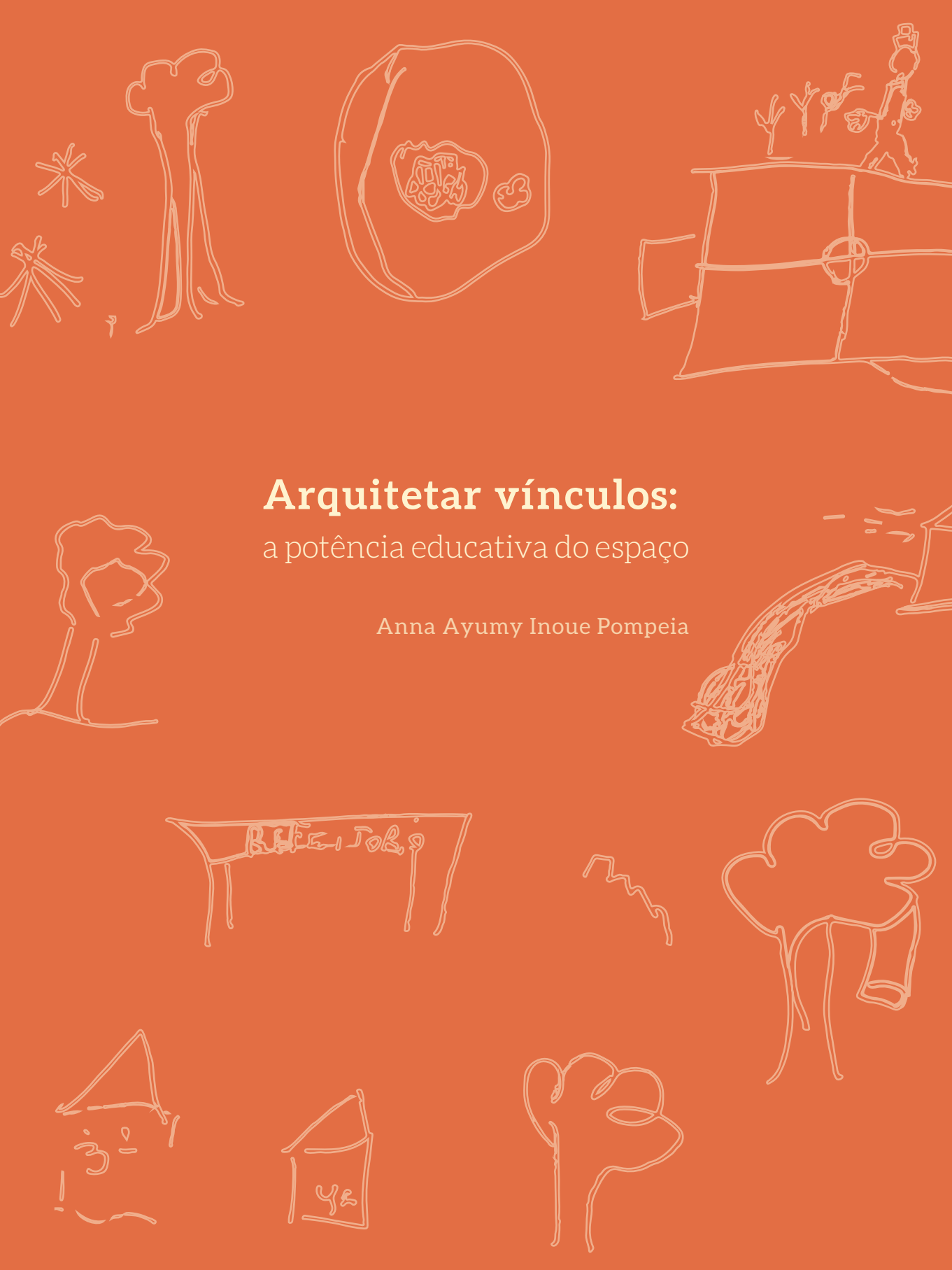




Arquitetar vínculos:

a potência educativa do espaço

Anna Ayumy Inoue Pompeia

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço Técnico de Biblioteca
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

Pompeia, Ayumy
Arquitetar vínculos: a potência educativa do espaço /
Ayumy Pompeia; orientador Luis Antonio Jorge. – São Paulo,
2021.
246p.

Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura
e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da
Universidade de São Paulo.

1. Educação. 2. Experiência. 3. Criança. 4. Habitar. I.
Jorge, Luis Antonio, orient. II. Título.

Elaborada eletronicamente através do formulário disponível em: <<http://www.fau.usp.br/fichacatalografica/>>

Arquitetar vínculos:

a potência educativa do espaço

Anna Ayumy Inoue Pompeia

Trabalho Final de Graduação
Orientação: Luis Antonio Jorge
FAUUSP, 2021

TWO-LANE BLACKTOP

Aprenderei a amar as casas
quando entender que as casas
são feitas de gente
que foi feita por gente
e que contém em si a possibilidade
de fazer gente.

Matilde Campilho



MINHA CASA



Agradecimentos

Aos meus pais, Aninha e Roberto que, cada um a sua maneira, permeiam este trabalho do começo ao fim. Obrigada por proporcionarem as minhas mais valiosas experiências - sobretudo de afeto - e me acompanharem com tanto cuidado e respeito na “construção de mim”.

Ao meu irmão, Paulinho, que, colocando à prova todas as minhas teorias, me ensina tanto sobre as complexidades da vida.

Também à pompeiada, essa família que é tão família e que foi minha primeira extensão de casa. Um agradecimento especial ao Guto, Anita e Magui por trocas que, embora pontuais, tiveram grande importância para este trabalho.

Às amigas queridas que vem me mostrando cada dia mais a potência dos vínculos. Às gnomeras pela companhia em tantas caminhadas - vocês para mim são casa. Aos moradores da casinha e agregados, pelos aprendizados de um habitar verdadeiramente coletivo. Às preciosas amigas da Fau, só fortalecidas em todos esses anos. E também às amigas transatlânticas, que fincaram raízes que vão durar a vida toda. Obrigada especialmente à Nanu, Nani, Loti, Bruna, Bica, Tomás, Tino, Vicente, Giu, Ivan, Bel e Sophia, que foram pilares de sustentação importantes sobretudo ao longo deste último ano tão atípico.

À Cris Xavier, pelo carinho de sempre, e também pelo incentivo e inspiração constantes neste trabalho.

À Terê, Beta e toda a comunidade da Escola Ágora pela abertura e acolhimento. Obrigada, sobretudo, à Ju Bardi pela parceria e por tantas trocas construtivas. Obrigada também às amigas agorenses, que me acompanham até hoje.

Às meninas do CoCriança, pelos muitos aprendizados nessa construção coletiva constante, e à todas as crianças e adultos envolvidos em nosso trabalho.

À Bia Goulart, pelos muitos encontros e pelos contínuos aprendizados ao longo dos percursos. Obrigada pela abertura, pelos compartilhamentos e pela inspiração em todo esse trajeto político-pedagógico-poético de pesquisa-ação. Só tenho a agradecer.

Às crianças e educadoras de Paraty e a todos os envolvidos no Projeto Educativo da Flip 2018. Obrigada especialmente à Professora Miriam Esposito, pela dedicação contínua e pela disponibilidade para conversar.

À Mari, Helô e Debs, pelas experiências compartilhadas e pelos trabalhos juntas, que seguem reverberando. Também à Carol, que foi um vínculo potente e inesperado nesse ano de encontros virtuais.

Ao Adriano, pela generosidade e sensibilidade que já lhe é habitual, e aos felizes encontros, ações e desdobramentos que vem acontecendo graças ao ateliê.

Aos colegas, professores e funcionários da FAU pelas vivências compartilhadas nos últimos anos. Ao Alexandre Delijaicov e ao Labproj por experiências decisivas na minha formação. À Karina Leitão, pelas conversas e pela sensibilidade na escuta.

Ao Luis Antonio Jorge, pela orientação e acompanhamento cuidadoso, ainda que em tempos tão adversos.

Índice

01. Apresentação	14
02. Fundamentos	19
03. Arquitetar vínculos	40
Construir	44
Brincar	48
Narrativa	52
Tempo	58
04. Da escola à cidade	62
05. Algumas experiências	84
Construção coletiva do espaço da escola: Canto de Experimentação	87
Construção coletiva do espaço público: CoCriança	125
Construção de vínculos com e no território: Maleta Pedagógica	173
06. Pequeno inventário de ideias vinculantes	204
07. Habitar é deixar rastros	208
08. Referências	214
Anexos	219

01. Apresentação

1. Apresentação

Desde o início, eu sempre soube que gostaria de fazer um trabalho que falasse de espaço e educação. Naturalmente, nesta união, me vinham muito as ideias de escola e criança, e a relação destes dois elementos com a cidade. Ao longo da graduação, tive a oportunidade de me aproximar dessa temática de diferentes formas, retomando contato também com minha própria infância e revisitando, sobretudo, minhas experiências nas escolas Casa Redonda e Escola Ágora, referências amplamente mencionadas ao longo desta monografia.

De trabalhos acadêmicos a um estágio que foi fundamental a este processo, até a materialização de muito do que eu estava aprendendo na oportunidade de realizar um intercâmbio de um ano em Barcelona, cristalicei algumas ideias e entendi melhor para onde apontava meu interesse: **vínculos**.

Antes, pensava sobretudo em vínculos entre as pessoas e os espaços, mas logo - não tão logo assim -, entendi que estava permeando três tipos de encontros: de pessoas com lugares, de pessoas com pessoas e de lugares com lugares. Segundo o professor peruano Santiago Barbuy (1980) “o ser humano é o único ser que pode, deliberadamente, relacionar-se entre si, relacionar-se com as coisas e relacionar as coisas entre si”. E são essas relações, esses vínculos, que, ao meu ver, nos fundam e nos ajudam a entender a nós mesmos no mundo em que vivemos. Mas, qual o papel e o alcance do arquiteto na construção desses vínculos?

Anos atrás, um amigo me recomendou um texto que me marcou muito e cujas reflexões me acompanharam ao longo de toda a graduação, vindo a ser determinantes neste trabalho final. Trata-se do ensaio “Construir habitar pensar”, de 1951, do filósofo alemão Martin Heidegger. Já sensível para a temática dos vínculos, fui encontrar no texto de Heidegger talvez a essência de meus questionamentos: trata-se do “habitar” presente no título do texto, que traduzo aqui como um **“sentir-se como em casa”**.

O que estou investigando é, afinal, como fazer com que as pessoas genuinamente habitem, “se sintam como em casa”, tenham familiaridade com sua escola, seu bairro, sua cidade, os lugares onde vivem. E são os vínculos, traços fundamentais deste habitar.

Hoje, em São Paulo, como em muitas grandes cidades, é evidente e complexa a fragmentação socioespacial existente. Já faz anos que vemos crescer um processo de condominização, acompanhado de relativo abandono do espaço público. De maneira geral, podemos dizer que habitamos pouco nossa cidade. Temos medo, é sujo, não cuidamos. O espaço público, que era para ser de todos, é muitas vezes tratado como um espaço de ninguém. Pergunto-me, então, como mudar esse hábito de não habitar nossa cidade? Como e quando adquirimos esses hábitos? Como aprendemos a habitar? Como contribuir para que nos sintamos mais como em casa em nossa própria cidade, nos lugares onde vivemos?

Considerando a escola como uma das primeiras experiências de espaço público da criança, fui percebendo que o caminho teórico que estava traçando tinha um sentido gradual de um habitar que começa dentro da escola, parte para a potente relação da escola com o território que a rodeia, e segue para a apropriação da cidade sem qualquer mediação. E esse processo envolve sempre dois movimentos simultâneos: se, por um lado, os espaços podem ser mais ou menos habitáveis, por outro, carregamos e podemos desenvolver em nós a **capacidade de habitar**.

Nessa linha, volto o olhar para a criança e a educação, entendendo que se aprende a habitar, que adquirimos hábitos que começam na infância, e que experiências positivas – bem como as negativas – no sentido da apropriação e pertencimento aos lugares nos acompanham e se refletem ao longo de toda a vida. Paulo Freire escreve, em 1996, que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”, e é de acordo com essa afirmação que busco explorar também uma “**pedagogicidade do vínculo**” e o papel da construção e da materialidade do espaço nessa dimensão. Em outras palavras, acredito que o “aprender a habitar”, da maneira aqui colocada, vai além de um “sentir-se como em casa” em um lugar específico, mas diz respeito à ampliação da capacidade de sentir-se em casa nos lugares, da capacidade de se vincular, de se relacionar – com as coisas, com os outros e relacionar as coisas entre si.

Avô Mariano, personagem de Mia Couto, diz que “*O importante não é a casa onde moramos, mas onde, em nós, a casa mora*”, e o que proponho investigar aqui é em que medida a construção da ‘casa

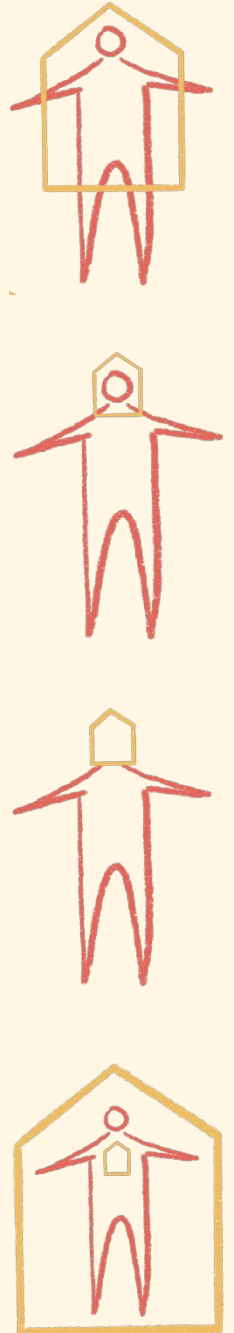
de fora’ se relaciona com a construção dessa ‘casa de dentro’. Entendendo a vinculação como o que estrutura a ‘casa de dentro’, a reflexão busca obter pistas sobre como, retomando um senso de comunidade – vínculo entre pessoas –, podemos voltar a habitar a cidade – vínculo com o lugar –, entendendo-a como um todo complexo, mas possivelmente articulado – vínculo entre as coisas (e não-coisas) entre si.

Nesse contexto, alinhada com Larrosa (2001) numa perspectiva que considera a **experiência** fundamental na estruturação de nossos saberes, me proponho a analisar em que medida a materialidade e os processos de construção e transformação do espaço podem proporcionar possibilidades de relação, investigando também o **potencial educativo** da arquitetura e do urbanismo enquanto parte de uma rede que se apresenta complexa e isciplinar.

Para isso, elenquei quatro aspectos que julgo favorecer a criação e o fortalecimento de vínculos, estimulando o reconhecimento e a familiaridade com os espaços, inerentes ao habitar. São eles: **construir, brincar, narrativa e tempo**.

Entendendo essa divisão como mero instrumento de análise uma vez que são aspectos que se mesclam e que abrangem muitos outros, me atento a esta matriz para descrever três experiências que vivi ou acompanhei de perto, em três diferentes escalas e que acompanham essa lógica de uma progressão que vai da escola à cidade. A primeira é um processo de construção coletiva dentro do espaço da Escola Ágora. A segunda, diz respeito ao diálogo entre instituições educativas e espaço público na construção coletiva de praças, no relato da experiência do Coletivo CoCriança. E a terceira experiência trata de um processo de articulação de diferentes escolas de um mesmo território que ocorreu ao longo do Projeto Educativo da Flip 2018, em Paraty-RJ.

O relato das três experiências propõe materializar a teoria apresentada dando um panorama de diferentes tipos e complexidades de processos que articulam arquitetura, urbanismo, educação e toda uma gama de conhecimentos que varia de lugar para lugar.



Termino com um “**pequeno inventário de ideias vinculantes**” onde, inspirada na figura do colecionador de Walter Benjamin (2012), apresento uma coleção de fotografias - a maioria de minha autoria -, que busca, através de imagens representativas, ampliar o repertório e a percepção de mundo de quem as enxerga. Atentando sempre para aspectos arquitetônicos, materiais, mas também para os habitares e rastros deixados em cada cena, a ideia é enriquecer o olhar do observador jogando luz nas expressões de vinculação - nas **relações e interações** - latentes em cada imagem.

Embora esta seja a ordem escolhida para a exposição final, a elaboração desse trabalho ocorreu de maneira diametralmente oposta, partindo de minhas experiências pessoais e de análises de meu próprio olhar através de compilações de fotografias que por algum motivo me interessavam, e indo buscar formular e entender, depois, aos poucos, uma teoria que costurasse tudo aquilo.

Walter Benjamin associa a crise da modernidade a uma **perda da capacidade de transmitir experiências**. Aqui, abraço este desafio. Sendo este um trabalho de conclusão de curso, me propus justamente a elaborar uma narrativa que, transpassando os muitos aprendizados obtidos até este momento de graduação, busca transmitir experiências pessoais de maneira a comunicar e contribuir para a construção do conhecimento para além do universo individual, ecoando e **deixando rastros**, para reelaborações e possíveis desdobramentos.

Por fim, vale ainda dizer que este trabalho é uma primeira aproximação, uma primeira articulação de ideias que, em sua construção, foi tangenciando inúmeros autores e teorias para além das aqui discutidas. Deparei-me com uma série de reflexões, de muitas áreas do conhecimento, que parecem se encaixar perfeitamente na narrativa aqui proposta, mas que, neste momento e contexto, não tiveram tempo e espaço hábil para comporem este trabalho. Por um bom tempo me preocupou a abrangência do recorte escolhido, que permeia uma gama de ideias, englobando inúmeras possibilidades de aprofundamento, mas se debruçando pouco sobre cada uma. Fui entendendo, porém, que a abordagem que proponho tem uma escala mais distante e que seu valor reside, talvez, justamente nisso: na **visão do todo** e nas costuras e articulações de ideias e saberes que compõem uma mesma trama.

02. Fundamentos

Raízes, fundações

“Eu tenho uma ‘Inciência’, que faz eu construir as coisas. As ideias estão na minha inciência, e para vocês verem eu preciso construir as coisas”

Fala de uma criança da Casa Redonda (PEREIRA, 2013, p. 137)

2. Fundamentos

Experiência

Um aspecto chave na aproximação aqui proposta diz respeito ao termo experiência. Para isso, me apoio sobretudo no texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (2002), no qual o filósofo da educação Jorge Larrosa Bondía propõe explorar novos olhares para a educação, pensando-a a partir da perspectiva da experiência e dos sentidos.

Segundo o dicionário Houaiss (2001), experiência é o conhecimento obtido por meio dos sentidos ou uma “forma de conhecimento adquirida durante a vida e aprimorada ao longo do tempo”. O geógrafo Yi-Fu Tuan (2013, p. 17) diz que “experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras por intermédio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Essas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização”. Já Larrosa (2002, p. 26), define experiência como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”.

Fica evidente o caráter formativo da experiência, individual para cada sujeito. Ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, a experiência do acontecido é singular para cada uma delas. Walter Benjamin (2002, p. 23) diz que “cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito”. O saber da experiência, nos dirá Larrosa, diz respeito ao **sentido que conferimos ao que nos acontece** e, por isso, jamais será o mesmo para pessoas diferentes.

Do latim *experiri*, ‘provar, experimentar’, a palavra experiência contém o radical *periri*, que significa **perigo**. A raiz indo-europeia *per* remete, além da ideia de prova, à noção de travessia. Essa mesma composição, de travessia e perigo, gera também a palavra **pirata**. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”, coloca Larrosa (2002, p. 25). Assim, o sujeito da experiência é um sujeito necessariamente exposto, com todas as vulnerabilidades e riscos que isso acarreta. **A experiência exige exposição** (LARROSA, 2002. p. 25).

“Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a oposição (nossa maneira de opormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a exposição, nossa maneira de expormos, com tudo o que isto traz de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de ter experiência aquele que se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe”.

(LARROSA, 2002, p. 25)

“Meu corpo é o verdadeiro umbigo de meu mundo, não no sentido do ponto de vista da perspectiva central, mas como o próprio local de referência, memória, imaginação e integração.”

(PALLASMAA, 2011, p. 11)



Foto: Acervo Escola Ágora

Fascina-me o paralelo do sujeito da experiência com a figura do pirata. Para viver uma experiência há que se jogar no mar, no incerto, correr riscos. Embarcando nesse mesmo universo metafórico, há uma outra analogia relativa à etimologia da palavra **oportunidade**. Oportunidade era o nome dado aos “ventos ou ondas que levam em direção ao porto” (HOUAISS, 2001). Não poderíamos dizer, então, que a oportunidade só vem àqueles que se lançam ao mar? Que só há a possibilidade de passar algo àqueles que estão expostos? Como coloca Larrosa (2002), o sujeito da experiência **se expõe ao indeterminado**, buscando sua oportunidade.

Saber de experiência

A palavra “saber” vem do latim *sapere* que, para além de “compreender, conhecer”, significa “ter sabor” ou “sentir por meio do gosto” (HOUAISS, 2001). **Saber e sabor**, compartilham a mesma raiz etimológica, de modo que parece pertinente, se não redundante, falarmos em um saber de experiência. Experimentar, saborear, é caminho para saber.

Quanto a isso, é importante marcar aqui uma distinção que diz respeito não só ao conteúdo, mas também ao desenvolvimento deste trabalho. Trata-se de separar o saber da informação do saber da experiência. São saberes distintos, mas complementares, e nenhum se sobrepõe ao outro.

Enquanto o saber da informação é assertivo, aborda verdades e conhecimentos concretos, o saber da experiência exige uma posição de passividade e abertura, um “não saber” que vem associado a uma ideia de vazio, de dúvida, de “ver no que vai dar”. Só estamos passíveis de experiência quando não estamos nós mesmos fazendo com que algo aconteça. Nada vai me passar se eu não parar, ou melhor, se eu não re-parar. Se eu não reparo, de que adianta tudo o que pode estar me acontecendo? Da mesma forma, se eu paro para reparar, as mais corriqueiras miudezas podem constituir verdadeiras experiências.

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais

“A criança, antes de ser intelecto, é instinto, é sensação. Seus sentidos são portadores de uma sabedoria que ajuda a estruturar sua relação com o mundo. A criança evidencia a presença do pensamento corporal e sensorial como formas de interagir com o mundo e conhecê-lo.”

(PEREIRA, 2013, p. 54)

devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (LARROSA, 2002. p. 24)

Hoje, vivemos uma abundância inacreditável de conhecimentos objetivos e saberes técnicos, frente a uma crescente pobreza experiencial. Embora nunca tenham se passado tantas coisas, dirá Larrosa, a experiência é cada vez mais rara. E os motivos para isso, segundo o autor, são os **excessos**, tão característicos de nossa sociedade moderna. Excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho, excesso de preenchimento do nosso tempo. O excesso, a **ausência de vazios**, de lentidão, é o grande inimigo da experiência.

Reconhecendo uma comum sobrevalorização do saber da informação sobre o saber da experiência no âmbito do conhecimento, é necessário o esforço de equilibrar essa percepção, resgatando o reconhecimento dos aprendizados advindos da experiência e ressaltando a complementaridade indissociável entre os dois campos. “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”, coloca Larrosa.

Por se tratar de aprendizagens muito menos objetivas, pode ser difícil medir o que se aprende ao passar por uma experiência. É muito mais complicado dizer o que se aprende dando uma volta a pé por seu quarteirão, do que explicar o que se aprende em uma aula de português ou matemática, por exemplo. “Aquilo que não conseguimos expressar em uma linguagem científica aceitável tendemos a negar ou esquecer”, coloca Tuan (2013, p. 244). Mas é justamente na experiência que **mobilizamos variados saberes**, de modo a dar sentido aos acontecimentos que nos passam. Aprendemos a partir da própria vivência, a partir de nosso próprio corpo no espaço. E reconhecer esse aprendizado, este saber, é reconhecer também a **potência educativa dos espaços** e, portanto, a potência educativa da própria profissão de arquiteto e urbanista. Como coloca Mesmin (apud FRAGO, 2001, p. 75), **todo arquiteto é um educador** e seu ensinamento “transmite-se

através das formas que ele concebeu e que constituem o entorno da criança desde a sua mais tenra idade”.

Nós aprendemos com o espaço. E este aprender diz respeito, sobretudo, ao saber da experiência.

Este tema se relaciona também ao desenvolvimento deste trabalho porque o que se apresenta aqui é uma tentativa de, sem necessariamente configurar um saber da informação, transmitir em alguma medida saberes da experiência. Como já explicitado, as reflexões propostas e todo o encadeamento de ideias partem de uma série de vivências e memórias pessoais - da infância aos dias de hoje - configurando a narrativa lógica, acadêmica, aqui presente.

Como bem coloca a artista Gitta Mallasz, citada no livro “Casa Redonda – Uma experiência em educação” (2013, p. 124):

“Somente o vivido sobrevive. Somente o vivido no mais profundo de nossas células nos faz evoluir. Nem o entendimento nem a compreensão são capazes disso. Só o vivido é transmissível. É por esse vivido apenas que nós podemos agir sobre o mundo que nos rodeia. Se tu te transformas, a matéria também é obrigada a transformar-se. Um anjo me perguntou um dia: Tu compreendes a minha palavra? Não a entendas, não a compreendas. Mas, vive-as.”

Sistema aberto

Larrosa diz que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. Na mesma linha, há o conceito de sistema aberto, muito bem descrito por Richard Sennet em seu mais recente livro “Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta” (2018).

Segundo o autor, há dois tipos de experimentos: os fechados e os abertos. O experimento fechado é aquele onde o pesquisador busca comprovar uma hipótese, sendo qualquer desvio frequentemente considerado um erro. No tipo de experimento aberto, os mesmos

*“O saber nutrido na experiência é comum a todos os seres humanos, e esses saberes, fruto de uma **reflexão na ação**, tornam-se ferramentas que possibilitam a mudança e a formação necessárias ao desenvolvimento de nossa prática. A própria ação é o ato vivo, o lugar onde acontece a possibilidade de produção de conhecimentos e de novos saberes.”*

(PEREIRA, 2013, p. 227)

“erros” e ambiguidades são justamente um foco de interesse. Em um sistema aberto, não se busca responder com sim ou não uma pergunta pré-determinada, confirmando um resultado previsto antecipadamente, mas justamente **explorar a resposta inusitada**, o imprevisito. “‘Aberto’ implica um sistema de adequação entre o estranho, o curioso, o possível”, coloca Sennet.

Outro ponto importante dos sistemas abertos é sua **complexidade** como todo. O sistema inteiro se articula, não fazendo sentido olhar para as partes isoladamente. A alteração em qualquer ponto pode acarretar mudanças em toda a estrutura. É difícil, portanto, lidar com um sistema aberto. Não há necessariamente uma resposta certa, e são muitas as variáveis. Mas, me parece de suma importância assumir a complexidade das coisas, ao invés de simplificá-las. Simplificar pode ser um meio, um modo de proceder com relação a um problema ou projeto, mas há de se manter sempre em vista a complexidade da realidade e a especificidade de cada situação.

“Para excluir, simplifique”, coloca Sennet. É muito sedutora a simplificação e, não por acaso, “as palavras-chave da experiência aberta – ‘complexo’, ‘ambíguo’, ‘incerto’ – implicam resistência a um regime opressivo de poder”, escreve o autor. É muito fácil não gostar do que eu não conheço. Eu gosto daquilo que eu compreendo, daquilo que sou capaz de compreender. E, naturalmente, é mais difícil de entender e de me posicionar em relação àquilo que é complexo.

Aqui, adoto a filosofia do sistema aberto à medida que busco encarar a complexidade de um todo articulado, explorando ao longo do trabalho as muitas possibilidades inesperadas que foram aparecendo e não me propondo a chegar em qualquer resposta certa e absoluta. Mais do que um produto final, acredito no valor dos processos, na maneira como um plano vai se modificando e se adaptando às situações mais inimagináveis - como é o caso de uma pandemia mundial.

Apresento, portanto, pistas, direções que se enunciam mais como perguntas que como respostas. A ideia é **abrir espaço**. Abrir espaço para se pensar e repensar a arquitetura e o projeto, mais sob a perspectiva do processo, da experiência, do que do produto em si.



Foto: Acervo Casa Redonda

Habitar

“Não há uma só criação do espírito humano que não esteja, de alguma forma, relacionada com o mundo do espaço e que não busque, de alguma maneira, sentir-se à vontade dentro dele. Tentar conhecer este mundo e dar o primeiro passo no sentido da objetivação, através da apreensão e da determinação do ser”. (CASSIRER, Ernst 1957, p. 150, apud SANTOS, 1982, p. 9)

“Todo espaço verdadeiramente habitado traz a essência da noção de casa.” (BACHELARD, 1974, p. 358)

Heidegger, no ensaio “Construir habitar pensar” (1951), define habitar como “permanecer, de-morar-se, ser e estar apaziguado, ser e permanecer em paz” e diz que este habitar é traço fundamental do ser humano. “*O homem é à medida que habita*”. Traduzindo aqui este habitar por um “**sentir-se como em casa**”, me pergunto qual o papel do espaço e dos processos que envolvem sua transformação na construção desta condição. “Sentir-se como em casa” implica a sensação de familiaridade, intimidade e pertencimento com o lugar.

Como já citado, Mía Couto, de maneira tão bonita, diz: “*O importante não é a casa onde moramos. Mas onde, em nós, a casa mora*”. Onde em nós a casa mora é quem vai nos revelar nossa capacidade de habitar, de nos de-morar, de “fazer casa” em outros lugares. Em “A poética do espaço”, Bachelard coloca:

“Nossa alma é uma morada. E quando nos lembramos das “casas”, dos “apostos”, aprendemos a “morar” em nós mesmos. Vemos logo que as imagens da casa seguem nos dois sentidos: estão em nós assim como nós estamos nelas.” (BACHELARD, 1974. p. 355)

A psicologia, sobretudo, se ocupa dessa construção da “casa interna” mas, aqui, podemos nos perguntar: **em que medida a “casa externa” se relaciona com a construção da “casa interna”?** Essa é a grande questão da investigação que proponho.

Minha hipótese é que, de maneira ampla, o que nos faz sentir como em casa nos espaços é nossa **capacidade de vinculação**. Se, como coloca Barbuy (1980,) nós podemos nos relacionar entre nós, com

as coisas e relacionar as coisas entre si, são essas relações, esses vínculos que nos fundam e nos ajudam a entender a nós mesmos no mundo em que vivemos, contribuindo para que habitemos e nos sintamos em casa nos lugares em que vivemos. Os vínculos, aqui, são encarados como **estrutura do habitar**.

Por “capacidade de vinculação”, o que quero dizer é que, quando nos relacionamos, quando nos sentimos em casa, para além do vínculo com um lugar específico ou pessoa específica, exercitamos o **ato de estabelecer vínculos**. E isso transcende qualquer situação particular, nos abrindo possibilidades de nos relacionar, de habitar outros territórios - materiais ou imateriais. É como se uma experiência de vinculação abrisse precedente para outras futuras.

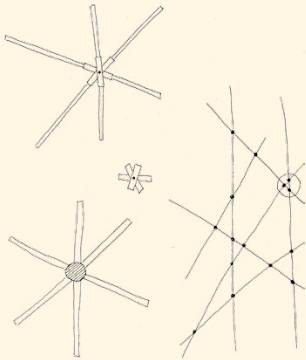
Como coloca a educadora Péo (PEREIRA, 2013, p. 90),

“Se os vínculos estabelecidos nos espaços vivenciados são positivos, a criança adquire confiança para entrar em contato com novos espaços. Se, ao contrário, os espaços vividos trouxeram experiências negativas, por serem opressores e limitados, qualquer outro espaço passa a ser ameaçador, e a criança pode vir a se tornar medrosa e passiva”

Sobre a palavra vínculo, meu pai, arquiteto e geômetra, uma vez me disse: “vínculo, na geometria, é o encontro entre dois planos, é o vinco, a aresta”. E esta constatação, que à primeira vista soa apenas óbvia, ao longo da conversa adquiriu uma dimensão metafórica bastante interessante e até poética. Vínculo, afinal, é encontro, é relação e é elemento estruturador. É o que, **estabelecendo um limite, abre a possibilidade de novas relações**. Sem vínculo não há estrutura.

Ainda nessa esfera da geometria, se olharmos a planta de qualquer edifício, podemos ver que o encontro das forças, bem como o lugar de sua dissipação, acontece nos pilares. Os pilares são como os vínculos. São o lugar de concentração de força e de conexão com a terra, com o chão. São a estrutura da construção.

Assim, encarar o vínculo como estrutura do habitar, é entender também o vínculo como metáfora dessa estrutura interna, que permite que nos relacionemos entre nós, com o mundo, e que enxerguemos relações no mundo fora de nós. E, nesse sentido, é importante reconhecer a infância como momento chave desse





"La maison en petit cubes", 2008

processo. Através de brincadeiras e experiências no ambiente do qual faz parte, a criança "constrói a si mesma, num contínuo processo em direção à autoconsciência." (PEREIRA, 2013, p. 89).

Nessa reflexão, vem muito a imagem de duas esferas que se relacionam dialeticamente. Uma é a do indivíduo, do particular, da subjetividade, do eu, do íntimo; e a outra é a esfera do coletivo, do público, do outro, do mundo. É como se fossem dois movimentos, em duas direções opostas, um para dentro e um para fora, ou um para baixo e um para cima. Há um enraizamento, um *saber habitar*, que se estrutura dentro de nós à medida que habitamos o mundo *para fora*, construindo o "não-eu que protege o eu" (BACHELARD, 1974).

Em outro ensaio, este chamado "O caminho do campo" (1948), Heidegger coloca:

"que crescer significa: abrir-se à amplidão dos céus, mas também deitar raízes na obscuridade da terra; que tudo que é verdadeiro e autêntico somente chega à maturidade se o homem for simultaneamente as duas coisas: disponível ao apelo do mais alto céu e abrigado pela proteção da terra que oculta e produz."

Assim, como uma árvore que, para crescer na copa, tem que aprofundar suas raízes no solo, o homem, em um mesmo movimento, habita e constrói. Não parece suficiente saber habitar se o mundo não se revela minimamente habitável, bem como pouco adianta construir o "lugar mais habitável do mundo", se as pessoas não souberem habitá-lo. Trata-se de dois movimentos sincrônicos.

Esta mesma dialética é colocada por Richard Sennet (2018) na definição dos termos Ville e Cité. De maneira sucinta, Ville é a cidade construída e Cité é o vínculo com o espaço, a consciência territorial coletiva, a sensação de pertencimento ao lugar. Cité é o modo como habitamos a Ville. Ville, o espaço construído, é como a copa da árvore, que cresce para fora, e Cité são as raízes, os vínculos invisíveis, que se aprofundam cada vez mais na terra.

Mas, afinal, de que maneira a Ville construída incide sobre a Cité habitada? Como a construção da "casa de fora" se relaciona com a construção da "casa de dentro"? Qual o papel e o alcance do arquiteto na construção desses vínculos? *Em que medida construir pertence ao habitar?*

Este último questionamento é que rege o ensaio de Heidegger, de 1951, onde o filósofo nos revela que, muito embora o senso comum nos diga que habitar é sempre o fim para o construir, - construímos primeiro para, depois, habitar – o que ocorre é justamente o oposto: **construir já é em si um habitar**. Para construir, é necessário saber habitar. Retomando a origem dos termos em alemão, Heidegger explica que “a essência de construir é deixar-habitar. A plenitude de essência é o edificar lugares mediante a articulação de seus espaços. Somente em sendo capazes de habitar é que podemos construir.” (HEIDEGGER, 1951)

E por habitar não estamos nos referindo apenas a habitações. Pontes, estações, fábricas etc. são exemplos de construções que não são moradas, mas que estão no âmbito de nosso habitar. São construções que oferecem abrigo. A condição de uma construção de “dar abrigo” permite um habitar que é distinto daquele associado a possuir uma morada, o que explica a tradução aqui utilizada deste “sentir-se como em casa”. Essas construções, ainda que não sejam habitações propriamente ditas, são determinadas pelo uso uma vez que servem para o habitar do homem (HEIDEGGER, 1951). São lugares que “dão moradia à demora dos homens”. Se o homem é à medida que habita, podemos dizer que os lugares são à medida que são habitados. E a qualidade do habitar define a qualidade do construir.

Assim, as perguntas “*como habitamos?*” e “*como construímos?*” caminham lado a lado e são chave na reflexão de que tipo de arquitetura e urbanismo queremos desenvolver.

Se queremos refletir sobre a cidade que estamos construindo e as relações que essa cidade proporciona, precisamos olhar para a nossa maneira de habitar, para nossos hábitos. “A cidade somos nós, e nós somos a cidade”, coloca Paulo Freire. De maneira dialética, nós construímos a cidade e ela nos constrói. O tratamento que damos ao espaço, diz Barbuy (1980), revela o tipo de relação do ser humano que ali vive e **condiciona**, inevitavelmente, o tipo de relação dos futuros habitantes que venham a viver no mesmo espaço. Emerge, então, a pergunta: como estamos tratando os espaços de nossas cidades?

Ao longo dos últimos anos e sobretudo nas grandes cidades, vemos crescer um processo de condominização, acompanhado de relativo

abandono do espaço público. Nosso habitar se restringe cada vez mais a espaços privados, intra-muros. Não nos sentimos em casa nas ruas, nos espaços comuns de nossos bairros, de nossa própria cidade. Temos medo, é sujo, não cuidamos. O espaço público, que era para ser de todos, é tratado como espaço de ninguém.

David Harvey, em seu texto “A liberdade da cidade” (2008), escreve que “se nosso mundo urbano foi imaginado e feito, então ele pode ser re-imaginado e refeito”. Harvey argumenta que temos a liberdade de construir e reconstruir a cidade, assim como construir e reconstruir a nós mesmos. E isso acontece em um mesmo movimento. Ao reconstruir a cidade, estamos necessariamente, para bem ou para mal, **reconstruindo a nós mesmos**.

“Qualquer construção realizada pelo ser humano através da história é suscetível de ser analisada como expressão de uma consciência de forma de vida” (BARBUY, 1980. p. 31) ou seja, nosso mundo construído é resultado indissociável de uma forma de habitar e de se relacionar que concebemos subjetivamente.

De maneira sintética e precisa, escreve Barbuy:

“A modificação social requer a modificação do espaço de convivência. A modificação na forma de tratamento do espaço requer uma intenção de modificação dos modos de convivência.”
(BARBUY, 1980. p. 41)

Num ciclo incessante, a maneira como habitamos define a maneira como construímos, e o mundo construído incide sobre a maneira como habitamos. A modificação, a quebra desse ciclo do jeito que está estabelecido, requer isso que Barbuy coloca com tanta clareza: uma **intenção de modificação** dos modos de convivência. O primeiro ponto que devemos ter claro para efetivar essa reconstrução de nós e do mundo colocada por Harvey é a **consciência** de que a maneira como vivemos e convivemos incide sobre a maneira como construímos. O segundo ponto é a intenção de modificação, a intencionalidade de mudar, para melhor, nosso modo de viver, nossos hábitos para com o espaço que habitamos.

“O espaço comunica: mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais - distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder - , mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos localização e posturas - , à sua hierarquia e relações.”

(FRAGO, 2001, p. 64)

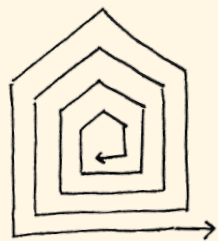
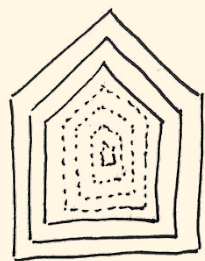




Foto: Acervo Casa Redonda

Hábitos

Além de existir nas raízes do termo construir, habitar está ainda na gênese da palavra **hábito**, e também, curiosamente, da palavra ética. Vai longe a discussão sobre a concepção de ética nas muitas esferas do conhecimento, mas aqui, o que vale ser notado - e que é apenas faísca de uma discussão muito maior -, é essa relação intrínseca entre habitar, hábito e ética, todos advindos do grego *ethos*, que significa “morada, covil habitual (falando-se de animais); maneira de ser habitualmente, caráter” (HOUAISS, 2001).

Como o próprio Heidegger (1951, p. 2) coloca,

“No sentido de habitar, ou seja, no sentido de ser e estar sobre a terra, construir permanece, para a experiência cotidiana do homem, aquilo que desde sempre é, como a linguagem diz de forma tão bela, ‘habitual’”

É interessante o fato de que hábito é também um dos nomes dados à roupa que veste o padre. É bonito pensar que nossos hábitos, nossa maneira de habitar, são como uma roupa que vestimos para nos relacionarmos com o mundo. Para Walter Benjamin (2012a, p. 271), são os hábitos “formas petrificadas irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror”. Quando o estranho se torna familiar, nos habituamos.

Assim, podemos nos perguntar: quais são nossos hábitos em relação a nossa cidade? De fato a habitamos? Nos sentimos como em casa na cidade onde moramos e nos espaços que ocupamos? E, se não, como mudar hábitos?

Se olharmos para nossas cidades contemporâneas – ou para o mundo moderno de maneira geral -, notamos uma saturação – de informação, de imagens, de sons, de construções. Somos uma sociedade que parece estar cada vez mais **desabituada ao vazio**, à indeterminação. Nós, bem como as cidades, somos uma complexa combinação de cheios e vazios (BARBUY, 1980) e, aparenta que, não sabendo lidar com o vazio interior, buscamos preenchimento no mundo externo, material, e acabamos por saturá-lo.

“O horror ao vazio é uma enfermidade psíquica que afeta a todos os habitantes das grandes cidades. Não suportam

“Em suma, a casa natal inscreveu em nós a hierarquia das diversas funções de habitar. Somos o diagrama das funções de habitar aquela casa e todas as outras não são mais que variações de um tema fundamental. A palavra hábito é uma palavra usada demais para explicar essa ligação apaixonada de nosso corpo que não esquece a casa inolvidável.”

(BACHELARD, 1974. p. 365)

*“A primeira hipótese que se procura compreender em sua obra [de Walter Benjamin] é a de que o **hábito se define em relação ao habitar**, isto é, de que o hábito se reflete na arquitetura e na cidade, consistindo a relação entre ambos em uma reflexão.”*

(FREITAS, 2012, p. 10)

a solidão, nem o silêncio e nem os espaços livres. Fogem de todo espaço que não esteja completo e ocupado fisicamente. Fogem de toda possibilidade de intervenção ativa na paisagem para contemplar as sugestões que um volume cria em torno.” (BARBUY, 1980. p. 33)

“O espaço vazio se carrega de futuro; por isso, no espaço vazio se alojam a imaginação, o sonho e a poesia. O espaço vazio é o âmbito dos valores anímicos.”

(BARBUY, 1980, p. 18)

Na arquitetura, pensar os vazios, tanto físicos quanto programáticos, é **dar margem** para a vinculação, é exercitar nosso habitar. É no vazio e na indeterminação que acontecem experiências, que se dá o encontro humano, e que há a possibilidade de configuração de muitos lugares em um mesmo espaço.

Espaço e lugar

Da arte à geografia, a diferença entre espaço e lugar é amplamente abordada em diversas áreas do conhecimento. No dicionário, encontramos que espaço, do latim *spatium*, é “espaço livre, extensão, distância, intervalo”, enquanto lugar, derivado do latim *locus*, é “país, cidade, povoação” ou “parte do espaço que ocupa ou poderia ocupar uma coisa, um ser animado” (HOUAISS, 2001). Partindo destas definições, há a noção de que lugar é o espaço ocupado, **lugar é o espaço habitado**. “O espaço ganha significado e valor em razão da simples presença do homem, seja para acomodá-lo fisicamente, como o seu lar, seja para servir como palco para as suas atividades” (REIS-ALVES, 2007). O geógrafo Yi-Fu Tuan, no livro “Espaço e lugar - a perspectiva da experiência” (1978) se aprofunda nas nuances entre os dois conceitos, e nos diz que “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 1978. p. 167). O lugar, para Tuan, seria um “centro de significados construídos pela experiência”.

“Estamos em uma parte desconhecida da cidade: um espaço desconhecido se estende à nossa frente. Após algum tempo, conhecemos alguns referenciais e os caminhos que os ligam. Eventualmente o que foi uma cidade estranha e desconhecida se torna um lugar familiar. O espaço abstrato, carente de significado exceto pela estranheza, torna-se um lugar concreto, cheio de significado. Muita coisa é aprendida, mas não por meio da instrução formal” (TUAN, 1978. p. 243).



Foto: Acervo Escola Ágora

Assim, podemos dizer que, quando **damos sentido** aos espaços, os transformamos em lugares.

De outra maneira, mas em lógica similar, a arquiteta Mayumi de Souza Lima, fala em **espaço-ambiente**:

“O espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem **marcas profundas que permanecem**, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. É através dessa qualificação que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente.” (LIMA, 1989, p. 13)

Para a arquiteta, os espaços são completados e modificados pelas relações que os indivíduos estabelecem nele – seja consigo mesmos, seja com outros indivíduos ou ainda com o próprio espaço. Assim, há uma noção dos **usuários como co-produtores de lugares**. Como coloca Frago (2001, p. 61) “a ocupação do espaço, sua utilização supõe sua constituição como lugar. O ‘salto qualitativo’ que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; **o lugar se constrói**.” E, assim sendo, somos todos potenciais construtores de lugares.

Sobre este tema, existem inúmeras abordagens, mas, aqui, nos interessa sobretudo a concepção de lugar enquanto espaço habitado, apropriado pelos sujeitos através de suas experiências. A pergunta inicial “como habitar?”, no sentido de “como sentir-se como em casa”, se relaciona intimamente com “o que faz um lugar?” ou “como criar lugares?”. E a hipótese de resposta segue a mesma: experiências de vinculação.

Este aprender a habitar, que é indiretamente um aprender a construir lugares, está estreitamente ligado a nossas próprias experiências de sentir-se como em casa nos lugares. São nossas experiências positivas – e as negativas serão igualmente marcantes –, sobretudo na infância, de apropriação e de capacidade de criar vínculos, que nos permite habitar, ou seja, “ser e permanecer em paz” em diferentes espaços, e assim também construí-los enquanto lugares.

No próximo capítulo, serão apresentados alguns aspectos com o intuito de aprofundar a discussão do estabelecimento de vínculos. Em seguida, no capítulo 5, há um panorama sobre as camadas desse “habitar o mundo” que, ao meu ver, tem um destaque importante na escola e em sua relação com o território.

“O ambiente significa a fusão da atmosfera, e se define na relação que os homens estabelecem entre si, ou do homem consigo mesmo, com o espaço construído ou organizado.”

(LIMA, 1989, p. 14)



Foto: Acervo pessoal da autora.

03. Arquitetar vínculos aprender a habitar

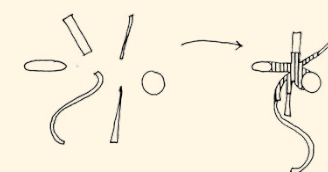
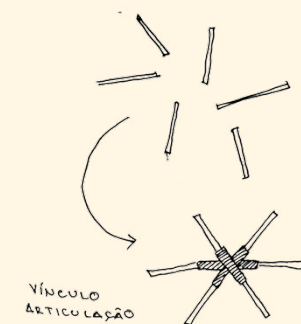
3. Arquitetar vínculos

Na psicologia, muito se fala sobre vínculos interpessoais, havendo grande centralidade no vínculo entre mãe e filho. O psicanalista britânico Edward Bowlby, conhecido por sua “teoria do apego” sugere uma **função adaptativa do vínculo**. Para ele, *o attachment* (traduzido para apego), entendido enquanto vínculo mãe-filho (ou adulto cuidador-criança), seria uma adaptação fundamental da espécie humana, tão primária quanto a satisfação da fome ou da sede (CARVALHO; POLITANO; FRANCO. 2008). O ser humano teria, portanto, uma **pré-disposição**, um instinto natural ao vínculo.

Se faz muito interessante aqui a leitura feita por Carvalho, Politano e Franco (2008, p. 235), que diz que “o apego **modula o impulso exploratório**, que é seu complemento, permitindo que a criança explore o mundo em condições seguras”. Em outras palavras, é como se, para poder ter experiências, para poder correr perigo, eu precisasse de uma experiência anterior de vínculo, algo que me desse a segurança de ter “uma casa para onde voltar”. É se jogar no mar em busca de oportunidades, mas sem perder de vista a terra firme.

No dicionário, encontramos que vínculo é “aquilo que ata, liga ou aperta duas ou mais coisas; o que liga duas ou mais pessoas, relação; o que impõe uma restrição ou condição” (HOUAISS, 2001). Podemos dizer que os vínculos são o que dão contorno - limitam - e nos ancoram a nosso mundo, a nossa realidade. Vale notar que, embora seja uma associação muito comum, o vínculo não necessariamente implica afetividade. O vínculo afetivo é um tipo de elo, mas não o único possível.

O pediatra e psicanalista Donald Winnicott chama de *objeto transicional* o primeiro vínculo do bebê, que marca uma primeira experiência de diferenciação entre o “eu” e o mundo. Como bem elucida Andréa do Nascimento em sua dissertação de mestrado (2009), Winnicott diferencia três realidades da vida de um ser humano: a realidade interna, psíquica; a realidade externa, material, que configura o “mundo real”; e uma terceira realidade que se trata de uma “área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa” (WINNICOTT, 1975, p. 15). A este estado intermediário se dá o nome de *espaço potencial* e, a ele, concerne o brincar e a subjetividade.



“A formação deste “espaço” se dá, segundo Winnicott, nas primeiras fases de desenvolvimento da criança, ainda bebê, em seu contato com a mãe. A princípio, a criança não consegue distinguir entre seu próprio corpo e o que está fora dele. (...) Aos poucos, a mãe ajuda o bebê a passar pela desilusão de perceber a separação entre ele e o mundo a sua volta. A partir daí, o bebê adota um objeto que passa a fazer a transição entre estas duas realidades primeiras, chamado de objeto transicional. Aos poucos, este primeiro vínculo vai sendo substituído por uma apropriação mais livre de objetos do “mundo real”. Quando os utiliza para brincar, a criança parte então para a consolidação de seu espaço potencial.” (NASCIMENTO, 2009, p. 34)

Assim, recorrendo à ideia de Bowlby de que temos uma pré-disposição ao vínculo, mas expandindo essa noção para além da relação mãe-filho ou adulto-criança, podemos dizer que o conceito de objeto transicional de Winnicott estabelece essa ponte entre mundo interno e externo, configurando um primeiro **precedente** de vinculação. Dessa primeira ponte é que vão surgir tantas outras, amadurecendo e complexificando aos poucos o entendimento da criança sobre si no mundo que a rodeia. Trata-se do primeiro passo em direção a habitar espaços e criar lugares. O objeto transicional diz respeito, portanto, a um vínculo que não é interpessoal, mas do indivíduo com a realidade.

É nessa linha que se sustenta a hipótese de que experiências de vinculação - entre pessoas, com o mundo, e de entendimento do mundo fora de si - **potencializam** um “aprender a habitar”, estruturando nossa “casa interna”. Buscando obter pistas sobre como se constituem essas experiências, sobre o que contribui para que nos sintamos como em casa nos lugares, chego em **quatro aspectos complementares** que me parecem estruturar o ato de “vincular”. Trata-se de uma divisão meramente ilustrativa, para fins de análise, uma vez que são elementos que se mesclam e que abrangem muitos outros, dificilmente podendo ser encarados separadamente. São eles: **construir, brincar, narrativa e tempo**.



Foto: Acervo Casa Redonda

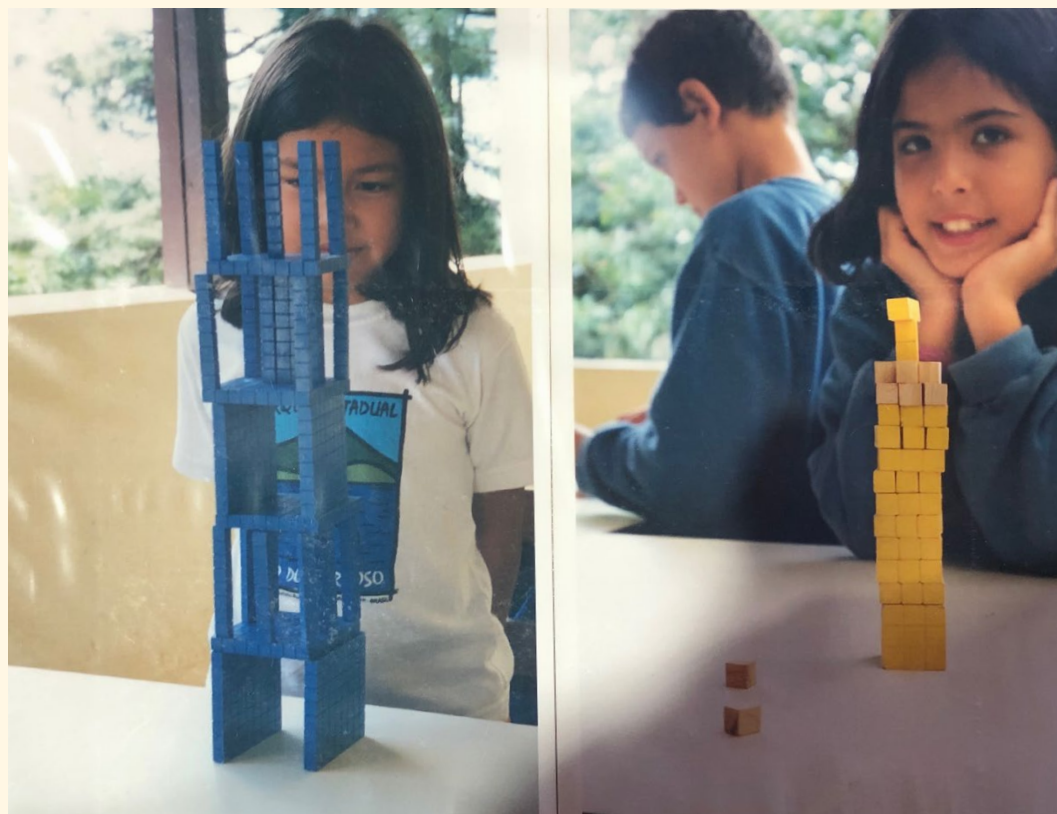


Foto: Acervo Escola Ágora

3.1 Construir

Vínculo pelo fazer e pelo cuidar

“Me ajuda a fazer eu”, disse uma criança de aproximadamente três anos, aluna da escola de ensino infantil Casa Redonda, diante de uma caixa de papelão na qual queria entrar. “Essa expressão nos conduziu a uma reflexão profunda sobre a relação estabelecida pela criança entre a construção desse lugar, nomeado por ela como ‘minha casa’, e a construção do seu ‘eu’”, coloca Maria Amélia Pereira (2013, p. 81), também chamada de Péo, a diretora e fundadora da Casa Redonda.

“Espontaneamente expressando sua casa, seu refúgio, a criança experimenta, no seu próprio corpo, seu “chão”, seu “teto”, suas “paredes” e sua “porta”, criando uma estrutura básica que a coloca num movimento de diferenciação entre ela mesma e o seu entorno. Através desse processo de organização interna, a criança vai construindo, degrau por degrau, a consciência de si mesma e consequentemente a estruturação do seu eu.” (PEREIRA, 2013, p. 83)

Construir, como nos revela Heidegger (1951), já é habitar, já é em si um ato de vinculação. Portanto, para habitar, para estabelecer ou fortalecer vínculos, para me apropriar e me sentir pertencente a um lugar, construir é uma maneira de fazê-lo. Quando eu participo da construção de o que quer que seja, já estou em relação, já estabeleço uma intimidade elementar com a coisa, a pessoa ou o lugar. Da mesma forma, se eu acompanho uma construção, também vou estabelecendo um vínculo ao saber como se deu o processo.

No mesmo ensaio “Construir Habitar Pensar” (1951), Heidegger diz que a origem da palavra construir, em alemão *bauen*, pode significar “proteger e cultivar, a saber, cultivar o campo, cultivar a vinha. Construir significa **cuidar do crescimento** que, por si mesmo, dá tempo aos seus frutos”. Esta definição se alinha a um ideal construtivista da pedagogia, ou seja, à ideia de que o conhecimento é uma construção onde o aluno é o sujeito da aprendizagem, e o professor “cuida do seu crescimento dando tempo a seus frutos”. Também alinhada a essa vertente do termo construção, a própria palavra educação, do latim *educationis*, significa ‘ação de criar, de nutrir; cultura, cultivo’. Há, assim, um elo estreito entre as concepções de construir e cultivar, educação e cultura.

“O importante nessas brincadeiras é a característica das relações vitais construídas num determinado espaço. O espaço, portanto, é o meio da vida humana que ali se expressa. Criar oportunidade para a criança organizar o espaço de suas brincadeiras é criar possibilidades para ela se experimentar como um ser de relação, num lugar concreto e real, no qual acontece a vida.”

(PEREIRA, 2013, p. 90)

Logo, o estabelecimento de vínculos através da construção se dá tanto pelo fazer, quanto pelo cuidar. Quando eu cuido do crescimento de o que quer que seja - e isso em geral implica tempo e dedicação -, eu me vinculo. Pode ser uma planta, um animal, uma casa, uma pessoa. O cuidado quase sempre caminha lado a lado com o vínculo.

É pertinente observar que o elo se estabelece não apenas entre construtor/cuidador e objeto construído/cuidado, se não entre os muitos possíveis construtores envolvidos no mesmo fazer. Quando se constrói ou se cuida de algo coletivamente, há um vínculo inerente entre as pessoas que estão gerando algo que as une. É o vínculo pelo fazer e, mais ainda, o vínculo pelo fazer junto.

Além de os processos de construção envolverem tempo - como será aprofundado mais adiante -, é importante dizer que o construir pelo construir, descontextualizado, sem sentido, evidentemente constitui um vínculo mais frágil e efêmero. Por isso, os quatro aspectos aqui colocados se interseccionam e se fortalecem mutuamente no sentido dessa construção da capacidade de se vincular. Um trabalhador de uma fábrica que realiza um trabalho mecânico provavelmente não tem nenhum vínculo com o objeto que está construindo. Da mesma forma, um peão que trabalha na obra de um edifício de luxo não está aprendendo a habitar pelo simples fato de estar participando da construção do prédio. Eis a grande importância do que aqui estamos chamando de narrativa que, como já veremos, é quem dá sentido ao fazer, ao brincar, sendo essencial ao habitar.



Foto: Acervo Oca - Escola Cultural



Foto: Acervo Casa Redonda



Foto: Acervo OCA - Escola Cultural

3.2 Brincar

Vincular

A própria palavra brincar já carrega, em sua origem, a palavra vínculo. *Vinculum*, do latim, originou “vínculo”, que virou “brinco”, que gera a palavra “brincar”. Assim, podemos dizer que brincar é, em alguma medida, **estabelecer vínculos**. E não faz todo o sentido? Sendo a “primeira e universal linguagem de conhecimento do ser humano” (PEREIRA, 2013, p. 82), brincar nos vincula à realidade, a nosso entorno material e imaterial. Brincar é se relacionar.

“O primeiro laço de pertencimento a um lugar, a um chão, é estabelecido por essa matriz continente e vinculadora [o brincar] de onde surgem os primeiros elos de uma cadeia afetiva nascida do contato, da comunicação e comunhão entre pessoas.”

(PEREIRA, 2013, p. 82)

Quando brincam juntas, as pessoas se vinculam. Quando brincam em um espaço, também criam um tipo de vínculo, ainda que momentâneo, com o lugar. Nessa linha, podemos dizer que quanto mais brincantes os espaços, quanto mais **possibilidades de brincar** oferecerem - para todas as idades -, mais “apropriáveis” eles serão.

Voltando a ideia de vínculo como aresta, encontro e elemento estruturador, não é o brincar uma forma de nos estruturarmos? De aprendermos a nos relacionar - consigo mesmos, com os outros e com o mundo? Não é também uma maneira de aprender limites?

É importante pontuar que, embora o brincar seja considerado a principal linguagem da criança (PEREIRA, 2013), não é ação que se limita à infância. Muito pelo contrário, faz parte da **natureza humana**, estando presente ao longo de toda a vida. O historiador holandês Johan Huizinga chega a escrever, em 1938, um livro chamado “Homo Ludens”, onde defende que a cultura do jogo, do brincar, “constitui uma das principais bases da civilização”. Como coloca o ensaísta e poeta alemão Friedrich Schiller (1981 apud PEREIRA, 2013, p. 45) “o homem só é inteiro quando brinca e é somente quando brinca que ele existe na completa acepção da palavra homem”. Assim, sejamos velhos, adultos ou crianças, somos **seres brincantes**.

Mas, em que medida o espaço influencia a brincadeira? Adoto aqui um posicionamento que defende que o espaço brincante não é aquele que oferece mais estímulos, mas aquele que abarca as muitas e imprevisíveis possibilidades de brincar, estimulando não necessariamente brincadeiras específicas, mas o encontro, a

criatividade, a curiosidade. Paulo Mendes da Rocha uma vez disse que “a função da arquitetura é amparar a **imprevisibilidade da vida**”. Como arquitetos, não temos como fugir de uma posição de projetista, que atua num campo futuro, da previsão, mas, cabe também a nós assumir a complexidade e **saber incorporar o inesperado** em nossos processos projetuais, precisamente buscando amparar a imprevisibilidade da vida, ao invés de tentar defini-la.

“Ela [a brincadeira] representa justamente esse universo imprevisível, essa aventura da consciência rumo ao desconhecido, que vai se revelando a cada instante de nossas vidas e por isso é preciso muita atenção e sensibilidade. Ao brincar, a criança, o espaço e possíveis objetos da brincadeira saem de um contexto exclusivamente utilitário e incluem a presença de diferentes graus de subjetividade.” (PEREIRA, 2013, p. 54)

Estabelecendo relação tanto com o vínculo através da construção, quanto através do tempo, e tangenciando também a importância da experiência, Winnicott (1975 apud NASCIMENTO, 2009, p. 35) nos dirá que “brincar é fazer”, e que “há que se fazer coisas, não simplesmente pensar e desejar, e fazer coisas toma tempo”. A brincadeira é, portanto, ação e interação com o mundo. O brincar, nos dirá Marie Claire Sekkel, professora do Instituto de Psicologia da USP, “é atividade fundamental para o desenvolvimento da cultura. É na brincadeira que se inventa o mundo que passamos a habitar”.

É interessante notar que, diferente da maioria das línguas, em português nós temos duas palavras para designar o fenômeno lúdico: **brincar e jogar**. Esse discernimento revela uma ampliação de nossa compreensão do universo das brincadeiras e dos jogos. Como coloca Péo (PEREIRA, 2013, p. 53):

“Nós brasileiros temos ainda a palavra brincar associada aos folguedos e às festas populares, cujos mestres dos brinquedos são chamados de brincadores ou brincantes. Essas conotações culturais, particularidades de determinada manifestação humana, ampliam o universo de entendimento do verbo brincar. A espontaneidade como essência dessas manifestações populares se junta à espontaneidade presente nas brincadeiras da infância e

nos faz debruçar com atenção redobrada ao brincar como **elemento gerador de sentido individual e coletivo**, narrativas da alma humana em que se expressa na sua verdade a índole mais profunda do ser de cada povo.”

A **espontaneidade**, presente tanto na brincadeira quanto no jogo, é traço importante de um sentir-se como em casa. Denota um estado de relaxamento que só é possível quando estamos à vontade, familiarizados. É interessante que, para além da brincadeira mas muitas vezes compondo o mesmo universo lúdico, momentos de descontração parecem ser catalizadores, se não veiculadores, de vínculos. Sobretudo no mundo adulto, momentos de lazer, fruição e relaxamento parecem ocupar com mais força o que estamos chamando aqui de vínculo pelo brincar. Ao jogar um jogo, os participantes - sejam adultos ou crianças ou ambos - , se envolvem em um mesmo fazer, em uma mesma narrativa, a do jogo. De outra maneira, o humor, compartilhar uma risada e achar graça na mesma situação, pode ser encarado como um ato vinculador.

Trazendo o olhar para uma perspectiva mais urbanística, podemos pensar na importância de espaços de lazer e fruição em nossas cidades - tanto para crianças quanto para adultos quanto para idosos -, no sentido de constituir espaços mais habitáveis, mais brincantes, que deem condições de apropriação, relação e estabelecimento de vínculos com e entre seus habitantes.

“Brincar expressa o gesto de iniciação do ser humano, o lugar da disponibilidade e possibilidade em sua trajetória de criação dos vínculos significativos que irão compor sua história individual e coletiva em sua passagem por este planeta.”

(PEREIRA, 2013, p. 33)



Quebra-cabeça de foto aérea da região do Canindé, em atividade realizada para a 11ª Bienal de Arquitetura de São Paulo, em 2017, na EMEF Infante Dom Henrique. Foto: Acervo Cenários Pedagógicos.

3.3 Narrativa

Vínculo através da atribuição de sentido

“De acordo com a antropóloga francesa Michèle Petit, para que possamos nos inscrever no espaço e para que o mesmo seja habitável, ‘ele deve contar histórias, ter toda uma espessura simbólica, imaginária. Sem narrativas – nem que seja uma mitologia familiar, umas poucas lembranças –, o mundo permaneceria lá como está, indiferenciado; ele não nos seria de nenhuma ajuda para habitar os lugares em que vivemos e construir nossa morada interior” (ROMEY, 2020)

O que estou chamando aqui de “narrativa” é um “**dar sentido**”, um “saber” ou “conhecer” que gera familiaridade. Se eu sei onde estou, se eu conheço o chão onde estou pisando, se eu sei com quem estou me relacionando, me sinto como em casa. Até no sentido de reconhecer circunstâncias de perigo ou desconforto, há um domínio da situação que, ao ser familiar, entra no escopo do habitar.

Neste âmbito da narrativa, há uma dimensão mais objetiva, que é a da memória do lugar, das histórias - reais e fictícias -, da consciência territorial; e uma dimensão subjetiva, que é a de nossa própria experiência. Objetivamente, as histórias que um lugar carrega e a maneira com que são contadas ajudam a entender onde se está, e a dar sentido para o lugar. Quando entendemos o território, quando sabemos coisas sobre o lugar ou ao menos sabemos nos localizar, nos sentimos mais à vontade, estamos situados. É o oposto de estar perdido, desorientado, “sem chão”.

Da mesma forma, buscar saber as origens, a memória e as histórias de um território, ajuda a nos situarmos no tempo, ampliando os horizontes e nosso entendimento das narrativas que envolvem o lugar. Todo lugar existe há muito mais tempo do que qualquer pessoa poderia habitá-lo, de modo que olhar para sua história, suas características, suas preexistências, configura um ato de **respeito** a tudo aquilo que veio antes de você chegar e que, provavelmente, seguirá por muitos anos sem a sua presença. A palavra respeito, do latim *respectus*, significa justamente a “ação de olhar para trás, tomar em consideração” (HOUAISS, 2001).

O território sempre carrega também marcas profundas das culturas que o habitaram. Assim, através dele, estabelece-se uma comunicação tácita com outras gerações, com nossa própria história e identidade, nos situando num tempo-espaço. Como coloca Paulo Freire (2017, p. 14),

“a tarefa educativa das Cidades se realiza também através do tratamento de sua memória, e sua memória não apenas guarda, mas **reproduz**, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais de aventura do espírito. Falam de épocas diferentes, de apogeu, de decadência, de crises, da força condicionante das condições materiais.”

Quanto a isso, e traçando relação com o brincar, o próprio brinquedo infantil entra no escopo da narrativa à medida que trava esse diálogo mudo, baseado em signos, que coloca em relação a criança e o povo a qual pertence (BENJAMIN, 2012a). “O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras” (p. 268), escreve Benjamin. A brincadeira, para além de um ato no presente, carrega uma carga narrativa invisível, passada de geração para geração e que permeia a cultura de um povo, agregando valores, práticas e até mesmo técnicas em um mesmo ato de brincar.

De outra maneira, no tocante ao vínculo pelo fazer, ao participar da construção de algo, você já faz parte daquela narrativa. O fazer, automaticamente, gera memórias e histórias. É poder contar o que foi feito, como foi feito, como foi fazer. Assim, uma construção material, no âmbito de experiências de vinculação significativas, vem sempre acompanhada de uma construção de narrativa.

De um ponto de vista urbanístico, alguns aspectos nos ajudam a tecer essas narrativas físicas e simbólicas no território. A linguagem visual de uma cidade, por exemplo, pode parecer um capricho, mas contribui muito para que as pessoas se situem e leiam o lugar com mais facilidade. De placas com o nome dos lugares a marcos simbólicos, parecem também interessantes propostas mais informativas de educação patrimonial, ambiental ou cidadã, que exibem mapas e falam, por exemplo, sobre a história, as características físicas, curiosidades, ou sobre a fauna e flora existentes em determinado local. Tudo isso propicia o vínculo com o lugar.

Por outro lado, diferente de uma localização geográfica ou do tratamento da memória, nossas experiências e percepções particulares também atribuem sentido aos espaços. Leonardo Boff (1997, p. 9-10) diz que “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”, ou seja, cada um vê e entende o mundo baseado em suas experiências singulares, sentidas com seus **próprios pés**. “Isso faz da compreensão sempre uma interpretação”, continua o autor, “sendo assim, fica evidente que cada leitor é sempre um co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita”. Há, bem como já dito sobre a experiência, uma dimensão individual neste sentido específico que cada um atribui a um lugar, o que não se contrapõe ao entendimento dos usuários enquanto co-autores, construtores de lugares.

A atribuição de sentido - individual ou coletivo, subjetivo ou objetivo - é, portanto, uma forma de vinculação. Conhecer, saber falar do lugar onde se vive, ter memórias ali, ter a capacidade de ser como um guia e apresentar o lugar para um desconhecido, é apropriar-se, é pertencer, é habitar.

Walter Benjamin (2012a), bem como Larrosa, associa a modernidade a um empobrecimento da experiência e, mais ainda, da capacidade de intercambiar e transmitir experiências. Associado a este diagnóstico, o autor coloca justamente o perigo eminente da **extinção da arte de narrar**. A narrativa, ela própria sendo uma forma artesanal de comunicação, se enredava historicamente em torno de tarefas e trabalhos manuais. “O ato de narrar é o ato de partilhar conhecimento com o ouvinte, conhecimento esse **impregnado dos traços** daquele que narra (TOLEDO, 2017, p.182), tal qual “a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2012a, p. 221).

Da mesma forma, e fazendo associação ao minguar de tudo que é artesanal no mundo contemporâneo, Ailton Krenak (2020a, p. 26) diz que “nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência de vida”. A extinção da arte de narrar parece vir acompanhada da extinção do sentido da própria vida. “Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos”, coloca o líder indígena (KRENAK, 2020a, p. 14).

É muito importante, portanto, sentir-se e entender-se como parte de alguma narrativa. O sentido que cada um vai dar a seu “habitar no mundo” é extremamente particular, permeando opções políticas, religiosas, culturais, afetivas... mas sempre tendo como característica o entendimento de nossa existência enquanto parte de algo. Quanto a isso, Krenak alerta para um tema importante que é o perigo de uma narrativa globalizante, cada vez mais descolada da terra - do chão mesmo -, e que, sob a insígnia de “humanidade”, ignora e atropela a pluralidade de modos de habitar este mesmo mundo.

“Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.” (KRENAK, 2020a, p. 33)

Tão importante quanto aprender a se vincular, saber ver vínculos **para além de nós mesmos**, ou seja, conseguir ver relações que não nos envolvem enquanto indivíduo, é ampliar a visão para essa diversidade que vai muito além dos lugares a que estamos habituados. É perceber que existem outras referências que não as nossas e é entender-se como um pedacinho - minúsculo mas indispensável -, de um todo muito mais complexo, sendo parte de uma narrativa que, sem ser global, engloba e tira partido das muitas e diversas maneiras de se sentir em casa nesse mundo.



Quebra-cabeça de foto aérea, na 11ª Bienal de Arquitetura de São Paulo. Foto: Acervo Cenários Pedagógicos.



Foto: Acervo pessoal da autora

3.4 Tempo

Vínculo através da permanência e da repetição

No âmbito do tempo, me parece haver dois aspectos principais com relação ao estabelecimento de vínculos. São eles a permanência - o “**de-morar-se**” que Heidegger coloca para expressar um habitar, uma morada ainda que breve nos lugares -, e a **repetição** que, presente na essência da brincadeira e da narrativa, é estrutura do hábito, da habilidade e do habitar. O que são hábitos se não aquilo que fazemos cotidianamente, que já estamos acostumados, que já fazemos, habilmente, quase sem pensar? Para que um lugar deixe de ser estranho, para que um processo se aprofunde, é necessário tempo, é necessário repetição.

Em ensaio intitulado “Espaço para virar gente” (ALMEIDA, 2015), a Terê, fundadora e diretora da Escola Ágora, coloca um aspecto que ilustra justamente o “de-morar-se” expresso por Heidegger: o espaço, sem o tempo, não significa nada. Não adianta dispor de um espaço maravilhoso, se não há tempo para desfrutá-lo, para brincar, para reconhecer e nos familiarizar. Os vínculos requerem tempo, exigem, em alguma medida, uma permanência que faz dos espaços uma espécie de morada, a ponto de se tornarem lugares. **Não adianta querer criar vínculos depressa.**

Parece bonita essa ideia de demorar-se junto às coisas, fazer dos lugares moradas. Que espaços nos convidam a demorar-se junto a eles? Que espaços nos fazem parar para re-parar, para experienciá-los? Se queremos que nossas cidades sejam mais habitáveis, mais apropriáveis, mais experienciáveis, como fazer isso? Como caminhar no sentido de transformar espaços em lugares?

Sobre a relação entre tempo e lugar, Ricardo Reis-Alves, retomando as ideias de Yi Fu-Tuan, escreve:

“Tuan 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.” (REIS-ALVES, 2007)

Assim, seja pela permanência e constância, seja pela pausa - a demora -, ou seja ainda pelos vestígios e pela comunicação silenciosa com tempos passados, o tempo é elemento fundamental da estruturação de lugares e, portanto, da experiência de vinculação.

Soma-se a esta análise o âmbito da repetição. Remontando ao latim *repetitionis*, repetição significa “tornar a dizer, recapitulação, **ação de subir até a origem**” e, de maneira similar, *repeter* (repetir) significa “**passar pelo espírito outra vez**” (HOUAISS, 2001). Repetir, portanto, carrega uma noção de afirmação, de marcas que vão sendo deixadas no espírito até chegarem “na origem”, ou seja, até tornarem-se parte do próprio espírito. É curioso notar como tanto a palavra reconhecer quanto a palavra reparar, assim como tantas outras que carregam o prefixo “re-”, transmitem a ideia de repetição. Re-parar é parar outra vez. Eu re-conheço, quando eu “conheço outra vez”. Da mesma forma, e retomando o que falamos há pouco sobre o tratamento da memória, **recordar** significa “passar pelo coração outra vez”, lembrar. Também a palavra **reunir**, tão próxima da ideia de vinculação, quer dizer unir outra vez. O vínculo, a familiaridade, os nossos hábitos são pautados por repetições.

A repetição, coloca Walter Benjamin (2012a), é para a criança a essência da brincadeira, nada lhe dá mais prazer do que “brincar outra vez”. O fazer de novo, saborear repetidamente uma experiência que em um primeiro momento foi imprevisível, e por isso pavorosa, é dominá-la, **amortecendo gradualmente o assombro**, revivendo momentos de vitória e triunfo. “Quando o adulto narra uma experiência”, escreve Benjamin, “alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade”. Da mesma forma a criança, no “fazer de novo” essencial à brincadeira, “**transforma em hábito uma experiência devastadora**”. (BENJAMIN, 2012a, p. 271). “É da brincadeira que nasce o hábito”, nos dirá Benjamin, e isso está relacionado com a repetição.

Quando passo por algo específico - uma árvore, uma pessoa, um monumento, um buraco na calçada - uma só vez, aquilo não significa nada para mim. Mas, quando repito o encontro, quando passo duas, três, dez vezes pelo mesmo elemento, eu passo a reconhecê-lo, aquilo se torna familiar e eu me vinculo - lembrando que os vínculos não são necessariamente afetivos. Com isso, em alguma medida me sinto como em casa, dou sentido e me situo no lugar

onde vivo. Eu já sei que ali na frente tem um buraco na calçada. A repetição vai apurando o hábito – daí vem a palavra habilidade -, bem como a leitura e nossa familiarização com “nosso mundo”.

Evidentemente, bem como o fazer destituído de sentido, a repetição mecânica, sem contexto, pouco contribui para uma experiência de vinculação. Não se aprende puramente pela repetição e tampouco pela permanência. O aprendizado - e aí podemos estar falando de aprender matemática ou de aprender a habitar o mundo -, se dá numa construção constante, sempre acompanhada de sentido e entendimento.

Fica clara nessa reflexão as muitas intersecções entre construção, brincadeira, narrativa e tempo, que se entrelaçam constantemente, configurando uma matriz que parece condicionar e favorecer a criação e o fortalecimento de vínculos.

04. Da escola à cidade

tecendo territórios educativos

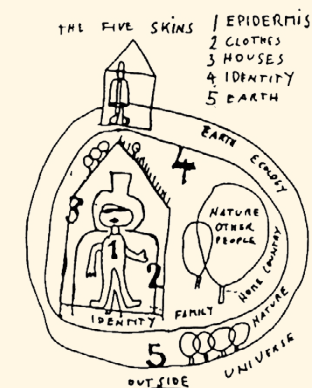
4. Da escola à cidade

“Antes de ser “atirado no mundo”, como professam os metafísicos apressados, o homem é colocado no berço da casa. E sempre, em nossos devaneios, a casa é um grande berço. (...) A vida começa bem, começa fechada, protegida, agasalhada no seio da casa.” (BACHELARD, 1974, p. 359)

No sentido de aprender a habitar, como coloca Bachelard, nossa chegada no mundo, e portanto nossa relação com o espaço, começa fechada, e vai se abrindo. Se dá de maneira **gradual**. Caminha do ovo ao ninho, do ninho à casa, da casa à pátria, da pátria ao universo. Na mesma lógica, mas em diferentes termos, o artista e arquiteto austríaco Hundertwasser fala em **cinco peles** do ser humano: a epiderme; o vestuário; a casa; nossa identidade social; e, por último, a pele planetária. O artista encara o homem como um ser em camadas que se desenrolam em uma espiral concêntrica, partindo do eu-profundo para o mundo exterior e operando por osmose através dos níveis de consciência de cada indivíduo. (BARROS, 2008).

Nota-se uma linha de pensamento que enxerga a maneira de nos relacionarmos com o mundo em camadas sucessivas, como uma boneca russa. Na chave das construções do mundo interno subjetivo e mundo externo material em um mesmo movimento, podemos imaginar que a espiral concêntrica de Hundertwasser se desenvolve, simultaneamente, para o centro e para fora. Ao mesmo tempo que cresce no mundo exterior, estrutura e aprofunda seu eu interior - como a árvore de Heidegger (1948) que, à medida que cresce, aprofunda raízes no solo. A começar pelo próprio útero materno, a criança chega no mundo e vai experimentando-se nele através dos sentidos, buscando, aos poucos, essa sensação de proteção e acolhimento em outros lugares e, assim, **expandindo-se gradualmente para além de seus ambientes protegidos**.

“Ora, não é por acaso que as crianças pequenas gostam de entrar em caixas, caixotes, espaços que mais se assemelham a uma concavidade, espaços que sejam continentes. Como numa espécie de gruta, ali brincam de um entrar e sair constante, em que o dentro e o fora, certamente, vão constelando recordações de experiências corporais há pouco tempo vivenciadas.” (PEREIRA, 2013, p. 83)



As cinco peles, Hundertwasser



Saul Steinberg

“É como se as casas fossem o universo que as crianças constroem para si mesmas, repetindo-o durante quase toda a fase de sua infância em diferentes formatos. Estariam essas crianças delimitando e dando referência ao seu lugar no mundo, um mundo menor, que mantém correspondência com o mundo maior?”

Necessidade de manutenção de uma esfera pessoal, um espaço de recolhimento, interiorização e proteção, deixando apenas janelas e portas como aberturas para o mundo exterior?”

(PEREIRA, 2013, p. 89)

Na mesma linha, Bachelard (1974, p. 355) diz que “encolher pertence à fenomenologia do verbo habitar. Só mora com intensidade aquele que já soube encolher-se”. E não tem esse *encolher* relação direta com o verbo *acolher*? Ambos derivados do latim *colligere* “coletar, recolher, ajuntar, compreender; ler com, reunir com”, encolher pode ser entendido como um “reunir dentro, concentrar, trazer mais para dentro o que já está reunido” e acolher, como um “ser capaz de reunir, abarcar, trazer o que está fora para dentro de uma reunião”. De maneira oposta mas complementar, e ambas relacionadas com a concavidade expressa por Pêo, encolher é como um “**desejo de acolhimento**”, e acolher uma “**abertura para o encolhimento**”. Assim, voltando à relação com o habitar colocada por Bachelard, podemos dizer que só se sente em casa quem já **desejou** se sentir em casa e encontrou, de alguma forma, abertura para isso. Como conclui Pêo, “seja quem for que exerça esse papel o de ser receptivo, de proteger e cuidar da criança, coloca-a em contato com essa sensação de pertencimento a um lugar, de chegar à sua casa” (PEREIRA, 2013, p. 82).

São muitas as entradas e aprofundamentos existentes em relação à chegada da criança no mundo e sua conformação psíquica nesse período inicial. Mas, aqui, no sentido de sentir-se como em casa para além de nossas casas em si, pensando mais especificamente em como nos relacionamos com os espaços públicos de nossas cidades, podemos refletir sobre o que torna os espaços acolhedores e que lugares esses espaços ocupam na gradação de contato com o mundo.

Nessa discussão, a escola parece desempenhar um papel estrutural. É na escola que passamos boa parte de nossa infância e adolescência, fases em que se formam nossas estruturas mentais básicas. Trata-se de um espaço que, “como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram.” (FRAGO, 2001. p. 64). Através da organização dos espaços e tempos, a escola é um **arranjo de encontro**. Mas que encontro é esse que está sendo arquitetado?

Entendendo que diferentes espaços geram diferentes interações - não apenas entre as pessoas e o próprio espaço, mas também das pessoas entre si e consigo mesmas -, podemos dizer que estes

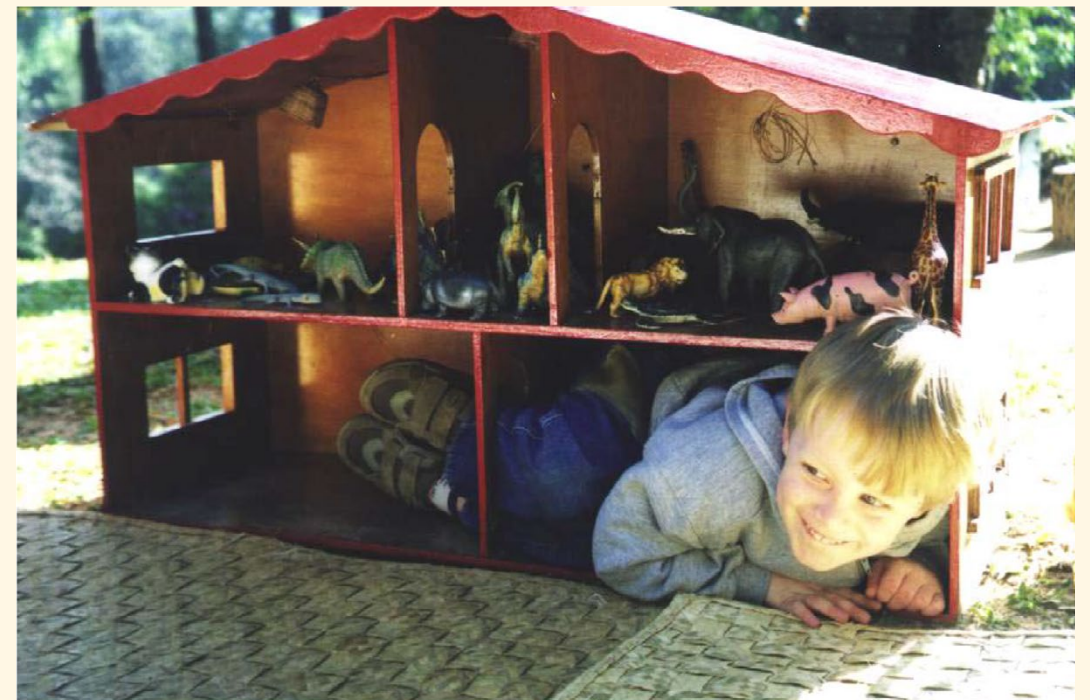


Foto: Acervo Casa Redonda.

“Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa”.

(FRAGO, 2001, p. 61)

influenciam a formação da subjetividade (TOLEDO, 2017, p. 180). Enquanto espaço, a escola é lugar de experimentação e de entrada da criança na vida pública (ALMEIDA, 2019). Em muitos casos, a escola é a **primeira experiência de “independência”** na vida de uma criança, onde, longe da proteção da casa e da família, a criança pertence a um coletivo maior, menos familiar, tendo que lidar com conflitos e diferenças que desconhecia, habitando um espaço que não é só seu, e onde todos têm direitos e também deveres. A escola, e sobretudo os ‘espaços livres’ da escola, como os pátios escolares, são uma transição entre a casa e a cidade, o privado e o público, configurando um um *ter-ritó-rio de passagem* - “rito de passagem num caminho de mão dupla, onde o cidadão se transforma em aluno e o aluno retoma seu papel de cidadão” (FARIA, 2018).

Especificamente sobre pátios escolares, as arquitetas do coletivo catalão Equal Saree (BLASCO et. al, 2019, p. 6) colocam:

“Podemos dizer que o pátio da escola é um dos primeiros espaços públicos onde nossas crianças aprendem a socializar. Com o passar do tempo, tudo que vivem ali acabará se reproduzindo nos espaços públicos da vida adulta.” (tradução livre)

O espaço enquanto território e lugar traz o que Bachelard chama de “dialética do interno e externo”, abordando também, segundo Frago (2001), as noções do **próprio, do alheio e do comum**. No espaço escolar, estes aspectos – o dentro e o fora; o eu e o mundo; o meu, o seu e o nosso - começam a ganhar contorno e definição. O espaço da escola não serve apenas para potencializar o aprendizado cognitivo que ocorre dentro das salas de aula, mas para promover o encontro com a diversidade, com o diferente, função essencial em um mundo urbano cada vez mais fragmentado. Se na cidade, fora da escola, a vida se estratifica em bolhas sócio-econômicas culturais, aumenta ainda mais a importância da escola como lugar de conflito, de **divergência**, de encontro com outras experiências e referências de mundo.

Antigamente, como coloca a educadora Terezinha Fogaça de Almeida (2019), quando se convivia mais com a diversidade fora da escola - família, rua, vizinhança -, essa entrada no mundo público já vinha com um entendimento de que o mundo é diverso, sendo a escola justamente o lugar onde, apesar dessas diferenças, os

direitos e deveres seriam iguais. Hoje, no entanto, quando nossa convivência é cada vez mais facilmente blindada do outro, do conflito, do diferente, a escola reafirma seu papel de promover a **alfabetização social** (ALMEIDA, 2019), ou seja, um “aprender a viver em sociedade”, entendendo a pluralidade e divergência que isto implica. Dito isso, retomamos Santiago Barbuy (1980), que diz que *“a modificação social requer a modificação do espaço de convivência”*.

De acordo com a psicóloga especializada em educação infantil Maria Leonor Toledo (2017, p. 180), “a dimensão espacial é fundamental na educação, pois a pedagogia se faz no espaço”. Nessa linha, a autora aborda o que chama de **dimensão estética do espaço educativo**. A palavra estética, segundo o dicionário, vem do grego *estet(o)* que significa “perceptível pelos sentidos, sensível” (HOUAISS, 2001). Citando Maria Luiza Oswald (2011), Toledo coloca que uma educação estética “é aquela que emociona, sensibiliza, mobiliza afeto: ‘experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos.’” (TOLEDO, 2017, p. 181). Assim, podemos dizer que a escola, enquanto **espaço de experimentação sensível e cognitiva**, configura um espaço estético educativo. Buscando sempre ampliar as oportunidades de experiência da criança, a escola deve configurar um espaço dinâmico e provocador, que instigue e acolha, sendo capaz de promover **situações enraizadoras** que, estimulando e permitindo a imaginação e os impulsos criadores, **favoreça o convívio**.

Portanto, considerando a escola uma primeira experiência de espaço público, o ambiente escolar e as relações que ali se desenvolvem marcam profundamente a maneira como as crianças que o atravessam têm e terão de se relacionar entre si, consigo mesmas e com o mundo que as rodeia. Mas, conforme colocam Gómez-Granell e Villa (2003, p. 31), “o esforço educativo não pode ser feito unicamente a partir da escola; a escola não tem nem pode ter sozinha a responsabilidade pela educação.” Se as crianças aprendessem somente aquilo que lhes é ensinado, nos dirá o filósofo Marx Wartofski, as espécies já teriam acabado faz tempo! (WARTOFSKI, 1981, p. 202 apud QVORTRUP, 2011, p. 206)

Quanto a isso, emerge uma noção importante que é a de **Educação Integral**, conceito que entende a educação como prática relativa ao desenvolvimento das pessoas como um todo articulado. Ou seja, que para além da dimensão intelectual/cognitiva, mas associados

Aprender a conviver e, em consequência, a conciliar interesses individuais e coletivos a partir do diálogo e da participação será fundamental em uma sociedade em que a heterogeneidade estará cada vez mais presente”.

(GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p. 27)

a ela, há o desenvolvimento físico, social, emocional e cultural. A educação integral compreende que os processos educativos devem abarcar a **diversidade de cada contexto cultural e territorial**, buscando sempre dialogar com as experiências e singularidades de cada indivíduo.

Nesse sentido, o território tem papel fundamental, uma vez que, seja ele qual for, possui inúmeras **possibilidades de interações** e, portanto, **potencial educativo**. “A Educação Integral precisa da escola, mas também de seu entorno, da comunidade, do bairro, de toda cidade. (...) precisa da ampliação dos tempos e espaços e **oportunidades educativas**” (FARIA, 2017, p. 41). Segundo o Centro de Referência de Educação Integral, “pessoas, saberes, recursos diferenciados podem ser articulados ao itinerário formativo dos alunos enriquecendo seu repertório, garantindo novas aprendizagens, ampliando seu olhar sobre o território e fortalecendo sua autonomia para estabelecer conexões possíveis para além das instituições”. Assim, “a cidade precisa ser compreendida como **território vivo**, permanentemente concebido, re-concebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. Trata-se de associar a escola ao conceito de **cidade educadora**, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida.” (FARIA, 2017, p. 42).

Partindo do princípio de que a cidade é, ela própria, um **agente educativo**, a concepção de Cidade Educadora encara a cidade como território educativo e, portanto, como espaço repleto de possibilidades educadoras. Esse termo é oficializado em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado na cidade de Barcelona. É neste momento que um grupo com integrantes de diversas nacionalidades escreve, em conjunto, a primeira versão de uma carta de princípios do que seria este caráter educador das cidades. A versão final da carta foi aprovada em 1994, na terceira edição do Congresso, e é, até hoje, a principal referência da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). A AICE conta, atualmente, com a participação de mais de 500 cidades de 36 países no mundo. No Brasil, há 21 cidades educadoras, 8 delas no Estado de São Paulo, incluindo a Capital.

Encarando o direito a uma cidade educadora como uma extensão do direito fundamental à educação, a Carta das Cidades Educadoras

“A educação aqui é tomada em seu sentido mais amplo, o do desenvolvimento humano integral, da aprendizagem ao longo da vida individual e coletiva, de um conhecimento que traz em si a sustentabilidade como base da convivência entre as pessoas e o seu território. Compreende-se, assim, que a Educação Integral não se limita à educação escolar e está associada à formação plena, unindo educação formal, não formal e informal. Nesse sentido, a educação não é só uma preocupação do sistema escolar e da escola, mas um instrumento social e cultural imprescindível para a coesão comunitária e pessoal.”

(ARRUDA, 2020, p.68)



Atividade na praça, realizada pelo CoCriança. Foto: Acervo pessoal da autora

também fala em formação integral dos cidadãos, referindo-se à cidade como um agente educativo **permanente e plural**. Uma cidade é educadora quando, guiada pelos princípios de igualdade, justiça social e equilíbrio territorial, expressa **intencionalidade educativa** na forma com que se apresenta aos cidadãos. Portanto, mais que reconhecer o potencial educativo, é preciso levá-los em conta em todas os âmbitos que dizem respeito à cidadania.

A dimensão educadora da cidade poderia ser resumida em três aspectos distintos mas complementares: é a ideia de que pode-se aprender NA cidade, DA cidade e A cidade. Ou seja, a cidade como contexto educador, como agente educativo e como objeto de aprendizagem. Há ainda um importante caráter interdisciplinar - e interdepartamental no que diz respeito à gestão - inerente à execução prática dessa formação integral vinculada ao território.

Pilar Figueras, ex-secretária geral da AICE (AICE, 2013), diz que essa intencionalidade educativa implica um compromisso político entre gestão e sociedade civil. Por um lado, a **educação deve ser elemento norteador das políticas da cidade**, e a gestão pública deve garantir a transparência e a acessibilidade às informações para todos os cidadãos. Por outro, deve haver uma **participação cidadã** constante e dialógica, que tenha visão crítica e corresponsável relativa aos assuntos da cidade. Por último, é necessário haver uma **avaliação conjunta** das necessidades, propostas e ações.

Como colocam Gómez-Grannel e Villa (2003, p.31),

“Apostar seriamente na educação exige articular um sistema amplo de participação que permita a vinculação dos diferentes agentes educativos que atuam na comunidade ou no território em um projeto educativo de cidade.”

Entender a cidade como educadora é reafirmar a concepção de Paulo Freire (2017) de **educação permanente**, ou seja, de que a educação se dá ao longo de toda a vida, todo o tempo e para todos, sem distinção. É entender, portanto, que a educação não se limita e nem pode se limitar ao ambiente escolar, e tampouco ao ambiente familiar. Sendo apenas parte de um contexto educativo muito mais amplo, isso não nega a centralidade do papel da escola na articulação do território, sendo **agente estratégico** na concepção de uma cidade educadora.

Se hoje vivemos uma crise da cidade enquanto espaço público, onde esta deixou de ser um lugar de encontro e troca, e passou a se desenvolver baseada em critérios de separação e especialização (TONUCCI, 2009), essa crise é também uma crise educativa. Retomando a ideia de que a maneira como habitamos incide diretamente sobre a maneira que construímos, volto à reflexão sobre como e onde estamos aprendendo a habitar, a nos relacionar com e em nossas cidades.

Como coloca Tonucci (2009, p. 147),

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

Cada vez mais hostis à infância - bem como a tantas outras “minorias” - e ainda mais apavorante aos pais e cuidadores em geral, vivemos em um mundo onde a cidade “não é lugar de criança”, indo contra uma noção muitas vezes subestimada - sobretudo pela gestão pública - do **benefício mútuo da relação criança-cidade**. Como coloca Tonucci, uma cidade boa para uma criança é uma cidade melhor para todo mundo. Segundo o educador,

“As crianças, ao perderem as cidades, perderam a possibilidade de viver experiências necessárias a seu desenvolvimento, como a brincadeira, a exploração, a aventura. As cidades, ao perderem as crianças, perderam segurança, solidariedade e controle social. As crianças necessitam a cidade e a cidade necessita as crianças.” (TONUCCI, 2009, p. 165) (Tradução livre)

Para ter experiências, brincar, construir lugares, tecer narrativas no espaço-tempo; para aprender a habitar, nós precisamos da cidade. Da mesma forma, para ser capaz de abarcar nosso habitar, de forma a existir enquanto lugar, a cidade precisa de nós. Nós construímos a cidade e ela nos constrói.



Placa indicando rua compartilhada, em Barcelona. Foto: Acervo pessoal da autora.

Trata-se, portanto, de um caminho de mão dupla: se, por um lado, os espaços da cidade podem ser mais ou menos habitáveis, mais ou menos acolhedores, por outro, temos e podemos desenvolver em nós uma determinada capacidade e **disposição** para habitar. No que diz respeito à relação escola-cidade, a dialética é similar:

“(…) que, por um lado, o conjunto do sistema educativo se envolva no tecido social da cidade e que o trabalho dos professores seja reconhecido; e por outro lado, é necessário que essa mesma sociedade assuma sua responsabilidade educativa, e que cada um dos agentes seja consciente de sua cota de responsabilidade. E, além disso, é importante também, que a cidade entenda e assuma que a educação é um elemento estratégico imprescindível para seu desenvolvimento harmônico e democrático.” (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p. 17)

Para tecer um território verdadeiramente educativo, são necessários tanto um ímpeto da escola de extrapolar seus muros, quanto uma cidade que dê condições e saiba acolher esse impulso. Esse diálogo parece ocupar um espaço importante de transição entre as camadas da casa e do espaço público, podendo ser uma espécie de **disparador de novos hábitos** entre crianças e cidade, entre pessoas e todos os espaços que as rodeiam. Se, na infância, com a mediação da escola, eu tenho experiências de habitar o espaço público, não há dúvidas de que, com o tempo, essa relação passa a ser cada vez mais natural e confortável. Eu me situo, me entendo como parte de um território, provavelmente vou brincar e ter momentos de lazer naquele espaço, construindo memórias das experiências vividas ali. Eu tenho uma experiência de vinculação com um objeto talvez inédito até então. Trata-se de um processo de **naturalização da ocupação da cidade** e dos espaços públicos.

Muitas vezes, diante de um lugar agradável, repleto de crianças, eu me perguntava se aquele lugar era “bom”, e por isso havia tantas crianças ali, ou se, o fato de haver tantas crianças ali é que tornava o lugar “bom”. O mesmo acontecia com a diversidade de pessoas em geral: quanto mais diverso o público - crianças, mulheres, idosos, brancos, negros, amarelos, nativos, estrangeiros, portadores de deficiência, casais homossexuais, famílias diversas - mais fácil de sentir-se como em casa parecia o lugar. Temo que não exista resposta certa sobre o que vem primeiro, mas, com relação a esse

"Mas, para poder brincar, não é suficiente que não seja proibido e que se possa sair em segurança; são necessárias outras duas condições que faltam e que as crianças pedem claramente: tempo livre e espaço público."

(TONUCCI, 2009, p. 164)
(tradução livre)

tema, Tonucci (2015) fala que as crianças propõem uma “**política da presença**”, ou seja, da ocupação dos espaços como meio de aumentar o interesse por estes, melhorando-os e tornando-os mais seguros. Trata-se de um raciocínio similar ao de Jane Jacobs (2014), quando afirma que, para garantir a segurança de um lugar, devem existir “olhos na rua”. Com algumas exceções, claro, me parece que **quanto mais habitado o lugar, mais habitável ele se torna**.

Espontaneamente afirmando seu direito ao brincar e à cidade, a política da presença faz com que as crianças se habituem a estar na cidade, e a cidade se acostume com a presença das crianças. Ao reivindicarem **poder estar** no espaço público, as crianças exigem dos adultos um pequeno grau de independência, uma possibilidade de correr riscos, fundamental para que vivam suas experiências e construam, pouco a pouco, sua autonomia. “Que os adultos cuidem da gente, mas de longe”, disse um menino no Conselho das Crianças da cidade de Rosário, na Argentina (TONUCCI, 2009, 163). Sem abandoná-las por completo, esse “olhar de longe” permite que a criança corra algum risco, encare sozinha situações de dificuldade e aprenda - talvez não na primeira, não na segunda, mas quiçá na terceira vez - a lidar com cada circunstância que se apresenta. Como coloca Péo, “a capacidade de a criança responder livremente aos seus próprios desafios é fator gerador do surgimento de múltiplas habilidades que vão sendo incorporadas ao repertório de suas aprendizagens” (PEREIRA, 2013, p. 227).

Depois de correr riscos, viver aventuras, experimentar a sensação de superar desafios e também a frustração de não conseguir vencê-los, as crianças chegam em casa cheias de **coisas para contar**. Eis novamente isso que é, talvez, essência do trabalho aqui apresentado: narrar experiências. As crianças precisam ter coisas para contar! Isso não é óbvio? Se passam sua infância indo de casa para escola, da escola para aula de inglês, depois para aula de tênis, depois violão, etc... que histórias vão ter para contar de sua infância? Claro que haverá uma anedota ou outra, mas as grandes aventuras e experiências emocionantes, aquelas que nos marcam e acompanham pela vida toda, estas vêm sobretudo dos momentos que não estão em nossa grade horária. Vêm dos momentos de liberdade e imprevisibilidade, onde corremos riscos e “sobrevivemos”. É como diz um velho dito popular: “o que é ruim de passar, é bom de contar”. Quão importante não é ter a experiência de um arranhão, um corte, um joelho esfolado..? E

a importância dessas cicatrizes - por vezes mais superficiais, outras vezes mais profundas -, vêm pelo fato de sempre virem acompanhadas de uma história.

Uma boa maneira de colocar tudo isso em prática - exercer a política da presença, favorecer a construção de autonomia, dar margem ao imprevisível sem que isso implique grandes perigos, fortalecendo também o diálogo estratégico entre escola e território - é através do **caminho escolar**. Como coloca Tonucci (2009, p. 158),

“Propor aos alunos que percorram a cada dia o trajeto de casa até a escola é um modo simpático e correto de obter uma boa educação ambiental, aliada a uma correta educação viária: educar as crianças para que se sintam parte do seu ambiente e saibam mover-se com responsabilidade e autonomia. Mas, a escola também busca outro objetivo, e talvez mais importante, com esta proposta: fazer com que seus alunos voltem a ter experiências pessoais, a viver aventuras **que mereçam ser contadas**. Uma boa escola precisa que seus alunos tragam seus testemunhos, suas descobertas, suas vidas.” (tradução livre)

O caminho escolar é a materialização da transição entre as camadas da casa e da cidade. É, talvez, o derradeiro passo rumo à naturalização e incorporação do espaço público no cotidiano, desde a infância. Em Barcelona, bem como em algumas outras cidades educadoras, o caminho escolar foi tema de políticas públicas que, de maneira bastante interessante, vem promovendo ações visando estabelecer uma rede de proteção às crianças para que possam ir sozinhas à escola. Exemplo disso é uma marcação nas faixas de pedestres em determinado raio ao redor das escolas que diz “caminho escolar, espaço amigo” - nome do programa na cidade de Barcelona. Assim, todos sabem que estão em uma área escolar. As crianças sabem que estão próximas à escola, nos adultos desperta um instinto de zelo pelas crianças que por ali passam, alguns condutores reduzem a velocidade e são mais cuidadosos... idealmente, estabelece-se uma rede de cuidado que permite uma infância mais livre nesse trajeto e que, pelo simples fato de sua presença, torna o ambiente mais seguro e agradável.

Voltando a mencionar o geógrafo Yi-Fu Tuan, Arteiro, Costa e Rheingantz (2016, p. 23), colocam:

"Uma cidade que negligencia a presença da criança é um lugar pobre. Seu movimento será incompleto e opressivo. A criança não pode redescobrir a cidade a não ser que a cidade redescubra a criança."

Van Eyck, 1962 (Aldo Van Eyck Writings - the child, the city and the artist)

“Conforme argumenta Tuan (2005), o enraizamento e o pertencimento a determinados lugares reduzem os temores e facilitam a apropriação. Assim, na medida em que os usuários iniciam um processo de construção e delimitação do seu território educativo, esses lugares se tornam mais amigáveis, os percursos mais reconhecidos e a vizinhança assume uma postura mais parceira e articulada com as escolas, sejam as instituições existentes ou os próprios moradores da região.”

Para devolver a cidade às crianças, melhorando a vida de todos nós, precisamos **criar condições** de habitabilidade para este público no ambiente urbano, reconhecendo tanto o protagonismo estratégico da escola nesse contexto, quanto o território, ele próprio, como agente educativo. Para constituir um ambiente educador e amigável à infância, é preciso, portanto, prover infraestrutura que potencialize a relação da escola com o contexto urbano, proporcionando condições seguras e adequadas ao deslocamento e à vivência dos estudantes (ARTEIRO et al., 2017, p. 14).

Espaços que favoreçam a infância?

Em ensaio intitulado “*Um espaço que favoreça a infância*”, disponível no site da Casa Redonda, Pêo, pergunta:

“O que será realmente necessário oferecer à infância atual para que esta possa exercer sua Humanidade? O que um adulto pode refletir a respeito de sua própria Humanidade a fim de que sua reflexão sirva para clarear este encontro que se estabelece no aqui e agora por onde a infância passa?”

Na tentativa, ainda que bem intencionada, de garantir um desenvolvimento saudável da infância, os espaços oferecidos às crianças são quase sempre inteiramente projetados por adultos, que “se deixam ofuscar pela intenção de alcançar objetivos já predeterminados, focando o olhar num padrão de abstração da infância, excluindo as crianças reais que ali irão conviver”, coloca a educadora.



Foto: Acervo pessoal da autora

Quando produzem brinquedos ou espaços para crianças, os adultos tendem a interpretar à sua maneira, e a reflexo de seus próprios desejos e frustrações, a sensibilidade infantil. E, sendo adultos com experiências únicas de sua própria infância, é muito difícil desconstruir isso sem observar e escutar o que as crianças têm a dizer.

Para repensar a concepção de espaços oferecidos à infância, voltando a proporcionar possibilidades de exploração e experimentação livre, Pêo aponta que o caminho é “**olhar uma criança enquanto brinca**”. Só assim o adulto pode aprender e redescobrir o “acervo cultural da infância”, que nos permitirá desconstruir predeterminações e imagens estanques de espaços infantis.

Sobretudo no que diz respeito a crianças a partir da segunda infância (maiores de 6 anos), enquanto usuárias dos espaços e protagonistas das brincadeiras, pode haver também um diálogo mais explícito. Em um exercício importante de comunicação e formulação da linguagem, as crianças podem dizer o que pensam, explicitar seus desejos e desgostos com relação ao espaço. “Na medida em que produzem discursos, as crianças podem nos ajudar a torná-los espaços melhores para elas” (TOLEDO, 2017, p. 196). É buscando criar ambientes que atendam aos interesses e sejam capazes de acolher os desejos da infância, que se entende a participação e o reconhecimento da voz das crianças nos processos de transformação dos espaços como fundamentais. Não podemos ser nós, adultos, uma vez mais a projetar o futuro que achamos melhor para as crianças. É importante que elas mesmas possam sonhar e imaginar mundos, sendo **capazes de criar seus próprios projetos de futuro** ao invés de seguir o que lhes foi planejado de antemão. Como colocam Humberto Maturana e Sima Rezepka,

[Como é possível] Especificar um futuro que não nos pertencerá porque será feito no viver de nossos filhos e filhas e não por nós mesmos?

Por acaso queremos tirar deles essa responsabilidade e fazermos nós o mundo que eles farão e viverão especificando-o desde agora?

Se quisermos formar nossos filhos agora para que eles façam, no futuro, um mundo que nós especificamos neste momento, onde ficam eles?

(MATURANA; ROZEPA, 2003, p. 9 apud AZEVEDO et. al, 2016, p. 18)



“Consell de la infancia” do município de Santa Coloma de Gramenet, na zona metropolitana de Barcelona. Atividade mediada pelo coletivo Equal Saree para debater com as crianças ideias para um parque público da região. Foto: Acervo pessoal da autora.

Na mesma linha, coloca Tonucci:

“Podemos estar seguros de que se as crianças chegam a participar dos projetos da cidade, a sentirão, hoje sendo crianças e amanhã sendo adultos, como “sua”, uma cidade que se deve cuidar e defender, como fazemos todos com nossas próprias casas.” (TONUCCI, 2004 p. 62) (tradução livre)

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

(TONUCCI, 2015, p. 59-60)
(Tradução livre)

Aos adultos, o que cabe é auxiliar e dispor ferramentas para que as crianças pensem e tenham uma postura ativa relativa a que futuro querem construir. Sem impor caminhos à imaginação e a seus desejos, uma ação importante vai no sentido de ampliar o repertório - de vida, de experiências -, expandir o universo de referências de mundo das crianças. “A gente pede o que a gente conhece, o que nosso corpo chegou a experienciar”, coloca Beatriz Goulart em uma conversa com Renata Meirelles na série “Diálogos do Brincar”. Não se trata, portanto, de simplesmente ouvir as crianças e fazer o que elas pedem, mas de dialogar, entender, pesquisar e, juntos, encontrar uma solução e se responsabilizar por ela. Como colocam Gómez-Granell e Vila (2003, p. 27),

“A questão não é somente que as crianças e os adolescentes opinem sobre a cidade, mas também que assumam responsabilidades como cidadãos em âmbitos que, de uma forma ou de outra, lhes pertencem e que, como consequência, têm de aprender a administrar e a melhorar.”

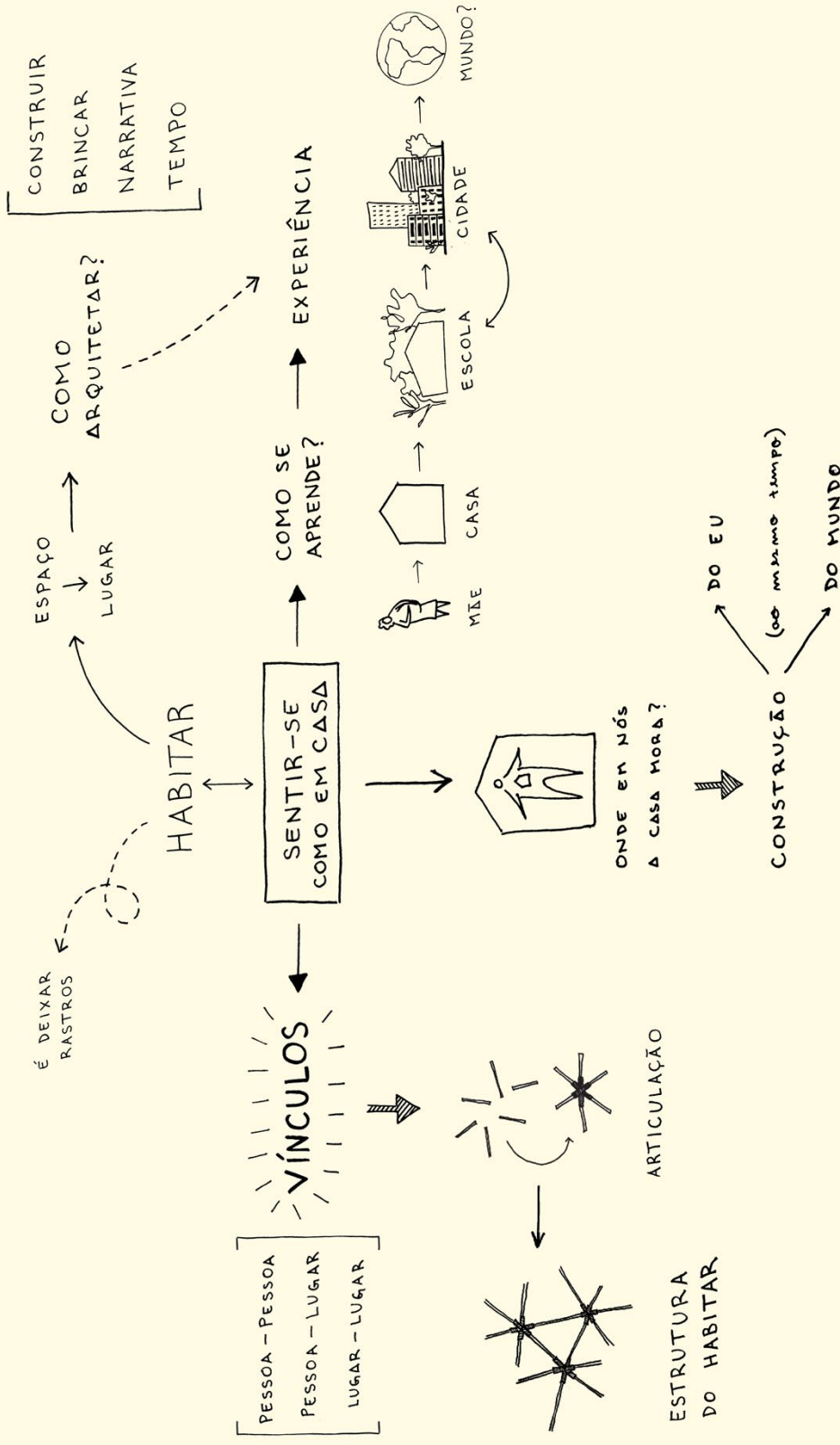
É nesse sentido que, voltando o olhar para a arquitetura e o urbanismo, me parece tão importante a participação das crianças nos processos de transformação urbana, de maneira a entender o funcionamento da cidade e exercer seu direito enquanto cidadãs. Sobretudo na infância, onde estamos construindo, talvez, nosso acervo subjetivo mais precioso, proporcionar experiências positivas de cidadania, de espaço público, de coletividade e de concretização de ideias - experiências de vínculo -, é abrir precedente para habitar lugares. É, talvez, uma construção primeira de uma **capacidade de sentir-se como em casa**, uma capacidade de se relacionar – com as coisas, com os outros, e relacionar as coisas entre si que, na melhor das hipóteses, se repetirá e se ampliará em diferentes situações ao longo da vida.



Marcação do caminho escolar em faixa de pedestre em Barcelona. Foto: Acervo pessoal da autora

Mapa síntese da teoria

como se aprende a habitar?



05. Algumas experiências

5. Algumas experiências

Neste capítulo, são apresentadas três experiências das quais participei ou pude acompanhar de perto nos últimos anos. Trata-se de projetos participativos em três diferentes escalas que seguem a lógica de uma progressão que vai da escola à cidade. A primeira refere-se ao processo de construção coletiva do **espaço da escola**, no relato do projeto que vem ocorrendo na Escola Ágora, em Cotia-SP. A segunda, diz respeito à construção coletiva do **espaço público**, na exposição da experiência do Coletivo CoCriança, mais especificamente na construção de duas praças no município de São Paulo, uma no bairro Jardim Elisa Maria, no distrito da Brasilândia, e outra na Vila Anglo-Brasileira, no distrito de Perdizes. Por fim, a terceira experiência trata de um processo de **articulação de diferentes escolas de um mesmo território**, que ocorreu ao longo do Projeto Educativo da Flip 2018 (Festa Literária Internacional de Paraty), em Paraty-RJ.

Organizados numa progressão que caminha de uma escala menor para maior, da escola à cidade, os três relatos visam materializar a teoria apresentada dando um panorama de diferentes tipos e complexidades de processos que articulam arquitetura, urbanismo, educação e toda uma gama de conhecimentos que varia de lugar para lugar.

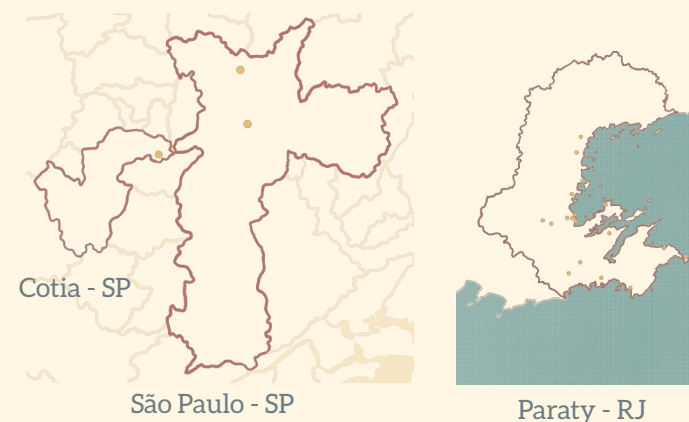




Foto: Acervo Escola Ágora

5.1 Construção coletiva do espaço da escola: Canto de Experimentação

Ao longo do segundo semestre de 2019 e início de 2020, pude acompanhar de perto um projeto muito interessante que estava sendo desenvolvido na Escola Ágora - escola onde eu mesma estudei há mais de 15 anos atrás. Partindo da necessidade de uma readequação espacial, ainda em 2018 foi realizada uma série de atividades na escola, que culminaram na definição de um projeto anual para 2019: **“Construção coletiva do espaço: habitar e pertencer”**. Assim, a equipe da escola, em colaboração com um grupo de arquitetos coordenado pela arquiteta Cristina Xavier, abordou, da teoria à prática, de maneira transversal às disciplinas curriculares, temas relacionados a espaço, construção, coletividade e pertencimento.

Localizada no município de Cotia, em terreno amplo e abundante de natureza, a Escola Ágora é uma escola particular de ensino fundamental que, com pedagogia bastante particular, preocupa-se em formar cidadãos mais que produtivos, mas também éticos e felizes. As turmas de primeiro a nono ano não excedem o número de 20 alunos, e há, constantemente, atividades em grupos com todas as idades, liderados pelos alunos do último ano. Muitos dos assuntos que dizem respeito à escola são discutidos democraticamente com toda a comunidade escolar, sendo frequente e natural o diálogo entre alunos das diversas idades, professores e funcionários. Vale dizer que, apesar da essência de gestão democrática e participativa, a Escola Ágora difere de modelos mais radicais como a Escola da Ponte, onde, por exemplo, se rompe com o modelo seriado de educação.

Ilustrando com clareza a própria filosofia da escola, quando se consolidou a demanda por uma readequação espacial - sobretudo no que diz respeito às salas de arte, música e teatro - uma das primeiras coisas a ser feita foi buscar saber o ponto de vista dos alunos. Assim, um papelzinho com três perguntas foi entregue a todos da escola:

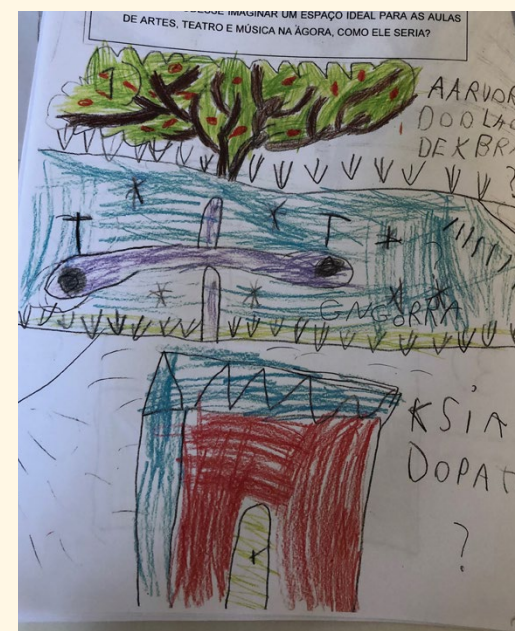
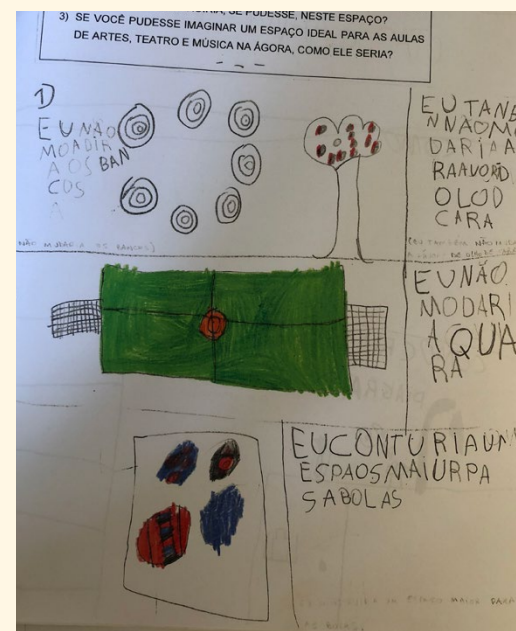
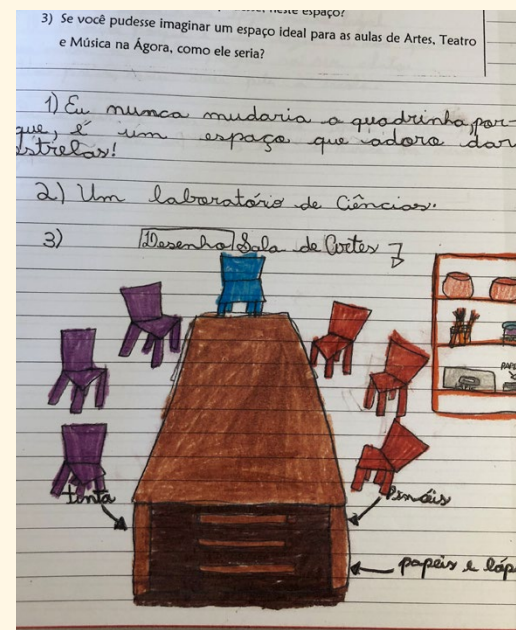
“Imaginando novos espaços para a Escola:

- 1) O que você nunca mudaria no espaço da Escola? Por quê?
- 2) O que você construiria, se pudesse, neste espaço?
- 3) Se você pudesse imaginar um espaço ideal para as aulas de Artes, Teatro e Música na Ágora, como ele seria?”

As respostas para estas três perguntas são de uma riqueza inacreditável, revelando não apenas desejos e afetos, como também muita noção espacial. Propostas e sugestões esquemáticas de reforma e reorganização do espaço apareceram até mesmo em plantas e desenhos perspectivados.

Da primeira pergunta, desenvolveu-se um produto extremamente importante para qualquer equipe de arquitetos: uma planta da escola com camadas separadas por turma, indicando os **lugares que nunca mudariam** na escola (Anexo I). A sobreposição dessas camadas evidencia os lugares mais preciosos aos alunos e também os mais passíveis de mudança, de acordo com eles. Essa planta, esse mapa, subsidia o trabalho de projeto, clareando uma noção muitas vezes nebulosa de vínculo com o lugar. O platô entre o portão de entrada e o refeitório, por exemplo, que parecia perfeito para a implantação de uma nova estrutura, revela-se, na verdade, o lugar preferido das crianças construir cabanas.

Outro aspecto importante que surgiu dessas perguntas foi certa insatisfação com o espaço da biblioteca. Muito embora esse espaço nem estivesse especificamente colocado em questão, foi um dos protagonistas nas respostas da segunda pergunta. Aparentemente, mais que espaços melhores para atividades de artes, música e teatro, fez-se necessário uma biblioteca mais adequada. Assim, a demanda pela biblioteca veio para o primeiro plano, mas logo, por uma série de motivos, foi para segundo plano outra vez. Para realizar uma obra desse porte, seja ela como for, seria necessário um espaço na escola para servir de **canteiro de obras**. Tal fato, somado à potência da discussão espacial e construtiva que vinha se desenvolvendo e à falta de verba imediata para construir a biblioteca naquele momento, culminou na opção por focar as



Registros das respostas às três perguntas feitas aos alunos de 1º a 9º anos. Fonte: Acervo Escola Ágora.

energias em projetos coletivos menores, cuja maior expressão foi justamente a construção do próprio canteiro de obras, rebatizado carinhosamente de **Canto de Experimentação**.

Curiosamente, os termos canto e canteiro remetem ao latim *cantus*, que significa “aro da roda” ou “área de cinta de ferro que abarca a roda” (HOUAISS, 2001). Assim, tanto canto quanto canteiro, carregam a característica de, instituindo uma delimitação clara, oferecer abrigo, conter, compreender, abarcar, estabelecer um dentro e um fora. Com significado semelhante, mas de maneira especialmente poética, a vertente etimológica grega que dá origem à palavra canto é *kanthus*, que significa “lugar do olho onde se formam as lágrimas.” (HOUAISS, 2001). Na perspectiva grega, podemos dizer que, mais que um limite que circunscreve algo, essa concavidade é fértil, criadora, como se fosse uma nascente. E não chamamos as nascentes de “olhos d’água”?

Se os cantos, nossos cantinhos, são férteis à imaginação e à construção de nossa casa interna – Bachelard diz que “o canto é a casa do ser” (1974, p. 445) -, os canteiros são concretamente a casa de fora em construção. Assim, poderíamos dizer que os canteiros são “a casa da construção”, dão abrigo ao processo. E não é bonita a ideia de construir coletivamente a casa da construção? Um canteiro, um canto de experimentação, um sistema aberto, sem fim definido, sem resposta certa, onde a proposta é experimentar, experienciar e, com isso, construir a “casa de fora” e assim, também a “casa de dentro”.

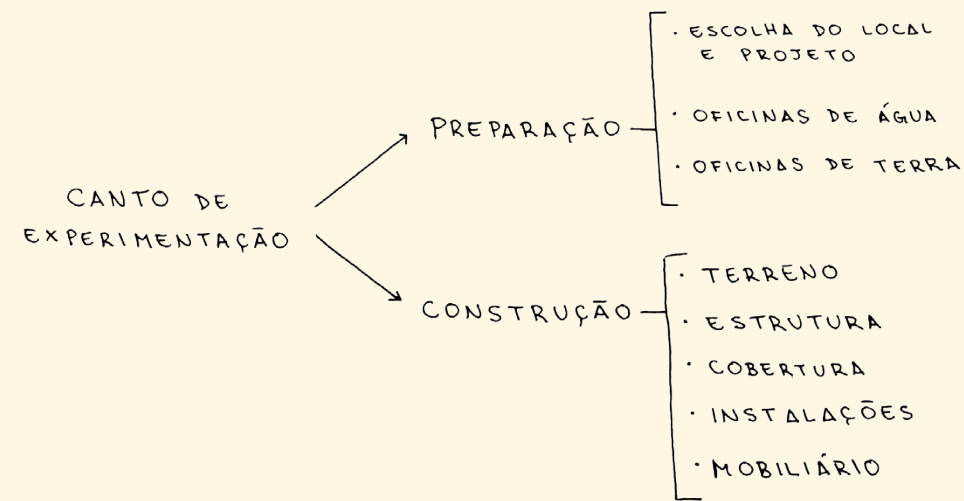
O processo do Canto de Experimentação na Escola Ágora aconteceu durante o ano de 2019 e foi dividido em dois grandes momentos: a preparação e a construção. De maneira resumida, conforme colocado no site do projeto:

“A preparação do/para o Canteiro aconteceu durante o primeiro semestre do ano e comportou as seguintes fases: discussão e definição do local; elaboração, apresentação e escolha de projetos; oficinas de água com o geógrafo Luis de Campos Jr. do projeto Rios de Ruas; oficinas de terra com a arquiteta Letícia Achcar (Solum). A construção, propriamente dita, foi feita no segundo semestre e realizada nos seguintes processos: definição e nivelamento do terreno; fundação e estrutura; produção do teto verde; instalações hidráulicas; construção de mobiliário.”

Na etapa de preparação, a **escolha do lugar** se deu a partir de propostas dos grupos que reúnem crianças de todas as séries e são liderados pelos alunos do 9º ano. Foram várias as sugestões e, para cada uma, ocorreu um debate sobre os pontos positivos, as dificuldades e os fatores que influenciaram a escolha do local. Aspectos como a proximidade de pontos de água e luz, a preferência por um terreno plano e a busca por não ter que alterar a natureza foram pontos marcantes nas falas dos alunos, já demonstrando um entendimento de prioridades expressas pelos arquitetos. Depois de muita discussão, cada grupo chegou em um consenso e apresentou sua opção de lugar para o resto da escola. Dos cinco grupos, três sugeriram que a construção do Canto fosse nas “mesinhas de mosaico”. Com auxílio e parecer técnico dos arquitetos, definiu-se que o local seria ali mesmo.

“Com os arquitetos, desde o começo do ano estamos pensando em como vamos fazer o canteiro de obra. No início era só desenho mas, depois, começamos a fazer oficinas relacionadas à construção: fazer tijolo, treliça, pau-a-pique, preparação do terreno... Essa foi uma ótima experiência para convivemos mais com os alunos de outras classes, principalmente com as pessoas do seu grupo.”

Paula, 9º ano



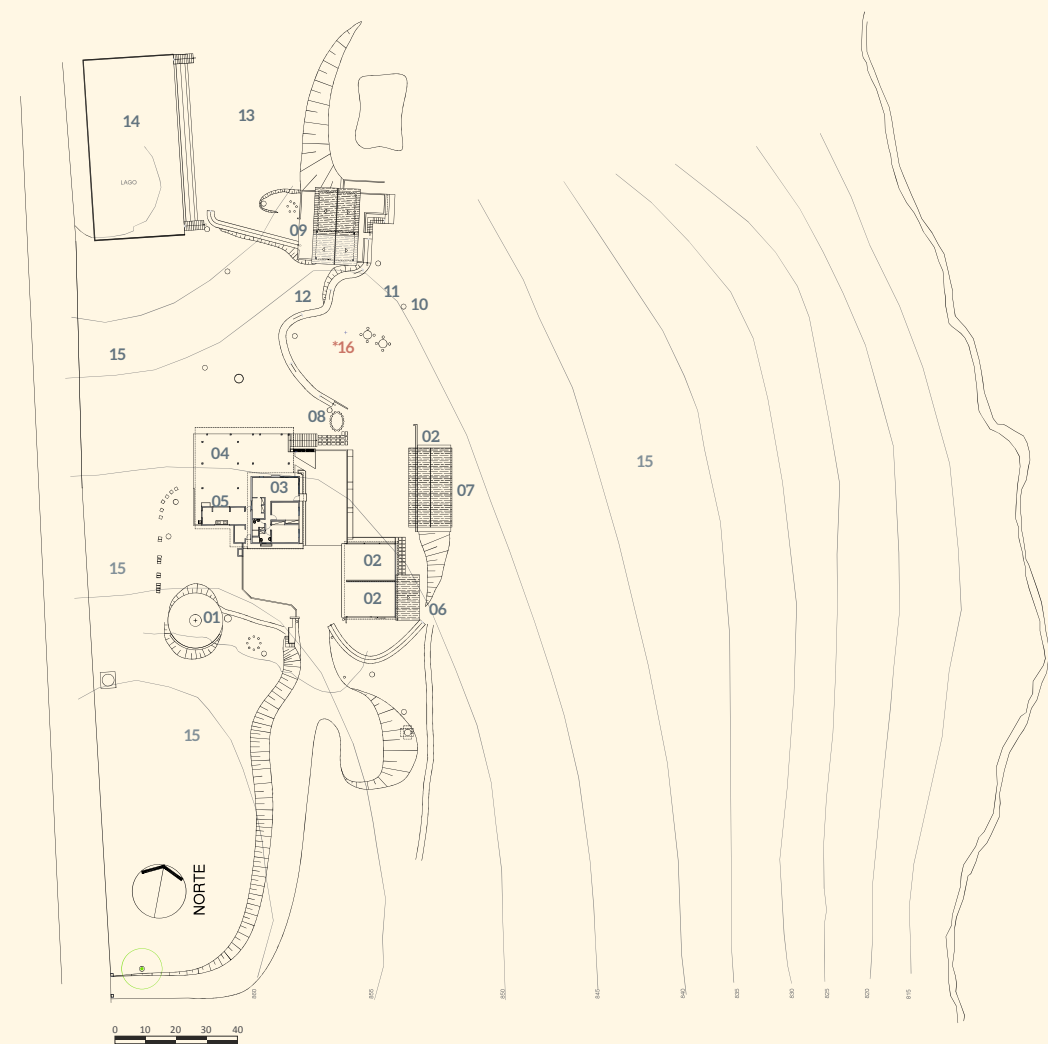
Esquema desenvolvido pela autora.



Foto: Acervo Escola Ágora

Então, tiveram início as “**oficinas de água**”. De onde vem a água da escola? Pra onde ela vai? Quais caminhos percorre? Que rastros deixa? Em passeio pelo terreno da escola, alunos e professores foram mostrando aos arquitetos onde a água aparecia e como se comportava - onde escorria, onde empoçava. Depois, em outro momento, foi feita uma excursão mais longa, guiada pelo Luís Campos Jr. que, munido de um mapa e uma bússola, sensibilizou o olhar de todos para aspectos menos visíveis mas que também davam pistas sobre a existência de águas no terreno. Passando pelo riozinho que atravessa a escola - muito presente no imaginário dos alunos -, Luís explicou várias coisas sobre os rios da região e, com a ajuda do geógrafo, descobriu-se na rua, a poucos metros do portão, a localização do divisor de águas mais próximo da escola. Além disso, com o olhar atento para a presença de vegetação hidrófila e para a topografia da região, foi percebida a existência de uma nascente! Bem ali do lado, no terreno vizinho da escola.

Depois das oficinas de água, dando seguimento à preparação para a construção do Canto de Experimentação, ocorreram as “**oficinas de terra**”. Ainda não se sabia exatamente como seria a estrutura da obra, mas o uso de materiais ecológicos e modos de construção sustentáveis sempre foram nortes do projeto. Assim, com a presença da arquiteta Letícia Achcar, foi aprofundada a discussão sobre construções com terra e ampliado o repertório de uso desse material, seguido de uma série de oficinas na escola que propunham a experimentação de diferentes tipos de técnicas - pau a pique, taipa de pilão, tijolos de adobe, pintura com terra.



- 01 ESPAÇO ÁGORA
- 02 SALAS DE AULA
- 03 SALA DOS PROFESSORES
- 04 REFEITÓRIO
- 05 COZINHA
- 06 SALA DE ARTES

- 07 FÁBRICA DE TERRA
- 08 OLHO DE CABRA
- 09 CASA DO PATO
- 10 MANGUEIRA
- 11 BALANÇO
- 12 GANGORRA

- 13 CAMPINHO
- 14 QUADRA
- 15 NATUREZA / FLORESTA / MATO / MATA
- *16 LOCAL ESCOLHIDO PARA O CANTO DE EXPERIMENTAÇÃO

Planta da Escola Ágora. Fonte: Equipe Cris Xavier

"Deixa eu explicar do começo: a Cecília se apresentou, ela já foi aluna da escola e quis se formar com arquitetura e agora ela vai ajudar a gente. O João, funcionário, também contou a história dele, era assim: ele morava na Bahia e ele próprio, com a família dele, faziam as casas deles e elas eram de barro."

Leticia, 3º ano

Em meio a esse processo, descobriu-se que um funcionário da escola, João, cresceu em uma casa de pau a pique e dominava aquele modo de construção. João, então, teve um momento para contar sua história e ensinar o que sabia para os alunos e professores. Foi bem interessante ver a incorporação dos saberes e experiências de vida do João no processo de construção. Ele, que trabalha há anos na escola, talvez nunca tivesse participado de uma aula. Parece-me significativo valorizar esses saberes "não ortodoxos" e pincelar outros referenciais das técnicas construtivas apresentadas, diversificando os contextos em que são aplicadas. Além disso, em termos de vínculo, seguramente houve um estreitamento de vínculo entre o João e o restante da comunidade escolar. Agora todos sabiam um pouco mais sobre sua história e experiência de vida, e compartilhavam aquele tema comum da construção com terra. Eu mesma cheguei a presenciar, mais tarde, alunos do segundo ano indo pedir ajuda para o João para encontrar soluções construtivas para invenções que estavam bolando.

Por fim, no segundo semestre, tem início a fase de construção efetiva, onde os alunos pegaram em ferramentas e participaram ativamente da estruturação da obra em diversos momentos. No entanto, por se tratar de uma estrutura de madeira mais complexa, com sapatas e uma fonte de água, a obra do Canto de Experimentação contou também com mão de obra especializada, implicando um cuidado maior com a presença das crianças em algumas etapas - o que não impedia uma observação atenta das atividades dos pedreiros. Foi um trabalho realizado simultaneamente às aulas e que se incorporou efetivamente ao cotidiano escolar por alguns meses. Nesse meio tempo, também os trabalhadores da obra foram envolvidos nas atividades da escola. Muito pacientes e didáticos, explicavam o que estavam fazendo e os porquês de cada ação para todas as crianças.

Ao longo desse processo, muitas ideias de pequenas intervenções no espaço surgiram e, com uma maior frequência da equipe de arquitetura na escola por conta do canto de experimentação, essas ideias puderam ser colocadas em prática. Assim, agora organizados por turma e não com crianças de todas as séries, cada dupla de turmas ficou responsável por um "projeto afim" - como foram chamadas as intervenções. Ao fim, durante o semestre, foram construídos: uma horta (1º e 8º anos), brinquedos de pneus (2º e 3º anos), uma ponte autoportante a partir de um projeto de Leonardo

"Com os lados positivos e negativos, fomos conversando e com as indicações dos profissionais, decidimos que seria na mesinha de mosaico. Fiquei muito entusiasmada com o projeto e ansiosa para ver o resultado."

Maria, 9º ano



"De manhã, começamos o trabalho com o Fefa, arquiteto que nos ajudou na oficina do canteiro de obras. Teríamos que cavar três buracos que medissem mais de trinta centímetros de profundidade e produzimos um instrumento que foi capaz de medi-los. Os buracos eram para enchermos com água e calcular quanto tempo demorava para a terra absorvê-la. Assim, saberíamos como o solo se comportaria na hora da chuva. Achei essa experiência muito útil e importante para o processo da construção."

Alice, 9º ano



"Foi interessante descobrir que dá para saber onde passa a água, só pelas plantas que lá habitam"

Depoimento de um aluno



Fotos: Acervo Escola Ágora

Da Vinci (4º e 7º anos), um canto de leitura (5º e 6º anos) e um plantio de mudas de palmito-juçara para a recuperação da mata ciliar do riozinho que passa pela escola (8º e 9º anos).

Além de todas as experiências e atividades de construção, a escola preza muito pela **prática de registros**, de modo que, paralelamente a todos os acontecimentos, foram sendo produzidos diversos materiais entre relatos, desenhos, maquetes e pequenas reportagens relatando o processo e as reflexões que iam surgindo. No final do ano, como de costume, a escola realiza uma grande exposição para familiares e amigos, com uma compilação e apresentação dos trabalhos dos alunos. Aqui, selecionei alguns registros, mas vale pontuar que se trata de um material tão rico que poderia se desdobrar em uma série de aprofundamentos à parte. Poderiam ser feitas análises das escritas, dos traços dos desenhos, da compreensão de conteúdos e da comunicação desses entendimentos. Você vai vendo como funciona a lógica de cada criança e é fascinante como a variedade nessas expressões demonstra um verdadeiro entendimento de cada um. Cada desenho, cada relato é extremamente autêntico e expressa uma linha de raciocínio muito particular. Aqui, minha intenção foi pincelar a experiência, dando um panorama geral de todo o processo.

Ainda sobre os registros, vale destacar uma prática que vem há anos sendo trabalhada com os alunos do 5º ano, que é a organização de um **jornal da escola**. Lidando com os desafios da objetividade e da seleção e administração de conteúdos, toda a escola é protagonista dos acontecimentos. Tudo e todos viram notícia. No caso de 2018, as edições foram especialmente voltadas para os projetos de construção. Entre manchetes como “alunas se divertem aprendendo sobre casas de barro” e “quinto ano conhece a mangueira de nível”, há entrevistas com os arquitetos e mestres de obras, impressões dos alunos sobre o processo e matérias detalhadas sobre o andamento das oficinas e da construção.

De modo lúdico e divertido, o jornal é uma forma de deixar todos à par do que está acontecendo, exercitando a capacidade de síntese, de expressão de opiniões públicas, e uma postura ativa e reflexiva sobre o processo e a escola em si. Para ser realizado, é necessário um distanciamento e um entendimento amplo do contexto de cada notícia. Nas edições especiais de construção, é interessante porque há diversas abordagens sobre o mesmo tema. Há as notícias de

“Na segunda-feira, o dia inteiro fizemos projetos com a equipe de arquitetos, mas dessa vez colocando a mão na massa. Em cada oficina, uma atividade diferente para colaborarmos com a construção do espaço de experimentação. Desde azulejos para a decoração até planificar o terreno onde será a construção. Em grupos de nono ano, dividimos o dia em três atividades que contribuíram, cada grupo passou uma vez pelo canteiro de obras.”

Bernardo, 6º ano



“Vou falar que, para mim, esse dia foi muito interessante, principalmente as atividades coletivas em todos os momentos, pois fiquei impressionado de ver TODO MUNDO trabalhando”.

Mário, 8º ano



Fotos: Acervo Escola Ágora

acontecimentos recentes, os quadros de opiniões, as explicações técnicas, a sessão de entrevistas “papo rápido” e até curiosidades como “quem foi Leonardo da Vinci?”. A elaboração do jornal da escola é precisamente o **tecer de uma narrativa**. O entendimento do que está acontecendo vincula ao processo e ao lugar uma vez que diz sobre os diversos habitares - passados e presentes - do espaço da escola. Também vincula a comunidade escolar entre si que, sendo autora e protagonista da narrativa, é conduzida a um sentido comum apresentado pelo jornal. Todos lêem o mesmo jornal e passam a compartilhar daquelas mesmas referências.



Jornal da Escola Ágora. Foto: Acervo Escola Ágora

Todo esse processo do Canto de Experimentação que vem ocorrendo na Escola Ágora é, ao meu ver, um grande processo de vinculação, é um **aprender a habitar junto**. Todas as dimensões de análise que proponho se fazem presentes. Sendo uma experiência que envolve todos os nossos sentidos e o nosso corpo no espaço, nos atravessando por inteiro, trata-se, literalmente, da construção de algo que é meu, mas também dos outros, havendo o vínculo pelo fazer e, mais ainda, o **vínculo pelo fazer junto**. É o orgulho do “fomos nós que fizemos!” e a sensação de que “tem um pouco de mim” no resultado final.

No âmbito do brincar, a brincadeira permeou e permeia todo o processo, o tempo todo. São crianças, afinal! Pisar o barro, fazer tijolos, serrar madeira, pintar, escalar um pequeno andaime. Nas horas livres - como são chamados os generosos intervalos entre as aulas da escola - não era raro ver crianças no canteiro de obras, observando os construtores trabalharem, às vezes perguntando coisas ou pedindo para a ajudar. Como aparece na fala de um menino do 2º ano, “a gente até brincou em alguns lugares no meio da construção, ficou dentro de lá [apontando para o poço], fez um eco nos túneis..! E no final virou isso, o Canto de Experimentação”.

Quanto à narrativa, para além dos muitos registros que vão tecendo a história enquanto a mesma ocorre, como acontece no jornal da escola, houve no processo uma ampla abordagem do tema da memória. Foram investigados, por exemplo, os nomes e significados dos espaços da escola em outros tempos e feitas comparações com os dias de hoje. Quais são os espaços da escola hoje? Eles sempre existiram? Como era a escola antes? Que histórias os professores, funcionários e ex-alunos têm para contar? Onde costumavam brincar? As brincadeiras continuam as mesmas? Tudo isso, além dos estudos sobre a localização da escola na cidade de Cotia e a conformação do ambiente físico em que a escola se encontra, são aspectos que dão sentido, enraízam. É uma sensação de “eu sei onde estou pisando, eu conheço a história desse lugar”.

Por fim, e talvez o aspecto mais abstrato dessa matriz, temos o tempo. No caso da Escola Ágora, me parece fundamental a constância com que se deu todo o processo, atravessando de múltiplas maneiras não apenas as disciplinas curriculares, mas

também as horas livres e o cotidiano escolar. A arquitetura, a construção e toda a gramática que envolvem tornaram-se algo familiar, habitual, e que tangenciava o dia a dia escolar “tradicional”. Enquanto o primeiro ano, por exemplo, em fase de alfabetização, formulava perguntas para fazer ao mestre de obras, o sétimo ano estava pesquisando, na aula de geografia, a procedência da madeira e do cimento utilizados na construção. Foi necessário tempo para fazer essas costuras, decantar os aprendizados, estabelecer um vínculo duradouro. Foi um processo demorado - que começa em 2018 e tem desdobramentos até hoje -, e cheio de repetições - o mesmo lugar, as mesmas pessoas, a mesma construção, em um processo de conhecer e reconhecer as muitas facetas e possibilidades de aprofundamento partindo de uma mesma experiência.

Um dia, na hora livre, um menino de 8 anos que estava sempre no canto de experimentação veio muito empolgado contar para mim e para os pedreiros que havia visto vídeos no youtube sobre um tipo de estrutura tecnológica sustentável de madeira e que era muito legal e que tinha gostado muito e que queria fazer uma igualzinha em casa..! Os **aprendizados ganhavam corpo**, eram interessantes, pareciam fazer muito mais sentido quando relacionados com toda aquela prática, aquela experiência, aquele fazer. Penso que se tivéssemos um canteiro de obras em andamento no meio da FAU que pudéssemos observar em nossas horas livres, também aprenderíamos muito mais sobre construção. Pro-

vavelmente, como aquele menino de 8 anos faria se pudesse, nós matariamos aulas para ficar observando a obra em andamento e conversando com os pedreiros, talvez pedindo para ajudar.

Eu não conhecia quase nenhum aluno quando comecei a frequentar atividades na escola por conta do projeto do Canto de Experimentação e, no entanto, é interessante notar como o fato de eu ser ex-aluna da Ágora já criava uma **pré-disposição ao vínculo**, um referencial comum entre eu e as crianças. Nós não vivemos - e nem poderíamos viver - as mesmas experiências, mas, em tempos diferentes, nossas vivências tiveram palco **naquele mesmo chão**. Nós compartilhamos, de alguma forma, aquele espaço enquanto lugar e isso, por mais que sejamos completos desconhecidos, gera uma familiaridade.

Se, como já colocado, Péo diz que o único jeito de o adulto entender e se aproximar do universo infantil é vendo uma criança brincar, foi exatamente isso que eu acabei fazendo no ano de 2020. Com o intuito de ajudar a receber os alunos no processo de volta às aulas durante a pandemia, frequentei o cotidiano da Escola - totalmente alterado pelos protocolos de saúde - por cerca de três meses. E ali, sem uma função estritamente pedagógica, eu passava meu tempo, sobretudo, observando.

E das minhas observações nesse período, algo que percebi foi como a escola, para além de lugar de encontro, de convívio, de



Fotos: Acervo Escola Ágora

sociabilidade, também abarca momentos importantes de **solidão**. Uma solidão que é diferente da solidão de dentro de casa. Parece que fora de casa as crianças nunca podem estar sozinhas.

Essa reflexão veio ao me deparar, nessa volta às aulas pós-quarentena, com um menino de 9 anos, Paulo, brincando completamente sozinho na hora livre, enquanto praticamente todo o resto jogava bola na quadra. Na minha cabeça, a grande coisa e maior emoção de voltar para a escola, era rever os amigos, encontrar as pessoas, e chegava a me incomodar ver aquele menino tão só. Às vezes, Paulo passava pela arquibancada onde eu estava sentada e eu até perguntei se ele não gostava de futebol. Ele disse que não muito. Trocamos algumas poucas palavras e ele logo se meteu em um cantinho entre uma árvore e um brinquedo de pneu. Ele parecia pleno - sem dúvidas mais pleno que eu diante daquela situação. Do que pude perceber, não parecia ser um caso de exclusão por parte dos colegas ou qualquer indisposição com eles por parte do menino. Esse episódio me fez pensar que momentos de solidão como aquele também tem seu valor, e que é importante que as crianças tenham o direito de ficar sozinhas longe de casa e longe dos pais. Esses momentos e os lugares para isso, para esse encontro que não é com o outro, talvez estejam cada vez mais raros.

É curioso porque a própria ideia de canto remete à solidão. Bachelard diz que é nos espaços de nossas solidões que atingimos o plano dos devaneios e que “é no plano do devaneio e não no plano dos fatos que a infância **permanece viva em nós e poeticamente útil**” (1974, p. 365). A ideia de um canto mais circunscrito – como o aro da roda ou o contorno dos olhos – se vê presente nos anseios de muitas crianças, e transparece na fala de uma aluna que, na etapa de escolha do lugar, comentou que se incomodava um pouco com com o lugar escolhido porque era “muito aberto e passava muita gente passava por lá”.

Nesse período pandêmico repleto de limitações, o espaço do Canto de Experimentação - bem como os outros projetinhos realizados - ainda não pôde ser plenamente utilizado. Contudo, por conter uma mesa e bancos em área coberta mas completamente arejada, o canto se apresenta como um espaço bastante propício às aulas nesse momento. Também o fato de abrigar uma fonte com torneiras de água potável faz dele um ponto importante onde as crianças vão lavar as mãos e beber água. Um habitar mais livre

e espontâneo, assim como as muitas possíveis experimentações a serem realizadas no canto, ainda estão por acontecer. A experiência desse ciclo de **projetar-construir-habitar**, no entanto, já se conclui com muito êxito. É inestimável o aprendizado de acompanhar um projeto extenso e complexo como esse, entendendo e participando coletivamente de seu começo, meio e fim, compreendendo os acontecimentos como um todo articulado.

Na busca por avaliar o processo com mais profundidade, foram feitas, no fim de 2019, entrevistas com os professores de todos os anos e matérias acerca da experiência de diálogo da escola com a arquitetura e o mundo da construção. As perguntas que guiaram as conversas foram:

- 1) O que a parceria com os arquitetos trouxe de aprendizado para você? E para seu trabalho?
- 2) Como você construiu a conexão entre a arquitetura e seus conteúdos de ensino (área/série)? Dê alguns exemplos.
- 3) Das atividades e conteúdos que você trabalha tradicionalmente, quais puderam ser adequados ao projeto? E, quais não aconteceram, precisaram ser suprimidos?
- 4) Como foi a experiência de ter que abrir espaço no que já era conhecido e planejado para abrigar esse novo projeto?
- 5) Em sua avaliação, quais foram os principais ganhos que o projeto coletivo ofereceu/trouxe para seus alunos?

(uma síntese de todas as respostas pode ser vista no Anexo II)

Em relação à primeira pergunta, foi muito frequente o comentário de que o contato com os temas de arquitetura ao longo do semestre “**ampliaram a visão de mundo**” dos professores, sensibilizando relações antes menos percebidas. Muitos falaram que tinham uma ideia diferente - e mais estereotipada - de o que era arquitetura e como era feita uma construção. Esses assuntos deixaram de estar tão distantes inclusive no plano prático, no sentido de as pessoas **perceberem que são capazes** de construir coisas “grandes” - lugares! - elas mesmas, com o material ali disponível. Parece ter havido um “alargamento do olhar sobre o espaço, tanto o



construído, quanto o natural” conforme coloca Beta, professora de classe do 1º ano e coordenadora do Fundamental I. Outro aspecto marcante nas respostas é o entendimento do tempo dos processos, com todos os imprevistos, e como isso se reflete no resultado final da obra, que muitas vezes é diferente do imaginado inicialmente.

Quanto às respostas às três seguintes perguntas, mais específicas sobre o **atrasamento do projeto nos currículos** e dinâmicas programadas para cada ano, o balanço geral foi muito positivo. Houveram alguns relatos de dificuldades sobretudo no que diz respeito à organização dos tempos para realizar o projeto sem comprometer o conteúdo programado. Muitos assuntos didáticos puderam dialogar com o Canto de Experimentação, porém, alguns temas “sobraram” e tiveram que ser remanejados para outros momentos ou até para o ano seguinte.

No mais, é muito interessante ver como os conteúdos do projeto foram incorporados em cada disciplina. Anita, professora de história de 5º a 9º ano, disse que já tinha o hábito de abordar a arquitetura enquanto documento histórico, analisando, por exemplo, as camadas sociais que transitam em diferentes espaços, ou como disputas entre diferentes religiões se materializam nas construções e monumentos. Que tipo de intervenções espaciais priorizam um sentimento nacional, a valorização de determinada memória ou então o esquecimento de outras? “Como a arquitetura é um fator presente nas mais diversas sociedades e épocas históricas”, coloca a professora, “foi possível relacionar os temas do projeto com diversos conteúdos do currículo regular da disciplina”.

Já Wagner, professor de matemática também do fundamental II, diz que tudo o que foi feito no projeto servia para a Matemática. Com o 6º e 7º anos, por exemplo, puderam ser trabalhados temas de medidas e escalas, enquanto com o 8º, foram abordados conceitos de proporção e semelhança, área, volume e geometria... tudo relacionado à construção e às questões de interesse que iam surgindo por parte dos alunos ao longo do processo. “É um negócio de vai-e-vem”, coloca Wagner. Às vezes, aparecia algum assunto que ele não tinha pensado mas falava: “Puxa! Vou tratar disso, que legal”. Os alunos perguntavam alguma coisa e ele buscava fazer disso um tema para a aula. “Às vezes vem do que o projeto pede, às vezes eu já antecipo uma coisa que é da matéria”, coloca o profes-



Fotos: Acervo pessoal da autora.

sor. De maneira geral, nos anos do fundamental I, as professoras também disseram que o Canto de Experimentação foi um “prato cheio” para os conteúdos de matemática.

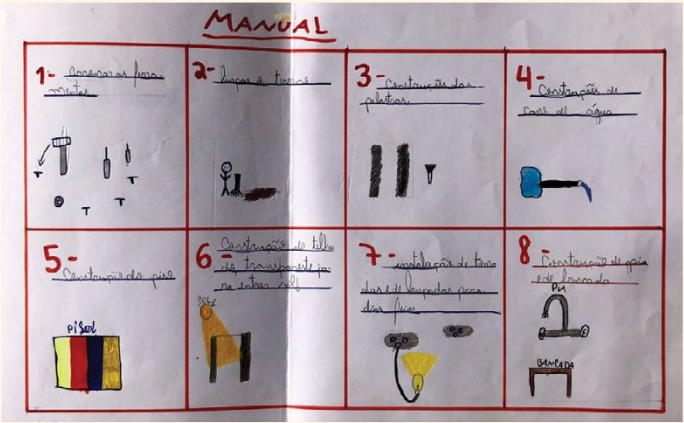
Mônica, professora de geografia, frisou o movimento de alternância de escalas **partindo da leitura do território da própria escola** para ir buscar assuntos mais amplos da cidade, do Brasil ou do mundo. Do riozinho que passa pela escola, iam ser estudados os rios de São Paulo e aspectos mais gerais de hidrografia; da análise da composição daquele mesmo chão, eram abordadas as diferentes tipologias de solo, sua formação e deformação com o tempo. “A arquitetura aqui me fez recuperar essa visão da Geografia numa escala de análise mais ampla, mas indo para o particular, que é aqui: um microcosmo.” Mônica destacou ainda a riqueza da experiência empírica, ainda mais proveitosa com a presença de um geógrafo e uma arquiteta. “eles [alunos] estabeleceram com aqueles dois profissionais uma referência, que não ficou só em mim. A referência do conhecimento foi dividida e compartilhada com esses dois profissionais”, comenta a professora.

Na matéria de ciências, o professor Leo disse que conseguiu abordar bem diretamente conceitos de arquitetura. Com o 5º ano, por exemplo, estudou circuitos elétricos e como funciona a eletricidade dentro de uma casa. Na mesma linha, com o 6º ano, foram abordadas instalações hidráulicas e a distribuição de água na casa. Com outras turmas, em momentos diferentes, foi feita uma relação da estrutura das construções com a estrutura dos seres vivos - o que a gente consegue olhar de fora e o que deve ter dentro? “A gente discutiu um pouco como é construído o corpo de um animal. A gente fez algumas comparações, se tem um equivalente ao tijolo dentro de um ser vivo, se tem um equivalente aos canos, a gente fez umas brincadeirinhas nesse sentido”, relatou o professor.

A matéria de Língua Portuguesa, por tratar, entre outras coisas, da elaboração dos registros escritos, permeia todo o processo, do começo ao fim. Passando pelo desenvolvimento da escrita, sua clareza e adequação ortográfica, são trabalhados também diferentes modalidades de texto e a escolha de o que e como relatar em cada caso - a exemplo do jornal da escola. Com as turmas mais novas, um trabalho marcante foi o de leituras e produção de textos informativos, assunto que foi desenvolvido culminando na produção de incríveis **manuais ilustrados de construção** que explicavam

como se fazia uma parede de taipa, como era feito um tijolo de adobe... Além disso, nesse processo, foi incorporada uma enorme gama de vocabulário técnico. Lembro de achar muito engraçado ver crianças de 9 anos dizendo que propunham fazer um muro de arrimo para solucionar o desnível entre dois pilares.

Quanto à última pergunta, sobre as maiores contribuições do projeto para os alunos, dois aspectos que apareceram muito foram o fortalecimento da coletividade e o sentimento de capacidade de realizar coisas, de concretizar ideias e vê-las acontecendo. Ficou bem marcada na fala de todos os professores essa ideia de um projeto grande onde cada um fez um pouquinho, e onde todo mundo - de 6 a 14 anos e também os professores -, trabalhou **junto na construção de algo concreto e comum**.

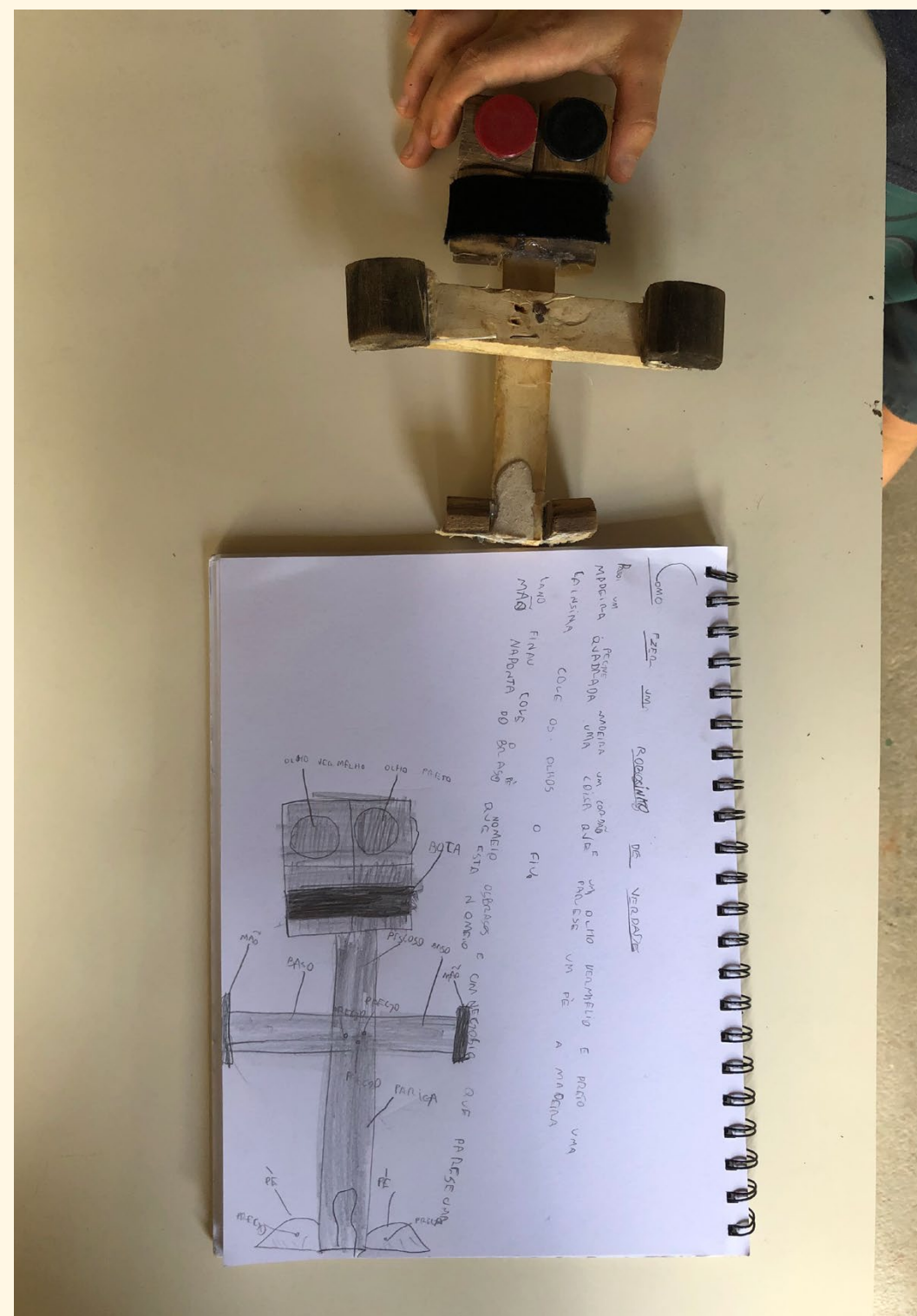


Fonte: Acervo Escola Ágora.

“eu vi esses pilares sendo postos, eu fiz várias bolinhas de terra para colocar aqui dentro [aponta para a parede de pau a pique], e eu vi isso aqui também sendo feito [aponta com o pé para a fundação de um pilar]. Tinha um buraco enorme assim ó [desenha com o pé um quadrado na terra ao redor do pilar], acho que ele era assim. Ele era grande, e aí eles colocaram pedra, essas pedras aqui [pega pedras do chão para mostrar], depois colocaram areia, e depois colocaram acho que água. Daí virou cimento. E agora não dá mais para tirar [agarra o pilar e puxa para cima para mostrar que não dá para tirar].”

Este é um exemplo concreto dos aprendizados que ficaram do processo do Canto de Experimentação. Esse mesmo aluno tem um caderno que chamou de “**caderno de construtoria, ou seja, construção**”, onde cria seus próprios projetos e depois - ou antes - os constrói (imagem da pg. 139). Pode-se ver, materializados nesta iniciativa própria da criança, os impactos do projeto de construção e também a intersecção com as matérias curriculares. Para pensar e construir esses projetos - e há em cada um deles um registro detalhado com instruções e desenhos -, existe um raciocínio de planejamento, um esforço de escrita e expressão de ideias e, muitas vezes, a presença de observações matemáticas e científicas para a execução de cada invenção. São os conteúdos aprendidos na construção do Canto sendo colocados em prática em novos projetos e usados de base para **novas soluções**. Esta é uma avaliação bastante importante de ser notada, provando que o projeto se expandiu para muito além dele mesmo, despertando interesse e iniciativas próprias das crianças, sem a mediação de professores ou propostas estritamente pedagógicas.

Ao serem perguntados sobre o que mais gostaram de fazer, as respostas que mais apareceram foram: a fonte e a parede de pau a



Uma das invenções do “caderno de construtoria”. Foto: Acervo pessoal da autora.

pique, coincidentemente dois dos momentos de maior coletividade e comunhão de todo o processo. Na parede “todo mundo fez um pouco, todo mundo fez seu pedaço de lama e jogou lá”, coloca um aluno do 8º ano. Já na inauguração da fonte, foi emocionante ver o entusiasmo de todos ao ver jorrar aquela água, que todos agora sabiam que vinha do poço e passava por um monte de canos para chegar até ali. Como disse uma aluna do 2º ano, a ideia era fazer “uma torneira que pode ser muito mais coisas que uma simples torneira” e assim aconteceu: a “pia-chafariz”, como foi chamada, com suas quatro torneiras em alturas diferentes para atender aos tamanhos das crianças, acabou sendo um marco no espaço da escola.

Como bem coloca Anita, professora de história:

“A diversificação de situações em que a escola inteira esteve envolvida **num mesmo “fazer”** parece ter potencializado alguns traços do trabalho coletivo que buscamos desenvolver cotidianamente, que prezam pela convivência entre as diferenças e pela construção de um olhar atento ao outro. Além disso, algumas ocasiões coletivas parecem ter influenciado de forma significativa **o vínculo dos alunos com o espaço e o sentimento de pertencimento** que nutrem por ele. Interessante pensar quanto desse movimento conecta os estudantes entre si e, também, com aqueles que já passaram ou que ainda passarão pelo espaço da escola.”

“O projeto construção, como muitas das crianças o chamavam, foi sendo edificado e alimentado a partir da própria existência, construindo-se a partir de si, seus encontros e suas contingências, o que exigiu uma postura sensível, corajosa e inventiva de toda a equipe. Os diversos relatos de aprendizagens, transformações e crescimento dos que fizeram parte dessa experiência, qualificam-na como uma possibilidade de currículo rica e potente, que permitiu a todos o interesse respeitoso e amoroso pelo interesse dos outros. É disso, afinal, que trata a educação.”

Julia Bardi, ex-aluna e atual funcionária da Escola Ágora, em texto disponível no site da escola

De minha condição de ex-aluna e observadora atenta do processo e dos vestígios relativos à construção do Canto de Experimentação, vi e senti com muita clareza isso que Anita coloca. Essa conexão que, através do espaço da escola e das vivências que tiveram palco ali, atravessam os anos criando pontes entre distintas gerações... é sobre isso este trabalho. As experiências ficam em nós. Isso é aprender.

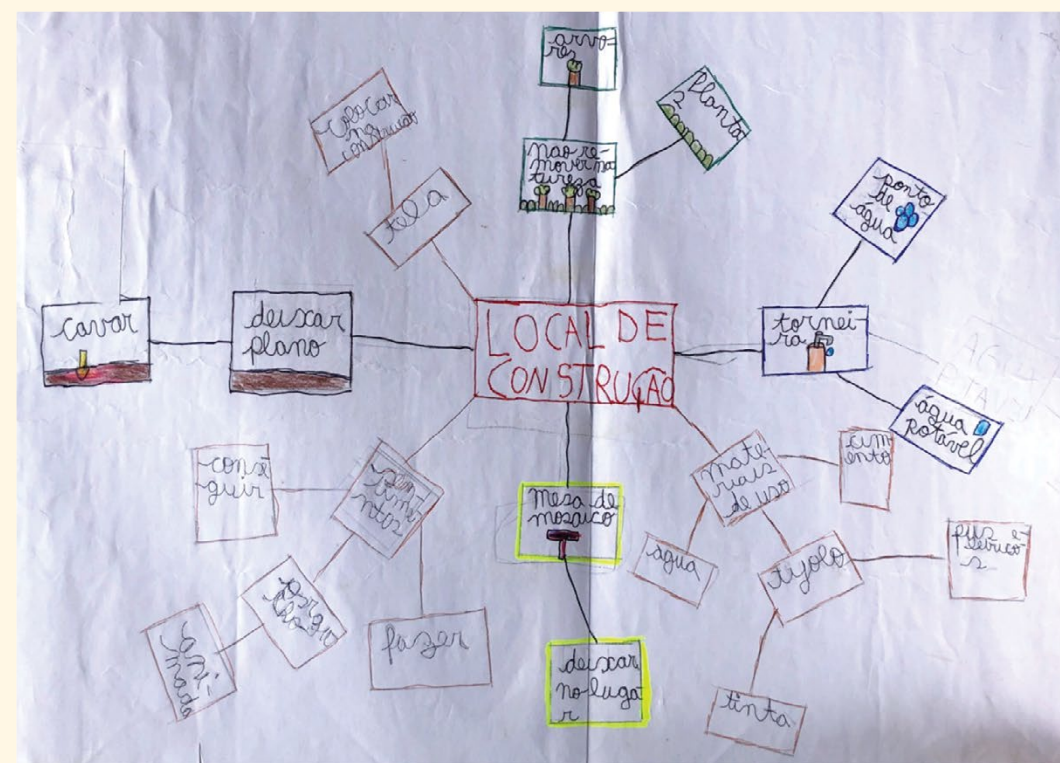
Termino este relato reafirmando a potência de um trabalho de construção coletiva - física e simbólica - de um **espaço de experimentação dentro da escola**. Pelos muitos motivos já colocados, acredito que todo ambiente educativo deveria ter algo como um canto de experimentação. A interdisciplinaridade e intergeracionalidade também se mostraram aspectos importantes nesse profundo processo de vinculação.



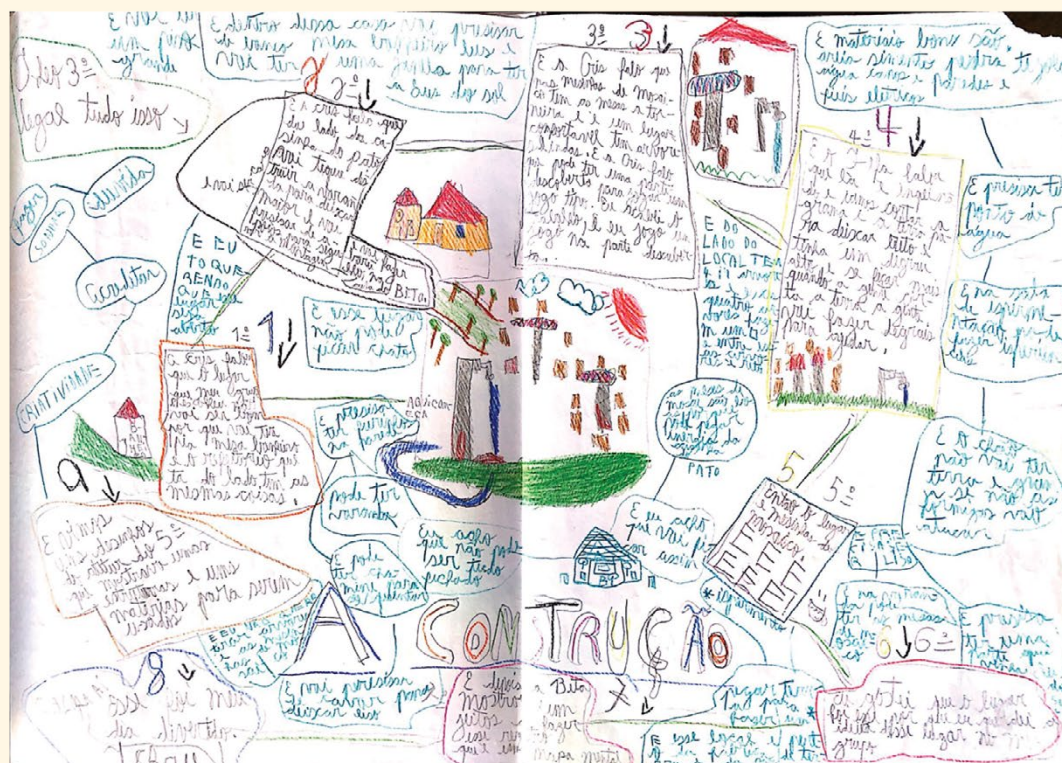
O Canto de Experimentação no retorno às aulas presenciais, 2020. Foto: Acervo pessoal da autora



Registro de uma criança do 2º ano sobre o projeto do Canto de Experimentação. Fonte: Acervo Escola Ágora.



Registro de uma criança sobre o projeto do Canto de Experimentação. Fonte: Acervo Escola Ágora.



Registro de uma criança do 3º ano sobre o projeto do Canto de Experimentação. Fonte: Acervo Escola Ágora.



Registro de uma criança sobre o projeto do Canto de Experimentação. Fonte: Acervo Escola Ágora.



Discussão dos desenhos e propostas das crianças. Fonte: Acervo Escola Ágora.



Preparação do terreno do Canto de Experimentação. Fonte: Acervo Escola Ágora.



Fundação da construção. Fonte: Site da Escola Ágora.



Conversa sobre os próximos passos da obra. Fonte: Site da Escola Ágora.



Construção coletiva da parede de pau a pique, e, mais ao fundo, de bancada de taipa de pilão. Fonte: Site da Escola Ágora.



Canto de Experimentação em uso na volta às aulas pós quarentena. Fonte: Acervo pessoal da autora.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

5.2 Construção coletiva do espaço público: **CoCriança**





Praça Livre Para as Crianças, no distrito da Brasilândia. Fotos: Acervo pessoal da autora.

5.2 Construção coletiva do espaço público: CoCriança

A partir do segundo semestre de 2019, entrei para um coletivo de **extensão universitária** da FAU-USP chamado CoCriança, que trabalha, de maneira ampla, o direito das crianças à cidade e ao **brincar livre no espaço urbano**, valorizando suas vozes na co-criação de espaços de brincar inovadores. O grupo existe desde a metade de 2017 e foi fruto de um trabalho realizado conjuntamente para as disciplinas obrigatórias de paisagismo e planejamento urbano, no território da Brasilândia.

Com a premissa de promover a inclusão das crianças nos processos de decisão e transformação urbana, estimulando ao máximo o vínculo entre os espaços públicos e a comunidade em geral, o CoCriança cria uma metodologia inédita de **escuta, cocriação e construção coletiva** de espaços públicos com a infância. Atuando desde o início no bairro Jardim Elisa Maria, no distrito da Brasilândia, e mais tarde na Vila Anglo-Brasileira, no distrito de Perdizes, buscamos focar nossa atuação em lugares de maior vulnerabilidade social. Nos dois projetos realizados, a ação foi feita em parceria com os CCAs (Centro da Criança e do Adolescente) - instituições de contraturno escolar vinculadas à Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) de São Paulo - de cada bairro, que nos concederam um horário semanal para estar junto às crianças.

Em um trabalho constante planejado para durar dois semestres, a metodologia atualmente se divide em **cinco etapas**: 1) investigação e percepção dos espaços; 2) sensibilização dos atores e formação continuada; 3) cocriação do projeto; 4) construção coletiva do espaço; e 5) avaliação. Destas, o trabalho efetivo com as crianças se concentra nas etapas 3 e 4, que constituem dois grandes blocos de oficinas. As etapas 1 e 5 consistem em um trabalho sobretudo interno de pesquisa, levantamento, análise de dados, monitoramento e avaliação do processo. Já a etapa 2, de formação continuada, se volta sobretudo aos adultos - educadores, famílias e comunidade em geral -, e visa explicar um pouco a metodologia que aplicamos, abrindo diálogo para questões relacionadas ao direito da infância à cidade e ao brincar no espaço público, de modo a ampliar o olhar para o **reconhecimento das crianças enquanto cidadãos** e sujeitos ativos nos processos de transformação urbana e social.

Essa organização da metodologia apresentada é recente e ainda não foi aplicada por completo, sendo uma reordenação dos processos ocorridos tanto na Brasilândia, quanto na Vila Anglo, onde a atuação se estruturou em apenas duas etapas: **projeto e construção**. O resultado, em ambos os casos, foi a reforma e transformação de uma praça pública: a **Praça Livre para as Crianças** - como foi oficialmente rebatizada a antiga Praça Rosa Alboni, na Brasilândia -, e a **Praça do Samba** - como é nomeada pela comunidade a Praça Dr. Vicente Tramonte Garcia, na Vila Anglo-Brasileira.

Do diagnóstico ao projeto, incluindo o levantamento de recursos e a elaboração de argumentos para apresentar às autoridades locais, todo o processo trabalha com as crianças a construção de autonomia e o desenvolvimento de habilidades de comunicação, cooperação, criatividade, cidadania e consciência territorial e comunitária. “Quais os meus desejos para este espaço? Quais os recursos disponíveis para realizar essa transformação? Quais os maiores entraves e como resolvê-los? Como e por que engajar a comunidade?”. Pouco a pouco as crianças vão **vivenciando na prática** questionamentos como estes, que as levam a pensar **soluções criativas e viáveis** para problemas reais de seu cotidiano.

Como resultado da fase de projeto, obtemos uma proposta co-criada com as crianças, que culmina em um **projeto executivo** elaborado por nós, arquitetas, para efetivar as mudanças estruturais na praça. Então, obtidos os recursos necessários à realização da

proposta, é somente com o início das obras de infraestrutura que começa também a fase de oficinas de construção. Enquanto ocorre a reforma no espaço, com mão de obra especializada, as crianças visitam o canteiro e **acompanham de perto** o que está sendo feito, ajudando na materialização de seu próprio projeto no que diz respeito a atividades mais simples de pintura, jardinagem e construção de brinquedos. Paralelamente, vão organizando estratégias de comunicação a fim de **envolver a comunidade** no processo e divulgar o que está sendo feito, já programando também uma futura festa de inauguração da nova praça.

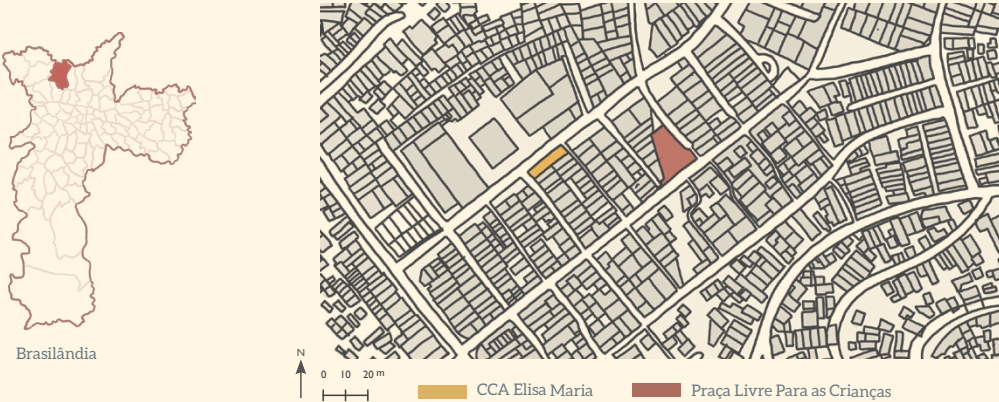
Finalizando cada uma das fases - de projeto e construção - duas celebrações marcam o processo. Do latim *celebrare*, **celebrar** significa “ir em grande número, festejar, honrar, espalhar, tornar conhecido”, também remetendo ao verbo **comemorar**, “trazer à lembrança, recordar, memorar” (HOUAISS, 2001). Assim, são as celebrações marcos simbólicos de acontecimentos importantes que, honrando e tornando conhecida a história do que passou, são momentos de respirar fundo e olhar para tudo o que foi feito, comemorar, para, somente então, olhar para os próximos passos.

A seguir, pode-se ver um resumo da metodologia do CoCriança, onde se apresenta também, brevemente, cada oficina das etapas de projeto e construção. Trata-se de um esqueleto construído com base em nossas experiências até aqui e que serve, mais que nada, como orientação metodológica para a estruturação de novos projetos.

“A gente tá fazendo o cartaz... da Praça e, também, [estamos] passando na rua, falando, assim, sobre a Praça, que a gente vai construir uma praça pras crianças. E que isso a gente tem que valorizar, não estragar essa Praça”

(Informação verbal, Ana Clara, Oficina 03 de Construção - Elisa Maria, 2019) *

* todos os registros verbais apresentados são fruto de transcrições de materiais audiovisuais ou de relatos pós-oficina realizados pelas integrantes do CoCriança. Aqui, as informações já sistematizadas foram retiradas dos trabalhos de Andrea Muner (2020) e Camila Sawaia (2019).



Mapa ilustrado da região da Praça Livre Para as Crianças, no Jardim Elisa Maria, distrito da Brasilândia.



Mapa ilustrado da região da Praça do Samba, na Vila Anglo, no distrito de Perdizes.



RESUMO METODOLOGIA COCRIANÇA

1 Investigação e percepção dos espaços

Esta etapa consiste na familiarização com o território e as pessoas envolvidas, sendo subdividida em duas partes:

Coleta de dados: pesquisa e levantamento de dados quantitativos e qualitativos sobre o lugar. Além de nos aproximar da complexidade de cada contexto, essa base servirá de suporte para o monitoramento e posterior avaliação do impacto do projeto.

Aproximação: primeiros contatos com as crianças, educadoras e moradores da região. Trata-se de um reconhecimento e primeiro diagnóstico, já identificando os principais atores e entraves de cada processo.

2 Sensibilização dos atores e formação continuada

Tendo em vista ampliar o impacto e a perenidade de nossas ações, é importante trabalhar não somente com a infância, mas com os **adultos em seu entorno**. Para criar um efeito verdadeiramente multiplicador, é fundamental explicar os porquês da metodologia aplicada, abrindo diálogo para questões relacionadas ao direito da infância à cidade e ao espaço público, ampliando assim o olhar da comunidade para o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos nos processos de transformação urbana e social.

Acontecendo ao longo de todo o processo, conforme a necessidade, esta etapa consiste em uma formação continuada que pode acontecer de diversas formas. A ideia é sensibilizar os adultos envolvidos direta ou indiretamente no projeto, de modo a conversar sobre e explicar o processo, argumentando sobre sua importância.

3 Cocriação do projeto

Oficina 01: Investigativa

Aproximação da realidade das crianças, atentando para seu olhar e percepções sobre o bairro, a cidade e seus trajetos cotidianos.

Oficina 02: Desenhando os sonhos

Estímulo à observação, imaginação e comunicação de desejos de transformação da paisagem onde vivem.

Oficina 03: Co-Criação do espaço

Projeto e elaboração de maquetes em grupos, de modo a abrir debate sobre as mudanças propostas para o espaço.

Oficina 04: Levantamento de recursos

Mapeamento de recursos existentes na comunidade local para avaliar a viabilidade do projeto.

Oficina 05: Argumentação criativa

Exercício de argumentação em defesa da realização do projeto cocriado.

Oficina 06: Conversando com Autoridades

Introdução a processos de decisão urbana, buscando situar as crianças sobre a relevância da construção de seu espaço. Diálogo com autoridades locais a fim de conseguir o aval e os recursos necessários à obra.

Oficina 07: Convocando a Comunidade

Com a aprovação da obra, esta oficina busca elaborar estratégias de divulgação, convidando os moradores locais a participarem do primeiro evento na praça.

Celebração com os moradores!

Encerramento do ciclo de cocriação, em uma grande festa na praça. Nela, as crianças podem apresentar todo o seu processo e aproximar-se dos moradores locais buscando também envolvê-los.

4 Construção coletiva do espaço

Oficina 01: Como Articular com a Comunidade?

Planejamento de ações para contar aos moradores do bairro sobre a reforma do espaço, convidando para a participação nas oficinas de construção.

Oficina 02: Construindo a Comunicação

Início das ações de divulgação do projeto aos moradores do bairro, articulação dos agentes locais.

Oficinas 03: Desenvolvendo o Planejamento da Intervenção

Divisão em frentes de trabalho e estruturação de oficina a ser realizada pelas crianças no próximo encontro.

Oficinas 04: Oficina da Intervenção

Oficina dada pelas crianças, que experienciam assumir o papel de organizar os tempos, materiais e objetivos de cada atividade.

(As oficinas 03 e 04 se intercalam, passando pelos elementos previamente determinados no projeto - pintura, brinquedos, lixo, plantio, etc, - até que a construção seja finalizada.)

Oficina 05: Planejando a festa

Planejamento e convite aos moradores da comunidade para uma festa de inauguração da praça.

Celebração: Inauguração do espaço

Comemoração com as crianças e toda comunidade - familiares, educadores e amigos. Aqui, a ideia é que haja uma retrospectiva da história daquele espaço e sua construção, a ser contada pelas crianças.

5 Avaliação

Nesta etapa faz-se um **balanço crítico** de nossa atuação, realizando comparações e organizando os dados monitorados ao longo do processo de modo a tirar possíveis conclusões ou encaminhamentos.

Atualmente, estamos no processo de elaboração de indicadores, que nos guiarão durante o trabalho. Uma vez tendo claro que perguntas avaliavas queremos responder, fica mais fácil e ágil o monitoramento e o processamento dos dados.

São, por ora, nossos indicadores:

- Grau de respeito à opinião e ideias das crianças
- Grau de pertencimento da criança à cidade/bairro
- Grau de engajamento familiar e comunitário

Observação: Essa é uma estrutura que guia os trabalhos desenvolvidos mas, de maneira alguma, engessa o processo.

Praça Livre Para as Crianças

Jardim Elisa Maria

Foi na Praça Livre para as Crianças, na Brasilândia, em 2017, que foi desenvolvido o primeiro projeto e a elaboração da metodologia do nosso coletivo. As crianças do CCA Elisa Maria tinham entre nove e onze anos, na época e já tratavam com algumas educadoras diversas questões importantes relacionadas a direitos humanos, violência contra mulher, diversidade, respeito e diálogo. Isso já demonstrava uma abertura da instituição a temas progressistas transversais a conteúdos didáticos, e o fato de ser um CCA - e não uma escola - também contribuiu no sentido de haver uma maior receptividade a projetos novos, não existindo um compromisso da entidade com uma grade curricular.

Localizado na Zona Norte do Município de São Paulo, em região periférica e de alto grau de vulnerabilidade social, o distrito da Brasilândia é marcado por seu relevo acidentado e densa ocupação em área fronteira ao Parque Estadual da Cantareira. Há, assim, um contraste evidente na paisagem entre uma área urbana saturada de edificações e uma zona considerada rural, completamente preservada. Nesse contexto, a pressão de expansão urbana que avança irregularmente sobre as bordas do parque é motivo de grande preocupação do poder público.

De acordo com Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo, de 2014, o território da Brasilândia é majoritariamente caracterizado como uma Zona Especial de Interesse Social I (ZEIS I), definida pela presença de favelas, loteamentos irregulares e habitações de interesse social. Fora a grande densidade construtiva, há um alto grau de impermeabilização do solo na área urbanizada que, associada ao relevo acidentado, resulta em graves problemas de enchentes na região. De acordo com dados da Fundação SEADE (2020), dos 281.997 habitantes da Brasilândia, **22,8% têm menos de 14 anos** e, segundo o Mapa da Desigualdade da Primeira Infância, feito em 2020 pela Rede Nossa São Paulo, há uma notória carência de infraestrutura adequada – como iluminação pública, arborização viária e rede de esgoto nas casas –, bem como uma escassa oferta de equipamentos públicos próximos à população, sobretudo no que diz respeito a equipamentos de cultura e lazer. É partindo deste quadro, e entendendo o valor de espaços públicos adequados às crianças, sobretudo nesse contexto, que começamos as oficinas no bairro Jardim Elisa Maria.



Foto: Acervo pessoal da autora.

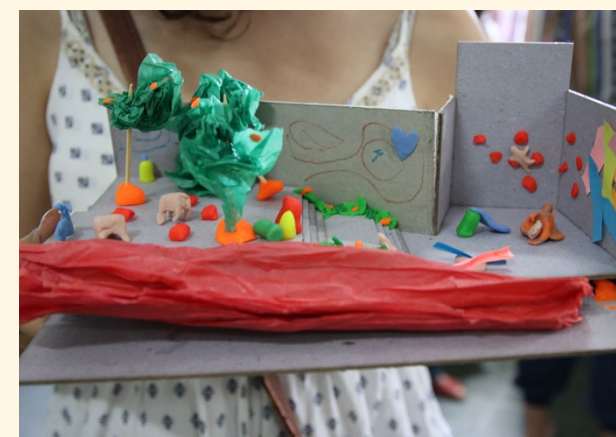
Já na primeira oficina, na fase de projeto, foi proposto um jogo de tabuleiro que, indicando três pontos de referência – a casa, a escola e o CCA - buscava resgatar as lembranças de cada criança sobre seus **percursos do dia a dia**. O tabuleiro foi desenhado com base nas dimensões, estrutura e elementos específicos do bairro e, com isso, a ideia era incentivar o reconhecimento, a interação e o diálogo com as crianças, sendo possível levantar quais seriam as principais questões a serem aprofundadas. No caso, o que apareceu com bastante ênfase foram problemas relacionados ao lixo, entulho, sujeira e esgoto nos espaços públicos. Como colocou uma criança, “*eu gostaria que fosse melhor, limpo, sem muita sujeira, sempre tem lixo. Muita gente joga papel de bala no chão*”, e outra completou “*eu gostaria que fosse limpo, que limpasse todo dia, passasse água*”. (Informação verbal. Oficina 01 de projeto - Elisa Maria, 2017).

De modo semelhante à escolha do lugar do Canto de Experimentação da Escola Ágora, na segunda oficina na Brasilândia, as crianças guiaram a equipe de estudantes de arquitetura pelas ruas do Elisa Maria a fim de que conhecessem presencialmente alguns espaços para uma possível intervenção. Ao final, foram elencados três lugares e, para cada um deles, foi feita uma atividade onde as crianças primeiro desenhavam o que enxergavam na praça e, depois, aquilo que gostariam que tivesse ali. Dessa atividade resultou a escolha pela antiga praça da Rua Rosa Alboni, a apenas dois quarteirões do CCA, para ser palco de nossa intervenção coletiva.

Na terceira oficina, foram disponibilizados diversos materiais de maquete e feitas três perguntas:

- 1) O que não pode faltar na praça da rua Rosa Alboni para ela ser das crianças?
- 2) O que a praça da rua Rosa Alboni precisa ter para você se sentir à vontade de ir lá?
- 3) O que a praça da rua Rosa Alboni poderá te oferecer que você não consiga achar em outros lugares do Elisa Maria?

Em grupos e sob a luz destes questionamentos, as crianças traduziram seus desejos em **maquetes da praça**, usando sobretudo massinha de modelar. Cada maquete era resultado do debate realizado em grupo e transparecia, em alguma medida, uma **percepção espacial coletiva**. Foi notável, por exemplo, o desejo por elementos



Maquetes feitas pelas crianças com propostas para a praça.
Fotos: Acervo CoCriança.

“(…) com mais iluminação as pessoas não vão fazer coisa errada lá, essas coisa... Jardim, plantações, brinquedos, espaço de areia para brincar, área de lazer... Quiosque de bebidas [as pessoas] falaram. Coisa pras crianças brincarem, mais praças porque tem poucas praças, aparelho de exercício e foodtruck.”

(Diário de Campo, Agatha - Elisa Maria, 2019)

naturais como árvores, plantas e canteiros floridos. Também foi de preocupação geral a decoração das paredes da praça, que acabam sendo um elemento bem marcante na paisagem. Brinquedos “tradicionais” como escorregadores, gangorras e balanços estiveram presentes e, fazendo jus ao desejo de um ambiente mais limpo, em todas as maquetes havia latas de lixo.

Estes modelos foram a base para o trabalho de **tradução**, agora da equipe de arquitetas, que viria a transformar tudo aquilo em um projeto executivo que atendesse a todas as normas técnicas necessárias à sua construção efetiva. Aqui, vale retomar a fala da arquiteta Beatriz Goulart na série Diálogos do Brincar, que diz que “**não se trata só de ouvir as crianças**. Eu não sei se o que elas querem é o que é pra fazer. A gente precisa conversar sobre isso”. Não se trata, portanto, de “apenas” ouvir as crianças e atender a seus desejos. O processo de cocriação não significa de forma alguma delegar o trabalho de projeto às crianças ou a quem quer que seja o público do espaço em questão. Não. O trabalho da arquitetura nesse contexto tem, sim, a tarefa de ler os desejos dos usuários e suas entrelinhas, entendendo um pouco mais sobre aquela **visão de mundo que não é a sua própria**, e para isso servem atividades como essa das maquetes da praça.

Facilitadora: Por que a gente precisa de brinquedos? Por que a gente precisa da estrutura da praça?

S: Para deixar a praça mais bonita.

C: Para deixar a praça mais colorida.

W: Para todo mundo ver que a gente conseguiu reformar a praça e ver que pedimos a ajuda de todos.

T: As cadeiras estão todas quebradas e tem pessoa que não pode nem jogar um xadrez.

B: Não tem lazer

C: Tinha que ter mais brinquedos para as crianças brincarem e luz lá embaixo.

W: Minha mãe não deixa eu ir na praçinha.

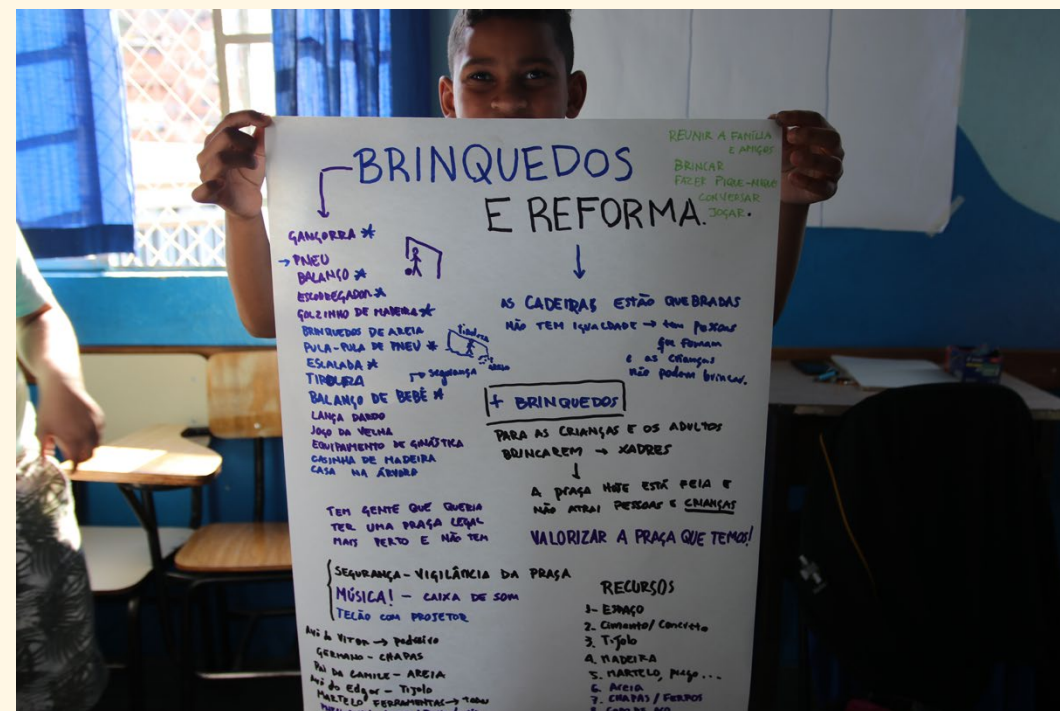
S: Pode ser até para os adultos brincarem.

C: Tem o xadrez também para eles.

(Informação verbal. Oficina 05 de projeto - Elisa Maria, 2018).

Por outro lado, entra também no escopo da arquitetura **ampliar o universo de referências** – de espaços, de materiais, de usos. “O que a gente pede, muitas vezes, é o que a gente sabe”, coloca Beatriz. E é nesse sentido que parece importante ampliar esses saberes para **outras possibilidades** de espaço, outras possibilidades de relação com a cidade, de uso do espaço público, de tipos de brincadeira. O brincar, nas representações, por exemplo, muitas vezes aparece materializado naquele típico playground com escorregador, trepa-trepa, gira-gira, gangorra e balanço. Fim. E isso não é “culpa” da falta de criatividade das crianças, mas trata-se das referências que muitas vezes elas têm associadas ao que é brincar. Tampouco quero dizer que alguém vai ensinar para a criança o que é brincar, não é isso, mas ver coisas que nunca vimos antes, ampliar nosso repertório de o que quer que seja, nos dá **ferramentas** para criar, para pensar, para inventar soluções para os problemas que vão surgindo.

Assim, longe de “apenas” materializar os desejos das crianças em um projeto executivo, nosso trabalho enquanto arquitetas nesse processo implica um **diálogo constante**, onde damos desde



Fotos: Acervo CoCriança.

pareceres técnicos até sugestões e referências de soluções que se relacionam com os sonhos e desejos apresentados por elas. Nesse sentido, atividades como a dessa terceira oficina contribuem tanto para uma aproximação nossa do olhar da infância sobre o espaço, quanto para uma abertura para esse diálogo que não chega de forma impositiva como uma “palestra de referências sobre espaços públicos”, mas parte do **próprio percurso da criança** ao ir elaborando seus desejos. “Eu quero um escorregador”, disse certa vez uma criança, frente ao que indagamos “para que?”, “ora, para escorregar”, ela respondeu. “Mas você quer um escorregador, ou você quer escorregar? Em que outros lugares você pode escorregar que não são um escorregador?”. Esse é um exemplo representativo dessa elaboração do pensamento que vai ocorrendo ao longo das atividades e que vai se desenvolvendo e complexificando ao longo do tempo. Ao invés de investigar que brinquedos as crianças desejam, buscamos ir por um caminho de entender que movimentos mais gostam de fazer.

A quarta oficina dessa etapa de projeto consiste no **mapeamento de recursos**, onde, uma vez sonhado e materializado no papel o projeto da praça, chegamos em um momento onde nos perguntamos “**e agora?** como a gente faz para construir de verdade?”. É o choque com a realidade e o desafio de pensar soluções viáveis para que o projeto se concretize.

Através de uma dinâmica lúdica, nessa oficina foram investigados que recursos necessários à reforma da praça poderiam **proceder da comunidade local**. Na própria praça e com desenhos de fluxogramas sendo feitos nas paredes e chão do lugar, foram estabelecidas 6 frentes de intervenção para serem pensadas: jardim, brinquedos, arte, reforma, lixo e luz. Para cada uma delas, eram levantados os recursos diretos e indiretos necessários e os que já poderiam ser conseguidos na comunidade. Esse exercício deu uma primeira noção de custo, viabilidade e complexidade do projeto tanto para as arquitetas quanto para as crianças.

É curioso que a palavra recurso, do latim *recursus*, significa “possibilidade de voltar, caminho para voltar, volta” (HOUAISS, 2001), é um “**refazer o percurso**”. Retomando a ideia de narrativa, memória e respeito, me parece que a ideia de levantar recursos é um ponto importante na construção física e simbólica da história do lugar. Quem sabe de onde vieram os recursos, sabe quais foram

Eu lembro até que na viela, no escadão ali, tinha um homem, tipo, ele pegou um monte de coisa lá do lixo que tava em frente ao escadão e fez um barquinho de brinquedo. Então eu acho que eles têm bastante potencial pra ajuda nós.

(Diário de Campo, Agatha, Oficina 01 de Construção - Elisa Maria, 2019).



Oficinas de construção. Fotos: Acervo CoCriança.

"Eu quero falar que a nossa praça é um lugar pra se divertir, onde as crianças vêm brincar, os adultos vêm fazer suas coisas, suas necessidades. Aqui é um lugar bom pra estudar, pra regar planta, trazer o seu animal para brincar... Trazer o seu filho para brincar, porque a praça é importante pra gente. Porque se não fosse graças à praça, quase nem todas as crianças desse mundo teriam algum lugar pra brincar."

(Informação verbal, J. Oficina 04 de Construção - Elisa Maria, 2019).

as raízes, sabe o caminho de volta e, portanto, sabe refazer também o caminho de ida. Mais ainda, aprende a transitar, fazendo esse caminho de ir e vir quantas vezes for necessário. Trata-se de um entendimento estrutural do processo - seja ele qual for - e que vai reger, em muitos níveis, a complexidade da construção e articulação do todo.

Na mesma linha do entendimento do processo, com o projeto já encaminhado e uma noção mais precisa dos recursos ainda necessários, foi desenvolvido com as crianças uma dinâmica de **argumentação criativa**, que é precisamente uma estruturação da narrativa do projeto, reforçada por argumentos como direito à cidade, direito das crianças e objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). Não apenas entendendo, mas agora também exercitando a capacidade de **contar a história** e vencer da relevância do que vinha acontecendo, nessa oficina foram escolhidas duas crianças como representantes da turma para **conversar com um vereador**. Com grande êxito, dessa conversa resultou a conquista de uma emenda parlamentar que tornou viável a construção da nossa praça.

É interessante como esse processo envolve um entendimento do funcionamento da própria cidade - suas instâncias de poder e burocracias - bem como uma conscientização cidadã por parte das crianças, que se percebem ativas na transformação do mundo que as rodeia. Nesse aspecto, acredito que foi muito importante a conquista da emenda, ou seja, o resultado positivo de todo aquele esforço empenhado. As conquistas - sejam pequenas, sejam grandes - vão nos dando confiança e coragem para colocarmos em prática nossa capacidade de intervenção no mundo.

Entre muitos obstáculos e pormenores, a fase de projeto terminou no dia 25 de agosto de 2018, com a convocação da comunidade para uma grande celebração, onde foi escolhido, por voto da maioria, o nome "**Praça Livre Para as Crianças**" para designar aquele novo espaço público.

Por motivos diversos, foi somente um ano mais tarde que tiveram início as obras e, assim, também a fase de **construção coletiva**. Passado muito tempo desde o último encontro, o primeiro passo desta etapa foi retomar o contato com as crianças, lembrando tudo o que havia acontecido até ali, entendendo o que havia ocorrido neste um ano e diagnosticando em que pé estava a



Oficina de construção na praça, enquanto aconteciam as obras infraestruturais com mão de obra especializada.
Foto: Acervo pessoal da autora.

transformação do espaço planejada. Costurando a narrativa do processo no espaço-tempo, foi montada coletivamente uma **linha do tempo** das oficinas realizadas até então. Essa atividade se mostrou muito útil não apenas para relembrar o percurso até ali, senão também para contextualizar crianças novas que haviam entrado na turma do CCA.

Ao longo dessa fase de construção, as atividades seguem no sentido de fortalecer a autonomia das crianças, que passam a **organizar elas mesmas** as oficinas de intervenção no espaço. Assim, relembrando com elas algumas oficinas anteriores, analisamos em linhas gerais como são estruturadas, deixando claro,

por exemplo, a necessidade de um objetivo a ser cumprido em cada encontro, a importância de enunciar com clareza o que será feito, ou a necessidade de controlar o tempo de cada atividade. Então, em grupos menores, cada um responsável pelo planejamento de um encontro, as crianças, auxiliadas por um “esqueleto de oficina” (anexo III) e acompanhadas por nós, planejam como acontecerão as oficinas e quem será responsável pelo que. A ideia é que exercitem essa “**gestão do fazer**” que envolve uma **elaboração do que foi aprendido**, propiciando uma experiência importante de compromisso com o grupo. Cada um é responsável por uma pequena parte - aquecimento, introdução, atividade principal, encerramento... - mas que vai compor a totalidade da oficina.

“A gente vai entregar um papel pra vocês, pra vocês desenha a praça. Como vocês querem que ela fica.”

(Informação verbal, Anderson, Oficina 06 de Construção - Elisa Maria, 2019)



Praça Livre para as Crianças durante as obras de infraestrutura. Foto: Acervo CoCriança.



Praça com as obras de infraestrutura finalizadas. Foto: Acervo CoCriança.

“Eu sugiro fazer um desenho assim, ai... tipo fazer, desenhar nossa praça, como que tá lá dentro. Desenhar assim as crianças brincando. Chamar a Cleo e o Joe, os grafiteiros”

(Diário de campo, Ellen, Oficina 05 de Construção - Elisa Maria, 2019)

É muito diferente ter um colega, um semelhante, ali naquela posição de propositos, muito associada aos adultos, às professoras. Como coloca uma das integrantes do coletivo, Andrea Muner (2020, p. 198), “tudo é recriado, repensado e reaprendido coletivamente, resultando numa validação por elas mesmas do que antes foi passado por nós”. A repetição, nesse caso, onde há uma transição de uma postura mais passiva nas oficinas, para a postura totalmente ativa, marca esse processo, fixando os saberes no corpo.

Paralelamente a esse “meta-processo” de oficinas para dar oficinas, deu-se continuidade ao desenvolvimento da comunicação, o que envolve criar estratégias para informar e incluir a comunidade na construção da praça enquanto lugar. Quanto a isso, além de uma divisão das crianças em frentes de trabalho - cartazes, redes sociais e boca-a-boca (conversar com os moradores do bairro) -, foram realizados dois **encontros em finais de semana**, um para pintar a parede, e outro para organizar um canteiro de plantas visando, sobretudo, evitar o acúmulo de lixo em um ponto específico da praça. Esses encontros contaram com a presença de algumas poucas crianças da turma do CCA e com alguns moradores do entorno - adultos e crianças - que aos pouquinhos se aproximavam e às vezes começavam a ajudar. Um ponto chave era que oferecíamos sempre um lanche - pão, queijo, presunto, suco... - de modo a habitar a praça de maneira convidativa. Além de ser um atrativo pela própria comida, os momentos de **comer junto**, ainda que se tratando de um lanche rápido, sempre vinham acompanhados de muitas histórias - do bairro, da vida - e comentários descontraídos dos vizinhos sobre a praça que, para nós, eram muito valiosos.

Nessa interação era notável a insatisfação de alguns moradores que comentavam “vocês vão fazer isso aí, vai dar uma semana, e vão estragar tudo outra vez”. Para além do acúmulo de lixo, uma grande questão das praças dessa região é a presença de usuários de drogas. Com relação a isso, foi interessante o fato de que, no início de uma dessas oficinas aos finais de semana, logo ao chegar encontramos alguns usuários de droga e a praça toda suja, cheia de tralhas. Já com algumas crianças que puderam comparecer no dia, conversamos com eles, contando que iríamos fazer essa oficina e perguntando se não queriam participar. De início, não foi muito fácil a comunicação, mas aos poucos foi melhorando e, logo, notou-se um **constrangimento** por parte desse grupo quanto à bagunça que tinham feito ali. Até um pouco eufóricos, começaram a limpar



Oficina realizada em um sábado, contando com a presença de crianças e adultos do bairro. Foto: Acervo pessoal da autora.

"Eu acho que a gente podia conversar com eles [moradores de rua], porque eles, sabe, pegam o lixo, essas coisas e transformam em bastante coisa. Então, acho que a gente podia pedir a ajuda deles também, pra eles ajudarem, a tipo, procurar as coisas pra gente reciclar e fazer, sabe, os brinquedos, os lixos... e eu acho que se eles participarem, eles não vão querer destruir uma coisa que eles ajudaram a fazer"

(Informação verbal, Agatha, Oficina 01 de Construção - Elisa Maria, 2019)

o espaço, tirar os entulhos e varrer a praça com um pedaço de papelão. Esse relato nos remete à política da presença de Tonucci. A partir do momento em que havia mais gente ali, crianças inclusive, **as interações com o espaço se modificaram positivamente**, caminhando no sentido de um ambiente mais seguro e agradável para todos.

Nesse mesmo dia, uma das usuárias de drogas ficou lá conversando com a gente por um bom tempo e, nisso, aconteceu um outro episódio interessante: uma cadela que estava em um dos canteiros da praça deu à luz. Pode parecer bobo, mas esse evento gerou um vínculo significativo naquele momento. Todos nós - arquitetas, crianças e usuária - nos mobilizamos em torno do ocorrido. Aquilo nos unia à medida que havíamos **presenciado aquele mesmo acontecimento**. Não só pudemos trocar comentários sobre o episódio, que variavam de "que fofo" a "uma vez eu tive um cachorro...", como compartilhamos um zelo por aquela cadela e sua cria. Ao longo do dia e das atividades que realizamos na praça, havia sempre alguém de olho para garantir que os cachorrinhos estivessem bem. Esse episódio pode não expressar um grande vínculo com o lugar, mas entra no escopo das experiências que tiveram palco ali e que ficam como memórias. É uma história que eu tenho - que todos que estavam ali têm - para contar e que aconteceu ali, naquela praça, não em outro lugar.

Antes que terminássemos as intervenções e pudéssemos realizar a celebração final com os moradores do Jardim Elisa Maria, o processo na Praça Livre para as Crianças, como tantas outras atividades, foi interrompido por conta da pandemia. Ficaram pendentes algumas modificações no espaço e, sobretudo, ações no sentido de sua manutenção, de modo a fazer perdurar todo o trabalho desenvolvido até ali. Estávamos a ponto de realizar um **plano de uso** da praça junto aos moradores e equipe do CCA, de modo a manter a política da presença. Também elaboramos um banner que fala um pouco das características do lugar, contando **a história da construção** da praça junto às crianças. Essas ações vão no sentido tanto de favorecer o pertencimento, caracterizando o lugar e tratando com respeito sua história, quanto de ocupar na prática e manter aquele espaço com vida, em movimento.

Hoje, mantemos contato com algumas lideranças locais, bem como com educadores do CCA, e sabemos que será um desafio a reapropriação e a manutenção do espaço físico da praça. No en-

tanto, esse processo, que já dura mais de três anos, já revela um impacto perene à medida que seguimos todos ali, batalhando juntos por um espaço público melhor para as crianças e assim para todos. A sensação é de que se nós, juntos, construímos essa praça, o que é que não conseguimos construir? Fazendo jus ao próprio o nome, a Praça Livre para as Crianças pertence às crianças, e esse pertencimento foi construído aos poucos, a cada oficina e pequena intervenção naquele espaço.



Oficina realizada no sábado com as crianças e a comunidade.
Fotos: Acervo pessoal da autora.

Praça do Samba

Vila Anglo-Brasileira (2019-2020)

Quanto à Praça do Samba, na Vila Anglo-Brasileira, o processo teve início em 2019, após o convite de um vereador para aplicarmos nossa metodologia em outro espaço público, agora no distrito de Perdizes. Já havendo uma verba destinada ao projeto advinda de uma emenda parlamentar, o local escolhido foi a Praça Doutor Vicente Tramonte Garcia ou “Praça do Samba”, como é chamada pelos moradores da região. O trabalho foi realizado em parceria com o CCA Sal da Terra, e o contato se deu intermediado por uma moradora do bairro que representava uma organização da vizinhança, o Movimento Amigos da Vila Anglo (MAVA). Nosso contato com essa organização foi constante até que a reforma fosse concluída.

Localizado na Zona Oeste de São Paulo, o bairro da Vila Anglo-Brasileira fica no distrito de Perdizes, parte da Subprefeitura da Lapa. Próxima a uma zona de prédios altos e tráfego movimentado nos arredores do metrô Vila Madalena, a Vila Anglo é uma zona predominantemente residencial, marcada por casas térreas, sobradinhos e alguns prédios baixos, distribuídos em ruas tortuosas e bem arborizadas que atenuam o relevo acidentado. Embora venha ocorrendo um processo de gentrificação gradual da região, o bairro ainda conta com muitas residências simples, de baixo padrão, lembrando uma paisagem e dinâmica cotidiana periférica. De acordo com dados da fundação SEADE (2020), 13,2% das 114.788 pessoas que compõem a população do distrito de Perdizes são crianças e jovens de 0 a 14 anos.

Mais velhas que as da Brasilândia, as crianças do CCA Sal da Terra tinham entre onze e treze anos quando iniciamos o projeto. Durante o primeiro semestre, realizamos semanalmente as oficinas da etapa de cocriação, processo que resultou na formalização do projeto executivo pela equipe do CoCriança. As obras na praça tiveram início no mês de julho, sendo a Subprefeitura responsável pela demolição e obra de infraestrutura, e nós, pelos acabamentos, áreas verdes e brinquedos. Assim, durante o segundo semestre de 2019, atravessamos um período de obras de infraestrutura - também acompanhado de perto pelas crianças - e realizamos as oficinas da etapa de construção coletiva, feitas através de atividades lúdicas que envolviam pintura, plantio e soluções criativas para questões de lixo e manutenção da praça.



Praça do Samba durante e após as obras de infraestrutura. Fotos: Acervo CoCriança.

S: Você conhece a Praça do Samba?
 Morador: Conheço.
 S: O que você acha do bairro?
 Você gosta de morar aqui?
 Morador: Gosto muito. Moro há 24 anos.
 S: O que você acha que poderia mudar na Praça?
 Morador: Só diversão pra criança. Sem negócio de samba, de bagunça. (...)
 A: Tá, a gente queria... a gente tá chamando algumas pessoas pra ajudar nessa segunda parte da reforma, que é pintura, e a gente queria saber se você queria ajudar a gente.
 Morador: Hoje não. Mas volta, pode passar, que eu ajudo!

(Informação verbal, Stefani, Ana Beatriz e morador. Oficina 04 de Construção - Vila Anglo, 2019).

Foi interessante poder aplicar a metodologia recém-desenvolvida pela segunda vez, cristalizando alguns aprendizados e exercitando a capacidade de modificar os planos quando necessário, adaptando-se a um contexto. Como na Brasilândia, muitos temas transversais foram incorporados ao longo do processo, mas, na Vila Anglo, pudemos nos atentar e aprofundar aspectos que percebemos ter grande importância para o andamento do trabalho, como questões relativas à **sensibilidade**. Por sensibilidade, entenda-se falar sobre sentimentos, saber dar nome, ter espaço para se expressar. Essa iniciativa veio a partir de duas observações: uma é o fortalecimento da coesão do grupo quando cria-se esse espaço de **ouvir e ser ouvido**; outra é a rasa adjetivação que aparecia frente a avaliações das atividades, que não saíam muito do espectro “chato” e “legal”. Assim, trouxemos para as oficinas atividades onde nomeávamos diversos sentimentos, conversando também para aprofundar o que era entendido por cada um. Notamos, em atividades como essa, um impacto maior sobre os meninos do grupo que, de início mais travados, pareceram conseguir articular-se muito melhor frente ao grupo no fim do semestre.

Outra atividade significativa que, paralelamente, fortaleceu a coesão do grupo, e que não chegou a ser realizada na Brasilândia, foi um percurso à pé, do CCA até a praça, onde, em duplas, uma criança ia vendada e a outra ia conduzindo. Em um exercício clássico de **confiança e cuidado**, essa atividade foi uma experiência marcante que deu protagonismo a outros sentidos que não à visão, aflorando de uma nova maneira a percepção daquele trajeto já tão conhecido. Com isso, é fortalecido o vínculo não só entre as duplas, que colocaram em prática tanto uma responsabilização pelo outro quanto uma posição de vulnerabilidade, refletindo sobre a dinâmica do grupo como um todo, mas também o vínculo com o território, com aquele trajeto que ganha novas dimensões perceptivas. Agora eu conheço não apenas as direções daquele caminho, mas tenho também a memória dos sons, cheiros e irregularidades da calçada. Parece que o enraizamento ganha **novas ramificações**.

Outro episódio interessante que ocorreu na Vila Anglo e que vale ser relatado diz respeito à transição de uma turma para a outra no desenvolvimento do projeto da praça. Nos finais de semestre, por motivos diversos, é comum que haja uma alteração na composição da turma do CCA. Quando acaba o ano, essas mudanças ficam ainda mais expressivas, chegando a acontecer, como foi o caso,



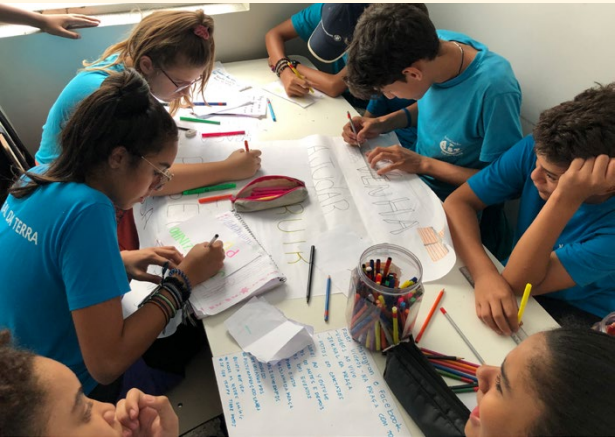
Atividade ao longo do percurso do CCA até a praça. Fotos: Acervo CoCriança.

de a turma inteira ser substituída. Algumas crianças chegaram na idade limite do CCA (14 anos), outras mudaram de horário, outras mudaram de cidade... Independente dos motivos, o fato é que daríamos continuidade ao trabalho iniciado acompanhadas pela mesma educadora, mas com, majoritariamente, outras crianças. Esse era um desafio e tanto e, para nós, uma perspectiva até um pouco desanimadora uma vez que prezamos tanto por essa construção contínua do lugar com as crianças. Assim, buscando fazer uma transição branda, convidamos os ex-alunos do CCA que participaram do projeto até ali para irem na primeira oficina com a nova turma. Três meninas puderam comparecer e foi cativante ver seu amadurecimento e protagonismo ao relatarem e explicarem o processo aos mais novos. Essa situação de “**passar o bastão**” de uma turma para outra na construção de um mesmo projeto foi, além de emocionante, muito satisfatória, dando uma sensação de continuidade do processo, como sempre desejamos. As crianças mais novas, ali ouvindo as mais velhas, ocupariam elas mesmas, num futuro próximo, aquela posição de contar para as novas gerações o que veio ocorrendo até então. É, no fim, algo parecido com uma contação de história e com o ato de narrar e transmitir experiências expresso por Benjamin.

Nesse sentido, há uma semelhança grande com a Escola Ágora, onde o trabalho coletivo muitas vezes envolve as crianças de 1º a 9º anos, sendo liderado pelos mais velhos. Os pequenos se espelham e tem referência nos maiores, que carregam também uma responsabilidade de cuidar e “dar exemplo” aos menores. No caso da Vila Anglo, a diferença de idades era pouca mas, ainda assim, era notável um entendimento tácito dos mais velhos - “mais experientes” -, como referência e um exemplo a ser seguido.

Hoje, a Praça do Samba está com a reforma de infraestrutura concluída, mas ainda está previsto a aplicação de azulejos, o plantio de algumas mudas no jardim, a instalação de um painel que, como o planejado para a Brasilândia, conta um brevemente a história da praça e sua recente transformação pelas crianças. Assim que possível, o plano é organizar uma grande celebração com toda a comunidade, inaugurando propriamente dita, a Praça do Samba da Vila Anglo.

O fato de termos aplicado a metodologia em dois contextos distintos nos permitiu estabelecer uma série de comparações que



Fotos: Acervo CoCriança.

enriquecem nossa análise e leitura de mundo, nos ajudando a prever situações e desdobramentos possíveis em alguns momentos do processo, além de aprimorar nosso planejamento, sistematizando com mais destreza tanto os registros das oficinas, quanto estratégias de monitoramento e avaliação.

Reflexões sobre os processos

No que diz respeito aos aspectos que favorecem a vinculação, no processo desenvolvido pelo CoCriança, construir, brincar, narrativa e tempo estão presentes do começo ao fim. Como no Canto de Experimentação, trata-se de uma construção concreta, de um espaço material que, à medida que ocorre, é acompanhado por um importante processo de **construção simbólica**, que é quem atribui sentido para o resultado final. As reformas finalizadas das praças têm pouca relevância frente a todo percurso realizado lado a lado com as crianças. A construção em si, **já configurando um habitar**, é a estruturação gradual de um sentir-se como em casa naquele lugar e da capacidade de intervenção no mundo.

Com relação ao brincar, trata-se da essência do trabalho desenvolvido pelo CoCriança. A defesa pelo brincar livre no espaço urbano é a afirmação do direito das crianças a pertencerem, se apropriarem, se vincularem a sua própria cidade, seu próprio chão. Assim, o brincar, na prática e enquanto reflexão, atravessa todas as atividades, configurando um fio condutor do processo. É **brincando e ocupando o espaço público com brincadeiras**, que reafirmamos, junto às crianças, seu direito a esta que é sua linguagem primordial. Abertas e com a escuta atenta para essa cultura da infância que nos era tacitamente comunicada a cada encontro, fomos nos aproximando do universo do brincar daquele grupo e, assim, através da co-criação, buscamos proporcionar experiências e intervir no espaço de modo a abarcar e favorecer as manifestações daquele universo.

Para além dos momentos de estruturação da narrativa para conversar com os moradores do bairro, ou para convencer as autoridades da importância do projeto, há toda a gama de memórias - individuais e coletivas - que foram produzidas ao longo desse processo e que vão constituindo a história do lugar. Cada criança envolvida no projeto tem histórias para contar e, juntas, todas sabem **refazer o percurso** - o recurso - de como chegamos até aqui. Cada tijolo,



Foto: Acervo CoCriança.

cada traço pintado na parede tem sentido. Para quem vê de fora, a relação é diferente, mas, à sua maneira, saber da história da praça dá outro grau de significância para aquele lugar. Faz toda a diferença saber que aquela praça é fruto de um projeto participativo, em parceria com o CCA, onde as crianças são **co-autoras e protagonistas** das transformações. Ter consciência dessa história altera a maneira de estar, se apropriar e cuidar daquele espaço.

Por fim, no que tange ao tempo, bem como na Escola Ágora, as experiências tanto na Brasilândia quanto na Vila Anglo foram extensas, havendo constância e a incorporação das atividades na rotina das crianças. Vinculamo-nos entre nós e também com o espaço. A frequência de ocupação da praça é um ponto bastante relevante porque não só efetiva essa ideia de amortecimento do contato das crianças com a cidade, mas também vai naturalizando a relação do próprio CCA como todo com o espaço público que o rodeia. Na Vila Anglo, vimos acontecer de, passado um tempo do início de nossa atuação, outras turmas, com outras educadoras, começarem a frequentar a Praça do Samba em alguns horários, sem qualquer proposição por parte do CoCriança. Acontecimentos como esse nos causam grande alegria uma vez que nosso objetivo é justamente conseguir que esse tipo de mudança de hábito seja perene sem a nossa presença. Que as conquistas e aprendizados perdurem e, melhor ainda, se multipliquem. Ao exercitar com as crianças a estruturação de oficinas, bem como a etapa de formação continuada com os educadores, a ideia é criar um **efeito multiplicador**. Nós vamos embora, mas o projeto fica. Estando suficientemente enraizada - no território e dentro de cada um que participou -, a experiência pode se ramificar e dar novos frutos por si só.

Comparando a experiência do CoCriança com a da Escola Ágora, podemos observar semelhanças no que diz respeito ao acompanhamento e entendimento de um processo amplo e complexo que perpassa as etapas de projetar, construir e habitar. Há também um quadro semelhante de envolvimento na construção e acompanhamento das obras, resultando em um sentimento expressivo de capacidade de realização. Uma diferença importante, no entanto, é o contexto urbano e a atuação no próprio espaço público que caracterizam a atuação do CoCriança. Se, na Escola Ágora, o processo se volta para as dinâmicas dentro do próprio ambiente escolar, no trabalho do CoCriança, o foco está justamente na linha tênue e na potência de diálogo entre instituição educativa e espaço público, comunidade escolar e vizinhança.

Quanto a isso, emerge uma observação que me parece pertinente. Quando escutamos que “a rua é perigosa”, ou “a cidade não é lugar para crianças”, temos que concordar que, de fato, na maioria dos espaços urbanos existem perigos, que variam em gênero e grau, de acordo com cada contexto. Mas, justamente aí reside a **importância da mediação da instituição de ensino** na ocupação da cidade pela criança. É essencial e oportuno, ao meu ver, amortecer esse contato, naturalizar, **aprender os limites** - e isso vale tanto para a criança quanto para o adulto -, vivenciando situações desafiadoras mas transponíveis e entendendo quais as condições de habitabilidade necessárias a essa ocupação. Essas crianças vão crescer já tendo experiências de espaço público. O medo diminui frente a sua **própria confiança em como lidar com alguns tipos de situações**, gerando também, no melhor dos casos, confiança dos pais nos próprios filhos ainda que dentro de um espectro - sensatamente - limitado, de contextos desafiadores.

Cabe destacar, por fim, a relevância do projeto enquanto extensão universitária. Configurando um trabalho de **ação continuada**, que articula pesquisa e produção acadêmica com práticas concretas no território, a experiência de extensão, vinculada a um trabalho coletivo e constante realizado junto às comunidades - **com**, e não **para** as pessoas -, contribui fundamentalmente para a formação de um profissional que, mais que “técnico”, é também crítico, sensível às causas e **comprometido política e socialmente**, sendo apto para responder com coerência aos desafios da prática arquitetônica em uma realidade tão desigual como é a brasileira (D’OTTAVIANO, 2019).

Se, por um lado, proponho neste trabalho a reflexão de “saltar os muros da escola” (FARIA, 2016) estreitando vínculos entre instituição educativa e território, cabe a ampliação deste raciocínio para a necessidade de **saltar também os muros da universidade**. Sair da redoma intelectual, muitas vezes marcada por um discurso auto-referenciado, e dialogar efetivamente com a população e a prática cotidiana. É correr perigo, encarar o imprevisto e ter coragem para desconstruir hipóteses, criar novas teorias e, assim, verdadeiramente, em um processo constante, construir conhecimento.



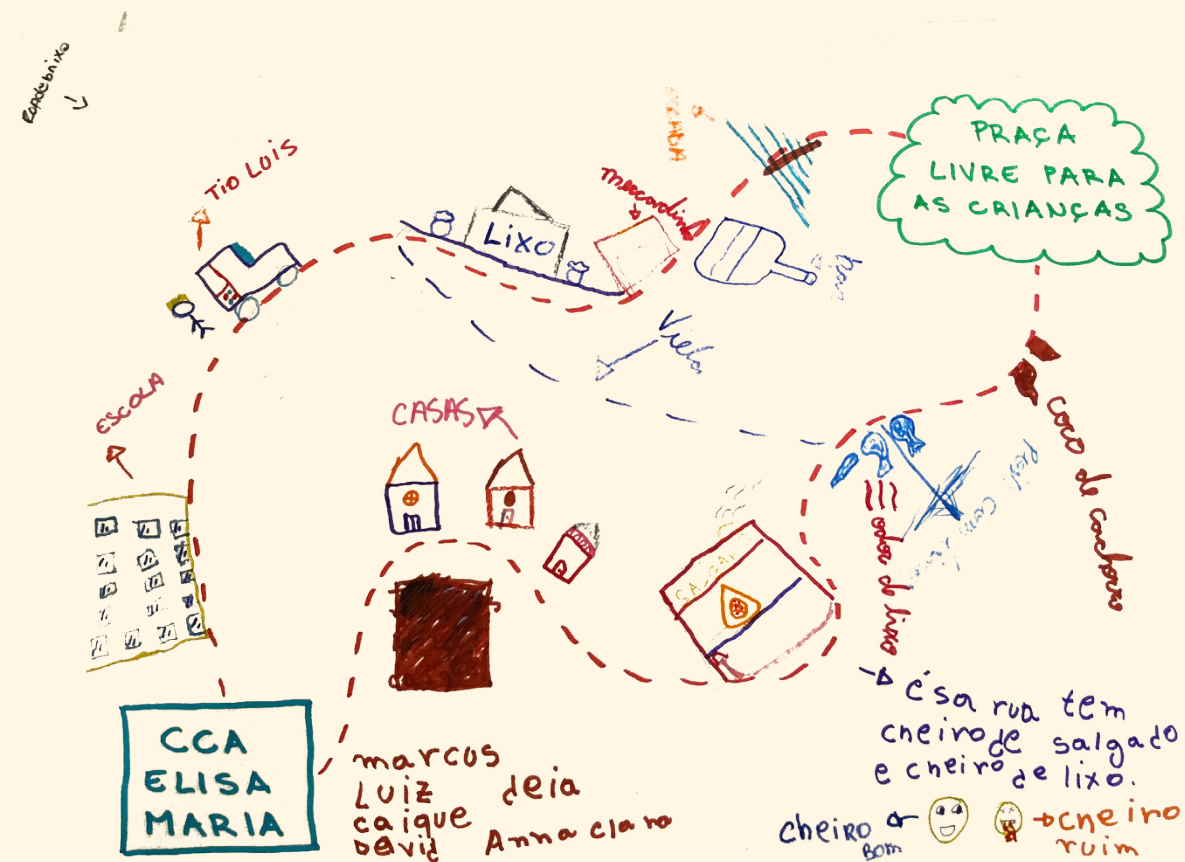
Foto: Acervo CoCriança.



Foto: Acervo CoCriança.



Atividade de mapeamento afetivo, em grupo, do percurso do CCA até a praça. Foto: Acervo CoCriança.



Fonte: Acervo CoCriança.



Foto: Acervo pessoal da autora.



Foto: Acervo CoCriança.



Foto: Acervo CoCriança.



Fotos: Acervo CoCriança.



Linha do tempo de fotografias; retrospectiva com as crianças do que já havia sido feito até ali. Foto: Acervo CoCriança.



Conversa com moradores do bairro Jardim Elisa Maria para divulgar o projeto da praça e chamar para a participação. Fotos: Acervo CoCriança.

O QUE EU SENTI? Na primeira entrevista eu senti vergonha mais depois fui ficando de boa.

CHEGAMOS NO OBJETIVO? Sim, fizemos outras perguntas como: Você QUER AJUDAR?

EU PARTICIPEI ATIVAMENTE? Sim, ajudei fazendo as perguntas.

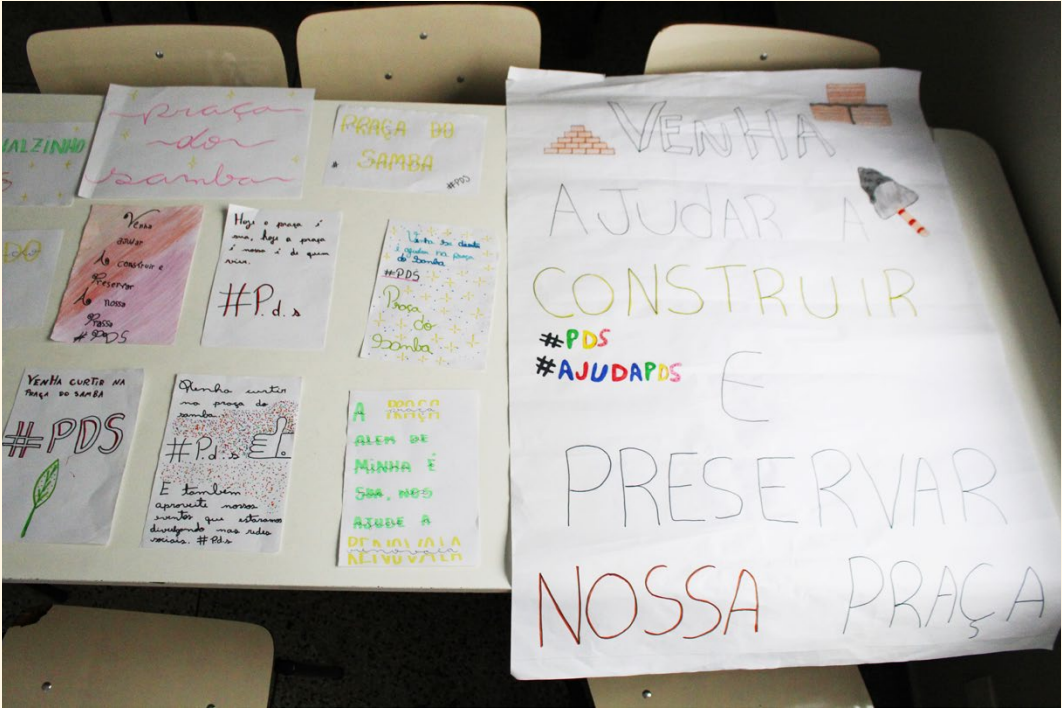
Registro de avaliação de uma menina sobre o processo de conversar com a comunidade na Vila Anglo. Foto: Acervo CoCriança.

1. Eu estou bem pois estou com meus amigos.

2. Sim, pois conseguimos coletar quase tudo

3. Não, pois gostaria de ter me expressado mais e ter ajudado.

Registro de avaliação de um menino sobre o processo de conversar com a comunidade na Vila Anglo. Foto: Acervo CoCriança.



Cartazes feitos pelas crianças da Vila Anglo, buscando engajar a comunidade no projeto e manutenção da praça.
Foto: Acervo CoCriança.

CoCriança
Como preparar oficinas?

Pense em um nome legal para a sua oficina!
BRINCANDO COM AS CORES (1)
CONVERSA SOBRE A PINTURA (2)

Qual é a sua frente de trabalho?
RELEMBRAR O QUE FIZEMOS-ADA
CONVERSA OU DINÂMICA DE
FECHAMENTO

Qual data pode acontecer a oficina?
QUARTA OU QUINTA QUE VEM

Quantas crianças vão ser facilitadoras desta oficina e quantas vão participar?
6 CRIANÇAS | TODOS (14 CRIANÇAS)

Qual é o objetivo da sua oficina?
AQUECIMENTO, OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE

Qual conteúdo você precisa dominar para dar essa oficina?
RESPEITO, NÃO TER VERGONHA, REFLEXÃO, ESCUTA

Quais princípios você quer abordar na sua oficina?

educação sócio-ambiental	liberdade
cooperação	diálogo
	autonomia

Exemplo de esqueleto de oficinas preenchido pelas crianças em seu planejamento de atividades.
Foto: Acervo CoCriança.



Convite para a festa que marcou o fim da etapa de projeto no Jardim Elisa Maria. Foto: Acervo CoCriança.

5.3 Construção de vínculos com e no território: **Maleta Pedagógica**

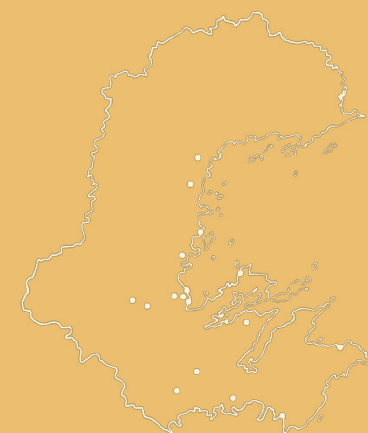




Foto: Acervo Cenários Pedagógicos.

5.3 Construção de vínculos com e no território: Maleta Pedagógica

Durante 2017 e 2018, fiz parte, com mais três colegas, da equipe do Cenários Pedagógicos, grupo coordenado pela arquiteta Beatriz Goulart. Entre uma série de projetos que relacionavam arquitetura e educação, elaboramos para o Educativo da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) 2018 um dispositivo que chamamos de **Maleta Pedagógica**.

O Município de Paraty fica no sul do Estado do Rio de Janeiro e é amplamente conhecido por seu Centro Histórico, sendo o conjunto arquitetônico e paisagístico da cidade tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). O Centro, no entanto, é apenas parte de um enorme território que compreende extensas zonas rurais e costeiras, abarcando grande diversidade cultural - caçara, indígena, rural, urbana, quilombola.

Acontecendo anualmente no mês de Julho, a Flip dura cinco dias e sempre presta homenagem a algum autor brasileiro. Em 2018, a 16ª edição da festa celebrou a escritora Hilda Hilst (1930-2004) e teve um público de cerca de 26,4 mil pessoas (CASA AZUL, 2018), entre leitores, escritores, artistas, educadores e interessados do Brasil e do mundo. Tratando-se de um evento badalado numa esfera intelectual, era relativamente pouco o envolvimento dos habitantes de Paraty na festa, que agitava a cidade por esses cinco dias e depois ia embora e só voltava no ano seguinte. Foi por conta deste diagnóstico, que optamos por realizar um projeto educativo mais longo, que envolvesse a comunidade de Paraty de maneira **perene**, não limitando-se ao momento da Flip. Além disso, sabe-se que muitos dos moradores do município dizem “Paraty” para referir-se ao Centro Histórico da cidade, como se, por morarem em zonas rurais ou costeiras, não fizessem parte daquele território. Assim, um aspecto norteador de nosso trabalho no Educativo foi, portanto, a **consciência territorial** e o **sentimento de pertencimento ao lugar**.

Dessa forma, com o intuito de incluir com mais ênfase a temática do território no projeto, abarcando e valorizando o cotidiano paratiense, as memórias e histórias de seus habitantes,

"Neste ano, o Educativo da Flip busca dar apoio à pesquisa que muitas das escolas de Paraty já estão fazendo, de olhar para o território, para estabelecer um diálogo comum. É olhando no como se fala, como se come, como se desenha nesses territórios que entenderemos a realidade de cada um, suas potências e seus desafios."

Beatriz Goulart, em fala de apresentação às educadoras

e explorando o papel da literatura na construção de uma identidade local, inaugurou-se, na Flip 2018, o **Ciclo Literatura e Território**. Alinhada com os princípios norteadores do Educativo - protagonismo, intergeracionalidade, interdisciplinaridade e colaboração -, formou-se uma equipe multidisciplinar composta por nós, do Cenários Pedagógicos, a Secretaria Municipal de Educação de Paraty (SME) e o IPHAN, contando também com algumas parcerias externas que contribuíram ministrando cursos e oficinas ao longo do processo.

Vale mencionar que, em 2018, Paraty estava concorrendo ao título de Patrimônio Mundial pela Unesco na categoria de sítio misto - patrimônio cultural e natural -, conquista que seria alcançada mais tarde, em 2019. Por este motivo, nesse ano específico, houve um estreitamento entre o Projeto Educativo e o IPHAN, visando potencializar a **literatura como instrumento de vínculo com o lugar** e fomentando noções de educação patrimonial. Assim, colocando em perspectiva a riqueza de aspectos identitários materiais e imateriais do município, foi resgatado o conceito de **inventário participativo**, metodologia constituída pelo IPHAN para abordar o tema do patrimônio cultural, abarcando diferenças étnicas, geracionais e territoriais de cada contexto.

A ideia de inventariar vem ainda reforçada pelo trabalho da autora Gabriela Romeu, que foi a curadora literária do Projeto Educativo. Gabriela vem realizando um trabalho muito sensível de **"inventariar infâncias brasileiras"**, cuja maior expressão seja talvez o livro "Terra de Cabinha: Pequeno Inventário da Vida de Meninos e Meninas do Sertão" (2017). Como coloca a autora em entrevista disponível no site da editora Peirópolis,

"Inventariar é reunir diversos aspectos de um universo; no caso, os universos infantis, as muitas infâncias. São questões sobre crescer e viver menino num dado território. Mas essa palavra **"inventariar"** traz nela também outra palavra **"inventar"**, pois, sem nem bem a gente querer, o olho contorna, reduz, recorta – e, sim, inventa."

Existe, portanto, uma proximidade não aleatória entre as palavras inventário e invenção. Ambas provenientes do latim *invenire* "achar, encontrar, descobrir, imaginar" (HOUAISS, 2001), há nos dois termos uma noção de descoberta associada a um ímpeto criativo. Se inventariar remete a uma descrição minuciosa e categorização

dos elementos de um todo, inventar, por sua vez, carrega a ideia de conceber algo novo, ver **novas relações no todo preexistente**. Nos dois casos, trata-se de uma ação de dar sentido, reorganizar elementos de modo a descobrir novas relações e possibilidades de interações.

Assim, criada justamente para auxiliar esse processo de "inventariação" e educação patrimonial, a Maleta Pedagógica estabelece um recorte específico nos temas **território, patrimônio, memória e brincar**. Dispondo de uma série de dispositivos lúdicos que visam estimular a exploração - material e imaterial - do território, guiada pelo tema **"o lugar onde vivo"**, a ideia era que instituições educativas de Paraty, instrumentalizadas pela maleta, desenvolvessem com as crianças o **registro de uma coleção de aspectos identitários** de cada lugar. Podiam ser texturas, folhas, receitas, músicas, histórias, brincadeiras... ou o que fosse. Todo o processo, seria acompanhado por nós, sendo oferecidas também uma série de atividades de suporte e formação para os educadores participantes.

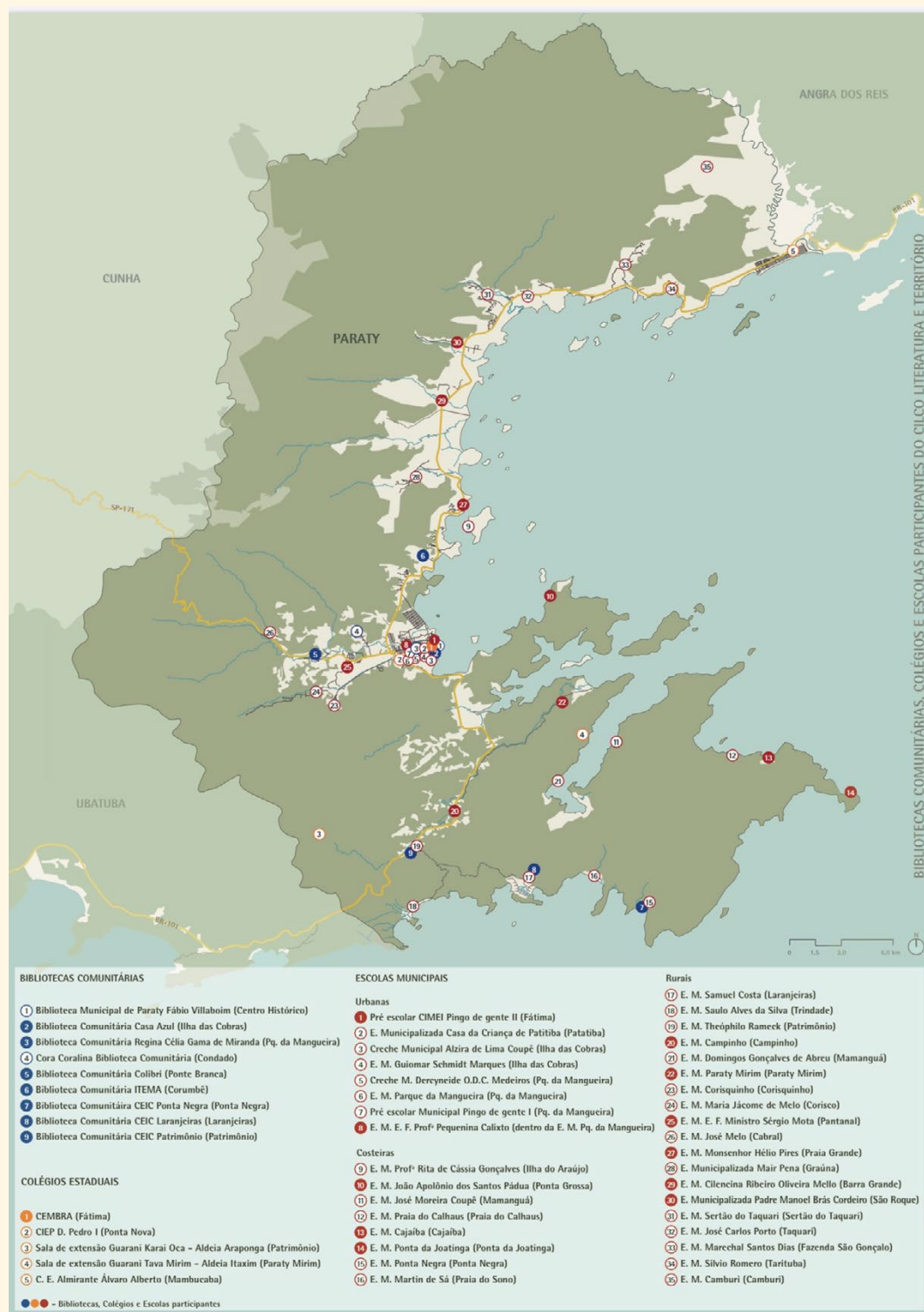
Como coloca Beatriz Goulart, que era também a Curadora Pedagógica da Flip 2018,

"educar para o patrimônio é entender o chão em que se pisa, o ar que se respira, os sons que se ouve, a comida que se come, as histórias que se conta, as brincadeiras que se brinca, as cirandas que se dança... É entender como habitamos um território. É aprender a ouvir o que este território tem para nos contar. E depois contar para os outros, com narrativas as mais variadas (por desenhos, fotografias, vídeos, poemas, músicas, ...) os segredos apre(e)ndidos" (Blog da Letrinhas)

Foi com essa perspectiva que estruturamos o projeto educativo, que culminaria em uma grande exposição durante Flip. Desta forma, estabelecido um primeiro plano de ação, foi aberta uma chamada às escolas e bibliotecas comunitárias de Paraty que estivessem interessadas em participar do processo. Das 49 instituições educativas existentes, inscreveram-se 7 Bibliotecas Comunitárias, 11 Escolas Municipais e 1 Colégio Estadual de ensino médio, somando 19 malas a serem produzidas. Das escolas inscritas, chamava a atenção algumas particularidades, como a presença de escolas multisseriadas, escolas indígenas e escolas quilombolas.

"Inventariar é um jeito de olhar: as histórias, as brincadeiras, as tradições e as encantarias. E as crianças estão o tempo inteiro contando histórias, não só verbalmente, mas por outras linguagens também."

Gabriela Romeu, em fala no Seminário para as educadoras



Mapa elaborado pela Equipe do Cenários Pedagógicos para o Educativo da Flip 2018.

Atentando às especificidades de cada contexto, as maletas foram pensadas uma a uma, buscando ser o mais interessante possível para as crianças e educadores de cada instituição. Os dispositivos que compunham a bagagem dessa mala viajante eram, por exemplo, mapas lúdicos, câmera fotográfica e filmadora, binóculo, lupa... além de cerca de 12 livros pensados especificamente para cada instituição e que, partindo da tríplice identidade, memória e território, abordavam aspectos de construção de identidade e entendimento das singularidades que nos compõe enquanto parte de um coletivo maior. “Ao ler outros mundos, é possível ler melhor o próprio mundo”, disse Gabriela Romeu, em fala inicial às educadoras. “A literatura, fonte para a constituição de nossa identidade, está o tempo todo possibilitando caminhos para que o leitor desbrave mundos para desbravar melhor o seu próprio mundo, olhe para fora e olhe para dentro”. Pensada, em primeiro lugar, para aflorar o prazer à leitura, a curadoria literária buscou criar caminhos para a atribuição de sentido e a compreensão da própria realidade, o próprio chão em que se pisa.

Compunha também a maleta um pequeno manual de instruções que explicava cada item, trazendo algumas propostas mais concretas como a confecção de um **estandarte que representasse o lugar**, e um caderno que registrasse de maneira mais organizada os inventários realizados coletivamente, servindo também como **diário de bordo** do processo desenvolvido. Sabia-se, desde o início, que todo o material produzido a partir da maleta seria exposto mais tarde, durante a Flip. Os objetos ali presentes - um conjunto de pequenos dispositivos relacionais - não garantiam o vínculo, mas estimulavam, instrumentalizavam, **criavam condições e despertavam a curiosidade** para que estas relações acontecessem ou se aprofundassem.

Nesse sentido, um dispositivo que se mostrou importante para o bom aproveitamento da maleta foi o que chamamos de “**baralho de desafios**”(anexo IV). Esse baralho continha cartas que propunham pequenas atividades, utilizando-se e articulando o conteúdo da mala com as vivências no território. Organizadas em categorias diferenciadas por cores, as cartas por vezes apresentavam perguntas sobre os livros, outras vezes propunham reflexões acerca da memória do lugar, ou ainda sugeriam investigações e registros que se utilizavam dos outros itens disponíveis na maleta. “Que histórias conta o seu bairro? E a sua casa? E os seus avós? Porque

não fazer um desenho dessas histórias no rolo de papel kraft que veio dentro da maleta?”.

Um exemplo de carta do baralho que propõe uma articulação de território e literatura, convidando a pensar sobre as transformações do espaço ao longo do tempo, é relativa ao livro “Árvore do Brasil”, do autor Nelson Cruz. O livro, que é composto somente por ilustrações, mostra uma mesma árvore através do tempo, e a transformação de seu entorno, que varia desde uma densa floresta até o mais inóspito centro urbano. Sobre esse livro, uma carta do baralho de desafios pergunta: “Existe alguma árvore na sua comunidade que está lá há bastante tempo? Que árvore é essa? E quais histórias será que ela tem para contar do lugar onde vocês vivem?”. Mais que nada, o baralho de desafios buscava estimular o uso da maleta, despertando interesse e disparando reflexões acerca do “lugar onde vivo”.

Além disso, outro elemento interessante que acompanhava a curadoria literária, era um conjunto de **cartões postais** que produzimos para contar um pouquinho sobre quem eram os autores dos livros que estavam na maleta. Então, alimentando ainda mais esse universo lúdico da maleta que viaja e, passando por vários lugares, vem carregada de histórias, cada livro correspondia a um cartão postal onde havia um pequeno texto introduzindo o autor e o **lugar onde ele vive**. Sensibilizando essa comunicação através de cartas, onde saber da vida do outro soa como um convite para contar da sua própria, nossa ideia inicial era que, durante o processo, as crianças das escolas pudessem trocar cartas entre si, intercambiando experiências e percepções cotidianas sobre aquele lugar, que é tantos lugares em um. Infelizmente, essa última parte não chegou a ser realizada, mas ficou como ideia potente para futuros projetos.

De maneira geral, para conceber a maleta, nossas referências giraram em torno de três núcleos: o primeiro deles foi a **cidade de Paraty**, o entendimento daquele território e a relação dos moradores com o local; o segundo, foi o universo da **literatura infantil**, onde buscamos livros que dialogassem com as temáticas que estávamos tratando, explorando diversidades de linguagens e conteúdos; e o terceiro, foi um núcleo que tratava de **materiais pedagógicos**, experiências diversas que envolvem infância e cidade, e que exploram a dimensão lúdica para dialogar com as

DE ONDE VEM ESSA MALETA E PARA ONDE ELA NOS LEVA ?

O CONTEÚDO DA MALETA:

0. Manual: com os itens da maleta numerados e uma breve explicação.

1. Câmera fotográfica

2. Caderno de inventários: capa lisa e folhas de canson, cuja encadernação seria feita mais tarde pelas professoras, em oficina com a ABER.

3. Binóculos: para explorar o que está longe.

4. Lupa: para explorar bem de pertinho.

5. Rolo de papel kraft: para muitos possíveis usos - mapas desenhos, maquetes...

6. Sacola de brincadeiras: uma sacolinha de pano, cuja proposta era colecionar - inventariar - as brincadeiras preferidas das crianças. Escrevíamos o nome das brincadeiras em papéizinhos e colocávamos dentro da sacola. Quando queríamos brincar, sorteávamos um papel!

7. Livros: pensados especificamente para cada instituição, e já prevendo que autor visitaria cada escola. Assim, as professoras puderam se preparar para a visita do autor, trabalhando temas do livro e

elaborando com as crianças perguntas que gostariam de fazer.

8. Cartões postais dos autores: apresentam os autores de cada livro que está na maleta, contando brevemente sua história e falando sobre o lugar onde vive.

9. Baralho de desafios: cartas com perguntas e reflexões relativas aos livros, ao território, à memória, aos saberes locais...

10. DVD do filme “Territórios do Brincar”: filme que apresenta uma rica coletânea de brincadeiras pelo Brasil.

11. Manual “Mais Educação”: para uso das professoras.

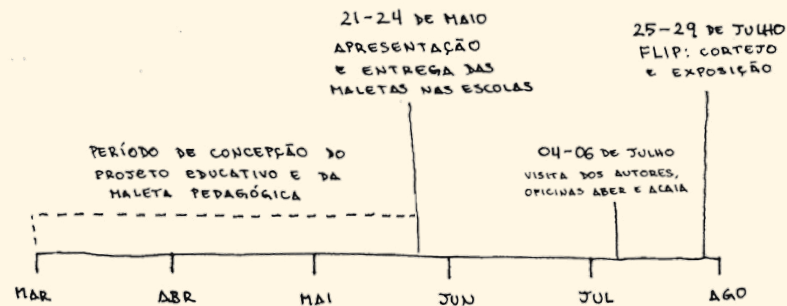
12. Livro “Inventários Participativos”, do IPHAN: para uso das professoras.

13. Tecido para estandarte: para a realização de um estandarte, uma bandeira representativa de cada escola, de cada lugar.

14. Caixa de aviamentos: tintas, miçangas, fitas de cetim, etc, a serem utilizadas livremente, na confecção do estandarte ou em qualquer outro trabalho.

crianças e a comunidade. Após estudar inúmeros dispositivos e jogos que abordam território e patrimônio, além de cartilhas ilustradas e propostas pedagógicas de várias procedências, nossa maleta surgiu inspirada, sobretudo, em uma “*mallette pédagogique*” francesa que, com diferenças expressivas, se voltava mais para o ensino de conceitos urbanísticos.

Levando em consideração a etapa de concepção da maleta, o Ciclo Literatura e Território durou cinco meses, estendendo-se de março a julho de 2018. Tratando-se de uma **construção ampla e processual**, o projeto envolveu não apenas as crianças, mas valorizou e dignificou também o corpo de professores e os próprios autores de livros infantis. Conforme esquematizado no diagrama a seguir, foram três os momentos de encontro presencial em Paraty, entre nós e os educadores inscritos no projeto, sendo feito, também, um acompanhamento constante do processo ao longo de todo o período.



“De onde veio essa maleta? O que tem nela? E para onde ela vai nos levar?”. Foi buscando responder essas perguntas que, em uma primeira ida a Paraty, realizamos, em parceria com o IPHAN Nacional, uma formação para as educadoras das instituições inscritas no projeto, contextualizando os temas abordados e apresentando nossa proposta e todos os itens daquela bagagem. Contando também com uma fala da Gabriela Romeu, foi feita uma sensibilização que resultou em um inventário coletivo de nossas próprias infâncias, em um grande painel onde cada um inscreveu memórias afetivas através de desenhos, histórias e até cantigas. O Seminário foi encerrado com uma breve oficina ministrada por Estela Vilela, da ABER (Associação brasileira de Encadernação e Restauro), onde foram apresentados diversos modelos de encadernação, visando ampliar referências e dar suporte para a exposição final dos inventários que seria realizada na Flip.



A entrega da Maleta nas escolas. Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.

Nessa mesma estância em Paraty, nos dois dias após essa apresentação inicial, fomos a cada escola e biblioteca entregar as Maletas para as crianças, que se mostraram animadíssimas com todas aquelas novidades. Nesse momento, para além de obter um primeiro reconhecimento da realidade de cada instituição, pudemos dar algumas orientações, esclarecer dúvidas e coletar as intenções iniciais de cada professora com relação ao trabalho que pretendia desenvolver.

Na página ao lado, segue um relato que realizei na época, logo após a primeira visita à Escola Municipal José Melo, no bairro do Cabral, e que cria um pouco a atmosfera de como foram esses primeiros contatos com as escolas e com as crianças.

Cerca de um mês e meio mais tarde, de volta a Paraty, voltamos a cada instituição, agora acompanhadas por alguns autores dos livros que compunham as Maletas. Cada escola e biblioteca recebeu a **visita de um autor**, em uma ação pensada tentando alinhar e estabelecer diálogos entre o conteúdo dos livros e as particularidades e interesses das instituições. Assim, por exemplo,



Visita da autora Marie Ange Bordas à Escola Municipal Ponta da Joatinga.
Foto: Acervo Cenários Pedagógicos.

Primeira visita à E. M. José Melo, no bairro do Cabral:

“Na manhã da terça-feira, 22 de maio de 2018, fomos Mari, eu e Sônia visitar a Escola Municipal José Melo, no bairro do Cabral. Fomos de carona com Elenildes, diretora da escola e também professora no CEMBRA e no Campinho. Já no carro, fomos conversando sobre a escola e os projetos que vêm sendo desenvolvidos. Trata-se de uma escola quilombola, e o reconhecimento da terra como quilombola pelo Incra está em processo. Elenildes nos contou que justamente esse tem sido o foco das atividades na escola: identidade quilombola. Uma vez por mês é realizada uma oficina com a UF - acredito que eles estejam ajudando a desenvolver um currículo quilombola, tal qual fizeram com o currículo caiçara. A maleta e suas possibilidades conversam muito com esse reconhecimento de identidade e também com a busca por uma delimitação física do território quilombola. “Nós tínhamos muitas ideias mas não tínhamos os instrumentos, e agora vamos ter!”, disse Elenildes, empolgada com a maleta.

A escola fica em uma área bem rural. Para chegar lá tem que passar por subidas e descidas de estrada de terra, disseram que na chuva a situação fica complicada e que muita gente não vai na aula. São 32 alunos no total, de 4 a 14 anos, mas a Elenildes disse que nunca vai todo mundo. É uma escola multiseriada, então os alunos se dividem em duas turmas, uma de 4 a 7 anos - os que ainda não sabem ler - e outra de 8 a 14 anos.

Chegando lá, entramos na sala dos menores para nos apresentar. Estavam escrevendo uma redação coletiva e fazendo desenhos sobre uma visita que fizeram ao Alambique. Depois, juntamos todos os alunos no pátio/refeitório para apresentar a maleta.

Foram todos bastante receptivos e é interessante essa mistura de idades, vejo muito potencial em atividades onde os mais velhos ensinam e ajudam os menores. Como foi a primeira vez que apresentamos a maleta, acho que Mari e eu estávamos tateando ainda como fazer de um jeito legal, ainda mais com o desafio das idades diferentes, que em certa medida demandam abordagens diferentes. Mas deu tudo certo! Falamos que aquela mala vinha de muito longe e cheia de surpresas, falamos que nós viemos de São Paulo, apresentamos então cada item e passamos um por um para eles irem vendo. O binóculos fez o maior sucesso, e o rolo de papel kraft já virou quase um brinquedo!

Depois da apresentação era hora da merenda. E não é que conseguimos filar um rango? Uma comida deliciosa: ensopado de frango com palmito (um palmito que não era de conserva). Elenildes nos mostrou um caderninho com o cardápio da alimentação escolar. Cada estudante recebe e leva pra casa esse caderno com os cardápios de cada semana e suas respectivas informações nutricionais, de modo que os pais também possam acompanhar a alimentação dos filhos na escola. No fim do caderno tem até algumas receitas.

Por fim, nos despedimos e fomos embora junto com todo mundo, porque a escola do Cabral só funciona no período da manhã. Deu ainda para dar uma passadinha no Alambique, mas isso já é outra história.”



Oficinas com ABER e ACAIA. Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.

uma escola quilombola recebeu a visita de Heloísa Pires Lima, uma autora negra, cujo livro conta histórias de tradições e etnias africanas; uma escola indígena, teve como convidado Werá Jeguaka Mirim, um jovem escritor e rapper Guarani. A equipe do Cenários Pedagógicos se dividiu para acompanhar a visita dos autores às escolas, monitorando e amparando o trabalho em desenvolvimento pelas professoras.

Nessa segunda ida a Paraty, instrumentalizando o costurando o processo em andamento, também foram oferecidas às educadoras oficinas de encadernação e técnicas gráficas realizadas pela ABER e a Ong ACAIA, respectivamente. Foi visível o envolvimento das professoras nas atividades e a satisfação com os resultados. Também nós, dos Cenários Pedagógicos, não aguentamos ficar de fora e acabamos participando, compartilhando aquele fazer manual com as professoras, ao longo do qual, naturalmente, contamos histórias, falamos sobre a vida, **intercambiamos experiências**.

Por fim, chegado Julho, já durante a Flip, todo o trabalho feito até então foi apresentado em uma grande **exposição** no CEMBRA, Colégio Estadual participante do Ciclo Literatura e Território e localizado no Centro Histórico de Paraty. Para convidar o público da festa para nosso evento do Educativo, realizamos com as crianças, no dia anterior, um **cortejo literário** pelo centro histórico, onde



Saída para o Cortejo Literário. Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.

cada escola e biblioteca ia levando seu estandarte, confeccionado com os materiais da Maleta. Acompanhada por música e distribuindo panfletos divulgando a data e local da exposição, a procissão saiu de uma das escolas inscritas no projeto - a Escola Municipal Pré-Escolar CIMEI Pingo de Gente II -, indo até a Praça da Matriz, na tenda da Central Flipinha, local voltado a atividades para o público infantil. Chegando lá, já acompanhadas por uma notável multidão, foram feitas algumas falas rápidas relativas ao projeto e à importância do reconhecimento do patrimônio material e imaterial de Paraty, para além de seu centro histórico. O cortejo terminou na **sede do IPHAN** da cidade, onde os estandartes ainda ficaram em exposição por algumas semanas.

No dia seguinte, foram realizados os últimos preparativos para a famigerada exposição. Com espaços destinados aos materiais produzidos por cada uma das escolas e bibliotecas comunitárias, o ambiente estava repleto das mais variadas **coleções de itens representativos** de cada porção do rico e diverso território de Paraty. Foram maquetes, cartografias afetivas, glossários de palavras de cada região, poemas, histórias de antigos moradores, relatos de brincadeiras e brinquedos feitos com materiais dos quintais... Tudo compondo uma enorme gama de **inventários do lugar onde vivem**. A certa altura, houve um momento de falas, onde a Diretora do Programa do Educativo, Belita Cermelli, contou bre-

vemente a trajetória do Educativo e a satisfação que era a inclusão da temática do território no programa. Também Beatriz Goulart, enquanto Curadora Pedagógica, parabenizou a todos pelo trabalho desenvolvido, enfatizando a exposição como mais um passo no processo de “inventariação”. O microfone foi aberto ainda às educadoras e crianças presentes, que apresentaram com mais detalhes seus inventários, trazendo seus comentários e percepções sobre todo o trajeto até ali. O evento acabou, enfim, em um grande almoço oferecido pela Secretaria de Educação de Paraty, encerrando oficialmente a exposição.

Para além do inventário participativo e da exploração do território realizados por cada instituição, aprofundando e cristalizando vínculos com o lugar onde vivem, é importante marcar o caráter dialógico entre as escolas e bibliotecas ao longo de todo o processo. Culminando nessa grande troca de experiências na exposição final, onde cada um, da sua perspectiva, pôde colocar suas impressões individuais sobre uma mesma grande experiência coletiva, o Educativo abriu **espaços de encontro**, oportunidades para que as escolas se comunicassem, as professoras se conhecessem melhor, e por que não também as crianças? Essa articulação, que reside no plano dos vínculos interpessoais, me parece elemento chave nesse entendimento do território como todo.

Esse panorama geral dá dimensão do projeto amplo e complexo no qual está inserida a Maleta Pedagógica, sendo importante deixar claro que, embora seja um instrumento muito potente, **a Maleta sozinha não faz nada**. Entregar o dispositivo nas mãos das professoras e esperar que se apropriem dele seria como “torcer” para que o projeto desse certo sozinho, como se não houvesse nada mais a ser feito para estimular essa apropriação. Nesse sentido, a participação em oficinas, o envolvimento no processo, a construção coletiva... são elementos fundamentais em projetos que buscam, de fato, estabelecer e aprofundar vínculos com e entre as pessoas. Trata-se de uma questão de reconhecimento e protagonismo dos envolvidos, de constituir gradualmente uma familiaridade, proporcionando experiências e produzindo memórias. E isso tudo, como bem vimos nos outros projetos apresentados neste trabalho, não acontece de uma hora para outra, leva tempo.

No Projeto Educativo da Flip, estão presentes as três camadas de vínculos que abordo no início da dissertação: a vinculação da



A exposição durante a Flip 2018. Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.



população com o lugar onde vivem, ocorrendo uma importante valorização do lugar em si e da cultura que carrega; o vínculo **entre a comunidade**, que reafirma uma identidade coletiva e vê, sobretudo no momento final da exposição, um reconhecimento daquela identidade muitas vezes pouco valorizada; e o **vínculo territorial**, ou seja, o entendimento dos vínculos entre lugares, que se expressa em uma noção de pertencimento e na compreensão de que Paraty não é só o centro histórico, sendo constituída por muitas partes distintas, mas de um mesmo todo. Há, portanto, no processo, importantes aspectos de reconhecimento, dignificação e valorização de saberes, hábitos, histórias e tradições que cada vez mais correm o risco de serem engolidas por uma cultura hegemônica homogeneizante. Como coloca Ailton Krenak,

“Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço [a terra], de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo.” (KRENAK, 2020a, p. 33)

Assim, com vistas a abarcar e potencializar toda a diversidade de culturas e saberes que tangenciaram o projeto, a Maleta Pedagógica se apresenta como um **dispositivo aberto**, dialogando com múltiplos contextos e podendo adaptar seu conteúdo a diferentes intenções, sendo sempre inserida em um processo, ou seja, não constituindo um fim em si mesma.

Diferente das experiências do CoCriança e da Escola Ágora, no Projeto Educativo da Flip a construção foi muito mais simbólica que concreta. Mais que nada, foi trabalhada a **construção de conexões e sentidos** - narrativas - para aquela realidade cotidiana, num esforço de **reconhecer e dar visibilidade a vínculos já existentes**. Nesse processo, no entanto, embora não haja um “produto arquitetônico final”, tal qual uma praça ou um canto de experimentação, foi igualmente importante o trabalho manual realizado, o “fazer” que resultou em tudo que foi apresentado na exposição final durante a Flip. O pensar, acompanhado pelo fazer, seguido do “ver pronto” e depois “ver exposto” e, ainda, perceber

como aquilo compõe parte fundamental de um mosaico maior, é uma experiência importante de construção e também da sensação de **capacidade** de construção.

Quanto à dimensão do brincar, o **caráter lúdico** da maleta é um de seus pontos fortes. É através de brincadeiras e ideias brincantes que se propõe a exploração e o registro das particularidades - as miúdas e as grandes - de cada porção do território. A ideia de uma maleta viajante, que vem de longe e carrega histórias, cartas e memórias dos lugares por onde passa é muito instigante, **alimenta a imaginação**. Nós tínhamos, inclusive, no projeto, o desejo de manter essa maleta viajando, “agora que ela passou aqui pela escola de vocês, a Maleta vai viajar para outra escola, carregando um pouquinho de cada um aqui.” Me parece muito potente a ideia de cada lugar acrescentar itens nessa bagagem e de conhecer, através dos elementos ali contidos, histórias de outros lugares, entendendo também que a maleta não pertence exclusivamente à escola, exigindo, portanto, uma noção de cuidado e respeito com o próximo. Além disso, o exercício de **apresentar o “lugar onde vivemos”** para alguém que desconheça esse lugar já me parece em si uma proposta relacional significativa. A gente gosta de falar do que a gente sabe, não gosta? E quem não sabe falar sobre a sua própria experiência no lugar onde vive? Falar sobre a nossa casa, sobre o lugar onde vivemos, é, em alguma medida, investigar o que faz com que nos sintamos como em casa nos lugares para além de nossas casas. A elaboração que esse exercício envolve é um **“dar sentido” à própria experiência de habitar**.

Por ora, esse desdobramento específico de manter a maleta viajando não foi realizado, mas, atualmente, passados quase três anos do processo desenvolvido para o Educativo, pude retomar contato com uma das professoras que participou do projeto em 2018. Miriam Esposito tem 66 anos e é professora da Escola Municipal João Apolônio dos Santos Pádua, na praia de Ponta Grossa. Costeira e multisseriada, a escola fica a cerca de 40 minutos de barco do centro histórico de Paraty. Indagada sobre os desdobramentos e reverberações do processo com a maleta no período de 2018 a 2021, foi com grande satisfação que Miriam contou:

“A mala da Flip passou a ser praticamente o centro das aulas de todos os dias. A gente, a cada dia, brincava com a mala e colocava livros e tirava livros e colocava livros... e eu fui acrescentando um novo acervo. E aquilo foi tão



“Penso que fazer este exercício com as conchas nos ouvidos é provocar estados de leitura, de quietude, tão precioso para ler o mundo com mais pausas poéticas, e nestas pausas ouvir as ondas que saem das crianças, que palavras moram dentro delas, quais histórias elas têm para nos contar.

O labirinto contido dentro de uma concha é o mesmo labirinto que forma os nossos ouvidos.

Uma narrativa infantil é cheia de labirintos com frases infinitas que começam e não se fecham, e com frases que param no meio do caminho. Estes são seus primeiros sons feitos de palavras que desaguam no mundo feito riachinho, igarapé: Rios-criança que um dia irão encontrar o mar. Esta atividade da concha foi um convite para provocar esta lembrança de imersão com a natureza e a leitura. Na natureza quando nosso corpo encontra atento o movimento do vento, da água e na leitura, quando a palavra vent a nossa imaginação e cria cenários.”

Selma Maria, em relato da visita a E. M. Padre Manoel Brás Cordeiro, no bairro São Roque

Visita da autora Selma Maria à Escola do bairro de São Roque.
Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.

importante para mim como professora, e a minha paixão foi tanta, que as famílias e os alunos também se apaixonaram.” (informação verbal)

Sensibilizada ao longo do Educativo da Flip 2018 para os muitos temas que atravessam a noção de patrimônio, no tempo que sucedeu o projeto, Miriam realizou uma formação em educação patrimonial, fez um curso sobre educação e gestão socioambiental e está a ponto de começar uma complementação pedagógica em história. “Com tudo que eu aprendi com vocês, eu achei que dava pra desdobrar”, coloca a professora, “**aquele conteúdo gerou produção de conteúdo**”.

De outubro de 2019 a janeiro de 2020, os produtos gerados pela escola de Ponta Grossa para a exposição da Flip chegaram a ser expostos novamente em uma mostra de educação patrimonial escolar no Iphan Rio de Janeiro. Essas reverberações, tão evidentes nos relatos da Professora Miriam, são indicadores muito positivos do impacto do projeto ao longo do tempo. Trata-se, uma vez mais, do efeito multiplicador, ou seja, a ação que realizamos foi significativa o suficiente para “seguir de maneira autônoma”, ecoando para novos horizontes sem qualquer mediação nossa.

No que diz respeito a minha experiência pessoal nesse processo todo, posso dizer que foi muito gratificante ver a maleta pronta e, depois, em uso nas escolas do território. Da mesma maneira que acredito ser importante para as crianças a sensação de conclusão de uma etapa, de ver concretizado um projeto desenvolvido desde o planejamento, para mim foi assim com a Maleta Pedagógica. Olhar em retrospecto para todo o trajeto e ver até onde aquela maleta **ainda está nos levando**, me dá confiança não apenas na minha capacidade de, coletivamente, realizar um processo complexo como esse, mas também confiança na **relevância** de projetos que, participativos, lentos, graduais, constroem **vínculos duradouros**, estruturando e possibilitando novas relações, novas reverberações para além de si mesmos.



A Maleta Pedagógica incorporada ao cotidiano da Escola de Ponta Grossa. Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.



A entrega da Maleta nas Escolas. Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.



A entrega da Maleta nas Escolas. Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.



Visita dos autores Olívio Jekupé e Wera Jeguaka Mirim à Escola de Ponta Grossa. Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.



Visita da autora Selma Maria à Escola do bairro São Roque. Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.



Cortejo literário realizado no Centro Histórico de Paraty durante a Flip 2018 e convidando para a exposição.
Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.



A grande exposição do Educativo da Flip 2018. Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.



Estandartes produzidos pelas Escolas e Bibliotecas de Paraty. Fotos: Acervo Cenários Pedagógicos.



Estandartes expostos na fachada do IPHAN de Paraty, ao fim do Cortejo Literário. Foto: Acervo Cenários Pedagógicos.

6. Pequeno inventário de ideias vinculantes

“Logo à partida colocaram-se várias questões: as imagens têm um valor em si, isoladas, ou esse valor decorre da sua associação? Permanecem vinculadas à sua origem, mantêm um referente, ou podem ser legitimamente descontextualizadas? As imagens existem neste suporte pelo seu conteúdo ou pela sua forma superficial? São procuradas com intuito específico ou encontradas por casualidade? Têm um sentido efêmero ou expressam a vontade de serem perenes? São realidade ou representação? Simulam ou substituem o objeto? E sobretudo, como se relacionam com o projeto e o pensar da Arquitectura?”

Pedro Bandeira, 2011, “Tudo é Arquitectura”

6. Pequeno inventário de ideias vinculantes

“Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção, e tudo que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção” (BENJAMIN, 2012, p. 126)

Dando seguimento a ideia de inventário aprofundada na Flip, e também inspirada na figura do **coleccionador** de Walter Benjamin (2012a, 2012b), o que proponho aqui é precisamente um inventário, uma coleção de fotografias de minha autoria, que busca, através de imagens representativas, **ampliar a percepção de mundo** de quem as enxerga. A ideia é instigar uma construção de conhecimento, enriquecendo e complexificando o olhar do observador, atentando sempre, para além dos aspectos arquitetônicos, físicos, materiais, para os aspectos intangíveis, os vestígios possivelmente deixados pelos habitantes de cada retrato. Interessa-me mais a **presença humana e seus rastros** nas fotografias, que a ausência delas em detrimento de um melhor entendimento do projeto arquitetônico. Alinhada com Benjamin, encaro os **lugares como espaços vivos**, habitados e que, portanto, se modificam conforme as ações e a presença das pessoas que o atravessam. Acredito que, bem como as pessoas deixam vestígios nos espaços, os lugares também marcam a existência das pessoas.

Na interação colecionador-coleção, coloca Benjamin, (2012b) estabelece-se uma tensão dialética entre polos de ordem e desordem. Em movimento incessante de organização e reorganização da coleção - ora pelo critério da semelhança, ora por suas diferenças -, desenvolve-se uma relação íntima e dialógica de construção de sentidos e significados. Colecionar é, afinal, um **exercício narrativo**.

Ainda no início da concepção deste trabalho final de graduação, e conhecendo ainda muito pouco da obra de Walter Benjamin, algo que alavancou a teoria aqui desenvolvida foi uma extensa análise de fotografias que eu havia tirado nos últimos anos. Justamente em um ato de ordenação e reordenação daquela imensa e pouco criteriosa coleção de registros, fui elegendo alguns e tentando entender o que fazia com que eu gostasse deles. Nesse movimento de escolher e agrupar, obtive uma miscelânea, uma sub-coleção à qual fui, aos poucos, dando sentido, criando uma narrativa. Surpreendi-me ao

deparar-me com a obra de Toledo (2017), que foi quem incitou a aprofundar-me mais no universo de Benjamin. Tudo pareceu se encaixar - foi natural a atribuição de sentido. Assim, sendo ponto de partida das reflexões aqui propostas, me pareceu interessante não apenas colocar as imagens dessa coleção inicial ao longo do texto, mas terminar com elas, que foram as inspirações iniciais do trabalho.

Embora as imagens partam de experiências pessoais minhas, o intuito é que despertem uma **familiaridade** ou um **desejo de habitar** em quem as enxerga. O critério estrutural do inventário é a habitabilidade das fotografias, ou seja, cenários que, pelos quesitos aqui investigados, convidam a habitar, convidam a “de-morar-se” ali. Sob a luz dos capítulos anteriores, espera-se que, ao olhar para cada fotografia e também para o conjunto, possam ser notados habitats, rastros que se enquadram nas possibilidades de vinculação aqui propostas. Podem ser observados aspectos materiais dos espaços - o desenho urbano, a arquitetura, as estratégias de comunicação -, mas também o impacto que a **presença** das pessoas tem sobre os lugares. Se, antes, a teoria foi materializada nos relatos das três experiências apresentadas - complexas e extensas -, agora a proposta é, através de imagens representativas, dar uma **outra dimensão de materialidade** dessas “ideias vinculantes”. Isso mostra também a abrangência das hipóteses apresentadas, que podem se manifestar de muitas maneiras, em diferentes contextos, não necessariamente estando inseridas em projetos maiores e de cunho pedagógico.

Sem ordem e nem organização fixa, os itens do inventário são **passíveis de categorizações diversas** que variam com o desejo e atribuição de sentido, de acordo com cada observador. Vale ainda dizer que, por se tratar de itens soltos, o inventário apresenta a característica de estar sempre em construção, podendo a qualquer momento ser acrescido de novos elementos que se enquadrem ou contribuam para o enriquecimento do olhar de quem vê o acervo.

Por ora, o inventário consiste em 36 fotografias que se encontram no bolso ao fim deste caderno.

“O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história”.

(FRAGO, 2001, p. 63)

7. Habitar é deixar rastros

7. Habitar é deixar rastros

“Habitar é deixar rastros”, escreve Walter Benjamin (2006, p. 46). O território, bem como o lugar, nos dirá Frago (2001), são realidades individuais e socialmente construídas, de modo que o espaço jamais é neutro. Enquanto território e lugar, carregam inevitavelmente símbolos, signos, **vestígios da condição e das relações dos que o habitam**. Como acontece com qualquer construção social, o projeto dos espaços é atravessado pelos valores que conformam e articulam a sociedade (BLASCO et al., 2019).

Assim, retomando a noção de que, para construir, precisamos saber habitar, e de que a maneira como habitamos incide diretamente sobre a maneira como construímos, me parece pertinente voltar a atenção para a prática arquitetônica nos perguntando: **que mundo - e que relações - queremos construir daqui pra frente?** Ou então, de outra maneira, qual a finalidade de nossa arquitetura? Queremos construir espaços ou lugares?

Como coloca Krenak,

“Quando, por vezes, me falam em imaginar um outro mundo possível, é no sentido de **reordenamento das relações e dos espaços**, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza.” (KRENAK, 2020a, p. 67)

Alinhado com o pensamento de Barbuy acerca da intencionalidade de modificar relações e espaços de relação, Krenak expressa a importância de **entender-se como parte de um complexo maior**, que não se resume a *mim* e às *minhas* relações, ao *meu* mundo, *meu* território. Quando chamo a atenção para a capacidade de ver vínculos para além de nós mesmos - entre coisas, entre lugares -, é justamente no sentido de entender essa narrativa mais global, onde cada um é elemento de uma grande constelação, e onde uma modificação específica pode afetar todo o conjunto.

Nessa linha mais sistêmica, em uma escala de planejamento urbano, me marcou muito uma fala de um membro da Secretaria de Ecologia Urbana de Barcelona - algo que equivaleria à nossa SMDU - que dizia que “não adianta a gente só fazer um projeto

que melhora a vida das pessoas. É preciso **mostrar** para as pessoas porque aquilo está deixando a vida delas melhor”. Essa fala veio para justificar a existência de um **Departamento de Pedagogia** dentro da Secretaria de urbanismo, proposta que me parece excelente. Não adianta “apenas” oferecer bons espaços, boa arquitetura, boas cidades às pessoas. Essa noção de o que é “bom” está totalmente permeada pelo modo de viver, pelos hábitos dos que vão habitar os espaços. Junto com a transformação, requalificação, melhoria, ou chame-se do que quiser, é preciso incidir sobre os hábitos.

E, para mudar hábitos, reitero a hipótese de que um dos caminhos mais férteis está na educação, no momento da infância e juventude. Não se trata de “abandonar o resto” - os adultos, os idosos - mas de olhar **estrategicamente** para as crianças e para as escolas, entendendo que são agentes, e também **veto**res de mudanças de hábito. Se voltarmos a pensar na política da presença de Tonucci, vemos como a simples existência de crianças nos espaços públicos chega a acarretar mudanças de comportamento em todos os outros agentes. Quanto à escola, como vimos, esta se mostra um espaço importante de **transição entre o “habitar a casa” e o “habitar o mundo”**, sendo elemento chave em políticas que buscam uma maior apropriação de espaços públicos, uma melhor relação entre a comunidade e o lugar onde vivem.

Estruturais na construção de nosso “eu”, as experiências que vivemos na infância nos acompanham a vida inteira, de modo que, ao ter vivências positivas de coletividade, comunhão, cuidado, apropriação e vínculo com os espaços; ao ter a experiência de **construção, - física e simbólica** - de projetar algo e ver aquilo sair do papel, sentindo-se ativo e protagonista de um projeto real e coletivo, se está contribuindo não apenas para a concretização de propostas específicas, mas para uma **pré-disposição** na vida das crianças de se engajarem com outros futuros projetos. São abertos precedentes para novas possibilidades de se relacionar com os espaços, com os outros e consigo mesmos.

Quando me proponho a refletir sobre “arquitetar vínculos”, é no sentido de pensar sobre como, em nossas atuações - na arquitetura, na educação, na geografia, na física ou no que for - podemos caminhar no sentido de **criar possibilidades e estimular experiências de vinculação**, estruturando assim o “eu”, em contato

com o “não eu”, a casa de dentro e a casa de fora, em um mesmo movimento.

De três maneiras distintas, as experiências aqui narradas ilustram esse ato de criar vínculos, evidenciando não só o **valor dos processos**, mas a importância da **construção do sentido** atribuído a um espaço e às muitas vivências que acompanham sua constituição enquanto lugar. Em nenhum dos casos aqui narrados o processo está “encerrado”. Enquanto experiências marcantes no tempo e espaço, **seguem reverberando**, deixando rastros tanto no território quanto dentro de cada um dos envolvidos nos projetos.

Retomando a ideia de sistema aberto, cada um dos relatos apresenta um processo que foi se desenrolando gradualmente, adaptando-se às conjunturas e imprevisibilidades que foram surgindo. Nada saiu exatamente como o planejado, e nunca foi essa a pretensão. Frutos de construções coletivas e constantes, com participação ativa e protagonismo dos agentes envolvidos, podemos dizer que tudo saiu ainda melhor.

Olhando com mais distanciamento para os três processos, tem-se também um panorama interessante de diferentes maneiras de **diálogo entre escola e território**, cada qual com suas particularidades. Afinal, cada processo será sempre um, sendo este o princípio de todo sistema aberto. Os aprendizados se somam e ganham complexidade nas distintas atuações, sendo incorporados como **ferramentas e referências** a serem mobilizadas diante de novas circunstâncias, em novos contextos, e que podem gerar desdobramentos completamente distintos dos esperados ou já vistos anteriormente. Eis uma das belezas das experiências.

Nesse sentido, pode-se ver, em situações concretas, a potência da arquitetura enquanto **articuladora**, tanto de projetos interdisciplinares, quanto no diálogo entre nosso “mundo interno” com o “mundo externo”. Trata-se de **“trazer para o chão”**, territorializar as relações e vivências, que parecem cada vez mais direcionar-se para um descolamento do mundo terreno (KRENAK, 2020a).

Já no “inventário de ideias vinculantes”, de outra maneira, coloca-se em perspectiva outros “disparadores” de vínculos, não necessariamente imersos em um processo longo e complexo.

Permitindo inúmeras relações com cada olhar - único - que a enxerga, a coleção de fotos é praticamente uma materialização de um sistema aberto, agregando à discussão uma outra gama de aspectos que nos fazem sentir como em casa ou que nos convidam a habitar.

A pergunta “como arquitetar vínculos?” é, afinal, uma provocação acerca do **pensar e fazer arquitetura a partir da experiência**, ou seja, enfrentando a imprevisibilidade, encarando as múltiplas especificidades de cada contexto e compreendendo que **não existe fórmula** nem método para garantir o vínculo, mas que existem pistas e ações que contribuem nesse sentido.

Sob a luz das experiências apresentadas, e que foram em grande parte responsáveis pela posterior elaboração desta teoria, o que proponho aqui é uma sensibilização, uma **atenção do olhar e do pensamento** para estes aspectos que dizem respeito a experiências de vinculação, e que me parecem tão essenciais à prática da arquitetura. Construir, brincar, narrativa e tempo, estão longe de serem critérios fixos, imutáveis, configurando, mais que nada, um conjunto de suspeitas, hipóteses acerca de o que contribui para a construção e o aprofundamento de vínculos, permeando assim, o “aprender a habitar” aqui disposto.

Em oposição à pobreza de experiência na modernidade, diagnosticada por Benjamin e associada à perda da capacidade de narrar, alinha-se aqui a uma prática de educação - integral e permanente - que visa **proporcionar e potencializar** as inúmeras possibilidades de experiência e sua constante **elaboração**. Ou seja, que vivamos experiências mas também que sejamos capazes de atribuir sentido a nossas vivências, de comunicar e intercambiar o que nos passou. Que tenhamos experiências que **valham a pena ser compartilhadas**, que as crianças, ao invés de voltarem da escola exaustas e mudas (LARROSA, 2014), voltem cheias de coisas para contar. Por fim, que a escola seja palco de vivências corpóreas, sensíveis, de construção simbólica e de produção de muitas memórias.

Numa progressão mais narrativa que informativa, buscou-se aqui justamente **transmitir experiências**, arriscando-se a tentar recuperar, ou restaurar, a capacidade de narrar. “A informação só tem valor no momento em que é nova”, coloca Benjamin (2012a, p. 220) , “muito diferente da narrativa, que não se esgota jamais.

Pelo contrário: conserva suas forças e, muito tempo depois, ainda é capaz de produzir desdobramentos”. Expondo aqui olhares e percepções individuais de acontecimentos singulares, espera-se conseguir gerar desdobramentos, envolvendo os interlocutores de modo que, articulando suas próprias experiências e conhecimentos aos relatos aqui narrados, sejam capazes de “recontar essas histórias”, imprimindo nelas sua própria marca. Como nos contos das Mil e Uma Noites, Ailton Krenak diz que sua provocação sobre adiar o fim do mundo (2020a), é justamente **sempre poder contar mais uma história**. “Se pudermos fazer isso”, diz o autor, “estaremos adiando o fim”. Portanto, como se em uma tentativa de adiar o fim do mundo, espera-se que as experiências aqui narradas ecoem para além de elas mesmas, expandindo seu sentido para outros tempos e espaços. Que, uma vez transmitidas e acolhidas por outros, possam reverberar, contribuindo para uma **construção contínua de sentido** dessa trama complexa que é nosso habitar o mundo.

Sendo esta uma primeira estruturação das hipóteses apresentadas, a ideia é abrir diálogo para refletir e rever nossos hábitos e, assim, incidir sobre a maneira como, constantemente e **a partir de nosso próprio habitar**, construímos nossa relação com o mundo que nos rodeia. Mais ainda, trata-se de repensar, com honestidade, **qual a nossa intenção de mudança** das relações já existentes e hábitos vigentes. Que hábitos e valores queremos modificar? E quais queremos - ou deixamos - que se perpetuem?

Termino este trabalho com uma afirmação ousada, mas que acredito sustentar-se na reflexão exposta: para além de sentir-se como em casa e deixar rastros, podemos dizer que **habitar é criar vínculos**. E, criar vínculos é uma experiência que, estruturando um “sentir-se como em casa”, deixa rastros em nós, abrindo **precedentes** para novas relações e novos vínculos ao longo da vida. Trata-se da construção de uma “**terra firme**” cuja segurança possibilitará lançar-se ao mar, ao imprevisível, correndo os riscos necessários a **novas experiências e ao advento de oportunidades**.

8. Referências

Referências

ALBARDÍA, Maria Teresa Santos. **Protagonismo infantil na américa latina:** metodologias participativas na vida das crianças das classes. Dissertação (mestrado) – Programa de pós-graduação Interunidades em Integração América Latina. São Paulo, 2019.

ALMEIDA, T. F. **Espaço pra virar gente.** Escola Ágora, 2015. Disponível em: <<http://escolaagora.com.br/?p=332>> . Acesso em: 16 jun. 2020

_____. **Alfabetização Social, Tarefa da Escola Contemporânea.** Escola Ágora, 2019. Disponível em <<http://escolaagora.com.br/?p=1714>>. Acesso em: 24 de jun. de 2020.

ARRUDA, Felipe. Org. **Prêmio Territórios:** ideias sobre educação integral e a relação escola-território . São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2020.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). Carta das Cidades Educadoras. [Gênova, 2004]. Disponível em: <<http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>> . Acesso em: mar. 2020.

_____. Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. Torres Novas, Portugal: 2013. Disponível em: <<https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>> Acesso: mar. 2020.

AZEVEDO, Giselle A. N.; T NGARI, Vera; RHEINGANTZ, Paulo. **Do Espaço Escolar ao Território Educativo:** o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** In: Os Pensadores XXXVII. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

BANDEIRA, Pedro; TAVARES, André (Org.). **Eduardo Souto de Moura: Atlas de Parede.** Imagens de Método. Porto, Portugal: Dafne Editora, 2011.

BARROS, Bianca Bernardo. **A Fábrica de peles:** Hundertwasser e o caminhar contemporâneo. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

BARROS, Maria Isabel Amando de (Org). **Desemparedamento da infância** - A escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018..

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I** - Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **Passagens.** Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Editora 34, 2002.

BARBUY, Santiago. **O espaço do encontro humano.** São Paulo: ECE, 1980

BARBUY, Santiago; SALÓ, Julia. **Terra Água Ar Fogo:** para uma oficina escola inicial. São Paulo: ECE, 1977

BLASCO, Dafne Saldaña; MEJÓN, Julia Goula, TAMAYO, Helena Cardona; GARCIA, Carla Amat. **El pati de l'escola en igualtat:** guia de diagnosi i d'intervenció amb perspectiva de gènere. Barcelona: Pol·len Edicions, 2019.

BOFF, Leonard. **A águia e a galinha.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; POLITANO, Isabella; FRANCO, Anamélia Lins e Silva. **Vínculo interpessoal:** uma reflexão sobre diversidade e universalidade do conceito na teorização da psicologia. Estud. psicol. (Campinas),

Campinas , v. 25, n. 2, p. 233-240, Junho 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: nov. 2020.

CASA AZUL. Relatório pós Flip. 2018 Disponível em: <https://restauhangscasaazul.blob.core.windows.net/flip/files/event-media/89756006020-flip%202018_relaf%C3%B3rio%20p%C3%B3s-flip-min.pdf> Acesso em: dez. 2020.

D’OTTAVIANO, Camila. Extensão em movimento. In: D’OTTAVIANO, Camila; ROVATI, João (Orgs.). **Além dos Muros da Universidade**: Planejamento Urbano e Regional e Extensão Universitária. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2019.

DUARTE, Hélio de Queiroz. **Escolas-classe escola-parque**: uma experiência educacional. São Paulo: FAU USP, 1973.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. O Pátio escolar como ter[rít]rio [de passagem] entre a escola e a cidade. In: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (Orgs.). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres**: uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2017. p. 37-47.

_____. Quando a escola salta os muros. In: AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Orgs.). **Do Espaço Escolar ao Território Educativo**: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016. p. 29-43.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. [org. Ana Maria de Araújo Freire]. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Francisco Augusto Canal. **Habitar o hábito**: reflexão e origem da cidade no pensamento de Walter Benjamin. Tese (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GOMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HARVEY, David. **A Liberdade da Cidade**. In: Revista Urbânia 3. São Paulo, Editora Pressa, 2008, p.11-17.

HEIDEGGER, Martin. **O caminho do campo**. 1948. Trad. Ernildo Stein e José Geraldo Nogueira Moutinho. Disponível em: < <http://caminhodocampo.blogspot.com/2008/03/o-caminho-do-campo-martin-heidegger.html>>. Acesso em: mai. 2020.

_____. **Construir, Habitar, Pensar**. In Ensaio e Conferências. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 125-141.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial**: inventários participativos: manual de aplicação. Texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016.

JACOBS, Jane. **Morte e vida nas grandes cidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2020a.

_____. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das letras, 2020b.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Nobel, 1995.

_____. **A criança e a percepção do espaço**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n31, p.73-80, 1979. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1668>>. Acesso em: jun. 2020.

MUNER, Andrea Amato. **COCRIANÇA**: experienciar a paisagem para autonomia da criança. Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

NASCIMENTO, Andréa Zemp Santana do. **A criança e o arquiteto**: quem aprende com quem?. Tese (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele** - a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PEREIRA, Maria Amélia P., **Casa Redonda**: Uma experiência em educação. São Paulo. Ed. Livre, 2013.

_____. **Derrubaram os últimos jardins para construir prédios**. Linhas Críticas, Brasília, v.8, n. 14, jan/jun. 2002.

_____. **Um Espaço que Favoreça a Infância**. Disponível em: <<http://www.acasaredonda.com.br/pagina/34>>. Acesso em: ago. 2020.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-Posições**. 2011, vol. 22, n. 1, p. 199 – 211. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>> Acesso em mai. 2020.

REDE NOSSA SÃO PAULO. Mapa da Desigualdade da Primeira Infância (2020). São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Mapa_PrimeiraInfancia-2020-completo.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

REIS-ALVES, Luiz Augusto dos. **O conceito de lugar**. Arquitextos, São Paulo, ano 08. Disponível em: <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.087/225>> Acesso em: jun. 2020.

Revista. **HABITAT n° 4**. São Paulo, 1951.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um Jovem Poeta**. Trad. Paulo Rónai. 10. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1980.

ROMEU, Gabriela. Para habitar o quintal (e o mundo). **Blog da letrinhas**. 24 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Para-habitar-o-quintal-e-o-mundo>>. Acesso em: set. 2020.

SANTOS, Milton. **O espaço geográfico como categoria filosófica**. In: 5º ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 1982, Porto Alegre. Disponível em: <<http://posgeografiaunir.files.wordpress.com/2011/07/milton-santos-o-espac3a7o-geogrc3a1fico-como-categoria-filos3b3fica.pdf>> Acesso em: nov. 2020.

SAWAIA, Camila Pinto de Souza. **A cidade como lugar educativo**: contribuições do protagonismo e do olhar infantil. 2019. 190 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Pedagogia, Instituto Superior de Educação de São Paulo - Singularidades, São Paulo, 2019.

SENNET, Richard. **Construir e Habitar**: ética para uma cidade aberta. Rio de Janeiro: Record, 2018.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. **Pátios de escolas de educação infantil**: entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 177-198, jan./mar. 2017.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**. Barcelona: Graó, 2015.

_____. **Ciudades a escala humana**: la ciudad de los niños. Revista de educación, Madri, número extraordinário, p.147-168, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_07.pdf> . Acesso em: set. 2020.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar** - A Perspectiva da Experiência. Londrina: Eduel, 2013.

VIOLA, Gabriela Gerotto. **Com quantas brincadeiras criamos uma cidade?** Experiências de projetos urbanos participativos com crianças. Trabalho final de graduação - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2020.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975.

Sites

Escola Ágora - <http://escolagora.com.br/>
Associação Internacional de Cidades Educadoras - <https://www.edcities.org/pt/>
Ajuntament de Barcelona - <https://ajuntament.barcelona.cat/ca/>
Arquitetura na Escola Ágora - Projeto construção coletiva do espaço: habitar e pertencer - <https://projetoconstrucao4.wixsite.com/projetoagora> -n
Blog da Letrinhas - <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Para-entender-o-chao-em-que-se-pisa>
Casa Redonda - <http://acasaredonda.com.br/>
Centro de Referências em Educação Integral - <https://educacaointegral.org.br/>
Equal Saree - <http://equalsaree.org/>
Festa Literária Internacional de Paraty - <https://www.flip.org.br/>
Fundação SEADE - <https://www.seade.gov.br/>
Gestão Urbana SP - <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/>
IPHAN - <http://portal.iphan.gov.br/>
Observatório da primeira infância - <https://www.observaprimeirainfancia.org.br/>

Vídeos

“La maison en petit cubes”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jhQ75OV4VRs&t=5s>> Acesso em: mar. 2020.
Diálogos do Brincar #13: ‘O brincar no Território Urbano’, com Beatriz Goulart Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=athwsO7a8-c>> Acesso em: mai. 2020.

Anexos

Anexo I: “O que você nunca mudaria no espaço da escola?” (Escola Ágora)

Anexo II: Avaliação dos professores sobre o Canto de Experimentação (Escola Àgora)

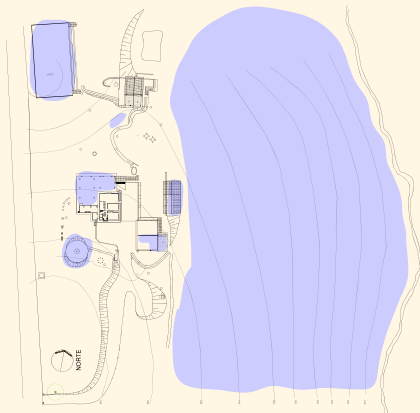
Anexo III: Esqueleto de oficina (CoCriança)

Anexo IV: Exemplo baralho de desafios (Cenários Pedagógicos)

Anexo V: Exemplo cartão Postal dos Autores da Flip (Cenários Pedagógicos)

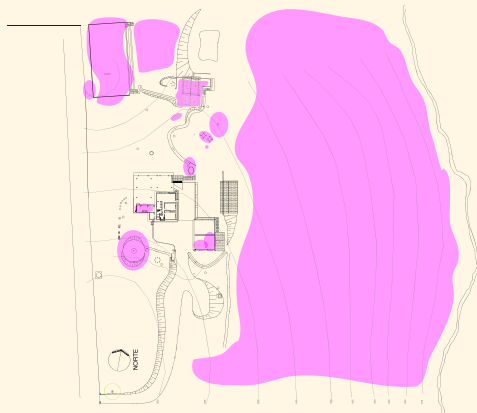
Anexo I: O que você nunca mudaria no espaço da escola?

Registros em planta das respostas a essa pergunta por todos os alunos de 1º a 9º ano da Escola Ágora.
Elaboração: Fefa. Abril de 2018.



1º ano

QUADRA
GANGORRA
FÁBRICA DE TERRA
REFEITÓRIO
ESPAÇO ÁGORA
SALA DE ARTES
FLORESTA



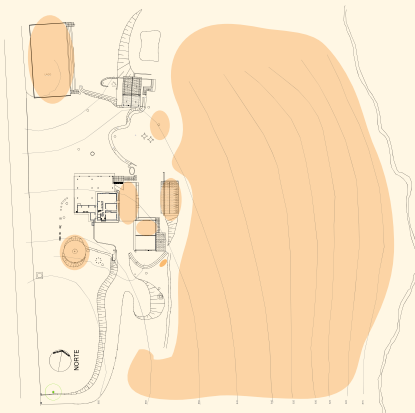
2º ano

QUADRA
GANGORRA
OLHO DE CABRA
BALANÇO
SALA DE ARTES
MANGUEIRA
TORNEIRA
COZINHA
MESAS
BANANEIRA
AS ÁRVORES / FLORESTA
CAMPINHO
BANHEIROS
FÁBRICA DE TERRA
REFEITÓRIO



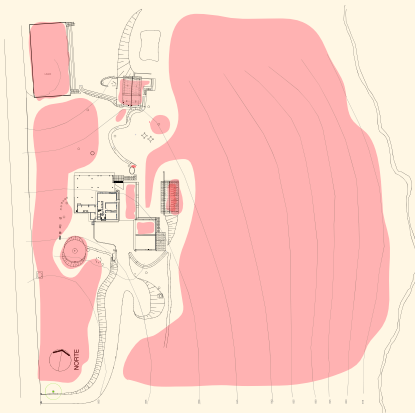
3º ano

QUADRA
SALAS DE AULA
CASA DO PATO
MANGUEIRA
FÁBRICA DE TERRA
NATUREZA
CAMPINHO
SALA DOS PROFESSORES



4º ano

QUADRA
ESPAÇO ÁGORA
SALAS DE AULA
FÁBRICA DE TERRA
MATA
MATO
PAU JACARÉ
BALANÇO AZUL
QUADRINHA



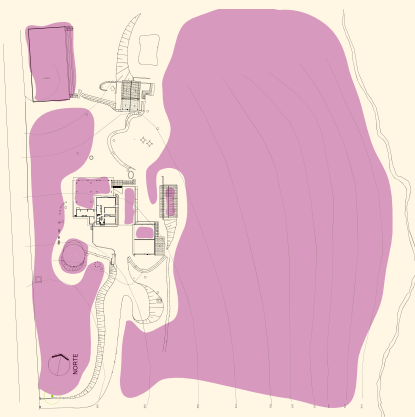
5º ano

QUADRA
SALAS DE AULA
ESPAÇO ÁGORA
NATUREZA
MANGUEIRA
GANGORRA
FÁBRICA DE TERRA
BALANÇO
CASA DO PATO
TAMANHO DO ESPAÇO
TEMPO DAS HORAS LIVRES



6º ano

QUADRA
SALAS DE AULA
CASA DO PATO
MANGUEIRA
FÁBRICA DE TERRA
NATUREZA
CAMPINHO
SALA DOS PROFESSORES



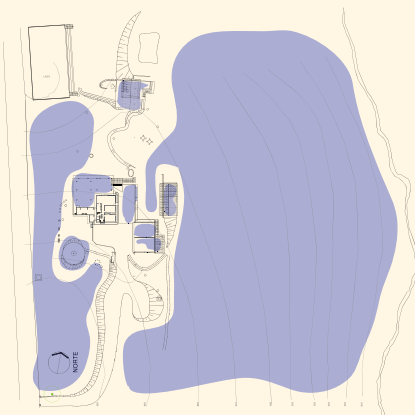
7º ano

SALAS DE AULA
NATUREZA
MATA
REFEITÓRIO
QUADRA
ESPAÇO ÁGORA



8º ano

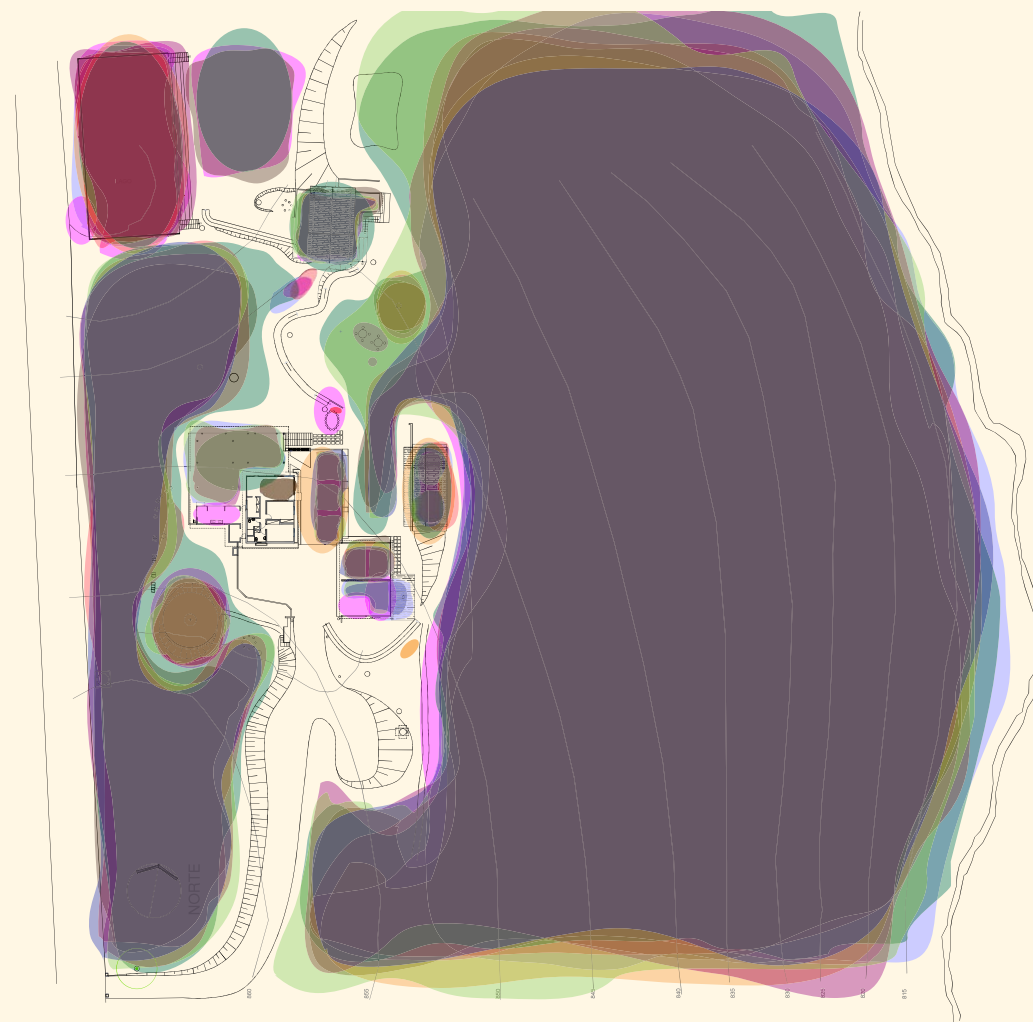
REFEITÓRIO
SALAS DE AULA
ESPAÇO ÁGORA
CASA DO PATO
SALA DE ARTES
NATUREZA



9º ano

SALAS DE AULA
ESPAÇO ÁGORA
SALA DE ARTES
CASA DO PATO
NATUREZA
REFEITÓRIO

Sobreposição das respostas de todos os anos:



Anexo II: Tabela de avaliação dos professores em relação ao trabalho com o Canto de Experimentação

Perguntas e entrevistas realizadas por Julia Bardi, 2019. Tabela elaborada pela autora em 2020.

Matéria	Ano	O que a parceria com os arquitetos trouxe de aprendizado para você? E para seu trabalho?	Como você construiu a conexão entre a arquitetura e seus conteúdos de ensino (área/série)? Dê alguns exemplos.
Professora de classe	1º ano	- Alargamento do olhar sobre o espaço, tanto o construído, quanto o natural. - Revisitar ou conhecer técnicas, pensar nos aspectos a serem considerados antes de uma intervenção num espaço já habitado constituíram momentos de boas reflexões: para que mexer (neste espaço)? De que forma? Como pensar o espaço, a intervenção? Como manter/garantir uma organicidade nessa intervenção. - "Remexer no conhecido, vislumbrar novas possibilidades, trabalhar a negociação, aprender/construir um novo jeito de fazer foi estimulante, um tanto desafiador, uma alegria grande!" - Destaque para a ideia de ir usando o que está a disposição no espaço, no terreno, sem grandes investimentos materiais/financeiros.	- A articulação entre as propostas trazidas pelos arquitetos e as intenções formativas do primeiro ano se deu de maneira muito produtiva, quase natural. Interessa ao primeiro ano a mão na massa, a exploração do terreno da Escola, o início da construção de algumas capacidades, como a observação, a descrição, a construção da linguagem do desenho, a alfabetização centrada em palavras significativas para o grupo. - Tratou-se de ajustar o tempo didático com o tempo de mais pessoas, com outros jeitos de fazer, o que aflige um tanto, mas, também enriquece o fazer, o pensar, o aprender. Mais cabeças pensando, mais rico o pensar!
Professora de classe	2º ano	- Por ser uma área que eu não domino nada, acho que foi saber um pouco mais de como é rica essa área. Eu tinha essa ideia de que construção era feita com tijolo e cimento e no decorrer do ano, a gente foi vendo técnicas diferentes, com barro, com madeira, então acho que isso foi um grande aprendizado e também um jeito de não olhar com tanta estranheza algumas coisas que a gente vê, quando está viajando, por exemplo. Também pequenas coisas, dos projetos, por exemplo no projeto do brinquedo, a coisa de furar o pneu e essas coisas mais práticas que eles foram nos ajudando a aprender. E também foi uma via de mão dupla porque, ao mesmo tempo, eles também tinham que lidar com as crianças e a gente tinha um jeito diferente de lidar, de organizar e de fazer, aí foi essa troca que eu achei que foi muito bacana, foi excelente.	- O segundo ano trabalhou muito a ideia de tipos de construção, no início, eles trabalharam com barro. Acho que para eles, que são pequenos, uma coisa muito bacana foi refazer algumas coisas, mais no miudinho, do que eles viram nas oficinas. Então, por exemplo, quando a gente foi fazer a casa de taipa ou do pilão, eles puderam reviver algumas técnicas que eles fizeram pouquinho, fazendo um pouco mais. O curioso e gostoso foram eles falando "ah, não, tem que pilar do jeito tal, senão não vai dar certo!", ou fazendo as amarrações do bambu, fazendo os experimentos... acho que isso trouxe para eles essa perspectiva do fazer e tentar, fazer de novo, explorar um material que não dá certo e pensar em outro, que é um pouco de resolução de problemas da vida e do cotidiano. - Depois, fizemos o brinquedo de pneus. Eles meio que trabalharam como um arquiteto nesse projeto dos brinquedos, porque primeiro eles tiveram a ideia, depois pensaram no protótipo, executaram esse protótipo, pensaram num jeito de abarcar todas as ideias e agora estão vendo a coisa ser de verdade, virar mesmo o brinquedo que eles pensaram lá no comecinho do semestre

Das atividades e conteúdos que você trabalha tradicionalmente, quais puderam ser adequados ao projeto? E, quais não aconteceram, precisaram ser suprimidos?	Como foi a experiência de ter que abrir espaço no que já era conhecido e planejado para abrigar esse novo projeto?	Em sua avaliação, quais foram os principais ganhos que o projeto coletivo ofereceu/trouxe para seus alunos?
- Costuma-se dedicar mais tempo ao estudo do desenvolvimento das plantas desde as sementes, fazendo um acompanhamento minucioso de seu crescimento, mas, nesse ano, o tema ficou por conta de um "braço" do projeto com os arquitetos: o cultivo do palmito juçara para reflorestamento das áreas próximas ao riozinho, tocado pelos 8º e 9º anos, mas com a colaboração do 1º ano. - O estudo do desenvolvimento das plantas foi suprimido para dar lugar a uma investigação mais formal, em textos e tabelas, das particularidades de cada erva em função de uma questão específica: que ervas poderiam ser plantadas próximas umas das outras e quais precisavam ficar distantes? Para isso, pesquisamos os tipos de raízes, a necessidades quanto a regas e incidência solar, a forma rasteira ou arbustiva etc. Como eram muitas ervas, isso tudo ocupou muito tempo, mesmo contando com as contribuições do oitavo ano. Mas, o saldo é deveras positivo, de modo que não vi grandes prejuízos na supressão de alguns procedimentos/ caminhos/ atividades.	- Abrigar um novo projeto é sempre necessário. Sair do conhecido para aventurar-se pelo desconhecido é motor do aprendizado, de aprendizados... de toda forma, no projeto do jardim, não foi exatamente o novo. Nos demais temas relacionados à construção do espaço de experimentação, sim, tudo absolutamente novo, dinâmico, vivo, pulsante... Das experiências mais ricas que vivemos na Ágora, e lá se vão mais de duas décadas, no meu caso...	- Vou me restringir ao jardim: alargamento do olhar, muito fazimento coletivo, união do científico com o místico/imaginário, do atual com o ancestral, dias felizes de encontro entre oitavo e primeiro (relembramos tantas histórias; esses maiores se viram nos menores; os pequenos admiraram, aprenderam, riram, ensinaram – e até mandaram! – nos maiores...). A alegria de fazer junto, a ideia de que sempre podemos aprender uns com os outros, de que a natureza tem um poder de envolvimento/engajamento atemporal... Uma experiência que despertou todos os sentidos...
- A única coisa que, de fato, eu ainda não trabalhei com eles e que faz parte do currículo de segundo ano, é mesmo o algoritmo. O algoritmo tradicional da adição e da subtração. Pode ser que eu ainda consiga nesse mês que falta. Acho que foi a única coisa que, de fato, a gente não viu. Mas eu não acho que seja uma perda, porque o ano que vem eles têm a possibilidade de ver isso no terceiro ano, não é um problema, porque mesmo que a gente não tenha trabalhado o algoritmo formal, eles estão muito atentos e muito sabidos da decomposição e de cálculo mental, então acho que essa passagem não vai ser um grande problema. - Os outros conteúdos a gente, normalmente, consegue adequar. Por exemplo, leitura de texto informativo, a gente leu bastante texto informativo dentro do projeto de construção, trazia textos e lia. A gente usa o tema para trabalhar o conteúdo que a gente trabalha normalmente no segundo ano.	- A cada projeto da Ágora, a gente também aprende e eu acho um privilégio poder planejar antes, ter contato com os materiais antes e, este ano em especial, ter todo o aporte que a gente teve dos arquitetos, as ajudas. Então, eu acho que sempre é desafiador você ter um tema que não é do seu métier, do seu conhecimento, e adequar ele ao seu currículo e à sua prática, mas a gente tem tempo para fazer isso, então, no final, tudo acaba se amarrando e as crianças acabam o ano com muito mais conhecimento do que no começo, que é nossa intenção, afinal de contas, né?	- Individualmente, a capacidade de fazer, a capacidade de conseguir fazer alguma coisa grande, uma construção, de ter ideias, de planejar, de sugerir. E acho que coletivamente, é a união da escola inteira. Essas intervenções que vão acontecer agora no espaço é a oportunidade de você trabalhar com outros alunos, com outros professores, com pessoas que não estão na escola todos os dias e é o que eu tinha falado antes: entender que você pode ter uma boa ideia, mas tem outra ideia melhor que a sua. Para os pequenos, isso é sempre muito difícil, abrir mão da própria ideia, é um aprendizado também. Eles vão exercitando isso e a gente vai ajudando ao longo do caminho com propostas, com conversas...

Matéria	Ano	O que a parceria com os arquitetos trouxe de aprendizado para você? E para seu trabalho?	Como você construiu a conexão entre a arquitetura e seus conteúdos de ensino (área/série)? Dê alguns exemplos.
Professora de classe	3º ano	- Eu acho que tem uma coisa do tempo, acho que concretiza a coisa da construção, eu acho isso interessante. Tem uma coisa do planejamento, do tempo para acontecer, dos percalços do caminho e da coisa aparecendo. - "O que é construir?", perguntei aos alunos, e eles foram falando várias coisas e daí eu falei "bom, então quer dizer, a gente parte de um planejamento, de uma ideia, de um projeto, aí vai atrás de instrumento, material, aí os tijolos vão subindo, a coisa vai acontecendo", e eu usei isso para falar sobre o aprendizado. Então, eu achei interessante que eles conseguiram ver bastante essa relação de cada estratégia nova, cada compreensão, cada novo entendimento e significado, é um tijolo que vai construindo esse saber. Então eu acho que isso: deu uma materializada nesse processo, então como trabalho, trouxe isso. E também tem a coisa do tempo, porque a gente sempre fala no tempo do aprendizado, não é de repente, isso também ficou bem explícito.	- Sobre a questão do habitar e pertencer, eu trouxe a questão da família, as histórias, o pertencimento. Também teve o trabalho de Ciências que eram as alavancas, que não teve uma aplicação prática no trabalho, mas foi pensado um pouco por conta da construção, dos esforços dos pesos e tal. - No segundo semestre, foi mais direcionado. Eu coloquei muita coisa nesse guarda-chuva construções. Então, o conteúdo de povos indígenas, que é bem tradicional do terceiro ano, eu trouxe pelo viés, pensei por esse viés. Tem um material que mostra as amarrações, os materiais, que aí eu acho que é bem arquitetura. - De Ciências, todo ano a gente trabalha o ar no primeiro semestre, e eu resolvi trabalhar agora, pegando bem o gancho de uma aula que a Cris deu, sobre a madeira, o uso, o desmatamento, e aí a gente está trabalhando um pouco nesse viés do oxigênio e da importância das matas, das florestas, da Amazônia, no ciclo do oxigênio. E, também, abarca a questão do pertencimento a um planeta, o cuidado, esse olhar de nossa casa.
Professora de classe	5º ano	- Ampliar meus horizontes, ampliar a minha visão de mundo mesmo, perceber que a gente consegue fazer as coisas nós mesmos, construir coisas, tanto nós como os alunos, então eu levei até isso para casa também, porque, às vezes a gente quer fazer as coisas com os filhos. - Ah, e a confiança. Inclusive, eles [arquitetos] estarem aqui, acho que trouxe isso, porque eu tinha essa ideia de fazer o espaço de leitura desde o ano passado, e realmente, se eles não estivessem aqui, talvez tivesse saído meio torto, mas acho que podia desabar [risos]. Então, tem algumas coisas que eles trouxeram para a gente, até a questão de fazer uma escada, ideias que eu nunca vou ter, então, acho que foi isso, a confiança, e um clima muito bom, né? Então, além de tudo, ter esse olhar mais técnico, acho que ajuda a gente a conseguir tanto realizar como a mostrar para os alunos alguns conteúdos que a gente quer ensinar, de Matemática, por exemplo, tem as medidas, alguns cálculos, e outras coisas que, às vezes, a gente mede, mede, mede e é na prática mesmo que a gente tem que fazer. Acho que isso que foi interessante.	- Eu já tinha essa ideia, mas esse ano ficou bem claro, que foi a questão das construções internas e externas. - Todo ano, para mim, é muito importante trabalhar essa parte também da convivência, das atitudes, essa questão da dinâmica do grupo, de um ajudar o outro. O trabalho da arquitetura, necessariamente ajuda, é necessário que eles ajam dessa forma para a coisa avançar e andar. Conforme a gente ia fazendo, colocando a mão na massa, e mesmo, fazendo calo na mão, tentando cortar galho e tronco, essas coisas, essas pequenas vitórias que eles iam tendo no decorrer do percurso, eu acho que foi fortalecendo e ajudando a gente a criar mais esse vínculo, e ajudando a acreditar mais cada um em si, na confiança, um ajudar o outro, então, essa construção externa ajudou na construção interna, esse foi um ponto muito importante do trabalho, essencial, na minha visão o mais importante. - Em relação à Matemática também, porque eu acho que foi praticamente o ano todo, porque é um prato cheio, com o quinto ano eu tenho que trabalhar medidas. Para trabalhar medidas, claro que a gente se apoiou bastante em várias construções que tiveram, os problemas, então, por exemplo, a gente quebrou a cabeça na sala para poder calcular o comprimento da corda, que não sei se no final a gente chegou numa conclusão que seria a ideal ou não, mas eu acho que foi aproximada. Mas o mais interessante, acho que foi essas idas e vindas, considerando algumas etapas, os cálculos que precisavam ser feitos, estimativas, acho que isso que enriqueceu bastante.

Das atividades e conteúdos que você trabalha tradicionalmente, quais puderam ser adequados ao projeto? E, quais não aconteceram, precisaram ser suprimidos?	Como foi a experiência de ter que abrir espaço no que já era conhecido e planejado para abrigar esse novo projeto?	Em sua avaliação, quais foram os principais ganhos que o projeto coletivo ofereceu/trouxe para seus alunos?
- Todas encontram um diálogo, podem ser trabalhadas. A que eu mais tenho dificuldade, geralmente, é Matemática, porque é um conteúdo bem específico de aprendizado de cálculo e problemas e tudo mais. A gente está tentando fazer uns problemas que abordam questões das obras, então, eles estão indo lá para o canteiro, olhando, tentando encontrar relações de multiplicação e divisão. Ontem eu fiz o desenho do canteiro, os pilares, a gente foi vendo, foi bem bom, porque deu até uma revisão no conteúdo que a gente estudou antes. Mas acho que é o mais difícil de incluir, porque os números, em projetos, são grandes, são relações em quantidade que, para o 3º ano, na minha cabeça, ainda fica distântel. -Não suprimi nenhum conteúdo inteiro, mas talvez eu tenha dado menos coisa de...por exemplo ortografia, ortografia é um que eu tentei incluir ali, mas chegou até uma hora que a Beta falou "não, prioriza outras coisas, vai trabalhando sem muita formalização", então ortografia foi uma, algumas ocorrências que geralmente eu trabalho. Pontuação, essa parte mais formal, mas a gente trabalhou bastante também. Tem que eleger às vezes, é chato, mas enfim, tem muitos outros ganhos.	- Ah, maravilhoso. Eu vou dizer que no começo teve uma resistenciuzinha, porque chegou chegando, ocupando um espaço maior, porque todo ano, inclusive quem trabalha na Ágora há mais tempo já está muito habituado e gosta desse novo todo ano, porque o projeto anual é todo ano um novo, que mexe não só com essa parte de projeto, mas sempre mexe com as outras áreas, e sempre a gente tenta, pelo menos eu tento, incluir, repensar, olhar aquele conteúdo por um outro ângulo, então sempre tem um novo. Mas o projeto construção chegou assim "pá!", chegou chegando, então no começo deu uma patinada, e agora?, ficou sem tempo... mas eu achei maravilhoso, maravilhoso.	- Uma fala que apareceu muito é coletividade. Essa coisa de olhar para o outro e, tem um depoimento da Lu Vallim que ela falava assim que ela nunca foi muito de gostar de trabalhar em grupo, só que ela foi aprendendo que trabalhar em grupo é bom e produtivo e hoje ela gosta muito. Então, essa é uma fala que apareceu muito, porque aí é isso, está tudo muito ligado, a gente discutindo convivência e trabalhando esta coletividade também. - De ver uma parede, saber fazer e ver ela ficar pronta, ver o processo. Acho que tudo isso!
- Em relação à Matemática eu não tive que tirar nada, porque tudo o que a gente trabalhou, para fazer cálculo, multiplicação, para poder fazer os problemas, qualquer um deles, até pensando na fração também, eu acho que isso ajuda. Ajudou bastante, contribuiu, só agregou. - Eu gostaria de ter lido mais para eles, eu li só dois livros de leitura compartilhada, por exemplo, gostaria de ter tido mais tempo para isso. - Em Língua Portuguesa, algumas questões eu gostaria de ter trabalhado de forma mais sistemática. Eu trabalhei bastante Língua Portuguesa esse ano, porque teve o jornal, o conto de mistério, a gente conversou, inclusive sobre gramática, para pensar nos advérbios, o que precisa e tal, mas por exemplo, ter algumas atividades mais sistemática e mais frequentes com a ortografia, eu tive algumas esporádicas, não deu para ter de forma sistemática. Isso eu senti falta. - Como disse a R., "S., eu estava pensando, a gente não vai ter aula de Geografia? Mas, depois eu pensei, nossa, a gente está tendo muita aula de Geografia, porque a gente foi até o riozinho, a gente conversou com o Fefa sobre o curso dos rios, a gente aprendeu tanta coisa que é Geografia", então, isso é verdade. Acho que, ao mesmo tempo, o projeto também acabou completando essa parte.	- Em relação a isso, para mim foi tranquilo, porque eu tenho um hábito, uma mania, que às vezes também não é bom, de todo ano querer fazer tudo diferente, de acordo com o grupo eu invento tudo novo. Eu acho que se teve algum problema, foi nesse sentido, porque eu acho que foi um projeto que fez tanto sentido para todo mundo, que tinha tantas riquezas, tantas formas de explorar tudo, que era difícil você se limitar, então foi coisa demais, talvez.	- Eu acho que foi eles perceberem que eles têm capacidade de realizar coisas. Essa realização, essa auto realização, esse orgulho de realizar as coisas. - No canto de leitura, que a gente fez, também foi super interessante, porque quando ficou pronto, nossa, ninguém acreditava, porque aquele espaço como era e como ficou agora, não tem comparação. Você olha, você sente orgulho, não tem jeito. E você fazer parte desse projeto, você ter participado dessa construção, eu acho que isso é, como diz a Terê, um antídoto mesmo, para o que está aí hoje, do mundo.

Matéria	Ano	O que a parceria com os arquitetos trouxe de aprendizado para você? E para seu trabalho?	Como você construiu a conexão entre a arquitetura e seus conteúdos de ensino (área/série)? Dê alguns exemplos.
Matemática	6º - 9º anos	- Olha, pessoalmente, a gente, na Matemática, fala muito de como a Matemática aparece na prática, e no caso desse trabalho diretamente com os arquitetos, eu mesmo experimentei coisas que eu falava que apareciam na prática, eu vi elas acontecendo, até as coisas que a gente acha que dá certo na prática, não deram tão certo, não foram tão rápidas.	- No caso da Matemática, tudo o que eles fizeram servia para a Matemática. A Matemática já é privilegiada nesse aspecto, no caso da Geometria, do desenho, do planejamento... uma coisa mais aprimorada que é a relação dentro do triângulo retângulo, que sustenta as estruturas, as formas, o planejamento, então, tem muita coisa. - Especificamente com o 6º e com o 7º anos, a gente verificou a questão das medidas, das escalas e das ampliações e reduções, pensando no espaço de experimentação. O oitavo ano, a gente trabalhou mais com o conceito de proporção, semelhança e a construção em si. E a parceria para a casa na árvore com o 8º e 9º anos foi demais, foi muito importante mesmo nesse aspecto. - Lá no 8º ano, a gente está estudando os conceitos de área, em geral, dos polígonos. Aí, eles pegam esse conceito e usam lá na casa na árvore. Às vezes, aparece no projeto da casa e eu falo: “puxa! Vou tratar disso, que legal”, eles perguntam e a gente faz disso um tema para a aula. Então é um negócio de vai-e-vem, esse projeto está assim especificamente, às vezes vem do que o projeto pede, às vezes eu já antecipo uma coisa que é da matéria, então o negócio fica girando de uma maneira ali que está dentro da matéria, eu não preciso parar ou fazer uma troca, as coisas vão acontecendo e o conteúdo vai e eu vejo, dentro do planejamento: “isso acho que não vai chegar”, aí eu reservo uma aula para aquilo especificamente. No nono ano acho que acontece mais, eles precisam disso para sair daqui, daí eu pego uma aula e trato de um assunto específico.
Português	6º - 9º anos	- Mudança de perspectiva. Essa coisa da pesquisa, o anterior, o projeto, montar e conseguir vislumbrar as coisas de um outro jeito... Porque, na Literatura, a gente imagina as coisas, a gente inventa, mas eles vislumbram como uma coisa mais possível, sabendo do que dá para fazer nesse espaço, a gente, com letra, com palavra, a gente faz outro movimento.	*essa resposta não foi gravada (o gravador ficou sem bateria, mas não sinalizou que havia interrompido a gravação).

Das atividades e conteúdos que você trabalha tradicionalmente, quais puderam ser adequados ao projeto? E, quais não aconteceram, precisaram ser suprimidos?	Como foi a experiência de ter que abrir espaço no que já era conhecido e planejado para abrigar esse novo projeto?	Em sua avaliação, quais foram os principais ganhos que o projeto coletivo ofereceu/trouxe para seus alunos?
- Apesar de tangenciar um pouco, eu acabei não colocando muito a parte de Álgebra no projeto. Então, essa parte da abstração matemática, que eu acho que é bem importante, acabou ficando para um outro lado. Eu não deixei de abordar, mas foi trabalhado paralelamente ao projeto. Às vezes, quando a gente tratava, por exemplo, fórmula de trapézio, a fórmula associada às formas geométricas aparecia, mas, diretamente, a parte da abstração não apareceu. E essa parte da Matemática mais financeira tipo "quanto foi gasto?", eu fiquei adiando.. pensei “vou deixar mais para o final, para o final”, só que aí acabou agora. [risos] - Olhar a coisa acontecendo e poder analisar dentro desse processo, eu acho muito mais importante, porque isso [análise de custos] eu posso até fazer o ano que vem, falar assim “agora, vamos pegar as notas?”. Mas, aproveitar enquanto as coisas estão acontecendo, eu acho que é mais importante dentro desse processo. Então, eu acho que essa parte financeira ainda não foi, mas eu ainda posso fazer no ano que vem, não precisa ser agora. Porque pode até ser uma análise posterior mesmo, com o processo fechado ou mais próximo do processo de conclusão: o ano terminou, quanto foi gasto? Acho que dá para pensar nisso.	- No caso da Matemática, aqui na Ágora, isso é constante, não precisa ser a construção, ter o arquiteto e tal. Para mim, desde que eu entrei aqui, é a experiência da Matemática sempre em contato com o projeto acontecendo, então, para mim, eu não tive nenhum problema de ceder o espaço, porque esse espaço para o projeto já existe. E quanto mais ele for associado ao meu conteúdo, melhor. E no caso de construção, tem tudo a ver, então eu não senti falta de, por exemplo, ter que deixar de dar uma coisa porque tem o projeto.	- Ver as coisas acontecendo mesmo, e ter professores, como nós temos aqui, que estão acostumados com o projeto, mas não com o objeto acontecendo ali... a gente fala de comunicação, então a gente pega uma coisa que está ali, lê um assunto, fala... agora a gente está tratando de construção construindo. Tudo o que a gente fez foi construir, então esse ganho de ver as coisas acontecendo de verdade, dá um desejo - acho que uma professora falou isso no planejamento – de que sempre fosse assim, vamos fazer uma coisa que vai acontecer. - Eu até fiquei pensando de a gente tentar sair, vamos fazer alguma coisa no ano que vem para fora, saindo do portão? O que será que dá para fazer na comunidade? Para a coisa ser como esse ano, porque é muito legal. Se bem que a gente vai continuar com construção, mas... eles verem as coisas acontecendo, isso é muito legal. Ter um material, ele foi lá e fez.
- A Língua Portuguesa na escola dá base para muitos projetos, muitas vezes coletivos. Os relatórios, o diário de viagem... não são exatamente projetos de Língua Portuguesa, mas projetos escolares que ficam a cargo da minha disciplina. Então, eu acho que esse projeto também entra assim, eu acabo participando da confeção do registro, da qualidade dele. Como não são registros burocráticos, a gente vai pensando na forma, no que vale a pena ser registrado e o que não... Não é uma descrição, é diferente, é um texto. Então, começar a trabalhar esse texto em níveis diferentes, e ir pensando na evolução da realização desses registros. -Conteúdo suprimido de acordo com o quê? Com a BNCC, essas coisas, uma coisa mais tradicional? Sim, muita coisa. As escolhas que a gente faz aqui, no projeto, são escolhas que enfatizam o fazer, a relação, construções coletivas, que são fundamentais para o como a escola funciona, o que ela acredita de formação de aluno, então acho que uma perda...é difícil falar disso, uma perda de conteúdo, para o que é esperado do mundo, para essa coisa de vestibular, dessa lógica mais muito voltada para uma coisa mais pragmática? Talvez. - Gostaria de ter conseguido trabalhar mais outros gêneros. Os alunos registraram muito, mas ficam pouco tempo em um mesmo texto. O texto precisa viver, conviver e tal, e eles produzem muito, então não é possível fazer todo esse movimento. Então, isso de ter tempo, de conviver mais com o livro, produzir outras coisas nessa área...	- É sempre um desafio, você tem que se reinventar a todo tempo, porque participar de um projeto tem a ver com dar sentido para isso também, né? Você precisa sentir o projeto, você precisa dar sentido, construir alguma coisa que faça essa ponte com os alunos e com tudo, então, acho que o processo de construção de sentido, de que maneira isso pode ser mais orgânico nas minhas aulas, de que maneira esse texto vai vir... eu tentei fazer isso com todos os projetos, porque eu acho que isso é fundamental, em leitura e escrita não dá muito para você fazer mais ou menos, não é uma coisa que eu vou lá e ensino a estrutura, forma e conteúdo são muito misturados.	- Essa construção da ideia de coletivo mesmo e da noção de alteridade, de ter o espaço mão de todo mundo. Tem uma coisa que se constrói muito forte. É sólido isso, é sólido. Não sei o quanto eles se dão conta agora, mas tenho certeza de que em algum momento... Então, para mim, foi muito impressionante, porque eles são jovens, e, às vezes, mais jovens do que eu estava acostumada em cada uma dessas faixas etárias em outras escolas, mas eles têm uma coisa muito funda, uma experiência mesmo. Uma experiência de viver coisas muito... essa vivência do compartilhado em um mundo tão avesso a tudo isso, eu acho que é um ganho inacreditável. E o trabalho concreto, esse que gera um produto, é muito simbólico. Então, junta um monte de gente e sai aquilo! Acontece em Música, acontece em Literatura, mas na hora que você a parede, aquilo é irrefutável. Irrefutável.

Matéria	Ano	O que a parceria com os arquitetos trouxe de aprendizado para você? E para seu trabalho?	Como você construiu a conexão entre a arquitetura e seus conteúdos de ensino (área/série)? Dê alguns exemplos.
Geografia	6º - 9º anos	- A parceria com os arquitetos, desde o começo do ano, abriu portas, porque é troca de conhecimentos, troca de experiências, reconhecimento de pontos de vista afins. Foi muito importante nesse sentido: teve uma troca, mas também teve um reconhecimento, uma empatia instantânea por conta de ser um olhar para as estruturas, para aquilo que está por trás de qualquer construção. E eles também têm essa visão mais urbanística, outra parte dos arquitetos com a questão ambiental, então foi uma aliança importante nesse sentido de unir conhecimentos, unir forças e pontos de vistas, uma troca de aprendizados. - Foi enriquecedor no trabalho do dia-a-dia da escola, para o meu trabalho como professora, como alguém da Geografia, isso tudo dinamizou o trabalho porque abre portas e você começa a ver outras maneiras de trabalhar um assunto a partir da contribuição que eles trazem. Ao mesmo tempo, facilita o seu trabalho porque eles trazem elementos que você já não precisa mais retomar, é um tempo que a gente ganha, já é um lucro!	- A arquitetura aqui me fez recuperar essa visão da Geografia numa escala de análise mais ampla, mas indo para o particular, que é aqui: um microcosmo. - Então, eu trabalhei no meu planejamento esse movimento da escala mais ampla, ir fazendo um zoom, e vir para o microcosmo escola, e isso foi um pouco do meu critério, meu método de trabalho com os alunos. A gente estudou, por exemplo, hidrografia, que é um tema do currículo do curso para todos os anos, mas especialmente para o 7º ano. Eu expandi, trabalhei de 6º a 9º anos o projeto do riozinho. Lá no planejamento eu pensei no riozinho imediatamente, porque era o microcosmo e, como o pontapé inicial do projeto foi pautado sobretudo na água e na terra como disparadores de todo o projeto, então eu já pensei na água mais presente e mais significativa na escola, que é o riozinho. A ideia foi restaurar o riozinho na vivência, no cotidiano dos alunos e no meu cotidiano também, como professora de Geografia. Esse espaço começou a ter outro lugar para mim nesse retorno ao microcosmo da escola e trazer questões dos conteúdos, dos conceitos e das questões mais amplas do mundo, ou da cidade, do Brasil, para fazer uma leitura aqui dentro, na escola. - Minha visão era trabalhar a terra também no microcosmo, trabalhar por baixo, então é “o que é o solo?”, “do que ele é feito?”, “como ele se forma?”. Eu fui trabalhar o solo naquilo que os alunos não param para ver, porque aqui todo mundo conhece o terreno da escola, eles conhecem melhor do que eu, mas eu falei “preciso mostrar para eles o que eles não olharam ainda, então a gente vai desnudar alguns barrancos, olhar a textura, ver cor, entender o que tem ali dentro, os minerais que tem ali dentro...”, foi isso que eu quis proporcionar com o meu trabalho.

Das atividades e conteúdos que você trabalha tradicionalmente, quais puderam ser adequados ao projeto? E, quais não aconteceram, precisaram ser suprimidos?	Como foi a experiência de ter que abrir espaço no que já era conhecido e planejado para abrigar esse novo projeto?	Em sua avaliação, quais foram os principais ganhos que o projeto coletivo ofereceu/trouxe para seus alunos?
- Aquilo que eu já faço, eu fiz diferente. Eu fiz adaptada, fiz circunscrita ou eu fiz ampliada, então, a cartografia foi contemplada em todas as séries por conta da arquitetura aqui, inclusive por conta dos materiais e dos produtos que eles trouxeram depois, então a gente fez leitura das imagens de satélite que eles trouxeram documentadas da escola no final do ano passado, a gente fez até uma leitura do uso de solo daqui da região a partir disso. - Todas as plantas que forma feitas pelos alunos aqui, a gente também tentou pensar, na medida do possível, as proporções, as escalas e também aparelhá-los para entender as escalas ali... a topografia, quando vieram fazer o mapeamento topográfico, a gente foi lá, tirar um proveito disso entrevistando os técnicos, trazendo isso para o nosso conteúdo tradicional, que são as atividades que a gente já faz, de leituras de mapas topográficos. - O estudo de solos e geomorfologia foi totalmente integrado, a hidrografia foi totalmente integrada, a parte urbanística que eu estudo com 8º e 9º anos, totalmente integrada, a gente está trabalhando agora com traçados urbanos, trabalhamos com saneamento básico, infraestrutura, então muitos elementos, como eu te falei, em escala ampla, da cidade, eles estão reconhecendo aqui: a importância do saneamento básico, essa questão das águas aqui no terreno, a construção efetivamente na prática.	- As nossas atividades foram adaptadas, foram enriquecidas com tudo o que está acontecendo, e não demandaram grandes esforços para que isso acontecesse, aliás, às vezes nenhum esforço. O único esforço que eventualmente eu tinha era de preparar um material para eles irem além, trazer mais elementos, buscar mais, pesquisar mais, porque eu acho que isso é importante, eu acho que eu tenho que ter esse trabalho mesmo, de ir lá, atualizar alguns dados e ampliar a discussão. Mas os conteúdos que eu trabalho tradicionalmente, foram todos afetados, afetados de forma benéfica. - Não vejo nada como suprimido, todo o meu saldo é positivo, de ganhos absurdos, de coisas que eu não teria se não houvesse o projeto. Sem o projeto, eu não teria dado solos como eu dei, hidrografia como eu dei, vegetação como eu dei, as questões urbanísticas, como eu falei esse ano.	- Para os alunos eu acho que tem uma experiência de conhecimento extraordinária, uma aproximação com o conhecimento intelectual-corporal, da sensação, do tato, do olfato, dos sentidos. Acho que a escola conseguiu nesse projeto reaver, retomar aquilo que ela já se propõe a fazer, e tenta fazer o tempo inteiro, que é dar esse lugar especial para os sentidos, para essa vivência do espaço natural no qual a escola se insere. Isso para mim é extraordinário, essa experiência com o conhecimento. - O contato com outras áreas é fundamental, é rico, com outros profissionais, ampliador, formador para esses alunos, eles precisam de referências. Acho que essa referência próxima fortalece o aluno em vários campos: pessoal, na troca com os jovens arquitetos, estabelecer uma relação de confiança, que é tão importante e é uma coisa que vem falindo na nossa sociedade, entre as pessoas, mas sobretudo entre as crianças e os adultos. - Trabalhar em equipe também. Essa coisa do dia coletivo mais presente, disso integrado no programa de estudo, nos horários, os alunos conscientes daquilo, as antecipações sendo feitas, as discussões sendo sempre participativas, qualquer coisa que vai ser feita chama os alunos e conversa. - É isso, para os alunos eu tiraria esses três pontos: a convivência dos dias coletivos, do fazer junto; do conhecimento extraordinário possibilitado por aqueles canais que eu já falei, pelas linguagens e pelas trocas com as pessoas; e da relação com os adultos.

Matéria	Ano	O que a parceria com os arquitetos trouxe de aprendizado para você? E para seu trabalho?	Como você construiu a conexão entre a arquitetura e seus conteúdos de ensino (área/série)? Dê alguns exemplos.
História	6º - 9º anos	- Foi um grande aprendizado, porque deu para perceber como eles [arquitetos], tentando partir do conceito mais básico do que é uma ponte e para quê ela serve, até os tipo de ponte que existem no Brasil e no mundo, a infinidade de coisas que isso traz, tanto sobre a particularidade das pontes em cada cultura até uma coisa mais técnica que é a diversidade de materiais, a flexibilidade, a compressão, coisas que são mais próprias do campo da engenharia e eu absolutamente desconheço. - A montagem dos protótipos foi uma coisa que a gente, de fato, colocou a mão na massa e foi uma coisa por tentativa e erro, a gente teve que testar a distância necessária para fazer os furos, qual que dá maior firmeza, qual que dá maior inclinação para a ponte, qual deixa ela mais na horizontal... É muito raro a gente ter que colocar a mão na massa, a não ser em montagem de exposição, e esse ano, por conta do projeto, a gente tinha tido uma experiência anterior bem empírica, de testar quantidades, proporções e medidas fazendo o concreto, com o 7º ano, então foi legal ter essa experiência.	- Eu já tinha montado algumas atividades, em anos anteriores, que usava um pouquinho a arquitetura como forma de documento histórico. Então eram atividades mais de descrever elementos, dizer o que é característico, isso é muito fácil na arquitetura clássica, por exemplo: essa imagem diz o que? Tem coluna, tem arco, tem pórtico, tem átrio, enfim, vai dando nome aos bois. -Uma coisa que foi muito desafiadora, e que foi um pouco para o meu lado, foi tentar sair um pouco disso, que eram atividades que eu já fazia, da evidência material de civilizações passadas e a análise delas. - Com 8º e com 9º, deu para fazer uma coisa que foi mais teórica, mais abstrata, mas que desperta uma discussão que não vai tanto para o aspecto edificado da arquitetura, mas está vinculada à noção de pertencimento e de identidade que ela desperta, então deu para fazer uma discussão que também é muito da História, de que tipo de intervenções que eu posso fazer no espaço e que vão priorizar um sentimento nacional, ou um tipo de memória ou esquecimento de outras memórias.

Das atividades e conteúdos que você trabalha tradicionalmente, quais puderam ser adequados ao projeto? E, quais não aconteceram, precisaram ser suprimidos?	Como foi a experiência de ter que abrir espaço no que já era conhecido e planejado para abrigar esse novo projeto?	Em sua avaliação, quais foram os principais ganhos que o projeto coletivo ofereceu/trouxe para seus alunos?
- Como a arquitetura é um fator presente nas mais diversas sociedades e épocas históricas, foi possível relacionar os temas do projeto com diversos conteúdos do currículo regular da disciplina. - Com o 6º ano, o recorte vinculado ao projeto priorizou a história das cidades. Falamos sobre as primeiras cidades de que se tem conhecimento (que marcaram o fim da Pré-História), passamos por Mênfis, no Antigo Egito, que tornou-se a capital de um Estado unificado e chegamos a outras como Tenochtitlán, por exemplo, herdeira dos primeiros povos construtores de cidades do continente americano. Nesse interim, discutimos o que poderia ser uma cidade ideal e problematizamos a ideia de que a cidade é, por si só, símbolo de desenvolvimento. Para tanto, pensamos no caso de povos que não vivem, ou, não viveram em ambientes urbanos. - No 7º ano, foi possível estudar mais a fundo a diversidade de construções da Roma Antiga, que nos dão ótimos indícios sobre os hábitos culturais daquele povo. Quando abordamos a Idade Média, foi interessante traçar um paralelo entre os burgos e as cidades-Estado da Antiguidade. -Com 8º e 9º anos, foi priorizada a noção de “pertencimento” evocada pelo projeto: buscamos destrinchá-la em conceitos caros ao estudo de História, tais como a identidade, a nação, o patriotismo, a memória e o esquecimento. - Essa opção por um recorte temático vinculado ao projeto interferiu na forma como os assuntos tradicionais foram conduzidos: no 8º ano, não chegamos a discutir o liberalismo e a Primeira Revolução Industrial, que estavam previstos no planejamento inicial da disciplina. No 9º, não trabalhamos a Revolução Russa; o número de aulas destinadas ao estudo da Primeira República brasileira, da Era Vargas e da Segunda Guerra Mundial foi menor do que o habitual; assim, alguns temas relacionados a esses tópicos ficaram mais enxutos.	- Confesso que essa atitude de “abrir espaço” sempre é um desafio para mim: talvez, eu acredite em demasia no potencial formativo dos conteúdos de História e não queira interferir neles. - Por outro lado, foi gratificante perceber como essa atitude de “abrir espaço” gerou resultados bonitos de parceria e cooperação, principalmente nos momentos em que a escola inteira esteve reunida para ir ao riozinho, fazer a parede de pau a pique, a parede de taipa e o canteiro de experimentação. - Frente às aulas, “abrir espaço” significou estudar, planejar, selecionar e produzir materiais para tratar dos assuntos relacionados ao projeto. Essa última etapa talvez tenha sido a mais proveitosa, pois, para montar um novo material, em geral, foi preciso refletir sobre um aspecto histórico que eu mesma desconhecia, ou, um aspecto que fora pouco estudado em anos anteriores. Na sequência, também foi necessário adaptar o tema a uma linguagem acessível e construir atividades adequadas às faixas etárias de cada sala. Isso fez com que os cursos se tornassem mais diversos.	- Acho que esse projeto produziu muitas experiências formativas, principalmente nos momentos em que a escola toda esteve reunida. Em alguns deles, alunos menores e maiores construíram algo em comum; executaram a mesma tarefa sem que isso redundasse na piora da qualidade do trabalho final nem, tampouco, na sobrecarga de um grupo em detrimento de outro. - A diversificação de situações em que a escola inteira esteve envolvida num mesmo “fazer” parece ter potencializado alguns traços do trabalho coletivo que buscamos desenvolver cotidianamente, que prezam pela convivência entre as diferenças e pela construção de um olhar atento ao outro. - Além disso, algumas ocasiões coletivas parecem ter influenciado de forma significativa o vínculo dos alunos com o espaço e o sentimento de pertencimento que nutrem por ele. Interessante pensar quanto desse movimento conecta os estudantes entre si e, também, com aqueles que já passaram ou que ainda passarão pelo espaço da escola.

Matéria	Ano	O que a parceria com os arquitetos trouxe de aprendizado para você? E para seu trabalho?	Como você construiu a conexão entre a arquitetura e seus conteúdos de ensino (área/série)? Dê alguns exemplos.
Ciências	6º - 9º anos	- Eu acho que uma coisa mais geral, foi essa questão do olhar, eu comecei a olhar mais atentamente para algumas coisas e tentar entender e imaginar o que tem na parte de dentro, como foi construída, de onde veio, os princípios que estão envolvidos nisso. - A experiência que eu achei que foi mais marcante neste sentido, foi a atividade com água que a gente fez com o pessoal do Rios e Ruas, que a gente conseguiu explorar a escola, olhar, sentir cheiro, ver e prestar atenção para algumas coisas que a gente vê todo dia e não está tão atento no cotidiano. Pensei bastante no uso do espaço da escola como lugar para ter aula, de começar a usar mais, porque geralmente eu faço um uso bem específico, então é observar uma planta, um animal, uma coisa menor e não olho tanto para o aspecto mais geral, então essa visão mais ampla, eu achei que foi muito bacana.	- Em algumas séries, entrei bem diretamente nos conceitos de arquitetura. No 6º ano a gente estudou como são feitas algumas instalações hidráulicas, como funciona a distribuição de água numa casa - as questões de pressão e conexões, e depois, uma coisa mais específica como as caixas de descarga, ladrão, essas estruturas hidráulicas mesmo, isso foi o mais direto. - Com o 5º ano, que a gente está estudando circuitos elétricos, e depois, e ideia é passar um pouquinho por como que funciona a eletricidade dentro de uma casa. Isso ainda está em desenvolvimento. - Com outras turmas, fiz uma entrada mais na linha do olhar, então com o 8º ano e o 5º ano, em momentos diferentes, a gente pensou um pouquinho na estrutura dos seres vivos, então, quando a gente olha de fora e depois, o que deve ter dentro. Discutimos um pouco como que é construído o corpo de um animal, fizemos algumas comparações, vimos se tem um equivalente ao tijolo dentro de um ser vivo, se tem um equivalente aos canos... a gente fez umas brincadeiras nesse sentido. - Com o 5º ano, eu estudei também algumas construções feitas por animais. A gente viu como que era uma colmeia, um formigueiro, chegamos até a pegar um formigueiro para mostrar na exposição, e eles fizeram alguns exercícios de construção mesmo, daí eles brincaram um pouquinho com a lama, então viram o que acontecia: se tinha muita lama ou se tinha pouca, o que acontecia quando secava... eles fizeram uns testes para construir ninhos de aves.
Inglês	6º - 9º anos	- Um olhar diferente para – aliás, eu aprendi aqui o conceito de arquitetura vernácula, que eu lido com língua, só tinha ouvido falar de língua vernácula, que é esse conceito de construir com o que está ali, enfim, deixa mais complexa a compreensão do que é desenvolver coisas sustentáveis, que não é só reciclar lixo, então, pessoalmente foi isso, deixou mais precisa a minha compreensão do mundo. Fora esses conhecimentos que, para eles [arquitetos], são de coisas básicas, simples, mas que para mim... a questão dos pesos, onde vai engenharia, onde vai matemática, aliás, muita coisa que eu aprendi na escola, que eu comecei a observar melhor observando eles fazendo coisas com as crianças.	- Eu fiz um tema por trimestre, pegando o tema mais amplo, que é construção coletiva. - Com o 5º ano, a gente trabalhou com casas adaptáveis à climas extremos, casas no deserto, casas no gelo... Com o 7º ano a gente trabalhou a história dos banheiros no ocidente e eu usei um documentário que mostra como era o banheiro público romano, como essas construções funcionavam na vida cotidiana nesse período, pela Europa toda, durante o Império Romano. - Com o 9º ano a gente está vendo os espaços de Londres, a gente está lendo o “Oliver Twist”, uma narrativa que se passa na Londres da Revolução Industrial.

Das atividades e conteúdos que você trabalha tradicionalmente, quais puderam ser adequados ao projeto? E, quais não aconteceram, precisaram ser suprimidos?	Como foi a experiência de ter que abrir espaço no que já era conhecido e planejado para abrigar esse novo projeto?	Em sua avaliação, quais foram os principais ganhos que o projeto coletivo ofereceu/trouxe para seus alunos?
- Pensando nas coisas que foram suprimidas, no 6º ano teve o estudo de arqueologia, que vai ser feito o ano que vem quando eu estudar seres vivos, mas não é uma grande perda, é mais um realinhamento mesmo. - Com o 8º ano, tem o sistema digestório que é uma coisa que eu me debruço por mais tempo, e daí, como a gente acabou estudando mais essa coisa do desenvolvimento, ele está acontecendo de uma forma mais superficial, não é tão aprofundada assim. - Suprimido é isso, porque com o 5º ano eu estudaria mesmo algum tipo de construção, acho que é só um olhar diferente mesmo, mas em termos de conteúdo, o que precisou ser suprimido, o que foi mais evidente mesmo, foi com essas duas turmas.	- Eu sempre acho bacana tentar mexer um pouquinho. Eu tenho umas orientações quando eu planejo as aulas dos grupos, assim, para as turmas mais novas - 4º a 6º - eu brinco que é uma introdução ao pensamento científico, então tem uma preocupação maior com o como a ciência funciona, do que com um conteúdo específico. A minha preocupação é com o como eu vou planejar um experimento, como eu vou relatar o que eu descobri, então nesse sentido, é um currículo mais livre, eu, inclusive, englobo muitas vezes, propostas de alunos, interesse da turma, tem turma que eu estudo bicho, tem turma que eu estudo tecnologia, planta... nesse sentido, é um programa mais aberto, e daí, ter esse eixo orientador é muito bacana, para repensar, inclusive, como a gente trabalha em classe, essas novas organizações, esse tipo de coisa. - Com os mais velhos, tem uma preocupação maior com o conteúdo específico, até porque depois eles fazem aquelas provas para ingressar no ensino médio, né? Então não teve mudanças muito radicais no conteúdo, mas teve essa mudança de olhar, de dar uma aula diferente, e como os alunos estavam muito mergulhados no trabalho, facilita, porque não é uma coisa que está acontecendo só na aula de Ciências, eles estão fazendo o tempo inteiro, então, por um lado até facilita esse jeito de pensar já estar mais naturalizado	- Pensando no jeito como a Ciência funciona, especialmente a parte do planejamento, de conhecer novas linguagens, conhecer como é um mapa, uma planta, pensar um pouquinho nas representações de terrenos mais altos, mais baixos, e como que se encaminha um projeto. Isso é uma coisa que aconteceu no projeto coletivo de um jeito muito forte, especialmente no começo, e é uma coisa que eu trabalho muito nas aulas de Ciências também, a organização, o passo-a-passo, as etapas. - Também, essa coisa do como eu vou estudar, então, para eu poder meter a mão na massa lá, eu tive que passar por todas as outras etapas, eu tive que planejar, às vezes a gente está mexendo no terreno e aparece um cano que a gente não viu, quebrou o cano, então pára agora, fecha, volta e vai ter que pensar em um outro desvio, isso é uma coisa que foi muito rica. Eles têm esse repertório de trabalho, de planejamento, de execução, e de registro depois, no final voltar e registrar, isso foi o mais bacana, eu acho
- O trabalho com Língua Inglesa é muito flexível, então, não é necessariamente obrigatório eu dar o conteúdo em uma ordem específica. Se eu pegar o quadro da BNCC e ver o que ele sugere por série, talvez eu tenha mudado a ordem de alguma coisa, mas eu não precisei fazer grandes transformações, porque o trabalho com Língua Inglesa também é flexível nesse sentido: leitura eu posso ler qualquer coisa, contanto que eu ensine estratégia, usar o dicionário... então, eu não tive que deixar de fora nada que eu trabalho. Se tem uma ficha do simple past que eu fiz o ano passado, talvez eu tenha usado com o sétimo e não com o nono, e vice-versa.	- A gente que gosta de dar aula, a gente gosta de trabalhar com coisas que podem ser interessantes para eles, para nós, então, ao mesmo tempo que arquitetura não é minha seara, aí eu tenho que ser forçada para fora da zona de conforto, eu também posso confeccionar coisas que eu gosto dentro desses assuntos novos. É essa coisa de confeccionar o material com a cara da turma. Essa coisa do banheiro, por exemplo, tinha uma coisa de abarcar esse espírito meio zombeteiro do sétimo ano com uma coisa séria, “tá, vocês querem ser jovens aborrecentes? Então, vamos saber que o banheiro tem história, que essa é uma questão ambiental séria e etc.”	- Muita coisa, porque um dos problemas de viver no meio urbano é o tanto que ele faz a gente não ver... acho que um olhar para como as coisas são construídas, o propósito da construção das coisas, como você faz para erguer um prédio... acho que dá um olhar muito mais humano da cidade para as crianças. - Talvez alguns se interessem mais sobre como o próprio quarto é feito, a própria casa, mas eu acho que associado à coisas que eles vão aprender no futuro, no médio, na faculdade, acho que vai ser inesquecível nesse sentido de olhar espaços, acho que sempre vai ficar aquela pergunta: como isso foi feito? Como isso foi construído? Isso é reciclável? Quanto custa isso? Isso vai ser parte do cotidiano deles para o resto da vida. Então, se a gente consegue ter uma relação com o cotidiano menos de ignorância, é fundamental.

Matéria	Ano	O que a parceria com os arquitetos trouxe de aprendizado para você? E para seu trabalho?	Como você construiu a conexão entre a arquitetura e seus conteúdos de ensino (área/série)? Dê alguns exemplos.
Música	1º - 9º anos	- Muitas coisas! Eu sempre tive muito interesse por arquitetura, é uma visão diferente . A gente não tem ideia de como a gente pensa e constrói as formas sólidas que a gente vive. E é muito legal ter um olhar de alguém que vive a vida através disso, que trabalha com isso, então, muitas coisas, com certeza. Um grande aprendizado. Eu tenho muita admiração pela área da arquitetura.	- Para o meu trabalho, eu fiz a conexão com os elementos da natureza e materiais de terra, fogo, água e ar. Eles fizeram o trabalho de Música, que contemplaram esses elementos, reproduziram os sons desses elementos, através de materiais que eles utilizaram, e a gente tocou músicas relacionadas a esses elementos. Então, a gente ouviu o álbum do Naná Vasconcelos “4 Elementos”; vimos vídeos e ouviram peças de artistas como o Hermeto Pascoal, que também tem uma pesquisa com elementos alternativos e que tem a ver com os quatro elementos que estão na base do trabalho dos arquitetos. A gente ouviu o som desses elementos, depois a gente reproduziu nos instrumentos. A gente apreciou artistas que fizeram isso e depois a gente tocou. Aprensamos a tocar a música do Philip Glass, a do Rio Japurá, daquele álbum dos rios da Amazônia.
Teatro	1º - 9º anos	- Veio reafirmar uma crença na importância da arquitetura. Eu acho muito importante mesmo porque você lida com a subjetividade da cidade , com o como a cidade se apresenta, com como a gente constrói a nossa relação com o nosso entorno, e o como isso é importante . E essa convivência com os arquitetos me lembrou, fortaleceu isso. E o cuidado com o que eles olham para as coisas, então, de fazer todo o percurso que eles fizeram para chegar onde a gente chegou, mesmo que tivesse já uma ideia de fazer por ali, naquele lugar, mas de passear, de ver as águas, de fazer todo o percurso antes, de conhecer, de sentir o chão , e acho que nesse ponto, começa a se misturar um pouco com o meu trabalho, de fazer muitos passo-a-passos, de tentar não entregar uma coisa que fique um elefante branco.	- Eu fiquei com o 4º e 7º anos, e aí surgiu também a ideia do Educamídia , da educação midiática, e o próprio nome do projeto, habitar, pertencer, construir, essas palavras... na verdade, acho que foi mais por aí. Como estabelecer pontes entre essas palavras, os conceitos e os alunos. Então, na educação midiática, eu consegui trabalhar um pouco, conversar bastante. - Com o 6º ano, agora, por exemplo, a gente está fazendo improvisação , e com o foco do ano sendo improvisação, como que a gente constrói uma apresentação final, né? Então, a gente passou, por exemplo, por um estudo com plantas baixas, que é um exercício que a Viola Spoling propõe, e que eu nem acho que seja muito bom, mas que com esse recorte dos arquitetos, fez super sentido para os alunos e foi bom, foi gostoso. Eles conseguiram improvisar a partir de plantas baixas e eles criaram plantas baixas e tinham que fazer cenas. - Eu acho que são coisas mais conceituais, criar pontes entre os conteúdos e esses conceitos que estavam girando em torno do trabalho esse ano. Com o nono ano, por exemplo, a gente vai fazer cinco cenas, a gente fez muitas cenas esse semestre e a gente escolheu fazer cinco cenas que giram em torno desses assuntos pertencer, construir, tecnologia ... acho que tem a ver com isso mais.

Das atividades e conteúdos que você trabalha tradicionalmente, quais puderam ser adequados ao projeto? E, quais não aconteceram, precisaram ser suprimidos?	Como foi a experiência de ter que abrir espaço no que já era conhecido e planejado para abrigar esse novo projeto?	Em sua avaliação, quais foram os principais ganhos que o projeto coletivo ofereceu/trouxe para seus alunos?
- Como o segundo semestre está sempre mais voltado para a apresentação final, aí eu suprimi, na verdade, o trabalho dos arquitetos, porque eu não coloquei mais no meu trabalho de Música. Nesse segundo semestre, eles ficaram mais voltados para aprender o instrumento, estudar, treinar, para a performance, para o palco, então, a gente não trabalhou muito o projeto. Foi bem dividido em dois mesmo, no meu caso. - No primeiro semestre foi ótimo, porque quando dá para integrar é muito rico, fica muito mais interessante para todos, eu acho, porque faz sentido. Faz sentido com tudo o que está acontecendo. E, no segundo semestre não aconteceu isso, eu não abri muito mão, porque daí não teria como fazer no formato de apresentações.	- Eu acho que isso sempre é uma questão que não é fácil mesmo... Eu consegui fazer em parte, consegui dedicar para isso a primeira parte do trabalho, e na segunda eu não abri mão [risos]. Acho que é um aprendizado você largar aquilo que você acredita que é o seu trabalho em si, para olhar mais longe, para englobar outras coisas, outras questões no seu trabalho. E é um desafio mesmo. Talvez eu tenha feito 50 e 50%.	- Ah, eu acho que a gente nem tem dimensão...mas eu acho que o trabalho na coletividade mesmo, em entender o todo, cada um faz um pedacinho de uma coisa maior e cada um entende aquele pedacinho, também, dentro das suas possibilidades. É um mar de coisas. - Mas eu acho que é isso: o olhar. Muda o olhar. O olhar sobre as coisas, acho que eles saíram entendendo muito mais sobre como as coisas se constroem, e se manifestam na concretude e no planejamento.
- Em agosto a gente viu voz, aí quando a gente ia começar a parte mais específica de voz, em setembro, a gente praticamente não teve aula de Teatro, aí eu fiz duas aulinhas só, não deu para desenvolver muito e a gente logo começou a ensaiar a peça que a gente vai apresentar agora no final do ano. - Mas eu adequei os conteúdos, acho que com os menores, a ideia de, até o terceiro, quarto ano, é bastante viva na aula de Teatro, construir um ambiente de trabalho. No primeiro ano é a relação com o outro, no segundo ano é a relação com o palco, com a expressividade, no terceiro ano é o trabalho coletivo, no quarto ano é o trabalho com o corpo, então acho que essa ideia de construir um ambiente de trabalho adequado, que favoreça o aprendizado de todo mundo, acho que isso foi fortalecido. Acho que esse foi um conteúdo que deu para fazer uma boa junção. - Ah, acho que, de maneira geral, eu fiz tudo, talvez uma coisinha ou outra, por exemplo o blablação, que não é um conteúdo assim, é um conteúdo mas o importante mesmo é o trabalho com voz. O trabalho com voz a gente fez, ficou um pouco diminuto, acho que tem a ver com isso: algumas coisas perderam um pouco de espaço...	- Ah, eu acho que foi tranquilo, porque isso foi colocado muito às claras desde o começo na escola. Até, no começo do ano, eu fiquei preocupado porque eu pensei “segundo semestre é mais difícil, segundo semestre tem que ensaiar..”, eu até ofereci as minhas aulas no começo do semestre, falei “ah, se quiser usar as minhas aulas no começo do semestre para fazer as atividades do projeto, pode usar, pode usar para fazer todas as aulas do projeto”, a Beta até achou meio esquisito, mas era nesse sentido, porque no primeiro semestre eu faço um trabalho mais de base com os alunos, sem um comprometimento em apresentar alguma coisa, daria para eu reduzir, fazer num outro tempo. Mas foi bom, porque eu acho que eu consegui, com as turmas que eu fiquei fazendo os projetos, por exemplo, a ponte, educação midiática, a gente conseguiu fazer conexões com o trabalho de Teatro, então, por exemplo, a gente analisou um vídeo, acho que tem a ver, interpretação, enfim. Não teve crise não, acho que foi gostoso.	- Acho que uma interação interserial, entre as salas, de alguma maneira, eu vi mais turmas se misturando esse ano do que nos outros anos. Eu acho que foi bom isso. - Ah, e essa experiência do fazer acho que é a que vai ficar mais para eles, na verdade, de botar a mão na massa, de fazer, pegar uma enxada, carpinar, aplinar, bater, socar, essas coisas vão ficar no corpo deles, não tem como. É isso se assemelha muito ao trabalho de Teatro, na medida que é só o fazer. - Acho que essas duas coisas: uma mais revelada para eles e essa outra do convívio. E acho que uma coisa que não é novidade, mas reforçar isso da escuta para pessoas que eles não conhecem direito, que estão chegando agora para fazer um trabalho e eles super disponíveis, super abertos, enfim, os arquitetos se sentiram super à vontade, eu acho, deu para perceber isso. Acho que isso é bom também, essa convivência, aprender a confiar, aprender a ouvir adulto.

Matéria	Ano	O que a parceria com os arquitetos trouxe de aprendizado para você? E para seu trabalho?	Como você construiu a conexão entre a arquitetura e seus conteúdos de ensino (área/série)? Dê alguns exemplos.
Artes	6º - 9º ano	- Acho que é importante falar do encantamento que eu tive com esse projeto. Muitos saberes novos, uma sensação de achar tudo muito incrível, nunca vi algo parecido e acho difícil ver. - Para mim se destacou foi a relação da arquitetura com a natureza, todas essas possibilidades desde o estudo do terreno, as riquezas, o que ele traz de seu, próprio, natural, como as águas, a terra, o uso do próprio lugar como matéria prima para a construção. Isso eu achei muito bacana, e ao mesmo tempo, a conexão desse estudo com as próprias raízes, com as tradições que já existem aqui no Brasil, então, desde perceber [as construções] em vários lugares do mundo, até como isso foi pensado, porque isso está na base civilizatória. Está ali onde quando o homem começou a construir, pensar formas de fazer as suas moradas, então, em vários lugares do mundo tem conexões com o que foi estudado aqui. - Entrar em contato com esse lugar meio primordial da construção e que, ao mesmo tempo, é tão avançado, por outro lado, porque retorna com um outro olhar, uma outra tecnologia, e nesse momento de mundo em que a gente precisa fazer um resgate do que é essencial, repensar um pouco todo esse "avanço". Para mim, me tocou muito e remeteu, também, a essa ideia da relação entre humanidade e espaço, que tem a ver com tudo isso, com essas tradições e com essa história.	- No campo da representação visual, o processo estimulou muitos momentos de desenhos de observação e apreciação. Toda essa chave que, todo ano, em algum momento, tem uma hora dos alunos irem olhar o espaço e fazer alguma coisa usando esse lugar da escola como objeto de estudo para uma representação, para uma observação, para uma transposição, então, naturalmente, esse ano lá [o canteiro] foi o lugar e aí entrou nesse lugar – nesse lugar no sentido do que já existe no curso. - Antes de entrarem no trabalho mais paralelo com os arquitetos, fizemos um trabalho onde cada classe se dividiu em pequenos grupos para pensar um pré-projeto para o projeto. Então, eles fizeram esse exercício que foi um trabalho para se dar conta do que era fazer um projeto arquitetônico, mas ainda sem a especificidade tão grande da arquitetura.
Educação física	1º - 9º anos	- Para a área de Educação Física, o fazer como primeira habilidade é sempre importante. Assim, o manuseio de diferentes materiais e ferramentas, como ganho de repertório, foi interessante, pensando na pluralidade do repertório motor das crianças.	- A temática construção apareceu nos encontros de Educação Física como na construção dos jogos e das regras, com o 1º ano criamos um pega-pega, os 6º e 7º foram convidados a criar jogos em duplas e, depois, compartilhá-los com seus colegas. Já o 9º ano, escolheu individualmente uma das divisões da BNCC (jogos e brincadeiras, luta, dança, práticas de aventura) e ensinaram um jogo ou deram uma aula para seus colegas. Com os 2º e 3º anos, construímos brinquedos junto com as professoras de classe e Artes. O processo criativo e, novamente, o fazer, foram interessantes.

Das atividades e conteúdos que você trabalha tradicionalmente, quais puderam ser adequados ao projeto? E, quais não aconteceram, precisaram ser suprimidos?	Como foi a experiência de ter que abrir espaço no que já era conhecido e planejado para abrigar esse novo projeto?	Em sua avaliação, quais foram os principais ganhos que o projeto coletivo ofereceu/trouxe para seus alunos?
- O 8º ano trabalha desenhos em perspectiva e, esse ano, a proposta foi representar uma sala de aula, o espaço de aprendizagem. - Com 6º e 7º, fizemos um trabalho que também já existe no currículo, que é ligado à cerâmica. Em uma das produções eles fizeram uma plaquinha, um pequeno ladrilho com a intenção de ser parte da construção. Isso foi uma coisa bem concreta, objetiva, um artefato que eles produziram que, não por acaso, era de cerâmica, então toda essa conversa sobre a terra, a argila, os materiais de cerâmica usados em construções, mas de fato, eles fizeram uma produção para contribuir. - Do ponto de vista amplo, das noções gerais, da relação atitudinal, da relação de valorização do significado, de experiências significativas, não teve perda de modo algum.	- Sempre tem esforço e sempre é angustiante, sempre difícil e sempre desafiador. Acho que é importante, já que estamos falando disso, pontuar que tem todo esse lado realmente exigente. Por outro lado, tem todo o lado, como eu coloquei no início, do encantamento, esse especialmente, para mim, me encantou, mas todos trazem aprendizagens, surpresas, descobertas que contrabalanceiam, fazem o equilíbrio dessa balança	- Eu acho que foram muitos ganhos mesmo! Eu destaco o sentido de coletividade, tanto em relação ao pensar, a resolver junto, a ter claro o que é uma decisão coletiva, o que é um pensamento que leva em conta muitas variáveis, que leva em conta um uso que é coletivo do espaço, quanto na ação mesmo: perceber quanta gente envolvida, quantas etapas e quanto precisa-se de um coletivo para realizar. Isso eu acho que ficou muito forte. - Outra coisa é a conexão com o lugar, com o lugar muito específico aqui da escola, de conhecer melhor o terreno, as riquezas, um pouco isso que eu falei na primeira [questão], mas também a ideia de que a arquitetura pode se conectar com o lugar; a partir do próprio lugar, plantar essa semente de que isso já é em alguns lugares e, de alguma forma, atinge um espectro maior. A relação entre natureza e a tradição, como os antepassados fizeram, como fazem até hoje em muitos lugares, e tira da natureza essa condição para a construção.
- De modo geral, todos os conteúdos foram trabalhados, talvez sem um tempo maior, devido à temática construção parecer em muitos encontros. Alguns encontros acabaram não acontecendo devido aos dias coletivos, o que que geralmente acabou espaçando as aulas semanais, e aumentando o tempo de retomada sobre os conteúdos trabalhados.	- Todo projeto coletivo, gera certa angústia e ansiedade, mas acredito que ele tire os professores da zona de conforto. Pessoalmente, buscar atividades que conversassem com a temática, foi um desafio, o contato com outras áreas também enriqueceu as atividades.	- Acredito que o projeto trouxe ganhos em várias frentes: estimulou o processo criativo dos alunos, seja através dos desenhos do espaço ou idealização, fez com que eles pensassem sobre diversas realidades, gerou experiências motoras que ampliaram seus repertórios e o principal ganho que vejo são nos aspectos atitudinais: esperar com paciência nos dias coletivos, entender que nem sempre sua ideia é a ideal, conviver com diferentes idades, o auxílio e troca dos menores com os maiores.

Anexo III: Esqueleto de oficina

CoCriança

Como preparar oficinas?

Pense em um nome legal para a sua oficina!

Qual é a sua frente de trabalho?

Qual data pode acontecer a oficina?

Quantas crianças vão ser facilitadoras desta oficina e quantas vão participar?

Qual é o objetivo da sua oficina?

Qual conteúdo você precisa dominar para dar essa oficina?

Quais princípios você quer abordar na sua oficina?

educação
sócio- ambiental

liberdade

diálogo

cooperação

autonomia

O que você já sabe sobre o assunto? O que você precisa aprender sobre o assunto?
Onde você acha que pode adquirir esses conhecimentos?

Pense e descreva aqui as atividades que vão acontecer na oficina.

Coloque quanto tempo será necessário para cada atividade - levando em considera-
ção o tempo total da oficina, os ensinamentos que você quer passar e os materiais
que quer produzir.

Tem algum produto esperado ao fim dessa oficina? (cartazes, maquete, lista do que foi decidido na oficina)

Descreva um passo a passo do que precisa ser feito antes da oficina acontecer.

Quais materiais vão ser necessários para a oficina?

Onde você pode conseguir esses materiais?

Anexo IV: Baralho de desafios

Exemplos de cartas do “Baralho de desafios” desenvolvido pela Equipe do Cenários Pedagógicos no âmbito do Projeto Educativo da Flip 2018. Sendo um dos itens da Maleta Pedagógica, o intuito era estimular o uso dos componentes da Maleta na exploração material e imaterial do lugar em que se vive.



Anexo V: Postais dos autores

Exemplo de “Postal dos autores”, desenvolvidos pela Equipe do Cenários Pedagógicos para apresentar os autores dos livros que compunham a Maleta Pedagógica de cada escola e biblioteca comunitária.



Fonte: “Terra de cabinha”, ilustração Sandra Jéssica, editora Penápolis

Você sabia que lá no sertão cearense as crianças são chamadas de cabinha? Você sabe brincar de fazer cavalo de pau, vaquejada de pneu, caçar jumento, brincar de boi, de careta e de reisado?

A escritora do livro “Terra de cabinha”, Gabriela Romeu, curiosa que só ela, foi até o sertão do Cariri cearense encontrar os cabinhas de lá para aprender com eles todo esse universo novo de cantigas, saberes, tradições, brinquedos e brincadeiras. Lá ela ouviu histórias enquanto comia mugunzá, contou e ouviu piadas, percorreu trilhas com as crianças provando seriguela colhida no pé, viu os cabinhas escorregarem pelos morros em suas capembas, descobriu um mapa de um reino encantado e fez muitos amigos!

Neste livro, Gabriela conta todas as aventuras cheias de encantarias que viveu no sertão, e nos convida a olhar e ouvir com atenção todas as histórias, paisagens, silêncios e ensinamentos trazidas pelas crianças, renovando a nossa maneira de ser e estar no mundo.



Fonte: divulgação

Autora: Gabriela Romeu
Livro: “Terra de cabinha”
Idade: 43 anos
Lugar onde nasceu: São Paulo, Brasil
Lugar onde vive: São Paulo, Brasil



Fonte: “Chão de peixes”, ilustração Lúcia Hiratsuka, editora Piquena Zebra

No quintal, o grilo salta “que nem atleta”, uma libélula “olha a tarde que cai nas suas asas” e os vagalumes fazem à noite uma festa de gala. A cor, a forma, os sons e as texturas do quintal estão em “Chão de peixes”, um livro com versos livres inspirados nos haicais e com a arte do sumiê. Você já deve estar se perguntando o que significam essas palavras... Bem, haikai é um poema curto de origem japonesa (“hai” quer dizer brincadeira, e “kai” significa harmonia). Já o sumiê (“pintura a tinta”) é uma arte também originária do Japão que traz as pinceladas precisas e singelas, cheias de sentimentos, dos artistas. Dizem os artistas do sumiê que buscam a essência do que pintam. É o que vemos na obra escrita e ilustrada por Lúcia Hiratsuka, uma autora que traz em seu universo poético visual as memórias da infância no sítio Asahi, em Duartina, no interior de São Paulo. Foi ali onde fez seus primeiros desenhos, com poucas linhas e traços, no chão de terra do quintal. Ela é filha e neta de pais e avós japoneses e está sempre reelaborando esse quintal onde viveu a contar estrelas e a caçar vagalumes.



Fonte: divulgação

Autora: Lúcia Hiratsuka
Livro: “Chão de Peixes”
Idade: 45 anos
Cidade onde nasceu: Sítio Asahi, em Duartina, no interior de São Paulo, Brasil
Cidade onde mora: São Paulo - SP - Brasil

Impresso em papel Pólen 90g
Fonte: Garamond e Aleo
Tamanho das páginas: 180 x 240
São Paulo, Fevereiro de 2021

